

עבודת מחקר איכותנית בנושא: כיצד מחנכים לערכים בישראל? דו"ח מחקר מאת שרי אלפי-ניסן¹

הדו"ח המוצג כאן מציג ממצאים מתוך מחקר איכותני המבקש לבחון כיצד מחנכים לערכים במערכת החינוך הישראלית. שאלת המחקר היא: **כיצד מתעצבים ומתורגמים ערכים ממלכתיים שנקבעו ברמת המטה של משרד החינוך דרך צינורות מערכת החינוך הישראלית עד האופן בו הם מתקבלים על-ידי תלמידי בתי-הספר?**

הדו"ח מוגש כחומר רקע לדימונה של ועדת "חינוך לערכים – קווים מנחים למדידה והערכה", ומבקש לספק תמונת מצב ראשונית של דרכי העברה של ערכים בחינוך הבית-ספרי בישראל. המחקר מבוסס על ראיונות עומק עם נשות ואנשי חינוך וקריאה של תוכניות חינוך לערכים המוצגות באתרי משרד החינוך. הדו"ח אינו מבוסס ספרות אקדמית ומבקש להביא את עמדותיהם, דעותיהם ורגשותיהם של המשתתפים כלשונם. בפרק הראשון אתייחס למעבר של מסרים ערכיים בצינורות מערכת החינוך הישראלית, תוך התייחסות לשחקנים מרכזיים בדרכי העברה של ערכים בחינוך הבית-ספרי: שר החינוך, הרשויות המקומיות, מנהלי בתי-הספר, צוות בית-הספר, ארגונים המספקים תוכניות במיקור חוץ, ותלמידי בתי-הספר. בפרק השני, אתייחס לשלושה מוקדים מרכזיים של חינוך לערכים בחינוך הממלכתי העל-יסודי, כפי שעלה מתוך הממצאים: שיעורי החינוך, תוכנית ההתנדבות תחת הכותרת "התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית" ושאלות עמ"ר (ערכים, מעורבות, רלוונטיות) בבחינות הבגרות. בפרק השלישי אדון בשאלה מהם הערכים אליהם מחנכים בחינוך הבית-ספרי בישראל כיום מנקודת מבטם של משתתפי המחקר, ובפרק הרביעי אדון באתגרים במדידה והערכה של תוכניות החינוך לערכים. אסיים בדיון בממצאים ובהעלאת שאלות לדיון עבור הוועדה העולות מתוך הממצאים.

מתודולוגיה

במהלך החודשים אפריל עד אוגוסט של שנת 2019 נערך מחקר המבוסס בעיקרו על ממצאים שנאספו מתוך ראיונות עם נשות ואנשי מטה ושדה במערכת החינוך הישראלית. בחודשים אלו קיימתי שניים-עשר ראיונות עומק במטרה לקבל מידע ראשוני על האופן בו מתעצב ומתורגם החינוך לערכים בישראל כיום. מטרת המחקר הייתה לבחון את הנושא של חינוך לערכים משני קצוות צינורות מערכת החינוך, החל מאנשי המטה והוגי התוכניות החינוכיות העוסקות בערכים ועד התלמידים. על כן, המרואיינים כללו ארבע בעלות תפקידים בכירות ממשרד החינוך (בעלות תפקידים באגפים השונים העוסקים בחינוך לערכים, כמו גם כותבות התכנים המופצים לבתי-הספר בנושא), מנהלת אגף חינוך בעירייה בעיר גדולה, מנהל בית-ספר תיכון בעיר גדולה, שני מורים מחנכים בתיכון מערים שונות, שתי מורות מחנכות שהן רכזות חברתיות ואחראיות על התחום החברתי-ערכי בבית-הספר מערים שונות בארץ, האחת מורה בחטיבה והשנייה בתיכון, ושני תלמידי י"ב, פעילים במועצות התלמידים האזוריות, מאזורים שונים בארץ.

המחקר הוצג בפני המרואיינים כמחקר שנערך מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך בנושא "ערכים בחינוך הבית-ספרי". מטרת המחקר להבין כיצד מחנכים לערכים בחינוך הבית-ספרי בישראל כיום, הייתה גלויה בפני המשתתפים. כמו כן, צוין בפני המשתתפים כי ממצאי המחקר יופיעו בפני וועדת מומחים אשר תעסוק בנושא. המחקר הוצג כמחקר איכותני הכולל ראיונות עם אנשי חינוך, כאשר הוצהר בפני המרואיינים כי משלב ההקלטה והתמלול ועד פרסום הממצאים, פרטיהם האישיים יהיו חסויים לחלוטין כמקובל במחקר איכותני. לאחר קיום הראיונות, העמקתי בקריאת תכני התוכניות אשר דנו בהם משתתפי המחקר. בחרתי

¹ עבודה זו נכתבה לבקשת היוזמה, כחלק מההכנות להקמתה של ועדת חינוך לערכים קווים מנחים למדידה והערכה שהחלה לפעול ביוני 2019.

לקרוא את התכנים רק לאחר איסוף החומרים מהשדה, כדי להכיר את המידע על התוכניות השונות תחילה מן הפרשנות של האינפורמנטים עצמם.

נשות ואנשי השדה של החינוך הבית-ספרי בישראל אשר השתתפו במחקר זה פועלים בערים שונות ובבתי-ספר במדדי טיפוח שונים². הבחירה במחקר הנוכחי להתמקד באנשי השדה מהחינוך הממלכתי בלבד נובעת מהיות המחקר מחקר גישוש ראשוני עם מעט אינפורמנטים, כאשר מטרתו להעמיק ולהרחיבו לכדי מחקר רחב היקף אשר ישקף את מערכת החינוך הישראלית בכללותה. הבחירה להתמקד בחינוך הממלכתי העל-יסודי נובעת מכך שבמחקר מקדים שערכתי העוסק בנושא של חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי התמקדתי בחינוך הממלכתי היסודי. אתייחס לחלק מן הממצאים ממחקר זה גם בדו"ח המוצג כאן. אותו מחקר הינו מחקר איכותני רב-מוקדי הנעשה מנקודת מבט פרשנית בין ינואר 2017 לנובמבר 2018³. מטרת המחקר הייתה ללמוד כיצד שיח ההגשמה העצמית מתורגם ומשתקף במערכת החינוך הישראלית. נושא המחקר עסק באופן ממוקד בהתגלמותם של ערכים ניאוו-ליברליים בחינוך הבית-ספרי בישראל. המחקר היה רב-מוקדי ולצורך דו"ח זה, אתייחס לממצאים אשר נאספו במסגרת אחד ממוקדי המחקר שכלל עבודת שדה בבית-ספר יסודי במרכז הארץ המשרת אוכלוסייה מן המעמד הבינוני-גבוה⁴. המחקר כלל תצפיות על קירות בית-הספר לצד ראיונות עם צוות בית-הספר, בהן מנהלת בית-הספר, יועצת בית-הספר, הרכזת החברתית של בית-הספר ושלוש מורות מחנכות לכיתות א'-ב'.

הראיונות בשני המחקרים הוקלטו ותומללו לאחר הסכמתן של המשתתפות, תוך שמירה מלאה על כללי האתיקה המחקרית ושינוי שמות ומקומות כמקובל במחקר האיכותני. הראיונות נערכו כ"שיחה עם מטרה"⁵ תוך שאילת שאלות פתוחות על חוויותיהן של המשתתפות המותאמות לשפתן ובקשה לדוגמאות. אני מאמינה כי הממצאים המוצגים מתוך שני המחקרים מאפשרים לספק תמונת מצב ראשונית על החינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי הממלכתי כיום ולהעלות שאלות חשובות שיש לדון בהם במסגרת וועדת המומחים.

1. דרכי העברה של ערכים בצינורות מערכת החינוך

בפרק זה אדון בדרכי העברה של ערכים בחינוך הבית-ספרי, החל משר החינוך ועד התלמידים, תוך התייחסות לשחקנים המרכזיים הפועלים במטה משרד החינוך ובשדה החינוכי ולהם השפעה משמעותית על החינוך לערכים בבתי-הספר. אתחיל בהתייחסות לשר החינוך ואגפי משרד החינוך האמונים על החינוך לערכים בבתי-הספר. כמו כן, אתייחס להשפעתן של הרשויות המקומיות בחינוך הערכי בבתי-הספר. לאחר מכן, אתייחס לאופן בו מעצבים השחקנים המרכזיים במרחב הבית-ספרי את החינוך לערכים, תוך התייחסות למנהלות ומנהלי בתי-הספר, הרכזות החברתיות והיועצות החינוכיות, המורות והמורים. כמו כן, אתייחס לתוכניות מיקור החוץ לחינוך הערכי אשר מוסיפות שחקנים חיצוניים למערכת החינוך בדרכי העברה של מסרים ערכיים. לבסוף, אתייחס לפרשנותם של התלמידים לאופן בו החינוך לערכים מתקיים במרחב בית-הספר התיכון כיום, על-ידי התייחסות לעדויותיהם של תלמידים הפעילים במועצת התלמידים הארצית.

1.א. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – שר החינוך

² על-פי אתר משרד החינוך: "מדד הטיפוח של המשרד מורכב מהרכיבים הבאים: השכלת ההורה המשכיל ביותר (40%), רמת ההכנסה לנפש במשפחה (20%), פריפריאליות בית הספר (20%) ושילוב של הגירה וארץ מצוקה (20%)". אתר משרד החינוך http://edu.gov.il/sites/Shaar/Pages/madad_tipuach.aspx. כניסה אוגוסט 2018.

³ עבודת המחקר הוגשה כחלק מן הדרישות לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת בר-אילן ונעשתה בהנחייתן של ד"ר מיכל פגיס וד"ר לימור גבאי-אגוזי.

⁴ המוקדים הנוספים במחקר היו ניתוח תוכן פרשני של טקסטים וראיונות עם שרי החינוך נפתלי בנט ושי פירון וניתוח תוכן פרשני של אתרים רשמיים, חומרים פרסומיים ודפים ברשתות החברתיות של 40 בתי-ספר מאזורים שונים ומדדי טיפוח שונים בישראל.

⁵ ראו: Charmaz, K. (2006). *Contracting Grounded Theory*. London: Sage.

בכירות במשרד החינוך מן האגפים השונים מתייחסות לרוח הערכית אשר מתווים שרי החינוך. "כשגדעון סער נכנס, מספרת, למשל, בכירה במשרד החינוך, "הוא הושיב צוות היגוי. הצוות, התפקיד שלו היה לבדוק את הסוגיה של חינוך לערכים במערכת החינוך, על רקע של אי-נחת מאוד גדולה, שהייתה מהמצב כפי שתפסו אותו. ואותו צוות ישב ודרך אגב, הגדיר ערכי יסוד יהודי, ציוני, הומניסטי, צדק חברתי, אהבת הדעת [...] כותרות העל... של הערכים החשובים, שאותם, שעליהם, או לאורם, אנחנו רוצים להוביל את הנושא של חינוך לערכים במערכת החינוך." בכירה באגף אחר במשרד החינוך, מתייחסת לכניסתו של שר פירון לתפקיד כמחולל שינוי משמעותי בחינוך הערכי בחינוך הבית-ספרי, כשהוא קידם את התמה של "למידה משמעותית" ממנה נגזרו תוכניות לימודים הנוגעות לערכים.

על-פי אנשי השדה של מערכת החינוך שהשתתפו במחקר, חלחול המסרים הערכיים והאידיאולוגיים של שרי החינוך השונים מונחלים ונוכחים בשדה החינוך הבית-ספרי. רוב משתתפי המחקר התייחסו בהקשר זה למימון הניתן לתוכניות מיקור החוץ התואמות את אידיאולוגיית שר החינוך. על נושא מיקור החוץ של תוכניות חינוכיות הנוגעות לחינוך הערכי, ארחיב בתת-פרק נפרד (ראו 1.1.1). עם זאת, ארצה להתייחס לשתי דוגמאות בנושא כדי להתייחס למידת ההשפעה של שר החינוך על התכנים הערכיים במערכת החינוך, כפי שעולה מן הממצאים.

הדוגמא הראשונה שאציג ניתנה על-ידי בכירה במטה משרד החינוך. אותה בכירה תיארה מצב בו בזמן תקופת ככהונתו של השר בנט, לשכת השר דרשה ממחלקתה לעבוד בשיתוף פעולה עם עמותה אשר יצרה פעילות הנוגעת לזיכרון השואה הכוללת פעילות דתית. לטענתה, לשכת השר העבירה מימון של מיליון שקלים עבור הפרויקט ודרשה את הוצאתו לפועל. בהזדמנות אחרת, מספרת בכירה במשרד החינוך, כשביקשה ליזום תוכנית לחינוך ערכי הנוגעת לחיים בחברה דו-לאומית, התוכנית נפסלה על הסף על-ידי שר החינוך.

הדוגמא השנייה היא מאחד מאנשי השדה שהשתתפו במחקר. נעם, מורה בתיכון, התייחס, למשל, לפעילות של עמותה המאושרת וממומנת על-ידי משרד החינוך ומקיימת טיולים שנתיים לירושלים. "אני העליתי התנגדות שבאה בחורה [מטעם העמותה] והסבירה לנו על הטיול," אמר נעם. "אמרתי לה, תקשיבי, את כאילו, את מדברת על ירושלים וירושלים, ירושלים, אני לא מבין כאילו מה, זה נשמע לי כמו טיול בחירות, כאילו מה קורה כאן? והיה לנו ויכוח ודיברנו על זה ואחרי שהבחורה הזאת יצאה, אז רכז השכבה שלי אמר: 'תקשיבי, זה משרד החינוך שיש, זה שר החינוך שיש. אבל, אנחנו, כאילו, נמצא את הדרך לכוון את זה ולעשות בזה שימוש בשביל להעביר את התכנים החינוכיים, כפי שאנחנו רואים אותם.' והוא אמר משהו שאני מאוד התחברתי אליו, הוא אמר: 'אנחנו המחותרת, אנחנו כאילו אלה שנדאג שזה יעבור כמו שצריך ולא סתם מסרים פוליטיים חלולים.'"

ממצאי המחקר מראים כי ישנה השפעה משמעותית לאידיאולוגיה של שר החינוך המכהן וההכרעות הערכיות המתקיימות במשרד החינוך. כמו כן, שתי הדוגמאות שניתנו כאן מראות כיצד מיקור החוץ משמש ככלי להטמעת ערכים המותאמים לתפיסתו של שר החינוך המכהן בבתי-הספר. על-פי משתתפי המחקר, תוכניות התואמות את האידיאולוגיה הפוליטית של השר המכהן מקבלות אישור ואף מימון ממשרד החינוך. בדוגמא הראשונה, הציגה אשת מטה משרד החינוך גם את האופן בו נפסלות תוכניות לחינוך ערכי, כאשר אלו, לטענתה, נוגדות את האידיאולוגיה של השר המכהן. עם זאת, הקול המוצג בדוגמא השנייה, בו מוצגים אנשי השדה כ"מחותרת", כאשר ניתנת בידם היכולת לתווך את התכנים הערכיים לתלמידים "כפי שהם רואים אותם", יעלה לאורך דו"ח זה.

1.1. ב. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי - מטה משרד החינוך

במחקר השתתפו נציגות מאגפים שונים העוסקים בערכים בחינוך העל-יסודי⁶; ממנהל חברה ונוער, משפ"י (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, הפועלים תחת המנהל הפדגוגי⁷), ומהמזכירות הפדגוגית. לפי ההגדרות הרשמיות, מנהל חברה ונוער אחראי על החינוך הערכי בחטיבות ובתיכון, אגף א' לחינוך היסודי אחראי על הנושא בבתי-הספר היסודיים, בעוד שפ"י אחראי על החינוך הרגשי. המזכירות הפדגוגית אחראית על התכנים העיוניים, אך גם על תכנים ערכיים המופיעים בתוכניות הלימודים. מסקירה של החומרים עצמם אשר נכתבים על-ידי האגפים השונים, כמו גם מתוך שיחות עם בכירות באגפים השונים, ניכר כי ישנה זליגה בין תחומי האחריות, כאשר, למשל, גם תכניהם של אלו העוסקים בחינוך רגשי עוסקים בערכים, וגם תכניהם של אלו העוסקים בחינוך חברתי-ערכי עוסקים ברגשות. כך ההפרדה הרשמית הזו אינה מתורגמת בתכנים, כאשר גם המרואיינות עצמן טוענות כי ההפרדה הינה מלאכותית ואין לה משמעות ברמת התוכניות החינוכיות אשר כוללות התייחסות לרגשות, קוגניציה וערכים בו זמנית. אופן ההתנהלות העצמאי של האגפים השונים במשרד החינוך העוסקים בחינוך לערכים מוביל לכתיבתן ויישומן של תוכניות שונות, כאשר המחלקות השונות אינן פועלות בהכרח בשיתוף פעולה. כמו כן, מתוך ממצאי המחקר עולה כי ישנם לעיתים גם מאבקים בין האגפים בנושא החינוך הערכי ותחומי אחריותם בנושא זה.

מן הראוינות עולה כי אופן גיבוש התכנים באגפים השונים נעשה מתוך מחקר ראשוני וסקירות ספרות אשר בוחנות אילו תוכניות מתקיימות בעולם, או באמצעות וועדות היגוי של אנשי אקדמיה עם אנשי חינוך הבוחנים יחד תכנים לתוכניות חדשות של חינוך לערכים. כמו כן, נוצרו מסמכים המציגים מערך ערכים מרכזיים הנגזרים מחוק החינוך אשר לאורם נוצרות תוכניות שונות. בכירה באחד האגפים טענה כי התכנים לתוכניות החינוך לערכים נבנים ללא משוב חוזר משר החינוך על התכנים עצמם. בשפתה של המרואיינת, ניתן "מנדט מלא" לאגפים השונים והמומחים הפועלים בהם בהחלטה על התכנים. עם זאת, בכירות באגפים אחרים התייחסו לכך שישנה מעורבות משמעותית של מנכ"ל משרד החינוך בהחלטה על ערכים שיש לקדם במערכת החינוך כמו גם על האופן בו יש לחנך לערכים.

משתתפות המחקר התייחסו גם לשיתופי פעולה בין האגפים בנושא של חינוך לערכים. מרים, בכירה באחד האגפים, התייחסה לכך כי ניסיונות לשיתופי פעולה בין כל האגפים לגיבוש תכנים בנושא חינוך לערכים שנעשו מספר פעמים בעבר, עלו על שרטון. לטענתה, ברוב המקרים יוצרים האגפים את תוכניות החינוך לערכים באופן עצמאי לחלוטין. רחל, בכירה במשרד החינוך, התייחסה לשיתוף פעולה בין כל האגפים במשרד החינוך, אשב הניבה פירות רבים. "התכנית המערכתית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית", אותה יזם שר החינוך גדעון סער וזו פעלה עד לא מכבר. כך, למשל, חלק מפירותיה של התוכנית הן שאלות עמ"ר בבגרות שנוצרו במזכירות הפדגוגית, אליהן אתיחס בפרק השני. פרי אחר הוא פרויקט של מנהל חברה ונוער אשר נתן הדרכה בבתי-הספר לצוותי המורים ולמנהלים לפי התפיסה המערכתית לחינוך לערכים, כאשר המורים קיבלו הכשרה ללמד ערכים בתחומי הדעת. הפרויקט אף עבר ליווי של מדידה והערכה של ראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך). מתוך הראיונות עולה כי פוליטיקה פנים ארגונית הובילה לסיומו של הפרויקט.

לתפיסתם של אנשי השדה שהשתתפו במחקר, תוכניות החינוך לערכים הנוצרות באגפים השונים תואמות את האידיאולוגיה של שרי החינוך המכהנים. "מנהל חברה ונוער הוא לא גוף עצמאי", אמר בעז, מנהל בית-ספר תיכון במרכז הארץ, "זאת אומרת, אם מחר, שר החינוך בא ואומר, אני חושב שצריך לחנך לערכים איקס, מנהל חברה ונוער לא יבוא ויגיד, לא, זה לא נכון". ההתייחסות המרכזית של אנשי השדה

⁶ ישנם אגפים נוספים להם תפקיד מרכזי בחינוך הערכי בבתי-הספר. אלו השחקנים המרכזיים שזוהו עבור מחקר גישוש ראשוני. יש להעמיק בהבנת דרכי פעולתם של אגפי משרד החינוך אחרים העוסקים גם הם בערכים כמו מנהל כח אדם והנהלות המחוזות.

⁷ המנהל הפדגוגי עוסק בתכנים שונים הקשורים בחינוך הערכי, כאשר ישנם אגפים נוספים המייצרים תכנים הנוגעים באופן ישיר לחינוך הערכי. במחקר גישוש ראשוני זה קצרה היריעה מלהתייחס לכל האגפים. בדו"ח זה אתיחס רק לשפ"י, אך ניכר כי המנהל הפדגוגי על אגפיו הוא אחד השחקנים המרכזיים בחינוך הערכי בבתי-הספר.

בחינוך העל-יסודי לאופן בו החינוך לערכים מקבל ביטוי ברמת המטה של משרד החינוך הייתה לגוף מנהל חברה ונוער, שכן זהו האגף שנתפס על-פי רוב כאחראי באופן רשמי על תחום החינוך לערכים. בעז, מנהל בית-ספר תיכון שאף זכה בעבר בהצטיינות על פעילותו הערכית-חברתית, מתנגד לקיומו של אגף האחראי על החינוך הערכי בבתי-הספר. "בעיניי לא צריך להיות, להתקיים גוף כזה," אמר בעז וסייג את דבריו באמרו: "למרות שאני חושב שחלק גדול מהאנשים שעובדים שם, הם באים מכוונות טובות, באמת. בסופו של דבר, גוף כזה שבא ואומר, מה נכון, ואיך נכון להעביר ערכים ומדבר איתי על 'דמות הבוגר הרצוי', זה לא גוף שצריך להתקיים במשרד חינוך של מדינה דמוקרטית." באותה הנשימה ציין בעז כי הוא "לגמרי יכול לדמיין, מורים, מנהלים, רכזים חברתיים, שנוח להם, ואני לא אומר את זה בכלל בזלזול, לקחת מערכי שיעור מהמדף. אגב, הם לא גם בהכרח רעים, זאת אומרת, מבחינה פדגוגית, מבחינה דידיקטית, יש בהם דברים שראוי להשתמש בהם, גם מבחינה ערכית לפעמים יש דברים שראוי להשתמש, אני לא פוסל את הכול".

בתוך צינורות המעבר של ערכים נמצאים גם מנהלי המחוזות, אשר מכריעים גם הם על אופן העברת ערכים בחינוך הבית-ספרי במחוז⁸. כמו כן, ישנו דרג פיקוח אשר אחראי על הטמעת התוכניות בקרב מנהלים וצוותי הוראה. בחינוך העל-תיכוני נעשה פיקוח על הנושא של חינוך ערכי גם על-ידי המפמ"ר (מפקח מרכז מקצוע) מטעם המזכירות הפדגוגית, וגם על-ידי הפיקוח על הרכזים החברתיים על-ידי מנהל חברה ונוער ועל היועצות החינוכיות על-ידי שפ"י. אנשי המטה שהשתתפו במחקר התייחסו לחוסר היכולת לגעת ולהכיר את פעילותם הערכית של כל בתי-הספר באופן הזה. אנשי השדה מצדם התייחסו גם לממד הפרפורמטיבי שנעשה בפני מפקחים, שאינו בהכרח משקף את המתרחש בשטח.

לסיכום, נראה כי הפער בין יוצרי תוכניות החינוך לערכים לבין הפיקוח על יישומן של התוכניות בפועל ניכר מן הממצאים. נראה כי אין מספיק היזון חוזר מן השדה מעלה, וכי תתי מחלקות שונות עוסקים בבחינת יישומן של התוכניות ללא בהכרח דיאלוג עם יוצרי התוכניות. כך, למשל, על-פי הראיון עם מרים כמו גם עם רחל, בכירות בשני אגפים שונים במשרד החינוך, ישנן תוכניות לחינוך לערכים שהן עצמן היו שותפות ליצירתן, אשר מספקות מסגרת פעולה אך עם זאת חופש רב למורות. מטרת כתיבת התוכניות באופן הזה היא לעודד לקיחת חלק פעיל של אנשי השדה ביצירת תכנים לחינוך ערכי. עם זאת, אין משוב חוזר מהשדה מעלה בכדי לדעת אם אכן מורות משתמשות בכלים אלו ויוצרות תוכניות משלהן על-פי הכלים המוצעים בתוכניות הנוצרות במטה משרד החינוך.

ניכר מאנשי השדה שהתראיינו למחקר כי בשטח השימוש בתוכניות העוסקות בחינוך לערכים שנוצרו במטה אינו כלל מערכתי, למעט תוכניות המוגדרות כחובה ואליהם אתייחס בפרק נפרד. כמו כן, גם אנשי המטה מתייחסים לכך כי אין להם הערכה על ההיקף שבהן התוכניות הנוצרות על-ידם מקבלות ביטוי בכיתות. המרואיינות מן המטה מתייחסות לכוחה של העירייה, כוחם של מנהלי בית-הספר, כמו גם לפוליטיקה הפנים ארגונית של בית-הספר ומעמדם של סוכניהם בשטח – היועצות והרכזות החברתיות, כגורמים המשפיעים על אופן הטמעת התוכניות בבתי-הספר. כל המרואיינים כולם, מן המטה ועד השדה, מתייחסים לכוחם המשמעותי של המורים בהחלטה על התכנים אותם ירצו להעביר לתלמידים.

1. ג. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – הרשות המקומית

על-פי הראיון עם מרים, בכירה במשרד החינוך, אופן הטמעתם והעברתם של התכנים שנכתבו במטה משרד החינוך בבתי-הספר השונים נתון להחלטות מקומיות, ברמה העירונית, הבית-ספרית והכיתתית. איילת, בכירה באגף החינוך בעירייה של עיר גדולה במרכז הארץ ציינה כי האידיאולוגיה של ראש העיר משתקפת בתוכניות הערכיות הנמצאות בעיר. "יש אג'נדה של ראש העיר," אמרה איילת, "ראש העיר בעצם

⁸ במסגרת מחקר גישוש זה לא השתתפו מנהלי מחוזות וכמו כן ההתייחסות לתפקידם על-ידי המשתתפים הייתה מעטה. עם זאת, ניכר כי יש צורך להעמיק במשמעות תפקידם בדרכי העברה של ערכים בחינוך הבית-ספרי. כמו כן, יש לדון בהרחבה ברשתות החינוך ומשמעותן בהעברת מסרים ערכיים על-ידי פרשנות, הוספה והסרה של תכני משרד החינוך במחקר המשך.

מגדיר את הערכים שלאורם אנחנו פועלים". בה בעת התייחסה איילת בראיון לשיתוף הפעולה המלא של אגף החינוך בעירייה עם כל אגפי משרד החינוך. מתוך ממצאי המחקר ניכר כי יש בידיהן של הרשויות המקומיות להשתמש גם כן בכלי של מימון תוכניות במיקור חוץ בכדי לקיים הכרעות ערכיות. כלי זה אפקטיבי כאשר ידה של הרשות המקומית משגת. כך, בעירייה בה פועלת איילת ישנן תוכניות של חינוך לערכים הניתנות על-ידי עמותות וארגונים אשר תואמות את האידיאולוגיה של ראש העיר ומוצעות ללא תשלום עבור בתי-הספר. בידי מנהלי בתי-הספר ניתנת הבחירה אם לבחור בתוכניות אלו או לא. תוכניות מיקור החוץ מהוות מוקד משמעותי בפעילותן של ראשיות מקומיות. על תוכניות מיקור החוץ בהקשר זה, ארחיב בתת-פרק 1.1.

בעז, מנהל בית-ספר תיכון, התייחס לכך שהעירייה בעיר בו הוא פועל דומיננטית הרבה יותר בהכוונה לתוכניות החינוכיות בכלל והערכיות בפרט מאשר משרד החינוך. "הרי יש לי את המפקחת", סיפר, "שהיא כאילו הזרוע הביצועית של משרד החינוך בשטח, שאתה יש לי קשר הרבה יותר רציף. אבל עדיין, גם היא, בסופו של דבר, היכולות שלה מוגבלות מול ה'תפלצת' שמעליה [משרד החינוך]. אבל העירייה, הם הרפרנטים שלי, כשאני באמת רוצה משהו." כמו כן, התייחס בעז לגיבוי שהוא מקבל לתכנים ערכיים אותם הוא בוחר לבית-הספר מן העירייה. "יש לי גיבוי [לתכנים הערכיים] מהאנשים שמבחינתי, הם המנהלים הישירים שלי [אנשי העירייה], אמר בעז, "ולו בשביל העובדה שהם זמינים לי כל הזמן, כי את מנכ"ל משרד החינוך פגשתי פעם אחת בחיי, את שר החינוך לא פגשתי אף פעם, הוא אפילו לא ביקר בעיר שלנו [עיר גדולה במרכז הארץ], בארבע ומשהו שנים שהוא היה בתפקיד".

אם כן, ישנה משמעות רבה לרשות המקומית בהטמעת הערכים בחינוך הבית-ספרי. רשויות אשר ידן משגת יכולות לעשות שימוש במימון תוכניות של מיקור חוץ התואמות את תפיסתו האידיאולוגית של ראש הרשות לבתי-הספר ברשות, כאשר זו לעיתים נוגדת את תפיסתו של שר החינוך המכהן. כמו כן, מנהלי בתי-הספר פועלים מול הרשות המקומית כמו גם מול משרד החינוך, כאשר במידה והתוכנית החינוכית של הרשות המקומית מגובשת ודומיננטית ובה בעת הרשות מספקת מענה לדרישותיהם של מנהלי בתי-הספר, תפקיד הרשות המקומית בהטמעת הערכים מקבלת ביטוי נרחב בבתי-הספר בעיר.

1.1.1. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – מנהלי בתי-הספר

בעז הוא מנהל בית-ספר תיכון במרכז הארץ מזה שש שנים. בעבר ניהל בית-ספר יסודי, והיה מורה בחטיבה ובתיכון. "אני היום יכול לעשות במידה רבה מה שאני רוצה [כמנהל]." מכריז בעז. "בטח בתחום הזה [של חינוך לערכים]". אורנה, מנהלת בית-ספר יסודי בעיר אחרת, תיארה את כוחם של מנהלי בתי-ספר באופן הבא: "מנהל בית-ספר יסודי יכול ללכת בלילה, לישון, וכשהוא נרדם כן? לחלום, ובבוקר לקום, ולממש את זה." חלק מאותם "חלומות" אליהם התייחסה אורנה המנהלת בראיון כללו גם תוכניות חינוכיות שונות הנוגעות לחינוך לערכים אותם בחרה לשלב בתוכניות הלימודים, כי אלו תואמות את תפיסתה הערכית והחינוכית. איילת, בכירה באגף החינוך בעירייה במרכז הארץ מציינת כי "יש אפשרות בתוך מסמך מתנה של משרד החינוך, יש 25 אחוז שהם בעצם חופשיים למנהל להחליט עליו, אז המנהלים נהנים מה-25 אחוז הזה וגם, הרבה שיעורים אנחנו פשוט הופכים אותם לשיעורים, נגיד, שיעורי מורשת, שיעורי תרבות ישראל, כל מיני שיעורים שהם... כישורי חיים, שיעורים שהם כלליים. אותם אנחנו הופכים לשיעורים שהם עם תוכן פשוט שהוא... של מנהל בית הספר". השיעורים ה"כלליים" לדברה, הם שיעורים בהם אמורים להיות נוכחים התכנים הנוצרים במטה משרד החינוך לערכים. בהתאם לכך, עולה מתוך הממצאים כי אין הכשרות של מנהל חברה ונוער למנהלים, כאשר התקשרות בין מנהל חברה ונוער למנהלי בתי-הספר מתקיימת רק במצבים בהם מנהלי בתי-הספר עצמם יוזמים התקשרות שכזו. כמו כן, מתוך ממצאי המחקר עולות שאלות בדבר הכשרת מנהלים לחינוך לערכים במסגרת בית-הספר. בכירה במשרד החינוך התייחסה לחוסר בהתייחסות לנושא במסגרת ההכשרה.

ממצאי המחקר מראים כי התכנים הערכיים עליהם מחליטים מנהלי בתי-הספר כפופים לאלו המאושרים על-ידי משרד החינוך, אך המינונים והדגשים נתונים להחלטת המנהלים. כך, למשל, מספר נעם, מורה בבית-ספר תיכון בעיר קטנה במרכז הארץ, כי מנהל בית-הספר בו הוא מלמד החליט כי נושא הגיוס לצה"ל יהיה בולט ומשמעותי בבית-הספר. "זה קורה בגלל שהוא [המנהל] חושב שהעיר הזו, מרגישה מוזנחת ומנותקת ומקופחת", מנתח נעם מנקודת מבטו, "התושבים מרגישים קיפוח מסוים והוא חושב שהחיבור מחדש לחברה הישראלית יכול להתבצע בצורה מאוד טובה דרך הצבא". נעם סיפר בראיון כי יש פעילויות קבועות ואף שעות קבועות במערכת השעות של בית-הספר אשר מוקדשות לנושא הגיוס לצה"ל כאשר ישנם חיילים המגיעים לבית-הספר ומעבירים שיעורים לכיתות י"א-י"ב. כמו כן, מתקיימים בבית-הספר ימים מרוכזים בהם מגיעים נציגי חילות שונים להרצות בפני התלמידים ולעודדם להתגייס.

לעומת זאת, בבית-הספר המשרת אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה בעיר גדולה במרכז הארץ, בעז המנהל מדגיש בבית-הספר תוכניות כלל בית-ספריות המטמיעות ערכים דמוקרטיים. השיח הערכי הוא בעל משמעות עליונה עבור בעז המנהל. על כן, שינה את מערכת השעות של בית-הספר כך שבכל יום בכל כיתות בית הספר, יפתח יום הלימודים בעשר דקות של שיח אקטואלי, כאשר המורה המקצועי או המחנך הפוגש את התלמידים בשעה הראשונה לפי המערכת רשאי לבחור את התוכן. כלל המורים מחויבים לקיים דיון אקטואלי למשך עשר הדקות והשיעור הראשון המגיע אחריו הוארך בהתאם. כשנשאל בעז אם אכן המורים כולם מקיימים דיון ערכי בעשר דקות הראשונות של כל בוקר לפי התוכנית, הוא ציין בצער: "לא, ממש לא. חלקם מתחילים ללמד, חלקם עושים בכלל מעשה פשע ואומרים, השיעור מתחיל ב-25:08, עם זה יותר קל לי להילחם. אבל, אני לא מוותר על זה, ולאט לאט אני רואה גם שהתלמידים דורשים את זה יותר. וכשהתלמידים ידרשו את זה כולם, זה יקרה אצל כולם."

בכירה במשרד החינוך התייחסה לכוחם של מנהלי בית-הספר ביכולת להכריע בהחלטות הנוגעות לחינוך לערכים. היא נתנה כדוגמא מקרים בהם מנהלי בתי-ספר בתל-אביב בחרו להזמין את ארגון "שוברים שתיקה" לבית-הספר להרצות בפני תלמידים, למרות שזהו ארגון שאינו מאושר על-ידי משרד החינוך. לטענתה, הכרעות כאלה מתקיימות רק כאשר המנהלים "חזקים". אם כן, החינוך לערכים הוא מוקד המשמש לעיתים כזירת מאבק אידיאולוגית בה רשויות מקומיות "חזקות" או מנהלי בתי-ספר "חזקים" יכולים לקיים החלטות אוטונומיות. החלטות אלו יכולות להיות גם שימוש בתוכניות המאושרות על-ידי משרד החינוך אך אינן מקבלות מימון או במקרים נדירים בכאלה שאין להן אישור ואף עומדות בניגוד אידיאולוגי לתפיסתו של השר המכהן.

משתתפי המחקר התייחסו לכך כי לעיתים ישנו פער אידיאולוגי בין התפיסה הערכית של מנהל בית-הספר לבין תפיסתם של אוכלוסיית התלמידים והוריהם. כך, למשל, התייחסו אנשי המטה ואנשי השדה גם יחד לכך כי בבתי-ספר שונים בערים שונות ישנם מצבים בהם תכנים ערכיים דתיים שיוזמים מנהלים בבתי-ספר המשרתים אוכלוסייה חילונית, זוכים למחאת ההורים והתלמידים. עיקר המאבק נסוב סביב תוכניות חינוך לערכים הנעשות במיקור חוץ (על כך ארחיב בפרק נפרד). כמו כן, איילת, בכירה באגף החינוך בעירייה, התייחסה לכך כי במקרים בהם קהילת בית-הספר מביעה התנגדות לתכנים הערכיים שיוזם המנהל, ישנה אף מעורבות של העירייה בנושא.

היכולת של מנהל בית-הספר להטמיע את תפיסתו הערכית ניכרת ממצאי המחקר. אורנה, מנהלת בית-ספר יסודי מזה חמש שנים סיפרה כי "כשילד בא ואומר משפט כמו... 'אנחנו נשנה את העולם רק בחלקת האלוהים הקטנה שלנו'. אז אני מרגישה שהוא קלט איזה מסר שאני העברתי. הוא אמר את זה בלי להתכוון, אבל זה הקול שלי. אתה עומד מול ילד. זה לא משנה באיזו סיטואציה זה קורה. כשאתה שומע אותם מדברים... שאתה שומע את קולך בגרונם, זה באמת תחושה מאד מאד טובה שהצלחת לעשות משהו". עם זאת, ממצאי המחקר מצביעים על תלותו של המנהל במידת נכונותם של המורים להטמיע את תפיסתו

הערכית של מנהל בית-הספר, כמו גם מראים כי פערים אידיאולוגיים בין מנהלים ובין קהילת בית-הספר מביאים לא פעם למאבקים על האופן בו יש לחנך לערכים בבית-הספר.

1.ה. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – הרכוזת החברתיות והיועצות החינוכיות

מנהלי בתי-הספר בוחרים את הרכוזת החברתית, מורה מצוות בית-הספר אשר אחראית על התכנים הערכיים-חברתיים בבית-הספר. לפי הגדרת התפקיד, הרכוזת החברתית עובדת מול הפיקוח של מנהל חברה ונוער, והיועצת החינוכית מקבלת הכשרה וליווי של שפ"י לעבודתה בבית-הספר. ממצאי המחקר מראים כי הדינאמיקה התוך בית-ספרית בצוות הניהולי כמו גם ה"אני מאמין" של המנהל משפיעים ישירות על תפקידן של הרכוזת החברתיות והיועצות בבית-הספר. "בית-הספר עבר כל-כך הרבה שינויים," סיפרה יפעת, יועצת חינוכית בבית-ספר יסודי, "ויש לזה קשר, השלכות ישירות על התפקיד של הייעוץ. ועל המקום שלי פה, ועל היכולת שלי להוביל או לא להוביל תהליכים מסוימים. זאת אומרת, זה דברים שהם מאד דינאמיים. הם מאד תלויים ב...בנפשות הפועלות. בעיקר בדמות של המנהלת ומה ה"אני מאמין" שלה, עד כמה היא נותנת חופש, עד כמה היא מאמינה בייעוץ... אז, אז במקום הזה, מכיוון שההנהלה השתנתה פה, ככה בלפני שלוש שנים, אז אני כן יכולה להגיד שהתפקיד שלי מאד מאד מאד השתנה".

בכירות במשרד החינוך מתייחסות לשני התפקידים הללו כתפקידי סוכנים מקומיים של האגפים השונים, כאשר לפי מעמדם של בעלי התפקידים בבית-הספר נקבעת הדומיננטיות של החינוך הערכי והחינוך הרגשי בבית-הספר. ולענייננו, זו גם קובעת, לדעתן, את היכולת של התוכניות הנוגעות לערכים לעבור בצניורות מן המטה ועד הכיתה. "הרכוז החברתי אמור להיות סוכן השינוי מול הצוות החינוכי כולו," אומרת נאוה, בכירה במשרד החינוך, "כדי לשים את הסיפור של החינוך לערכים על השולחן בצורה מובהקת ובצורה שמביאה את המערכת לעסוק בנושא הזה, לגעת בו, לסמן אותו. עכשיו, כמו שאת מבינה, מאחר והוא סוכן השפעה... זאת אומרת, המיקוד של העבודה שלו זה ההשפעה, אז צריך לתת לו תנאים שיאפשרו לו את ההשפעה הזאת, מעבר לזה שהוא צריך להיות דמות שיש לה את הדבר הזה והאישיות שלה".

היכולת של אותם בעלי תפקידים בשטח להוות מוקדי השפעה משתנה בין בתי-הספר בהתאם למאפיינים התלויים בפוליטיקה ארגונית כמו גם באישיותם של בעלי התפקידים ותפיסתם לחינוך הערכי. נעם, מורה מחנך בתיכון, סיפר כי בשנתיים בהן הוא עובד בבית-הספר לא נוצרה אינטראקציה ישירה בינו ובין הרכוזת החברתית. הרכוזת החברתית בבית-ספרו יזמה פעילויות כלל בית-ספריות שנעשו במיקור חוץ ולא הועברו לו על-ידה תוכניות הנוגעות לחינוך הערכי שהתבקש להעביר לתלמידים. עם זאת, נעם מספר כי נעזר רבות ביועצת החינוכית בבית-הספר בכדי להעשיר את שיעורי החינוך שהעביר לתלמידיו, כאשר קיבל ממנה הדרכה לאופן בו יש להעביר שיעורים ולייצר דיונים ערכיים. בחירתו לפנות אליה נבעה, לטענתו, מאישיותה הנעימה וגם מהיותה מורה מחנכת באותה השכבה בנוסף להיותה יועצת בית-הספר.

בעז, מנהל בית-ספר תיכון, מספר כי המינוי של הרכוזת החברתית הוא בעל חשיבות עליונה מבחינתו, כאשר את הרכוזת החברתית הוא בוחר גם על פי תפיסתה הערכית. הוא מצייך, כפי שמציינים גם המורים והמורות האחרים שהשתתפו במחקר כי "מורים בסופו של דבר [...] הם מאוד אוהבים ואני יכול להבין את זה, לקבל משהו שהם יכולים להיכנס איתו למחרת לכיתה. אז כשהם מקבלים מערך סדור מהיועצת או מהרכוזת החברתית או משתיהן יחד, אז הסיכוי שהם יעשו שימוש לפחות בחלק ממנו, הוא סיכוי גדול". עם זאת, לטענתו אין שום עבודה של הרכוזת החברתית בבית-ספרו מול מנהל חברה ונוער או כל גוף אחר במשרד החינוך.

הרכוזת החברתיות שהשתתפו במחקר כמו גם המשתתפות ממנהל חברה ונוער התייחסו לכך שהשעות המוקצות לתפקיד הן מזעריות (כשעתיים בשבוע), כאשר הרכוזת החברתיות אחראיות גם במסגרת תפקידן על טקסים ואירועים בבית-הספר. ענת, מורה בתיכון מזה עשרים ושתיים שנים ורכוזת חברתית מזה

חמש שנים בבית-ספר תיכון במרכז הארץ, התייחסה רבות גם לממד הפרפורמטיבי של תפקיד הרכזת החברתית, בייחוד בתקשורת שמול משרד החינוך באמצעות מנהל חברה ונוער. "אני צריכה למלא מיליון דוחות ומיליון חוות דעת ומיליון הסברים על כל דבר שנעשה", סיפרה ענת, "ואחר כך אתה, מה שנקרא, אתה הופך למצגת. יש המון המון הצגה וזה עניין של נראות בריכוז החברתי, שזה חלק שהוא פחות נעים".

ממצאי המחקר עולה כי כאשר מעמדה של הרכזת החברתית בתוך בית-הספר הינו בעלת משמעות, בשל אישיותה ו/או הוותק שצברה, כך גם עולה מידת השפעתה ויכולתה להטמיע תוכניות התואמות את התפיסה הערכית שלה. דוגמא לכך היא סיוון, מורה למעלה מעשרים שנה בחטיבת הביניים המשמשת כרכזת חברתית מזה עשר שנים. מעמדה הפרופסיונלי של סיוון כרכזת החברתית בבית-הספר מתואר מנקודת מבטה כמשמעותי בהכתבת התוכניות הערכיות של בית-הספר. בתי-הספר בהם עבדה כל שנותיה כמורה שירתו אוכלוסייה מן המעמד הבינוני-גבוה. את אוכלוסיית התלמידים בחטיבת הביניים בשרון שבה היא עובדת כיום, היא מתארת כיזמים צעירים. היא מתייחסת לפרויקטים חברתיים רבים ומגוונים שהיא מקיימת בבית-הספר אשר נעשים ביוזמת התלמידים ובהכוונתה המקצועית. היא מתייחסת לתכני מנהל חברה ונוער באהדה רבה, ומציינת כי היא משתמשת בהם לעיתים תכופות, ואף מפיצה אותם בין מחנכי בית-הספר, כאשר מתוך הפידבקים של התלמידים היא למדה כי רוב המורים בבית-הספר אכן מעבירים את התכנים בכיתות.

1.1. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – מורות ומורים

מתוך ממצאי המחקר עולה כי רבות מונח על כתפיהם של מורות ומורים. ישנה ציפייה ממורים להנחיל תכנים ערכיים דרך מקצוע הלימוד, כמו גם להיתמך בשיטות המאפשרות למידה רגשית-חברתית, תוך שיתוף פעולה עם הרכזת החברתית, היועצת, הפיקוח, הרכזים המקצועיים והשכבתיים, ההנהלה, ההורים והתלמידים. "הם צריכים להיות להטוטנים המורים", אמרה איילת, בכירה באגף חינוך בעירייה, "כי יש להם גם וגם וגם וגם והציפיות מהם הן בשמיים ואין להם זמן כמעט להתפתח וללמוד ואין להם זמן להכין מערכי שיעור והשכר לא מצדיק שום דבר מהקושי הזה. אני חושבת שזה אחד התפקידים הקשים במדינה להיות מורים". יוני, מורה מזה שלושים ושש שנים התייחס לשינוי בתפיסת המורה כיום. מנקודת מבטו, מורה כיום מצופה על-ידי משרד החינוך, להיות "מנהיג", "מנחה", "מאמן" ו"מנהל כיתה", בה בעת שנדרש ללמד תכנים אקדמיים. חברות צוות בבית-הספר היסודי שהשתתפו במחקר התייחסו למרוץ המתקיים בבית-הספר אחר ציוני המיציב. בחינוך העל-יסודי ניכר כי המרוץ להעברת הידע גובר באופן משמעותי לאור הצורך להקדיש את מירב זמן הלימוד להכנה לבחינות הבגרות. מן הממצאים עולה כי הכנת התלמידים לבחינות הבגרות מהווה חלק משמעותי באינטראקציה בין המורה לתלמידים בתיכון, כאשר אופן הלמידה לעיתים פוגע ביכולתם של מורים "להנהיג", "לאמן" ולהנחיל ערכים.

רונית, בכירה במשרד החינוך, התייחסה לאופן בו מורים מעבירים תכנים הנוצרים במשרד החינוך לחינוך הערכי: "יוצא שהרבה מאוד מתכני הליבה שאנחנו היינו מאוד רוצים שיהיו משותפים לתלמידים [...] יוצא שטחי, כי בסופו של דבר, מורים בתוך הריצה בבית-ספר, לא תמיד יכולים באמת לפתח לעומק". זוהי תמה מרכזית שעלתה לאורך כל הראיונות, מן אנשי מטה משרד החינוך ועד התלמידים. "לאט-לאט אנחנו מגיעים למצב, טען ארז, תלמיד י"ב, "שמורה היום, כדי להגיע לרמה שהוא צריך להגיע לבחינת בגרות, לא יכול להתמקד על עומק. אז אם לצורך העניין, מורה לאזרחות רוצה להתעסק שנייה למשל, בערכים שעולים מסוגיות חברתיות אקטואליות, אבל יש לו ללמד ספר שלם במהלך השנה, אז זה לא מעניין לדבר על סוגיות חברתיות אקטואליות, כדוגמה. או אם מורה להיסטוריה רוצה לדבר שנייה על המשמעויות החברתיות של איזשהו אירוע ועל איך האירוע הזה יקרה ונושאים אחרים ב'אקסטרויות', הוא כמעט ולא מגיע לזה, כי יש לו את הלחץ הזה להספיק את כל החומר". ארז, תלמיד פעיל במועצת התלמידים הארצית, טוען שזוהי תמה

דומיננטית בדיוניהם של מועצת התלמידים הארצית בה משתתפים נציגי בני נוער מכל הארץ. "המון בני נוער", סיפר ארז, "אומרים שהם לא מרגישים שבית הספר נותן להם את הערך המוסף הזה".

במהלך המחקר שאלתי אנשי מטה ואנשי שדה במערכת החינוך הישראלית מיהו המורה האידיאל. התשובות ברובן הדגישו את הצורך ביכולת קוגניטיבית ורגשית גבוהה, "אהבה לילדים", יושר וערכיות. נעם, מורה חדש במערכת החינוך העובד מזה שנתיים כמורה מחנך בכיתה י' ומורה למדעי החברה ומדעים בכיתות יי-יא, עונה ככל הנראה על דרישות המרואיינים ל"מורה אידיאלי". נעם הוא אידיאליסט, אקדמאי, יוצא יחידת 8200, דובר ארבע שפות, אב לשניים. אינטליגנט, ידען ודעתן, בעל דרך ארץ ואוהב אדם. נעם שלא מכבר סיים הסבה אקדמית להוראה מלין על כך כי לא קיבל הכשרה בנושא של חינוך לערכים במסגרת לימודיו. כמוהו, גם נאוה, בכירה במשרד החינוך, הגדירה בראיון את תהליך ההכשרה של מורים לחינוך ערכי כ"לקוי". "איך מכשירים אותם? אין, תפתחי תעודות הוראה, איך, מה מלמדים בתעודות הוראה? עדיין ממשיכים לייצר את המומחיות בתחום הדעת", אמרה נאוה, "סליחה, זה לא הסיפור, זה לא הסיפור. מערכת החינוך צריכה מחנכים, תשקיעו בסיפור החינוכי, הערכי, תעבדו עם המורים על היכולת שלהם, להיות מנחים, שיודעים לנהל דיאלוג, שמוביל את הנוער להתעסק בסוגיות הקשות שהוא צריך להתמודד איתם, או את הילדים שהם יידעו מחר בבוקר מה ראוי ומה נכון". בהתאם לכך, גם מרים, בכירה במשרד החינוך באגף אחר, ממליצה לקיים יותר הכשרות למורות, לאפשר להן תמיכה והדרכה, כאשר היא טוענת כי ככל שתהיה יותר תמיכה למורות עצמן, כך כל התהליך הלימודי כמו גם הלמידה הערכית יניבו פירות.

יוני, מורה וותיק שהחינוך לערכים עומד בראש סדר עדיפויותיו כמחנך ומורה לספרות מזה שלושים ושש שנים, טען: "במערכת החינוך מדברים הרבה על ערכים ואני כבר למעלה משלושים שנה [במערכת החינוך] ואני חושב שפעמיים, במשך שלושים שנה, היה איזשהו דיון שעסק במושג ערך". את הפעמיים הללו הוא מייחס לשתי השתלמויות שעבר. האחת נסובה סביב חזון בית-הספר והשנייה התייחסה לתקנון בית-הספר. למרות שיוני שימש לאורך השנים כמחנך וגם כרכז מקצוע, רכז שכבתי וכמנהל פדגוגי של בית-הספר, לטענתו לאורך שנות עבודתו לא עבר הכשרה אשר נגעה באופן ממוקד בחינוך ערכי. יוני עובד מזה שלושים שנה בבית-ספר המשרת אוכלוסייה ממצב סוציו-אקונומי נמוך, בו גם תלמידים אשר נשרו מבתי-ספר אחרים בעיר וזוהי בשבילם הזדמנות אחרונה לצלוח את בית-הספר התיכון. הוא התייחס לחינוך לערכים במסגרת בית-הספר בו הוא עובד ושאל: "ומה הערכים שאנחנו רוצים ללמד את התלמידים? האם יש ערכים, או הערך היחיד, אם זה ערך בכלל, זה להעלות את אחוזי הבוגרים של בית הספר, כדי למצב את בית הספר ברמה אחרת, כדי שהוא יצליח לקבל תלמידים יותר טובים ואז, אולי, נצליח".

משתתפי המחקר תולים את הסיבה לשוני בתפיסה של תפקיד המורה גם בשינויים טכנולוגיים. הטענה שחזרה שוב ושוב על-ידי משתתפי המחקר מן המטה ומן השדה של החינוך היסודי והעל-יסודי גם יחד, היא כי כיום כל המידע חשוף בפני התלמידים בכף ידם בטלפונים הניידים, ולכן תפקיד המורה משתנה בהתאם. חלק מן המשתתפים במחקר אף התייחסו לשינוי במעמדם של המורים מ"בעלי הידע" להזדמנות להשקיע בתפקידם של מורים כמחנכים לערכים. ההתייחסות של משתתפי המחקר לשינוי בתפקיד המורה כיום היא מ"בעלת הידע" ל"מתווכת הידע". חלק מן המשתתפים התייחסו לשינוי זה כהזדמנות להדגשת החינוך הערכי בתהליך הלמידה.

אנשי המטה ואנשי השדה שהשתתפו במחקר תמימי דעים כי ברגע ש"המורה סוגרת את הדלת" היא המחליטה הבלעדית על התכנים שיועברו בכיתה. החינוך הערכי תלוי רבות בעמדותיה, אמונותיה, ערכיה, כמו גם אישיותה, לצד רצונה לייצר דיון ערכי בכיתה. המורים שהשתתפו במחקר סיפרו כי יצירת דיונים ערכיים בכיתה מעלים לא פעם קשיים למורים. הם התייחסו לכך כי מורים בסביבתם נמנעים מדיונים ערכיים מתוך חשש להעלות נושאים מעוררי מחלוקת ומחוסר בהדרכה לקיים דיונים ערכיים. עם זאת, המורים שהשתתפו במחקר סיפרו כי הם בוחרים לחזור ולייצר דיונים כאלה, במגבלות הזמן שמתאפשר להם לקיימם.

לסיכום, המשתתפים במחקר, מן המטה ומן השדה, מכירים בחשיבותם הרבה של המורות והמורים בחינוך לערכים בבתי-הספר. מתוך ממצאי המחקר עולה כי ישנו צורך בהכשרת מורים לחינוך לערכים כבר בשלבי הלמידה של תעודת ההוראה. כמו כן, מורים ותלמידים גם יחד מתייחסים לכך כי הדגש שניתן במרחב הבית-ספרי למצוינות לימודית והצלחה בבחינות הבגרות, משאיר את הדיון בערכים בחינוך העל-יסודי מחוץ לכיתה. מעבר לכך, נראה כי גם כאשר מורים מקיימים דיונים ערכיים בכיתות, הם לא בהכרח חשופים לתכנים רלוונטיים ולהדרכה מתאימה לקיימם. כתוצאה מסיבות אלו נראה כי מורים ומורות לעיתים נמנעים מלעסוק בערכים ונצמדים לתפקידם כמתווכי ידע.

1.1. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – מיקור חוץ

מתוך ממצאי המחקר עולה כי ישנה נוכחות רחבה של עמותות וארגונים בתוך בתי-הספר בנושא של חינוך לערכים. הבחירה במיקור החוץ נתונה לשיקולו של מנהל בית-הספר, אך תלויה באישור משרד החינוך. ישנן תוכניות המופעלות על-ידי ארגונים ועמותות אשר מאושרות על-ידי משרד החינוך ואף מקבלות מימון מהמשרד, בעוד ישנן תוכניות הזכות לאישור ללא מימון. במקרים אלו, נדרש מימון של העירייה או של בית-הספר בכדי לקיים את אותן תוכניות. איילת, בכירה באגף החינוך בעירייה בעיר במרכז הארץ סיפרה כי העירייה מציעה תוכניות של מיקור חוץ למנהלי בתי-הספר בעיר, ולפי שיקול דעתם הבלעדי של המנהלים נקבע אם התוכניות יופעלו בבית הספר. אך, באותה הנשימה היא גם הוסיפה כי "אם זה כרוך בהשתתפות כספית שלהם [של בית-הספר], אז הם מוותרים. אז נגיד, דברים שהם מאוד מאוד חשובים לנו, אז אנחנו לא מחייבים השתתפות כספית".

מן הממצאים עולה כי מיקור החוץ מאפשר למשרד החינוך כמו גם לרשויות המקומיות לבחור לממן תוכניות התואמות את התפיסה הערכית של השר או הרשות. נאוה, בכירה במשרד החינוך, התייחסה לכך שהעמותות המקבלות מימון תואמות את האידיאולוגיה של השר המכהן באותה התקופה. איילת, בכירה באגף חינוך בעירייה גדולה, אף התייחסה ליכולת של עירייה עם תקציב המאפשר זאת להכריע בהטמעת תוכניות התואמות את תפיסתו הערכית של ראש העיר באם זו נוגדת את תפיסתו הערכית של השר. "יש הרבה עמותות דתיות", אמרה איילת, "שמקבלות תקצוב מאוד גדול ממשרד החינוך ובעצם מציעות פעילות חינוכית לבתי ספר, בנושאים של קבלת שבת, חגים, חינוך ליהדות. ועבור בית ספר, זה מאוד מפתה לקבל מורים חנים, בעצם לשחרר את המורים שלו בתחומים מסוימים, וגם הוא מקבל תוכן, מקבל מורה, מקבל זה והכל חנים. ופה [בעיר], גם הייתה התנגדות של ההורים לדבר הזה, התחלנו לשמוע יותר ויותר עדויות של ההורים וזה הגיע לראש העיר והוא הנחה להוציא את כל העמותות הדתיות מבתי הספר, אז הוצאנו אותן. הוא [ראש העיר] אמר, רוצים יהדות? יהדות זה מצוין, אבל עמותות חילוניות [...] עמותות חילוניות שכמובן על זה צריך לשלם כסף, כי הן לא ממומנות על ידי משרד החינוך, אבל זה הכרעה ערכית של ראש העיר".

דוגמא נוספת לאופן בו העיר מכריעה בנוגע לתמיכת משרד החינוך בתוכניות מיקור החוץ היא על-ידי הכתבת מדיניות הבחנת מחדש את השימוש בעמותות חיצוניות לבתי-הספר להפעלת תוכניות לחינוך לערכים. כך למשל, במסמך רשמי שיצא בראשון לספטמבר 2019 על-ידי עיריית רמת-גן לכל בתי-הספר בעיר נמסר כי בעיר יונהג נוהל חדש בו בתי-הספר יחויבו לדווח להורים על כל פעילות של גופים חיצוניים בבית-הספר ולספק הסברים מפורטים להורי בית-הספר באשר לצורך בשימוש במיקור חוץ כמו גם לספק מידע על מקור מימונה. בנוהל נכתב כי "זכות הורים בחינוך בהתאם למדיניות משרד החינוך מקנה להורים אפשרות לחנך את ילדיהם מהתאם לדת שהם מאמינים בה, או להימנע מהקניית חינוך דתי מתוקף זכות חוקתית ועל פי חוק האפוטרופוסות"⁹. ההתייחסות לחינוך הדתי אינו מקרי, שכן, מיקור החוץ מהווה מוקד לוויכוח אידיאולוגי בנושא זה.

⁹ ציטוט הנוהל מתוך דף הפייסבוק של חבר מועצת רמת-גן שלומי בן-ששון <https://www.facebook.com/shlomibensasson/>

בעז, מנהל בית-הספר התיכון בעיר גדולה, בוחר למעט בשימוש בשירותיהם של גורמים חיצוניים לבית-הספר להעברת ערכים. "אחת השיטות שכן עובדות במידה מסוימת, היא ידועה", אמר בעז, "זה שבעצם מתקצבים כל מיני גורמים מ'אנשי שלומנו'. זה בכלל לא משנה אם שר החינוך הוא מהשמאל או מהימין לצורך העניין הזה, או מה הדעות הפוליטיות שלו, אבל הוא מתקצב, אגב, על פי זכותו, זאת אומרת, אין לי ויכוח על זה. [...] אז רוב התקציבים, הוסטו לכל מיני עמותות, גופים וזה, שהאגידה שלהם היא הרבה יותר מורשת ישראלית-יהודית, שזה יותר מדי מקרים, דרך מכובסת להגיד, גופים עם אגידה דתית-אורתודוקסית-מסורתית. הבעיה היא, שהגופים האלה מקבלים כסף, כדי בעצם לספק שירותים חינוכיים לבית הספר. וכשביט ספר הוא בהגדרה שלו עני [...] ואין לו משאבים, או שאין לו מספיק משאבים, והמנהל בא ואומר, רגע, אני יכול לתת לילדים ללכת הביתה ב-12 וחצי כל יום, או אני יכול לתת להם ללכת הביתה באחת וחצי כל יום, וזה לא עולה לי שום דבר, ובזמן, השעה הזאת אני נותן פעמיים, שלוש בשבוע יידישקייט, מה אכפת לך? אז הילדים קצת יידעו, אני לא מכריח אותם להיות דתי, אני לא נכנס אליהם הביתה, אבל מה אכפת לך שהם יידעו מה זה המסורת? [...] אז יש פה באמת דרך כאילו, של הרגולטור להכניס את הערכים שלו בצורה אינדוקטרינית שהיא מסוכנת".

סיוון וענת, רכזות חברתיות בחטיבה ובתיכון, התייחסו לכך שפונים אליהן עמותות וארגונים רבים המציעים סדנאות, הרצאות ופעילויות הנוגעות לחינוך ערכי למורים ולתלמידים. פעמים רבות, מנהלי בתי-הספר מכריעים באילו עמותות לבחור. סיוון סיפרה כי מנהלת חטיבת הביניים בשרון בו היא מחנכת המשרת אוכלוסייה מהמעמד הבינוני-גבוה, בחרה להשתמש בשירותיו של הארגון "כל ישראל חברים"¹⁰ ולקיים בבית-ספרה את תוכנית מארג למצוינות בחינוך יהודי חברתי. תחילה נתקלה מנהלת בית-הספר בהתנגדות מצד המורים והתלמידים. אך המנהלת מצידה התעקשה על קיום הפרויקט, לדבריה של סיוון, וצוות המורים נאלץ לשתף פעולה. עם זאת, מספרת סיוון כי "יש מורים שעד היום, אם את תשאלו אותם אחרי שקיבלנו כבר את התו, איך זה נקרא? תו תקן של בית ספר, אני יודעת מה? מארגי? הם לא בדיוק מבינים את המשמעות".

אם כן, השימוש במיקור החוץ אמנם נתון לשיקול דעתם של מנהלי בתי-הספר, ובהתאם ליכולת בית-הספר לממן, או רצונם להשתמש בתוכניות הממומנות על-ידי העירייה או משרד החינוך. עם זאת, ניכר כי גם כאן שיתוף הפעולה של מורים בהטמעת התכנים הינה משמעותית. נעם, מורה בבית-ספר תיכון הממוקם בעיר קטנה, התייחס לטיול שנתי לירושלים שנעשה במיקור חוץ הממומן על-ידי משרד החינוך תחת הכותרת "על חומותיך". נעם סיפר כיצד במהלך ארבעה ימי הטיול המדריכה לא התייחסה לחשיבות העיר לדתות אחרות או לתושבי העיר שאינם יהודים. הסיטואציה אותה כינה "אבסורדית", הייתה כאשר התלמידים התקשו לשמוע את קולה של המדריכה בזמן שהמואזינים קראו, וזו המשיכה בשלה. "התלמידים מאוד מאוד הרגישו את האבסורד. [...] אני הרגשתי ברגע הזה ובעוד כמה רגעים בטיול הזה, שאני צריך להיכנס ולהסביר לתלמידים שלי, לתת להם טיפה פרספקטיבה [...] לתת להם קצת תשובות, אני חושב שהם היו ממש צמאים לזה", סיפר נעם וסיכם: "ערכים, ערכים, ערכים, כן, אבל גם קונטקסט, הקשר. ערכים בלי הקשר הם נראים לי, סתם אידיאולוגיה עיוורת, זה לא באמת שווה משהו. אבל אני חושב שהם גם, התלמידים מרגישים את זה, הם לא פראיירים".

1. ת. חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי – פרשנות התלמידים

ראו גם כתבה ב"הארץ" מה-1.9.2019 בנושא:

<https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.7772333?fbclid=IwAR15jt4okql5BrVm10pzoODpf3d4nsN31QC2IKna3pbTPUNyd5SdFvrcVJo>

¹⁰ "כל ישראל חברים הוא ארגון המקדם יהדות בעלת אופי מתון, מטפח השכלה כללית, פועל למען אחריות חברתית ומכבד את האחר בחברה." מתוך אתר הארגון: <http://www.kiah.org.il/> כניסה אוגוסט 2019.

בני הנוער במערכת החינוך אינם רק "מחברתיים" על-ידי מערכת החינוך, אלא הם סוכנים חברתיים בתוך המערכת. אחת הדרכים בהם בני הנוער פועלים בבתי-הספר בחינוך הערכי והחברתי היא דרך מועצות התלמידים. מועצות התלמידים הבית-ספריות מובלות על-ידי הרכזים החברתיים, המועצות המקומיות עובדות מול אגף החינוך בעירייה, בעוד מועצת התלמידים הארצית מקיימת דיאלוג מול מנהל חברה ונוער ומול נציגי משרד החינוך. מאיה, תלמידת י"ב, פעילה במועצת התלמידים הארצית, התייחסה רבות לרצונם שלה ושל חברה להצליח בבחינות הבגרות והחשיבות הרבה שניתנת להצלחתם בבחינות אלו בקביעת עתידם. מתוך חוויותיה האישיות של מאיה כתלמידה בבית-הספר וכחברה בתנועת נוער, החינוך לערכים, לדעתה, בגילאי בית-הספר התיכון מקבל ביטוי כמעט ורק במסגרת תנועות הנוער. לטענתה, בשנים בהם התלמידים נבחנים לבגרויות, מערכת החינוך הבית-ספרית מכוונת כל כולה להצלחת התלמידים בבחינות והלחץ הרב על התלמידים ועל המורים לא משאיר פתח ללמידה שאינה אקדמית.

מאיה חשה לא פעם כי ישנן סתירות במסרים אשר מועברים אליה ולחברה במסגרת בית-הספר. אחת הדוגמאות הבולטות לכך, לדעתה, היא האופן בו מצד אחד מעודדים אותה להתנדב ולהיות פעילה חברתית, אך בה בעת לא ניתנים לה התנאים לעשות זאת. כך, כשהיא נדרשת לפעילויות של המועצה, המורים ברובם בעלי מסר אחיד: "לא על חשבון הלימודים". גם סיוון, מורה ורכזת חברתית בחטיבת ביניים, התייחסה למאבקים בינה ובין צוות המורים כשהיא מבקשת להוציא תלמידים לפעילויות של חינוך ערכי אותן היא יוזמת. לטענתה, המסר העולה מכך מקטין בחשיבות הפעולה החברתית בבית-הספר ומקשים עליה לא פעם לקיים פעילויות אלו.

ארז, תלמיד בכיתה י"ב, פעיל במועצת התלמידים הארצית, אמר בראיון כי לדעתו כאשר תלמיד רוצה ליזום, להתנדב ולפעול למען החברה, ולהיות אותו הנער שמשרד החינוך מבקש לטפח, הלכה למעשה בית-הספר משמש, לדבריו, כמשקולת ולא כמנוף. "הבעיה היא, מאבחן ארז, "בסופו של דבר שיש המון בני נוער שרוצים להתנדב ולהשפיע ולתת מעצמם, ולא תמיד לבית הספר יש את הכלים לתת להם לעשות את זה". אותם "כלים", לטענתו, ניתנים ללמידה בין השאר על-ידי שיח ערכי בכיתות ומעורבותם של המורים בדיון על פעילויות חברתיות ראויות ובעידוד ללקיחת חלק בהן. את החסר בחינוך לערכים בבתי-הספר ייחס ארז ללמידה האינטנסיבית לבחינת הבגרות. "הרבה פעמים", אמר ארז, "המורה נמצאת באיזושהו מרדף אחרי החומר ולא באמת מגיעים שנייה למהות ולערכים". ארז ומאיה גם יחד, התייחסו לצורך להשמיע את קולם של בני הנוער בנושא של חינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי. אלו גם ביקשו לעמוד בפני וועדת המומחים העוסקת בנושא ולהביע דעתם.

סיכום פרק 1: דרכי העברה של ערכים בצינורות מערכת החינוך

בפרק זה התייחסתי לדרכי העברה של ערכים מלשכת שר החינוך ועד התלמידים. השחקנים המרכזיים במערכת החינוך הישראלית המשתתפים בתהליך העברת המסרים הערכיים הם שר החינוך, הדרג המקצועי של משרד החינוך על אגפיו השונים המייצרים תכנים העוסקים בחינוך הערכי, הרשויות המקומיות, מנהלי בתי-הספר, הרכזות החברתיות והיועצות החינוכיות, המורות והמורים, כאשר ישנה גם השפעה לעמדותיהם הערכיות של הורי בית-הספר. כמו כן, ישנם שחקנים חיצוניים למערכת החינוך, בהם עמותות וארגונים אשר מספקים תוכניות חינוך לערכים במיקור חוץ לבתי-הספר המהווים דרך משמעותית נוספת להעברת ערכים על-ידי שר החינוך או הרשות המקומית. הממצאים מראים כי דרכי העברה של מסרים ערכיים במערכת החינוך אינן ליניאריות וכי ערכים עוברים דרך מגוון שחקנים רבי עוצמה במטה ובשדה, וזוכים לפרשנות, לשינוי, להוספה ולהחסרה.

הממצאים המרכזיים מראים כי:

- ישנה השפעה משמעותית לאידיאולוגיה של שר החינוך המכהן וההכרעות הערכיות המתקיימות במשרד החינוך. המסרים הערכיים והאידיאולוגיים של שר החינוך מונחלים ונוכחים בשדה החינוך הבית-ספרי, דרך התוכניות הנוצרות במטה ודרך מימון הניתן לתוכניות מיקור החוץ התואמות את אידיאולוגיית שר החינוך.
- ישנו פער בין התוכניות הנוצרות לחינוך הערכי במטה משרד החינוך ובין יישומן בפועל. פער זה נובע ממתווכים רבי עוצמה (ביניהם הרשויות המקומיות, מנהלי בתי-הספר, הרכזות החברתיות והמורות), היזון חוזר חסר מן השדה אל המטה, ומתיאום חלקי בין אגפי משרד החינוך, כמו גם בין הוגי התוכניות והמפקחים על יישומן.
- ישנה משמעות רבה לרשות המקומית בהטמעת הערכים בחינוך הבית-ספרי. רשויות אשר ידן משגת יכולות לעשות שימוש במימון תוכניות של מיקור חוץ לבתי-הספר ברשות התואמות את תפיסתה האידיאולוגית של הנהגת הרשות, כאשר זו לעיתים נוגדת את תפיסתו של שר החינוך המכהן. במקרים אחרים, משמשות הרשויות המקומיות כרגולטור נוסף על השימוש בתוכניות מיקור חוץ הממומנות על-ידי משרד החינוך בכדי לפקח בתכנים הערכיים בבתי-הספר המקומיים.
- היכולת של מנהל בית-הספר להטמיע את תפיסתו הערכית היא ניכרת. התכנים הערכיים עליהם מחליטים מנהלי בתי-הספר כפופים לאלו המאושרים על-ידי משרד החינוך, אך המינונים והדגשים נתונים להחלטת המנהלים.
- לעיתים ישנו פער אידיאולוגי בין התפיסה הערכית של מנהל בית-הספר לבין תפיסתם של אוכלוסיית התלמידים והוריהם. במקרים כאלה לעיתים ישנה מחאת הורים ולעיתים מעורבות של הרשות המקומית בנושא.
- לפי הגדרת התפקיד, הרכזות החברתית אחראית על החינוך הערכי בבית-הספר ועובדת מול הפיקוח של מנהל חברה ונוער, בעוד היועצת החינוכית אחראית על החינוך הרגשי בבית-הספר ומקבלת הכשרה של שפ"י לעבודתה בבית-הספר. מידת השפעתן של היועצות החינוכיות והרכזות החברתיות משתנה בשטח בהתאם למעמדן בבית-הספר, ולמידת החשיבות שנותנת ההנהלה לחינוך לערכים.
- אנשי המטה ואנשי השדה שהשתתפו במחקר תמימי דעים כי ברגע ש"המורה סוגרת את הדלת" היא המחליטה הבלעדית על התכנים שיועברו בכיתה. החינוך הערכי תלוי רבות בעמדותיה, אמונותיה, ערכיה, כמו גם אישיותה, לצד רצונה לייצר דיון ערכי בכיתה.
- עולה צורך בהכשרת מורים לחינוך הערכי כבר בשלבי הלמידה של תעודת ההוראה. שיח ערכי מעורר פעמים רבות אמוציות בקרב תלמידים ומורים ועל כן מורים רבים נרתעים מלקיימו. מעבר לכך, נראה כי גם כאשר מורים מקיימים דיונים ערכיים בכיתות, הם לא בהכרח מקבלים הדרכה מתאימה לאופן בו יש לקיימם.
- תפקיד המורה בעידן זה השתנה מ"בעלת הידע" ל"מתווכת ידע". ייתכן כי שינוי זה מזמן הזדמנות להרחבת והעמקת תפקיד המורה כמתוכנת לערכים.
- תלמידי תיכון חשים כי החינוך לערכים במרחב הבית-ספרי העל-יסודי הינו מינורי. המחקר מעלה את המתח המתקיים במרחב בית-הספר בין חינוך לערכים ובין חינוך להישגיות. מורים ותלמידים גם יחד מתייחסים לכך כי הדגש שניתן במרחב הבית-ספרי למצוינות לימודית והצלחה בבחינות הבגרות, משאיר פעמים רבות את הדיון בערכים בחינוך העל-יסודי מחוץ לכיתה.
- ישנה נוכחות רחבה בשדה הבית-ספרי לעמותות וארגונים המקיימים תוכניות של חינוך לערכים. מיקור החוץ הוא כלי משמעותי להעברת ערכים בחינוך הבית-ספרי המאפשר לשר החינוך ולראשי רשויות מקומיות להנחיל ערכים על-ידי מימון תוכניות התואמות את תפיסתם.
- התלמידים הפעילים במועצת התלמידים הארצית מבקשים להשמיע את קולם בנושא החינוך לערכים בבתי-הספר ולהיות שותפים פעילים להחלטות בנושא.

2. מוקדים מרכזיים של חינוך לערכים בחינוך העל-יסודי

בפרק זה אתייחס לשלושה מוקדים מרכזיים של חינוך לערכים בחינוך העל-יסודי, כפי שעלה מתוך הממצאים: שיעורי החינוך, תוכנית ההתנדבות תחת הכותרת "מעורבות חברתית" ושאלות עמ"ר בבחינות הבגרות.

2. א. שיעורי חינוך

מאיה, תלמידת כיתה י"ב, פעילה במועצת התלמידים הארצית, חשה כי חינוך לערכים לא נעשה באופן נרחב במסגרת החינוך הבית-ספרי. היא התייחסה באופן ממוקד לבעיה נרחבת שעלתה במועצה הארצית לפיה בבתי-ספר רבים, בעיקר בכיתות הלומדות לבגרויות, ישנם מורים הבוחרים ללמד תכנים עיוניים לבגרות על זמן שיעורי חינוך. לדעתה, התלמידים מצרים על כך כי הם חשים כי חסר זמן במסגרת בית-ספרית לדיונים מעמיקים בענייני היום או בנושאים אחרים אשר מאפשר להם להביע את עצמם ואת דעתם. עם זאת, מאיה מציינת כי בו בזמן גם התלמידים עצמם מעדיפים במקרים רבים "להשתמש" בשיעורים המיועדים לדיון ערכי בכדי להתקדם ולהעמיק בחומר הלימוד לבחינות הבגרות. כך שזהו אינו קונפליקט פשוט השם את המורה כאחראי ה"גוזל" מהתלמידים את שעת החינוך אם כי גם קונפליקט פנימי של התלמידים עם עצמם. המורים שהתראינו למחקר, מחנכים כולם, טוענים כי מעולם לא השתמשו בשיעורי חינוך בכדי ללמד חומר לבגרות, אך בוודאי השתמשו רבות בשיעורים הללו בכדי לדאוג לימנהלות, שכן, זוהי לעיתים השעה היחידה בשבוע בה פוגשים המחנכים את התלמידים.

במסגרת שיעורי החינוך אמורים המורים על-פי ההנחיות של משרד החינוך להעביר תכנים של מנהל חברה ונוער. עם זאת, גם אנשי המטה מכירים בכך כי בפועל, המינונים בהם זה מתרחש הם קטנים ביותר. ממצאי המחקר מעלים כי הסיבות לכך נובעות גם ממעמד ומפועלם של הרכזים החברתיים בבתי-הספר כסוכנים של מנהל חברה ונוער, וגם מתגובותיהם של מורים לתכנים הללו, שלעיתים אף נתפסים מיושנים ולא רלוונטיים. כמו כן, עולה כי פעמים רבות החומרים הללו כלל אינם מגיעים למורים. נעם, מורה מחנך חדש בחינוך העל-יסודי, סיפר כי מעולם לא נחשף לתכני מנהל חברה ונוער לשיעורי החינוך. כמו כן, ציין כי מעולם לא קיבל מהרכזת החברתית בבית-הספר תכנים לשיעורי החינוך ונאלץ ליצור את השיעורים בעצמו. כמורה חדש ציין כי היה רוצה לקבל תכנים לשיעורים אלו ולא לעסוק בחיפוש מתמיד לתכנים רלוונטיים.

כל המשתתפים במחקר, מן המטה והשדה גם יחד, התייחסו לכך שהחלטה מה ללמד בשעת החינוך היא בסופו של דבר של המורה בלבד. עם זאת, ניכר כי מידת החשיפה לתכנים של מנהל חברה ונוער אינה אחידה. בעז, מנהל בית-ספר תיכון בעיר גדולה ציין כי אינו מתערב או מכתוב תכנים לשיעורי החינוך בבית-ספרו וכי הוא מספק אוטונומיה מלאה למחנכים בנושא. כמו כן, ציין כי הרכזת החברתית בבית-ספרו לא מעבירה למורים תכנים של מנהל חברה ונוער אלא תכנים הנוצרים בתוך בית-הספר. יוני, מורה מעל שלושים שנה בעיר אחרת, מספר כי הרכזים החברתיים שעבד איתם לאורך השנים כמורה מחנך העבירו לו תכנים לשיעורי חינוך, אך הוא מעולם לא נעזר בהם. ענת, רכזת חברתית ומורה מחנכת, ציינה כי היא עצמה עושה שימוש מועט בתכני מנהל חברה ונוער בשיעורי החינוך. לדעתה, גם השימוש שנעשה לעיתים בשיעורים הללו על-ידי מורים להעברת תכנים לבגרות הוא לגיטימי שכן, לטענתה החינוך לערכים מתקיים כחלק בלתי נפרד מכל אינטראקציה בין המחנך לבין התלמידים ולא דווקא בשיעורי החינוך. סיוון, לעומתה, כרכזת חברתית וכמחנכת בחטיבת ביניים עושה שימוש נרחב בתכני מנהל חברה ונוער בשיעורי חינוך ומציינת כי המורים בבית-ספרה נוהגים ברובם לקיים את השיעורים לפי התוכניות הקיימות. ארוז התלמיד מצדו הגדיר את שיעורי חינוך בכיתתו כ"קרקס", והסביר: "זה בלגן אחד גדול, זה הרבה פעמים 'בואו נעביר את הזמן', או 'בואו נתגבש ככיתה', או אולי 'בואו נעשה איזשהו משחק נחמד', אבל אין בו באמת, זה פחות חינוך ויותר שעת חברה".

2. ב. תוכנית ההתנדבות "מעורבות חברתית"

תוכנית ההתנדבות בבתי-ספר תיכוניים הינה תוכנית וותיקה במערכת החינוך הישראלית אשר עברה שינויים מהותיים ואדפטציות לאורך השנים. התוכנית הינה תוכנית חובה בבתי-הספר בכל הארץ בה משתתפים תלמידים בכיתות י"ב, ובה נעשית פעילות התנדבותית בקהילה. התוכנית מהווה תנאי סף לקבלת תעודת הבגרות. ישנה מכסת שעות מוגדרת לכל שכבת גיל בהן על התלמידים להתנדב, חלקן שעות התנדבות אישיות ובחלקן שעות התנדבות קבוצתיות. בכל בית-ספר ישנה רכזת מעורבות חברתית, מורה מצוות בית-הספר, אשר מרכזת את התוכנית בבית-הספר.

התוכנית נקראת כיום "התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית". תחת הנהגתו של שי פירון בתפקיד שר החינוך הפרויקט "מחויבות אישית" קיבל פנים חדשות תחת השם "מעורבות חברתית". בתוכנית הישנה ביקשו להטמיע את ערך הניתנה באמצעות ערכים קולקטיביים. המטרה המוצהרת של התוכנית כיום היא לייצר חיבור לקהילה באמצעות חיזוקם של ערכים אינדיבידואליים של העצמה אישית. כך, "התפתחות אישית" נקשרת ב"מעורבות החברתית". חזון התוכנית מבקש לחנך לסולידריות חברתית ולאקטיביזם ובה בעת להעצים את התפתחותו האינדיבידואלית. ישנה גם חשיבות רבה ליזמות לפי התפיסה של התוכנית החדשה, כאשר התלמידים מצופים לייצר פרויקטים יזמיים המטפלים בסוגיות חברתיות. כמו כן, על-פי חזון התוכנית המורים בבית-הספר בתחומי הדעת השונים ייצרו הזדמנויות לביטויים של אותם פרויקטים יזמיים הנבנים במסגרת התוכנית.

התוכנית נוצרה על-ידי מנהל חברה ונוער וכוללת גם מערכי שיעור למורים להנחיית הפרויקט וליצירת דיון ערכי בכיתות. התכנים נגישים באתר המנהל, מפורטים ומובנים באופן מסודר ומובן. בחרתי לקרוא את התכנים רק לאחר איסוף החומרים מהשדה, כדי להכיר את המידע על התוכניות השונות תחילה מן הפרשנות של האינפורמנטים עצמם. ניכר כי רבים מהתכנים המוצעים באתר עונים על רבות מהטענות העולות מן השדה, ובו בזמן ניכר כי צוותי בית-הספר אינם בהכרח מודעים לקיומם או בוחרים שלא להשתמש בהם.

הפער בין חזון התוכנית ובין הטמעתה בולט כבר מעצם שמה. משתתפי המחקר מן המטה והשדה גם יחד קוראים לתוכנית בשמות שונים כמו "אזרחות פעילה" או "פרויקט ההתנדבות", אך רובם המוחלט נוקב בשמה המוקדם של התוכנית "מחויבות אישית". כך, גם התלמידים שהתראיינו למחקר, שנחשפו לתוכנית כבר לאחר שמה החדש, מכנים אותה בשמה המקורי. אני מאמינה כי זו אינה סמנטיקה בלבד, כי אם מאפיין המשקף את אופן הטמעת התוכנית בבתי-הספר. מאיה, תלמידה בכיתה י"ב ופעילה במועצת התלמידים הארצית, התייחסה לפרויקט של "מחויבות אישית" ("מעורבות חברתית") אשר מטרתו לעודד את ערך ההתנדבות. היא התייחסה לפרויקט כדוגמא לאופן בו מצפים מהתלמידים לנהוג לפי ערכים מסוימים, אך מצרה על כך כי לא נוצר מספיק שיח סביב הנושא עם המורים המחנכים. היא ציינה כי בני נוער רבים מביעים חוסר עניין בפרויקט ורק מעוניינים לקבל את הקרדיט הנדרש. בעיניה, אם המחנכות היו מעורבות במהלך ההתנדבות, ולא רק ברמה הטכנית המתייחסת לאיפה ניתן להתנדב וכמה זמן, אלא דרך דיון במשמעות של ההתנדבות ומדוע זהו ערך חשוב, פני הדברים היו נראים אחרת. ארז, תלמיד י"ב, אמר בנוגע לתוכנית כי "התחושה היא שבדיוק כמו שזה תיק לתלמידים, זה גם תיק למורים". הפתרונות שלו להפוך את התוכנית למוצלחת כוללים רעיונות שנמצאים בתוך התוכנית המקורית, אך אינם קיימים בשטח. לדוגמא, ארז מציע כי ההתנדבות תתבסס על בחירה של התלמידים לפי התפתחותם האישית, תחביביהם ואישיותם. כמו כן, הוא מציע כי יתקיים שיח בין המורים לתלמידים על משמעות ההתנדבות וכי יסייעו להתאים לתלמידים לבחור בהתנדבות המתאימה לדרכם האישית. רעיונות אלה כתובים בתוכנית עצמה של מנהל חברה ונוער, אך אינם מיושמים הלכה למעשה.

הפער בין חזון התוכנית ובין גילומה בפועל בולט במיוחד בהגדרה של "התפתחות אישית". אף לא משתתף אחד מאנשי השדה במחקר התייחס לתהליך אישי שנעשה עם התלמידים למציאת פרויקט התנדבות

המותאם להתפתחותם האישית ומביא להעצמתם. רבים הצרו שהתוכנית אינה עושה זו. כמו כן, ממצאי המחקר מראים כי מטרת התוכנית לעודד יזמות בקרב תלמידים נכשלת לא פעם, כאשר פרויקטים קבוצתיים ואחרים נעשים בפועל מתוך החלטה של מורים ולא מתוך יוזמה של תלמידים לטיפול בסוגיה חברתית הנובעת לדידם. כמו כן, המשתתפים במחקר התייחסו לכך כי החזון שהתלמידים יוכלו לבחור את מקום ההתנדבות האישית בהתאם להתפתחותם האישית ובהתאם לכישוריהם אינו מתורגם לשדה. פעמים רבות בתי-הספר מציעים כמות מוגבלת ביותר של מוקדים להתנדבות. כל המשתתפים התייחסו לכך שהתלמידים אשר רוצים בעצמם להתנדב (רוב המשתתפים התייחסו למתנדבים בתנועות הנוער ובמד"א), הם אלו המבצעים את התוכנית מתוך מוטיבציה פנימית העונה על חזון התוכנית.

חלק ממטרת התוכנית, כתוכנית חובה, מציינת נאווה, בכירה במשרד החינוך, היא למדוד ולהעריך חינוך לערכים בבתי-הספר. עם זאת, ישנן לקויות ביכולתה של התוכנית להוות כמוקד למדידה באופן בו היא מבוצעת בשטח כיום. "הרבה פעמים, מגיעים אליי ילדים עם תלונות," אמרה, "שאני הולכת, נכנסת זום-אין לתוך בית ספר לבדוק ואז בית הספר מתגונן, הצוות מתגונן ואומר, שהילדים לא הבינו מה שאמרו להם. אין לי דרך, אין לי, אין לי. כל ניסיון, זאת אומרת, להיות עם היד על הדופק לעומק, הוא מאוד מאוד מורכב, הוא מאוד מאוד קשה, כי ההבדל בין זה לבין מה שקורה בתחומי הדעת, שלתחומי הדעת יש כלי מדידה סופי: יודע / לא יודע, איפה? במבחן. פה אין לי איך למדוד, אין לי. אז אנחנו עכשיו הכנסנו דרך המעורבות החברתית, איזושהו ניסיון למדידה, אבל הנה, רק לפני שבוע אני מקבלת איזושהו מכתב מתלמיד, שמספר לי: 'אני לא רוצה להלשין, אבל שתדעי שתלמידים בכיתה שלי רימו'". דרך נוספת בה התוכנית יכולה לשמש כחלק מכלי הערכה ומדידה בבית-הספר היא ההמלצה של כותבי התוכנית לעודד תלמידים לקיים יוזמות חברתיות במסגרת תוכנית החובה כחלק ממחויבויותיהם להערכה החלופית לציוני הברות. באופן הזה, מציעים כותבי התוכנית, תתאפשר סינתזה בין חינוך לתחומי הידע ובין החינוך לערכים. מתוך העולה מן המחקר, רעיון זה אינו זוכה ליישום נרחב בבתי-הספר.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי גם במטה משרד החינוך וגם בשדה החינוכי תמימי דעים כי החסר בשיח רפלקסיבי של המורים עם התלמידים על התוכנית וחוסר מעורבותם של המורים פוגעת בהטמעת הערכים הנלמדים באמצעותה. בכירה במשרד החינוך התייחסה לכך שהמורים אינם מייצרים שיח עם התלמידים על הפרויקט, והרכזים הממונים על הפרויקט בתוך בית-הספר אינם יכולים לעמוד בעומס של קריאת כל הדו"חות של התלמידים, ובהרבה מן המקרים אף אינם קוראים ומגיבים לכולם. ממצאי המחקר ניכר כי ישנם בני הנוער המרמים בהשתתפות בפרויקט, כאשר גם צוותי בתי-הספר מצדם לעיתים "מעגלים פינות" או "מעלימים עין" מן התופעה.

חלק מן המשתתפים התייחסו לכך שהתוכנית הינה חובה ולפרדוקס הגלום בהתנדבות כחובה. עם זאת, רוב המשתתפים התייחסו באותה הנשימה לחשיבות התוכנית ולצורך שתישאר כחובה כדי להטמיע את ערך ההתנדבות והנתינה לקהילה. "הפרויקט הזה של מחויבות אישית," אמר נעם המורה, "נתפס על ידי רוב התלמידים כסינגיור וחלק מאוד גדול מהם בסופו של דבר, מוצא דרכים לתחמן את זה. כאילו, עושים פעילויות שאין להן באמת ערך גדול בעיניי מבחינה חברתית, מבחינה התנדבותית, אבל חותמים להם על זה משהו." אך עם זאת טען נעם כי "אפילו שזה קצת כזה 'שכונה', המסר עדיין עובר שם. המסר שזה נורא חשוב לעשות משהו בשביל החברה, אפילו אם הם לא משתתפים בו, אפילו אם הם לא משתתפים פעולה, אפילו אם הם מנסים לתחמן אותו, עדיין יגיע המסר שבעיניי המערכת חשוב לתת מעצמך, זה מגיע, זה נכנס". כמוהו, כך גם רוב משתתפי המחקר התייחסו לכך כי למרות הקשיים והבעיות בתוכנית, הם עומדים מאחורי מטרתה וסבורים כי יש להמשיך ולקיימה.

התוכנית מציעה לתלמידים, כאופציית רשות, להצטיין בתוכנית ולקבל תעודת "הצטיינות יתרה בתוכנית מעורבות חברתית" על-ידי הרחבת ההתנדבות האישית בכיתה י"ב. ענת, רכזת חברתית ומורה מעל

לעשרים שנה התייחסה לתכונות "מעורבות חברתית" וטענה כי יש בתוכנית "הרבה ישראליות". היא התייחסה לרמאות של התלמידים, אך גם להקלות שמבצע בית-הספר ומשרד החינוך כדי לאפשר לתלמידים לעמוד בכללים. ברוח דומה התייחסה לתעודת ההצטיינות במעורבות חברתית. היא השתמשה בדימוי של הורדת הקו האדום בכנרת להורדת מספר השעות הנדרשות לקבלת ההצטיינות לאורך השנים. ענת סיפרה כי ההצטיינות של התלמידים נתפסת כ"טובה לבית-הספר", על-כן בית-הספר מעדיף "לעגל פינות" אם יש בכך צורך בכדי לספק את התעודה. כמו כן, היא הביעה תמיהה לגבי מעמדה של תעודה זו ב"חיים האמתיים", באומרה: "אני לא חושבת שאם אתה מגיע לטכניון, אני אנסח את זה כך, אני, מבחינת הטכניון, אם יש שם [בתעודת הבגרות] עדיין פיזיקה ומתמטיקה חמש [יחידות], והתנדבות, התנדבות, כן, אני לא יודעת אם הוא עצמו [הטכניון] יודע לקרוא את העניין הזה, שזה 'מצוינות', אני לא... עדיין לא יודעת אם זה בכלל מתורגם". מתוך כך גם עולה השאלה אם יש לבחון מחדש את האופן בו ההשכלה הגבוהה מכירה בפעילויות חברתיות כמשמעותיות לבחינת קבלתם של סטודנטים ללמוד בכותליהם, בכדי לחזק את הפעלתן של תוכניות אלו בבתי-הספר.

2. ג. שאלות עמ"ר בבחינות הבגרות

שאלות עמ"ר (ערכים, מעורבות, רלוונטיות) הן שאלות המופיעות בבחינות הבגרות החל משנת תשע"ז (2016). בשאלות הללו מוצגות סוגיות ערכיות הקשורות לחומר הנלמד והתלמידים מתבקשים להביע את עמדתם תוך הצגת נימוק. הניקוד לשאלות אלו נע בין 5 ל-10 נקודות במקצועות שונים. "הרעיון להכניס את זה לבחינות הבגרות", מספרת בכירה במשרד החינוך, "הוא ב'הפוך על הפוך', אחרי שהכנסנו את זה [את הדיון הערכי] למערכי שיעור ולתוך תהליכים של השתלמויות מורים, אז השפה כבר הונכחה ברמה מסוימת. אז הכיוון הזה כמו ניתוח ביקורתי של חומר או שאלות חשיבה, תהיה גם שאלה ערכית, שבדרך כלל קשורה לאסטרטגיית חשיבה, כי אתה צריך לחלץ את זה מתוך, לקשר, להראות שאתה יודע את החומר. [...] אז זה משפיע גם על הדיון בכיתה, כי המטרה היא, שהדיון בכיתה יהיה דיון כזה שהתלמידים ישאלו את עצמם, או ישאלו אותם, או ידונו על אפשרויות שונות של בחירה [...], או עומדות בסוגיה אקטואלית".

המורים שהשתתפו במחקר התייחסו לשאלות עמ"ר כשינוי חשוב ומבורך בבחינות הבגרות. יוני, מורה מעל שלושים שנה בבית-ספר המשרת אוכלוסיית עולים כמו גם תלמידים שזו להם הזדמנותם היחידה לסיים תיכון בעיר, מספר כי התלמידים בבית-הספר בו הוא עובד לומדים לבגרויות מסיכומים שמכינים להם המורים ומעלים לאתר, כאשר השינון אינו רק של הידע שבסיכומים כי אם שינון של תבניות קבועות של תשובות המתאימות לכל שאלה שתשאל. "זה ממש חינוך לערכים, נכון?" שאל אותי יוני בציניות, "שאת מלמדת תלמיד איך לענות תשובה, לא לחשוב על הטקסט שהוא קורא, לא לנסות להבין מה קורה שם, לא לראות איפה הוא נמצא ביחס לטקסט, כלום". יוני התייחס לשאלות עמ"ר כדרך של משרד החינוך להילחם בתופעת השינון "מלחמת חורמה", ועל כן יוני מברך על היוזמה הזו.

באופן דומה לכך, ענת, מורה לאזרחות ולהיסטוריה בתיכון, התייחסה לשאלות עמ"ר כ"שדרוג של בחינות הבגרות". "באזרחות באמת שיש הרבה מאוד פתח בשאלות האלה", אמרה ענת, "המון פתח לחשיבה, שאלות עמדה, בשאלות עמדה. בכלל, אצלנו, באזרחות, אני מאוד אוהבת, כי בשאלות עמדה הם מתפלפלים וימצד אחד ימצד שני, הם באמת רואים את כל התמונה, זה ממש דיבייטי וזה מהמם. [...] עצם זה שהגלגלים עובדים, זה כבר עושה משהו". לעומת זאת, היא מתייחסת, להבדלים בין מקצועות הלימוד בשילובן של שאלות ע"מ. "אני חייבת להגיד שבהיסטוריה, אמרה, "גם יש שם שאלות כבר של עמדה וכולי, מאוד מאוד קשה ועדיין, עדיין בעניין של שינון, כי בסופו של דבר, היסטוריה הוא מקצוע גם קצת, אין ברירה, צריך להבין את זה [...] מקצוע של שינון. אבל גם שם, יש איזשהו שינוי והוא מבורך".

יוני, מורה בבית-ספר המשרת אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, כמו גם תלמידים אשר נשרו מבתי-ספר אחרים, מספר כי אצלו בבית-הספר בו תלמידים "חלשים" מבחינה חברתית ואקדמית גם יחד, התלמידים מתקשים לענות על שאלות עמ"ר בבגרות. "התלמידים שלי נכשלים בו [בשאלות עמ"ר], כי אם את מלמדת תלמיד בינוני ומטה לבגרות, את מגלה די מהר, לאורך השנים, שיש המון המון בעיות, שקשורות לזיכרון לטווח ארוך, הפנמת חומר, יכולת לשאול שאלות, אומץ, אני קורא לזה אומץ, צריך המון המון אומץ לשאול שאלה". שאלות עמ"ר הן מבקשות חשיבה מסדר גבוה, דיון והבעת דעה. יוני שייך את חוסר ההצלחה של תלמידו בפתרון שאלות אלו לחוסר ב"סמכות פנימית" המאפיינת את אוכלוסיית התלמידים בבית-ספרו, אשר גורמת לכך ששאלות הדורשות יכולת הבעת דעה ולא שינון של דברי המורה מביאים לכישלונם.

ארו, תלמיד המגיע מבית-ספר המשרת אוכלוסייה "חזקה", התייחס לשאלות עמ"ר כהזדמנות להביע עמדה, הזדמנות לה מחכים, לדעתו, כל בני גילו. עם זאת, טען כי בבית-ספרו המורים לאזרחות ולהיסטוריה ממעטים לקיים דיון ערכי. כמו כן, סיפר כי כאשר הנחו אותו ואת חבריו ללימודים לענות על שאלות עמ"ר: "היה איזשהו שלב שאמרו לנו, אתם לא חייבים לענות דווקא ... אל תענו לאו דווקא את מה שאתם חושבים, אלא את מה שיותר קל לכם לענות", וזאת "בשביל שתקבלו את כל הנקודות". בעז, מנהל בית-ספר תיכון, התייחס לשאלות עמ"ר באומרו: "זה רעיון נכון. אין ספק שזה עדיף על הזוועה שהייתה קודם, יותר טוב מכלום. עדיין בתוך הסטינג הנורא בעיניי של בחינות בגרות, כמו שהן מבוצעות פה בארץ, זה מעט מדי, לא יודע להגיד מאוחר מדי, אבל בוודאי מעט מדי. אבל במקומות שזה קורה כמו שצריך, זו תרומה חיובית". בעז רואה בתוכנית למעורבות חברתית באופן דומה להוספת שאלות עמ"ר לבגרות. הוא חש דואלי לגבי שתי התוכניות, שכן, לטענתו, מדובר בכפייה לעסוק בערך שהוא מבורך בעיניו, בעוד הכפייה אינה משרתת את התפיסה הערכית שלו. "רוב התלמידים לא יתנדבו אם לא יכפו עליהם להתנדב", אמר והוסיף "רוב המורים לא יעסקו בשאלות ובסוגיות ערכיות, אם לא יהיו שאלות כאלה בבחינה".

סיכום פרק 2: מוקדים מרכזיים של חינוך לערכים בחינוך העל-יסודי

פרק זה עסק בשלושה מוקדים מרכזיים של חינוך לערכים בחינוך העל-יסודי, כפי שעלה מתוך הממצאים: שיעורי החינוך, תוכנית ההתנדבות תחת הכותרת "מעורבות חברתית" ושאלות עמ"ר בבחינות הבגרות.

מן הממצאים עולה כי:

- **שיעורי החינוך** נתפשים כחשובים אם כי אינם מקבלים את הדגש הראוי להם. התכנים אשר נוצרים על-ידי מנהל חברה ונוער עבור שיעורים אלו מתקיימים בשדה באופן חלקי. לעיתים התכנים אינם מגיעים מן הרכזת החברתית אל המורים בבית-הספר, ולעיתים המורות והמורים בוחרים שלא להיעזר בחומרים אלו, גם כאשר אלו מופצים על-ידי הרכזת. כמו כן, ישנה תופעה ארצית המראה כי שיעורי החינוך לעיתים כלל אינם עוסקים בנושאים ערכיים, ולעיתים אף מומרים לשיעורי למידת ידע לבגרות.
- **"התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית"** שנוצרה על-ידי מנהל חברה ונוער, הינה תוכנית חובה ועל כן זו קיימת בכל בתי-הספר בארץ, שכן, השתתפות בתוכנית הינה תנאי לקבלת תעודת הבגרות. משתתפי המחקר מאמינים שהתוכנית חשובה להנחלת ערכי סולידריות חברתית, נתינה ועזרה לזולת בקרב הנוער. ניכר כי ישנו פער בין חזונו של יוצרי התוכנית ובין התגלמותה בפועל בבתי-הספר. המורים המחנכים אינם מעורבים מספיק בתוכנית ולא נוצר שיח סביב ערך ההתנדבות או סביב הקשר בין "התפתחות אישית" ובין "מעורבות חברתית", באופן בו התוכנית נכתבה.
- התוכנית **"מעורבות חברתית"** כתוכנית חובה המשמשת ללמידה ערכית, תוכננה להוות גם כלי למדידה והערכה של ערכים בחינוך הבית-ספרי. עם זאת, היא אינה משמשת בהכרח ככלי מהימן

למדידה בעת הזו, לאור דיווחים כוזבים לעיתים של תלמידים על התנדבותם והחסר במשוב של צוות בית-הספר ושיח עם התלמידים.

- **שאלות עמ"ר** נדמות כפתרון יצירתי ואפקטיבי לדומיננטיות המוחצת הניתנת בחינוך העל-יסודי להקניית ידע ושינון לטובת הצלחה במבחני הבגרות באופן המאפיל על החינוך לערכים. שאלות עמ"ר מחייבות את התלמידים כמו גם את המורים ליישם שיח ערכי וחשיבה ביקורתית תוך הפנמת ידע ודיון באירועים היסטוריים או אקטואליים. המחקר מעלה כי יש לבחון קושי אפשרי הנוצר בקרב אוכלוסיות מוחלשות במענה לשאלות מסוג זה.
- **שאלות עמ"ר** בבחינות הבגרות מאפשרות גם כלי למדידה והערכה של החינוך לערכים בבית-הספר על-ידי שאלת שאלות הדורשות דיון ערכי והבעת עמדה של התלמידים. כעת שאלות אלו מהוות חלק מזערי מבחינת הבגרות. עם זאת, ייתכן כי הטמעתן הרחבה של שאלות אלו בבחינות הבגרות בעתיד תייצר שינוי באופן המדידה של הפנמת ידע בבתי-הספר ובכך גם תשנה את אופן הלמידה בבתי-הספר, כך ששיח ערכי יהווה חלק משמעותי מההכנה של התלמידים להצלחה בבחינות הבגרות.

3. מהם הערכים אליהם מחנכים במערכת החינוך הישראלית כיום?

בעוד המחקר מתמקד בדרכי העברה של ערכים, במהלך הראיונות עם נשות ואנשי המטה והשדה של מערכת החינוך, התייחסו המרואיינות והמרואיינים לערכים אליהם מחנכים במערכת החינוך הישראלית כיום ואף לשאלת הצורך בהגדרה מערכתית של אותם הערכים. הערכים המרכזיים המתקיימים במרחב הבית-ספרי נחלקים על-ידי משתתפי המחקר לערכים "אוניברסליים", ערכים הומניסטיים ודמוקרטיים, וערכים "ישראליים", יהודיים וציוניים. קבוצות הערכים הללו לעיתים עומדות בסתירה במרחב הבית-ספרי ומהוות מוקד למאבקים אידיאולוגיים.

"אני כן חושבת שהאמירה המערכתית היא, שהזהות היהודית או המורשתית, האזרחות הישראלית והערכים ההומניסטיים [...] הציפייה היא שבית-ספר יתייחס לכולם, אמרה רונית, בכירה במשרד החינוך. עם זאת, היא מכירה בכך שבפועל התמונה המצטיירת היא אחרת, באומרה: "בבית ספר לצורך העניין, ממלכתי-דתי-חרד"לי [...] את יכולה למצוא בית ספר כזה שמאוד חזק ידגיש את הציוני, מאוד חזק ידגיש את היהודי, כמעט ולא יתעסק עם ההומניסטי. בית ספר כזה נגיד לו: 'רגע, רגע, אדוני, המינונים, בסדר, כל אחד בסוף קרוב אצל הדגל שלו, אבל אתה לא יכול לגמרי [להתעלם], אתה צריך לגעת בכולם ולתת מקום לכולם, לדון בהם לפחות'. אותו דבר בית ספר מאוד דמוקרטי. לפעמים לא יהיה שם יהדות בכלל, זה גם לא נכון. אז האמירה שלנו [משרד החינוך] תהיה שנחפש את הנוכחות של כולם [כל הערכים]".

לעיתים, ישנן תצורות היברידיות אשר מאפשרות את ביטוין של שתי קבוצות הערכים, באופן בו אלו נטמעים באלו ומייצרים שיח חינוכי ישראלי חדש. כך, למשל, מצאתי במחקרי שעסק בהטמעת ערכים בבתי-ספר יסודיים כיצד נוצר שיח ערכי המדגיש ערכים הומניסטיים ואינדיבידואליסטים סביב סמלים של חגי ישראל המטמיעים ערכים אתנו-לאומיים. ממצאי המחקר הקודם הדהדו גם במחקר הנוכחי. ההיברידיות של ערכים אינדיבידואליים וקולקטיביים עלתה בראיון עם סיוון, רכזת חברתית ומורה מחנכת בבית-ספר ממעמד סוציו-אקונומי גבוה בשרון. סיוון התייחסה להעצמה אינדיבידואלית וערכים של יזמות הבולטים בבית-הספר, כמו גם ערכים של קיימות ומודעות סביבתית. בה בעת, סיוון סיפרה על תלמיד ששלח לה הודעה שנים לאחר שלמד בכיתתה בחטיבת הביניים: "הילד עמד להתגייס לאיזושהי סיירת והוא אמר שחלק ניכר מההחלטה, שהוא בעצם הגיע לשם, או הרצון שלו, היה בגלל שהנחלתי להם את העניין הזה של אהבת הארץ. אני נשבעת לך. אז שאומרים לי דבר כזה, וואו, אז אני, תקשיבי, עשיתי את שלי".

עם זאת, בשאר הראיונות ניכר היה כי אותה היברידיות השוזרת ערכים "אוניברסליים" וערכים ציוניים יחד, בלטה יותר בחזון של אנשי המטה מאשר בשדה. משתתפי המחקר התייחסו רבות להבחנה בין ערכים המוגדרים על-ידם כ"אוניברסליים" ובין ערכים שהם לאומיים. הטענה של חלק משתתפי המחקר

הייתה כי אין עיסוק רב מספיק באותם ערכים "אוניברסליים", שרובם מגדירים כערכים הומניסטיים וערכים דמוקרטיים, וחלקם התייחסו לחוסר בהטמעת ערכים ציוניים. כך, למשל, יוני, מורה ותיק בבית-ספר המשרת אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, ציין כי בעיניו הערך היחיד המקבל בולטות בחינוך הערכי בבית-הספר הוא השירות בצה"ל. באופן דומה לכך, גם נעם, המחנך בתיכון המשרת אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בעיר אחרת התייחס לכך כי השירות הצבאי הוא הערך הדומיננטי בבית-הספר. לטענתו, ישנה התייחסות בבית-הספר לצבא כ"קדוש". לעומתם, בעז, מנהל בית-ספר תיכון המשרת אוכלוסייה מן המעמד הבינוני-גבוה מדגיש בבית-ספרו בעיקר ערכים הומניסטיים וערכי דמוקרטיה לצד ערכים של העצמה אינדיבידואלית. המינון של הטמעת ערכים הנתפסים בעיניו כלאומניים ודתיים הוא קטן באופן משמעותי בבית-ספרו. כך, למשל, בעז סיפר כי בית-ספרו אינו מציין כלל את יום ירושלים.

משתתפי המחקר התייחסו גם להבדלים ערכיים בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי-דתי. חלק מאנשי המטה טענו כי ההבדלים בתוכניות החינוכיות הנוגעות לערכים בין החינוך הממלכתי דתי ובין החינוך הממלכתי הינם מינוריים ביותר. עם זאת, רוב אנשי המטה הכירו בכך שבבתי-הספר עצמם נבחרים ה"מינונים" לאופן בו הערכים המודגשים על-ידי משרד החינוך יבואו לביטוי בשטח. אנשי השדה במחקר התייחסו לכך שבפועל ישנם הבדלים ערכיים משמעותיים בין שני מגזרי החינוך. "המגזר הדתי-לאומי למשל", אמרה ענת, מורה מעל עשרים שנה, "לא מציין את יום [רצח] רבין, שמבחינתנו [אנשי החינוך הממלכתי] הוא יום כל כך משמעותי וחשוב. לא מציין, אין טקס, אין טקס לרצח רבין במגזר הדתי-לאומי," אמרה והוסיפה בציניות, "אז המדינה חיה עם זה בסדר גמור". גם בעז, מנהל בית-ספר תיכון מזה שש שנים, התייחס לפאנל בו השתתף בנושא של חינוך לערכים בו חלק את הבמה עם נציגה מן החינוך הממלכתי-דתי: "היא אישה רצינית, היא אישה מחויבת, אין ספק שהיא רוצה לעשות דברים טובים. אבל כשאני שאלתי רגע, [...] האם אנחנו יכולים להסכים לזה שבכל בתי הספר במדינת ישראל, יהיה שיח או לימוד על רצח רבין, מתוך המקום שזה פשע, יום זיכרון, שצריך לציין אותו בצורה, לא משנה, כל אחד יבחר את הדרך שלו, אבל עם אותו סט של אמירות ושל ערכים, שנעשה פה באמת [ברצח רבין], פשע נגד הישראליות, נגד החברה הישראלית [...] לא קיבלתי תשובה חד-משמעית". במחקר זה השתתפו אנשי שדה מהחינוך הממלכתי בלבד. אני מוצאת כי עולה הצורך במחקר הבוחן ערכים בחינוך הבית-ספרי בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי המתייחס גם להבדלים אלו לעומק ודן במשמעותם, כמו גם מתייחס לאופן בו מוטמעות תוכניות של חינוך לערכים של משרד החינוך בשטח בשני המגזרים.

בבית-הספר שמנהל בעז לומדים גם תלמידים ערבים. הנושא של חינוך לערכים ציוניים ולאומיים יוצר לא פעם מתחים עבור תלמידים אלו. "תלמיד ערבי שבא ואומר לי, אני ביום הזיכרון לא מגיע לבית ספר, אני אומר: 'אל תגיע לבית ספר, אל תגיע. אני מבין את זה שיש משהו בזהות התרבותית והלאומית שלך, שלא מתחבר פה'. אבל אם הוא בא ואומר לי: 'אני לא מגיע ביום השואה', אני אומר לו: 'אתה מגיע'. למה? כי בסופו של דבר [...] בדרך שבה אנחנו [בבית-הספר] מציניים, יש משהו הרבה יותר אוניברסלי, כשמדברים על השואה כאירוע באמת מכונן, ברמה עולמית וברמה של בני אדם באשר הם". ממצאי מחקר זה לא התייחסו לסוגיה של החינוך לערכים בבתי-ספר המשרתים אוכלוסייה ערבית בישראל. מחקר המתייחס לסוגיית החינוך לערכים במגזר הערבי במדינת ישראל הינו חשוב ומהותי בכדי לצייר תמונה רחבה של אופן הטמעתן של תוכניות החינוך לערכים בבתי-הספר בישראל.

חלק מן המשתתפים מהמטה ומהשדה גם יחד התייחסו לכך כי חוסר ההחלטה החד-משמעית על מהם הערכים אשר לאורם יש לחנך, היא הבעיה. כך, למשל, נאוה, בכירה במשרד החינוך, התייחסה לכך שישנו צורך, לדעתה, לקיים דיון מקיף במהם הערכים שמדינת ישראל רוצה לחנך אליהם, וזאת בהשראה ממערכת החינוך האוסטרלית אשר החליטה על ערכים מרכזיים שלאורם יש לחנך בכל בתי-הספר באוסטרליה. "מפריע לי מאוד שבתוכנית הליבה שלנו, אין מספיק ביטוי לערכים ציוניים, אין עיסוק בסיפור של ערכים ציוניים, שאנחנו מדינה ציונית. אין מספיק עיסוק לדעתי, בערכים ההומניסטיים, או יש בריחה

מהערכים ההומניסטיים, לדעתי, למרות שאם תשאלו אנשים יגידו לך, כן, אבל אנחנו עוסקים. כן, אנחנו עוסקים, אבל לא אחרי ש... אמרנו [משרד החינוך] מהם המאסטים' [מהמילה must, דהיינו, ערכי החובה]."

לסיכום, אין כיום סט ערכים תחום ומוסכם המקודם ומוטמע במסגרת מערכת החינוך הישראלית בכללותה. הערכים המרכזיים המתקיימים במערכת החינוך כיום, על-פי משתתפי המחקר, נחלקים לשתי קבוצות מרכזיות: ערכים "אוניברסליים", הכוללים ערכים הומניסטיים ודמוקרטיים, וערכים לאומיים, ציוניים ודתיים. השחקנים השונים בשדה החינוכי מקדמים את הערכים אותם הם מזהים כחשובים וכך נוצרת שונות גדולה בין הערכים המוטמעים במקומות שונים בארץ. לאור המגוון האנושי והתרבותי המאפיין את ישראל, שונות זו היא צפויה ומובנת. יש צורך לדון במידת החשיבות להנחלת ערכי בסיס באופן אחיד שעליהם ניתן להוסיף ערכים נוספים על פי צרכים תרבותיים ותפיסות העולם של הקהילות בהן פועלים בתי הספר.

4. חינוך לערכים בבתי-הספר – מתחים ואתגרים במדידה והערכה

מערכת החינוך יודעת למדוד הישגים אקדמיים אך מעלה קשיים במדידה והערכה של למידת ערכים. אחת הסיבות לקושי במדידה והערכה של ערכים בחינוך הבית-ספרי נובעת, לטענתם משתתפי המחקר, מהדומיננטיות הניתנת להישגיות אקדמית שאינה מותירה זמן להתמקדות בלימוד ערכים. "בני נוער מרגישים במרוץ", אמר ארז, תלמיד י"ב ופעיל במועצת התלמידים הארצית, "הם מרגישים 'מכונת ציונים' [...] זה [בית-הספר] הרי אמור להיות המקום שאתה מברר 'מי אני?', 'מה הדעות שלי?', 'מה הערכים שלי?', 'במה אני מאמין?', 'במה אני לא מאמין?', במקום שבית הספר יהיה מוקד לדברים האלה, הוא הופך להיות מוקד לכמה אני קיבלתי במבחן [...] וזה מרדף ומרדף והוא לא מגיע לפואנטה בסוף".

האופן בו מודדים ומעריכים תלמידים בבתי-הספר משקף אף הוא אידיאולוגיה וערכים. כך, למשל, עולה מתוך המחקר, כי התלמידים עצמם חשים כתוצאה מהאופן בו מעריכים ומודדים את הצלחתם בבית-הספר כי ערכי מצוינות והישגיות הם הערכים המהותיים ביותר בחינוך העל-יסודי כיום. כלל המשתתפים במחקר, מן המטה והשדה גם יחד, התייחסו למדדי ההערכה האקדמית המייצרים לחץ על המערכת החינוכית שלעיתים אינו מותיר מקום ללמידה ערכית, ואף משדר את המסר הערכי לתלמידים כי ציונים הם מעל הכל.

מעבר להיררכיה הברורה הנתפסת בין הטמעת ידע ובין הטמעת ערכים, נראה כי האופן בו מלמדים ומעריכים היום את התלמידים נוגד את התפיסה הערכית אותה מבקשים להטמיע. "המערכת של בית הספר", אמר נעם המורה, "נקרעת כל הזמן בין הרצון שלה שיצליחו, לבין הרצון שלה לחנך אותם לעצמאות ושיעשו את זה לבד, שזה יבוא מהם. יש מתח גדול בין שני הדברים האלה, [...] כל הזמן צריך להאכיל אותם בכפית וה-להאכיל אותם בכפית' הזה, לוקח מהעצמאות שלהם, זה הופך אותם לאנשים יותר תלותיים".

מחקרי העוסק בחינוך היסודי הראה כי ישנם בתי-ספר יסודיים בהם נעשה שינוי בהערכה ומדידה של התלמידים. כך, למשל, בבית-הספר יסודי במרכז הארץ החלה יוזמה חדשה לשינוי יום ההורים והתעודות של כיתות א'-ב', כך שתעודות בית-הספר הפכו שונות משמעותית מהתעודה המסורתית. בתעודה זו במקום הערכות של המורות על התלמידים ומתן ציונים במקצועות השונים, התעודה כוללת הערכה אישית של התלמידים את עצמם בלבד על-פי היגדים כמו: "אני מכבד את חבריי", "אני מקפיד על ארגון הציוד", "אני יודע לקרוא", "אני יודע לפתור תרגילים". במהלך מפגש אישי בין המורה לתלמידה מתבקשת התלמידה "להעריך את עצמה" על סקאלה המודדת את מידת ההסכמה עם ההיגד. השינוי יכול להתפרש כמבורך כי התלמידים אינם נמדדים במספרים על-ידי המורים כמו בדימוי של "בית-חרושת לציונים". כמו כן, השינוי מותאם ערכית לתפיסה המבקשת לשים את האחריות אצל התלמיד ולאפשר חשיבה רפלקסיבית.

בעז, מנהל בית-ספר במרכז הארץ, התייחס גם הוא לשינוי שנעשה בהערכה בבתי-ספר יסודיים וציין כי כל עוד בתי-ספר התיכוניים עדיין מכוונים את התלמידים להצלחה בבגרויות, אין יכולת להפנים את השינוי וליישמו לאורך זמן. מעבר לכך, הוא טוען כי הפער בין המדידה וההערכה בבתי-ספר יסודיים לבין בית-הספר התיכון הוא דרמטי עבור התלמידים, כך שהשינוי אף יכול להוביל לנזק מאשר לתועלת. בעז יוזם בימים אלו סמינר למורים הבוחן מחדש בבית-ספרו את האופן בו מעריכים את התלמידים. לטענתו, רק כאשר נדע כיצד אנו מעריכים את התלמידים, נוכל לדעת כיצד ללמדם. אני סבורה כי שאלות עמ"ר בבחינות הבגרות יכולות להוות חלק מרכזי בפתרון האופן בו מודדים חינוך ערכי שכן הן יוצרות סינתזה בין הקניית ידע, ניתוח ביקורתי ושיח ערכי. ייתכן כי הגדלת משקלן של שאלות עמ"ר בבחינות הבגרות ישנו את צורת הלמידה ויאפשרו הערכה ומדידה של חינוך ערכי באופן נרחב.

סיכום ודיון

ממצאי המחקר מצביעים על דרכי העברה של ערכים בחינוך הממלכתי בישראל כיום. הערכים המונחלים לתלמידים בבתי-הספר השונים בישראל הם תוצר של תהליך רב-מוקדי בו לוקחים חלק שחקנים רבים בעלי השפעה המעצבים את תמהיל הערכים במרחבי בתי-הספר. השחקנים המרכזיים בחינוך הערכי בבתי-הספר הם שר החינוך, אנשי מטה, הרשויות המקומיות, מנהלי בתי-הספר, צוות בית-הספר וארגונים ועמותות המפעילים תוכניות חינוך לערכים במיקור חוץ, כאשר גם להורי בית-הספר ישנה השפעה ניכרת. התפיסות האידיאולוגיות של השחקנים בשדה החינוכי משפיעות על אופן הטמעתם של ערכים בבתי-הספר ויוצרים שונות בין בית-ספר אחד למשנהו.

המחקר מראה כיצד תוכניות הנהגות ברמת המטה עוברות בצינורות מערכת החינוך עד הגיען אל התלמידים, תוך התייחסות לשלושה מוקדים מרכזיים של חינוך לערכים בחינוך הממלכתי העל-יסודי: שיעורי החינוך, "התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית" ושאלות עמ"ר (ערכים, מעורבות, רלוונטיות) בבחינות הבגרות. המחקר מצביע על צורך בהידוק שיתוף פעולה בין אגפי משרד החינוך העוסקים בחינוך הערכי, ובצורך מרכזי בהגברת ההיזון החוזר מן השדה; התלמידים, המורים והמנהלים ועד הוגי התוכניות במטה משרד החינוך. המחקר מעלה אל פני השטח את המורכבויות אשר מובילות לכך שאותם מסרים הנהגים במטה עוברים לעיתים כמו בדימוי של "טלפון שבור" עד התלמידים, עד שאלו שומעים לעיתים מסרים אחרים לחלוטין. דוגמא לכך היא התוכנית "מעורבות חברתית". הפתרונות לחלק מן הבעיות המרכזיות שעלו בקרב אנשי השדה בנוגע לתוכנית נמצאים כבר בחומרים של הוגי התוכנית. עם זאת, ברוב המקרים, התוכנית אינה מתקיימת בפועל כפי שהיא תוכננה. ייתכן ולאחר הטמעת התוכנית בכל בתי-הספר באופן מותאם לחזונה, יהיה ניתן להשתמש בה ככלי מהימן למדידה והערכה של למידה ערכית בבתי-הספר.

המחקר מתייחס לתפקידה המשתנה של המורה בעידן זה מ"בעלת הידע" לזו ה"מתווכת את הידע". שינוי זה יכול להוות משמעות אדירה בשינוי האופן בו מעריכים ומודדים תלמידים, ומתוך כך גם את האופן בו מלמדים ולומדים בבתי-הספר. שינויים אלו הם בעלי משמעות לאופן בו מחנכים לערכים ואף מודדים ומעריכים חינוך ערכי. דוגמא לכך הן שאלות עמ"ר המופיעות בבחינות הבגרות. שאלות אלו מחייבות את המורים לעבור משיטה של שינון לשיטה של ניתוח תכנים שונים באמצעות כלים ערכיים. אני מאמינה כי הגדלת משקלן של שאלות עמ"ר בבגרות יכולה להוביל לכך שהשיח הערכי יהיה נוכח וקיים בכל בתי-הספר בישראל. ייתכן כי שינוי מהותי באופן בו מלמדים ומעריכים בבתי-הספר יוביל לכך שתלמידים ילמדו להביע עמדה, לייצר שיח ערכי, לחשוב בביקורתיות ובה בעת לרצות להיות אזרחים פעילים התורמים לחברה.

במחקר זה פגשתי בנשות ואנשי החינוך שהשתתפו במחקר עם מעט ידע מקדים על התוכניות הספציפיות הקיימות כיום לחינוך לערכים בחינוך העל-יסודי. מטרתי הייתה לשמוע את הקולות העולים מהשטח, מאנשי המטה ואנשי השדה גם יחד, ולפרוש בפני וועדת המומחים הדנה בחינוך לערכים בחינוך הבית-ספרי את עמדותיהם ודעותיהם של משתתפי המחקר. המחקר מבקש לספק תמונה ראשונית של החינוך

לערכים בחינוך הממלכתי כחומר רקע לוועדת המומחים. עם זאת, זהו מחקר גישוש ראשוני המחייב העמקה והרחבה. כמו כן, יש צורך בהעמקה ובהבנה של החינוך הערכי בחינוך הממלכתי בחברה הערבית, בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך החרדי, תוך התייחסות לאופן פרשנותם של השחקנים החברתיים הלוקחים חלק בחינוך הערכי, ועמידה על משמעותה של פרשנות זו.

במחקר פגשתי נשות ואנשי חינוך, במטה ובשדה, חדרות אידיאליים וערכים אשר רוצות בשיפורה של מערכת החינוך הישראלית ובהכשרתו של דור העתיד להיות בני-אדם ערכיים, יוזמים, דעתניים, בעלי חשיבה ביקורתית ויצירתיות, כמו גם אכפתיים לסביבתם, החשים שייכות למדינת ישראל. המשתתפים כולם, מהמטה ומהשדה, התייחסו להצלחות ולחסרים הקיימים כיום בחינוך הערכי בחינוך הבית-ספרי ואת הצורך בהדגשתו של החינוך הערכי במסגרת בתי-הספר, בכדי להגיע אל אותו חזון. אני מאמינה כי ישנו צורך לאפשר לאנשי השדה של משרד החינוך, כמו גם להורים ולבני הנוער להשמיע את עמדותיהם בנוגע לאופן בו לדעתם יש לחנך לערכים במסגרת בית-הספר, מה שיסייע בהבנת תהליך החינוך לערכים בבתי-הספר כיום ובמציאת דרכים לשיפורו.

שאלות לדין במסגרת וועדת המומחים העולות מתוך המחקר:

- האם וכיצד יש להעלות את קרנו של החינוך הערכי בחינוך הבית-ספרי?
- האם יש צורך ביצירת סט ערכים בסיסי אשר יונחל בכל בתי-הספר בישראל? אם כן, אילו שחקנים צריכים להיות שותפים ליצירתו?
- האם וכיצד ניתן לדון באופן בו יש לחנך לערכים בחינוך הבית-ספרי בישראל ללא הסכמה רחבה על מהם אותם ערכים? האם וכיצד ניתן למדוד ולהעריך ערכים בחינוך הבית-ספרי ללא הסכמה על מהם אותם ערכים אליהם יש לחנך?
- האם הכרעות אידיאולוגיות לגבי מהם הערכים שיש ללמד בבתי-הספר צריכות להיות נתונות להחלטות מקומיות של רשויות או מנהלי בתי-ספר?
- האם נדרשת הכשרת מורים והכשרת מנהלים רבה יותר לאופן בו יש לחנך לערכים בבתי-הספר? כיצד שינויים בתפקיד המורה בעידן זה יכולים לשמש כקרקע לשינויים באופן הטמעת ערכים בבתי-הספר?
- כיצד ניתן לבקר ולמדוד את השפעתן של תוכניות החינוך לערכים הנעשות במיקור חוץ והאם יש לבחון מחדש את משמעות נוכחותם של שחקנים חיצוניים לבתי-הספר בחינוך הערכי של התלמידים? כיצד ניתן ליעל ולחזק תוכניות קיימות המבקשות לחנך לערכים הנהגות ברמת המטה ולהביא להטמעתן בבתי-הספר באופן מערכתי?
- האם וכיצד יש לייצר הזדמנויות רבות יותר לדיאלוג ישיר בין מנהלי בתי-ספר ובין מטה משרד החינוך?
- כיצד ניתן להעצים את תפקידן של הרכזות החברתיות כסוכנות השפעה של מטה משרד החינוך בתוך בתי-הספר?
- האם וכיצד יש להגביר מעורבותן של רשויות מקומיות, מנהלי בתי-הספר, צוותי הוראה, כמתווכים רבי עוצמה, ביצירתן של תוכניות החינוך לערכים בבתי-הספר?
- האם וכיצד ניתן להגביר מעורבותם של תלמידים, הורים וקהילה, בהחלטות על החינוך הערכי בבתי-הספר?
- האם וכיצד ניתן לאפשר לתלמידים להביע את עמדתם לאופן בו יש לחנך לערכים בבתי-ספר?
- האם מערכת ההשכלה הגבוהה צריכה להכיר בפעילויות חברתיות כמשמעותיות לבחינת קבלתם של סטודנטים, בכדי לחזק את הפעלתן של תוכניות אלו בבתי-הספר התיכונים?
- מהם הערכים המשתקפים באופן בו מעריכים ומוודדים בבתי-הספר כיום?

- האם ניתן למדוד ולהעריך ערכים בחינוך הבית-ספרי באופן מנותק מהערכה ומדידה של הפנמת הידע?
- האם ניתן למדוד ולהעריך ערכים בחינוך הבית-ספרי באופן דומה להערכה ומדידה של הצלחה אקדמית?
- כיצד ניתן לייעל את השימוש בתוכניות החובה הקיימות לחינוך הערכי ככלי למדידה והערכה של החינוך הערכי בבתי-הספר?
- כיצד ניתן לייצר הזדמנויות חדשות למשוב והערכה מן השדה אל המטה? כיצד ניתן להגביר היזון חוזר מרשויות, מנהלי בתי-ספר, מורות ומורים ותלמידים על התוכניות הנהגות ברמת המטה?
- מהן המשמעויות הערכיות של השינויים המתחוללים כיום בחלק מבתי-הספר היסודיים בהערכה ומדידה? האם וכיצד ניתן לתרגם שינויים אלו לחינוך העל-יסודי בכדי לקדם חינוך לערכים?