

סקירת ספרות בנושא:

הערכה ומדידה של חינוך לערכים

מוגש לוועדה לחינוך לערכים, היזמה למחקר יישומי בחינוך.
נכתב על-ידי ורד הושמנד

תוכן עניינים

2	..... תוכן עניינים
3	..... הקדמה
4	..... חלק א': סקירת כלים
4	..... 1.א כלים להערכת ערכים
5	..... THE SCHWARTZ VALUE SURVEY (SVS)
8	..... PORTRAIT VALUES QUESTIONNAIRE (PVQ)
12	..... SCHWARTZ VALUES BEST-WORST SURVEY (SVBWS)
15	..... THE PICTURE-BASED VALUE SURVEY FOR CHILDREN (PBVS-C)
19	..... ANIMATED VALUES INSTRUMENT (AVI)
23	..... DEFINING ISSUES TEST (DIT)
27	..... CRITICAL INCIDENT (CI) TECHNIQUE
33	..... תגים דיגיטליים פתוחים (ODB) OPEN DIGITAL BADGES
39	..... 2.א הערכת חינוך לערכים
39	..... EDUCATION STUDY (ICCS) INTERNATIONAL CIVIC AND CITIZENSHIP VALUES EDUCATION GOOD) VEGPSP(– התכנית הלאומית האוסטרלית לחינוך לערכים
45	..... PRACTICE SCHOOLS PROJECT
47	..... מודל ה-VALUES AND KNOWLEDGE EDUCATION - VAKE
48	..... CHARACTER EDUCATION - חינוך אופי
50	..... חלק ב': סיכום ודיון השוואתי
56	..... ביבליוגרפיה

הקדמה

אתגרים רבים עולים מהערכה או מדידה של ערכים, חלק ניכר מהם קשורים למורכבותו של המושג "ערך". שכן, על-אף ש"ערך" הוא מושג רווח, שנדמה שכולם מבינים את משמעותו, הרי שמדובר במושג מורכב מאד. ראשית, לא ברור מה המשמעות של "להיות בעל ערכים" או ש"ערך זה חשוב עבורי", ומה הקשר בין ידע, הבנה, עמדות והתנהגות בהקשר זה. למשל, האם ידע והבנה אודות ערכים מספיקים על מנת לומר שאדם מחזיק בערך מסויים? אם לא, האם אדם שפועל בהתאם לערך מסויים בהכרח מחזיק באותו ערך, או שמא ייתכן כי התנהגותו נובעת משיקולים אחרים (פנימיים ו/או חיצוניים)? נראה שהמניע להתנהגות חשוב לא פחות מההתנהגות עצמה בקביעה שאדם מחזיק בערך כלשהו.

שאלות נוספות שעולות הן: האם ניתן למנות ערכים ברשימה, או שמא מדובר בצורת חשיבה ובאופן שבו אדם מצדיק/מגנה התנהגות מסויימת? עד כמה "ערך" קבוע או ניתן לשינוי אצל אנשים? מורכבויות אלה ועוד בהגדרת המושג "ערך" מתחדדות בבואנו למדוד/להעריך אותו והערכה לפי הגדרה אחת שונה מהערכה לפי הגדרה אחרת.

שנית, ניתן להשתמש במושג "ערכים" במגוון תחומים, למשל: ערכים דמוקרטיים, ערכי מוסר, ערכים סביבתיים, ערכים גלובליים או מקומיים (לאומיים וכדומה) ועוד. כמו כן, הקשרים בין מושג זה לבין מושגים כגון 'טוב', 'אופי' ו'מוסר' אינם ברורים ומוסכמים על הכל. בהתאם לכך, ההבחנות בין המושגים "חינוך אופי", "חינוך לערכים", "חינוך דמוקרטי" ו"חינוך מוסרי/למוסר" אינן חדות.

לקשיים אלה נוספים אתגרים בהערכת חינוך לערכים. בראש ובראשונה, מדידת הערכים בהם מחזיקים התלמידים על-פי רשימה הנקבעת מראש עשויה להיתפס כהערכה של אינדוקטרינציה ולא של חינוך. שנית, קיים קושי לבדד את השפעת החינוך לערכים מהשפעתם של גורמים נוספים על הערכים של התלמידים (כגון, משפחה, תקשורת, חברה ועוד) וכן קיים קושי לבחון באיזו מידה ההשפעה של חינוך לערכים נשמרת לטווח זמן ארוך.

בשל המגוון בנקודות מבט על ערכים ועל חינוך לערכים ובשל האתגרים העומדים בהערכתם, בבסיס בחירת הכלים שייסקרו במסמך זה עמדה השאיפה להציג כלים שמבוססים על הגדרות וגישות שונות ל"ערכים" ועל תחומים שונים של ערכים.

חלק א' מוקדש לסקירת כלים. בסעיף הראשון (א.1) מוצגים שמונה כלים להערכת ערכים. חמשת הכלים הראשונים מודדים ערכים על-פי רשימה קבועה מראש שמבוססת על תיאוריית הערכים האוניברסליים של שוורץ. כלים אלה נבדלים זה מזה באופן המדידה ובאוכלוסייה המתאימה להם. הכלי השישי, Defining Issues Test, עוסק בערכים מוסריים. התחום הערכי של שני הכלים האחרונים, Critical Incidents (CI) ותגים דיגיטליים פתוחים, ניתנים להתאמה בעת השימוש בהם. ב-CI הערכים עולים מהנבדקים ואילו בתגים הם מוגדרים על-ידי האדם/ארגון שמעניק אותם. אציין שהתגים הפתוחים הם שונים מיתר הכלים בכך שאין בהם הגדרה מובנית של אופן ההערכה. אולם, חשיבותם היא בהצגת הערכה של מיומנויות רכות לצד ידע, המתבצעת לאור התנהגות בחיי היומיום.

עבור כל אחד מהכלים הללו מפורטים: מטרת הכלי; תיאור הכלי; אילו ערכים/משתנים נמדדים באמצעותו; עדויות עיקריות למהימנות, תוקף ומהימנות; ביקורת ומגבלות. כמו כן, עבור כל כלי מוצגים בקצרה שני מחקרים שעשו שימוש בכלי ועיקרי ממצאיהם. המטרה בהצגת מחקרים אלה היא להראות אופני שימוש אפשריים בכלי, בעיקר בתחום החינוך, ואין לראות בהם סקירה מלאה של הממצאים בתחום.

בסעיף השני בחלק א' (א.2) מוצגים ארבעה תכניות/מחקרים להערכת חינוך לערכים: מחקר ה-ICCS הבינלאומי לחינוך אזרחי; מחקר שבוצע במסגרת התכנית הלאומית האוסטרלית לערכים, שבדק פרקטיקות יעילות לחינוך לערכים; מחקרים שבדקו יעילות של מודל VaKE (Values and Knowledge Education); מחקרים מתוך סקירות ספרות של Berkowitz שעניינן פרקטיקות יעילות לחינוך אופי (Character education).

חלק ב' עוסק בהשוואה בין הכלים להערכת ערכים לפי מספר קריטריונים, שנבחרו כך שיוכלו לסייע בבחירת כלי בהתאם למטרות ההערכה המבוקשות, לאוכלוסייה הנבדקת ולמשתנה המבוקש להערכה. הקריטריונים מחולקים

לשני סוגים: קריטריונים הקשורים למשתנה הנמדד וקריטריונים הקשורים למתודה עצמה ולשימושים האפשריים בה בשדה החינוכי. לבסוף נדון בהבדלים בין הערכת ערכים לבין הערכת תכניות חינוך לערכים.

חלק א': סקירת כלים

1.1 כלים להערכת ערכים

תיאורית תוכן ומבנה הערכים האנושיים הבסיסיים של שוורץ

חמשת הכלים הראשונים שאציג מתבססים על תיאוריית הערכים האוניברסליים של שוורץ ולכן בחרתי להציג אותה כאן, בטרם נדון בכל כלי בנפרד.

בתיאוריית הערכים האנושיים (Human values) של שוורץ 'ערכים' נתפסים כמטרות על-מצביות (Trans-situational), המשתנים בחשיבותם ומשמשים כעקרונות מנחים בחייהם של אנשים. שוורץ הגדיר 'ערכים' כאמונות המונחות על-ידי רגש, שמתייחסות למטרות נחשקות של אדם ומנחות את הבחירה או ההערכה של פעולות, מדיניות, בני-אדם ואירועים. (Schwartz, 2001).

ערכים הם ביטוי קוגניטיבי-לשוני של מטרות מוטיבציוניות והקריטריון שמבחין ביניהם הוא סוג המוטיבציה שעומד בבסיסם. התיאוריה פורטת עשרה סוגי/טיפוסי ערכים בסיסיים, שאמורים לכלול בתוכם את ערכי הבסיס של תרבויות שונות בעולם. טיפוסי הערכים נבחרו על בסיס הצרכים האנושיים, ממצאים ממגוון תרבויות ודיונים פילוסופיים ודתיים על ערכים. מחקרים הראו את מובהקותם של טיפוסי ערכים אלו ושהם מקיפים את כל המטרות המוטיבציוניות, כך שניתן לסווג ערכים של תרבויות שונות לאחד מבין עשרה טיפוסי ערכים אלה. (שם).

עשרת סוגי הערכים הם:

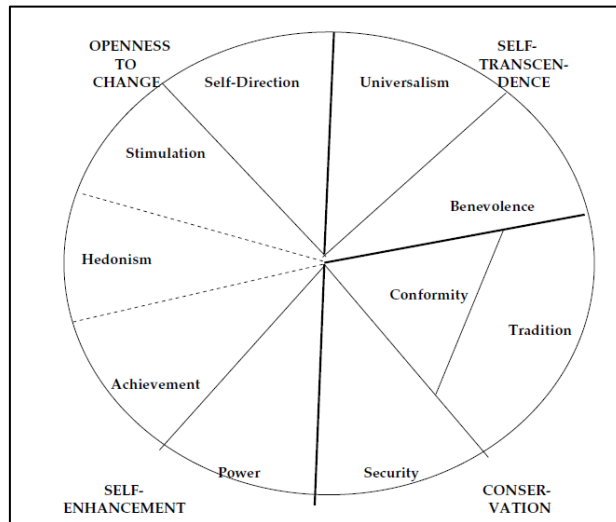
- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1. כח – Power | 6. אוניברסליות – Universalism |
| 2. הישגיות – Achievement | 7. טוב לב/בנוולנטיות – Benevolence |
| 3. הדוניזם – Hedonism | 8. מסורת – Tradition |
| 4. גרייה – Stimulation | 9. קונפורמיות – Conformity |
| 5. הכוונה עצמית – Self-direction | 10. ביטחון – Security |

התיאוריה מגדירה מבנה מעגלי של הערכים שמבטא את הקשרים הדינמיים ביניהם. המבנה מבוסס על ההנחה שלכל פעולה שנעשית במטרה להשיג ערך יש תוצאות פסיכולוגיות, מעשיות וחברתיות שעשויות להתנגש או לבוא בהלימה עם השגת ערכים אחרים. ככל ששני ערכים קרובים זה לזה במעגל, כך הם דומים יותר במוטיבציות העומדות בבסיסם, ולהפך. (שם).

היבט נוסף של מבנה הערכים הוא שני מימדים האנכיים זה לזה, שכוללים ארבעה ערכים מסדר גבוה יותר וביניהם מסודרים עשרת הערכים. המימדים הם:

- א. קידום העצמי מול התעלות מעל העצמי – Self-enhancement vs. self-transcendence. לפי מימד זה למשל, הערכים כח והישגיות עומדים מנגד לערכים אוניברסליות ונדיבות.
- ב. פתיחות לשינויים מול שמרנות – Openness to changes vs. conservatism. לפי מימד זה למשל, הערכים הכוונה עצמית וגרייה עומדים מנגד לערכים ביטחון, קונפורמיות ומסורת.

מבנה זה תורם ליכולת של התיאוריה לחזות ולהבין קשרים בין ערכים לבין עמדות, דעות, התנהגויות וחוויות חברתיות. כך, אם משתנה כלשהו קשור לערך מסוים, הערכים הסמוכים לו במבנה יהיו בקשר דומה לאותו משתנה ואלו שעומדים מנגד לו יהיו קשורים לאותו משתנה באופן הפוך. (שם). למשל, אם נמצא מתאם חיובי בין משתנה מסוים לבין ערכים של שמרנות, נצפה למתאם שלילי בין אותו המשתנה לבין ערכים של פתיחות לשינויים.



המודל התיאורטי של הקשרים בין עשרת סוגי הערכים (מתוך : Schwartz, 2001, p.270)

התיאוריה הורחבה על-ידי שוורץ ושות' בשנת 2012 ל-19 טיפוסים ערכים. הרחבה זו התבססה על פירוק ערכים שמורכבים מכמה רכיבים קונספטואלים (לדוגמה: הערך ביטחון (security) כולל גם ביטחון (safety) לעצמי וגם יציבות וסדר בחברה), ומטרתה להרחיב את האוניברסליות ואת יכולת הניבוי של התיאוריה. (Schwartz et al. 2012).

THE SCHWARTZ VALUE SURVEY (SVS)

1. מטרת הכלי

השאלון לערכים שהציג שוורץ בשנת 1992, The Schwartz Value Survey – SVS, מודד את החשיבות שרואה הנבדק לכל אחד מעשרת טיפוסים הערכים בתיאוריית הערכים של שוורץ, המניעים את התנהגותו.

2. תיאור הכלי

השאלון מורכב מ-56 ערכים (בחלק מהגרסאות ישנם 55 או 57 ערכים) וליד כל ערך נכתב הסבר קצר, לדוגמה: שוויון (שוויון הזדמנויות לכולם). הנבדקים מתבקשים לדרג את המידה שבה כל ערך מהווה "עיקרון מנחה בחיי", בסולם של 9 אפשרויות שנעות בין (7) "בעל חשיבות עליונה", דרך (0) "לא חשוב" ועד (-1) "מנוגד לערכים שלי". (Schwartz, 1992).

3. ערכים נמדדים

השאלון בודק 56 ערכים, כל אחד מהם מייצג טיפוס אחד מעשרת טיפוסים הערכים. (שם).

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

השאלון תוקף במחקרים רבים והוא נמצא בשימוש הרחב ביותר בקרב פסיכולוגיים חברתיים ובין-תרבותיים בבחינת הבדלים בערכים בין יחידים.

מחקרים שהשתמשו במודל רב-מימדי (Multidimensional Scale – MDS) או בניתוח דמיון מבני (Similarity Structure Analysis – SSA) בעשרות מדינות, תמכו בהבחנה בין עשרת סוגי הערכים ובכך שהערכים המוצגים בשאלון מייצגים את עשרת סוגי הערכים. האופן שבו פוזרו ממצאי המחקרים בתוך המודל הרב-מימדי והחלוקה שלהם לאיזורים תאמו את חלוקת הערכים לסוגים לפי המודל התיאורטי. כמו כן, סדר הערכים שנמצא במחקרים תאם את סדר הערכים במודל התיאורטי (Fontaine; Schwartz & Sagiv, Schwartz & Bardi, אצל : Schwartz & Boehnke, 2004, Schwartz, 1992).

במחקר נוסף, Schwartz & Boehnke (2004) אישרו את הקשר המעגלי בין הערכים באמצעות ניתוח גורמים מאשש (Confirmatory Factor Analysis – CFA) לתשובות לשאלות ה-SVS של למעלה מ-10,800 נבדקים ב-27 מדינות שונות.

כמו כן, נמצאו קשרים עקביים וניתנים לניבוי בין הערכים הנמדדים ב-SVS לבין משתנים אחרים, כגון עמדות פוליטיות וסביבתיות (Duriez, Luyten, Snauwaert & Hutsebaut; Grunert & Juhl; Helkama, Uutela; Schwartz, Sagiv, Roccas), מידת אדיקות דתית (Lindeman & Verkasalo, 2005), אצל: (Schwartz & Knafo; Schwartz & Huismans Feather; Kasser, Koestner, &) מגדר (שם: אצל: שם) (Lekes; Struch et al.; Verkasalo, Daun, & Niit, אצל: שם) ועוד.

5. ביקורת ומגבלות

דיווח עצמי לגבי ערכים מעלה כמה אתגרים. אתגר אחד הוא נטייתם של אנשים לראות בערכים כדבר נחשק ועל כן לסמן מידת חשיבות גבוהה עבור כולם. מענה כזה לשאלון יכול לגרום למתאמים פנימיים גבוהים בין ערכים שאינם קרובים זה לזה במודל ושהמתאם ביניהם אמור להיות שלילי או לא משמעותי. (Lee et al., 2008).

נמצאו דרכים שונות להתמודד עם בעיה זו. דרך אחת היא בהוראות שניתנות לנבדקים. במחקר שבדק את התיאוריה, שוורץ (1992) ביקש מהנבדקים קודם לעבור על כל הרשימה ולסמן את הערכים שהכי חשובים להם, שהכי לא חשובים להם או שהם מתנגדים להם. רק לאחר מכן התבקשו הנבדקים לענות על כל יתר השאלון. בכך ביקש שוורץ לתת מעין עוגן לנבדק/ת שיאפשר מענה בכל טווח הסולם. דרך נוספת להתמודד עם אתגר זה היא הסולם הא-סימטרי ((7) עד (-1)).

אתגר שני שנובע מדיווח-עצמי של ערכים הוא רצייה חברתית. במחקרם של שוורץ ושות' (אצל: Lee et al., 2008) נמצאה מתאם קטן אך משמעותי בין נתונים שנאספו באמצעות ה-SVS לבין מדד רצייה חברתית Marlowe-Crowne, במיוחד לגבי ערכים של מסורת וקונפורמיות.

מגבלה נוספת של השאלון היא שלמרות שהשאלון והתיאוריה אוששו במחקרים רבים במאות מדגמים ובעשרות מדינות, ב-5% מהמדגמים הייתה סטייה משמעותית מהדפוס התיאורטי. נמצא שסטיות אלה נפוצות וקיצוניות בעיקר במדגמים ממדינות ואיזורים פחות מפותחים. (Schwartz et al., 2001).

שוורץ ושות' סברו שהסיבה לכך היא שמענה על שאלון ה-SVS דורש חשיבה מופשטת מסדר גבוה. לכן, ייתכן שאינו מותאם לאוכלוסייה שלא למדה בבתי-ספר מערביים, בהם מודגשת חשיבה מסוג זה. בעקבות זאת הוחלט לפתח את שאלון ה-PVQ שיוצג בסעיף הבא. (שם).

ביקורת נוספת שהועלתה כלפי שאלון זה היא שמשך הזמן שלוקח למלא אותו עשוי להיות ארוך מדי עבור מחקרים שונים. לשם כך, עוצב שאלון מקוצר יותר, שלא נעסוק בו בסקירה זו. (Lindeman & Verkasalo, 2005).

6. מחקרים שעשו שימוש בכלי

Personal Value Priorities and National Identification (Roccas, Schwartz & Amit, 2010)

א. מטרת המחקר

החוקרים ביקשו לבדוק את הקשר בין סדר עדיפות של ערכים של אדם לבין הזדהותו עם הלאום אליו הוא משתייך, בסדרה של 3 מחקרים. אדון כאן בראשון מביניהם, בו בחנו מוטיבציות כמקור להבדלים בינאישיים בהזדהות עם הלאום ובדקו מדוע יש סבירות גבוהה יותר שאנשים מסויימים יחוו הזדהות עם הלאום מאשר אחרים.

במסגרת המחקר, נבדקו הערכים האישיים של הנבדקים באמצעות שאלון ה-SVS וכן נבדקה הזדהות הנבדקים עם לאום וסמכותיות של הימין (RWA).

ב. אוכלוסייה נבדקת

במסגרת המחקר נבדקו סטודנטים ישראלים ואמריקאים בשלושה מדגמים: מדגם (1) כלל 101 סטודנטים אמריקאים ומדגם (2) כלל 160 סטודנטים ישראלים. בקרב שני מדגמים אלה נבדקו ערכים אישיים ומידת הזדהות עם הלאומים הישראלי והאמריקאי. המדגם השלישי כלל 72 סטודנטים ישראלים ובו נבדקו ערכים אישיים וסמכותנות של הימין.

ג. עיקרי הממצאים

אציג את עיקרי הממצאים על הזדהות לאומית (לא יוצגו הממצאים הנוגעים ל-RWA).

נמצאו מתאמים שהולמים את מבנה הערכים המעגלי על-פי התיאוריה של שוורץ. למשל, נמצא מתאם חיובי גבוה בין הזדהות לאומית לבין ערך של מסורת (שמרנות) ומתאם שלילי גבוה בין הזדהות לאומית לבין ערכי גרייה והכוונה עצמית (פתיחות לשינויים).

המתאם עם יתר הערכים היה בין מתאמים אלה, בהתאם למיקומם במעגל במודל. שני יוצאי דופן בכך היו ערכים של ביטחון וקונפורמיות במדגם (2) (בו, בניגוד למצופה, המתאם החיובי עם ערכים של קונפורמיות היה נמוך יותר מהמתאם החיובי עם ערכי ביטחון) והערכים של הכוונה עצמית ואוניברסליות במדגם (1) (בו, בניגוד למצופה, המתאם החיובי עם ערכי הכוונה עצמית היה נמוך לעומת המתאם החיובי עם ערכי ביטחון).

ממצא נוסף הוא שכל המתאמים בין הזדהות לאומית לבין ערכים של אוניברסליות היו שליליים וכל המתאמים עם בנוולנטיות היו חיוביים. למרות שהמתאמים היו קטנים, החשיבות לכך נובעת מכך ששני סוגי ערכים אלה נובעים מאותה מטרה מוטיבציונית בסיסית של קידום רווחת הזולת. אולם, ערכים אלו נבדלים במושא הדאגה: בנוולנטיות היא דאגה לאנשים איתם יש לאדם אינטראקציה באופן תדיר ואילו אוניברסליות היא דאגה לכל האנושות. מכאן שהמטרה של ערכים אוניברסליים מרמזת על הרחבת הדאגה מקבוצת האנשים איתם האדם מקיים קשרים אישיים אל עבר המין האנושי כולו.

החוקרים טוענים שהמתאמים בין אוניברסליות ובנוולנטיות לבין הזדהות לאומית מדגישים את המתח בין הדאגה לקרובים לבין כל האנושות. ישנה הלימה בין דאגה לקרובים לאדם לבין הזדהות לאומית, ונתפס שאין הלימה בין דאגה לאנושות לבין הזדהות לאומית. החוקרים רואים בממצא זה תמיכה נוספת לחשיבותו של מכנה משותף על מנת לבטא דאגה לזולת, שנמצאה במחקרים אחרים.

***The Importance of Religiosity and Values in Predicting Political Attitudes:
Evidence for the Continuing Importance of Religiosity in Flanders (Belgium)***
(Duriez, Luyten, Snauwaert, & Hutsebaut, 2002)

א. מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הטענה לפיה מידת אדיקות דתית משפיעה על עמדות פוליטיות רק באופן עקיף, על ידי כך שהיא משפיעה על מערכת הערכים של האדם המאמין, וזו בתורה מעצבת את עמדותיו הפוליטיות.

נבדקו ארבעה סוגי עמדות פוליטיות (בארבעה שאלונים נפרדים): שמרנות כלכלית, שמרנות תרבותית, גזענות ולאומנות.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במסגרת המחקר נבדקו 389 סטודנטים לשנה א' בפסיכולוגיה באוניברסיטת בלגיה, בגילאי 17 עד 23, 79% מהם נשים, בעלי אזרחות בלגית ומשתייכים לחבל המדינה שדוברת פלמית. במחקר נעשה שימוש בשאלון SVS- המתורגם לשפה ההולנדית ומכיל 55 פריטים.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שלמערכת הערכים של האדם ישנה יכולת ניבוי חזקה יותר לגבי עמדותיו הפוליטיות מאשר זו שיש למידת אדיקותו הדתית. עם זאת נמצא שמידת האדיקות הדתית מספקת מידע חשוב אודות העמדות הפוליטיות, גם מבלי לקחת בחשבון את מערכת הערכים של האדם. דהיינו, שהדתיות מהווה עדיין כוח פוליטי חשוב. החוקרים טוענים שיש לקחת בערבון מוגבל ממצא זה, שכן ייתכן כי הדתיות כוללת ערכים שחשובים לניבוי עמדות פוליטיות אך אינם מגולמים בשאלון של שוורץ.

בנוסף, לכל מימד של עמדה פוליטית שנבחן נמצא שילוב ייחודי של דתיות וערכים. לדוגמה, נמצא קשר חיובי בין שמרנות כלכלית לבין ערכים של קידום עצמי (עצמה והישגיות) וקשר שלילי בין שמרנות כלכלית לבין ערכים של התעלות מעל העצמי (אוניברסליות ובנוולנטיות).

החוקרים טוענים, בין היתר, שהדפוס הערכי והדתי הייחודי של כל עמדה פוליטית שנמצא במחקר מצביע על תמונה מורכבת של קשרים בין משתנים אלו, ובכך פוסל טענות קודמות שהצביעו על ערכים מסויימים כחשובים יותר מאחרים כבסיס לעמדות פוליטיות.

Portrait Values Questionnaire (PVQ)

1. מטרת הכלי

כפי שהוצג בסעיף הקודם, ממצאי שאלון ה-SVS לא הניבו תוצאות שתואמות לתיאורית הערכים האוניברסליים של שוורץ בקרב אוכלוסיות שונות (בעיקר במדינות לא מערביות). מטרת שאלון ה-Portrait Values Questionnaire (PVQ) הייתה לבחון את התוקף והאוניברסליות (בין-תרבותיות) של התיאוריה בקרב אותן אוכלוסיות.

על מנת להתאים את ה-PVQ לטווח רחב יותר של האוכלוסייה, המשימה המוצגת בו לנבדקים היא יותר מוחשית ופחות מורכבת מבחינה קוגניטיבית מזו שמוצגת ב-SVS.

יתרון נוסף של ה-PVQ לעומת ה-SVS הוא בהתמודדות עם רצייה חברתית בכלים להערכת ערכים המבוססים על דיווח-עצמי. מחקרים הראו שכדי להימנע מהטייה כזו, חשוב שהדיווחים העצמיים יתייחסו לעדיפויות של ערכים באופן שקשור להתנהגות במציאות. (Schwartz, 2001)

בנוסף, מחקרים הראו שתגובות המבוססות על רצייה חברתית לא סותרות דיווח-עצמי לגבי ערכים. כלומר, שהנטייה האנושית להציג עצמנו כבעלי האיכויות שמוערכות במיוחד בחברה אליה אנחנו שייכים, אינה קשורה לנטייה לדווח אילו ערכים חשובים בעינינו. (שם).

2. תיאור הכלי

השאלון מכיל 56 פריטים, ובכל פריט יש תיאור מילולי של אדם המכיל את מטרותיו, שאיפותיו או משאלות לבו. כל תיאור מורכב משני משפטים. המשפט הראשון מתאר את הערך שחשוב לאדם והשני מתאר התנהגות הקשורה אליו (לדוגמה: "לאדם חשוב לחיות חיים מסעירים. הוא מחפש אחר הרפתקאות ואוהב לקחת סיכונים"). כלומר שכל תיאור למעשה מצביע על מידת החשיבות של סוג ערך מסויים בעיני האדם המתואר מבלי לזהות באופן מפורש את הערך כמושא המחקר.

בכל פריט הנבדקים נשאלים עד כמה הם עצמם דומים לאדם המתואר בסולם של 6 אפשרויות, שנע בין "דומה לי מאוד" עד "לא דומה לי כלל". הממצאים אודות הערכים של הנבדקים נגזרים מהדיווח העצמי שלהם לגבי הדמיון בינם לבין האנשים המתוארים בשאלון, והם אינם מודעים לכך שהם עונים על שאלון בנוגע לערכים. השאלון נכתב באנגלית ובעברית, זכר ובנקבה, בשפה שמותאמת להבנה של ילדים בני 11.

Definitions of 10 Value Constructs in Terms of their Goals and Examples of PVQ Items that Represent Them (Male Version)

POWER: Social status and prestige, control or dominance over people and resources. (He likes to be in charge and tell others what to do. He wants people to do what he says.)
ACHIEVEMENT: Personal success through demonstrating competence according to social standards. (Being very successful is important to him. He likes to stand out and to impress other people.)
HEDONISM: Pleasure and sensuous gratification for oneself. (He really wants to enjoy life. Having a good time is very important to him.)
STIMULATION: Excitement, novelty, and challenge in life. (He looks for adventures and likes to take risks. He wants to have an exciting life.)
SELF-DIRECTION: Independent thought and action-choosing, creating, exploring. (He thinks it's important to be interested in things. He is curious and tries to understand everything.)
UNIVERSALISM: Understanding, appreciation, tolerance and protection for the welfare of all people and for nature. (He thinks it is important that every person in the world should be treated equally. He wants justice for everybody, even for people he doesn't know.)
BENEVOLENCE: Preservation and enhancement of the welfare of people with whom one is in frequent personal contact. (He always wants to help the people who are close to him. It's very important to him to care for the people he knows and likes.)
TRADITION: Respect, commitment and acceptance of the customs and ideas that traditional culture or religion provide the self. (He thinks it is important to do things the way he learned from his family. He wants to follow their customs and traditions.)
CONFORMITY: Restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms. (He believes that people should do what they're told. He thinks people should follow rules at all times, even when no one is watching.)
SECURITY: Safety, harmony and stability of society, of relationships, and of self. (The safety of his country is very important to him. He wants his country to be safe from its enemies.)

פריטים מתוך שאלון ה-PVQ באנגלית, מתוך: Schwartz, et al., 2001

3. ערכים נמדדים

השאלון בוחן את מידת החשיבות שאדם רואה לעשרת טיפוסים הערכים בתיאוריית הערכים של שוורץ.

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

Schwartz et al. (2001) ערכו מספר מחקרים בהם בחנו האם ה-PVQ והתיאוריה של שוורץ יכולים להיות רלוונטיים גם לתרבויות במדינות מתפתחות ולגילאים צעירים. לשם כך בוצעו 3 מחקרים בקרב 3 אוכלוסיות שונות: ב-6,000 איטלקים, 2,000 דרום אפריקאים ו-840 תלמידות כיתה ח' באוגנדה. בכולם בוצע ניתוח נתונים באמצעות ניתוח דמיון מבני (Similarity Structure Analysis – SSA), בדומה לאופן שבוצע במחקרים על ה-SVS. הממצאים תמכו ביכולת השאלון להבחין בין הערכים והראו שהמתאמים בין הערכים נמצאים בהלימה עם המודל התיאורטי המעגלי (במדגם של הנערות, לא כל הערכים הובחנו בצורה מושלמת. ייתכן שהדבר נבע מכך שהשאלון הועבר באנגלית, שאינה שפת האם שלהן, שכן הנבדקות דיווחו על קושי במילוי השאלון והיו כמה נתונים חסרים)

ממחקרים אלו ניתן להסיק ששאלון ה-PVQ מתאים לשימוש גם במדינות מתפתחות ושניתן למדוד את הערכים מתחת לגיל 15, אפשרות שלא הייתה קיימת במבחן ה-SVS בשל מורכבותו.

במחקר נוסף נבחנו התוקף המתכנס והמבחין של הערכים על-ידי השוואת הממצאים משאלון ה-PVQ לממצאים משאלון ה-SVS וניתוח על-בסיס Multitrait-Multimethod-Matrix. במחקר השתתפו 200 סטודנטים ישראלים למגוון תחומים (גילם הממוצע היה 24.2), אשר ענו על שני השאלונים.

התוקף נבחן באמצעות: (1) השוואה בין מתאמים של מדידת כל ערך בכל אחד מהשאלונים (לדוגמה, קונפורמיות כפי שנמדדה ב-SVS לעומת קונפורמיות כפי שנמדדה ב-PVQ), (2) השוואה בין מתאמים של מדידות שני ערכים שונים בשאלונים השונים (לדוגמה, קונפורמיות כפי שנמדדה ב-PVQ לעומת מסורת כפי שנמדדה ב-SVS) ו-(3) השוואה בין מתאמים של מדידת שני ערכים שנמדדו באמצעות אותו שאלון (לדוגמה, קונפורמיות וביטחון כפי שנמדדו ב-PVQ או קונפורמיות וביטחון כפי שנמדדו ב-SVS).

הנתונים הצביעו על תוקף מבחין ותוקף מתכנס של שאלון ה-PVQ ומאלו נמצא גם תוקף מבנה טוב לשאלון. בנוסף, בין ממצאי שאלון ה-PVQ לבין משתני רקע של הנבדקים נמצאו מתאמים דומים לאלו שנמצאו בין משתנים אלו לבין ממצאי ה-SVS. עוד נמצא במחקר זה שהיררכיית החשיבויות של הערכים, אשר משקפת היבטים פנימיים של התוכן המוטיבציוני, נמצאה דומה בשני השאלונים.

5. ביקורות ומגבלות

חוקרים בתחום הערכת האישיות מצביעים על מספר רב של הקשרים בהם לשאלון קצר יש יתרון על פני שאלון ארוך כדוגמת שאלון PVQ המקורי (שמכיל כאמור 40 פריטים). בין הקשרים אלו נמצאים מחקרי אורך, מחקרים למדידת משתני אישיות מרובים, מחקרים מקוונים בקנה-מידה גדול או מחקרי גישוש ראשוני. בשל כך, נבנו מספר גרסאות מקוצרות יותר לשאלון ה-PVQ, המכילים 20 ו-10 פריטים. (Sandy et al., 2017).

נראה שלשאלון ה-PVQ יש מגבלת גיל ושהוא לא מתאים ליכולות הקריאה, אוצר המילים ויכולת החשיבה המופשטת של ילדים בגילאי בית-הספר היסודי. במחקרים שנעשו בקרב ילדים בגילאי 10-12, הנבדקים טענו שהמשימה מורכבת מדי עבורם, ביקשו הסברים למילים לא ידועות וסברו שהתיאור שניתן בפריטי השאלון היה מופשט מדי. (Döring, 2010).

6. מחקרים המעידים על שימושים בתוצאות המדידה

European Social Survey (ESS) – הסקר האירופי החברתי

א. מטרת המחקר

הסקר האירופי החברתי (The European Social Survey - ESS) הוא סקר דו-שנתי שמועבר במספר מדינות באירופה החל משנת 2001. מטרתו העיקרית הן (1) להוות פרויקט תשתית למדעי החברה, באמצעות יצירה והפצה של בסיס נתונים אודות המצב החברתי באירופה, לרבות שינויים בעמדות, בערכים, בתפיסות ובדפוסי התנהגות של אזרחים במדינות שונות, ו-(2) קידום המחקר ההשוואתי – "להוות מודל של סקר השוואתי בינלאומי באיכות הגבוהה ביותר. באמצעות סטנדרטים מתודולוגיים אחידים המציבים את רף האיכות ברמה של הסקרים הטובים ביותר בארה"ב ואירופה"¹.

הסקר מקיף נושאים במגוון של תחומים (למשל חינוך, עבודה סוציאלית ומדיניות ציבורית). שאלון הליבה בו עוסק בנושאים: צריכת תקשורת, עמדות חברתיות-פוליטיות, אמון במוסדות, הגירה, ביטחון אישי, בריאות, זהות דתית, רווחה אישית ושאלות דמוגרפיות-חברתיות על הנבדק. בנוסף, ישנם נושאים מתחלפים שנבדקים בסבבים השונים של הסקר.

בתחום הערכים רצו לבחון אוריינטציה בסיסית של ערכים באופן שהולם את התפיסה הרווחת לגביהם, דהיינו את הערך הבסיסי ביותר, ולא עמדה שיכולה להשתנות עם הזמן. לכן נבחרה תיאוריית הערכים האוניברסליים של שוורץ. (Schwartz, 2001). שאלון הערכים של ה-ESS כולל 21 פריטים מתוך שאלון ה-PVQ, אשר נבחר כבסיס לשאלון הערכים בסקר בשל התאמתו למגוון אוכלוסיות וגילאים ובשל הפשטות שלו.

ב. אוכלוסייה נבדקת והתאמות הכלי

בסקר משתתפות יותר מ-30 מדינות (בישראל הועבר הסקר שש פעמים עד כה) ובכל אחת מהן נבדק מדגם מייצג של האוכלוסייה מגיל 15 ומעלה שהנבדקים בו נבחרים באופן רנדומלי.

בבניית השאלון, הועלתה דילמה לגבי שני חלקי התיאורים. נטען שייתכן שההזדהות עם חלקו השני של התיאור (ההתנהגות) עשויה להיות שונה מזו עם חלקו הראשון (הערך) בשל משתנים אחרים המשפיעים עליה, כך שהפריט יבחן שני משתנים, ולא רק את הערך שהוא מבקש לבחון. לדוגמה, מצב שבו אנשים שרואים חשיבות דומה לחיים מסעירים, נבדלים בתחושותיהם בנוגע לנטילת סיכונים, בשל סיבות אחרות. מאידך, תיאור במשפט אחד דל מדי בשביל שיורגש כי הוא מתאר אדם אמיתי. על מנת לוודא ששני חלקי המשפט מודדים את אותו דבר, בוצע ניסוי במחקר הפיילוט. (שם).

דילמה נוספת הייתה האם יש לנסח את השאלה: "כמה האדם הזה דומה לך?" או שיש לנסח: "כמה חשוב עבורך להיות...?". שוורץ מפרט כמה נימוקים לשימוש בשאלה הראשונה, ביניהם שהניסוח הראשון מאפשר תיאור שמכיל יותר ממשפט אחד, מה שמוריד את הסבירות להבנה שונה על-ידי

¹ <https://social-sciences.tau.ac.il/bicohen/esspage>

אנשים שונים; שמשפטים בודדים מבוססים על מושגים מופשטים ומרבית האנשים לא מורגלים לחשוב על עצמם במונחים כאלה; ושרוב בני-אדם לא חושבים על מה חשוב או לא חשוב להם, ולכן לאנשים רבים קשה לענות על שאלה כזו. בנוסף, לא נבדק התוקף של השאלה השנייה אל מול ה-SVS, ולכן לא נוכל לדעת בוודאות שניתן לפרש את הממצאים באמצעות עשרת סוגי הערכים של המודל התיאורטי. (שם).

בנוסף, ניסוח השאלה "כמה האדם הזה דומה לך?" ממקד את תשומת הלב באדם האחר שמתואר, ולא בנבדק עצמו. ניסוח כזה מעלה את הסבירות שהשיפוט לגבי הדמיון יתמקד בהיבטים הקשורים לערכים וכן ימנע מהנבדקים להתייחס למאפיינים אחרים של עצמם. (שם).

השאלון נכתב באנגלית בריטית (ה-PVQ במקור נכתב באנגלית ובעברית) ולאחר מכן תורגם לשפות הלאומיים השונים. בתהליך התרגום ניתן דגש לאיזון בין מידת ההתאמה לשפה אליה מתרגמים לבין דמיון השאלות בשאלונים בשפות השונות. בישראל הסקר הועבר בעברית, בערבית וברוסית, ונוסח בנקבה ובזכר.² (שם),
(<https://www.europeansocialsurvey.org/about/country/israel/hebrew/methods.html>).

ג. שימושים בממצאי הסקר

ביותר מ-2,500 פרסומים נעשה שימוש בממצאי ה-ESS (נכון לשנת 2014). המחקרים היו במגוון רחב של נושאים ותחומים אקדמיים, העיקרי בהם הוא הגירה, לאחריו פוליטיקה והון חברתי. מחקרים נוספים עשו שימוש ב-ESS על מנת לשפר את הסטנדרטיזציה של המחקר הבין-תרבותי ולספק מקור מידע והכשרה למחקרים חברתיים באירופה (Prestage & Humphrey, 2014).

Błoński (2014) למשל השתמש בממצאים של ה-ESS שבוצעו בין השנים 2002-2013 (שישה סבבים סך-הכל) על מנת להראות שינויים בערכים שהתרחשו במהלך 12 שנים, וכן הבדלים בין מינים, גילאים ורמות השכלה והכנסה שונות. Hainmueller & Hiscox (2007) בדקו באמצעות ממצאי ה-ESS את הקשר בין עמדות אדם על מהגרים לבין רמת ההשכלה והמיומנויות (skills) שלו. במחקר אחר שבוצע על ממצאים שנאספו בישראל, נבדק הקשר בין התנהגות דתית, מצב בריאותי ורווחה פסיכולוגית (Levin, 2013) ((psychological well-being).

The Interplay Between Values and Aggression in Adolescence: A Longitudinal Study (Benish-Weisman, 2015)

א. מטרת המחקר

בניש-וייסמן ביקשה לבחון את הקשר בין ערכים לבין אגרסיביות בקרב בני ובנות נוער ואת הכיוון של קשר זה במחקר אורך.

על מנת לבחון את הסיבתיות של הקשר בין ערכים להתנהגות, נבחנו שתי חלופות תיאוריות. לפי אחת מהן ערכים משפיעים על אגרסיביות ולה יש תימוכין במחקר. לפי התיאוריה השנייה התנהגות מעצבת ערכים, דבר שיכול לקרות למשל כאשר אדם משנה את התנהגותו להתנהגות שאינה הולמת את ערכיו עקב לחץ חברתי או שינוי בסביבה של האדם. הנטייה של האדם להביא את כל חלקיו לכדי הרמוניה תגרום לו ליישב חוסר הלימה בין ערכיו לבין התנהגותו באמצעות שינוי בערכיו כך שיתאימו להתנהגותו. יש לציין שכיוון שערכים יציבים יותר מעמדות או אמונות, הם אינם יכולים להשתנות עקב אירוע בודד.

² למשל, הנוסח לגברים יהיה "חשוב לו להעלות רעיונות חדשים ולהיות יצירתי. הוא אוהב לעשות דברים בדרך מקורית משלו", והנוסח של אותה שאלה לנשים יהיה: "חשוב לה להעלות רעיונות חדשים ולהיות יצירתי. היא אוהבת לעשות דברים בדרך מקורית משלה" (מתוך: https://social-sciences.tau.ac.il/sites/socsci.tau.ac.il/files/media_server/social/bicochen/ESS/%D7%A9%D7%90%D7%9C%D7%A0%D7%99%20%D7%94%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8/ess_2002_heb.pdf)
לכל השאלונים שהועברו בישראל: <https://social-sciences.tau.ac.il/bicochen/questionnaires>.

במחקר נבחן הקשר בין אגרסיביות לבין ארבעת הערכים מסדר גבוה בתיאוריה של שוורץ וכן בין אגרסיביות לבין חמישה טיפוסי ערכים שקשורים לאגרסיביות: כוח, אוניברסליות, בנוולנטיות, קונפורמיות וביטחון.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר נבדקו 678 בני ובנות נוער בישראל, יהודים וערבים, בשלוש נקודות זמן שונות שההפרש ביניהן היה שנה (בין כיתה ח' ועד כיתה י'). לצורך מדידת הערכים של הנבדקים נעשה שימוש בשאלון PVQ שמכיל 40 פריטים.

ג. עיקרי הממצאים

בהתאם לתיאוריית הערכים של שוורץ, נמצאו מתאמים הפוכים בין אגרסיביות לבין הערכים משני צדי הצירים: נמצא מתאם שלילי בין ערכים של התעלות מעל העצמי לבין אגרסיביות לעומת מתאם חיובי בין ערכים של קידום העצמי לבין אגרסיביות.

כמו כן, נמצא קשר מובהק בין חיפוש אחר גרייה וחוויות חדשות (ערכים של פתיחות לשינויים) לבין פעילויות אגרסיביות, בקרב תלמידי כיתות ח' ו-ט'. מנגד, צעירים שנמנעו משבירת נורמות חברתיות ושמרו על מסורת, נטו פחות להיות אגרסיביים.

ממצא נוסף הוא שינוי בקשרים בין ערכים לבין אגרסיביות לאורך זמן. עבור ערכים של קידום עצמי, פתיחות לשינויים ושמרנות נמצא קשר מובהק בשתי נקודות הזמן הראשונות שנבחנו אך לא בשלישית. החוקרת משערת שהבדל זה קשור במעבר של התלמידים לבית-ספר תיכון, שמהווה שינוי סביבתי שעשוי להשפיע על ההתנהגות שלהם.

נמצא שערכים משפיעים על התנהגות: לערכים מוטיבציוניים של דאגה לעצמי ישנה יכולת ניבוי חיובית לאגרסיביות ולערכים של דאגה לזולת ישנה יכולת ניבוי שלילית לאגרסיביות.

בשאלת השפעת ההתנהגות על הערכים, נמצא קשר הפוך בין אגרסיביות לבין ערכים של התעלות מעל העצמי אך גם בין אגרסיביות לבין כוח. החוקרת משערת שהסיבה לקשר בין ערכי ההתעלות מעל העצמי לבין אגרסיביות היא שדאגה לזולת והתנהגות שאינה אגרסיבית מקובלות יותר חברתית מאשר התמקדות בעצמי והתנהגות אגרסיבית (כפי שעולה ממחקרים אחרים). כלומר, ייתכן שקשר זה נובע הן ממוטיבציה פנימית והן ממוטיבציה חיצונית.

SCHWARTZ VALUES BEST-WORST SURVEY (SVBWS)

1. מטרת הכלי

שיטת המדידה של Best-Worst פותחה כפתרון לבעיות שעולות ממחקרי סקר בהם הנבדקים מתבקשים לדרג מידת עניין/מידת חשיבות וכו' אודות דבר-מה, מבלי שיהיה בתוך הקשר. Best-Worst Scaling, האפשרויות השונות ביניהן הנבדק מתבקש לבחור מהוות את ההקשר בו מתבצעת הבחירה. כמו כן, שאלון מסוג זה מאפשר מדידת סוגים שונים של מדדים סמויים וסובייקטיביים. (Lee, Soutar & Louviere, 2008).

³ שיטת מדידה זו היא הרחבה של שיטת ההשוואה בין זוגות, Two Paired Comparison, ובאופן ספציפי על השוואת זוגות של ערכים (PCVS) Paired Comparison Value Survey שפותחה על-ידי Oishi ושות' (Lee, Soutar & Louviere, 2008). שאלון ה-PCVS הורכב מ-45 זוגות של עשרת טיפוסי הערכים של שוורץ, והנבדקים נדרשו להשוות את מידת חשיבותם בסולם של 7 אפשרויות. אחד ההבדלים של שאלון זה מהשאלונים הקודמים הוא שהנבדקים נשאלו באופן מפורש על עשרת טיפוסי הערכים, ולא על סדרת ערכים אחרת. הבדל נוסף הוא שאין בבסיס השאלון הנחה של סדר ליניארי של הערכים. (Bilsky et al., 2015).

השיטה הוצגה ככלי חלופי ל-SVS להערכת 10 הערכים של שוורץ וכונתה Schwartz Values Best-Worst Survey – SVBWS. מטרתה לפתור את הבעיות של דיווח-עצמי בכלים למדידת ערכים ובנוסף יש באפשרותה למדוד את החשיבות היחסית של כל ערך או את השקלול בין האפשרויות. (שם).

2. ערכים הנמדדים

באמצעות שאלון ה-SVBWS נמדדים עשרת טיפוסים הערכים שהוצגו בתיאוריית הערכים של שוורץ. בשלב מאוחר יותר פותח גם כלי ה-Best-Worst Refined Values scale (BWVR), ככלי חלופי ל-PVQ להערכת 19 הערכים בתיאוריה המורחבת. (שם, Lee et al. 2019).

3. תיאור הכלי

בשאלון Best-Worst Scale הנבדקים מתבקשים לבחור מבין סדרת פריטים שמכילים שילובים של סדרת-על גדולה יותר של פריטים, את הפריט שהוא הכי גבוה/טוב/גדול ואת הפריט שהוא הכי נמוך/קטן/גרוע בקריטריון מסויים.

שאלון SVBWS מכיל 11 פריטים. בכל פריט מוצגת רשימה של שש אפשרויות, כל אחת מהן מורכבת משלושה ערכים, המייצגים טיפוס אחד של ערכים. ליד כל ערך ניתן משפט הסבר קצר, הלקוח מתוך שאלון ה-SVS. הנבדקים מתבקשים לסמן בכל פריט את רשימת הערכים שהכי חשובים להם והכי פחות חשובים להם כעקרונות מנחים בחייהם.

השאלון שונה מקודמיו בכמה היבטים. ראשית, בשאלון זה הנבדקים נשאלים ישירות אודות החשיבות שהם רואים לערך מסויים. שנית, הסקת המסקנות מתבססת על תדירות תשובה מסויימת ולא על ממוצע של דירוג (Rating scale). השאלון מכריח את הנבדק לבצע הבחנה ברורה בין האפשרויות המוצגות בפניו, ובכך נמנע שימוש בציונים בצד אחד/באמצע של הסקלה בלבד.

Which is the MOST and LEAST important factor to you as a guiding principle in YOUR life?		
Most Important		Least Important
<input type="radio"/>	Successful, capable, ambitious.	<input checked="" type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	Protecting the environment, a world of beauty, unity with nature.	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Helpful, honest, forgiving.	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Devout, accepting portion in life, humble.	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Clean, national security, social order.	<input type="radio"/>

דוגמה לפריט בשאלון ה-SVBWS הממוחשב. בלחיצה על כל אחד מהערכים יופיע משפט הסבר עליו. (מתוך: Lee, Soutar & Louviere, 2008, p. 338).

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

Lee et al. (2008) בדקו את התוקף של שאלון ה-SVBWS, את היכולת של נתוני השאלון לדמות את מבנה הערכים לפי התיאוריה של שוורץ ואת היכולת של השאלון לנבא התנהגויות הקשורות לסוגי הערכים שמוצגים בתיאוריה של שוורץ. לשם כך בוצעו שני מחקרים שבהם הושונו נתונים מ-SVBWS לנתונים מ-SVS ולנתוני שאלון שבדק התנהגויות הקשורות לעשרת הערכים של שוורץ. במחקר השני נבדקה גרסה מעט שונה של ה-SVBWS, בה נבדקה החלוקה שהציע שוורץ של אוניברסליות לשני תתי-סוגים: אוניברסליות הקשורה לחברה (למשל שוויון וצדק חברתי) ואוניברסליות הקשורה לטבע (אחדות עם הטבע, שמירה על הסביבה וכדומה). המחקרים בוצעו בקרב אנשים מבוגרים באוסטרליה.

ממצאי המחקר הראו של-SVBWS יש יכולת טובה מזו של ה-SVS להציג את מבנה הערכים התיאורטי של שוורץ והשאלון יכול לנבא דיווח-עצמי על התנהגויות שמבטאות ערכים אלו. לדוגמה, במחקר השני, על מנת לבדוק את היכולת של השאלון לנבא התנהגויות בדיווח-עצמי, התמקדו בקשר בין טיפוסי הערכים לבין אתנוצנטריות. נמצא מתאמים שליליים בין אתנוצנטריות לבין אוניברסליות-חברתית ובין אתנוצנטריות לבין הכוונה עצמית, וכן נמצאו מתאמים חיוביים בין אתנוצנטריות לבין ביטחון וקונפורמיות, אך לא לבין מסורת. כמו כן, נמצא מתאם חזק יותר בין אוניברסליות הקשורה לטבע לבין כמה פעילויות תיירותיות הקשורות לסביבה מאשר לאוניברסליות חברתית. (שם).

השאלון תורם גם במחקרים בין-תרבותיים, בין היתר בשל היעדר קשיי תרגום והתאמה לתרבויות שונות. יתרון נוסף הוא שהזמן שלוקח לענות על השאלון קצר יותר יחסית ל-SVS. (שם).

5. מחקרים שעשו שימוש בכלי

The Structure of Intraindividual Value Change

(Bardi, Lee, Hofman-Towfigh and Soutar, 2009)

א. מטרת המחקר

החוקרים ביקשו לבדוק שינויים לאורך זמן במבנה הערכים. ההיפותזה הייתה שהשינוי האישי בערכים ישקף את המבנה המעגלי של הערכים, כך ששינוי בערכים מנוגדים ישתנו בכיוונים מנוגדים במודל ושינוי בערכים המתאימים זה לזה ישתנו באופן כיוון.

היפותזה זו נבחנה באמצעות ארבעה מחקרי אורך שנבדלו זה מזה בהקשרי החיים, הפרשי זמנים, אוכלוסייה, מדינה, שפת ובשאלונים למדידת ערכים.

המחקר הרביעי, שבו נעסוק, בדק את הטענה לפיה ערכים עשויים להשתנות כתוצאה מחוויות אישיות, למרות שהם יחסית יציבים בחיים הבוגרים של אדם. במחקר בדקו האם חל שינוי במבנה הערכים בקרב מבוגרים שלא בהכרח עוברים שינוי בחייהם או לפחות שאינם עוברים את אותו השינוי (כפי שעברו הסטודנטים במחקרים הקודמים שערכו). כמו כן, נבדקו שני תתי-הסוגים של ערך האוניברסליות, זה הקשור לטבע וזה הקשור לחברה, ואת המתאם בין שינוי ערכים לבין שינויים גדולים בחיים וגיל.

ב. אוכלוסייה נבדקת

שאלון ה-SVBWS הועבר למדגם באוסטרליה של 135 מבוגרים, שגילם בעת הבדיקה הראשונה היה 67-18 (בממוצע 39).

ג. עיקרי הממצאים

נמצא מתאם חיובי בין אירועי חיים משמעותיים לבין סך השינויים בערכים, ומכאן שערכים משתנים כאשר אנשים מתאימים עצמם למצבי חיים חדשים. כמו כן, יכולת הניבוי של אירועי חיים משמעותיים לשינוי בערכים נמצאה חיובית, ואילו גיל לא נמצא כמנבא משמעותי לשינוי בערכים, ומכאן כי חוויות אישיות הם משתנה משמעותי יותר בשינוי בערכים. החוקרים בדקו גם את יכולת הניבוי של אירועי חיים עבור כל אחד מהערכים שנבדקו, ונמצא שאירועי חיים משמעותיים מנבאים שינוי רק בערכים של מסורת.

Conflict-handling style measurement: a best-worst scaling application

(Daly, Lee, Soutar & Rasmi, 2009)

א. מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לפתח ולתקף כלי לבדיקת סגנון מועדף להתמודד עם קונפליקט, שמתבסס על טכניקת Best-Worst. בין היתר, נבחן במסגרת המחקר התוקף החיצוני של הכלי שפותח באמצעות הקשר שבין סגנונות להתמודדות עם קונפליקטים לבין ערכים אישיים.

הסגנונות להתמודדות עם קונפליקט שנבדקו נעים על גבי שני צירים: דאגה לעצמי ודאגה לזולת. הסגנונות הם: (1) ותרות - Oblige (2) הימנעות - Avoid (3) תחרותיות/דומיננטיות - Dominate (4) אינטגרטיביות - Integrate (5) פשרנות - Compromise.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר השתתפו מבוגרים אוסטריים וגרמנים (כ-200 מכל מדינה) בהרכב גילאי ומגדרי שתואם לכלל האוכלוסייה בכל אחת מהמדינות. שאלון הערכים SVBWS בגרמנית נלקח מתוך גרסה בגרמנית של שאלון ה-SVS.

ג. עיקרי הממצאים

באופן כללי, נמצאו קשרים חזקים בין סגנונות ההתמודדות עם קונפליקטים לבין טיפוסי הערכים של שורץ, שתמכו בתוקף החיצוני של שאלון סגנונות ההתמודדות עם קונפליקטים.

סגנון התמודדות עם קונפליקטים של דומיננטיות (הקשור בדאגה עצמית גבוהה ובדאגה נמוכה לזולת) נמצא בקשר חיובי מובהק לערכים של קידום עצמי בשתי המדינות. כמו כן, נמצא קשר חיובי בין סגנון אינטגרטיבי של התמודדות עם קונפליקטים (הקשור בדאגה עצמית גבוהה ובדאגה לזולת) לבין ערכים של התעלות מעל העצמי וקשר שלילי בין סגנון זה לבין ערכים של קידום העצמי, (כצפוי בהינתן שערכים אלה נמצאים במיקום הפוך לאלו של התעלות מעל העצמי במבנה הערכים של שורץ).

6. ביקורת ומגבלות

לא נמצאו ביקורות או מגבלות לכלי זה.

THE PICTURE-BASED VALUE SURVEY FOR CHILDREN (PBVS-C)

1. מטרת הכלי

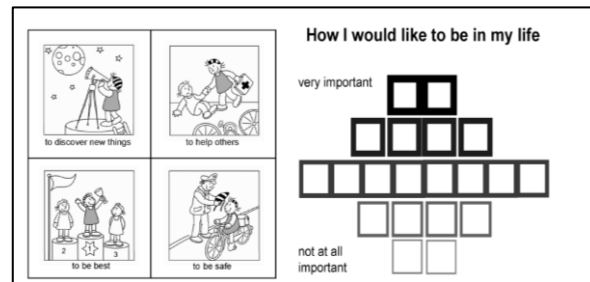
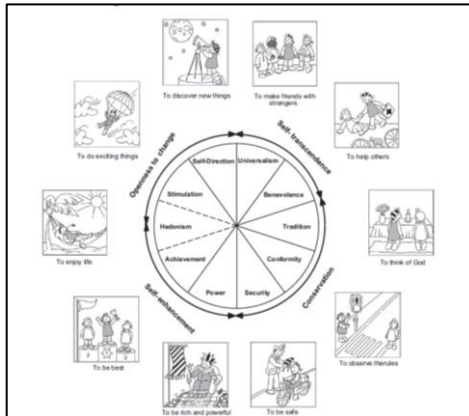
מטרת הכלי היא להוות כלי בדיווח-עצמי לבחינת הערכים, אשר יהיה מתאים לחוויית החיים של ילדים ולרמת התפתחות קוגניטיבית של ילדים בשלב האופרציות הקונקרטיות, המכונה גם שלב הריאליזם המוסרי (על-פי תיאוריית ההתפתחות של פיאז'ה). בשלב זה מתוארת הבנה אינטואיטיבית של ערכים. (Döring, 2010).

הכלי מתבסס על ממצאים לפיהם ילדים יכולים לספק דיווח-עצמי משמעותי, אם נלקחות בחשבון חוויות חייהם הייחודיות. באופן ספציפי, ערכים באים לידי ביטוי בחייהם של הילדים לעתים קרובות בתמונות (למשל, לתמונות יש תפקיד חשוב בספרי ילדים על ערכים ואתיקה, בסרטי ילדים ובמשחקי ילדים). כמו כן, תמונות יכולות למשוך את תשומת לבם של הילדים, לגרות את העניין שלהם ולהפוך חומר מופשט לקונקרטי וברור עבורם. (שם).

2. תיאור הכלי

PBVS-C הוא כלי לדיווח-עצמי של ערכים המבוסס על תמונות הקשורות לערכים. הכלי מכיל 20 פריטים, כל אחד מהם בוחן ערך אחד (2 פריטים עבור כל אחד מעשרת טיפוסים הערכים בתיאוריית הערכים של שוורץ). בכל פריט מוצגת תמונה של דמות שמבצעת פעולה הקשורה לערכים וכתורת קצרה. במקור הכלי פותח בשפה הגרמנית ובהמשך תורגם לשפות שונות.

התמונות מודפסות על-גבי כרטיסיות והילדים נדרשים למקם אותן בהתאם לחשיבות שהם מייחסים להן באחד מחמש דרגות של חשיבות שנוגות בין "מאד חשוב" ועד "לא חשוב כלל". במסגרת ההוראות, הילדים מתבקשים 'לצאת במחשבותיהם למסע אל העתיד', ולחשוב על האדם שהם רוצים להיות והחיים שהם רוצים לחיות.



פריטים מהשאלון בהתאמה למודל התיאורטי.
(מתוך: Döring, et al., 2015)

שאלון ה-PBVS-C: מצד שמאל הפריטים,
ובמצד ימין טופס השאלון עצמו.
(מתוך: Bilsky et al., 2013)

3. ערכים נמדדים

השאלון בוחן את מידת החשיבות שהילד/ה רואה לעשרת טיפוסים הערכים בתיאוריית הערכים של שוורץ.

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

התאמת השאלון לגילאים הצעירים ניכרה כבר במחקר הראשוני שבו נעשה שימוש בשאלון זה, במהלכו הילדים העידו שהמטלה הייתה קלה ומהנה ובהתאם לכך גם לא היו נתונים חסרים (כפי שקרה בשאלונים הקודמים).

תוקף התוכן של הכלי נבדק הן במידה שבו התמונות משקפות את עשרת טיפוסים הערכים לפי התיאוריה של שוורץ והן במידת המובחנות של הערכים המובעים בתמונות זה מזה. מדידה זו בוצעה במחקר פיתוח הכלי בכמה שלבים. ראשית קבוצת מומחים סיווגו את התמונות לפי ערכים ונבחרו רק אלו שהערכים לגביהן הובחנו בצורה ברורה על-ידי מרבית המומחים. לאחר מכן, תוקף התוכן של כל אחת מ-20 התמונות שנבחרו נבחן באמצעות שילוב של ממצאים שעלו בקרב ילדים וממומחים יחד. בנוסף שולבו ממצאים מקבוצת מומחים נוספת שלא ראו את התמונות והגדירו את הערכים מתוך הצהרות ילדים על התמונות (מעין בדיקת תרגום חוזר). (Döring et al., 2010).

תוקף מבני נמצא באמצעות ניתוח (MDS) Multidimensional Scaling על שני מדגמים של ילדים בגילאי 8 עד 11 בגרמניה (תלמידי כיתות ד' ו-ה'). שיטה זו נבחרה על מנת שניתן יהיה לבחון את הממצאים אל מול ממצאים משאלון ה-PVQ ולהסיק האם מבנה הערכים שעולה מהנתונים תואם את מבנה הערכים שבתיאוריית הערכים של שוורץ. (שם).

לצד כל תמונה נוספה כותרת קצרה, על מנת לפתור חוסר עקביות בהבנת התמונות ובהתאם לממצאי מחקרים שמצביעים על כך שמלל מסייע לילדים להתמקד בתמונות ולהבין אותן טוב יותר. תהליך כתיבת

הכותרות התבסס על כותרות שנתנו להם ילדים, ובגרסה זו נמצא מבנה ערכים דומה יותר למבנה התיאורטי. בנוסף בוצע ניתוח Facet Separation Index ממנו עלה שארבעת הערכים מסדר גבוה הובחנו בצורה ברורה זה מזה. ניתוח הנתונים של גרסה זו הראה דפוסי הבחנה בין הערכים טובים מאלו שנמצאו ב-PVQ וכן נמצאה התאמה של הערכים לטיפוסי הערכים. (שם).

כמו כן, נמצא מבנה דומה לזה של המבוגרים, למעט היפוך בסדר בין כוח והישג בקרב ילדים: אצל הילדים כח קרוב יותר להדוניזם ולכן קרוב יותר לאיזור של הכוונה עצמית. החוקרים מסבירים זאת בכך שעולמם של הילדים נשלט עדיין על-ידי מבוגרים ולכן כח טומן בחובו משמעות של הכוונה עצמית והחלטיות עצמאיות. הישגיות נמצאה אצל הילדים קרוב לביטחון, דבר שמוסבר בכך שהישגיות אצל ילדים מתורגמת במונחים של מטרות בטחון. הממצאים אודות חשיבות הערכים היו דומים לזה של מבוגרים. (שם).

התוקף המבחין (דהיינו שהייתה הפרדה במודל בין טיפוסי הערכים) והתוקף המתכנס (דהיינו שהפריטים השייכים לאותו ערך מסדר גבוה הופיעו באותו איזור במודל) של שאלון ה-PBVS-C נמצאו גם במחקרים נוספים. למשל, Ciecuch et al. (2013) ביצעו השוואה בין שאלון ה-PBVS-C לבין שאלון ה-PVQ ובחנו האם שאלון ה-PBVS-C אכן מודד את אותם הערכים שמוודד שאלון ה-PVQ. במחקר הושוו נתונים שנאספו בקרב ילדים פולנים וגרמנים בגילאי 10 עד 13, שענו על שני השאלונים. הנתונים לגבי כל פריט הושוו באמצעות ניתוח MDS, שתוצאותיו הראו שהבחנה בין הערכים וסידורם במודל כמעט זהים בין שני השאלונים.

5. מחקרים שעשו שימוש בכלי

The Role of School Principals in Shaping Children's Values (Berson & Oleg, 2016)

א. מטרת המחקר

במחקר אורך בקנה מידה גדול, ביקשו החוקרים לבדוק את תפקיד מנהלי בתי-הספר בהתפתחות ערכים של ילדים.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר נבדקו כ-49,400 ילדים, 3,658 מורים ו-252 מנהלי בתי-ספר בישראל. הילדים נבדקו בשתי נקודות זמן, בהפרש של שנתיים זו מזו: בהיותם בכיתות א' עד ד' ובכיתה ז', ובפעם השנייה בהיותם בכיתות ג' עד ו' ובכיתה ט'. בקרב הילדים המבוגרים יותר הועבר שאלון PVQ מקוצר, המכיל 14 פריטים. בקרב הילדים הצעירים יותר הועברו 14 פריטים מתוך שאלון PBVS-C, התואמים את 14 הפריטים שהועברו לילדים המבוגרים יותר.

בקרב מנהלות ומנהלי בתי-הספר הועברו שאלוני PVQ מקוצרים למדידת הערכים ובקרב המורים והמורות הועברו שאלוני אקלים בית-ספרי ושאלונים אודות התנהגות הילדים בכיתה.

ג. עיקרי הממצאים

ממצאי המחקר תמכו בטענה לפיה לבתי-הספר יש תפקיד חשוב בעיצוב ערכי הילדים והתנהגותם, והראו שערכי הילדים הלכו ונהיו דומים יותר לערכי המנהלים עם הזמן. החוקרים הסבירו זאת בכך שתפיסת העולם והערכים של המנהלים באים לידי ביטוי באקלים הבית-ספרי, וזה משתקף לאורך הזמן בנקודות המבט האישיות של הילדים ובהתנהגותם.

יוצאי הדופן הם ערכים של מסורת אשר עבורם נמצאה השפעה ישירה על השינוי בערכי הילדים, ללא השפעה עקיפה באמצעות האקלים הבית-ספרי. החוקרים הציעו שתי השערות להסביר זאת. הראשונה היא שיתכן שקיים משתנה נוסף לאקלים, אשר לא נמדד במסגרת המחקר אך יש בכוחו להסביר את השפעת המנהלים על הילדים באמצעות מנגנון אחר מאשר דרך האקלים הבית-ספרי. לדוגמה, בחירת המורים בבית-הספר בו ילמדו היא בחירה שמושפעת מהערכים של המנהלים, כך שהערכים של המורים שיגוייסו לעבוד בבית-ספר מסויים יהיו דומים לאלו של מנהלת אותו בית-ספר. ייתכן

שהקשר הישיר של המורים עם התלמידים משפיע על הערכים של התלמידים. החוקרים מדגישים כי לא ניתן להכריע בנוגע להיקש הסיבתי בין ערכי המנהלים לבין ערכי התלמידים.

השערה שנייה הייתה שההורים בוחרים את בתי-הספר שילדיהם ילמדו בהם לפי המוניטין שיש לו (שקשור בערכים של המנהל/ת או לאקלים הבית ספרי), לכן הדמיון בין ערכי המנהל לערכי התלמידים משקף למעשה את הדמיון בין ערכי התלמידים לערכי הוריהם. בחירה זו נעשית לרוב על-ידי הורים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה, אשר בוחרים את מקום מגוריהם לפי בית-הספר האיזורי. לכן, החוקרים בדקו את התוצאות פעם נוספת, תוך ניטור המצב הסוציו-אקונומי של בתי-הספר כפי שהוצג על-ידי משרד החינוך. נמצא שמשנתה זה לא שינה את תוצאות המחקר והשערה זו הופרכה.

Values in Middle Childhood: Social and Genetic Contributions

(Uzefovsky et al., 2016)

א. מטרת המחקר

תיאוריות של התפתחות לערכים לרוב מזהות את תקופת הנעורים כתקופת עיצוב הערכים ומשתנים תרבותיים ומשפחתיים כמקורות לעדיפויות של ערכים. עם זאת, ממחקרים חדשים עולה שניתן לראות עדיפות לערכים כבר בגילאים צעירים יותר, של שלב החביון. מחקרים אחרים מציעים שישנה תרומת גנטית להבדלים בין אנשים בנוגע לערכים.

החוקרים ביקשו במחקר זה להעמיק את ההבנה אודות עיצוב ערכים בגילאים צעירים וכן אודות המשתנים הסביבתיים והגנטיים המעורבים בכך. הם ביקשו לבחון עד כמה ערכים של ילדים דומים לערכים של מבוגרים, עד כמה הם קשורים למשתנים אחרים ואת השפעתם של משתנים סביבתיים וגנטיים על ערכים של ילדים.

לצורך כך נבדקו דפוסים של קשרים שנמצאו במחקרים עם מבוגרים, בין עדיפות ערכים לבין שלושה משתנים של חיברות: מגדר, מידת אדיקות דתית ומצב חברתי-כלכלי.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר השתתפו 174 זוגות תאומים זהים ולא זהים ישראלים יהודים בני ובנות 7. על מנת למנוע הטיות, הילדים נבחנו בנפרד מהתאום/ה שלהם. הנבדקים במחקר זה היו בין הצעירים ביותר שנבדקו בעזרת שאלון ה-PBVS-C.

שאלון ה-PBVS-C הותאם בשני אופנים. הראשון הוא תרגום כותרות התמונות מגרמנית לעברית בעזרת שיטת התרגום החוזר. השני הוא שינוי בכמה רכיבי התמונות, על מנת להתאימן לחיי הילדים בישראל. לדוגמה, הצלב על ערכת עזרה ראשונה הוחלף במגן דוד.

ג. עיקרי הממצאים

נמצאה הלימה בין הנתונים לבין המודל התיאורטי של שוורץ, בדומה לזו שנמצאה בקרב מבוגרים ומתבגרים.

נמצאו הבדלים בין המגדרים שתאמו ממצאי מחקרים על מבוגרים: הבנים ראו חשיבות גבוהה יותר לערכים של קידום עצמי, בעוד שהבנות ראו חשיבות גבוהה יותר לערכים של התעלות מעל העצמי. לגבי שמרנות ופתיחות לשינויים לא נמצא הבדל מגדרי. כמו כן, נמצאו קשרים דומים לזה שנמצא בקרב מבוגרים בין ערכים לבין אדיקות דתית (בדתות שונות): ערכים של שמרנות נמצאו בחשיבות גבוהה בקרב ילדים ממשפחות דתיות וערכים של פתיחות לשינויים נמצאו בחשיבות גבוהה בקרב ילדים ממשפחות לא דתיות. לא נמצא הבדל בין משפחות דתיות למשפחות לא דתיות במימד של התעלות מעל עצמי-קידום עצמי.

נמצאו מתאמים חיוביים בין כל זוגות התאומים בכל הערכים. זאת למעט בערכים של פתיחות לשינויים שעבורם המתאמים של התאומים הזהים היו מעט גבוהים יותר, דבר שעשוי להצביע על

השפעה גנטית. על מנת לבחון ממצא זה, בוצע ניתוח נוסף באמצעות Structural Equation Modeling שנועד להעריך השפעה יחסית של משתנים גנטיים ושל משתנים סביבתיים משותפים ולא משותפים במחקרי תאומים. מניתוח זה עלתה תמונה דומה, לפיה משתנים סביבתיים משותפים לא משפיעים על התוצאות, ואילו משתנים גנטיים ומשתנים סביבתיים לא-משותפים משפיעים עליהן. כמו כן, גם ניתוח זה העלה שערכי פתיחות לשינויים אינם מושפעים מגנטיקה.

6. ביקורת ומגבלות

לשאלון זה יש מגבלת גיל והוא אינו מתאים לילדים מתחת לגיל 5.

ANIMATED VALUES INSTRUMENT (AVI)

1. מטרת הכלי

מחקרים מצאו את מבנה הערכים המעגלי לפי התיאוריה של שוורץ בקרב ילדים צעירים, באופן דומה מאד לזה שמצאו בקרב מבוגרים. עם זאת, נמצא חוסר עקביות בסידור הערכים במעגל בקרב ילדים צעירים יותר. מכאן הסיקו החוקרים שהתפתחות הערכים מתחילה בילדות המוקדמת (גילאי שנתיים עד 7 שנים). בנוסף, מחקרים שונים הראו שגיל אינו המשתנה היחיד שמשפיע על התפתחות ערכים, אלא משפיעים עליה משתנים כגון מגדר והקשר חברתי בו מתבצעת למידה והתפתחות. לכן, ביקשו לבנות כלי שיאפשר הערכה של הערכים בקרב ילדים בגילאי הילדות המוקדמת וכן הערכה של העקביות בבחירתם בערכים. (Collins, et. Al, 2016).

אחד הקשיים המרכזיים של הכלים הקיימים לבחינת ערכים בקרב ילדים צעירים הוא שהנבדקים נדרשים לדעת לקרוא על מנת להשיב עליהם. על מנת לשפר את ההבנה של הילדים את המושגים המופשטים, פותח כלי רב-חושי המשלב מידע מילולי, ויזואלי ושמייעתי אודות כל ערך. הכלי מנצל את היכולת של טכנולוגיית המולטימדיה להעביר לילדים בצורה יעילה ייצוגים ויזואליים של רכיבים שאינם מוכרים להם. (אצל: שם).

2. תיאור הכלי

הכלי מבוסס על מתודת Best-Worst, שלה כמה יתרונות במדידת ערכים בקרב ילדים. ראשית, בחירה של הפריט הכי חשוב והכי פחות חשוב נחשבת קלה יותר מאשר דירוג של רשימת פריטים. שנית, המתודה מונעת הטיות של דפוסי שימוש בחלק מסויים של הסולם (למשל, דירוג קצות הסולם או אמצע הסולם). שלישית, בשימוש במתודה זו לא נדרש לבצע סטנדרטיזציה סטטיסטית של הנתונים כפי שדורשים כלי הערכה מבוססי דירוג. כמו כן, מתודה זו מאפשרת לבחון עקביות בבחירת הערכים. (שם).

לטובת השאלון פותחו אנימציות באורך 3-5 שניות, בהן תרחישים המשלבים רמזים כתובים, ויזואליים וקוליים לערכים. בכל סרטון אנימציה מתוארת התנהגות שמלווה בהצהרה (בקול ובכתב) כמטרה מוטיבציונית. כל הצהרה החלה במילים "אני רוצה ל..." (לדוגמה: "I want to be the best" עבור הישגיות, או "I want to do different and exciting things" עבור גרייה). (שם).

התרחישים מוצגים ב-21 פריטים, שכל אחד מהם מורכב מחמישה תרחישים, כך שכל תרחיש הוצג בשאלון חמש פעמים בסך-הכל וכל זוג תרחישים הוצג יחד פעם אחת. התרחישים מוצגים במחשב, והילדים מתבקשים לסמן את התרחיש שהכי דומה להם באמצעות גרירה של תמונת פרצוף צהוב שמח לאנימציה המתאימה, ולסמן את התרחיש שהכי פחות דומה להם באמצעות גרירה של תמונת פרצוף אדום זועף לאנימציה המתאימה. הניקוד עבור כל פריט מתבסס על תדירות הבחירה, כהערכה של מידת החשיבות של הערך שהוא מביע. (שם).

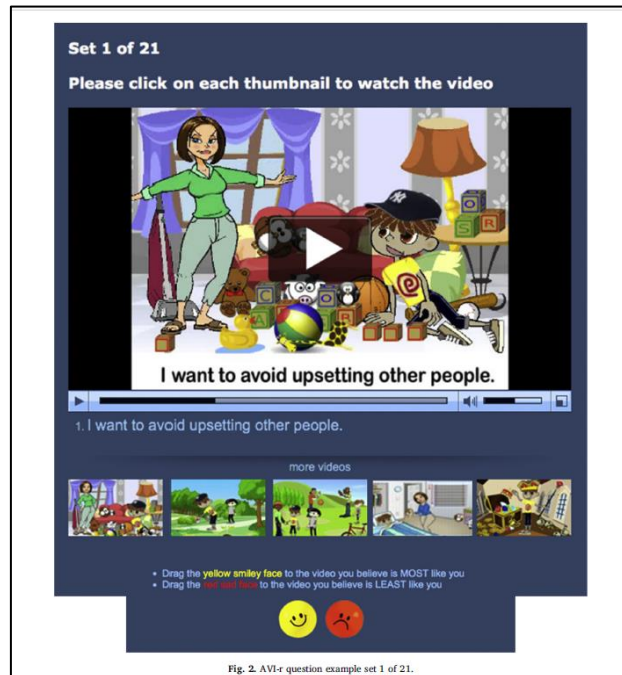


Fig. 2. AVI-r question example set 1 of 21.

דוגמה לפריט מתוך שאלון AVI (מתוך: Benish-Weisman et al., 2019)

3. ערכים נמדדים

הכלי בודק את עשרת הערכים המפורטים בתיאוריית הערכים האוניברסליים של שוורץ ואת העקביות בבחירה בכל אחד מהם.

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

במחקר שנערך בקרב 329 ילדים בני 5 עד 12 באוסטרליה, נבדק האם ילדים עקביים בבחירת חשיבות של ערכים כאשר הם מתמודדים עם ריבוי בחירה והאם הערכים שלהם משקפים את מבנה הערכים לפי התיאוריה של שוורץ. (Collis et al., 2016).

מבחינת מהימנות הכלי, נמצאה עקביות טובה בבחירת ערכים בקרב כל קבוצות הגיל שנבדקו. למשל, רק 13% מהילדים בני ה-5 היו לא עקביים בנוגע לבחירת הערכים שחשובים להם. הילדים המבוגרים יותר הראו רמת עקביות גבוהה יותר. כמו כן, נמצאה גם עקביות בבחירת הערכים שלא חשובים להם, ולמשל 90% מהילדים בגילאי 10-12, 57% מהילדים בני ה-6 ו-47% מהילדים בני ה-5 נמצאו עקביים בבחירה זו. (שם).

הממצאים הראו עוד על הבחנה ברורה בין הערכים. הערכים שנמצאו חשובים ביותר הם בנוולנטיות הקשורה לאכפתיות/דאגה ואוניברסליות הקשור לחיות, ולא נמצא הבדל מובהק בין השניים. כוח נמצא כערך הכי פחות חשוב. (שם).

בנוסף, מניתוח הממצאים באמצעות מודל ה-MDS עלה מודל הערכים המעגלי לפי התיאוריה של שוורץ, למעט שתי סטיות קטנות. הערכים של מסורת ושל קונפורמיות מוקמו בתוך האיזור של התעלות מעל העצמי, במקום באיזור של שמרנות. (שם).

Does the intra-individual structure of values exist in young children?

(Lee et al., 2017)

א. מטרת המחקר

החוקרים ביקשו לבדוק את תיאוריית הערכים של שוורץ בקרב ילדים צעירים עד גיל 5, ולבחון האם ניתן לאתר אצלם את מודל הערכים המעגלי. המחקר בדק גם את ההבדלים שבין בניג לבנות במבנה הערכים ובטיפוסי הערכים שכל אחד מהמגדרים תופס כחשוב.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במסגרת המחקר נבדקו 748 ילדים מאוסטרליה בבית-הספר היסודי. גילאי הילדים נעו מ-5 ועד 12 שנים, ו-48% מהמדגם היו בנות.

ג. עיקרי הממצאים

ממצאי המחקר הראו שהמבנה המעגלי התיאורי של שוורץ קיים גם בקרב ילדים בני 5. נראה שלילדים בגילאים צעירים יש כבר תפיסה בוגרת של ערכים, וזאת בהתאם למחקרים חדשים על התפתחות שמעידים שלילדים בגילאים צעירים מתמודדים עם קונפליקט של העצמי מול הזולת, מפתחים רגישות לרגשותיו של הזולת, מסוגלים להעריך התנהגות על-פי קריטריונים מוסריים ומתנהגים באופן פרו-חברתי.

המובחנות בין עשרת טיפוסי הערכים סביב המעגל עלתה עם הגיל, בהתאם לממצאי מחקרים קודמים. סיבה אפשרית לכך היא שבגילאים צעירים אין יכולת להבחין בין ערכים שיש להם מטרות מוטיבציוניות דומות (לדוגמה, בנוולנטיות ואוניברסליות).

המבנה נמצא דומה עבור שני המגדרים, אך נמצא ביניהם הבדל בעדיפויות של הערכים. באופן כללי, בניג נמצאו קרובים יותר במעגל לערכים של קידום עצמי ופתיחות לשינויים ואילו הבנות היו קרובות יותר לערכים של התעלות מעל העצמי ושל שמרנות.

The relations between values and prosocial behavior among children:

The moderating role of age

(Benish-Weisman et al., 2019)

א. מטרת המחקר

הקשר שבין ערכים לבין התנהגות פרו-חברתית נחקר רבות בקרב מבוגרים ומתבגרים. במחקר זה ביקשו החוקרים לבדוק קשר זה עבור ילדים צעירים יותר (נושא זה נבדק בגילאים אלה רק פעם אחת קודם לכן). בנוסף, החוקרים בחנו גם את השפעת הגיל על הקשר בין שני המשתנים.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר נבדקו ילדים בני 6-12 מאוסטרליה. הערכים שלהם נמדדו באמצעות מבחן ה-AVI-r והתנהגותם נמדדה בשאלון עמיתים כיתתי, בו הילדים התבקשו לסמן ברשימה הכיתתית, מי מחבריהם לכיתה עונים על קריטריונים של התנהגות פרו-חברתית (למשל: עוזר, נחמד, משתף פעולה).

ג. עיקרי הממצאים

במחקר נמצא מתאם שלילי בין התנהגות פרו-חברתית לבין ערכים של התעלות מעל העצמי ומתאם חיובי בין התנהגות זו לבין ערכים של קידום עצמי ושל שמרנות. מתאמים אלו תואמים את מבנה

הערכים התיאורטי של שוורץ, ומדגישים את חשיבותם של ערכים בהתנהגות פרו-חברתית בכל קבוצות הגיל.

הגיל נמצא כמשתנה שממתן את הקשר בין ערכים של פתיחות לשינויים/שמרנות לבין התנהגות פרו-חברתית. בקרב הילדים הצעירים יותר נמצא קשר חיובי בין התנהגות פרו-חברתית לבין ערכים של שמרנות וקשר שלילי בין התנהגות זו לבין ערכים של פתיחות לשינויים. מכאן שהמוטיבציה להתנהגות פרו-חברתית אצל ילדים צעירים קשורה לשאיפה לפעול לפי נורמות חברתיות. לעומת זאת, בקרב הילדים המבוגרים יתר נמצאו מתאמים הפוכים לאלה, דהיינו שאצלם ההתנהגות הפרו-חברתית קשורה לשאיפה לפעולה ולחשיבה עצמאיות. ממצא זה תואם לתיאוריות התפתחות מוסר ולממצאי מחקרים שמצביעים על קשר חיובי בין גיל לבין מוסר כגורם מוטיבציה לפעולה.

6. ביקורת ומגבלות

ראשית, כפי שצויין בסעיף 4, נמצאו סטיות קלות במבנה הערכים שנמצא במדידת ערכים באמצעות ה-AVI. אולם, סטייה זו תואמת לסטייה שנמצאה בקרב ילדים גם במחקרים אחרים. (אצל: Collins et al., 2016).

שנית, משך הזמן שלקח לילדים לענות על השאלון במחקר שבדק את הכלי היה עד 40 דקות (בשל התפתחות מוגבלת של יכולת מוטורית שנדרשת כדי להשתמש בעכבר מחשב ומיומנויות כללית של מילוי שאלון). ייתכן כי זהו זמן ארוך מדי עבור חלק מהילדים, מה שגרם לאיבוד קשב ועניין בקרב הילדים במילוי השאלון. בנוסף, ייתכן שההבדלים בהתפתחות הקוגניטיבית והשפתית בין הילדים בטווח הגילאים שבו נבדק השאלון (5-12) עשוי להוביל לחוסר הבנה של חלקם את המשימה ולתקשר את ערכיהם. החוקרים סבורים שנדרש מחקר נוסף על הכלי בהקשרים של סוגיות התפתחותיות וכן בקרב ילדים מתרבויות שונות. (שם).

DEFINING ISSUES TEST (DIT)

דילמות מוסריות הן מתודולוגיה נפוצה במחקרים אודות שיפוט מוסרי (ראו: אצל Christensen et al., 2014 ובישראל "תכנית ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית"⁴) ובמחקרים שבדקו ערכים ו/או חינוך לערכים (למשל, אצל: Keast & Marangio, 2015; Cubukcu, 2013). ראו גם מודל VaKE בסעיף "הערכת תכניות חינוך לערכים" (בסקירה זו). כמו כן, הן נמצאו ככלי פדגוגי יעיל לפיתוח שיפוט מוסרי בגילאים ובהקשרים שונים (ראו סקירה אצל: Berkowitz, 2011).

בפרק זה יוצג כלי נפוץ למדידה של שיפוט מוסרי שבו יש שימוש בדילמות מוסריות.

1. מטרת הכלי

מבחן ה-Defining Issues Test (להלן: DIT) פותח על-ידי Rest בתחילת שנות ה-70, אך הוא נמצא בשימוש נרחב בבדיקת שיפוט מוסרי עד היום. המבחן מתבסס על תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קולברג. התפיסה שעומדת בבסיסו רואה בהתפתחות שיפוט מוסרי כמבנה קוגניטיבי וחברתי של התפתחות, החל מפרשנות צרה וממוקדת בעצמי של סוגיות מוסריות, דרך הבנה חברתית רחבה יותר של העולם והחלטות מוסריות המבוססות על נימוקים הקשורים בקבוצה, ועד התבססות על עקרונות מוסר פוסט-קונבנציונליים. (Thoma, 2006).

Rest ראה במאפיינים הקוגניטיביים של שיפוט מוסרי מרכיב מרכזי להבנת פעולות או רגשות מוסריים. לכן המבחן עוצב כדי להעריך את ההתפתחות המוסרית בקרב מבוגרים ובני נוער באמצעות האופן שבו הם מגיעים להבנה ולפרשנות של סוגיות מוסריות. (שם).

2. תיאור הכלי

במבחן ה-DIT מוצגים לנבדקים סיפורים המתארים דילמה מוסרית. (ב-DIT-1 מוצגות שש דילמות וב-DIT⁵ חמש דילמות. בגרסה המקוצרת, ניתן להציג רק שלוש דילמות).

ראשית, הנבדקים מתבקשים לבחור לגבי כל דילמה את הפעולה הרצויה בסולם של 3 אפשרויות (למשל, בדילמה של היינץ, האפשרויות הן לגנוב את התרופה, לא לגנוב או לא יכולה להחליט). לאחר מכן, מוצגים 12 פריטים בהם דרכים שונות לתאר את העניין העיקרי של סיפור המקרה (לדוגמה, 'האין זה דבר טבעי שבעל אוהב ידאג לאשתו עד כדי כך שיגנוב עבורה?'; 'האם חוקי הקהילה/חברה נשמרים?!'). הנבדקים מתבקשים לדרג איזה מבין הפריטים הכי חשובים בקבלת ההחלטה על הפעולה הראויה בסיפור. הנחת היסוד היא שבני אדם ברמה מוסרית שונה יגדירו את ליבת העניין של הדילמות בצורה שונה. (Thoma,) (2006; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985).

3. ערכים נמדדים

במבחן נבדקת רמת שיפוט מוסרי, לפי תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קולברג.

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

התוקף של ה-DIT נבדק במחקרים רבים ולגבי מגוון של משתנים. Rest ושות' פירסמו ספר שבו צוטטו למעלה מ-400 מחקרים שמצביעים על תוקף המבחן, בחלוקה לשבעה קריטריונים שונים (אצל: Rest et al., 1999).

ראשית, מחקרים רבים הראו הבדלים בתוצאות ה-DIT בגילאים וברמות השכלה שונות. הציון עלה עם הגיל ואת הציונים הכי גבוהים קיבלו פילוסופים וחוקרים מהתחום הפוליטי. כמו כן, מחקרי אורך שבדקו

⁴ ראו: https://meyda.education.gov.il/files/noar/dilemma_pdf.pdf

⁵ בגרסה זו הוכנסו מספר שינויים, כגון התאמת הדילמות, הפריטים והשפה לתקופה (לדוגמה, הורדת דילמה שעסקה במלחמת ויאטנם) וכן ניסוח ברור יותר של ההנחיות.

נבדקים מרקע שונה לאורך עשר שנים הראו עלייה בציונים במבחן. (אצל: שם; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985).

שנית, נמצאו קשרים מובהקים בין שיפוט מוסרי שנמדד ב-DIT לבין תפיסה מוסרית ומדדים של התפתחות קוגניטיבית. לדוגמה, מחקרים הראו שעלייה ביכולת השיפוט המוסרי קשורה לעלייה בהבנה של רעיונות מסדר גבוה. (אצל: שם; שם).

שלישית, מחקרים הראו שלא ניתן לבצע רדוקציה לתוצאות ה-DIT להתפתחות קוגניטיבית כללית (למשל, יכולת וורבלית, אינטליגנציה ויכולת לוגית כללית) או לעמדות שמרניות או ליברליות. בין היתר תומכים בכך מחקרים הראו שתוצאות מבחן ה-DIT היו משתנה מנבא משמעותי למשתנים תלויים, גם כאשר עמדות פוליטיות ורמת אינטליגנציה היו משתנים מבוקרים. (Schlaefli, Rest & Thoma, 1985).

ממצא נוסף שתומך בתוקפו של המבחן הוא שתכניות התערבות לחינוך מוסרי הביאו לעלייה בציונים במבחן ה-DIT אך לא במדדים של לוגיקה, ואילו התערבויות לפיתוח לוגיקה הביאו לעלייה במדדים של לוגיקה אך לא בציונים של ה-DIT. (אצל: שם; שם).

5. מחקרים שעשו שימוש בכלי

The Impact of Diversity Courses on College Students' Moral Development (Parker et al., 2016)

א. מטרת המחקר

התאמות בתכנית הלימודים היא דרך אחת בה מוסדות להשכלה גבוהה מנסים לשפר את האקלים בקמפוס במצבים של מתח על רקע גזעני/אתני, אוכלוסייה מגוונת בקמפוס וכדומה. אחת מהנחות היסוד לגבי התאמות כאלה היא שקורסים עם תוכן מגוון מסייעים בפיתוח יכולת הבחנה מוסרית בנושאים בסיסיים של כבוד אדם ויחס כלפי אנשים שונים. אלו בתורם יובילו לאקלים חיובי יותר בקמפוס.

במחקר אורך, בחנו החוקרים את השפעתם של סוגים שונים של קורסים העוסקים בגיוון לבין התפתחות מוסרית של סטודנטים.

ב. אוכלוסייה נבדקת

סטודנטים לתואר ראשון ב-17 מוסדות לימוד נבדקו בשלוש נקודות זמן: תחילת הסתיו של שנת לימודים הראשונה שלהם, סוף אביב של אותה שנה ואביב של השנה הרביעית.

המחקר נערך כחלק ממחקר לאומנות ליברלית (Study of Liberal Arts Wabash National), במסגרתו הועברה לסטודנטים סדרת כלים למדידת התפתחות קוגניטיבית אישית. אחד מהכלים האלה היה מבחן ה-DIT-2. בנקודת הזמן האחרונה הועבר שאלון ה-DIT-2 שוב ובנוסף הועבר סקר אודות החוויה שלהם במכללה.

המשתנה הבלתי תלוי במחקר היה תוצאות מבחן ה-DIT-2 בנקודת זמן מסוימת והמשתנה הבלתי תלוי היה הדיווח העצמי של הסטודנטים אודות קורסים של גיוון. קורסים הוגדרו כך אם התמקדו בתרבויות ותפיסות עולם מגוונות (לדוגמה, לימודים אפרו-אמריקאים), או בשוויון ו/או בצדק חברתי או בלימודי מגדר. נוסף לאלו נבדקו משתנים נוספים, ביניהם תוצאות מבחן פסיכומטרי קודם לתחילת הלימודים במכללה, מגדר, השכלת הורים ועוד.

ג. עיקרי הממצאים

באופן כללי, המחקר מצא שקורסים שעוסקים בנקודות מבט מגוונות ובצדק חברתי, תורמים להתפתחות המוסרית של סטודנטים במהלך ארבע שנות לימודים במכללה. נמצא קשר חיובי בין תוצאות מבחן ה-DIT-2 בסוף תקופת הלימודים במכללה לבין למידה של קורס אחד לפחות שעסק

במגוון. קשר חיובי זה נמצא עבור קורסים שעסקו בתרבויות/נקודות מבט ובצדק חברתי/שוויון, אך לא עבור קורסים שעסקו בלימודי מגדר.

מבין המשתתפים האישיים שנבדקו, המשתנה היחיד שנמצא קשר מובהק בינו לבין עלייה בתוצאת מבחן ה-DIT-2 היה היכולת האקדמית. הקורסים שהשפיעו הכי הרבה על יכולת השיפוט המוסרי של סטודנטים עם יכולות אקדמיות מוקדמות נמוכות היו אלה שעסקו במגוון תרבותי/מגוון של נקודות מבט. הקורסים שהשפיעו הכי הרבה על יכולת השיפוט המוסרי של סטודנטים עם יכולות מוקדמות גבוהות, היו אלה שעסקו בצדק חברתי ושוויון.

***Cheating and Moral Judgment in the College Classroom:
A Natural Experiment***
(Ravenscroft & Shrader, 2004)

א. מטרת המחקר

במחקר זה נבדק הקשר בין שיפוט מוסרי לבין התנהגות בפועל (ולא דיווח-עצמי אודות התנהגות או התנהגות בתוך הקשר של ניסוי) והקשר בין כנות של סטודנטים בדיווח-עצמי לבין מידת הרמאות שביצעו.

ב. אוכלוסייה נבדקת

הנבדקים היו 55 סטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטת Midwestern שבארצות-הברית. הניסוי נערך במסגרת קורס מבוא לחשבונאות ניהולית.

הסטודנטים קיבלו משימת-בית כחלק ממבחן אמצע, והם התבקשו שלא לבצע את המטלה יחד ולא להיעזר באינטרנט או בכל מקור אחר על מנת להתמודד איתה. המרצה לימד בכיתה דרך לפתור אותה בעוד שבאתר האינטרנט של הפקולטה עלה פתרון שונה לגמרי מזה שנלמד בכיתה. בנוסף, המשימה דרשה ידע מעבר לזה שנלמד בכיתה, ומלכתחילה היה ברור למרצה שמרבית הסטודנטים לא יהיו מסוגלים להשלים את כולה. פעולות אלו ומידע של הפקולטה של אילו סטודנטים נכנסו לעמוד האינטרנט שבו פורסמה התשובה למטלה, סייעו להעריך את מידת הרמאות של כל אחד מהסטודנטים בביצוע המטלה.

לאחר שהמטלה הוגשה, נושא ההעתקה הועלה בפני הסטודנטים, והם התבקשו לענות שאלון אודות המניע שלהם. שאלון ה-DIT ושאלות פתוחות נוספות (כגון: באיזו מידה קבלת סיוע בפרוייקט ממקורות חיצוניים?) הועברו בקרב הסטודנטים.

מידת הרמאות חולקה לארבע רמות, ונקבעה בהתאם להשוואת הנתונים בין עבודת הסטודנט לבין הפתרון באתר האינטרנט, בין השוואת העבודות זו לזו, וכן על בסיס כניסה לעמוד הפתרון באתר האינטרנט. למשתנה הכנות ניתנו שתי דרגות: 'כנה' אם רמת הרמאות שהסטודנט דיווח עליה דומה לזו שנקבעה על-ידי החוקרים או גבוהה ממנה, ו'לא כנה' אם רמת הרמאות שהסטודנט דיווח עליה הייתה נמוכה מזו שנמצאה על-ידי החוקרים.

ג. עיקרי הממצאים

ראשית, נמצא שרק 26% מהסטודנטים לא רימו כלל. שנית, נמצא שנבדקים שהיו ברמה גבוהה של שיפוט מוסרי, היו גם אלו שנמצא עבורם חוסר עקביות גבוה בין הפעולות בפועל לבין ההצהרות האתיות שלהם. החוקרים סבורים שנתונים אלה מצריכים מחקר נוסף של הכלים בהם עשו שימוש בנייתוח התוצאות. בנוסף נמצא שככל שסטודנטים רימו יותר במטלה, כך הם נטו יותר לחוסר כנות בדיווח העצמי אודות הרמאות שלהם.

החוקרים טוענים, שכיוון שמחקר זה מצטרף למחקרים נוספים שמצביעים על קשר חלש בין שיפוט מוסרי שנמדד באמצעות מבחן ה-DIT לבין התנהגות בפועל, יש לנקוט בזהירות בהסקת מסקנות

ממחקרים המשווים תוצאות לפני ואחרי התערבות חינוכית. שכן, שינוי יציב ומובהק בתוצאה במבחן לא מעיד בהכרח על שינוי בהתנהגות מוסרית. כמו כן, העובדה שישנן עדויות מחקריות סותרות, עשויה להעיד על קיומם של משתנים חסרים או על מתאם מזויף. יש לחקור תחת אילו תנאים תוצאות ה-DIT והתנהגויות פרו-חברתיות מקיימים קשר חיובי ותחת אילו תנאים הם מקיימים קשר שלילי או שאינם קשורים כלל.

6. ביקורת ומגבלות

מבחן ה-DIT נועד לבחון שינויים רחבים בצורת החשיבה, שמתרחשים בין שלבי חיים שונים. הוא אינו מתאר רעיונות בצורה מעודנת שמבחינה בין דקויות ולכן קשה לבחון באמצעותו שינויים שהתרחשו בהשפעת תכנית קצרת מועד (של כשנה). עם זאת, גם לשינויים קטנים במדד זה יש משמעות תיאורטית ומעשית, בהינתן שהם קבועים ומצטברים. (Schlaefli, Rest & Thoma, 1985).

מגבלה נוספת היא שנבדק עשוי לסמן פריט מבלי להבינו, ובכך לגרום להערכת יתר של השלב המוסרי שבו הוא נמצא. השאלון נמנע מהטייה זו בשתי דרכים. הדרך הראשונה היא בדיקת מהימנות פנימית על-ידי הכנסת פריטים שנשמעים מורכבים אך הם חסרי משמעות. שאלון שסומנו בו פריטים כאלה מסומן כלא תקף. השנייה היא ניסוח הפריטים בצורת שאלה ושימוש במילים מאותו משלב לשוני, דבר שמעודד בחירה של הפריטים על בסיס של משמעות. (שם).

בשנות ה-80, פותח מודל ארבעת המרכיבים להתנהגות מוסרית, שכולל: רגישות מוסרית (Moral sensitivity), שיפוט מוסרי (Moral judgment), מוטיבציה מוסרית (Moral motivation) ואופי מוסרי (Moral character). על-פי מודל זה, התיאורייה של קולברג עוסקת רק ברכיב אחד של התנהגות מוסרית – רכיב השיפוט המוסרי, ומבחן ה-DIT, שמתבסס עליה ומודד רק שיפוט מוסרי, אינו מספיק על מנת לבדוק חשיבה והתנהגות מוסריות. בהתאם לכך, מחקרים שבוצעו לאחר פיתוח המודל אימצו גישה של ריבוי מתודות, שימדדו גם את יתר רכיבי החשיבה המוסרית. (Thoma, 2006).

ביקורת נוספת שהועלתה כלפי מבחן ה-DIT היא התעלמותו מהקשרים (Context) הכרחיים של שיפוט מוסרי, שמונעת ממנו לספק הבנה טובה של שיפוט מוסרי בחיים האמיתיים. במחקר שבדק זאת בוצעו שלושה ניסויים, במהלכם הושו תוצאות מבחן ה-DIT לתוצאות ראיונות שהנבדקים דנו בהם בהחלטה מוסרית שנדרשו לה בחייהם. תוצאות המחקר הראו שתוצאות ה-DIT אינן בהכרח מייצגות הבנה של שיפוט מוסרי בחיי היומיום. כך למשל, לא נמצא הבדל באופן התמודדות עם דילמות מוסריות בחיים האמיתיים בין אלו שהשיפוט המוסרי שלהם נמצא גבוה במבחן ה-DIT לאלו שהציון שלהם נמצא נמוך. (Wygant, 1997).

בנוסף, לא נמצא קשר בין רמת השיפוט המוסרי כפי שנקבעה על-ידי ה-DIT לבין יכולת הזיהוי של תגובה כמוסרית או לא מוסרית. אמנם ניתן לטעון שאדם יכול להיות בעל יכולת שיפוט מוסרי גבוהה, אבל שלא בהכרח תהיה לו רגישות מוסרית גבוהה שתאפשר לו לזהות מתי יש להפעיל שיפוט זה. אולם, עדיין היינו מצפים שאדם בעל שיפוט מוסרי גבוה יוכל לזהות שיפוט מוסרי טוב (גם אם אינו יודע בהכרח לעשות שימוש בשיפוט זה). (שם).

1. מטרת הכלי

מטרתה המקורית של טכניקת ה-Critical Incident (CI) הייתה זיהוי אירועים או חוויות "קריטיים" הקשורים לתחום ולמטרה מסויימים. הטכניקה מבוססת על כך שקבוצה של נבדקים נשאלת שאלות ולאחר מכן, המקרים והחוויות שעלו מהם מנותחים למציאת קווים משותפים והכללות שניתן להסיק מהם לגבי האירוע או החוויה (deMarrain & Lapan, 2004). במחקרים הראשונים, "מקרה" הוגדר כפעילות נצפית של האדם, שהיא שלמה מספיק כדי להסיק ממנה מסקנות אודות האדם שביצע את הפעילות. מקרה הוגדר כ"קריטי" אם תוצאותיו מספיק ברורות בשביל להחליט על השפעתו. (Abs & Pyka, 2013).

הטכניקה פותחה על-ידי J. C. Flanagan לאחר מלחמת העולם השנייה, במסגרת תכנית פסיכולוגית לטייסים של חיל האוויר האמריקאי. מטרתה הייתה לתאר התנהגות טייסים במהלך פעילויות מקצועיות ולהבין אילו משתנים רלוונטיים לביצועיהם באמצעות איסוף מידע התנהגותי ורגשי על כישלונות או קשיים שעולים מתוך תיאוריהם. בהמשך, הורחב השימוש בכלי מעבר לתיאור וניתוח הפעילות עצמה אל ניתוח תכונות אופי, מידות טובות ותפיסות עולם. עם זאת, חשוב לציין שהוא עדיין מתבסס על ניתוח התנהגות (כפי שנצפית מבחוץ על-ידי הנסיין או כפי שמתוארת בדיעבד על-ידי הנבדק). (Abs & Pyka, 2013, Kain, 2004). השימוש בטכניקה הורחב מאז הצגתו לראשונה אל תחומי מחקר רבים ומגוונים, כגון פסיכולוגיה, סיעוד, חינוך, רפואה, מנהלים, עבודת צוות ומתכנתי מחשבים (Abs & Pyka, 2013, Kain, 2004).

2. תיאור הכלי

Flanagan מציג חמישה שלבים ביישום השיטה. הראשון הוא הבנת המטרה של הפעילות המקצועית הנחקרת ואת התנאים להשגתה. Flanagan מדגיש שלא ניתן להחליט אם פעולה מסויימת יעילה אם לא יודעים את מטרתה. השלב השני הוא תכנון ואפיון מפורט של הנבדקים ושל הנסיינים, בהתאם למידע שיכולים הגורמים השונים לספק בנוגע למושא המחקר. (Kain, 2004).

השלב השלישי הוא איסוף המידע, באמצעות תצפית או באמצעות שיחזור האירוע על-ידי הנבדקים, שיכול להתבצע באמצעות ראיונות אישיים, ראיונות קבוצתיים, שאלונים או תיעוד בכתב (באופן פרטני או בסדנת כתיבה משותפת). על אף שיש יתרון לתצפית, ניתן להשתמש בשיחזור של הנבדקים אם הוא מספק פירוט מדוייק של החוויה ועונה על כמה תנאים שהגדיר Flanagan. (שם).

הנחקרים מתבקשים להתבונן בהתנהגות, בתחושות וברגשות שלהם בזמן ביצוע הפעילות ולאחר מכן לדווח מזיכרון על החוויה ומדוע היא משמעותית עבורם בהקשר המסויים שנחקר. לעתים נבדק אחד יספר יותר מחוויה אחת או אירוע אחד. בשלב זה יש חשיבות רבה לאופן שאילת השאלות, סדר הצגתן וכדומה. (Abs & Pyka, 2013, Kain, 2004).

השלב הרביעי הוא ניתוח המידע, אותו פרט Flanagan לשלושה רכיבים: בחירת מסגרת הייחוס, דהיינו תכנית כללית לסיווג ומיון הנתונים באופן אינדוקטיבי; תהליך בניית הקטגוריות באופן אינדוקטיבי (מיון האירועים לקטגוריות הנגזרות מתוך מסגרת הייחוס); והחלטה על מידת הירידה לפרטים וכמות הקטגוריות שיוצגו במחקר, באופן שיהיה ניתן ליישם את ממצאיו. (Kain, 2004).

השלב החמישי הוא ניתוח הנתונים ודיווח ממצאים. מתיאורים שימושיים או מדדים של מקצוענות שעולים מהממצאים ניתן להסיק מידע חשוב לשיפור המקצועיות והצלחת הפעילות הנחקרת. (שם).

עם זאת, Flanagan הדגיש שהטכניקה גמישה, שניתן וצריך להתאימה לנושא הנחקר. לדוגמה, שלב הגדרת מטרת הפעולה היה חשוב במחקרים הראשונים שבחנו רמת יעילות של התנהגות. אולם, הגדרה זו פחות רלוונטית לתחומי מחקר אחרים שיעילות אינה במיקוד שלהם. דוגמה נוספת היא שלמרות המלצתו של Flanagan לבחור במנהלים כנבדקים מתוך הנחה שיש להם יותר מידע, הרי שבמחקרים העוסקים בחינוך, למורה ולתלמידים יש יותר מידע על אירועים המתרחשים במרחב החינוכי מאשר למנהלים. (Kain, 2004).

לבסוף, כלי זה אינו לחלוטין איכותני ואינו לחלוטין כמותי. מרבית המחקרים המבוססים עליו מבקשים לספור את כמות המקרים בכל קטגוריה ולהציג איזה אחוז מהמקרים שייך לכל אחת מהקטגוריות שנמצאו במחקר. עם זאת, יכולת השכנוע של המחקר אינה מתבססת על היסקים סטטיסטיים, אלא בעיקר על הסברים מפורטים של התהליך, תוך תיאור מפורט המספק לקורא בסיס לשפוט את קבילותו של המחקר. (Kain, 2004).

3. ערכים נמדדים

טכניקה זו מבקשת לחשוף את הערכים שחשובים לקבוצת נבדקים בתוך הקשר מסויים, מבלי להגדירם מראש. בחלק מהמחקרים, ובשונה מהניתוח האינדוקטיבי שביצע Flanagan על ראיונות אודות אירועים וחוויות שעברו המוראיינים עצמם, הנבדקים מתבקשים לבצע רפלקציה ביקורתית על הדעות והתפיסות שלהם אודות היבטים שונים בתרחישים שהוצגו בפניהם (למשל, התנהגות שמתוארת בהם).

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

לא נמצאו מחקרים רבים שבדקו את המהימנות והתוקף של השיטה. אחד מהמחקרים שאישרו את אותם הוא מחקר של Andersson & Nilsson (1964). המחקר נערך בחברת מרכולים שוודית ובמסגרתו ביקשו לזהות דרישות תפקיד והכשרה של מנהלי חנויות. נאספו "מקרים קריטיים" הקשורים להתנהגות של מנהלי החנויות מארבע קבוצות: מפקחים, מנהלי חנויות, עוזרים ולקוחות. איסוף הנתונים התבצע על-ידי ראיונות אישיים ושאלונים. המקרים סווגו ל-3 תחומים עיקריים (קשר ללקוחות, קשר לצוות העובדים וקשר לחנות ולמכירות), ל-17 קטגוריות ול-86 תת-קטגוריות.

על מנת לבדוק את מהימנות שיטות איסוף הנתונים, נבדק באיזו מידה כמות האירועים וחלוקתם לקטגוריות הושפעו משיטת איסוף המידע ומהמראיינים. אמנם נמצא הבדל בין כמות המקרים שעלתה מהראיונות לעומת זו שעלתה מהשאלונים, אך לא נמצא הבדל בחלוקתם לקטגוריות. כמו כן, לא נמצא הבדל משמעותי בין כמות המקרים שעלו בראיונות שהועברו על-ידי המראיינים השונים. (שם).

תהליך החלוקה לקטגוריות נבדק בשני אופנים. ראשית, נמצא שאחרי שכמות יחסית קטנה של מקרים סווגו, לא נוספו עוד קטגוריות עם סיווגם של יתר המקרים. שנית, בוצע מיון נוסף על-ידי סטודנטים לפסיכולוגיה, בו נמצאה שונות בחלוקה של מספר מקרים לתת-קטגוריות, אך גם עבורם הקטגוריה הייתה לרוב זהה. החוקרים הסיקו שמערכת הקטגורית שנבחרה לא סובייקטיבית מדי. (שם).

תוקף המתודה נבדק באמצעות יכולתה לכלול את כל ההיבטים החשובים של העבודה הנדונה. באופן כללי, נמצא שממצאי המתודה שיקפו בצורה טובה את ההתנהגות שביקשו לזהות באמצעותה. כדי לבחון זאת, נותח תוכן של ספרות להכשרת המנהלים לקטגוריות. מניתוח זה לא עלו היבטים חדשים של עבודת המנהלים. כמו כן, נבדק האם האירועים שהועלו הם אכן קריטיים (כלומר, שישנה תמימות דעים לגבי חשיבותם לתפקיד), בעזרת שאלון שהועבר לנבדקים ולסטודנטים לפסיכולוגיה, בו התבקשו לדרג את מידת החשיבות של הקטגוריות עבור עבודת המנהל. הקטגוריות נמצאו כחשובות עבור עיסוק זה, וכן נמצא מתאם חיובי משמעותי בין כמות האירועים ששוויכו לקטגוריה לבין החציון של דירוג הקטגוריה שנמצא בשאלון.

נציין עוד של-CI כמה יתרונות בולטים בשימוש במרחב החינוכי, ביניהם היכולת לפרש את הממצאים באמצעות תיאוריה קיימת, שמאפשרת למורה לעצב סביבת למידה תומכת התפתחות. יתרון נוסף הוא הפוטנציאל לבצע אינטגרציה בין היבטים חברתיים, קוגניטיביים והמוטיבציה לפעולה. (Abc & Pyka, 2013). החוקרים מציינים עוד שיש אפשרות למורה להשתמש בכלי בכיתה בקלות, כבסיס לדיון ולצורך הערכה כללית והערכת נושאים המוכתבים בתכנית הלימודים. (שם). עם זאת, נראה שנדרשות מיומנויות של חוקרים איכותניים כדי ליישם את השיטה בצורה מיטבית ויעילה ולכן יישומה בכיתה אינו פשוט.

יתרון בולט נוסף של השיטה הוא הקשר שלה עם דוגמאות והתנהגויות מתוך המציאות, אשר מצמצם את השפעת החוקר על תוצאות המחקר. במובן זה, היא דומה לתיאוריה מעוגנת בשדה (Grounded theory)

(ABC & Pyka, 2013). כמו כן, בניגוד לתצפית על התנהגות, שיטת ה-CI מאפשרת גישה לתפיסות עולם של נבדקים רבים ולאחר דברים חשובים ממגוון רחב של אנשים. (Kain, 2004).

5. מחקרים שעשו שימוש בכלי

Abs & Pyka (2013) סקרו כמה מחקרים בהם נעשה שימוש בטכניקת ה-CI כחלק מהערכה בתחום החינוך לאזרחות. אציג שניים מהם.

CI ככלי מדידה של יכולת בין-תרבותית

א. מטרת המחקר

Abs & Pyka (שם) מציגים את מחקרים של Hesse and Göbel כדוגמה לאפשרות להעריך נטיות רגשיות, שכליות ופסיכולוגיות באמצעות טכניקת CI, ובוד בוד להשתמש בשיטת קידוד מדוייקת, המבוססת על תיאוריה קיימת.

אחד מהדגשים בחינוך לאזרחות הוא יכולת בין-תרבותית. כיוון שלימוד של שפה זרה מזמן הזדמנויות לחוויות בין-תרבותיות לימודיות, במחקר זה נבדקה יכולת בין-תרבותית של תלמידים בגרמניה כחלק מתכנית ללימודי אנגלית כשפה זרה. הגדרת הכשירות הבין-תרבותית הורחבה לכלול גם את היכולת לבצע רפלקציה ביקורתית על התנהגות, רגשות ותפיסות של עצמי ושל הזולת. אחת ממטרות התכנית הייתה לפתח בקרב התלמידים יכולת בין-תרבותית "כללית", שמשמעותה לקיים בהצלחה אינטראקציה באינספור מצבים של רב תרבויות. עם זאת, תהליך הלמידה כלל אימון בהתמודדות עם מצבים בתרבות מסויימת.

מטרת המחקר הייתה לפתח כלי מדידה ליכולת בין-תרבותית, אשר מבוסס על טכניקת ה-CI. במחקר בדקו שני מימדים של יכולת בין-תרבותית: תרבות-כללית (דהיינו, היכולת להתמודד בהצלחה בכל סיטואציה בין-תרבותית) ותרבות-ספציפית.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר נבדקו תלמידים מגרמניה שהשתתפו בתכנית ללימודי אנגלית כשפה זרה.

היכולת הבין-תרבותית ה"ספציפית" נבחנה באמצעות שאלון CI שהכיל שני "מקרים קריטיים" עם 42 פריטים. המקרים הוגדרו כקשר בין-תרבותי חוזר ונישנה, המהווה גירוי מרגיז או מקור לקונפליקט. המקרים נבחרו מתוך מחקר אחר שבוצע באנגליה ובחירתם תוקפה באמצעות קבוצת מומחים נוספת. עבור כל אחד מהמקרים נשאלו הנבדקים ארבע שאלות: (1) מה קרה? (ניתוח קוגניטיבי של האירוע); (2) איך הרגישו המשתתפים? (ניתוח רגשי של האירוע); (3) איך אתה היית מגיב? (ניתוח של אסטרטגיות פעולה); (4) מה ניתן ללמוד מהאירוע? (יכולת העברה). עבור כל שאלה הוצגו בפני הנבדקים 6-8 תשובות אפשריות, והם התבקשו לדרג בסולם שניע בין 1 ל-4 באיזו מידה הם סבורים שכל אחת מהן מדוייקת.

היכולת הבין-תרבותית ה"כללית" נבחנה באמצעות שאלון של 20 פריטים שהתבסס על ה-IDI (Intercultural Development Inventory) והותאם לגילאי הנבדקים, כמדד משלים ומתקף עבור CI. שאלון זה התבסס על מודל התפתחות של רגישות בין-תרבותית של Bennet, שקושר בין התמודדות עם הבדלים בין-תרבותיים לבין דפוסים פסיכולוגיים.⁶

ג. עיקרי הממצאים

במחקר נמצא מתאם חזק בין הממצאים של שני מימדי היכולת הבין תרבותית, "תרבות-ספציפית" ו"תרבות-כללית". מכך ניתן להסיק שהשאלון שנבנה על בסיס ה-CI הוא כלי מספק (sufficient)

⁶ (ABC & Pyka, 2013) (אצל: (DMIS) Developmental Model of Intercultural Sensitivity

לייצוג המבנה התיאורטי של רגישות בין-תרבותית של תרבות-ספציפית (שאותו כאמור, בוחן שאלון ה-IDI). החוקרים טוענים שרגישות בין-תרבותית היא תנאי הכרחי עבור יכולת בין-תרבותית, ומכאן שהשאלון מספק למדידת יכולת בין-תרבותית.

CI ככלי אבחוני לרמת ההתפתחות המוסרית

א. מטרת המחקר

במחקר השוואתי, Pyka ניתחה חינוך לאזרחות בבתי-ספר על-יסודיים בארבע מדינות באירופה (ספרד, אנגליה, שוודיה ופולין) והעריכה כיצד תפיסות וידע על אזרחות מעוצבים ומועברים בלמידה פורמלית ובלתי פורמלית בתוך מערכות החינוך הלאומיות.

הנתונים נאספו באמצעות תצפיות בכיתות, ראיונות עם מורים לחינוך לאזרחות ושאלונים שהועברו לתלמידים. בשאלונים אלו נעשה שימוש, בין היתר, בשיטת ה-CI ובה נתמקד.

מטרות שאלון ה-CI היו להעריך:

1. האם המקרים המתוארים יכולים להתרחש בבית הספר של הנבדקים (אקלים בית-ספרי וכיתתי).
2. האם המקרים המתוארים מוצדקים (תובנה ראשונה לגבי השיפוט המוסרי של הנבדק).
3. האופן שבו הנבדקים מנמקים את הערכתם הקודמת בנוגע למה נכון.
4. איזו אחריות מרגישים הנבדקים בנוגע להתנהגות במצבים שונים.

ניתוח וקידוד הנתונים בוצע על בסיס תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קולברג, שהגדירה שלושה שלבי התפתחות מוסרית עיקריים: רמה קדם קונבנציונלית (עד גיל 9, המוסר קשור לציות ועונש של סמכות חיצונית), רמה קונבנציונלית (חשיבות למערכת החוקים כשומרת על הסדר החברתי) ורמה פוסט-קונבנציונלית (הגדרת מוסריות על-ידי עקרונות ומושגים מופשטים). החוקרים חילקו את הרמה הקדם-קונבנציונלית ואת הרמה הקונבנציונלית לשתי תת-קטגוריות: יחסי הכוחות וההיררכיה מנקודות המבט של התלמיד ושל המורה וציות/אי-ציות לתפקיד מנקודות המבט של התלמיד ושל המורה.

קולברג השתמש בדילמות מוסריות להבחנת השלב המוסרי שבו נמצא האדם, תוך דגש על האופן שבו האדם מסביר את תפיסתו בנוגע לפתרון של דילמות מוסריות, ולא על התוצאה.

ב. אוכלוסייה נבדקת

השאלון הועבר לתלמידים בגילאי 15-19, בשפה האנגלית (על מנת להימנע מהטיות הנובעות מתרגום ומתוך הנחה ששליטתם באנגלית כשפה זרה ראשונה מספיקה). בפני התלמידים הוצגו שני מקרים של אינטראקציות שבבסיסן קונפליקט המתרחש בבית-הספר ומעורר את הנבדקים להבחין בין טוב לרע. על כל מקרה נשאלו ארבע שאלות. שתיים סגורות, שנועדו לספק מידע על ההתרשמות והתפיסה של התלמידים לגבי האקלים הבית-ספרי ועל תפיסתם בנוגע להוגנות של ההתנהגות והתפיסות שהוצגו בתיאור המקרה. השתיים האחרות פתוחות, בהן ניתנה לנבדקים הזדמנות לפרט, להסביר את נקודת המבט שלהם ולבצע רפלקציה על תפיסתם בנוגע למה שמקובל מוסרית בבית-הספר.

הדפוסים שנמצאו בשאלות במחקר זה הותאמו לשלבי ההתפתחות המוסרית של קולברג, כקטגוריות שנבחרו מראש. בנוסף, נבדק האם בתשובות לשאלה "איך אתה היית מגיב/ה?" מתוארת תגובה אקטיבית או לא, ומהי המוטיבציה שעומדת מאחורי ההחלטה. התשובות לפיהן הנבדק היה מגיב באופן אקטיבי חולקו לשלוש קטגוריות: מוכוון פתרון, ביטוי של הסתה וסערת נפש ומוכוון נקמה. התשובות לפיהן הנבדק לא היה מגיב חולקו גם הן לשלוש קטגוריות: אין אפשרות להגיב, קבלה וסערה נפשית פנימית. כמו כן, לצד ניתוח המידע האיכותני וחלוקתו לקטגוריות, בוצע גם ניתוח סטטיסטי על המידע הכמותי שנאסף בשתי השאלות הראשונות.

ג. עיקרי הממצאים

ממצאי המחקר בנוגע לשיפוט המוסרי של המקרים על-ידי הנבדקים היו עקביים וכצפוי בהתחשב בגילים של הנבדקים, הם לרוב לא נימקו באופן שמתאים לרמה קדם-קונבנציונלית בהתפתחות המוסרית. בארבע המדינות, הנבדקים סיפקו עבור המקרה הראשון נימוקים מוסריים התואמים לרמה הקונבנציונלית ואילו עבור המקרה השני הנבדקים הדגישו עקרונות הקשורים ל'טוב כללי', דהיינו לרמה הפוסט-קונבנציונלית. הסבר שניתן להבדל זה היה שבמקרה השני מתואר מצב שאין לגביו מבנה חוקים ברור, ולכן התלמידים לא יכלו להתייחס לחוקים קיימים ונאלצו לפנות לנימוקים מסדר גבוה יותר.

Pyka טוענת שיש מהימנות מוגבלת לשיוך כל אחת מהתשובות לשלב בתיאוריה של קולברג, בשל הטיעונים הקצרים ולעתים אף היעדר של טיעון מנומק בנתונים. על אף שהמחקר הצליח להראות את הפוטנציאל החבוי בתהליך הרפלקציה של התלמידים ביחס לשלבים השונים של נימוקים מוסריים, הוא נכשל בפיתוח כלי שיניב מידע מספק עבור הערכה אינדיבידואלית מהימנה של השלב או הרמה המוסרית של הנבדק לפי קולברג.

במהלך המחקר, הועלו קשיים הקשורים לניסוח, לדוגמה, מתשובות לשאלות הפתוחות ניכרו הבדלים באופן שבו התלמידים הבינו אותן. כמו כן, עלו קשיים הקשורים לשימוש בשפה האנגלית שאינה שפת האם של הנבדקים, כגון קושי בהבנה וקושי להביע את התפיסות, לדון ולהעריך את המקרים בשפה עשירה ומפורטת.

6. ביקורת ומגבלות

אחד האתגרים של מתודת ה-CI הוא השימוש בדיווחים עצמיים, אשר מהווים אתגר בכלי מדידה כיוון שהם עשויים להיות לא מדויקים (ABC & Pyka, 2013). Schwartz (אצל: Kain, 2004) מצוין שדיווחים עצמיים גמישים ובקלות מושפעים מהכלי המחקרי, למשל מאופן ניסוח השאלות ומסדר הצגתן בפני הנבדקים. ל-CI יש יתרון על פני כלים אחרים בדיווח-עצמי בכך שהוא משתמש במספר מקורות מידע. עם זאת, עדיין נדרש לקחת בחשבון שייתכן מידע לא מדויק. (שם).

אתגר נוסף הוא החשש להטיות הנובעות מאופן ביצוע הראיון (למשל, מראיין שמכוון את דברי המרואיין לכיוון מסויים) ומתוך תהליך האינדוקציה על הנתונים ויצירת הקטגוריות, אשר מתבצעים על-ידי החוקרים. (שם; Abs & Pyka, 2013). קיים חשש שהחלוקה לקטגוריות סובייקטיבית, כך שאנשים שונים יחלקו את אותם הנתונים לקטגוריות שונות. לכן, ישנה חשיבות לכך שמערכת הקטגוריות תהיה ברורה ככל האפשר וכמה שפחות שרירותית. (Andersson & Nilsson, 1964).

מאפיין חשוב של המתודה שיש להתייחס אליו הוא הגמישות שלה, שמהווה יתרון שלצדו חסרונות. ראשית, יש חוקרים שיעדיפו להימנע מהשימוש בה כיוון שלשם כך נדרש תהליך של התאמה למחקר הספציפי וקבלת החלטות סובייקטיביות רבות (Kain, 2004). חסרון מהותי יותר מציג Butterfield (אצל: ABC & Pyka, 2013), אשר רואה במגוון תחומי המחקר ומסורות הפרשנות של הטכניקה כאתגר על האובייקטיביות של הכלי ותוקפו.

Abs & Pyka מצביעים על צורך במחקר נוסף כדי לבסס את התוקף החיצוני של CI ככלי הערכה לאזרחות ועל צורך בפיתוח הכשרת מורים לשימוש בכלי זה על מנת לאפשר להם לנתח את צרכי התלמידים ולעצב סביבות הוראה מותאמות. (שם).

כמו כן, כאשר התרחישים לא מתוארים על-ידי הנבדק אלא מוצגים בפניו על-ידי החוקרים, יעילות הכלי והתוקף ההשלכתי/אקולוגי שלו (דהיינו, האפשרות להחיל את תוצאותיו על מצבים בחיי היומיום) תלויים במידה בה התרחישים קרובים למציאות של הנבדק ולהקשר החינוכי. שכן, ככל שהמצב המתואר קרוב יותר למציאות חייו של הנבדק, כך הוא מסוגל יותר לחשוב מעבר להשלכות, המשמעויות והמוטיבציות של המקרה ההיפותטי. (שם).

במהלך השנים, בוצעו בכלי שינויים בהתאם לביקורות כלפיו וכדי להרחיב את השימוש בו מתיאור פעולה לשיטה שהיא פרשנית או פנומנלית. שינוי אחד הוא אימוץ העקרונות שהציג Butterfield בנייתוח הנתונים

על מנת להפוך תהליך זה ליותר אובייקטיבי. שינויים נוספים בוצעו בתהליך איסוף המידע, וכוללים מעבר לאיסוף מידע באמצעות תצפית במקום מהזכרון, וכן מעבר מתיאור בעל-פה של אירועי העבר למשימות כתיבה על הערכת המרואיינים את המקרה ואת הדברים הקריטיים בו בעיניהם (Abc & Pyka, 2013).

1. מטרת הכלי

התגים הפתוחים הדיגיטליים הם ייצוג ויזואלי של למידה בתחום מסויים ובו משולב מידע רב אודות ההישג, האדם שקיבל את התג והמוסד שהעניק את התג. התגים מהווים מעין תעודה או אסמכתא דיגיטלית שמציגה ידע או מיומנויות שאדם רכש במסגרת תהליך הלמידה. מטרת התגים היא לאפשר הכרה במגוון רחב של מיומנויות וכישורים, שלא באה לידי ביטוי בתעודות המסורתיות. כמו כן, התגים משמשים כדרך לפתח מיומנויות בקרב עובדים או תלמידים וכדרך להפוך את הלמידה לאישית ומוכוונת-לומד. (Ahn et al., 2014, Farmer & West, 2016).

התגים הושקו לראשונה על-ידי Mozilla⁷ וכיום קיימות כמה פלטפורמות אינטרנטיות פתוחות ליצירת תגים פתוחים⁸. הם נמצאים בשימוש במגוון הולך וגדל של ארגונים, ועד היום אלפי ארגונים ברחבי העולם העניקו מיליוני תגים מסוגים שונים. בין ארגונים אלה נמנים בתי-ספר ומוסדות להשכלה גבוהה, ארגונים וחברות מסחריות, ארגונים המספקים הכשרות מקצועיות, קהילות למידה מקוונות, ספריות ומוזיאונים ועוד. (Farmer & West, 2016 ; Ahn et al., 2014).

בשל מאפייניהם הדיגיטליים והיותם פתוחים, יכולים להיות להם יישומים מגוונים, לדוגמה: מפת מסלולי הלמידה, תיאור כישורים, כנקודות ציון של למידה בעבר ובעתיד, כפרס על הישגים, כגורם הנעה, תלקיט או מאגר למידה וכתמיכה במטרות. (אצל: Farmer & West, 2016).

Ahn et al. (2014) הציגו שלוש תמות מרכזיות של שימוש בתגים בתהליכי למידה:

א. תגים כגורם הנעה - תמה זו מתבססת על נקודת המבט המשחקית, לפיה גורם חיצוני יכול לשמש כגורם מניע להשתתפות או לביצוע משימות, למשל באמצעות ניקוד ומעבר בין שלבים.

ב. תגים ככלי פדגוגי - התגים יכולים להציג באופן ויזואלי כיוון רצוי של תהליך למידה ולשמש עבור הלומדים כמפת דרכים של התוכן והפעילויות של התהליך. קבלת התגים מהווה משוב לתלמיד והם יכולים להדגיש את הערך של פעילויות למידה מסויימות (כגון דיון או הערכת עמיתים) באמצעות הצבתן כתנאים לקבלת תג.

ג. תגים כסמל או תעודה - התגים יכולים להוות חלופה או תוספת לתעודות מסורתיות. כיום, לתעודות הרשמיות שמוענקות על-ידי בתי-הספר או המוסדות להשכלה גבוהה יש תפקיד משמעותי בחינוך, בעבודה ובחיים החברתיים (למשל בהערכה ודירוג של האנשים המחזיקים בהם ולקבלת החלטות שונות לגביהם). כמו כן, קיים קשר חזק בין תעודות לבין סוגיות כלכליות ומופילות חברתיות. לכן ישנה חשיבות להכיר גם בחוויות למידה אלטרנטיביות, למשל של אלו שאינם יכולים ללמוד בבתי-הספר המסורתיים או במוסדות אקדמיים.

שימוש בתגים אינו בהכרח שייך לתמה אחת בלבד. לדוגמה, התגים ככלי פדגוגי וככלי להערכה עשויים להיחשב גם כגורם הנעה. כמו כן, אותו התג עשוי להתפרש בצורה שונה על-ידי לומדים שונים, כך שלומד אחד יתייחס אליו כשלב בתהליך הלמידה האישי ואחר כייצוג חיצוני של עצמו שאחרים יכולים להתרשם ממנו. (שם). עם זאת, בסקירה זו נתמקד בעיקר בתגים ככלי להערכה.

מאפיין חשוב של התגים ככלים להערכה הוא שיקוף המיומנויות, הידע ונטיות האופי של האדם בצורה שמבטאת היבטים עדינים ודקים יותר מהשיקוף שלהם בתעודות המסורתיות. למשל, תעודה מסורתית ממוסד אקדמי יכולה לספק למעסיק מידע מופשט וכללי אודות הידע והמיומנויות שיש למועמד, אך לא מידע אודות מיומנויות ספציפיות שיש לו. הדרך שבה ההערכה מוצגת בתגים משפרת את המידע אודות

⁷ <https://foundation.mozilla.org/en/>
⁸ לדוגמה: <https://www.openbadges.me>

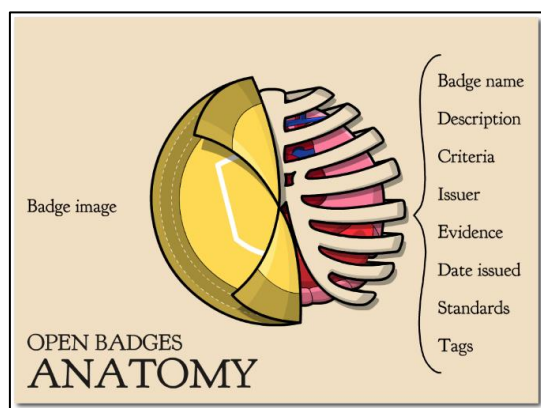
הסוגיות המורכבות הקשורות בתעודות המסורתיות ומציירת תמונה מפורטת יותר של המיומנויות והחוויות של האדם. (שם).

בנוסף, התגים יעילים באישור תהליכים ומיומנויות שאינם לידי ביטוי בדרכי המדידה וההערכה המסורתיות, אך מוערכות על-ידי מעסיקים, כגון: יכולות בין-אישיות, כישורי שיתוף-פעולה, דמיון, חדשנות, יזמה ועצמאות. (Petriashvili et al., 2018).

מאפיין נוסף הוא שמערכת התגים הפתוחים יכולה לספק הערכה אישית ללומד בדרכים שונות ועל-בסיס כמה הקשרים ומעריכים (המורה, העמיתים והלומדים עצמם). בין היתר, היא מאפשרת הערכה של חוויות למידה בלתי-פורמלית (כגון למידה מבוססת web, פעילויות אחר שעות בית-הספר, תכנית אימונים מבוססות עבודה ועוד), שלמרות שהן הופכות להיות יותר ויותר רווחות, גישות ההערכה המסורתיות מתקשות בהכרתן וביכולות שהמשתתפים מפתחים בהן. (שם; Farmer & West, 2016).

2. תיאור הכלי

תג פתוח הוא תמונה קטנה שמגולם בה מידע אודות הלמידה של אדם בתחום מסויים. הרכיבים העיקריים של התג הם: תמונה ושם התג, תיאור, קריטריון להנפקתו, הארגון המנפיק, עדות/עדויות (אודות ההישג שהתג מתאר), תאריך ההנפקה, סטנדרטים ותיוגים (ראו איור).



אחד המאפיינים הבולטים של התגים הוא הפתיחות, אשר באה לידי ביטוי בכמה אופנים. ראשית, כל ארגון/אדם יכול לעצב ולייצר תגים ולקבוע את התנאים להנפקת תג. שנית, ניתן להפיץ את התגים, כך שאדם יכול להציג את התגים שהוענקו לו גם לגורמים שמחוץ לארגון שהנפיק אותם, לשתפם ברשתות חברתיות ולצרף אותם לקורות החיים שלו. קיימות פלטפורמות שמאפשרות לאדם לייצר "ילקוט דיגיטלי" שלתוכו ניתן לייבא תגים שהתקבלו ממערכות ומארגונים שונים.

היבט נוסף של הפתיחות של התגים הוא שאין סמכות מרכזית שאחראית עליהם. IMS Global Learning Consortium9 מבצעים בימים אלה תהליך של סטנדרטיזציה של התגים ושל השימוש בהם. מאפיינים נוספים הם היכולת לאגד כמה תגים הקשורים זה לזה, כמסגרת עבודה שמתווה את תהליך הלמידה והאפשרות לסווגם לרמות.¹⁰

3. ערכים נמדדים

התגים לא מהווים כלי מוצהר למדידה של ערכים. עם זאת, כיוון שהם יכולים לשמש להערכה של מגוון משתנים, ניתן למעשה לייצר תגים בהתאם לקריטריונים שיעידו על ערכיו של האדם שיקבל אותם.

⁹ <https://www.imsglobal.org/>

¹⁰ ראו לדוגמה: <https://www.khanacademy.org/badges>

נראה שהיתרון המשמעותי ביותר של התגים בתחום הערכים הוא הערכת "מיומנויות רכות" ("Soft skills"), שכוללות יכולות בין-אישיות שונות, על-בסיס של התנהגות נצפית. אלה יכולות להעיד על האופי של האדם ועל הערכים שהוא פועל לאורם.

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

במחקרים שונים נמצא השימוש בתגים הפתוחים יכול להשפיע על המוטיבציה הפנימית של הלומד באמצעות תגמול על מאמץ ושיפור, במקום על ביצוע בלבד. בנוסף, השימוש בתגים נמצא כמשפר אוטונומיה והכוונה עצמית באמצעות מתן אפשרויות ללומד. כלומר, שהתגים מאפשרים ללומד לקחת אחריות על תהליך הלמידה שלו עצמו. (אצל: Farmer & West).

כמו כן, קיימות עדויות ללמידה יעילה של מיומנויות בשימוש בתגים. לדוגמה, בתכנית MOUSE squad, שמטרתה לפתח ולאמן צעירים מאוכלוסיות חלשות להיות מומחים בתחומי טכנולוגיה ואינטרנט בבית-ספרם, נעשה שימוש בתגים כמפת ציוני דרך ללמידה וכתיעוד של הישגים. תלמידת תיכון בארצות הברית שהיגרה מניגריה בגיל 12 השתתפה בתכנית שבמהלכה התלמידים עיצבו ופיתחו פתרונות טכנולוגיים חדשים עבור תלמידי בית-הספר. הישגי הילדה והמיומנויות שרכשה במהלך התכנית שוקפו בתגים פתוחים. התגים צורפו לבקשתה ללימודים באוניברסיטה וסייעו בקבלתה ללימודים ובקבלת מלגה מלאה ללימודי הנדסה. (O'Byrnm, 2015).

אולם, למרות הפוטנציאל שרואים אנשי חינוך ומחקר בשימוש בתגים הפתוחים בתחום ההערכה, השימוש בהם במרחב החינוכי אינו נרחב כעת, וכך גם המחקר לגבי יעילותו אינו גדול.

5. מחקרים שעשו שימוש בכלי

השימוש בתגים פתוחים בשדה החינוכי הולך וגדל בשנים האחרונות. מוסדות השכלה גבוהה ואף כמה בתי-ספר החלו להשתמש בתגים הפתוחים ככלי הערכה של ידע ומיומנויות הקשורות לתוכן מסויים. כך למשל, Khan Academy השתמשה בתגים על מנת להעריך "מיומנויות רכות", כגון הקשבה והתמדה (Farmer & West, 2016; <https://www.khanacademy.org/badges/>).

בישראל נעשה בימים אלה שימוש בתגים הפתוחים במסגרת פיתוח מודל יישומי ל"הערכה משלימה" במכללת גורדון. החוקרות הצביעו על כך שהמודלים להערכת הסטודנטים בהכשרה להוראה כיום בוחנים את ההישגים הקוגניטיביים ונעדרת מהם התייחסות למיומנויות יסוד או להתנהגויות נצפות של הלומד ביחסיו עם הסביבה. מיומנויות אלה הן "מיומנויות רכות", שרכישתן ופיתוחן אפשריים רק בהתנסות ביחסים עם אנשים אחרים (לעומת מיומנויות טכניות הכוללות ידע שנדרש לביצוע משימה ספציפית, וניתן לרכוש אותן על-ידי למידה). (נוטוב ושות', התקבל לפרסום).

החוקרות פיתחו מודל הערכה שמטרתו לתת מענה להערכת רכיבים אלו של תהליך הלמידה, אותו כינו 'הערכה משלימה'. הערכה זו מתמקדת בהתנהגות נצפית בתוך הקשר חברתי, אשר משקפת ערכים ורמת מיומנות של הלומד/ת, ואף יכולה להצביע על כיוון לשיפור. במסגרת פיילוט שהיה אמור להתקיים בשנת הלימודים הקודמת (ולא יצא לפועל בשל משבר הקורונה והמעבר ללימודים מקוונים), המרצים במכללה היו אמורים להעניק לסטודנטים תגי הערכה על שבע מיומנויות וכישורים: חשיבה ביקורתית, עבודת צוות, רגישות בין-אישית, סקרנות ועניין בלמידה, למידה עצמאית, מנהיגות ופתרון בעיות. (שם; [אתר מכללת גורדון](#)).

אציג כעת שני מחקרים שבוצעו על תגים פתוחים ככלים להערכה.

Open Badges: Acknowledging Soft Skills Acquisition
(Loughlin et al., 2016)

א. מטרת המחקר

מחקר זה הוא חלק מפרוייקט של מוסדות להשכלה גבוהה באנגליה (UK Higher Education HEI - Institution) שמטרתו להעריך את הפוטנציאל שבהנפקת תגים דיגיטליים פתוחים בהקשרים שונים.

המחקר בוצע בקרב משתתפי תכנית STARS (Surrey's Top Achievers Recognised and Supported), שמטרתה היא לתמוך בסטודנטים בעלי הישגים גבוהים בעזרת הזדמנויות להתפתחות אישית ומקצועית. הפעילויות בתוכנית זו כוללות ימי מנהיגות, פיתוח של חוסן נפשי, נטוורקינג, מפגשי אימון (קאוצינג) אישיים ועוד. התכנית קיימת משנת 2011 ומופעלת על-ידי שירות הספרייה והתמיכה בלמידה (Library and Learning Support service).

אחד מהיתרונות הבולטים של התכנית, לפי משתתפיה, הוא ההכרה (Recognition) בהישגיהם. יותר ממחצית מהמשתתפים העידו שאחת מהסיבות המרכזיות לרצונם להשתתף בתכנית היא התעודה שקיבלו. בשנים הראשונות ניתנה תעודת נייר, שעוצבה בתהליך שהסטודנטים לא היו חלק ממנו ודרש הרבה בירוקרטיה ומשאבים. הוחלט לבצע את ההערכה באמצעות תגים פתוחים, על מנת לענות על הצורך של הסטודנטים בראיות למיומנויות הרכות שלהם, אשר ניתן לשתף ברשתות חברתיות, כגון LinkedIn.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר השתתפו 242 סטודנטים בשנת לימודיהם השנייה או השלישית, אשר לוקחים חלק בפרוייקט STARS.

במסגרת המחקר, הסטודנטים הגדירו בתחילת השנה איזה מיומנויות רכות הם רוצים לפתח. על מנת לבחון את העמדות והשאיפות של הסטודנטים מהתגים הפתוחים, בוצעו שתי קבוצות מיקוד וסקר בקרב הסטודנטים בתום התכנית.

ג. עיקרי הממצאים

מקבוצות המיקוד עלו חמש תמות מרכזיות, אציג את עיקרן. הראשונה היא נראות ופרטיות. הסטודנטים חשו שמידע גלוי חשוב כיוון שהתגים הם הערכות יותר אישיות מהתעודות הרשמיות בכך שהם מכילים ראיות על מה שבוצע על-ידי מי שהרוויח אותם. פרטיות לא הייתה סוגייה חשובה בקרב הסטודנטים.

התמה השנייה היא זמינות ועיצוב. הסטודנטים הציעו שלצד ההערכה האיכותנית של מיומנויות, יהיו תגים של הערכה כמותית (למשל, של נוכחות). כמו כן, הם תמכו בהתייעצות עם התלמידים לגבי אילו תגים צריכים להיות זמינים ואיך ייראו. לדעתם, ישנה חשיבות רבה לאסתטיות של התגים.

התמה השלישית היא השתתפות ומוטיבציה. הסטודנטים ראו חשיבות בהשאת התגים כמשהו כיפי וגמיש, שלא יוסיף על הלחץ והעומס שיש עליהם ממילא. עם זאת, הם הציעו מבנה יותר מורכב לתגים מזה הקיים, כיוון שהוא נתפס בעיניהם ככיפי ומדברן יותר. בנוסף, הם ראו חשיבות בתמיכת מעסיקים בתגים כעיקר המוטיבציה להשתתפות, ושהיו רוצים שכל הסטודנטים יוכלו לקחת חלק בהערכה על-ידי תגים.

התמה הרביעית היא מבנה ורמות. לדעת הסטודנטים, מבנה מורכב יותר, שבנוי מרמות, יגביר את תחושת הסיפוק בקבלת תג או בעלייה בשלב. עם זאת, עלה חשש מחשיפת תג מרמה נמוכה. התמה החמישית היא הרווחת התג וראיות. הסטודנטים טענו שהראיות צריכות להיות מוגדרות וניתנות לכימות ושיש לשמור על יוקרה של התגים באמצעות קריטריונים להנפקתם שידרשו מאמץ. עם זאת, חשוב שיהיו תגים שיהיה פשוט וקל יחסית להשיגם. כמו כן, הם הציעו שראיות יכולות להיות ביקורת עמיתים או ביקורת שנתמכת על-ידי עמיתים.

Grading students' programming and soft skills with open badges:

A case study

(Tomic' et al., 2019)

א. מטרת המחקר

מתכנת נחשב למתכנת טוב לא רק בשל הידע והמיומנויות הטכנולוגיים שלו, אלא גם בשל מיומנויות תקשורת, שיתוף פעולה, פתרון בעיות, יכולות בין-אישיות וחשיבה ביקורתית. בשנים האחרונות, התחילו להתייחס גם למיומנויות מסוג זה בתכניות הלימודים למתכנתים.

במחקר מקרה בוחן זה, החוקרים ביקשו לבדוק: (1) את יכולת ההנעה (מוטיבציה) של התגים הפתוחים, והאם היא שונה בין המגדרים ובין אנשים עם ממוצע ציונים שונה, (2) את תפיסת הסטודנטים בנוגע לתגים הפתוחים כגורמי הנעה, (3) את מידת המחויבות של הסטודנטים לרכוש מיומנויות "רכות" ו"קשות", והאם היא מושפעת ממגדר וממוצע ציונים ו-(4) את תפיסת הסטודנטים בנוגע לשני סוגי המיומנויות.

בסקירה זו אתמקד בשתי השאלות האחרונות.

ב. אוכלוסייה נבדקת

במחקר השתתפו סטודנטים בשנת לימודיהם השנייה לתואר ראשון. המחקר התבצע במסגרת קורס תכנות בשפת ג'אווה, שבו הועברה תכנית לימודים שאיפשרה לסטודנטים לפתח את המיומנויות הטכניות ואת המיומנויות הרכות שלהם כאחד. היא התמקדה במיומנויות של שיתוף פעולה, פתרון בעיות בעולם האמיתי ותקשורת.

תכנית הלימודים וההערכה שלה נבנו על-בסיס פדגוגי של פרוייקט GRASS להערכת מיומנויות רכות (Grading soft skills). במסגרת הקורס, על מנת להעלות את המוטיבציה של הסטודנטים להשתתף בקורס ולהשלים את המטלות בו, ניתנו להם תגים דיגיטליים פתוחים על מאמציהם ויכולותיהם. הקורס היה סמסטריאלי והתקיים במשך שנתיים עוקבות.



התגים שניתנו עבור מיומנויות רכות (ימין) ועבור מיומנויות קשות (משמאל)

המיומנויות ה"רכות" לא נלמדו בכיתה באופן מפורש, אך המרצה עודד את הסטודנטים לפתח אותן. הוא הדגיש את חשיבות המיומנויות שנבחנו והסביר את ההשלכות הפרקטיות שיש להן ולהיעדרן. בתום השיעור ניתנה מטלה הקשורה לאחת משלוש המיומנויות שהוערכו בתכנית. עבור מיומנויות אלה ניתנו תגים לפי רמות: ארד, כסף וזהב.

המיומנויות ה"קשות" נלמדו בכיתה בכל שיעור, והוערכו באמצעות מטלה שניתנה לסטודנטים בתום כל שיעור, שהייתה מעט קשה יותר ממה שנלמד. פרויקט שבוצע בהצלחה זיכה את הסטודנט בתג, ואליו קושר הפרוייקט עצמו. בתום הקורס הסטודנטים ענו על שאלון בנוגע לקורס ולתגים הפתוחים.

ג. עיקרי הממצאים

ראשית, הסטודנטים העידו שהם אהבו מאד לקבל את התגים ורבים מהם סברו שהבינו את האופן שניתן להשתמש בהם. אולם, דעותיהם היו חלוקות בנוגע לתגים כתמריץ לבצע את המטלות, ונראה כי שהתגים כנראה לא היוו תמריץ או לפחות תמריץ עיקרי לכך.

שנית, לא נמצא קשר מובהק בין ממוצע ציונים או מגדר לבין קבלת תג עבור כל מיומנויות רכות או לבין קבלת תג עבור מיומנויות קשות.

שלישית, נמצא שהסטודנטים סברו ששני סוגי המיומנויות שניתנו עליהם תגים חשובים לקריירה העתידית שלהם באותה מידה. כמו כן, כל שלוש המיומנויות הרכות נתפסו כחשובות עבור מתכנתים, והחשובה ביותר היא יכולת פתרון בעיות בחיים האמיתיים.

לבסוף, בנוגע למחוייבות הסטודנטים לקבלת התגים, המדגם הקטן לא איפשר ניתוח סטטיסטי של מספר הסטודנטים שקיבלו תגים עבור כל סוג מיומנות, ולכן החוקרים נתנו לממצאים פרשנות איכותנית. השוואה בין מספר הסטודנטים שקיבלו תגים עבור כל אחד מסוגי המיומנויות עשוי להעיד על מחוייבות קטנה יותר לפיתוח מיומנויות רכות. אולם, ייתכן כי ממצא זה נובע מעיצוב הקורס והעיתוי בו ניתנו המטלות.

6. ביקורת ומגבלות

באופן כללי, קיים קושי ליצור נורמות אחידות על היקף התגים ועל הלמידה שאותה הם מייצגים ובהעלאת המודעות ובהכרה במהימנות התגים מעבר לגבולות המוסד שמעניק אותם. (Farmer & West, 2016).

אחד הקשיים ביישום התגים באופן נרחב נובע מהיעדר סטנדרט של המידע שנכלל בכל אחד מהתגים מעבר לשמונה השדות שהוזכרו לעיל. בנוסף, קבלת תג לא מבטיח שגורמים מחוץ לקהילה שעיצבה והנפיקה אותו יראו בו כמדד אמין למידע או להישג שבו. מכאן, שהמהימנות והערך של תג והמידע שמגולם בו נקבע על-ידי הקהילה. (Ahn et al., 2014 ; O'Byrne et al., 2015).

יצירת מערכת גלובלית דורשת מארגונים להכיר בביצועים ובהערכות של מוסדות אחרים. הכרה כזו אינה פשוטה, כיוון שלמוסדות שונים ישנם סטנדרטים, דרישות ומטרות שלא בהכרח עולים בקנה אחד זה עם זה. עם זאת, בשל מאפייני הטכנולוגיה של התגים הפתוחים, ניתן לייצר מאגדי תגים עבור מוסדות דומים. (שם).

עלה חשש שהצפה בשימוש בתגים תמנע את היכולת של משתמשי הקצה (כלומר, מעסיקים, מוסדות אקדמיים וכו') לקבוע את הערך והאיכות של התגים, ובכך להפוך אותם לכלי לא יעיל להערכה. לכן, יש לייצר תגים יציבים ומשמעותיים ולהוכיח את יעילותם. (Farmer & West, 2016).

בנוסף, שימוש בתגים פתוחים דורש תהליך הכנה מוקפד ותקשורת טובה עם הסטודנטים, שכוללת הוראות ברורות לשימוש בכלי הטכנולוגי ולהטמעתו בתהליך עבודתם בקלות. לשם כך נדרשים יותר חומרי הדרכה והוראות לתלמידים ולצוות.

השימוש בתגים פתוחים בשדה החינוכי כיום אינו נרחב אך עם הגידול בו ניתן יהיה לבחון את התהליכים שיאפשרו להתייחס אליהם ככלים מבוססים להערכה, בדומה לתעודות (Ahn et al., 2014) ולומדים ישאפו להשיג תגים ממוסדות אמינים שהוכרו על-ידי בעלי עניין כגון מעסיקים.

2.א הערכת חינוך לערכים

בחלק זה אציג בקצרה כמה תכניות או מחקרים להערכת חינוך לערכים. תחילה אציג מחקר בינלאומי להערכת חינוך לאזרחות ולאחר מכן תכנית הערכה של מיזמים בית-ספריים מתוך תכנית לאומית לערכים. בסעיף השלישי אציג מודל לחינוך לערכים וכמה דרכים שונות בהן הוערכו השפעותיו. לבסוף אציג עיקרי סקירות של פרקטיקות יעילות לחינוך אופי.

INTERNATIONAL CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION STUDY (ICCS)

1. מטרת הכלי

ICCS הוא מחקר שפותח על-ידי מכון המחקר הבינלאומי IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) בנושא חינוך לאזרחות בכלל ותפקיד בית-הספר בהכנת התלמידים לתפקידם כאזרחים בחברה בפרט. זהו הפרוייקט השלישי של ה-IEA בנושא זה והמחקר הבינלאומי הגדול ביותר והיחיד שעוסק בתחום החינוך לאזרחות (השתתפו בו 38 מדינות).

המחקר החל בשנת 2009¹¹, כעשור לאחר קודמו וכתגובה לאתגרי החינוך שנובעים מהשינויים שהתרחשו בעולם בכלל ובדמוקרטיה ובאזרחות במדינות שונות בפרט. לדוגמה, גלובליזציה, איומים חיצוניים על חברות אזרחיות ועל החופש שלהם וכן מעורבות ועניין מוגבלים של הדורות הצעירים בחיים הפוליטיים והציבוריים.

מטרת המחקר היא לאסוף מידע אמפירי שמדינות וארגונים בינלאומיים יוכלו להשתמש בו כדי לשפר את המדיניות בתחום החינוך לאזרחות ואת אופן יישומה. החוקרים ביקשו לבחון את הדרכים בהן מכינים צעירים במגוון של מדינות לתפקד כאזרחים במדינה, ואת יכולתם ומוכנותם של הצעירים לבצע תפקיד זה כתוצאה מההכנה שניתנה להם.

המחקר בודק את הידע של התלמידים בנושאי אזרחות ואת פעולותיהם, עמדותיהם ותפיסותיהם הקשורות לחינוך לאזרחות. הוגדרו שש שאלות מחקר שעוסקות ב: (1) משתנים של ידע באזרחות, (2) שינויים בתוכן הידע מאז המחקר האחרון בשנת 1999, (3) העניין והנטיית של תלמידים למעורבות בחיים פוליטיים וציבוריים, (4) תפיסות על איומים לחיים האזרחיים, (5) מאפיינים של מערכות חינוך, בתי-ספר וכיתות, אשר קשורים לחינוך לאזרחות ו-(6) משתני רקע של התלמידים, הקשורים לתוצאות של חינוך לאזרחות.

אוכלוסיית היעד למחקר היא תלמידי כיתה ח' (ממוצע גיל 13.5) במדינה והמורים שמלמדים בכיתות שתלמידיהן השתתפו במחקר בזמן המחקר ומתחילת אותה השנה. בנוסף, הועברו שאלונים למנהלי בתי-הספר ולקבוצת מומחים בכל מדינה, כדי לאסוף משתני רקע על התלמידים וסביבתם.

2. ערכים נמדדים

במסגרת המחקר הוגדרו ארבעה תחומי תוכן (חברה אזרחית ומערכות חברתיות, עקרונות אזרחיים, מעורבות אזרחית וזוהיות אזרחיות). עבור כל אחד מארבעת תחומי התוכן, נבדקו שני תחומים קוגניטיביים (ידעה, ניתוח והנמקה) וארבעה תחומים רגשיים-התנהגותיים (אמונות על ערכים, עמדות, כוונות להתנהגות והתנהגות).

אציג בקצרה כל אחד מתחומים אלה.

ארבעת תחומי התוכן מחולקים לתת-נושאים ועבור כל אחד מאלו הוצגו כמה היבטים. כמו כן, לכל אחד מתחומי התוכן הוגדרו מילות מפתח:

תחום תוכן 1: חברה אזרחית ומערכות חברתיות (Civic society and system) - המערכות, המנגנונים והארגונים הפורמליים והבלתי-פורמליים התומכים בחברה. תתי-הנושאים בתחום זה:

¹¹ שלב שני של המחקר התבצע בשנת 2016 ושלב נוסף עתיד להתבצע בשנת 2022.

- א. אזרחים – קשרים בין אזרחים לבין החברה שבה הם חיים, לרבות זכויות, חובות ותפקידי האזרחים וההזדמנויות והיכולות שלהם לתמוך בהתפתחות החברה האזרחית אליה הם שייכים.
- ב. מוסדות מדינה – המוסדות המרכזיים בתהליכי ממשל אזרחי וחקיקה (ממשלות, מחוקקים, מערכת המשפט ועוד).
- ג. מוסדות אזרחיים – המוסדות המתווכים ומקשרים בין האזרחים למוסדות המדינה ומאפשרים לאזרחים להביא לידי ביטוי את תפקידם בחברה (מוסדות דת, מפלגות פוליטיות, ארגונים שאינם ממשלתיים, מדיה, בתי-ספר ועוד).

מילות המפתח בתחום זה כוללות כוח/סמכות, חוקים, קבלת החלטות, משא ומתן ודמוקרטיה.

תחום תוכן 2: עקרונות אזרחיים (Civic principles) – היסודות האתיים של החברה האזרחית. תמיכה, הגנה וקידום של עקרונות אלה נתפסים במחקר כחובות אזרחיות. תתי-הנושאים של תחום זה הם:

- א. הגינות/צדק – הזכות של כל אדם ליחס שווה והוגן.
- ב. חופש – כל בני האדם ראויים לחופש אמונה, חופש דיבור, חופש מפחד וחופש הדת ולקהילה יש אחריות להגן על החופש של חבריה.
- ג. לכידות חברתית – תחושת שייכות, קשר וחזון משותף הקיים בין יחידים וקהילות בחברה.

מילות המפתח שהוגדרו לתחום זה כוללות דאגה לטוב הכלל (Concern for common good), זכויות אדם, אמפתיה, כבוד, צדק חברתי, הכלה (Inclusiveness) ושוויון.

תחום תוכן 3: מעורבות/פעילות אזרחית (Civic participation) – פעולות היחידים בתוך הקהילות שלהם, שיכולות להתרחש ברמות ובהקשרים קהילתיים שונים. המעורבות נעה בין מודעות, דרך התערבות ועד השפעה. תתי-הנושאים של תחום זה הם:

- א. קבלת החלטות – השתתפות אקטיבית שיש לה תוצאות ישירות ביישום מדיניות או פעולה, הנוגעות לקהילה של היחיד או לקבוצה בתוך הקהילה הזו (מעורבות בממשל תאגידי והצבעה).
- ב. השפעה – פעולות שמטרתן לעדכן או להשפיע על מדיניות, פעולות או תפיסות של חברי הקהילה (השתתפות בדיון ציבורי, השתתפות בפיתוח מדיניות, פיתוח/תמיכה בהצעות לפעולה ועוד).
- ג. השתתפות בקהילה – בדגש על קשרים עם הקהילה לטובתה (התנדבות, השתתפות בארגונים דתיים, תרבותיים או ספורטיביים והתעדכנות בנעשה).

מילות המפתח לתחום זה כוללות, בין היתר, מעורבות אזרחית ומסוגלות עצמית.

תחום תוכן 4: זהויות אזרחיות (Civic identities) – התחושה האישית של אדם כסוכן של פעילות אזרחית, כלומר תפקידי האזרח ותפיסותיו לגבי תפקידיו אלה. תתי-הנושאים של תחום זה הם:

- א. דימוי עצמי אזרחי (Civic self-image) – חוויות היחיד בנוגע למקומו בכל אחת מהקהילות. הבנתו ותפיסותיו על הערכים ותפקידיו האזרחיים, יחסו כלפיהם והאם הוא נמצא בהרמוניה פנימית או בקונפליקט פנימי לגביהם.
- ב. לכידות אזרחית (Civic connectedness) – תחושת היחיד בנוגע לקשר שלו עם קהילות שונות ולתפקידים אזרחיים שהוא ממלא בכל אחת מהן. כמו כן, האמונות של היחיד וסבלנותו לרמות גיוון בתוך ובין קהילות.

מילות המפתח לתחום זה כוללות לאומיות, תרבויות, גיוון, ערכים אזרחיים, פטריוטיות ועוד.

ארבעת התחומים הרגשיים-התנהגותיים מתוארים באמצעות סוגי התפיסות וההתנהגויות של התלמידים שקשורות לתחומי התוכן של אזרחות, והם:

א. אמונות על ערכים (Value beliefs) – אמונות בנוגע לערכים של מושגים, מוסדות, אנשים ו/או רעיונות. מתייחס לאמונות שורש, שאינן משתנות בקלות לאורך זמן (לעומת עמדות). אמונות על ערכים בהקשר של אזרחות כוללות אמונות על מושגי יסוד כגון חופש, הוגנות/צדק ולכידות חברתית.

במסגרת המחקר, נבדקו שני סוגים של אמונות תלמידים על ערכים. הסוג הראשון כולל אמונות על ערכים דמוקרטיים (תחום תוכן 2). נבדקה מידת ההסכמה של התלמידים על איך ראוי שתראה החברה, באמצעות בדיקת תמיכתם בערכים דמוקרטיים בסיסיים ובדיקת התגובה הראויה כלפי קבוצות המציבות איום על הביטחון הלאומי. הסוג השני הוא אמונות על ערכים אזרחיים (תחום תוכן 1), שנגזרו מתוך חשיבות של התנהגות "אזרחית טובה" מסויימת.

ב. עמדות (Attitudes) – תחום הקשור לתפיסות או לרגשות בנוגע לרעיונות, אנשים, אובייקטים, חפצים, מצבים ו/או יחסים. בניגוד לאמונות על ערכים, עמדות הן צרות יותר ויכולות להשתנות עם הזמן. בנוסף, אדם יכול להחזיק בעמדות סותרות זו לזו. סוגי העמדות הקשורות לאזרחות שנבדקו במחקר הם: (1) הוקרה עצמית של התלמיד הקשורה באזרחות, הכוללת עניין בנושאים חברתיים ובאירועים פוליטיים ותפיסה עצמית בנוגע להשתתפות פוליטית ואזרחית ("דימוי עצמי פוליטי" ו"דימוי עצמי אזרחי"), (2) עמדות כלפי זכויות וחובות של קבוצות שונות באוכלוסייה ו-(3) עמדות כלפי מוסדות, הכוללות אמון במוסדות, אמון התלמיד במעורבותו בבית הספר (למשל התועלת של מעורבות אקטיבית בבית הספר) ועמדות כלפי הלאום ודת.

ג. כוונות להתנהגות (Behavioral intentions) – כוונות התלמיד לבצע פעולה בתחום האזרחי בעתיד הקרוב או כאשר יהיה מבוגר.

ד. התנהגות (Behaviors) – נבחנו כמה מהפעולות האזרחיות שנוער יכול לנקוט בהן בתוך ומחוץ לבית-הספר, ואשר נמצאו במחקרים כמנבאים ידע ומעורבות אזרחיות.

התחומים הקוגניטיביים מוגדרים על-ידי התהליכים הקוגניטיביים שנדרשים במבחן הקוגניטיבי. תחום אחד הוא ידע באזרחות, לרבות זיהוי ותיאור הגדרות ומאפיינים בסיסיים של רעיונות אזרחיים. תחום שני הוא ניתוח והנמקה, דהיינו היכולת להפעיל תהליכים קוגניטיביים מורכבים יותר (כגון הערכה, הצדקה ופתרון בעיות) על הידע ולהשתמש בו בפעילות אזרחית במציאות.

3. תיאור הכלי

ה-ICCS מתבסס על הכלי המחקרי שנעשה בו שימוש במחקר הקודם של ה-IEA בתחום החינוך לאזרחות (CIVED), כך שהוא מאפשר לבחון הישגי תלמידים לאורך זמן. לצדו נוספו שלושה מודולים איזוריים (אסיה, אירופה ואמריקה הלטינית), שהועברו לתלמידים במדינות מאותו איזור גיאוגרפי. מודולים אלה סיפקו כלי להערכת היבטים מקומיים של חינוך לאזרחות.

במחקר נעשה שימוש בשישה כלי מחקר בסך-הכל, שלושה מתוכם הועברו לתלמידים והם:

א. מבחן קוגניטיבי בינלאומי – לבדיקת הידע האזרחי ויכולות החשיבה והניתוח.

ב. שאלון בינלאומי – שמטרתו איסוף משתני רקע על התלמידים, תפיסותיהם והתנהגותם.

ג. כלי איזורי לתלמידים – שכולל מבחן קוגניטיבי ושאלון איזורי.

שני התחומים הקוגניטיביים ושניים מבין התחומים הרגשיים-התנהגותיים (ערכים ועמדות) נבדקו עבור כל ארבעת תחומי התוכן. מספר הפריטים עבור כל נושא ותחום לא זהה (ראו טבלה).

Table 4. Coverage of cognitive/affective-behavioral and content domains in the ICCS student survey

	Content domains				Total
	Civic society and systems	Civic principles	Civic participation	Civic identities	
Cognitive domains					
Knowing	15	3	1	0	19
Analyzing and reasoning	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80
Affective-behavioral domains					
Value beliefs	12	12	0	0	24
Attitudes	12	18	18	14	62
Behavioral intentions			21		21
Behaviors			14		14
Total	24	30	53	14	121

Note: The table does not include optional student questionnaire items.

מטריצה המתארת את מספר הפריטים ב-ICCS השייכים לכל אחד מתחומי התוכן בכל אחד מהתחומים קוגניטיבי/רגשי-התנהגותי (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008, p. 47 : מתוך)

בשלושה כלים נוספים נאסף מידע על משתני רקע שמשפיעים על מעורבות אזרחית. משתנים אלו התחלקו לארבע רמות: רמה לאומית וקהילתית רחבה, רמה בית-ספרית וכיתתית, רמה ביתית של התלמיד ורמת התלמיד כיחיד.¹² בסקירה זו אתמקד במבחן הקוגניטיבי ובשאלון הבינלאומי לתלמידים.

הפריטים בכלים השונים במחקר מגוונים בסוגם, על מנת לכלול מגוון רחב של היבטים קוגניטיביים, רגשיים-התנהגותיים והקשרים. **המבחן הקוגניטיבי** הורכב מ-80 פריטים, רובם שאלות ברירה בהן ארבע תשובות אפשריות שרק אחת מהן נכונה. 6 מהשאלות במבחן פתוחות ובהן התלמידים התבקשו לכתוב תגובה קצרה לשאלה. השאלות אורגנו ביחידות, ובכל יחידה השאלות התייחסו לבעיה או סיטואציה אחת.

השאלונים הורכבו מארבעה סוגים של פריטים. בסוג הראשון התבקשו הנבדקים לדרג בסולם ליקרט (מ-1 עד 4) מידת הסכמה, תדירות, דרגות עניין, אמון או חשיבות של הצהרות שונות שהוצגו בפניהם. הסוג השני של פריטים הוא של תשובות מרובות, בהם הנבדקים התבקשו לסמן את שלושת ההיבטים שהם רואים כחשובים ביותר. הסוג השלישי הוא תשובה קטגורית, בה הנבדקים התבקשו לסמן את התשובה שנכונה עבורם בין מספר תשובות אפשריות. סוג זה של שאלות נועד בעיקר לאיסוף משתני רקע כגון מגדר, ספרים שיש בבית והמקצועות הנלמדים בבית-הספר. הסוג הרביעי הוא של תגובה פתוחה, בה הנבדקים מתבקשים לכתוב תגובה קצרה בנוגע לעיסוק של ההורים.

כלי המחקר פותח באנגלית ולאחר מכן תורגם לשפות ההוראה בכל אחת מהמדינות המשתתפות, באופן שמחד יאפשר השוואה בינלאומית ומאידך יותאם להקשר הלאומי והתרבותי ולמערכת החינוך הלאומית הספציפיים. לשם כך בוצעה התאמה של מושגים שאינם משותפים בכל המדינות, כגון ארגונים או מוסדות או שמות של אנשים.¹³

4. עדויות למהימנות, תוקף והוגנות

ה-IEA פירסם את הממצאים בכמה דו"חות, העיקרים ביניהם הם דו"ח ממצאים ראשונים, דו"ח בינלאומי עם פירוט הממצאים לפי התחומים השונים ודיון משווה בין הממצאים במדינות השונות ודו"ח לכל אחד מהאיזורים שנבדקו במחקר, בהם דנו בהיבטים המקומיים של החינוך לאזרחות.

דוגמה לעדות לכך שניתן להשתמש בנתוני ה-ICCS היא מחקרם של Isac, Palmerio & van der Werf (2019), בו נבדק האם ניתן להשתמש בנתונים אלה כדי לבצע השוואה בינלאומית אמפירית של היחס של

¹² הכלים הם: (א) שאלון מורים, בו נאספו משתני רקע על המורים ותפיסותיהם בנוגע לאקלים הבית-ספרי והכיתתי ולחינוך לאזרחות בבית-הספר, (ב) שאלון בית-ספרי למנהלי בתי-הספר, בו נאסף מידע אודות מאפייני בית הספר ותפיסות המנהלים על מעורבות אזרחית והאקלים הבית-ספרי ו- (ג) סקר מקוון הועבר בקרב צוות מומחים בכל מדינה ואסף מידע על ההקשר לאומי (National context survey), בדגש על מבנה מערכת החינוך, המקום של חינוך לאזרחות בתכנית הלימודית הלאומית והתפתחויות אחרונות בנושא.

¹³ לדוגמה, המונח "National parliament", שמתייחס לגוף המחוקק ברמה המדיני, הותאם בניו-זילנד ל"Parliament" ובהולנד תורגם ל- "Eerste en Tweede Kamer" (Lower and Upper Chamber).

צעירים ממדינות אירופיות שונות כלפי מהגרים. לשם כך הם ביצעו מחקר השוואתי בין-תרבותי על סבלנות, כמאפיין של חברות דמוקרטיות ולזכויות אדם.

החוקרים ביצעו השוואה בין 14 מדינות באירופה שהשתתפו ב-ICCS, בנוגע לעמדות על שוויון זכויות (1) לקבוצות אתניות/גזעיות, (2) מגדרי ו-(3) למהגרים. הם סיווגו כמה פריטים ממבחן ה-ICCS כמחוונים לניטור הבדלים לגבי כל אחד משלושה סוגי עמדות אלה, ובחנו את ההבדלים בממצאי הפריטים השונים על מנת לזהות הבדלים בעמדות של צעירים על הגירה. (שם).

יכולת ההכלה של הנתונים נבדקה באמצעות עקביות בין ממצאים ממדגם מלא לבין ממצאים ממדגם הומוגני יותר. לשם כך, אובחנו ארבע קבוצות של מדינות בעלות מאפיינים דומים הכוללים מיקום גיאוגרפי, שפה, מסורת דמוקרטית, דפוסי הגירה, מדיניות שילוב (אינטגרציה) ויחס כלפי מהגרים. נמצא שניתן לבצע השוואה בין מערכות החינוך שנבחנו עבור העמדות שנבדקו. (שם).

5. מחקרים שעשו שימוש בכלי

Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study (Blaskó, da Costaa & Vera-Toscanob 2019)

א. מטרת המחקר

Blaskó, da Costaa & Vera-Toscanob (2019) ראו ב-ICCS הזדמנות ייחודית לחקור את התפקיד של מערכות חינוך בקידום תוצאות חינוכיות הקשורות לאזרחות. בעזרת ממצאי ה-ICCS, הם ביקשו להציג מידע אודות עמדות והתנהגויות (אותן הגדירו כתוצאות אזרחיות לא-קוגניטיביות, לעומת ידע ומיומנויות קוגניטיביים) של צעירים באירופה ואודות המכניזם שמשפיע עליהן, בדגש על התפקיד הפוטנציאלי של החינוך לאזרחות.

מטרת המחקר הייתה לזהות אילו גישות חינוכיות, מאפייני בית-ספר ומשאבים אישיים של התלמידים קשורים לתוצאות הטובות ביותר של התלמידים בנושאים אלה. המשתנים שנבדקו הם גישות חינוכיות, ידע על אזרחות ומסוגלות עצמית בתחום האזרחות (Civic self-efficacy). הבטחון העצמי של התלמידים ביכולתם להתמודד עם מצבים שונים ולנקוט פעולה הקשורה לנושאים אזרחיים). הבחירה במשתנים אלו נבעה מתוך הנחה שאלו הם המשתנים הרחבים ביותר מבין נתוני ה-ICCS שמושפעים מחינוך ושבת-הספר יכולים לשלוט בהם כדי לקדם עמדות חיוביות בתחום החינוך לאזרחות בקרב התלמידים.

ב. אוכלוסייה נבדקת

נתחו נתונים שנאספו במסגרת ה-ICCS ב-13 מדינות אירופיות, באמצעות מבחני שונות ובאמצעות מודלים של רגרסיה.

ג. עיקרי הממצאים

באופן כללי נמצא קשר בין גישות חינוכיות (למידה פורמלית של אזרחות, דמוקרטיה בית-ספרית ומעורבות קהילתית פעילה), ידע ומסוגלות עצמית בתחום האזרחות לבין עמדות התלמידים בנוגע לדמוקרטיה ולמוסדות אזרחיים והתנהגותם האזרחית.

הקשר בין ידע לבין עמדות התלמידים אינו חד-משמעי. מחד נמצא שתלמידים עם יותר ידע נוטים להיות חיוביים יותר בדעתם כלפי אזרחות מבוססת אחריות אישית, מציגים כוונה גדולה יותר להשתתף בבחירות ויש להם עמדות חיוביות יותר כלפי מיעוטים אתניים ומהגרים. מאידך, תלמידים אלו גם מגלים עניין מוגבל בהשתתפות עתידית בפעילויות פוליטיות ופחות אמון במוסדות דמוקרטיות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם דו"ח ה-IEA (ועם ממצאי מחקרים נוספים בנושא) לפיו על מנת להבין את החיים האזרחיים, ייתכן ולא מספיק רק ידע, אלא שנדרשות גם מחשבה ביקורתית והטלת ספק במוסדות הקיימים.

ממצא נוסף הוא שמידת השפעת החינוך משתנה מעמדה לעמדה. השתתפות צפויה בבחירות ובפעילות פוליטית נמצאו כקשורות לחינוך יותר מיתר המשתנים שנבדקו. למשל, נמצא שלחינוך יש פוטנציאל בפיתוח עניין בתהליכים דמוקרטיים בקרב התלמידים. השתתפות צפויה בבחירות נמצאה קשורה בעיקר עם דימוי עצמי אזרחי, ידע ולמידת אזרחות פורמלית, וכן (במידה פתוחה יותר) עם השתתפות התלמידים בבית-הספר והאקלים הבית-ספרי.

לעומת זאת, נמצא שלחינוך יש השפעה מוגבלת על מידת האמון של התלמידים במוסדות האזרחיים במדינותיהם ועל דעתם בנוגע למתן שוויון זכויות למהגרים. שלושת המשתנים שנבדקו (ידע, דימוי עצמי והגישות החינוכיות) לא הצליחו להסביר במידה טובה את השונות בעמדות התלמידים בנוגע לזכויותיהם של מהגרים. אקלים כיתתי פתוח הוא הגישה החינוכית היעילה ביותר שעשויה להיות לה השפעה בנושא זה.

***Connecting an open classroom climate to social movement citizenship:
A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data
(Knowlwa & McCafferty-Wright, 2015)***

א. מטרת המחקר

החוקרים ביקשו לבדוק את הפוטנציאל של אקלים כיתתי פתוח לעודד ידע אזרחי ויעילות ומעורבות פוליטיות.

נבחרו פריטים מתוך מבחן ה-ICCS עבור כל אחד מ-4 משתנים: (1) אקלים כיתתי פתוח, (2) מסוגלות עצמית בתחום האזרחי (Civic self-efficacy). הבטחון העצמי של התלמידים לבצע משימות הקשורות לאזרחות, כגון לדון בכתבות בעיתון, לארגן קבוצת תלמידים, לעקוב אחר דיבייט בטלוויזיה ועוד, (3) יעילות פוליטית (Internal political efficacy). האופן שבו התלמידים תופסים את יכולתם להבין פוליטיקה ולקחת בה חלק ו-(4) אזרחות של יתנועה חברתית (Social movement citizenship). שמבטאת אוריינטציה אקטיבית כלפי חיים אזרחיים ופוליטיים, למשל החשיבות שרואים בהשתתפות במחאות נגד חוקים שאין בהם צדק ופעולות מחאה בעד זכויות אדם). כמו כן, נבדקו ידע אזרחי (בעזרת ממצאי שאלון הידע של ה-ICCS) ומשתני רקע של התלמידים, כגון מגדר, גיל ומצב חברתי-כלכלי.

א. האוכלוסייה הנבדקת

החוקרים בדקו נתונים של תלמידי כיתות ט' ב-114 מדינות ממערב אירופה.

ב. עיקרי הממצאים

נמצא שאקלים כיתתי פתוח מסייע לטפח רמות גבוהות של ידע אזרחי ויעילות פוליטית. בנוסף, נמצאו מתאמים חיוביים בין ידע אזרחי ויעילות פוליטית לבין אזרחות של יתנועה חברתית. עם זאת, נמצא שהשפעת אקלים כיתתי פתוח על אזרחות כזו היא באמצעות ידע ויעילות פוליטית, כלומר שהקשרים בין יעילות פוליטיות וידע אזרחי לבין תנועות אזרחיות חברתיות מתחזקים בנוכחות של אקלים כיתתי פתוח.

6. ביקורת ומגבלות

Neubauer (2012) טוען שמחקר ה-ICCS מתייחס לנושאים ותופעות חברתיים-פוליטיים מורכבים מנקודת מבט סטטיסטית בלבד. מכאן שהוא אינו מספק תובנה איכותית מעמיקה על השפעת החינוך לאזרחות על תפיסות התלמידים ועל קשרים עם ארגונים, מוסדות ותהליכים חברתיים-פוליטיים רלוונטיים. לטענתו, על מנת להעריך את השפעת החינוך לאזרחות ותפקידו, יש לבצע מחקר איכותני המתבסס על הממצאים הסטטיסטיים שהתקבלו ב-ICCS.

עם זאת, חוקרים רבים ראו בממצאי ה-ICCS הזדמנות לבחון היבטים שונים של החינוך לאזרחות, כיוון שהוא מספק מקור מידע עשיר למגוון רחב של שאלות הנוגעות לחינוך אזרחי ודמוקרטי, החל מתחום המדיניות ועד יישום החינוך בכיתות, בעיקר מנקודת מבט השוואתית ובינלאומית (Knowles & McCafferty-Wright, 2015).

התכנית הלאומית האוסטרלית לחינוך לערכים – (VEGPSP) VALUES EDUCATION GOOD PRACTICE SCHOOLS PROJECT

1. עיקרי התכנית

ממשלת אוסטרליה רואה חשיבות רבה בחינוך המצייד את התלמידים בערכים שיאפשרו להם להתמודד עם אתגרים בעתיד ולחיות חיים בריאים ומספקים. החינוך לערכים הוא בין היתר אחריות בתי-הספר, ועל מנת לסייע לאלו ליישם חינוך לערכים, הקימה ממשלת אוסטרליה בשנת 2003 את התכנית לחינוך לערכים. התכנית עוגנה במסגרת תיאורטית לאומית, National Framework for Values Education Australian Schools, שחזונה הוא שבתי-הספר באוסטרליה יישמו חינוך לערכים בצורה מתוכננת ושיטתית.¹⁴ המסגרת התיאורטית הלאומית לחינוך לערכים הציבה תשעה ערכים:¹⁵

1. דאגה וחמלה (Care and Compassion)
2. יושר (Integrity)
3. לעשות כמיטב יכולתי (Doing Your Best)
4. כבוד (Respect)
5. הוגנות (Fair Go)
6. אחריות (Responsibility)
7. חופש (Freedom)
8. הבנה, סבלנות והכלה (Understanding, Tolerance and Inclusion)
9. כנות ואמינות (Honesty and Trustworthiness)

כחלק מהתכנית הלאומית הושקו מספר פרויקטים, ביניהם Values Education Good Practice Schools Project (VEGPSP). מטרתו הייתה לייצר רשימת עקרונות מומלצים ליישום התכנית הלאומית לחינוך לערכים בתוך בתי-הספר באוסטרליה. במסגרתו, אשכולות שכללו 4-10 בתי ספר פיתחו, יישמו והעריכו מיזמים של חינוך לערכים שהביאו לידי ביטוי את המסגרת התיאורטית הלאומית בתוך ההקשרים המקומיים של בתי-הספר וכמענה לצרכים הייחודיים של הקהילות הבית-ספריות.

2. כלי ההערכה

המיזמים בוצעו כמחקר פעולה איכותני, במהלכו אנשי החינוך קיבלו הדרכה וכלים לאיסוף ועריכת נתונים על התקדמות המיזם ותוצאותיו, וליווי של חוקרים וחוקרות מהאקדמיה.

בתי הספר שהשתתפו בשלב הראשון (2005-2006), הציגו נתונים לגבי השפעות המיזמים על היבטים שונים של בית הספר, ביניהם למידה והתנהגות של התלמידים, ההתנהלות המקצועית של המורה, היחסים בבית-הספר ושינוי התרבות הבית-ספרית. נתוני המיזמים מויינו ותוייגו בהתאם לעקרונות מנחים שונים של המסגרת התיאורטית הלאומית ומהם נגזרו עשר המלצות מעשיות לחינוך לערכים בבתי-ספר, תוך מתן דגש לחוויות שתוארו על-ידי משתתפי המיזם (מורים, תלמידים והורים).

¹⁴ National Framework for Values Education Australian Schools :

http://www.curriculum.edu.au/values/val_national_framework_for_values_education,8757.html

Values Education in Australia: http://www.curriculum.edu.au/values/val_about_values_education,8679.html

¹⁵ ראו: http://www.curriculum.edu.au/values/val_national_framework_nine_values,14515.html

בתי הספר ומנהלי האשכולות שהשתתפו בשלב השני (2006-2008) נדרשו לאסוף ולהציג את עבודתם בשתי דרכים עיקריות. הראשונה היא כתיבת מקרי בוחן של הגישה בה האשכול מיישם את המיזם שבנה, הכוללים את המטרות, התהליך והתוצאות. השנייה היא עיבוד סיפורי מקרה הקשורים לפרקטיקה של חינוך לערכים על-ידי המורים. עיבוד זה כלל תיאור של מעשיהם, רפלקציה על החוויה והלמידה המקצועית בעקבות המקרים, דיון עם קולגות ומציאת דרכים לשיפור. נתונים אלה, ביחד עם תכנית המיזם ודו"חות של המלווים האקדמיים ונוספים, נותחו באמצעות Meta-evaluation, ונגזרו מהם עשר המלצות מעשיות נוספות לחינוך לערכים.

בשלב השלישי, נבחנו השינויים המשמעותיים ביותר שחלו בעקבות הפרוייקט, באמצעות מתודולוגיה איכותנית של Most significant change (MSC). המתודה מתבססת על סיפורי משתתפים המציגים תפיסה וחוויה אישית, ומעשירה אותם באמצעות דיון של משתתפים נוספים. במחקר זה, משתתפי כל אחד מהמיזמים (תלמידים, מורים והורים) דנו ובחרו ארבעה סיפורים שתיארו את השינוי המשמעותי ביותר שחל בעקבות המיזם שלהם ברמה המקומית. הסיפורים שנבחרו בכל האשכולות נדונו בשני פאנלים נוספים ומתוכם נבחרו ברמה הארצית שישה סיפורים, שייצגו את השינויים המשמעותיים ביותר שחלו בעקבות הפרוייקט כולו.

היבט נוסף שנבחן בשלב זה הוא השינוי בתפיסת המורים את תפקידם ובהתנהלותם המקצועית בנוגע לחינוך לערכים לפני ואחרי המיזמים, באמצעות שאלון. בשאלון ניתנה להם ההזדמנות לבצע רפלקציה על האופן שבו הוראה רוויה בערכים השפיעה על הפרקטיקה המקצועית שלהם. נוסף לשני אלו, ובדומה לשני השלבים הקודמים, נותחו גם דו"חות מידע שהוגשו על-ידי בתי הספר.

3. ממצאי הערכה

בתום השלב השני גובשו עשר פרקטיקות 'טובות' בחינוך לערכים: (1) שימוש עקבי בשפת ערכים בית-ספרית אחידה; (2) שימוש בפדגוגיות ממוקדות-ערכים וממוקדות-תלמיד; (3) חינוך לערכים כחלק מתכנית הלימודים, ולא כתכנית/אירוע בנפרד; (4) הוראה מפורשת של ערכים, על מנת שהתלמידים ידעו מה משמעותם ואיך חיים לאורם; (5) מודלינג על-ידי מורים ותלמידים כהפגנת הערכים וחיים לפיהם; (6) פיתוח גישות שמציעות הזדמנויות לתלמידים לפעול כסוכנים (למשל, יעודד אותם לקבל החלטות ולקחת אחריות). (7) שימוש בחינוך לערכים כדי לייצר הבנה בין-תרבותית ולכידות חברתית; (8) לספק למורים למידה מקצועית מוכוונת ויציבה ולטפח שיתופי פעולה מקצועיים עם פקולטות לחינוך באוניברסיטאות; (9) חינוך לערכים כרוך בעימות מול מושגים בסיסיים הקשורים לבית-הספר, ולכן נדרש מערך שתומך במורים לקחת סיכונים בגישות שלהם לחינוך זה; (10) איסוף וניטור מידע לצורך שיפור מתמיד של החינוך לערכים.

השלב השלישי הצביע על חמש השפעות עיקריות של התכנית, המצביעות על כך שגישה מתוכננת ועקבית לחינוך לערכים יכולה לשפר את מחוייבות התלמידים כלפי בית-הספר והלמידה וכן לשפר תוצאות בלמידה. ההשפעות הן: (1) מודעות לערכים (Values consciousness) – המודעות לערכים האישיים של התלמידים, המורים וההורים והיכולת שלהם לבטא אותם; (2) שיפור הרווחה אישית (Wellbeing) של התלמידים. בין היתר עלה שרווחת התלמידים גדלה לאור פדגוגיות ממוקדות-ערכים ופדגוגיות ממוקדות-תלמיד/ה, בהן התלמידים ביצעו רפלקציה עמוקה על טבעם של ערכים ומה משמעותם דעבורם ועבור אחרים; (3) התלמיד כסוכן (Agency) – השפעה זו מתייחסת למסוגלת של היחיד להיות עצמאי לפעולותיו ולהחלטותיו ולנהוג בהתאם להן; (4) קשרים (Connectedness) – השפעה חיובית ורחבה על הקשרים בתוך הקהילה הבית-ספרית (תלמידים, מורים ותלמידים). בין היתר, קשרים אלה השפיעו על המחוייבות של התלמידים ללמידה ושל ההורים בלמידה של ילדיהם; (5) שינוי וטרנספורמציה (Transformation) – הרפלקציות הרבות שבוצעו על-ידי כל הקהילה הבית-ספרית הצביעו על שינויים מקצועיים ושינויים אישיים בעמדות, התנהגות, מערכות יחסים ודינמיקה קבוצתית.¹⁶

¹⁶ ראו: http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VASP_FINAL_REPORT_2010_execsummary.pdf

1. עיקרי המודל

ה-VaKE היא מתודת הוראה המשלבת חינוך לערכים וידע, המבוססת על עקרונות הקונסטרוקטיביזם של למידה אקטיבית ואוטונומית. השיטה משתמשת בקונפליקט ערכי המוצג בסיפור דילמה, באמצעות הלומדים הופכים לרגישים יותר לערכים ומבנים את הידע שלהם בכוחות עצמם. המתודה מציעה דגם (Prototypical) לקורס הכולל מספר שלבים, הכוללים עבודה אישית או קבוצתית של חיפוש אחר מידע או של דיון. את הדגם ניתן להתאים וליישם בנושאי לימוד שונים, כך שאין הגבלה של תוכן תכנית הלימודים.¹⁷

2. כלי ההערכה

כיוון שמטרת המודל היא לקדם ידע לצד מיומנויות הקשורות לערכים, הערכת תוצאותיו צריכה לבדוק לפחות את שני המשתנים האלו.

א. ידע

חוקרים פיתחו כלי להעריך את הידע והיכולות הקוגניטיביות של תלמידים שלמדו עם מודל ה-VaKE, שנקרא WALK : W Assessment of Latent Knowledge. האות W מתייחסת לשאלות WH (מה? מתי? מדוע? מי? איפה? איך?). הכלי נבנה אף הוא על עקרונות הקונסטרוקטיביזם, כך שניתן להתאימו לנושאי לימוד שונים וניתן לבחור האם לבצע את חלקו או כולו בקבוצות/באופן אישי. לנבדקים מוצגות תמונות והם מתבקשים להעלות כמה שיותר בעיות או שאלות אודותיהן, בהתאם לקריטריון כלשהו שניתן להם (לדוגמה, "הכי מורכב שאפשר" או "יש לכלול כמה שיותר נושאים מהתחום"). לאחר מכן הם מתבקשים לענות על השאלות שהעלו. (Patry & Weinberger, תורגם אצל: Patry & Weinberger, (manuscript in progress)).

ב. יכולת מוסרית

היכולת המוסרית של התלמידים נבדקה במחקרים שונים באמצעות כלים המבוססים על תיאורית ההתפתחות המוסרית של קולברג, כגון ה-MCT. בכלי זה מוצגים 2 סיפורי דילמה מוסרית. עבור כל אחד מהם מוצגת פעולה אפשרית, וכן מוצגים 6 טיעונים בעדה ו-6 נגדה. הנבדקים מתבקשים לדרג עד כמה הפעולה טובה ובאיזו מידה הם מסכימים עם כל אחד מ-12 הטענות. לדוגמה, במחקר שהשתמש בכלי זה כדי להעריך תכנית VaKE בקרב מורים נמצא שהיכולת המוסרית של מורים שלמדו על-פי מודל זה השתפרה משמעותית, ואילו בקרב מורים שלמדו לפי שיטות מסורתיות, שאינן משלבות ידע וערכים באופן מובנה, נמצא שיפור קטן. (Weinberger, תורגם אצל: Patry & Weinberger, (manuscript in progress)).

משתנים נוספים

מחקרים נוספים בדקו את השפעת המודל על התנהגות. לדוגמה, במחקר של Patry ושות' (תורגם אצל: Weyringer et al. (manuscript in progress)), הועברה תכנית המבוססת על VaKE לנערים מוסלמים בני 16-17 שעברו לאוסטריה ממדינות בהן יש שלטון רודני וללא מסורת דמוקרטית. במהלך התכנית, הנערים חיפשו מידע אחר דמוקרטיה ודנו בדילמות מוסריות. הנערים הביעו עניין בתכנית וקיימו דיונים תוך הצגת טיעונים, ניהול משא ומתן, שיפור הבנה הדדית בין הצדדים ועוד. יתר על כן, יזמו וביצעו פעולות דמוקרטיות, העיקרית ביניהן היא תהליך של בחירות.

במחקר אחר נבדקה ההשפעה של מודל ה-VaKE על עמדות של סטודנטים להוראת מדעים בנוגע לחשיבות של שילוב נושאים חברתיים בלימודי המדעים. בתכנית שהועברה לסטודנטים נעשה שימוש בדילמות שהחלטה לגביהן שילבה ידע מדעי עם ערכים ורגשות. נמצא שהמודל תרם לרבים מהנבדקים

¹⁷ ראו: <http://blog.vake.sbg.ac.at/wp-content/uploads/VaKEdis-Englisch.pdf>

להבין שהמדע גדוש בערכים ושבחוראה הם מביאים את הערכים שלהם לכיתה. כמו כן, המודל תרם להבנה של דעות אחרות, שאמנם לא שינתה את דעתם אך הקלה עליהם לגלות אמפתיה כלפי דעות הזולת. (Keast and Marangio, 2015).

חינוך אופי - CHARACTER EDUCATION

1. חינוך אופי

Berkowitz הגדיר "חינוך אופי" כניסיון לטפח בקרב התלמידים את ההתפתחות של מאפיינים פסיכולוגיים אשר מניעים ומאפשרים לאדם לפעול בצורה מוסרית, דמוקרטית ויעילה בחברה. לאופי יש לפחות ארבע תת-קטגוריות: מוסרית, התנהגותית (performance), אינטלקטואלית ואזרחית. מכאן, שהתוצאות של חינוך אופי הן שורה של מאפיינים פסיכולוגיים מגוונים, ביניהם: ערכים מוסריים (למשל, מניעים ועמדות פרו-חברתיים); ידע בסוגיות אתיות; כישורים רגשיים מוסריים (כגון אמפתיה וסימפתיה); כישורי התנהגות (כגון היכולת לחלוק על דעת הזולת באופן מכבד ומיומנויות לפתרון קונפליקט) ועוד. (Berkowitz & Bier, 2017).

א. כלי ההערכה

Berkowitz & Bier (2017; 2007) ערכו בעשורים האחרונים סקירות שעוסקות בפרקטיקות חינוכיות יעילות לפיתוח האופי בתוך מסגרות חינוכיות מהגן ועד כיתות י"ב. מטרת הסקירות הייתה לסייע בשאלה האם החינוך לאופי השיג את מטרותיו, ואם כן מה בדיוק הושג וכיצד. הסקירות התבססו על עשרות מחקרים והתמקדו בפרקטיקות יעילות, ולא בתכניות לחינוך אופי (שלרוב שילבו בין פרקטיקות שונות).

המחקרים שעליהם התבססו הסקירות, נדרשו לעמוד במספר קריטריונים. אחד מהם הוא שמשנתה התוצאה כלל היבט כלשהו של אופי, ולא רק הישגים אקדמיים. בסקירה שפורסמה ב-2017 השתמשו החוקרים בעקרונות כלליים של חינוך אופי יעיל כמסגרת תיאורית וכסכימה לסיווג הפרקטיקות היעילות שנמצאו. הם התבססו על 5 עקרונות שמצאו במאמרים קודמים והוסיפו עליהם עקרון אחד נוסף, אליו שוייכו פדגוגיות שלא התאימו לחמשת העקרונות הראשונים. (Berkowitz & Bier, 2017).

2. עיקרי הממצאים

עבור כל אחד מהעקרונות נמצאו כמה פרקטיקות יעילות לחינוך אופי, שחולקו לתתי-קטגוריות. להלן חמשת העקרונות הראשונים (PRIME), תתי הקטגוריות ודוגמאות לפרקטיקות שסווגו אליהם:

(1) העדפה (Prioritizing) – חינוך לאופי כמשימה מרכזית של בית-הספר או הכיתה:

- רטוריקה – שימוש בשפה אחידה של ערכים ומטרות משותפות.
- מקורות (Resources) – יצירת קהילות למידה, השקעה בהתפתחות מקצועית הקשורה לחינוך אופי ועוד.
- אקלים – סביבה בטוחה, גישה לאקלים/תרבות של בית-הספר ועוד.
- מבנים – גישה מקיפה וכוללת לחינוך אופי, מבנים בית-ספריים שמנכחים ומתעדפים חינוך זה. לדוגמה, פרסים בית-ספריים, חוקים ברורים, הערכה ומשוב על אופי/מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL).
- מנהיגות בית-ספרית – תחום שלא נמצא בסקירות, אך בספרות אודות הצלחה אקדמית הוא נמצא כגורם משמעותי. נדרש יותר מחקר לגביו.

(2) מערכות יחסים (Relationships):

- בתוך בית הספר – מתודות פדגוגיות שכוללות אינטראקציה בין התלמידים, קידום מכוון של מערכות יחסים, תכנית לפתרון קונפליקטים ועוד.
- מחוץ לבית הספר – קשרים עם המשפחות ו/או עם הקהילה.

(3) מוטיבציה פנימית (Intrinsic motivation) – הפנמה אמיתית של ערכים ותכונות:

- ניהול התנהגות של התלמידים (Management of student behavior) – טיפוח אמפתיה, תגמול של מאמץ ולא של יכולת, שימוש ברפלקציה (בעיקר מוסרית) ועוד.
 - טיפוח גדילה אישית (Self-growth) – תכנית לימודים מאתגרת ומשמעותית, מתן הזדמנויות לשיפור עבודה/מאמצים וסיוע לתלמידים בהצבת יעדים לעצמם (למשל, בחשיבה על גרסה עתידית של עצמם) ובניית תכנית להגשמתם.
 - שירות לזולת – יצירת הזדמנויות לפעילות מוסרית, למידה תוך שירות לקהילה (Service-learning).
- (4) מודל לחיקוי (Role model) : מודל לחיקוי על-ידי המבוגרים בבית-הספר ולמידה אודות מודלים לחיקוי שנמצאים מחוץ לבית-הספר.
- (5) פדגוגיה של העצמה (Empowerment) על-ידי מבנים ופרקטיקות דמוקרטיות בבתי-הספר : מנהיגות משותפת, כיתות דמוקרטיות, תרבות של העצמה ושל שיתופי פעולה ועוד.
- העיקרון השישי הוא פדגוגיה של התפתחות (Developmental pedagogy) שעונה על צרכי התלמידים. תתי-הקטגוריות והפרקטיקות של עקרון זה הן :
- הוראת אופי – למידה על אופי, למידה של כישורים חברתיות ורגשיות (Socioemotional competencies) ויצירת הזדמנויות עבור התלמידים להתנסות בהם.
 - ציפיות לגדילה – הצבת ציפיות גבוהות והשוואה מנטלית בין יעדים לבין מכשולים אפשריים, בשילוב בניית אסטרטגיית יישום שתתגבר עליהם.
 - התנסות בכישורים – כולל משחקי תפקידים.

חלק ב': סיכום ודיון השוואתי

בחלק זה יוצעו כמה קריטריונים להבחנה בין הכלים שנסקרו, שיכולים לסייע בבחירת הכלי או הכלים המתאימים להערכת ערכים ו/או להערכת חינוך לערכים, בהתאם למטרת ההערכה. תחילה אציג חלוקה לפי קריטריונים הקשורים למשתנה הנמדד. בסעיף השני, אציג קריטריונים הקשורים למתודה שבה נעשה שימוש בכל אחד מהכלים. לבסוף, אדון בכמה הבדלים משמעותיים בין הכלים להערכת ערכים לבין התכניות והמחקרים להערכת חינוך לערכים שנסקרו.

1. קריטריונים הקשורים למשתנה הנמדד

ראשית, הכלים נבדלים זה מזה **בתחום הערכי** עליו הם מתבססים: חמשת הכלים הראשונים שהוצגו מבוססים על תיאוריית הערכים האוניברסליים של שוורץ והם קשורים לצרכים פיזיים ופסיכולוגיים אנושיים. ה-DIT בודק ערכים בתחום המוסר. לעומתם, ה-CI והתגים הפתוחים אינם מבוססים על תחום ספציפי אלא שניתן ליישם במגוון של תחומים (כך לדוגמה הוצגו בסקירה זו מחקרים שעשו שימוש ב-CI הן מתחום המוסר והן מתחום החינוך לאזרחות).

שנית, הכלים נבדלים **במשתנה הנבדק ובהתייחסות שלו לרכיבים שונים בהגדרה של "ערכים"** (רכיב התנהגותי, רכיב קוגניטיבי או עמדות). כמו כן, בחלק מהכלים הערכים שיכול לקבל המשתנה שנבדק נקבעים מראש ובחלקם הם נובעים מהנבדקים עצמם.

בכלים המבוססים על התיאוריה של שוורץ, נבדקים 10 ערכים המוגדרים בתיאוריה כעקרונות אוניברסליים שמנחים את האדם בבחירותיו, בהתנהגותו ובהערכותיו פעולות של אחרים. נבדקת מידת החשיבות של ערכים אלה בעיני הנבדקים ומיקומם בין שני הצירים במעגל התיאורטי (פתיחות לשינויים/שמרנות והתעלות מעל עצמי/קידום עצמי).

גם ב-CI נבדקת חשיבות של ערכים בעיני הנבדקים, אך הם אינם מוגדרים מראש אלא נובעים מתוך הנבדקים עצמם. עם זאת, מומלץ לבצע את ניתוח וקידוד הנתונים לקטגוריות באמצעות תיאוריה מוגדרת מראש. באמצעות ה-CI ניתן לבדוק משתנים שונים הקשורים לערכים (כגון ידע, עמדות והתנהגות) עבור קבוצת נבדקים ולא עבור כל אחד בנפרד.

ב-DIT נבדקת רמת השיפוט המוסרית של הנבדקים, בהתאם לתיאורית ההתפתחות המוסרית של קולברג, עליה מבוסס הכלי. מנגד, בתגים הפתוחים המשתנה הנמדד מוגדר מראש אך הגדרה זו נקבעת על-ידי מנפיק התג ולא מובנית בכלי עצמו. בעזרת התגים הדיגיטליים הפתוחים ניתן להתייחס לידע, לעמדות ו/או להתנהגות.

האם הערכים הנבדקים קבועים מראש בכלי? האם הכלי מתבסס על תיאוריה?		היבטים/רכיבים בהגדרה של "ערך" אליהם מתייחס הכלי				המשתנה שנמדד	התחום הערכי				הכלי
לא	כן	התנהגות/מיומנויות רבות (חברתי)	מוטיבציה לפעולה	עמדות	ידע והבנה (יכולות קוגניטיביות)		ניתן להתאמה	ערכים אוניברסליים	אזרחות/ דמוקרטיה	מוסר	
	תיאוריית הערכים האוניברסליים של שורץ					חשיבותם של 10 הערכים בתיאוריה של שורץ ומיקומם בין 2 המימדים במעגל הערכים				SVS	
		יש התייחסות להתנהגות בכלי עצמו		PVQ							
		יש התייחסות להתנהגות בכלי עצמו		PBVS-C							
				SVBS							
		יש התייחסות להתנהגות בכלי עצמו		AVI							
מומלץ לנתח את הנתונים ולמיינם לקטגוריות על-בסיס תיאוריה מוגדרת מראש						ערכים שחשובים לקבוצת נבדקים				CI	
	תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קולברג					שלב בשיפוט מוסרי לפי תיאוריית ההתפתחות המוסרית של קולברג				DIT	
	התאמת הכלי על-ידי מעניק התג					ניתן להתאים את המשתנים שהכלי בודק				ODB	

השוואת הכלים על-בסיס קריטריונים הקשורים למשתנה הנמדד

א. המתודה

מרבית הכלים שנסקרו משתמשים במתודה של **דיווח עצמי** בצורות שונות. ממתודה זו עולים כמה קשיים, בעיקר בתחום של ערכים. הקושי המרכזי הוא של הטיות הנובעות מהנטייה האנושית לרצייה חברתית, כך שהנבדקים מסמנים תשובות שנראות להם כראויות וברמה ערכית גבוהה, גם אם אינם מזוהים איתן. הכלים השונים מנסים להימנע מהטיות מסוג זה בדרכים שונות, לדוגמה הרחקת השאלה מהנבדק באמצעות שאלות אודות אדם או סיטואציה אחרים היפותטיים או באמצעות תשובות מסיחות, שנראות כאילו הן ערכיות יותר אך למעשה הן חסרות משמעות.

הכלים המבוססים על התיאוריה של שוורץ הם כולם שאלוני דיווח עצמי שנבדלים זה מזה באופן הצגת השאלה ובמטלה שמתבקשים הנבדקים לבצע, ומכאן ברמת הקושי במילוי השאלון, התאמתו לאוכלוסיות ולגילאים שונים ובזמן שלוקח למלא אותם.

שאלון ה-SVS, בו נדרשים הנבדקים לדרג חשיבותם של רשימת ערכים כעקרונות מנחים בחייהם, הוא מאד מופשט ונמצא כלא מתאים לגילאים צעירים ולאוכלוסיות במדינות לא מערביות. גם בשאלון ה-SVBW הדיווח העצמי הוא אודות רשימת ערכים, אלא שהמשימה היא לסמן מתוך קבוצות ערכים שתי קבוצות ערכים (זה שהכי חשוב להם וזה שהכי פחות חשוב להם), ולכן הוא פשוט ומהיר יותר למענה. בשאלון ה-PVQ מתבקשים הנבדקים לדרג את מידת הדמיון שלהם לאדם שמתואר בשני משפטים (הראשון מתאר ערך שחשוב לו והשני התנהגות שמתאימה לאותו ערך). הוא פשוט יותר מהשניים הקודמים כך שמתאים לטווח רחב יותר של אוכלוסייה, ובנוסף הוא מוסיף לקודמיו את רכיב ההתנהגות. שאלוני ה-PBVS-C וה-AVI מיועדים לילדים, הראשון מיועד בעיקר לילדים בגיל בית-הספר היסודי והשני אינו דורש קריאה ומתאים לילדים צעירים יותר (החל מגיל 5).

ב-DIT נעשה שימוש בדילמות מוסריות ובשאלון אודותן. בטכניקת ה-CI נעשה שימוש בראיונות ו/או בתצפיות וברפלקציה עצמית לצורך איסוף הנתונים ובניתוח נתונים אינדוקטיבי. המתודה משמשת בעיקר להבנת תופעה ולהסקת מסקנות עבור קבוצה של אנשים.

לבסוף, התגים הפתוחים הם סוג שונה של מתודה, שמציגה תוצאות של כלי הערכה הנבחרים על-ידי הגורם שמנפיק אותם. התגים נבדלים מיתר הכלים בכך שאינם מציעים את הדרך לבחון את המשתנה הנבדק, אלא משמשים כדרך להצגת המידע, ויכולים גם לשמש כגורם מוטיבציה ללמידה. עם זאת, לעומת יתר הכלים, התגים שמים דגש על התנהגות של הנבדקים במציאות היומיומית, ולא במסגרת מחקר או שאלון. כמו כן, חוקרים בתחום החינוך רואים בהם הזדמנות לשים דגש על מיומנויות רכות, ואלו עשויות להעיד על הערכים בהם מחזיקים התלמידים, או לפחות על התנהגויות העולות בקנה אחד עם ערכים.

ב. התאמת הכלי ושימושים עיקריים בשדה החינוך

הכלים שנסקרו נבחנו זה מזה במידת ההתאמה הנדרשת בשימוש בהקשרים ובקרב אוכלוסיות שונות, ובאפשרות להשתמש בהם בתוך בית-הספר ככלי הערכה. כמו כן, חלק מהמתודות יכולות לשמש גם ככלי פדגוגי בכיתה להרחבת הידע, לפיתוח מיומנויות הקשורות להתנהגויות ערכיות ולעיצוב עמדות ותפיסות מוסריות וערכיות.

השאלונים של שוורץ תוקפו פעמים רבות והם אינם דורשים התאמות רבות (למעט תרגומם, שבוצע ותוקף בשפות שונות, לרבות עברית). עם זאת, תהליך ניתוח הנתונים מורכב מכדי שיתבצע בקלות בתוך בית-הספר, ולכן שימושם העיקרי הוא למחקר. מבין יתרונותיהם של כלים אלה הם היכולת לבחון קשרים בין ערכים שונים ובין ערכים למשתנים אחרים; האפשרות לבדוק באמצעותם שינויים לאורך זמן; האפשרות להשוות בין תרבויות שונות.

טכניקת ה-CI היא טכניקה איכותנית בעיקרה (לעתים מתבצע במסגרתה גם ניתוח סטטיסטי כמותי על הנתונים) של דיווח עצמי. הטכניקה ניתנת להתאמה לאוכלוסייה הנבדקת, ויכולה לשמש גם ככלי

לדיון ולהערכה כללית על-ידי המורה בכיתה. אולם, איסוף הנתונים (ראיונות ו/או שאלונים) וניתוחם לצורך מחקר או הערכה ברמה טובה, דורשים מיומנויות וניסיון של חוקרים איכותניים, ולכן לא יוכלו להתבצע על-ידי המורים ללא הכשרה מתאימה.

ה-DIT הוא שאלון שתוקף באופן נרחב ומבוסס על דילמות מוסריות. בכלי זה נעשה שימוש בעיקר לצרכי מחקר אודות השלב המוסרי בו נמצאים הנבדקים והשינויים ביכולות השיפוט המוסרי שלהם עקב התערבות חינוכית כלשהי. עם זאת, חשוב לזכור שהשאלון בוחן רק היבט אחד של החשיבה המוסרית וכן שהיכולת להסיק ממנו על שיפוט מוסרי בחיי היומיום מוגבלת. השימוש בדילמות מוסריות לא נעשה רק ב-DIT, אלא שהוא נפוץ לבדיקת שיפוט מוסרי בכלל ובמחקרי הערכה של חינוך לערכים בפרט.

כמו כן, נמצא ששימוש בדילמות מוסריות ככלי פדגוגי יעיל לפיתוח חשיבה מוסרית. נראה שבאופן כללי, **למתודות הערכה איכותניות כגון רפלקציה על נושאים ערכיים ודיונים בסוגיות ערכיות/מוסריות הנתונות במחלוקת, ישנה השפעה חיובית על תפיסת הערכים של האדם**. שכן, עצם העיסוק בנושאים אלה בצורה עקבית ומעמיקה מעלה את נושא הערכים למודעות וגורמת לשינויים בתפיסות ובעמדות ובכך גם בהתנהגות.

התגים פתוחים הם דוגמה נוספת לכלי שיכול לשמש גם ככלי פדגוגי. בנוסף, הוא גם יכול לשמש כגורם מוטיבציה ללמידה. זהו כלי חדש במרחב החינוכי, שעוד נדרש לבצע לגביו תהליך של סטנדרטיזציה ומחקר. אולם, לצד מגבלות אלה יש גם יתרונות והזדמנויות. העיקריים מביניהם הם האפשרות לבחון מיומנויות רכות באמצעות התנהגות נצפית בפועל (לעומת דיווח עצמי) והאפשרות לתעד את ההישגים שעל-בסיסם הוענק התג.

הכלי	סוג המתודה	יתרונות ושימושים עיקריים בשדה החינוך	ביקורות, מגבלות והתאמות נדרשות
SVS	שאלון דיווח עצמי : דירוג חשיבות של ערכים	קשר בין ערכים לבין משתנים אישיים וסביבתיים (משפחה, חינוך)	מאד מופשט - לא מתאים לילדים קטנים.
PVQ	שאלון דיווח עצמי : דירוג מידת דמיון לתיאור אדם	• קשר בין ערכים לבין משתנים אישיים וסביבתיים (משפחה, חינוך) • ESS (הסקר האירופי החברתי)	מתאים מעל גיל 12
PBVS-C	שאלון דיווח עצמי : דירוג הדמיון של הפריט לאדם שברצוני להיות	קשר בין ערכים לבין משתנים אישיים וסביבתיים (משפחה, חינוך)	• נדרש להתאים את התמונות לתרבות • מתאים לילדים מעל גיל 5
SVBS	שאלון דיווח עצמי : סימון הערך הכי חשוב והכי פחות חשוב כעקרון מנחה בחיים	קשר בין ערכים לבין משתנים אישיים וסביבתיים (משפחה, חינוך)	
AVI	שאלון דיווח עצמי : סימון מי הכי דומה לי ומי הכי פחות דומה לי	קשר בין ערכים לבין משתנים אישיים וסביבתיים (משפחה, חינוך)	• איבוד עניין לעתים על-ידי הילדים (משך זמן השאלון ארוך יחסית וצורך בהפעלת מיומנויות מוטוריות). • נדרש עוד מחקר על הכלי בהקשרי התפתחות ובקרב תרבויות שונות
CI	ראיונות, רפלקציה עצמית	• ניתן להתאימו לתחומים שונים	• הטיות באיסוף הנתונים ובניתוח הנובעות מהחוקר • נדרשת הכשרת מורים לשימוש בכלי
DIT	שאלון על דילמות מוסריות	• כלי מוכר ושימוש נרחב • בדיקת שינויים גדולים בחשיבה מוסרית • מתאים לנוער ומבוגרים	• לא בודק את כל הרכיבים של חשיבה מוסרית • ככל הנראה לא מייצג הבנה של שיפוט מוסרי בחיים האמיתיים • לא נמצא קשר בין תוצאותיו לבין יכולת זיהוי תגובה כמוסרית
ODB	תגים דיגיטליים פתוחים, שמותאמים על-ידי המוסד שמעניק אותם	• הערכה משלימה • גורם הנעה וכלי פדגוגי - מפת דרכים ללמידה, תכנון הלמידה ועוד • קלות יחסית של שימוש	• אין סטנדרטיזציה בהערכה

השוואת הכלים על-בסיס קריטריונים הקשורים למתודה

3. הערכת ערכים או הערכת חינוך לערכים?

שמונת הכלים הראשונים שהוצגו בחלק א' נועדו למדידת ערכים, ובהם דנו בשני הסעיפים הקודמים. בסעיף 2.א הוצגו כמה מחקרים ותכניות להערכת תכניות לחינוך לערכים. אציג כעת הבדלים בין תכניות ומחקרים אלה לבין כלים להערכת ערכים.

ראשית, בתכניות/מחקרים להערכת תכניות לחינוך לערכים לרוב לא משתמשים בכלי אחד, אלא משלבים מספר כלים. לדוגמה, ב-ICCS שולבו כמה סוגי כלים של דיווח עצמי, ביניהם מבחן קוגניטיבי שבודק ידע בנושאי אזרחות ודמוקרטיה ויכולות חשיבה וניתוח ושאלון דיווח עצמי אודות התפיסות, העמדות וההתנהגות של הנבדקים.

יתרון אחד של שילוב הכלים הוא האפשרות לבחון באמצעותו את השפעת התכנית על המימדים השונים של "ערכים" ושל "להיות בעלת ערכים": ידע, עמדות (למשל, תפיסות של מה ראוי ומה לא ראוי לעשות), התנהגות/כוונות להתנהגות, מניעים להתנהגות ועוד.

יתרון שני לשילוב זה הוא שהמדדים במרבית הכלים להערכת ערכים אינם בהכרח מעידים על התנהגות הנבדק בחיי היומיום. לעומת זאת, בחלק מהתכניות והמחקרים להערכת חינוך לערכים הבדיקה נערכה בתוך בית-הספר.

שנית, בכלים להערכת ערכים יש כאמור התייחסות להיבטים שונים של המושג "ערך" (ידע, עמדות והתנהגות), אך כולם קשורים ליחיד (לרוב התלמיד/ה). לעומת זאת, בהערכת חינוך לערכים נבדקים **משתנים אישיים של התלמידים ושל הצוות החינוכי, ולעתים גם של ההורים, ובנוסף נבדקים גם משתנים חברתיים ובית-ספריים** כגון, אקלים בית-ספרי ויחסים בינאישיים בין אנשי ונשות הקהילה הבית-ספרית, וכן נמדדים **משתנים הקשורים לפדגוגיה ולצוותי ההוראה**. לדוגמה, על מנת להעריך את הפרקטיקות החינוכיות המשפיעות ביותר במסגרת התכנית הלאומית האוסטרלית נבדקו בין היתר תפיסות המורים אודות תפקידם, שינויים בפרקטיקה של המורים, רווחה אישית (well-being) של התלמידים, מודעות לערכים וקשרים בין-אישיים בין תלמידים, מורים והורים.

כמו כן, ראוי לציין שבמחקרים ובתכניות להערכת חינוך לערכים שנסקרו **לא נמצא שימוש בכלים שבודקים באופן ישיר באילו ערכים מחזיקים התלמידים, אלא שהצלחת החינוך לערכים נמדדה במדדים אחרים**. ייתכן כי הדבר נובע מהימנעות מאינדוקטרינציה, אולם הדבר נכון גם כאשר הוגדרה מראש רשימת ערכים (למשל, בתכנית הלאומית האוסטרלית)

לסיכום, נראה ששילוב כלים בהערכת חינוך לערכים יכול לספק תמונה רחבה יותר של השפעת החינוך לערכים על התלמידים, המורים וההורים.

ביבליוגרפיה

נוטוב, ל., גלעד-חי, ס., משכית, ד. (התקבל לפרסום). הערכה משלימה בהכשרת מורים. לקסי קיי.

- Abs, H. J. & Pyka, T. (2013). Using Critical Incidents for the Assessment of Citizenship Competence. In M. Print & D. Lange (Eds.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*, p. 125-148. Rotterdam, The Netherlands: Sense publishers
- Ahn, J., Pellicone, A., & Butler, B. (2014). *Open badges for education: what are the implications at the intersection of open systems and badging?* Research in Learning Technology, 22(1).
<https://doi.org/10.3402/rlt.v22.23563>
- Andersson, B.-E., & Nilsson, S.-G. (1964). Studies in the reliability and validity of the critical incident technique. *Journal of Applied Psychology*, 48(6), 398–403. <https://doi.org/10.1037/h0042025>
- Australian government, Department of Education, Science and Training. *Implementing the National Framework for Values Education in Australian Schools Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage 1 Final Report* (2006). Retrieved from:
http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VEGPS1_FINAL_REPORT_081106.pdf
- Australian government, Department of Education, Employment and Workplace Relations. *At the Heart of What We Do: Values Education at the Centre of Schooling – The Final Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage 2*. (2008). Retrieved from:
http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VEGPSP-2_final_3.pdf
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). *The Structure of Intra-Individual Value Change*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), p. 913–929.
<https://doi.org/10.1037/a0016617>
- Berkowitz, M. (2011). *What works in values education*. *International Journal of Educational Research*, 50(3), p. 153-158.
- Benish-Weisman, M. (2015). The Interplay Between Values and Aggression in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 51(5), p. 677–687.
<https://doi.org/10.1037/dev0000015>
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Sneddon, J., & Lee, J. (2019). *The relations between values and prosocial behavior among children: The moderating role of age*. *Personality and Individual Differences*, 141, 241-247.
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2007). WHAT WORKS IN CHARACTER EDUCATION. *Journal of Character Education*, 5(1), 29–48. <http://search.proquest.com/docview/231713188/>

- Berkowitz, M. W., Bier, M. C., & Mccauley, B. (2017). Toward a Science of Character Education: Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33–51.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). *The Role of School Principals in Shaping Children's Values*. *Psychological Science*, 27(12), 1539–1549. <https://doi.org/10.1177/0956797616670147>
- Bilsky, W., Döring, A. K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L., & Sindermann, J. (2013). *Assessment of Children's Value Structures and Value Preferences: Testing and Expanding the Limits*. *Swiss Journal of Psychology*, 72(3), p. 123–136. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000106>
- Bilsky, W., Gollan, T., Roccas, S., Grad, H., Teixeira, M. L. M., Rodriguez, M., . . . Segal-Caspi, L. (2015). *On the relative importance of personal values: Validating Schwartz's theory of value structures by computerized paired comparisons*. *Journal of Individual Differences*, 36, p. 119-129.
- Blaskóá, da Costaa & Vera-Toscanob. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, Vol. 98, p. 366–378.
- Błoński, K. (2015). *Changes and Differences in Poles' Hierarchy of Values – on Basis of the European Social Survey*. *Folia Oeconomica Stetinensia*, 15(2), 101–114. <https://doi.org/10.1515/fofi-2015-0038>
- Christensen, J. F., Eflexas, A., Ecalabrese, M., Gut, N.K. & Egomila, A. (2014). *Moral Judgment Reloaded: A Moral Dilemma validation study*. *Frontiers in Psychology*, 5, 607. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00607>
- Cieciuch, J., Döring, A. K., & Harasimczuk, J. (2013). *Measuring Schwartz's values in childhood: Multidimensional scaling across instruments and cultures*. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(5), p. 625–633. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.707779>
- Collins, P., Lee, J., Sneddon, J., & Döring, A. (2017). *Examining the consistency and coherence of values in young children using a new Animated Values Instrument*. *Personality and Individual Differences*, 104, 279-285.
- Cubukcu, F. (2014). *Values Education through Literature in English Classes*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(C), p. 265–269. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.206>
- Daly, T. M., Anne Lee, J., Soutar, G. N., & Rasmi, S. (2010). *Conflict-handling style measurement: a best-worst scaling application*. *International Journal of Conflict Management*, 21(3), p. 281–308. <https://doi.org/10.1108/10444061011063180>

- Döring, A. K. (2010). *Assessing Children's Values: An Exploratory Study*. Journal of Psychoeducational Assessment, 28(6), 564–577. <https://doi.org/10.1177/0734282909357151>
- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Dro" gekamp, L., & Bilsky, W. (2010). *Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children*. Journal of Personality Assessment, 92(5), p. 439–448.
- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J. F., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, N., Nyagolova, M., Scheefer, E. R., Allritz, M., Milfont, T. L., & Bilsky, W. (2015). *Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood*. British Journal of Psychology, 106(4), p. 675–699. <https://doi.org/10.1111/bjop.12116>
- Duriez, B., Luyten, P., Snauwaert, B., & Hutsebaut, D. (2002). *The importance of religiosity and values in predicting political attitudes: Evidence for the continuing importance of religiosity in Flanders (Belgium)*. Mental Health, Religion & Culture, 5(1), p. 35–54.
- Education Services Australia. *Giving Voice to the Impacts of Values Education, The Final Report of the Values in Action Schools Project*. (2010). Retrieved from: http://valueseducation.edu.au/verve/resources/VASP_FINAL_REPORT_2010.pdf
- ESS – European Social Survey: <https://www.europeansocialsurvey.org/about/faq.html>
- Isac, M. M., Palmerio, L., & van der Werf, M. P. C. G. (2019). *Indicators of (in)tolerance toward immigrants among European youth: an assessment of measurement invariance in ICCS 2016*. Large-Scale assessments in education, 7(6), [6]. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0074-5>.
- Farmer, T., & West, R. E. (2016). *Opportunities and Challenges with Digital Open Badges*. Educational Technology, 56(5), p. 45–48.
- Fraillon, J, Schulz, W. (2008). *Concept and Design of the International Civic and Citizenship Study*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Hainmueller, J. & Hiscox, M.J. (2007). *Educated Preferences: Explaining Attitudes toward Immigration in Europe*. International Organization, Spring, 2007, Vol. 61:2, p. 399-442.
- Kain, D. L., (2004). Owing Significance: the critical incident technique in research. In K. deMarrais &- S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for Research – Methods of Inquiry in Education and Social Sciences*, p.69-86. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Keast, S., & Marangio, K. (2015). *Values and Knowledge Education (VaKE) in Teacher Education: Benefits for Science Pre-service Teachers when Using Dilemma Stories*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167(C), p. 198–203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.662>
- Kennedy, K. J. (2012). *Global trends in civic and citizenship education: what are the lessons for nation states?*. *Education sciences*, 2, p. 121-135.
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). *Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey*. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), p. 170–178.
- Lee, J. A., Soutar, G., & Louviere, J. (2008). *The best-worst scaling approach: An alternative to Schwartz's values survey*. *Journal of Personality Assessment*, 90, p. 335-347.
- Lee, J. A., Sneddon, J. N., Daly, T. M., Schwartz, S. H., Soutar, G. N., & Louviere, J. J. (2019). *Testing and Extending Schwartz Refined Value Theory Using a Best–Worst Scaling Approach*. *Assessment*, 26(2), p. 166–180. <https://doi.org/10.1177/1073191116683799>
- Lee, J. A., Ye, S., Sneddon, J. N., Collins, P. R., & Daniel, E. (2017). *Does the intra-individual structure of values exist in young children?* *Personality and Individual Differences*, p. 110, 125–130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.038>
- Levin, J. (2013). *Religious Behavior, Health, and Well-Being Among Israeli Jews: Findings From the European Social Survey*. *Psychology of Religion and Spirituality*. Vol 5:4.
- Loughlin, C., Hitchins, C., Barton, C., Anthony, J., Barker, H., Warburton, S., Niculescu, I., Novotná, J., & Jančařík, A. (2016). *Open Badges: Acknowledging Soft Skills Acquisition*. 15th European Conference On E-Learning, Prague, Czech Republic, 2016-10-27 - 2016-10-28, 433–441.
- Petriashvili, I., Samsonia, I., Akhaladze, L., Mikeladze, D., Nutov, L., Awad, Y., Virkus., S., Lepik, A., O'Mahony, C., Foerster, M. & Klaus, J. (2018). *Open digital badges*. ASSET Assessment tools for HE learning environments.
- Neubauer T. (2012). *A Critical Review of International Research on Citizenship and Citizenship Education – Lessons for Citizenship Education in Slovenia*. *JSSE*, Vol. 11(1), p. 81-102.
- O'Byrne, W.I., Schenke, K., Willis III, J. E., & Hickey, D. T. (2015). *Digital Badges: Recognizing, Assessing, and Motivating Learners In and Out of School Contexts*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 451–454. <https://doi.org/10.1002/jaal.381>
- Parker, E. T., Barnhardt, C. L., Pascarella, E. T., & Mccowin, J. A. (2016). *The Impact of Diversity Courses on College Students' Moral Development*. *Journal of College Student Development*, 57(4), 395–410. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0050>

- Patry, J.L. & Weinberger, A. (manuscript in progress). Assessment in VaKE studies.
- Prestage, Y. & Humphrey, A. (2014). *The European Social Survey*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Rest, J., Thoma, S. J., Narvaez, D., & Bebeau, M. J. (1997). *Alchemy and Beyond: Indexing the Defining Issues Test*. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), p. 498–507. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.498>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999). *DIT2: Devising and Testing a Revised Instrument of Moral Judgment*. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), p. 644–659. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.644>
- Roccas, S., Schwartz, S. H., & Amit, A. (2010). *Personal Value Priorities and National Identification*. *Political Psychology*, 31(3), p. 393–419
- Sandy, C. J., Gosling, S. D., Schwartz, S. H., & Koelkebeck, T. (2017). *The Development and Validation of Brief and Ultrabrief Measures of Values*. *Journal of Personality Assessment*, 99(5), p. 545–555. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1231115>
- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55(3), p. 319–352. <https://doi.org/10.3102/00346543055003319>
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J. (2011). *ICCS 2009 Technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 24, p. 1-65. San Diego: Academic.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). *Value Hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, p. 268–290.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). *Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), p. 519–542.

- Schwartz, S. (2001). *European Social Survey Core Questionnaire Development – Chapter 7: A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations*. London: European Social Survey, City University London.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). *Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis*. *Journal of Research in Personality*, 38, p. 230–255.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). *Refining the Theory of Basic Individual Values*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), p. 663–688.
<https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Thoma, S.J. (2006). Research on the defining issues test. In M. Killen, J. Smetana (Eds). *Handbook of moral development*. (p. 67-92). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Tomić, B., Jovanović, J., Milikić, N., Devedžić, V., Dimitrijević, S., Đurić, D., & Ševarac, Z. (2019). Grading students' programming and soft skills with open badges: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 518–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.12564>
- Uzefovsky, F., Döring A.K. & Knafo-Noam, A. (2016). *Values in Middle Childhood: Social and Genetic Contributions*. *Social Development* 25(3), p. 482-502
- West, T., Ravenscroft, S., & Shrader, C. (2004). *Cheating and Moral Judgment in the College Classroom: A Natural Experiment*. *Journal of Business Ethics*, 54(2), p. 173–183.
<https://doi.org/10.1007/s10551-004-9463-x>
- Weyringer, S., Patry, J.L., Diekmann, N., Linortner, L. (manuscript in progress). *Education for Democratic Citizenship through VaKE in Communities with Cultural Diversity: Fostering Migrants' Competences for Migration and Integration*
- Wygant, S. A. (1997). Moral Reasoning about Real-Life Dilemmas: Paradox in Research Using the Defining Issues Test. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(10), 1022–1033.
<https://doi.org/10.1177/01461672972310003>