

# חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה והערכה

סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות

עורכים: חנן אלכסנדר ונירית טופול



# חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה

סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות

עורכים: חנן אלכסנדר ונירית טופול



אוקטובר 2022  
ירושלים  
יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכת לשון: מוריה יזרעאלב וטל רייך  
עיצוב גרפי: סטודיו אמונה כרמל  
תרגום הפרק הראשון: מירב זקס פורטל

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ומונגש לציבור הרחב ברישיון ייחוס - שימוש לא מסחרי - שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA) לא כולל זכויות תרגום  
המסמך נגיש בכתובת <http://education.academy.ac.il>

בכל שימוש במסמך או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:  
אלכסנדר, ח' וטופול, נ' (עורכים) (2022). **חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

**האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים** נוסדה בשנת 1959. חברים בה כמאה מדענים ומלומדים מן השורה הראשונה של ההשכלה והדעת במדינת ישראל. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, התשכ"א-1961, קובע כי מטרותיה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייצג לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

**היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך** מקדמת שימוש שיטתי בידע מחקרי עדכני ומבוקר בתהליכי קבלת החלטות בחינוך. ידע מחקרי נגיש וזמין למקבלי החלטות ולציבור הרחב חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות - לשיפור הישגי החינוך בישראל.

היוזמה עוסקת בנושאים שעל סדר יומם של מקבלי החלטות בחינוך בכמה ערוצי פעילות מרכזיים: ועדות וצוותי מומחים של חוקרים ממגוון דיסציפלינות; קבוצות עבודה משותפות לחוקרים, לאנשי מדיניות ולאנשי שדה; ומידע תומך תכנון (מת"ת) - כתיבת דוחות וסקירות השוואתיות בסוגיות נקודתיות המעסיקות את מקבלי ההחלטות. מתווה הפעילות ותוצריה מותאמים לכל נושא ונושא ולצורכי השותפים בתהליך. היוזמה מפרסמת את כלל תוצרי עבודתה ומנגישה אותם למגוון קהלים.

**ועדת ההיגוי** של היוזמה מתמנה על ידי נשיאת האקדמיה הלאומית למדעים. ועדה זו אחראית לתוכנית העבודה של היוזמה ולתהליכי השיפוט של התוצרים. כמו חברי ועדת ההיגוי, גם החוקרים המומחים המשתתפים בוועדות עושים זאת בהתנדבות.

**תולדות היוזמה:** היוזמה החלה את דרכה ב-2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. בקיץ תש"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ - לבין האקדמיה. מאז פועלת היוזמה כיחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ומנהלת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולרשויות שונות.

## ועדת המומחים לנושא חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה

במענה לפניית משרד החינוך הקימה היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ועדת מומחים בראשות פרופ' חנן אלכסנדר, שהובילה תהליך למידה מקיף בנושא מדידה והערכה של ערכים. הוועדה החלה את פעילותה ביוני 2019 ובמהלך עבודתה סקרה מחקרים, מודלים ומסמכי מדיניות מהארץ ומהעולם, נפגשה עם מומחים ואנשי מקצוע מהשדה, קיימה ימי עיון ולמידה פתוחים וערכה ישיבות לליבון השאלות ולגיבוש מסקנות והמלצות למדיניות עתידית בנושא. בתום דיוניה ערכה הוועדה מסמך מסכם זה.

המסמך מציג סיכומים של הגות וידע מחקרי בלתי תלוי ומעודכן. המסמך עבר שיפוט עמיתים והוא מוגש למשרד החינוך ומונגש לציבור הרחב באתר היוזמה. באתר ניתן למצוא גם את הסקירות המדעיות שהוזמנו וחומרי רקע נוספים.

### חברי הוועדה

- פרופ' חנן אלכסנדר | אוניברסיטת חיפה, יו"ר הוועדה
- פרופ' סראב אבו־רביעה קוידר | אוניברסיטת בן־גוריון
- פרופ' תמר אריאב | המכללה האקדמית בית ברל
- פרופ' מיה בניש וייסמן | האוניברסיטה העברית
- פרופ' זהבית גרוס | אוניברסיטת בר־אילן
- ד"ר נחומי יפה | אוניברסיטת תל אביב
- פרופ' אריאל כנפו־נעם | האוניברסיטה העברית
- פרופ' ירון להבי | מכללת דוד ילין
- פרופ' (אמריטה) זמירה מברך | אוניברסיטת בר־אילן
- ד"ר צור קרליץ | המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו)
- פרופ' (אמריטה) שפרה שגיא | אוניברסיטת בן־גוריון

### צוות היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך

ד"ר נירית טופול | מרכזת אקדמית

כתיבת מסמך זה הסתייעה בתרומתם של נשים ואנשים רבים. במהלך עבודתם נפגשו חברי הוועדה עם אנשים רבים ששיתפו בידע ובניסיון שלהם. רבים אחרים סייעו לעבודת הוועדה "מאחורי הקלעים" - בארגון, בתיאום, בשיתוף בחומרים ובפעולות נוספות. כמו כן אנו מודים לכל המתעניינים בעבודת הוועדה שהצטרפו למפגשים המקוונים, שלחו חומרים מקצועיים וקראו את העדכונים שנשלחו אליהם מעת לעת בנושא התקדמות הוועדה ותוצרי הביניים שלה.

בפתח הדברים נציין בהוקרה ובצער את ד"ר איתי אשר זכרונו לברכה, המדען הראשי של משרד החינוך, אשר היה מיוזמי הוועדה וליווה אותה בשלבי ההקמה ובישיבת הפתיחה. יהי זכרו ברוך.

**מזמיני המחקר** במשרד החינוך אמונים על תחום החינוך מוכוון הערכים במשרד, לרבות דרכי המדידה וההערכה שלו. הוועדה מבקשת להודות להם על בקשתם לקבל מידע מקצועי מהוועדה ולבחון את הסוגיות השונות בתחום למען שיפור המצב. תודתנו שלוחה לד"ר חגית גליקמן, מנכ"לית הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה); גב' רות קנולר-לוי, מנהלת אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות במינהל חברה ונוער; גב' אליזב קראוס, לשעבר מנהלת אגף רוח וחברה במזכירות הפדגוגית; ד"ר דוד רטנר, מנהל תחום בראמ"ה; ד"ר מירי שליסל, יו"ר המזכירות הפדגוגית וגב' ניצה שמואלי, מדריכה ארצית באגף תכנים ותוכניות, הכשרה והשתלמויות במינהל חברה ונוער.

כמו כן הוועדה מודה לד"ר אודט סלע, המדענית הראשית של משרד החינוך, על הליווי ועל שיתוף הפעולה לאורך הדרך.

הוועדה מבקשת להודות גם לאנשי מטה נוספים במשרד החינוך שחלקו עימנו בנדיבות מהידע והניסיון העשיר שלהם ושיתפו אותנו בתובנותיהם: תודה מיוחדת לד"ר יעל ברנהולץ, לשעבר מנהלת היחידה למחקר, הערכה ומשוב במנהל חברה ונוער; גב' עינת אוחיון, מפמ"רית אזרחות; מר יובל אוליבסטון, מנהל אגף מורשת; גב' רות אלמליח, מפקחת מרכזת במחוז החרדי; גב' איריס ברם גזית, עוזרת מקצועית למנכ"לית ראמ"ה; גב' סימא גוטמן, לשעבר סגנית מנהלת מרכז הדרכה ארצי באגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות במינהל חברה ונוער; גב' מיכל דה-האן, סגנית פדגוגית במינהל החינוך הדתי; מר עבדאללה ח'טיב, מנהל אגף החינוך לערבים; מר מוטי טאובין, לשעבר ראש אגף א' אסטרטגיה באגף בכיר לתכנון ואסטרטגיה; מר בניהו טבילה, מפקח בחינוך העל יסודי החרדי לבנים; ד"ר בלי לודמיר מרם, רכזת הפורום לקידום חינוך ערכי חברתי במוסדות האקדמיים; ד"ר עופר מורגנשטרן, יועץ יחידת "פדגוגיה מוטת עתיד" באגף מו"פ; מר יובל סרי, מפמ"ר תרבות יהודית-ישראלית; גב' דניאלה פרידמן, מנהלת המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים; גב' גלי צחור, רכזת התפיסה המערכתית לחינוך ערכי במינהל חברה ונוער; ד"ר טל רז, מנהלת אגף סקרים והערכת פרויקטים בראמ"ה; וגב' שושי שפיגל, ממונה ארצית לחינוך חברתי בחמ"ד במינהל חברה ונוער.

**הוועדה מודה גם לאנשי מחקר ועשייה:** תודה מיוחדת לפרופ' שאול סמילנסקי מאוניברסיטת חיפה, שהיה חבר הוועדה במשך כשנה וחצי.

עוד אנו מודים לפרופ' אורית איכילוב (אמריטה), מאוניברסיטת תל אביב; פרופ' נמרוד אלוני מסמינר הקיבוצים; גב' עינת אליזרוב מאוניברסיטת חיפה; ד"ר ענת בן-סימון, מנכ"לית המרכז הארצי לבחינות והערכה; סא"ל יערי גוזלן, מפקדת הגדנ"ע והנח"ל; מר אהרון גפן ממנח"י (מנהלת חינוך ירושלים); ד"ר אוהד דוד ממכללת לוינסקי לחינוך; ד"ר אביטל דרמון, מנהלת היוזמה לשעבר; ד"ר תמי הופמן מסמינר

הקיבוצים ומהמכון הישראלי לדמוקרטיה; פרופ' עירן הלפרין, מייסד ויו"ר משותף של מרכז "אקורד" באוניברסיטה העברית; גב' יפה חן מאוניברסיטת חיפה; ד"ר אדר כהן מהאוניברסיטה העברית; ד"ר רותי להבי ממכללת דוד ילין וממכון כרם; רס"ן יואל לוי, סגן מפקדת המערך וראש מדור נח"ל; ד"ר גילי לייבושור ממכון אבני ראשה; גב' הגר לרמן, מנהלת הערכה במרכז הארצי לבחינות והערכה (מאל"ו); סרן שירין מאיר, קצינת חברה וגרעינים; פרופ' ניצה מובשוביץ הדר (אמריטה) מהטכניון; ד"ר אביטל מושינסקי, ראש יחידת מרום במרכז הארצי לבחינות והערכה; ד"ר אברהם פרנק, איש חינוך ומרצה; עו"ד אביטל רוזנברג-סרי, לשעבר מנהלת "תקווה ישראלית בחינוך" בבית הנשיא; פרופ' מירי שונפלד מסמינר הקיבוצים וממכון מופ"ת; ופרופ' חנה שחר ממכללת גורדון.

**שלמי תודה שלוחים לכותבות הסקירות המדעיות:** גב' שרי אלפיינסן מאוניברסיטת בראילן; ד"ר שני בראון ממכון מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב וממרכז "אדווה"; גב' ורד הושמנד מהמכינה הירושלמית וד"ר ימאמה עבד אל-קאדר, מהמכללה האקדמית אונו ומבית הספר "יסמין" בלוד.

**תודה נוספת לעוזרת המחקר** גב' ניבה בלכר, על סיוע בכתיבת הפרק של ד"ר נחומי יפה והכנת חומרים לפרקים של פרופ' סראב אבו-רביעה קווידר ופרופ' שפרה שגיא.

אנו מודים גם למרצים שהשתתפו במפגשי הלמידה של הוועדה ובכנסים השנתיים של היוזמה: פרופ' דן אבנון מהאוניברסיטה העברית; פרופ' שאול אורג מהאוניברסיטה העברית; גב' סמר אלדינה ממכללת קיי; ד"ר צבי בקרמן מהאוניברסיטה העברית; הרב פרופ' יהודה ברנדס, ראש מכללת הרצוג; ד"ר אלה דניאל מאוניברסיטת תל אביב; ד"ר טלי זיו מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב; מר אורן יהי שלום מאוניברסיטת חיפה; ד"ר אריק כרמון, מייסד המכון הישראלי לדמוקרטיה ולשעבר מנהלו; פרופ' רון מרגולין מאוניברסיטת תל אביב; גב' יעל נאמן, מנכ"לית קרן לאוטמן; ד"ר נג'ואן סעאדה ממכללת בית ברל וממכללת אלקאסמי; ד"ר ליאת נצר, מובילת מחקר בחינוך במרכז אקורד; ד"ר נגה סברדליק מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב; ד"ר מסארוה סרור אפנאן ממכללת בית ברל; פרופ' יובל פלדמן מאוניברסיטת בראילן ומהמכון הישראלי לדמוקרטיה; פרופ' אבי שגיא מאוניברסיטת בראילן; ופרופ' יולי תמיר, נשיאת מכללת בית ברל.

תודה נוספת שלוחה לפרופ' מרווין ברקוביץ' מאוניברסיטת מיזורי (סנט לואיס) שהרצה בכנס השנתי של היוזמה בינואר 2021.

אנו מודים גם לקוראים של סקירות המחקר על הערותיהם: ד"ר יפעת גביש מאוניברסיטת חיפה; ד"ר צפירי גולדברג מאוניברסיטת חיפה; ד"ר משה וינשטוק, לשעבר יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך; מר אורי ליבנה מהאוניברסיטה העברית; וד"ר עידית מני-איקן, מנכ"לית מכון הנרייטה סאלד.

הוועדה מכירה תודה לצוות האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים על שסייעו בכל בקשה של הוועדה ונענו לצרכיה, ובמיוחד למנכ"לית האקדמיה הגב' גליה פינצי, על הרוח הגבית לאורך שנות עבודתה של הוועדה.

שלמי תודה שלוחים למר גל פישר, מנהל תחום חינוך בקרן יד הנדיב ולמר ליאור אברהמי, רכז תוכניות חינוך בקרן על העידוד והעניין הרב שגילו בעבודת הוועדה ובתוצריה.

כמו כן, הוועדה מודה לצוות היוזמה: לד"ר תמי חלמיש אייזמן, המנהלת הקודמת של היוזמה, ולמנהלת הנוכחית רננה פרזנצ'בסקי אמיר, על הליווי המסור, במיוחד בתקופה המתגרת של התפרצות הקורונה והשינוי בפעילות הוועדה. לצידן ברצוננו להודות לחברות צוות היוזמה: לאיילה ולודבסקי-יובל, אחראית הנגשת תוצרים וידע ארגוני; שירה זיוון, שעבדה כחוקרת ביוזמה; מוריה יזרעאלב, עורכת הפרסומים; אמונה כרמל, המעצבת הגרפית; ד"ר טלי פרידמן, רכזת אקדמית; רות ערן, מנהלת אדמיניסטרציה וכספים; וטל רייך, ששימשה מ"מ עורכת.

תודה למתרגמת מירב זקס פורטל, שתרגמה את הפרק הראשון לעברית וכן תודה למתרגמות ג'ודי אייקנהולץ, לינדה יחיאל וענת שולץ על תרגום כל פרקי הדוח המסכם לאנגלית, לקראת שליחתם לשיפוט.

הוועדה כולה אחראית לכלל המסמך. פרק התקציר הכולל את עיקר המלצות הוועדה התקבל לאחר דיון משותף, על דעת כל חברי הוועדה. שאר הפרקים נכתבו כל אחד בידי חבר ועדה אחר, ולא כל חברי הוועדה מסכימים לתוכנו של כל פרק. כך צריך להיות בחברה פלורליסטית. כפי שהחברה הישראלית היא חברה רבת גוונים, גם הוועדה היא רבת גוונים, והתהליך שנעשה במסגרת עבודת הוועדה וכתבת הדוח משקף גם את התהליך שאנו ממליצים עליו ונועד לייצר ולפרוס בפני הקוראים תשתית רחבה של ידע, שתאפשר לקובעי המדיניות ולאנשי ונשות השדה לבחור את הכיוון הראוי.

להלן הכותבים הראשיים של כל פרק לפי סדר הפרקים:

- **תקציר:** חנן אלכסנדר ונירית טופול
- **פרק 1:** היבטים פילוסופיים של חינוך מוכוון ערכים - חנן אלכסנדר
- **פרק 2:** היבטים פסיכולוגיים בחינוך מוכוון לערכים - מיה בניש-וייסמן ואריאל כנפו-נעם
- **פרק 3:** היבטים פדגוגיים-קוריקולריים בחינוך מוכוון ערכים - תמר אריאב וזהבית גרוס
- **פרק 4:** סוגיות מתודולוגיות במדידה והערכה - צור קרליץ
- **פרק 5:** כלים למדידה ולהערכה - זמירה מברך
- **פרק 6:** היבטים חברתיים-פוליטיים של חינוך מוכוון ערכים - סראב אבו-רביע קוידר, שפרה שגיא וזהבית גרוס
- **פרק 7:** ערכי המדע וחינוך מוכוון ערכים - ירון להבי
- **פרק 8:** חינוך לאזרחות בחברה החרדית - נחומי יפה

## שיפוט עמיתים

טיוטת המסמך המסכם את עבודת הוועדה הועברה לשיפוט עמיתים מהארץ ומחו"ל. זהות השופטים לא הייתה ידועה לחברי הוועדה עד מועד פרסום המסמך. תהליך השיפוט נועד להבטיח ביקורת חיצונית, מקצועית, עניינית וחסרת פניות אשר תסייע למחברי המסמך להיטיב את עבודתם ולהפכה לעבודה רלוונטית וממוקדת עבור קובעי המדיניות בארץ ומחוצה לה. ברצוננו להודות לשופטים על קריאת המסמך וכתבת הביקורת.

**שמות השופטים** (לפי סדר הא"ב):

פרופ' עירן הלפרין, האוניברסיטה העברית

פרופ' טרנס לובט, אוניברסיטת ניוקאסל (Newcastle)

ד"ר דוד רטנר, ראמ"ה

השופטים הנזכרים לעיל העירו הערות והציעו תוספות ותיקונים לטיוטה שקראו. יחד עם זאת, הם לא התבקשו לאמץ את מסקנותיה של ועדת המומחים ואף לא ראו את הנוסח המתוקן של המסמך לפני הבאתו לדפוס. האחריות לתוכן הסופי של מסמך זה מוטלת בשלמותה על ועדת המומחים.

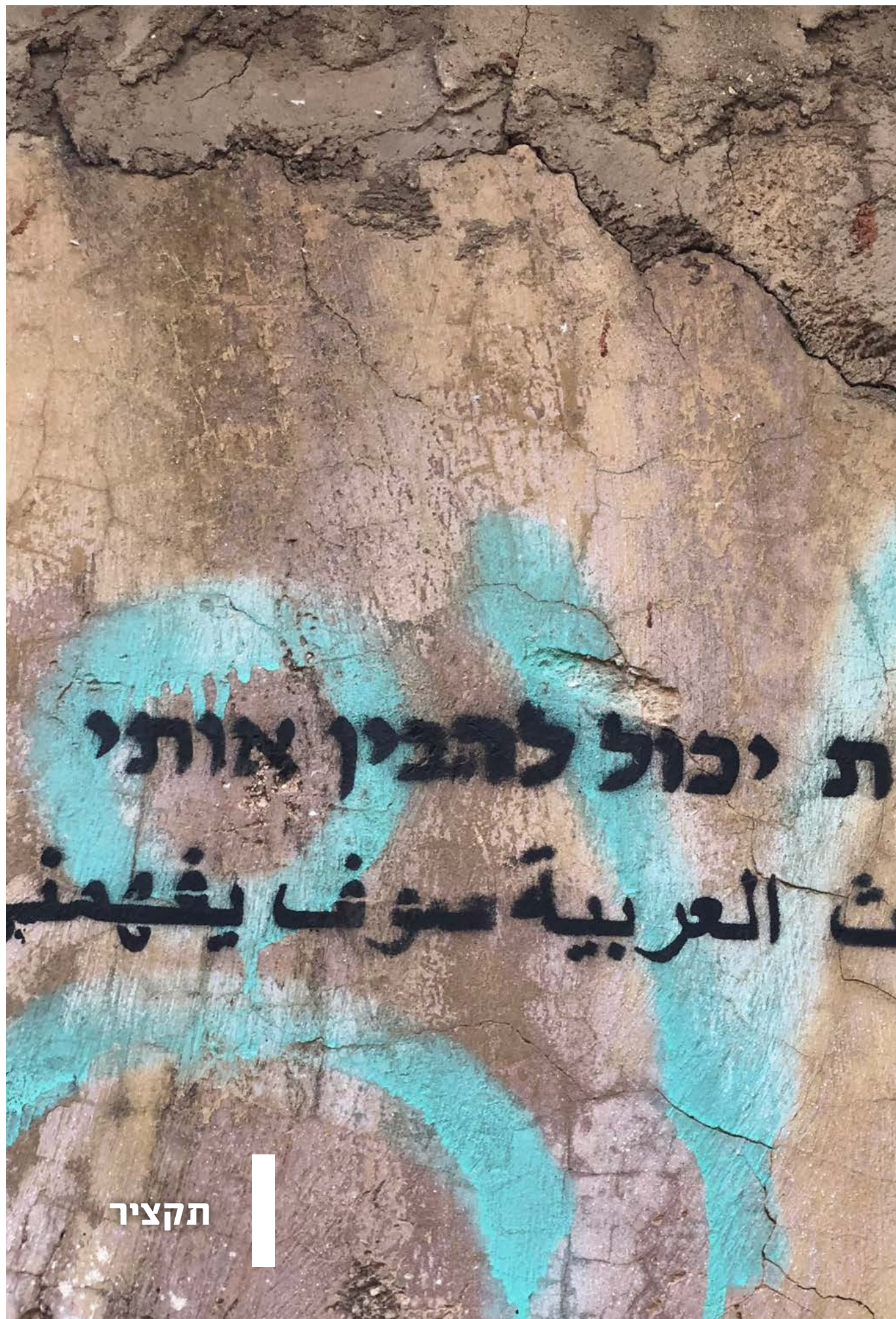
ד"ר נירית טופול  
מרכזת הוועדה

פרופ' חנן אלכסנדר  
יו"ר הוועדה



## תוכן עניינים

15	.....תקציר
27	..... מבוא
37	..... <b>פרק 1</b>   היבטים פילוסופיים של חינוך מוכוון ערכים
57	..... <b>פרק 2</b>   היבטים פסיכולוגיים בחינוך מוכוון לערכים
75	..... <b>פרק 3</b>   היבטים פדגוגיים-קוריקולריים בחינוך מוכוון ערכים
105	..... <b>פרק 4</b>   סוגיות מתודולוגיות במדידה והערכה
121	..... <b>פרק 5</b>   כלים למדידה ולהערכה
149	..... <b>פרק 6</b>   היבטים חברתיים-פוליטיים של חינוך מוכוון ערכים
171	..... <b>פרק 7</b>   ערכי המדע וחינוך מוכוון ערכים
189	..... <b>פרק 8</b>   חינוך לאזרחות בחברה החרדית
203	..... <b>רשימת מקורות</b>
229	..... <b>נספח פרק 5</b>   כלים למדידה והערכה בתחום חינוך מוכוון ערכים



תקציר

**שים לב למחשבותיך; הן הופכות למילותיך. שים לב למילותיך; הן הופכות למעשיך.  
שים לב ושפוט את מעשיך; מעשים הופכים להרגלים. היה מודע להרגליך; הם  
הופכים לערכים שלך. הֵבֵן וקבל את הערכים שלך; הם הופכים לגורלך" (מהטמה גנדי)**

רצון והאחריות לאפשר ולקדם חינוך מוכוון ערכים נמצאים בבסיסה של מערכת החינוך הישראלית. הם מעוגנים **בסעיף 2 בחוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953** המציין את מטרות החינוך הממלכתי ובהן: "להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים".

בשנים האחרונות אימץ משרד החינוך את שלושת היעדים של תוכנית הלימודים על פי ארגון ה-OECD: להבנות ידע, לשפר מיומנויות ולטפח ערכים. בקרב קובעי מדיניות, חוקרים ואנשי חינוך קיימת הסכמה רחבה על האופן שבו לומדים, מלמדים ומעריכים ידע ומיומנויות; אך השאלה כיצד מחנכים לערכים וכיצד מעריכים הצלחה בתחום זה נותרה פתוחה.

לפיכך פנה משרד החינוך ליוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, בבקשה לכנס ועדת מומחים לנושא חינוך לערכים: קווים מנחים למדידה והערכה. תפקידה של ועדה זו הוא להמליץ על דרכים לעדכון הפרקטיקות ושיטות ההערכה של החינוך מוכוון הערכים כפי שנעשה בתחום הידע והמיומנויות. אך לפני שניגשה הוועדה לטפל בסוגיית המדידה וההערכה, היה עליה להבהיר מהי משמעות המונחים "ערכים" ו"חינוך מוכוון ערכים" במערכות חינוך בארץ ובעולם. כלומר, הוועדה סבורה שלא ניתן להתייחס למדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים מבלי להתייחס למהות ולפרשנות הנוגעת לתכנים עצמם.

משרד החינוך מכיר בשונות הערכית הקיימת בין החברות בישראל ובתוך כל חברה. לא זו אף זו, הוא רואה במגוון תופעה מבורכת, אשר יש לתת לה ביטוי בחינוך מוכוון ערכים ובלבד שלא יעמוד בסתירה לעקרונות המופיעים בחוק. הוועדה פעלה מתוך תפיסה כי אין חינוך ניטרלי מבחינה ערכית, וכי יש להעלות את המודעות לקיומו ולמאפייניו של תחום חשוב זה במערכת החינוך על כל מרכיביה - למן תוכנית הלימודים והערכה ועד לאקלים הבית ספרי.

מדידה והערכה איכותיות הן עמוד תווך מרכזי בהתמקצעות, בשיפור ובאחריות של מערכות ושל יחידים; ואולם, בשל הסכנות הכרוכות בתהליכי מדידה והערכה בעיקר בחינוך מוכוון ערכים, והסיכון שיעשה שימוש לרעה בתוצאותיהם, על משרד החינוך לנקוט אחריות וזהירות בעת גיבוש תוכניות חינוכיות ובעת הפיקוח עליהן.

## 1. ההנחות ועקרונות היסוד שהנחו את הוועדה בפעילותה

כדי לבחון מהן המתודולוגיות המתאימות והכלים הנכונים למדידה והערכה בתחום חינוך מוכוון ערכים התבססה הוועדה על מדיניות משרד החינוך בתחום זה, ולהם הוסיפה הוועדה הנחות יסוד ומושגי מפתח הניתנים ליישום פדגוגי ולמדידה והערכה.

סעיף זה יפרוש את התשתית להמלצות שיוצגו בהמשך, והוא יחולק ל-3 חלקים:

1. מדיניות משרד החינוך

2. הנחות יסוד ועקרונות שהנחו את חברי הוועדה

3. מושגי מפתח הניתנים ליישום.

**מדיניות משרד החינוך** בתחום החינוך מוכוון הערכים מבוססת על 13 מטרות החינוך המפורטות בחוק חינוך ממלכתי, ומהן גם נובעת דמות הבוגר הרצוי של מערכת החינוך. בשנים האחרונות מתקשה המשרד לגבש הסכמה בנוגע לערכים הרצויים ולאופן המדידה שלהם. הדבר נובע מהשונות האידיאולוגית בין החברות בישראל ובתוך כל חברה וכן בעקבות עליית כוחו של הציבור באמצעות הרשתות החברתיות.

בשנת 2020 פרסמו אגף בכיר תכנון ואסטרטגיה והמזכירות הפדגוגית את המסמך המתאר את דמות הבוגר הרצוי במערכת החינוך (משרד החינוך, 2020). מסמך זה מהדהד את נייר העמדה של ה-OECD משנת 2019 על חינוך בעולם בשנת 2030 (OECD, 2019). ראוי לציין כי המסמך שגיבשו במשרד החינוך בנושא דמות הבוגר הוא המסמך המעשי ביותר בתחום הערכים. המסמך מפרט חמישה אשכולות ערכים מרכזיים, את רכיבי הליבה של כל אשכול וכן את הביטוי בפועל של כל ערך.

### חמשת אשכולות הערכים ורכיבי הליבה הם:

- **אהבת הדעת וחדוות הלמידה:** גילוי סקרנות ועניין בלמידה, רוחב אופקים וחתיירה לידע, הסתמכות על ידע מבוסס נתונים, שאיפה למצוינות ולמיצוי יכולות אישיות.
- **מחויבות לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית:** היכרות ומחויבות לערכים יהודיים ודמוקרטיים ברוח מגילת העצמאות, כיבוד סמלי המדינה ושמירת החוק, שירות משמעותי והשתתפות בתהליכים דמוקרטיים בחברה.
- **כיבוד ערכי המורשת והתרבות במדינת ישראל:** מחויבות לערכי המורשת והזהות התרבותית של התלמידים והתלמידות, היכרות וכבוד למגוון תרבויות ומורשות במדינה.
- **כבוד האדם והמשפחה:** כבוד לאדם ולזכויות היסוד, שמירה על קדושת החיים, כיבוד ההורים והמעגל המשפחתי.
- **צדק חברתי וערבות הדדית:** יושרה והגינות, סולידריות ועזרה לזולת, מעורבות חברתית ואזרחית, מחויבות לטבע וקידום צדק סביבתי.

בבואם לנתח את המחקר העדכני בתחום זה, התבססו חברי הוועדה על חמשת אשכולות הערכים שהגדיר משרד החינוך.

נוסף על מדיניות משרד החינוך גיבשו חברי הוועדה כמה הנחות יסוד ועקרונות שעל פיהם נכתבו פרקי הדוח ונוסחו ההמלצות:

**א. אופייה של המדינה ותפקידה** - מדינת ישראל, ברוח מגילת העצמאות, היא בית לעם היהודי. עם זאת היא גם מדינה דמוקרטית, המורכבת מקבוצות בעלות זכות שווה לבטא את ייחודן ההיסטורי, התרבותי והערכי, בלי לפגוע בזכויות הקבוצות האחרות. בתוך כך על המדינה לאפשר לאזרחיה לבחור את מערכת הערכים המתאימה להם ולתת לה ביטוי חינוכי מתאים.

**ב. תפקידה של מערכת החינוך** - תפקיד המערכת בתחום החינוך מוכוון הערכים הוא להעצים את יכולת התלמידים לבחור את ערכיהם באופן עצמאי, להפעיל שיקול דעת ולנהוג בכבוד לזולת.

**ג. אחריות מערכת החינוך** - המערכת הציבורית היא האחראית, באופן ישיר או כגורם מבקר ומפקח, לקדם את החינוך מוכוון הערכים ברוח העקרונות שצוינו בחוק. על פי עקרון האחריות היא אחראית גם למדוד ולהעריך את פעולותיה בהקשר זה.

**ד. אופי תוכניות הלימודים** - תוכניות הלימודים ותהליכי הלמידה צריכים לייצג את המגוון התרבותי המאפיין את המדינה. גיבוש הזהות, אורח החיים והערכים של התלמידים והתלמידות צריך להיעשות דרך ההיכרות שלהם עם קהילתם ועם קהילות אחרות שאינן חולקות את אותה מערכת ערכים.

נוסף על מדיניות משרד החינוך והנחות היסוד שהנחו את חברי הוועדה בעבודתה, הצביעו חברי ועדה אחדים על חשיבותם של שלושה מושגי מפתח בעת יישום פדגוגי, מדידה והערכה של התחום:

● **הכלה** - מדידת ההכלה בקרב התלמידים והצוות החינוכי יכולה להיעשות באמצעות מדידת היכולת לקיים יחסים פרודוקטיביים וקשרי גומלין עם מי שמערכת הערכים שלו שונה משלהם. בתי ספר המכילים תלמידים ממשפחות בעלות מבנה מגוון ומרקע אמוני או לאומי שונה, כולל זרמים דתיים שונים ואידיולוגיות פוליטיות מגוונות, מפגינים גישה חינוכית מכילה מבחינה ערכית.

● **רגישות** - רגישות ערכית נמדדת ביכולתו של האדם לבטא בהתנהגותו את עולמו הערכי, להכיל עולמות ערכיים של אחרים ולקיים עימם יחסי גומלין פוריים. כך למשל, דרישה להפרדה מגדרית בעת מפגש בין בית ספר ממלכתי לבית ספר ממלכתי-דתי או הגשת אוכל לא כשר במפגש כזה, יעידו על רגישות ערכית נמוכה.

● **מעורבות פעילה** - נמדדת על פי יכולתו של התלמיד לפעול לשיפור החברה והקהילה שלו, בהתאם למערכת הערכים שלו ולהשקפת עולמו החברתית-פוליטית. חשוב לעודד את התלמידים והתלמידות לנקוט עמדה וליזום פעולות שיבטאו אחריות ואמפתיה לרווחת הכלל במקום לנקוט עמדה פאסיבית וניטראלית של "העומד מן הצד".

## 2. ההמלצות המרכזיות

ההמלצות הוועדה נחלקות לשישה תחומים: הפרט, בית הספר, המדיניות, תרבות וחברה, פדגוגיה ומדידה והערכה.

### תחום הפרט

ההמלצה המרכזית בתחום הפרט היא ליצור מרחב בטוח לביטוי אישי לתלמידים ולצוות החינוכי. ממצאי מחקר מעידים כי פרקטיקות המעצימות את האוטונומיה של התלמידים והצוות החינוכי - כגון עידוד מחשבה עצמאית, מתן הסבר הנוגע למדיניות ולנהלים והצגת אלטרנטיבות - יעילות יותר מפרקטיקות של כפייה ביצירת שינוי ערכי.

הוועדה מכירה בנחיצותה של אינטראקציה בין תלמידות ותלמידים המחזיקים בהשקפות ערכיות שונות לצורך התנהלותה של חברה פלורליסטית. בתי הספר צריכים לייצר מרחב בטוח שבו יוכלו מנהלות, מורים, תלמידות ותלמידים לבטא את עצמם ולתת מקום גם לאחרים לעשות זאת. על כן, דיון ושיח פתוחים צריכים לכלול גם תרגול של הבעת דעות שונות, הקשבה, סובלנות לדעות מגוונות והשמעת דעות ביקורתיות. נוסף על כך יש לבסס יחסי אמון בין המורים לתלמידיהם ובין התלמידים לבין עצמם באופן שיאפשר להביע גם עמדות מיעוט או כאלו שנחשבות פחות מקובלות.

בהתאם לכך, הוועדה ממליצה לצייד את הצוות החינוכי בכלים פדגוגיים ובשיטות הוראה חווייתיות שיאפשרו לו להנכיח דילמות ערכיות ומצבי התמודדות עם האחר ולטפח שיח סובלני ומכיל. הכשרת הצוות החינוכי ופרחי ההוראה צריכה להתמקד בפרקטיקות הוראה העוסקות בביטוי עצמי, הנמקה וגיבוש טיעונים מבוססים. נושא זה צריך להיכלל בתהליך ההכשרה ובפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי בגנים ובבתי הספר.

כדי שהצוותים החינוכיים יוכלו לשלב את החינוך מוכוון הערכים כחלק מהותי בעבודתם, עליהם לקבל גיבוי מצד הממסד (הן ברמה הלאומית, הן ברמה המקומית). בתוך כך יש לאפשר לצוותים החינוכיים להביע עמדות אישיות מנומקות, גם אם הן ביקורתיות, ולהסיר חסמים הגורמים להם לחשוש מנקיטת עמדה אישית ובלבד שאיננה שוללת את האחר. מתן אוטונומיה פדגוגית לאנשי החינוך הוא תנאי בסיסי לקידום חינוך מוכוון הערכים.

### תחום בית הספר

בתחום בית הספר ההמלצה העיקרית היא לפתח מודעות לערכים אישיים ובית ספריים. ממצאי מחקר מראים כי ישנן קבוצות ערכים שמנוגדות זו לזו ולכן קשה במיוחד לחנך לערכים מנוגדים באותה העוצמה. על כן, חשוב להכיר את היחסים שבין הערכים שאליהם נרצה לחנך - האם הם מנוגדים או משלימים זה את זה. אם קבוצת ערכים עולה בחשיבותה בחינוך הבית ספרי, הקבוצה המנוגדת נוטה לרדת בחשיבותה, כלומר היחסים שבין הערכים נותרים קבועים ויציבים.

כך למשל, ערכים המבטאים פתיחות לשינוי וצורך בחידוש מנוגדים לערכים המבטאים רצון לשימור הסדר הקיים; ערכים המבטאים שאיפה לקידום עצמי ושמירה על אינטרסים אישיים מנוגדים לערכים המבטאים שאיפה להתעלות מעל העצמי ודאגה לאחרים. לכן הוועדה ממליצה לעודד את התלמידים לחשוב באופן ישיר

ומכוון על ערכיהם ולהיות מודעים לניגודים ולמתחים בין הערכים. בקרב הצוות החינוכי יש לפתח מודעות ליחסים שבין הערכים השונים, שתאפשר להתאים את החינוך מכוון הערכים לתלמידים ולתלמידות.

המחקר הביין לאומי מצביע על כך שקידום ערכים בבית הספר צריך להיעשות בין היתר באמצעות שילוב היבטים ערכיים בכל מערך הלמידה. חינוך מכוון ערכים צריך להילמד בנושא או כמקצוע לימוד בפני עצמו וגם להשתלב במקצועות לימוד אחרים ובפעילויות החברתיות. כך למשל, אפשר לקדם ערכים ולעסוק בהם בשיעורי מתמטיקה וחינוך גופני, ולא רק בשיעורי אזרחות וספרות. לשם כך יש להגדיר ערכים מובילים אשר יידונו בכל תחומי הידע ויחברו ביניהם.

לכן ממליצה הוועדה לשלב בתוכנית הלימודים הפורמלית והבלתי פורמלית נושאים מהחינוך מכוון הערכים. הווי אומר, חינוך לערכים אינו נושא בלבדי של שעת מחנך או שיעור אזרחות אלא חוצה את כל מקצועות הלימוד, בכל הכיתות וכן בהיבטים החברתיים של בית הספר (טקסים, טיולים, פעילויות חברתיות וקהילתיות וכדומה).

אף כי הקשר בין ערכים והתנהגויות הוא ללא ספק מורכב, התנהגויות מסוימות עשויות לשקף ערכים שונים. המחקר מצביע על כך שקיים קשר בין ערכים להתנהגויות, וכן מצביע על כך שאנשים המאמינים בערך במידה רבה נוהגים להחזיק בעמדות תואמות ולהתנהג באופן ההולם את הערכים שהם מחשיבים. יתר על כן, מחקרים מראים כי קשה מאוד לשנות ערכים, וזאת בניגוד להתנהגות, שקל יותר להשפיע עליה ולעצב אותה. מהמחקר אנו למדים כי דיבור ישיר על ערכים כגון "הצטיינות לימודית היא חשובה" או "עזרה לאֶחָר היא התנהגות מוסרית" נמצא כפחות יעיל מאשר התנהגות הצוות בהתאם לציפיותיהם מהתלמידים.

על כן, יש לכלול בתוכניות לימודים העוסקות בחינוך מכוון ערכים גם ממד של שינוי התנהגותי כדי להשפיע על עמדות וערכים ולתגמל על שינוי התנהגותי חיובי בכיתה. נוסף על כך חשוב שהצוות החינוכי ייתן לתלמידות ולתלמידים דוגמה אישית, ינהג באופן שמשקף את הערכים המוצהרים וגם יתערב בהתנהגות התלמידים ויעיר אם הם לא נוהגים כפי שמצופה מהם.

חשיבותו של הצוות החינוכי בתהליך הקניית הערכים היא רבה, אך דמויות נוספות בחייהם של התלמידים משפיעות על התהליך. ראשית יש לקחת בחשבון את השפעתם של חברי קבוצת השווים, ובעת גיבוש תוכנית התערבות יש לנסות למנף את השפעתה החיובית של הקבוצה. כמו כן יש לקחת בחשבון את השפעת המשפחה על ערכי הילדים והילדות. בעבר נתפס החינוך לערכים במסגרת המשפחה כתהליך חד-כיווני שבו ההורים משפיעים על ערכי ילדיהם. עם הזמן התפתחה ההבנה כי גם ילדים משפיעים על ערכי הוריהם, אם באופן פעיל, כשילדים מנסים במכוון לשנות את ערכי משפחתם, ואם באופן סביל, כאשר לאחד הילדים יש נטיות או ערכים שונים משל משפחתו. על כן יש לנסות למנף את ההשפעה של המשפחה ולערב אותה בתהליך החינוכי כדי לחזק השפעה חיובית על ערכי הילדים.

## תחום המדיניות

בתחום המדיניות יש לגבש מדיניות סדורה ועקבית באשר לחינוך מכוון ערכים. מסרים ערכיים עוברים כיום ממשרד החינוך אל השדה באופן שאינו שיטתי ומחושב, ומגוון שחקנים בתוך המערכת ומחוצה לה מעורבים בתהליך. כתוצאה מכך החינוך מכוון ערכים נתון לפרשנות ולשינוי תדיר. המדיניות צריכה לכלול כמה היבטים וביניהם: היבטים קוריקולריים ופדגוגיים, תחומי האחריות של הצוות החינוכי וכן הכשרה ופיתוח מקצועי של כל העוסקים בתחום.

עוד בהקשר זה מצאה הוועדה פער בין תוכניות הלימודים בחינוך מוכוון ערכים לבין יישומן בפועל. פער זה נובע ממתווכים רבי עוצמה, ביניהם הרשויות המקומיות, מנהלי ומנהלות בתי הספר, הרכוזות החברתיות, המורים והמורות, ההורים וגורמי מגזר שלישי. ניכר כי חסר היזון חוזר מן השדה אל המטה והתיאום בין הגוי התוכניות והמפקחים על יישומן איננו מספק.

משום כך ממליצים חברי הוועדה להקים גוף ציבורי ליד משרד החינוך שיהיה אחראי לפתח תכנים, תוכניות, פדגוגיות וכלים בתחום החינוך מוכוון הערכים. גוף נפרד יפחית התערבות שלטונית כזו או אחרת המקדמת ערכים מסוימים או משתמשת באופן לא ראוי בממצאי ההערכה. בתחומי אחריותו של גוף זה יכללו הנושאים הבאים: קביעת מדיניות, תכנון אורך לפי כיתות ושנות לימוד ותכנון רוחב לפי מקצועות ותחומי לימוד, פיתוח חומרים להוראה ולהדרכה, פיתוח מקצועי לעובדי הוראה, הזמנת הערכה בראמ"ה, פרסום הממצאים והפקת לקחים.

כמו כן, גוף זה יגביר את הדיאלוג בין המטה לשטח באיגום הידע הנצבר בתחום, לצד מתן אוטונומיה לגורמי השטח לבצע התאמות נדרשות ושינויים בתוכנית הלימודים ובשיטות ההוראה. הגברת הדיאלוג בין המטה לשטח תיעשה גם באמצעות קבלת היזון חוזר מהשטח על התמודדות עם קשיים ביישום המדיניות וכן בפיתוח מענים מתאימים. חשוב כי גוף זה יהיה מורכב מנציגים מכלל החברות בישראל.

קושי נוסף בתחום הזה קשור לחוסר קוהרנטיות במדיניות. הדבר גורם לחלל שאליו מתקזזים ארגונים ועמותות במיקור חוץ, ואלו מקדמים את תחום החינוך לערכים על פי דרכם. בפועל, מדובר במסלול קוריקולרי עוקף משרד החינוך, במיוחד אם התוכניות אינן כרוכות בתשלום. לעיתים התוכניות מעוררות התנגדות בקרב ההורים, ואלו לוחצים להוציאן ממערכת השעות. לפיכך, הוועדה ממליצה להפחית את השפעתם של גורמי החוץ השונים, ובמקום זאת לחזק את הצוות החינוכי בבית הספר, את הרשויות המקומיות ואת אנשי ונשות מטה משרד החינוך.

יתר על כן הוועדה ממליצה בהיבט התוכני לקדם לימודי אזרחות פרואקטיבית המעוגנת בקהילות השונות בישראל ובתפיסה דמוקרטית ליברלית מגוונת. בתוך כך חשוב לחזק את הפרט לצד רגישות לזולת, ולהעניק אוטונומיה למנהלי ולמנהלות בתי הספר להתמקד בערכים המתאימים להם. המלצה זו עולה בקנה אחד עם עקרונות החינוך האזרחי הגלובלי (GCE) המדגיש שוויון וגיוון, יחד עם פיתוח זהות תרבותית, קידום זכויות אדם, עידוד פעילות בין-קבוצתית ומניעת גזענות וקיצוניות אלימה.

בשל החשיבות שיש לחינוך הבלתי פורמלי בחינוך מוכוון ערכים והזיקה הגדלה בינו לבין החינוך הפורמלי התייחסה הוועדה גם למעמדו. בהקשר זה ממליצים חברי הוועדה להסדיר את מעמדו של החינוך הבלתי פורמלי כחלק מתפיסת רצף המערכת החינוכית משעות הבוקר בבית הספר ועד שעות אחר הצהריים, בפעילות החברתית ומחוץ לבית הספר בפעילויות בקהילה. יש ליצור הגדרות מובנות לתחום החינוך הבלתי פורמלי שיכללו התייחסות למספר צירים: האישי, הבין-אישי, הקהילתי, האזרחי, החברתי והמקצועי. בהמשך לכך, על התוכניות הפועלות במסגרת זו להציב מטרות שתואמות לא רק את הציר האישי, אלא נוגעות לכל הצירים ויחד מייצגות את המהות של החינוך הבלתי פורמלי. הערכה של התחום צריכה לכלול בהתאם את התקיימותם של כל הצירים הללו בפעילויות החינוך הבלתי פורמלי. כמו כן, הוועדה ממליצה לבדוק את תהליך הכשרת הרכזים החברתיים. כך למשל, יש לוודא שהם מבינים את תפקידם כראש הצוות הערכי בבית הספר ושהם יודעים ליישם את תפקידם ולהתייחס בפעילויות החברתיות לכלל הצירים לעיל.



## תחום התרבות והחברה

חברות כמו ישראל המצויות בקונפליקט חברתי-פוליטי מתמשך חוות מציאות של אי-ודאות, לחץ ותחושות כאב ושכול. כתוצאה מכך החברה מפתחת מרכיבים של זיכרון קולקטיבי ואתוסים המאפשרים הבניה של השקפת עולם קוהרנטית ובתי-משמעות. האתגר החינוכי בהקשר זה הוא לפתח בקרב התלמידים תפיסת עולם הכוללת שייכות לאומית. תפיסה זו יוצרת חוסן אישי ובמקביל גם פתיחות לאחר והכלה של נרטיבים שונים ואף סותרים כדי לקיים חיים משותפים בארץ. ההכלה מתייחסת לא רק לקונפליקט בתוך החברה הישראלית, אלא גם בין ישראל לשכנותיה.

בהקשר זה חשוב לתת לגיטימציה ומקום בשיח לקול הייחודי של המיעוטים, שמאפשר לחוויות ולהתנסויות של מיעוטים להפוך לידע בעל תוקף ולפרקטיקה מעצימה. הכוונה היא לסיפורים המערערים על תפיסות וקולות דומיננטיים בחברה. באמצעות מודעות ליחסי הכוח ולמשאבים הבלתי שוויוניים בחברה ניתן לקדם מרחב שוויוני יותר ולהפחית תופעות של גזענות. צעד כזה יכול לקדם ערכים של גיוון, שוויון והכלה.

לחינוך מוכוון ערכים יש משמעויות מורכבות בחברה מרובת תרבויות, דתות, עדות וקבוצות פוליטיות וחברתיות. כלומר, החינוך אינו ניטרלי ולא כל ערך מתאים לכל התלמידים והתלמידות ולכל מורה וגננת. על כן, השונות המובנית היא ערך בפני עצמו שיש לקבלו כנתון בעידן הנוכחי. עם זאת, השאיפה לרווחה נפשית לא תמיד עולה בקנה אחד עם הרצון לעודד שונות במערכת, שכן ההתאמה האישיותית של האדם לסביבתו (כלומר היותו דומה לאנשים אחרים בסביבתו) היא תנאי חשוב ליצירת רווחה נפשית. אף על פי כן הוועדה ממליצה לעודד גם שונות ערכית בתוך המערכת, שכן היא חשובה לקידום ערכים של פתיחות ומורכבות מחשבתית. קיומן של מערכות ערכים שונות באותה מסגרת, אם מתנהל דיאלוג משמעותי ביניהן, עשוי לעורר דיון ומחשבה ללא פגיעה בהערכתם העצמית של התלמידים והתלמידות.

### קידום המודעות לערכים של גיוון, שוויון והכלה צריך להתבצע בשלוש רמות:

- **רמת המאקרו** - יש לתכנן שינוי מערכתי המתייחס לפעילות המערכת החינוכית ולנורמות החברתיות הנהוגות בה, ולא להסתפק בניסיון להשפיע על העמדות והרגשות של היחידים. הוועדה ממליצה לבחון את ההתייחסות בתוכנית הלימודים להיסטוריה של תלמידים מתרבויות ומקהילות מיעוט, לבחון את האופן שבו נוצר הידע ולעודד חשיבה ביקורתית בקרב התלמידים והתלמידות.
- **רמת המיקרו** - מתייחסת להתמודדות של צוותי החינוך עם התנהגויות ועם אמירות גזעניות ומפללות של תלמידים, בין אם הן מכוונות כלפי תלמיד או תלמידה מסוימים ובין אם לא. יש לשים לב בהקשר זה לאינטראקציות היום-יומיות שהופכות את הגזענות לגלויה ולפתח מודעות לסביבה התרבותית, לסביבה החברתית ולסביבה המשפחתית אשר עשויות לעודד או לדכא התנהגות גזענית. בהקשר זה מומלץ לקיים דיונים יזומים בתגובה לאירועים אקטואליים, מצבי מתח, מלחמה ומשברים חברתיים שיאפשרו לתלמידים ולתלמידות דוגמה לחיים ביחד ולצד קונפליקט מתמשך.
- **רמת השיח** - יש להתייחס לתוכנית הלימודים הסמויה<sup>2</sup> ויש לשים לב לנטייה של צוותים חינוכיים להציב יעדים נמוכים לתלמידים מקבוצות מיעוט או מרקע חברתי-כלכלי נמוך וכן לנטייה לתייג אותם כאוכלוסייה בסיכון (אשר מועדת לפשיעה ולנשירה). תיוגים אלו מייצרים בקרב התלמידים תחושות של חוסר שייכות לבית הספר, תסכול ובדידות וכן עלולים להוביל גם להטיה במדדי ההערכה בהתאם. קושי נוסף שיש להיות מודעים אליו הוא תחושה של חוסר התאמה לנורמות בבית הספר שמתבטאות למשל בלבוש, בצורת הדיבור ובצורות הידע שאיתו הגיעו מהבית.

2 תוכנית הלימודים הסמויה אינה נכתבת באופן מפורש. הכוונה היא למסרים המשתמעים מהתכנים הלימודיים, למשל הזהות המגדרית והאתנית של הדמויות בספרי הלימוד.

## תחום הפדגוגיה

הדרך ליישם את העקרונות שתוארו לעיל היא באמצעות פדגוגיה מותאמת לכך. על כן, מומלץ לפתח פדגוגיות חדשניות רפלקטיביות שמתאימות לחינוך מוכוון ערכים, במקביל לפדגוגיות ההוראה והלמידה הקיימות בתחום הידע והמיומנויות. פדגוגיות אלו צריכות להדגיש את שותפות התלמידים בהבניית התכנים הערכיים. דגש נוסף הוא על פיתוח העצמאות המוסרית של התלמידים, שכולל בחירה חופשית, אינטליגנציה מוסרית ומתן אפשרות לטעות. על שיטות הלימוד מסוג זה לעודד חשיבה ודיונים על השימוש המתאים בערכים ובתכונות שיובילו לפיתוח שיקול הדעת בקרב התלמידים והתלמידות.

אחת הפדגוגיות המתאימות לכך היא הפדגוגיה הדיאלוגית המעודדת שיח בין דעות מגוונות ובין אידיאולוגיות פוליטיות, תפיסות דתיות, תרבויות ונרטיבים לאומיים. על פי תפיסה זו ערכים מתגבשים דרך השיח והמפגש עם האחר. חברי הוועדה ממליצים ליצור מרחב פתוח ומכיל המכבד את הזהות האישית של כל תלמיד ותלמידה, ובה בעת מאפשר להם להיפגש ואף להתעמת עם תפיסות עולם שונות משלהם. עוד ממליצים חברי הוועדה לשלב בשיח האזרחי גם היכרות בלתי אמצעית עם אנשים מדתות ומתרבויות שונות וכן לימוד טקסטים קאנוניים של דתות שונות ושל הזרמים השונים ביהדות.

בחברות שמרניות כמו החברה החרדית מומלץ לתחום דיונים שנויים במחלוקת לפי הגבולות הנהוגים בהן, כדי לאפשר לתלמידים להביע מגוון רחב של עמדות, בהתאם לשיח הנהוג בחברה שלהם. צמצום הדיון לסוגיות מקובלות בחברה החרדית הוא שיאפשר לתלמידים את ההתבוננות הביקורתית הנדרשת מהם ואת גיבוש הדעה העצמאית.

## תחום המדידה וההערכה

בהתייחסות למדידה והערכה חשוב לשרטט גבול ברור בין הערכה לגיטימית לבדיקת נאמנות פסולה. יש להימנע ממצב שבו ההערכה משמשת כלי עזר לאינדוקטרינציה או משמשת לענישה או תגמול הצוות החינוכי והתלמידים והתלמידות. על כן, משרד החינוך צריך להנחות את צוותי החינוך להשתמש בהערכה באופן מושכל וזהיר לשם שיפור ההוראה והלמידה.

## סוגיות מתודולוגיות

הוועדה סבורה כי ניתן למדוד באופן ישיר ערכים של תלמידים ושל סגל ההוראה רק בתנאי שהמדידה אנונימית, אינה מנוצלת לתגמול או לענישה כלשהי ונעשית כדי למדוד תחום ממוקד. מעבר לתנאי הזה, יש להימנע ממדידה ישירה של ערכים. זאת מאחר שמדידה כזו עשויה להיתפס כבדיקת נאמנות ולעורר אנטגוניזם. אם בכל זאת נמדדים ערכי התלמידים, ראוי שהמדידה תיעשה במסגרת מסודרת של מחקר על יעילות תוכניות (הכוונה היא לתוכניות שמטרתן המוצהרת היא להשפיע על ערך זה או אחר).

יתר על כן, בבחירת מוקדי ההערכה כדאי להתמקד בערכים הקשורים לפיתוח סביבה לימודית מיטבית. אשכולות ערכי היסוד שקבע משרד החינוך כוללים מספר גדול של ערכים, ועדיף להתמקד בערכים שהוכח מחקרית שמקדמים מטרות חינוכיות רצויות בבית הספר. לדוגמה, התמקדות בערכים של אהבת הדעת וחדוות הלמידה יספקו מידע שיכול לקדם את המטרה החינוכית של פיתוח לומדים עצמאיים; התמקדות בערך של ערבות הדדית תספק מידע שיכול לקדם את המטרה החינוכית של פיתוח סביבה לימודית תומכת.

הערכה של תוכניות חינוכיות צריכה להתבסס על כמה מקורות מידע ורצוי גם לשלב בין מדידה כמותית

ואיכותנית. נקודה זו חשובה במיוחד משום שתוכני הלימוד בחינוך מוכוון הערכים מגוונים מאוד, בחלקם מורכבים ומאתגרים, וצפויים להשפיע על התלמידים בכמה רמות - קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית. על כן, להערכה של תוכנית כלשהי בהשגת מטרת רחבות נדרשת הסתכלות רב־ממדית על השפעת התוכנית ולא ניתן להסתפק רק בכלי מדידה אחד, מושא הערכה אחד או מאפיין אחד. נוסף על כך בבחירת מועדי ההערכה חשוב לבחון את השפעת התוכנית לאורך זמן, משום שהשפעה איננה תוצאה מיידיית ועשויה להתרחש זמן מה לאחר מכן.

**בבחירת המאפיינים המוערכים בהערכת תוכנית לימודים ניתן להתמקד בצדדים שונים של אותו מאפיין.** לדוגמה, להעריך עד כמה תלמידים נותנים כבוד לתלמידים אחרים, או למדוד עד כמה הם נמנעים ממעשים שיכולים לפגוע בכבוד אחרים. אופטימלית, היה רצוי למדוד את שני ההיבטים, אולם ייתכן שמשקולים פרקטיים יוחלט למדוד רק היבט אחד. יתר על כן חשוב לזכור שניסוח השאלה יכול להשפיע על התוצאות המתקבלות, וסביר שלתוצאות התוכנית תהיה השפעה נוספת, ולא רק היעדים הלימודיים הספציפיים לתוכנית זו. למשל, נִצְפָּה שאחת מהתוצאות של יישום תוכנית לימוד המתמקדת בכבוד האדם תהיה שיפור ביחסים בין תלמידים למורים בבית הספר.

**על צוותי ההוראה והניהול לעבור הכשרה בנושא הערכה מעצבת במסגרת החינוך מוכוון ערכים.** יתר על כן עליהם ללמוד כיצד ההערכה יכולה לסייע להם ביישום חינוך מוכוון ערכים, כיצד לפתח הערכה מתאימה לצורכיהם וכיצד להשתמש בה לשם שיפור ההוראה והלמידה בתחום.

ערכים נותרים יציבים לאורך זמן; אומנם לא פשוט לחולל שינוי ערכי, אך אם תלמידים משנים את ערכיהם בעקבות תהליכים חינוכיים, ההשפעה החיובית על התנהגותם צפויה להשתמר לאורך זמן.

## כלים

לנוכח הסוגיות שהוצגו לעיל, חברי הוועדה ממליצים לפתח כלים ייעודיים למדידה ולהערכה של חינוך מוכוון ערכים. מומלץ לא להסתפק בכלי מדידה והערכה נפוצים כגון שאלונים וראיונות, אלא לפתח כלים המבוססים על טכנולוגיות חדשניות ושיטות שעד כה לא נוסו בתחום זה כגון סימולציות, כלים לא ורבליים, רפלקציה ומשחק. כמו כן חשוב למדוד עמדות לצד התנהגויות, בשל הפערים המובנים הקיימים ביניהם. פיתוח כלי המדידה וההערכה צריך להיעשות על ידי אנשי ונשות מקצוע מנוסים אשר יתאימו את כלי המדידה למטרות, לצרכים ולמגבלות בשטח.

בהערכת תוכניות לימודים וחומרי הוראה למידה, אנו ממליצים להכניס לשגרת ההערכה התייחסות לנושא הערכים בכל תוכנית הלימודים מגן הילדים ועד כיתה י"ב, בכל המקצועות. עצם ההתייחסות לנושא זה בניתוח תוכן איכותני של תוכניות הלימודים טרם אישורן, תעורר את מודעותם של מפתחי תוכניות הלימודים לנושא זה. בטווח הארוך מומלץ גם לבחון את כל התוכניות הקיימות ולהטמיע בהן מרכיב זה. עיקרון חשוב נוסף הוא לפרסם את ממצאי ההערכה בשקיפות למפתחי התוכניות, להנהלת המשרד, למורות ולמורים, להורים ולקהל הרחב.

כמו כן, חשוב כי הכלים הנבחרים להערכה ולמידה יאפשרו מיפוי ולא בחינה של התלמידים או הצוות החינוכי. על כן, יש להימנע מלתת ציון בכל הקשור לנושא החינוך מוכוון הערכים אשר יש לו השפעה על התעודה. בחינה של הערכים בידי הצוות החינוכי או מעריכים ומעריכות חיצוניים תעורר תחושה של כפיית ערכים וקביעת נורמה אחת מחייבת. לעומת זאת, מיפוי של הערכים ובדיקת הידע של התלמידים והתלמידות על ערכים מסוימים כמו עבודה בנושא זכויות אדם, יעלו בקנה אחד עם עקרון האחוריות של מערכת החינוך, הבוחנת מעת לעת האם הצוות החינוכי עומד ביעדיו ובמה עליו להתמקד ולהשתפר.

בעת בחירת כלי המדידה וההערכה יש להתייחס לכמה מרכיבים נוספים ובהם:

- ההיבטים הגלויים והסמויים בתוכניות הלימודים (מהם התכנים הגלויים והמוצהרים המופיעים בה, מה נעדר ממנה ומה משתמע בצורה מרומזת מתוך הטקסט)
- מרכיבים הקשורים לסביבה הלימודית כמו הסביבה הפיזית ואקלים בית הספר
- החינוך הבלתי פורמלי והחינוך החברתי בבית הספר.

בבחירת הכלים המתאימים להערכה יש להתייחס גם להיבטים כלכליים של עלויות המדידה וההערכה בתחום זה. כמו כן, יש לבחון גם את נתוני הרקע של הנבדקים - תלמידות, מורים ומנהלות - כדי לקבל תמונת מצב מדויקת ושלמה.

אי לכך ממליצה הוועדה להיעזר בכמה כלים המתאימים במיוחד לתחום זה:

- **כלים איכותניים** - חקרי מקרה, קבוצות מיקוד ומחקרים אתנוגרפיים יכולים להתאים כאשר מיישמים אותם בצורה מושכלת, תוך כדי הסתכלות על מרכיבים רבים אשר רלוונטיים להערכה בתחום. אומנם המחקר האתנוגרפי מצריך השקעת משאבים רבים, אך הוא עשוי להעניק תמונה מקיפה. דיון בדילמות מוסריות מתאים לכל שכבות הגיל אך יש להתאים את הדילמה לגיל הנבדקים ולרמתם. הסקת מסקנות על בסיס דיון בדילמות מחייבת בניית מחוונים מדויקים, וניתן להתאים את הדילמות לסולם ערכים מסוים כמו זה של קולברג או מסלאו.
- **כלים כמותיים** - אלו הם הכלים הזמינים והזולים ביותר לאיסוף נתונים ולניתוחם. הם מתאימים באופן מיוחד למדידה ולהערכה ברמת המאקרו, בין אם מדובר ברמת המדינה או מגזר בתוך המדינה, ובין אם מדובר בהשוואות בין לאומיות. הסקרים מתאימים גם לבדיקת שינויים לאורך זמן.
- **כלים חדשים** - מחקרים ראשוניים בתחום מראים כי יש בכוחה של הסימולציה המדמה סיטואציות מתוך חיי הכיתה ובית הספר לחשוף עמדות והתנהגויות שכלי מדידה והערכה אחרים אינם יכולים לחשוף. לשימוש במשימות ציור או צילום יש פוטנציאל גבוה לקבלת נתונים רלוונטיים, אם כי הכלי אינו מתאים למדידות ברמת המאקרו.



מבוא

שנים האחרונות חל שינוי במדיניות החינוכית בארץ ובגופים בין-לאומיים: מהתמקדות בהוראת ידע ותוכן לתפיסה רחבה יותר של שילוב בין ידע, מיומנויות וערכים (המדיניות הפדגוגית הלאומית, 2021; עתיד החינוך והמיומנויות 2020-2030, OECD). בין התחומים קיימת לעיתים חפיפה מסוימת. נוסף על כך חל שינוי במדיניות החינוכית וכיום היא מדגישה פיתוח כשירויות גלובליות, הכולל בהקשר הישראלי את חיזוק המרקם החברתי, החיים המשותפים והאזרחות הפעילה (אבני דרך, 2021; דוח כשירויות גלובליות, פיז"ה, 2018).

לנוכח ההתפתחויות האלו, עלה הצורך להגדיר את המושגים המרכזיים הנוגעים לחינוך מוכוון ערכים כדי להתאים את אופני המדידה וההערכה המתאימים לתחום זה.

נושא זה הוא מורכב במיוחד מאחר שכל אדם וקבוצה מגדירים אחרת את ערכיהם וגם מפרשים אחרת את הערכים המוצהרים במדיניות משרד החינוך. כלי המדידה וההערכה עלולים לשמש לכפייה של ערכים מסוימים או להקוּוֹנָה לתפיסות פוליטיות מסוימות. על כן הוועדה רואה חשיבות רבה בקיומו של דיאלוג, המאפשר היכרות עם תפיסות ועם גישות שונות ומעצים את יכולתם של התלמידים והתלמידות להתדיין.

דוח זה הוא המסמך המסכם את עבודת הוועדה והוא מציג תמונת מצב עדכנית של ההגות, המחקר והעשייה בתחום החינוך מוכוון הערכים ובפרט של נושא המדידה וההערכה בתחום. בהתבסס על תשתית ידע נרחבת גיבשה הוועדה את העקרונות שצריכים להנחות את תחום החינוך מוכוון הערכים ואת המלצותיה לעיסוק בנושא במערכת החינוך בישראל.

בפרק זה נציג את פעילות הוועדה ונרחיב על הקשר בינה לבין שתי ועדות קודמות שפעלו ביוזמה בתחום הידע והמיומנויות. זאת מתוך התפיסה כי ידע, מיומנויות וערכים משלימים זה את זה.

## 1. פעילות הוועדה

לבקשת משרד החינוך, כינסה היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך ועדת מומחים בלתי תלויה לנושא חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה. הוועדה כללה מומחים ממגוון רחב של דיסציפלינות ותחומי מחקר כגון פילוסופיה, פסיכולוגיה, תכנון לימודים, פדגוגיה, חינוך מדעי ועוד.

חברי הוועדה למדו לעומק את נושא החינוך לערכים, בחנו ידע ממחקר קיים בארץ ובעולם ולמדו מניסיונם של אנשי מקצוע בחו"ל ובישראל. הוועדה החלה לפעול ביוני 2019 והשנה הראשונה לעבודתה הוקדשה לתהליך למידה מעמיק של הנושא. בשנה השנייה התמקדו חברי הוועדה בכתיבת הדוח המסכם. תהליך הלמידה התבצע בשלושה אפיקים מרכזיים: מפגשים לימודיים, סקירות מדעיות וכנסים.

הוועדה קיימה שמונה מפגשים לימודיים מקיפים, נוסף על פגישות פנימיות של חברי הוועדה בלבד. בסיום תהליך הלמידה, כל המאמרים והמסמכים שנאספו הועלו לדף "הספרייה" של הוועדה וחולקו על פי שש קטגוריות. כמו כן, במהלך פעילות הוועדה נכתבו שש סקירות מדעיות הקשורות לנושאי הליבה של עבודתה.

### 1.1 מפגשי למידה

מטרת מפגשי הלמידה הייתה לקבוע את תחומי הפעילות של הוועדה, למפות את הנושאים העיקריים ולדון בהם. במפגשים אלה למדו חברי הוועדה על תמונת המצב הנוכחית בתחום מהמזמינים של הוועדה במשרד

החינוך: נציגי המזכירות הפדגוגית, ראמ"ה ומינהל חברה ונוער. כמו כן הם העמיקו בנושאים ממוקדים הקשורים בחינוך לערכים כגון היבטים פילוסופיים, היבטים פסיכולוגיים, היבטים חברתיים-פוליטיים, היבטים פדגוגיים של התחום וכן סוגיות במדידה ובהערכה של התחום, מתודולוגיות וכלים מתאימים.

**המפגש הראשון** נערך בספטמבר 2019 בהשתתפות חברי הוועדה ונציגי משרד החינוך. במפגש הוצגו שלוש סקירות מחקר שכתבו ד"ר נירית טופול ושרי אלפיינסן, נסקרה העשייה במשרד החינוך בתחום החינוך לערכים ונידונו האתגרים המרכזיים בעבודת הוועדה.

**המפגש השני** נערך בדצמבר 2019 וכלל דיון מקיף בין חברי הוועדה וכן הרצאה של הגב' סימא גוטמן על התפיסה המערכתית לחינוך ערכי במשרד החינוך.

**המפגש השלישי** נערך בפברואר 2020 ועסק במגוון דרכי מדידה והערכה כמותית ואיכותנית - בישראל ובעולם. במהלך המפגש נידונו שאלות עקרוניות במדידת ערכים, כמו האם יש למדוד אנשים, תוכניות או צוותי חינוך? מהי המורכבות הכרוכה במדידה וכיצד נמנעים מאינדוקטרינציה? נוסף על כך נסקרו במפגש תוכניות למדידת ערכים הנהוגות כיום בישראל.

עם פרוץ משבר הקורונה עברו מפגשי הוועדה לזום. המעבר לזום היה הזדמנות לפתוח את המפגשים לציבור הרחב והחל מהמפגש הרביעי ואילך הגיעו לכל מפגש של הוועדה מאות אנשים מכל רחבי הארץ. במובן הזה הפכה הוועדה להיות ועדה ציבורית ואפשרה לחברים לשמוע תגובות רבות, מכל מיני היבטים - גם מקצועיים וגם מהשטח.

**המפגש הרביעי** התקיים ביוני 2020 ועסק בתחום החינוך לאזרחות ולדמוקרטיה וכן בדרכי ההערכה שלהן. בתחילת המפגש הוצגו גישות שונות בתחום זה: גישה ליברלית, גישה רב-תרבותית, גישה דיאלוגית ועוד. בהמשך נידונו נושאים מרכזיים בתחום החינוך לדמוקרטיה ולדרכי המדידה וההערכה של התחום, למשל טענות על התרופפות הדמוקרטיה בארץ ובעולם המערבי וכן שחיקה של עקרונות הדמוקרטיה; כיצד לחנך לערכים דמוקרטיים: האם להתמקד בהוראת ערכים אוניברסליים הכוללים זכויות אדם וכבוד האדם או להעדיף לימוד על המוסדות הדמוקרטיים באופן פורמלי; אתגרים ומורכבות בחינוך הדור הבא בנושאים אלו על רקע השסעים הרבים בחברה הישראלית; וכן בחינת שותפים אפשריים מתוך מערכת החינוך והמגזר השלישי בדרך לשיפור החינוך בתחום זה.

**המפגש החמישי** במאי 2020 היה **מפגש מיוחד**: חוקרים ממגוון תחומים - מתוך הוועדה ומחוצה לה - שיתפו במחקרים חדשים על סוגיות ערכיות שהתעוררו לנוכח מגפת הקורונה.

**המפגש השישי** נערך ביולי 2020 ועסק ביחסים שבין אזרחות, זהות ודת. הנושא נבחן מכמה זוויות, כגון מפגשים בין סטודנטים מדתות שונות, מקצוע הלימוד תרבות יהודית-ישראלית, והוראת אזרחות לאור ההלכה היהודית והדת המוסלמית.

**במפגש השביעי** שנערך בספטמבר 2020 נידונו שלוש סקירות מדעיות בנושא אתגרים בחינוך לערכים שכתבה ד"ר שני בר-און ממן, כלים למדידה ולהערכה של התחום מאת ורד הושמנד וכן תוכניות חינוך אזרחי בעולם שנכתבה ע"י ד"ר ימאמה עבד אל-קאדר. הסקירות הוזמנו במסגרת תהליך הלמידה של הוועדה.

**במפגש השמיני** שנערך בינואר 2022 נפגשו יו"ר הוועדה פרופ' חנן אלכסנדר וחבר הוועדה פרופ' ירון להבי עם צוות אגף חינוך למדעים של משרד החינוך לבקשתה של מנהלת אגף א' מדעים ד"ר גילמור קשת. המפגש עסק בלמידה ובהוראה של ערכי המדע, במדעי הטבע ובשאר תחומי הלמידה בבית הספר, בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי.

## 1.2 סקירות מדעיות

במסגרת עבודת הוועדה נכתבו ביוזמה [שש סקירות מדעיות](#) להרחבת תשתית הידע והמחקר:

1. [המניעים לחינוך לערכים](#) במדינות שונות. בסקירה שנכתבה ע"י ד"ר נירית טופול מופו המניעים לפי ארבע תפיסות: לאומית, רב-תרבותית, התנהגותית ומבוזרת, והוצגו המאפיינים המרכזיים של כל תפיסה עם דוגמאות מ-15 מדינות בעולם.
  2. [כיצד מחנכים לערכים בחינוך הבית ספרי במדינות שונות בעולם?](#) הסקירה נכתבה בידי שרי אלפיינסן והציגה מגוון תוכניות חינוך לערכים מ-12 מדינות שונות, לצד התייחסות להצדקות הניתנות לחינוך זה ולדרכי מדידה והערכה של תוכניות בתחום.
  3. [עבודת מחקר איכותנית בנושא חינוך לערכים בחינוך הבית ספרי בישראל](#) - מאת שרי אלפיינסן. הסקירה מספקת תמונת מצב של דרכי ההעברה של ערכים בבתי הספר בישראל, במטרה להבין את התהליך שבו ערכים שקבע מטה משרד החינוך מתעצבים ומתפרשים בדרגים השונים: מהמחוז, דרך הרשויות המקומיות ומנהלי בתי הספר ועד התלמידים והתלמידות.
- שלוש הסקירות לעיל הוצגו במפגש הלמידה הראשון של הוועדה ועל בסיסן נכתבו מסמכי [דגשים מתוך סקירות](#) כתוצרי ביניים לשימוש רחב.
4. [הערכה ומדידה של חינוך לערכים](#) מאת ורד הושמנד. הסקירה מונה כלים ומודלים למדידה והערכת ערכים וכן כלים למדידת תוכניות לחינוך מוכוון ערכים. הסקירה כללה גם התייחסות לכלי מדידה בין-לאומיים בתחום החינוך האזרחי.
  5. [אתגרים במדידה והערכה של חינוך לערכים](#) מאת ד"ר שני בראון ממך. הסקירה עסקה במורכבות האתית, התיאורטית והחינוכית של מדידה והערכה של ערכים. בהמשך נידונו האתגרים בתחום והודגמו דרכי ההתמודדות עם האתגרים בארבע תוכניות לאומיות (בארה"ב, צרפת, בריטניה וסינגפור).
  6. [חינוך ערכי במגוון מדינות בעולם](#) מאת ד"ר ימאמה עבד אל-קאדר. סקירה זו עסקה בתחום החינוך האזרחי הגלובלי, הכולל תוכניות למניעת גזענות ואפליה, קידום גיוון והכלה וכן שמירה על חופש הביטוי. בסקירה נידונו תוכניות בין-לאומיות לצד המציאות בישראל. על בסיס הסקירה נכתב [מסמך דגשים](#), אשר שימש חומר רקע ביום העיון "העומדים מן הצד" שהתקיים במרץ 2021.

## 1.3 כנסים שנתיים

חברי הוועדה הציגו את עבודתם בשני הכנסים השנתיים של היוזמה וכן בשני מושבים בכנס "העומדים מן הצד" בשיתוף מכון מופ"ת.

בכנס השנתי של היוזמה בינואר 2020, הוקדש [מושב](#) לנושא מאפיינים ואתגרים בחינוך לערכים בישראל. במושב שולבו הרצאות מפי חברי הוועדה, לצד דיון בשולחנות עגולים בשאלה אילו ערכים ראוי לקדם בבתי הספר.

כשנה לאחר מכן, בכנס השנתי של היוזמה בינואר 2021, הוקדש [המושב הראשון של הכנס](#) לדיון בחינוך לערכים מכמה זוויות: מהי המטרה של חינוך לערכים, כיצד מתפתחים ערכים אצל ילדים וילדות וכיצד ניתן לטפח ערכים בבית הספר. את המושב הנחה יו"ר הוועדה, פרופ' חנן אלכסנדר, והדוברים היו פרופ'



מרווין ברקוביץ' מאוניברסיטת מיזורי, פרופ' אריאל כנפונעם מהאוניברסיטה העברית וד"ר מירי שליסל ממשרד החינוך. לקראת הכנס תורגם מאמר מוביל של פרופ' ברקוביץ' אשר סקר [פרקטיקות מובילות בחינוך לערכים](#) על סמך מטא-אנליזה שערך בנושא. לאחר הכנס הועלו לאתר הכנס מצגות המושב יחד עם דגשים מתוך ההרצאות.

נוסף על הכנסים השנתיים של היוזמה, השתתפו חברי ועדת המומחים ביום העיון "[העומדים מן הצד](#)" מטעם מרכז TEC במכון מופ"ת ובשיתוף המטה לחיים משותפים במשרד החינוך וארגוני מגזר שלישי נוספים. יום העיון נערך במרץ 2021 לרגל יום המאבק הבינלאומי בגזענות. המושב הראשון עסק בדילמות מוסריות שבהם אנשי חינוך ונשות חינוך חשים מחויבות לנקוט פעולה בהתאם לעקרונות הצדק אך התנאים לא מאפשרים זאת. המושב השני עסק בהיכרות עם האחר, פיתוח סובלנות לדעות ולתפיסות מנוגדות ועידוד מעורבות פוליטית-חברתית.

לקראת יום העיון הוכנו [שלושה מסמכים](#) אשר שימשו חומרי רקע לכנס:

- "היבטים פילוסופיים של חינוך לערכים במדינת ישראל" מאת פרופ' חנן אלכסנדר. המסמך מציג את תפיסת הדמוקרטיה במדינת ישראל לאור מטרות החינוך המפורטות בחוק חינוך ממלכתי.
- דגשים מתוך המאמר "פגיעה מוסרית ואתיקה של אי-צדק בחינוך" מאת פרופ' מאירה לווינסון. המסמך ליווה את הסדנה שהנחתה פרופ' לווינסון יחד עם פרופ' גרוס.
- דגשים מתוך סקירה: תוכניות חינוך אזרחי גלובלי מאת ד"ר ימאמה עבד אל-קאדר. המסמך מבוסס על סקירת מחקר שכתבה ד"ר עבד אל קאדר עבור הוועדה ובה פירטה את המאפיינים והאתגרים הכרוכים ביישום החינוך האזרחי הגלובלי במדינות ובארגונים שונים.

#### 1.4 הקשר לשתי הוועדות האחרות

ועדת המומחים הנוכחית היא השלישית ברצף ועדות פדגוגיות של היוזמה. משכך, היא משמשת נדבך משלים לעבודת שתי הוועדות שקדמו לה:

1. ועדת המומחים להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 בראשותה של פרופ' ענת זוהר, שסיימה את עבודתה ביוני 2020 (להלן "ועדת תוכניות לימודים").

2. ועדת המומחים לטיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך בראשותו של פרופ' רמי בנבנישתי, שסיימה את עבודתה באוקטובר 2020 (להלן "ועדת למידה רגשית-חברתית").

משרד החינוך בישראל אימץ את מדיניות ה-OECD והגדיר במסמך דמות הבוגר כי המדיניות החינוכית צריכה לכלול את המרכיבים: ידע, מיומנויות וערכים. במשך שנים ניתן משקל רב יותר לנושא הידע, אך כיום ברור כי שלושת המרכיבים חשובים ליצירת דמות הבוגר, ואי אפשר להפריד ביניהם בחלוקה למקצועות לימוד. לכן המליצה ועדת תוכניות לימודים לטפח במסגרת הוראת כל מקצועות הלימודים ערכים חברתיים ודמוקרטיים ברוח ערכי מגילת העצמאות (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 47-48). מסקנות ועדת תוכניות לימודים משמשות תשתית לשילוב של הנושא הרגשי-חברתי והערכי במדיניות החינוכית.

המלצות ועדת תוכניות לימודים היו מקיפות ועסקו במטרות מערכת החינוך, מבנה תוכנית הלימודים, למידה דיגיטלית ונושא ההטמעה. בהצעתם לתכנון תוכנית הלימודים, הציעו חברי הוועדה לכלול חמישה מרכיבים (ראו: זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 14-15), ארבעה מתוכם נוגעים ישירות לתחומים שבהם עסקו

ועדת למידה רגשית-חברתית והוועדה הנוכחית:

1. **יכולות רוחביות חוצות תחומי לימוד:** נוסף על הוראת שפת אם, אוריינות לשונית ומיומנויות חשיבה, ציינו חברי ועדת המומחים את החינוך האזרחי-דמוקרטי ברוח ערכי מגילת העצמאות וחוק חינוך ממלכתי כמרכיב חוצה תוכניות לימודים ונושאי לימוד.
2. **תחומי תשתית:** ועדת המומחים המליצה לכלול בתוכנית הלימודים תחומי לימוד מסורתיים, ולהתאים מחדש את היקפם, את כמות המידע ואת הנושאים הנכללים בהם. במרבית תחומי הדעת המסורתיים נכללים היבטים ערכיים, ואלו באים לידי ביטוי במסמכי תוכניות הלימודים ובחומרי הוראה ולמידה שונים.
3. **לימודים בין-תחומיים -** שילוב של תחומי ידע לשם יצירת ידע אינטגרטיבי. למידה מסוג זה מתבצעת בין היתר באמצעות למידת "רעיונות גדולים" בכמה דיסציפלינות וכן במסגרת תוכניות בית ספריות ביוזמה מקומית המקדמות תחום זה. בעיות בין-תחומיות מעצם טבען מהוות הזדמנות להתייחס לדילמות ולהיבטים ערכיים.
4. **תחומי לימוד חדשים -** ועדת המומחים הציעה לשלב בתוכנית הלימודים תחומים חדשים שלא נלמדו עד כה, שבהם טמונות סוגיות ערכיות שונות. עוד מציעים חברי הוועדה לאפשר למורים ולבתי הספר אוטונומיה בבחירת התוכניות. גם חברי ועדת למידה רגשית-חברתית הצביעו על כך שיש לשים דגש על המיומנויות הרגשיות-חברתיות כחלק ממדיניות החינוך: כתחום לימוד חדש, כנושא רחב או כתוכנית לימודים חדשה.

ועדת תוכניות לימודים עסקה לא רק במבנה תוכנית הלימודים, אלא גם בשאלות של תוכן ומהות, כגון מטרות חברתיות בתוכנית הלימודים, שלומות (well-being) ושאלת החינוך הרצוי. לנושאים אלו יש השפעה גם על עבודתה של ועדת חינוך לערכים.

**נקיטת עמדה על החינוך הרצוי -** בתוכניות לימודים יש חשיבות מכרעת לקיומם של חזון ומטרות, המבוססים על חשיבה מעמיקה בדבר הטוב והראוי. ועדת תוכניות לימודים הצביעה בעבודתה על התפתחויות בעייתיות בתקופתנו כמו דעיכת מעמד האמת, ערעור על ההיבטים הפוליטיים והערכיים של האתוס הליברלי והתעצמות השסעים בחברה הישראלית ובחברות אחרות בעולם. כל אלו מחייבים להגדיר מטרות חברתיות לתוכניות הלימודים, מטרות אשר יהיו מבוססות על תפיסת האדם הראוי והחברה הראויה (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 25-27). בין מטרות אלו אפשר למצוא חשיבה ביקורתית, שמירה על המורשת התרבותית היהודית לצד הכרה של התרבות הערבית בישראל, שמירה על איכות הסביבה ויצירת לכידות חברתית, אשר לה תפקיד חשוב בחינוך אזרחי-דמוקרטי (עמ' 28-29).

נוסף על קידום מטרות חברתיות, הדגישו חברי ועדת תוכניות לימודים את החשיבות של **קידום רווחת התלמידים ושלומות (well-being) התלמידים**. בתחום זה נכללות מטרות כגון גיבוש זהות תרבותית לצד יחס סובלני לאחר, טיפוח רוח האדם כבסיס לצמיחה אישית ויכולת מילוי חובות אזרחיות כפרטים מתפקדים בחברה (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 30-31). נושא זה משיק לליבת העבודה של ועדת למידה רגשית-חברתית, ומדגיש כי החינוך הרצוי גם דואג לממד הרגשי של כל תלמיד ותלמידה.

גם ועדת למידה רגשית-חברתית עסקה בהרחבה בנושא השלומות - במרחב התוך-אישי, במרחב הבין-אישי ובמרחב האזרחי (ראו בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 16-17). גם כאן קיימת זיקה לעבודת הוועדה לחינוך מוכוון ערכים, הרואה בלמידה רגשית-חברתית רכיב מהותי בתהליכי הוראה-למידה, היבט שהתעצם מאוד מאז משבר הקורונה וההבנה של מרכזיות התחום לשלומות התלמידים והתלמידות.

ועדת תוכניות לימודים נדרשה לתת את הדעת על שני נושאים נוספים, המשיקים גם הם לעבודתה של ועדת ערכים: התפתחויות טכנולוגיות במאה ה-21 ונושא החינוך האזרחי.

**חשיבות אזרחות פרואקטיבית בעולם גלובלי** - מאפייני העידן הגלובלי והדיגיטלי קשורים לשינויים בעולם התעסוקה ולצורך בלמידה מתמשכת לאורך החיים. אלה יחייבו את בוגרי מערכת החינוך לגמישות תעסוקתית, לחשיבה עצמאית וליכולות למידה אוטונומיות. ממד מרכזי בגמישות זו הוא חינוך אזרחי פרואקטיבי בעולם גלובלי (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 78). בהקשר של התפתחויות טכנולוגיות, הצביעה ועדת תוכניות לימודים על שני כישורים המשמשים תנאי הכרחי לחיים בחברה דמוקרטית: אזרחות דיגיטלית ואתיקה בסביבה דיגיטלית (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 101). כישורים אלה נחוצים בלמידה במגוון תחומי דעת וקשורים לחשיבה ביקורתית, על כן הם חוצים את תוכנית הלימודים לרוחב ולאורך (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 103).

**קידום חינוך אזרחי דמוקרטי** - נושא זה, המעוגן במגילת העצמאות ובחוק החינוך הממלכתי, הוא "אחד מתפקידיה המרכזיים של מערכת חינוך ציבורית, ולפיכך זהו אחד מיעדיה החשובים של תוכנית הלימודים" (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 95). מדובר בקידום ערכי היסוד הדמוקרטיים הדרושים כדי להבטיח רציפות והמשך קיומה של שיטת ממשל זו, על אף השינויים הרבים שמתרחשים בדמוקרטיה בעשורים האחרונים.

חינוך אזרחי דמוקרטי איננו מתמצה בשמירה על החוק ובמעורבות חברתית; לדידה של ועדת תוכניות לימודים, החינוך האזרחי דמוקרטי צריך גם לטעת בתלמידים תפיסות חיוביות כלפי העולם הפוליטי וכלפי הגיוון החברתי והאידיאולוגי הקיים סביבם (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 96).

עוד הצביעה הוועדה על הצורך לאזן בין ערכים אוניברסליים-הומניסטיים לבין ערכים פרטיקולריים (לאומיים, דתיים ותרבותיים) ועל המורכבות שביצירת איזון כזה (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 96). בשל חשיבותו הגדולה של נושא החינוך האזרחי דמוקרטי יש לשזור אותו לאורכה ולרוחבה של תוכנית הלימודים הפורמלית והבלתי פורמלית, ולשלב בפעילויות מחוץ לבית הספר, כמו תנועות נוער, המשפחה והקהילה (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 97). יתר על כן המליצה הוועדה לשלב נושא זה כתחום דעת נפרד וכתחום רחב בתוכנית הלימודים (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 99). העיסוק הרחב של ועדת תוכניות לימודים בנושא החינוך האזרחי דמוקרטי סולל את הדרך להמלצות הוועדה הנוכחית, הממוקדת בחינוך מכוון ערכים במערכת החינוך ובהערכתו.

עבודתה של ועדת המומחים לנושא תוכניות לימודים עסקה גם במדידה ובהערכה. בין היתר, המליצה הוועדה להשתמש בלמידת חקר מבוססת פרויקטים, תיקי עבודות, ניתוח סימולציות ממוחשבות וכלים דיגיטליים להערכת תשובות לשאלות פתוחות (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 89). כל אלו נועדו כדי לגוון את דרכי המדידה וההערכה, מתוך תפיסה כי יש לקדם סוגים ורמות שונות של חשיבה ולקדם סקרנות אינטלקטואלית בקרב התלמידים. להיבטים אלה יש נגיעה ישירה לעבודת הוועדה הנוכחית הן בהיבט התכנים, הן בהיבט המדידה וההערכה.

כמו כן, בוועדה לטיפוח למידה רגשית-חברתית נידונו תכנים רבים אשר משיקים לתכנים הנוגעים לחינוך לערכים: טיפוח חוויות ותפיסות עצמי חיוביות (בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 16), מודעות עצמית וניהול עצמי, מערכת היחסים בין התלמידים לסביבתם וכן טיפוח אזרחים אחראיים ותורמים (בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 17).

הוועדה המליצה על ארבעה אופנים לקידום למידה רגשית-חברתית (בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 20-24):

1. אקלים ותרבות בית ספריים התומכים בלמידה זו.
2. התנהגויות מורים אשר מטפחות למידה רגשית-חברתית בכיתה.
3. שילוב למידה רגשית-חברתית בהוראת תחומי הדעת.
4. הקניית למידה רגשית-חברתית באמצעות שיעור ייעודי ובאמצעות תוכניות התערבות.

שילוב תחום הלמידה הרגשית-חברתית בכל תחומי הדעת לצד מהלכים קוריקולריים ייעודיים, כמו שיעור נפרד ותוכניות התערבות, תומכים בגישה של ועדת תוכניות לימודים. כמוהן, גם חברי ועדת ערכים רואים חשיבות רבה בשילוב תחום החינוך מוכוון הערכים במקצועות הלימוד השונים.

לסיכום חלק זה: ראינו כי ועדת חינוך מוכוון ערכים מתכתבת בהמלצותיה עם המלצותיהן של שתי הוועדות הפדגוגיות שקדמו לה: ועדת המומחים להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 וועדת המומחים לטיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך. להלן סיכום ההמלצות והעקרונות שהתוו שתי ועדות המומחים, העולות בקנה אחד עם המלצות ועדת חינוך מוכוון ערכים:

- מתן דגש על אזרחות גלובלית אקטיבית המעוגנת בתפיסות דמוקרטיות ומותאמת למיומנויות המאה ה-21.
- שילוב של ידע, מיומנויות רגשיות-חברתיות וערכים כחלק ממדיניות החינוך הלאומית, כפי שהמליץ ארגון ה-OECD בתוכניתו "חינוך 2030".
- התייחסות משולבת לתכנים המופיעים בתוכניות הלימודים, לדרכי ההוראה והלמידה (הפדגוגיה והדידקטיקה) ולמרכיב המדידה וההערכה.
- שילוב של היבטים ערכיים לאורך ולרוחב כל מערך הלמידה - בשיעורים ייעודיים וכחלק מתחומי הדעת.
- התייחסות לחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי כאחד.

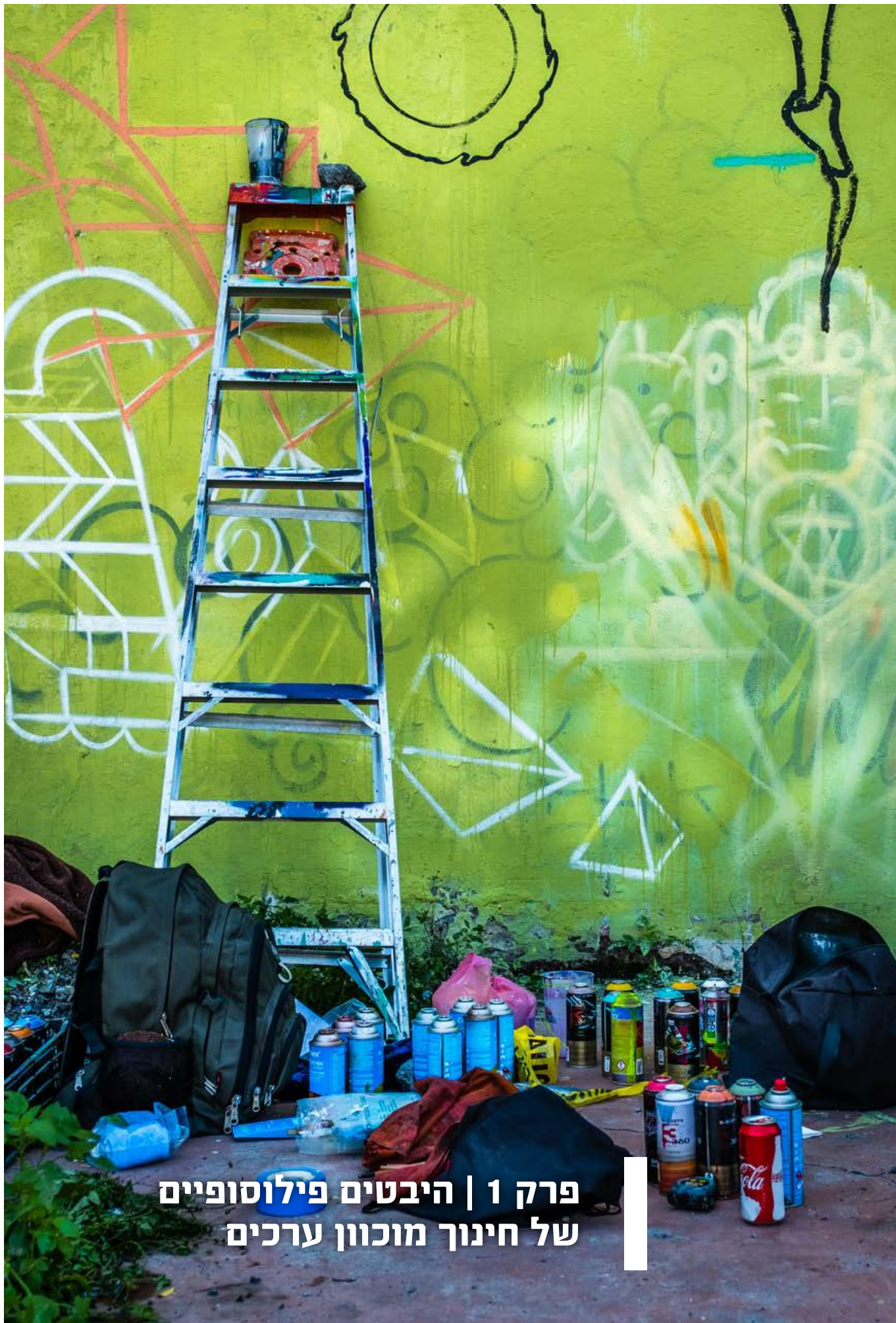
## 2. המסמך המסכם את עבודת הוועדה

המסמך שלהלן עונה על כמה שאלות מרכזיות בתחום החינוך מוכוון ערכים - קווים מנחים למדידה והערכה. **השער הראשון** פורס את תחום החינוך מוכוון ערכים וכולל התייחסות מקיפה להיבטים פילוסופיים, פסיכולוגיים, פדגוגיים וקוריקולאריים. מטרת שלושת הפרקים הראשונים בדוח היא לענות על כמה שאלות: מהם ערכים? מהו חינוך מוכוון ערכים? מהי תפיסת היהדות והדמוקרטיה במדינת ישראל לאור מטרות החינוך המפורטות בחוק חינוך ממלכתי? כיצד מתפתחים ערכים ומה הקשר בין ערכים, עמדות והתנהגות? מהן התוכניות המובילות בארץ ובעולם לחינוך מוכוון ערכים? על בסיס הפריסה הרחבה הזו משרטטים חברי הוועדה הצעות וכיווני חשיבה מומלצים לפיתוח פדגוגיות וחומרי הוראה-למידה מותאמים.

**השער השני** עוסק בכלים ובמתודולוגיות למדידה ולהערכה של תחום החינוך מוכוון ערכים. הפרק הרביעי מציג את הסוגיות המתודולוגיות העיקריות שיש לבחון בהקשר של שימוש במדידה ובהערכה בחינוך זה. בסופו מוצגת הגישה שאימצה הוועדה. הפרק החמישי מתמקד בכלים כמותיים ואיכותניים שיכולים לסייע במדידה והערכה בתחום, ומנתח את היתרונות והחסרונות של כל אחד מהם.

**השער השלישי** מרחיב את גבולות המנדט שניתן לוועדה, ועוסק בפרשנויות לערכי דמות הבוגר בישראל, על

בסיס אשכולות הערכים שהגדיר משרד החינוך. הפרק השישי עוסק בהיבטים חברתיים-פוליטיים בתחום וסוקר תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות רלוונטיות, כולל התייחסות לנושאים של חיברות פוליטי, אוריינות פוליטית ומניעת גזענות ואפליה. הפרק השביעי מתמקד בשאלה כיצד חינוך מוכוון ערכים ברוח ערכי המדע יכול לתת מענה לאתגרים הכרוכים במדידה ובהערכה של חינוך זה בחברה פלורליסטית. הפרק האחרון בדוח עוסק ביצירת מרחב חיים משותף במערכת החינוך בישראל. הוא בוחן את הדרכים השונות להתמודדות דה־פקטו עם חינוך אזרחי בחברה שמרנית, החברה החרדית בישראל, וביצירת איזון בין ערכים פרטיקולאריים לערכים אוניברסליים.



**פרק 1 | היבטים פילוסופיים  
של חינוך מכוון ערכים**

## 1. הקדמה

משרד החינוך אימץ את שלושת היעדים של תוכנית הלימודים על פי ארגון ה-OECD: להעביר או להבנות ידע, כישורים וערכים. קיימת הסכמה רחבה בין קובעי מדיניות, חוקרים ואנשי חינוך באשר לשאלה כיצד לומדים ומלמדים ידע וכישורים, וכיצד מודדים ומעריכים הצלחה בתחומים אלו; עם זאת, השאלה כיצד מחנכים לערכים ומעריכים הצלחה בתחום זה נותרה פתוחה. לפיכך פנה משרד החינוך ליוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ולמדעי הרוח בבקשה לכנס ועדת מומחים לנושא חינוך לערכים: קווים מנחים למדידה והערכה. תפקידה של ועדה זו הוא להמליץ על דרכים לעדכון הפרקטיקה ושיטות ההערכה של החינוך מוכוון הערכים, ולהתאימם לסטנדרטים הנהוגים בחינוך בתחום הידע והכישורים.

חשוב להדגיש כי הבעיה המרכזית בנושא זה אינה קשורה למתודולוגיית המחקר בלבד. מומחים בתחום מדעי ההערכה בקיאים היטב בשיטות של מדידה והערכה הניתנות ליישום גם בתחום החינוך מוכוון ערכים. למעשה, השאלה הקשה שמעוררת מחלוקות רבות היא מה משמעות מונח "ערכים" ומה עשוי להיחשב לחינוך מוכוון ערכים. לפיכך נפתח פרק זה בדיון על המשמעויות האפשריות של מונח זה בהקשר של מערכת החינוך הישראלית. לאחר מכן נדון בשאלה מה צריכה לכלול תוכנית הלימודים העוסקת בערכים. כלומר, איזה סוג של ערכים צריך בית הספר לקדם ואיזה לא. לבסוף נוכל לשאול מה פירוש הדבר לחנך לאורם של ערכים אלו, בניגוד לפעילויות רצויות פחות כמו אינדוקטרינציה. לאחר שנבהיר למה כוונתנו בחינוך מוכוון ערכים נוכל להמשיך ולבחון בפרקים הבאים את ההיבטים הפסיכולוגיים, הפוליטיים, החברתיים, הפדגוגיים והקוריקולריים של חינוך זה, ומכאן נמשיך לדרכי המדידה וההערכה. אחת הפעולות המהותיות בפילוסופיה היא הבהרת המשמעות של תפיסות, על כן נקדיש פרק זה להיבטים הפילוסופיים של חינוך מוכוון ערכים, ובמיוחד להתפתחויות העדכניות בתחום הפילוסופיה החינוכית והפוליטית.

## 2. מהו ערך?

### 2.1 סוגים של הגדרות

פילוסופים של החינוך מבחינים לרוב בין שלושה סוגים של הגדרות הקשורים זה לזה: הגדרה דסקריפטיבית (תיאורית), פרוגרמטית (מגמתית) וסטיפולטיבית (קביעתית). הגדרות דסקריפטיביות שואפות לנסח את התנאים הנכונים לשימוש במונחים בהקשרים רלוונטיים, כולל הבחנה בין ניואנסים בשימושים שונים במונח או בשימוש באותו מונח כדי לתאר דברים שונים. הגדרות פרוגרמטיות בוחרות מבין כמה ביטויים כאלו לצורך מטרת מסוימת, כגון תוכנית מחקר או תוכנית לימודים בית ספרית. הגדרות סטיפולטיביות מציינות באופן שרירותי שיש להשתמש במונח מסוים באופן מסוים בהקשר כלשהו, כגון בפלטפורמה פוליטית או בקמפיין בחירות. בהמשך פרק זה, נשרטט מפה קונספטואלית של המשמעויות הדסקריפטיביות של מושג הערך בהקשר של החינוך. המפה תאפשר לנו לקבוע מהם אופני השימוש ההולמים למטרות הפרוגרמטיות של ההוראה, הלמידה וההערכה בבתי הספר בישראל.

### 2.2 ערכים דסקריפטיביים לעומת ערכים נורמטיביים

למונח ערך יש משמעות רחבה מאוד. הוא משמש, למשל, במובן הדסקריפטיבי או הכמותי כדי לציין דירוג מספרי בכל סקלה סידורית כגון ערכו הכספי של אובייקט כלשהו או הדירוג המספרי בכל סקלה כגון מידת

התועלת בתאוריות כלכליות. משתמשים בו גם במובן האיכותי או הנורמטיבי כדי לציין את ערכו היחסי של דבר מה, כגון עמדה, פעולה או אובייקט. כך למשל, סטודנטים מקבלים ציון מסוים במבחן או משתתפים בסקר שקיבל דירוג מסוים על פי תשובותיהם. אבל הערך היחסי של אותו ציון או דירוג, בין אם הוא טוב או רע, בין אם הוא עומד לבדו או ביחס לאחרים, תלוי בהערכה נורמטיבית או איכותית שתקבע אם הציונים או הדירוגים הם טובים או גרועים. חשוב לזכור כי כאשר אנשי חינוך מתייחסים לחינוך מוכוון ערכים הם בדרך כלל משתמשים במונח "ערך" במובן האיכותי או הנורמטיבי שלו, ולא במובן הכמותי או הדסקריפטיבי שלו. לכן, למען המטרה הפרוגרמטית של דוח זה, נתייחס אליו גם אנחנו כך.

### 2.3 היגדים אסתטיים לעומת היגדים של רצינות (desirability)<sup>3</sup>

פילוסופים מבדילים לא פעם בין שני סוגים של היגדים נורמטיביים: היגדים (statements) אסתטיים לעומת היגדים מוסריים או אתיים. ערכים אסתטיים מתייחסים לאיכות היצירה האומנותית או ליופייה בהתאם למסורות מסוימות הקובעות מה נחשב יפה. כך למשל, הסטנדרטים הקובעים מה נחשב יפה שונים זה מזה כשמדובר במוזיקה קלאסית בארוקית, רומנטית או מודרנית, וכך גם בז'אנרים אחרים של מוזיקה פופולרית כגון רוק, קאנטרי או היפ הופ, או במוזיקה שמקורה בתרבויות שונות כגון אירופאית לעומת מזרח תיכונית. מה שנחשב יפה על פי מסורת, סוגה או תרבות מסוימת עשוי להיחשב לא יפה באחרת. אומנים מוצלחים השייכים למסורת, סוגה או תרבות מסוימת רוכשים ידע והבנה של הסטנדרטים הנהוגים במסגרת ההקשרים שלהם, סטנדרטים שנקראים לעיתים טעם טוב או אנינות. לעומת זאת, ערכים אתיים או מוסריים מבטאים קטגוריות, סטנדרטים ודרגות של רציות או חוסר רציות בהתאם לתפיסות הקובעות את המשמעות האפשרית של מושגים כגון אלו. ישנם אומנים חוקרי חינוך המשתמשים במונח "חינוך מוכוון ערכים" במובנו האסתטי, במיוחד כאלו המלמדים אומנות, אולם מרבית תוכניות הלימודים בישראל המושפעות מה-OECD משתמשות במונח ביחס לרציות ולא ליופי. לכן, למטרותיו הפרוגרמטיות של דוח זה נשתמש כאן במונח במובנו זה.

### 3. תפיסות של רציות

פילוסופים מבחינים לא פעם בין ארבעה סוגים כלליים של היגדים של רציות: כאלו הקשורים לאתיקה המידות (arêteic), למוסריות הדאונטולוגית (deontological), ליחסים דיאלוגיים (relational) ולביקורת חברתית (critical). סוגי היגדים אלו מבטאים ארבע גישות שונות לרציות המכונים: האתיקה של המידות הטובות, הפילוסופיה של המוסר, אתיקה של יחסים דיאלוגיים ותאוריה חברתית-ביקורתית.

אף כי המונחים אתיקה ומוסר משמשים לא פעם כמילים נרדפות בשיח היום-יומי, בשימוש האקדמי האתיקה היא האופן שבו בחנו הפילוסופים היוונים ופילוסופים בימי הביניים את החיים הטובים לפי הגיון של אמצעים-יעדים. גישה זו מכונה לעיתים טלאולוגית, מילה שמקורה במילה היוונית טאלוס ופירושה הטוב העליון או הסופי. מנגד, הפילוסופיה של המוסר מתייחסת לדרכים שבהם הבדילו פילוסופים, החל מעמנואל קאנט, בין טוב לרע בהתבסס על חובתו הרציונאלית של האדם. לאחר שהפילוסוף הגל ביקר את האוניברסליות של המוסר הרציונאלי של קאנט, החיו הפילוסופים של תקופות הנאורות את האתיקה הטלאולוגית באופן כזה או אחר. בקבוצה זו נכללים הוגים שעסקו באתיקה של יחסים דיאלוגיים כגון מרטין

3 רצינות (desirability) היא היותו של משהו רצוי. גישות אלה מתארות ארבע השקפות לגבי סט הערכים הרצוי שעל האדם לחיות לפיו.



בובר (2013), קרול גיליגן (Gilligan, 1982) ונל נודינגס (Noddings, 1984), וגם הוגי הביקורת החברתית (ראו: גוריזאב, 1999) כמו קארל מרקס, הנאו־מרקסיסטיים, הפוסט־מודרניסטים והפוסט־קולוניאליים. היגדים של אתיקת המידות קשורים לראשונה מבין מסורות אלו, היגדים דאונטולוגיים לשנייה, היגדים של יחסים דיאלוגיים לשלישית, ואילו היגדים של ביקורת לרביעית.

כל דרך חשיבה העוסקת ברציות קשורה גם לתאוריה פוליטית מסוימת, המתארת את האופי ואת הצידוק לכוחה של המדינה. הראשונה רפובליקנית, השנייה ליברלית מקיפה (comprehensive liberal), השלישית ליברלית מגוונת (diversity liberal) והרביעית רדיקלית. דוח זה מתייחס לשיטות המדידה וההערכה של חינוך מוכוון ערכים במערכת חינוך ממלכתית. לכן, כדי להבין אילו טענות רציות משרתות באופן הטוב ביותר את מטרתה של תוכנית לימודים בנושא חינוך מוכוון ערכים, נכון יהיה לבחון את אותן טענות ביחס לתאוריות הפוליטיות המקושרות עימן. אנו נטען כי הדרך הטובה ביותר לתאר את ישראל בהקשר זה היא כסוג של דמוקרטיה רפובליקנית ליברלית מגוונת. אם כן, ובלי לבטל את חשיבותן היחסית של יתר דרכי החשיבה על רציות, משתמע מכך שהאתיקה של המוסר והאתיקה של היחסים הדיאלוגיים מתאימות במיוחד למטרה שלפנינו.

## 4. רציות בהקשר של תאוריות פוליטיות

### 4.1 אתיקת המידות ורפובליקניזם

המונח ארטטה (arête) מקורו במילה היוונית שפירושה מצוינות או מעלה טובה (virtue). היגדים של אתיקת המידות (ארטה) מתייחסים לאורח חיים מצוין, מוסרי, מעולה או כדאי. היגדים אלו באים לידי ביטוי בהקשר של שאלה רחבה יותר מתחום תורת המוסר מהעת העתיקה: כיצד ראוי לאדם לחיות את חייו או מהו טבעם של חיים טובים? התשובות לשאלות אלו מנוסחות לרוב במונחים של "מעלות" או "מידות טובות", תכונות רציות של האופי האנושי המניעות אותו להתנהגות אתית.

אפלטון (2021) ראה מידות אלו כאבסולוטיות, מידות שיש לגלות באמצעות חשיבה דיאלקטית המטהרת את הנשמה מהשפעות משחיתות ומאפשרת לה להתאחד עם הטוב הנעלה ביותר. מנגד, הבין אריסטו (תשל"ג) את המידות ככאלו המגלמות את הדרך המרכזית, "שביל זהב" בין שתי האפשרויות הקיצוניות, ציות למוסכמות המעמיד את האדם בשורה אחת עם הרציונאליות העומדת בבסיס היקום אותו הוא כינה אלוהים. השקפות אלו, הידועות לפעמים כ-arêteic או כאתיקה של המידה הטובה (virtue ethics), מבססות את ההצדקה למידה כזו או אחרת כטוב העליון או הסופי. המידות שניתנות להצדקה כזו, במובן ההוליסטי הכולל, נקראות לעיתים חזון או תפיסה של "הטוב". לפי גישה זו, אימוץ ערך פירושו גם אימוץ גישה, אמונה או עיקרון המסייע לקידומה, אימוצה, עיבודה או עידודה של המידה האתית המקושרת לערך זה. הפילוסופיה של ימי הביניים שילבה בין אמונה דתית המתבססת על התגלות אלוהית לבין רציונאליות אנושית בסגנון אפלטון ואריסטו, והיא דגלה בגישה של אתיקת המידות, הן ביהדות, כגון הרמב"ם (בן ישראל, תרצ"ה), הן באיסלם ובנצרות.

המסורת הפוליטית המקושרת לתפיסה אתית זו מכונה לרוב **רפובליקניזם**, ולפיה להיות אזרח פירושו להשתייך לקבוצה מסוימת, על כל המשמע מכך מבחינת חובות, זכויות ופריבילגיות. השתייכות זו היא תוצאה של לימוד, בחירה באורח חיים או בתפיסת הטוב שאותה ניתן לכנות **רפובליקניזם אתי או אידיאולוגי**. לפי תפיסתו של אפלטון, למשל, מטרת המדינה היא להבטיח את מימושה של תפיסת צדק אבסולוטית. אזרחות ברפובליקה כזו דורשת שמירת אמונים לתפיסה זו של צדק, שבה הכוח נתון רק בידי מי שמבינים זאת כהלכה, כדי שיוכלו לפקח על הצדק ולהגן עליו. אחת הבעיות של גישה זו היא הצורך שכל האזרחים

יסכימו לתפיסה נתונה של הטוב.

לחלופין, אזרחות במדינה רפובליקנית יכולה גם להיקבע מתוקף שושלת יוחסין, מורשת או השתייכות לתרבות מסוימת. דבר זה מכונה לעיתים **רפובליקניזם לאומי או תרבותי**. בשונה מאפלטון, אריסטו טוען כי המדינה נועדה לשרת את אזרחיה ולא תפיסה מסוימת של הטוב, ועליה לאפשר להם לשגשג במסגרת קהילה פוליטית מתוקף זכות שירשו או בחירה שעשו. אין ספק כי שגשוג של בני אדם דורש מהם לאמץ סט זהה פחות או יותר של מידות המשקף את "שביל הזהב", התואם את טבעו הרציונאלי של היקום. אולם אריסטו מאפשר את קיומו של מעין פלורליזם ראשוני (proto pluralism), באומרו שניתן לבטא את אותן מידות בדרכים שונות, בהתאם לאופי הקהילה או התרבות המדוברת. עם זאת, בסופו של דבר, גם אריסטו סבר שישנה תפיסה אחת בלבד של טוב השלטת בכיפה, תפיסה המוכתבת מטבעו הרציונאלי של היקום.

## 4.2 חובה רציונאלית וליברליזם מקיף

המונח "דאונטולוגיה" מקורו במילה היוונית חובה. היגדים דאונטולוגיים עוסקים לרוב במתן צידוק רציונאלי של **חובות מוסריות** המוטלות על היחיד בחברה, נוסף על הזכויות הנלוות להן. הבחינה השיטתית והפירוט של הצדקות אלו ידועות כיום כפילוסופיה המוסרית המודרנית. צמיחתה של הסקפטיות המודרנית הולידה שאלות קשות בנוגע לתיאולוגיה האריסטוטלית שעליה הושתה אתיקת המידות או הארטיה הקדם-מודרנית. בתגובה לכך חולל קאנט (תשמ"ד), הפילוסוף של הנאורות, את מה שהוא כינה "המהפכה הקופרניקאית". לפי קאנט הרציונאליות שאריסטו היה סבור כי מקורה ביקום שמחוץ לתודעה האנושית, היא למעשה תנאי מוקדם להכרת דבר כלשהו. תבנית ההכרה האנושית היא בעצמה הרציונאלית אם היא זוכה להכשרה השכלתית וחינוכית ראויה. יתר על כן הוא גרס כי יכולת רציונאלית זו ניתנת ליישום בתבונה המעשית - מוסר ופוליטיקה, ובתבונה הטהורה - המדעים השונים.

המהפכה הקופרניקאית של קאנט הוציאה את הסמכות להחליט החלטות מוסריות מהירארכיות בעלות חוקים משלהן כמו השליטים הפילוסופים, הרבנים, חכמי הדת, האימאמים המוסלמיים והכמרים הקתוליים, והעבירה את הסמכות לידיהם של יחידים אוטונומיים ורציונאליים. קאנט התייחס לעיקרון הליבה של התבונה המעשית בתור "**הצו הקטגורי**" (Categorical Imperative). כלומר, הוא התייחס לבני האדם כאילו הם בעצמם התכלית העליונה ולא אמצעי להגיע למטרות כלשהן, מאחר שהם מקורה של הסמכות המוסרית המעוגנת בתבונה. ערך מוסרי, לפי השקפה זו, הוא גישה, אמונה או עיקרון שניתן לגזור מהציווי הקטגורי, כולל הציווי עצמו המגדיר כל אדם כבעל ערך פנימי משל עצמו. ערכים מסוג זה נחשבים "**אוניברסליים**" משום שהם נובעים מאותו מקור הכרה אפריורי עצמו. מכאן, שכל אדם המממש באופן הולם את היכולות הרציונאליות שלו, יבין ויאמץ את אותם ערכים אוניברסליים. תאוריה זו סובלת מהקושי המוכר ולפיו על האדם לתפוס את ערך התבונה על מנת להגן עליו באופן רציונאלי, ומכאן גם הכשל הלוגי של הנחת המבוקש (assuming the consequent) - הנחה מראש של הדבר שאותו מבקשים להוכיח.

פילוסופיה מוסרית זו נקראת לפעמים **ליברליזם אתי**. התאוריה הפוליטית המקושרת אליה נקראת **ליברליזם מקיף** או אוניברסלי. פילוסופיה פוליטית זו, כמו מקבילתה בתאוריה המוסרית, מניחה את מלוא הסמכות על כתפיהם הדמוקרטיות של אזרחים. לפי השקפה זו, אזרחות היא זכות מוחלטת או בסיסית, ולא פריבילגיה הקשורה לשושלת יחסין או לאורח חיים. החובה להגן על זכותם של אזרחים לבחור בעצמם את מושג הטוב שלפיו הם רוצים לחיות נמנית על חובות היסוד של מדינה ליברלית. דוקטרינה זו, המוכרת גם כ"הזכות קודמת לטוב" ("the Right precedes the Good"), היא הבסיס **לפלורליזם האינדיווידואלי, לסובלנות אוניברסלית ולשוויון בין כל האזרחים** באשר הם.

הפילוסוף הפוליטי ג'ון רולס (2010) תמצת את תפיסת השוויון הזו בשני עקרונות של הצדק: צדק פרוצדוראלי מבטיח שנהלים, שיטות וחוקים ממשלתיים יחולו על כל האזרחים ללא קשר למאפיינים כמו דת, גזע, מעמד, מגדר, מוצא אתני או העדפות מיניות. צדק חלוקתי מבטיח שמשאבים חומריים, תרבותיים ואחרים בעלי ערך יחולקו לאזרחים מקבוצות חלשות מבחינה כלכלית. רולס, שהכיר בכך ששני עקרונות אלו עשויים בעצמם לשקף תפיסה מסוימת של טוב החותרת תחת עיקרון הפלורליזם, הגה תאוריה נוספת ומצומצמת יותר הידועה בשם **ליברליזם פוליטי**. על פי תאוריה זו, קביעת סטנדרטים ציבוריים של צדק בדמוקרטיה ליברלית תתבצע באמצעות מה שהוא כינה "היגיון פומבי". לשם כך יש לבטא במסגרת דיון ציבורי את כל הטענות בעד או נגד הצעה כלשהי באופן המקובל על כולם. אולם יש הטוענים כי גם תאוריה מצומצמת זו מקדמת תפיסה מסוימת של הטוב, ובכך מערערת שוב על הפלורליזם.

בעקבות הקושי הזה בגיבוש תאוריה של פלורליזם ליברלי, התפתחה תפיסת חירות שהיא לכאורה ניטראלית יותר מבחינה ערכית הידועה בשם **נאו-ליברליזם**. תאוריה זו מבוססת על פרשנות קיצונית של אינדיבידואליזם כלכלי, אינה ניטראלית ומעדיפה את מדד העושר האישי על פני מדדים אחרים של רווחת הפרט.

בהתחשב בקושי של הליברליזם הרציונאלי לבסס אפשרות של פלורליזם בתבנית הרציונאלית של ההכרה, חזרו למעשה המאמינים בתורת ה**תוצאתנות** (consequentialists) להשתמש בטלאולוגיה בכך שהגדירו את היעדים האולטימטיביים שהערכים אמורים לשרת. לפי **פילוסופים תועלתנים** כגון ג'רמי בנת'ם וג'ון סטיוארט מיל (תרצ"ג), השאלה לגבי כל מעשה היא "האם הוא מביא את הטוב הרב ביותר למספר האנשים הרב ביותר". הקושי בהשקפה זו הוא שהיא תלויה בהעדפותיהם של יחידים שעשויים להעדיף חוסר סובלנות על פני פלורליזם. על פי הוגים הדוגלים ב**פרגמטיזם**, כגון ג'ון דיואי (תשכ"ט), יעדים אלו מוגדרים במונחים של קהילות חוקרות המבקשות להגביר את היכולת של חבריהן לפתור בעיות. הקושי בעמדה זו הוא בכך שהיא מגדירה קהילה דמוקרטית במונחי הסבר אחיד לטבעה של אותה חקירה.

### 4.3 אתיקה של יחסים דיאלוגיים וליברליזם מגוון

הוגים הדוגלים באתיקה של יחסים דיאלוגיים מצטרפים לאותה תחייה טלאולוגית זו בכך שהם תופסים את החיים הטובים במונחים של מערכות יחסים. מרטין בובר (תשע"ג), למשל, ידוע באבחנתו בין יחסי אני-לז, אני-אתה. בראשון, אנשים מתייחסים למישהו (או למשהו) מחוץ לעצמם כאל אובייקט, ואל עצמם בלבד כאל סובייקטים, למטרה אינסטרומנטלית; ואילו בשני, פוגשים הסובייקטים אנשים (או דברים) אחרים כסובייקטים בפני עצמם, ללא כל מטרה מלבד הפגישה עצמה. בובר טען כי הערכים החשובים ביותר נגלים בפנינו באמצעות הדיאלוג כאשר אנו פוגשים את הזולת באופן אמיתי וחוזים באמצעותו או באמצעותה בפני האל, המהווה אתה נצחי. ברוח זו טען הפנומנולוג עמנואל לוינס **שהאחריות לאחרים** היא אונטולוגית, ועומדת בבסיס כל חקירה והתקשרות אנושית. לעומת זאת ראו הוגות פמיניסטיות כמו קרול גיליגן (Gilligan, 1982) ונל נודינגס (Noddings, 1984) **ביחסים של דאגה** (caring relations) ביטוי פמיניסטי ייחודי של החיים הראויים.

הוגים הדוגלים ב**קהלתנות** (communitarianism) הלכו בעקבותיו של דיואי בהחיאת תפקידה של הקהילה במדינה דמוקרטית. אולם, הם עשו כן על ידי הגדרה מחדש של היחסים בין היחיד לקהילה ולא באמצעות חקירה. מייקל סנדל טען, למשל, שהעצמי האוטונומי על פי הגדרת הליברליזם הרציונאלי אינו קשור מספיק למשפחה, לתרבות, להיסטוריה ולירושה. צ'רלס טיילור הציע להגדיר את העצמי כסוכן אנושי (human agent) המקיים דיאלוג עם הקהילה (Taylor, 1991). **קהילתנים שמרנים**, כגון אלסדייר מקינטאיר (MacIntyre, 1984), רואים לרוב קהילות אלו כקשורות למסורות דתיות ולמסורות היסטוריות אחרות (Taylor, 1989) ומייקל ולצר בעוד **קהילתנים ליברלים** או פרוגרסיביים כגון סנדל (Sandel, 1998), טיילור (Taylor, 1989) ומייקל ולצר

(Walzer, 1985) סבורים כי קהילות כאלו מוקדשות לסוג כזה או אחר של סולידריות חברתית. הוגים הדוגלים בליברליזם מגוון, כגון ישעיהו ברלין (Berlin, 1969), מקבלים את התפיסה הקהילתנית של העצמי ככזה הנמצא בדיאלוג וכבול לקהילה, אבל מכירים בכך שקיימות אין-ספור קהילות, תרבויות ומסורות שבהן יכול העצמי להתקיים, והן מחזיקות בערכים שונים אשר לעיתים סותרים זה את זה. בהתחשב בעובדה היסטורית זאת, שנקראת לפעמים פלורליזם ערכי (value pluralism), תפקידה של התאוריה הפוליטית הליברלית הוא להגיע לעמק השווה, ל-modus vivendi, באמצעות דיאלוג בין תפיסות שונות של טוב כך שניתן יהיה לחיות יחד בשלום למרות השונות. איימי גוטמן משתמשת במונח דמוקרטיה דיונית (deliberative democracy) כדי לתאר חברות כאלו המבקשות להגדיר את טובת הכלל באמצעות תהליך של דיאלוג או התדיינות (Gutman & Thompson, 1998).

#### 4.4 צדק חלוקתי ותאוריית הביקורת החברתית

היגדים ביקורתיים (critical statements) מסיבים את תשומת הלב להשפעה ההרסנית של חלוקת כוח לא שוויונית במופעיה הרבים. בליבה של תפיסה זו נמצא תיאור מקיף של צדק חלוקתי ולפיו ניתן להשיג צדק פרוצדוראלי רק בהינתן חלוקה שוויונית לחלוטין של הכוח הכלכלי, התרבותי, הפוליטי, המגדרי, הגזעי ועוד. השקפה זו מקורה בפרספקטיבה שלילית ולא חיובית, המשתמשת בצורות ביקורת רבות כדי לחשוף ולפרק הנחות מוקדמות חבויות, סוגי שיח מקובלים ופרקטיקות נפוצות המונעות את הגשתו של צדק חברתי ושוויון זכויות מלא לכול. לתיאור ביקורתי זה יש שורשים בביקורתו של הגל (2001) על קאנט, ולפיה ההיגיון הוא לא תנאי אפריורי של הכרה (קוגניציה), שכן הוא מוטמע בתהליכים היסטוריים ממשיים של לאומים, שפות ותרבויות. תהליך זה אמור היה להתבצע באמצעות החייאת הרעיון הדיאלקטי של אפלטון (2021): כל דור משתחרר מטעויות הדור שקדם לו עד להשגת שחרור מלא מטעויות.

קרל מרקס תירגם את התפיסה המופשטת והאידיאליסטית של הגל על ההיגיון לתיאור קונקרטי של חוסר צדק חברתי-כלכלי. מרקס הבחין בכך שהפועלים הם שמייצרים בעבודתם את ההון, אך אמצעי הייצור נמצאים בבעלות מעמד מצומצם של קפיטליסטים. לפי המרקסיזם הקלאסי (מרקס, 1947), מטרתה של הביקורת החברתית היא לחשוף את האידיאולוגיות השקריות המצדיקות את קיומם של פערים כלכליים עצומים כדי להקים מדינה קומוניסטית שבה אמצעי הייצור נמצאים בבעלות כל האזרחים. הוגים נאו-מרקסיסטים (ראו: גור־זאב, 1996), כגון תאודור אדורנו, מקס הורקהיימר (Horkheimer & Adorno, 2007) ויורגן הברמס (2016), הסכימו עם מרקס על כך שניתן להשיג צדק חברתי; ואולם, לטענתם על מנת ליצור חברה רב־תרבותית צריך להשוות את יחסי הכוח בין התרבות ההגמונית לתרבות המדוכאת, ולא רק בין מעמדות חברתיים-כלכליים. נאו-מרקסיסטים משתמשים במונח "רב־תרבותיות" במובן פריסקרפטיבי של שוויון זכויות, ולא כתיאור של חברות הכוללות יותר מתרבות אחת, כפי שנהוג להשתמש בו בשיח הפופולרי.

מאחר ששתי ההשקפות הללו טוענות כי שוויון מוחלט הוא סטנדרט אבסולוטי שלפיו ניתן לבקר הנחות קודמות, סוגי שיח ופרקטיקות ביקורתיות, הוגים פוסט־מודרניים (ראו: גור־זאב, 1997) כגון מישל פוקו, ז'אק דרידה וז'אן־פרנסואה ליוטר (1999) ראו בהן תאוריות ביקורתיות-חברתיות מודרניות. לטענתם ההנחה שניתן להגיע לשוויון כולל היא נרטיב כוזב, שכן הכוח מוטמע בכל פעילות אנושית שהיא. ומכאן שהביקורת החברתית יכולה רק לחשוף את מוקדי הכוח ולנסות להקל על השפעותיו המזיקות.

בדומה לכך, הוגים פוסט־קולוניאליים, כגון פרנץ פאנון (2006) ואדוארד סעיד (2000), השתמשו בקטגוריות נאו-מרקסיסטיות ופוסט־מודרניות כגון הגמוניה ודיכוי כדי לחקור את המורכבות של הקולוניאליזם האירופאי באפריקה, במזרח התיכון ובעולם כולו. רבים מהם השתמשו בביקורת חברתית עדכנית, כמו למשל בתאוריה אינטרסֶקציונלית (intersectionality) המניחה כי כל מערכות הדיכוי קשורות זו לזו,

וכן בתאוריית הפמיניזם הרדיקלי ותאוריית הגזע הביקורתית המנתחות את יחסי הכוח הבלתי שוויוניים בקטגוריות של מגדר וגזע.

## גישות לרציות

גישות לרציות	אתיקת המידות הטובות	הפילוסופיה של המוסר	יחסים דיאלוגיים	ביקורת חברתית
תיאור הגישה לרציות	קיים טוב עליון שיש לחיות לפיו, סט של מעלות טובות קבועות או סגולות של אישיות. יש הטוענים שהן מוחלטות ויש הסבורים שהן מתבטאות בצורות שונות בתרבויות שונות	לכל אדם יש זכות לבחור את דרכו בעזרת יכולתו הרציונאלית, כל עוד שהוא ממלא את חובותיו לפי הצו הקטגורי	קבוצות המאמינות בערכים שונים ומתבססות על הגדרות שונות של יחסים ראויים צריכות לנהל דיאלוג כדי לחיות יחד בשלום, גם אם ערכיהן מתנגשים	על החברה לשאוף לצדק חברתי באמצעות חשיפת עוולות וביקורת על חלוקת כוח ומשאבים לא שוויונית
תאוריה פוליטית תואמת	רפובליקניזם	ליברליזם מקיף	ליברליזם מגוון	צדק חלוקתי
תיאור התאוריה הפוליטית	להיות אזרח פירושו להשתייך לקולקטיב פרטיקולרי, לחיות על בסיס סט ערכים המבטא טוב עליון או לחיות על בסיס חברות בלאום מסוים או קבוצה אתנית מסוימת	הזכות לבחור את אורח החיים קודמת לכול, בתנאי שלא בוחרים אורח חיים השולל את אורח חייו של האחר	על המדינה להכיל קבוצות עם דעות שונות, מנוגדות ואף סותרות, גם אם דעותיהן אינן ליברליות	על המדינה לחלק כוח באופן שווה, הן במישור הכלכלי (למשל, מתן בעלות על אמצעי היצור לכל אזרחי המדינה), הן במישור התרבותי (למשל, לקדם חברה רב-תרבותית)
גישה לחינוך לערכים	חינוך אופי	חינוך מוסרי	חינוך דיאלוגי	פדגוגיה ביקורתית
תיאור הגישה לחינוך לערכים	מאמץ מכוון של משפחות, בתי ספר וקהילות לסייע לצעירים לאמץ ערכים ומוסר ולבנות אישיות יציבה עם תכונות אופי ראויות, מצומצמות או רחבות	פיתוח מודעות לחובות מוסריות רציונאליות ואוטונומיה אישית	חינוך לערכים המתבסס על מערכות יחסים בין דואגים למושאי דאגתם ומעודד דיאלוג בין אנשים המחזיקים באורח חיים שונה או בערכים שונים	חקר משותף של שאלה או נושא דרך דיון בין התלמידים בכיתה על מנת להשתחרר מדיכווי המורה איננו מקור בלעדי של ידע אלא מציע שאלה או נושא לדיון ושומר על זכות הדיבור של כל תלמיד ותלמידה

## 5. ערכים במדינה יהודית ודמוקרטית

### 5.1 חוק החינוך

חוק החינוך מ-1953 ותיקוני החוק בשנים 2003 ו-2018, מגדירים את מטרות החינוך הממלכתי כדלקמן:

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים;
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;
5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כשרונותיהם השונים, להרחיב את אופקיהם התרבותיים ולחשפם לחוויות אומנותיות, והכול למיציא מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות;
6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמימוניות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי;
7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים;
8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו;
9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל;
10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח;
11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל;
12. לחנך להכרה בקדושת החיים ולהנחיל תודעת בטיחות וזהירות, לרבות בטיחות בדרכים;
13. לחנך לשירות משמעותי בצבא הגנה לישראל או לשירות לאומי-אזרחי כהגדרתו בחוק שירות לאומי-אזרחי, התשע"ד-2014.

### 5.2 ישראל כמדינה יהודית

לפי הניתוח שלעיל, כיצד יש להבין את הערכים המפורטים במטרות חוק החינוך? סעיף 2 למשל מדגיש כי בראש ובראשונה אלו הם הערכים של המדינה היהודית והדמוקרטית. אבל איזו מין מדינה היא זו? כמדינה יהודית, היא מאמצת גרסה של התאוריה הפוליטית הרפובליקנית, כלומר קרבה לאתיקת המידות או האתיקה של הארטה במונח הערכי. אולם, לא נראה שמדובר ברפובליקניזם אתי או אידיאולוגי. על אף

שהמדינה היא תוצר של התנועה הציונית, היא אינה מקדמת באופן רשמי אידיאולוגיה ציונית מסוימת, אלא מעודדת את קיומן של עמדות שונות משמאל לימין בתוך הציונות, ואף מעניקה זכויות אזרח לאזרחים לא ציונים ואנטי ציונים, כולל ייצוג בכנסת. נוסף על כך, המדינה אינה מקדמת תפיסה מסוימת של יהדות. זאת על אף שבתקופות שונות החזיקו זרמים שונים ביהדות במוקדי כוח במוסדות ממשלתיים בשל הסכמים קואליציוניים, וזרמים אחרים עדיין לא זכו בהכרה מלאה. באופן עקרוני המדינה מאפשרת לזרמים שנים ביהדות, החל מחילוניים גמורים וכלה בחרדים, להתקיים זה לצד זה.

על כן נראה כי מדובר ברפובליקניזם אתני, תרבותי או לאומי. סעיפים 3 ו-4 במטרות החוק מבהירים כי מדינת ישראל היא ביתו הלאומי והתרבותי של העם היהודי. המדינה נוסדה בארץ מולדתו של העם היהודי, ובה גם דוברת השפה הלאומית, חוברו רבים מהטקסטים המכוננים שלה, ונוצרו חפצי התרבות העיקריים שלה. כל אלו נועדו בין היתר, להגן על המורשת הקולקטיבית, האינטרסים המשותפים והעתיד המשותף של העם היהודי. כל זאת בלי להפחית ממחויבותה של המדינה לאזרחיה הלא־יהודים: סעיף 1 למשל, מבהיר שמדינת ישראל הוקמה, בין היתר, על מנת לאפשר לאזרחיה היהודים לשגשג כבני אדם, ולא רק כיהודים. אזכור השואה והגבורה בסעיף 4 מדגיש את העובדה שחירויות אלו לא היו תמיד אפשריות ליהודים במהלך ההיסטוריה הארוכה של העם ושישנם עוד מקומות בעולם שבהם עדיין זה בלתי אפשרי.

אותה רפובליקה תרבותית ולאומית שהיא מדינה יהודית משמשת מקור למידות אתיות וערכי מוסר הנלמדים בבתי הספר. ואולם, רבים קראו תיגר על הגינותה של מדינה זו, פרי חזונה של התנועה הציונית; בהם אפשר למנות את האסיפה הכללית של האו"ם ב-1971, ועידת האו"ם נגד הגזענות בדרבן ב-2001 וכן חוקרים פוסט־ציוניים ופוסט־קולוניאליים בולטים. אף על פי כן, חשוב להדגיש כי רפובליקניזם מסוג זה מתקיים בעשרות מדינות בעולם ללא כל אזכור של בעיה. נוסף על כך יש לציין כי מדינת ישראל הוקמה על ידי אותה אסיפה כללית של האו"ם במסגרת מסורת פוליטית ארוכת שנים וגאה. אין זה המקום לנתח טענות אלו באופן מפורט המסתמך לרוב על פרשנות מסוימת של תאוריית הביקורת החברתית, או לטעון שבישראל לא קיימת גזענות או לא קיימים אופני דיכוי אחרים, שהביקורת עליהם יכולה רק לחזק את החברה הישראלית.

אולם זהו בהחלט המקום להבהיר כי במסגרת הניסיונות הלגיטימיים להשמיע את קולו של הנרטיב הפלסטיני, ביקורת זו מתעלמת או מכחישה את הנרטיב היהודי, התופס את היהדות כמבוססת גם מבחינה פוליטית ולא רק דתית. במשך מאות שנים שועבד הפן הפוליטי של הזהות היהודית למבעו הדתית בלבד. בין יתר הישגיה, חוללה התנועה הציונית מהפכה ובמסגרתה חזרה הזהות הפוליטית היהודית לשמש נקודת משען ליהדות ואפשרה ליהודים להיות אחראים לגורלם המשותף בארץ אבותיהם. יהודים משני צדי המפה הפוליטית, הן מהשמאל הקיצוני, הן מהימין הדתי הקיצוני, קוראים תיגר על מהפכה זאת. כתוצאה מכך חוו רבים אם לא רוב הפלסטינים את הקמתה של המדינה כקטסטרופה. חוויה זו שנויה במחלוקת עזה בתוך ישראל ומחוצה לה, והיא מורכבת מהיבטים פוליטיים שונים אשר טרם קיבלו התייחסות הולמת. אולם הרעיון הבסיסי שלפיו בניו ובנותיו של עם עתיק יומין שבים ונוטלים שליטה על חייהם הקולקטיביים בארץ אבותיהם ומאפשרים לתרבותם ולחברתם לשגשג, הוא רעיון הראוי לשבח מבחינה מוסרית על פי כל פרשנות סבירה של מושגים אלו.

**אם כן, כרפובליקה יהודית, האם ישראל היא רק מדינת היהודים או גם מדינת היהדות? לדעתנו, שתי התשובות נכונות.** זוהי מדינה של יהודים ועבורם, על אף שהיא גם מדינה של כל אזרחיה הלא־יהודים ועבורם, ועל אף שהשאלה מיהו יהודי עדיין שנויה במחלוקת. נוסף על כך, ישראל מוקדשת לשמירת היהדות ולקידומה, אולם היא אינה מקדשת זרם מסוים של פרשנות יהודית דתית או תרבותית ופתוחה לכל הזרמים. ככזו, מדינת ישראל משמשת בראש ובראשונה מקור לזהות דתית או תרבותית ולאומית עבור יהודים רבים ברחבי העולם, ביניהם אזרחים ישראלים ולא ישראלים, המתגוררים במדינה ומחוצה לה.

### 5.3 ישראל כמדינה דמוקרטית

סעיף 2 במטרות חוק החינוך מבהיר גם שישראל היא מדינה דמוקרטית ולא רק יהודית, ושבין הערכים שיש ללמד וללמוד בבתי ספר ממלכתיים נמצאים הערכים הדמוקרטיים שרבים מהם מפורטים שם. אבל איזה סוג של דמוקרטיה הוא זה? על פי סעיפים 8 ו-11 ישראל היא בהחלט דמוקרטיה ליברלית: עקרונית היא מבטיחה זכויות אזרח לכל אזרחיה, גם אם זכויות אלו לא תמיד יוצאות אל הפועל בהתאם לדרישות הצדק.

אולם, לא מדובר בדמוקרטיה ליברלית מקיפה כהגדרתו של קנט, ולא בדמוקרטיה ליברלית פוליטית כהגדרתו של רולס, מאחר שיש לה מחויבות מיוחדת כלפי אזרחיה היהודים, תרבותם ומסורותיהם. יתר על כן, ישראל היא לא דמוקרטיה רב-תרבותית כפי שזו מוגדרת בידי נאו-מרקסיסטים כמו הברמס, על אף שהיא חברה של תרבויות רבות. כמו רפובליקות תרבותיות, לאומיות או אתניות אחרות, היא נותנת פריבילגיות מיוחדות ליהודים הן כיחידים, הן כעם, כולל לשפה הלאומית ולתרבות ההיסטורית של העם הזה כפי שהוזכר קודם לכן.

למעשה ישראל היא, או צריכה לשאוף להיות, דמוקרטיה דיונית, מגוונת וקהילתנית, כהגדרתם של טיילור, סנדל, וולצר, ברלין וגוטמן, קהילה של קהילות, לא רק של יחידים, ודמוקרטיה רפובליקנית בין רפובליקות אחרות. הדבר רומז גם לקרבה לעקרונות האתיקה של היחסים הדיאלוגיים. לפי השקפה זו, מדינות ליברליות מבטיחות את זכותם של אזרחיהן לבחור חזון של חיים טובים, ולכן עליהן לספק לאזרחים מבחר של טובין. בדומה לכך, מאחר שהאזרחים מבססים את ההחלטות שלהם בנוגע למדיניות ציבורית ולאנשי ציבור בחיים שאותם הם בוחרים לעצמם, חייבים אותם טובין שעליהם מגנה ושומרת החברה הליברלית להיות גדושים די הצורך כדי לאפשר זאת.

מסעיף 11 בחוק עולה כי ישראל היא חברה רב-תרבותית, כלומר רב-תרבותית במונח התיאורי ולא במונח הפריסקרפטיבי של המושג. המדינה מקבלת את ההנחה שערכים מתבטאים במסגרת תרבויות ומסורות רבות, ועליה לשמור על החופש לבטא אותם כל עוד הם אינם מונעים את חופש הביטוי של תרבויות ומסורות אחרות. אחד התפקידים החשובים של הפוליטיקה בחברה כזו היא לגשר על הפערים בחברה ולאפשר לכל האזרחים חיים משותפים בשלום. בהקשר זה אחד האתגרים החשובים של מערכת החינוך הוא להכין את אזרחי העתיד למשימה זו.

עיקרון זה של פלורליזם ערכי הוא גם רעיון אתי ולפיו מדינה יהודית יכולה להיות רפובליקה תרבותית, לאומית ואתנית. היא משתמשת במשאבי המדינה כדי להגן על התרבויות והמסורות של עם אחד, ובמקביל מאפשרת גם לתרבויות ולמסורות אלטרנטיביות להתקיים בה ומגנה עליהן.

### 5.4 סוכנות (עצמאות), דיון וערכים משותפים

למטרת דוח זה נדון בשתי השלכות חשובות של תפיסת דמוקרטיה ליברלית מגוונת זו. ראשית, על פי התפיסה הקהילתנית של העצמי יש להתייחס לילדים הצעירים כבני אדם עם מטען תרבותי כלשהו שלפיו ניתן לעגן סוכנות או עצמאות מוסרית. אותם ילדים אינם יצורים רציונאליים ללא מטען מוסרי כלשהו כהשקפת הליברליזם המקיף או הפוליטי; הם גם לא יצורים לא רציונאליים נטושים כהשקפתה של מסורת פילוסופית אחרת הידועה בשם אמוטיביזם, הרואה בערכים ביטויים סובייקטיביים של העדפות רגשיות.

בתגובה לשני תיאורים אלו, מבחין טיילור בין ערכים חזקים וחלשים. ערכים חזקים מגדירים איזה מין אדם אנחנו בוחרים להיות, למשל, האם לנסות להציל חבר באש הקרב או להימלט ולהציל את נפשנו. ערכים חלשים, לעומת זאת, מבטאים העדפות זמניות, למשל, האם להזמין היום בגלידרייה גלידה בטעם וניל או



בטעם שוקולד. בשונה מערכים חלשים המתבססים רק על תחושת אישיות, גחמות או תשוקות, ערכים חזקים נוצרים בדיאלוג עם גורמים שהם מעבר לעצמי, כגון קהילה, היסטוריה, טבע או אלוהים. דיאלוג מסוג זה הוא הבסיס להגדרת הרכיבים העיקריים של הסוכנות (agency) האנושית: הגדרה עצמית, הבעה עצמית וביקורת עצמית.

ברוח זאת טוען אלכסנדר כי כדי שלערכים חזקים תהיה משמעות אתית, ובמילים אחרות כדי שסוכנים אנושיים יהפכו לסוכני מוסר, יש להניח גם שהם נהנים מחירות, מאינטליגנציה מוסרית ומיכולת לטעות. הכוונה היא לחירות לבחור דרך חיים, לאינטליגנציה להבדיל בין טוב לרע וליכולת לטעות בחיים שבחרו ובמסלולים שבמסגרת חיים אלו. לטענתנו, החינוך בישראל צריך לשאוף לחנך אזרחים כך שיהיו גם בני אדם וגם סוכנים מוסריים, עם יכולת הגדרה עצמית, ביטוי עצמי וביקורת עצמית ובעלי חירות אישית, אינטליגנציה רגשית ויכולת לטעות. כך יהיה בכוחם לגבש ערכים אתיים חזקים, ולא רק העדפות אישיות חלשות. לא מדובר רק בטיפוח היכולת לפתח ערכים חזקים, אלא גם ביכולת לעשות זאת באמצעות דיאלוג ודיונים בנוגע לגרסאות שונות של אותם ערכים.

השלכה שנייה של התפיסה הדמוקרטית הזו קשורה בתקפותו של רעיון הערכים האוניברסליים. ברגע שאנו מחליפים את האדם הרציונאלי או הבלתי רציונאלי נטול המטען המוסרי באדם המעגן את סוכנותו המוסרית או עצמאותו המוסרית בתרבות מסוימת - רעיון הערכים האוניברסליים כבר אינו תקף. זאת משום שלא ניתן עוד להניח רציונאליות אוניברסלית שתצדיק ערכים אלו. ניתן לומר כי הערכים המוצגים בסעיף 2 של חוק החינוך הם ערכים משותפים, מצויים או חופפים. אלו הם הערכים שעוצבו בדיאלוג ובדיונים בין אלטרנטיבות ואפילו בין תפיסות מתחרות של הטוב, כדי לאפשר קיום משותף בשלום.

בעזרת ביטוי שטבע גליברט רייל ושקליפורד גירץ הפך לפופולרי, הבחין מייקל וולצר בין ערכים דקים המשותפים לרוב לקהילות של קהילות, לבין ערכים גדושים יותר המשקפים לרוב מנהגים והרגלים של דרך חיים מסוימת. חשוב ואף חיוני לבחון עד כמה גדושים וחזקים צריכים להיות הערכים המשותפים כשמדובר בדמוקרטיה דיונית ומגוונת כמו זו של ישראל, כדי להבטיח שאזרחיה יחיו יחד בשלום.

מושג הערכים המשותפים הוא גם תגובה לטענה הרווחת שלפיה יהדות ודמוקרטיה אינן יכולות לגור בכפיפה אחת, ושעצם הרעיון של מדינה יהודית ודמוקרטית הוא אוקסימורון. אומנם ישנם זרמים ופרשנויות של יהדות שלא ניתן ליישבם כלל עם היבטים שונים של דמוקרטיה ואומנם קואליציות פוליטיות מעניקות לא פעם לזרמים אלו אפשרות להשפיע יותר מדי על מוסדות המדינה; ואולם באמצעות גישה שקולה ודיאלוג בתוך קהילה של קהילות יהודיות ולא יהודיות כאחת ניתן בכל זאת לשאוף לחיים משותפים בשלום של אזרחים האוחזים בדרכי חיים שונות ואף מנוגדות לעיתים.

## 5.5 סולידריות, צדק וביקורת

למדינת ישראל מערכת יחסים ארוכת שנים עם סולידריות חברתית, צדק חברתי וביקורת חברתית, החל בהומניזם העברי של אנשי תרבות ציוניים כגון חיים נחמן ביאליק, אחד העם ומרטין בובר ועד לחזון המוסרי של הנביאים העבריים המוזכר בהצהרת העצמאות. מדינת ישראל קמה כחברה סוציאליסטית וגם כיום, לאחר שהותירה מאחור את הסוציאליזם, ניכרים בה עוד שרידיה של מדינת רווחה. רעיונות רבים הקשורים לנושא זה ובאים לידי ביטוי בסעיפים 7, 8 ו-9 של חוק החינוך, נטועים בכמה ממרכיבי תאוריית הביקורת החברתית. לכן, מעבר להצדקת הסמכות הנורמטיבית של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית למטרת חינוך מוכוון ערכים, יהיה זה חיוני להכיר בחשיבות הביקורת החברתית בבתי הספר הממלכתיים.

על פי סעיף 7 בחוק, הקורא לחזק את יכולות השיפוט והביקורת ולטפח מחשבה עצמאית ומודעות לשינויים, חייבים בתי הספר הממלכתיים לעודד את החופש להעלות רעיונות שונים ולדון בהם, כולל רעיונות המבקרים את המדינה ואת מוסדותיה השונים. ביקורות אלו עשויות להתבסס על סטנדרטים של צדק פרוצדוראלי ושוויון הזדמנויות המוזכרים בסעיף 9, או להתבסס על עקרונות של צדק חלוקתי שמזכירים הוגי דעות העוסקים בביקורת חברתית. הן יכולות גם להתייחס לאינטרסים של קבוצות מודרות בחברה כגון ערבים, אתיופים, מזרחים, נשים, חברי וחברות קהילת הלהט"ב, מבקשי מקלט ועולים חדשים. ניתן גם למתוח ביקורת על מדיניות או על הצעות של מפלגה פוליטית כזו או אחרת, על אידיאולוגיה דתית או על ממשלת ישראל. אולם, יש להציג ביקורת מעין זו במסגרת דיון שבו יעלו השקפות שונות ויתאפשר דיון בנושא. על דיונים כאלה להתנהל במסגרת החוק ובאופן שימנע אינדוקטרינציה. יש להפגין במסגרת דיונים אלו כבוד לשונות ולהכיר בזכותם של כל התושבים בישראל לחיות בביטחון וללא גילויי שנאה.

## 6. חינוך מוכוון ערכים

### 6.1 חינוך לעומת אינדוקטרינציה

מה נחשב לחינוך מוכוון ערכים במדינה יהודית ודמוקרטית כפי שזו מתוארת לעיל? כדי לענות על שאלה זו נבחין תחילה בין חינוך לבין סוגים מתועבים מוסרית של אינדוקטרינציה (Snook, 1972, 1975). כדי לחנך לערכים יש לעודד את התלמידים והתלמידות ללמוד ולחקור ערכים באמצעות טיפוח, פיתוח או הבנייה משותפת; לעומת זאת, אינדוקטרינציה מצריכה כפייה כלשהי שגורמת לאדם לאמץ ערכים או אמונות שלא היה מאמץ לולא נכפה עליו הדבר.

אינדוקטרינציה בצורתה הקיצונית מכונה לרוב שטיפת מוח והיא עלולה לכלול גם שימוש בעונשים גופניים או פסיכולוגיים, מניפולציות פרמקולוגיות (באמצעות תרופות) או לחץ חברתי - כולם נועדו לשדל את האדם לאמץ ערכים או אמונות. אבל יש גם צורות אפיסטמולוגיות של אינדוקטרינציה הכרוכות במניפולציה שנועדה לעודד "סגנון לא ראייתי" (non-evidentiary style) של אמונה והתנהגות (ראו: הרפז, 1996; Siegel, 1988). הדבר כולל לימוד של חומר שאינו נתמך בנתונים רלוונטיים, או שימוש בשיטות שנועדו להקנות לאדם אמונות או ערכים גם אם אלו אינם נתמכים בראיות כלשהן.

המשותף לסוגי האינדוקטרינציה השונים הוא הנטייה להגביל את החירות, את האינטליגנציה המוסרית ואת האפשרות לטעות בבחירה, ובמילים אחרות - להגביל את הסוכנות המוסרית של האדם (Alexander, 2015). חינוך מוכוון ערכים, ללא קשר לערך שהוא מבקש להנחיל, חייב לשאוף להגביר את יכולתם של התלמידים לפעול כסוכנים או כבני אדם עצמאיים מבחינה מוסרית. שאם לא כן עצם הרעיון של ערך כפי שהוא מוגדר כאן מאבד את משמעותו.

אם כן, כיצד ניתן להוציא חינוך כזה לפועל? לשם כך נבחן ארבע גישות שונות של חינוך מוכוון ערכים לפי הגישות שפורטו לעיל והתאוריות הפוליטיות המקושרות אליהן:

1. חינוך אופי, המבוסס על אתיקת המידות הטובות ועל רפובליקניזם.
2. חינוך מוסרי, המבוסס על פילוסופיה מוסרית מודרנית ועל ליברליזם מקיף.
3. חינוך דיאלוגי, המבוסס על אתיקה של יחסים דיאלוגיים ועל ליברליזם של גיוון.
4. פדגוגיה ביקורתית, המבוססת על תאוריית הביקורת החברתית.

בלי להמעט בערך תרומתם של החינוך המוסרי ושל הפדגוגיה הביקורתית, ולנוכח מעמדה של ישראל כרפובליקה תרבותית-לאומית ודמוקרטיה מגוונת, לחינוך האופי ולחינוך הדיאלוגי יש פוטנציאל גדול לסייע לחינוך מכוון ערכים בישראל.

## 6.2 חינוך אופי

המונח **חינוך אופי** משמש לא פעם באופן רופף למדי לתיאור למידה וחינוך המטפחים התנהגות מקובלת חברתית או התנהגות פרו-חברתית, נימוסים ואזרחות טובה. אולם, הגדרה מדויקת יותר כרוכה במאמץ מכוון של משפחות, בתי ספר וקהילות לסייע לצעירים לאמץ ערכים ומוסר ולגבש אישיות יציבה עם תכונות אופי ראויות.

חינוך מהסוג הזה מתאים בקווים כלליים למסגרת האתיקה של המידות (arêteic) ולתאוריה הפוליטית הרפובליקנית. תאוריה זו קשורה מאוד לתנועת הפסיכולוגיה החיובית המדגישה את טיפוח תכונות האופי וחיזוקן. מספר רב של מדינות, חברות פרטיות, מרכזים אקדמיים וארגונים ללא מטרת רווח ברחבי העולם מציעים תוכניות לימודים ושיטות הוראה המדגישות את חינוך האופי.

טרנס מקלפלין ומארק הלסטד (McLaughlin & Halstead, 1999) הבחינו בין שני סוגים של חינוך האופי. **חינוך האופי המצומצם** (non expansive) גורס כי תכונות האופי או המוסר הן יסודיות, ושיטות החינוך הנהוגות בו מדגישות חינוך ישיר, שינון והכשרה מעשית. שיטות אלו כוללות עידוד, שבח ותגמול, הגדרה ותרגול, והן דורשות ציות לנורמות משותפות מקובלות. מנגד, **תפיסות נרחבות של חינוך האופי** (expansive) מציעות הסברים מתוחכמים ומגוונים של דמוקרטיה ליברלית כחלק מהרציונאל שלהן ומקדמות ערכים צומחים לצד ערכים בסיסיים יסודיים. אלו מדגישים, בין היתר, את תנאיה של הסוכנות או העצמאות המוסרית: בחירה חופשית, אינטליגנציה מוסרית ומתן אפשרות לטעות. שיטות הלימוד הנהוגות במסגרת גישה זו מעודדות חשיבה ודיונים על השימוש המתאים בערכים ובתכונות על מנת לפתח את שיקול הדעת בקרב התלמידות והתלמידים. החינוך המצומצם מתאים במיוחד לקהילות רפובליקניות המקדשות מושגים דוגמטיים, נוקשים וצרי אופקים של מושג הטוב, ואילו החינוך הנרחב מתאים יותר למדינה רפובליקנית המקדשת תפיסות דינמיות של טוב, באופן ספציפי ומשותף. תפיסות דינמיות של טוב נתונות לשינוי בהתבסס על ניסיון או דיאלוג עם דעות שונות או מנוגדות.

חינוך אופי מצומצם	חינוך אופי רחב
מאמין בתכונות אופי ומוסר מוחלטים וקבועים שיש לאמץ.	מקדם בחירה חופשית, אינטליגנציה מוסרית ומתן אפשרות לטעות.
חינוך ישיר, שינון והכשרה מעשית.	חשיבה ודיונים - פיתוח שיקול דעת בקרב התלמידים.
מתאים לקהילות רפובליקניות המקדשות סט ערכים קבוע ותפיסה של טוב מוחלט שיש לחיות לפיו.	מתאים למדינה רפובליקנית המקדשת תפיסות דינמיות של טוב.

הבחנה זו בין חינוך מצומצם או נרחב של האופי מתבטאת במיוחד בסוג חינוך פופולרי הידוע בשם **חינוך לאזרחות**. בהקשר זה, מבחין מקלפלין (McLaughlin, 1992) בין **חינוך מינימלי או מקסימלי לאזרחות** בדמוקרטיה מגוונות (diverse democracies). במדינות ליברליות המטפחות חינוך מינימלי לאזרחות נוטים התלמידים להזדהות באופן פורמלי או חוקי בלבד עם המדינה, שכן בפועל מעודדים אותם להפגין קודם כול נאמנות סקטוריאלית. לעומתם, תלמידים המקבלים חינוך מקסימלי לאזרחות נוטים להזדהות חזקה יותר עם המדינה, ואילו ההזדהות עם גורמים אחרים תהיה לרוב חלשה יותר.

על פי מקלפלין, תפיסות אלו של החינוך לאזרחות נמצאות על רצף ולא משני צידי המתרחס. חינוך מינימלי במיוחד לאזרחות ממוקם בצד אחד של הרצף ואילו חינוך מקסימלי לאזרחות נמצא בצידו האחר. כשהגישה לחינוך לאזרחות נוטה לצד המינימליסטי של הספקטרום, יהיו הערכים המשותפים שזוכים להסכמה רחבה בקהילה מועטים ומצומצמים יותר. ולהפך, ככל שהגישה לחינוך לאזרחות נוטה אל הצד המקסימליסטי של הספקטרום, יהיו אותם ערכים משותפים איתנים ונרחבים יותר.

תפיסות מינימליות יחסית של אזרחות בחברות מגוונות יעלו בקנה אחד עם נטייה חלשה יותר לפלורליזם וערכים משותפים לצד סובלנות גדולה יותר לנטייה מצומצמת של חינוך האופי בחברות מסוימות. תפיסות מקסימליות יחסית של אזרחות בחברות מגוונות יחפפו תיאורים חזקים יותר של פלורליזם וערכים משותפים ושל סובלנות פחותה לחינוך אופי בסגנון מצומצם יותר בקהילות מסוימות. לדוגמה, מערכת החינוך בישראל נוטה לחינוך מינימלי לאזרחות, דבר המאפשר סובלנות גבוהה יחסית לחינוך האופי בסגנון המצומצם בקהילות מסוימות כמו אלו החרדיות למשל. מדובר באתגר רציני העומד בפני גיבוש סט חזק ורחב של ערכים המשותפים לקהילות שונות, שיאפשר להם לחיות בשלום זו לצד זו.

חינוך מינימלי לאזרחות	חינוך מקסימלי לאזרחות
הזדהות פורמלית עם המדינה הליברלית הדמוקרטית ונאמנות סקטוריאלית חזקה.	הזדהות חזקה עם המדינה הליברלית הדמוקרטית
ערכים מועטים ומצומצמים זוכים להסכמה רחבה	ערכים רבים ונרחבים זוכים להסכמה רחבה
נטייה חלשה לפלורליזם	נטייה חזקה לפלורליזם
סובלנות גבוהה לחינוך אופי מצומצם	סובלנות פחותה לחינוך אופי מצומצם
ידע בסיסי על מרכיבי הממשל (כנסת, ממשלה ובתי משפט) ותפקידיהם של משרדי המדינה	חינוך לשיקול דעת ומיומנויות התדיינות ודיאלוג

### 6.3 חינוך מוסרי

כמו חינוך האופי, גם המונח "חינוך מוסרי" משמש לא פעם לציון חינוך להתנהגות הולמת. אולם, הגדרה מדויקת יותר מתייחסת לבירורן ולפיתוחן של חובות מוסריות רציונאליות כמקובל במסורת הליברלית הכוללת, עם דגש על אוטונומיה אישית. שתי הגישות החינוכיות הנזכרות לרוב בהקשר זה הן בירור ערכי (values clarification) והתפתחות מוסרית קוגניטיבית.

**בירור ערכי** הוא פדגוגיה הנטועה בהגדרה רחבה של אוטונומיה אישית המקושרת לאמוטיביזם, ולפיו כל הערכים מבוססים על תחושות סובייקטיביות. לפיכך, מטרת החינוך היא לסייע ללומדים לברר עם עצמם מהי תחושתם באשר לסוגיה כזו או אחרת שבה הם עשויים להידרש להכריע. סוגיות אלו כוללות החלטות אישיות, כגון איפה להתגורר, באיזו קריירה לבחור, איזו אמונה לאמץ או לנטוש, איזה בן זוג או בת זוג לבחור ועוד. סוגיות אלו עשויות גם לעסוק בזירה הציבורית, כגון באיזו מדיניות לתמוך ובמי לבחור (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972).

יש המבקרים פדגוגיה זו וטוענים כי היא מניחה שיש ערכים הטבועים בילדים ועליהם רק לברר אותם, אך הדבר אינו בהכרח נכון ותלוי קודם כול בהשקפה האישית באשר לערכים שעוברים בתורשה. ממשיכי דרכו של טיילור ערערו גם הם על עמדה זו, העוסקת לטענתם בערכים חלשים במקום בערכים חזקים. אולם, בחברות מגוונות כמו בישראל, ילדים מגיעים לפעמים לבית הספר עם ערכים חזקים שהטמיעו בהם המשפחה או הקהילה, בין אם מדובר בערכים תורשתיים ובין אם לא. טכניקת הבירור הערכי עשויה לסייע לצעירים לברר עם עצמם מהם אותם ערכים והאם הם משקפים את האדם שברצונם להיות כשיגדלו. באמצעות בירור ערכי ניתן גם לבחון האם וכיצד אותם ערכים שמקורם במשפחה או בקהילה מגבילים את יכולתנו לחיות יחד בשלום עם אנשים שערכיהם שונים משלנו.

**התפתחות קוגניטיבית מוסרית** היא תאוריה פסיכולוגית ידועה שנחקרה ויושמה בחינוך מוסרי על ידי לורנס קולברג (Kohlberg, 1981). קולברג טען כי האתיקה של המידות (virtue ethics) ושיטת הבירור הערכי הן יחסיות מדי. אותן תאוריות לא מספקות לדבריו קריטריונים אובייקטיביים לערכים המשותפים שיש ללמד בבית הספר, ומבססות את אותם ערכים על מסורות שרירותיות יחסית של קהילות מסוימות או על רגשות סובייקטיביים של יחידים. לטענתו, החינוך המוסרי צריך להתמקד בפיתוח חשיבה מוסרית, המבוססת על שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית שקבע ג'ן פיאז'ה. עבודתו של פיאז'ה תיארה את צמיחתה של המערכת הרציונאלית במוח על פי קאנט בארבעה שלבים: השלב הסנסורי מוטורי, השלב הקדם אופרציונלי, השלב האופרציונלי והשלב האופרציונלי פורמלי.

בעבודתו המוקדמת והידועה קולברג משרטט שישה שלבים של התפתחות מוסרית-קוגניטיבית המתארים את התפתחות החשיבה הנורמטיבית של ילדים. הרמה הקדם קונבנציונלית של החשיבה המוסרית אצל קולברג מקבילה לשלב הקדם אופרציונלי של פיאז'ה, וכוללת (1) אוריינטציה של ציות ועונש ו-(2) אוריינטציה של כוונה אינסטרומנטלית. השלב המוסרי קונבנציונלי של קולברג תואם את השלב האופרציונלי של פיאז'ה. שלב זה דורש (3) כיבוד מוסכמות מתוך שותפות בין אישית וקונפורמיות (גישת "ילד טוב, ילדה טובה") ו-(4) אוריינטציה של קבלת סמכות ושמירה על הסדר החברתי (מוסר של חוק וסדר). לבסוף, שלב החשיבה המוסרית ברמה הפוסט-קונבנציונלית של קולברג מקביל לשלב האופרציונלי-פורמלי של פיאז'ה. שלב זה כולל (5) אוריינטציה של חוזה חברתי ו-(6) אוריינטציה של עיקרון אתי המושתת על חמישה עקרונות אתיים אוניברסליים.

בעקבות פיאז'ה, קולברג טוען כי ילדים עוברים משלב אחד לשני באמצעות הטמעה של דיסוננסים קוגניטיביים שבין חוויה לחשיבה בכל אחד מהשלבים. על אף שלא כולם מגיעים לשלבים הגבוהים ביותר של חשיבה מוסרית, סדר השלבים הוא אוניברסלי ובלתי הפיך. קולברג ותלמידיו בחנו את התפתחות מוסרית

ברחבי העולם באמצעות הצגתן של דילמות מוסריות שונות בפני ילדים צעירים ובדיקת אופן הסקת המסקנות והטיעונים של הנסיינים בכל אחד מהשלב. קולברג טען שבתי ספר ממלכתיים בדמוקרטיה ליברלית צריכים להשתמש בדילמות מוסריות כדי לסייע לתלמידים להתפתח ולעבור משלב מוסרי אחד למשנהו.

בעבודתו המאוחרת יותר, הכיר קולברג בכך ששלבם אלו של התפתחות מוסרית מייצגים תפיסה מסוימת בלבד של טוב ואינם מקובלים בהכרח על כולם במדינה ליברלית. על מנת לפתור בעיה זו הציע קולברג שבתי ספר ממלכתיים במדינות דמוקרטיות יטפחו קהילה שבמסגרתה ניתן יהיה לדון בערכים העולים בכל אחד מהשלב. לטענתו, תהליך מוכוון כזה יכול להוביל את הילדים לשלב הגבוה ביותר - שלב שבע - הקשור למוסריות נשגבה עם אוריינטציה קוסמית. על אף האהדה שבה התקבל השלב הקהילתני של עבודתו זו של קולברג, היו רבים שטענו כי היא לא מרחיקת לכת די הצורך ושהיא ממשיכה, למעשה, לכפות סוג אחד של היגיון וחינוך מוכוון ערכים שייכתן כי אינו חסין בעצמו לביקורת. גישה זו עלולה גם להגביל פלורליזם מהסוג שבו היא לכאורה תומכת.

## 6.4 חינוך דיאלוגי

תרומה חשובה נוספת לביקורת על התפתחות המוסר הקוגניטיבי תרמו הוגות פמיניסטיות כמו קרול גילגן ונל נודינגס.

גילגן מערערת על גישתו של קולברג אשר, כמו פסיכולוגים התפתחותיים רבים, ביסס את מסקנותיו בנושא התפתחות החשיבה המוסרית רק או כמעט רק על מחקרים שבהם השתתפו נבדקים בנים. כאשר אותן דילמות מוסריות הוצגו בפני נבדקות בנות, הן ביקשו לרוב לנתח אותן על ידי בחינת היחסים בין האנשים המעורבים ולא על ידי החוקים או העקרונות המתאימים.

בהשפעת התאוריה הדיאלוגית של בובר ובהתבסס על ביקורתה של גילגן על התאוריה של קולברג, פיתחה נודינגס את **האתיקה של הדאגה** (ethics of care). אתיקה זו מבוססת על חוויותיהן של אימהות ומיועדת להשמיע את קולן. לפי השקפתה, חינוך מוכוון ערכים מתרחש במסגרת מערכות יחסים בין דואגים למושאי דאגתם: הורים, חברים, בני זוג, מורים, ילדים, תלמידים ועוד. אולם, תפיסת הדאגה של נודינגס לא מצריכה הדדיות מהסוג שנמצא בדיאלוג סובייקט-סובייקט של בובר. אצל נודינגס, הדואגים מסיטים הצידה את הצרכים שלהם כדי "להתעמק" במושאי דאגתם, ומוצאים בהם גרסה טובה יותר של עצמם. על פי גישה זו, ערכים יש לגלם ולא להעביר - יש להמחיש באמצעות דוגמה ממשית של טיפול דואג. ומכאן שמערכות יחסים, ולא חוקים או כללים, הן הדבר שנדרש באמת לחינוך מוכוון ערכים.

בפילוסופיה החינוכית שלו, **פדגוגיה של שונות**, משתמש אלכסנדר באתיקה הדיאלוגית כדי לפתח את מה שניתן לכנות **אתיקה של דאגה בקרב קהילות** בדמוקרטיה דיונית מגוונות (diverse deliberative democracy). אלכסנדר תהה כיצד ניתן להצדיק חינוך המקדם אורח חיים מסוים בחברה ליברלית המקדשת את הזכות של אזרחים לבחור בעצמם את אורח חייהם. לטענתו, דילמה זו עשויה להסביר את החיפוש הרוחני בחברות בנות זמננו, חיפוש המבקש למצוא דרכי חיים אחרות וחדשות. אלכסנדר סבור שאת אחת התשובות לחיפוש הזה ניתן למצוא בחינוך ל"רוחניות אינטליגנטית", כלומר לתפיסות של החיים הטובים המאפשרות דיאלוג עם תפיסות אחרות ושונות, גם כאשר אלו קוראות תיגר על התפיסה המקובלת (Alexander, 2001). חינוך כזה יכול להתבצע באמצעות שתי פדגוגיות משלימות:

**הפדגוגיה של המקודש** מזמינה את התלמידים להשתתף בדרך חיים "אינטליגנטית" מסוימת על השירים

והסמלים שלה, השפה והספרות, המנהגים והטקסים (Alexander & Ben Peretz, 2001). הפדגוגיה של השונות כרוכה בלימוד אורח חיים שונה מזה של הלומד (Alexander, 2015). הפדגוגיה הראשונה מעודדת תלמידים להכיר מערכת שעשויה להיות שימושית לחייהם, והשנייה מתייחסת ללימוד של השקפה מבחון, באופן פנומנולוגי, מפי מאמיניה או באופן תרבותי בהקשרים ההיסטוריים או הפוליטיים של השקפה זו. כך יכולים התלמידים ללמוד לכבד אורח חיים שונה משלהם. נוסף על כך הם יכולים גם ללמוד למתוח ביקורת לא רק בהתאם לנורמות הפנימיות של ההשקפות שבהם הם מחזיקים או בוחרים להחזיק, אלא גם בהתאם לקריטריונים של השקפה אלטרנטיבית אחת לפחות. ביכולתה של פדגוגיה דיאלוגית מסוג זה להכין את התלמידים לשאת ולתת על ערכים משותפים שהם חזקים מספיק כדי לאפשר דו־קיום בשלום למרות השונות.

## 6.5 פדגוגיה ביקורתית

המונח "פדגוגיה ביקורתית" נטבע על ידי פאולו פריירה שהיה פילוסוף חינוכי נאו־מרקסיסט. אף על פי כן, היום המונח כולל את החשיבה החינוכית ואת הפרקטיקה של תאוריית הביקורת החברתית כולה, כולל זו המרקסיסטית, הנאו־מרקסיסטית והפוסט־מודרנית, את התאוריה הפוסט־קולוניאליית, תאוריית הגזע הביקורתית ואחרות. פדגוגיה זו הושפעה מפילוסופיה לילדים ועם ילדים של מתיו ליפמן (Lipman, 1988), שהתאימה את תאוריית ה"קהילה חוקרת" של ג'ון דיואי ללימוד בכיתה. במסגרת פדגוגיה זו, התלמידים חוקרים יחד שאלות שהציבו בפניהם מורים, המשמשים מסייעים ולא מקור של ידע סמכותי. כמו דיואי, גם ליפמן לא אימץ את תאוריית ה"הרמנויטיקה של החשד" הגורסת כי יחסי כוח נסתרים הם שיקבעו את תוצאותיה של חקירה משותפת כזו. היה זה פאולו פריירה (תשמ"א) בספרו "הפדגוגיה של המדוכאים", שטען כי הדיון בכיתה מקבע לרוב מודעות שקרית ושגויה, המשמרת את יחסי הכוח שבאמצעותם משליטה התרבות ההגמונית את ערכיה על הבלתי מיוצגים, המיעוטים, הילידים, המנושלים או המדוכאים באשר הם. לשיטתו של פריירה, מטרתה של חקירה משותפת היא לחשוף את יחסי הכוח הנסתרים ולא לפתור בעיות, כדי לשחרר צעירים מחוסר השוויון הקיים. פריירה נשען על תורתו של אפלטון ומתייחס לסוג כזה של דיאלוג כאל השיטה הסוקרטית. מטרתה של שיטה זו היא לשחרר את ההכרה מהשפעות משחיתות באמצעות שחרורה מחלוקת כוח בלתי שוויונית. היו שטענו שפדגוגיה מסוג זה מתאימה יותר לחשיפת קונפליקטים חברתיים אבל מתאימה פחות לפתרונם. הוגים פוסט־מודרניסטים, למשל, טוענים שחוסר שוויון ביחסי כוח טבוע בכל התנהלות אנושית ולכן יהיה זה נאיבי לחשוב שניתן להתגבר עליו לגמרי ולתמיד.

## 7. סיכום

בפרק זה טענו כי חינוך מוכוון ערכים עוסק קודם כול בטיפוח העדפות נורמטיביות רצויות, ולא רק בטיפוח העדפות תאוריות או אסתטיות. העדפות אלו מוגדרות לא פעם כטענות הקשורות לאתיקה המידות, להיגדים דאונטולוגיים, להיגדים של יחסים דיאלוגיים ושל ביקורת. כולם מקושרים לתאוריות פוליטיות המוכרות כרפובליקניזם, ליברליזם מקיף, ליברליזם מגוון ותאוריית הביקורת החברתית. עוד טענו בפרק זה כי ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית איננה רק רפובליקה אתנית, תרבותית או לאומית אלא גם דמוקרטיה ליברלית, הנותנת עדיפות לזכותם של האזרחים לבחור לעצמם את דרך חייהם. עם זאת מדובר בגרסה של דמוקרטיה דיונית מגוונת ושל קהילתנות ליברלית, ולא בליברליזם מקיף או פוליטי.

עוד ציינו בפרק זה כי לישראל שורשים עמוקים בגרסאות שונות של תאוריית הביקורת החברתית ויש לייצג אותם בבתי הספר.

ישראל כוללת קהילה של קהילות, ולא רק יחידים. בהקשר זה הבחנו בין ערכיהן של קהילות אינדיווידואליות עם חזון ספציפי של חיים טובים לבין הערכים המשותפים של קהילה בין קהילות. את ההסכמה בנוגע לערכים אלו יש להשיג באמצעות דיאלוג והתדיינויות שיאפשרו דו־קיום בשלום למרות השונות.

נושא נוסף אשר נידון בפרק זו הוא ההבחנה בין ערכים דקים לערכים גדושים יותר. ציינו כי כאשר ערכים של קהילה מסוימת בחברה כזו נוטים להיות גדושים יותר, הערכים המשותפים שעליהם יהיה קל יותר להסכים יהיו דקים יותר. שאלנו עד כמה עבים צריכים יהיו להיות הערכים המשותפים כדי להבטיח דו־קיום בשלום בין קהילות, ומהן המגבלות שהדבר עשוי להטיל על קהילות מסוימות.

בסיומו של הפרק עמדנו על ההבדלים בין חינוך לאינדוקטרינציה, וסקרנו ארבע גישות רחבות יותר לחינוך מוכוון ערכים: חינוך האופי, חינוך מוסרי, חינוך דיאלוגי ופדגוגיה ביקורתית. הצבענו על כמה נקודות חוזק וחולשה בכל אחת מהגישות, ובלי להמעט בתרומתם האפשרית של חינוך מוסרי או פדגוגיה ביקורתית, ציינו גם שחינוך אופי וחינוך דיאלוגי, כאשר הם מתבצעים כהלכה, עשויים להתאים במיוחד לחינוך בישראל שהיא דמוקרטיה רפובליקנית מגוונת.





פרק 2 | היבטים פסיכולוגיים  
בחינוך מכוון ערכים

## 1. המשגה של ערכים ומדוע חשוב ללמוד על התפתחותם

### 1.1 הקדמה: מדוע המחקר הפסיכולוגי מתעניין בערכים?

ערכים הם רעיונות, אמונות או מושגים מופשטים המגדירים מה חשוב ומה פחות חשוב, מה טוב ומה פחות ולאילו מטרות נכון לשאוף. בכך מנחים הערכים את הבחירה בהתנהגויות ואת האופן שבו אנו תופסים סיטואציות חברתיות ומעריכים אירועים ואנשים אחרים ואף את עצמנו. אף כי הקשר בין ערכים והתנהגויות הוא ללא ספק מורכב - התנהגויות מסוימות עשויות לשקף ערכים שונים (Fischer, 2017; Roccas & Sagiv, 2010; Skimina, Cieciuch, Schwartz, Davidov, & Algesheimer, 2019), המחקר מראה כי הקשר בין ערכים להתנהגויות אינו מוטל בספק; כלומר, אנשים המאמינים בערך מסוים נוהגים להחזיק בעמדות תואמות ולהתנהג בהתאם לערכיהם (Bardi & Schwartz, 2003; Cole et al., 2007; Miles, 2015; Vecchione, Döring, Alessandri, Marsicano, & Bardi, 2016). בינונית. אצל אנשים שהערך חשוב להם במיוחד, ובסיטואציות שמאפשרות את מימוש הערכים בצורה חופשית יותר, הקשרים בין ערכים להתנהגות חזקים יותר (Lee et al., 2021; Sagiv, Roccas, Cieciuch, & Schwartz, 2017).

### 1.2 אפיון מחקר פסיכולוגי בערכים

מחקר פסיכולוגי בנושא ערכים נחלק לכמה רמות: ברמת התרבות הלאומית, ברמת בית הספר וברמת האישית.

#### 1.2.1 ערכים תרבותיים

מחקרים מוקדמים על ערכים התמקדו בעיקר בערכים תרבותיים, כלומר כיצד תרבויות נבדלות זו מזו בממדים ערכיים שונים. למשל, על פי התאוריה של הממדים התרבותיים של הופסטדה (Hofstede, 1993) קיימים ארבעה ממדים ערכיים-תרבותיים (ואליהם נוספו מאוחר יותר שני ממדים נוספים). הממדים משקפים דימויות חברתיות שכיחות שהן: קולקטיביזם מול אינדיבידואליזם, הימנעות מחוסר ודאות, מרחק עוצמה (שהוא הפתרון שמציעה החברה לחלוקה הלא שוויונית של כוח בין חבריה) ונשיות מול גבריות. כל תרבות מתמודדת עם הממדים האלו באופן שונה וההתמודדות הזו משקפת את סולם הערכים של החברה.

#### 1.2.2 ערכים ברמת בית הספר

ניתן לבחון ערכים גם כמאפיינים של קבוצות וארגונים. האקלים של בית ספר מסוים, למשל, יכול לשקף את הערכים המאפיינים את היחסים הבין-אישיים שבו, המטרות החינוכיות והערכים של הפרטים המרכיבים אותו. נושא זה נחקר מעט יחסית, אך יש עדויות מסוימות שעם הזמן תלמידים מושפעים מהערכים המאפיינים את בית הספר (Berson & Oreg, 2016). עוד פחות ידוע על השפעת קבוצת השווים על ערכים, אך ניתן לשער כי חלק מהאפקט של בית הספר עובר דרך השפעה של חברים זה על זה, כפי שנפרט בהמשך (Benish-Weisman, Oreg & Berson, 2021).

#### 1.2.3 ערכים אישיים

ערכים בהגדרתם, הם מטרות חיוביות ולכן מוגדרים כטובים וחיוביים; יחד עם זאת, אנשים נבדלים זה מזה בחשיבות שהם מקנים לערכים שונים. בפרק זה נתמקד בעיקר בהבדלים בין-אישיים בערכים.

### 1.3 טיפולוגיית התוכן של ערכים

כפי שיש גישות תיאורטיות רבות ושונות להגדרת המושג ערך (Rohan, 2000), כך גם טווח הערכים החשובים לאנשים שונים הוא רחב, וניתן למצוא מאות מונחים המתייחסים לערכים שונים בשפות רבות (De Raad et al., 2016). מחקרים מוקדמים על ערכים התייחסו לכל ערך בנפרד, אך גישות מודרניות יותר תרות אחר עקרונות מארגנים במבנה הערכים, מתוך הנחה שיש מספר מוגבל של מוטיבציות שעומדות בבסיס הערכים (Schwartz, 1992; Haidt, 2007; Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014). גישות אלו מבחינות בין ערכים שמייצגים את צורכי הפרט לבין אלו שמייצגים את צורכי הקבוצה. וכן הן מבחינות בין דגש על שמרנות או על מחויבות לבין נכונות לקבל שינויים ובחירה בשינוי (Hanel, Litzellachner, & Maio, 2018; Rohan, 2000).

מחקרים שניסו לקשר בין הגישות השונות מצביעים על חפיפה, לפחות חלקית, בין קבוצות הערכים כפי שהם נמדדים בגישות שונות (Hanel et al., 2018; Zapko-Willmes, Schwartz, Richter, & Kandler, 2021). הטיפולוגיה שתשמש אותנו בפרק זה היא הטיפולוגיה שפיתח שלום שוורץ. זאת משום שהיא מגובה במחקר רב ומפני שרוב המחקר על ערכי ילדים ומתבגרים נסמך על תאוריה זו.

לתפיסתו של שוורץ, מערכת הערכים מבוססת על הצרכים האנושיים של האדם. נוסף על כך קיים צורך לתיאום האינטראקציות האנושיות וצורך של הקבוצה לשרידות ולרווחה. מתוך כך גזר שוורץ עשר מטרות, הנבדלות זו מזו בסוג המוטיבציה העומד בבסיסן. מטרות אלו באות לידי ביטוי קוגניטיבי-לשוני בעשרה ערכים מרכזיים המאורגנים על פני רצף במעגל<sup>4</sup>. עשרת הערכים מפורטים בטבלה הבאה והקשרים ביניהם מתוארים בתרשים שלהלן.

#### הגדרות עשרת הערכים לפי שוורץ (Schwartz, 1992)

ממד מוטיבציוני	ערך	משמעות	כיצד הערך בא לידי ביטוי בערכים שמקדם משרד החינוך
התעלות מעל העצמי	אוניברסליות	קבלה, הבנה ודאגה לשלומם של אנשים, כולל רחוקים, ושל הטבע	<ul style="list-style-type: none"> <li>כבוד לאדם ולזכויות היסוד</li> <li>שמירה על קדושת החיים</li> <li>מעורבות חברתית ואזרחית (גם): בנוולנטיות, (benevolence)</li> <li>מחויבות לטבע וקידום צדק סביבתי</li> <li>היכרות עם מגוון תרבויות ומורשות במדינה והבעת כבוד כלפיהן</li> </ul>
	בנוולנטיות (benevolence)	דאגה לרווחתם של האנשים הקרובים אלינו	<ul style="list-style-type: none"> <li>יושרה והגינות</li> <li>סולידריות ועזרה לזולת</li> </ul>

4 גישות חדשות יותר מחלקות את המעגל המוטיבציוני לפלחים דקים יותר (Schwartz et al., 2012), אך בשל המחסור במחקר התפתחותי בנושא לא נדון בהן.

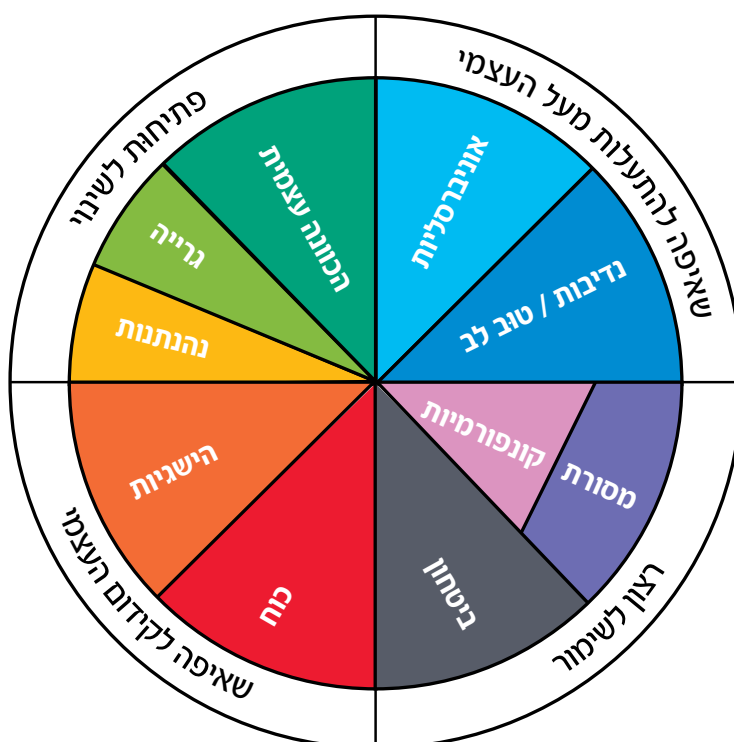
שמרנות	מסורת	<ul style="list-style-type: none"> <li>מחויבות לשמירה על המנהגים והמסורות של התרבות, המשפחה או הדת</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>כיבוד ההורים והמעגל המשפחתי (גם: בנוולנטיות)</li> <li>מחויבות לערכי המורשת והזהות התרבותית של התלמידים והתלמידות</li> </ul>
	קונפורמיות	<ul style="list-style-type: none"> <li>חשיבות השמירה על כללים, ציפיות חברתיות ונורמות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>כיבוד סמלי המדינה ושמירת החוק</li> </ul>
	ביטחון	<ul style="list-style-type: none"> <li>שמירה על הביטחון והיציבות של האדם, האנשים הקרובים אליו והחברה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שירות משמעותי - צבאי, לאומי, אזרחי (גם: בנוולנטיות)</li> </ul>
קידום העצמי	כוח	<ul style="list-style-type: none"> <li>השאיפה למשאבים, מעמד חברתי ושליטה</li> </ul>	
	הישגיות	<ul style="list-style-type: none"> <li>רצון להצליח ולרכוש הערכה חברתית דרך השגת מטרות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שאיפה למצוינות ולמיצוי יכולות אישיות</li> </ul>
	הדוניזם	<ul style="list-style-type: none"> <li>החשיבות של עונג והנאה פיזית</li> </ul>	
פתיחות לשינוי	גרייה	<ul style="list-style-type: none"> <li>הצורך בשינוי, הרפתקה והתחדשות</li> </ul>	
	הכוונה עצמית	<ul style="list-style-type: none"> <li>החשיבות של בחירה, עצמאות במחשבה ובמעשה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>גילוי סקרנות ועניין בלמידה</li> <li>רוחב אופקים וחתירה לידע</li> <li>השתתפות בתהליכים דמוקרטיים בחברה</li> </ul>

לפי התאוריה של שוורץ, הערכים מסודרים במבנה מעגלי המבטא את הקשרים הדינמיים ביניהם: ערכים הקרובים זה לזה במבנה המעגלי מייצגים מוטיבציות דומות, וערכים מנוגדים זה לזה במבנה המעגלי מייצגים מוטיבציות מנוגדות. עשרת הערכים במעגל נחלקים ל-4 קטגוריות: התעלות מעל העצמי, פתיחות לשינוי, קידום העצמי ושימור. כל קטגוריה מנוגדת לקטגוריה אחת וסמוכה לאחרת: (א) ערכים המבטאים פתיחות לשינוי (רצון לחידוש במחשבה ובמעשה) לעומת ערכים המבטאים רצון לשימור (הצורך לשמור על יציבות הסדר הקיים והעבר); (ב) ערכים המבטאים שאיפה לקידום העצמי (שמירה על האינטרסים שלי, גם על חשבון האחר) לעומת כאלו המבטאים שאיפה להתעלות מעל העצמי (דאגה לאחר גם על חשבון האינטרסים שלי) (Schwartz, 1992). קטגוריות של ערכים הסמוכות זו לזו במבנה המעגלי לרוב יבואו לידי ביטוי יחד, וערכים בקטגוריות מנוגדות יהיו קשורים לאותו משתנה באופן הפוך. למשל, אדם הנוטה לערכים של שמרנות, יביע פחות פתיחות לשינויים.

במאות מדגמים מעשרות תרבויות ובשיטות מחקר מגוונות נמצאה תמיכה למבנה המעגלי (Borg, Dobewall, & Aavik, 2016; Cieciuch, Döring, & Harasimczuk, 2013; Coelho, Hanel, Johansen, & Maio, 2019; Hinz, Brähler, Schmidt, & Albani, 2005; Struch, Schwartz, & Van Der Kloot, 2002) למבנה המעגלי משמעות לא רק לקשרים בין הערכים השונים, אלא גם לקשרים שלהם

עם משתנים דמוגרפיים, עמדות והתנהגויות שונים. הואיל וערכים הקרובים זה לזה במעגל מונחים על ידי מוטיבציות דומות, הם צפויים להיות קשורים בצורה דומה למשתנים שלישיים. כך למשל, הֶכוֹוֶנָה עצמית ואוניברסליזם - ערכים עם דגש על פתיחות - קשורים באופן שלילי לגזענות. לעומת זאת, ערכים המופיעים בצדדים מרוחקים של המעגל משקפים מוטיבציות מנוגדות, ויהיו לרוב קשורים בכיוונים הפוכים למשתנים השונים, כלומר האחד חיובי והאחר שלילי. כך למשל, ערכים המתמקדים בקידום עצמי קשורים יותר לתוקפנות, וערכים המשקפים התעלות מעל העצמי קשורים פחות לתוקפנות.

### מעגל הערכים על פי שוורץ



### 2. מדידת ערכים בקרב ילדים ובני נוער

מחקרים כמותיים בנושא ערכים בקרב מבוגרים מציגים בדרך כלל ערכים בצורה מופשטת (למשל "צדק חברתי" או "עזרה לאחרים") ומבקשים מהמשתתפים לציין כל אחד מהם או לדרג אותם בחשיבותם (Schwartz, 1992; Rokeach, 1973; Gouveia, Vione, Milfont & Fischer, 2015). הליך זה נחשב מופשט מדי עבור נבדקים צעירים, והדבר מחייב פיתוח אמצעים הבודקים ערכים בכלים קונקרטיים יותר (Schwartz et al., 2001).

כמה כלי מדידה שימשו להערכת ערכים במחקר התפתחותי (לסקירה מתודולוגית של מדידת ערכים, ראו Roccas, Sagiv & Navon., 2017). שאלון הדמויות למדידת ערכים (PVQ) (Schwartz et al., 2001) משמש לרוב למדידת ערכים בגיל ההתבגרות ומתאים גם למבוגרים. גרסאות שונות של ה-PVQ מכילות בין 21 ל-40 פריטים, שכל אחד מהם כולל תיאור מילולי של אנשים. התיאור מפרט את מטרותיו, שאיפותיו או משאלותיו של האדם, ויחד הן מצביעות באופן מרומז על חשיבותו של ערך. המשתתפים מתבקשים לציין את מידת הדמיון שלהם לאנשים שתוארו. הציון של כל ערך נקבע על פי ממוצע ציוני הפריטים.

לדוגמה, הפריט הבא מייצג את ערכי אוניברסליזם: "לדעתה, חשוב שכל אדם בעולם יקבל יחס שווה. היא מאמינה שלכל אחד מגיעות הזדמנויות שוות בחיים". המגדר של הדמות בתיאור המילולי תואם את המגדר של הנשאל או הנשאלת (בשפות רלוונטיות). מדד זה שימש בהצלחה במספר רב של תרבויות (Ciecuch et al., 2013; Liem, Martin, Nair, Bernardo, & Hidajat Prasetya, 2011) במדגמי מתבגרים, כולל בקרב מתבגרים יהודים וערבים בישראל (Knafo, Daniel, & Khoury-Kassabri, 2008), ובמידה מעט פחותה בילדות המאוחרת ובתחילת גיל ההתבגרות (Bubeck & Bilsky, 2004; Knafo & Spinath, 2011).

PBVS-C הוא מדד ערכים מבוסס תמונות, אשר תוכנן במיוחד כדי לחקור ערכים בקרב ילדים וילדות (Doring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp & Bilsky, 2010). הכלי כולל 20 תמונות של דמות מאוירת: כל איור מתאר גיבור או גיבורה המבצעים פעולה רלוונטית לאחד מעשרת הערכים של שוורץ. האיורים מלווים בכיתוב קצר. לדוגמה, תמונה של גיבור החובש כתר ולצידה הטקסט "להיות עשיר וחזק" מייצגים ערכי כוח. הנסיין שואל את הילד "מה היית רוצה להיות?", ואז מציג לילד את הפריטים וקורא כל כיתוב בקול רם. הילדים ממיינים את הפריטים לפי חמש רמות חשיבות. הציון של כל ערך נקבע על פי ממוצע ציוני הדירוג של הפריטים. מחקר שבחן ילדים יהודים בישראל הראה שבפיצול 20 הפריטים לשתי רשימות של 10 ניתן למדוד ערכים בהצלחה גם עם ילדים בני 5 שנים (Abramson, Daniel & Knafo, 2018). קיימת גם גרסה ממוחשבת של הכלי, לביצוע במחשב או בטלפון, בעברית ובערבית.

כלי נוסף שתוכנן במיוחד לחקר ערכים בקרב ילדים צעירים הוא AVI (Collins, Lee, Sneddon & Döring, 2017). הכלי מכיל סדרה של תרחישים מונפשים באורך 3-5 שניות, המספקים מידע מילולי, חזותי ושמיעתי על כל אחד מהערכים של שוורץ. התרחישים מתארים התנהגות מביעת ערכים המלווה בטקסט מושמע וכתוב. הטקסט מבטא מוטיבציה ערכית ומתחיל במילים "אני רוצה". למשל, הפריט "אני רוצה להיות הכי טוב" מתייחס לערכי הישגיות. כל פריט מוצג חמש פעמים יחד עם פריטים אחרים, ובכל צירוף כזה של חמישה פריטים המשתתפים מתבקשים לבחור את הפריט "הכי טוב" ואת הפריט "הכי גרוע". הציון של כל ערך נקבע על ידי השוואה בין הפריטים המועדפים. הכלי תורגם לעברית, ובימים אלו מתוקף בקרב ילדים בגיל הגן (Elizarov, Benish-Weisman & Ziv, submitted).

חוקרים פיתחו מדדים נוספים לחקר ערכים בקרב ילדים ובני נוער. שיטות אלה כוללות שאלות סגורות על ערכים ספציפיים (Knight, Mazza, & Carlo, 2018), שאלות פתוחות על ערכים ספציפיים (Wray-Lake, 2014; Flanagan, Benavides, & Shubert, 2014), ראיונות מובנים (Shachnai & Daniel, 2020), ראיונות בתיאורן בובות לילדים צעירים (Ciecuch, Hulak, & Kitaj, 2011) ואף ציורים פתוחים של ילדים (Lundqvist, Westling Allodi, & Siljehag, 2019).

חוקרים רבים עסקו בקשר בין ערכים להתנהגויות, משום שהתנהגות מושפעת מערכים ומתוך רצון לבדוק האם ערכים יכולים לנבא התנהגות. חלק בחנו את הקשר בין ערכים להתנהגות ספציפית כגון תוקפנות, וחלק בחנו קבוצות של התנהגויות "מביעות ערכים" (value expressive), כלומר שצבירה (אגרגציה) של התנהגויות יכולה לייצג ערך אחד. כך, ברדי ושוורץ פיתחו כלי הבדוק התנהגויות מוכוונות ערכים (Bardi & Schwartz, 2003). למשל, כמה פריטים יכולים לייצג התנהגויות המביעות ערכי אוניברסליזם: "פועל למתן הזדמנויות שוות לאנשים, בין אם אני מחבב אותם ובין אם לא", "מביע הסתייגות כשמישהו מגנה קבוצות שלמות של אנשים (גרמנים, הומוסקסואלים, פמיניסטיות, חרדים, ערבים, וכדומה)", "נותן מכספי למבצעים להצלת סובלים (מרעב, מלחמה וכולי) בארצות זרות". קיימת גרסה של שאלון זה המותאמת למתבגרים (Vecchione et al., 2020), ולאחרונה היא תורגמה לעברית.

בבחירת הסוג של כלי המדידה חשוב להתייחס לשינויים הקוגניטיביים המתרחשים לאורך השנים, כפי שהם מתבטאים בתהליכי שינוי והבשלה של ערכים עם הגיל (ראו פירוט על כך בהמשך הפרק). ואכן, כפי

שעולה מסקירת הכלים לעיל, מדידת ערכים מתבצעת באופנים שונים בהתאם לגיל הנחקרים. יש לכך השלכות חשובות בניסיון להבין תהליכים התפתחותיים. למשל, השוואת החשיבות היחסית של ערכים בגיל ההתבגרות ובקרב ילדים תיתקל בקושי, בשל העובדה שלרוב ערכים נמדדים בכלים שונים בגילים אלה.

### 3. התפתחות ערכים בקרב ילדים ובני נוער

#### 3.1 מבנה ערכים: בין קביעות להתפתחות

המבנה המעגלי של מערכת הערכים כפי שהוסבר לעיל נמצא כמבנה קבוע אוניברסלי באופן שחוצה תרבויות וחברות. כלומר, כאשר מודדים ערכים בקרב מורים ותלמידים או ברמת בית הספר כולו, אם ערך אחד במערכת יהיה חשוב, כנראה גם הערך הסמוך לו במעגל יהיה חשוב (ראו בתרשים להלן). נוסף על כך, אם ערכים מסוימים יהיו חשובים מאוד, הערכים המנוגדים יהיו חשובים פחות. זאת ועוד, המבנה המעגלי נמצא כמתאר היטב גם את ערכיהם של מתבגרים וילדים צעירים (Cieciuch et al., 2013; Collins et al., 2017; Uzefovsky, Döring, & Knafo-Noam, 2016). מבנה הערכים המעגלי נמצא תקף אף בקרב ילדים בני חמש, במחקרים שהשתמשו בכלי מדידה מותאמי גיל (Abramson et al., 2018). מחקר שבדק ילדים בני 4, והשתמש בכלי מותאם גיל (ריאיון בסיוע בובות משחק) הראה את הניגודים הבסיסיים בין פתיחות לשינוי לשמרנות, ובין קידום העצמי להתעלות מעל העצמי (Cieciuch et al., 2011).

עם זאת, חשוב לציין כי תהליך התפתחות המבנה המעגלי אינו שלם בגילים צעירים כל כך. ככל שעולה הגיל ניכרת עקביות רבה יותר בבחירת הערכים (Collins et al., 2017). מחקר התפתחותי מראה כי במהלך הילדות (מגיל 5-8 עד גיל 9-12) עולה היכולת של ילדים לחשוב על ערכים במונחים מופשטים יותר וקונקרטיים פחות, ועולה היכולת לראות את המוטיבציה העומדת בבסיסם במקום את ההתנהגות שהם מייצגים (Shachnai & Daniel, 2020).

במובן מסוים מחקר זה מתחבר לגישתו של קולברג (Kohlberg & Hersh, 1977) אשר הדגיש את ההתפתחות הקוגניטיבית כבסיס להתפתחות מוסרית. לפי קולברג, ילדים צעירים חושבים במונחים קונקרטיים יותר ומופשטים פחות, ולכן מצדיקים החלטות מוסריות במונחים שונים מאשר מתבגרים או מבוגרים. הממצא של שכנאי ודניאל (Shachnai & Daniel, 2020) מעיד על כך שאכן החשיבה של ילדים צעירים על ערכיהם היא קונקרטיית יותר מזו של ילדים גדולים יותר. מאידך גיסא, אף כי לכאורה התאוריה של קולברג מדגישה את התהליך הקוגניטיבי ומתמקדת פחות בתוכן המוסרי, קולברג עצמו ייחס ערכים שונים לשלבים התפתחותיים שונים (במונחים של שוורץ, השלבים הצעירים יותר משקפים ערכי הדוניזם ובשלב מאוחר יותר קונפורמיות, והשלב המתקדם יותר משקף ערכי אוניברסליזם).

ואכן, במחקר בקרב ילדים אוסטרליים נמצא כי התנהגות פרו-חברתית הייתה קשורה לערכי שמרנות של ילדים צעירים (בני 6-7), ואילו בגילים מבוגרים יותר (11-12) התנהגות פרו-חברתית הייתה קשורה לערכים המשקפים עצמאות מחשבתית ופתיחות לשינוי (Benish-Weisman, Daniel, Sneddon & Lee, 2019). בדומה לכך, במחקר על תפיסות מוסריות הקשורות בשמירה על החוק בקרב מתבגרים וצעירים ישראלים, נמצא כי אלו שחשבו על החוק במונחים של חוק וסדר ייחסו חשיבות גבוהה במיוחד לערכי קונפורמיות. אלו שחשבו עליו במונחי חוזה חברתי החשיבו ערכי קונפורמיות במידה פחותה, ואילו אלו שחשבו על שמירה על החוק במונחים אתיים (מקביל לרמת החשיבה המוסרית הגבוהה יותר לפי קולברג) ייחסו חשיבות נמוכה במיוחד לערכי קונפורמיות, וחשיבות גבוהה לערכי פתיחות לשינוי (דניאל וכנפו, 2011).

## 3.2 שינויים בחשיבות ערכים

ניתן לראות בערכים מוטיבציות המנחות אותנו בחיים; הם חלק מהאישיות וככאלו הם קבועים יחסית לאורך זמן (Bardi, Buchanan, Goodwin, Slabu, & Robinson, 2014; Olson & McAdams, 2010; Fetvadjev & He, 2019; Milfont, Milojev, & Sibley, 2016). יחד עם זאת, המחקר בשנים האחרונות מראה כי חשיבותם של ערכים משתנה עם ההתפתחות של ילדים ונוער, וחלים שינויים גם בגיל מבוגר יותר (Dobewall, Tormos, & Vauclair, 2017; Gouveia et al., 2015; Robinson, 2013). ערכי התעלות מעל העצמי דווחו כחשובים יותר מערכי קידום העצמי בקרב ילדים ומתבגרים, אך הפער נסגר עם העלייה בגיל, כלומר ערכי קידום העצמי עולים בחשיבותם היחסית. השינוי בחשיבותם של ערכי שימור (הצורך לשמור על יציבות הסדר הקיים והעבר) מול פתיחות לשינוי (רצון לחידוש במחשבה ובמעשה) עשוי להיות תלוי תרבות (Twito & Knafo-Noam, 2020).

חשוב לציין כי למרות השינויים בחשיבות הערכים, ארגון הערכים נשאר יציב. כך למשל אם קבוצת ערכים עולה בחשיבותה, הקבוצה המנוגדת נוטה לרדת בחשיבותה (Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh, & Soutar, 2009). עוד יש לציין כי חשיבותם של ערכים מתייצבת ככל שהגיל עולה. כלומר, בחירת הערכים החשובים יותר או פחות מתקבעת בשלב מסוים, אך עשויה להשתנות שוב בתחילת גיל ההתבגרות (Cieciuch, Davidov, & Algesheimer, 2016; Pöge, 2020; Vecchione et al., 2020).

## 4. גורמים המשפיעים על התפתחות ערכים

בתהליך התפתחותם של ערכים, מקיפים את הילד כמה מעגלי השפעה: הבית וההורים, מערכת החינוך ובית הספר וגם קבוצת השווים. כל אחד מהגורמים תורם את השפעתו לתהליך. בחלק זה נבחן את השפעתם של כל אחד מהגורמים על התפתחות ערכים.

### 4.1 גורמים המשפיעים על דמיון ערכים בין הורה לילד

#### 4.1.1 תאוריות ומחקרים בנושא השפעת הורים על ערכי ילדיהם ולהפך

רוב התאוריות בפסיכולוגיה הקנו חשיבות רבה להורים בהתפתחות מערכת הערכים של ילדיהם, דרך תהליכים של הדגמה, הזדהות והסבר (Grusec, 2019; Maccoby, 1992). מחקרים רבים הראו כי קיים מתאם (בינוני בגודלו) בין הורים וילדים בערכים החשובים להם (לסקירה בנושא ראו Knafo-Noam & Barni, & Schwartz, 2019). הגורם הראשון לדמיון הערכי בין הורים וילדים הוא החינוך שהורים מקנים לילדיהם או תהליך הסוציאליזציה שבו ההורים מעבירים את ערכיהם לילדים. לפי גרוסק וגודנאו (Grusec & Goodnow, 1994), ילדים צריכים לזהות באופן מדויק את ערכי הוריהם כדי להיות מסוגלים להזדהות איתם, ונוסף על כך עליהם לקבל את הערכים של הוריהם. מחקרים מאוחרים יותר איששו את טענתן של החוקרות, והראו כי תפיסה וקבלה של ערכי ההורים מנבאות במידה רבה את הדמיון בין ערכי מתבגרים וערכי הוריהם. מעבר לכך נמצא קשר בין תהליכים אלו לגישה הורית חמה, וקשר זה מעיד על חשיבותם של הורים בהתפתחות ערכי ילדיהם (Knafo-Noam et al., 2019).

עם זאת, חשוב לזכור כי תהליכי חיברות אינם הגורם היחיד המשפיע על דמיון ערכי בין הורים וילדיהם, אלא גם תורשה, סביבה וחברה (Bronfenbrenner & Morris, 2007). כמו כן, נמצא כי חלק מהדמיון הערכי בין הורים לילדיהם קשור לזהותם הלאומית המשותפת (Barni, Knafo, Ben-Arieh, & Haj-Yahia, 2014).



עוד בהקשר זה, מחקרים על מהגרים מראים פחות דמיון ערכי בין הורים וילדים, ככל הנראה מפני שהילדים עוברים חיברות בחברה שונה מזו של הוריהם, וכך גם במקרים שבהם ילדים מבתי דתיים לומדים בבתי ספר לא דתיים ולהיפך (לסקירה, ראו Knafo-Noam et al., 2019).

מעבר לכך, תיתכן אפשרות שהורים משפיעים על ערכי ילדיהם לא רק דרך חיברות (סוציאליזציה) אלא גם דרך הגנטיקה. מחקרי תאומים ואימוץ מראים כי לכל התכונות הפסיכולוגיות יש מרכיב סביבתי ומרכיב גנטי, וערכים לא שונים בכך. תאומים זהים (כלומר, שרצף הדנ"א שלהם כמעט זהה) דומים יותר בערכיהם מתאומי אחווה (החולקים בממוצע 50% מהשונות הגנטית (Twito & Knafo-Noam, 2020)). למשל, במחקר תאומים בישראל נמצא כי בין 29% ל-47% מהשונות בערכים מקורה בהבדל גנטי (Uzefovsky, et al., 2016). עם זאת, חשוב להבחין בין השפעה תורשתית לבין דטרמיניזם. נכון יותר לחשוב על ההבדלים התורשתיים בין ילדים כמניעים תהליכים במשפחה - כשהורים וסוכני חיברות אחרים משפיעים על הילד באופן שתלוי במאפייני הילד. תהליכים של אינטראקציה ומתאם בין התורשה והסביבה הם ככל הנראה מרכיב מרכזי בהתפתחות הילד.

הבדלים בין-אישיים אלו יכולים להסביר כיצד שני אחים שגדלו באותה משפחה התפתחו באופן שונה מאוד, או כיצד בכיתה אחת ילדים שונים יאמצו סט ערכים נבדל. להבדלים הבין-אישיים יש השלכות גם על העבודה החינוכית: כדי לעורר מוטיבציה ללמידה יש להשתמש בשיטות חינוכיות שונות שמותאמות לפרופיל הערכי של הילד. למשל עבור ילדים שמקנים חשיבות להדוניזם, כדאי להדגיש עד כמה כיף ללמוד ואילו לאחרים שערך ההישגיות חשוב להם, כדאי להדגיש עד כמה למידה תסייע בקבלת ציונים גבוהים והצלחה מאוחרת יותר בחיים. באופן זה לילדים עצמם יש השפעה על הערכים שהמבוגרים מקנים להם.

#### 4.1.2 תאוריות ומחקרים על חיברות בהשפעת ילד על ערכי הוריו

בעבר נהוג היה לחשוב כי במסגרת המשפחתית החינוך לערכים הוא תהליך חד כיווני שבו ההורים משפיעים על ערכי ילדיהם. עם הזמן התפתחה ההבנה כי גם ילדים משפיעים על ערכי הוריהם (Knafo & Galasky, 2008). ההשפעה יכולה להיות פסיבית או אקטיבית. עצם נוכחותו של ילד בעל נטיות או ערכים שונים מההורה משפיע על ערכיהם של הוריו, גם ללא ניסיון מכוון לשינוי ערכיהם. נער עם נטיות הומוסקסואליות שמשפחתו מחזיקה בערכים שמרניים עשוי להגביר אצל הוריו ערכים של פתיחות לשינוי, רק בשל נוכחותו בחייהם.

ההשפעה יכולה להיות גם אקטיבית כאשר ילדים מנסים באופן מכוון לשנות את ערכי הוריהם. תוכניות חינוכיות בבתי הספר עשויות לחולל שינוי ערכי בקרב ילדים, ובהמשך להביא גם לשינוי ערכי בקרב הוריהם. דוגמה ידועה היא הקמפיין שהובילו מורות וגנות להצלת פרחי הבר בשנות ה-60. נשות החינוך עיצבו את תפיסתם של הילדים בנושא זה, והם בתורם תרמו למודעות ושינוי במשפחותיהם (פירסט, 2002).

#### 4.2 הקניית ערכים במערכת החינוך

ילדים ונוער שוהים שעות רבות במערכת החינוך ולכן היא משמעותית מאוד לסוציאליזציה. מערכת החינוך בעלת השפעה ייחודית על ערכי הילדים אבל גם משקפת השפעה עקיפה של ערכי הורים, כאשר מתאפשר להורים לבחור את המסגרת הרצויה לילדיהם (למשל, בחירה בין בית ספר ממלכתי לבית ספר ממלכתי-דתי). מחקרים בנושא הקניית ערכים במערכת החינוך עוסקים בשתי רמות השפעה: רמת המורה ורמת בית הספר.

#### 4.2.1 תפקידם של המורים בהתפתחות ערכי התלמידים והתלמידות

למרות התפיסה הרווחת שמורים מנחילים ערכים לתלמידיהם, קיימים ממצאים סותרים על המידה שבה מורים משפיעים על ערכי הילדים בבית הספר. מחקר אוסטרלי שנערך בקרב תלמידי כיתה י"ב לא מצא השפעה של ערכי המורה על תלמידיו ותלמידותיו (Astill, Feather, & Keeves, 2002). מנגד, מחקר אחר שנערך בכמה בתי ספר באירופה בקרב תלמידים ותלמידות בני 11-20 מצא קשר בין ערכי המורה לערכי תלמידיו ותלמידותיו, וניכר כי הקשר מתחזק בכיתות הגבוהות (Daniel, Hofmann-Towfigh, & Knafo, 2013). המחקר מצביע על חשיבות החיברות ברכישת ערכים, כלומר תלמידים מאמצים את ערכי מוריהם עם הזמן, אבל מצביע גם על חשיבות השלב ההתפתחותי של התלמידים בעת רכישת הערכים. הווה אומר ייתכן שהתלמידים הבוגרים יותר דומים בתכונותיהם למבוגרים בקבוצה התרבותית שלהם, ולכן גם דומים בערכיהם למוריהם.

מחקרים אחרים מצאו קשר בין ערכי מורים לעמדותיהם באשר להתנהגות תלמידים. כך למשל נמצא שמורים אשר קידמו דאגה לאחר, גם החזיקו בעמדות חיוביות באשר להתנהגות פרו-חברתית של תלמידים. לעומת זאת, מורים שראו חשיבות בקידום עצמם וצורכיהם האישיים, החזיקו בעמדות שליליות כלפי התנהגות פרו-חברתית של תלמידים (Rechter & Sverdlik, 2016). יחד עם זאת, מרבית המחקרים בתחום הזה בחנו תלמידים ומורים באותה נקודת זמן. משום כך לא ניתן להסיק על סיבתיות, כלומר שהמורים משפיעים על ערכי התלמידים. ייתכן שגורמים אחרים משפיעים על שניהם, למשל ערכיהם של מנהלים ומנהלות בבית הספר. לשם כך יש לבצע מחקרי אורך אשר יעקבו אחר השפעת ערכי מורים על ערכי תלמידיהם לאורך זמן, לצד אפשרות לשלוט בגורמים אחרים כגון השפעת מנהלי ומנהלות בתי הספר והשפעת האקלים הבית ספרי, כפי שנראה בהמשך.

#### 4.2.2 הקניית ערכים ברמת בית הספר (הבדלים בערכים בין בתי ספר)

כאשר בוחנים את נושא הקניית הערכים, יש לבחון את ההשפעה לא רק של המורה והכיתה, אלא גם של בית הספר, שכן בתי ספר שונים מקדמים ערכים שונים. כך למשל נמצא שתלמידים בבתי ספר דתיים הקנו חשיבות גדולה יותר לערכי מסורת וקונפורמיות, ולעומתם תלמידים בבתי ספר פרטיים הקנו חשיבות גדולה יותר לערכי כוח (הכוללים שאיפה לזכות במעמד ויוקרה חברתיים, להשיג עמדת סמכות כלפי אנשים אחרים ולשלוט במשאבים) ולערכים שמדגישים התרגשות וחדשנות (Hofmann-Towfigh, 2007; McCartin & Freehill, 1986).

הסבר אפשרי להבדלים הללו הוא השפעתם של המנהלים והמנהלות בבתי הספר. בישראל נערך מחקר אורך שבדק ערכי מנהלים ותלמידים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. המשתתפים במחקר נבדקו פעמיים במרווח של שנתיים, ונמצא כי מנהלים מעבירים את ערכיהם לתלמידים. כך למשל, המחקר מצא שבבתי ספר שבהם המנהלים הקנו ערכים המדגישים פתיחות לשינוי, גם התלמידים ביטאו פתיחות לשינוי וגם המורים דיווחו על התנהגות זו. התהליך הוסבר באקלים בית ספרי שמעודד חדשנות (Berson & Oreg, 2016). הממצאים המועטים בנוגע להקניית ערכים בבית הספר קוראים למחקר נוסף. במחקר עתידי כדאי יהיה לבחון את השפעתם של גורמים שונים בסגל החינוכי - מנהלים, מורים מחנכים, מורים מקצועיים, יועצות חינוכיות ועוד - על הנחלת ערכים, וכן לבחון הבדלים בין בתי ספר באזורים שונים בישראל.

### 4.3 הקניית ערכים בקרב קבוצת השווים

במסגרת בית ספרית, מעבר לחשיבות של מורים ואנשי חינוך נוספים, יש גם חשיבות לחברים. בני קבוצת השווים משמשים סוכנים חברתיים והם מקור חשוב למידע על העולם החברתי. תהליך זה משמעותי במיוחד שכן ילדים ומתבגרים נמצאים עם חבריהם מרבית שעות היום, ולכן נצפה כי הערכים של חברי קבוצת השווים (אשר באים לידי ביטוי בדיבור ובמעשים) ישפיעו על חבריהם.

קבוצת השווים הופכת להיות משמעותית במיוחד בגיל ההתבגרות, תקופה שבה בני נוער מעצבים את זהותם, וחברים נוטלים חלק חשוב בתהליך זה (Brechwald & Prinstein, 2011). הצורך ליצור זהות נפרדת ועצמאית מזהות ההורים מוביל מתבגרים להישען על חבריהם בעת קבלת החלטות מוסריות ולהחליט מה ראוי וכיצד יש להתנהג.

המחקר על השפעת קבוצת השווים על ערכי חבריהם נמצא בחיתוליו. מחקרים בתחומים קרובים הראו כי חברים משפיעים על מוטיבציות ספציפיות, אשר כמו ערכים מניעות לפעולה ומגבשות מטרות. למשל, מחקר שבדק מוטיבציות לימודיות הראה כי תלמידים יוצרים אווירה המקדמת את המוטיבציה של חבריהם ללמוד (Knifsend, Bell & Juvonen, 2017). בדומה לכך, ניסוי הראה ששיחה עם חברים השפיעה על מוטיבציות לימודיות של ילדים (Berndt, Laychak, & Park, 1990).

מחקר שנערך לאחרונה הראה כי השפעתה של קבוצת השווים איננה רגעית אלא מתמשכת. כך למשל נמצא שילדים שחבריהם לכיתה הקנו חשיבות לסקרנות, יצירתיות וחשיבה עצמאית הראו עלייה בחשיבותם של ערכים אלו גם שנתיים לאחר מכן (Benish-Weisman, et al., 2021). ממצאים אלו מדגישים את חשיבותם של חברי קבוצת השווים בחינוך לערכים. על כן יש לקחת בחשבון את השפעתם בעת תכנון התערבויות ותוכניות חינוכיות כדי לעודד ולחזק השפעה חיובית על ערכי חבריהם.

## 5. ערכים והתנהגות

### 5.1 כיצד ערכים קשורים להתנהגות: מבט כללי

אחת הסיבות החשובות להרחיב את ידיעותינו על ערכים, ובאופן ספציפי על חינוך מוכוון ערכים, היא שערכים קשורים להתנהגות ומנבאים אותה. אנשי ונשות חינוך מעוניינים לעודד התנהגויות מסוימות (למשל התנהגויות של עזרה ותמיכה) ולהפחית התנהגויות אחרות (למשל תוקפנות) בקרב תלמידיהם ותלמידותיהן; על כן חינוך לערכים נתפס כאחת המטרות החשובות של אנשי חינוך.

גם התאוריה תומכת במטרה זו. ערכים מניעים התנהגות מסוימת; נוסף על כך, אנשים מעוניינים להתנהג על פי ערכיהם כדי להגשים את מטרותיהם ונמנעים מהתנהגות שעלולה לקדם ערכים מנוגדים לשלהם (Roccas & Sagiv, 2010). לא פשוט להוביל שינוי ערכי בקרב תלמידים משום שערכים הם יציבים לאורך זמן. עם זאת, השפעתו החיובית של שינוי ערכי בעקבות תהליכים חינוכיים משתמרת לאורך זמן.

במחקרים רבים נמצא קשר בין ערכים לבין התנהגויות הקשורות להתפתחות מיטבית של ילדים ונוער ולמניעה של התנהגויות הפוגעות בהתפתחותם. למשל מעורבותם של הורים בטיפול בילדים (Gaunt, 2005), התנהגויות מיניות מסוכנות (Goodwin et al., 2002), דחיית סיפוקים (Twito, Israel, Simonson, 2019), וכן התנהגויות חברתיות כגון פרו-חברתיות (Abramson et al., 2018) ותוקפנות (Benish-weisman, 2019).

## 5.2 ערכים והתנהגות - מבט התפתחותי

התנהגויות רבות שמקובל לחשוב עליהן כקשורות לערכים, כמו אמפתיה, התנהגות פרו-חברתית ותוקפנות, ניתנות לצפייה בגיל צעיר יחסית - כבר בשנת החיים השנייה או השלישית (Davidov et al., 2020; Hay, 2017; Warneken, 2016). גם להעדפות חברתיות של ילדים בנושאים של שוויון, הבחירה לסייע לקורבן והעדפת קבוצת הפנים, קיים בסיס התפתחותי בשנות החיים הראשונות (Dahl, Schuck, & Campos, 2013; Hepach, Vaish, Grossmann, & Tomasello, 2016; Pun, Ferera, Diesendruck, Kiley, 2016; Hamlin, & Baron, 2018; Shaw, Choshen-Hillel, & Caruso, 2016). עם זאת, ערכים כמטרות מופשטות אינם מפותחים דיים בגילים הצעירים. לכן התנהגויות בתקופה זו של החיים אינן מבוססות ערכים אלא משקפות העדפות קונקרטיות יותר - לאירועים, אנשים ומצבים ספציפיים.

קיים מחקר מועט על הקשר בין ערכים להתנהגויות בקרב ילדים. ובכל זאת ניתן לציין כי המחקר הקיים מראה שהקשרים בין ערכים והתנהגויות אצל מבוגרים דומים לאלו של ילדים, מבחינת אופי הקשר (למשל, קשר חיובי בין התנהגות פרו-חברתית לבין ערכי התעלות מעל העצמי). כפי שתארנו למעלה, במהלך הילדות גדלה היציבות, העקביות והמופשטות של הערכים. הדבר מעיד על כך שהערכים הולכים ומתגבשים ככל שהילדים גדלים. בהתאם לכך, ניתן לצפות שערכים ישמשו יותר ויותר כקנה מידה להערכת ההתנהגות הנכונה. אכן, קיימות עדויות מסוימות לכך שעוצמת הקשר בין ערכים להתנהגות מתחזקת עם הגיל (Vecchione et al., 2016; Henshel, 1971; Abramson et al., 2018).

אחת השאלות שעולות כאשר בודקים את הקשרים בין ערכים להתנהגות היא מה מוביל למה: האם ערכים מנבאים התנהגות או שהתנהגות היא זו שמנבאת ערכים. מחקרים ניסויים שנעשו במבוגרים הראו כי תפועל (מניפולציה) ערכי מוביל לשינוי התנהגותי. כך למשל במחקר שנעשה במעבדה נמצא כי משתתפים שתופעלו אצלם ערכי עזרה לאחר (כלומר, עודדו אותם לעזור לאחר) נטו יותר להתנהג בהתאם, בעוד שמשתתפים שתופעלו אצלם ערכי הישגיות (הכוללים שאפתנות, רצון להצטיין, הכרה כללית בכישורים והצלחה חברתית) גילו יותר התנהגויות הישגיות (Maio, Hahn, Frost & Cheung, 2009). מעט אף יותר ידוע על הקשרים אצל ילדים. מחקר אורך שנעשה בקרב ילדים איטלקים בני 10-12 גילה קשרים הדדיים בין ערכים והתנהגות. כלומר, ערכים קשורים לשינוי בהתנהגות לאורך זמן, אבל גם התנהגות קשורה לשינוי בערכים לאורך זמן (Vecchione et al., 2016).

## 5.3 ערכים ותוקפנות

תוקפנות היא אחת ההתנהגויות המרכזיות שאנשי חינוך עסוקים במניעתה. מכיוון שתוקפנות היא פעולה מכוונת על מנת לפגוע באדם אחר, תוקפנות בבית הספר מזיקה מאוד, הן להתפתחות האישית של ילדים, הן לאקלים הכיתה. במחקר אורך שנעשה בישראל בקרב תלמידי כיתות ח' במשך שלוש שנים נמצא שערכי קידום עצמי לאורך זמן מובילים לעלייה בתוקפנות (Benish-Weisman, 2015). עוד נמצא כי ההשפעה היא הדדית: ערכי התעלות מעל העצמי קשורים להפחתה בתוקפנות, והתנהגות לא תוקפנית מנבאת עלייה בערכי התעלות מעל העצמי (Benish-Weisman, 2019). הנושא נבדק גם באיטליה, במחקר שמדד אלימות פנים אל פנים לצד אלימות ברשת (Menesini, Nocentini, & Camodeca, 2013).

במחקרים שנסקרו לעיל נבחנו הקשרים בין תוקפנות לבין ערך מסוים, אך חשוב לזכור כי ערכים אינם פועלים במנותק זה מזה. למעשה, על פי תאוריית הערכים של שלום שוורץ, הערכים מסודרים במבנה מעגלי שבו שינוי באחד הערכים משפיע על האחרים. זאת ועוד, ערכים יקבלו משמעות אחרת כאשר מקנים להם חשיבות יחד עם ערכים מסוימים ולא עם אחרים (Daniel, Benish-Weisman, Sneddon & Lee., 2020). תפיסה זו

הובילה לחקירה של ערכים באמצעות פרופילים של ערכים, כלומר התבוננות במקביל על כל הערכים, וכיצד רמות שונות שלהם קשורות לתוקפנות. למשל, מחקר ישראלי מצא שבקרב מתבגרים התנהגות תוקפנית קשורה ליחס לערכי פתיחות לשינוי וליחס לערכי קידום האחר. מתבגרים שהקנו חשיבות לערכי פתיחות לשינוי ולערכי קידום העצמי (ולא הקנו חשיבות לערכי קידום האחר), חבריהם לכיתה דיווחו כי הם הראו רמות גבוהות של תוקפנות. נראה כי הצורך בתגמול מהיר ועוצמתי, ללא התפתחות מלאה של יכולות תכנון וללא הבנה מלאה של ההשלכות העתידיות של פעולות בהווה (Steinberg, 2007) - כל אלו עלולים להוביל מתבגרים לבחור בתוקפנות כאמצעי לחוות ריגושים. לעומתם מתבגרים שהקנו חשיבות לערכי פתיחות לשינוי יחד עם חשיבות לערכי קידום האחר, הראו רמות נמוכות של תוקפנות (Ungvary, McDonald, & Benish-Weisman, 2017). אם כן, ערכי פתיחות לשינוי המתמקדים בסקרנות ורצון בריגוש עלולים להביא מתבגרים להתנהגות תוקפנית, אם הם ממוקדים בעצמם ולא מקנים חשיבות לאחר. לכן, בתוכניות חינוכיות המקדמות חדשנות וסקרנות חשוב לכלול גם דאגה לאחר.

#### 5.4 ערכים והתנהגות פרו־חברתית

התנהגות פרו־חברתית חשובה לקיומה של חברה משגשגת. התנהגות זו כוללת כמה התנהגויות, ובהן שיתוף פעולה, נתינה, תרומה, התנדבות ופעילות למען החברה. מחקרים באוסטרליה ובאיטליה מצאו שילדים ובני נוער אשר מקנים חשיבות לערכי קידום עצמי נוטים פחות להתנהג באופן פרו־חברתי. לעומת זאת, מי שמקנים חשיבות לערכי התעלות מעל העצמי יהיו יותר פרו־חברתיים (Benish-Weisman et al., 2019; Danioni & Barni, 2017).

נראה כי טיב ההתנהגות הפרו־חברתית חשוב גם הוא. מחקר שכלל ילדות וילדים ישראלים בני 5-12 הראה שכאשר הילדים התבקשו לחלוק משהו ששייך להם עם חבריהם (כלומר, לשיתוף יש מחיר), היחס שלהם לערכי התעלות מעל העצמי השפיע על התנהגותם. לעומת זאת, במצבים שבהם לא היה מחיר לשיתוף, לא נמצא שערכי הילדים תורמים להתנהגות של שיתוף (Abramson et al., 2018).

התנהגות פרו־חברתית נחשבת לנורמה נפוצה ונתפסת כהתנהגות חיובית. יתר על כן, יש תמריצים חברתיים ותרבותיים להתנהג באופן זה. על כן נראה כי גם ילדים שלא מאמצים ערכי התעלות מעל העצמי, ינהגו כך מתוך רצון להשתלב בחברה ולעמוד בציפיותיה (Benish-Weisman et al., 2019). אם כן, ערכים עשויים לתרום להתנהגות פרו־חברתית אבל גם נורמות חברתיות (Tam, Lee, Kim, Li, & Chao, 2012).

כפי שהראנו בסעיפים הקודמים, ערכים משפיעים על התנהגות אבל גם התנהגות עשויה להשפיע על ערכים. הורים ואנשי ונשות חינוך יכולים לעודד התנהגות של שיתוף ועזרה, גם כאשר המניע להתנהגות מצד הילדים הוא חיצוני ולא פנימי (למשל כאשר התנהגות של תלמידים לא נובעת מתוך מוטיבציה פנימית, אלא כדי לעמוד במוסכמות חברתיות או לשאת חן). אם הם יפנימו את ההתנהגות הזו לאורך זמן, גם ערכיהם עשויים להשתנות ולשקף ערכים פרו־חברתיים (Thompson, 2015).

#### 5.5 ערכים ועמדות כלפי קבוצת החוץ

מחקרים רבים עסקו בקשר בין ערכים לבין עמדות בין־קבוצתיות, כלומר העמדה של האדם כלפי קבוצות שאינו משתייך אליהן, או כלפי חברים בקבוצות אלה (לסקירה, ראו למשל Sagiv et al., 2017). ערכי אוניברסליזם הכוללים קבלה ודאגה לכל אדם צפויים להשפיע על הנכונות למגע עם קבוצות חוץ, ועומדים

בקשר שלילי לעמדות שמתנגדות לזרים או מיעוטים. גם ערכי הכוונה עצמית הסמוכים להם ומשקפים את החשיבות של פתיחות רעיונית והתנהגותית, צפויים להיות קשורים חיובית לעמדות כלפי קבוצות חוץ. מנגד, ערכי שימור של המצב הקיים וההסדרים החברתיים הקשורים בו, צפויים להיות קשורים שלילית לנכונות למגע ולקבלה של קבוצות חוץ (Sagiv et al., 2017).

כך, למשל, במחקרים על ערבים ויהודים בישראל נכונות למגע עם קבוצת החוץ הייתה קשורה שלילית לערכי שימור, וחיובית לערכי פתיחות לשינוי ואוניברסליזם בקרב יהודים (Ben-Nun Bloom & Bagnò, 1995; Sagiv & Schwartz, 2015; Moldavsky, 2015). הקשר לערכי שימור שוחזר בחלקו גם בנבדקים ערבים (Sagiv & Schwartz, 1995). במחקר שנערך ב-19 מדינות באירופה נמצא כי ערכי שימור היו קשורים לרמות גבוהות יותר של דעות קדומות כלפי מהגרים (Barni, Cavazza, Russo, Vieno, & Roccato, 2020). ממצאים דומים נמצאו לגבי עמדות כלפי קבוצות חוץ מגוונות. למשל, מחקר שנערך ב-28 מדינות באירופה מצא כי אוניברסליזם היה קשור חיובית לעמדות כלפי הומוסקסואלים, וערכי שימור היו קשורים באופן שלילי (Donaldson, Handren, & Lac, 2017). מחקר בגרמניה מצא כי עמדות שליליות כלפי קבוצות מגוונות - יהודים, מוסלמים, חסרי בית, מהגרים, וכן הלאה - שיקפו גורם על יחיד של עמדות כלפי מיעוטים, ואכן היו קשורות שלילית לאוניברסליזם וחיובית לערכי שימור (Beierlein, Kuntz, & Davidov, 2016).

הקשר בין ערכים לעמדות כלפי קבוצת החוץ תועד גם בקרב מתבגרים וילדים. במחקר על מתבגרים בארה"ב נמצא כי ערכי שימור היו קשורים לעמדות מיליטריסטיות. נוסף על כך, אף כי הקשר השלילי הצפוי עם ערכי אוניברסליזם לא היה מובהק, ערכי כוח היו קשורים בקשר חיובי וחזק למיליטריזם (Mayton, Peters, & Owens, 1999). אחד המחקרים הגדולים בנושא נערך בישראל ובגרמניה והוא כלל ילדים ומתבגרים בני 9-18 מקבוצת הרוב ומקבוצות מיעוט (Schiefer, Möllering, Daniel, Benish-Weisman, & Boehnke, 2010). החוקרים מצאו כי היחס של הילדים לערכים של היררכיה לעומת ערכים של שוויון (כלומר, ערכים המדגישים את ההבדלים בין יחידים לעומת ערכים המקדמים שוויון בחברה) השפיע על היחס שהפגינו כלפי קבוצת החוץ: ערכים של היררכיה הובילו לעמדות שליליות כלפי קבוצת החוץ. עוד נמצא כי העמדות כלפי קבוצת החוץ היו יותר שליליות בקרב ילדים צעירים (בני 9-12) מאשר בקרב מתבגרים (בני 12-18), ואילו הקשר בין ערכים אלו לבין עמדות כלפי קבוצת החוץ היה חזק יותר בקרב המתבגרים. ממצא זה מעיד על חשיבות הפרספקטיבה ההתפתחותית להבנת תפקידם של ערכים.

מחקרים נוספים הראו שהקשר בין ערכים לעמדות כלפי קבוצת החוץ תלוי בגורמים שלישיים נוסף על הגיל. כך, למשל, במחקר שערכו דונלדסון, הנדרן ולאק (Donaldson et al., 2017), עוצמת הקשר בין ערכי הפרט לבין עמדות כלפי הומוסקסואלים הייתה תלויה בערכים המקובלים בכל מדינה. במחקר שנערך ברוסיה נמצא כי ערכי שימור היו קשורים שלילית לעמדה כלפי שונות תרבותית בקרב קבוצת הרוב הרוסית, אך לא בקרב מיעוטים (Grigoryan & Schwartz, 2020). בדומה לכך, ערכי הישגיות היו קשורים חיובית לנכונות למגע עם קבוצת החוץ בקרב ערבים בישראל, אך לא אצל קבוצת הרוב היהודית (Sagiv & Schwartz, 1995).

משתנה חשוב נוסף הוא רמת הגיוון התרבותי, כלומר החשיפה של היחיד לקבוצות שונות (Visser & Mirabile, 2004). בתחום הפסיכולוגיה החברתית הועלתה השערה ("השערת המגע") ולפיה חשיפה לקבוצת חוץ יכולה לסייע בהקטנת דעות קדומות (Paluck, Green, & Green, 2019). מחקרים מראים כי עמדות שליליות כלפי קבוצת החוץ נובעות בין היתר מתפיסתן כמאיימות על ערכי קבוצת הפנים (תופעה המכונה "איום סמלי"). כך, במחקר שנערך בהולנד נמצא כי ככל שנבדקים מקבוצת הרוב תפסו את קבוצות המיעוט (ממרוקו, סוריה או פולין) כשונות מהם בערכיהן, כך הייתה עמדתם שלילית יותר. ההסבר לכך הוא תפיסה כללית של איום סמלי, שמא קבוצת החוץ תפגע במערכת הערכים ובציונה החברתי של קבוצת הפנים (Albada, Hansen, & Otten, 2021).

במחקר שנערך בישראל נמצא כי הטרוגניות חברתית מגבירה סובלנות חברתית ופוליטית כלפי קבוצות חוץ ובכללן כלפי המיעוט הערבי (Ben-Nun Bloom & Bagno-Moldavsky, 2015). החוקרים הניחו כי ההשפעה החיובית נגרמה בעקבות שינוי בתפיסת האיום מקבוצת החוץ. יחד עם זאת, השפעת הגיוון החברתי על סובלנות לקבוצות חוץ הייתה תלויה בערכים של אנשים, וספציפית בקרב אנשים הנוטים לערכי פתיחות. לעומתם, גיוון חברתי אינו תורם לסובלנות בקרב אנשים הנוטים לערכי שימור. זאת משום שהמגוון מאיים על תפיסת עולמם, והם נוטים להתבצר בעמדתם או אפילו להקצין ולגלות חוסר סובלנות (Ben-Nun Bloom & Bagno-Moldavsky, 2015).

ממצא דומה נמצא במחקר ניסויי שבחן סובלנות בקרב נבדקים ישראלים. במהלך המחקר התבוננו הנבדקים בתמונות שביטאו הטרוגניות (למשל, חתונות של זוגות ממוצאים שונים) ובתמונות שביטאו הומוגניות (למשל חתונות מסורתיות). גם כאן, ערכי שימור היו קשורים שלילית (וערכי התעלות מעל העצמי קשורים חיובית) לנכונות למגע עם קבוצת החוץ. ואף כאן נמצא אפקט משולב - חשיפה להטרוגניות הייתה קשורה ליותר סובלנות בקרב מי שהחזיק בערכי שימור מועטים, ולפחות סובלנות אצל אלה שהחשיבו ערכי שימור במידה רבה (Roccas & Amit, 2011).

לסיכום, המחקר מראה קשרים משמעותיים בין ערכים לבין עמדות כלפי קבוצות חוץ ובפרט הנכונות למגע. עם זאת, הקשרים האלה תלויים במידה מסוימת בגורמים מצביים, כגון מידת ההיכרות עם קבוצת החוץ והשתייכות האדם למיעוט או לקבוצת הרוב. המחקר ההתפתחותי שלעיל מראה כי הקשרים בין ערכים לעמדות בין-קבוצתיות מתחזקים עם הגיל, כך שלמחקר או לתוכנית התערבות בנושא זה נדרשת נקודת מבט התפתחותית.

## 6. ערכים ורווחה נפשית

### 6.1 תחושת ערך עצמי והקשר לערכים

ערכים מוגדרים באופן חיובי, כלומר מרבית האנשים יסכימו שכל הערכים חשובים במידה כזו או אחרת. למשל, יש אנשים שיקנו חשיבות רבה להישגיות ואחרים לסקרנות וליצירתיות, אבל רבים יסכימו שגם הערכים שלא חשובים להם באופן מיוחד, חשובים במידה מסוימת. עם זאת, עולה השאלה אם יש ערכים שקשורים להגברת הרווחה הנפשית. במילים אחרות, האם אנשים שמאמצים ערכים מסוימים ירגישו ערך עצמי גבוה יותר לעומת לאנשים שמאמצים ערכים אחרים.

על פי תאוריית ה־SDT (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 2000), ערכים הקשורים להתפתחות וצמיחה אישית וכן ערכים הקשורים לדאגה לאחר וקידומו יהיו קשורים לרווחה נפשית. יחד עם זאת מחקר בתחום הערכים הניב ממצאים לא עקביים בנוגע לטענה זו. כך למשל מחקר שכלל 22 מדינות באירופה הראה כי אנשים שאימצו ערכים של התפתחות וצמיחה אישית, אבל לא של קונפורמיות ומסורתיות, הרגישו שביעות רצון רבה יותר בחייהם (Bobowik et al., 2011). מחקר אחר שנערך בקרב 32 מדינות באירופה הניב תוצאות דומות (Sorthaix & Lönnqvist, 2014). לעומת זאת, מחקר שכלל 14 מדגמים מפינלנד, רוסיה, שוויץ, איטליה ואסטוניה מצא שהערכה עצמית קשורה באופן חיובי דווקא לרצון בכוח ושליטה באחרים ובאופן שלילי לדאגה לאחר (Lönnqvist et al., 2009). ייתכן כי סתירות אלו נובעות מכך שההקשר החברתי חשוב מאוד בבחינת הקשר בין ערכים להתנהגות. כלומר, האופן שבו תלמידים מתאימים לסביבתם החברתית או לא מתאימים לה יהיה קשור לתחושת הערך העצמי שלהם. לכן בסעיף הבא נבחן כיצד התאמה ערכית לסביבה קשורה לבריאות נפשית.

## 6.2 התאמה ערכית לסביבה

כדי לחוש רווחה נפשית, חשוב שהאדם יהיה מוקף בדומים לו מבחינה אישיותית (Higgins, 1987; Sagiv, 2015; Roccas, & Oppenheim-Weller, 2015). כלומר, ככל שיש יותר דמיון בן אדם לסביבתו כך הוא יחוש ערך עצמי גבוה יותר. בהתאם לכך נמצא בקרב מתבגרים ישראלים כי ככל שהם דומים יותר בערכיהם לערכי הילדים בכיתתם כך הם מעריכים את עצמם באופן חיובי יותר (Benish-Weisman, Daniel, & McDonald, 2020). למשל, נערה הרואה חשיבות בדאגה לסביבה ולבעלי חיים תחוש ערך עצמי גבוה יותר אם בכיתתה מרבית הילדים ירצו לקדם ערכים אלו.

נראה כי התאמה לסביבה חשובה במיוחד בגיל ההתבגרות כי בתקופה זו מתגבשת הזהות הנפרדת והעצמאית. הדמיון הערכי לסביבתם החברתית מסייע למתבגרים לתקף את הזהות שלהם ולהגשים את ערכיהם. למשל נער המעוניין להתנסות בחוויות מרגשות כמו גלישה או טיפוס, יצליח לממש מטרות אלו ביתר קלות, אם גם חברי וחברות כיתתו יהיו מעוניינים בפעילויות אלו. נוסף על כך, דמיון ערכי לחברי הכיתה מונע מבני נוער להיקלע לקונפליקטים פנימיים או חיצוניים שעשויים לפגוע בהערכתם העצמית. למשל נערה חילונית הלומדת בבית ספר שמרני ומסורתי, עלולה לספוג גינוי על האופן שבו היא בוחרת להתבטא ולהתלבש. לאורך זמן, הגינוי עלול להוביל לבידוד חברתי ולהשפיע לרעה על הערכתה העצמית. עם זאת, יש להכיר בחשיבותה של שונות ערכית בתוך המערכת, החשובה לפתיחות ולמורכבות מחשבתית. מערכות ערכים שונות המתקיימות במקביל באותה מסגרת ומקיימות ביניהן דיאלוג, עשויות לעורר דיון ומחשבה ללא פגיעה בהערכתם העצמית של התלמידים.





פרק 3 | היבטים פדגוגיים-קוריקולריים  
בחינוך מוכוון ערכים

## 1. מאפייני תוכניות לימודים לחינוך מוכוון ערכים בראייה בין-לאומית

סקירת התוכניות לחינוך מוכוון ערכים במדינות שונות (אלפייניסן, 2019א) מצביעה על שונות בהגדרות לחינוך ערכי, בהצדקות לקיומו וגם באופני ההטמעה במערכות החינוך. נראה כי בתחום זה משמשות כמה הגדרות, הבולטות הן חינוך אופי (Character Education), חינוך מוסרי (Moral Education) וחינוך מוכוון ערכים (Values Education). בחלק מהמדינות התוכניות נקבעות על ידי גורמים במערכות החינוך, ובחלקן באמצעות ספקי תוכן חיצוניים דוגמת עמותות וארגונים עסקיים.

במדינות שבהן מערכת החינוך מבוזרת כמו בארה"ב, על אף שישנה תמיכה פדרלית בחינוך מוכוון ערכים, היישום בפועל נקבע בידי המדינות ובתי הספר. קיים "שוק של מומחים" לחינוך זה, וארגונים ועמותות מציעים תוכניות מפורטות לבתי הספר בכל שכבות הגיל. לעומת זאת, בבריטניה ובאוסטרליה שבהן מערכות החינוך ממורכזות יותר, התוכניות העוסקות בחינוך מוכוון ערכים מוכתבות באופן רשמי על ידי המדינה ומשרד החינוך. יחד עם זאת, גם בשש המדינות של אוסטרליה ובארבע המדינות המרכיבות את בריטניה ישנן תוכניות לחינוך מוכוון ערכים שכל מערכת חינוך מכתובה בעצמה.

בארה"ב, בריטניה ואוסטרליה מלבד החשיבות הניתנת לחינוך מוכוון ערכים בפני עצמו, יש חשיבות גם לקשר בינו ובין הצלחה אקדמית (Ladwig, 2010). על כן, מדידה של תוכניות חינוכיות העוסקות בנושא נעשית במקביל לבחינת השפעתן על הישגי התלמידים והצלחתם האקדמית. במדינות מערביות אלה בולטת מעורבותם של הורים ואנשי קהילה מקומית בהחלטה על התכנים הנלמדים בתוכניות של חינוך מוכוון ערכים, ונערכים דיונים לקביעת הערכים המוסכמים שיילמדו בבית הספר. עם זאת, מחקרים שונים מראים כי גם כאשר ישנה הסכמה כזו, ההתאמה של אותם ערכים מוסכמים לפרקטיקות יום-יומיות בבתי הספר כוללת תרגום של גורמים רבים, בהם הנהגות מקומיות, צוותי בתי הספר והקהילה.

תמה מרכזית העולה מסקירת תוכניות לחינוך מוכוון ערכים היא הטמעת ערכים בכל תחומי הדעת ולא כתוכנית חינוכית נפרדת. תפיסה זו בולטת גם במדינות המערביות וגם במדינות דרום אסיה. בפיליפינים ובאינדונזיה מושם דגש רב על חינוך מוכוון ערכים ותוכניות מתעדכנות בנושא אחת לכמה שנים. הממשל במדינות אלו קובע את הערכים הרשמיים שיש לקדם ומכתיב לבתי הספר תוכניות לקידום ערכים אלו. בשתי המדינות תוכניות הלימודים העדכניות מבקשות להטמיע ערכים בכל מקצועות הלימוד. ברפובליקה העממית של סין, שהיא מדינה אוטוריטרית, כל תוכני החינוך מוכתבים על ידי הממשל. ברחבי סין ובהונג קונג חינוך זה הוא בעל חשיבות עליונה, וערכים מוטמעים בתוכניות לימודים לאומיות שונות, ביניהן גם תוכניות לימודי המוזיקה.

הערכים המוצהרים בתוכניות הלימודים נעים בין ערכים אישיים לחברתיים ובין ערכים דתיים, לאומיים וקולקטיביים לערכים אינדיווידואליים. המנעד קשור לתרבות המקומית, למאפייני המשטר ולאידאולוגיה פוליטית מקומית. עם זאת, ניתן לראות גם ערכים המוגדרים אוניברסליים, למשל הוגנות, צדק וכבוד. החינוך לערכים אלה מקבל פירוש או תרגום מקומי, המשקף תפיסות ערכיות. כך שהאופן שבו מחנכים לערכים, ולא רק ההחלטה על מהם הערכים, מתבסס על הכרעות ערכיות.

בחינה משווה של תפיסות בין-לאומיות לחינוך מוכוון ערכים (טופול, 2019) בקרב 13 מדינות התמקדה במניעים לחינוך זה. במדינות דוברות אנגלית המידע מתבסס על אתרי משרדי החינוך הרשמיים, ואילו בשאר המדינות המידע מתבסס על מאמרים בתחום זה. מחברת הסקירה מציעה לחלק את המניעים לחינוך מוכוון ערכים לארבע תפיסות שונות:

- **תפיסה לאומית** - המניע בתפיסה זו הוא יצירת אזרחים נאמנים המחויבים למדינת הלאום. הערכים המרכזיים בתפיסה זו הם **ערכים פטריטיים**, המדגישים את הקשר ללאום ולאֶרץ.

- **תפיסה רבת-תרבותית** - המניע בתפיסה זו הוא התחשבות בקבוצות השונות המרכיבות את המדינה, כיבוד והעצמת כל התרבויות ומערכות הערכים במדינה בלי להכריע ביניהן. הערכים המרכזיים בתפיסה זו הם שוויון והכלת ערכים מגוונים וכן היכרות עם נרטיבים שונים ותרבויות שונות.

- **תפיסה מבוזרת** - המניע בתפיסה זו הוא טיפוח תכונות שיסייעו לתלמידים להשתלב בחברה. הביזור בא לידי ביטוי בכך שבמדינות אלו אין החלטה של משרד החינוך לגבי תוכניות של חינוך מוכוון ערכים שכל התלמידים צריכים ללמוד, אלא כל בית ספר יכול לעצב באופן אוטונומי את התוכניות ולהתאימן לתלמידיו. הערכים המרכזיים בתפיסה זו הם **ערכים גלובליים**, והם אינם בהכרח תלויים בזמן ובמקום מסוים.

- **תפיסה התנהגותית** - המניע בתפיסה זו הוא יצירת אנשים טובים שינהגו באופן מיטיב עם עצמם ועם זולתם. הערכים המרכזיים בתפיסה זו הם **ערכים חברתיים**, ובהם כבוד לאדם ולחברה, עזרה ונתינה לזולת, אדיבות וסובלנות.

החוקרת מציגה דוגמאות מתוכניות ייחודיות לערכים, כגון תוכנית חובה ללימוד ערכים בסין, המבקשת להקנות לתלמידיה ערכים שהחברה בסין דוגלת בהם, וגם תוכניות שאינן מוגדרות תוכניות ערכים אבל מבטאות את הערכים שהמדינה רוצה לחנך אליהם. למשל התוכנית "ברוכים הבאים" לתלמידים פליטים בגרמניה, המבקשת לחנך להכלה, לסובלנות ולרב-תרבותיות. בפועל בכל המדינות יש ביטוי לכל אחת מהגישות, אך סדר העדיפויות בכל אחת מהן שונה.

החינוך האזרחי העולמי (GCE) משמש חוקרים רבים וסוכנויות לאומיות ובין-לאומיות בהתוויית הקווים לקידום החינוך הבין-לאומי כמענה לגלובליזציה הצומחת ולערכים האזרחיים. התפתחויות אלה יצרו שני דיונים שנויים במחלוקת היוצאים מנקודות מוצא מנוגדות - דמוקרטיה ביקורתית המדגישה את חשיבות הערכים האתיים, שוויון וזכויות אדם, אחריות חברתית ואזרחות פעילה לעומת הדמוקרטיה הניאו-ליברלית המדגישה הישגים כלכליים והשקעה בפרט (Goren & Yemini, 2017). שיח זה מתקיים במקביל וגורם לא אחת לשימוש בלתי רגיש המשלב בין שניהם ומוביל לשניות בקרב תלמידים (עבד אל קאדר, 2020; Pais & Costa, 2020).

במסמך "**חינוך אזרחי עולמי: תפיסה חדשה 2013**" (Unesco, 2015), ארגון אונסק"ו סיפק את הרציונאל ליישום חינוך אזרחי גלובלי חוצה מדינות. המסמך הופיע בעת שארגונים ומוסדות רבים בעולם השקיעו מאמצים רבים בחינוך האזרחי כבסיס לפעילויות ותוכניות לימודים. בעוד השיח הרשמי (כפי שהוצג באסטרטגיית אונסק"ו) מעגן את החינוך לאזרחות עולמית בערכים כמו צדק חברתי, סולידריות, גיוון ומעורבות עולמית פעילה, נראה כי יישום יעד זה בבתי ספר ובמוסדות להשכלה גבוהה מעוכב לעיתים קרובות על ידי פרקטיקות ניאו-ליברליות המקדמות את הרעיון של "אזרח יזמי" (Pais & Costa, 2020).

לפי המסמך של אונסק"ו, האתגרים ביישום חינוך אזרחי עולמי מתייחסים לקושי בקידום היבטים אוניברסליים לצד התחשבות בצרכים הייחודיים של כל מדינה מאחר ומדובר בערכים מתנגשים. למשל, הרעיון של סולידריות עולמית הפועלת לשיפור מצבם של כלל האנשים בעולם ומקדמת צדק חברתי-סביבתי ברמה הגלובלית מנוגד לרעיון של תחרות בין אינדיבידואלים ברכישת מיומנויות גלובליות כדי שיוכלו להתבלט ולהצליח בשוק הבין-לאומי.

כמו כן, מדינות הרואות את זהותן הלאומית-מקומית תחת איום מגיבות לעתים בהתנערות מעיסוק בדאגות גלובליות, כמו הנכונות של מדינות במערב לקלוט פליטים ממדינות נחשלות ותחושת האיום שנובעת מכך. ערכים של החינוך האזרחי העולמי כמו טיפוח חשיבה ביקורתית ולמידה משתפת עלולים גם לערער על תפיסות ועל ערכים מקומיים.

טיפולוגיה של מניעים לחינוך לערכים (טופול, 2019, ע' 8)

<p>תפיסה התנהגותית</p> 	<p>תפיסה מבוזרת</p> 	<p>תפיסה רב־תרבותית</p> 	<p>תפיסה לאומית</p> 	
<p>ערכים של כבוד לאדם ולחברה. המדינה קובעת אותם בהתבסס על המסורת. הפרט כפוף לחברה.</p>	<p>המדינה קובעת מסגרת כללית, אבל ההחלטה בנוגע לערכים עצמם נתונה בידי בתי הספר.</p>	<p>מערכות ערכים מקבילות ושונות לפי התרבות של כל קבוצה. הערכים נקבעים לפי המסורת.</p>	<p>ערכי מדינת הלאום. המדינה קובעת מהם הערכים, ונדרשת אחדות של כלל האזרחים.</p>	<p><b>מהם ערכים? מי קובע את הערכים?</b></p>
<p>בית הספר, המשפחה, המסורת וכן הצוות החינוכי הנותן דוגמה אישית.</p>	<p>הצוות החינוכי בבית הספר או תוכניות חיצוניות. הקניית הערכים היא חלק מהקשר הבין־אישי בין המורה לתלמיד.</p>	<p>בית הספר, הקהילה ומוסדות הדת.</p>	<p>בית הספר, מוסדות תרבות של המדינה והצוות החינוכי הנאמן לערכים.</p>	<p><b>מי מקנה את הערכים?</b></p>
<p>הערכים מופנמים לרוב באופן מלא מאחר שהם משקפים נורמות מקובלות בחברה.</p>	<p>יש התאמה אישית של התוכניות, ולכן ההפנמה תלויה בתלמיד ובבית הספר.</p>	<p>יש מי שאינם מזדהים עם הערכים, אבל יתקשו לצאת מהתרבות שהם שייכים לה.</p>	<p>ישנם תלמידים ומורים שאינם מזדהים עם הערכים, אבל אינם יכולים להביע זאת בפומבי.</p>	<p><b>מהי מידת ההפנמה של החינוך לערכים?</b></p>
<p>הערכים משקפים לרוב נורמות מקובלות בחיי היום־יום, ולכן אין מחלוקת משמעותית.</p>	<p>לרוב, הערכים אינם שנויים במחלוקת, והם משקפים את התרבות הבית ספרית המקובלת. יש גמישות, ובית הספר יכול לשנות את תוכנית הערכים לפי צרכיו.</p>	<p>מאחר שכל קבוצה יכולה ללמד על פי דרכה, המחלוקת נפתרת בדרך עקיפה.</p>	<p>הצוות החינוכי נדרש לדווח למנהל או לגופי הפיקוח המדינתיים ולהעניש תלמידים שאינם מפנימים את מערכת הערכים הלאומית. הדיווח והענישה עלולים להפוך לאמצעי לדיכוי מורים ותלמידים שחושבים אחרת.</p>	<p><b>מה קורה במקרה של מחלוקת בעניין הערכים?</b></p>
<p>הערכים מושרשים עמוק בתרבות בית הספר, המשפחה והקהילה, ויש פיקוח מצד בית הספר וההורים.</p>	<p>יש הערכה פנימית של בית הספר. המדידה היא לצורך שיפור ולמידה ולא בשל הצורך לפקח.</p>	<p>התוכניות הן לעיתים ביוזמת המורים והקהילה, ואולי בשל כך אין כמעט פיקוח.</p>	<p>הצוות החינוכי נדרש להיות שליח של המדינה ולפקח וכן ישנם גם גופי פיקוח של המדינה.</p>	<p><b>מי מפקח על החינוך לערכים?</b></p>

אתגר נוסף מתייחס למשאבים הנדרשים ליישום תוכניות לחינוך אזרחי עולמי, הכוללים למשל חיבור לאינטרנט וגישה למבני חינוך, משאבים שחסרים במדינות מתפתחות (Goren & Yemini, 2017).

מסקירת תוכניות לחינוך אזרחי מסיקות גורן וימיני (Goren & Yemini, 2017) כי הצרכים והמניעים לחינוך אזרחי בעולם שונים ממקום למקום בהתאם להקשר המקומי בכל מדינה. למשל, במדינות אירופה תוכניות אלה הן מענה למגמות דמוגרפיות ולצורך ביצירת לכידות חברתית וקבלה של מיעוטים ומהגרים. בארה"ב, לעומת זאת, המטרה המרכזית בחינוך האזרחי העולמי היא לשמור על מעמדה כמנהיגה עולמית ולהכין את התלמידים האמריקאים להתחרות בכלכלה העולמית. קנדה היא מדינה רב־לאומית ורב־תרבותית עם ריכוז גבוה של מהגרים, ומטרותיו המרכזיות של החינוך האזרחי העולמי מדגישות קידום רב־תרבותיות, לכידות חברתית ושלוש. באוסטרליה המטרה היא להגן על הסביבה ולפתח מודעות להשפעת האדם עליה, ובניו זילנד המוקד הוא מאבק בבעיות גלובליות כמו עוני ומחלות סביבתיות.

בסין החינוך האזרחי מתמקד בהנגשת ההזדמנויות של התלמידים להצליח להתחרות בכלכלה הגלובלית וכן בהבנת הדרכים שבהן מדינות משפיעות זו על זו. במדינות מרכז ודרום אמריקה היעדים העיקריים של החינוך האזרחי העולמי הם חיזוק הקשרים הכלכליים והתרבותיים עם ארצות הברית באמצעות לימוד השפה האנגלית וקיום קשרים עם תושבי ארצות הברית. באפריקה המניעים העיקריים לשילוב חינוך זה הם קידום זכויות האדם, אחריות גלובלית והענקת תקווה לסטודנטים ממעמד חברתי־כלכלי נמוך להשמיע את קולם.

כמה מסקנות עולות ממחקרן של גורן וימיני:

- קיימות שתי אוריינטציות בולטות בחינוך אזרחי גלובלי: האחת מדגישה את ההיבטים הניאו־ליברליים הכוללים הגשמה עצמית ותחרות כלכלית עולמית; והשנייה מדגישה את ההיבטים הערכיים הכוללים זכויות אדם, גיוון, סובלנות ועוד.
- קידום ערכים כמו זכויות אדם, סובלנות ורב־תרבותיות הוא אפקטיבי בעיקר באמצעות הבלטת המשותף בין אזרחים ילידים לבין מהגרים.
- יישום התוכניות לחינוך אזרחי גלובלי יכול להשתנות ממקום למקום בעיקר על פי הצרכים הלאומיים של כל מדינה. למשל, מדינות השואפות ללכידות חברתית מדגישות נושאים תרבותיים ומוסריים כמו צדק סביבתי־חברתי (גרמניה, צפון אירלנד ואוסטרליה), ולעומתן מדינות המבקשות לשמור על מעמדן (סין וארצות הברית) מכינות את התלמידים לתחרות גלובלית ומתמקדות יותר בנושאים פוליטיים וכלכליים כמו הצלחה במבחנים בין־לאומיים הבודקים הישגים.
- במדינות עם ריכוז אוכלוסייה ממעמד חברתי־כלכלי נמוך החינוך האזרחי הגלובלי משמש כלי להעצמת התלמידים וליצירת הזדמנויות עבורם, אך לעיתים קרובות היישום מסתכם בלמידת השפה האנגלית כדי לאפשר לתלמידים ניידות בבגרותם.
- קידום זכויות אדם זוכה לתשומת לב רבה יותר במדינות בעלות הכנסה נמוכה מאשר במדינות המפותחות.
- מדינות הנחשבות לכוחות מרכזיים בעולם הגלובלי, ובמיוחד ארה"ב וסין, מתמקדות בחינוך אזרחי גלובלי המקדם אינטרסים לאומיים.

בבחינה השוואתית של תשע תוכניות לחינוך אזרחי גלובלי, המבוססות על הפרדיגמה של דמוקרטיה ביקורתית (צדק חברתי, גיוון, מניעת אלימות, מניעת גזענות והוראת סוגיות שנויות במחלוקת), מצאה [ימאמה עבד אל קאדר](#) (2020) כמה היבטים משותפים. אלו באים לידי ביטוי במטרות וביעדים של התוכניות

וכן בהתייחסות לכמה ערכים ביחד. כמו כן, הנגישות וזרימת המידע במרשתת זימנה לפרויקטים ולתוכניות השונות גישה למשאבים מגוונים ועשירים מאוד, בין היתר גישה למשאבים של פרויקט או תוכנית אחרת המקדמים את אותן סוגיות. כך לדוגמה, תוכנית [מניעת גזענות](#) הפועלת באוסטרליה מאמצת את אסטרטגיות ההוראה למניעת דיבורי שנאה של "[חינוך לסובלנות](#)" בארה"ב ומפנה למדריך באתר התוכנית.

יחד עם זאת, עבד אל קאדר (2020) איתרה גם כמה הבדלים בין התוכניות השונות:

- **הגורם היוזם:** קיימות תוכניות ממשלתיות ביוזמה לאומית של משרדי החינוך והחוץ, למשל התוכנית האירית; לצידן קיימות גם תוכניות לא ממשלתיות כגון [Racism No Way](#) ו-[Whole School Social Lab](#), תוכנית [אונסק"ו](#) למניעת קיצוניות אלימה ו"[חינוך לסובלנות](#)" בארה"ב.
- מקומיות לעומת בין-לאומיות: תוכניות מקומיות פועלות ברמה לאומית ובהתאם לצרכים ייחודיים של מדינה מסוימת. דוגמאות לכך הן תוכנית [Welcome Classes](#) בגרמניה ו-[Racism No Way](#) באוסטרליה. במקביל אליהן פועלות גם תוכניות גלובליות המופעלות בכמה מדינות, למשל התוכנית של אונסק"ו או תוכניות המיועדות למדינות שונות באירופה כמו [תוכנית הוראת סוגיות שנויות במחלוקת](#) ותוכנית [בית הספר כמעבדה חברתית](#) שצוינה קודם לכן.
- **שכבות גיל:** חלק גדול מהתוכניות מופעל מכיתה ב', אך ישנן תוכניות הפועלות החל מהגן, כמו תוכנית ["Making Space"](#) בקנדה.
- **הערכה:** לחלק מהתוכניות יש מדריך למידה לביצוע הערכה לתהליכי הוראה ולמידה ברמת בית הספר כמו [התוכנית של Oxfam](#). תוכניות אחרות מלוות במחקר מקיף עם מתודולוגיות שיטתיות.
- **כלים להפעלת התוכניות:** התוכניות נבדלות בכלים הנלווים להפעלתן, החל מהפרסום המסורתי של התוכנית הכולל לרוב מדריך לאנשי חינוך, וכלה בכלים דיגיטליים מתקדמים שפותחו במיוחד לתוכנית ורעיונות מעוררי השראה. בחלק זה נכללים למשל מפגשים משותפים בבית הספר, פלטפורמה לבניית התוכנית של פרויקט "[חינוך לסובלנות](#)", כלי "ציר הזמן" ותוכנית הדרמה להוראת סוגיות שנויות במחלוקת של "[Racism No Way](#)".
- **פיתוח מקצועי:** רוב התוכניות הסתפקו בפרסום מדריך למורים לצורך סיוע בהפעלת התוכנית. לעומת זאת, במסגרת הפרויקט של "חינוך לסובלנות" בארה"ב מוצעת למורים הכשרה אישית מקוונת נוסף על עריכת סמינרים מקוונים.

עבד אל קאדר מסכמת כי המודל של צפון אירלנד, אשר מציף סוגיות שנויות במחלוקת ודן בהן, יכול לשמש נקודת מוצא למודל אינטגרטיבי בישראל בנושא גיוון ומניעת אלימות (שם, ע' 35).

בריאיון שהעניק ד"ר אנדריאס שליכר, מנהל תחום החינוך ב-OECD, לקבוצת אנשי חינוך במרכז טאוב ([צוות מרכז טאוב, 2020](#)) הוא נשאל לגבי מדיניות הארגון לחינוך מוכוון ערכים. שליכר הודה שעד כה הארגון לא נתן תשומת לב מספקת לנושא זה לעומת הדגש שהושם על ידע ומיומנויות. לטענתו, יש חשיבות גבוהה לחינוך המתמקד בערכים הומניסטיים וגלובליים (ולא בערכים לאומיים ומוסדיים כמו חינוך לאזרחות טובה) שכן הם קשורים ליכולות התפקוד של אנשים צעירים בעולם הגלובלי וההטרוגני. בין הערכים המרכזיים הוא ציין את הפתיחות לאחר, היכולת להכיר בשונות תרבותית ואנושית והיכולת ליצור קשר עם אנשים מרקעים מגוונים (צוות מרכז טאוב, 2020). ואכן, נושא הכישורים הגלובליים (global competencies) נכנס בפעם הראשונה למבחני פיז"ה ב-2018 (ראמ"ה, 2020).

התפיסה המובילה את ארגון ה-OECD בנושא הכישורים הגלובליים היא כי חינוך לחיים משמש מצפן לתפקוד בעולם גלובלי, ותורם לגיבוש דור חדש של אזרחים הדואגים לסוגיות גלובליות ומסוגלים לנקוט

בפעולות המקדמות קיימות ורווחה של הכלל (collective well-being). כפי שהוכרז ביעדי האו"ם לפיתוח בר-קיימה (Sustainable development), בתחום החינוך עד שנת 2030 על כל הלומדים לרכוש מיומנויות וידע בנושא זכויות אדם, שוויון מגדרי, קידום תרבות של שלום ואי-אלימות, אזרחות גלובלית ומתן ערך לשונות תרבותית ולתרומה של התרבות לפיתוח בר-קיימה.

כישורים גלובליים אינם יכולת או מיומנות ספציפית, אלא צירוף של ארבעה רכיבים - ידע, מיומנויות (קוגניטיביות וחברתיות-רגשיות), עמדות וערכים. אלו מיושמים בהצלחה בעת שהאדם מעורב בסוגיות גלובליות ומצליח לקיים אינטראקציות עם אנשים מרקע תרבותי שונה משלו. לכישורים גלובליים ארבעה ממדים מובחנים שמעוגנים בבסיס ערכי אוניברסלי:

1. יכולת לבחון סוגיות ומצבים בעלי חשיבות מקומית, גלובלית ותרבותית, כגון עוני, תלות כלכלית, הגירה, אי-שוויון, סיכונים סביבתיים, סכסוכים, הבדלים בין-תרבותיים וסטריאוטיפים.
2. יכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות.
3. יכולת ליצור אינטראקציות חיוביות עם בני אדם מרקע לאומי, אתני, דתי, חברתי, תרבותי או מגדרי שונה.
4. יכולת ונטייה לנקוט בפעולות המקדמות פיתוח בר-קיימה ורווחה של הכלל.

### מיפוי הכישורים הגלובליים לפי דוח ראמ"ה (2020)



## 2. כיוונים במדידה והערכה בין-לאומית של חינוך מוכוון ערכים

נראה כי בשונה מהישגים לימודיים ומיומנויות, הניתנים למדידה במבחנים בין-לאומיים כמו פיז"ה, פירלס וטימס הנחשבים למבחני סיכון גבוה (high stakes testing), יש קושי גדול למדוד ולהעריך ערכים. מאחר ותוכניות הערכים והתפיסות העומדות בבסיסן שונות מאוד זו מזו ולפעמים אף הפוכות זו לזו, קשה להגדיר מהי הצלחה וליצור מדדי השוואה בנושא חינוך מוכוון ערכים במבחנים בין-לאומיים. למשל, התפיסה הלאומית מנוגדת לרוב לתפיסה הרב-תרבותית. התפיסה הלאומית עניינה חינוך אחיד - על קבוצות המיעוט להתאים את עצמן לתרבות המרכזית. לעומת זאת התפיסה הרב-תרבותית מכירה בשוני בין קבוצות וביכולתן של מערכות ערכים שונות להתקיים זו לצד זו במדינה או בחברה אחת. חלק זה לא יעסוק בשאלה לאילו ערכים מחנכים בכל אחת מהמדינות, מכיון שזוהי שאלה תרבותית ופוליטית.

במדינות שונות דרכי ההערכה והמדידה של התוכניות משקפות לא רק את מטרות התוכניות אלא גם ערכים של הישגיות ומצוינות אקדמית. כך, למשל, בתוכניות לחינוך מוכוון ערכים, שמטרתן לקדם מצוינות אקדמית, נמדד השיפור בציונים של התלמידים. תהליך הערכה הכולל הערכה מספרית והשוואה בין בתי ספר מבטא ערכים סמויים של תחרותיות, הישגיות ומצוינות בעצם תהליך ההערכה.

כך, למשל, אחת המטרות המרכזיות של חינוך מוכוון ערכים באוסטרליה היא העלאת המוטיבציה ללמידה ולא בהכרח שיפור הציונים. לכן בחרו באוסטרליה למדוד את ההשפעה של תוכניות חינוך מוכוון ערכים על המוטיבציה של התלמידים ללמוד. בהתאם לכך, כאשר המטרה המוצהרת של התוכנית היא הפחתת האלימות, מודדים את רמת האלימות וביטוייה. עם זאת, ניכר כי כאשר המטרה של התוכנית היא לחזק התנהגות ערכית חברתית או מוסרית, אופן המדידה הופך מורכב ומעלה שאלות ערכיות שיש לדון בהן.

מדידה והערכה של הכישורים הגלובליים שבבסיסם ערכים גלובליים היא אחד הניסיונות העדכניים ביותר לבחון היבטים ערכיים ברמה בין-לאומית. לפי ראמ"ה, קשה מאוד להעריך כישורים כאלה מחוץ להקשר מסוים ומשמעות ההקשר יכולה להיות שונה עבור תלמידים ממדינות שונות ואף עבור תלמידים שונים באותה מדינה. מנגד, ניסיון ליצור ניטרליות תרבותית מוחלטת עלול לעקר את כלי המדידה מהאותנטיות והרלוונטיות שלהם.

יתר על כן, האופן שבו נבחנים התלמידים מציב אתגרים נוספים, בעיקר במדידת החלקים ההתנהגותיים של כישורים גלובליים. לפיכך פותחו בפיז"ה שני כלי מדידה: מבחן קוגניטיבי ושאלון.

באמצעות שאלון דיווח עצמי של התלמידים נבחנה המודעות שלהם לסוגיות גלובליות ותרבותיות, המיומנויות (הקוגניטיביות והחברתיות) והעמדות שלהם. השאלון לתלמיד כיסה את כל ארבעת הממדים של כישורים גלובליים (כאמור, בישראל השאלון כיסה רק שלושה ממדים). השאלות שבדקו את ממדי ההערכה של הכישורים הגלובליים שולבו בתוך שאלון הרקע הכללי שתלמידים עונים עליו במחקר פיז"ה. לשאלון התווסף מידע מבתי הספר, מהמורים ומההורים על פעולות לקידום כישורים גלובליים.

השאלון התמקד בשלושה מבין ארבעת הממדים של כישורים גלובליים: (1) בחינה של סוגיות בעלות חשיבות מקומית, גלובלית או תרבותית; (2) הבנה וקבלה של נקודות מבט ותפיסות עולם שונות; (3) נקיטת פעולות למען רווחת הכלל ופיתוח בר-קיימה. המבחן התווסף לשלושת תחומי האוריינות הנבדקים במחקר פיז"ה. התלמידים נשאלו על ידע בסוגיות גלובליות נבחרות ונבדקו המיומנויות הקוגניטיביות הנדרשות כדי לענות על פריטי המבחן.



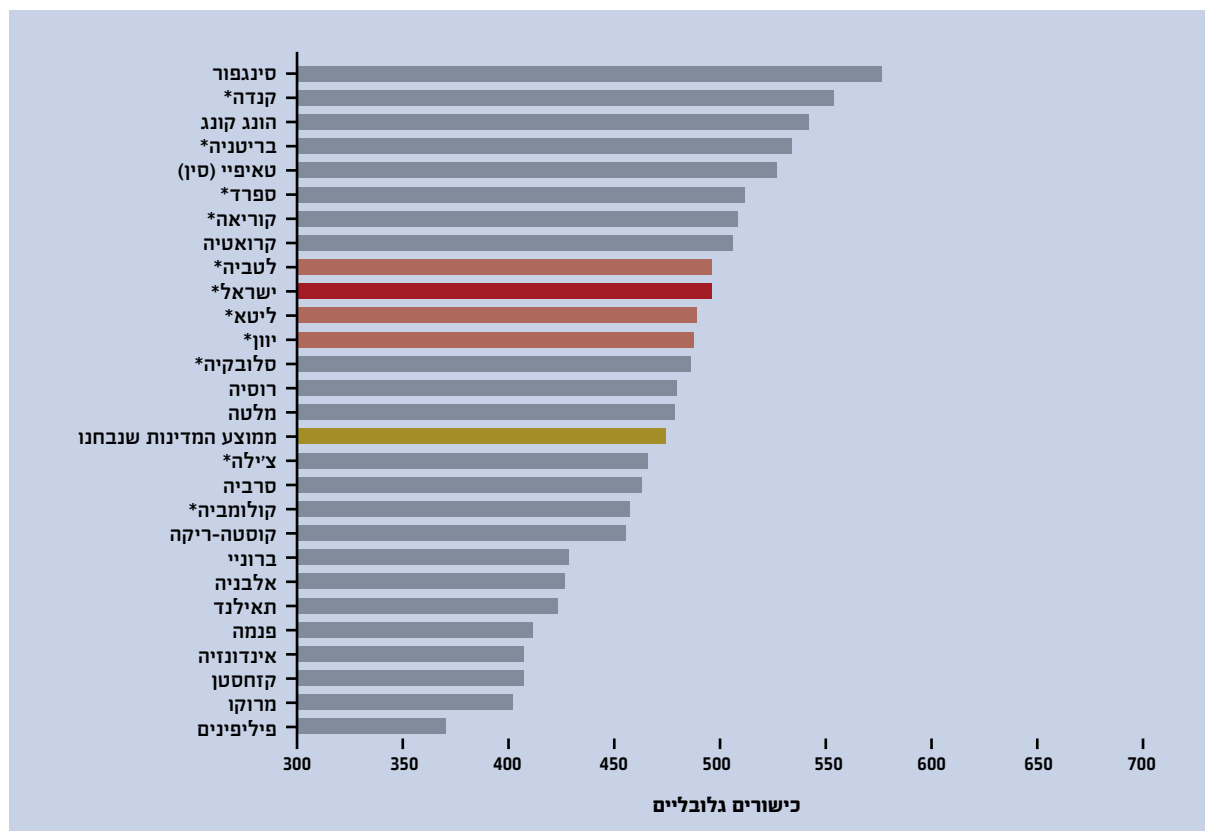
## כישורים גלובליים - מיפוי אופן ההערכה של הממדים השונים והאינדקסים המרכיבים כל אחד מהם (ראמ"ה, 2020)

כישורים גלובליים				
ממדים	היכולת להבחין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת לבחון סוגיות ומצבים בעלי חשיבות מקומית, גלובלית ותרבותית
	היכולת והנטייה לנקוט בפעולות המקדמות פיתוח בר-קיימה ורווחה של הכלל	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה
	היכולת להבחין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת לבחון סוגיות ומצבים בעלי חשיבות מקומית, גלובלית ותרבותית
	היכולת והנטייה לנקוט בפעולות המקדמות פיתוח בר-קיימה ורווחה של הכלל	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה
אינדקסים בשאלוני התלמידים				
נבדק במחקר פיזה 2018	מודעות התלמיד לסוגיות גלובליות	מודעות התלמיד לסוגיות גלובליות	מודעות התלמיד לסוגיות גלובליות	מודעות התלמיד לסוגיות גלובליות
	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות
	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות
	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות
מספר פריטים במבחן				
	14	0	18	36

בבסיס ההערכה קיימת ההנחה שבאמתחתם של תלמידים בני 15 קיים הידע הדרוש כדי לענות על השאלות העוסקות בסוגיות עולמיות. ארבעת תחומי הידע שנבדקו במבחן הם: יחסים תרבותיים וביין-תרבותיים; פיתוח כלכלי-חברתי ותלות הדדית; קיימות סביבתית; מוסדות, סכסוכים וזכויות אדם. תחומי הידע שנבדקו נחשבים רלוונטיים לכל התלמידים, ללא תלות ברקע החברתי-תרבותי שלהם. לצד תחומי ידע אלו נבדקו גם מיומנויות קוגניטיביות שנגזרו מכל אחד מממדי ההערכה בחירת מקורות, הערכת מידת האמינות והרלוונטיות שלהם ושימוש בהם להנמקה ולתיאור מצבים מורכבים; זיהוי נקודות מבט, תפיסות עולם וקשרים; הערכת פעולות, התוצאות וההשלכות שלהן.

מבין 27 המדינות והישויות הכלכליות שהשתתפו בחלק זה של המחקר, ישראל ממוקמת במקום ה-10, וממוצע ההישגים בה גבוה מהממוצע הביין-לאומי. אף על פי כן נמצא כי פיזור הציונים בישראל הוא הגדול ביותר מבין כלל המדינות המשתתפות. הדבר משקף שונות רבה בין התלמידים: קבוצות תלמידים מסוימות בישראל הפגינו כישורים גלובליים גבוהים לעומת כאלו שנמצא כי יש להן כישורים נמוכים בתחום. בדומה לתחומים אחרים שהוערכו בפיזה, גם בתחום זה נרשם יתרון לדוברי עברית בהשוואה לדוברי ערבית ולתלמידים מרקע חברתי, תרבותי וכלכלי גבוה על פני תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. עוד עולה כי בכל קבוצות הפילוח בנות מגיעות להישגים גבוהים משל הבנים.

## כישורים גלובליים - ממוצע הישגים במבחן (ראמ"ה , 2020)



ממצאי המחקר עולה גם כי תלמידי ישראל הם בעלי חוללות עצמית גבוהה בנושאים גלובליים והם בעלי ידע רב בנושאים כלכליים ובין-מדיניים ופחות כאשר מדובר על מצבים של מחסור כגון עוני, הגירה ובריאות. עוד ניכר כי התשתיות הבית ספריות התורמות לרכישת כישורים גלובליים ממוקדות יותר בלמידה וברכישת ידע ופחות בהיכרות ובהתנסות בלתי אמצעית עם בני תרבות אחרת או בדיון בנושאים אקטואליים הקשורים בסוגיות גלובליות עכשוויות.

לסיום, במפגש עם ד"ר אנדריאס שליכר (צוות **מרכז טאוב**, 2020) הוא טען כי הדגש הרב שה-OECD נותן למדידה והערכה באמצעות מבחנים סטנדרטיים או סיכון גבוה היה מוטעה. הוא הבהיר שלאור השינויים המהותיים שעוברים תהליכי הוראה-למידה ובשל הקורונה עולות פדגוגיות גמישות ודינמיות ומשתנים דפוסי הלמידה של תלמידים.

לטענתו כתוצאה ממכלול שינויים אלה והעברת משקל הכובד משרדי החינוך לבתי הספר יחולו שינויים משמעותיים במבחני הפיז"ה העתידיים וכל תפיסת ההערכה תשתנה. במקום למידה שנבחנת לאחר מכן במבחן יהיה מערך משוב מתמשך לאורך כל תהליך הלמידה.

לאחר שסקרנו את ההתייחסויות המרכזיות לחינוך מוכוון ערכים בארץ ובקרב גופים בין-לאומיים, נתעכב על מיפוי השחקנים המרכזיים בתחום זה. החלק הבא יעסוק בפיתוח המדיניות והתוכניות השונות, הפעלתן והפיקוח על יישומן.

## 3. מיפוי הגורמים העוסקים בחינוך מוכוון ערכים בישראל

### 3.1. משרד החינוך

"מערכת החינוך שואפת שבוגריה יחיו ויפעלו כבני אדם ערכיים המתפקדים היטב במשפחתם, בקהילתם ובחברה בישראל. מטרת החינוך בישראל היא שהבוגר יהא בעל ידע, מיומנויות וערכים שיאפשרו לו להשתלב בחיים הבוגרים באופן עצמאי, למצות את יכולותיו ולתרום לחברה" (אבואב, 2020). משרד החינוך רואה עצמו כאחראי על החינוך הערכי ומייחס חשיבות לערכים כרכיב חשוב ב"משולש הזהב" העולמי של ידע-מיומנויות, כישורים-ערכים ועמדות.

אלפייניסן (2019) מיפתה את הגורמים במשרד החינוך המעורבים בקביעת מדיניות בחינוך מוכוון ערכים. ממצאי מחקרה מראים כי ישנה השפעה משמעותית לאידיאולוגיה של שר החינוך המכהן. היא מדגימה כיצד מיקור חוץ משמש כלי להטמעת ערכים שבהם דוגל שר החינוך המכהן, וכיצד תוכניות לימודים התואמות את האידיאולוגיה הפוליטית של השר המכהן מקבלות אישור ואף מימון ממשרד החינוך. באופן דומה עולה ממחקרה כי המשרד פוסל תוכניות לחינוך מוכוון ערכים הנוגדות את האידיאולוגיה של השר המכהן. עוד עולה מהמחקר כי יש פער אמון בין דרג המטה והשר לבין דרג השדה, ואנשי השדה נתפסים כ"מחתרת", המתווכת את התכנים הערכיים לתלמידים כפי שהם רואים אותם.

דוגמה עדכנית להשפעת דרג שר החינוך על חינוך מוכוון ערכים הוצגה בכתבה שפרסם אדר כהן (2020), שכינה בעבר בתפקיד מפמ"ר אזרחות. בכתבה מתאר כהן מהלך שיזם עם פרופ' רות גביון ז"ל בשנת 2010, ומטרתו לסייע למורים ללמד על הסכסוך היהודי-ערבי. בסופו של דבר המהלך נגזז בשל התנגדות שר החינוך.

ניתן לראות מעורבות משמעותית של מנכ"ל משרד החינוך בהחלטה על חינוך מוכוון ערכים. חוזרי מנכ"ל בשנים האחרונות עסקו בכ-100 ערכים באמצעות הנחיות בנושאים כגון נסיעות לפולין, מועצת תלמידים, הכנה לשירות צבאי ולאומי-אזרחי והתייחסויות למקצועות לימוד ספציפיים. עוד עולה מחוזרי המנכ"ל כי כיום פועלות למעלה מ-30 תוכניות בנושאי ציונות, 25 תוכניות בנושאי דמוקרטיה וכ-100 תוכניות בנושאי יהדות.

גורמים נוספים במשרד החינוך מעורבים בחינוך מוכוון ערכים. ביניהם אפשר למצוא את המזכירות הפדגוגית והמפמ"רים הפועלים בה, מינהל חברה ונוער, השירות הפסיכולוגי הייעוצי - שפ"י - הפועל בכפוף למינהל הפדגוגי, מינהל עובדי הוראה (הכשרה ופיתוח מקצועי) ואגפי הגיל. נוסף על כך, פועלים בתחום זה ובזיקה למשרד החינוך גם במכון אבני ראשה להכשרת מנהלים ובמכון מופ"ת. מנהלים ומנהלות של בתי ספר יכולים לצרוך תוכניות שפותחו בידי גורמים מחוץ למשרד מתוך מאגר התוכניות במסלולים ירוק וכחול. מחוץ למשרד החינוך נמצא עיסוק בחינוך מוכוון ערכים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים וכן במגזר השלישי, למשל במועצה לשלום הילד, בעמותת מרחבים, במסע ישראלי וכדומה.

ממחקרה של אלפייניסן (2019) עולה כי לפי ההגדרות הרשמיות של משרד החינוך, מינהל חברה ונוער אחראי לחינוך מוכוון ערכים בחטיבות ובתיכון, אגף א' לחינוך היסודי אחראי לנושא בבתי הספר היסודיים ושפ"י אחראי לחינוך הרגשי. המזכירות הפדגוגית אחראית לתכנים העיוניים, אך גם לתכנים ערכיים המופיעים בתוכניות הלימודים. מסקירת החומרים שנכתבו בידי האגפים השונים ומתוך מידע שנאסף מהנחקרים, ניכר כי ישנה זליגה בין תחומי האחריות. כך למשל, תכנים העוסקים בחינוך רגשי עוסקים גם בערכים, וכן תכנים העוסקים בחינוך חברתי-ערכי עוסקים גם ברגשות.

מכאן שהפרדה הרשמית בין תחומי האחריות היא מלאכותית ואיננה באה לידי ביטוי בתוכניות הלימודים העוסקות ברגשות, בקוגניציה ובערכים בו זמנית. אופן ההתנהלות העצמאי של האגפים השונים במשרד החינוך העוסקים בחינוך מוכוון ערכים מוביל לכתיבתן וליישומן של תוכניות שונות, לא תמיד בשיתוף

פעולה בין האגפים. כמו כן, מתוך ממצאי המחקר עולה כי ישנם לעיתים גם מאבקים בין האגפים בנוגע לתחומי אחריותם בנושא זה.

ממחקרה של אלפי־ניסן (2019ב) עולה כי במעבר מהמטה לשטח נמצאים גם מנהלי המחוזות, ולהם השפעה מכרעת על אופן העברת הערכים בחינוך הבית ספרי במחוז. כמו כן, ישנו דרג מפקח אשר אחראי להטמעת התוכניות בקרב מנהלים וצוותי הוראה. המפמ"רים (מפקח מרכז מקצועי מטעם המזכירות הפדגוגית) מפקחים על נושא החינוך מוכוון הערכים בהתאם לתוכני הלימוד של המקצוע, מינהל חברה ונוער מפקחים על הרכזים החברתיים ושפ"י מפקחים על היועצות החינוכיות.

לסיכום, נראה כי למרות ריבוי בעלי העניין אין יד מכוונת וכתובת מאגמת אחת אשר נוטלת אחריות לתכנון, הובלה והערכה של תחום זה. המבנה המורכב של משרד החינוך (מטה ושדה, מינהלים ואגפים, הפרדה בין חינוך פורמלי ובלתי פורמלי ועוד) מקשה על סנכרון המאמצים ויצירת סינרגיה ביניהם. מהמחקר של אלפי־ניסן (2019ב) עולה כי ניסיונות קודמים לשיתופי פעולה בין כל האגפים לגיבוש תכנים בנושא חינוך מוכוון ערכים עלו על שרטון, וכי ברוב המקרים יוצרים האגפים את התוכניות בנושא זה באופן עצמאי לחלוטין.

### 3.2 שחקנים, גורמי השפעה ובעלי עניין מחוץ למשרד החינוך

מחקרה של אלפי־ניסן (2019ב) מצביע על כך שמסרים ערכיים עוברים במערכת החינוך באופן שאינו ליניארי (ממשרד החינוך לשדה) ושמוגוון שחקנים רבי עוצמה מעורבים בכך. כתוצאה מהשפעות אלה, קיים פער בין תוכניות הלימודים בנושא חינוך מוכוון ערכים לבין יישומן בפועל: הן עוברות שינוי ונתונות לפרשנות של הצוות החינוכי. פער זה נובע ממתווכים רבי עוצמה, ביניהם הרשויות המקומיות, מנהלי בתי הספר, הרכזות החברתיות, המורות והמורים, הורים וגורמי מגזר שלישי. חסר היזון חוזר מן השדה אל המטה ואין תיאום בין הוגי התוכניות והמפקחים על יישומן.

שחקן מרכזי בתחום הטמעת חינוך מוכוון ערכים הן הרשויות המקומיות. רשויות אשר ידן משגת יכולות לממן לבתי הספר שלהן תוכניות במיקור חוץ התואמות את תפיסתן האידיאולוגית, גם אם היא נוגדת את תפיסתו של שר החינוך המכהן. במקרים אחרים, משמשות הרשויות המקומיות רגולטור נוסף לתוכניות במיקור חוץ שמממן משרד החינוך, כדי לפקח על התכנים הנלמדים.

למנהלים ולמנהלות בבתי הספר יש השפעה רבה על החינוך מוכוון הערכים באמצעות הטמעת תפיסתם הערכית האישית. משרד החינוך מאשר את התכנים הערכיים ומנהלי בתי הספר כפופים להחלטתם ויכולים להתאים את המינונים והדגשים. לעיתים ישנו פער אידיאולוגי בין התפיסה הערכית של מנהל או מנהלת בית הספר לבין תפיסתם של אוכלוסיית התלמידים והוריהם. במקרים כאלה עלולה להתפתח מחאה של ההורים או התערבות של הרשות המקומית.

לפי הגדרת התפקיד, הרכזות החברתית אחראית לחינוך מוכוון הערכים בבית הספר ועובדת מול הפיקוח של מינהל חברה ונוער, בעוד היועצת החינוכית אחראית לחינוך הרגשי בבית הספר ומקבלת הכשרה משפ"י. מידת השפעתן של היועצות החינוכיות והרכזות החברתיות משתנה בשטח בהתאם למעמדן בבית הספר ולמידת החשיבות שמעניקה ההנהלה לתחום זה.

המורים הם חולייה מרכזית בהחלטות בנושא חינוך מוכוון ערכים. אנשי המטה ואנשי השדה שהשתתפו במחקר של אלפי־ניסן (2019ב) תמימי דעים כי ברגע ש"המורה סוגרת את הדלת" היא המחליטה הבלעדית על התכנים שיועברו בכיתה. חינוך מוכוון ערכים תלוי רבות בעמדותיה, אמונותיה, ערכיה ואישיותה של המורה, לצד רצונה לייצר דיון ערכי בכיתה. שיח ערכי מעורר פעמים רבות רגשות חזקים בקרב תלמידים

ומורים, לכן בפועל מורים רבים נרתעים מלקיים אותו. מעבר לכך, נראה כי גם כאשר מורים מקיימים דיונים ערכיים בכיתות, הם לא בהכרח מקבלים הדרכה מתאימה לאופן שבו יש לעשות זאת. תפקיד המורה בעידן זה השתנה מ"בעלת הידע" ל"מתווכת ידע". ייתכן כי שינוי זה מְזַמֵּן הזדמנות להרחבה ולהעמקה של תפקיד המורה כמחנכת לערכים.

**תלמידי תיכון** חשים כי חינוך מוכוון ערכים בבתי הספר העלייסודיים הוא זניח (אלפייניסן, 2019ב). המחקר מעלה את המתח המתקיים במרחב בית הספר בין חינוך מוכוון ערכים ובין חינוך להישגיות. מורים ותלמידים ציינו כי בבתי הספר מושם דגש רב יותר על מצוינות לימודית והצלחה בבחינות הבגרות והדיון בערכים נותר פעמים רבות מחוץ לכיתה. עם זאת, התלמידים הפעילים במועצת התלמידים הארצית מבקשים להשמיע את קולם בנושא זה בבתי הספר ולהיות שותפים פעילים להחלטות בנושא. עמותות וארגונים המפעילים תוכניות של חינוך מוכוון ערכים נוכחים מאוד בבתי הספר. מיקור החוץ הוא כלי משמעותי להעברת ערכים בבתי הספר, והוא מאפשר לשר החינוך ולראשי רשויות מקומיות להנחיל ערכים על ידי מימון תוכניות התואמות את תפיסתם.

בהקשר זה חשוב לציין כי ישנה ספרות אמפירית שמצביעה על הקשר החיובי שבין הצטיינות אקדמית לפעילות ערכית ודווקא מוכיחה שאין מתח בין השניים אלא השלמה ואפילו חיזוק הדדי. להלן כמה דוגמאות ממחקרים לכך:

כוח המשימה של קרנגי שהורכב ממגוון אנשי ונשות חינוך ומדיניות הרחיב לראשונה את המושג של הצטיינות לימודית כך שכלל גם מדידה והתייחסות לתכונות ערכיות כמו אמפתיה ועוד. ניומן המשיך את החשיבה הזו בכך שחיפש אחר פדגוגיה דינמית שתכלול את השילוב בין השניים. הוא הציע אינדיקציה ראשונית לחיבור בין פדגוגיה יעילה לחינוך מוכוון ערכים וקרא לכך "פדגוגיה אותנטית". הכוונה בכך שלהישגי התלמידים תהיה גם משמעות ערכית ולא רק תועלתנית (Newmann & Gamoren, 1995:3).

העלייה בתוכניות החינוך לערכים בארה"ב התרחשה במקביל לעלייה החדה בבחינות התלמידים והתלמידות. המחקר של בנינגה, ברקוביץ' ושותפיהם מראה כי אין ניגוד בין הצטיינות אקדמית לחינוך לערכים אלא אפילו השלמה, והחינוך לערכים משפר את ההישגים הלימודיים, ולראייה בשנים האלו חלה עלייה בשני המדדים הלימודיים והערכיים (Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2006:87).

נוסף על כך, דוח ממשלתי אוסטרלי בנושא מדידה והערכה של חינוך לערכים וההשפעה על הישגי התלמידים והאווירה הבית ספרית בדק את הקשר בין חינוך לערכים והישגי התלמידים ביותר מ-300 בתי ספר. התוצאות הצביעו על מתאם חיובי ועל כך שההשתתפות והמעורבות משתפרים, היכולת לעבוד ביחד ולשתף פעולה משתפרת וכן היכולת לעבוד באופן אוטונומי ולקחת אחריות על הלמידה גדלה (ממשלת אוסטרליה, 2009).

מחקר נוסף שמצביע על המתאם הזה הוא של לובט ודאלי (2018) שמדדו את ההשפעה של חינוך אופי על הסביבה הלימודית וההשלכות של כך. גם הם הצביעו על הקשר ההדדי והמפרה שבין הצבת סטנדרטים לימודיים גבוהים לבין הצבת סטנדרטים גבוהים להתפתחות האופי באמצעות פדגוגיה מבוססת ערכים.

### 3.3 מנגנונים להקניית ערכים במערכת החינוך

העיסוק בערכים במערכת החינוך בא לידי ביטוי בכמה אפיקים: בתוכניות הלימודים הרשמיות, בטקסים ובאירועים במרחב הבית ספרי, בתרבות ובאקלים של בית הספר (מסמכי חזון, מדיניות בית הספר בנושאים כמו אלימות, כבוד לזולת, מעורבות בחיי בית הספר וכדומה), בדרכי תקשורת עם התלמידים וההורים, בתוכניות העשרה והשלמה, בטיולים ובספורט וכמובן בשיעורי חינוך.

המחקר של אלפי ניסן (2019) בחן את שלוש התוכניות של שיעורי חינוך, מעורבות חברתית ושאלות עמ"ר כדוגמאות בולטות לחינוך לערכים בחינוך העל-יסודי:

- שיעורי החינוך נתפסים כחשובים אם כי אינם מקבלים את הדגש הראוי להם. קיימת תוכנית שנתית שקבע מינהל חברה ונוער, והמחנכים והמחנכות מתבססים עליה. לעיתים התכנים אינם מגיעים מן הרכזת החברתית אל המורים והמורות בבית הספר ולעיתים המורות והמורים בוחרים שלא להיעזר בחומרים אלו, גם כאשר הרכזת מפיצה אותם. כמו כן, לעיתים שיעורי החינוך כלל לא עוסקים בנושאים ערכיים, ואף מומרים לשיעורי הכנה לבגרות.
- **"התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית"** שיצר מינהל חברה ונוער היא תוכנית חובה בכל בתי הספר בארץ ותנאי לקבלת תעודת הבגרות. משתתפי המחקר העידו כי בעיניהם התוכנית חשובה להנחלת ערכי סולידריות חברתית, נתינה ועזרה לזולת בקרב הנוער. ניכר כי ישנו פער בין חזונו של יוצרי התוכנית ובין התגלמותה בפועל בבתי הספר. המורים המחנכים אינם מעורבים מספיק בתוכנית ולא נוצר שיח סביב ערך ההתנדבות או סביב הקשר בין "התפתחות אישית" ובין "מעורבות חברתית". התוכנית "מעורבות חברתית" כתוכנית חובה המשמשת ללמידה ערכית, תוכנה לשמש גם כלי למדידה ולהערכה של ערכים בחינוך בבתי הספר. עם זאת, היא אינה מממשת את מטרתה במלואה ובצורה מהימנה, לנוכח דיווחים כוזבים לעיתים של תלמידים על התנדבותם ולנוכח מחסור במשוב של צוות בית הספר ושיח עם התלמידים.
- שאלות עמ"ר נדמות כפתרון יצירתי ואפקטיבי לדומיננטיות המוחצת הניתנת בחינוך העל-יסודי להקניית ידע ושינון לטובת הצלחה במבחני הבגרות. שאלות אלו מחייבות את התלמידים וגם את המורים ליישם שיח ערכי וחשיבה ביקורתית, לצד דיון באירועים היסטוריים או אקטואליים ולמידה מעמיקה שלהם. שאלות עמ"ר משמשות כלי למדידה ולהערכה של חינוך מוכוון ערכים בבית הספר כי הן דורשות מהתלמידים לקיים דיון ערכי ולהביע דעה. כיום הן חלק מזערי מבחינת הבגרות. עם זאת, ייתכן כי מתן משקל רב יותר לשאלות אלו בבחינות הבגרות יחולל שינוי באופן הלמידה, כך ששיח ערכי יהפוך לחלק משמעותי יותר בהכנת התלמידים לבחינות.

#### 4. החינוך הבלתי פורמלי - חזון, מטרות ומקום במערכת החינוכית

החינוך הבלתי פורמלי הפועל בתוך המערכת הפורמלית ומחוצה לה מהווה כר חשוב לפעילות ערכית. לחינוך זה שתי מטרות עיקריות והן מובילות לשתי מערכות נפרדות של ערכים:

סוציאליזציה - הפיכת התלמידים לחלק מהחברה. מטרה זו מובילה לגיבוש מערכת ערכים בעלת אופי חברתי.

אינדוידואציה - פיתוח עצמיותם של התלמידים לצורך מימוש עצמי. מטרה זו מובילה לגיבוש מערכת ערכים בעלת אופי אישי.

רוב התיאורטיקנים ואנשי השדה בעקבות ג'ון דיואי רואים את השילוב בין שתי המטרות הללו כמטרתו העיקרית של החינוך הבלתי פורמלי. לפי השיח החינוכי העכשווי, ניתן לראות כי התאוריה הרגשית-חברתית מתמקדת בפרט ואילו תיאורית הפדגוגיה החברתית מתמקדת בחברה ויש למצוא דרך לחבר בין שתי הגישות השונות.

בית הספר מורכב משתי תת-מערכות: פורמלית ובלתי פורמלית. המערכת הפורמלית כוללת את פעילויות ההוראה שעליהן התלמידים נבחנים בבחינות הבגרות החיצוניות או הפנימיות, לפי הגדרת תוכנית הלימודים

הרשמית בבית הספר. לעומתה כוללת הפעילות הבלתי פורמלית את כל ההיבטים החינוכיים-ערכיים של הפעילות שמחוץ לתוכנית הלימודים הפורמלית (הפעילות האקסטרה קוריקולרית).

### מתוך שתי המערכות, מגדיר בית הספר שלוש מטרות עיקריות לפעילותו:

- **מטרה חומרית** - העברת חומר לימודי על פי תוכנית הלימודים.
- **מטרה פורמלית** - הקניית מיומנויות לימוד.
- **מטרה ערכית** - מטרה זו מושגת בעיקר במסגרות שמחוץ לתוכנית הלימודים הפורמלית.

החינוך הבלתי פורמלי בבית הספר הוא קודם כול חינוך ערכי והוא משמש מסגרת חשובה להתממשותה של תוכנית הלימודים הערכית של בית הספר.

יחד עם זאת, הבעיה המרכזית שממנה טובל החינוך הבלתי פורמלי היא עמימות בהגדרתו. לעמימות הזו יש השלכות מרחיקות לכת על ההתנהלות והתפקוד של החינוך הבלתי פורמלי בתוך המערכת. הקושי לתחום את מאפייני החינוך הבלתי פורמלי להגדרה תמציתית משתקף בריבוי השמות הניתנים לו. המורכבות והרב-ממדיות של תחום חינוכי זה הביאו חוקרים למסקנה שאולי עצם הניסיון להגדירו עומד בסתירה למהותו הייחודית. שמידע ורומי (2008) טענו כי רוב השמות נגזרים מתוך התייחסות לחינוך הפורמלי, שהוא המרכיב המרכזי בדרכי החינוך השונות, ומשקפים את הדיאלוג המתנהל ביניהם במשך הדורות.

השמות הרבים שניתנו לחינוך הבלתי פורמלי מנוסחים הן על דרך השלילה, למשל חינוך בלתי פורמלי, חינוך לא פורמלי וחינוך א-פורמלי, הן על דרך החיוב, למשל חינוך משלים, חינוך חלופי, חינוך מחוץ לבית הספר, פעילויות שמחוץ לתוכנית הלימודים וחינוך חברתי-קהילתי (גרוס וגולדראט, 2017). נציג תחילה את ההמשגות המרכזיות, המבחינות בין חינוך בלתי פורמלי לחינוך לא פורמלי. לבסוף, נפרט את הגדרתו הרווחת של החוקר ראובן כהנא (כהנא, 1974, 2004, 2007; Kahane, 1975, 1997). העיסוק בהגדרות של החינוך הבלתי פורמלי נועד כדי לחדד מה ההבדל בינו לבין החינוך הפורמלי ומה מאפייניו הייחודיים בהקשר של חינוך מוכוון ערכים.

**חינוך לא פורמלי (informal education)** מתייחס לידע ולכישורים הנרכשים מהאינטראקציות של הפרט בחיי היומיום. לה בל (La Belle, 1982) הגדיר את החינוך הלא פורמלי כתהליך הנמשך לאורך החיים (life long process), שבמהלכו כל אדם רוכש ידע, מיומנויות, עמדות ותובנות מחשיפה יום-יומית לסביבה. סילברמן-קלר (2004) טענה כי "הלמידה הלא פורמלית שונה מהלמידה המתקיימת בבית הספר" (ע' 113). ייחודה נובע, בין היתר, ממיקומה בהקשר חברתי קיים ומהדרך השונה שבה היא משלבת בין דרכי הלמידה לבין מטרותיה, ומטמיעה מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים באופן הוליסטי בתהליכי הלמידה.

**חינוך בלתי פורמלי (non-formal education)** הוא פעילות חינוכית מאורגנת ושיטתית, המתרחשת מחוץ למסגרת של מערכת החינוך הפורמלית כדי לספק דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות אוכלוסייה מוגדרות, מבוגרים וילדים כאחד (Coombs & Ahmed, 1974; La Belle, 1982). לפי לה בל וסילבסטר (La Belle & Sylvester, 1990) ההבדל העיקרי בין חינוך לא פורמלי לבלתי פורמלי הוא בדגשים על הדרכה מכוונת ותכליתית המאפיינים את החינוך הבלתי פורמלי ונעדרים מהחינוך הלא פורמלי. לה בל (1985) טען כי בחינוך הבלתי פורמלי משולבים יחד תכנים, צורות פעולה ועקרונות המבנה, בשונה מההפרדה הנעשית בחינוך הפורמלי (עמוד 601).

במסגרת סקירת ספרות תאורטית מצביעים שמידע ורומי (2008) על חמש הגדרות משנה לחינוך הבלתי פורמלי:

1. **חינוך בלתי פורמלי תוך בית ספרי וחינוך בלתי פורמלי חוץ בית ספרי:** חלוקה המבחינה בין התרחשות בבית הספר או מחוצה לו (דרור, תשס"ז; כהן, 1999; מיוחס, 1975; שמידע, 1979). דוגמאות לכך הן שיעורי של"ח המתקיימים בתוך בית הספר ותנועות הנוער הפועלות מחוץ לבית הספר ומחוץ לשעות הלימודים.

2. **חינוך בלתי פורמלי ממלכתי:** קליבנסקי (תשס"ז) הבחינה בין רמות הפיקוח של החינוך הפורמלי ושל החינוך הבלתי פורמלי, וטענה כי מתקיים גם חינוך בלתי פורמלי בפיקוח המדינה. למשל, תנועות נוער עירוניות.

3. **חינוך פורמלי למחצה:** גל (1985) התייחס לפעילויות הבלתי פורמליות בבתי הספר כצורות פעולה פורמליות למחצה; תכליתן היא לקדם מטרות חינוכיות שאינן נכללות בפעילות הלימודית הרגילה. דוגמאות לכך הן פעילויות שמקיימים מתנדבי ש"ש (שנת שירות) או פעילותה של מועצת התלמידים.

4. **נוסף, חלופי ומשלים:** דרור (2008, תשס"ז) התייחס בתיאורו להגדרות תיאורטיות קלאסיות (Evans, 1981) כמו נוסף - תוספות העונות על הצרכים המשתנים באופן מהיר; חלופי - מיועד לאוכלוסיות המתקשות ללמוד על פי דרישות החינוך, ומשלים - השלמת תפקידים והיבטים חסרים בתוכנית הלימודים.

5. **פעילויות שמחוץ לתוכנית הלימודים:** תוכניות ביוזמת התלמידים או ביוזמת המוסד החינוכי שמטרתן לשעשע, להורות או לתת ביטוי לתחומי התעניינותם ולכישורונותיהם של התלמידים (שמידע, 1979, עמ' 9).

גרוס ורוטלנד (Gross & Rutland, 2017) טוענות כי כל ההגדרות דלעיל רואות בחינוך הבלתי פורמלי מסגרת או טכניקה חינוכית במובנה הפרוצדוראלי ולא רואות בה תפיסת עולם. גרוס בעקבות דיואי מבחינה בין חינוך (Education) לבין סוציאליזציה (Socialization) וטוענת כי **לב ליבה של העשייה הבלתי פורמלית היא הלמידה החווייתית** המבחינה בין חינוך פורמלי ובלתי פורמלי. כלומר, ההגדרה של התחום צריכה לכלול היבטים של מסגרת, תכנים ותפיסה פדגוגית חינוכית, אחרת ההתמקדות בהגדרה טכנית חיצונית מרוקנת את התחום מתוכן.

ישנן תאוריות שונות שמנסות לאפיין את החינוך הבלתי פורמלי אך התאוריה המרכזית השולטת בתחום היא התאוריה של ראובן כהנא:

**גישה תיאורטית סוציולוגית-מבנית** (כהנא, 2004, 2007; Kahane, 1975) - כהנא בחן את המבנה הייחודי של ארגונים בלתי פורמליים ואת הפונקציות שהם ממלאים. לדעתו, חינוך בלתי פורמלי אינו שלילת החינוך הפורמלי ואינו גרסה חלשה שלו, כי אם שיטה חינוכית ייחודית המתאפיינת בעקרונות התנהגות שונים מאלה של החינוך הפורמלי.

עקרונות אלה משמשים דרכי ביטוי אותנטיות לבני ובנות הנוער ונותנים משמעות לחוויותיהם ולניסיונותיהם. העקרונות משמשים נקודות מפגש בין האינטרסים המוסדיים של החברה לבין האינטרסים האינדיבידואליים של בני הנוער. במהלך שנות ה-80 הרחיב כהנא את ההמשגה של החינוך הבלתי פורמלי והגה תאוריה בנושא. "בהמשגת הרכיבים הבלתי פורמליים בנה כהנא מעין 'טיפוס אידיאלי', במובן שהעניק ובר למושג זה: לא דגם מושלם או נשאף, אלא תלכיד בעל היגיון פנימי של רכיבים השאובים מדגמים אמפיריים שיכול לשמש בחקירת תופעות ממשיות ובהערכתן" (דר, 2012, עמ' 67).

**רכיבי החינוך הבלתי פורמלי על פי כהנא** כוללים שמונה רכיבים מבניים המתייחסים לדרכי ההצטרפות לארגון, לתוכני הפעילות וליחסי הכוחות בין המבוגרים לצעירים.



1. **התנדבותיות (voluntarism)** - בחירה חופשית יחסית בכל הנוגע להצטרפות למסגרת, לעזיבת המסגרת ולפעילויות בתוכה.
2. **רבי־ממדיות (multiplexity)** - מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית, כגון: לימודים, ריקוד, ספורט, מחנאות, משחקים ומסיבות. במצבים רבי־ממדיים יש לאנשים מטרות דומות פחות או יותר, הזדמנויות שונות לבטא את כישרונותיהם הסגוליים ולרכוש באמצעותם כוח ויוקרה.
3. **סימטריה (symmetry)** - מגע גומלין המבוסס על משאבים שווים ועל תיאום הדדי בפיתוח של עקרונות וציפיות, ללא אפשרות של כפייה.
4. **דואליות (dualism)** - קיום של מגמות מנוגדות בכפיפה אחת, כגון שייכות והישגיות, תחרות ושיתוף פעולה. במצב המאופיין בדואליזם, משתתפים בארגון יכולים להתנסות בנורמות חלופיות ולברור אילו מהן ליישם במגוון של מצבים וכיצד.
5. **מורטוריום (moratorium)** - מצב שבו ניסוי וטעייה הם לגיטימיים ואף זוכים לעידוד, ואין הענשה על פעילויות שגויות מבחינה נורמטיבית.
6. **מודולריות (modularity)** - מגוון רחב של פעילויות שאפשר להחליפן זו בזו. הבניית הפעילות נעשית באופן אקלקטי, בהתאם לנסיבות ולאינטרסים משתנים.
7. **אינסטרומנטליות אקספרסיבית (expressive instrumentalism)** - שילוב פעילות המתוגמלת מייד, הפגתית בעיקרה, ופעילות יצרנית, המכוונת בעיקר להשגת תוצאות בעתיד.
8. **סמליות פרגמטית (symbolic pragmatism)** - מתן משמעות סמלית למעשים, לשמות ולתכנים הקיימים במסגרת או שייכים לה.

כהנא (2007) הצביע על הפרדוקס הטמון ברצון לייחס דפוסים של סדר וארגון לחינוך הבלתי פורמלי, שהוא מטבעו גמיש מאוד ולא מאורגן. אולם, מדובר בסדר מסוג ייחודי המבוסס על מרכיבים גמישים, רופפים ולפעמים אפילו כאוטיים.

הודות למהות הרצונית של הפעילויות, הצעירים מפתחים מחויבות כלפיהן, ובמקביל מגדילים את כוח המיקוח שלהם עם המבוגרים, המודעים לעובדה שהצעירים רשאים להצטרף לפעילויות ולפרוש מהן על פי בחירתם החופשית. ריבוי התכנים, הפעילויות והמגוון שלהם מאפשר למספר גדול של משתתפים, בעלי יכולות שונות, למצות את הפוטנציאל האינדיבידואלי שלהם. בדרך זו הם יכולים לחזק את הדימוי העצמי שלהם ולדאוג לקידום החברתי תוך כדי סולידריות ארגונית ומתוך תלות חברתית הדדית.

#### 4.1 צירי ההשפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי

הספרות המחקרית שנסקרה לעיל מציגה מגוון תחומי השפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי, ריבוי שאיננו מתקיים בחינוך הפורמלי. ניתן לחלק את התחומים הללו לכמה קטגוריות: אישי, בין־אישי, קהילתי, אזרחי, חברתי ומקצועי (גרוס וגולדרט, 2017).

- ציר ההשפעה האישי כולל בין היתר הזדמנות להתנסות בזוויות חדשות והבניית זהות, בחינה אישית של עמדות, קידום אוטונומיה וכישורים לא קוגניטיביים.

- ציר ההשפעה הבינ-אישי כולל למשל שיפור אקלים חברתי, דיאלוג שוויוני, פיתוח כישורים חברתיים, תרגול תקשורת בין-אישית וצמצום תחושת ניכור.
- ציר ההשפעה החברתי-קהילתי כולל יחסי גומלין בין המתנדב לסביבתו היוצרים מודעות לזולת ומפתחים זהות קהילתית, מעורבות חברתית, פיתוח סבלנות וסובלנות, הבעת עמדות חיוביות כלפי שילוב אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים ועוד.
- ציר ההשפעה הלאומי-אזרחי כולל קטגוריות כגון היכרות עם "אחרים" כחלק מגיבוש זהות ישראלית, הזדהות עם ערכים דמוקרטיים, גיבוש ערכים תרבותיים, מעורבות אזרחית ועוד.
- ציר ההשפעה המקצועי כולל למשל שיפור הישגים לימודיים. הפעילות מפגישה את הנער עם דמויות מפתח ומפתחת כישורים כגון תכנון וארגון, ניהול זמן ויכולת לחתור להשגת מטרות ולשאת באחריות לתוצאות מעשים.

ריבוי המאפיינים המופיע בציר האישי והמקצועי יכול ללמד על ההיקף הרב המיוחס לשני צירי השפעה אלו הממוקדים בערך ההכוונה העצמית. לטענת אברהמי ודר (1995) קיים רצף שבין מכוונות (אוריינטציה) כלפי הזולת לבין מכוונות כלפי העצמי, צרכיו וסיפוקיו. נוכחות בו זמנית של שתי מגמות סותרות אינה בהכרח עדות לחוסר הרמוניה: "אנשים צעירים מחפשים ביטוי לאידיאליזם החברתי שלהם באפיקים של עשייה למען הזולת, ורבים מהם אינם חשים סתירה בין עשייה זו לבין חתירה למטרות מאוד אישיות" (אברהמי ודר, 1995, עמ' 25).

תוכניות כגון מד"צים, מש"צים, בית הספר של החופש הגדול, אות הנוער, שנת שירות ומועצות תלמידים ונוער רווחות מאוד בכל רשות מקומית בישראל. ואולם אין בנמצא מספיק מחקרים אקדמיים עדכניים שממשיגים את תרומת ההשתתפות במסגרות אלו בהקשר המקומי, הרב-תרבותי של החברה בישראל ומגוון הדתות שבה. כמו כן, אין מספיק מידע לגבי השפעת ההשתתפות במרכזי הנוער שהולכים ונפתחים ברבים מהמרכזים הקהילתיים בישראל ומציעים מגוון תוכניות גם לנוער נורמטיבי.

כמו כן, יריעתו הרחבה של החינוך הבלתי פורמלי חוצה אגפים במשרד החינוך עצמו, לדוגמה האגף החברתי-קהילתי לצד האגף לאומנויות, ואף חוצה משרדים ממשלתיים כגון רווחה, תרבות וספורט. ניכר גם שיש נטייה להכליל תחת המטרייה הרחבה של החינוך הבלתי פורמלי גם תוכניות כגון אולימפיאדת מדעים או מתמטיקה. הדבר מעלה את הצורך בבירור מה נכלל בחינוך הבלתי פורמלי מבחינת תחומי אחריותו או התעניינותו של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, ומה לא נכלל בו.

בהמשך לתיאור צירי ההשפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי אנו ממליצים כי תוכניות הפועלות בחסות מינהל חברה ונוער יציבו מטרות שתואמות לא רק את הציר האישי, למשל השתתפות בספורט תחרותי, אלא את כל הצירים שפורטו ויחד מייצגים את המהות של החינוך הבלתי פורמלי.

יש לוודא גם שמפגש בין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי לא יאלץ להתקיים ברוח השלטת של החינוך הפורמלי, דבר שעשוי לגרום לאיבוד ייחודיותו של הבלתי פורמלי. על כן, יש לבנות מודלים חינוכיים שמשלבים בין הפורמלי לבלתי פורמלי באופן שישמר את אופיו הייחודי של הבלתי פורמלי. החשש הוא מפני תהליכים של צמצום וטמיעה (assimilation) - למשל למנוע מצב שבו מעמדה של מערכת הפעילות החוץ-קוריקולארית יהיה מבוסס, אך הפעלתה תעשה ברוח שיטת החינוך הדומיננטית בבית הספר.

כמו כן, יש לשים לב לאלו שאינם זוכים להשתתף בפעילויות הבלתי פורמליות. מחקרים ציינו שהורים לילדים ממשפחות עם מוצא חברתי-כלכלי גבוה יותר לא רק שולחים את ילדיהם ליותר מסגרות פנאי שמפתחות כישורים לא קוגניטיביים, אלא גם מקדישים יותר זמן לאינטראקציה שמפתחת את כישוריהם

בעזרת פעילות ביתית (Covay & Carbonaro, 2010). על כן, יש לשנות זאת ולקדם סדר יום חינוכי חדש המבוסס על שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים, גם בהקשרו של החינוך הבלתי פורמלי.

לסיכום ההשפעה של החינוך הבלתי פורמלי בתחום של חינוך מוכוון ערכים, נתעכב על ההבחנה שערך צבי לם (1976) בין שלוש מטרות בתחום החינוך:

- **סוציאליזציה** - הכנסתו של היחיד כחבר בחברה מסוימת.
- **אינקלטורציה** - הכנסתו של היחיד לתוך תרבות וקודים תרבותיים מסוימים.
- **אינדיווידואציה** - פיתוח היחיד.

לם טוען כי שלוש המטרות הללו מייצגות שלושה הגיונות סותרים בהוראה וכי הוראה מיטבית מפרידה בין המטרות הללו, מפעילה שיקול דעת ובוחרת במטרה אחת מתוך השלוש בהתאם לסיטואציה. ניתן לומר כי בשונה מתפיסתו של לם, במסגרת החינוך הבלתי פורמלי שלוש המטרות הללו משלימות זו את זו ולא סותרות זו את זו. יתר על כן, נוצרת תלות וזיקה הדדית ביניהן וזו מאפשרת להבחין בין החינוך הפורמלי המפריד בין המטרות לבין החינוך הבלתי פורמלי המכיל אותן יחד. היכולת להכיל ניגודיות אינהרנטית זו מאפיינת חשיבה ותפיסה פוסט-מודרנית והיא יכולה להתקיים אך ורק במסגרות לא היררכיות בעלות גישה גמישה. מערכות כאלו מתחשבות בצרכים וברצונות המשתנים של היחיד, של החברה ושל התרבות גם יחד (Gross, 2006).

## 5. זרמים בחינוך בישראל והשפעתם על חינוך מוכוון ערכים

פיצול מערכת החינוך לזרמים בעלי אידיאולוגיה שונה, שלחלקם יש גם אוטונומיה בתכנים, בדרכי ההוראה והלמידה ובהכשרת המורים, מעמיד בפני המערכת קושי מבני. החינוך בחברה הערבית מתקשה להזדהות עם חינוך מוכוון ערכים שבמרכזו עומדת הציונות, החינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד) מחויב לתפיסת עולם דתית, החינוך החרדי ברובו אינו מלמד לימודי ליבה ומתמקד בלימודי קודש, והחינוך הממלכתי-חילוני מממש בפועל את מדיניות משרד החינוך. הפערים באים לידי ביטוי במגוון רחב של מקצועות, כגון מקרא, ספרות, היסטוריה, חברה ואזרחות, מדעים, אומנויות ועוד.

דוגמאות ספציפיות לכך ניתן למצוא למכביר. עיסוק במקצוע האזרחות, למשל, יבוא לידי ביטוי בצורה שונה בכל מגזר וחברה. מורים לאזרחות בחינוך הממלכתי נוטים שלא לדון בדעות שאינן ליברליות כמו התבטאותו של שר החינוך פרץ באשר להגדרת המשפחה הנורמטיבית, מביעים הסתייגות מחקיקה שנתפסת בעיניהם כמפלה דוגמת חוק הלאום או שהם אינם מוכנים לראות בבית הספר מנגנון לעידוד גיוס משמעותי לצה"ל. מנגד, בחמ"ד לימודי האזרחות יכולים להתפס כמוטים פוליטית ואף כמאיימים על תפיסת עולמם, למשל, האופן בו מציינים את רצח רבין. תלמידים במגזר הערבי חשים דיסוננס בין התכנים הנלמדים בשיעורי האזרחות כמו ערך השוויון לבין התחושה היום-יומית שהם מופלים ואינם אזרחים שווים. דיסוננס זה צורם במיוחד בקרב תלמידים במזרח-ירושלים הלומדים מתוך ספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל" אך כלל לא יכולים להיות אזרחים על פי חוק (הם במעמד תושבי קבע).

מורכבות דומה עולה מסקירת לימודי הדת והתרבות שמתקיימים תחת אגף מורשת. במגזר הערבי, למשל, יש משמעות גדולה להיבטים תרבותיים וחשש שהמשפחה תתנכל למורה או למנהלת המחנכים לערכים. קיימת גם מורכבות בין-דורית כיוון שהדור הצעיר אינו מציית למבוגרים כפי שהיה בדור ההורים. בחמ"ד יש לרבנים השפעה רבה, והם לעיתים מסתייגים מערכים אוניברסליים המזוהים עם "הגויים" ובמקום זאת מתמקדים בערכים עתיקים וייחודיים המבוססים על התנ"ך. בבתי הספר הדתיים כשמדברים על מדינה

יהודית הרבה פעמים לומדים על רבנים או על סידור תפילה אשכנזי ולא על ערכים הקשורים לתרבות הישראלית.

נוסף על ההפרדה המגזרית עולים קשיים בנושא של חינוך מוכוון ערכים גם בהתייחס לשסעים עדתיים (מזרחים ואשכנזים) וקבוצות ייחודיות כמו הקהילה האתיופית. המערכת של ההתיישבות העובדת, בעיקר בקיבוצים, סיגלה לעצמה לאורך השנים סט ערכים ונורמות של מורשת משל עצמה. דוגמה לכך היא ההגדה הקיבוצית, ששימשה אלטרנטיבה להגדה האורתודוקסית המסורתית. זוהי הגדת פסח חילונית, עם אוריינטציה ציונית ודגש על חקלאות ואהבת הטבע. ההבדלים הגדולים בין הקבוצות מקשים מאוד על יצירת תשתית ערכית משותפת לחברה הישראלית ולכן מערכת החינוך מתקשה לקדם מדיניות בתחום זה.

ככלל, מדיניות החינוך במדינות רבות ולאחרונה גם בישראל נוטה להחלשת הדיסציפלינאריות ולחיזוק הבין-תחומיות. יש העדפה של למידת רעיונות, סוגיות ובעיות שאפשר ליישם, התמקדות בפדגוגיות חדשניות ושיתופיות וכן התייחסות לערכים בהיבטים רחבים. נוסף על כך נעשים מאמצים להפוך את הידע לרלוונטי, פעיל ומקושר. חינוך מוכוון ערכים יכול להשתלב במגמה זו כפי שהציגה יו"ר המזכירות הפדגוגית, ד"ר מירי שליסל, ביום עיון של היוזמה (שליסל, 2021).

תוכנית "תקווה ישראלית" ביוזמת הנשיא ראובן ריבלין עודדה פעילות בבתי הספר ובמוסדות ההשכלה הגבוהה להכרת האחר והשונה, לסובלנות ולשותפות. למהלך זה נרתמו גם מל"ג-ות"ת ועודדו הקמת מרכזים לחברה רבת-תרבותית ולהכלת שונות חברתית ומגזרית. גם במערכת החינוך התעצמה הפעילות בנושאים אלה.

מרכז אקורד, בשיתוף בית הנשיא, משרד החינוך, האוניברסיטה העברית וקרן לאוטמן גיבש נייר עמדה המציע תו תקן לדמות הבוגר לתקווה ישראלית (מרכז אקורד, ל"ת). שלוש הנחות יסוד עומדות בבסיס תו התקן:

- חינוך לשותפות אמור להוביל לשינוי תודעתי משמעותי של תפיסת הטוב המשותף, הזהות הפרטיקולרית והמשותפת, עמדות ותפיסות כלפי קבוצות אחרות בחברה ותפיסות באשר ליחסים האידיאליים בין הקבוצות השונות;
- חינוך לשותפות אמור לייצר בקרב המשתתפים בו את המוטיבציה, הסובלנות והיכולת לקיים אינטראקציה קבועה, מתמשכת וחיובית עם חברי קבוצות אחרות במהלך החיים הבוגרים;
- חינוך לשותפות בחברה שסועה חייב לקיים איזון עדין בין מרכיבים שונים (לדוגמה, זהות משותפת, רגישות לאי-שוויון וקידום סובלנות) שבהעדר אותו איזון עלולים לפגוע או לכרסם זה בזה.

תשתית רעיונית זו לא תורגמה למהלכים חינוכיים עם תוכנית לימודים סדורה, אך היא מצביעה על החשיבות של בניית מכנה ערכי משותף כתנאי לקידום שותפות בחברה.

## 6. תוכניות ומהלכים לחינוך מוכוון ערכים בישראל

מדיניות משרד החינוך בנושא חינוך מוכוון ערכים בישראל הייתה מאז ומתמיד אבן יסוד בחינוך הממלכתי, אך במהלך השנים קיבלה גוני משנה ופרשנויות שהתאימו לרוח התקופה מבחינה חברתית ופוליטית. כבר בסעיף 2 בחוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953 מפורטות מטרות החינוך שמהן נובעת דמות הבוגר הרצוי של מערכת החינוך: "להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל

כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים". מאז ומתמיד משמש החוק תשתית עקרונית לכל החינוך במדינה וכן לחינוך מוכוון ערכים.

לא נסקור כאן את כל התמורות שעברה ההתייחסות לחינוך מוכוון ערכים במערכת החינוך הישראלית; במקום זאת נתמקד בשנים האחרונות שבהן התחדד הצורך בחינוך זה לנוכח העמקת השסעים התרבותיים-חברתיים בחברה הישראלית ולנוכח שינויים דמוגרפיים, סוציולוגיים וכלכליים המשפיעים על אורח החיים של אזרחי המדינה. משרד החינוך מנסה להכתיב מדיניות של חינוך מוכוון ערכים התואמת את חוק חינוך ממלכתי. ואולם, לאור השונות האידיאולוגית בין קהילות בחברה הישראלית (וגם בתוך הקהילות עצמן) ועליית כוחו של הציבור באמצעות הרשתות החברתיות, משרד החינוך מתקשה להגדיר בצורה אחידה ומוסכמת את סט הערכים הרצוי ואת אופן המדידה וההערכה שלהם.

"המילה האחרונה" והעדכנית ביותר בחינוך מוכוון ערכים נמצאת בכמה מסמכים של המשרד שפורסמו לאחרונה.

הראשון הוא מסמך בתהליך עבודה שטרם אושר לפרסום בעת כתיבת שורות אלו. את המסמך מגבשים אגף אסטרטגיה ותכנון והמזכירות הפדגוגית והוא מתאר את דמות הבוגר הרצוי במערכת החינוך (משרד החינוך: אגף תכנון ואסטרטגיה והמזכירות הפדגוגית, 2020). מסמך זה מהדהד את נייר העמדה של ה-OECD משנת 2019 על חינוך בעולם בשנת 2030 (OECD, 2019). ראוי לציין כי זה המסמך האופרטיבי ביותר שנמצא כיום על שולחן משרד החינוך ובו פירוט של חמישה ערכים רצויים (קומה א'), רכיבי הליבה של כל אחד מהם (קומה ב') וכן הביטוי בהתנהגות התלמידים והתלמידות, כלומר מעין מחוון להערכה (קומה ג'). בלוח שלהן מוצגות קומות א' ו-ב' של מסמך "דמות הבוגר". מסמך זה מעובד בימים אלה למדיניות כוללת של ידע, מיומנויות וערכים.

## ערכי דמות הבוגר ורכיבי הליבה

(משרד החינוך: אגף תכנון ואסטרטגיה והמזכירות הפדגוגית, 2020)

מס' ערך	קומה א': הערכים	קומה ב': רכיבי הליבה
1	אהבת הדעת וחדוות הלמידה	גילוי סקרנות ועניין בלמידה, רוחב אופקים וחתירה לידע, הסתמכות על ידע מבוסס נתונים, שאיפה למצוינות ולמיצוי יכולות אישיות
2	מחויבות לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית	היכרות ומחויבות לערכים יהודיים ודמוקרטיים ברוח מגילת העצמאות, כיבוד סמלי המדינה ושמירת החוק, שירות משמעותי (צבאי, לאומי ואזרחי), השתתפות בתהליכים דמוקרטיים בחברה
3	כבוד ערכי המורשת והתרבות במדינת ישראל	מחויבות לערכי המורשת והזהות התרבותית של התלמיד, היכרות עם מגוון תרבויות ומורשות במדינה והבעת כבוד אליהן.
4	כבוד האדם והמשפחה	כבוד לאדם וזכויות יסוד, שמירה על קדושת החיים, כיבוד ההורים והמעגל המשפחתי
5	צדק חברתי וערבות הדדית	ישרה והגינות, סולידריות ועזרה לזולת, מעורבות חברתית ואזרחית, מחויבות לטבע וקידום צדק סביבתי

מלוח זה ניתן לראות שזירה בין ערכים אוניברסליים לפרטיקולריים באופן נאמן למטרות חוק חינוך ממלכתי והכללה של שיח עכשווי (למשל: מיצוי יכולות אישיות, צדק סביבתי, שירות אזרחי וכדומה). עם זאת, עולים מהטקסט כמה קשיים המופיעים גם במסמכים אחרים העוסקים בחינוך מוכוון ערכים:

**1.** טשטוש מסוים או חוסר הבחנה בין ערכים לבין מיומנויות, כישורים, עמדות ודיספוזיציות. נכון יותר להגדיר רכיבים כמו הסתמכות על ידע מבוסס נתונים, רוחב אופקים וחתיירה לידע כדיספוזיציות ולא ערכים. בעיה זו גם עולה במתווה ההכשרה החדש למורים ובו מצוין כי מיומנויות כוללות גם ערכים כמו חיים אזרחיים משותפים וביטחון עצמי (ודמני-ענבר, 2020). בעיה זו מופיעה גם במסמך ה-OECD 2030 ובסקירת תוכניות הלימודים במבט גלובלי בסעיף הקודם.

**2.** הרצון "ללכת עם ולהרגיש בלי": מצד אחד מודגשת החשיבות בהכרת ערכים יהודיים ומחויבות להם אצל כלל התלמידים (ערך 2), ומצד שני ניתן מקום וכבוד למסורות ולתרבויות אחרות בחברה (ערך 3). הדבר עלול ליצור סתירה, במיוחד בקרב תלמידים מאוכלוסיות מיעוטים או מהחברה החרדית.

**3.** שאיפה של המשרד להאחדה, לסטנדרטים משותפים ולנורמות חוצות מערכת בשם עקרון השוויון בשעה שהמדיניות בעולם כולו, וגם בישראל, עוברת לביזור, אוטונומיה ניהולית, מתן גמישות פדגוגית גדולה למורים ומתן אפשרות בחירה לתלמידים.

מסמכים אחרים המשקפים את חשיבותו של החינוך מוכוון הערכים הם מתנ"ה (מארז תכנון, ניהול והיערכות) משנת תש"פ. המסמכים מחולקים לשלוש שכבות גיל - קדם יסודי, יסודי וחט"ב. מסמך מתנ"ה מציע למורים, למחנכים ולמנהלים מגוון רחב של תוכניות לימודים, פעילויות, שאלות להערכה עצמית של השגת היעדים ורעיונות רבים לתכנון, ניהול וארגון ההוראה והלמידה. מבין ארבע המטרות לעשייה חינוכית המופיעות במסמך, מטרה אחת (מטרה ב') מוקדשת כולה לחינוך מוכוון ערכים ברוח מגילת העצמאות וכוללת יעדים לפי חטיבות גיל, נוסף על ההתייחסות הנפרדת לחמ"ד, לחינוך המיוחד ולחינוך בחברה הערבית. כמו כן מפורטים במסמכים אלו תוצרי למידה מצופים (מדד לבחינה האם המטרות הושגו) הנמדדים ב"תמונת מצב" (מיצ"ב לשעבר).

למשל, אחד היעדים **לקדם יסודי (גנים)** הוא טיפוח אקלים מיטבי, והתוצרים המצופים הם שהתלמידים והתלמידות יכירו את ערכי המולדת שלהם ואת המורשת שלהם ויגבשו זהות עצמית המבוססת על תרבות הקהילה שלהם ועוד.

**ליסודי** המפרט גדול יותר, ובין המדדים שמיועדים לבדוק אם המטרות הושגו אפשר למצוא: דיווח של התלמידים על מאמצי בית הספר לקדם סובלנות כלפי האחר והשונה, מאמצי בית הספר לעודד מעורבות חברתית ואזרחית בקרב התלמידים ועוד.

**לחט"ב:** יש מפרט לכל תת תחום במסגרת מטרה ב' - חינוך לערכים ברוח מגילת העצמאות במטרה זו המדדים לבחינת המטרות זהים לאלו של היסודי.

כפי שרואים בדוגמאות לעיל, יש רצף מחזורי מהגן לחט"ב בהיבט של חינוך ערכי. נושא הכשירות הרב-תרבותית (היכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות וכן היכולת ליצור אינטראקציות חיוביות עם בני אדם מרקע לאומי, אתני, דתי, חברתי, תרבותי או מגדרי שונה, שניים מתוך ארבעת הממדים של הכישורים הגלובליים של מדד פיז"ה) שמופיע בחינוך היסודי, נעדר בחינוך הערכי של חט"ב, ולחטיבה העליונה לא נמצא באתר המשרד מיפוי של תחומי חינוך ערכי ותוצאות מצופות.

נזכיר כי דווקא תחום הכשירות הרב-תרבותית הוא עוגן מרכזי וחשוב במבחני פיז"ה מאז שנת 2018, ונבדקים במסגרתו גם כישורים גלובליים כמו יכולת להכיר תרבויות אחרות. הפעילות המצומצמת של המטה לחיים

משותפים במשרד החינוך וחוסר נוכחות המטות שהוקמו לאחר דוחות קרמניצר ושנהר, גורמים לכך שהחינוך לערכים דמוקרטיים לא מטופל באופן מספק ושיטתי.

נוסף על מסמך דמות הבוגר ומסמכי מתנ"ה נזכיר את חוברת **מובילים ערכים** (קראוס, מור ונגר, 2014). חוברת זו ייצגה עד לאחרונה את מדיניות משרד החינוך לחינוך מוכוון ערכים בבית הספר העל יסודי, והיא מסכמת את עבודתה של ועדה משותפת של שני אגפים במשרד החינוך: מינהל חברה ונוער והמזכירות הפדגוגית. מטרת הוועדה הייתה לבנות תוכנית לחינוך מוכוון ערכים אשר יקדם זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית למגזר היהודי ומהלך מקביל לחברה הערבית. התוכנית משלבת ערכים של פיתוח חשיבה בהוראת תחומי הדעת לצד חיבור בין המורשת הלאומית או התרבותית המקומית לבין ערכים הומניסטיים אוניברסליים (שם, 27). כמו כן מושם דגש בתוכנית על למידה משמעותית ורלוונטית לתלמידים ולתלמידות. מסמך זה פותח בזיקה לרפורמת הלמידה המשמעותית שהוביל שר החינוך שי פירון (מאז 2014).

במסמך "מובילים ערכים" נמצא מיפוי להטמעת חינוך מוכוון ערכים במקצועות הלימוד השונים, שהיה נכון לזמנו. המיפוי נערך במקצועות רוח וחברה בלבד בהתאם לתוכניות הלימודים הקיימות, ופרס את נושאי הלימוד, הרעיון המרכזי בכל אחד מהם, הערכים הנכללים בהם, הערות דידקטיות ולפעמים גם דילמות - בכל מקצוע ומקצוע. אלא שכל מקצוע עומד בפני עצמו ואין במסמך הכללה רוחבית של כל מקצועות הלימוד.

ללא אינטגרציה של הערכים המשותפים לכלל המקצועות, יתקשו התלמידים לגבש תשתית ערכית ולפתח זהות על בסיס ערכי משותף. גם עבודה ממוקדת פרויקט, שמאפשרת לתלמידים להביא לידי ביטוי את תפיסתם הערכית, נפגעת ללא חיבור בין תחומי הדעת שנלמדים באותו זמן בכיתות השונות.

בהמשך, נעשה תהליך נוסף לגיבוש "התפיסה המערכתית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית" (נאמן, 2016). על אף הגיון האתנוצנטרי שבכותרת המסמך, מדובר בניסיון לשיתוף פעולה רחב יותר בין המינהל הפדגוגי (אגפי הגיל היסודי והעל יסודי), מינהל חברה ונוער, מינהל עובדי הוראה, המזכירות הפדגוגית, שפ"י, מינהל החינוך הדתי, מינהל החינוך הערבי ונציגים של מנהלי בתי ספר. בעקבות מהלך זה הופעלה במשך שבע שנים "התוכנית המערכתית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית" מטעם מינהל חברה ונוער. התוכנית אף לוותה במדידה והערכה של ראמ"ה.

הנחות היסוד של שני מסמכים משלימים אלה - מובילים ערכים והתפיסה המערכתית לחינוך ערכי - הן שהמורים והמורות הם אנשי ונשות חינוך, ושחינוך מוכוון ערכים הוא חלק אינטגרלי מכלל העשייה ואינו עומד בפני עצמו. לכן, חינוך זה חוצה דיסציפלינות ויש ליצור קשר בינו לבין מוסר, מידות טובות וידע בתחומי הדעת. כלל בעלי התפקידים במערכת החינוך מממשים חינוך זה ולבתי הספר ניתנת אוטונומיה לבחור את הדגשים הערכיים בהתאם לערכי היסוד הרלוונטיים עבורם. חרף הגמישות, מופיעים במסמכים האלו אותם ערכי היסוד הנמצאים במסמכים אחרים שהוצגו לעיל:

- ערכי המורשת והתרבות היהודית והציונית, זהות יהודית-ישראלית;
- מחויבות למדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית;
- כבוד האדם, אהבת האדם וזכויות האדם;
- צדק חברתי, סולידריות ומעורבות חברתית ואזרחית;
- אהבת הדעת, החקר והסקרנות;
- פיתוח מלוא היכולת של כל תלמיד ותלמידה.

שלוש הקטגוריות האחרונות מייצגות את ההיבט ההומניסטי ואין כל התייחסות להיבט הרב-תרבותי של החברה בישראל ולחלוקה המגזרית של מערכת החינוך.

מסקירת כלל מסמכי המדיניות שהוצגו לעיל עולה כי הם עשויים מקשה אחת עם ואריאציות קלות. לעומת הדיבור העכשווי ב"קול אחד", ציין פרופ' עמי וולנסקי בשיחה עם אחת מחברות הוועדה כי בשנות ה-70 קידמה היחידה לחינוך חברתי באגף הנוער דיונים בסוגיות נוקבות שהיו במרכז המחלוקת הציבורית, ועודדה תפיסה של ריבוי קולות.

וולנסקי ציין כמה דוגמאות כמו מכתב השמיניסטים לגולדה מאיר משנת 1970 בדרישה לקדם הסכם שלום עם מצרים או התפטרותו של אל"מ אלי גבע ערב הכניסה לביירות בשל סירובו לתת פקודת אש לחייליו. לדברי פרופ' וולנסקי, משרד החינוך סיפק באותה תקופה נושאים לדיון תחת הכותרת של חינוך לטוהר הנשק, או דילמות מוסריות אחרות ועודד מחנכים לדון עם תלמידיהם בנושאים שנויים במחלוקת. זאת מתוך אמון במורים והבנה כי שיפוט מוסרי יוכל להתפתח רק בתנאים של דיון בסוגיות שהיו בליבה של מחלוקת ורגישות בחברה הישראלית.

לטענתו של וולנסקי, בהדרגה השתתקה רוח החירות ומתודת החינוך הפתוחה שהמשרד נקט בה עברה מן העולם ככל שהחריף המתח הפוליטי בין חלקי החברה השונים. תהליך זה הגיעו לשיאו בשנת 2017 כאשר הוגשה לכנסת הצעת חוק שנועדה לחסום את כניסתם של ארגונים שזוהו כמבקרים של המדיניות הממשלתית. הצעת החוק הרתיעה חלק מהמורים, המנהלים ובעלי התפקידים במשרד החינוך והעניקה להם תחושה שהחינוך נסוג לאחור ומשמש אינדוקטרינציה נטולת ביקורת ותו לא.

אלפייניסן (2019ב) מצאה כי קיימת זיקה בין תוכניות הלימודים בחינוך מוכוון ערכים ומסמכי המדיניות שהוצגו לעיל. אף כי התוכניות מעודדות אנשי שדה להשתתף ביצירת התכנים לחינוך מוכוון ערכים הרי שבפועל אין משוב מהשדה אל המטה כדי לדעת אם מורים אכן משתמשים בכלים שפותחו במשרד החינוך.

יתר על כן, מורים ותלמידים בחינוך העלייסודי העידו כי הדגש המושם על מצוינות לימודית והצלחה בבחינות הבגרות, משאיר את הדיון בערכים בחינוך מחוץ לכיתה. מעבר לכך, נראה כי גם כאשר מורים מקיימים דיונים ערכיים בכיתות, הם לא בהכרח חשופים לתכנים רלוונטיים ולא מקבלים להדרכה מתאימה. משום כך מורים ומורות נמנעים לעיתים מלעסוק בערכים ונצמדים לתפקידם כמתוככי ידע (אלפייניסן, 2019ב).

החוקרת גם מצאה כי בבתי הספר נוכחים עמותות וארגונים העוסקים בחינוך מוכוון ערכים, וכי לא פעם מיקור חוץ משמש כלי להטמעת ערכים המותאמים לתפיסתו של שר החינוך המכהן, נציגי הרשות המקומית או מנהלי בתי הספר. בפועל מדובר במסלול קוריקולרי עוקף משרד החינוך, במיוחד אם התוכניות בחינוך מוכוון ערכים אינן כרוכות בתשלום. חלק מהתוכניות כוללות תפיסה ערכית מסוימת, המעוררת את התנגדותם של ההורים. כך למשל, הורים המקיימים אורח חיים חילוני עשויים להתנגד לתוכנית בעלת תפיסה דתית וללחוץ על הנהלת בית הספר להפסיקה. לכן יש רשויות מקומיות שמכתיבות לבתי הספר מדיניות סדורה בנושא הכנסת גורמי מגזר שלישי לחינוך מוכוון ערכים בבתי הספר.

דוגמה לכך היא מסמך רשמי שפרסמה עיריית רמת גן בתחילת שנת הלימודים תש"פ. במסמך הוצג נוהל חדש ולפיו בתי הספר יחויבו לדווח להורים על כל פעילות שמפעילים גופים חיצוניים בבית הספר, לספק הסברים מפורטים להורים באשר לצורך בשימוש במיקור חוץ וכן מידע על מקורות המימון שלהם. אלפייניסן (2019ב) מסכמת כי על אף שהשימוש במיקור החוץ נתון לשיקול דעתם של שר החינוך, ראש הרשות המקומית או מנהלת בית הספר, הרי שבסופו של דבר למורים תפקיד מרכזי בהפעלת כל תוכנית, והם אינם מקבלים בהכרח את האג'נדה של הגורם החיצוני, מתערבים ומנסים לאזן בין ערכים ולתת להם הקשר.



## 7. מה נדרש ממורים ומחנכים לצורך הוראת ערכים ולמידתם

### 7.1 חינוך מוכוון ערכים ותוכניות ההכשרה להוראה

הכשרת מורים בישראל מפוצלת ומשקפת את מבנה מערכת החינוך. היא כוללת הכשרה למגזר הממלכתי-חילוני (אוניברסיטאות וחלק ניכר מהמכללות לחינוך), למגזר הממלכתי-ערבי (קיימות שלוש מכללות ערביות נוסף על ההכשרה המתקיימת במוסדות החילוניים), ולמגזר הממלכתי-דתי. נוסף על כך, מתקיימת הכשרה להוראה שאינה אקדמית בסמינרים החרדיים. פיצול מגזרי זה מעמיד את סוגיית החינוך מוכוון הערכים בפני אתגרים רבים שכן לכל מגזר יש מערכת ערכית משלו שלאורה הוא מְבַנֵּה את ההכשרה.

הכשרת מורים מתבצעת בישראל במכללות אקדמיות לחינוך ובמחלקות לחינוך באוניברסיטאות. זוהי הכשרה אקדמית ולכן מתווה הלימודים שלה נקבע על ידי המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). משרד החינוך הוא הגורם המעניק את הרישיון להוראה. מכיוון שאין חוק למקצוע ההוראה, חשוב לציין שאין הסדרה מלאה ורשמית למי שמוסמך ללמד, וגם מעמד רישיון ההוראה לא ברור. עד כה קבעה המל"ג שלושה מתווים להכשרה להוראה. הראשון נקרא "הדגם המנחה לתוכניות לימודים לתואר בוגר בהוראה" (ועדת דן, 1981) והוא היה בתוקף עד 2006. מתווה זה היה תקף למכללות לחינוך בלבד, והוא התמקד בהפיכת מקצוע ההוראה לאקדמי ובשדרוג הסמינרים למורים למכללות אקדמיות. נושא החינוך מוכוון הערכים אינו מופיע כלל בדגם ורק במקום אחד מוזכר כי אחת הסוגיות לדיון בהכשרה להוראה היא "עבודת המחנך".

המתווה השני נקרא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה" (מתווה אריאב; ראו: אריאב, 2006) והוא מתייחס להכשרה להוראה במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות. מתווה זה הסדיר את המבנה וההיקף של הלימודים לתואר B.Ed ולתעודת הוראה לאקדמאים. כמו כן הוא פתח אפשרויות חדשות לתוכניות הכשרה ברמת תואר שני M.Teach ולתוכניות הכשרה במתכונת מיוחדת למועמדים בעלי מודעות חברתית גבוהה וניסיון חינוכי משמעותי. מתווים אלה נמנעו מהכתבת נושאי קורסים וקביעת היקפים מוגדרים בכל נושא, אולם הם מתייחסים לנושא של חינוך מוכוון ערכים בכמה רבדים.

בהנחות היסוד של מתווה אריאב מודגש כי הפן הערכי-חברתי הוא ממד חשוב בתפיסת המורה ובלומודי החינוך מצוין כי יש להכשיר את המורה לטיפול בהתנהגויות אנטי-חברתיות של התלמידים וכי עבודת המחנך כוללת היבטים ערכיים, חברתיים, רגשיים ומוסריים. גם לגבי סגל ההוראה נאמר כי עליו להתייחס להוראה על כל היבטיה (שם). הנחה סמויה במתווים היא כי נושא החינוך מוכוון הערכים חוצה את כלל הלימודים ואינו נושא עצמאי שיש ללמוד בנפרד.

המתווה השלישי הוא "דו"ח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה" (ודמני וענבר, 2020). גם מתווה זה כמו קודמיו אינו מכתוב תוכני לימוד עם היקפים מוגדרים אלא מציג מבנה עקרוני להכשרה להוראה (גננות ומורים) ולעובדי חינוך (בחינוך הבלתי פורמלי). לאורך הדוח יש התייחסות לנושאים ערכיים באופנים שונים, אך הם אינם מאורגנים כתמה בולטת:

- "אתגרי התקופה מדגישים את ההיבטים הערכיים-חברתיים-מוסריים בעבודת המורה והמחנך לקידום הרווחה הנפשית והשלומות (well being) של היחיד והקבוצה. לשם כך יש לחזק מיומנויות חברתיות-רגשיות, ולפתח מיומנויות אישיות ובין-אישיות כמו: ביטחון עצמי, תחושת מסוגלות, אמפתיה, יכולת הקשבה, שיתוף פעולה, יצירתיות וגמישות וחיים אזרחיים משותפים" (עמ' II, III).

- בהכשרה להוראה יש לכלול גם "טיפוח [של] ערך השונות והכלה במציאות של חוסר סובלנות כלפי השונה" (עמ' 4).

- ברכיבי הליבה שיש לכלול בכל תוכנית הכשרה מופיע "חינוך לערכים" כנושא אחד מרשימה של

היבטים בעבודת המורה, הכוללים גם שימור הסביבה, חינוך למניעת גזענות, מגדר ועוד (עמ' V). כמו כן, אחד הסעיפים מוקדש לחינוך אזרחי, חיים משותפים, תרבות ומורשת עם, ובו מפורטים הנושאים הבאים: "התמקדות בסוגיית ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית; המשמעות של 'להיות אזרח במדינת ישראל'; טיפוח ערכים דמוקרטיים; תרבות, מסורת ומורשת; חינוך לחיים משותפים בחברה רבת-תרבותית" (עמ' VI).

● אשר להכשרת מורים להוראה במסלול העל-יסודי נכתב במתווה כי "לימודי ההכשרה במסלול זה ידגישו בין היתר את תהליך גיבוש הזהות האישית הייחודית של כל נערה ונער בשלב זה של חייהם, כמו גם השתלבותם ומעורבותם בקהילה כהכנה לתפקודם בחברה דמוקרטית, רבת-תרבותית ושיוונית" (עמ' 26).

חשוב לציין כי תוכנית ההכשרה להוראה היא תוכנית תשתית בסיסית ולא ניתן להתייחס לכל נושא חשוב במהלך תקופת לימודי ההכשרה (בוודאי לא בלימודי תעודת הוראה לאקדמאים). כיום מקובל להסתכל על הכשרת המורים והמורות כלמידה מתמשכת לאורך כל חייהם המקצועיים, ושוררת הסכמה על כך שחלק משמעותי מהכישורים והידע שלהם נרכשים במהלך דרכם בפעילויות פיתוח מקצועי, במהלך תארים מתקדמים וכדומה. יתר על כן, תוכנית לימודים היא "משחק סכום אפס" ולכן כל הכנסה של נושא חדש מחייבת הוצאה של נושא אחר. אף כי המוסדות האקדמיים שמכשירים מורים פועלים לאור הנחיות המתווים, קיימת שונות גדולה מאחר ולכל מוסד יש אוטונומיה להחליט לגבי החזון, המטרות וסדרי העדיפויות. שונות זו היא מבורכת ומבטיחה גיוון בכוח האדם בהוראה.

בשנת 2016 ניסה משרד החינוך לעודד את המוסדות להכשרת מורים למנות "רכז ערכים" על מנת להטמיע חינוך מוכוון ערכים בהכשרה להוראה. מהלך זה היה משולב בהיערכות ללמידה משמעותית. לא ברור איזו היענות הייתה לניסיון זה אף כי הוא גופו בתמיכה תקציבית של המשרד. הדבר העלה סימני שאלה רבים שכן לא היה ברור מדוע צריך רכז לנושא שממילא נלמד בהכשרה בדרכים שונות המתאימות לכל מוסד וכן לא היה ברור באילו ערכים מדובר. יתר על כן, משרד החינוך מתח ביקורת על מכללות אשר פירשו בדרכן ערכים לפי תפיסת הדמוקרטיה שלהן (למשל, השתמשו במונח "נכבה" או הביעו מחאה על צעדים שנקטה המדינה נגד קבוצות מיעוט ופליטים). כך גם עמותות שונות וגורמי ימין קיצוניים אשר פעלו (בצורה ישירה או באמצעות משרד החינוך) נגד מוסדות השכלה גבוהה אשר מתחו ביקורת ערכית על תופעות חברתיות או על מדיניות של הממשלה.

בפועל, נושאים ערכיים שזורים בתוכניות הכשרה רבות באופן גלוי. כך למשל קורסים העוסקים בחברה בישראל, בשונות תרבותית, בדמוקרטיה, בשוויון ובתפקיד המנהיגותי של המחנך כוללים בתוכם התייחסויות לחינוך מוכוון ערכים; קורסים בחוגים דיסציפלינאריים עוסקים בהיבטים ערכיים ומפגישים את הסטודנטים עם תוכניות הלימודים בבתי הספר ודילמות בהוראה הקשורות לתוכני הלימוד (בפרט בחוגים כמו מדעי החברה ואזרחות, היסטוריה, מקרא, ספרות ומדעים). בהתנסות המעשית הסטודנטים שוהים במוסדות החינוך ונחשפים לאופן שבו גננות, מורים, מנהלים ובעלי תפקידים שונים עוסקים בחינוך מוכוון ערכים (רכז חברתי, מחנך כיתה, מועצת תלמידים, טיולים ואירועים, מעורבות חברתית וכדומה).

מסרים ערכיים עוברים גם באמצעות תוכנית הלימודים הסמויה, שאינה נלמדת בקורסי ההכשרה, אך משקפת את הסביבה האקדמית שבה לומדים להיות מחנכים. סטודנטים בהכשרה להוראה נחשפים לחינוך מוכוון ערכים בפעילויות שמקיים מוסד ההכשרה כמו ימי עיון ואירועים ובמפגש עם סגל הוראה הטרונגי במאפייניו. דוגמה לכך היא המהלך "תקוה ישראלית באקדמיה" שיזם נשיא המדינה עם ות"ת, המשמשת כתוכנית משלימה לתוכנית "תקווה ישראלית בחינוך" במערכת החינוך. במסגרת מהלך זה מקיימים המוסדות להכשרת מורים מגוון פעילויות להכרת האחר והשונה, לטיפוח סובלנות ופתיחות לקבוצות בעלות רקע

תרבותי, לאומי ודתי מגוון וכן סיורים ודיונים בדילמות ובקונפליקטים בין־מגזריים. מכון מופ"ת, המשמש מסגרת לפיתוח מקצועי של מורי מורים, מציע מגוון רחב של פעילויות ופורומים לקידום חיים משותפים ופלורליזם תרבותי.

לסיכום חלק זה, מערכת ההכשרה להוראה עוסקת בערכים באופן גלוי וסמוי כאחד. לא נוכל להצביע על דפוס אחד המייצג את העשייה בכללותה כי קיימת שונות בין המוסדות המכשירים בנושא סוג הערכים המודגשים. שונות זו היא אינהרנטית לנוכח פיצול מערכת ההכשרה בהתאם למגזרים וגם בשל הדגשים השונים שמעניקים המוסדות לערכים המנחים אותם.

חשוב להדגיש שהעובדה שמורים אינם עוסקים באופן אקטיבי בחינוך מכוון ערכים בבתי הספר קשורה הרבה יותר למדיניות משרד החינוך, לאקלים החינוכי של בית הספר ולנסיבות ההוראה בפועל (לחץ להספיק חומר, להתכונן לבחינות, לטפל בנושאי התנהגות וכדומה) מאשר ליכולתם לעשות זאת לנוכח ההכשרה והפיתוח המקצועי המלווים את עבודתם.

יחד עם זאת, לאור הכרסום בתפיסת הדמוקרטיה ורוחות הזמן נראה כי יש מקום לחזק את ההתייחסות לחינוך מכוון ערכים כבר בתהליכי ההכשרה הראשוניים וכן בפיתוח המקצועי בהמשך. כדי שניתן יהיה ליישם את הלמידה הזאת בעבודת ההוראה נדרשת סביבה בטוחה ופתוחה למורים שתאפשר לעסוק בדילמות ובנושאים שנויים במחלוקת וזאת ללא מורא ופחד.

## 7.2 מה חשוב ללמד את המורים בהקשר של חינוך מכוון ערכים

התפיסות העכשוויות של תפקיד בית הספר ודמות הבוגר העתידי של מערכות החינוך מציגות תהליכי הוראה־למידה שיש בהם שיווי משקל חדש בין ידע־מיומנויות, כישורים־ערכים ועמדות. מערך זה מחייב תשומת לב רבה יותר של המורים לעיסוק בערכים הן בתוך תחומי הדעת, הן בפעילויות לחיזוק המצפן הערכי של הפרט ושל קהילת התלמידים.

לצורך זה יש לצייד את המורים גם בכלים דידיקטיים ובשיטות הוראה חווייתיות, להנכיח דילמות ערכיות ומצבי התמודדות עם האחר והשונה, לטפח שיח סובלני ומכיל, להבחין בין דעה לעובדה, להקשיב לטיעונים ולבנות טיעונים מבוססים ועוד. מציאות משתנה זו מחייבת מתן תשומת לב מחודשת בהכשרה ובפיתוח מקצועי של גננות ומורים לחינוך מכוון ערכים.

צוות חשיבה ממכללות שונות שפעל במכון מופ"ת (לודמיר מרם, 2020) שרטט את הפרופיל הרצוי של אנשי חינוך ונשות חינוך המקדמים חינוך מכוון ערכים:

- רואים בחינוך מכוון הערכים חלק מהותי מתפקידם.
- יודעים להתמודד עם סוגיות ערכיות בעולם של טכנולוגיה מתקדמת.
- מעודדים שיח מכבד הנותן ביטוי לעמדות שונות.
- יוצרים הזדמנויות לבירור ערכי כדי להביא כל תלמיד ותלמידה לבחור בחיים הראויים עבורם.
- מאפשרים לכל תלמיד ותלמידה לפתח את זהותם הייחודית בגילוי כבוד לזהויות שונות.
- בעלי יכולת לשמש מחנכי כיתת־אם ורואים בכיתה קבוצה חברתית וזירה לבירור ערכי.
- יוזמים פעילויות חברתיות ומעורבים בתחום החברתי.
- מסוגלים להכשיר את המורים לעתיד לתפקיד הייעודי של מחנך כיתת־אם.

מהפרופיל המפורט לעיל נגזרת הכשרה להוראה הכוללת את המרכיבים הבאים:

1. בכל חטיבת גיל ומקצוע הוראה המורים הם גם מחנכים (חשוב במיוחד בהכשרה לבית הספר העל-יסודי).
2. מוסכם כי תפיסה ערכית היא רכיב חיוני במרכיבי הזהות המקצועית של המורה ולכן מתקיים בהכשרה שיח ערכי התורם לגיבוש זהותם המקצועית של הסטודנטים והסטודנטיות להוראה (כל מרצה שותף לפיתוח זהותם הערכית של הסטודנטים להוראה). שיח כזה חוצה את למידת תחומי הדעת, לימודי החינוך והפדגוגיה, ההתנסות המעשית והעשייה החברתית.
3. מוקנים כישורים ויכולות פדגוגיים ודידקטיים לקידום חשיבה ערכית ועשייה ערכית.
4. חינוך מוכוון ערכים הוא חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים ומהעשייה היום-יומית במכללה, ואינו בא כתוספת להם או כתחום דעת חדש. לכל מוסד הכשרה יש אוטונומיה בבחירת הדגשים הערכיים המתאימים לאתוס שלו.

**בנייר העמדה שפרסם צוות החשיבה מוצע לפעול בדרך הוליסטית בשלושה צירים כדי להקנות לסטודנטים ולסטודנטיות להוראה כלים מעשיים לשילוב הממדים הערכיים בעבודתם:**

- ציר ראשון: גיבוש תפיסת עולם ערכית.
- ציר שני: הבניית ידע תוכן פדגוגי ופיתוח דרכי הוראה ייחודיות לפיתוח חשיבה ערכית.
- ציר שלישי: התנסות מעשית בעשייה חברתית-ערכית.

**במפת הממדים להערכת מורים ומורות (ראמ"ה, תשע"ח) נכלל נושא זה באחד מתוך שנים עשר הממדים. הוא נכלל בקטגוריית "מומחיות בתחום התוכן ובהוראתו", וכולל כמה סעיפים:**

- ידע על תפיסות ודילמות ערכיות;
- היכרות עם תוכניות לימודים לחינוך ערכי,
- בקיאות בתפיסות חינוכיות ובדרכי הוראה-למידה בחינוך לערכים, לזהות ולמעורבות;
- קישור להיבטים ערכיים בנושאים הנלמדים באקטואליה ובחיי התלמידים.

לסיכום, חינוך מוכוון ערכים כתחום לימודים נמצא על סדר היום בהכשרה להוראה ולחינוך וכן בתהליכי הפיתוח המקצועי של אנשי ונשות חינוך. לאור השונות הגבוהה בין המגזרים במערכות החינוך, מערכת ההכשרה להוראה ובפיתוח המקצועי נראה כי יש נכונות לעסוק בחינוך מוכוון ערכים אך אין התייחסות ספציפית לנושאים הכלולים בו למעט התייחסות במתווה המל"ג.



פרק 4 | סוגיות מתודולוגיות  
במדידה והערכה

## 1. הקדמה: מדידה לעומת הערכה

תהליכי מדידה והערכה מתקיימים במערכת החינוך במטרה לאסוף מידע המשמש לקבלת החלטות מסוגים שונים. פרק זה עוסק בסוגיות תאורטיות ופרקטיות הקשורות ליישום של תהליכי מדידה והערכה במסגרת החינוך מוכוון הערכים. תחילה נחدد את ההבדל בין מדידה להערכה ונדון באופן שבו משמשים התהליכים האלה במערכות חינוך. בהמשך הפרק נעסוק בשאלות הקשורות למדידה והערכה בחינוך מוכוון הערכים:

- מהן המטרות של מדידה והערכה?
- מיהם מושאי המדידה וההערכה?
- אילו מאפיינים נמדדים או מוערכים?

במסגרת הדיון בשאלות שהוצגו לעיל נציג את הסוגיות העיקריות שיש לבחון בהקשר של שימוש במדידה והערכה בחינוך מוכוון הערכים ונאפיין את הגישה שמציעה הוועדה.

המושג "מדידה והערכה בחינוך" הוא שם כולל למגוון תהליכים שמטרתם לאסוף מידע לשם קבלת החלטות במערכת החינוך. **מדידה** (measurement) היא תהליך סדור שבו מתאימים ערך מספרי למאפיין של אובייקט נמדד. לדוגמה, אפשר להשתמש בסרגל כדי לתאר את אורך השולחן ביחידות מידה מספריות. מדידה מתבססת על שימוש בכלי מדידה ובשיטת מדידה לשם התאמת הערכים המספריים לתיאור התכונה. כל תהליך של מדידה מערב מידה מסוימת של טעות הנובעת מאיכות כלי המדידה ומשיטת המדידה. טעות מדידה יכולה ליצור הטיה ולעוות את תוצאות המדידה. על מנת למזער את טעויות המדידה, חשוב שהמדידה תהיה חד־ממדית (ממוקדת במאפיין אחד של האובייקט הנמדד), סטנדרטית (מתבצעת באופן אחיד עבור כל האובייקטים הנמדדים) ואובייקטיבית (אינה מושפעת מעולמו הפנימי של המודד). **הערכה**, לעומת זאת, היא מתן משמעות לתוצאות המדידה באמצעות השוואתן לסטנדרט מסוים. כלומר, אפשר לומר שכל תהליך של הערכה מבוסס על מדידה כלשהי, אך לא להיפך.

ניתן לחשוב על מדידה והערכה כדרגות שונות של אותה פעולה. ככל שכלי המדידה הופך יותר רב־ממדי, פחות סטנדרטי ופחות אובייקטיבי, נהוג להתייחס אליו ככלי הערכה ולא ככלי מדידה. מכשירים המשמשים למדידה פיזיקלית נחשבים כלי מדידה, וכלים המשמשים למדידה במדעי החברה נחשבים לרוב כלי הערכה. לדוגמה, מבחן עם פריטים סגורים הוא יותר רב־ממדי ופחות סטנדרטי מסרגל. לעומת המבחן, מטלת הכתיבה קרובה יותר להגדרה של כלי הערכה משום שהציון של המטלה הוא רב־ממדי וסובייקטיבי יותר מאשר הציון של מבחן. בדומה לכך, ריאיון לא־מובנה הוא דוגמה טובה לכלי הערכה כיוון שהוא רב־ממדי וסובייקטיבי יותר וסטנדרטי פחות מהכלים שנזכרו עד כה. הבחנה זו בין כלי מדידה לכלי הערכה משתקפת גם בכלים המשמשים למדידה במסגרת מחקר כמותי לעומת כלים במחקר איכותני.

## 2. סוגי הערכה בחינוך

בתחום החינוך, המושג "**הערכה**" משמש כתרגום של שני מונחים שונים - **Assessment** ו-**Evaluation**. המונח **assessment** מתייחס לתהליך שיטתי של איסוף מידע וניתוחו לשם תיאור והסקה של מסקנות. לדוגמה, מבחנים בבית הספר הם סוג של כלי הערכה (**assessment instrument**) המשמש לשיקוף רמת הידע וההבנה של הלומדים ומאפשר קבלת החלטות לגבי המשך ההוראה בכיתה. המונח השני - **evaluation** - מתייחס לשיפוט תוצר מסוים ביחס לקריטריונים מוגדרים, לשם קביעת ערכו או טיבו של התוצר. לדוגמה, כאשר משתמשים בתוצאות מבחנים כדי לקבוע אם בית הספר עמד ביעדים הלימודיים שהוגדרו לו, מבצעים

תהליך של הערכה במובן של evaluation. חשוב להדגיש שגם באנגלית ההבחנה בין שני המונחים אינה חד-משמעית. דרך אחת להבדיל בין שני המונחים היא לומר שאנחנו מעריכים (assess) למידה אבל מעריכים (evaluate) הוראה.

בפרק זה נבחין בין שני סוגים של הערכה בתחום החינוך - **הערכת לומדים** (educational assessment) או **student assessment** (לעומת **הערכת תוכניות** (program evaluation)). הערכת לומדים מתמקדת במרכיבי היחידה הבית ספרית (תלמידים, מורים וכיתות) במטרה לבדוק היבטים חינוכיים שונים (כגון הישגים לימודיים, עמדות לגבי תחומי לימוד, יחס כלפי בית הספר וכיוצא באלה) בפרק זמן נתון. הערכה זו כוללת מגוון גדול של כלי הערכה המשמשים במסגרת החינוכית - החל משאלות שמפנים מורים לתלמידיהם במהלך השיעור, דרך תצפית על תלמידים המבצעים מטלה לימודית או מבחנים המועברים במהלך יחידת לימוד, ועד לבחינות רחבות היקף המועברות לכלל התלמידים.

הערכת תוכניות נועדה לשפוט את היעילות בהשגת היעדים של מושא הערכה מסוים (תוכנית לימודים, מוסד חינוכי או מדיניות). הערכה זו נשענת על מגוון רחב של כלים ושיטות המסייעים למעריך לקבוע אם קיים קשר סיבתי בין פעולה לבין תוצאה, למשל קשר בין יישום של תוכנית לימודים לבין שיפור בהישגים הלימודיים. מבחינה זו, הערכת תוכניות יכולה להשתמש גם בתוצרים של הערכת לומדים לצורך ביצוע השיפוט הנדרש.

נהוג לסווג את הכלים להערכת לומדים לכמה סוגים, ואלו נבדלים זה מזה במאפיינים שלהם. **הערכה מקדימה** אומדת את רמת הידע של התלמידים בתחילת יחידת לימוד מסוימת במטרה למפות את המצב הקיים לפני שמתרחשת הלמידה. **הערכה מסכמת** נועדה לתאר את הישגי התלמידים בסוף יחידת לימוד, ולכן נקראת **הערכה של למידה** (assessment of learning). הערכה מסכמת מתמקדת במתן הערכה (בדרך כלל ציון) לצורך קבלת החלטות כמו מעבר לשלב הלימוד הבא או קבלת תעודת סיום לימודים.

לעומתה, **הערכה מעצבת** נועדה לתת משוב לתלמידים ולמורים. היא מאפשרת לזהות חוזקות וחולשות ספציפיות, כדי לשפר את תהליך הלמידה בהמשך. בשל כך נהוג לקרוא להערכה מסוג זה "הערכה לשם למידה" (assessment for learning). הערכה מעצבת יעילה במיוחד כאשר היא מוטמעת בתוך תהליך הלמידה, באופן שמאפשר למורים לעקוב אחר התקדמות הלומדים ולתכנן את המשך ההוראה בהתאם. בהקשר זה נהוג להזכיר סוג נוסף של הערכה מעצבת - "**הערכה כלמידה**" (assessment as learning). גישה זו מתבססת על שימוש בכלי הערכה כאמצעי פדגוגי המאפשר לתלמידים לפתח יכולות מטא-קוגניטיביות לשם ביצוע רפלקציה על התקדמותם. יכולות אלו חשובות במיוחד לפיתוח הרגלי למידה עצמאית ולמידה לאורך החיים, הנחשבות מיומנויות חשובות למאה ה-21. שני סוגי הערכה מוזכרים בהקשר זה, **הערכה עצמית** (self evaluation) שבה תלמידים מעריכים את ביצועיהם על בסיס קריטריונים מוגדרים מראש, ו**הערכת עמיתים** (peer assessment) שבה תלמידים מעריכים את הביצועים של חבריהם לכיתה.

אופן השימוש בתוצרי הערכה - לצורך עיצוב הלמידה וההוראה בהמשך או לצורך סיכום הביצועים בזמן נתון - הוא הקובע אם הערכה היא מעצבת או מסכמת. במילים אחרות, אותו כלי הערכה יכול לשמש למטרות מעצבות או מסכמות. סיווג דומה קיים גם בהקשר של הערכת תוכניות. הערכה מעצבת היא הערכה שמלווה תוכנית חינוכית במהלך יישומה, והמסקנות שמופקות במהלכה מיושמות על ידי צוות התוכנית באופן שוטף. לעומתה, הערכה מסכמת מתבצעת לאחר יישום התוכנית, ומסקנותיה מיועדות לדרג גבוה יותר של קובעי מדיניות.

בתגובה להערכה הקונבנציונלית המבוססת על מבחנים, התפתחה גישה הדוגלת ב**הערכה חלופית**. למעשה, הערכה זו לא נועדה להחליף את הערכה הקונבנציונלית, כי אם להשלים אותה. הדגש בהערכה חלופית הוא בביצוע מטלה אותנטית המשקפת יישום של הידע והמיומנויות שנלמדו בעולם האמיתי. מטלות

טיפוסיות בהערכה חלופית הן כתיבת עבודת חקר, בניית דגם, תלקיט עבודות, עבודת צוות וכדומה. בדרך כלל התלמידים מודעים לקריטריונים לביצוע מוצלח של המטלה ומשתמשים בהם בתיווך המורה לשיפור עבודתם. הפעילות שנעשית במסגרת הערכה חלופית מספקת לתלמידים הזדמנויות להפגין למידה במגוון אופנויות (בהתאם לגישת האינטליגנציות המרובות), ומאפשרת למורים להרכיב פרופיל מורכב של היבטים קוגניטיביים ואישיותיים הניכרים בעבודת התלמידים.

סיווג נוסף של הערכת לומדים מתייחס למידת הרשמיות של ההערכה. **הערכה פורמלית** (formal assessment) היא הערכה שיטתית, מבוססת נתונים ומתוכננת מראש. מבחני אמצע וסוף שנה הם דוגמאות להערכה פורמלית אשר התלמידים יודעים מראש על קיומה, על היקפה ועל אופן השימוש בציונים שיופקו ממנה. **הערכה בלתי פורמלית** (informal assessment) מתבצעת על ידי מורים בכיתה באופן ספונטני ושוטף, אך היא אינה שיטתית ואינה מבוססת על כלי הערכה כמו מבחנים. לדוגמה, מורה שעוברת בין תלמידיה בזמן עבודה עצמית ומתרשמת מקצב עבודתם, מבצעת תהליך של הערכה בלתי פורמלית.

סיווג נוסף מבדיל בין **הערכה חיצונית להערכה פנימית**. עיקר ההבדל נוגע לגוף היוזם את ההערכה, מקבל את תוצאותיה ופועל לפיהן. הערכה חיצונית של לומדים מקורה בגורמים מחוץ לבית הספר כגון מבחני הבגרות של משרד החינוך. הערכה פנימית היא יוזמה תוך בית ספרית, ומשמשת את המורים לצרכים פנימיים כגון מתן ציונים לתעודות סוף שנה, מושגים אלו מתייחסים גם להערכת לומדים וגם להערכת תוכניות. בית ספר יכול להיות מוערך על ידי משרד החינוך לצורך קבלת החלטה על המשך תקצוב (הערכה חיצונית) והוא יכול גם ליזום מהלך של הערכה פנימית במטרה לאתר דרכים לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה.

### 3. איכות פסיכומטרית

אי הקפדה על האיכות הפסיכומטרית של תהליכי ההערכה עלול להוביל להטיות ולעיוותים בתוצאות המדידה ולפגיעה בנכונות המסקנות וההחלטות המתקבלות על בסיסה. איכותם של תהליכי מדידה והערכה בחינוך תלויים בשלושה רכיבים עיקריים: מהימנות, תוקף והוגנות.

- **מהימנות** משקפת את היציבות של תוצאות המדידה. נוסף על המאפיינים הנמדדים, תוצאות המדידה מושפעות ממגוון רחב של גורמים מקריים שאינם קשורים למאפיין הנמדד. לפיכך, כדי להקטין את טעות המדידה יש לשאוף לצמצום השפעתם של גורמים אלה. מהימנות גבוהה פירושה שההבדלים בין מדידות של אובייקטים שונים משקפים בעיקר את ההבדלים במאפיין הנמדד שלהם וכמעט שאינם משקפים את הגורמים המקריים.
- **תוקף** משקף את המידה שבה הפרשנות והשימוש בתוצאות ההערכה תואם את מטרותיה. תהליך התיקוף מנסה להצדיק את השימוש בכלי ההערכה על בסיס עדויות ממקורות שונים - התאמת כלי המדידה להגדרת המאפיין הנמדד, קשרים בין תוצאות המדידה למדידות אחרות, השלכות של השימוש בכלי המדידה ועוד. חשוב לציין כי המהימנות היא תנאי הכרחי אך לא מספיק לתוקף; הערכה לא מהימנה אינה יכולה להיות תקפה, ועם זאת הערכה מהימנה אינה ערובה להערכה תקפה.
- **הוגנות** משקפת את המידה שבה מטלות ההערכה אינן מוטות לטובת קבוצה מסוימת או לרעתה. הערכה תיחשב מוטה לרעת קבוצה מסוימת כאשר הביצוע של אותה קבוצה נפגע בשל גורמים שאינם רלוונטיים למטרות ההערכה. הערכה הוגנת מאפשרת לכל המוערכים לבצע את ההערכה באופן מיטבי, ללא קשר לקבוצת האוכלוסייה שאליה הם שייכים.



## 4. מטרת ההערכה בחינוך מוכוון הערכים

עד כה הבחנו בין מדידה והערכה, הצגנו סוגים שונים של הערכה בחינוך והסברנו מהי איכות פסיכומטרית של תהליכי מדידה והערכה. המשך הפרק דן במקומן של מדידה והערכה בחינוך מוכוון הערכים. חשוב להבין שליישום של תהליכי הערכה במערכת החינוך יכולות להיות השלכות חיוביות לצד השלכות שליליות. ועדת היוזמה למדידה ולהערכה בחינוך היטיבה לנסח את הקו המנחה לשילוב של נושא זה במערכת החינוך: "שימוש מושכל במדידה ובהערכה חייב להביא בחשבון הן את התועלת לתלמידים, למורים, לבתי הספר ולמערכת החינוך, הן את ההשפעות השליליות וההפסדים העלולים להתלוות להן ולהתבסס על הבנה מעמיקה של הקשרים בין מטרת חינוכיות שונות לבין שיטות שונות של הערכה. (בטלר ועמיתים, 2005).

אם כן, אפשר להצביע על שני עקרונות מנחים ליישום של הערכה במסגרות חינוכיות, בין אם מדובר בחינוך שמתמקד בלימוד ידע ומיומנויות ובין אם מדובר בחינוך מוכוון ערכים. ראשית, כל תהליך של הערכה אמור לשרת את המטרות החינוכיות של המערכת. לבעלי עניין שונים במערכת יש מטרות שונות, ולכן חשוב להבדיל בין הנמענים השונים של תוצאות ההערכה לשימוש שלהם באותן תוצאות. שנית, יש למזער את הסיכוי ששימוש בהערכה יפגע בדרך כלשהי בתלמידים או במורים. הערכה אמורה לסייע בשיפור המערכת, ועליה לעשות זאת עם תוצאות שליליות מזעריות ככל האפשר.

כיצד עקרונות אלה משתקפים בשימוש בהערכה בחינוך מוכוון הערכים? תחילה עלינו להבין מהן המטרות של הערכה במסגרת החינוך מוכוון הערכים. על איזה צורך הערכה כזאת עונה? למה היא משמשת? נבחן את הסוגיה הזאת מנקודת מבטם של נמענים שונים של תוצרי ההערכה: מהמטרות המערכתיות של משרד החינוך, דרך המטרות הפרקטיות של מורים ומנהלים ועד למטרות האישיות של תלמידים והוריהם. לכל אחד מבעלי העניין האלה ישנם צרכים שונים ומטרות שונות.

### 4.1 מערכת החינוך: הערכה למטרות מערכתיות

משרד החינוך רואה חשיבות גדולה בחינוך מוכוון הערכים, כפי שמתקף במטרות המופיעות בחוק החינוך הממלכתי (1953). החינוך נועד לא רק לפתח את הידע והיכולות של התלמידים בתחומי הדעת השונים, אלא גם לסייע בהתפתחות האישית שלהם, בבניית זהותם ובעיצוב עולמם הערכי. בהתאם לכך, המשרד הגדיר חמישה ערכי יסוד למערכת החינוך (משרד החינוך, 2021):<sup>5</sup>

● אהבת הדעת וחדוות הלמידה.

● מחויבות לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

● כיבוד ערכי המורשת והתרבות במדינת ישראל.

● כבוד האדם והמשפחה.

● צדק חברתי וערבות הדדית.

כל אחד מערכי היסוד מיוצג בכמה רכיבי ליבה וכן מפורט כיצד בא לידי ביטוי הערך בקרב התלמידים (ראו פירוט בפרק השלישי). על פי מסמך המדיניות הפדגוגית הלאומית, בתי הספר "יכוונו לכך שהבוגרים יהיו בעלי השקפת עולם מוסרית שתנחה את חייהם ופעולותיהם ותשתקף במחויבות לחברה ולמדינה" (משרד החינוך, 2021).

5 מסמך "המדיניות הפדגוגית הלאומית - דמות הבוגר" והמצגת הנלווית לו הם תוצרים הנמצאים בשימוש כמה אגפים במשרד החינוך אך לא כורסמו באופן רשמי. שניהם עוסקים בהגדרת הערכים שמערכת החינוך שואפת להקנות לבוגריה ועל כן שימשו את ועדת המומחים כנקודת מוצא לפרשנות ולהתייחסות לאורך כל עבודתה.

על פי עקרון האחראיות (accountability), מחובתו של המשרד לתת דין וחשבון על פעולותיו ולשאת בתוצאותיהן. בהקשר של החינוך מוכוון הערכים על המשרד לעקוב ולדווח על האופן שבו מיושם החינוך מוכוון הערכים ועל השפעתו על המערכת. תהליכי מדידה והערכה יכולים לספק את המידע הנדרש לקיום עקרון האחראיות. מוסד יכול לבצע הערכה עצמית או להיות מוערך חיצונית על ידי המשרד, וכך לאסוף נתונים על האופן שבו מאפייניו והפעילות החינוכית המתרחשת בו תומכים ביישום החינוך מוכוון הערכים. רצוי שהערכה זו תתבצע אל מול קריטריונים ברורים המבוססים על פרקטיקות הוראה מוכוונות ערכים אשר נמצאו יעילות (לדוגמה, Berkowitz & Bier, 2005). משרד החינוך יכול להשתמש במידע זה כעדות ליישום של החינוך מוכוון הערכים במוסדות החינוך וכן לצרכים אחרים של קבלת החלטות וקביעת מדיניות.

מכאן נובעת המטרה השנייה של הערכה בחינוך מוכוון ערכים. בעזרת הערכה של תוכניות אפשר לדעת אילו פרקטיקות יעילות ואילו לא. משרד החינוך צריך ליישם תוכניות שנמצאו יעילות בהשפעתן על התלמידים ועל האקלים הבית ספרי. אולם, כיצד נדע אילו תוכניות עובדות ואילו לא? לשם כך אנו זקוקים להערכה מתאימה אשר מאפשרת לנו לקשר בין פעולות שנעשו במסגרת התוכנית והתוצאות החיוביות והשליליות של יישומה, וכן להשוות בין תוצאות של תוכניות שונות. במילים אחרות, מבחינת מערכת החינוך, יש צורך בהערכה מעצבת ומסכמת של תוכניות לחינוך מוכוון ערכים על מנת לאתר תוכניות מתאימות לצרכים שונים של המערכת ולזהות פרקטיקות וקריטריונים שעל פיהם ניתן להעריך ביצועים של מוסדות (Jubilee Centre, 2017). חשוב לציין שמטרה זו משרתת בעלי עניין נוספים כגון מפתחי תוכניות וחומרי לימוד אשר רוצים לשפר את התוצרים שהם מספקים למערכת וכן מוסדות הלימוד המעוניינים באיתור תוכניות וחומרים המתאימים לצורכיהם.

מידע על היקף ועל איכות היישום של החינוך מוכוון הערכים בבתי הספר עשוי גם לעניין את הציבור הרחב ובמיוחד את הורי התלמידים. התפיסה הערכית של בית הספר והפעולות שנעשות בו בהקשר זה עשויים להשפיע על הורים בזמן בחירת בית הספר לילדיהם. לעיתים מתגלים במהלך הלימודים פערים בין התפיסה הערכית של סגל בית הספר לבין תפיסתם של ההורים, והדבר עלול להוביל למחאה מצד ההורים. מבחינה זו אפשר לומר שהמטרות ברמת מערכת החינוך משרתות גם את הצרכים של הורי התלמידים המחפשים מידע על אופי ואיכות החינוך מוכוון הערכים בבית הספר של ילדיהם.

## 4.2 הסגל החינוכי - הערכה למטרות פרקטיות

מורות, רכזות, יועצות ומנהלות מרכיבות את הסגל החינוכי, אשר אמון על ההוראה וההתנהלות בבית הספר. תהליכי מדידה והערכה בתחומי התוכן הנלמדים בבית הספר משמשים את הסגל לצרכים פדגוגיים שונים. מורים ומורות משתמשים בהערכה מסכמת כדי לאמוד את הטמעת התוכן הנלמד, ובהערכה מעצבת כדי לאתר קשיים בהבנה ולהתאים את ההוראה להתמודדות עם אותם קשיים. באופן דומה, הערכה יכולה לסייע למורים בעיצוב ההוראה והלמידה גם במסגרת החינוך מוכוון הערכים, על ידי מתן היזון חוזר למורה לגבי איכות ההוראה. לדוגמה, לאחר לימוד יחידה העוסקת בזכויות היסוד, מורים יכולים להעריך את בקיאות התלמידים בנושא הזכויות, הבנת חשיבותן ומדוע יש לשמור עליהן, זיהוי פגיעה בזכויות והשלכותיה על קבוצה מסוימת באוכלוסייה וכן דרכים להקטין את הפגיעה בזכויות. כל אלה משקפים רמות שונות של הבנה של החומר הנלמד. אם כן, המטרה העיקרית של שימוש בהערכה בחינוך מוכוון ערכים היא לשם קידום ההוראה והלמידה של ערכי היסוד והנגזרות שלהם.

היבט נוסף של אותה מטרה הוא השימוש בהערכה ככלי פדגוגי ללימוד נושא מסוים, כלומר "הערכה כלמידה". לדוגמה, תלמידים עובדים בקבוצות ומכינים מצגת בנושא צדק סביבתי. במסגרת העבודה הם בוחרים דוגמה להפרה של עקרון הצדק הסביבתי, חוקרים את הדוגמה, מציגים אותה לכיתה ומנהלים

דיון. במסגרת זו המורה יכולה להעריך היבטים שונים של התהליך ושל תוצריו כגון עבודת צוות, שימוש במקורות מידע ועמידה מול קהל וכן את מידת ההבנה בנושא הצדק הסביבתי. זו דוגמה ללמידה על ערכי היסוד בצורה חווייתית ומעשירה במסגרת ביצוע מטלת הערכה.

בכל הקשור לשימוש בהערכה על ידי סגל המורים חשוב לציין שהמטרות הפדגוגיות יהיו שונות עבור שכבות גיל שונות; יתר על כן, למחנכים ולמורים מקצועיים עשויות להיות מטרות שונות. כפועל יוצא, היקף ההערכה ואופן השימוש בה עשויים להשתנות מכיתה לכיתה ומתחום לימוד אחד למשנהו.

### 4.3 התלמידים והתלמידות - הערכה למטרות אישיות

הערכה בחינוך מוכוון ערכים יכולה וצריכה לשמש גם את התלמידים והתלמידות. הערכה מספקת בסיס לרפלקציה - התבוננות פנימה על עולמם הערכי של התלמידים. רפלקציה מאפשרת לתלמידים להכיר את עצמם טוב יותר דרך בחינה ביקורתית של ההתאמה בין התפיסות שלהם בסוגיות ערכיות לבין הפעולות שלהם במצבים הקשורים לסוגיות האלה. רפלקציה ביקורתית יכולה להוביל תלמידים לבחון את הנחות היסוד שלהם, להבין מהן החולשות והחוזקות שלהם ולחולל שינוי בהשקפותיהם ובתפיסותיהם (Harrison, Arthur & Burn, 2016).

תלמידים יכולים להעריך את עצמם (הערכת עצמי) או את חבריהם (הערכת עמיתים), את מוריהם או את הסביבה הלימודית שלהם. כל היבט כזה מאפשר להם להבין טוב יותר את המורכבויות הנובעות מעיסוק בערכים. חשוב להתייחס לתלמידים כנמענים של הערכה כזאת, ולהתאים להם את כלי ההערכה והפרשנות הניתנת לתוצאותיהם. כפי שהאריסון ואחרים טענו (Harrison et al., 2016), רפלקציה אינה מולדת, ונדרש זמן ומאמץ לפתח אותה. על כן יש לאפשר לתלמידים הזדמנויות לחשוב כיצד המחשבות והתחושות שלהם השפיעו על התוצאות ומה הם לומדים מכך לעתיד. עליהם לזהות שהם במצבים אשר מחייבים חשיבה רפלקטיבית על תגובות שונות, משמעויותיהן הערכיות וההכרעה ביניהן (Wright, Morris & Bawden, 2014).

## 5. מטרות ושימושים של הערכה בחינוך מוכוון ערכים - סוגיות מרכזיות

לסיכום עד כה, לשימוש בהערכה בחינוך מוכוון ערכים יש כמה מטרות:

- לספק למשרד החינוך משוב על מידת היישום של תוכניות לחינוך מוכוון ערכים ועל השפעת התוכניות על מערכת החינוך.
- לספק מידע על האיכות של תוכניות שונות לחינוך מוכוון ערכים ויכולתן להביא לתוצאות חיוביות. זאת כדי לסייע בפיתוח תוכניות איכותיות ולהחליט על יישום של תוכניות במערכת.
- לשמש למורים כלי פדגוגי המסייע בהנעת תלמידים ללמידה במסגרת החינוך מוכוון הערכים ובמתן משוב התומך בתכנון המשך ההוראה.
- לשמש כלי עזר לתלמידים לצורך התבוננות פנימית, הפקת תובנות ועיצוב עולמם הערכי.

מטרות ההערכה נגזרות ממטרות החינוך מוכוון הערכים והתוצאות הרצויות הצפויות בעקבות יישומו. אם כן, נדרשת הגדרה ברורה ומשותפת של המטרות החינוכיות והתוצאות הרצויות. מתוך הגדרות אלו ניתן לגזור את ההיבטים שיש למדוד ולהעריך בפועל. צעד זה חיוני במיוחד במסגרת החינוך מוכוון הערכים משום שהמושגים המופשטים הנכללים בערכי היסוד כוללים למעשה ריבוי של מושגי משנה ותפיסות, ונדרשת הבהרה מושגית על מנת לאפיין מהם ההיבטים בני-המדדה. יש צורך להחצין את הנחות הבסיס לגבי מטרות ההערכה בחינוך מוכוון ערכים, את הגישות השונות לביצועה ואת האינטרסים של בעלי העניין השונים (בר-און ממן, 2020). על מנת לקיים את התהליך הזה באופן שקוף ולא מוטה, אנו ממליצים על קיום התהליך בליווי של ועדה חיצונית למשרד החינוך.

חשוב להדגיש שיש לנהוג במשנה זהירות בקביעת מטרות החינוך מוכוון הערכים ומטרות ההערכה. לדוגמה, מטרות המבוססות על הגדרה של "התלמיד האידיאלי" מבחינה ערכית עשויות ליצור רושם כי התלמידים צריכים לאמץ את כל ערכי היסוד של המערכת. בפועל, אנו מצפים שתהיה שונות בין תלמידים וחשוב לתת ביטוי לגיוון זה. המטרות צריכות לסמן את הכיוון שאליו המערכת שואפת, בעודה מאפשרת הטרוגניות בערכי התלמידים. יתרה מזאת, אל לנו לקבוע שמטרת ההערכה היא לבדוק את מידת התאמתם של ערכי התלמידים למערכת ערכים מסוימת. משרד החינוך צריך לשרטט גבול ברור בין הערכה לגיטימית של חינוך מוכוון ערכים לבין הערכה שמהותה "בדיקת נאמנות" של התלמידים לערכי המערכת. יש להימנע ממצב שבו ההערכה משמשת כלי עזר לאינדוקטרינציה או משמשת לענישה. משרד החינוך צריך להנחות את צוותי החינוך להשתמש בהערכה באופן מושכל וזהיר לשם שיפור ההוראה והלמידה במסגרת החינוך מוכוון הערכים.

כדאי להתעכב על נושא השימוש לרעה בהערכה אשר הוזכר קודם לכן. חוק קמפבל קובע שככל שמדד חברתי כמותי הופך משמעותי יותר בתהליך קבלת החלטות כלשהו, הוא יהיה נתון ליותר לחצים משחיתים, ועלול להוביל לשיבוש של התהליכים שעליהם היה אמור לפקח (Campbell, 1979). כלי ההערכה המשמשים את החינוך מוכוון הערכים הם מועמדים טבעיים להיות מושפעים לרעה מתהליכים כאלה. דוגמה לתהליך כזה היא תוכנית המחויבות האישית (מעורבות חברתית) אשר אמורה לעודד התנדבות בקרב התלמידים. בפועל, נראה כי התוכנית סובלת מסילופים: מוסדות החינוך נוטים להקל בדרישות על מנת לאפשר לתלמידים רבים יותר לקבל תעודת הצטיינות במעורבות חברתית, והתלמידים מסלפים את דיווחיהם מאותה הסיבה (אלפיינסון, 2019).

סוגיית האפקטיביות של החינוך מוכוון הערכים נידונה רבות בספרות. מצד אחד, מחקרים מצביעים על קשרים חיוביים בין יישום של חינוך מוכוון ערכים לבין מגוון רחב של תוצאות רצויות (Berkowitz, & 2001, 2004; Solomon, Watson, & Battistich, 2004; Bier, 2004). מצד שני, חוקרים אחרים מצביעים על כשלים מתודולוגיים במחקרים בתחום הנובעים מהגדרות רחבות ועמומות של מטרות התוכנית, חוסר התאמה בין שיטות וכלי המחקר לבין השאלות המחקריות והעדר סטנדרטים של מדידה אחידה (Brimi, 2009; Schuitema, ten Dam & Veugelers, 2008; Was, Woltz & Drew, 2006). המסקנה המתבקשת היא שעל מנת שקובעי המדיניות יקבלו החלטות באופן מושכל יש צורך לבצע הערכה מקיפה, הכוללת איסוף שיטתי של מידע כמותי ואיכותני לגבי יעילותן של תוכניות לחינוך מוכוון ערכים. הערכה כזו יכולה להתבצע במסגרת הערכה מעצבת המתמקדת בהגדרת מטרות התוכנית, התאמת מדדים להערכה של השגת המטרות, וקבלת משוב מהשטח על קשיים והצלחות ביישום התוכנית.

## 6. מה מערכים?

המטרות שהוצגו בסעיף הקודם מכתבות את ההיבטים שאפשר להעריך במסגרת החינוך מוכוון הערכים. לדוגמה, אחת ממסגרות העבודה המוכרות בתחום פורסמה על ידי השותפות לחינוך אופי, (CEP) Character Education Partnership. המסגרת כוללת 11 עקרונות מנחים לחינוך מוכוון ערכים מיטבי; אחד מהם קובע כי בתי ספר צריכים להעריך באופן שוטף את האקלים ואת התרבות הבית ספרית, את התפקוד של הסגל כמחנכי אופי ואת המידה שבה התלמידים מפגינים אופי טוב (Lickona, Schaps & Lewis, 2002).

אכן, ההערכה בחינוך מוכוון הערכים עשויה להתפרס על מנעד רחב של אינדיקטורים ממגוון מקורות. מאפיין זה נובע מאופיו הרב-ממדי של החינוך מוכוון הערכים, הנוגע בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים, מוסריים והתנהגותיים של באי בית הספר. במיוחד חשוב לשלב הערכה המערבת מיומנויות רגשיות-חברתיות (Kankaraš, Feron, & Renbarger, 2019) ולהשתמש במגוון שיטות ומקורות מידע על מנת לבדוק ולאמת את ממצאי ההערכה. בדומה לכך, ריבוי מקורות מידע והזדמנויות למדידה חשוב לצורך ביצוע מדידה מהימנה.

כפי שהוסבר בפרקים הקודמים, החינוך מוכוון הערכים הוא נושא טעון המכיל בתוכו מורכבויות פדגוגיות, אידיאולוגיות ותרבותיות. מחד גיסא, קיים חשש שהוספת תהליכי מדידה והערכה בנושא זה עשויה להקשות עוד יותר על היישום של חינוך מוכוון ערכים בשטח. מאידך גיסא, ההערכה נועדה לסייע בשיפור החינוך מוכוון הערכים וביישום מיטבי שלו. אם כך, נדרש איזון בין צורכי ההערכה לבין המשאבים העומדים לרשות המערכת בביצועה.

## 7. מיהם מושאי ההערכה בחינוך מוכוון הערכים?

מטרות ההערכה שהוצגו לעיל מגדירות למעשה את מושאי ההערכה. מטרה ראשונה להערכה היא יישום האחריותיות. לשם כך יש להעריך את משרד החינוך עצמו (או האגפים במשרד האמונים על החינוך מוכוון הערכים). כדי להעריך את המטה, יש לבחון את השטח, כלומר להתמקד בפעולות הנעשות במוסדות הלימוד ובתוצאותיהן.

מטרה שנייה היא הערכה של תוכניות לימודים, פרויקטים חינוכיים, חומרי למידה, עזרי הוראה וכן הלאה. כלומר, מושא ההערכה במקרה זה הוא חומרים ולא מוסדות או תלמידים. עם זאת, על מנת להעריך את מידת ההצלחה של תוכנית לימוד כלשהי, ייתכן ויהיה צורך להעריך את השפעה של התוכנית על תפיסותיהם של התלמידים או מאפיינים אחרים שלהם. במילים אחרות, על אף שהמושא הוא התוכנית, ההערכה עשויה להתבסס גם על איסוף נתונים מתלמידים.

מטרה שלישית היא שימוש בהערכה לצרכים פדגוגיים, כלומר לצורכי הוראה ולמידה, למשל במשימות חקר או תרגול. מכאן נובע שמושאי ההערכה הם ההוראה והלמידה. המורים מעריכים באיזו מידה ההוראה השיגה את מטרותיה, או במילים אחרות, הובילה לתהליכי הלמידה הרצויים. גם במקרה זה המידע הנדרש להערכה נאסף על פי רוב מהתלמידים. המטרה הרביעית היא רפלקציה, משמע שהמושא כאן הוא ההערכה של התלמיד את עצמו.

לסיכום, מושאי ההערכה בחינוך מוכוון הערכים מקיפים כמה מוקדים אפשריים, ממשרד החינוך ואגפיו, דרך מוסדות הלימוד והממונים עליהם (ברמת המוסד, הרשות או המחוז), תוכניות וחומרי לימוד, תהליכי

ההוראה של המורים ותהליכי הלמידה של התלמידים. יחד עם זאת, כאשר אנו מעריכים מושא מסוים, הנתונים המשמשים להערכתו עשויים להגיע ממוקדים אחרים הקשורים אליו.

## 8. אילו מאפיינים של החינוך מוכוון הערכים יש להעריך?

מתוך מטרת ההערכה שהוצגו לעיל אפשר לגזור מהם המאפיינים שרצוי להעריך במסגרת החינוך מוכוון הערכים. כשמדובר על תחום ידע, כמו אנגלית, המאפיינים שיש למדוד ולהעריך נגזרים מהיעדים הלימודיים ביחס לידע ולמיומנויות השפה כפי שהוגדרו בתוכנית הלימודים. לעומת תחומי התוכן האקדמי, תוכני הלימוד בחינוך מוכוון הערכים מגוונים מאוד, בחלקם מורכבים ומאתגרים, וצפויים להשפיע על התלמידים בכמה רמות - קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית. כמו כן, החינוך מוכוון הערכים נועד להוביל לתוצאות חיוביות מעבר ליעדים הלימודיים של תוכנית זו או אחרת. לדוגמה, נצפה שאחת מהתוצאות של יישום תוכנית לימוד המתמקדת בכבוד האדם תהיה שיפור ביחסים בין תלמידים למורים בבית הספר, על אף שזו אינה אחת ממטרות התוכנית. על כן, בבואנו להעריך את החינוך מוכוון הערכים, חשוב להסתכל על התמונה הרחבה שתאפשר לנו לבחון את השפעת התוכניות באופן מקיף ומפורט.

ניתן להצביע על שלושה היבטים הניתנים להערכה בחינוך מוכוון הערכים:

1. **יישום** - אינדיקטורים הבוחנים את ההיקף, האופן והאיכות של יישום החינוך מוכוון הערכים במוסד.
2. **השפעה ישירה** - אינדיקטורים הבוחנים את ההשפעה הישירה של ההוראה על הידע, ההבנה, התפיסות והעמדות של תלמידים בהקשר של תוכני הלימוד עצמם (כלומר, ערכי היסוד וערכיות).
3. **השפעה עקיפה** - אינדיקטורים הבוחנים את ההשפעה העקיפה של ההוראה על תוצאות התנהגותיות רצויות מבחינת האקלים הבית ספרי וההישגים הלימודיים של בית הספר.

### 8.1 יישום

בהפרדה מקובלת של מושאי הערכה נהוג להתייחס להערכת תהליך מול הערכת תוצרי התהליך (process vs. outcome evaluation). בהערכת תוצר נבחן האם התוכנית או המוסד השיגו את מטרתם. בהערכת תהליך נבחן אילו החלטות, פעולות ומהלכים בוצעו, האם הביצוע תואם לתכנון ואילו אתגרים התעוררו במהלך הביצוע. מבחינה זו, הערכת היישום של החינוך מוכוון הערכים היא הערכת התהליך שנועד לקדם חשיבה והתנהגות ערכית בבית הספר.

בהתאם לעקרון האחרייות<sup>6</sup>, חשוב למדוד כיצד יושמה תוכנית מסוימת בפועל. זהו שלב בסיסי בהערכת תוכניות כיוון שלא ניתן לצפות להשפעה של תוכנית חינוכית אם היא לא יושמה בפועל. באופן זה הערכת היישום מספקת את ההקשר המתאים לפרשנות ההשפעה של התוכנית. כלומר, כאשר מעריכים מהי ההשפעה הישירה או העקיפה של התוכנית, צריך לקחת בחשבון את מידת היישום שלה, כדי לתת הקשר נכון לפרשנות התוצאות. לדוגמה, אם בשני בתי ספר הושגו תוצאות דומות, אבל בבית ספר אחד היישום היה מינימלי ובשני היישום היה מקסימלי, אפשר יהיה לטעון שלתוכנית אין השפעה על התוצאות. נוסף על כך, הערכת היישום משדרת לשטח מסר לגבי חשיבות החינוך מוכוון הערכים, על כל מרכיביו.

6 עיקרון האחרייות מבטא את הנכונות והחובה של מוסד ציבורי או גוף שלטוני לתת דין וחשבון על פעולותיו ולשאת בתוצאותיהן. לכן, הערכה של יישום נובעת מעקרון האחרייות כי הארגון נדרש לתת דין וחשבון על הפעולות שביצע.

החוקרים דזנברי, ברנינגן, פאלקו והאנסן (Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003) מחלקים את השיטות להערכת מהימנות היישום (implementation fidelity) של תוכניות חינוכיות לחמישה היבטים:

- מידת הדבקות בתוכנית המקורית
- היקף יישום התוכנית
- איכות העברת התוכנית
- מידת שיתוף הפעולה
- ההבדל בין תוכניות שונות.

בעת ביצוע הערכה של יישום ייתכן ונתמקד בכל ההיבטים או רק בחלקם לפי הצורך. בפועל, כל היבט כולל אוסף של מאפיינים הניתנים להערכה. לדוגמה, את מידת הדבקות בתוכנית המקורית אפשר למדוד על פי היקף השינויים שנעשו בתכנים של התוכנית בפועל ואת היקף היישום אפשר למדוד על בסיס מספר שעות הלימוד שהוקצו לתוכנית. גם את איכות היישום אפשר לבחון במגוון דרכים, למשל לבחון את מאפייני הפיתוח המקצועי שקיבלו המורים בהקשר של העברת התוכנית הספציפית. לחלופין אפשר לאסוף מידע באמצעות תצפיות או דיווחי מורים ותלמידים על אופן העברת התוכנית, בדגש על מאפיינים ספציפיים שאמורים או לא אמורים להיות בה. נוסף על כך, העמדות של המורים כלפי תוכני הלימוד יכולים להסביר הצלחה או אי הצלחה של יישום התוכנית בפועל.

דוגמה לאיסוף מידע על יישום תוכניות לחינוך מוכוון ערכים ניתן לראות בשאלון הערכת ערכים של מפקח מינהל חברה ונוער (משרד החינוך, 2009). בשאלון זה נבדקים מגוון גדול של מאפייני היישום של החינוך מוכוון הערכים בבית הספר, כגון הגדרת המטרות בתוכנית השנתית, הכשרה רלוונטית למחנכי הכיתות, הזמן המוקצב לשעות חינוך, לתוכניות ייעודיות של החינוך מוכוון הערכים ולפעילויות נלוות (ימי עיון או סיורים) והפעלת תוכניות מחויבות אישית ומעורבות חברתית בבית הספר. כמו כן, נבדקת הימצאות של בעלי תפקידים רלוונטיים כגון רכז מחויבות אישית או מנחה מועצת התלמידים ומידת מעורבותם בתכנון ובביצוע פעילויות, זמינות של חומרי הדרכה וקיום ישיבות צוות בנושאים חברתיים-ערכיים, קיום של מערך הערכה ומשוב על יישום התוכניות, היקף שעות הדרכה וליווי מהמפקח על החינוך החברתי-ערכי קהילתי, שיתוף תלמידים בכתיבת תקנון ואמנה בית ספריים וכן היקף מעורבותם של ההורים ונציגי הרשות והקהילה. עושר המידע בשאלון מספק למקבלי ההחלטות תמונה מפורטת של האתגרים וההצלחות ביישום תוכניות לחינוך מוכוון ערכים בבתי הספר.

## 8.2 השפעה ישירה

השפעה ישירה מתייחסת למידה שבה הושגו היעדים החינוכיים של תוכניות בחינוך מוכוון ערכים. לרוב, יעדים אלו מתייחסים להשפעה על מאפיינים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים ומוסריים של התלמידים. אינדיקטורים של השפעה ישירה הנמדדים במסגרת של הערכה מעצבת בכיתה מסייעים לקידום ההוראה והלמידה על ידי מתן הזדמנות חוזר למורים ומתן אמצעים לדיון ולרפלקציה עבור התלמידים. אינדיקטורים דומים הנמדדים במסגרת של הערכה מסכמת מספקים עדות להשגת יעדי החינוכיים של התוכנית.

נביא להלן דוגמה למדידה של השפעה ישירה של תוכנית לימודים מוכוונת ערכים. במסגרת תוכנית העוסקת בערכי הדמוקרטיה וזכויות האדם נחשפים התלמידים לזכויות אדם במדינה דמוקרטית ולמחויבות ההדדית של האזרח והמדינה לזכויות אלו. ללמידה בהקשר זה ישנם היבטים מדידים המאפשרים למורה להעריך את המידה שבה הטמיעו התלמידים את החומר הנלמד. לדוגמה, המורים יכולים להעריך את התלמידים בהתאם

לרמות בטקסונומיה הקוגניטיבית של בלום (Bloom et al., 1956):

1. **ידע:** האם התלמידים יודעים מהן זכויות היסוד במדינה דמוקרטית?
2. **הבנה:** האם התלמידים מבינים מדוע יש לשמור על זכויות היסוד?
3. **יישום:** האם התלמידים יכולים לזהות איזו זכות יסוד נפגעה במקרה נתון?
4. **ניתוח:** האם התלמידים יכולים להסיק מה יהיו ההשלכות של ביטול זכות יסוד מסוימת?
5. **סינתזה:** האם התלמידים יכולים לחשוב על דרכים להקטין את הפגיעה בזכויות היסוד של קבוצות בקרב האוכלוסייה?

המורים יכולים להשתמש בשאלות לעיל במסגרת מטלה כיתתית, שיעורי בית או בחינה. שאלות מעין אלו יכולות לשמש בסיס לדין כיתתי, לעבודה בקבוצות או לעבודה אישית. הן מאפשרות לתלמידים להבין את הנושאים הנלמדים בצורה עמוקה יותר, ומאפשרות למורה לתכנן את המשך ההוראה בהתאם לקצב הלמידה ולתגובות התלמידים. בדומה, התפיסה הרווחת היא שיש להטמיע את החינוך מוכוון הערכים בהוראת תחומי הדעת (ראו בפרק השלישי בדוח זה). כפועל יוצא, חלק מההערכה המתבצעת באופן שוטף תתמקד גם בהיבטים הערכיים שנלמדו במסגרת תחומי דעת שונים. לדוגמה, משנת 2017 התווספו לבחינות הבגרות שאלות עמ"ר (ערך, מעורבות ורלוונטיות). השאלות נועדו להעמיק את הלמידה באמצעות קישור החומר לחיי התלמידים ולאפשר להם להביע דעה אישית על הנושאים הנלמדים. תשובות התלמידים משקפות את יכולת החשיבה וההבנה שלהם, וכוללות גם היבטים של רגש, מעורבות אישית ועמדה ערכית.

היבט נוסף שאפשר להעריך קשור לאופן שבו התלמידים תופסים את הערכים. תפיסות אלו מגולמות גם בעמדות שיש לתלמידים כלפי ערכי היסוד וכלפי והחינוך מוכוון הערכים בכללו. לדוגמה, במסגרת שאלוני האקלים וסביבה פדגוגית לחטיבות עליונות מתבקשים התלמידים לדרג את מידת הסכמתם עם היגדים שונים לגבי הנעשה בבית הספר. אחד ההיגדים עוסק בשיעורי החינוך: "שיעורי החינוך (שעת המחנך) עוסקים בנושאים שחשובים לי ומעניינים אותי". השאלון הוא אנונימי והתשובות מועברות לבית הספר ברמת הכללה גבוהה יותר ולא ברמת התלמיד הבודד. כך שאין לתלמידים חשש ממתן תשובה כנה. בעזרת סקרים מסוג זה יכול הסגל החינוכי לקבל משוב על פעילותו ולהשתמש בו לשיפור איכות החינוך מוכוון הערכים.

ענף המחקר הפסיכולוגי העוסק בערכים משתמש במגוון כלים למדידת ערכים אצל אינדיבידואלים (ראו פרק 3). כלים אלו משמשים את החוקרים להבנת המבנה של מערכות ערכים, חקירת הקשרים בין ערכים שונים למשתנים אחרים (כמו אלימות, רווחה נפשית, הצלחה כלכלית וכיוצא באלה), השוואה של ערכים בין אינדיבידואלים, בין תרבויות ועוד. כלומר הניתוח מראה מהם הגורמים (factor) העיקריים שמשפיעים על אופן תגובת המשיבים לשאלון.

לדוגמה, אחד הכלים המקובלים ביותר למדידת ערכים הוא שאלון הערכים של שוורץ (SVS, see Schwartz, 1992) הבודק את חשיבותם של ערכים שונים בתפיסת עולמם של הנבדקים. על בסיס התגובות לשאלון אפשר למפות את עולם הערכים המוצהר של האינדיבידואל. הספרות מראה ששימוש בכלים מסוג זה אינו מקובל במסגרת החינוך מוכוון הערכים בבתי ספר. אולם, כלים אלו יכולים להתאים במסגרת מחקר הערכה על תוכנית שנועדה להשפיע באופן ישיר על ערכי התלמידים. לדוגמה, במחקר מקיף על תוכנית חינוכית בארה"ב (Lessons in Character) נבדקה המידה שבה הצליחה התוכנית לחולל שינוי בערכי התלמידים בגילי 10-11 (Hanson, Dietsch & Zheng, 2012). החוקרים השתמשו בשאלוני דיווח עצמי בתחילת התוכנית ובסופה כדי לבחון את מידת השפעתה על ערכים שונים שעומדים במרכז התוכנית, כגון מעורבות חברתית, אלטרואיזם ואמפתיה.



### 8.3 השפעה עקיפה

השפעה עקיפה מתייחסת להערכת המידה שבה החינוך מוכוון הערכים מוביל לתוצאות התנהגותיות רצויות. בעוד שהשפעה ישירה עוסקת בעיקר בהיבט הקוגניטיבי והרגשי של הלמידה, ההשפעה העקיפה עוסקת בהיבט ההתנהגותי. לדוגמה, תוכנית העוסקת בערכים של צדק חברתי וסולידריות עשויה להוביל להגדלת מספר התלמידים בבית הספר העוסקים בפעילות התנדבותית. המטרות המוצהרות של התוכנית הן שיכתבו מה ייחשב כהשפעה ישירה ועקיפה. לדוגמה, אחת המטרות של החינוך לערכים באוסטרליה היא העלאת המוטיבציה ללמידה. האוסטרלים בחרו לבחון את ההשפעה הישירה של התוכנית על המוטיבציה של התלמידים ללמוד ועל יכולתם ליטול אחריות על הלמידה (Lovat, Clement, Dally & Toomey, 2010). ההשפעה העקיפה של תוכניות אלו עשויה להיות שיפור בהישגי התלמידים, אשר נמדד באופן שונה ממוטיבציה או לקיחת אחריות (לדוגמה, על ידי שינוי בציוני מבחנים רחבי היקף במערכת החינוך). על פי רוב ניתן לאפיין אילו תוצאות עשויות להתקבל באופן עקיף בעקבות יישום של תוכנית חינוכית העוסקת בערכים. ישנו מגוון גדול של תוצאות רצויות אפשריות לחינוך מוכוון הערכים. לדוגמה, הדוח "What works in character education" (Berkowitz & Bier, 2005) מסכם כ-70 מחקרים שבחנו למעלה מ-30 תוכניות. במרבית המחקרים נמצאה השפעה חיובית על משתנים כגון חשיבה מוסרית-חברתית, עמדות והתנהגויות פרו-חברתיות, כישורי פתרון בעיות, הקטנת השימוש בסמים ואלכוהול, הקטנת התנהגויות אלימות ואגרסיביות, התנהגות תקינה בבית הספר, עמדות כלפי לקיחת סיכונים, התנהלות מינית בטוחה, הישגים לימודיים ועוד.

חלק גדול מהתוצאות הרצויות של חינוך מוכוון הערכים נמדדות במסגרת סקרים רחבי היקף שעורכת ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה), כדוגמת **סקרי האקלים והסביבה הפדגוגית** וסקרי ניטור אלימות. במסגרת זו נמדדים היבטים כגון מעורבות חברתית ואזרחית, סובלנות כלפי האחר והשווה, מעורבות באירועי אלימות (כולל אלימות דיגיטלית), יחסים של כבוד ואחוה בין באי בית הספר, התנהגות נאותה בכיתה, מסוגלות וסקרנות בלמידה, הקפדה על זכויות התלמיד בבית הספר ועוד. סקרים אלו מספקים מידע עשיר על התרבות הארגונית בבתי הספר ועל חלקם של התלמידים וסגל ההוראה ביצירת מרחב בטוח, מכבד ואכפתי המאפשר לקיים למידה איכותית. שיפור במדדים אלו מספק לצוות המורים משוב חיובי לעבודתם במסגרת החינוך מוכוון הערכים.

כמה היבטים של ההשפעה העקיפה של החינוך מוכוון הערכים מוערכים באופן קבוע במסגרת תעודות אמצע וסיום השנה. בבתי הספר היסודיים המורים מעניקים הערכה מילולית על מאפיינים שונים של התנהגות התלמידים כגון התמדה בלימודים, הקפדה על כללי משמעת, הכנה של שיעורי בית, עזרה לאחרים, שמירה על שיח מכבד, השתתפות בפעילות חברתית, לקיחת אחריות ועוד. באופן זה התעודה משמשת כלי תקשורת בין המורים לתלמידים, והיא מאפשרת למורים לתת משוב לתלמידיהם על התנהגותם בהיבטים חברתיים, רגשיים וערכיים.

## 9. סיכום והמלצות

עד כה הצגנו את ההיבטים השונים הניתנים להערכה במסגרת החינוך מוכוון הערכים. נסכם את הנקודות העיקריות:

**1.** מושאי הערכה יכולים להיות אנשים (תלמידים, מורים ומנהלים), חומרים (תוכניות ועזרי לימוד) או מערכות (מוסדות, רשויות, מחוזות, רשתות וכדומה). עם זאת, ההערכה של מושא מסוג אחד עשויה להתבסס על הערכה של מושא אחר, לדוגמה, הערכת תוכנית לימוד הכוללת ראיונות עם מורים שהתנסו בהעברת התוכנית.

**2.** ההערכה יכולה להתמקד בכמה נושאים:

- א. יישום התוכנית** - מדידה של היקף ושל איכות הביצוע של תוכניות חינוך מוכוון ערכים.
- ב. השפעה ישירה של התוכנית על ידע ועל תפיסות של תלמידים** - מדידה של השגת המטרות החינוכיות הישירות של התוכנית
- ג. השפעה עקיפה של התוכנית על התנהגויות התלמידים** - מדידה של השגת תוצאות רצויות של החינוך מוכוון הערכים.

**3.** מתוך מטרות ההערכה אפשר לגזור את מושאי ההערכה ואת המאפיינים שיש למדוד. לצרכים שונים נתאים הערכות מסוג שונה. לדוגמה, במסגרת הערכה מעצבת למטרות פדגוגיות סביר שמושאי ההערכה יהיו התלמידים והמאפיין המוערך יהיה ידע או תפיסות לגבי הנושאים הנלמדים. לא סביר שבמסגרת הערכה כזו ימדדו מספר השעות שהוקדשו לתוכנית או ייערך ריאיון עם מנהל בית הספר. עם זאת, אותה הערכה יכולה לשמש למטרות שונות. לדוגמה, הערכת ידע של תלמידים לגבי נושא שנלמד במסגרת החינוך מוכוון הערכים, כמו היכרות עם חגים של אוכלוסיות מיעוטים בארץ, יכולה לשמש את המורה למטרות פדגוגיות, ויכולה לשמש חוקרים המבקשים להעריך את איכות תוכנית הלימוד.

הצגנו מנעד רחב של אפשרויות הערכה במסגרת החינוך מוכוון הערכים במטרה להדגיש את מגוון מקורות המידע שיכולים לשמש את המערכת. אין באמור המלצה למדוד את כל מה שהוזכר לעיל. ישנם קשיים רבים בביצוע של הערכות בבתי ספר ואין לחברי הוועדה כוונה להעמיס קשיים נוספים. ההחלטה את מי ואת מה למדוד צריכה להיעשות בהתאמה מלאה למטרות ההערכה, ותוך כדי איזון בין שיקולי עלות (מהי ההשקעה הנדרשת ממורים ומתלמידים בביצוע ההערכה) ותועלת (איזה מידע נוכל להפיק מההערכה וכיצד הוא ישמש אותנו). בבסיס ההחלטה הזאת קו מנחה מרכזי - הערכה של חינוך מוכוון ערכים צריכה להיעשות באופן שיסייע לשיפורו ולשיפור תוצאותיו בלי לפגוע בתלמידים ובסגל ההוראה. לשם כך ניסחו חברי הוועדה כמה המלצות:

**1.** במסגרת החינוך מוכוון הערכים ניתן למדוד באופן ישיר ערכים של תלמידים ושל סגל ההוראה רק בתנאי שהמדידה אנונימית ולא מנוצלת לתגמול או ענישה כלשהי ונעשית כדי למדוד תחום ממוקד. מעבר לתנאי הזה, יש להימנע ממדידה ישירה של ערכים. מדידה כזו אינה מקובלת בבתי ספר, עשויה להיתפס כ"בדיקת נאמנות", לעורר אנטגוניזם ולהוביל לאינדוקטרינציה. אפשר לשקול שימוש במדידה כזו במסגרת מסודרת של מחקר על יעילות תוכניות שמטרתן המוצהרת היא השפעה על ערך זה או אחר.

**2.** בתי הספר צריכים לייצר תרבות של הכלה ערכית ורגישות ערכית. נושאים ערכיים הם מורכבים ורגישים, והעיסוק בהם עשוי לעורר סוגיות אתיות שונות. תלמידים צריכים להרגיש בטוחים להביע את רגשותיהם ואת מחשבותיהם בלי חשש. לשם כך נדרש מרחב בטוח של הכלה ערכית ורגישות ערכית (ראו פרק 7), שבו תלמידים יכולים לבטא את עצמם ולתת מקום לאחרים לבטא את עצמם. יש לטפל בנושאים אלו בזהירות, כזו שלא תמנע דיון בנושאים רגישים אלא תאפשר דיון מכבד ומפרה בנושאים כאלה.

**3.** בבחירת מוקדי ההערכה רצוי להתמקד בערכים שמבחינה תאורטית ואמפירית עוזרים ליצור תנאים מקדמי למידה בבית הספר. אשכולות ערכי היסוד של המשרד כוללים מספר רב של ערכים. על כן, יש לכוון את בתי הספר באילו ערכים להתמקד על מנת להגיע ליעדים חינוכיים רצויים, תוך כדי שילוב בין בחינה תאורטית ואמפירית של הערכים. לדוגמה, התמקדות בערכים של אהבת הדעת וחדוות הלמידה תספק מידע שיכול לסייע בפיתוח לומדים עצמאיים. התמקדות בערכים של ערבות הדדית תספק מידע שיכול לסייע בפיתוח סביבה לימודית תומכת.

**4.** הערכה טובה של תוכנית חינוכית צריכה להתבסס על כמה מקורות מידע ולשלב מדידה כמותית ואיכותנית. נקודה זו חשובה במיוחד בהקשר של החינוך מכוון הערכים כיוון שמטרתו להשפיע על מגוון רבדים בקרב התלמידים (קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי) וכן ליצור שינוי בתרבות הארגונית במוסד. לא ניתן להעריך את ההצלחה של תוכנית כלשהי בהשגת מטרות רחבות כאלה באמצעות כלי אחד או באמצעות מחקר הממוקד במושא הערכה או במאפיין אחד. להערכה כזו נדרשת הסתכלות רב-ממדית על השפעת התוכנית. נוסף על כך, השפעת התוכנית על התרבות הארגונית אינה בהכרח מיידית ועשויה להתרחש זמן מה לאחר שהתוכנית הסתיימה. אם כן, בבחירת מועדי ההערכה חשוב לבחון את השפעת התוכנית גם לאורך זמן.

**5.** בבחירת המאפיינים המוערכים אפשר להתמקד בצדדים שונים של אותו מאפיין. לדוגמה, אפשר לנסות ולהעריך עד כמה תלמידים נותנים כבוד לתלמידים אחרים, או למדוד עד כמה הם נמנעים ממעשים שיכולים לפגוע בכבוד אחרים. רצוי למדוד את שני ההיבטים, אולם ייתכן שמשיקולים מעשיים יוחלט למדוד רק היבט אחד. יש לציין שניסוח השאלה יכול להשפיע על התוצאות המתקבלות. על כן, רצוי שפיתוח כלי המדידה והערכה יבוצע על ידי אנשי מקצוע היודעים כיצד להתאים את ניסוח השאלה לצרכים ולמגבלות בשטח.

**6.** יש לכלול את נושא ההערכה המעצבת במסגרת הפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה. על הצוותים ללמוד כיצד ההערכה יכולה לסייע להם ביישום החינוך מכוון הערכים, כיצד לפתח הערכה מתאימה לצורכיהם וכיצד להשתמש בה לשם שיפור ההוראה והלמידה בתחום.



פרק 5 | כלים למדידה והערכה





כלים שפותחו למדידה והערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים אינם ייחודיים דווקא לתחום זה; הם הושאלו מתחומי מדידה אחרים בתחום החינוך והפסיכולוגיה והותאמו לתחום החינוך מוכוון הערכים. מאליו מובן שלכל כלי יש יתרונות, מגבלות וסיכונים. מאליו גם מובן שלא כל כלי מתאים לכל גיל, לכל סיטואציה חינוכית או לכל קבוצת נבחנים.

כך, למשל, שאלונים שעליהם יש לענות בכתב אינם מתאימים לגיל הרך וישנן סיטואציות שהצגתן אינה עולה בקנה אחד עם התפיסה החינוכית של בית הספר. לדוגמה, במחקרי פיז"ה הוצגה לתלמידים שאלה המתארת צעירים בפאב ובחברה החרדית סירבו להעביר את השאלה לתלמידים בטענה שהסיטואציה המתוארת פוגעת ברגשותיהם. הסתייגויות מסוג זה עלו במדינות רבות אחרות, בהקשר של סיטואציות אחרות הנתפסות כרגישות במדינה או עבור חברות מסוימות בתוכה.

זאת ועוד, מדידה והערכה של ערכים עשויה להיות פעולה חד-פעמית הנותנת מידע על מערך הערכים בזמן מסוים. אך רצוי לבדוק את השתנות הערכים לאורך זמן ולעיתים מזומנות. מדידה כזו חיונית לבדיקת יעילותן של שיטות התערבות ואף היחשפות לתוכניות לימודים המדגישות חינוך מוכוון הערכים. המדידה המינימלית במקרים אלו היא לפני ההתערבות ומיד אחריה. ברם, מן הראוי לעקוב אחר היציבות במערך הערכים גם לאחר מכן, בעיקר בתחום כה רגיש כמו תחום החינוך מוכוון הערכים, הנתון להשפעות סביבתיות הן בתוך בית הספר, הן מחוצה לו. יש לציין כי מדינות רבות ערכו רפורמות בתוכניות הלימודים שלהן כדי להתאימן למיומנויות המאה ה-21, והוסיפו תכנים בנושא ערכים, כמו תוכנית ערכים בפעולה (Values in Action - VIA) של סינגפור.

מצאי הכלים המשמשים למדידה ולהערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים גדול מאוד. הסקירה שלהלן אינה יכולה לתאר את כל כלי המדידה לא רק מפני רוחבו של התחום, אלא בעיקר מפני שהכלים שפותחו מותאמים לערך הנמדד והמוערך, או לתאוריות מסוימות שאותן מבקשים לאשש או לדחות.

קיימים כלי מדידה מגוונים בהקשר לחינוך האופי, חינוך מוסרי, חינוך אזרחי, חינוך לאומי, חינוך לשוויון, ערכים בתחום מקצועות הלימוד השונים ועוד. גם משרד החינוך על אגפיו השונים, ראמ"ה (ראשות ארצית למדידה והערכה בחינוך) וגורמים אחרים פיתחו כלי מדידה והערכה המותאמים למטרות החינוך מוכוון הערכים - צר המקום מלתארם. הסקירה שלהלן היא סקירה כללית שאינה מתמקדת במדידה והערכה של ערך ספציפי או התערבות זו או אחרת. פרק זה מתרכז בסקירת הסוגים השונים של כלי המדידה והעקרונות שבבסיס פיתוחם. מטרת הפרק היא לשמש בסיס לבחירה ולפיתוח של כלים בהתאם למטרות המדידה וההערכה ולא תיאור "מחסן הכלים". הפרק ילווה בדוגמאות לשימוש בכלים אלו מהארץ והעולם.

מקובל לחלק את כלי המדידה וההערכה לכלים איכותניים וכלים כמותיים, אם כי חלוקה זו מלאכותית במידת מה, כיוון שניתן ואף רצוי להמיר נתונים איכותניים לכמותיים ולהפך. ראשית נסקור את הכלים המתאימים בעיקר לבדיקה איכותנית. כלים אלו כוללים ניתוחי תוכן, תצפיות, ראיונות, חקרי מקרה, מחקרים המבוססים על דילמות מוסריות, קבוצות מיקוד, מחקרים נרטיביים, מחקרים אתנוגרפיים וכן כלים לבדיקת תאוריות שונות בתחום החינוך לערכים. לאחר מכן נסקור את הכלים המתאימים למחקר כמותי. אלו מסתמכים בעיקר על שאלונים וסקרים. נסקור בקצרה גם את האפשרות לאיחוד שני סוגי הכלים. נוסיף כלים ייחודיים שלמיטב ידיעתנו עדיין לא נעשה בהם שימוש בחינוך מוכוון ערכים: סימולציות, כלים לא ורבליים, חשיבה בקול ורפלקציה. נתייחס גם לכלים למדידת התנהגויות וכן למדידה והערכה של משאבים. לגבי כל כלי ננתח את יתרונותיו ומגבלותיו, תוך כדי התייחסות לתחום החינוך מוכוון הערכים. בנספח נביא דוגמאות לכלי מדידה והערכה שכבר יושמו בפועל.

## 1. בחירת הכלים למדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים

בחירת הכלים למדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים תלויה במרכיבים רבים, כגון מטרות המדידה, מרכיבי המדידה, שיטות המדידה, קהלי היעד (נבדקים ומקבלי הממצאים) והמשאבים, לרבות משאבי תקציב וזמן. מרכיבים אלו אינם מנותקים זה מזה והצגתם כאן בנפרד נעשתה רק כדי להבהיר את מהותו של כל אחד מהם.

**מטרות המדידה** - כמו כל מדידה והערכה, גם לגבי מדידה והערכה של החינוך מוכוון הערכים קיימות מטרות מגוונות הקובעות במידה רבה את כלי המדידה, דרך איסוף הנתונים, ניתוחם והסקת המסקנות. מדידה והערכה ברמת המאקרו, כלומר ברמת המערכת בכללותה, שונה ממדידה והערכה ברמת המיקרו, הממוקדת בכיתה ספציפית או בית ספר.

ברמת מאקרו, כלומר ברמת המערכת בכללותה, מטרת המדידה וההערכה היא לקבל מידע על תוכניות הלימודים, התשומות, התפוקות, מגמות של שינוי והתהליך החינוכי. הנמען העיקרי הוא משרד החינוך והמידע דרוש למשרד כדי ליישם מדיניות מבוססת מידע. מטרה זו אינה פשוטה כלל ועיקר. הרי תוכניות הלימודים לילדי הגיל הרך אינן דומות לתוכניות הלימודים לתלמידי החטיבה העליונה, ואין דומה החינוך מוכוון הערכים בזרם מסוים למקבילו בזרם אחר או בתוכנית לימודים זו או אחרת.

זאת ועוד, בעת הגדרת מטרות המדידה יש לתת את הדעת על כמה סוגיות:

- האם מטרת המדידה היא לקבל מידע על התשומות והתפוקות של החינוך מוכוון הערכים בדומה להערכה ומדידה בתחומים אחרים העומדים בליבת העשייה החינוכית, כפי שנעשה על ידי בחינות בגרות או בחינות המיצ"ב? או שמא החינוך מוכוון הערכים הוא תחום העומד בפני עצמו ויש להעריך אותו באופן שונה, או לא להעריך אותו בכלל?
- האם מטרת המדידה וההערכה היא לקבל מידע רק על תוכנית הלימודים המפורשת או גם על זו הסמויה (explicit vs implicit)? תוכנית לימודים סמויה כוללת מסרים נלווים או סמויים, המשתמעים מתוך ההקשר הלימודי, הרגשי והחברתי של תחום התוכן, המגזר החינוכי או בית הספר. כך למשל, תוכניות הלימודים מפרטות את התכנים והמיומנויות שיש ללמד בכל שכבת גיל, אך לא נכתב בהן מפורשות כי אחת ממטרות הלמידה היא פיתוח אחריות חברתית (שֶׁ־אופמיהימר ומברך, 2020). עוד בנושא זה ראו בהמשך בניתוחי תוכן של תוכניות הלימודים.
- האם הליך המדידה יכול רק ערך אחד או סט של ערכים? האם הוא יתמקד רק בתוכנית לימודים מסוימת או במכלול תוכניות?
- האם הליך המדידה והערכה יכול רק עמדות או גם מרכיבי התנהגות כפי שהם באים לידי ביטוי בבית הספר ומחוצה לו?
- האם הליך המדידה יכול גם מרכיבים של סביבת הלמידה, כגון חצר בית הספר והמסדרונות (Dignath & Buttner, 2018) וכן את המסגרת החינוך הבלתי פורמלי, לרבות שעת מחנך? במוסדות חינוך רבים ניתן לראות ביטוי לערכי בית הספר בפוסטרים התלויים במסדרונות ובחצרות, בקישוטים בכיתות, בפסוקים ובאמרות חכמים התלויים במרחבי הלמידה.
- מלבד רמת המאקרו הנוגעת למדיניות משרד החינוך, ראוי לבצע גם מדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים ברמת המיקרו, דהיינו ברמת בית הספר ואפילו ברמת הכיתה. לדוגמה, הנהלת בית ספר מעוניינת לבדוק את העמדות וההתנהגויות של תלמידיה לגבי ערכים הקשורים בשימור הסביבה, משום שבית

הספר השקיע משאבים בקידום נושא זה או משום חשיבות הנושא; בתי ספר, מורים או מחנכים בחינוך הממלכתי-דתי מעוניינים לבדוק את מידת המחויבות של תלמידיהם לשמירת ערכי הדת (פינקלשטיין, 2012) ומורים מכל זרמי החינוך יכולים לבחון את עמדותיהם של תלמידים ותלמידות בנושא ערכים הקשורים להערכת, פלגיאט והורדת עבודות מהאינטרנט (ברנהולץ ופלג, 2011).

כמו כן, למדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים עשויות להיות גם מטרות אקדמיות שאין להן בהכרח יישום ישיר במערכת החינוך, לרבות בדיקת המרכיבים הפילוסופיים בתוכניות הלימודים או בדיקת התמורות שחלו בהוראת מקצועות ספציפיים מאז קום המדינה.

בפרק השני דובר על הפער בין עמדות והתנהגויות בכל הקשור לערכים. מכאן נובע הצורך להתייחס לכל אחד מהם בתהליך המדידה והערכה ולבחון את הקשר ביניהם, או לחלופין להתייחס רק למרכיב אחד בהתאם להחלטה אפריורית, מתוך מודעות למגבלות הנובעות מכך. זאת ועוד, בתהליכי המדידה וההערכה ניתן ואף רצוי להתייחס לתהליכים הפדגוגיים, לרבות יישומם בפועל, וכן למשתנים אחרים הקשורים לחינוך מוכוון הערכים, כגון סביבת הלמידה ואקלים בית הספר.

**שיטות הערכה** - בחירת כלי המדידה ושיטות המדידה נגזרת בעיקר ממטרות המדידה ומהמשאבים העומדים לרשות המעריכים. שיטות המדידה מגוונות גם הן. חלקן מבוססות על איסוף נתונים הלכה למעשה מנבדקים: תלמידים, מורים, מפתחי תוכניות וכיוצא באלה. חלקן מבוססות על ניתוחי תוכן של התוכניות. הללו מכונים לעיתים "מחקרי כורסה" כיוון שצוות המדידה מקבל לידי את תוכנית הלימודים ומנתח את תכניה הגלויים, הסמויים והחסרים, בלי לבדוק את יישומן הלכה למעשה.

**הנבדקים וקהלי היעד** - לצד מטרות המדידה וההערכה יש לקחת בחשבון גם את הנבדקים ואת קהל היעד המזמין או מקבל לידי את דוח ההערכה. הנבדקים יכולים להיות האוכלוסייה כולה או קבוצות גיל מסוימות, מגזר או מגדר. קהל היעד יכול להיות מומחי תוכן ומומחי מדידה, מפקחים, מורים ומנהלים ואף הורים והתקשורת בכללה. מקבלי הדוחות נותנים משקל למבצעי המדידה וההערכה ולמידת מומחיותם, עד כדי פסילת הדוח או יישומו. הם גם מתייחסים למידת הפירוט בדוח ולניתוחים הסטטיסטיים שבו.

**משאבים** - אין ספק כי המשאבים העומדים לרשות תהליכי המדידה וההערכה קובעים במידה רבה את כלי המדידה ואת שיטות ההערכה, ואם בכלל תבצע מדידה כלשהי. מרכיבי התקציב והזמן הם קריטיים: חוקרת המעוניינת, לדוגמה, לבדוק את רמת האלימות בבתי הספר נדרשת לאסוף נתונים בדחיפות, על כן הכלי הזול והמהיר ביותר הוא השאלון. החוקרת מודעת לעובדה שעליה לערוך תצפיות כדי לבדוק את המצב בפועל, אך תצפית היא כלי יקר יחסית, ולא עומדים לרשותה זמן ותקציב הנדרשים לעריכת תצפיות. לכן היא תסתפק במידע מצומצם הנגזר מאילוצי משאבים.

## 2. סוגי כלים למדידה ולהערכה של חינוך מוכוון ערכים

### 2.1 כלים איכותניים

#### 2.1.1 ניתוחי תוכן

באופן כללי, ניתן לחלק את ניתוחי התוכן לשתי רמות: (א) רמת המאקרו המתייחסת לחומרים רחבי היקף, כגון תוכניות לימודים וספרי הלימוד הנגזרים מהן; (ב) רמת המיקרו המתייחסת לחומרי לימוד המיועדים לכיתה ספציפית, כגון בחירתו של מורה בקטעי עיתונות המציגים ערכים מסוימים. שתי הרמות משלימות זו את זו והן נמצאות בליבת ניתוחי התוכן.

## ● ניתוחי תוכן ברמת המאקרו: תוכניות לימודים

המושג "תוכנית לימודים" מתייחס לתוכנית הפורמלית וליישומה, לספר הלימוד הנגזר ממנה והמדריך למורה, לשיטות הפדגוגיות הכרוכות בה ולנושא האחריותיות.

תוכניות לימודים רבות, יש אומרים כולן, מכילות מרכיבים הקשורים לחינוך מוכוון ערכים, הן באופן מפורש (explicit), הן באופן סמוי (implicit). לדוגמה, תוכניות לימודים במדעים מדגישות באופן מפורש לא רק את הידע המדעי אלא גם את ערך הדיוק והדיווח הנאמן לתוצאות הניסוי או התצפית. תוכניות אלה כוללות באופן סמוי ערכים הקשורים בפיתוח סקרנות, שאילת שאלות, חשיבה ביקורתית והסקת מסקנות מבוססות נתונים ועוד. כל אלה הם חלק אינטגרלי מתוכנית לימודים במדעים בכל שכבות הגיל (ראו בהרחבה בפרק 6 בדוח זה).

ניתוחי תוכן מתייחסים לחומרי הלמידה ולמרכיבים בתוכנית הלימודים, בהסתמכם על מילות ומושגי מפתח, קטגוריות ואינדיקטורים. דיקמן (תשמ"ז) מתייחס לשלושה סוגים של ניתוחי תוכן: ניתוח קונבנציונאלי, ניתוח ישיר וניתוח מסכם. ההבדל ביניהם נעוץ בעיקר במערך הקודים המשמשים לניתוח. בניתוח הקונבנציונאלי הקודים נגזרים מהטקסט עצמו, בישיר - הקודים מסתמכים על תאוריות ומחקרים קודמים ובמסכם - הניתוח מלווה בהערכת הממצאים. ניתוחי התוכן מתייחסים לא רק למטרות הכתובות במפורש או במרומז, אלא גם לאלה החסרות בתוכנית הלימודים. נמצא, אפוא, כי איכות ניתוחי התוכן תלויה במידה רבה במומחיותם של המנתחים ומידת האמון הניתנת להם.

הארגון [IEA](#) (International Education Assessment) מתייחס במחקריו השונים לשלוש רמות של הערכת תוכניות הלימודים: תוכנית הלימודים הפורמלית-הרשמית (intended curriculum), תוכנית הלימודים המיושמת בפועל בבתי הספר (implemented curriculum) והישגי התלמידים בזיקה לתוכנית הלימודים (achieved curriculum) (Traverse & Westbury, 1989). ההבחנה בין שלוש הרמות של תוכניות הלימודים רלוונטית מאוד גם להערכה ולמדידה של תוכניות הלימודים מוכוונות הערכים. בתחום רגיש זה, תוכנית הלימודים הפורמלית עשויה להדגיש את חשיבותם של ערכים מסוימים, אך לא תמיד הם באים לידי ביטוי בהוראה בפועל בכיתות ועוד פחות מכך בתוצרי הלמידה (בושריאן, 2016). כך למשל במסמך תוכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים נכתב כי מטרת תוכנית הלימודים היא "פיתוח היכולת להתמודד עם ערכי תרבות, חברה, ומוסר המשוקעים ביצירות הספרות, מתוך השקפת עולם יהודית ודמוקרטית" (ראו: המזכירות הפדגוגית, ל"ת). ברם, בפועל, מורים רבים מתמקדים בשיעורי הספרות במרכיבי הידע, האירועים והדמויות המתוארים ביצירה, מתעכבים לעיתים גם על מרכיבי השפה והסגנון, אך לא עוסקים בערכי התרבות, החברה והמוסר. מרכיבים אלה, לא רק שאינם באים לידי ביטוי בהוראה בפועל, הם גם אינם באים לידי ביטוי בהערכת הישגי התלמידים (ראו דוגמאות בהמשך, בסעיפים המתייחסים לניתוח ספרי לימוד).

ניתוחי תוכן של תוכניות הלימודים מתאימים מאוד למדידה והערכה של החינוך מוכוון הערכים. בחלק מתוכניות הלימודים הערכים כתובים במפורש במטרות התוכנית ובשיטות ההוראה המומלצות. במקרים שהם אינם מצוינים במפורש, ניתן להביא זאת לידיעתם של מפתחי התוכנית כדי שיוכלו להסיק את המסקנות המתבקשות. היעדרויות של ערך זה או אחר, אם יש כאלה, מצביעות על לקונה מצדם של מפתחי התוכנית או מצד המשרד המאשר את התוכנית.

## ● ניתוחי תוכן של ספרי לימוד

ניתוח מרכיבי החינוך מוכוון הערכים בספרי הלימוד הוא אחד התחומים החשובים במדידה והערכה. בישראל, כל גורם זכאי לכתוב ספרי לימוד בהתאם לתוכניות הלימודים וההנחיות הנלוות אליה. בדרך כלל ספר הלימוד מלווה במדריך למורה המפרט את המטרות, התכנים, המיומנויות, ההיבטים הפדגוגיים ועזרי הלמידה אם יש כאלה.



**האגף לאישור ספרי לימוד** במזכירות הפדגוגית במשרד החינוך בוחן את הספרים והמדריך למורה הנלווה להם ומאשר את שימושם. אגף זה בוחן את התכנים ואת התאמתם לתוכנית הלימודים, בודק את השפה ואת תקינותה ומוודא שאין פגיעה במיעוטים או בתרבות כלשהי ושפרסומות פוליטיות או אחרות אינן משולבות בספרים. האגף מתייחס גם לצורתו האסתטית של הספר.

- קיזל (2012) מפרט את התבחינים לבדיקת חומרי לימוד; תבחינים אלו מתאימים גם לחינוך מכוון ערכים:
- בדיקת חומר הלימוד: האם הוא מייצג את התכנים שנקבעו, את המשקל שניתן להם, איזונים והטיות. למשל, ייצוג נשים כביטוי לערך השוויון, בדיקה מה הייצוג הכמותי והאיכותני שלהן ובאיזה הקשר הן מוצגות.
  - בדיקת המשימות הלימודיות: האם הן מתאימות לחומרי הלימוד ולשכבות הגיל?
  - בדיקת אמצעי המחשה ואיזה שימוש נעשה בהם, לרבות תמונות ומפות.
  - בדיקת הקשר בין חומר הלימוד בספרים ובין תהליכי ההערכה של התלמידים.
  - בדיקת התאמות והטיות ביחס למגמות אוניברסליות (זכויות אדם) כפי שבאות לידי ביטוי באמנות האו"ם וכיוצא באלה.
  - בדיקה של הגישות השונות הבאות לידי ביטוי בתהליכי למידה, כגון גישה המעמידה במרכז ידעומונויות לעומת גישה המדגישה חקר, גילוי אישי, עידוד חשיבה, עבודה עם מקורות וריבוי פרספקטיבות.

בתבחינים הרשמיים של האגף אין התייחסות למרכיבים ערכיים. למרות זאת, בחלק מהמקצועות הרכיב הערכי מודגש הן בתוכנית הלימודים, הן בספרי הלימוד. גם מחקרים שבדקו ספרי לימוד התייחסו, בין השאר, למטרות בתחום העמדות והערכים. אבישי ורוטנברג (2012) השוו את תוכניות הלימודים וספרי הלימוד במקצועות "רווי ערכים", אזרחות והיסטוריה, בארבעה מגזרים: חינוך ממלכתי, ממלכת ידתי, חרדי וערבי. ההשוואה התייחסה למטרות ההוראה, מספר שעות ההוראה בשכבות הגיל השונות, נושאי הלימוד והערכים העומדים בליבת התוכנית. השוואה זו הצביעה על פערים משמעותיים בין המגזרים בתוכניות הלימודים הנ"ל ובספרי הלימוד.

דוגמה נוספת היא עבודתה של רוזנטל (2016) שערכה מחקר משווה בנושא ערכים בספרות ילדים בקרב מגזרי החינוך השונים. מחקרה התמקד בתכנים ובאמצעים ספרותיים וויזואליים. רוזנטל מדגישה את חשיבות הקניית הערכים בגיל הרך וכיצד הם באים לידי ביטוי בספרות ילדים. בספר הילדים "איה פלוטו", למשל, מודגם הערך החברתי ולצידו ערך הקניין - שני ערכים העומדים בליבה של התרבות המערבית בכלל והתנועה הקיבוצית בפרט.

מחקריהם של קיזל וירושלמי עסקו בניתוח ספרי לימוד בהיסטוריה ובאזרחות, וניתוחם מעלה אפשרות להציף סוגיות ובעיות הקשורות בייצוג הולם של מגזרים או מיעוטים בספרי לימוד (ראו קיזל, 2012; קיזל וירושלמי, 2021).

קיזל (2012) מציין כי

"חקר ספרי לימוד עשוי לשמש ככלי להבנה של התרבות הלאומית, מרכיביה והיחס בינה לבין מורשות תרבותיות אחרות. זאת על סמך בדיקת מרכיבים כמו תוכן, הקשר וכמות, מרכיבים טכניים ופורמליים. למשל, חוקר ספרי לימוד עשוי לבדוק - מהו מכלול הנושאים הבא לידי ביטוי בתוכניות הלימודים ובספר; לאילו נושאים יש התייחסות רבה מבחינת רוחב היריעה; ואילו נושאים הושמטו או שההתייחסות אליהם מועטה. בדיקת המרכיבים הללו מאפשרת לאתר ולזהות הנחות סמויות של האידיאולוגיה התרבותית שלאורה נכתבו הטקסטים" (קיזל 2012, עמ' 110-111, וראו גם: מטיאש ונידרלנד, תשנ"ה).

קיזל מתריע כי "כך ניתן גם לחשוף מניפולציות המסייעות לפתח אצל התלמיד תמונת עולם מסוימת וזיכרון קולקטיבי בהתאם לאידאולוגיה" (קיזל, 2012, עמ' 111). נטיות לעצב את ההיסטוריה והתרבות בהתאם לנרטיב מסוים קיימות במדינות רבות, בעיקר באלו הנמצאות בסכסוך עם שכנותיהן.

במאמרם בעיתון הארץ מדגישים קיזל וירושלמי את החשיבות של ניתוח ספרי לימוד. בקרב הציבור רווחת התפיסה שספרי הלימוד הם ניטרליים ונועדו להעביר ידע וערכים מוסכמים. עם זאת, מאז מלחמת העולם הראשונה מערכות חינוך השתמשו בספרי הלימוד ככלי להבטחת אחידות בקרב כל התלמידים במדינה. על אף שקיימים היום אמצעי מדיה נוספים להעברת תכנים, לספרי הלימוד הרשמיים נותר מעמד מרכזי בתהליכי ההוראה והלמידה בתיכונים בישראל (קיזל וירושלמי, 2021).

דוגמה לכך מביא קיזל (2012) בניתוח ספרי הלימוד בהיסטוריה, המציגים "היסטוריה משועבדת". לדבריו, נושא הסכסוך הישראלי-פלסטיני מוצג באופן חד ממדי, לפי הנרטיב המוסכם במשרד החינוך. בניתוח ספרי לימוד באזרחות לכיתות י'-י"ב מצביעים קיזל וירושמי (2021) על "ייצוג נשים באופן שאינו הולם את מעמדם בחברה ואת ערך השוויון". בספרי הלימוד שבחנו החוקרים נמצא ייצוג חסר של נשים, ובמיוחד בתפקידי מנהיגות. רק בשני תחומים ייצוג הנשים היה גדול יותר מייצוג הגברים: בעבודות בית ובעבודות למען נזקקים. מרכיבי התרבות והשפעתם באים לידי ביטוי לא רק במקצועות הומאניים אלא גם במקצועות מדויקים (STEM) (Dori, Mevarech & Baker, 2018).

לא רק בישראל עוסקים בניתוח ספרי לימוד ובהתאמתם לערכי התרבות, החברה והמוסר. בהקשר זה מעניין לבחון את המדריך לחקר ולהערכה של ספרי לימוד שפרסם ארגון אונסק"ו. (Pingel, 2010). המדריך מציע קריטריונים רבים להערכה, ובהם התאמת הספר לתוכנית הלימודים ולגיל התלמידים, התאמת התכנים למטרות הלימוד כפי שהן מנוסחות על ידי משרדי החינוך, נושאי חובה ונושאי בחירה, חומרי עזר, מחברי הספרים והאג'נדה שלהם ועוד. במדריך מודגש כי הערכת תוכניות הלימודים וספרי הלימוד צריכה לתת מבט מקיף על התכנים והפדגוגיות המיושמות בתוכנית, לאתר פרטים שהושמטו, להתעכב על דיונים בנושאים השנויים במחלוקת ולהמליץ המלצות לשיפור.

### ● ניתוחי תוכן ברמת המיקרו

כאמור לעיל, בשונה מרמת המאקרו המתייחסת למדיניות לאומית או לרמה הכלל-ארצית, רמת המיקרו מתייחסת לחומרי לימוד המיועדים לכיתה ספציפית. בתחומי לימוד לא מעטים, מורים מביאים לדיון קטעי עיתונות, מאמרי דעה, הסכתים, סרטונים וכיוצא באלה, המשקפים את הערכים שאותם הם מבקשים להנחיל לתלמידיהם. אלו חומרי לימוד המתווספים לספרי הלימוד ולחומרי עזר אחרים.

כמו כן, מורים משתמשים גם בחומרי למידה שהם מפתחים בעצמם וכן במערכי שיעור שהם מכינים לקראת ההוראה בפועל. ניתוח תוכן של חומרים אלה מלמד גם הוא על הערכים שהמורים בוחרים לטפח, נוסף על תוכנית הלימודים הפורמלית או במקומה. לעיתים חומרים אלה הם הליבה של החינוך מכוון הערכים. הקריטריונים לניתוח עשויים להיות זהים לקריטריונים ברמת המאקרו, אם כי ניתן לפתח קריטריונים נוספים בהתאם למטרות הבדיקה.

**חומרי לימוד המשמשים בשיעורי מחנך** - בישראל מתקיימים שיעורי מחנך המוקדשים, בין השאר, לחינוך מכוון ערכים. שעות מחנך מוקדשות למגוון נושאים כגון צדק חברתי, שינוי חברתי, דמוקרטיה, יחס לאָחַר, מגדר, תרבות הצריכה, חופש דיבור ועוד. מדידה והערכה של מקבץ שיעורי מחנך עשויות לתת מידע מכליל על הערכים שאליהם נחשפים התלמידים בשכבות הגיל השונות ועל הערכים שהמשרד מעוניין לחנך אליהם אבל בפועל לא ניתן להם דגש בהוראת המקצועות השונים, אלא בשעת מחנך.

**ניתוח תוכן של מערכי שיעור** - משרד החינוך מציע תבנית למערך שיעור הכוללת את מטרות השיעור, נושא

השיעור, פתיחה, גוף השיעור והשיטות הפדגוגיות המיושמות בו, סיכום השיעור, עזרים וחומרי למידה, לרבות הזמן המוקדש לכל רכיב. הקריטריונים הללו יכולים לשמש מצע למדידה ולהערכה של מערכי שיעור בכלל ושל שעת מחנך בפרט.

**ניתוחי תוכן של סביבת הלמידה** - סביבות הלמידה משקפות לעיתים קרובות את הערכים שבית הספר מבקש להנחיל לתלמידיו ולתלמידותיו. דוגמאות יש לרוב: ברוב בתי הספר יש פינת הנצחה לנופלים המלווה בהתייחסויות לאהבת הארץ (פריצקר ובציר, 2020); על חשיבות ערך ההכלה והקבלה ניתן ללמוד מפוסטרים עם הכיתובים "ואהבת לרעך כמוך" או "מה ששנא עליך אל תעשה לחברך". ערכים באים לידי ביטוי גם בצילומים של דמויות (רבנים לעומת זמרים), מקומות ונופים, מפות, פוסטרים המדגישים את ערכי המזון, הישגי ספורט וכן הלאה - אלה מרמזים גם הם על הערכים העומדים בליבת העשייה החינוכית בבית הספר. מיפוי הכרזות - מה שיש בהן ומה שנעדר מהן - עשוי להוות נדבך נוסף במדידה ובהערכה של חינוך מוכוון ערכים.

**ניתוח תוכן של יומני תלמידים** - כלי נוסף למדידה ולהערכה של חינוך מוכוון ערכים הוא ניתוח תוכן של יומני תלמידים. בקורס "חינוך לשלום ולקבלת האחר והשונה דרך הספורט" ניתוחו לידור וזך (2020) את היומנים הרפלקסיביים של סטודנטים להוראה במטרה להבין את הדילמות המוסריות-ערכיות שלהם ואת משמעות הפעילות בהקשר החינוכי. הניתוחים כללו דיווחים, יומנים, חיבורים וסיפורים אישיים והם שפכו אור על חוויות השינוי של הסטודנטים בעקבות הפעילויות.

**ניתוחי תוכן באמצעים דיגיטליים** - קיימות בשוק תוכנות רבות המיועדות לניתוחי תוכן. הן מבוססות על זיהוי מילות מפתח ושכיחותן כמרכיב בניתוחי התוכן. קיימות גם תוכנות המציגות את הניתוח באמצעים ויזואליים ייחודיים המדגישים את שכיחות המילים במסמך. דוגמה לתוכנה כזו היא word cloud המציגה בצבעים ובפונטים שונים כל אחת מהמילים הרלוונטיות. תוכנות כאלו עשויות להקל על הניתוח אך ספק אם הן יכולות לשמש גורם יחיד בניתוח המסמכים, ללא ניתוח מעמיק של מומחה בתחום התוכן והפדגוגיה.

### יתרונות ניתוח תוכן

יתרונות העיקרי של ניתוח תוכן הוא זמינותו ויכולתו להסיק מסקנות באופן ישיר מניתוח הטקסט. יתרון נוסף כרוך באפשרות לאתר מרכיבים חסרים בתוכנית ואף לבדוק שינויים בתוכניות הלימודים לאורך זמן. ממצאי הניתוח עשויים לסייע לקובעי מדיניות לעצב את תוכניות הלימודים במקצועות השונים. אם ניתוחי התוכן מוצגים לקהל הרחב, המידע עשוי להראות כיצד נושאים שונים, לרבות נושאים הקשורים לחינוך מוכוון ערכים, מוצגים לתלמידים.

### מגבלות ניתוח תוכן

המגבלה העיקרית של כלי זה היא הניתוק בין ניתוח התוכן לבין היישום בפועל של התוכנית וחוסר ההתמקדות בתוצרי הלמידה. כיוון שתוכניות לימודים כוללות גם את מרכיבי היישום בפועל והשיטות הפדגוגיות המומלצות, אין די בניתוחי התוכן בלבד, אלא יש להשתמש גם בכלים נוספים.

## 2.1.2 תצפיות

התצפית מיועדת לאיסוף נתונים בזמן ובמקום שבו מתרחשת התופעה הנבדקת. ניתן להשתמש בתצפיות כדי לבדוק את יישומן של תוכניות לימודים, ההתרחשויות הקורות בכיתה, בבית הספר או מחוצה לו, לבדוק את סביבות הלמידה ואת התנהגויות המשתתפים: מורים, תלמידים והאינטראקציה ביניהם. (ראו למשל, O'Leary, 2020). לעיתים התצפית מלווה בריאיון שבו מציג המורה את התכנון וההכנה לשיעור, את עיצוב סביבת הלמידה, את הסטיות מהתכנון (אם קרו) ואת הסיבות לכך, וכן הערכה של המורה את תהליך ההוראה

בפועל והקשרה לביצועי התלמידים.

דיקמן (תשמ"ז) מנתח כיצד ניתן להשתמש בתצפית כדי לבדוק את יישומן של תוכניות לימודים. בהקשר לחינוך מוכוון ערכים, התצפית מאפשרת לבדוק כמה נושאים:

- בדיקה של תהליכים בכיתה או בבית ספר, כגון בדיקת ערכי הדמוקרטיה כפי שבאים לידי ביטוי בפועל בחיי היום-יום בבית הספר ובאירועים מיוחדים.
- בדיקה האם מטרות התוכנית הושגו.
- יישום התוכנית הלכה למעשה.
- זיהוי קשיים ואתגרים בקרב התלמידים או הצוות ביישום התוכנית.
- זיהוי שינויים שהכניסו המורים בתוכנית.
- זיהוי תהליכים שאינם קורים בפועל, על אף שהם חלק מתוכנית הלימודים.

התצפית מצביעה גם על הדגשים הניתנים בתוכנית לחינוך מוכוון ערכים באופן גלוי או סמוי, או לדגשים שמיושמים באופן חלקי או כלל לא מיושמים. למשל, בית ספר החורט על דגלו את ערך ההכלה אך אינו מוכן לקבל תלמידים ממוצא מסוים או מורה המחייב את תלמידיו לכתוב רק דעות מסוימות ואינו מאפשר חופש ביטוי.

מומלץ גם למקד את התצפיות לא רק במורה או באינטראקציות בין המורה לתלמידיו ותלמידותיו, אלא גם בארגון של סביבת הלמידה. דיגנט ובוטנר (Dignath & Buttner, 2018) הבחינו בין "תצפית ישירה" המתייחסת למורה, לתלמידים ולאינטראקציה ביניהם, לבין "תצפית עקיפה" המתייחסת לסביבת הלמידה ולדרך שבה היא מקדמת את התפיסה של בית הספר או של המורה.

התצפית הישירה מתעדת דקה אחר דקה, או במרווחי זמן קצרים קבועים, את התנהגויות המורה והתלמידים, לפי קריטריונים שנקבעו מראש בהתאם למטרות המדידה. לדוגמה, במחקרים שעוסקים במכוונות עצמית ללמידה (SRL – self regulated learning) התצפיות מתמקדות בשלושה מרכיבים: קוגניציה, מטא-קוגניציה ומוטיבציה. במחקרי אלימות, התצפיות מתמקדות באלימות מילולית ובאלימות פיזית. התצפית הישירה מבוססת על "דף תצפית" – טבלה המכילה את שמות התלמידים (בטורים) והזמן - בדקות או במרווחים קבועים (בשורות). כך ניתן לבדוק בכל פרק זמן את התנהגותם של כל תלמיד ותלמידה ושל הכיתה כולה. התצפית צריכה להיות מלווה במחווים מפורטים.

במקביל לתצפית הישירה שאיננה מערבת את התצפיתנים, קיימת גם תצפית משתתפת (participant observation) אשר במסגרתה התצפיתנים נוכחים תקופה ארוכה יחסית בקבוצה הנבדקת ומשתתפים הלכה למעשה באירועים המתרחשים. מטרתה של התצפית המשתתפת להתקרב ככל האפשר לקבוצה הנחקרת ולתארה באופן אותנטי מזוויות שונות. אשר על כן, תצפית משתתפת מתאימה מאוד למדידה ולהערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים. מחקרה של תמר אלואר (1992) המתאר את הפרדוקס בחייהן של נשים חרדיות משכילות-מודרניות הוא דוגמה למחקר המבוסס על תצפיות משתתפות ממושכות.

למרות עלותה היקרה יחסית של התצפית, מרבים להשתמש בה כדי לתעד התנהגויות במקום התרחשותן. במקרים רבים זהו כלי המדידה המתאים ביותר. משרד החינוך הוציא חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגני הילדים (גולדהירש, וינוקור, וגנר וחדד, 2016). גימשי וחביב-נאמן (2015) ערכו תצפיות בבית ספר במטרה לזהות את הנסיבות והמאפיינים של אירועי אלימות במוסדות חינוך בישראל; תצפיות על (אי) שוויון מגדרי שנערכו בכיתות הצביעו על התנהגויות דיפרנציאליות של מורות כלפי בנים ובנות בישראל ובארצות אחרות (Aguillon et. al., 2020; Jones & Wheatley, 1990).

כלי נפוץ נוסף הוא תצפיות המבוססות על צילומי וידאו (ראו למשל, Shabtay, Michallsky & Mevarech, 2017). זוהי טכנולוגיה זמינה, קלה לתפעול ואינה דורשת כוח אדם מיומן לאיסוף הנתונים. קיימות תוכנות המסייעות בניתוח התצפיות, כגון Noldus Observer. תצפיות יכולות לשמש במדידה ובהערכה של התנהגויות המשקפות ערכים הן ברמת המאקרו, הן ברמת המיקרו, והן יכולות לתעד התנהגויות של תלמידים, מורים, מנהלים ואף הורים באינטראקציה עם ילדיהם.

לאור העובדה שיש פער בין עמדות להתנהגויות וכי עמדות אינן משקפות בהכרח התנהגויות, התצפית חשובה לחשיפת הפער הזה. למשל, במחקר מטא-אנליטי נבדקה יעילותן של שיטות התערבות שונות שנועדו לצמצם גזענות (מעל 400 מחקרים לרבות בישראל). נמצא כי גם במחקרים המועטים שבהם היה שינוי בעמדות הנבדקים, לא נמצא שינוי בהתנהגותם (Levy-Paluck, Porat, Clark, & Green, 2021).

### יתרונות התצפית

- בוחנת את ההתנהגות בפועל של הנבדקים בזמן אמת ובמקום הרלוונטי למדידה.
- אינה תלויה בשיתוף הפעולה של הנבדקים, בעיקר כשהתצפית אינה "תצפית משתתפת".
- עשויה לבדוק היבטים לא מילוליים כגון שפת גוף, בעיקר בצילומי וידאו.
- מתאימה לאוכלוסיות שונות, כגון הגיל הרך, חינוך מיוחד, אוכלוסיות עם קשיי התבטאות או נבדקים שאינם מעוניינים להביע את עמדותיהם באופן מפורש.
- עשויה להתמקד גם בסביבות הלמידה, כגון חצר בית הספר, המסדרונות או חדר המורים.
- התייעוד נעשה דקה אחר דקה או במרווחי זמן קצרים קבועים, בזמן אמת באמצעות דפי תצפית.
- קיימות תוכנות מחשב המקילות על הניתוח.
- ניתן לפתח מדדים לבדיקת תוקף ומהימנות ולהמיר את הנתונים לנתונים כמותיים המאפשרים ניתוחים סטטיסטיים.
- השימוש בצילומי וידאו מאפשר להתבונן בסרטים שוב ושוב או לגזור קליפים ולערוך השוואות. איסוף הנתונים באמצעות הסרטים עשוי לשמש לא רק לצורכי מדידה אלא גם לצורכי השתלמויות מורים והכשרת מורים שבהם מתמקדים במרכיבים ערכיים. יש ארצות שבהן מקובל להשתמש בסרטי וידאו לצורך הערכת מורים.
- במקרים רבים ניתן להמיר את הנתונים האיכותניים המתקבלים מהתצפית לנתונים כמותיים ולהשתמש בשיטות סטטיסטיות מתאימות. כך עשויה התצפית לשמש גורם תומך למחקר כמותי (ראו בהמשך).

### חסרונות התצפית

- זוהי בדיקה המתמקדת לרוב רק בהתנהגות הגלויה.
- חסר איסוף נתונים שיטתי של המניעים, העמדות והרגשות.
- איסוף הנתונים חלקי, מוגבל לזמן שבו נערך ולרגע שבו נצפה המשתתף. כדי להתגבר על חסרון זה מקובל לערוך תצפיות בנקודות זמן אחדות.
- איסוף הנתונים תלוי במידה רבה במקום שבו עומדים התצפיתנים, באפשרויות לראות את כל המשתתפים כל הזמן וביכולת לצפות באינטראקציות בין המורה לתלמידים ובין התלמידים.
- איסוף הנתונים תלוי בעיקר ביכולתו של התצפיתן להתעלם מרעשי רקע ולהמשיך לתצפת בלי להיות מעורב באירוע, כגון בזמן אירוע אלימות.

- הפעלת הכלי יקרה יחסית מבחינת איסוף הנתונים, אימון התצפיתנים וניתוח הנתונים, וזאת למרות השימוש האפשרי בכלים דיגיטליים לניתוח.
- הרקע התרבותי של התצפיתנים עשוי להטות את פרשנות איסוף הנתונים, בעיקר בתצפיות משתתפות.

### 2.1.3 ראינות

במחקרים איכותניים וגם במחקרים כמותיים נפוץ השימוש בראינות. הראינות מתחלקים לשלושה סוגים: ריאיון מובנה, ריאיון פתוח וריאיון חצי מובנה.

**ריאיון מובנה** כולל סדרת שאלות קבועה מראש. השאלות עצמן, ניסוחן וסדר הופעתן זהים עבור כל המרואיינים. יתרונו של הריאיון המובנה באחידותו, בתלות הקטנה יחסית במראיין ובקלות היחסית של השוואת התשובות של הנבדקים. חסרונו הגדול הוא חוסר הגמישות ומכאן המוגבלות בהבנת מלוא המורכבות ועולם המשמעויות של כל מרואיין ומרואינת. מגבלה זו באה לידי ביטוי באופן מיוחד במדידת ערכים שבהם לניואנסים יש חשיבות מיוחדת.

**בריאיון פתוח** סדרת השאלות אינה קבועה מראש אלא מתפתחת תוך כדי הריאיון. המראיין פותח את האינטראקציה עם המרואיין בשאלה כללית וממשיך משם בהתאם לתשובות המרואיין. יתרונו של הריאיון הפתוח הוא בגמישותו, בהיותו קשוב לתשובות המרואיין והאפשרויות להמשיך ולבדוק לעומק את תשובותיו. במיוחד יכול הריאיון הפתוח לחשוף תגובות מגוונות. לצד היתרונות, יש לריאיון הפתוח גם מגבלות: תלות ביכולותיו של המראיין וכן חוסר אחידות המקשה על השוואת התשובות ועל אפשרויות ההכללה.

**ריאיון חצי מובנה** כולל סדרה של שאלות בסדר לא קבוע ואפשרות להוסיף שאלות תוך כדי האינטראקציה עם המרואיין. ריאיון זה הוא כלי המדידה הנפוץ במחקר איכותני ועשוי לחשוף את הערכים של הנבדק, להצביע על מידת החשיבות המיוחסת להם ועל התנהגויות רלוונטיות כפי שהוא מדווח עליהן. יש לשים לב שהריאיון לא יגלוש לתחומים רגישים המיועדים לטיפולו של איש מקצוע.

הריאיון יכול להתבצע בטלפון, בוידאו, בזום, פנים אל פנים או בקבוצה. בחירת סוג הריאיון תלויה במטרת המדידה, בגיל הנבדקים, ביכולותיהם המילוליות ובתקציב העומד לרשות המדידה. הוא יכול להיות קצר ולכלול 2-3 פריטים או ריאיון עומק המתייחס למכלול ההיבטים של הערך הנבדק.

הריאיון יכול להציג שאלות פתוחות שבהן המרואיינים והמרואינות מביעים את דעתם באופן חופשי, שאלות "סגורות" שבהן המרואיין בוחר תשובה מתוך קבוצת תשובות אפשריות וריאיון שבו מציגים למרואיינים קונפליקט ובודקים כיצד הם פותרים אותו. ניתן להעריך את הריאיון גם בכלים כמותיים על ידי המרת תשובות הנבדקים על סקלת ליקרט (ראו בהמשך, בסעיף העוסק בשאלון).

דוגמה למחקר המבוסס על ראינות ערכה אלפייניסן (2019) במסגרת פעילותה של ועדה זו. המחקר התבסס על 12 ראינות עומק שנערכו עם נציגים ממטה המשרד, נציגי רשות מקומית, מנהלי בתי ספר, רכזת חברתית, יועצות חינוכיות, מורים ותלמידים. המחקר שרטט תמונה מקיפה על חינוך מוכוון ערכים בישראל: כיצד הוא מתבצע, בידי מי ומהן עמדות התלמידים והשותפים השונים לקידום הנושא.

### יתרונותיהם של הראינות

- בריאיון פתוח, מראיינים מיומנים ומקצועיים עשויים לגלות בראינותיהם תובנות ייחודיות שלא צפו אותן מראש.
- יצירת אווירה נינוחה עשויה להביא לגילוי ערכים סמויים.

- ניתן להמיר את הראיונות לכלים כמותיים ולהשתמש בהם כתומכים לתצפיות, ניתוחי תוכן ואף למחקר כמותי.

#### חסרונותיהם של הראיונות

- הריאיון הוא כלי יקר יחסית מבחינת זמן ותקציב כיוון שניתן לקבל כל פעם מידע מנבדק או נבדקת אחת.
- הריאיון אינו בודק התנהגויות.
- הריאיון עלול להיות מוטה על ידי רצייה חברתית.

#### 2.1.4 חקר מקרה

חקר מקרה הוא מחקר המתמקד במקרה או בתופעה ייחודיים. במרכזו מערכת סגורה בעלת גבולות ברורים כגון מבוגר, ילד, מוסד, אירוע או תופעה. זוהי מערכת דינמית ומורכבת והחוקר מנסה להבין את מאפייניה ומורכבותה תוך שימת לב להיבטים הרלוונטיים למקרה (אלפרט ושלסקי, 2013). בחקר מקרה מחפשים גם את המשמעות שמעבר למקרה עצמו ואת האפשרות ללמוד ממקרה בודד על תופעה רחבה יותר. דרך זו היא אקלקטית ושואבת מידע ממגוון כלים כגון תצפיות, ראיונות, שאלונים סגורים ונתונים דמוגרפיים וכמותיים (וינר מימר, תשע"ג).

ישנם שלושה סוגים של חקר מקרה: פנימי, אינסטרומנטלי וקולקטיבי. חקר מקרה פנימי מתייחס להיכרות מעמיקה עם מקרה כדי לעמוד על מהותו. חקר מקרה אינסטרומנטלי לא נעשה עבור המקרה עצמו אלא כדי להגיע לתובנות נוספות בנוגע לנושא מסוים. חקר מקרה קולקטיבי הוא אוסף של מקרים ספציפיים שבעזרתם, בדרך של דמיון או הנגדה, מגיעים לתובנות כלליות (Stake, 1995).

דוגמה לכך ניתן לראות במחקרה של וינר מימר (תשע"ג). בתי ספר רבים בישראל מקדמים את ערך הרב־תרבותיות ומקנים לו חשיבות רבה: רשת "קשת" מפעילה בתי ספר שבהם לומדים יחד תלמידים דתיים וחילוניים, ברשת הדו־לשונית לומדים יחד יהודים וערבים וברשת תל"י מדגישים לימודי יהדות במסגרת בתי הספר הממלכתיים. שימוש בחקר מקרה עשוי להביא לתובנות כיצד מתממש ערך הרב־תרבותיות בבתי ספר שהציבו אותו כערך מרכזי בתפיסתם. החוקרת וינר מימר נעזרה בחקר מקרה כדי לבחון את תוכנית הלימודים, ספרי הלימוד, התפיסה החינוכית, עמדות המורים כלפי רב־תרבותיות והיבטים נוספים ברשת תל"י.

חקר מקרה מעניין ניתן למצוא במחקרה של רותי בריסיני (2020), אשר בדקה כיצד דיאלוג רב־תרבותי מחולל שינוי בערכים בקרב סטודנטים להוראה. מחקרה שילב ניתוח דיאלוגים בין הסטודנטים וניתוח תוכן של עבודות הסיכום שלהם.

#### 2.1.5 מחקר נרטיבי

במחקר נרטיבי הנבדק או הנבדקת מספרים את סיפורם האישי או מתמקדים באירוע משמעותי בחייהם - מנקודת מבטם שלהם. דביר ושץ־אופנהיימר (2020) מסבירות כי "מחקר נרטיבי הוא כלי לחקר המציאות. הנרטיב מגדיר מחדש את תפיסות המציאות, מפרש את המציאות ונותן לה משמעות מעבר למילים" (עמ' 105). בחירת האירוע ודרך הצגתו משקפת לעיתים קרובות את ערכיהם של הנבדקים, כפי שמצאו דביר ושץ־אופנהיימר (2020) במחקרן, אשר בחן את התפיסות המקצועיות של מורים מתחילים באמצעות מחקר נרטיבי.

יתרונותיהם וחסרונותיהם של חקרי מקרה ומחקרים נרטיביים דומים לאלה שתוארו לעיל. מחד גיסא, המחקרים מקיפים, מביאים מידע ממקורות רבים, ובמחקר נרטיבי הנבדקים עצמם בוחרים במה להתמקד ואיך להציג את דבריהם. מאידך גיסא, אלו מחקרים יקרים, והם תלויים מאוד לאסוף את הנתונים ולנתח אותם. למותר לציין כי חקרי מקרה ומחקרים נרטיביים אינם מתאימים לכל קבוצת גיל ובוודאי לא למחקרים רבי משתתפים, אם כי הם יכולים להצביע על מגמות ותפיסות בקרב הנבדקים המייצגים את הקבוצה הנבדקת.

### 2.1.6 שימוש בדילמות מוסריות

השימוש בדילמות מוסריות ככלי מדידה והערכה של ערכים נפוץ בחקר חינוך מוכוון ערכים. ניתן לקבל נתונים על עמדות ערכיות על ידי הצגת דילמות מוסריות לנבדקים וניתוח תשובותיהם. דילמות מוסריות מאתגרות את הנבדקים, עליהם להכריע בין העמדות ולבחור את המועדפת עליהם על פי קריטריונים שונים הרלוונטיים למקרה. לדוגמה, באילו מקרים מותר לשקר, אם בכלל? באילו מקרים מותר להפר פקודה, לעבור על חוק או לחלל שבת? מהם גבולות "ואהבת לרעך כמוך"? חשוב להתאים את הדילמות להקשר כגון רקע התלמידים וגילם ולא להציג דילמות תאורטיות ומנותקות מחייהם. אם התלמידים חוו אירוע שבו התעוררה דילמה מוסרית רצוי להשתמש בהזדמנות זו כדי להציף את עמדותיהם הערכיות.

דוגמה לכלי המבוסס על דילמות מוסריות מובאת בכלי VaKE אשר בודק ידע ומיומנויות הקשורות בערכים (Moral Competence Test - MCT, Weyringer & Patry, 2005). לנבדקים מוצגות תמונות והם מתבקשים להעלות שאלות המתייחסות לתמונות, ובהמשך לענות על השאלות שהעלו. היכולת המוסרית נבדקת באמצעות שני סיפורים שבהם מוצגות דילמות מוסריות. עבור כל דילמה מוצגת פעולה אפשרית מלווה ב-6 טיעונים בעדה ו-6 טיעונים נגדה. הנבדקים מתבקשים לדרג עד כמה הפעולה טובה ובאיזו מידה הם מסכימים עם כל אחד מהטיעונים.

הדילמות יכולות לחשוף עמדות שאינן גלויות וניתן לנסח את הדילמות בצורה כזו שהנבדק לא ידע מהי "התשובה הנכונה". למשל, "יש ילדים שחושבים שאסור לשקר בשום מקרה, אבל ילדים אחרים חושבים שבמקרים מסוימים מותר לשקר. מי צודק ומדוע?" הצגת דילמות באופן הזה מרמזת ששתי העמדות לגיטימיות לכאורה ואין העדפה של עמדה אחת על פני האחרת. דילמות מוסריות עשויות להפעיל תהליכים מטא-קוגניטיביים ומטא-רגשיים ובכך לחשוף לא רק את ההיבט הערכי הספציפי שבו עוסק המחקר אלא מערך שלם של ערכים הכרוכים זה בזה.

נוסף על כך, הצגת דילמות מוסריות עשויה להיות אותנטית או מותאמת לסולם ערכים וצרכים מסוים כמו זה של קולברג או לסולם הצרכים של מסלאו. יתרון נוסף הוא האפשרות להשתמש בדילמות מוסריות שכבר נבדקו במחקרים קודמים ונמצאו תקפות ומהימנות. קולברג, לדוגמה, השתמש בדילמת גניבת התרופה - באילו מקרים מותר לגנוב תרופה - כדי להראות את שלבי ההתפתחות המוסרית. חשוב לציין כי בשימוש בכלים אלו, כמו בשאר הכלים, צריך לתקף אותם וכן צריך לבדוק את המהימנות במדידה הספציפית של האוכלוסייה.

ניתן להציג דילמות מוסריות גם באופן עקיף באמצעות משחקים או תמונות. למשל, אפשר לבדוק העדפות חברתיות בקרב ילדים צעירים באמצעות הצגת בובה שחורה ובובה לבנה, ולשאול את הילדים עם מי יעדיפו לשחק, או להציג למבוגרים צילומים של דמויות ממגזרים שונים ולבקש מהם לציין את מי הם מעדיפים (Birnbau, Deeb, Segall, Ben-Eliyahu & Diesendruck, 2010).



### לשימוש בדילמות מוסריות יש יתרונות אחדים:

- הדילמות עשויות לשקף את ערכי הנבדק בבואו לבחור את זו המתאימה לו ביותר מבין האפשרויות המוצגות.
- ניתן להשתמש בדילמות מוסריות ככלי הערכה גם בגילים צעירים, למשל לפי שלבי ההתפתחות בתאוריה של קולברג.
- ניתן להשתמש בדילמות ככלי מדידה לא רק באופן מילולי כמו ריאיון ושאלון, אלא גם באופן לא מילולי, באמצעות סימולציות ומשחק.

החיסרון המרכזי של הדילמות המוסריות הוא העלות הגבוהה יחסית של הניתוחים מבחינת זמן ומשאבים נדרשים. כמו כן, הנתונים והממצאים המתקבלים מסתמכים על תקפות הדילמות ומהימנות הניתוח, והם תלויים ביכולות השפתיות של הנבדקים וביכולות הניתוח של הבודקים. מחוונים המפרטים את דרך הציון (scoring) עשויים להפחית במידה רבה את הבעיות הכרוכות במהימנות הבדיקה, לרבות יכולת הניתוח של הבודקים. ניתן להיעזר בבודק או בודקת נוספים ובכך להגדיל את מהימנות הבדיקה, דהיינו לקבל מתאם גבוה בין ההערכות של שני הבודקים.

### 2.1.7 קבוצת מיקוד

קבוצת מיקוד מבוססת על דיון קבוצתי מונחה. במהלך הדיון הקבוצתי מלבנים נושא, למשל נושא שקשור למערך הערכים של הקבוצה. הדיון מסייע לכל אחד מהמשתתפים לחשוף את מערך הערכים שלו ולהיות חשוף לזה של שאר חברי הקבוצה (Merton, Fisko & Kendall, 1990).

בקבוצות מיקוד המנוהלות היטב, כל משתתף ומשתתפת עשויים להביע את עמדותיהם באופן ישיר וגלוי. קבוצת הדיון איננה כלי דיווחי, כלומר המשתתפים אינם אמורים לדווח על עמדותיהם או על התנהגותם; מטרת הקבוצה היא לחשוף את הרגשות ואת ההתלבטויות של המשתתפים. בניגוד לראיונות הנעשים בדרך כלל על בסיס אישי, קבוצות הדיון הן במהותן כלי קבוצתי.

### יתרונותיהן של קבוצות המיקוד:

- בעזרת מנחה מומחה, המשתתפים מצליחים לזקק את ערכיהם ולהביע אותם בצורה ברורה יותר.
- הקבוצה מעניקה הזדמנות לכל משתתף ומשתתפת להביע את דעותיהם ועמדותיהם.
- לעיתים משתמשים בקבוצות מיקוד כחלק תומך במחקר הכמותי, בעיקר כאשר הממצאים אינם ברורים מספיק או מעוררים תהיות.

### חסרונות:

- הכלי תלוי בכמה גורמים, ובהם מומחיותו של מנחה הקבוצה ונכונות המשתתפים להשתתף בדיונים ובאינטראקציה הנוצרת בין המשתתפים.
- קיימים קשיים בהכללה.
- הכלי יקר יחסית ונדרש זמן להסקת מסקנות.
- אינו מתאים למשתתפים בגילי יסודי ומטה.
- אינו בודק התנהגויות בפועל.

### 2.1.8 מחקר אתנוגרפי

מחקר אתנוגרפי מתבסס על עבודת שדה מקיפה לתיאור תופעות. זהו כלי הוליסטי שמטרתו לתאר ולהציג מרכיבים התלויים זה בזה, למשל המרכיבים המשפיעים על התלמיד בבית הספר. לרוב המחקר כולל תצפיות, בעיקר תצפיות משתתפות, ראיונות פתוחים וראיונות עומק, וכן בדיקת הסביבה הלימודית וחומרי הלמידה (LeCompte, & Schensul, 2010).

מחקר אתנוגרפי הוא כלי נפוץ ומתאים במהותו למדידה ולהערכה של החינוך מוכוון הערכים. דוגמה לכך היא מחקר שבדק את רמת האלימות המילולית והפיזית בגני הילדים בישראל (אלפרט ושלסקי, 2013). בדיקת נושא זה לא הייתה יכולה להתבצע על ידי שאלונים או תצפיות שהיו נותנות רק מידע חלקי.

#### יתרונות הכלי:

- התאמה לכל שכבות הגיל.
- ראייה הוליסטית הכוללת את כל המרכיבים העשויים לשפוך אור על ערכי הנבדקים.

#### חסרונות:

- עלויות גבוהות.
- דרוש זמן רב לאיסוף הנתונים.
- תלות גדולה במיומנויות החוקרים.

### 2.1.9 כלי מדידה והערכה המבוססים על תאוריית הערכים של שוורץ

כלי המדידה המבוססים על התאוריה של שוורץ ייחודיים בכך שהם מבקשים מהנבדקים לדרג את חשיבותם של ערכים נתונים מראש (על התאוריה של שוורץ ראו בפרק שתיים). הנבדקים אינם יכולים להוסיף ערכים שחשובים להם אך אינם מופיעים בשאלון ולרוב גם לא נדרשים להסביר את בחירתם (Schwartz et al., 2001).

במהלך השנים פותחו כמה סוגי שאלונים לבדיקת התאוריה של שוורץ, וכיום הם משמשים במחקר בצורות שונות. בנספח מובאות דוגמאות של שאלונים אלה.

#### ● The Schwartz Value Survey – SVS (Schwartz, 1992)

השאלון מורכב מ-56 היגדים המתארים ערכים, וכל ערך מלווה בהסבר קצר על מהותו. הנבדקים מתבקשים לדרג לפי סולם ליקרט עד כמה כל ערך משמש עיקרון מנחה בחייהם: החל מציון 7 (הכי חשוב) ועד 0 (לא חשוב) וכן ציון 1- (מנוגד לערכים שלי).

#### ● The Short Schwartz Value Survey – SSVS (Lindeman & Verkasalo, 2005)

גרסה מקוצרת של ה-SVS המבוססת על 10 ערכים נבחרים. דרך המדידה זהה לדרך המדידה של ה-SVS.

#### ● Portrait Value Questionnaire – PVQ (Schwartz et al., 2001)

השאלון מתאר 40 דמויות שונות, לרבות הערכים שלהן והתנהגותן. למשל "האיש הזה חושב על רעיונות חדשים, יצירתיות חשובה לו, הוא אוהב לעשות דברים בדרכו שלו". הנבדקים צריכים לציין עד כמה הדמות דומה להם על סולם מ-1 עד 6.

#### ● The European Social Survey – ESS (Since 2001)

השאלון בנוי מ-21 פריטים הלקוחים משאלון PVQ. אולם בשונה מה-PVQ המתאר בקיצור פרופיל של דמויות, ESS מציג דילמה שבה מתואר קונפליקט בין ערך והתנהגות. גם ב-ESS נדרשים הנבדקים לציין עד כמה הדמות המתוארת דומה להם.

● **Schwartz Values Best-Worst Survey – SVBWS (Lee, Soutar & Louviere, 2008)**

שאלון זה מבוסס על 10 ערכים נבחרים. לנבדקים מוצגת רשימת ערכים הנמצאים בקונפליקט זה עם זה והם מתבקשים להשוות את מידת החשיבות של הערכים עבורם ולהכריע ביניהם. למשל, שוויון, ניקיון, הצלחה ושמירה על הסביבה.

● **The Picture-Based Value Survey for Children – PBVS-C (Döring, 2010)**

הכלי מורכב מכרטיסיות ובהן תמונה או ציור של דמות המבצעת פעולה וכיתוב מתחתן. הכלי בנוי מ-20 פריטים, (items), שני פריטים עבור כל ערך. התמונות מודפסות על כרטיסיות והילדים מתבקשים לדרג את החשיבות שלהן בין "חשוב מאוד" ל"לא חשוב כלל".

● **Animated Values Instrument – AVI (Collins, Lee, Sneddon & Döring, 2017)**

כלי זה הוא גרסה מתקדמת של PBVS-C ומבוסס על סרטוני אנימציה באורך של כ-5 שניות כל אחד. הכלי בנוי מ-21 סרטונים שכל אחד מהם מורכב מ-5 תרחישים. באמצעות תמונה של פרצוף שמח או עצוב, הנבדקים מתבקשים לדרג עד כמה הם דומים לדמות המאויירת. למשל, ערך ההישגיות שפירושו מידת השאפתנות והרצון להצטיין נמדד באמצעות סרטון המציג את האמרה "אני רוצה להיות הכי טוב"; הרצון להתמודד עם אתגרים ולחוות שינויים מתמידים והתרגשות נמדד באמצעות סרטון המציג את האמרה "אני רוצה לעשות דברים בצורה שונה ומלהיבה".

נוסף על הכלים שהוצגו לעיל, חשוב לציין גם את שאלוני הערכים של רוקח (1973). רוקח הגדיר מערכת ערכים ויצר כלים לבדיקת תקפותה של התאוריה. כל נבדק מקבל כרטיסיות עם שם של ערך ועליו לדרג את הערכים על פי מידת חשיבותם בעיניו. למשל, כבוד עצמי, הכרה חברתית, תחושת הישג, שלום עולמי, חיים מרגשים, חופש, הנאה, ביטחון משפחתי ועוד (Johnston, 1995).

## 2.2 כלים כמותיים

### 2.2.1 שאלון דיווח עצמי

שאלון דיווח עצמי הוא אחד מכלי המדידה הנפוצים ביותר למדידה ולהערכה במערכות חינוך. השאלון מורכב מהיגדים המתייחסים לידע, תחושות ועמדות, והנבדקים מתבקשים להגיב לכל היגד. השאלון צריך להיות מותאם לגיל הנבדקים, הן מבחינת התוכן, הן מבחינת הניסוח ומספר ההיגדים.

קיימים סוגים שונים של שאלוני דיווח עצמי: שאלון סגור, שאלון פתוח, ושאלון סגור המשולב בשאלות פתוחות המאפשרות לנבדק להסביר את תגובותיו. כל אחד מסוגי השאלונים ניתן לשימוש בכתב או בכלים דיגיטליים אינטראקטיביים.

**בשאלון סגור** הנבדקים מדרגים את מידת הסכמתם לכל היגד על סקלת ליקרט הבנויה מכמה דרגות, החל במצומצמת ביותר (מסכים או מתנגד) וכלה בכמה דרגות של הסכמה, כגון: מסכים בהחלט, מסכים, אין לי דעה, מתנגד, מתנגד בהחלט. בקרב החוקרים קיימת מחלוקת באשר למספר דרגות ההסכמה האופטימלי: שימוש בסקלה מ-1 עד 10, מספר דרגות זוגי ומספר דרגות אי זוגי, כדי להגיע לתשובה מדויקת ככל האפשר ולהימנע מתגובות מתחמקות, לכאורה.

דרך נוספת לבניית שאלון סגור היא באמצעות השוואה בין שני טיפוסים אנשים, כשהנבדקים מתבקשים לענות למי מהם הם דומים ועד כמה (דומה מאוד, דומה, לא דומה, לא דומה בכלל). דרך זו מפחיתה רצייה חברתית כיוון ששני "הטיפוסים" מקבלים לגיטימציה. כמו כן, הנבדקים לא צריכים להצהיר על תחושותיהם בצורה מפורשת אלא מעידים על עצמם בדרך עקיפה ואומרים כי הם דומים או לא דומים לאדם המתואר בהיגד.

דוגמה לכך הציגה הרטר (Harter, 1981) בשאלון המוטיבציה שהיא פיתחה. ההיגדים בשאלון מוצגים בצורה כללית: "יש ילדים שאוהבים לפתור בעיות מורכבות אבל אחרים אוהבים לפתור בעיות קלות", והנבדקים נדרשים להשיב למי הם דומים ועד כמה. נהוג להציג בתחילת השאלון דוגמה ניטרלית כדי להראות שאין העדפה לטיפוס מסוים, למשל "יש ילדים שאוהבים לשחק בחוץ אבל יש ילדים שאוהבים לשחק בבית. למי את/ה דומה?". על הנבדקים לסמן את העדפתם: "אני דומה מאוד לילד שאוהב לשחק בחוץ".

שאלון מסוג זה מתאים למדידה ולהערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים כיוון שהנבדקים צריכים להזדהות עם ערך מסוים המיוצג בהיגד. במחקרים מאוחרים יותר הוצגו היגדים שתיארו רק דמות אחת, והנבדקים נדרשו לענות באיזו מידה הם דומים לדמות המתוארת. למשל, להיגד "הילד הזה אף פעם לא מעתיק בבחינות" הוצגו שלוש התשובות אפשריות: "אני דומה לו", "אני לא כל כך דומה לו" או "אני בכלל לא דומה לו".

מספר ההיגדים הרצוי אינו מוסכם על ידי החוקרים בתחום. מחד גיסא, רמת המהימנות תלויה בין השאר במספר ההיגדים ובגודל המדגם. בהכללה ניתן לומר שככל שמספר ההיגדים גדול יותר ומספר המשיבים יותר גדול - מהימנות השאלון גדלה אף היא. מאידך גיסא, מספר גדול של היגדים עלול לעייף את הנבדקים ולגרום להם לענות תשובות כלאחר יד.

אחת השיטות הסטטיסטיות לבדיקת איכותו של שאלון נוסף על בדיקת מהימנותו היא ניתוח גורמים. בשיטה זו מאורגנים כל ההיגדים באשכולות, כאשר ההיגדים בכל אשכול קשורים זה לזה אך הקשר בין אשכול לאשכול בדרך כלל רופף. ניתוח גורמים עשוי להצביע גם על היגדים יוצאי דופן, שייתכן ויש מקום להוציאם מהשאלון. הניתוח מתאים במיוחד לשאלונים הבודקים כמה ערכים, בהצביעו על האשכולות השונים המהווים את מערך הערכים.

### לשאלון הסגור כמה יתרונות:

- הכלי זול ונוח להעברה, בעיקר להעברה קבוצתית.
- במהלך שיעור של 45 דקות ניתן לקבל תשובות מכל ילדי הכיתה.
- בכיתות נמוכות או במקרה של נבדקים עם קשיים בהבנת הנקרא, ניתן להקריא כל היגד ולבקש מהנבדקים לענות לפי הסולם המוצע.
- במידת הצורך אפשר להחליף את התשובות המילוליות בתמונות או בציורים המתאימים לגיל הנבדק.
- ניתן להשתמש בשאלונים כדי לבדוק מגמות השתנות (יציבות) של ערכים לאורך זמן. מדידה זו הכרחית בבדיקת יעילותן של התערבויות, או אף עמדות כלפי נושאים שונים.
- השאלון הסגור נוח לשימוש במדידות ברמת המאקרו כדי לקבל מידע על הנעשה במדינה כולה, או במחקרים בין-לאומיים המשווים בין מדינות. נוסף על כך השאלון נפוץ גם במדידות ברמת המיקרו, כלומר בבית ספר מסוים או בכיתה נתונה. כאשר בית ספר מעוניין לקדם נושא מסוים הקשור למערך ערכים, שאלוני דיווח עצמי עשויים לשקף את מידת השפעתה של התוכנית.

**מנגד, לשאלון הסגור יש גם מגבלות.** שאלוני דיווח עצמי עשויים להיות מוטים על ידי רצייה חברתית, ניסוח לא מספיק מדויק, התייחסות רק להיבטים שמחברי השאלון חשבו עליהם מראש ואי התייחסות למרכיבים הסמויים והמגוונים במדידת ערכים.

יש הסוברים כי ניתן לבדוק התנהגויות בעזרת שאלוני דיווח עצמי שבהם הנבדקים מעידים על עצמם. לכך קשורה סוגיית הניסוח והפנייה הישירה לעומת הפנייה המרומזת, למשל "אני אף פעם לא משקר" לעומת "אסור לשקר". רבים מעדיפים את הפנייה הלא ישירה על הפנייה הישירה בטענה שזו הראשונה נותנת

ממצאים יותר מהימנים. כך או כך חשוב לזכור כי שאלונים אינם מודדים התנהגויות בפועל.

סוג נוסף של שאלוני דיווח עצמי הוא **שאלון פתוח**. השאלון הפתוח עונה על חלק מהחסרונות של השאלון הסגור בכך שהנבדקים מתבקשים לענות על כל היגד באופן "חופשי" והם אינם כבולים לסקלה נתונה מראש. חסרונו של השאלון הפתוח הוא התלות ביכולות הלשוניות של הנבדקים, "בסובייקטיביות" הניתוח ובמשך הזמן הארוך יחסית הנדרש למענה לשאלון הפתוח ולניתוחו. כדי להתגבר על חסרונות אלו הציעו החוקרים שאלון סגור שכולל מתן הסבר לאחר כל היגד או מקבץ היגדים.

## 2.2.2 סקר

סקר הוא מדידה של תכונה, עמדה או דעה באמצעות מדגם והכללת הממצאים על כלל האוכלוסייה בעזרת שיטות סטטיסטיות. סקרים מבוססים על דיווחי הנשאלים, והכללתם עשויה לשקף את עמדת הציבור. דוגמאות לכך הם סקרי דעת קהל לגבי ערכי הדמוקרטיה, זהות יהודית וערכים דתיים (כמו שמירת שבת) או השירות בצה"ל ועד כמה הוא מחייב את כלל האזרחים. הסקרים יכולים להתבצע באופן חד-פעמי כדי לבדוק את עמדת הציבור כלפי סוגיה מסוימת בזמן מסוים, או באופן שוטף כדי לבדוק נטיות (trends) ושינויים בהקשר של הערך הנסקר.

איסוף הנתונים בסקרים מתבצע באמצעות ראיונות מקוונים, ראיונות טלפוניים, פגישות פנים אל פנים, רשתות חברתיות, פרסום בעיתונות, שאלונים הנשלחים בדואר או מופצים ידנית ושאלונים סלולריים המועברים באמצעות מסרונים ואפליקציות אחרות.

סוג השאלות הנפוץ בסקר הוא "שאלות פתוחות" ("מה דעתך על..."), אך ניתן להשתמש גם בשאלות רב-ברירה, שבהן הנבדקים בוחרים מתוך כמה אפשרויות ("האם אתה בעד א' או ב?"). סקרים יכולים לשלב ראיונות ושאלונים בהתאם למטרות.

בחירת המדגם היא קריטית באשר לאפשרויות ההכללה. המדגם חייב לייצג את האוכלוסייה באופן מהימן. כמו כן יש לשים לב לאחוז המשיבים מתוך המדגם שנבחר. אם אחוז המשיבים נמוך, יש לבדוק אם המדגם שנשאר עדיין מייצג את האוכלוסייה. במידת האפשר, כדאי לבדוק גם מי הם ה"נושרים" ומה הסיבה לנשירתם (האם הם תלמידים חלשים או חזקים, תלמידים מקבוצת מיעוט, תלמידים בעלי ערכים השונים מערכי קבוצת הרוב וכיוצא באלה). למשל אחוז המשיבים לשאלונים הנשלחים בדואר הוא נמוך ולא בהכרח מייצג את האוכלוסייה.

דוגמה לסקרים בעלי תהודה גבוהה היא סדרת המחקרים "מדד השלום". מאז יוני 1994 ערכו החוקרים יער והרמן סקרי דעת קהל חודשיים ובדקו שינויים בדעת הקהל ומגמות רווחות בנושא הקונפליקט הישראלי-פלסטיני ובנושאים נוספים המעסיקים את החברה הישראלית. נתוני המדד נאספים כל חודש בסקר טלפוני, המבוסס על מדגם הסתברותי מייצג של כלל האוכלוסייה הבוגרת בישראל.

דוגמה נוספת היא שורה של סקרי דעת קהל בין-לאומיים בנושאים הקשורים לדמוקרטיה. מדד הדמוקרטיה ([Democracy Index](#)), למשל, פותח על ידי השבועון הבריטי The Economist והוא מתייחס בין השאר לייצוג נשים בפרלמנט, איכות סביבה, חופש כלכלי, חופש עיתונות, שחיתות ופיתוח אנושי.

### לסקר כמה יתרונות:

- הסקר הוא כלי זול יחסית ואיסוף הנתונים הוא מהיר.
- הסקר בדרך כלל אנונימי ומועבר בנפרד לכל נבדק ונבדקת. על כן, הנבדקים יכולים לענות תשובות כנות ולא להיות נתונים ללחץ חברתי.

- הסקר, במיוחד סקרים מקוונים, קלים מאוד למילוי ומסתכמים בלחיצה על כפתור. לכן רמת הדיקור (accuracy) גבוהה וניתוח התשובות יכול להיות מיידי.
- הסקר אינו תלוי ביכולות השפתיות של הנבדקים (בתנאי כמובן שהוא מועבר בשפה המובנת להם).
- כשהמדגם נבחר כראוי הוא עשוי לתת מידע על כלל האוכלוסייה. מתודולוגיה זו מאפשרת מיפוי נורמות אשר יוכל לשמש בסיס להשוואה במחקרים עתידיים. הנורמות עשויות לשקף את העמדות והערכים של כלל האוכלוסייה או תת־קבוצות בתוכה ולכן מאפשר גם השוואה בין קבוצות ובדיקת מגמות של שינוי (יציבות).
- המידע המופץ בציבור יכול לשמש מנוף לשינוי או לשימור. ניתן לנתח את הממצאים על בסיס SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Trends - הכול בהתאם למטרות הסקר.

### לעומת זאת, יש לסקר גם מגבלות:

- לעיתים הנבדקים יודעים מה מצופים מהם להשיב, ואף כי הסקר אנונימי הוא עלול להיות חשוף לרצייה חברתית.
- הסקר אינו בודק התנהגויות בפועל אלא מדווח על התנהגויות שהנבדקים בחרו לדווח עליהן - על התנהגותם, התנהגות חבריהם, קבוצת השתייכות שלהם או האוכלוסייה בכללותה.
- התלות במדגם היא משמעותית: מדגם מזדמן או מדגם שאינו מייצג את האוכלוסייה עלול להביא למסקנות מוטעות.
- בסקר הנערך פנים אל פנים, למראיינים יכולה להיות השפעה על תשובות הנבדקים.

### 2.2.3 מחקרים בין־לאומיים

ההתפתחות המואצת של מחקרים בין־לאומיים כגון TIMSS ו-PISA הביאה לפיתוח כלי מדידה גם בתחום החינוך מוכוון הערכים. מחקרים אלה מבוססים על שאלוני ידע ועמדות ובעלי תוקף ומהימנות גבוהים.

אחד המחקרים הוא ICCS International Civic and Citizenship Education Study (שפותח על ידי IEA) בנושא חינוך לאזרחות. מטרת השאלון לבדוק באיזו מידה צעירים (הנבדקים היו בכיתה ח', בני 13.5 שנים בממוצע) מוכנים לחייהם כאזרחים במדינה דמוקרטית. המחקר הראשון נערך ב-2009, השני ב-2016 והשלישי צפוי נערך בשנת 2022.

מחקר ICCS בודק ידע והבנה של מושגים הקשורים לאזרחות (civic and citizenship) וכן עמדות, אמונות, השקפות, תפיסות והתנהגויות בתחום זה. תחומי התוכן כוללים: חברה אזרחית ומערכות חברתיות, עקרונות אזרחיים, מעורבות אזרחית וזהויות אזרחיות.

בדומה למחקרים אחרים של IEA, גם תחום החינוך האזרחי כולל היבטים קוגניטיביים: ידע, ניתוח וכן הנמקה והיבטים רגשיים-התנהגותיים: אמונות לגבי ערכים, עמדות, כוונות להתנהגות והתנהגות על פי דיווח אישי.

השאלונים כוללים ארבעה סוגי היגדים כדי לאסוף מידע רחב ומגוון ככל הניתן בנושא מופשט כמו חינוך אזרחי.

למחקר ICCS יש כמה יתרונות. הוא מאפשר לבדוק שינויים לאורך זמן ולהשוות ממצאים בין מדינות. כמו כן השאלונים מהימנים ותקפים ונותנים מידע ברמת מאקרו.

מנגד, השאלונים אינם מוכוונים למדידה ולהערכה של היבטים ספציפיים החשובים למדינה מסוימת או לחברה מסוימת בתוך אותה מדינה. כמו כן, השאלונים הבנויים על דיווח עצמי עלולים להיות מוטים על ידי רצייה חברתית.

חשוב לציין כי ניתן להמיר כלים איכותניים לכלים כמותיים ולהפך. ההמרות נעשות בדרך כלל באמצעות הפיכת הנתונים לאחוזים וכן באמצעות שימוש בשיטות סטטיסטיות המאפשרות השוואות והכללות. לעיתים עורכים מחקרים איכותניים כמצע לבניית שאלונים. לחלופין, המחקרים האיכותניים עשויים לתמוך ולהעמיק את הממצאים הכמותיים.

## 2.3 כלים חדשים

בסוגי הכלים שנסקרו עד כה נעשה שימוש אינטנסיבי בחקר חינוך מכוון ערכים. בחלק זה אנו מציעים שימוש חדש בכלים קיימים בהקשר של חינוך מכוון ערכים. אומנם כל כלי בא לענות על חיסרון בכלים הקיימים, אך יש לשים לב כי גם לכלים יש יתרונות וחסרונות. החיסרון המשותף לכולם הוא שאין עדיין מספיק מידע על מהימנותם ותקפותם.

### 2.3.1 רשתות חברתיות דיגיטליות

רשתות חברתיות דיגיטליות הן כלי התקשורת הנפוץ ביותר במאה ה-21, בעיקר בקרב בני נוער. המשתמשים מצלמים את עצמם, את סביבתם, ואת האירועים הקורים להם. הסרטונים מתפרסמים ברשת וזוכים לתגובות. הרשתות החברתיות הדיגיטליות מבוססות על זמינות, תפוצה רחבה לאלפי עוקבים ואפשרויות תגובה מיידיות של החברים בה. המשתמשים ברשתות מרגישים "שהם על המפה". לעיתים קרובות הם מביעים (באופן גלוי או סמוי, מודע או בלתי מודע) את הערכים המעסיקים אותם, לרבות ערכים שאינם בהכרח מקובלים בחברה. בכך הופכות הרשתות החברתיות הדיגיטליות מצע מצוין לבדיקת ערכים, בעיקר ערכים הנמצאים בליבת המשתמשים.

למרות השימוש הנרחב ברשתות חברתיות דיגיטליות, למיטב ידיעתנו טרם נבדקו בהן ערכים, למעט צה"ל ששם לב לאחרונה לחשיבות התופעה והפנה משאבים לכך. הקריטריונים לניתוח כוללים בין השאר: הנושא שבחר המשתמש להפיץ (תוכן הפוסט), אופן ההצגה (מילולית, חזותית, קולית וכיוצא באלה), קהלי היעד לרבות המגיבים, וכמובן הערכים המובעים - הן הגלויים, הן הסמויים. היתרונות לבחירה ברשתות כמרחב לבחינת ערכים הם ברורים למדי: המשתמשים בוחרים באופן חופשי את הנושא ואת דרך הפצתו; הרשתות זמינות ותפוצתן רחבה. בכלי מדידה אחרים, החוקר בוחר באילו ערכים להתמקד ואותם הוא בודק, ואילו ברשתות החברתיות הערכים נבחרים על ידי המשתמשים, לעיתים, כאמור, אף באופן בלתי מודע.

עם זאת, חשוב לשים לב גם לחסרונות: ייצוגיות הרשת, שאלות אתיות ואפשרויות ההכללה. הניתוח עצמו דורש אפשרויות כניסה לרשת, משאבי זמן ותקציב ומומחיות של החוקרים.

### 2.3.2 סימולציות

בכלים שנסקרו עד כה חסר מאפיין אחד: הם לא בודקים התנהגויות במצבי קונפליקט או במצבים מיוחדים שהחוקרים מעוניינים לתעד. אומנם תצפיות ובעיקר תצפיות משתתפות מטרותן לבדוק התנהגויות בפועל, אך החוקרים אינם יכול להבטיח מראש כי הסיטואציה שהם מעוניינים לחקור אכן תתרחש במהלך התצפית. כך למשל, במחקר על יחסי מורים לתלמידים מקבוצות מיעוט, לא ניתן להבטיח שיתרחש אירוע חריג במהלך התצפית. על בעיה זו אפשר להתגבר בעזרת סימולציות המדמות אירועי אמת.

בשנים האחרונות השימוש בסימולציות ככלי מדידה הופך לשכיח יותר ויותר. סימולציות משמשות כלי למיון ולבדיקת התערבויות, בעיקר בתחום הכשרת מורים (וסרמן-גוטוויליג, אילוז ומברך, 2022). בסימולציה משתתפים כמה שחקנים המדמים סיטואציה חינוכית מסוימת, והנבדקים צריכים להגיב לסיטואציה ולשחקנים. הנבדקים יכולים להיות תלמידים, סטודנטים להוראה, מורים או מנהלים.

הסימולציות עשויות להביא לידי ביטוי את מערכת הערכים של הנבדק כשהן מציגות מצבי אמת ומעוררות דילמות ערכיות בהתאם להקשר המועלה בהן. למשל, בסימולציה המיועדת לבדוק את ערך ההכלה אפשר להציג סיטואציה שבה נדרשים המשתתפים לחלק תפקידים לתלמידים בעלי רקע שונה הלומדים בכיתה מעורבת. הנבדקים בתגובתם לסיטואציה יכולים לחלק תפקיד או לשלול אותו מאדם מסוים בגלל מוצאו, מגדרו, צבע עורו, מראהו וכולי. הסימולציות יכולות לשקף התנהגויות שהנבדקים לא היו מודעים להן. לעיתים כשהנבדקים נשאלים מדוע הגיבו בדרך זו או אחרת, הם בכלל לא מודעים להתנהגות שלהם. הבאת המידע לידיעתם מביאה לשינוי התנהגות. הסימולציות מלוות באינדיקטורים המסייעים בניתוח הנתונים.

#### יתרונותיהן של הסימולציות:

- הסיטואציה "טבעית" ומשקפת מצבי אמת.
- תוקף גבוה.
- לנבדקים לא ברורה בהכרח "התשובה הנכונה" ולעיתים קרובות הם פועלים מתוך אינטואיציה המשקפת את ערכיהם, גם אם אינם מודעים אליהם.
- הסיטואציה הטבעית מקטינה את התגובות הכרוכות ברצייה חברתית כיוון שהמשתתפים פועלים לעיתים קרובות באופן ספונטני, ללא עכבות וללא תכנון מוקדם.

#### חסרונותיהן של הסימולציות:

- עלות גבוהה יחסית.
- משך זמן מדידה ארוך.
- הסימולציה אינה מתאימה לכל קבוצות הגיל.
- המדידה תלויה בתסריט המוצג, בשחקנים ובהקשר שבו היא מוצגת.

### 2.3.3 כלים לא מילוליים

כל הכלים שתוארו לעיל מבוססים על אמצעים מילוליים, אך במדידה והערכה של מרכיבים ערכיים יש מקום לשבץ כלים לא מילוליים כדי לפנות להיבטים אחרים ולאוכלוסיות נוספות. גם הכלים הלא מילוליים חייבים להיות מלווים באינדיקטורים כדי לוודא תקפות ומהימנות.

#### ● ציור

השימוש בכלי הערכה המבוססים על ציורים שהנבדקים מציירים נפוץ בעיקר במחקרים בילדים צעירים. הציורים יכולים לשקף את ערכיהם ועמדותיהם של המציירים בהקשר לנושא שנבחר בציור. דוגמה לכך היא ציורי משפחה של ילד גן. הדרך שבה מציירים הילדים את הוריהם, אחיהם ואחיותיהם ואף את עצמם (לעיתים הם לא כוללים את עצמם בציור) משקפת את יחסם למשפחה.

ניתן גם להשתמש בציורים מוכנים, להראות אותם לנבדקים וללוות אותם בהסבר קולי. דוגמה לכך היא מחקר שבו נבדקים בגיל הרך קיבלו ספרון ובו 25 ציורים מלווים בפס קול. חלק מהציורים תיארו את התופעה הנחקרת (אלימות בגן) וחלק מהם היו ניטרליים. הנבדקים התבקשו להתייחס לכל אחת מהתמונות ונשאלו שאלות כגון: "האם היום משהו הרס לך ציור או עבודה?" (רולידר ומינצ'ר, 2006; שפירא, 2003).

הערכה באמצעות ציורים איננה נחלתם הבלעדית של חוקרי הגיל הרך, וניתן להשתמש בהם גם בעת מחקר בשכבות גיל אחרות. כך למשל, ניתן לבקש מסטודנטים לצייר פוסטרים לכבוד יום העצמאות ואלו ישקפו את מערכת הערכים של הסטודנטים כלפי מדינת ישראל. עוד אפשר לבקש מתלמידים לבטא את רעיון הלמידה בציור (draw learning) וכך ללמוד על תפיסתם את הלמידה ואת יישומה. משימת הציור יכולה להינתן לפני התערבות או אחריה, כדי לבדוק את השפעת ההתערבות על תפיסת התלמידים את הנושא הנבדק.



#### יתרונות הציור:

- משקף עמדות סמויות.
- ניתן לפרשנות מרחיבה.
- מתאים לכל הגילים ובמיוחד לילדים בגיל הרך.

#### חסרונות הציור:

- שימוש מוגבל במדידות המיועדות לקהלי יעד גדולים.
- יכולות להיווצר בעיות בהקשר של תיקוף ומהימנות.

### ● צילום

צילום הוא אמצעי נוסף למדידה ולהערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים. אפשר להטיל על הנבדקים לבחור ערך ולבטא אותו בצילום. זמינות המצלמות והיותן ידידותיות למשתמשים מאפשרות את השימוש בהן גם בגני הילדים (Matsui, 2020). ילדים בגיל הזה יכולים לצלם סיטואציות מתוך הגן וכך לשקף את עמדותיהם ואת ערכיהם.

יתרונות הצילום דומים ליתרונות הציור. זהו כלי לא וורבלי אשר יכול לשקף ערכים סמויים. יתרה מזו, צילום הוא מיומנות פופולרית אשר עשויה לעורר פחות התנגדויות בקרב הנבדקים מאשר ציור שלעיתים נדמה כי מתאים יותר לגילים צעירים. גם חסרונות הצילום דומים לחסרונות הציור. אומנם הצילום מתאים גם לילדים בגיל הגן, אך יש לשים לב שנושא הצילום יהיה מתאים למדיום ולגיל הילדים.

### 2.3.4 חשיבה בקול - כלים רפלקטיביים

חשיבה בקול היא כלי מקובל בתחום פתרון בעיות, הן בקרב מומחים, הן בקרב מי שאינם מוגדרים כמומחים. בפני הנבדקים מוצגת בעיה והם מתבקשים לחשוב בקול על דרכים לפתרונה. עד כה, השימוש בכלי נעשה בעיקר כדי לבדוק דרכי חשיבה לרבות חשיבה מטא־קוגניטיבית. החשיבה בקול מצביעה על האופן שבו הנבדקים ניגשים לסוגיה, העמדות שלהם, הידע המשמש אותם, גישור לתחומים אחרים ורפלקציה. חשיבה בקול חושפת מידע שלא ניתן לקבל באמצעות בדיקת תוצרי למידה, והיא מתייחסת הן להליך, הן לתוצר (כגון, Mevarech, Verschaffel & De Corte, 2018). הכלי נועד לבדוק חשיבה בזמן שהיא מתרחשת, בעת התמודדות עם בעיה או בהתלבטות עם דילמה, וגם להבהיר סוגיות שעלו על ידי כלי מדידה אחרים. החשיבה בקול יכולה למשל, להתייחס לדילמות מוסריות או לחיי היום־יום של הנבדקים.

#### לחשיבה בקול כמה יתרונות:

- משקפת ערכים גלויים וסמויים.
- עשויה לסייע לנבדקים לחדד את תפיסותיהם הערכיות.
- המשימה שאיתה מתמודדים הנבדקים עשויה להיות רלוונטית לחייהם והסיטואציה כולה עשויה להביא לתובנות שאינן מתקבלות בכלים אחרים.

#### חסרונות:

- בדיקה אינדיווידואלית.
- תלויה ביכולתם הוורבלית של הנבדקים ותלויה ביכולותיהם של עורכי המדידה.
- שאלות התוקף והמהימנות לא תמיד פתורות ומכבידות על ההכללה.
- עלויות גבוהות יחסית.
- זמן ממושך לאיסוף הנתונים ולניתוחם.

### 2.3.5 משחק

משחקים יכולים לשמש גם הם כלי למדידת ערכים, הן משחקים "מסחריים", הן משחקים שהילדים יוצרים ומשחקים בהם, לרבות משחקים דיגיטליים. המשחק הוא קרקע נוחה לשיקוף ערכים כגון ציות להוראות, הוגנות, שיתוף פעולה עם אחרים, הישגיות, תחרותיות, כוח וכולי. קיימים משחקים אינדיווידואליים ומשחקים חברתיים. השימוש במשחקים ככלי למדידה והערכה מבוסס על תצפיות ומחייב בניית מחוונים ברורים ומדויקים (Vos, van der Meijden & Denesses, 2011).

היתרון המרכזי של המשחק ככלי למדידת ערכים הוא ההקשר המוכר לילדים והטבעיות של הסיטואציה עבורם. מנגד, אם משתמשים במשחק לצורכי השוואה בין אוכלוסיות שונות יש לוודא שהסיטואציה המתוארת מוכרת לכולם. החיסרון העיקרי הוא העלויות הגבוהות באיסוף הנתונים.

### 2.3.6 מעקב עיניים Eye tracking

טכנולוגיית מעקב עיניים מאפשרת לראות במה מתמקדים הנבדקים ולנתח את תנועות עיניהם. השימוש בטכנולוגיה זו נעשה שכיח יותר ויותר במחקרים הבוחנים תהליכים קוגניטיביים, תהליכי למידה ואינטראקציות חברתיות (Carter & Luke, 2020). ברם, ניתן להשתמש בטכנולוגיה זו כדי לבדוק מערך ערכים. למשל, כאשר הנבדק קורא טקסט על מימוש או אי מימוש של ערכים או מתבונן בתמונה שמתוארת בה סיטואציות כאלו. טכנולוגיית מעקב עיניים יכולה להצביע על ההתמקדות של הנבדק בערכים מסוימים לעומת מידע אחר בטקסט או בתמונה.

#### יתרונות הכלי במדידת ערכים:

- בעזרת טכנולוגיית מעקב עיניים אפשר לבדוק ערכים מפורשים ומרומזים. הנבדקים אינם מודעים לתנועות עיניהם ולכן הממצאים משקפים תהליכים מודעים ובלתי מודעים.
- הטכנולוגיה אינה משדרת לנבדקים מהי התשובה הנכונה ועשויה לתת תמונה מהימנה של מערך הערכים.

#### חסרונות:

- הטכנולוגיה יקרה יחסית.
- תלויה באיסוף נתונים מקצועי וניתוח מהימן שלהם.

## 3. כריית נתונים וניתוחים שניוניים

כריית נתונים היא שיטה להסקת מסקנות ולגילוי מידע חדש מתוך בסיסי נתונים קיימים. בתחום החינוך יכולה שיטה זו להועיל למעצבי מדיניות בהציגה מידע על מערכת החינוך בכללותה. בשנים האחרונות, כאשר כמות המידע הנאספת היא עצומה, כריית נתונים נעשית נפוצה יותר ויותר. היא מאפשרת בעזרת שיטות סטטיסטיות מתאימות לדלות את המידע המבוקש מתוך המאגר הנתון, בהתאם למטרות המחקר. בהקשר של חינוך מוכוון ערכים ניתן להשתמש בכריית נתונים כדי לתעד ולמפות מגמות ושינויים בערכים וכן לאתר פדגוגיות אפקטיביות בתחום זה.

נוסף על כריית הנתונים ניתן גם לבצע ניתוחים שניוניים, דהיינו לנתח נתונים שנאספו בידי חוקרים אחרים, באמצעות שיטות סטטיסטיות שונות ובאמצעות התייחסות לתת-אוכלוסיות שלא נכללו בניתוח הראשוני.

## 4. מדידה והערכה של תשומות

היבט חשוב לא פחות בתחום המדידה וההערכה הוא התייחסות לתשומות ולהיבטים כלכליים והוא נעשה בדרך כלל על ידי כלכלנים העובדים בשיתוף אנשי חינוך. הוועדה לבדיקת אינדיקטורים במערכת החינוך (יוסטמן ובקובזה, 2010) בחנה סוגי תשומות במערכת החינוך ואת האינדיקטורים המשמשים למדידתם, והדגישה את החשיבות שבמדידת התשומות כדי לבחון את האפקטיביות של ההשקעה התקציבית. מדידה כזו עשויה להיות גורם חשוב בקביעת מדיניות מבוססת מידע. חלק מהתשומות שנבחנו בעבודת הוועדה רלוונטיים גם לתחום החינוך מוכוון הערכים, כגון הכשרת כוח ההוראה ובחינת מקורות תקציביים מחוץ למערכת החינוך (הורים, מרכזים קהילתיים, תנועות נוער ועוד). כיוון שניתוחים אלה נעשים בדרך כלל על ידי כלכלנים, לא נעסוק במסמך זה בניתוח מרכיב התשומות בהקשר של מדידה והערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים.

## 5. בדיקת משתנים נוספים

מדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים אינה יכולה להתייחס אך ורק לתוצרים, דהיינו מערך הערכים, בלי להתייחס למרכיבים נוספים שלהם קשר משמעותי לחינוך מוכוון ערכים. משתנים נוספים כוללים בין היתר את גודל הכיתה, איכות המורים, מגזר, מגדר, תרבות בית הספר, רקע חברתי-כלכלי, ארץ המוצא של המשפחה, השכלת ההורים וההקשר הכללי שבו נערכה המדידה וההערכה. למשל, מדידת ערכים בתקופת משבר הקורונה יכולה לתת מידע הקשור לתקופה זו ואינו בר הכללה לתקופות שגרתיות; כך גם בתקופות מלחמה, אסון או אירועים חריגים אחרים. לכן, במדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים יש לקחת בחשבון גם את המרכיבים הנוספים העשויים להבהיר ולהעמיק את הממצאים.

## 6. מגבלות וסכנות במדידה והערכה

במדידה והערכה מתקבל לרוב תיאור כמותי מספרי של תכונה או ביצועי תלמידים במטלה מסוימת, לרוב על ידי מתן ציון. הציון מאפשר הערכה של סטטוס התלמיד או התלמידה ביחס לחומר הנלמד (ידע, מיומנויות ועמדות), בהשוואה לתלמידים אחרים בכיתה או מחוצה לה, ולעיתים גם בהשוואה לביצועי התלמיד או התלמידה בעבר או ביחס לפוטנציאל שלהם.

ברם, קביעת סטטוס התלמידים על סמך מערכת הערכים שלהם היא בעייתית מבחינה אתית ועלולה לגרום לעיוותים קשים. יתרה מזו, בדרך כלל לציון המספרי כשהוא לעצמו אין משמעות ללא השוואה לציונים מספריים אחרים. ברם, אף כי תהליכי מדידה והערכה בודקים בדרך כלל את הפרט, יש להקפיד כי הדיווח לא יעשה ברמת התלמיד הבודד אלא ברמת הקבוצה הנבדקת: כיתה, בית ספר, מגזר וכן הלאה. לכן הוועדה ממליצה שלא לדווח על התלמיד הבודד ולא לתת לו ציון מספרי או מילולי, לא ביחס לעצמו, ולא בהשוואה לתלמידים אחרים. הערה זו מתייחסת גם לדיווח ממצאים הקשורים למורים, מנהלים ועובדי הוראה אחרים.

השיטות למדידה ולהערכה של חינוך מוכוון ערכים נגזרות מהמטרות של המדידה או של החוקרים ואלו יכולות להיות מוטות ממערכת הערכים שלהם או מהמסגרות שבהן נערכת המדידה. אומנם קיימות שיטות סטטיסטיות המיועדות להקטין את ההטיות, אך הן אינן יכולות לאפס אותן. אחת מהן היא "ניתוחים שניוניים" המתבססים על מאגרי נתונים כמותיים (secondary analyses of quantitative data) ואלה יכולים להביא למסקנות שונות מהמסקנות שהוסקו במחקר הראשוני. לכן, מוסדות שונים, כגון OECD, פותחים את מאגרי הנתונים לציבור (public domain) כדי לאפשר לחוקרים לבצע ניתוחים אחרים. הוועדה ממליצה גם למשרד החינוך לעשות כן.

שיטות איכותניות חשופות גם הן להטיות שבמהותן אינן שונות מההטיות של מחקר כמותי. ההטיות עלולות לנבוע מבחירה לא נכונה של המדגם או מניתוח הנתונים. על כן מומלץ לערוך את המדידה בעזרת מדגמים שונים ולאפשר לחוקרים המציגים עמדות שונות לנתח את הנתונים. במידת האפשר חשוב שגופי מחקר ציבוריים יאפשרו לקהל הרחב גישה לנתונים (Mehra, 2002) (ראו לעיל על "ניתוחים שניוניים").

זאת ועוד, בעת ביצוע מדידה והערכה של כלל האוכלוסייה או כלל התלמידים בבית הספר מובלט בעיקר "הפן הפורמלי" של תוכנית הלימודים: רמת הידע והמיומנויות של התלמידים. ההערכה נעשית באמצעות מתן ציון מספרי או מילולי. הצורך בראיית-על מביא לשימוש בכלי מדידה כמו סקרים ושאלונים, אשר לא תמיד משקפים את התמונה המלאה (ראו לעיל). זאת ועוד, בישראל ובמקומות אחרים בעולם נקבעים תקציבים דיפרנציאליים לבתי הספר על פי רמת ההישגים. גישה זו אינה מתאימה כלל ועיקר למדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים. מבחינה אתית, אין לתת ציון לתלמידים ולתלמידות על מערכת הערכים שלהם, ובוודאי אין מקום לתקצב בתי ספר על פי ערכי התלמידים או הצוות החינוכי.

סכנה נוספת כרוכה בנטייה ללמד את מה שמוודדים ולא להפך. כיוון ששיטות מדידה והערכה מסוימות קלות יותר ליישום משיטות אחרות, עלול להיווצר מצב שבו שיטת המדידה וההערכה מכתובה את הערכים המודגשים במערכת החינוך. הדבר עלול להוות מכשול, הן ברמת המערכת כולה, הן ברמת המורה או בית הספר, שכן אלה צריכים להראות שהם משיגים את מטרותיהם. סכנה זו עלולה להתחזק במקרה שבו ניתן תקצוב דיפרנציאלי לבית הספר על פי נתוני המדידה וההערכה.

## 7. המלצות הפרק

- מבחנים מתאימים לבדיקת ידע ומיומנויות אך אינם מתאימים לבדיקת ערכים. לכן מומלץ להימנע מלהשתמש בכלי זה למדידה ולהערכה של ערכים.
- מומלץ לפתח כלים שיאפשרו מיפוי ערכים ולא בחינה שלהם, ויש להימנע מלתת ציון בכל הקשור למרכיב החינוך מוכוון הערכים ברמת הפרט (תלמיד או תלמידה, מנהל או מנהלת ומורה). כמו כן יש לנהוג במשנה זהירות בכל הנוגע לדיווח הממצאים, בעיקר ברמת הכיתה וברמת בית הספר.
- פיתוח כלים ייחודיים וייעודיים למדידה ולהערכה של חינוך מוכוון ערכים הוא צו השעה. מומלץ לפנות למומחים, הן מומחי הערכה ומדידה, הן מומחים בתחום. אלה יעבדו עם סטטיסטיקאים לקביעת תקפות ומהימנות של הכלים החדשים. פיתוח הכלים עשוי להתבסס על טכנולוגיות חדשות. אין מדובר בפיתוח של עוד שאלון או כלי קונבנציונלי אחר אלא בפיתוח חדשני המבוסס על מחקרים חדשים בתחום ההערכה ובתחום החינוך מוכוון הערכים.
- חשוב למדוד את המרכיב ההתנהגותי נוסף על העמדות של הנבדקים, זאת בשל הפער הקיים לעיתים בין עמדות להתנהגויות. תצפיות הן כלי מתאים למדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים.
- קיים ידע רב בנושא מדידה והערכה של הישגים לימודיים: כיצד למדוד ולהעריך, איך לדווח על הממצאים ולמי. לא כך הדבר בתחום המדידה וההערכה של חינוך מוכוון ערכים, תחום עמום הרבה יותר ושנוי במחלוקת. על העוסקים בתחום זה להימנע מלגזור גזירה שווה ממדידה והערכה בתחום ההישגים הלימודיים למדידה והערכה בתחום החינוך מוכוון הערכים.
- מומלץ להשתמש בכלים המתוארים לעיל בהתאם למטרות המדידה, הנמענים ואוכלוסיית הנבדקים.
- מומלץ לשלב מתודות כמותיות ואיכותניות, ולגלות רגישות למטרות המדידה, לקהל היעד ולשימוש בממצאים.
- מומלץ לערוך את המדידה בעזרת מדגמים שונים ולאפשר לחוקרים המציגים עמדות שונות לנתח את הנתונים.
- במדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים מומלץ להתייחס גם לסביבה הלימודית הכוללת את הסביבה הפיזית ואת אקלים בית הספר וכן לחינוך הבלתי פורמלי הכולל טקסים, טיולים ושעת מחנך.
- יש להתייחס בזהירות למחקרי מדידה והערכה המתבצעים מטעם גוף או גורם כלשהו.
- חינוך מוכוון ערכים הוא דיסציפלינה מוכרת במחקר האקדמי, הן בתחום המחקר החינוכי, הן בתחומי הפילוסופיה, הפסיכולוגיה והסוציולוגיה. על כן מומלץ לשתף מומחים מתחומים אלה לא רק ביידוע ממצאי מחקרים, אלא גם ביישומם.
- הוועדה ממליצה שישראל תיקח חלק במבחנים בין-לאומיים שעוסקים בחינוך מוכוון ערכים.
- על מבצעי המדידה לקבוע במדויק את כלי המדידה, שיטות ההערכה, הנבדקים, קהלי היעד והמשאבים לפני תחילת תהליך המדידה, ועליהם לבצע התאמות תוך כדי התהליך. בדרך כלל המטרות נקבעות על ידי מזמיני המדידה, ואלו יכולים להיות גורמים במשרד החינוך או במחלקות חינוך מקומיות, אנשי אקדמיה, מנהלים ומורים.
- מומלץ להעריך באופן שגרתי את המרכיב הערכי בכל תוכנית לימודים מגן הילדים ועד כיתה י"ב.

בשלב הראשון ניתן לעשות זאת בכל תוכנית לימודים חדשה, ללא קשר למקצוע הנלמד. עצם ההתייחסות למרכיב זה בתוכניות הלימודים טרם אישורן יעורר את המודעות של מפתחי תוכניות הלימודים למרכיב החינוך מוכוון הערכים. בהמשך, מומלץ לבחון את כל התוכניות המשמשות בבתי הספר.

- מומלץ לפתח מחוונים בתהליך הערכת תוכניות הלימודים.
- מומלץ לפרסם את ממצאי ההערכה למפתחי התוכניות, להנהלת המשרד, למורים ולהורים.
- תצפיות, ישירות, משתתפות או מבוססות וידאו הן כלי יעיל לתיעוד התנהגות המשתתפים בזמן אמת ולכן מאוד מומלצות במדידה והערכה בתחום.
- חקרי מקרה, קבוצות מיקוד ומחקרים אתנוגרפיים מתאימים מאוד לתחום החינוך מוכוון הערכים ומומלץ ליישם בצורה מושכלת תוך כדי הסתכלות על מגוון המרכיבים הרלוונטיים בתחום. אומנם המחקר האתנוגרפי הוא עתיר משאבי זמן ותקציב, אך הוא עשוי לתת תמונה מקיפה על התופעה הנמדדת.
- דיון בדילמות מוסריות מתאים לכל שכבות הגיל, בתנאי שהדילמה מותאמת לגיל הנבדקים ולרמתם. הסקת מסקנות על בסיס דיון בדילמות מוסרות מחייבת בניית מחוונים ברורים ומדויקים.
- הכלים הכמותיים הם הכלים הזמינים והזולים ביותר לאיסוף נתונים ולניתוחם. הם מתאימים באופן מיוחד למדידה ולהערכה ברמת המאקרו, בין אם מדובר ברמת המדינה או מגזר בתוך המדינה ובין אם מדובר בהשוואות בין-לאומיות.
- הסקרים מתאימים למדידה והערכה של מספר גדול של נבדקים ומאפשרים השוואות של קבוצות. נוסף על כך הם מתאימים מאוד לבדיקת שינויים לאורך זמן.
- השימוש בסימולציות למדידה ולהערכה חדש יחסית ולכן אין מספיק מידע בנושא. יחד עם זאת מחקרים ראשונים בתחום מראים כי יש בכוחה של הסימולציה המדמה סיטואציות מתוך חיי הכיתה ובית הספר לחשוף עמדות והתנהגויות שכלי מדידה והערכה אחרים אינם יכולים לחשוף.
- מומלץ להשתמש בכלים לא מילוליים במדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים. לשימוש במשימות ציור או צילום יש פוטנציאל מצוין בתחום מדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים, אם כי הכלי פחות מתאים למדידות ברמת המאקרו, כלומר ברמת המדינה כולה, הרשות המקומית, או מגזרים גדולים.
- מומלץ לדון ולנתח את ההיבטים הכלכליים ואת הכלים המתאימים להערכת התשומות והתפוקות של חינוך מוכוון ערכים.
- ניתוח נתוני מדידה והערכה אינו יכול להיעשות במנותק מניתוח נתוני רקע של הנבדקים, בין אם הם תלמידים, מורים או מנהלים.
- אין להסיק מסקנות סיבתיות מניתוחים המתבססים על מתאמים.
- מומלץ להעמיד לרשות החוקרים מאגרי נתונים לצורך ניתוחים שניוניים.



Bankos DEA 20

פרק 6 | היבטים חברתיים-פוליטיים  
של חינוך מוכוון ערכים

חינוך מוכוון הערכים איננו מנותק מהקשרים חברתיים-פוליטיים. בפרק זה נדון בסוגיות שונות של היבטים אלו: נסקור תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות העוסקות באופני הסוציאליזציה (חיברות) הפוליטית ונתמקד בתהליכי סוציאליזציה המאפיינים את ישראל כחברה המצויה בקונפליקט מתמשך. כמו כן, נתייחס לגישות מתחום הפסיכולוגיה החברתית והחשיבה הפוליטית, כמו התאוריה של ארווין סטאוב העוסקת בפיתוח מעורבות חברתית-פוליטית ותיאורית הגזע הביקורתית (CRT) העוסקת בפיתוח מודעות לתופעות של גזענות ואפליה ומניעתן. נסכם פרק זה בדרכי יישום אפשריות של חינוך חברתי-פוליטי וחינוך לשלום, כולל התייחסות למרכיב הדתי בחינוך זה. מטרת הפרק היא להציג את הידע העדכני והרלוונטי לנושא זה ללא הכרעה לגבי התאוריה המועדפת או המובילה בתחום.

## 1. תאוריות העוסקות בחינוך לערכים בהקשרים חברתיים-פוליטיים

### 1.1 תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות הנוגעות לסוציאליזציה פוליטית של ילדים

על מנת להעריך את ההיבטים החברתיים-פוליטיים של חינוך לערכים יש להכיר את התאוריות העוסקות בהתפתחות חברתית-קוגניטיבית ובסוציאליזציה פוליטית של ילדים. נסקור כאן תאוריות המציגות גישות שונות:

התאוריה הראשונה היא תאורית ההתפתחות הקוגניטיבית (CDT) של אבוד (Aboud, 1988), המבוססת על תורתו של פיאז'ה. אבוד רואה בהתפתחות של עמדות הקשורות ליחסים בין קבוצות דפוס אוניברסלי נורמטיבי של התפתחות קוגניטיבית-חברתית. ההתפתחות של עמדות בין-קבוצתיות מתחילה בגילי 6-7 שבהם ילדים מייחסים תכונות חיוביות לקבוצת הפנים שאליה הם מרגישים שייכות ומייחסים תכונות שליליות לקבוצת החוץ, שאליה הם לא מרגישים שייכות. בגילי 6-12 ילדים מייחסים גם עמדות שליליות כלפי קבוצת הפנים וכן יש הפחתה בדעות קדומות כתוצאה מפיתוח כישורים סוציו-קוגניטיביים. אבוד מכירה בכך שישנם גורמי סוציאליזציה שיכולים להשפיע על הילדים, למשל הורים, מורים ומדיה, בעיקר בקרב קבוצות מיעוט, אבל מידת ההשפעה של גורמי הסוציאליזציה תלויה בגיל ובהתפתחות של הילד.

תאוריה אחרת היא תאוריית התפתחות הזהות החברתית (- Social Identity Development Theory) (SIDT) שהציע החוקר דרו נסדייל (Nesdale, 2008). התאוריה כוללת ארבעה שלבים בהתפתחות החברתית-פוליטית של ילדים ובהתפתחות תפיסתם בנוגע ליחסים בין-קבוצתיים:

השלב הראשון הוא העדר האבחנה, והוא מאפיין ילדים וילדות בני שנתיים-שלוש. בשלב זה הילדים עדיין לא מבחינים בסממנים ובהבדלים על רקע גזעי או אתני של האחר;

השלב השני הוא המודעות האתנית, המאפיין ילדים וילדות בני 3-4. הילדים מתחילים לפתח מודעות להבדלים אתניים, ובמקביל לכך בונים את זהותם העצמית ואת תחושת השייכות שלהם לקבוצה ספציפית;

השלב השלישי הוא ההעדפות האתניות, המאפיין ילדים וילדות בני 4.5 ומעלה. הילדים לא רק מזהים את קבוצתם ומזהים עימה, אלא גם מעדיפים את קבוצתם על פני קבוצות אחרות;

השלב הרביעי הוא התפתחות הדעות האתניות הקדומות והוא מאפיין ילדים וילדות בני 7 ומעלה. הילדים מעדיפים את קבוצת הפנים ומבטאים גם תפיסות שליליות כלפי הקבוצות האחרות.

המעבר לשלב הרביעי איננו אוניברסלי, לא יופיע בקרב ילדים מתחת לגיל 7, ויתרחש רק אם סביבתם תחשוף אותם לדעות קדומות ולתפיסות שליליות כלפי בני קבוצות אחרות. התאוריה הזו, בדומה לתיאוריית הראשונה של CBT, לא מצליחה להסביר ממצאים מחקרניים באזורי קונפליקט שבהם ילדים קטנים מציגים עמדות שליליות כנגד הקבוצה שנתפסת כאויבת (Teichman, 2016).



התאוריה השלישית שנציג כאן היא מודל ההתפתחות הסוציו-קוגניטיבית (The social-cognitive) SIT (domain model) שפיתח הנרי טאג'פל (Tajfel, 1978). מודל זה מסביר מדוע ילדים ששייכים לקבוצות שונות מציגים עמדות בין-קבוצתיות מגוונות, אשר נבנות על עוצמת ההזדהות שלהם עם קבוצת הפנים, המעמד של קבוצה זו ותפיסות האיום מקבוצות אחרות. המודל מניח כי האופן שבו ילדים וילדות בני שלוש ומעלה תופסים אירועים חברתיים מבוסס על שלושה מרכיבים: העצמי, הקבוצה וערכי המוסר שהוטמעו בהם. כך מסוגלים גם ילדים צעירים להכיל ברי-זמנית שיקולים מגוונים, נורמות חברתיות ומטרות אישיות ולשלב אותם יחד בהצדקות שיספקו. הצדקה מוסרית למעשה כלשהו זוכה אצל מרבית הילדים לעדיפות במקרים שבהם בסיס ההשתייכות הקבוצתי הוא מגדרי או גזעי. במקרים מורכבים יותר, לעומת זאת, הצדקה מוסרית של הדרה תתבסס לעיתים קרובות גם על סטראוטיפים (Teichman, 2016).

תאוריית ההתפתחות החברתית-קוגניטיבית-מוטיבציונית (The social cognitive motivational theory) של בארט (Barrett, 2007) מאגדת את כל הגורמים שיש להם השפעה על עמדות בין-קבוצתיות. לפי התאוריה הזו, ילדים מתפתחים בתוך הקשר ייחודי המאופיין על ידי נסיבות היסטוריות, גאוגרפיות, כלכליות ופוליטיות. הקשר זה משפיע על התפתחות היחסים בין קבוצת הפנים לקבוצות אחרות. המודל מדגיש את יכולתם של הילדים להעריך את העולם החברתי על ידי שילוב בין עקרונות מוסריים אוניברסליים לשייכות פנים-קבוצתית. יחד עם זאת, המודל מייחס חשיבות להקשר החברתי שבו גדלים הילדים. ככל שהמסרים המועברים מגיעים ממקורות סמכות רבים ומגוונים כך גדלה השפעתם על הילדים.

ארבע התאוריות שהוצגו לעיל מדגימות כיצד מתגבשות עמדות בין-קבוצתיות בקרב ילדים. תאוריות אלו הן התשתית המושגית להצגת מחקרים אמפיריים הבוחנים גיבוש עמדות בין-קבוצתיות בקרב ילדים החיים בחברה בקונפליקט מתמשך. בהמשך נציג גם מחקרים העוסקים באוריינות פוליטית.

## 1.2 השפעת החיים בחברה בקונפליקט מתמשך על תהליכי הסוציאליזציה בקרב ילדים

בחברות המעורבות בסכסוך מתמשך, תהליך הסוציאליזציה הפוליטית הוא מנגנון רב עוצמה, אשר לעיתים קרובות מעמיק את הסכסוך ומחזק אותו (Bar-Tal, Diamond & Nasie, 2017). תהליך זה מתרחש בגיל מוקדם מאוד בהשוואה לחברות שאינן מסוכסכות. תוכני הסוציאליזציה, הנרטיבים, האתוסים והזיכרון הקולקטיבי המוטמעים בילדים תומכים גם הם בהמשך הסכסוך. כתוצאה מכך, מרבית הבוגרים ממשיכים לבטא עמדות ואמונות התומכות בהמשך הסכסוך: דה-לגיטימציה של היריב, האדרת קבוצת ההשתייכות ותפיסה עצמית של קורבן בסכסוך.

תהליך הסוציאליזציה הפוליטית מתרחש אצל ילדים מיום לידתם כאשר חושיהם נחשפים לביטויי הקונפליקט. ביטויים אלו יקבלו משמעות מילולית רק בהמשך התפתחותם. תהליך הסוציאליזציה הזה מתרחש בשלושה אופנים:

האחד, חשיפה עקיפה למצבים הנוגעים לסכסוך. חשיפה זו כוללת שפה ודימויים המשמשים לתיאור הסכסוך, סמלים, טקסים ופרקטיקות יום-יומיות, בדיקות ביטחוניות ונוכחות משטרתית וצבאית, פחד וחשדנות כלפי זרים, אזהרות מפני חפצים חשודים, כללים הנוגעים לביטחון ועוד (Bar-Tal, Abutbul, Selinger, & Raviv, 2014).

השני, סוציאליזציה פוליטית ישירה - המתרחש באמצעות סוכני סוציאליזציה. סוכני הסוציאליזציה עשויים להשתנות בהתאם להקשר והדבר תלוי למשל בשאלת יחסה של הקבוצה למדינה ולמוסדות הפורמליים אם יש כאלו (Myers-Walls, Myers-Bowman, & Pelo, 1993; Nasie, Diamond, & Bar-Tal, 2015).

והשלישי, התנסויות אישיות - הכוללות חשיפה לאירוע טרור, פגיעה אישית או של אדם קרוב, חוויות

השפלה או פחד מאירועים הקשורים לסכסוך ותורמים לחיזוק הפרשנות והאמונות המוקדמות שנטמעו (Derluyn, Broekaert, Schuyten & De Tammerman, 2004; Elbert et al., 2009).

סוכני סוציאליזציה המשמעותיים ביותר בהקשר זה הם ההורים, המדיה ומערכת החינוך.

- ההורים מספקים לילדיהם הסברים ומידע, ומסייעים להם לעבד את תחושותיהם. למשל, הורים משפיעים על ילדיהם באמצעות האופן שבו הם מרגיעים אותם בשעת פחד ומספקים פרשנות לרגשותיהם על רקע חשיבות הסכסוך וערכו הרב עבור הקבוצה (Myers-Walls, Myers-Bowman, & Pelo, 1993).

- המדיה נחשבה בעבר לסוכן סוציאליזציה מוביל ובשנים האחרונות הרשתות החברתיות מקדמות גם תפיסות עולם אלטרנטיביות ומתחרות. השפעת אמצעי התקשורת המובילים על הסוציאליזציה הפוליטית נותרה משמעותית (Blankemeyer, Walker, & Svitak, 2009; Warshel, 2007).

- מערכת החינוך משפיעה על הסוציאליזציה הפוליטית על ידי הטמעת תכנים, שפה, נורמות, מנהגים וטקסים המחזקים את הנרטיב הדומיננטי. העדפה מערכתית של הנרטיב הדומיננטי דוחקת נרטיבים חלופיים. למערכת החינוך יש השפעה ניכרת על תהליך הסוציאליזציה הפוליטית בשל היקף האוכלוסייה שבאחריותה ובשל מעמדה, המעניק לתכנים המופצים לגיטימציה גבוהה (Torsti, 2007; Papadakis, 2008; Nasie, Diamond, & Bar-Tal, 2015).

לתהליך הסוציאליזציה הפוליטית ולסוכני הסוציאליזציה יש השפעה רבה על גיבוש עמדות בין-קבוצתיות ותפיסת המציאות הפוליטית-חברתית כפי שנראה בסעיף הבא.

### 1.3 פיתוח זהות קבוצתית והיחס לאחר בקרב ילדים בחברות בסכסוך מתמשך

מחקרים רבים מצביעים על כך שבחברות בסכסוך מתמשך מוטמעת בילדים כבר מגיל צעיר תפיסה חד צדדית וחד משמעית של הסכסוך, בדגש על תחושת הקורבנות והצדק של קבוצת הפנים. הסביבה האלימה משפיעה גם היא על התפיסה הרחבה יותר של הילדים בפרשנות של אירועים הנוגעים לסכסוך. למשל, ילדי גן אשר חיו בקרואטיה בתקופת המלחמה ב-1992 שוחחו בביטחון רב על הסכסוך וסיפקו תובנות מפורטות לשימוש בנשק להשמדה ולסבל שגרמה הקבוצה האויבת, אשר תוארה כפוגענית ואגרסיבית (Miljević-Ridžički & Lugomer-Armano, 1994). בישראל נמצא כי ילדות וילדים בני שנתיים וחצי בלבד הפגינו יכולת תיאור מפורט של "הערבים" ואף התייחסו אליהם במונחים שליליים כקבוצה מסוכנת ואגרסיבית (Bar-Tal & Teichman, 2005).

מחקר שהשווה בין ילדים מכמה אזורים סכסוך (בוסניה, צפון אירלנד, קפריסין וחבל הבסקים) מצא שבכולם פיתחו הילדים בגיל צעיר מאוד תודעה לאומית של זהות קבוצתית והתנגדות לקבוצה האויבת (Oppenheimer, 2011). באופן דומה במחקר על ילדי בלגרד וארה"ב לאחר התערבות נאט"ו נמצא כי הילדים שנחשפו לקונפליקט באופן ישיר מתארים אותו במונחים אישיים הכוללים התייחסות מפורטת לדברים שראו ושמעו. לעומת זה, הילדים האמריקאים שלא נחשפו ישירות מתייחסים למלחמה במונחים כלליים ובסיסמאות אידיאליות (Myers-Bowman, Walker, & Myers-Walls, 2005).

לתהליכים שעוברים הילדים מגיל צעיר ולהשפעות שתוארו לעיל ישנה השפעה מכרעת על האמונות והתפיסות שלהם בגילים מבוגרים, ויותר מכך - על מעשיהם. מחקרים מראים כי גם כאשר שינו את תפיסת עולמם, עדיין המבוגרים נוטים לחזור למוסכמות שרכשו בילדותם כמנגנון אוטומטי לפרשנות ותגובה (Dunham, Chen, & Banaji, 2013; Ajdukovic & Biruski, 2008).

המחקרים שהוצגו מראים כי הסוציאליזציה הפוליטית מתרחשת במקביל במגוון אפיקים ואופנים. התהליך מתחיל בגיל הינקות ומשפיע באופן עמוק גם בטווח הארוך על האופן שבו המבוגרים תופסים את הסכסוך, את הגורמים לו ואת מטרותיו. למעשה, בתהליך הסוציאליזציה התפיסות שנטמעו הופכות לרפרטואר פסיכו-סוציאלי שמשפיע על הימשכותו של הסכסוך.

לצד זאת, ממצאי המחקרים מעידים גם על הפוטנציאל העצום שבחינוך לשלום ולסובלנות מגיל צעיר, ולאפשרות הטמונה בו לשינוי עמוק בגישות ובתפיסות כלפי הסכסוך, כלפי הקבוצה האחרת וכלפי אפשרויות לפתרון. חינוך כזה מספק לילדים הצעירים רפרטואר אלטרנטיבי של עמדות ביחס לקבוצות האחרות וכן כלים ומיומנויות לגילוי סובלנות, קבלת האחר והכלת נרטיבים ותפיסות עולם מנוגדות. מערכת החינוך עשויה לשמש סוכן מרכזי ומשפיע ביותר בהובלת תהליך כזה. דוגמאות לכך ניתן למצוא בצפון אירלנד ובקפריסין (Smith, 1995; Zembylas, 2011).

#### 1.4 חינוך לאוריינות פוליטית

המחקרים שהוצגו לעיל מעידים על הצורך בחינוך לאוריינות פוליטית בקרב תלמידים ותלמידות, כדי לאפשר דיאלוג בין קבוצות במחלוקת ולאפשר לגיטימציה לעמדות מגוונות. להלן נציג מגוון עמדות הנוגעות לחשיבות החינוך לאוריינות פוליטית ולמאפייניו.

בעיני לם (2002) חשוב לעסוק בפוליטיקה במערכת החינוך, אך יש להתמקד בטיפוח אוריינות פוליטית בקרב התלמידים, להקפיד על הצגת עמדות מנוגדות ולשאוף לאובייקטיביות. לם הביע חשש מחינוך אינדוקטריני המנסה להטמיע דעות בתחום מסוים, בעיקר בתחום המוסרי, פוליטי ודתי, מתעלם מדעות מנוגדות ומבירור מעמיק ולא מאפשר להכריע בין חלופות.

לעומתו טען לביא (1978) כי בפועל אין כל אפשרות להפריד באופן מוחלט בין חינוך לאוריינות פוליטית ובין אינדוקטרינציה (כפייה) שכן בכל חינוך מעצם הגדרתו יש אינדוקטרינציה, בין שהיא מודעת ובין שאיננה מודעת. מכאן שההכרעה היא בין שתי גישות: האחת שוללת כל יומרה לחינוך מוסרי ופוליטי והשנייה מעודדת חינוך כזה לצד מודעות לסכנות הבלתי נמנעות של אינדוקטרינציה (מיכאלי, 2014). תומכי הגישה השנייה טוענים כי יש להתנער מהניטרליות ומהאובייקטיביות המדומות של מערכת החינוך ולעודד עיסוק בסוגיות פוליטיות ומוסריות.

בדומה לגישה זו, גם איכילוב (2001) הבחינה בין חינוך אזרחי לבין אוריינות פוליטית. חינוך אזרחי מתמקד בקשרים בין היחיד לבין החברה ומדגיש היבטים מבניים, מינהליים וחוקיים של המוסדות הפוליטיים, אך נמנע מדיון בנושאים שנויים במחלוקת. חינוך מסוג זה מקפיד להישאר בתחומי הקונצנזוס ונתפס כחינוך שמרני. אוריינות פוליטית, לעומת זה, מציבה במרכז את רעיון הדמוקרטיה המשתתפת והמעורבת. היא מבוססת על ההנחה כי חוסנה של חברה אזרחית מותנה בהשתתפות פוליטית פעילה, אחריותיות וכושר עמידה נוכח מציאות משתנה (Carmon, 2020).

הנחה זו משמעותית אף יותר כשמדובר בחברה המצויה בקונפליקט מתמשך ומחנכת את בניה ובנותיה להתמודדות עם מציאות קונפליקטואלית (שגיא, 2014). במציאות כזו מטרת החינוך היא ליצור מחויבות אידאולוגית לדמוקרטיה בממדים רגשיים והכרתיים, וזו יכולה לבוא לידי ביטוי בעיסוק בהיבטים פוליטיים הנוגעים באופן אישי לחייהם של התלמידים (איכילוב, 2001). עיסוק זה צריך גם לבוא לידי ביטוי בהווה הבית ספרית, למשל במעורבות התלמידים בחיי היום-יום בבית הספר (מיכאלי, 2012).

עמדה דומה נוקט גם אבנון (2013) הרואה בחינוך החברתי-פוליטי חינוך להכרה ולחידוד ההבנה שהמחלוקות

הבסיסיות הקיימות בחברה הן תמידיות. החברה, ככל חברה דמוקרטית, תתקיים תמיד בתוך מחלוקות כאלה והעימות בדרך כלל אינו מאפשר פתרון מוחלט. לדידו, הדרך האפשרית היחידה לקיומנו כחברה היא להבטיח שיתקיים דיאלוג בין קבוצות במחלוקת, ושתינתן לגיטימציה לעמדות ולנרטיבים השונים זה מזה.

## 1.5 חינוך למעורבות חברתית-פוליטית - מאפיינים והשפעה

מגמה משמעותית של האוריינות הפוליטית כוללת עידוד למעורבות של התלמידים בסוגיות פוליטיות בחיי היום-יום. חלק זה של הפרק יעסוק בפרקטיקות ובכלים לפיתוח מעורבות פעילה.

ארווין סטאוב פיתח את המושג מעורבות פעילה (Active Bystanders) והציע דרכים אוניברסליות לקידום החינוך למעורבות חברתית-פוליטית. לדידו, יש להטמיע בקרב התלמידים והתלמידות שאיפה לשיפור מתמיד של החברה והקהילה, לנקיטת עמדה ולגילוי אחריות ואמפתיה לרווחת הכלל (Staub, 2003, 2015).

מחקריו מראים כי באירועי קיצון יש להתנהגותם של עדים השפעה משמעותית על התפתחות האירוע, הידרדרותו והחמרת האלימות. בעוד חלק מהאנשים יתעלמו ויהססו להתערב, אחרים יבחרו לנקוט פעולה. התנהגות פסיבית של עדים לפגיעה עלולה להחריף לא רק את האירוע הספציפי אלא גם את הידרדרות האלימות בטווח הארוך. היא מעודדת את הפוגעים, מספקת לגיטימציה לפגיעה ואף מקהה את יכולתם של העדים לגלות אמפתיה באירועים עתידיים וקשים יותר. התנהגות אקטיבית ונכונות להתערב, לעומת זאת, עשויה להפסיק את הפגיעה ולמנוע את החמרתה (Staub, 2003, 2015).

על רקע זה הדגיש סטאוב את החשיבות של סוציאליזציה חיובית לקידום דפוסים של עמדה אקטיבית בקרב תלמידים. בכתיבתו הוא נסמך על מחקרים המראים כי עמדה פעילה ונכונות להתערב במקרה של עדות לפגיעה אינן בהכרח תכונות מולדות וניתן לפתח אותן באמצעות סוציאליזציה וחינוך. פיתוח אמפתיה ותפיסת האחר באור חיובי וחומל תלויים כמעט תמיד בפיתוח תכונות כמו אהבה, חיבה ואמון כלפי האחר (Staub, 2019).

נוסף על כך ישנה חשיבות להתנהגות הצוות החינוכי וההורים בהדרכה, הכוונה, הטמעת ערכים וכללים ודוגמה אישית. אלו יכולות לבוא לידי ביטוי בהתנהגות הצוות כלפי תלמידים "אחרים", פיתוח אינטראקציה בין-אישית באמצעות למידה משותפת של תלמידים מקבוצות שונות, מעורבות של תלמידים בפרויקטים של סיוע לְאָחֵר ובשיפור איכות חייהן של קבוצות נזקקות, וכן הסברה על ההשפעה החיובית של מעורבותם (Staub, 2019). דוגמה לכך היא מחקר שנערך בארה"ב בקרב שתי קבוצות תלמידים שהתבקשו לאסוף ולהכין צעצועים לקבוצה אחרת. לאחת הקבוצות נמסר שהצעצועים מיועדים לילדים מאוכלוסייה מוחלשת, המאושפזים בבית חולים. בקרב קבוצה זו נצפתה מוטיבציה גדולה יותר וכן נכונות להשקיע יותר בפעילות (Staub, 2015).

אוריינטציה פרו-חברתית, הכוללת אמפתיה ותחושת אחריות לרווחת האחר, מפחיתה אגרסיביות ומגבירה את הנכונות לסייע ולהתערב במקרים של פגיעה באחר. נמצא כי הכרה ותמיכה בהתנהגות פרו-חברתית וכן ציפייה מוקדמת מצד ההורים והמשפחה והפניית תשומת הלב לצרכים ולקשיים של אחרים, יוצרים נכונות להמשיך ולפעול באופן דומה גם באירועים עתידיים (McNamee & Wesolik, 2014). מעבר לכך, אמפתיה, תחושת צדק ונכונות לסייע גוברת ומתחזקת ככל שהתלמידים מתערבים באירועים נוספים שהם רואים לנכון. עקרונות חשובים במיוחד בבניית תוכניות לעידוד מעורבות פעילה כללו, בין היתר, חיזוק האינטראקציה וההיכרות עם הקבוצה ה"אחרת", שינוי נוהלי ענישה כלפי נוכחים שאינם נוקטים פעולה להפסקת התנהגות פוגענית והקניית כלים להתערבות בדרכים אמפתיות (Staub, 1989).

יוזמות נוספות מבקשות לטפח אוריינטציה פרו-חברתית, וחלקן נסמכות על גישות ותיקות כמו גישת המגע של אלפורט (Allport, 1954). יוזמות אלו כוללות קבוצות דיאלוג (Sagy, 2017), פעילות ספורטיבית משותפת (למשל בארגונים כמו [מרכז פרס לשלום](#) ו-USAID), לימוד ויסות ושליטה על רגשות, בדגש על פיתוח אמפתיה כלפי האחר (Rutland & Killen, 2015) או שימוש בטכנולוגיה של מציאות וירטואלית כדי לאפשר לאדם מקבוצה אחת "להיכנס לנעליו" של אדם מקבוצה אחרת (Levy Paluck, Porat, Clark & Green, 2021). חלק ניכר מהמחקרים אשר ליוו את היוזמות לא סיפקו, למעשה, תשובה חד-משמעית לגבי יעילותן של התוכניות בהשגת מטרותיהן.

ואכן, במחקר מטא-אנליזה שערכו לוי פאלוק ועמיתותיה נבחנו כ-400 מחקרים ניסויים שנערכו בעשור האחרון. ממצאי המחקר מראים כי היוזמות הקיימות היום להפחתת גזענות אינן יעילות (Levy Paluck et al., 2021). מנגד חשוב לציין כי רוב המחקרים שנסקרו היו מחקרי מעבדה אשר בדקו רעיונות ראשוניים, עמדות ורגשות בקרב סטודנטים, סטודנטיות או משיבים בתשלום. ברובם לא נבדק שינוי התנהגותי בפועל (על הקשר בין עמדות והתנהגות ראו בהרחבה בפרק השני בדוח זה).

## 1.6 הפדגוגיה הביקורתית והתאוריה הביקורתית של הגזע (Theory Race Critical - CRT)

כשדנים בחינוך חברתי-פוליטי יש מקום להתייחס גם לפדגוגיה הביקורתית. בחלק זה נתאר את מאפייניה העיקריים של התאוריה הביקורתית של הגזע (Critical Race Theory) כדרך להסתכלות ביקורתית על מערכת החינוך וכבסיס לשינוי חברתי-פוליטי.

התאוריה הביקורתית של הגזע היא גישה מחקרית שנולדה בשנות ה-70 בארה"ב. קבוצה של משפטנים ואקטיביסטים גרסו כי ההתקדמות המהירה בתחום זכויות האדם לא עצרה את הגזענות אלא הפכה אותה לתופעה מתוחכמת ו"מעודנת" יותר, ולעיתים אף חמורה לא פחות משהייתה (Delgado & Stefancic, 2001; 2013). התאוריה הביקורתית של הגזע נשענת קודם כול על ההנחה שהגזענות היא תופעה רווחת, המהווה חלק אינטגרלי מהסדר החברתי ומהחוויות היומיומיות של מיעוטים (Delgado & Stefancic, 2001). זאת בשונה מתפיסות ליברליות המצביעות על התקדמות בחקיקה ובמדיניות, למשל במערכת החינוך. להלן נפרט כמה נושאים שחושפים את אי-השוויון המערכתי בתחום החינוך, במטרה להעלות את המודעות להיבטים הסמויים של אפליה גזעית בבתי הספר.

**הקול של המיעוטים בשדה החינוך** - הגזע על פי תאוריה זו נתפס כהבניה חברתית; גזעים הם תוצרים של המחשבה ושל היחסים החברתיים ולא השתקפות אובייקטיבית, קבועה והכרחית של המציאות הביולוגית. על כן, התאוריה מדגישה את החשיבות של הפרספקטיבה והחוויה של המיעוטים להבנת סוגיות רחבות שקשורות בגזע (Bell, 1979). החוקרים בתחום הציעו לראות בנרטיבים או ב"סיפור סיפורים" (storytelling) גישות בעלות תוקף מחקרי לבחינת סוגיות של גזע וגזענות במשפט בפרט ובחברה בכלל (Parker & Lynn, 2002).

קולם של המיעוטים מתייחס לחוויה משותפת של גזענות, והיא מעצבת את הסיפורים שלהם בצורה מסוימת (Delgado, 1990). סיפורים אלה נוטים לקבל צורה של סיפורינגד (counterstories) ובכך הם מערערים על הסיפורים, התפיסות והקולות הדומיננטיים בחברה (Delgado, 1989). התאוריה הביקורתית של הגזע יושמה בתחום החינוך באמצעות מתודולוגיה המבוססת על נקודת המבט של המיעוטים. כך למשל, סטודנטים מקבוצות מיעוט יכולים לתפקד כיצרנים של ידע מסוג חדש, שיש לו את היכולת לשנות את המחקר ואת הפרקטיקות בתחום החינוך (Delgado-Bernal, 2002).

איי־השוויון והיחס המפלה כלפי מיעוטים - אחד הצעדים הראשונים ביישום התאוריה בשדה החינוך הוא במחקר שטען כי הגזע ממשיך למלא תפקיד מכריע ביצירת אי־השוויון בארצות הברית. כמו כן נטען במחקר שיש חפיפה בין גזע למצב כלכלי־חברתי ואזור מגורים, המאפשרת לקבוצה ההגמונית הטבות וזכויות יתר בחינוך ובאמצעותה ניתן להבין את אי־השוויון במערכת החינוך (Ladson-Billings, 1998). ההסללה משמשת גם היא אמצעי מרכזי ליצירת אי־שוויון ואי־צדק בחינוך. שיעורם הגבוה של תלמידים מקבוצות מיעוט במוסדות לימוד ובמסלולי לימוד בסטטוס נמוך יוצרים למעשה הפרדה בחינוך, והיא מגבילה במידה ניכרת את ההזדמנויות החינוכיות שמוענקות לתלמידים אלו (Dixson & Rousseau, 2005).

דוגמה נוספת היא ניתוח תרבותי של הקטגוריה "תלמידים בסיכון", המיוחסת לעיתים קרובות לנערים ממוצא אפריקני בקנדה. הנטייה החברתית והחינוכית היא להתייחס לנערים אלה באמצעות סטריאוטיפים שמשולבים זה בזה וכוללים את התפיסה שלהם כמהגרים, ללא דמות אב משמעותית, אתלטים, עושי צרות וחסרי שאיפות. הסטריאוטיפים האלה מעצבים את השיח ומתייגים את הנערים בתהליך התורם לדחיקתם לשוליים. בסופו של דבר התהליך משפיע לרעה על ההזדמנויות החינוכיות שלהם ועל סיכויי הצלחתם כבוגרים לאורך כל חייהם (James, 2012).

**הטיות תרבותיות מפלות כלפי מיעוטים** - החשיבה המפחיתה (deficit thinking) מתפקדת כאחת הצורות המרכזיות של הגזענות העכשווית בבתי הספר. החשיבה המפחיתה מאשימה את התלמידים מקבוצות מיעוט ואת משפחותיהם בביצועים הלימודיים הנמוכים שלהם, וזאת בניגוד לתפיסה הרווחת שלפיה מוסדות החינוך ניטרליים מבחינה גזעית (Parker, 1998). הטענה השכיחה במסגרת החשיבה המפחיתה היא שלתלמידים האלה אין את הידע, הכישורים התרבותיים הנורמטיביים והתמיכה ההורית הנדרשת על מנת להצליח במערכת החינוך. התאוריה הביקורתית של הגזע מציעה גישה מנוגדת ולפיה התרבויות של קהילות מיעוטים מאופיינות בעושר תרבותי שלא זוכה להכרה כגון הון שקשור בשאיפות, הון חברתי, לשוני ומשפחתי. אי־ההכרה בעושר התרבותי של מיעוטים גזעיים, ולא הדלות התרבותית שלהם, היא שמכוננת את אי־השוויון הגזעי בחינוך (Yosso, 2005).

האפליה הבית ספרית יכולה לבוא לידי ביטוי בצורות סמויות וגלויות של סטראוטיפים. למשל, מחקר שהתבסס על ראיונות עם תלמידי תיכון ממוצא סיני ופיליפיני בארצות הברית הראה שבעוד שלתלמידים הסינים נוטים להתייחס כבעלי הישגים לימודיים גבוהים, בעיקר במתמטיקה, התלמידים הפיליפינים נתפסים כעבריינים או ככישלונות, ובהתאם לכך הם מופנים למסלולי לימוד מקצועיים שמגבילים את הזדמנויות ההשכלה העתידיות שלהם (Teranishi, 2002).

אף כי התלמידים הסינים והפיליפינים במחקר זה תיארו סטריאוטיפים שונים בתכלית ביחס אליהם, המשותף לשתי הקבוצות הוא החוויה שהמורים, היועצים והעמיתים שלהם בתיכון מתייחסים אליהם אחרת, בגלל מוצאם האסיאתי. במחקר זה, התאוריה הביקורתית של הגזע העניקה קול לאלה שקולם לרוב לא נשמע ואפשרה בחינה של ניואנסים עדינים של גזע שהם פחות נראים לעין ומוכרים במחקר החינוכי (שם).

הטיה תרבותית נוספת מתמקדת בחוויה של תלמידי מיעוטים במערכת החינוך בארה"ב. המחקר הצביע על הנטייה החוזרת של מורים לשכוח את השמות הפרטיים של תלמידים אלה או להגות אותם שלא כהלכה. החוקרים טענו שדפוס זה של המורים, גם כשהוא לא מכוון לפגיעה בתלמידים מקבוצות מיעוט, מתורגם אצלם לחוויה של חוסר הערכה תרבותית בבתי הספר, למבוכה ולפגיעה בתפיסה העצמית, המשפחתית והתרבותית שלהם. מכאן שההתנהגות הזו מתפקדת כצורה יום־יומית מעודנת של גזענות, שיש לה השפעה שלילית מצטברת על התפיסה העצמית, תפיסת העולם והזהות התרבותית של תלמידים אלו (Kohli & Solorzano, 2012).

לסיכום נוכל לומר כי הכוונות המוצהרות של המערכת הן אנטי גזעניות, אך בפועל מתקיימת בה גזענות אשר באה לידי ביטוי בביצועים לימודיים. כלומר, מערכת החינוך לא מספקת שירותים הולמים לאנשים בגלל צבע עורם, תרבותם או מוצאם האתני (Gillborn, 2006). הדבר בא לידי ביטוי בהטיה תרבותית של תוכניות הלימודים המדגישה את קולה של קבוצת הרוב, באסטרטגיות הוראה שנוטות להתייחס למיעוטים כאל אוכלוסייה בסיכון, בחוויה של חוסר הערכה תרבותית בבתי הספר כלפי תלמידים מקבוצות מיעוט ובהטיות במדדי ההערכה לטובת הקבוצה ההגמונית (Ladson-Billings, 1998).

## 2. חינוך חברתי-פוליטי - המקרה של החברה הישראלית

### 2.1 המתח שבין פיתוח לכידות לאומית לבין פיתוח ערכים אוניברסליים

חברות המצויות בקונפליקט חברתי-פוליטי מתמשך, בלתי נשלט ואלים מפתחות רפרטואר פסיכולוגי-קולקטיבי המאפשר להן להתמודד ולהתקיים במצב זה (Bar-Tal, 2020). חברות כאלו חוות מציאות קשה של אי ודאות, לחץ כרוני ואקוטי ותחושות כאב ושכול. הרפרטואר שמפתחת החברה כולל מרכיבים של זיכרון קולקטיבי ואתוסים שמונחלים לבני החברה בתהליך הסוציאליזציה ומאפשרים הבניה של השקפת עולם קוהרנטית ובת משמעות (שגיא, 2014).

אחד המושגים המאפשרים הבנה של הרפרטואר הפסיכולוגי-קולקטיבי בחברות בקונפליקט הוא **תחושת קוהרנטיות לאומית** הכוללת מרכיבים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים בתפיסת הלאום של הפרט (שגיא, 2014). תחושת קוהרנטיות לאומית בהקשר היהודי-ישראלי מבוססת על שלושת המרכיבים הבאים:

- **מוֹבְנוּת** - תפיסת העולם הקוגניטיבית שמציע הלאום היא קוהרנטית, מובנת ורציונאלית. המובנות מבוססת על נרטיבים, אתוסים וייצוגים חברתיים-קולקטיביים. הרפרטואר הקולקטיבי שהתפתח, אירגן והסביר את המציאות והצדיק את התנהגותנו (בר-טל, 2007). חיזוק הדימוי החיובי שלנו הצטרף לחינוך לדה-לגיטימציה של האויב (פייר, 1985). חוסר היכרות עם האחר וחוסר מגע איתו אפשרו גם הם גם דה-לגיטימציה של האחר הפלסטיני (Sagy, Adwan & Kaplan, 2002), אך גם של "אחרים" בתוך החברה הישראלית (שנהב, 2003).
- **נהילות** - תחושה שמשאבים לאומיים כמו מנהיגות, צבא, ביטחון, חינוך ובריאות מאפשרים לפרט להתמודד במצבי סיכון ולחץ.
- **משמעותיות** - מתייחסת להיבטים הרגשיים של משמעות הקיום והשייכות לעם היהודי-ישראלי. בני האומה חשים שיש להם שותפות גורל וחזון, מטרות ואתגרים ואלו מספקים להם תחושת משמעות, סולידריות וביטחון (בר-און, 1999).

תחושת הקוהרנטיות של הפרט מאפשרת לו להתמודד עם מצבי לחץ קשים ולהישאר בריא (Antonovsky, 1987). מחקרים רבים בישראל ובעולם מצאו כי תחושת קוהרנטיות - הן אישית, הן לאומית - אכן מנבאת את רמת הבריאות הפיזית והנפשית של אנשים המתמודדים עם משברים, כולל משבר הקורונה בשנים האחרונות (Sagy & Mana, 2022).

אולם, מעבר ליכולת הניבוי של בריאות ורווחה, לתחושת הקוהרנטיות הלאומית יש קשר למדדים אחרים ברמה החברתית-פוליטית. בסדרת מחקרים שנערכו בעשור האחרון נבדקה תחושת הקוהרנטיות ברמה הקולקטיבית והקשר בינה לבין רמת הפתיחות שמגלים חברי קבוצת הפנים כלפי קבוצות אחרות. הממצאים העלו כי קיים קשר שלילי מובהק בין עוצמת תחושת הקוהרנטיות הקולקטיבית לבין הנכונות

לתת לגיטימציה לנרטיב של האחר או לחוש אמפתיה כלפי הסבל שלו (Mana et al., 2021).

יתרה מכך, נמצא כי תחושת קוהרנטיות לאומית חזקה קשורה עם נטייה להיבדלות מהאחר ודחייה של פתרונות פיוס שאינם אלימים. כלומר, תחושת הקוהרנטיות הלאומית-יהודית, שעל חיזוקה שוקדים מוסדות הסוציאליזציה והחינוך בארץ, מאפשרת רווחה ובריאות לאזרחי ישראל, למרות המציאות הקונפליקטואלית. יחד עם זאת, תחושה זו משמרת גם את הסכסוך האלים ואינה מאפשרת להקשיב לנרטיב של ה"אחר" ולהכיר בו. למעשה היא מונעת מאיתנו חשיבה מורכבת על הקונפליקט שבו אנו מצויים (Lieblich, 2020; Mana, 2020; Sagy, Srour & Mjally-Knani, 2015; Sagy et al., 2002). **אם כך, האתגר הוא לפתח בקרב התלמידים והתלמידות בישראל תחושת קוהרנטיות לאומית חזקה, שאיננה מותנית בשלילת האחר אלא מאפשרת פיתוח נרטיבים המשקפים ערכים אוניברסליים של צדק ושלום.**

ביטוי למציאות החברתית-פוליטית והשפעתה על ילדים בחברה הישראלית ניתן למצוא בממצאים מסקרים בין-לאומיים ומחקרים בישראל שנערכו בעשור האחרון. סקרים אלו מעידים על לכידות חברתית נמוכה יחסית למדינות אחרות, וזו באה לידי ביטוי במדדים שונים. כך למשל, בממצאי מחקר פיז"ה בנושא רכישת כישורים גלובליים בישראל נמצא כי התלמידים בישראל ממוקדים יותר בלמידה וברכישת ידע ופחות בהיכרות ובהתנסות בלתי אמצעית עם בני תרבות אחרת (ראמ"ה, 2020). כמו כן, נמצא שתלמידי ישראל מתעניינים פחות בנושאים אקטואליים הקשורים בסוגיות מקומיות וכלל-עולמיות מחבריהם בארצות אחרות בעולם (שם). וכן ראו פירוט בפרק ה-3 לדוח זה.

## 2.2 המתח שבין ניטרליות לבין נקיטת עמדה

כאשר עוסקים באוריינות פוליטית עולה השאלה האם יש לגיטימציה לתלמידים וצוותי חינוך לנקוט עמדה פוליטית או שמא על בתי הספר להישאר זירה ניטרלית וממלכתית. התשובה לשאלה הזו השתנתה עם השנים, ואפשר להצביע על שלוש תקופות, כל אחת מייצגת גישה אחרת. (מיכאלי, 2014).

הראשונה, **תקופת הזרמים האידיאולוגיים** - חלה מתקופת הישוב בשנות ה-20 ועד לחקיקת חוק חינוך ממלכתי בשנת 1953. בתקופה זו היה החינוך מגויס פוליטית למפלגות - הן מבחינה אידיאולוגית, הן מעשית. תהליך הלמידה בתקופה זו התאפיין בעיסוק בסוגיות פוליטיות ועידוד מעורבות פוליטית של התלמידים.

השנייה, **תקופת המערכת הממלכתית והזרמים העצמאיים** - הייתה נהוגה מחקיקת חוק חינוך ממלכתי<sup>7</sup> וביטול הזרמים (1953) ועד שנות ה-80. רפורמת החינוך הממלכתי שהוביל בן גוריון ביקשה לנתק את מערכת החינוך מהזיקה המפלגתית-פוליטית, לבסס מערכת ממלכתית משותפת לציבור כולו ולהוציא את הפוליטיקה מבתי הספר. הפוליטיקה הוצאה מבתי הספר באמצעות הנחיות קונקרטיות כמו איסור על הבעת עמדות פוליטיות של המחנכים או איסור על כניסתן של תנועות הנוער לבתי הספר. באותה תקופה זרם העובדים שדגל בחינוך סוציאליסטי והשתייך להסתדרות הכללית בוטל ובמקומו קם החינוך הממלכתי. הזרמים החרדי והדתי-לאומי ממשיכים בפעולתם עד היום ואף זכו באוטונומיה מבנית ועצמאות פדגוגית. כלומר זרמים אלו ממשיכים להיות מזוהים אידאולוגית-פוליטית.

השלישית, **תקופת ביזור והפרטה במערכת** - הונהגה משנות ה-80 ועד ימינו. בתקופה זו נסוגה המדינה מתכנון, מימון והפעלה של חינוך חברתי-פוליטי ובמקומה נכנסים גורמים פרטיים לזירה. מחד גיסא,

7 חוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953 (כולל התיקון משנת 2000) כולל שני סעיפים המתייחסים לנושא החינוך הפוליטי: סעיף ה - על החינוך לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה; סעיף ו"א - על החינוך ללמד להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת היחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות.



המערכת משמרת את עקרון הסטריליות הפוליטית. דוגמאות לכך הן פסילת ספרי לימוד בהיסטוריה שכללו נרטיבים שונים מאלו המקובלים במשרד החינוך או שימוע למנהלים או מורים שעסקו בסוגיות פוליטיות ואיפשרו הצגת עמדות שונות כמו [ההזמנה לשימוע של מנהל ביה"ס הריאלי](#) (קופל-וונדרמן, 2021) מאידך גיסא, המערכת מעניקה מקום הולך וגדל לפעילות ערכית שמפעיליה הם לעיתים גופים פרטיים המונעים מאינטרסים כלכליים ופוליטיים.

מיכאלי (2014) טוען כי הגישה האובייקטיבית המאפיינת את משרד החינוך עלולה ליצור ניטרליות פוליטית מדומה ומסך של בערות פוליטית. התלמידים לא יוכלו לפתח עמדות עצמאיות המבוססות על הכרעה ערכית מודעת כל עוד לא יכירו עמדות מגוונות. בדומה לכך, תדמור (2018) רואה בזירה החינוכית זירה פוליטית במהותה, לא במובן הפרלמנטרי-חוקתי, אלא מבחינת התפיסה של החינוך כפוליטי מעצם הגדרתו.

מעבר לכך, יש הרואים בשאיפה לאובייקטיביות מסר חינוכי שנזקקו עלולים להיות קשים. בין הנזקים ניתן למנות תפיסה רדודה של המציאות בקרב התלמידים, חשש להתבטא, נטייה לגזענות, לאלימות ולרדיפה על רקע עמדות פוליטיות. יתרה מכך, בית הספר על מוריו ותלמידיו מצטייר כבועה המנותקת מהמציאות (נווה, 2014).

חוקרי חינוך רבים אכן רואים במערכת החינוך מרחב מתאים לבחינת שאלות כגון מהי תכלית החינוך ומהי מטרתו, ובתוך כך לעיסוק בערכים כמו תיקון חברתי, מגדר, לאומיות, הומניזם ומוסר (תדמור ופריימן, 2012). יתר על כן, החינוך למעורבות חברתית-פוליטית חשוב במיוחד בישראל בשל המציאות החברתית בארץ. מאפייניו של חינוך זה - תכניו, שיטותיו ומעמדו במערכת החינוך - שנויים במחלוקת בקרב העוסקים בחינוך, והמחלוקת נסובה בעיקר על על הערכים האזרחיים-פוליטיים הרצויים (לפסטיין וברנדס, 2013). ניתן לתמצת מחלוקת זו לשתי שאלות: האם המערכת צריכה לקדם ערכים פרטיקולריים כגון ערכים לאומיים, תרבותיים או דתיים של עם מסוים או ערכים אוניברסליים-ליברליים? האם וכיצד ניתן ליצור איזון ביניהם? (אדלר ושותפים, 2013).

מעבר לכך, החינוך הציבורי מנסה ליישב סתירה בין עקרון השוויון והאחידות לבין עקרון הרבת-תרבותיות המעניק לכל קבוצה אוטונומיה בקביעת אופייה ותכניה. בהעדר מרחב הסכמה משותף אין לחינוך הערכי נקודת אחיזה יציבה ואין כמעט יכולת להגדיר טקסט מכוון, נרטיב משותף או ערכי יסוד שיגדירו ליבה משותפת (תמיר, 2015).

ההגדרות השונות לחינוך חברתי-פוליטי מעידות על ניגוד בין ההשקפות השונות בקרב חוקרים העוסקים בחינוך אזרחי. למרות זאת כולן שואפות לקדם ולחזק ערכים של מעורבות אזרחית, הכרת נרטיבים אישיים וקולקטיביים של קבוצות אחרות, פיתוח יכולת קבלה של האחר, סובלנות, הפחתת הגזענות והפחתת ביטויי האלימות.

המחקרים שהוצגו בסעיף זה ממחישים את הצורך בפיתוח וביישום התערבויות חינוכיות אשר יגבירו את הפתיחות והסובלנות לאחר ויימנעו בדלנות. רצוי להתחיל ליישם תוכניות כאלו כבר בגיל הגן, ואכן, המועצה להשכלה גבוהה פרסמה ב-2021 מיתווה חדש להכשרת צוותי הוראה, גננים וגננות והוא כולל חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות, אם כי ללא פירוט של התוכניות המומלצות (המועצה להשכלה גבוהה, 24/2/2021).

## 2.3 תוכניות להפחתת גזענות, קידום סובלנות והיכרות עם האחר במערכת החינוך הישראלית

בחלק זה נתייחס לכמה תוכניות הפועלות כיום במערכת החינוך ולרציונאל העומד בבסיסן. יש לציין כי בישראל קיימים פרויקטים ומיזמים חינוכיים רבים, חלקם ביוזמת ארגונים המקדמים חיים משותפים ובמימוןם, אך רק בודדים נחקרו והוערכו, בעיקר בשל העלות הגבוהה של מחקר הערכה. על כן קשה לקבוע את רמת האפקטיביות שלהם. יתר על כן, קשה לבודד את השפעתן של התפתחויות חברתיות-פוליטיות ולייחס שינויי עמדות של המשתתפים לתוכנית הספציפית (Sagy, 2017). אין ספק כי כמות התוכניות הפועלות בתחום מועטה מדי והתוכניות הקיימות אינן מספיקות כדי להתמודד עם המצב הפוליטי-חברתי השורר בישראל (Sagy, 2020).

הוועדה סבורה כי למערכת החינוך יש תפקיד משמעותי ביצירת קשר ויחס מכבד בין הקהילות, באופן שיאפשר שייכות לקהילה יחד עם קידום שותפות בין הקהילות והגברת הסולידריות בחברה כולה. בחלק הזה נפרט את התוכניות הקיימות בנושא הנחלת ערכים המקדמים דמוקרטיה, זכויות אדם והיכרות עם האחר, ונעמוד על היתרונות והחסרונות בכל אחת מהן.

**היכרות עם האחר בגילי התיכון** - מגוון הפעילויות והתוכניות העוסקות במפגשים בין קבוצות מתקיימות על פי מימון ייעודי המעוגן **בתקנת המפגשים** של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך. בשנת תשע"ט-תש"ף השתתפו במפגשים בין-תרבותיים מגוונים כ-240 אלף תלמידים מתוך כ-2 מיליון תלמידים הלומדים במערכת החינוך, מגיל בית ספר יסודי ועד התיכון. מחצית מהתלמידים נפגשו במסגרת הלימודים בבית הספר ומחצית מהם נפגשו במסגרת פעילותם בתנועות הנוער (משרד החינוך - מינהל חברה ונוער, ל"ת).

תקנת המפגשים ממליצה על קיום מפגשים לאורך זמן, שילוב התנסויות חווייתיות ולמידה, כבוד לנרטיבים קהילתיים ייחודיים ושאיפה לגבש ראייה משותפת של העתיד, תוך כדי יצירת "סיפור ישראלי משותף". כמו כן, המפגשים אמורים לקדם את יכולתם של המשתתפים לנהל מחלוקות, להתמודד עם מסרים מורכבים וליצור אמון הדדי בין הקבוצות השונות. מלבד אלו, המפגשים נועדו לפיתוח שפה משותפת, המבוססת על כבוד, סובלנות, תרומה הדדית ומחויבות משותפת לעתיד המדינה והחברה (שם).

היתרון המרכזי בתוכנית הוא המפגש הבלתי אמצעי עם האחר והחיסרון הוא היקפה הנמוך יחסית, במיוחד בתקופת משבר הקורונה שבה התמעטו המפגשים פנים אל פנים. יש לזכור כי היישום תלוי גם במוטיבציה של הנהלת בתי הספר ליזום מפגשים כאלו ולהתמיד בהם ועל כן יש להניח שבתי הספר שבוחרים בכך הם אלו שמלכתחילה מקדמים ערכים של הכלה וסובלנות ביחס לאחר בבית ספרם.

**"מסע ישראלי"** ו"**מסע תקווה ישראלי**" - תוכניות בלתי פורמליות הפועלות במערכת החינוך בשיתוף עם של"ח. התוכניות עוסקות בזרות ישראלית ויהודית ונותנות לגיטימציה למגוון דעות וזהויות.

"מסע ישראלי" - תוכנית ותיקה שמפעילה עמותת מסע ישראלי, ומטרתה להשפיע במגוון מישורים חינוכיים כמו שירות משמעותי, תרומה לקהילה, מחויבות לעם, למדינה וליהדות, לצד השפעות המסע על הליכי גילוי עצמי והגדרת זהות עצמית בקרב המשתתפים. משתתפי התוכנית מעידים כי התוכנית מסייעת בהפחתת דעות קדומות כלפי האחר, למשל במפגש בין יהודים וערבים (יאיר, 2017, עמ' 12).

"מסע תקווה ישראלי" - היא תוכנית ביוזמת בית הנשיא הפועלת בתוך בתי הספר מאז שנת 2019. מטרתה לחבר בין אנשי ונשות צוות חינוכי מחברות שונות (יהודים, ערבים, דתיים וחרדים) כדי שבהמשך הם יקדמו חינוך לשותפות בבית ספרם (מתוך אתר תקווה ישראלי).

היתרון בתוכניות אלו הוא המפגש המשמעותי עם האחר, אשר תורם גם לגיבוש הזהות העצמית. החיסרון

שלהן בהיקף הפעילות המצומצם ובהיותן תוכניות בחירה שאינן בלב הפעילות החינוכית והשגרות בבתי הספר. אלו פעילויות שיא חד-פעמיות שאומנם משאירות חותם בקרב המשתתפים, אולם לא נערך מחקר אורך שבדק אם חוללו שינוי משמעותי בטווח הארוך.

פעילות **המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במשרד החינוך** - המטה הוקם לאחר רצח רבין (1995) ובעקבות מסקנות **ועדת קרמניצר** (1996) שמטרתה הייתה להנחיל את החינוך האזרחי לתלמידים ולתלמידות. המטה אחראי על ציון ימי הלוח האזרחיים במערכת החינוך, כגון יום הזיכרון לרצח רבין, יום המאבק בגזענות, יום הסובלנות, יום זכויות האדם ויום הולדת הכנסת. כמו כן הוא אחראי גם לפיתוח, הדרכה והנחיה של תוכניות חינוכיות וחומרי למידה בתחום החינוך האזרחי. המטה יוצר שיתופי פעולה בין אנשי המשרד וארגוני מגזר שלישי כדי לקדם הנושא באופן מערכתי (**אתר המטה לחיים משותפים**, 2021).

היתרון בפעילות המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים הוא באיגום הפעילויות בתחום החינוך האזרחי תחת קורת גג אחת; עם זאת, לרשות המטה עומדים משאבים מועטים, בייחוד בהשוואה לתוכניות ומקצועות שעוסקים בפיתוח זהות יהודית (ראו על כך בהרחבה בפרק 3).

**עמדות ("חלומות") לגבי אופייה הרצוי של מדינת ישראל במסגרת מקצוע האזרחות** - אחד הפרקים בבגרות באזרחות עוסק בעמדותיהן של קבוצות שונות בחברה בנושא אופייה של מדינת ישראל. הלימוד נעשה מתוך פתיחות לאחר ורצון להכיר את השונה, לצד ההכרה בכך שהעמדה המקובלת והרשמית במדינה היא "מדינה יהודית ודמוקרטית". במדריך למורה מוצגת קשת של עמדות לגיטימיות, ובהן "מדינה יהודית ולא דמוקרטית" שאינה מחויבת לשוויון זכויות מלא למיעוטים במדינה או "מדינה דמוקרטית ולא יהודית" המייצגת את המורשת הערבית והמורשת היהודית בצורה שווה (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אשכול חברה ורוח, הפיקוח על הוראת האזרחות, 2019).

השאלות בבגרות בפרק זה עוסקות במחלוקות ובאירועים אקטואליים שבהם הייתה התנגשות בין ערכים אלו, למשל עבודות על הרכבת בשבת; חקיקת "חוק הלאום" והסעיף המאפשר את "הקמת התיישבות קהילתית נפרדת"; הכנסת אוכל שאינו כשר לפסח לבתי החולים במהלך ימי החג או איסור על תחבורה ציבורית בשבתות וחגים במקומות שבהם רוב התושבים יהודים (שם). התלמידים בתשובתם מתבקשים לנסח את עמדתם באופן ברור וכן לנסח את העמדה המנוגדת, תוך כדי התבססות על מושגי היסוד באזרחות והעמדות השונות הרלוונטיות באשר לאופייה הרצוי של המדינה.

היתרון בתוכנית הוא היכרות עם עמדות וטענות שאין עליהן קונצנזוס וכן חשיפה למגוון אידיאולוגיות בחברה הישראלית. חסרונה הוא בלימוד תאורטי ללא המרכיב החווייתי הבלתי פורמלי, הנחוץ להכרת האחר באופן בלתי אמצעי ומעורר אמפתיה.

**לימוד השפה הערבית והוראה של מורות ערביות בבתי ספר ממלכתיים** - ערבית היא מקצוע לימוד חובה בבתי הספר הממלכתיים מכיתה ז' ועד כיתה ט' בהיקף של שלוש שעות שבועיות. תלמידים המעוניינים בכך יכולים להמשיך בלימוד מוגבר לבגרות. מודל מורחב יותר של לימוד השפה הערבית מתקיים בשישה בתי ספר ברחבי הארץ שמפעילה עמותת "יד ביד". אלו בתי ספר דו-לשוניים, עם סגל הוראה כפול - מורה יהודייה ומורה ערבייה - המלמדות כל אחת בשפת האם שלה.

כמו כן, בבתי הספר הממלכתיים ישנו שילוב של מורות ערביות בבתי הספר היהודיים בעיקר במקצוע הערבית ובמקצועות נדרשים באזור המרכז כמו מתמטיקה, מדעים ואנגלית. בשנת תש"ף לימדו יותר מאלף מורות ערביות בבתי ספר יהודיים ממלכתיים. השילוב הוא פרי מיזם משותף של מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך, מכון מרחבים והרשות לפיתוח כלכלי במשרד לשוויון חברתי (צדיק, ל"ת).

התוכנית פועלת מתוך מניע כלכלי וחברתי: הן כחלק ממדיניות הממשלה לקדם ולשלב את אזרחי ישראל

הערבים בשירות המדינה, הן כחלק מרצון לקדם "חיים משותפים" בין אזרחים יהודים וערבים וכבוד לאחר. כמו כן, על מנת ליצור השתלבות מיטבית ישנם קורסי הכנה להוראה בבתי ספר יהודיים בחלק מהמכללות הערביות להכשרת מורים, והם מקדמים את המודעות התרבותית למפגש עם החברה היהודית (שם).

היתרון בתוכניות האלו הוא בחשיפה לשפה, לתרבות ולאנשים מהחברה הערבית בצורה ישירה ואמיתית. גם המורים הערבים מכירים טוב יותר את התרבות ואת החברה הישראלית-היהודית. החיסרון הוא בהיקף הפעילות הנמוך והחסמים שמונעים גידול משמעותי בתוכנית. כמו כן, התוכנית אינה רלוונטית עבור בתי הספר הממלכתיים-דתיים שאינם מעוניינים בכך. אשר ללימוד השפה הערבית, מקצוע זה אינו חובה לבגרות ולכן התלמידים מייחסים לכך חשיבות פחותה.

**היכרות עם האחר בגיל הרך** - מחקרים בתחום הגיל הרך מלמדים כי העדפה לקבוצות חברתיות מוכרות מתפתחת כבר בגיל מוקדם. העדפה זו מלווה לעיתים בעמדות שליליות והתנהגויות עוינות כלפי מי שנתפס כשונה (Bar-Tal & Teichman, 2005). תאוריית המגע הבין-קבוצתי גורסת כי ככל שגיל החשיפה לאחר מוקדם יותר כך גדלה האפשרות לשינוי, ובאמצעותה אפשר להתמודד עם עמדות שליליות ולמצמצם את היחס השלילי (Allport, 1954). מרכז מרטין ספרינגר לחקר סכסוכים מפעיל תוכנית בשם "הגן שלי מגוון", כמיזם של "מנהרת הרוח" באגף מו"פ במשרד החינוך. במסגרת התוכנית ילדי גן נפגשים מדי שבוע עם גננת מקבוצה לאומית שונה משלהם: גננת יהודייה בגן ערבי וגננת ערבייה בגן יהודי. התוכנית פעלה בין השנים 2019 ל-2021 בשני גנים בלוד וב-2020-2021 גם בעכו ובתל אביב יפו.

במסגרת התוכנית, הגננת האורחת מצטרפת לגן למשך שעותיים-שלוש בשבוע, ונמצאת בו יחד עם גננת האם. הילדים נשארים בסביבה הבטוחה שלהם באותו הגן, עם אותם הילדים, ונחשפים להיכרות עם גננת שונה מהם, אשר חושפת אותם לתרבות, שפה ומנהגים אחרים. התוכנית נערכה בגנים ממלכתיים שבהם ההורים לא בהכרח חשו מחויבות אידיאולוגית לנושא (בשונה מגנים מעורבים יהודים-ערבים).

הפרויקט מלווה במחקר שמטרתו להעריך את השפעת ההיכרות עם דמות סמכות מקבוצה אחרת על עמדות הילדים, הוריהם והגננות. המחקר מבוסס על ראיונות עם גננות שהשתתפו בפרויקט ועל מדדים כמותיים שנבדקו בקרב הילדים והוריהם. הממצאים העלו כי התוכנית משפיעה באופן חיובי על הילדים והם נהנים מהחוויה. חלק מההורים, בעיקר ההורים היהודים, היו בהתחלה אדישים ולא התעניינו בפרויקט, אך בהדרגה גם הם הכירו את הגננת וקיבלו אותה. ההורים הערבים, לעומת זה, כבר מתחילת המיזם הביעו הערכה גבוהה לרעיון של שילוב גננת יהודייה. עוד נמצא במחקר כי הגננת מהתרבות האחרת התקבלה בעיני הילדים כדמות סמכות משמעותית ואהובה, ועוררה בהם סקרנות ורצון ללמוד על התרבות שלה (Masarwah Srour et al., in print).

**לימוד ההיסטוריה בשני נרטיבים** - בתחילת שנות ה-2000 יזמה עמותת PRIME לקידום פיוס והידברות כתיבת ספר לימוד בהיסטוריה שבו ניצבים הנרטיב הישראלי-יהודי והפלסטיני-ערבי זה לצד זה. היוזמה התבססה על מחקרים העוסקים בתפקידים של נרטיבים היסטוריים בשימור קונפליקטים ולעיתים קרובות גם במניעה של נכונות לפיוס. מחקרים שנערכו בקרב נוער ישראלי ופלסטיני בתקופת הסכמי אוסלו איששו הנחות אלו. בני נוער בשני הצדדים לא הכירו את הנרטיב של האחר או הביעו כלפי אותו הנרטיב כעס וחוסר אמפתיה, לא קיבלו נרטיבים שונים משלהם והתקשו מאוד לקבל פתרונות אפשריים לסכסוך (Sagy et al., 2002).

התהליך שבו לומדים הילדים כיצד לכבד את הנרטיב של האחר דומה במידה רבה לתהליך של אבל. אדם צריך ללמוד לוותר על חלקים בנרטיב הגורמים לו להיאחז בדימוי הקולקטיבי השלילי של האחר. ילדים ומבוגרים שמתפתחים בתהליך למידה כזה חשים שהם מאבדים משהו, בעוד שייתכן שאין להם הבנה ברורה של הרווח הצפוי מכך (Tajfel, 1978). מעבר לכך, מחקרים בפסיכולוגיה מלמדים כי כבר בגיל צעיר, ילדים

מראים יכולות להתמודד עם נרטיבים כפולים ושונים במשפחה ומעבר לה (Ackerman, 1979). בבסיס הפרויקט עמדה ההנחה שיש צורך בתהליך למידה של נרטיבים בקונפליקט ושינוי בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד בהיסטוריה ובאזרחות כדי להחליף תרבות של לחימה ועימות בתרבות של דו־קיום ופיוס (נווה, 2014). כמו כן התוכנית נשענה על הצעותיהם של צוותי מומחים לערוך רפורמות בתוכניות הלימודים במדינות שעברו מעוינות ולחימה לשותפות ושלו. הדבר התרחש במדינות באירופה לאחר מלחמת העולם הראשונה והשנייה, בהן צרפת וגרמניה (Angvik & von Borries, 1997).

במהלך הפרויקט של עמותת PRIME נכתבו שלוש חוברות (בר־און ועדוואן, 2009) שסקרו תשעה פרקים בהיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. שני הנרטיבים הוצגו זה לצד זה, ללא ניסיון למזג ביניהם. החוברות נכתבו בידי מורים להיסטוריה - ישראלים ופלסטינים - בהדרכת מומחים לחינוך וחקר סכסוכים. נערך דיאלוג בין הכותבים בצוותי חשיבה דו־לאומיים.

החוברות תורגמו לשפות שונות, אומצו כדגם למידה על ידי קבוצות קונפליקט בעולם והוצגו בבמות פוליטיות ואקדמיות בחו"ל. בארץ הן הוצגו על ידי עמותות ישראליות ופלסטיניות וזכו למשובים חיוביים, אולם במערכות החינוך בישראל וברשות הפלסטינית החוברות לא שולבו בתוכנית הלימודים (עיני־אלחדף ובר־און, 2010).

בכמה ניסיונות לשלב את החוברות בבתי ספר בישראל העידו התלמידים כי החשיפה לנרטיב של האחר שינתה את עמדותיהם כלפי הסכסוך וחלקם טענו כי הלימוד איפשר להם להתמודד עם סוגיות שמעולם לא נתקלו בהן קודם לכן. כולם כאחד שמחו על ההזדמנות ללמוד את הנושא, ואף לא אחד טען כי הלימוד פגע בזהותו הישראלית (עיני־אלחדף ובר־און, 2010). יתר על כן, מחקרים שנערכו בקרב סטודנטים ישראלים מלמדים כי ההזדהות עם הנרטיב הישראלי־יהודי אף התחזקה בעקבות ההיכרות עם הנרטיב של האחר הפלסטיני, יחד עם פתיחות כלפי הנרטיב השני (Sagy, 2017; Sternberg, Litvak Hirsch & Sagy, 2018; Zigenlaub & Sagy, 2020).

**היכרות עם האחר במערכת ההשכלה הגבוהה** - לעיתים המפגש של סטודנטים ממגזרים שונים מתרחש לראשונה בקמפוס האקדמי, אולם ללא הכוונה לא תמיד מתקיים דיאלוג כן ואותנטי בין הקבוצות השונות (פרידמן, 2019). לשם כך יש צורך לקיים מפגשי דיאלוג העוסקים במחלוקות ובשסעים החברתיים, חושפים את הסטודנטים לנרטיבים שונים משלהם ובכך מאפשרים לקדם אמפתיה כלפי האחר. להלן נביא שתי דוגמאות למפגשים מסוג זה. יש לציין כי בשונה מהתיאור לעיל של תוכניות בתמיכת משרד החינוך, במקרה זה מדובר ביוזמות מקומיות של כמה מרצים באוניברסיטאות שונות.

**מפגשי דיאלוג בין יהודים וערבים באוניברסיטת בן־גוריון** - באוניברסיטת בן גוריון בנגב התקיימו מפגשי דיאלוג בקבוצות דו־לאומיות וחד־לאומיות בשנים 2013-2017. קבוצות של יהודים־ישראלים למדו את הנרטיב הפלסטיני באמצעות קריאת טקסטים, הרצאות, סיורים ודיונים. הממצאים ממחקרי ההערכה לימדו על האפשרות של גיבוש תחושת קוהרנטיות לאומית שאיננה בדלנית וכוללת תפיסה מורכבת של הסכסוך ונכונות לפשרות (Ben David et al., 2017; Sagy, 2017; Sternberg et al., 2018; Zigenlaub & Sagy, 2020).

**מפגשי דיאלוג בין יהודים ומוסלמים באוניברסיטת בראילן** - לימודי הדת בישראל מתקיימים במהלך בית הספר היסודי והתיכון. מוסלמים, נוצרים, דרוזים וצ'רקסים לומדים את דתם, כל קבוצה בנפרד.

ללימודי הדת אחראי אגף מורשת במשרד החינוך. החיסרון בלימודים הוא שלא מתקיים מפגש משמעותי בין תלמידים מדתות שונות, שבו יכולים התלמידים להכיר מנהיגים וטקסטים קאנוניים של דתות אחרות כדרך לפיתוח סובלנות והבנה. כמו כן, נקודת המבט היא בעיקרה דתית־אורתודוקסית ואין מספיק ביטוי

לפלורליזם הקיים בחברה הישראלית-יהודית, למשל בזרמים הקונסרבטיבי, הרפורמי והחילוני-תרבותי.

באוניברסיטת בראילן מתקיימים מפגשים בין סטודנטים יהודים ומוסלמים זה 25 שנים על פי פדגוגיית הקונסטנטציה (עימות) שפיתחה זהבית גרוס (Gross, 2020).<sup>8</sup> בניגוד לתפיסה הרואה בקונפליקט מרכיב שיש לסלקו משום שהוא נתפס כפוגע בחברה, הפדגוגיה של הקונסטנטציה רואה בקונפליקט גורם הכרחי בחברה דמוקרטית, אשר מקדם ומפרה אותה. ניהול הקונפליקט תורם ליצירתה של סולידריות חברתית בעולם הדמוקרטי. הפדגוגיה של הקונסטנטציה אף קוראת לאנשי חינוך להעלות לדיון שאלות מורכבות וקשות כחלק מהתהליך החינוכי.

גרוס (Gross, 2020) סבורה כי מרכיב חשוב בדיון על הנרטיבים הקולקטיביים הוא המרכיב הדתי. מרכיב זה נעדר מהשיח בהשכלה הגבוהה שכן הוא לא מוכר ונתפס כמאיים. לעיתים אנשי חינוך העוסקים בסדנאות הידברות בין יהודים לערבים מניחים שחינוך להתמודדות עם נרטיבים כאלו הוא דיון בעל אופי חילוני. יתר על כן, הם מניחים באופן שגוי שרק חילונים יהיו מסוגלים לנהל שיח פלורליסטי ופתוח לשם קידומו של דו־קיום ופיוס. גישה זו לא מתייחסת "לפיל שבחדר" שהוא הסכסוך הדתי שמשולב בסכסוך הפוליטי. על כן, המטרה של המפגשים בין יהודים ומוסלמים היא ליצור אי-הסכמה תוך כדי התמודדות אמיתית ושיטתית עם דעות ונרטיבים מתנגשים.

שיטתה של גרוס מבוססת על שישה שלבים והם כוללים תיאור של הקונפליקט, איתור נקודות השוני בין התפיסות השונות, זיהוי חלקים נפיצים ומחלוקות בשיח, בחינת הגבולות של המשתתפים, דיאלוג בין שני הצדדים על יכולות הוויתור של כל צד ולבסוף קיום דיאלוג נוסף אשר עוסק בניהול הקונפליקט ווויתור למען חיים משותפים.

המפגשים מבוססים על לימוד משותף של אימאמים, רבנים וסטודנטים ערבים ויהודים במפגש על טקסטים קנוניים דתיים. המשתתפים הערבים והיהודים מגיעים ללא מיומנויות לדיאלוג וללא כשירות רבת-תרבותית ובין-דתית. הם אומנם לומדים לבגרות באזרחות אך לא תמיד מיישמים את המושגים שנלמדו בחיי היום-יום. לפי הפדגוגיה של הקונסטנטציה יש לחשוף את הסטודנטים למגוון הדעות הקיימות בחברה כדי שידעו להתמודד עם הדעות השונות ולהכיל אותן. זוהי גישה פוסט-מודרנית הרואה בפלורליזם ערך עליון ויסוד מכונן של החברה.

המפגשים מורכבים משלושה חלקים: בחלק הראשון הסטודנטים הערבים והיהודים לומדים בקבוצות קטנות את הטקסט בנושא מסוים, כל אחד בשפתו (ערבית ועברית). בשלב השני מתקיים דיון במליאה: האימאם פותח את הדיון ומציג את העמדה של האסלם בסוגיה הנידונה ואחריו מציג הרב את עמדת היהדות. בשלב השלישי מתקיים דיון קבוצתי, לעיתים סוער וקולני בעידוד המנחה (Gross, 2020). דוגמאות לנושאים שנידונו במפגשים: כיבוד הורים בתקופת הקורונה על פי האסלאם והיהדות; בחירת בן או בת זוג שהורים מתנגדים אליו או אליה; מוסריות בסיפור עקידת יצחק ועקידת ישמעאל.

יש לציין כי חלק מהסטודנטים מתקשים להשתתף במפגשים מאחר והם תופסים את הטקסטים הקנוניים הדתיים כהיררכיים, והדיון סביב טקסט דתי בגישה שוויונית מערער על תפיסתם את הטקסט כמקודש וכבלתי ניתן לדיון ביקורתי. כמו כן, לא כולם מכירים היטב את הטקסטים הקנוניים.

לסיכום, על פי גישה זו חינוך לשלום וחינוך בין-דתי מבוססים על תהליך של בירור ערכי והפעלתו של מצפן מוסרי שבאמצעותו בודק היחיד את עצמו ואת החברה סביבו. כל קבוצה אתנית היא בעלת נרטיב וזיכרון היסטורי-תרבותי משלה ויש חשיבות לשמר את הזהות האתנית של המשתתפים בתוכנית. למעשה, הרב-תרבותיות נכשלה במקומות רבים שכן היא ביטאה ניסיון של האליטות החברתיות לשלוט, יותר מאשר

8 גילוי נאות: אחת מחברות הוועדה היא המפתחת של תוכנית המפגשים הבין-דתיים ופדגוגיה זו.

לשמש פלטפורמה ליצירת דיאלוג בין־תרבותי.

חינוך לשלום וחינוך בין־דתי עוסקים גם בקבלת האחר והשונה כשווה, ומכירים בזכותו למימוש עצמיותו ולמימוש השקפתו הדתית כל עוד אינה פוגעת באחר. עיקרון הסימטריה הוא תנאי יסוד לתהליך חינוכי זה. תנאי נוסף הוא ביסוס ערכים של צדק ואיכפתיות, הכוללים גם אומץ מוסרי ויושר אינטלקטואלי. כך למשל בדיון חשוב לתת לגיטימציה גם להשמעת דעות שמרניות החורגות מכללי התקינות הפוליטית.

בשיח השלום חסר שיתוף של אנשי ונשות דת. כמי שמקיימים אורח חיים דתי ומבינים את המרכיב הדתי של הסכסוך, הם יכולים לעסוק בקונפליקט באופן אותנטי. על כן, ההתעלמות ממרכזיותה של הדת בעולם הפוסט־מודרני של ימינו היא טעות, שהמפגשים המתוארים מנסים להתגבר עליה. חשיפת הסטודנטים לשיח מכבד של המנהיגות הדתית המוסלמית והיהודית היא דוגמה אישית, וממחישה את האפשרות להידבר ולגלות אמפתיה לזולת. כמו כן היא מעשירה את השיח הדמוקרטי והופכת אותו לרחב אופקים.

### 3. סיכום והמלצות<sup>9</sup>

ההמלצות מחולקות לשלוש רמות - רמת המיקרו, רמת השיח ורמת המאקרו:

#### 3.1 רמת המיקרו

רמת המיקרו מתייחסת להתנהלות של צוותי החינוך בהתמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות ומפלות של תלמידים.

- **תגובה מיידית של אנשי הצוות לכל ביטוי או התנהגות אלימה וגזענית:** כל תגובה היא משמעותית וניתנת לפרשנות. מורים ומורות שאינם מגיבים להתנהגות אלימה מעבירים מסר של הסכמה, אדישות ולגיטימציה. תגובה אקטיבית, עצירת השיעור ואמירה ברורה וחד משמעית הדוחה את ההתבטאות מעבירה לתלמידים מסר ברור של התנגדות לה.
- **התמקדות בקורבן ולא במקרבן:** המסר החשוב ביותר הוא תמיכה בנתקף והעברת מסר של אמפתיה כלפיו, הזדהות עימו והעצמה שלו. אמירות מוסרניות כלפי המקרבן עשויות לחזק את עמדותיו ואת רצונו לבלוט ולקבל תשומת לב כמתנגד למורה. זאת ועוד, עדיף להעביר מסרים רחבים לתלמידים כנגד דיכוי ואפליה בלי להצביע על פוגע ספציפי וכן לקרוא לכלל התלמידים ליטול אחריות על התנהגויות תוקפניות של חבריהם.
- **הימנעות ממוסרנות ודגש על דיאלוג:** אמירות כגון "זה לא בסדר" או "זה לא יפה" אינן מסבירות לתלמידים את הבעייתיות שבהתנהגות והופכות לחסרות ערך ככל שעולה הגיל. מתפקידו של המורה לחנך באופן פעיל באמצעות הסבר מפורט לתלמידים על הערכים וההתנהגות הרצויה, כולל מתן אפשרות להתנגד ולערער על דבריו.
- **עקביות:** ככל שהעקרונות שפורטו מיושמים בכלל המסגרות והמקצועות במוסד החינוכי וככל שישנה הלימה ברורה בין דבריהם להתנהגותם של אנשי הצוות החינוכי - כך גוברים הסיכויים להטמעת הערכים ולשיפור ההתנהגויות ביום־יום.

9 ההמלצות מבוססות על המחקר שפורט לעיל (Sagy, 2020; Gross, 2020; Abu-Rabia-Queder, 2019) וכן על דוחות שעסקו בקידום חיים משותפים ומניעת גזענות (הופמן, 2020; מבקר המדינה, 2016; ריבלין ווקסלר, 2015).

- **שבירה ופירוק של תיוגים גם כלפי האחר הנפקד:** יש להגיב באופן מיידי גם כאשר ההתנהגות וההתבטאות הפוגענית היא כלפי אדם אחר שאיננו נוכח בכיתה כמו ערבים או להט"בים, להסביר את הפגיעה שבהתבטאות ולהביע עמדה ברורה נגדה. אסטרטגיות נוספות כוללות:
  - חשיפת התלמידים לשוני ולמגוון בתוך קבוצות האחר הנפקד תסייע גם היא לפרק את התיוגים ותעביר את המסר שלפיו לא כל בני הקבוצה הם "אותו הדבר".
  - התייחסות ואמפתיה למצב הרגשי העומד ברקע ההתבטאות הפוגענית כמו תחושות לחץ וחרדה הן תגובות נורמליות למצבי משבר וקונפליקט, ומובילות לעיתים קרובות להגברת הניכור והשנאה, לתחושות נקמה ולהזדהות מוחלטת עם קבוצת שייכות סגורה. פירוק של הרגשות וגם הגברת המודעות לרגשות שבאים לידי ביטוי בהתייחסות הפוגענית יאפשרו לתלמידים לזהות את הדילמות המורכבות ולהתמודד עם החרדה באופן חיובי יותר.
  - קיום דיונים יזומים בתגובה לאירועים אקטואליים, מצבי מתח, מלחמה ומשברים חברתיים במטרה לאפשר דיאלוג שיקנה לתלמידים מיומנויות של סובלנות והכלת קונפליקטים וגישות שונות. יכולתו של המורה לנהל את הדיאלוג המכבד במסגרת הכיתתית מספקת לתלמידים גם דוגמה לאפשרות של חיים לצד קונפליקט מתמשך.
- **התייחסות לחינוך נגד גזענות גם בגיל הרך:** בעבר רווחה ההנחה כי ילדים צעירים אינם מייחסים חשיבות לזהותם האתנית וכי הימנעות מעיסוק בסוגיה תאפשר להם לגדול ולהפוך למבוגרים נטולי דעות קדומות. לעומת זאת, הגישה הביקורתית מראה כי ילדים קולטים ומפנימים את ההיררכיות ואת יחסי הכוח סביבם. יתר על כן, התעלמות מדיון ושיח ישיר מעבירה מסר של קבלת האפליה ובכך מחזקת את הגזענות כשיטה חברתית לגיטימית. על כן יש להתייחס לנושא זה החל מהגיל הרך ועד בגרות.

### 3.2 רמת השיח

- רמת השיח מתייחסת להיבטים הלא מודעים של התהליך החינוכי: האווירה בכיתה ובמוסד הלימודים, מעשיהם של המורות, המורים ויתר הצוות החינוכי, התייחסותם לתלמידים השונים והשפה שבה הם בוחרים להשתמש.
- **שימוש בשפה לא פוגענית** בעת פנייה לתלמידים, בניסוח טקסטים כתובים, בטקסים ובהעלאת המודעות לבעייתיות שבשימוש כזה כאשר הוא מופיע.
  - **מודעות של הצוות החינוכי למגוון זהויות:** יש להעניק מקום שווה לסיפורים, לתרבויות ולזהויות של התלמידים שאינם חלק מקבוצת הרוב, כמו בני דתות שונות, תלמידים יוצאי אתיופיה ועוד ולא להתייחס לכיתה כמקשה אחת.
  - **אקלים כיתתי המדגיש סולידריות ולא תחרות:** הפחתת התחרות בין התלמידים והגברת שיתוף הפעולה והדיאלוג ביניהם יפחיתו את הצורך בהתנהגות הישרדותית המתבטאת באלימות ובאפליה ומעצימה את העימותים והתיוג של התלמידים המוחלשים. נוסף על כך, מורה המכיר את המיפוי הסוציומטרי של הכיתה יוכל גם לפעול באופן אקטיבי לשינוי יחסי הכוח ולשיפור מעמדם של תלמידים מוחלשים. אפשר לעשות זאת באמצעות הענקת תשומת לב, חיזוק פומבי, מתן תפקידים והאצלת סמכויות.
  - **רפלקטיביות ומודעות גבוהה של המורים עצמם לפרקטיקות מפלות ופוגעניות שהם מפעילים כלפי התלמידים,** לדעות קדומות לגבי סיכויי הצלחה, לתפקידים הניתנים לתלמידים שונים ועוד. במקום זאת עליהם לאמץ פרטיקות שוויוניות ככל האפשר, כולל העדפה מתקנת.



### 3.3 ברמת המאקרו

רמת המאקרו מתייחסת לרמה המבנית ולקביעת המדיניות, למשל בתכנון הלימודים ותוכני הלימוד.

- **התמקדות בשינוי מערכתי** - הכוונה היא לשינוי בפעולת המערכת החינוכית ולשינוי הנורמות החברתיות שבה, ולא רק השפעה על עמדות ורגשות של פרטים בתוכה. דוגמה לכך היא שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים (Saada & Gross, 2019) או מיזם "הגן שלי מגוון" שבו מתארחות גנות יהודיות בגנים ערביים וגנות ערביות בגנים יהודיים פעם בשבוע.
- **הנחת נושא הגזענות והאפליה על סדר היום**, בכל תחומי הלימוד ובכל המקצועות: במסגרת מדעי החברה והרוח יש לקיים דיונים פתוחים בנושאים אקטואליים הקשורים ביחסים בין הקהילות, המגזרים והחברות השונות בישראל. הדיונים יעסקו במתחים בין הקבוצות ובקשיים שלהן, ויקנו לתלמידים אמפתיה ומסוגלות להכיל עוול. גם במקצועות המדעים המדויקים ניתן לקשר יישומים של החומר הנלמד לנושאים חברתיים-פוליטיים, למשל ניתוח נתונים כמותיים בנושא אי שוויון בישראל או תכנון אלטרנטיבות שוויוניות יותר בתחבורה, בהקצאת המשאבים ועוד.
- **הנחלת חינוך תודעתי**: על מערכת החינוך להכיר בקיומה של אפליה שיטתית בחברה הישראלית ולאמץ גישה ביקורתית, המבקשת לפרק יחסי כוח ואי שיוון בזירות השונות. בתהליך זה, תפקידם של מוסדות החינוך ושל המורים איננו רק להקנות לתלמידים ערכים דמוקרטיים, סובלנות, רב-תרבותיות ושוויון זכויות, אלא גם לספק להם כלים ביקורתיים לאיתור מנגנוני אפליה והדרה ובכך לחנך באופן יעיל נגד גזענות.
- **הקמת גוף ניהולי כללי**: גוף זה ירכז את הטיפול בתחום החינוך למניעת גזענות בכל המישורים החינוכיים, יבחן את המצב בשטח, יגדיר מטרות ויתווה מדיניות לפיתוח תוכניות מתאימות למגזרים השונים ולתקצובן. גוף זה יעסוק גם בהכשרת מורים, בליווי מקצועי, ביישום התוכניות וכן במדידה ובהערכה בתחום.
- **הכשרת מורים**: יש לפעול להעצמת המורים ולספק להם אמצעים ובעיקר לגיטימציה לחנך את תלמידיהם לאור ערכים של דמוקרטיה, סובלנות וקבלת האחר.
- **הטמעת משקפת ביקורתית**: יישום קריאה ביקורתית של טקסטים בכל המקצועות לשם איתור של דימויים גזעניים ותפיסות אתנוצנטריות. דוגמאות לכך קיימות בטקסטים בספרות ובהיסטוריה, בשאלות מילוליות במתמטיקה וכן באיורים המופיעים בספרי הלימוד.
- **למידה מתוך הקשר**: העלאת המודעות של התלמידים להיסטוריה ולהקשרים השונים של התאוריות, היצירות והתכנים הנלמדים, להשלכות וליישומים השונים שלהם בתקופות שונות. לימוד נושא האבולוציה, למשל, יכול לשלב גם דיון ביקורתי בפרשנות הגזעית שניתנה לה לאורך ההיסטוריה ולהשלכות הקשות והאלימות של יישום תפיסת הברירה הטבעית על חברות אנושיות. בדיון בטכנולוגיות העוסקות בפוריות ניתן לדון בלגיטימציה של הטכנולוגיות השונות ובהשלכות שלהן.
- **ריבוי תפיסות ונקודות מבט**: בתוכניות הלימודים בהיסטוריה, סוציולוגיה, אזרחות ומקצועות הומניים נוספים חשוב לשלב תכנים מכילים על הנרטיבים של הקהילות בחברה הישראלית. במקביל לכך יש לשלב נקודות מבט מרובות גם במקצועות אחרים. כך למשל, בלימודי השפה הערבית ניתן להוסיף מגוון מקורות ללימוד התרבות הערבית כמו ספרות, שירה ותיאטרון בערבית, ולהם להוסיף קטעי אקטואליה, עיתונות, שלטים ומאמרים. כל אלו ירחיבו את עולם הדימויים ועמיקו את ההיכרות עם החברה הערבית. גם בתחום האומנות ניתן לחשוף את התלמידים לאוכלוסיות ולקהילות שונות

באמצעות חשיפה ליצירות ולאומנויות המאפיינות אותן ובאמצעות יצירה אומנותית מעשית הכוללת אינטראקציה. שיעורי צילום, למשל, יכולים לשמש להעצמת תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות באמצעות הנכחה של נקודת המבט שלהם.

● **פעולות בחינוך החברתי והבלתי פורמלי:** קידום מעורבות חברתית הכוללת אינטראקציה בין תלמידים מאוכלוסיות שונות, טיולים וסיורים הקשורים לקבוצות השונות החיות בישראל בדגש על הנרטיב שלהן ועל הקשיים שלהן. נוסף על כך, אזכור מועדים בלוח השנה הקשורים לדמוקרטיה ולזכויות אדם, ושילוב פעילויות מעשיות ויצירתיות.

# פרק 7 | ערכי המדע וחינוך מוכוון ערכים



משרד החינוך מכיר באופי ההטרונגי של מדינת ישראל ובהיותה, ברוח מגילת העצמאות, מדינה החותרת לקיום פלורליזם חינוכי, תרבותי וערכי במסגרת דמוקרטית מקיפה המעוגנת בערכי היהדות. כפועל יוצא מכך, חינוך מוכוון ערכים אינו יכול להעדיף את הערכים הפרטיקולריים של קבוצה מסוימת בחברה או לנסות לכפות מערכת ערכים כזו על קבוצות שאינן מעוניינות בה. דבר זה מקנה חשיבות מיוחדת לערכים המכוונים את ההתנהגות בעת ניהול מחלוקת בין פרטים או קבוצות שאינן חולקות את אותה מערכת ערכים אישית או קבוצתית.

פרק זה עוסק במדע כדוגמה לאפקטיביות של שיח מחלוקת המבוסס על כמה ערכי יסוד וכן בפוטנציאל שיש לאימוצם בעת ניהול מחלוקות גם מחוץ לגבולות המדע. בפרק יוצגו האתגרים הכרוכים במדידה של חינוך מוכוון ערכים בחברה פלורליסטית ודמוקרטית וכיצד חינוך מוכוון ערכים ברוח ערכי המדע יכול לתת מענה לאתגרים הללו. כמו כן, יוצגו בפרק המושגים גבולות הכלה ורגישות ערכית (שאינן לזהותם עם מושגים מקבילים בתחום הרגשות) ועקרונות השימוש בהם במדידה של חינוך מוכוון ערכים ברוח ערכי המדע. הפרק מסתיים במתן דוגמאות וביישום נושא זה במערכת החינוך.

לערכים יש תפקיד חשוב בעמדות ובהתנהגויות של הפרט בחברה, שהן התשתית לקיומה של חברה פלורליסטית. החברה הישראלית היא דוגמה מובהקת לכך, בין היתר, בחלוקתה של מערכת החינוך למגזרים שונים שאפילו בתוכם קיימת שונות חינוכית-ערכית רבה. עבודת הוועדה העלתה כי בחברה כזו על החינוך מוכוון הערכים להימנע מקביעה מהן הסגולות התרומיות הנכונות שאליהן יש לחתור; במקום זאת יש להתמקד בחינוך להכרה וליישום של הכללים המאפשרים את קיומה של חברה פורייה, המבוססת על שיח בין מי שאינם חולקים את אותה מערכת ערכים.

בעת עבודתה זיהתה הוועדה שני אתגרים מרכזיים במדידה ובהערכה של ערכים: (א) הגדרתם של הערכים; (ב) ההסכמה על מטרת המדידה וההערכה של חינוך מוכוון ערכים. כפי שעולה ממסמך שפרסם משרד החינוך (קראוס, מור ונגר, 2014, עמ' 18), שני האתגרים האלו קשורים קשר אמיץ ליחסים שבין הפרט (או קבוצת פרטים) לבין המדינה והחברה שבה הם חיים.

יוגב (2001) מצביע על כך שבעולם (ובישראל בכלל זה) חל מעבר מתפיסה המדגישה את עליונות הצרכים של החברה על פני אלו של הפרט אל תפיסה שוויונית יותר בין צורכי הפרט לצורכי החברה. מעבר זה הביא להעמדת עקרון ההגשמה האישית כשווה ערך להגשמת המטרות החברתיות. גם ה-OECD (2019) מציין ערכים כמו כבוד לזולת, שוויון, צדק, אחריות, מודעות גלובלית, גיוון תרבותי, חופש, סובלנות ודמוקרטיה כערכים שיעזרו לעצב עתיד משותף, הבנוי על רווחתם של אנשים פרטיים, קהילות וכדור הארץ.

ואולם, קיים קושי להגדיר ערכים ספציפיים ולמדוד אותם. סו וינטון (Winton, 2008) עמדה על כך שהגדרותיהם של ערכים כגון "כבוד" או "אחריותיות", המופיעים במסמכים רבים העוסקים בנושא, נוטות להיות מעגליות ולא ברורות. מכאן שקיים גם קושי במדידתם.

במקביל לכך עולה גם השאלה אם מטרת המדידה וההערכה היא לבחון עד כמה הערכים של הפרטים החיים במדינה מתאימים לדגם מוגדר מראש של "האדם הראוי" (בוגר מערכת החינוך) שעליו יכולה להחליט המדינה. משרד החינוך מכיר באופי ההטרונגי של מדינת ישראל ובהיותה מדינה דמוקרטית החותרת לקיום פלורליזם חינוכי, תרבותי וערכי. יתרה מזאת, העדר אמיתות ברורות ותפיסת מציאות מוסכמת מוביל, על פי המשרד, ל"חשיבה מחודשת בדבר משמעותם של ערכים ובדבר החינוך לערכים" (קראוס, מור ונגר, 2014, עמ' 18).<sup>10</sup>

10 לפי לאסט-סטון, פלורליזם עניינו "דו קיום עם השוני שנולד מהערכה למגוון, לריבוי ולפרטיקולריות, ומההכרה שמסורות או

לפי שקולניקוב (2000) אין זה תפקידה של המדינה לעסוק בבחירת ה"מידה הטובה" אלא בזכות של כל אדם למצוא את הטוב שלו. הפלורליסט מאמץ סט ערכים מסוים, ובמקביל לכך מסכים שקיים יותר מסט מוצדק אחד של ערכים (שקולניקוב, 2000). אם כן, ניתן לומר כי אין אפשרות להסכים על אותו דגם של אדם ראוי, ועוד יותר מכך על הנכונות ליצור אדם כזה בידי מערכת החינוך.

מנגד, העדפה מוחלטת של התרבויות הקבוצתיות והאינטרסים הקבוצתיים על פני המסגרת החברתית הכוללת יכולה להוביל להתפרקות החברה (מאוטנר ושותפים, 1998, עמ' 75). בדומה לישראל, גם במדינות הטרוגניות אחרות קיים חשש כי גישת הפלורליזם התרבותי, המעניקה מידה רבה מדי של אוטונומיה לערכים פרטיקולריים של תרבויות שונות, תגרום לאובדן הערכים המלכדים את החברה (Postman, 1995). כדאי לשים לב לכך שה-OECD אינו מצביע על הנורמות הרצויות (שהן תלויות תרבות, היסטוריה, מקום וחברה) אלא מצביע על החשיבות של מוסר ואתיקה בקבלת החלטות, הכוונה עצמית והתנהלות עצמית בחברה (OECD, 2018).

מתוך האמור לעיל עולה כי התאמת מערכות ערכים ל"סט ראוי" אחד של ערכים אינה רצויה ואף אינה אפשרית במערכת החינוך בישראל. זאת משום שהחברה הישראלית היא הטרוגנית ומשום שאין הסכמה על המשמעות של הערכים המרכיבים סט כזה. קושי זה מדגיש את הצורך בגישה אחרת המבליטה לא את הערכים הפרסונליים אלא דווקא את הערכים הדרושים לצורך קיום שיח בין מי שאינם מסכימים על אותו סולם ערכים.

היסודות הערכיים שעליהם נשענת העשייה המדעית יכולים לשמש דוגמה לכך מאחר שהם מדגישים את כללי ההתנהגות בין מדענים בעת ניהול המחלוקות ביניהם ולא את התכונות התרומיות שלהם עצמם. לפיכך, הערכים העומדים בבסיס השיטה המדעית יכולים לתת מענה הן לגישת ה-OECD המדגישה את ההתייחסות למחלוקת - קונפליקטים, מתחים ודילמות, הן לגישה שאימץ משרד החינוך ולפיה מערכת ערכים קשורה ביחסים שבין הפרט לבין זולתו ובינו לבין עצמו (קראוס, מור ונגר, 2014).

מדידת ערכים והערכתם בהקשר החינוכי, שהן עניינה של ועדה זו, דורשות הגדרה בת-מדידה. במדע לא ניתן להגדיר מושגים כמו זמן, מסה או אורך על פי מהותם הפנימית. לכן, בשנות העשרים של המאה הקודמת פיתח הפיזיקאי פרסי ויליאמס (Percy Williams) את הגישה האופרציונלית שלפיה פעולת המדידה המוסכמת על כל המדענים היא שמעניקה למושג את משמעותו (Bridgman, 1927, p. 5). הגדרות כאלו עומדות גם בבסיס מחקרים במדעי החברה ובכלל זה גם בחינוך. בהקשר של ערכים אפשר למדוד משתנים הניתנים לצפייה כמו ההתנהגויות של הפרט (תלמידות ותלמידים, מורים ומורות, מנהלים ומנהלות וכיוצא באלו) או תוצרים של גופים במערכת החינוך: מסמכים, תוכניות לימוד וכדומה.

ואולם, בהקשר החינוכי אין די בהגדרת המושג "ערך" אלא יש להוסיף לו גם הגדרה בת-מדידה של הפעולה החינוכית הכרוכה בקידום חינוך מוכוון ערכים. בהקשר זה אפשר לציין שתי גישות: הראשונה היא גישת החינוך לערכים המבוססת על קביעה של החברה מהו הטוב או הראוי. מתוך הגדרה זו נגזרת שורה של ערכים. מטרת החינוך לפי גישה זו היא לעזור ללומדים לבנות לעצמם מסגרת ערכית קרובה ככל האפשר לאותם ערכים. למרות הקשיים שצוינו לעיל בהקשר זה, הגישות של משרד החינוך ושל ה-OECD קרובות למדי לגישה זו. הגישה השנייה לא מתמקדת בתוכן הספציפי של הערכים הנחשבים ראויים אלא מדגישה את חינוך האופי של הלומדים המאפשר להם לתפקד באופן מיטבי בחברה. בגישה זו מושם דגש על מדדים לבחינת האפקטיביות של פרקטיקות חֵבְרוֹת לבניית מערכות יחסים בתוך בית הספר ומחוץ לו, או פרקטיקות שנועדו קדם מוטיבציה פנימית אצל הלומדים. בשתי האפשרויות הללו אפשר למדוד ולהעריך

דעות שונות בכל זאת תלויות זו בזו: יש להן מטרות משותפות ופרויקטים משותפים כלשהם, ועל כן שיתוף פעולה חברתי ואינטראקציה משפטית אפשריים ואף נחוצים, אפילו בין קבוצות או פרטים אשר במישורים אחרים מחזיקים בהשקפות הפוסלות וסותרות זו את זו, שכל אחת מהן רואה את חברתה כטועה [...] יש לי עניין במנגנונים ההלכתיים המאפשרים אינטראקציה משפטית וחברתית חיובית בין קבוצות שונות בחברה מעורבת" (לאסט-סטון, 2007, עמ' 222-223).

את האפקטיביות של פעולות חינוכיות שונות בהשגת מטרה זו דרך השפעתן על הלומדים והלומדות.<sup>11</sup>

בפרק זה נציע גישה שלישית לחינוך מוכוון ערכים המתמקדת בערכים המאפשרים לקיים מחלוקת פורייה (ואף ויכוח) בין קבוצות בעלות מערכות ערכים שונות זו מזו. ערכי המדע מאפשרים לקיים את מה שאפשר לכנות בשם "מחלוקת פרודוקטיבית בין שווים" - עניין המצוי בנשמת אפה של חברה דמוקרטית ומרובת פנים כדוגמת החברה הישראלית. הפלורליזם (בגרסתו ה"חלשה") טוען כי "אין דרך לחשוף את האמת אלא תוך עימות מתמיד של עמדות מנוגדות" (שגיא, 1996, עמ' 192).

אימוץ גישת ה"ויחלוקו" בחינוך מוכוון ערכים מחייב גם דיון בגבולות מרחב ההכלה הערכית ובגבולות מרחב הרגישות הערכית - מרחב המוגדר על פי הרגישות שמפגין אדם בהתנהגותו ובמעשיו לגבולות ההכלה הערכית של הסובבים אותו.

מידת ההכלה הערכית יכולה להיעשות על ידי מדידת היכולת לקיים קשרי גומלין פרודוקטיביים בין המחזיקים במערכות ערכים שונות, בלי להידרש לוותר על מערכת הערכים שלהם. יכולת הכלה רחבה במדע איננה באה לידי ביטוי בביטול עמדות שכבר הופרכו, כמו האפשרות שהארץ היא שטוחה; במקום זאת היא מתבטאת ביכולת לנהל ויכוח מדעי עם המחזיקים בעמדות אלה.

בהקשר החינוכי, בתי ספר שמקבלים תלמידים ממשפחות בעלות מבנה מגוון או רקע אמוני או לאומי שונה, מבטאים גישה חינוכית המרחיבה את ההכלה הערכית של התלמידים (את מידת הצלחתם בכך יש למדוד ולהעריך).

במקביל לכך, יש למדוד גם את מידת הרגישות הערכית - היכולת של כל פרט להחזיק בהתנהגותו את עולמו הערכי באופן שיאפשר לזולתו לקיים עימו יחסי גומלין פרודוקטיביים. במדע, מי שנוהג בבעלי תאוריות מסוימות כאילו הם אנשים לא ראויים מפגין בכך התנהגות בעלת רגישות ערכית נמוכה מאוד משום שהוא אינו מאפשר להם לקיים עימו מחלוקת מדעית פרודוקטיבית.

בהקשר החברתי, דרישה להפרדה מגדרית בעת מפגש בין בית ספר ממלכתי לבית ספר ממלכתי-דתי או אכילת אוכל לא כשר במפגש כזה הן דוגמאות לרגישות ערכית מועטה. חשוב להדגיש בהקשר זה שאין מדובר ב"התנהגות אסורה", "לא ערכית" או "לא לגיטימית" וגם אין בגישה זו עמדה לגבי האופי הרצוי. המדד הקובע הוא עד כמה ההתנהגות המחצינה את הערכים מקשה על קיום קשר פורה עם הזולת. עוד נוסף כי במקרים מסוימים בחירה מודעת בהתנהגות כזו יכולה להיות בלתי נמנעת גם אם התוצאה שלה היא הפרדה בין אוכלוסיות מסוימות.

בבתי ספר השואפים להרחיב את גבולות ההכלה הערכית והרגישות הערכית בקרב התלמידים או צוות המורים חשוב לבצע מדידה אשר תיתן מידע על מידת הצלחה בהשגת מטרות אלה.

הגישה המדגישה את כללי ניהול המחלוקת עולה בקנה אחד עם עקרונות החינוך האזרחי הגלובלי (GCE): שוויוניות וגיוון יחד עם טיפוח זהות תרבותית, קידום זכויות אדם, מניעת גזענות וקיצוניות אלימה, הוראת סוגיות שנויות במחלוקת ופעילות בין-קבוצתית<sup>12</sup> (Goren & Yemini, 2017).

11 פעולות אלה אינן תלויות בתוכן של הערכים שנבחרו. כך לדוגמה מגדירים ברקוביץ' וביאר חינוך לערכים: "החינוך לערכים הוא ניסיון של בתי הספר לפתח בקרב התלמידים מאפיינים פסיכולוגיים שמניעים אותם ומאפשרים להם לפעול בדרכים מוסריות, דמוקרטיות, יצרניות ומועילות מבחינה חברתית. הגדרה זו מתמקדת ביכולת ובמוטיבציה של אנשים לעשות את הדבר הנכון מבחינה מוסרית והאחראי" (ברקוביץ' וביאר, 2021, עמ' 1). ניכר כי בהגדרה זו ניתן מרחב גדול מאוד (שלא לומר גדול מדי) לפרשנות לגבי כל אחד מהמושגים המוזכרים בה, והדבר הופך את המדידה לכמעט בלתי אפשרית.

12 קיימת גם עמדה מנוגדת המדגישה את האזרחות הגלובלית הניאו-ליברלית, התחרות הכלכלית וההגשמה העצמית. אף כי זו איננה העמדה הרווחת בוועדה, אנו מציעים כי מערכת החינוך לא תתעלם גם ממנה.

## 2. אתגרים במדידת ערכים והמענה להם על פי ערכי המדע

בפרק זה נתייחס לערכים המנחים את עבודת המדענים והמדעניות ולאפשרות להיעזר בהם במדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים. מובן מאליו שאין לגזור מכאן שמדענים נוהגים בהכרח על פי ערכי המדע גם כאשר הם פועלים בזירות אחרות שאינן עשיית מדע. זאת ועוד, לפי ערך השוויון המוטמע בשיטה המדעית, העובדה שאדם הוא מדען אינה מקנה לדעותיו ערך מיוחד. לא במדע ובוודאי שלא מחוץ למדע. בפרק זה נסקור עמדות מקובלות בנוגע לחינוך מוכוון ערכים ונבחן אותן לפי כללי התנהגות המזוהים עם ערכי המדע. כמו כן ננסה לבחון כיצד יכולים ערכי המדע לסייע בהשגת מטרות המדידה וההערכה של החינוך מוכוון הערכים.

סקירה של תהליכים עולמיים מראה כי באמצע העשור הקודם החלו להתרחש מהלכים מקבילים של חשיבה אסטרטגית חדשה על דמות הבוגר העתידית. בין המהלכים אפשר למנות את עבודת הוועדה למדיניות חינוך של ה-OECD שניסתה לבדוק את אתגרי החינוך העתידיים. אחד מתוצריה היה [מצפן למידה](#) (לא מסגרת להערכה או לבניית תוכנית לימודים) הכולל שלושה מרכיבים: (א) ידע; (ב) מיומנויות; (ג) עמדות וערכים (OECD, 2018). לטענת מחברי המסמך, המצפן יכול לאפשר לתלמידים לבצע רפלקציה על עבודתם ועל התפיסות שלהם, ולתרום לסביבה טעונת קונפליקטים, מתחים ודילמות. לפי מסמך זה, המוטיב של אזרחות גלובלית מושתת על כך שבוגרי מערכות חינוך במדינות שונות יחִלְקו סט ערכים משותף לטובת שלומותם (wellbeing) האישית ושלומות קהילותיהם והעולם כולו. גם בישראל מתגבשת מדיניות פדגוגית לאומית חדשה המבוססת, בין השאר, על תפיסות אלה. במדינה כמו ישראל, שבה קבוצות שונות מחזיקות בערכים שונים, סט הערכים המשותף צריך לכלול ערכים המאפשרים מחלוקת פורייה ולא ערכים הנחשבים ל"מידות טובות". בדיוק בעניין זה, כפי שצוין לעיל, עוסקים ערכי המדע.

ערכים המשויכים לעולם המדע עוסקים לרוב באתגרים שמציבה ההתפתחות המדעית והטכנולוגית ונבחנים למול סולם ערכים חברתי קיים (Bronowski, 1956). כך לדוגמה, היכולת לשבט בני אדם או לייצר נשק שיש לו פוטנציאל להשמיד את האנושות כולה מאתגרים סולמות ערכים חברתיים וכך גם תאוריית האבולוציה.

גישה אחרת העוסקת בקשר בין ערכים לבין מדע היא הגישה הניטרלית. גישה זו מבדילה בין העשייה המדעית לבין שיפוט מבוסס ערכים ורואה במדע מסגרת שאינה מאפשרת לטעון טענה המבטאת שיפוט ערכי (Ayer, 1966). ואולם, למרות האפיון הניטרלי לכאורה של המדע, מדענים מעניקים בעת שיפוט מדעי ערך שלילי להונאה, שגיאה או פסאודו-מדע, וערך חיובי לחידוש, אמינות, הדירות, דיוק, כלליות, פשטות מושגים וכוח היוריסטי. למעשה, עצם העיסוק במדע מבוסס על הערך שמדענים מקנים לפעולות פיתוח הידע של האנושות על העולם החומרי. פעולות המדענים מונחות על ידי ערכים הנגזרים מעבודתם המדעית ומתבטאים בשיטות המשמשות אותם (Allchin, 1999).

כאמור לעיל, מדידת ערכים והערכתם בהקשר החינוכי דורשת הגדרה אופרציונלית בת-מדידה. הגישה האופרציונלית הפכה לכלי עבודה עבור חוקרים רבים בתחומים אחרים כגון חינוך ופסיכולוגיה. לפי ה-OECD ערכים הם העקרונות המנחים שעומדים בבסיס ההעדפות השיפוטיות של אנשים: מה שהם תופסים כחשוב בעת קבלת החלטות בכל תחומי החיים הפרטיים והציבוריים (Haste, 2018).

גישה אופרציונלית יותר אפשר למצוא אצל נתן רוטנשטרייך (1962) שהגדיר ערכים על פי העדיפות שהם מקנים בבחירת מעשה אחד (פעולה בת תצפית) על פני מעשה אחר. הגדרה כזו מאפשרת למדוד ולהעריך ערכים על פי פעולות או עמדות (מודעות או שאינן מודעות) של אדם או של חברה. לפיכך, אפשר לבחון מפרספקטיבה של ערכים לא את הטענות המדעיות (שהן, אולי, חפות משיפוט ערכי<sup>13</sup>) אלא את כללי

13 בסוגיה זו קיימת מחלוקת שאליה לא נתייחס בפרק זה. ראו למשל אצל Allchin, 1999.

ההתנהגות שמאמצים לעצמם מדענים בבואם ליישם את השיטה המדעית, כלומר את הערכים המאפיינים את העשייה המדעית עצמה. נמנה כאן כמה מערכים אלה בזיקה למטרות החינוך מוכוון הערכים:

## 2.1 ערך הספקנות המדעית

לפי פופר, המדע אינו עוסק בחשיפת האמת אלא בחשיפה של אי־אמת - הניסיון הבלתי פוסק להפריך השערות כדי להמשיך ולהתקדם רק עם אלו שעמדו בהצלחה בכל מבחני ההפרכה. העימות המתמיד בין עמדות מנוגדות העומד בבסיס השיטה המדעית הוא הגורם המניע את המדע ומקדם אותו (Popper, 2014). כך לדוגמה, הגישה המדעית לא מבטלת את העמדה שלפיה הארץ היא שטוחה והיא עומדת במרכז היקום או כי נוצרים וירוסים חדשים כעונש על התנהגות אנושית כלשהי; אלו פשוט השערות שהופרכו במידת ודאות כה גדולה שאין למדענים עניין להמשיך ולעסוק בהן.

עולה מכאן שדווקא אלו המבטלים את הזכות להעלות השערות (גם השערות שעברו בחינה מדעית והופרכו), בתואנה שהמעלים אותן הם "מכחישי מדע", דווקא הם מתכחשים לערכי המדע. אימוץ גישה מבטלת זו לתחום החינוך, כלומר, התכחשות לקיומן של מחלוקות והשתקת הספק, יכול לקעקע את יסודות החברה הפלורליסטית הדמוקרטית ממש כפי שהוא יכול לעצור את התפתחותו של המדע.

כללי הספקנות המדעית דורשים מכל השערה לעמוד במבחן הראציונליות ובמבחן האקראיות - כלומר לבדוק אם תוצאה של תצפית או ניסוי העולה מההשערה חורגת או לא מהאפשרות לקבל את התוצאה באקראי.<sup>14</sup> אין הרבה טעם להשקיע מאמץ בבחינת השערות החורגות מכללי הראציונליות או כאלה המייחסות חשיבות רבה לתוצאה שיכולה להתקבל באקראי ולכן הסיכוי שהיא מעידה על חוקיות מסוימת קטן מאוד.

מדענים ומדעניות נדרשים גם להתייחס לסיכון אינדוקטיבי (Inductive Risk) - חישוב הסיכוי לקבל בטעות או לדחות בטעות השערה כלשהי (Douglas, 2000; Elliott & Richards, 2017; Hempel, 1965). על בסיס חישוב הסיכונים הללו אפשר להחליט ברמת ביטחון גבוהה<sup>15</sup> אילו השערות הופרכו ואילו לא. לכך לא דרושה החלטת רוב - גם תאוריה מדעית שבה מחזיקים מרבית המדענים תידחה אם היא תופרך ברמת ביטחון גבוהה אפילו על ידי מדען אחד.<sup>16</sup>

אף כי המדע מאפשר להעריך את הסיכוי לטעות בעת קבלה או דחייה של השערות, הוא אינו יכול לקבוע כיצד יש לנהוג בהתאם לתוצאות הערכה זו. עניין זה תלוי במערכת הערכים של החברה. כך לדוגמה, בחברה צמחונית (כמו זו הקיימת בחלקים נרחבים של הודו) אפשר להימנע מאכילת בשר גם אם המחקר לא הצליח להפריך את ההשערה שיש מחיר בריאותי להימנעות כזו.

בהקשר של החינוך מוכוון הערכים יש להכיר בקיומן של הטיות קוגניטיביות כלל־אנושיות המביאות לתפיסה של אירוע שיש סבירות גבוהה לכך שהוא אקראי כמיצג דפוס כלשהו, ונטיית האדם לחפש חיזוקים (ולא הפרכות) לתפיסות שבהן הוא אוהז (Kahneman, 2011). במלים אחרות, קיים מתח מובנה בין הטיות חשיבה אלו לבין ערכי הספקנות המדעית. רבים יכולים למצוא דפוס וחוקיות באירועים אקראיים ולייחס להם משמעות כבדת משקל בהחלטות שהם מקבלים ובתרגומן לשפת המעשה. בה בעת, הם יכולים גם

14 בטבע הסבירות לקבל תוצאה המעידה על אקראיות גדולה בהרבה מהסבירות לקבל תוצאה המעידה על חוקיות זו או אחרת.

15 רמת הביטחון תלויה במידה רבה באיכות המידע הרלוונטי שאפשר להשיג ובמורכבות הבעיה שבה עוסקים. כאשר רמת הביטחון אינה גבוהה מספיק ייתכן שיוותרו כמה השערות שקשה להכריע ביניהן. במצב זה קבוצות שונות של מדענים יעמידו למבחן השערות שונות. גם במקרה כזה לא תיערך הצבעה כדי לקבוע מאלו השערות יש להיפטר.

16 ידוע הסיפור על **ליסנקו בכריה"מ** שהתאוריה החקלאית שלו לא הועמדה למבחן אך התקבלה בשנת 1929 בהחלטת רוב על ידי חברי המפלגה הקומוניסטית - החלטה שחרצה את גורלם של המונים ודנה אותם לגזע ברעב.



לחפש אישוש לתפיסותיהם ולא לנסות להפריכן - הטייה היכולה להביא להקצנה והסתגרות בד' אמות.

מכאן עולה כי אימוץ ערכי המדע בחינוך מוכוון ערכים יכול לסייע בחשיפת אותן הטיות בפני הפרטים האוחזים בהן ובמתן תמיכה בהבניית מנגנונים המאפשרים להתמודד עימן. לכך יכולות להיות השלכות על תוכנית הלימודים כפי שיובהר בהמשך.

## 2.2 ערך החיפוש אחר הסברים מדעיים

כדי להפריך השערות יש קודם כול להעלותן. ואכן, לערך היצירתיות יש חשיבות רבה במדע, או כדבריו של מקס ובר, "השגתו של דבר-מה בעל ערך מותנית בכך שבמוחו של אדם יצוץ רעיון..." (ובר, 2009, עמ' 106). החיפוש אחר השערות חדשות שיחליפו את הקיימות או יוסיפו עליהן הוא שאיפה בלתי פוסקת של כל מי שמעורב בעשייה המדעית (Bronowski, 1956). כך לדוגמה, ההשערה כי לארץ צורה הנוטה להיות כדורית החליפה את ההשערה כי היא שטוחה, וההשערה כי ליקום אין מרכז החליפה את ההשערה כי הארץ עומדת במרכזו. באופן דומה ההשערה כי יש רצון המכוון את התפתחות החיים הוחלפה בהשערה כי הפרטים בעולם החי נתונים לשינויים אקראיים ואנו פוגשים תמיד רק את הצאצאים של אלו שמצליחים להתרבות.

## 2.3 ערך חופש המחשבה

על החברה לאפשר יצירה חופשית של השערות מדעיות ושל דרכים לבחינתן ובלבד שדרכים אלו לא יפגעו בבני אדם. את הפגיעה מונעים באמצעות כללים המוסכמים על כל אנשי המדע, ואפשר לראות בכך ביטוי מעשי לעיקרון-העל של הלל הזקן: "מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך". במילים אחרות, אל לו למדען לבחון השערות מדעיות באמצעות כלים שלא היה מוכן שיופעלו עליו או על המקורבים אליו.

## 2.4 ערך השוויון

כל אדם רשאי להעלות השערות מדעיות או להציע דרכים להפריך השערות קיימות ללא קשר למגדר, מוצא, אמונה דתית, עיסוק או כל דבר אחר המבדיל בין בני האדם. אומנם זהו ערך חשוב במדע אך לא קל לקיימו בפועל בגלל הנטייה האנושית לייחס חשיבות רבה יותר לדברי מי שנחשב למיוחס יותר. בעשייה המדעית המענה לכך הוא שמירה על האנונימיות בעת השיפוט של השערה חדשה או של ניסיון הפרכה חדש, אבל מובן מאליו שאין זה מענה המתאים למחלוקת המתקיימת בזירות אחרות.

חינוך מוכוון ערכים אשר מקדם את ערך השוויון בעת ניהול מחלוקת רצויה, יקפיד על כך שכל צד במחלוקת לא יפסול את טענות הצד השני או את ערכיו על בסיס סממני זהות כזו או אחרת.

## 2.5 ערך השקיפות

הבסיס לטענות מדעיות צריך להיות גלוי לכל המעוניין. במילים אחרות, אי אפשר לטעון טענה מדעית בלי לחשוף על מה היא מסתמכת, כיצד היא נבחנה ומה היו תוצאות המבחן. חינוך מוכוון ערכים יכול להטיל ספק בתקפותן של טענות המבוססות על גורמים נסתרים הידועים רק לטוען.

אפשר לסכם ולומר כי יישום ערכי המדע בחינוך מוכוון ערכים ידגיש תהליכים ואינטראקציות ולא מידות תרומיות. כדי לקיים את המחלוקת ביניהם נדרשים המדענים להכיל עמדות הנוגדות את דעתם ולקיים

יחסי גומלין עם מתנגדיהם. כך לדוגמה, מדען שיטען כי לא ראוי לו להתמודד עם השערות של מדענים על השפעת פעילות האדם על ההתחממות הגלובלית משום שהם לא מדענים רציניים, מונע בהתנהגותו את האפשרות לקיים עימו מחלוקת מדעית. לא זו בלבד שהתנהגות כזו עומדת בניגוד לערכי המדע, היא גם מראה אטימות ליכולת של מדענים אחרים להכיל את התנהגותו כדי לנסות ולקיים עימו שיח מחלוקת. בפרק הבא נעסוק במעבר מהשאלה "מהם הערכים הנכונים" לעיסוק בערכים המאפשרים קיום חילוקי דעות גם מחוץ למדע.

### 3. הכלה ערכית ורגישות ערכית

בפרק הקודם ראינו שהשתתפות בשיח המדעי מבוססת על האפשרות להביע דעות סותרות, אך לא לבטלן, ולכן דורשת יכולת לקיים אינטראקציה פורייה בין מי שחולקים אלה על דעתם של אלה. גם חברה פלורליסטית ודמוקרטית פועלת, או יכולה לפעול, כך. חברה אינה רק אוסף של פרטים - האינטראקציה בין הפרטים בחברה מייצרת נורמות התנהגות שאינן זהות בהכרח לאלו המאפיינות את הפרטים אילולא היו חיים בה. מכאן שעקרונות הפעולה המנחים את האדם (הערכים לפי רוטנשטרייך כפי שצוין לעיל) אינם זהים בהכרח לעקרונות הפעולה המנחים את סביבתו. לדוגמה, מורים רבים פוגשים במתח הזה כאשר תלמידים מגיעים לבית הספר בלבוש שאינו תואם את הכללים הנהוגים בו. מול הצורך של המערכת ליצור שוויון בלבוש בין כל התלמידים, מבקשים חלק מהם לבטא אינדיבידואליות וחופש בחירה. מכאן עולות שתי סוגיות: (1) האם הערך הפרטי יכול להכתיב את הערך של החברה? ואם כן, מתי? (2) האם הערך של החברה יכול להכתיב את הערך הפרטי? ואם כן, מתי? קל, יחסית, להכריע בשאלות כגון אלה כאשר הערך הוא צורך קיומי (ילד אלרגי לבוטנים בגן ילדים לדוגמה) אבל בדרך כלל אין הדבר כך.

ניעזר כאן במושגים גבולות ההכלה הערכית וגבולות הרגישות הערכית שהוזכרו קודם לכן בהקשר המדעי, כדי לבחון (ולמדוד) את המקרים שבהם הערך הפרטי של אדם (או הערך של תת-קבוצה מסוימת), אינו תואם את ערכיהם של אחרים.

את **גבולות ההכלה הערכית** של אדם אפשר לתאר על פי יכולתו לקיים קשרי גומלין פרודוקטיביים עם אדם אחר בעל סולם ערכים שונה. לפיכך, מי שגבולות ההכלה שלו אפסיים מסוגל להכיל רק התנהגות של אנשים עם סולם ערכים זהה לשלו (דוגמטיות קיצונית). גבולות ערכים אין-סופיים מעידים על היכולת להכיל התנהגות של כל אדם (רלטיביזם קיצוני).

את **גבולות הרגישות הערכית** של אדם אפשר לתאר על פי יכולתו להתאים את התנהגותו ליכולת ההכלה הערכית של מי שמצוי באינטראקציה עימו. כפי שראינו קודם לכן בנוגע למדענים, התנהגות של אדם בעל רגישות ערכית נמוכה עלולה לאיים על גבולות ההכלה הערכית של הסובבים אותו ולמנוע מהם לקיים עימו שיח של מחלוקת. גבולות רגישות ערכית אפסיים של אדם יאופיינו בעיוורון מוחלט ביחס לפוטנציאל האיום של התנהגותו על גבולות ההכלה של סביבתו (אטימות ערכית קיצונית). גבולות רגישות ערכית אין-סופיים יאופיינו בהתנהגות שאינה מאיימת לעולם על גבולות ההכלה הערכית של סביבתו (הימנעות מוחלטת מעימותים שפירושה המעשי הוא ביטול עצמי מוחלט).

שני הגבולות שתוארו - גבולות ההכלה הערכית וגבולות הרגישות הערכית - הם בני מדידה שכן מדובר בהתנהגויות הניתנות לתצפית.

בחלק שלהלן נבחן כמה התנהגויות קיצון כדי לסמן את גבולות ההכלה והרגישות הערכית. רובם המכריע של האנשים אינם ממוקמים בנקודות הקיצון, כי אם בטווח שביניהן:

**A.** התנהגות המאופיינת בגבולות הכלה ערכית מצומצמים מאוד וגבולות רגישות ערכית רחבים מאוד. אדם הנוהג כך הוא מי שרגישותו לגבולות ההכלה הערכית של השונים ממנו מונעת ממנו להחזין את ערכיו בסביבתם ובה בעת הוא לא יכול להכיל שום התנהגות הנשענת על סולם ערכים שונה משלו. אדם כזה יוכל לחיות ללא קונפליקט רק בקרב אנשים שסולם הערכים שלהם זהה לחלוטין לשלו אך לא יבטל את מי שחיים על פי סולמות ערכים אחרים. אנשים כאלה ימעיטו באינטראקציה עם אחרים כדי שלא לאתגר את יכולת ההכלה שלהם. הם סובלניים כלפי הזולת אך אינם יכולים ליצור עימו יחסי גומלין פוריים ומפריים.

**B.** התנהגות המאופיינת בגבולות הכלה ערכית רחבים מאוד וגבולות רגישות ערכית רחבים מאוד. אדם הנוהג כך יכול להכיל כל התנהגות ולהימנע כליל מהתנהגות שעלולה לאתגר את הערכים של אדם אחר. הוא יוכל אולי לחיות בכל חברה אבל ספק אם הוא יוכל לאתגר ולקדם אותה משום שהוא בעצם מוותר על כל ייחוד המאפיין אותו. חברה המושתתת רק על טיפוסים מסוג זה נידונה ככל הנראה לניוון.

**C.** התנהגות המאופיינת בגבולות הכלה ערכית רחבים מאוד וגבולות רגישות ערכית מצומצמים מאוד. אדם הנוהג כך הוא רלטיביסט גמור שיכול להכיל כל התנהגות, ובה בעת הוא אטום לחלוטין לאיום הפוטנציאלי של התנהגותו על הערכים של סביבתו. הוא יכול לתרום בחברה של אנשים בעלי יכולת הכלה גבוהה מאוד כמו שלו או בחברה של טיפוסים מסוג B (שמצידם לא יתרמו לו דבר).

**D.** אדם שיש לו גבולות הכלה וגבולות רגישות מצומצמים מאוד. אדם הנוהג כך יבטל לחלוטין את האפשרות להתנהג על פי סולמות ערכים השונים משלו (או אפילו יבטל לחלוטין את זכות הקיום של אלו המתנהגים לפי סולם ערכים השונה משלו). גם אדם כזה, כמו אדם מטיפוס A, יוכל לחיות רק בקרב אנשים שסולם הערכים שלהם זהה לחלוטין לשלו. ואולם, משום שאדם כזה נוטה לבטל לחלוטין את הלגיטימיות של סולמות ערכים השונים משלו, הרי שהוא ייטה להשליט את מערכת הערכים שלו על כל סביבתו.



### אפיון של טיפוס קיצון במודל ההכלה והרגישות הערכיים

בפועל, כאמור, מרבית בני האדם במשך רוב הזמן אינם ממוקמים בנקודות הקיצון שתוארו לעיל. הם מתנהלים בעולם באופן דיפרנציאלי ביחס לערכים שונים: קיומם של ערכים מסוימים יהיה עבורם בבחינת "ייהרג ובל יעבור" (התנהגות כטיפוס D) ולגבי ערכים אחרים הם ינהגו בדרגות שונות של הכלה ורגישות ערכית (לאו דווקא קיצונית).

מבחינת המעשה החינוכי, הרחבת גבולות ההכלה והרגישות הערכית של "חברי מועדון ערכי" כלשהו ללא ויתור על סולם הערכים שלהם, תאפשר להם ליצור יותר אינטראקציות פוריות עם חברי מועדון ערכי אחר.

ואולם, קולקטיבים נוטים לעיתים להקצין לעבר טיפוס הקיצון מסוג D משום שאלו, כאמור, נוטים להשליט על אחרים את סולמות הערכים שלהם כדי ליצור לעצמם סביבת מחיה ערכית הומוגנית ככל האפשר. נטייה זו בצירוף הנטייה של אנשים להתחבר לקולקטיב כלשהו (No man is an island), יכולות ליצור משוב חיובי המחזק את סיבתו ויוצר קולקטיב ההולך ומתקרב בהתנהגותו לטיפוס הקיצון D. זאת, גם אם בתחילה מרבית הפרטים בו הם מטיפוסים קיצוניים הרבה פחות. בנטייה זו להקצנה אפשר להבחין בחברות טוטליטריות בעבר ובהווה - לאומניות, קומוניסטיות או דתיות. כאמור, המדע משמש דוגמה נגדית לחברות כאלה (אם כי היו, ויש גם היום, דוגמאות למדענים שבפעילותם מחוץ למדע השתייכו אליהן).

מדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים יכולה (וצריכה) להתייחס לנטייה להיווצרות גישות קיצון מסוג D, המבטלות את הלגיטימיות של קבוצות בעלות סט ערכים שונה. אפשר, לדוגמה, למדוד את מידת ההדרה הסלקטיבית<sup>17</sup> המובנית (לא החד פעמית) העולה מההנחיות לקבלת תלמידים או מורים למוסד חינוכי על בסיס מגדרי, אתני, דתי, חברתי-כלכלי וכדומה. גם בגישת קיצון מסוג B (שכאמור יכולה להוביל להיווצרות חברה מנוונת) אמור החינוך מוכוון הערכים לטפל.

כללי ההתנהגות המאפיינים את ערכי המדע שומרים עליו מפני השתלטות אוטוריטטיבית של טיפוסים מסוג D - כאלו שאינם מאפשרים ויכוח עם עמדות השונות מאלו שלהם ואף עושים דה לגיטימציה של עמדות מסוג זה. כך, לדוגמה, האפשרות להטיל ספק במכניקה או באופטיקה של ניוטון הביאה להתפתחותה של פיזיקה חדשה לגמרי. באותו אופן האפשרות לערער על תאוריית האבולוציה או על תורת היחסות של איינשטיין (וזה אכן מותר ואף רצוי במדע) היא ביטוי לכך שערך החיפוש במדע יכול לשמש מחסום מפני התנהגויות מסוג D.

מבחינה זו, כל ניסוי הבודק את יעילותו של חיסון מסוים הוא מבחן המונע על ידי ספק. החשש מפני התמודדות עם הספק או אף התכחשות לכך שיש להעמיד רעיון כלשהו לבחינה מדעית היא פגיעה ביסודות שהביאו להתפתחות המדע. במובן זה חינוך המכוון לפיתוח של ערך הספקנות חשוב הרבה יותר מאשר חינוך המכוון לאקטיביזם מסוים.<sup>18</sup>

אם כן, אפשר לומר כי יישום ערכי המדע בחינוך מוכוון הערכים יכול לקדם השגת מטרות כגון פיתוח מודעות להטיות קוגניטיביות ובמיוחד להטיית האישוש, בחירה של אופני התנהגות ועמדות (המעידים כאמור על ערכים) וקיום שיח מחלוקת.

מתן דגש לערך החיפוש יכול להביא לפיתוח סקרנות בנוגע לערכים של קבוצות אחרות; ערך השוויון יכול לסייע בפיתוח גישות שאינן מדירות מראש קבוצות אוכלוסייה שונות; ערך חופש המחשבה יכול לצמצם שלילה עקרונית של עמדות אחרות וערך השקיפות יכול לעזור בפיתוח של עמדה זהירה ביחס למי שאינו

17 הדרה סלקטיבית שונה מהדרה מוחלטת. הדרה מוחלטת משמעה הסתגרות הרמטית של כל השותפים למערכת הערכים ללא כל אינטראקציה עם סביבה בעלת מערכת ערכים אחרת: חברת גברים נטולת נשים או להיפך, חברה חד-גזעית, חד-לאומית או חד-דתית.

18 חינוך לאקטיביזם יכול להפוך בקלות למאבק ואפילו מאבק אלים בין קבוצות של אקטיביסטים שאינם מסכימות ביניהן.

מגלה את כל קלפיו ומצפה כי די באוטוריטה שלו כדי שטיעונו יתקבלו. בדרך כלל אין התאמה חדיחד ערכית בין ערכי המדע לבין השגת המטרות שצוינו לעיל. השגת המטרות תהיה תוצאה של שילוב בין ערכי המדע השונים.

הטבלה הבאה מסכמת את התועלת האפשרית לחינוך מוכוון ערכים שיכולה לנבוע מאימוץ ערכי המדע.

הערך במדע	תועלת אפשרית בהשגת מטרות החינוך מוכוון הערכים
ערך החיפוש והספקנות המדעית	מניעת גישות דוגמטיות נוקשות, נטייה למציאת דפוסים והטיית אישוש. כמו כן עידוד לפעולה וליצירה ומניעת ניוון.
ערך השוויון והצניעות, ערך חופש המחשבה	ערכים אלה מצמצמים את האפשרות לבטל את הלגיטימיות של עמדות אחרות ושל מי שחושב אחרת.
ערך השקיפות	ערכים אלה מקהים את שינוי של שכנוע המבוסס על סמכות בלבד ולא על אסמכתאות הניתנות לבחינה.

## 4. ערכי המדע ומדידה והערכה של מדיניות משרד החינוך

### 4.1 תוכנית הלימודים

מתוך ההבנה שחינוך מוכוון ערכים מאפשר לקיים מחלוקת פורייה נגזרות כמה שאלות שיכולות לשמש את משרד החינוך בבואו להעריך ולמדוד את פעולותיו בהקשר זה:

1. עד כמה תוכניות הלימודים שהמשרד מאשר מעודדות קיום מחלוקת ודיון?
2. באילו מהלכים נוקט המשרד כדי לשמר את עיקרון ההדדיות ("מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך") ואת ההכרה בקיומם של סולמות ערכים שונים?
3. באלו מהלכים נוקט משרד החינוך כדי להכיל עובדי הוראה המחזיקים במגוון רחב ככל האפשר של ערכים ועמדות? עד כמה הוא מקדם את השתתפותם בשיח מחלוקת עם אלו שאינם מסכימים עימם?
4. כיצד מעודדת מדיניות המשרד פעילויות חינוכיות החושפות את התלמידים לערכים השונים משלהם?
5. במקרים שבהם משרד החינוך מנסה לקדם נורמות או ערכים מסוימים, מהי מידת הרגישות שהוא מגלה כלפי תלמידים שמערכת הנורמות והערכים שלהם שונה מזו שהמשרד מנסה לקדם?

ועדת המומחים העוסקת בחינוך לערכים קמה מתוך תפיסה כי אין חינוך שהוא נייטרלי מבחינה ערכית, וכי יש להעלות את המודעות לקיומו ולמאפייניו של היבט חשוב זה במערכת החינוך על כל מרכיביה: מתוכנית הלימודים והערכתה ועד האקלים הבית ספרי. עמדה זו, כפי שצוין במבוא לפרק זה, תואמת גם את עמדת משרד החינוך. נוסף על כך, בסקירה שהוצגה בפני הוועדה (עבד אל קאדר, 2020) צוין כי על פי הגישה ההוליסטית לחינוך לערכים מומלץ לאמץ את גישת [תוכנית הגיוון של קנדה](#), המשלבת חינוך מוכוון ערכים מגן הילדים עד כיתה י"ב בכל תחומי הדעת הנלמדים במערכת החינוך.

בהקשר זה, ועדת המומחים להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימודי למאה ה-21 המליצה לקדם ממדים

רבים של רווחה על ידי "הקניית כלים לשמירה על הבריאות, פיתוח זהויות תרבותיות, טיפוח ממדים רגשיים וחברתיים, עידוד מילוי חובות אזרחיות, פיתוח רוח האדם כולל עיסוק בתרבות ובמדע וכן טיפוח שאיפה למימוש עצמי" (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 11). ועדה זו הדגישה את המקום המרכזי בתוכניות הלימודים שיש לתת לתהליכים של הבניית ידע (ובכלל זה ידע בנושאים בין-תחומיים).

נוסף על כך, התייחסה הוועדה בעבודתה למושג האמת ולשינוי החל ביחס אליו והביעה דאגה בנושא. ואולם, לפי הפלורליזם (בגרסתו ה"חלשה") חשיפת האמת כרוכה בעימות מתמיד בין עמדות מנוגדות (שגיא, 1996, עמ' 192). היבט זה של תוכניות הלימודים - חשיבות המחלוקת ביצירת תחומי הדעת - זקוק להדגשה.

כפי שהיטיב להטעים אבי שגיא (1996) הגישה המדעית הפופריאנית המדגישה את המחלוקת אינה רלטיביסטית כלל ועיקר, והיא אינה באה לומר שתוכנית לימודים צריכה ללמד שהכול נכון באותה מידה (זו גישה מטיפוס B שהוזכרה לעיל שכאמור יכולה להביא לניוון של החברה ובוודאי לניוון של כל דיסציפלינה מחקרית). במקום זאת, תוכנית הלימודים צריכה להדגיש בנוסף להבניית הידע וההבנה במונח הקוגניטיבי שלהם, גם את האופן שבו חוקרים יוצרים את גופי הידע הנלמדים בבתי הספר.

על התוכנית לחזק את התפיסה כי המחלוקת בין עמדות שונות של אותם חוקרים היא היא שמהווה את ה"מנוע" ליצירת ידע בכל תחום דעת. כך לדוגמה, חשוב שלימוד ההיסטוריה ייעשה בדרך החושפת את הוויכוחים שמנהלים ביניהם היסטוריונים על תעודות שונות: משמעותן, אופן התיארוך שלהן, מידת קרבתן לאירוע ההיסטורי הקשור בהן וכדומה. באופן כזה לימוד ההיסטוריה יעסוק פחות ב"מה היה" ויותר ב"איך אפשר לדעת מה היה".

## 4.2 דמות הבוגר

מסמך שחובר לאחרונה על ידי משרד החינוך (המדיניות הפדגוגית הלאומית - דמות הבוגר; ראו משרד החינוך, 2021) מונה חמישה אשכולות של ערכים:

1. אהבת הדעת וחדוות הלמידה

2. מחויבות לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית

3. כיבוד ערכי המורשת והתרבות במדינת ישראל

4. כבוד האדם והמשפחה

5. צדק חברתי וערבות הדדית

בכל אחד מהאשכולות לעיל יש מושאים שחשוב להעריך או למדוד: מסמכים או תוכניות שקיבלו את אישור משרד החינוך, אנשי חינוך במערכת החינוך (הפורמלית והלא פורמלית), תלמידים והורים. ואולם, אשכולות אלו מותירים מרחב גדול לפרשנות. יתרה מזאת, ניסוח האשכולות המופיע במסמך אף עלול להיתפס כאילו הוא מתווה את "סט הערכים הראוי" לפי פרשנות מסוימת אחת. כך לדוגמה, מתן צדקה כביטוי לצדק חברתי וערבות הדדית יכול בפרשנות מסוימת להיראות כפגיעה באוטונומיה של אדם ופגיעה באחריותו לגורלו. גם ערכי המורשת והתרבות במדינה מתפרשים באופן שונה על ידי האוחזים בסולמות ערכים שונות, ובחירה באחד מסולמות הערכים הללו וביטולו של השני היא התנהגות מסוג D שיכולה, כאמור, להביא לידי הקצנה.

קושי נוסף קשור בסוגיית המדידה: כיצד אפשר למדוד "אהבה", "חדווה", "מחויבות", "כבוד" או "כיבוד" אם אין להם הגדרה המאפשרת מדידה כזו?

שילוב עקרון העל של הלל הזקן עם גבולות ההכלה והרגישות הערכיים יכול לאפשר מדידה של אשכולות הערכים הללו בלי להגדיר מהו סט הערכים הראוי לבוגרי מערכת החינוך. אנו מציעים שורה של פרמטרים אשר יאפשרו למשרד החינוך למדוד ולהעריך את חמשת אשכולות הערכים שצוינו לעיל. כמו כן בטבלה להלן מפורטים ההקשרים על פי ערכי המדע שבהם אפשר לבצע את המדידה.

## 5. דוגמאות ליישום של מדידה והערכה של חינוך מוכוון ערכים

ברוח פרק זה אספנו דוגמאות ליישום של מדידה והערכה של ערכים במערכת החינוך:

- אפשר למפות, למדוד ולהעריך פעולות במערכת החינוך שמטרתן לחייב תלמידים, מורים או מנהלי בתי ספר להתנהג באופן מסוים אשר עומד בניגוד לערכיהם. למשל, לחייבם לנסוע לפולין או לכל מקום אחר. זוהי דוגמה לרגישות מועטה שיש להרחיבה. אפשר גם למדוד ולהעריך את הסייגים שקובע משרד החינוך במקרים אלו ואת מידת היישום של הסייגים בפועל.
- אפשר למפות, למדוד ולהעריך פעולות שמטרתן לצמצם את האפשרות של מנהל, מנהלת או מורה לחשוף את התלמידים לעמדות שאינן תואמות את עמדותיהם (הגבלה של גבולות הכלה).
- אפשר לבחון כיצד התנהגויות או עמדות של מורים או תלמידים מפרות את עקרון ההדדיות של הלל הזקן. כלומר, הגבלת מימוש ערכיהם של אנשים אחרים באופן שלא היו רוצים שיהיה מופעל עליהם.
- יש לנהוג משנה זהירות בכל הקשור למדידה של התנהגות של תלמידים ומורים בבתי ספר. כמו כן חשוב לשמור על אנונימיות כדי שהתוצאות לא יהיו מיוחסות לבית הספר או לתלמידים הלומדים בו, ולשם כך יש להחיל את כללי האתיקה של המדען הראשי במשרד החינוך.
- אפשר לבחון את קידום יכולתם של תלמידים לקיים קשרי גומלין פוריים עם תלמידים ותלמידות בעלי מערכת ערכים שונה. כך למשל, אפשר לבחון את מידת ההצלחה של פרויקטים משותפים לתלמידים ותלמידות ממגזרים שונים.
- אפשר למדוד עד כמה מקדמות תוכניות הלימוד והקצאות משאבים במערכת החינוך את ערך השוויון. למשל, אפשר לבדוק אם ועד כמה ילדים וילדות ממגזרים וממגזרים שונים מוצגים בצורה שוויונית בספרי לימוד ובפרסומים של מערכת החינוך.
- אפשר למדוד עד כמה תוכנית הלימודים שמה דגש על דרכי המחקר והמחלוקות המאפיינות את התפתחות כל אחד מתחומי הדעת הנלמדים במערכת החינוך.
- אפשר למדוד עד כמה תוכנית הלימודים חושפת את המקורות למחקר ההיסטורי בנושא שינויים דמוגרפיים שהתרחשו במזרח התיכון במאות השנים האחרונות; עד כמה הם נחשפים לחילוקי הדעות בנושא אמינות המקורות; עד כמה נחשפים התלמידים לשיטות שבהן בוחנים היסטוריונים עמדות של צדדים שונים, מעורבות של מדינות זרות בתהליכים היסטוריים, מהלכים מדיניים וצבאיים ועוד; אפשר גם למדוד ולהעריך עד כמה התלמידים מתנסים בעצמם במחקר היסטורי.
- אפשר למדוד עד כמה תוכנית הלימודים חושפת את התלמידים לאפשרויות השונות להסביר את מגוון המינים הביולוגי ואת השינוי שחל במגוון זה לאורך הזמן או למידת ההצלחה שבה עמדו התאוריות השונות במבחני הפרכה; עד כמה התלמידים מתנסים במחקר הבדוק את תאוריית האבולוציה.

- אפשר למדוד את האפקט של תוכניות לימודים בנושא מיעוטים במדינות לא דמוקרטיות.
- אפשר למדוד את האפקט של תוכניות התערבות שמפגישות בין תלמידים מקבוצות שייכות שונות או של תוכניות המיועדות לפיתוח משותף של פרויקטים בין קבוצות ממגזרים שונים.

## אשכולות הערכים של משרד החינוך ופרמטרים למדידה ולהערכה שלהם

אשכול ערכים	קריטריונים להערכה ולמדידה עם ערכי המדע הרלוונטיים להם
אהבת הדעת וחדוות הלמידה	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. העלאת טיעונים מנוגדים בנושאים שבהם עוסקים במערכת החינוך (ערך החיפוש, ערך הספקנות, ערך השוויון וערך השקיפות).</li> <li>2. ניהול מחלוקת ללא פניות (ערך השוויון).</li> <li>3. חיפוש אחר שיטות מחקר הנותנות תוקף לראיות בתחום הדעת הרלוונטי (ערך החיפוש, ערך הספקנות וערך השקיפות).</li> <li>4. התמקדות בטענות ובתוכן ולא בזהות הטוענים (ערך השוויון).</li> <li>5. שקיפות בהצגת שיקולי הדעת והראיות שעליהן נסמך כל צד בוויכוח (ערך השקיפות).</li> <li>6. מוטיבציה ללמידה של הנושא.</li> </ol>
מחויבות לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. היכרות עם הערכים העומדים בבסיס המשטר הדמוקרטי בישראל לעומת משטרים אחרים (ערך החיפוש, ערך השקיפות); היכרות עם האופן שבו ערכים אלה מאפשרים קיום של חברה פלורליסטית הנותנת מקום שווה במרחב החינוכי לערכים של כלל הקבוצות במדינה (ערך החיפוש, ערך השקיפות, ערך השוויון).</li> <li>2. הכרת התהליכים הדמוקרטיים בישראל והאפשרויות להשתתף בהם באופן פעיל.</li> <li>3. נכונות לקיים מערכת ערכים מסוימת ובה בעת לאפשר גם לאחרים לקיים את מערכת הערכים שלהם לפי עיקרון ההדדיות של הלל הזקן (ערך השוויון, ערך החיפוש).</li> <li>4. הכרת הסממנים לאפליה בין קבוצות בחברה פלורליסטית.</li> <li>5. הכרת מעמדם השווה של זרמים שונים ביהדות - חילוני, דתי על כל גווניו ומסורתי (ערך השוויון, ערך החיפוש).</li> <li>6. היכרות עם התנהגויות אשר עלולות לפגוע בגופו, בנפשו ובחירותו של אדם כלשהו שזהותו שונה. חשיפה לדרכים להימנע מהתנהגויות כאלה.</li> <li>7. היכרות עם התנהגויות אשר עלולות לפגוע בזכותו של אדם כלשהו להשמיע את עמדותיו. חשיפה לדרכים להימנע מהתנהגויות כאלה.</li> </ol>
כבוד ערכי המורשת והתרבות במדינת ישראל	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. הכרת ערכי התרבות והתפתחותן של כל קבוצות השייכות שבמדינה (לפי חתכים לאומיים, אמוניים, מגדריים ואידיאולוגיים).</li> <li>2. היכרות עם סממני התרבות של קבוצות שונות במדינה ועם הדרכים השונות לתת להן ביטוי פומבי.</li> <li>3. היכרות עם התנהגויות אשר עלולות לפגוע בזכותו של אדם להחצין את סממני התרבות שלו. חשיפה לדרכים להימנע מהתנהגויות כאלה.</li> <li>4. נכונות ליצור קשרי גומלין עם נציגים של קבוצות שייכות אחרות.</li> <li>5. רגישות ערכית להתנהגות המאתגרת את גבולות ההכלה של מי שנמצא בקבוצת שייכות שונה.</li> </ol>



כבוד האדם והמשפחה	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. היכרות עם מבני משפחה מסוגים שונים והכרה בזכות של כל אדם לבחור את מבנה המשפחה המתאים לו.</li> <li>2. היכרות עם זכויות הילד במשפחה ועם חובות ההורים כלפיו.</li> <li>3. היכרות עם עמדות בנוגע ליחסי הורים-ילדים.</li> <li>4. נכונות ליצור קשרי גומלין עם משפחות בעלות מבנה שונה.</li> </ol>
צדק חברתי וערכות הדדיות	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. היכרות עם גישות שונות להגדרת צדק חברתי וערכות הדדיות. היכרות עם התנהגויות העלולות לפגוע בזכותו של אדם כלשהו להגדיר צדק חברתי באופן המתאים לו (ובלבד שאינו עובר על הכלל של הלל הזקן). חשיפה לדרכים להימנע מהתנהגויות כאלה.</li> <li>2. נכונות ליצור קשרי גומלין עם אנשים מקבוצות שונות מבחינה מגדרית, מגזרית, כלכלית-חברתית, לימודית ואמונית.</li> <li>3. רגישות להתנהגות המאתגרת את גבולות ההכלה של בני ובנות קבוצות אחרות.</li> </ol>

## 6. סיכום

הפרק עסק בחינוך מוכוון ערכים ברוח ערכי המדע, כלומר כללי ההתנהגות המאפשרים את התפתחותו. כמו בחלקים אחרים בעבודת הוועדה, השתדלנו להימנע מהגדרת האדם הראוי או החינוך הראוי ולהציע במקום זאת ערכים לניהול מחלוקת. בהקשר זה תופס עקרון ההדדיות של הלל הזקן מקום מרכזי: "מה ששנא עליך אל תעשה לחברך". במרכזו ניצבת ההימנעות מעשיית עוול, דהיינו האדם נדרש לבחון עצמו ולבדוק מה ייחשב כמעשה עוול ולהימנע מלעשותו לאחרים. זאת בשעה שעל הגדרת הטוב או הראוי קשה להסכים. חשוב להדגיש שמעשה עוול אינו מעשה שמישהו נעלב ממנו אלא מעשה שנועד לפגוע בזכותו של אותו אדם להיות שותף שווה ערך בשיח מחלוקת כלשהו.

כפועל יוצא מכך, חינוך מוכוון ערכי המדע ידגיש את האופן שבו ניהול של אי הסכמות וויכוח בין מומחים מקדם את תחומי הדעת השונים ופחות את התוצרים של אותה התקדמות. "מעמד האמת" ברוח ערכי המדע מוחלף בערך החיפוש אחר הסברים טובים יותר ובמקביל גם חיפוש אחר דרכים שונות להפרכתם. נוסף על כך, חינוך מוכוון ערכים ברוח ערכי המדע ישים דגש על למידה של גישות הדואגות לרווחת החברה והסביבה ועל האחרייות לבחור ביניהן ולא על פיתוח ערכים קולקטיביים מסוימים ודחייה מראש של אחרים.

חינוך כזה גם ידגיש שפרואקטיביות אזרחית היא בחירה אחת בלבד מבין אפשרויות רבות לתרום לחברה דינמית ומתפתחת בעלת גבולות הכלה ורגישות רחבים (אך לא אין-סופיים). הווה אומר, ערכה של אותה פרואקטיביות אינו עולה בהכרח על זה של אימון של קבוצת כדורגל, כתיבת ספרות ושירה או מחקר בהיסטוריה או באסטרופיזיקה. יש לסייג אקטיביזם לפי גישתו של הלל הזקן ולהימנע משלילה של אקטיביזם אחר.

חינוך מוכוון ערכים ברוח ערכי המדע אינו עוסק בהכוונה של תחושות כמו תחושת שייכות ומחויבות לחברה (ובוודאי שלא במדידתן), אלא מסתפק בפיתוח כלים ליחסי גומלין פוריים עם אחרים. עמדה זו שונה מתפיסתה של ועדת המומחים להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21, אשר גרסה כי "בתוכניות הלימודים ישנה חשיבות מכרעת לקיומם של חזון ומטרות שמבוססים על חשיבה מעמיקה בדבר הטוב והראוי" (זוהר ובושריאן, 2020, עמ' 22, 25-31).

מאחר שערכים קשורים להתנהגות ופעולות הניתנות לצפייה הרי שחינוך מוכוון ערכים אינו עוסק בפיתוח עולמם הרגשי של התלמידים והתלמידות או המרחב התוך־אישי שלהם (בהקשר זה ראו: בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 16). ואולם, אפשר לשער כי להתנהגות לפי ערכים כמו ערך השוויון, הספקנות, החיפוש וחופש המחשבה שהוזכרו לעיל תהיה השפעה חיובית על יכולת ויסות עצמי, יכולת לפתרון בעיות, יכולת התמדה במשימות ודפוס חשיבה מתפתח. אפשר יהיה גם למדוד את ההשפעה של התנהגות זו על היכולת להבין נקודות מבט שונות, לגלות רגישות ואמפתיה לאחרים, לקיים תקשורת ברורה וקשובה עם אחרים ולשתף עימם פעולה ולהימנע מיצירה של לחץ חברתי.



פרק 8 | חינוך לאזרחות  
בחברה החרדית





רק זה עוסק ביצירת מרחב חיים משותף במדינת ישראל ובוחן את הדרכים השונות להתמודדות דה־פקטו עם חינוך אזרחי בחברה סגורה ושמרנית - החברה החרדית בישראל. ישראל היא קהילה של קהילות ולא רק של יחידים, ויש להבחין בין ערכיהן של קהילות אינדיווידואליות עם חזון ספציפי של חיים טובים לבין הערכים המשותפים לקהילה של קהילות. לכן הסכמה על ערכים משותפים יש להשיג באמצעות דיאלוג והתדיינויות שיאפשרו דו־קיום בשלום למרות השונות.

בהקשר זה, חשוב לעמוד על ההבחנה בין ערכים גדושים לבין ערכים דקים. ערכים "גדושים" הם ערכים מהותיים הקשורים לתרבות ולמורשת שלנו, ולעומתם ערכים "דקים" הם ערכים מינימליסטיים יותר, המשמשים בסיס הכרחי ליצירת מרחב חיים משותף (Walzer, 1985). לנוכח הגדרה זו הפרק שלהלן יתמודד עם השאלה עד כמה גדושים צריכים להיות הערכים המשותפים כדי להבטיח דו־קיום בשלום בין קהילות, ומהן המגבלות שהדבר עשוי להטיל על קהילות מסוימות.

## 1. החברה החרדית - רקע לדיון

החברה החרדית מחזיקה בסט ערכים חזק ומבוסס, ולכן עולה קושי ליצור דיאלוג וערכים משותפים עם החברה הכללית. יחד עם זאת, יצירת ערכים משותפים היא הבסיס לחיים יחד במדינת ישראל והבסיס ליצירת קהילה ישראלית בעלת משמעות.

ההתפתחויות שחלו בחברה החרדית בשנים האחרונות מציבות את החברה הישראלית בפני אתגרים רבים ומורכבים. לצד גידול דמוגרפי (לפי שנתון החברה החרדית לשנת 2020, 12.6% מכלל האוכלוסייה בישראל משתייכים לחברה החרדית; ראו מלאך וכוהנר, 2020). ניכרת עלייה משמעותית גם בהשתלבות הכלכלית, החברתית והפוליטית של חרדים כפרטים ושל החברה החרדית בכללה. שיעור התעסוקה בחברה החרדית בקרב בני 25 עד 65 עומד על למעלה מ-50% מהגברים החרדים ו-77% מהנשים, והגיוון התעסוקתי הולך וגדל.

מעורבות הולכת וגדלה באה לידי ביטוי גם בפעילות האזרחית. כ-25% מהגברים החרדים בוגרי תיכון מצטרפים לשירות צבאי או אזרחי. אחוזי הגיוס לצה"ל ולשירות הלאומי, ההתנדבות בארגונים ובעמותות כלליות (למשל זק"א ואיחוד הצלה) וכן המעורבות הפוליטית הולכים ומתרחבים והם ניכרים במרחב הציבורי בישראל בכללותו (שם).

מגמות דומות באות לידי ביטוי גם בתחומי החינוך וההשכלה. בשנים 2010-2019 גדל פי שלושה מספרם של החרדים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. מספר התלמידים החרדים הנבחרים בבחינת בגרות אחת או יותר עלה מ-23% ב-2005 ל-37% אחוז ב-2018 וגידול דומה נמצא גם במספר הזכאים לתעודת בגרות מלאה (מ-9% ל-13%) ובמספר בעלי תעודת הבגרות העומדים בתנאי הסף ללימודים אקדמיים (מ-4% ל-8%). הביקוש ללימודים בבתי הספר מהזרם החרדי־ממלכתי המלמדים לימודי חול הולכים וגדלים גם הם ואף עולים על ההיצע הזמין (מלקי־בודה, 2018).

חשוב לציין כי ישנם הבדלים מהותיים בין לימודי הבנים ללימודי הבנות. הבנים כמעט ואינם לומדים לימודי חול וליבה לאחר בית הספר היסודי, ואילו מרבית הבנות ניגשות כבר היום למבחן בגרות אחד לפחות. עוד נציין כי כ-20% מהבנות זכאיות לתעודת בגרות מלאה לעומת 4% בלבד מהבנים. יחד עם זאת, בקרב הבנים והבנות גובר העניין בהשכלה כללית ובלומדים ליבה (מלאך וכוהנר, 2020).

על רקע זה בולטים בהעדרם לימודי האזרחות והדמוקרטיה בחברה החרדית. קבוצת מקצועות אלו, המוגדרים במשרד החינוך כ"לימודי חברה" (מולדת, חברה ואזרחות) נלמדים בהיקפים מצומצמים מאוד וברמה נמוכה.

בהשוואה, למשל, למקצועות כמתמטיקה (83% מבתי הספר); עברית (82% מבתי הספר), היסטוריה (74% מבתי הספר) ואפילו חינוך גופני (67% מבתי הספר), נלמדים לימודי חברה רק ב-51% מהמוסדות החרדיים, שני רק למקצועות המדעים והטכנולוגיה (32%) המדורגים אחרונים (ויסבלאי, 2012).

ברוב המכריע של המסגרות נלמדים המקצועות החשובים על ידי מורים שלא עברו הכשרה מתאימה, ללא ספרי לימוד מתאימים או על בסיס ספרים ותוכניות לימודים מיושנות (קציר ופרייחזן, 2018; משרד מבקר המדינה, 2020). דוגמה אחת לכך היא תוכנית הלימודים "כאזרח רענן" הנלמדת בבתי ספר המגישים את תלמידיהם לבגרות (מנחם הכהן, תשע"ז). תוכנית זו דלה ו"טכנית" בעיקרה, איננה תואמת את המסגרת הערכית הממלכתית ומציגה את המדינה ואת הגופים המדינתיים (משטרה ובתי המשפט) כגופים זרים חיצוניים ו"אויבים" לקהילה החרדית.

להעדרם של לימודי האזרחות מתוכנית הלימודים ולהעדרה של השקפה אזרחית מסדר היום החרדי יש מחיר. ההתנגדות למדינה והזלזול בחוקיה ובמוסדותיה תורמים להקצנה ולהחרפת המתח והניכור בין החברה החרדית והחברה הכללית; הם אף גורמים לאסונות כבדים בחברה החרדית, כגון התפשטות חמורה של מגפת הקורונה. קולות מתוך הקהילה החרדית עצמה קוראים היום לאימוץ השקפת עולם המתייחסת לא רק לקהילה פנימה אלא גם לקשר שבין הקהילות, לזהות המשותפת ולאחריות המשותפת של כלל הקבוצות ובני האדם החיים בישראל (ראו למשל את תפיסות היסוד של כתב העת 'צריך עיון').

התהליך הדרוש, שבו תתגבש אזרחות חרדית-ישראלית, איננו חף מקשיים. כדי לשלב את החרדים בחברה הישראלית הכללית נדרשים שני הצדדים לגלות גמישות וסובלנות, לפתח יכולת להכיל ולקבל שונות ולטפח תפיסות עולם מגוונות, אשר לעיתים מאתגרות את בסיס קיומן של הקהילות. יחד עם זאת וכפי שנראה בהמשך הפרק, זהו תהליך מחויב המציאות ובר ביצוע.

בחלק זה אנו מבקשים להציע מתווה ראשוני לתוכנית חינוך חרדית "תומכת אזרחות" - כזו שתקנה לתלמידים החרדים ידע ומיומנויות להבנת המסגרת המדינית שבה הם חיים ולהבנת השפעתם על כלל האזרחים. תוכנית מסוג זה תספק לתלמידים ולתלמידות חרדים כלים לבניית הגשרים בין מערכות הערכים השונות והמגוונות, מתוך סולידריות ומתוך שאיפה משותפת לחיים טובים. לצורך כך נתייחס בפרק זה לחרדים כמקשה אחת ללא אבחנות בין הזרמים השונים מאחר ואחוז הגברים החרדים הלומדים לימודי אזרחות לבגרות הוא ממילא נמוך.

ראשית נתייחס לתפיסות האזרחות הרווחות בחברה החרדית ולקשיים המתעוררים אל מול הערכים שמערכת החינוך הממלכתית מבקשת להנחיל לתלמידיה. בהמשך נתייחס לאפשרות לקיים דיאלוג בין שתי התפיסות ונציע דוגמה לתוכנית לימודים אפשרית באזרחות לחברה החרדית.

## 1.1 האזרחים החרדים בישראל - השתלבות מתבדלת

ניכר פער בין תחושת השייכות של אזרחים חרדים רבים עם המדינה ועם החברה היהודית וכן שאיפתם להשפיע ולעצב את דמותה לבין דחייה של עקרונות וערכי ליבה דמוקרטיים. פער זה בא לידי ביטוי לאורך השנים בהתבטאויות של מנהיגי הציבור החרדי (מ"נאום השפנים והחזירים" של הרב שך ועד ההתנגדות החרדית האחרונה לממשלתו של נפתלי בנט), בסקרי עומק המשקפים תפיסה של התבדלות, הגנה על ערכי החברה ודחייה של הרעיון הציוני, וכן שאיפה להשפיע על הציבור הישראלי כולו.

על פי סקר שערך המכון הישראלי לדמוקרטיה בשנת 2021 (שטרן, יפה, מלאך, מלחי ופרידמן, 2022) הרוב המכריע של החרדים שמחים לחיות בישראל ואף גאים במדינתם, בהישגיה ובהצלחותיה, גם אם אינם

מקבלים או אף דוחים לחלוטין את האתוס הציוני ואת האידאה של מדינה לאומית מעשה ידי אדם. גם בהשוואת עמדות לאורך זמן ניכר כי יותר ויותר חרדים מקשרים בין הנרטיב הדתי למעשה הציוני (המדינה והתנועה הציונית כמעשה אלוהי) אם כי הרוב המכריע - מעל ל-50% - עדיין מתנגדים לכך. שלילת הרעיון הציוני נדחקה הצידה גם כאשר בוחנים את נכונותם של החרדים להשפיע על הזירה הציבורית בישראל ולעצב אותה. רוב החרדים חשים שבישראל הם בעלי כוח והשפעה חברתית משמעותית.

כ-70% מהציבור החרדי סבורים כי הם משתייכים לקהילה חזקה ומשפיעה ונתון זה קשור גם לתפיסתם בנושא נישואים אזרחיים. מעל ל-90% מהם מתנגדים לחקיקת נישואים אזרחיים, לא בשל האפשרות לפגיעה בקהילתם האוטונומית אלא בשל הסכנה לפגיעה ביהדות ובישראל כמסגרת הפוליטית היהודית שהם אחראים לשמר. במילים אחרות, רבים מהחרדים בישראל תופסים את ההשפעה הפוליטית של קהילתם כאמצעי אשר לא רק מגן על זכותם לחיים נבדלים המוגנים מהשפעות זרות, אלא גם מקדם את תפיסת עולמם בקרב כלל אזרחי המדינה.

אשר לתפיסת הדמוקרטיה, הסקר מצביע על דחייה מוחלטת של ערכי החיים המשותפים ושל ההסדרים והעקרונות המאפשרים אותם. 93% מהנשאלים הצהירו שאין להם אמון במערכת המשפט, ל-79% מהם אין אמון במשטרה ושיעור דומה של חרדים הצהירו כי הם אינם חשים שמוסדות אלו נוהגים בהם בשוויון ובהגינות. רמת האמון הגבוהה יחסית שלה זוכה הכנסת ("רק" 62% סבורים שהכנסת איננה נוהגת כלפיהם בהגינות ובשוויון) מיוחסת לייצוג הנרחב של נציגי החברה החרדית, המבטאים את עמדות המגזר ואת האינטרסים שלו במידה גבוהה יותר מהמוסדות האחרים (שטרן ועמיתות, 2022).

עמדות דומות באות לידי ביטוי גם בתפיסות הנוגעות למקור הסמכות: מעל 45% מהחרדים אינם מקבלים את סמכותה של הכנסת להכריע בעניינים הנוגעים ישירות לחייהם, כגון הפרדה מגדרית, גיוס בני ישיבות, הלכות השבת במרחב הציבורי ונישואים אזרחיים, ובמקום זאת מעדיפים את סמכותם של הרבנים והמנהיגים הדתיים בעניינים חברתיים, מדיניים, ביטחוניים וכלכליים. בנושא מידת הסובלנות וההכלה שמגלים בני החברה החרדית כלפי אורחות חיים ותפיסות עולם שונות משלהם משתקפת מגמה דומה של דחיית רעיון השוויון הליברלי: מעל 75% סבורים שלאזרחים ערביים מגיעות פחות זכויות ומשאבים ודוחים את השוויון כלפי נשים. הפתיחות לאַחַר נתקלת גם היא בגישה בדלנית המתגוננת מפני השפעות חיצוניות, ויש נכונות מועטה יחסית לקבל כשכן או כחבר את מי שאורחות חייו רחוקים מחייהם.

במונחי החיים הדמוקרטיים בתוך קהילה של קהילות, ניכר שהעמדה החרדית הנפוצה ברחוב ובזירה הפוליטית אינה עולה בקנה אחד עם עקרונות הדמוקרטיה המגוונת שאליה שואפת מדינת ישראל. לצד הדחייה המוחלטת של מערכות ערכים וקהילות נוספות שאינן שייכות לחברה החרדית, בולטת בהעדרה גם תפיסת הסולידריות, הערבות ההדדית ותפיסת העצמי כחלק מקהילה אחת בין קהילות רבות, הדנות ביניהן על הגדרת הטוב המשותף ועל האסטרטגיות להשגתו.

תפיסת העולם הפרטיקולרית הצרה, השזורת בתחושת עליונות טבעית ובפטרונות, מגבילה את יכולתם של אזרחים חרדים לקבל את קיומם של אורחות חיים השונים משלהם בלי לנסות לשנות אותם. כמו כן, היחס האינסטרומנטלי למוסדות ולמסגרות המדינתיות שולל את הלגיטימציה מכל החלטה שאיננה תואמת את האמונה הדתית או משקפת את סמכותם של הרבנים. החרדים במונח זה אינם רואים עצמם חלק ממערכת גדולה של כללים והסדרים שנועדו להגן על כלל הקהילות, אלא כמיעוט אוטונומי ובדלני הנאבק על שימור האינטרס המגזרי.

מצב זה, שבו קבוצה בעלת השפעה הולכת וגדלה איננה מקבלת את כללי המשחק ואיננה חשה שותפות וסולידריות כלפי הקבוצות האחרות, מסכן את עצם קיומו של ההסדר הדמוקרטי ופוגע באופן עמוק במרקם החיים החברתי וביחסים שבין הקבוצות. בשנים האחרונות אנו עדים לקיטוב הולך וגדל בין החברה החרדית

לחברה הישראלית הכללית; ביטויים של הסתה ושלילת הלגיטימציה של האחר הפכו לחלק כמעט בלתי נפרד מהמציאות הפוליטית והחברתית, ואיתם גם העימותים הפיזיים וגילויי האלימות המסוכנים בין כל הצדדים.

התפרצות מגפת הקורונה ופגיעתה החמורה בחברה החרדית הביאו לידי ביטוי מוחשי את הסכנה הטמונה באוטונומיה פנימית ובדחייה של סמכות המדינה. סכנה גדולה לא פחות טמונה גם במישור החינוכי. כאשר מוסדות רבים ממשיכים לחנך להשקפה מיושנת שאיננה הולמת את המציאות הישראלית ואת חיי היום-יום של התלמידים, הולך וגובר הסיכוי להקצנה אידיאולוגית ולא־מוֹץ תפיסות עולם פשטניות וחד־ממדיות, או לחלופין לחשיפת ה"שקר החרדי" שסופו ניכור והתרחקות.

לנוכח המשבר והסכנות הרבות הטמונות בו אנו מבקשים להצטרף לקבוצה הולכת וגדלה של מנהיגים, אנשי תקשורת וחינוך ורבים אחרים בחברה החרדית, המעוניינים לזנוח את מערכת היחסים הלעומתית הרואה במדינה גוף זר, ובמקום זאת לקדם השקפת עולם אזרחית שבה נשקלת טובת הציבור החרדי בתוך טובת המדינה כולה (ישי, 2020; פישהוף, 2020; פפר, 2020).

## 1.2 בין הקהילות: האם וכיצד ניתן לחנך לחיים משותפים?

שלוש מערכות ערכים אזרחיות העומדות בליבו של החינוך הממלכתי (לפי מטרות חוק חינוך ממלכתי) נחשבות מנוגדות להשקפת העולם החרדית:

1. לאומיות ודמוקרטיה: "להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים" (סעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי).

2. זהות משותפת וסולידריות אזרחית: "לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל" (סעיף 9); "לחנך לשירות משמעותי בצה"ל" (סעיף 13); "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, לפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים" (סעיף 7).

3. פלורליזם תרבותי, דתי וערכי: "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל" (סעיף 11); "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונות ותומכת בה" (סעיף 8).

בזהות החרדית, לעומת זאת, מושם דגש על הזדהות קהילתית ומגזרית על פני הלאומית והאזרחית. נוסף על כך, המוסדות הדמוקרטיים נתפסים כהסדר אופרטיבי מוגבל ולא כרעיון ערכי־מהותי של השתתפות האזרחים בהכרעות הנוגעות לחייהם. הטמעת רעיונות של אוטונומיה, בחירה חופשית ושוויון במובנו הליברלי נתפסים כאיום ממשי, המסכן את האמונה הדתית ואת אורח החיים הבדלני בחברה החרדית.

הניגוד שבין מערכת הערכים החרדית לבין מערכת הערכים הדמוקרטית־לאומית משמש כבר שנים רבות כר פורה לקונפליקטים ולמאבקים. ביסודם של מאבקים אלו ניצב המאבק על האוטונומיה: זכותה של החברה החרדית לאוטונומיה בבחירת אורחות חייה, ערכיה והחינוך שתעניק לילדיה לעומת זכותם האוטונומית של כל תלמיד ותלמידה חרדים להישף לעולם החיצוני השונה מהמציאות המוכרת להם ולבחור בעצמם את

השקפת עולמם. צלע שלישית במאבק על האוטונומיה היא זכותה וחובתה של חברה דמוקרטית להגן על אופייה הרבת-תרבותי ולהבטיח יחסים תקינים וסובלניים בין הקבוצות השונות (פפר, 2018).

החלטות מדיניות, כיפופי ידיים והתגוששויות פוליטיות, חברתיות ומשפטיות הביאו לאורך השנים להמשך ההסתגרות של החברה החרדית והניכור כלפיה, ללא אפשרות מעשית לפתרון. משימתנו בדוח זה היא למצוא דרך אחרת, כזו המכבדת את זכותה של הקהילה החרדית לאוטונומיה אך פותחת פתח לדיאלוג, להשתתפות חברתית-פוליטית ולאחריות חברתית לטוב המדיני.

דרך כזו תגדיר את מינימום הערכים ההכרחי לחיים אזרחיים משותפים ("ערכים דקים") ותשאיר נושאים הקשורים לנומרות ולאורחות החיים לבחירתה האוטונומית של כל קהילה וקהילה. דיונו של אלכסנדר (ראו פרק 1) בחינוך הראוי לאזרחות גורס כי חינוך כזה יכול להתבצע באמצעות שתי פדגוגיות משלימות: (א) הפדגוגיה של המקודש הכוללת חינוך לאורח חיים ספציפי, תרבות, מנהגים, אמונות וטקסים; (ב) הפדגוגיה של השונות, הכרוכה בהכרת האחר ואורחות חייו השונים ובניהול יחסים הדדיים על בסיס ערכים מינימליים משותפים.

הדיאלקטיקה המתמשכת שבין השונה למקודש מבססת גם את מערכות היחסים שבין הקהילות ודורשת מהן ומהאזרחים החברים בהן יכולת לדון בעניינים הנוגעים לטובת הכלל. הבסיס הערכי ליחסים כאלו נובע מאתיקה הדאגה של נל נודינגס (Noddings, 1984) ומההומניזם האחר של עמנואל לבינס (Levinas, 2005) הרואים בזולת, במקרה זה אזרחי הקהילות האחרות, אנשים שאנו מחויבים לדאוג לרווחתם.

הצעתו של אלכסנדר מאפשרת לדון גם בשאלת האזרחות החרדית ומציעה לחברה החרדית לכבד את הציבוריות הכללית ולקחת בה חלק, בלי לוותר על הקהילה הייחודית, על האמונה הדתית ועל השקפת העולם, ובלי לכפות על התלמידים בחירה מאולצת בין אורחות חיים שונים בערכם. אם כן, מהי אותה "תוכנית ליבה" אזרחית? מהו סל הערכים המשותף הטמון בחובו ומה הם הערכים הנשארים לשיקולן של הקהילות השונות, החרדיות והאחרות?

השתתפות בחברה הישראלית איננה תלויה במחויבות לרעיון הציוני ואיננה מחייבת את האזרחים לקבל תפיסה קונקרטיה כלשהי של היהדות. מחויבותה של המדינה באה אם כן לידי ביטוי בהגנה על הקהילות השונות ועל היחסים בניהן. יחסי הדאגה והאחריות ההדדית שבין הקהילות באות לידי ביטוי בנכונותם של האזרחים להביע ביקורת ולחתור להשגת צדק.

מטרת ההמלצות בהמשך אינה להקנות סט ערכים לאומיים-ליברליים "גדושים" הסותרים את השקפת העולם החרדית; במקום זאת אנו שואפים להטמיע מערכת ערכים "דקים" הכוללת תפיסות, מיומנויות ופרקטיקות שיאפשרו חיים משותפים ויקדמו זהות וסולידריות בין-קהילתית לקראת טוב אזרחי ישראלי משותף.

דמות הבוגר העומדת לנגד עינינו היא אדם שישתתף באופן מלא בחברה הישראלית ובמוסדותיה. הוא יכיר ויבין את תפקידן של הרשויות השונות ואת חשיבותן של נקודות האיזון והביקורת ביניהן, יהיה מודע לקיומן של קבוצות וקהילות שונות משלו ויכיר בזכותן להתקיים לצד הקהילה שלו גם כאשר הוא עצמו איננו מקבל אותן.

כאזרח שותף עליו לגלות סולידריות והזדהות עם כלל האזרחים ולהכיר בהשפעת הפעולות שלו עליהם ובאחריותו הכוללת לתוצאות ולהשלכות של מעשיו. אזרח העתיד, מכל אחת מהקהילות, צריך לשאוף לצדק חברתי ולגלות ביקורתיות כלפי כוח יתר וכפייה לא מוצדקת במובן הרחב, ולא רק מנקודת המבט של הקהילה שלו וכלפיה.



## 2. המלצות עקרוניות לבניית תוכנית ללימודי אזרחות בחברה החרדית

המלצותינו לבניית תוכנית ללימודי אזרחות בחברה החרדית עוסקות במיומנויות ובתכנים הנלמדים, במבנה התוכנית ובמידת הצלחתה. בסעיפים הבאים נדון בהרחבה בכל אחד מהם.

### 2.1 מבנה התוכנית והתכנים

תוכנית הלימודים שאנו מציעים היא במידה רבה תמונת ראי של תוכנית הלימודים המיועדת למגזר הכללי. תוכנית זו נועדה להתאים לצרכים ולמאפיינים הייחודיים של החברה החרדית, הן מבחינת רמת הידע הבסיסית של התלמידים, הן מבחינת השקפת העולם ומערכת הערכים המקיפה אותם.

החברה החרדית מתנגדת בדרגות שונות ל"סיפור הציוני" ולנרטיב של תקומת הבית והעם היהודי. משכך עלינו למצוא נקודת מוצא והזדהות שונה, כזו שתקנה לתלמידים ולתלמידות תחושת שייכות והזדהות עם המדינה ואזרחיה, בלי שיצטרכו לוותר על סט הערכים והאמונות ועל השקפת העולם הרלוונטית להם. לצורך כך אנו מציעים שלא לפתוח את הלימודים עם מגילת העצמאות כפי שנהוג בתוכנית הלימודים הכללית, אלא להתייחס ראשית לקשר הבסיסי ביותר בין התלמידים למדינה באמצעות השאלה "מדוע המדינה רלוונטית לחיי?" ולהתייחס לאופנים שבהם המדינה משפיעה על היבטים במציאות היום-יומית.

העברת המיקוד מקדושת הנרטיב הציוני לנרטיב שבמרכזו יחסי אזרח-מדינה תבוא לידי ביטוי גם בהמשך התוכנית, בפרקים העוסקים בעקרונות מדיניים-אוניברסליים. יתר על כן, יוסבר בתוכנית מדוע המסגרת של המדינה, על אף המתחים, הקשיים והווייתורים הכרוכים בה, היא האפקטיבית, היעילה והבטוחה ביותר לחיות בה. למעשה, זהו מעין "רמזור" המסדיר את תנועתם של אזרחים וקהילות רבות ושונות ומאפשר את החיים המשותפים. לפי תפיסה זו, "הרמזור" המייצג את המדינה איננו מבטא אמונה או ערך רוחני ועל כן איננו עומד בסתירה לאורח החיים ולהשקפה החרדית.

הערכים שעליהם מבוססים עקרונות הדמוקרטיה, השוויון, כבוד האדם, רעיון הייצוג והגבלת הכוח יוצגו, גם הם, מנקודת המבט החרדית. בהקשר זה יודגשו היבטים שיש לגביהם הסכם, למשל שוויון בפני החוק ולא שוויון בין ערכים או זכותו של כל אדם לחיות ברווחה כפרשנות לערך כבוד האדם.

באופן דומה, אנו מציעים להתייחס גם לזהותה היהודית של המדינה כמאפיין לאומי-תרבותי אשר איננו נובע או מבוסס על עקרונות דתיים והלכתיים. המדינה הוקמה על ידי יהודים חילוניים כחלק מתנועה היסטורית של תחיית הלאומיות, ומידת מחויבותה ליהדות נמצאת בדיאלוג תמידי ומתוח בין הקהילות הדתיות והחילוניות המרכיבות אותה.

ההתייחסות בתוכנית למבנה המשטר ולשיטת הממשל בישראל תכלול סקירה של חוקים, הסדרים ופרוצדורות הקשורים באופני העבודה השוטפים של גופים שלטוניים בישראל ושל הרעיונות העומדים ביסודם. חלק זה נועד לאפשר לתלמידים להבין תהליכים ומהלכים פוליטיים כמו גלגולה של הצעת חוק או תפקידי הממשלה וועדות הכנסת, תהליכים משפטיים כמו הגשת עתירה לבג"ץ ונושאים אזרחיים כמו תפקיד התקשורת, ביקורת ציבורית או זכות המחאה וההפגנה.

חלק זה יהיה דומה, במידה רבה, לחומרים הנסקרים בספר האזרחות הכללי. יחד עם זאת, אנו מציעים כי לצד הצגת מבנה הרשויות השונות וסקירת נושאים כמו ביקורת השלטון והפרדת הרשויות, בתוכנית החרדית יושם דגש על הזכות למחאה ציבורית ועל עצרות והפגנות המהוות חלק מרכזי מערוצי ההשתתפות האזרחית בחברה החרדית.

בחלק זה ניתן גם להשתמש בדוגמאות הלקוחות מאירועים אקטואליים למגזר: הפגנת הרבבה כנגד גיוס בני הישיבות (2014), שביתת הרעב של ח"כ פרוש מיהדות התורה (2003) והמחאה על המדיניות הכלכלית והקיצוץ בקצבאות שהנהיג שר האוצר, דאז, בנימין נתניהו. דוגמאות אלה אינן נחשבות למשמעותיות במיוחד לתלמידים מהמגזר הכללי, אך הן חלק מרכזי וחשוב בחוויותיהם של תלמידים ומשפחות חרדיות וביחסיהן עם המדינה ועם מוסדותיה. מסגור המחאות כאקט אזרחי לגיטימי יקדם את הבנת המושג "מחאה ציבורית", אך לא פחות חשוב מכך יטמיע בתלמידים הכרה ברעיון כי ביקורת על השלטון היא חלק מהחיים הדמוקרטיים ומבטאת שייכות ובעלות.

אנו ממליצים להתמקד בהטמעת סט מצומצם יחסית של ערכים דמוקרטיים, שהם הבסיס לחיים משותפים במדינה. כלומר, לא לקדש ערכים אזרחיים ולהתייחס להיבט הדמוקרטי כפרוצדורה תועלתנית אך אפקטיבית והגיונית, ולפיקך בעלת חשיבות עצומה ומחייבת עבור כלל אזרחי המדינה.

חיבור לתכנים דתיים "קדושים" יוצג בתוכנית אך ורק אם הם מקושרים באופן ישיר לתוכן, ומתוך מטרה להסביר ולהמחיש לתלמידים את העיקרון המדובר בשפה המובנת להם. למשל, אפשר לשאול במה דומה עיקרון הכרעת הרוב לעיקרון ההלכתי של "אחרי רבים להטות", או במה דומה עיקרון "כבוד האדם" ל"כבוד הבריות". בשני המקרים מודגש כי החיבור בין ההלכה לחוקי המדינה ולעקרונות הדמוקרטיה איננו מחויב המציאות וכי הציות לכללים איננו משקף את ההלכה או נובע ממנה.

רובד משמעותי נוסף של התוכנית קשור בחינוך לשונות ולחיים משותפים - עקרונות שיש בהם אתגר משמעותי ביותר בחינוך לדמוקרטיה בכלל ובחברה החרדית בפרט. חשיפת השקפות העולם והדעות המגוונות חיונית, אומנם, לאפשרות של חיי "קהילה בין קהילות", אך טמונה בה גם סכנה עצומה לערעור הזהות המתבדלת. אם כן, כיצד נוכל, כאנשי חינוך המבקשים לחנך תלמידים ותלמידות חרדיים, לחשוף בפניהם השקפות עולם מגוונות בלי לפגוע בערכים הדתיים העמוקים שביסוד החברה ומערכת הערכים של הקהילה?

למשל, בנושא היחס לציונות אנו מציעים להציג לתלמידים את כל קשת העמדות החרדיות, החל מדחייה והתנגדות מוחלטת לציונות כהשקפתם של רבי יואל טייטלבוים ומנהיגי העדה החרדית ועד לקבלתה כנתון "בדיעבד" ולגישה פרגמטית יותר כהשקפת החזון איש ואגודת ישראל הנפוצה כיום בקרב מרבית הציבור החרדי.

דיון מסוג זה, שבו עמדות אנטי-ציוניות מובהקות מוצגות כלגיטימיות, איננו מתקיים באף אחת מתוכניות הלימודים הממלכתיות. יחד עם זאת, אנו סבורים כי הדיון הוא חלק מהשיח הציבורי היום-יומי בחברה החרדית, וככזה יש להציגו גם לתלמידים. נוסף על כך, זוהי הזדמנות לאפשר לתלמידים להציג דעות שונות ומגוונות ולקיים ביניהם שיח מכיל וסובלני בסוגיה אשר אין לגביה הסכמה חברתית ודתית מוחלטת.

לעומת זאת, התפיסה הציונית שכמעט אינה נלמדת בחברה החרדית, תוצג באופן הגון אך בצמצום יחסי, ובלי להקדיש מקום למורכבות ולזרמים המרכיבים אותה. מחלוקות אקטואליות יותר כמו חובת הגיוס לצבא וההתנגדות לגיוס לצבא חילוני, הנגזרות מהיחסים המורכבים עם התנועה הציונית, יוצגו גם הן כחלק מהדיון על יחסי דת ומדינה. חשוב להציג מנקודת המבט החרדית תוך כדי התייחסות למציאות הרווחת שבה מנהיגים מרכזיים ומרבית הציבור החרדי נמנעים למשל מחגיגת יום העצמאות או מתפילה לשלום חיילי צה"ל.

סוגיית היחס שבין הדת היהודית למדינה הדמוקרטית תוצג גם היא בהרחבה יחסית ובליווי דוגמאות הממחישות את הקונפליקט שבין ערכים דתיים-הלכתיים לעקרונות דמוקרטיים, וכן תוצג העמדה החרדית המקובלת ביחס לקונפליקט זה. למשל, המקרה של עצירת עבודות הבנייה של גשר יהודית בתל אביב

באוגוסט 2018, אשר תוכנונו להיערך בשבת כאשר התנועה בכבישים דלילה. המתח במקרה זה בא לידי ביטוי בדרישה למנוע חילול שבת מחד גיסא למול הצורך לשמור על זכויות הפרט ולמנוע פגיעה בנהגים המשתמשים בנתיבי אילון, מאידך גיסא.

בדיון ובדוגמאות נוספות שיעלו בעקבותיו, חשוב לשים דגש על המצב הדיאלקטי שבו מדינת ישראל, חוקיה ומוסדותיה אינם בהכרח דתיים ולא ניתן לצפות מהם לשרת את ההלכה, אך מנגד הקהילה החרדית מחויבת להעמקת הזהות היהודית בישראל ולהרחבת ההשפעה החרדית בתחומים אלו. דוגמאות מוחשיות להשפעה לאורך השנים יוצגו בתוכנית בהרחבה, ביניהן חוק הרבנות הראשית לישראל, תש"ם-1980; חוק איסור הונאה בכשרות, תשמ"ג-1983; חוק חג המצות (איסורי חמץ), תשמ"ו-1986; וחוק איסור גידול חזיר, תשכ"ב-1962. חוקים אלו נחקקו בלחץ הציבור החרדי ונבחריו, לא רק כאינטרס מגזרי אלא למען החברה הישראלית כולה.

העיסוק במחלוקות שבין החברה החרדית לכללית יחשוף את התלמידים לתפיסות ולאורחות חיים שונים מחייהם, ואף יש אפשרות שעיסוק זה יערער על אמיתות ועל תפיסות עולם שנחשבו מוחלטות בעיניהם. יחד עם זאת, הדבר ייעשה מתוך סובלנות וכבוד להקשר ההיסטורי והתרבותי, תוך כדי המשך "קידוש" התפיסה החרדית שאותה מבקשים לשמר. הפולמוסים השונים אומנם יוצגו כהווייתם - שתי מערכות מתחרות של ערכים - אך נקודת ההזדהות והמבט תהיה החרדית.

אנו סבורים כי מהלך זה הוא צעד אחד קטן אך משמעותי בחשיפת התלמידים למורכבות החברה הישראלית ולתפיסות העולם הרווחות בה. בכך אנו מעניקים להם כלים להבנת המפה האזרחית ולהשתתפות בדיאלוג בין-קהילתי, בלי ליצור סימטריה מלאכותית ובלי לוותר על הדגשת התפיסה החרדית והטמעת הערכים הפרטיקולריים החרדיים.

נקודת המוצא ורמת הידע של התלמידים החרדים היא שיקול משמעותי בפיתוח התכנים בתוכנית. רובם המכריע, אם לא המוחלט, של התלמידים כלל אינו מודע לקיומן של מסגרות המדינה ולקשר בינן ובין האזרחים והקהילות השונות. מושגים בסיסיים הקשורים באזרחות, עבודת הממשלה, בתי משפט, זכויות ועוד אינם מוכרים להם, ופעמים רבות מעורבותם האזרחית מסתכמת בידעה על קיומן של בחירות שבהן מצביעים המבוגרים. משכך יש להקדיש זמן רב להקניית הידע הבסיסי ביותר לפני שדנים בנושאים הנידונים בהרחבה בתוכנית הלימודים הכללית, כמו המפה הפוליטית בישראל, סמכויות בית המשפט העליון או המהפכה החוקתית.

## 2.2 הקניית כלים ומיומנויות להשתתפות אזרחית

לצד מרכיבי התוכן והידע המוקנה לתלמידים ישנה חשיבות עצומה גם להקניית מיומנויות ודרכי חשיבה שיתופית - חלקן שונות, במידה זו או אחרת, מאלו הנהוגות במערכת החינוך החרדית. יכולת הדיון והוויכוח, הצגת טיעונים מנומקים וחשיבה ביקורתית ורפלקטיבית שגורות אומנם בשיח ובפרקטיקה ההלכתית-דתית, אך אינן נפוצות במישור האזרחי-חברתי היום-יומי. אנו סבורים כי היכולת להשתתף בדיון העל-קהילתי, כזה הנוגע לטוב הכללי ולא המגזרי, הוא מרכיב קריטי בבניית היכולת והמוטיבציה של התלמידים להשתתף במערכת החברתית-דמוקרטית, ביצירת תחושת שייכות ואחריות משותפת, מהסוג שחסר כיום בחינוך האזרחי-חרדי.

שתי יכולות מקבילות ומשלימות נחשבות בעינינו לחשובות במיוחד ועליהן הושם דגש בבניית התוכנית: מיומנות דיון וטיפוח סולידריות אזרחית הכוללת פיתוח השקפת עולם רחבה וציבורית.

## ● מיומנות דיון

חשוב שלתלמידים תהיה יכולת לקשר בין המציאות הפוליטית והציבורית לידע שרכשו בכיתה. לצורך כך, יש לזמן אפשרות לחשיבה עצמאית ולדיון בנושאים שאינם רק "אקטואליים" אלא גם רלוונטיים ובעלי משמעות לחברה החרדית ולחיייהם של התלמידים. במסגרת התוכנית יידרשו התלמידים לעבד את החומר הנלמד ולהביא את המושגים השונים לידי ביטוי בהבנה ובהסברה של המציאות האזרחית הסובבת אותם: בחינת המועמדים לבחירות לכנסת, ניתוח אירוע מחאה בהתאם למושגים שנלמדו (הרשויות המאשרות אותה ומטרות ההפגנה) כיצד באים לידי ביטוי חוקי המדינה היהודיים בחדשות ועוד.

פיתוח היכולת לגבש דעה עצמאית ייעשה באמצעות משימות שידרשו מהתלמידים להציג עמדות בעד ונגד סוגיה מסוימת, הרלוונטית לציבור החרדי. דוגמה לסוגיה כזו יכולה להיות פעילות הגמ"חים: מצד אחד זוהי פעילות התנדבותית חשובה ומצד שני זהו סוג של הפרטה לפעילות רווחה שאמורה להיות באחריותה של המדינה. כמו כן אפשר לבקש מן התלמידים לגבש את עמדתם בנושא כלשהו ולהציגה באופן משכנע.

גיבוש עמדה ביחס לצינונות, למשל, ינוע בין שלילה מוחלטת של המדינה לבין קבלתה מתוך פרגמטיות וכעובדה שבדיעבד; הדעות ביחס לחוק השבות (אשר מוגדר בו מיהו יהודי לצורך זכאות לעלייה לישראל וקבלת אשרת עולה) ינועו קרוב לוודאי בין קבלה מסוימת של ההגדרות המוצעות בו לבין היצמדות להגדרה ההלכתית. אפשרויות החורגות מגדר הנורמה החרדית כמו קריטריונים אוניברסליים לאזרחות, קבלת הערכים והרעיונות הצינוניים או שלילת זרמי החינוך החרדים יופיעו, אם בכלל, בשוליים בלבד.

יחד עם זאת, מנקודת המבט החרדית אנו סבורים כי דווקא הצמצום לדיון בסוגיות שנמצאות בתוך הנורמה החרדית הוא שיאפשר לתלמידים את ההתבוננות הביקורתית הרפלקטיבית הנדרשת מהם ואת גיבוש הדעה העצמאית. לעומת זאת, דיון בסוגיות שאינן מוכרות להם או אינן רלוונטיות לחייהם (לדוגמה, בעד או נגד מדינת כל אזרחיה, בעד או נגד משפחות להט"ביות), לא רק שלא יהיה מובן לתלמידים אלא גם עלול לעורר התנגדות ודחייה. לעומת זאת, הבחירה בסוגיות שהן בתוך הנורמה החרדית תאפשר להציג לתלמידים מגוון רחב של דעות מורכבות שכולן יכולות להיחשב בעיניהם כלגיטימיות. כך ניתן לתרגל גיבוש עמדות והצגתן באופן עצמאי.

מרכיב נוסף של מיומנויות הדיון קשור ביכולת להאזין למגוון דעות, להכיל אותן ואולי אף ללמוד מהן. כאן ישנה חשיבות מרכזית לדיונים הנערכים בכיתה. כחלק מהתוכנית, נעודד את המורים שלא להסתפק בתרגילים הכתובים שמגיש כל אחד מהתלמידים אלא לאפשר לתלמידים להציג את עמדותיהם בפני הכיתה ולהתעמת עם דעות המנוגדות לשלהם. אנו מצפים מהמורה ליצור אווירה כיתתית בטוחה, שבה כל תלמיד ותלמידה יחוו בנוח להציג את דעתם וכן להגיב, להשתכנע או להתנגד לדעות האחרות. אווירה כיתתית כזו תקנה לתלמידים לא רק יכולות דיוניות אלא, לא פחות חשוב מכך, יכולת לסיים את הדיון ללא הכרעה ברורה ולקבל את אפשרות קיומן של דעות רבות ושונות לצד דעתם שלהם.

## ● טיפוח סולידריות

טיפוח הסולידריות האזרחית והשקפת העולם הציבורית יתאפשר בתוכנית הלימודים באמצעות העיסוק הנרחב בנושא מדינת הרווחה - מערכת אזרחית רחבה בעלת משמעות והשלכות גם בחיי היום-יום של התלמידים. רעיון מדינת הרווחה והגדרתה משקף רעיונות וערכים דמוקרטיים שהוצגו בחלקים הראשונים של התוכנית ומביא לידי ביטוי מוחשי את חובתה העקרונית של המדינה לדאוג לאיכות חייהם ולרווחתם של כלל האזרחים.

כאן יוצגו בפני התלמידים ערכי יסוד ליברליים-דמוקרטיים וסוציאליים כמו שוויון, כבוד האדם וזכויות

יסוד, כיצד הם באים לידי ביטוי בחקיקה בישראל (חוק חינוך חובה, ביטוח בריאות ממלכתי, שכר מינימום, קצבאות וכיוצא באלה) ובהמשך גם בהסדרים בפועל - מערכת הבריאות, ביטוח לאומי ומסגרות הרווחה השונות. הנגדת מערכת הרווחה של המדינה למערכת הגמ"ח הנפוצה בקהילות החרדיות תמחיש את רעיון הזכויות האוניברסליות: צדק המבוסס על החובה של המדינה לדאוג לאיכות חייהם של אזרחיה לעומת "צדקה" המבוססת על טוב ליבם ורוח הנתינה של האזרחים.

הדיון שיתפתח יזמין את התלמידים לראות עצמם חלק בלתי נפרד ממערכות המדינה ולחשוב באופן רחב, רפלקסיבי וביקורתי על ההסדרים המשפיעים על חייהם. השימוש בדוגמה של גמ"ח כהסדר המשקף תפיסת עולם נאו-ליברלית "מדבר" בשפתם של התלמידים ומתוך עולמם, מאפשר להם להבין רעיונות פוליטיים אוניברסליים כמו סוציאליזם דמוקרטיה לעומת נאו-ליברליזם ואף לגבש עמדה עצמאית ביחס לרעיונות הללו.

זאת ועוד, ההתמקדות במדינת הרווחה כמרכיב מרכזי במדינה הדמוקרטית משמעותי במיוחד ליצירת החיבור והזדהות של התלמידים עם ערכי המדינה וליצירת תחושת שייכות. בשונה ממערכות אזרחיות אחרות, הרעיונות העומדים בבסיס מדינת הרווחה זוכים להסכמה רחבה.

נוסף על כך יתרגלו התלמידים בתוכנית המוצעת גם השתתפות בהשפעה על המדיניות. בתרגילים מעשיים שיוצגו לבחירתם אנו מציעים לבקש מהתלמידים לכתוב בעצמם נייר עמדה בנושא אזרחיים דוגמת סוגיית המים, הפסולת ברחובות, סל המוצרים המפוקחים ומידת ההשקעה בתרבות - כולם עוסקים בחיי היום-יום של התלמידים ומשפיעים עליהם, אך הם גם בעלי השלכות רחבות על הטוב האזרחי הכללי בישראל.

על התלמידים יוטל להגדיר את הסוגיה האקטואלית הנידונה בהרחבה, לפרט את הגורמים להתפתחותה והגורמים המשפיעים עליה, להציג את הפתרונות השונים, לגבש עמדה מנומקת ולהציג אותה - על יתרונותיה וחסרונותיה השונים. בסוגיית המים, למשל, יאספו התלמידים מידע בנושא בעיית המים ויגבשו מענה לבעיות השונות מרמת המקרו של המדינה ועד רמת המיקרו של אזור המגורים שלהם.

דוגמה נוספת היא סוגיית סל המוצרים המפוקח. בסוגיה זו נדרשים התלמידים לבחון מהם המוצרים שצריכים לדעתם להיות ברשימה, בהמשך עליהם להרחיב את נקודת המבט ולבחון את סוגיית בזבוז המזון (השלכת מזון והשמת יבולים) הנובעת, בין היתר מסבסוד המוצרים, ולבסוף לדון בסוגיית פיקוח על מוצרים כאמצעי להגברת השוויון והרווחה. לאורך תהליך הלמידה והכתיבה כולו מצופים התלמידים לאתר ולקרוא מגוון רחב של מקורות (קטעי עיתונות, מאמרים מקצועיים ופסקי דין), לבחון באופן ביקורתי את התפיסות המוצגות בהם ולהתייחס אליהם בנייר העמדה.

שני החלקים, זה העוסק במדינת הרווחה וזה העוסק באזרחות האקטיבית - משלימים זה את זה ואת התהליך החינוכי שאנו מבקשים להוביל. החלק העוסק במדינת הרווחה ייצור תחושה של הזדהות ושייכות של התלמידים למערכת המדינית ויקנה להם הבנה של האחריות האזרחית המשותפת, החורגת מהחברה החרדית ומהקהילה שאליה הם משתייכים. העבודות המעשיות יאפשרו להם לתרגל את ההשתתפות בפועל, יזמינו אותם להתייחס אל עצמם כאזרחים משתייכים למערכת גדולה, לבחון את ההשפעות וההשלכות השונות ולגבש עמדה הנוגעת לטוב הכללי.

### 3. מדידה והערכה

נושא המדידה וההערכה של הטמעת ערכים ומידות טובות נחשב למאתגר ביותר בעת בחינת תוכניות לימודים. הנושא מורכב במיוחד כאשר עוסקים בחינוך לאזרחות, אשר פירותיו יבואו לידי ביטוי רק בבגרותם של התלמידים, שנים לאחר סיום הלימודים. שינוי בהתנהגות התלמידים לא יתבטא מיידית ושינוי

בעמדותיהם או ביחסם למדינה עשוי להיות זמני וחסר משמעות בטווח הארוך שהוא החשוב ביותר. משום כך אנו ממליצים כי המדדים להערכת התוכנית יתמקדו בידע שרכשו התלמידים ובמיומנויות שהוקנו להם.

להערכת רמת הידע ניתן להשתמש במבחנים ובשאלונים הבוחנים את בקיאותם של התלמידים בנושאי אזרחות ומדינה. ידיעה והבנה של עקרונות דמוקרטיים (זכויות אדם, מדינת רווחה, הפרדת רשויות, ריבונות האזרחים, מניעת עריצות ועוד), ההיגיון העומד בבסיסם והעמדות השונות המתייחסות אליהם. ביחס למערכת הפוליטית בישראל אנו מצפים שהתלמידים יכירו את המערכת המוסדית (שיטת הממשל והבחירות, הרשויות השונות, דרכי העבודה של כל רשות והיחסים ביניהן) ויגלו בקיאות בסוגיות בנושאים אקטואליים, המפלגות החברות בכנסת, זהותם של אישים מרכזיים (ראש הממשלה ויו"ר האופוזיציה, הנשיא וראשי המפלגות השונות), בסוגיות ציבוריות עכשוויות (גיוס חרדים לצה"ל או מאבקים הנוגעים לחקיקה דתית) ובסוגיות היסטוריות (הסכם הסטטוס קוו, מגילת העצמאות ועוד).

מידת ההטמעה של המיומנויות והכלים שנרכשו תימדד באמצעות ביטויים מעשיים של התלמידים בהשתתפותם בדיונים ובכתיבת משימות הדורשות עבודה עצמאית. מדדי ההערכה יתייחסו ליכולתם של התלמידים להתווכח ולהגיב לעמדות מנוגדות. יש להתייחס ליכולתם של התלמידים לאתר מגוון רחב של עמדות ומקורות מידע, להבחין ביניהם ולהשתמש בהם להצגת עמדה מורכבת בסוגיה ציבורית, תוך כדי שהם מתמודדים גם עם תפיסות, אינטרסים ועמדות מנוגדות.

אנו מאמינים כי השילוב שבין הידע לבין המיומנויות שירכשו התלמידים ימצב אותם כאזרחים פעילים ושותפים גם בטווח הארוך, וישמש זרז משמעותי גם לשינוי העמדות והתפיסות ביחס לקהילות האחרות ולפיתוח זהות ישראלית בתוך מרחב החיים המשותף במדינת ישראל.

**לסיכום**, בפרק זה בחנו את מצבה האזרחי של החברה החרדית והצבענו על החשיבות העליונה שבחינוך לאזרחות ולערכים דמוקרטיים. לתפיסתנו, העולה בקנה אחד עם תפיסות הולכות ומתרחבות בתוך החברה החרדית ומחוצה לה, לימודי אזרחות חיוניים להכשרת החרדים בני הדור החדש וקריטיים במיוחד לשמירת המרקם החברתי והקהילתי בישראל. יחד עם זאת, כפי שראינו לאורך הפרק, הוראת אזרחות דמוקרטית בחברה חרדית ובחברות דתיות וסגורות בכלל היא נושא מורכב הדורש חשיבה והתאמות ייחודיות.

לפיכך, אנו ממליצים לכתוב תוכנית ייעודית ללימודי אזרחות בחברה החרדית, שתכתב בידי אנשי חינוך המכירים היטב את הקהילה, את הצרכים ואת המאפיינים הייחודיים לה, את הרקע של התלמידים והמורים ואת רמת הידע והמודעות שלהם. אנו מציעים לבסס את תוכנית הלימודים על מערכת ערכים "דקים" כללי-ישראליים משותפים. קבלת לגיטימציה לתוכנית היא מרכיב חשוב וחיוני להצלחתה, וללא תמיכת המנהיגות ומוסדות החינוך החרדיים היא תיוותר ללא שימוש.

## רשימת מקורות

- אבואב, ש' (2020). עברה ועתידה של מערכת החינוך הישראלית. בתוך: י' הרפז, וא' הורוביץ (עורכים), **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד מערכת החינוך בישראל**. מודיעין: דביר.
- אבישי, ל' ורוטנברג נ' (2012). **אחדות מתוך שונות - ליבה חינוכית משותפת לילדי ישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.
- אבנון, ד'. (3102) ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה. בתוך: ע' ברנדס ור' יששכר (עורכות), **חינוך לערכים בעולם משתנה: אסופת ניירות דעה** (עמ' 71-41). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- אברהמי, א' ודר, י' (1995). קולקטיביזם ואינדיבידואליזם במניעי מתנדבים צעירים: המקרה של בני הקיבוץ. **מגמות, ל"ז**, עמ' 1-28.
- אדלר, ח' ושותפים (2013). חינוך אזרחי כהקניית ערכים. בתוך: ע' ברנדס ור' יששכר (עורכות), **חינוך לערכים בחברה משתנה - אסופת מאמרים** (עמ' 17-21). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- אוסטרי, מ' ה' (תשע"ז) **אזרח רענן - ספר אזרחות לבתי ספר על יסודיים חרדים**. חיפה: מכון להוצאת ספרי לימוד על טהרת הקדש אור מאיר.
- איכילוב, א' (2001). חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 380-421). ירושלים: משרד החינוך.
- אלאור, ת' (1992). **משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות**. תל אביב: עם עובד בשיתוף ירחון נעמת.
- אלפייניסון, ש' (2019א). **כיצד מחנכים לערכים בחינוך הבית ספרי במדינות שונות בעולם?** ירושלים: היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- אלפייניסון, ש' (2019ב). **עבודת מחקר איכותנית בנושא כיצד מחנכים לערכים בישראל?** ירושלים: היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים) (2013). **הכיתה ובית הספר מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך**. תל אביב: הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- אפלטון (2021). **המדינה לאפלטון**. מיוונית: צ' דיזנדרוק, מהדורה מחודשת. תל אביב: הוצאת יואב מנחם.
- אריאב, ת' (2006). **דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- אריסטו (תשל"ג). **אתיקה: מהדורת ניקומאכוס**. מיוונית: י"ג ליבס. תל אביב: הוצאת שוקן.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בובר, מ"מ (2013). **אני ואתה**. מגרמנית: א' פלשמן. ירושלים: מוסד ביאליק.

בושריאן, ע' (2016). **אישוויון וחינוך: קשרים בין גידול באישוויון חברתיכלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך - דוח מפעילות לימודית**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית.

בטלר, ר' ועמיתים (עורכים) (2005). **הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך - הצעה למסגרת לתוכניות לימודים ולפיתוח מקצועי**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך התרבות והספורט, יד הנדיב.

בן ישראל, א' (תרצ"ה). **שמונה פרקים לרמב"ם**. תרגום: ר"ש אבן תיבון. הוצאת אמונות.

בר־און, ד' (1999). **על האחרים בתוכנו - תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית חברתית**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.

בר־און, ד' ועדוואן, ס' (2009). **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר: פלסטינים וישראלים**. בית ג'אלה: פריים - מכון לחקר השלום במזרח התיכון.

בר־און ממון, ש' (2020). **אתגרים במדידה והערכה של חינוך לערכים - סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא חינוך לערכים**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

בר־טל, ד. (2007). **לחיות עם הסכסוך - ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל**. ירושלים: הוצאת כרמל.

בר־סיני, ר' (2020). דיאלוג רב־תרבותי בין סטודנטים להוראה יהודים וערבים לבין סטודנטים להוראה ממדינות אחרות. בתוך א' שֶׁ־אופנהיימר וז' מברך (עורכות), **לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים**. עמ' 123-152. תל אביב־יפו: הוצאת מכון מופ"ת.

ברנהולץ, י' ופולג, ח' (2011). **טוהר הבחינות: העתקה בבחינות היא רמאות**. ירושלים: אגף פרסומים - משרד החינוך, אגף א' בחינות ומינהל חברה ונוער.

ברקוביץ, מ', ו' וביאר, מ', ס' (2021). **פרקטיקות אפקטיביות בחינוך לערכים**. היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

גולדהירש, א', וינוקור, מ', וגנר, א' וחדד, ס' (2016) **מבטים: מסתכלים בסביבה הטבעית על ילדים - חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגנים להיכרות מעמיקה עם ילדים - מהדורה מעודכנת**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך קדם יסודי.

גור־זאב, א' (1996). **אסכולת פרנפורט וההיסטוריה של הפסימיזם**. ירושלים: הוצאת מאגנס.

גור־זאב, א' (עורך) (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסט־מודרניסטי**. מהדורה ב'. ירושלים: הוצאת מאגנס.

גור־זאב, א' (1999). **פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל**. תל אביב: הוצאת זמורה ביתן.

גימשי, ד' ונאמן־חביב, ו' (2015). היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. **זמן חינוך**, 1, 71-88.

גל, מ' (1985). החינוך הבלתי פורמלי בישראל - מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים ייחודיים. בתוך ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית** (עמ' 601-666). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד.



גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2017). [סקירת ספרות בנושא השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו](#). ירושלים: לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2020). נרטיבים של מורים מתחילים הפועלים למען אחריות לצדק חברתי. בתוך א' שץ-אופנהיימר וז' מברך (עורכות), **לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים**. עמ' 173-195. תל אביב-יפו: הוצאת מכון מופ"ת.

דיואי, ג' (תשכ"ט). **דמוקרטיה וחינוך**. תרגום: י"ט הלמן. ירושלים: הוצאת מוסד ביאליק.

דיקמן, ד' (תשמ"ז). תצפיות כמכשיר לבדיקת "נאמנות הביצוע" במסגרת הפעלת תוכניות לימודים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים 5**, 35-40.

דניאל, א' וכנפו, א' (2011). ערכים ועמדות כלפי שמירת חוק. **משפט ועסקים, 12**, 159-180.

דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65-87). תל אביב: רסלינג.

דרור, י' (2008) "תולדות החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ביישוב ובמדינת ישראל", בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי בישראל**. ירושלים: מאגנס.

הברמס, י' (2016). **אזרחות וזהות לאומית**. תל אביב: הוצאת רסלינג.

הגל, גו"פ (2001). **הקדמה לפנומנולוגיה של הרוח**. מגרמנית: י' יובל. מהדורה ב'. ירושלים: הוצאת מאגנס.

הופמן, ת' (2020). **חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך**. מסמך עקרונות שנכתב לקראת כנס דמוקרטיה ע"ש ירון אזרחי, 28-29.10.2020. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הושמנד, ו' (2021). **הערכה ומדידה של חינוך לערכים**. סקירת ספרות מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

הכרזה על הקמת מדינת ישראל, ע"ר התש"ח 1.

המועצה להשכלה גבוהה (24/2/2021). [רפורמה בהכשרת המורים והגננות בישראל - הודעה לעיתונות](#). אתר המועצה להשכלה גבוהה.

הרפז, י' (עורך) (1996). **חינוך לחשיבה ביקורתית**. ירושלים: הוצאת מאגנס ומכון ברקו וייס.

ובר, מ' (2009). המדע כייעוד. **תכלת 36**, 98-128.

ודמני, ר' וענבר, ע' (2021). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

וייסבלאי, א' (2012). **לימודי ליבה במערכת החינוך החרדית**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וינר מימר, ע' (תשע"ג). **חינוך לערכים במגזר הממלכתי-הכללי בבתי הספר היהודים בישראל: חקר מקרה: בתי ספר של חינוך תל"י**. עבודה לקבלת תואר מוסמך בבית הספר לחינוך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

ועדת דן (1981). **דגם מנחה לתוכנית לימודים לתואר "בוגר הוראה" (Ed.B)**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת "עובדי הוראה".

וסרמנגוטוויליג, ת', אילוז, ש' ומברך, ז' (2022). השפעת התנסות בסימולציות על מיקוד שליטה ורגשות בקרב פרחי הוראה.

זוהר, ע' ובשריאן, ע' (עורכים) (2020). **התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

טופול, נ' (2019). **מדוע מחנכים לערכים**. דגשים מתוך סקירה שנכתבה בהזמנת ועדת המומחים לנושא חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

יאיר, ג' (2017). **מסע ישראלי: מפתחות לפדגוגיה ישראלית ולחינוך הערכי בישראל**. ראשון לציון: משכל, ידיעות ספרים.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.

יוסטמן, מ' ובוקובזה, ג' (עורכים) (2010). **אינדיקטורים לחינוך בישראל: קווים מנחים והמלצות הועדה לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל**. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים: תש"ע.

יער, א' והרמן, ת' (עורכי הסדרה). **מדד השלום**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהן, א' (12 בנובמבר 2020). **"המסמך הזה העז להציע ראייה מורכבת. משרד החינוך התנער ממנו"**. אתר הארץ.

כהן, א"ע (1999). החינוך הבלתי פורמלי. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך** (עמ' 1197-1181). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

כהן י' (2020). **אחרי חשיפת דרעי - מי רוצה לבוא למרוץ?**, אתר כיכר השבת 10.05.20.

כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמליים. **מגמות, כ"א**(1), 36-46.

כהנא, ר' (2004). לקראת תאוריה של הבלתי פורמליות והשלכותיה על הנועורים. בתוך ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי**, (עמ' 129-143). ת"א: רמות.

כהנא, ר' (2007). **נועורים והקוד הבלתי פורמלי - תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנועורים הפוסט מודרניים**. ירושלים: מוסד ביאליק.

לאסט-סטון, ס' (2007). סובלנות לעומת פלורליזם ביהדות. בתוך: ש' ו' פישר (עורך), **ע[נ]ל הסובלנות - מסורות דתיות ואתגר הפלורליזם** (עמ' 219-237). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

לביא, צ' (1978). אתגרים בחינוך: לקראת בית ספר פתוח יותר. תל אביב: ספריית פועלים, הוצאת הקיבוץ השומר הצעיר.

לודמיר מרם, ב' (2020). **נייר עמדה לקידום התפיסה המערכתית לקידום חינוך ערכי במוסדות אקדמיים להכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

לידור, ר' וזך, ס' (2020). ילדים יהודים וערבים משחקים כדורגל - הספורט ככלי מגשר בין תרבויות. בתוך א' שץ־אופנהיימר ו-ז' מברך (עורכות). **לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים** (עמ' 153-172). תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

ליוטר, ז"פ (1999). **המצב הפוסטמודרני; שתי שיחות מתוך בצדק**. מצרפתית: ג' אש וטא' אזולאי. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

לם, צ' (1973). **ההגינות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**. תל אביב: ספרית פועלים.

לם, צ' (2002). **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

לפסטיין, א' וברנדס, י' (2013). חינוך לערכים בעולם משתנה - העשרת השיח החינוכי. בתוך: ע' ברנדס ור' ויששכר (עורכות), **חינוך לערכים בחברה משתנה - אסופת מאמרים** (עמ' 1-3). ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

מאוטנר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב־תרבותיות בישראל. בתוך: מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), **רב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: הוצאת רמות ליד אוניברסיטת תל אביב.

מטיאש, י' ונידרלנד, ד' (תשנ"ה). המהפכה הצרפתית בספרי הלימוד להיסטוריה בישראל. **הלכה למעשה בתכנון לימודים, 10**, 141-129.

מיוחס, י' (עורך) (1975). **ספר החינוך המשלים**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

מיכאלי, נ' (2012). חינוך לאוטופיה - אידיאולוגיה חינוכית של תיקון חברתי. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים) **חינוך - מהות ורוח** (עמ' 185-196). תל אביב: מכון מופ"ת.

מיכאלי, נ' (עורך) (2014). **כן בבית ספרנו - מאמרים על חינוך פוליטי**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

מיל, ג"ס (תרצ"ג). **תועלתיות**. מאנגלית: י' אור. ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית.

מלאך, ג. כהנר, ל. (2020). **שנתון החברה החרדית בישראל 2020**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מלק־בודה, ר' (12 ביולי, 2018). **נגד הזרם - מי מנסה לטרפד את החינוך הממלכתי־חרדי?** אתר מקור ראשון.

מרכז אקורד. (ל"ת). **תו תקווה ישראלית לחינוך לשותפות**. בשותפות בית הנשיא, משרד החינוך ופורום לאוטמן.

מרקס, ק' (1947). **הקפיטל: ביקורת הכלכלה המדינית**. תרגום: צ' וויסלבסקי וי' מן. מרחביה: הוצאת ספרית פועלים.

משרד החינוך (1953). חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג.

משרד החינוך (2009). **חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשע"ג/3(ב) - החינוך החברתי-ערכי-קהילתי בבית הספר העל-יסודי, נספח 2 - שאלון להערכה עצמית של מחנכי כיתות**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית (ל"ת). **תוכנית הלימודים בספרות לכיתות ז'-ט' לבית הספר העל־יסודי הממלכתי**. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף חברה ורוח, הפיקוח על ספרות.

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אשכול חברה ורוח, הפיקוח על הוראת האזרחות (2019).  
[מדריך למורה - עמדות לגבי דמותה הרצויה של ישראל](#). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (תש"פ). [מתנה - מארז תכנון, ניהול והיערכות תש"פ: קדם-יסודי, יסודי וחיטבת ביניים](#). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2021). [המדיניות הפדגוגית הלאומית - דמות הבוגר](#). ירושלים: אגף בכיר תכנון ואסטרטגיה.

משרד החינוך (2021). [מערכת החינוך 2030: ערכים ורכיבי ליבה ב"דמות הבוגר" \(מצגת\)](#). ירושלים: אגף בכיר תכנון ואסטרטגיה.

משרד החינוך - מינהל חברה ונוער (ל"ת). [מפגשים בחברה הישראלית - סטטוס](#) [מצגת].

משרד מבקר המדינה (2016). [דוח ביקורת מיוחד: חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות](#). ירושלים: מבקר המדינה.

משרד מבקר המדינה (2020). [החינוך החרדי והפיקוח עליו](#). ירושלים: משרד מבקר המדינה.

נאמן, ט' (2016). [ערכים בלב החינוך - תפיסה מערכתית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית - המלצות הוועדה המשרדית לקידום החינוך הערכי, יישומן והטמעתן](#). ירושלים: משרד החינוך.

נווה, א' (2014). על הצורך בשיקום החינוך לתודעה פוליטית. בתוך נ' מיכאלי (עורך), [כן בבית ספרנו - מאמרים על חינוך פוליטי](#) (עמ' 311-320). בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד ותל אביב: מכון מופ"ת.

סילברמן-קלר, ד' (2004). בצומת ההגדרות של הלמידה הלא פורמלית. [מפגש לעבודה חינוכית - סוציאלית, 19, 97-117](#).

סעיד, א' (2000). [אוריינטליזם](#). מאנגלית: ע' זילבר. תל אביב: הוצאת עם עובד.

עבד אל קאדר, י' (2020). [תוכניות חינוך אזרחי גלובלי - GCE](#). דגשים מתוך סקירה שנכתבה בהזמנת ועדת המומחים לנושא חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

עיניאל-לחדף, נ' ובריאון, ד' (2010). הבדלים בתפיסת הנרטיב הישראלי והנרטיב הפלשתיני של 1948 בקרב בני נוער יהודים ישראלים - התמודדות עם לימוד היסטוריה דו-נרטיבי. [עיונים בחינוך, 3, 74-37](#).

פאנון, פ' (2006). [מקוללים עלי אדמות](#). תל אביב: הוצאת כבל.

פינקלשטיין, א' (2012). [החינוך הממ"ד: תמונת מצב, מגמות והישגים](#). תל אביב: הוצאת תנועת נאמני תורה ועבודה.

פירסט, ב' (2002). מורפולוגיה של שינוי תרבותי: מסע ההסברה להצלחת פרחי הבר כגורם משפיע על עיצוב המרחב. [אופקים בגאוגרפיה, 78, 26-47](#).

פריצקר, ד' ובציר, א' (2020). מסורת הזיכרון כבבואה למדיניות ההנצחה בבתי הספר. בתוך: א' שץ-אופנהיימר וז' מברך (עורכות), [לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים](#) (עמ' 196-224). תל אביב: מופ"ת.

- פירר, ר' (1985). **סוכנים של החינוך הציוני**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וספריית פועלים.
- פרידמן, א' (2019). **דיאלוג בקמפוס: ערבים ויהודים במרחב משותף**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- פריירה, פי (תשמ"א). **פדגוגיה של מדוכאים**. תרגום: כ' גיא. ירושלים: הוצאת מפרש.
- פפר, י' (2018). **מלחמות האוטונומיה: לימודי אזרחות בחינוך החרדי**. **משפט, חברה ותרבות, ה**, 491-459.
- פפר, י' (כ"ד אייר, תשפ"א). **הזמן למנהיגות**. אתר צריך עיון.
- פישהוף, ד' (2020, כ"ח כסלו תש"ף). **"במה אתם יהודים?" פוליטיקה של סולידריות**. אתר צריך עיון.
- צדיק, י' (ל"ת). **משלבים ומשתלבים - השתלבות מורים ערבים בבתי ספר יהודיים - מדריך השתלבות למורה ולמנהל**. לוד: מרחבים, המכון לקידום אזרחות משותפת בישראל.
- צוות מרכז טאוב (6 במאי 2020). **משבר הקורונה והשפעתו על מערכות חינוך: תובנות ראשונות** - פרופ' אנדריאס שליכר בשיחה עם חברי פורום של אנשי חינוך בישראל. אתר מרכז טאוב.
- קאנט, ע' (תשל"ג). **ביקורת התבונה המעשית**. תרגום: ש"ה ברגמן ו' רוטנשטרייך. ירושלים: הוצאת מוסד ביאליק.
- קאנט, ע' (תשמ"ד). **הנחות יסוד למטפיזיקה של המידות**. תרגום: מ' שפי. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- קופליוונדרמן, נ' (20 בינואר 2021). **מנהל בית הספר הריאלי בחיפה זומן לשימוע על ידי מנכ"ל משרד החינוך עמית אדרי**. אתר חי פה - תאגיד החדשות המקצועי והמקיף בחיפה.
- קיזל, א' (2012). מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך. **שבילי מחקר, 18**, 116-109.
- קיזל, א' וירושלמי, א' (17.9.21). לאן נעלמו הנשים מספרי הלימוד לאזרחות? **מוסף הארץ, 48-49**.
- קליבנסקי, ח' (תשס"ז). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- קציר, ש' ופרייחזון, ל' (2018). **החינוך הממלכתי חרדי - מהקמה להתבססות**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קראוס, א', מור, מ' ונגר ט' (2014). **מובילים ערכים**. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער - אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות והמזכירות הפדגוגית - אגף חברה ורוח.
- קרמניצר, מ' (1996). **דוח ועדת קרמניצר: חינוך לאזרחות - להיות אזרחים**. ירושלים: משרד החינוך - לשכת המנכ"ל והמזכירות הפדגוגית.
- ראמ"ה (תשע"ח). **מפת הממדים להערכת מורים ומורות**. אתר ראמ"ה.
- ראמ"ה (2020). **כישורים גלובליים - פיז"ה 2018**. ירושלים: ראמ"ה, משרד החינוך.
- רוזנטל, א' (2016). **סיפור של ערך: ספרות ילדים ככלי לחינוך ערכי: מדריך להורים ולמחנכים בגיל**

**הרך.** קריית ביאליק; הוצאת ספרים אח.

רוטנשטרייך, נ' (1962). לעניין ערכים מחייבים. **מגמות י"ב**(1), 48-51.

רולידר, ע' ומינצר, ל' (2006). תופעת ההצקה בגיל הרך. **כתב עת מפגש**, 23, 67-82.

רולס, ג' (2010). **צדק כהוגנת - הצגה מחודשת**. מאנגלית: ד' אגס-סגל. תל אביב: הוצאת ידיעות ספרים, ספרי עליית הגג.

רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים) (2007) **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. (עמ' 29-71). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ריבלין, נ' ווקסלר, מ' (2015). **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד תיכון**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח.

שגיא, ש' (2014). רק על עצמי לספר ידעתי - מיומנה של חוקרת סכסוכים בחדר המוגן. **מפגש**, 40, 9-26.

שגיא, א' (1996). **אלו ואלו**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שטרן, י'. יפה, נ'. מלאך, ג'. מלחי א' ופרידמן, ש'. (2022). **יהודית, חרדית ודמוקרטית: מדינת ישראל והדמוקרטיה בעיניים חרדיות**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שליסל, מ' (12 בינואר 2021). **לקראת למידה בסביבה של רעיונות גדולים** [הרצאה בכנס שנתי]. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

שלסקי, ש' ואלפרט ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה בטקסט. תל אביב-יפו: הוצאת מכון מופ"ת.

שמידע, מ' (1979). **חינוך חברתי על יסודי**. תל אביב: אחיאסף.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2008). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס.

שנהב (2003). היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות. תל אביב: עם עובד.

שפיגל, א. (2011). "ותלמוד תורה כנגד כולם" חינוך חרדי לבנים בירושלים. מכון ירושלים לחקר ישראל.

שפירא, א' (2003). **בניית כלי לדיווח על הצקה בגיל הרך**. חיבור לשם קבלת תואר שני, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

שץ-אופנהיימר, א' ומברך, ז' (עורכות) (2020). לפתוח דלת: **יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים**. תל אביב-יפו: מכון מופ"ת.

שקולניקוב, ש' (2000). כיצד אפשרי חינוך לפלורליזם תוך חילוקי דעות אמיתיים? בתוך מ' ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רבת תרבותית: סוגיות בהשתלמות מורים** (עמ' 31-40). ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

טדמור, י' (2018). התרבות החברתית-פוליטית. בתוך: **חינוך - מהו לי?** (עמ' 265-277). פתח תקווה: סטימצקי הוצאה לאור.

תדמור, י' ופריימן ע' (עורכים) (2012). **חינוך - מהות ורוח**. תל אביב: מכון מופ"ת.  
תמיר, י' (2015). **מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל**. תל אביב: משכל, ידיעות אחרונות.

Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly giving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 117-134.

About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell Inc.

Abu-Rabia-Queder, S. (2019). The paradox of diversity in the Israeli academia: reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education*, 1-18.

Ackerman, B. P. (1979). Children's understanding of definite descriptions: Pragmatic inferences to the speaker's intent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28(1), 1-15.

Aguillon, S., Siegmund, G. F., Petipas, R. H., Drake, A. G., Cotner, S., & Ballen, C. (2020). Gender differences in student participation in an active-learning classrooms. *CBE- Life Science Education*, 19, 1-20.

Ajdukovic, D., & Biruski, D. C. (2008). Caught between the ethnic sides: Children growing up in a divided post-war community. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 337-347.

Albada, K., Hansen, N., & Otten, S. (2021). When cultures clash: Links between perceived cultural distance in values and attitudes towards migrants. *British Journal of Social Psychology*, 60(4), 1350-1378.

Alexander, H. A. (2001). *Reclaiming goodness: Education and the spiritual quest*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Alexander, H. A. (2015). *Reimagining liberal education: Affiliation and inquiry in democratic schooling*. London: Bloomsbury.

Alexander, H. A., & Ben Peretz, M. (2001). Toward a pedagogy of the sacred: Transcendence, ethics, and the curriculum. In J. Erricker, C. Ota, & C. Erricker (eds.), *Spiritual education, cultural, religious, and social differences: New perspectives for the 21st century* (pp. 34-47). Brighton: Sussex Academic Press.

Allchin, D. (1999). Values in science: An educational perspective. *Science & Education*, 8(1), 1-12.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison Wesley.

Angvik, M., & von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Korber Foundation.

Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, London: Jossey-Bass.

Arbel, R., Sofri, I., Elizarov, E. and Ziv, Y. (2021). Preschool children's social information processing

mediates the link between the quality of the parent-child relationship and the child's learning difficulties. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1972.

Astill, B. R., Feather, N. T., & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 5(4), 345-363.

Australian Government Report on the *Project to Test and Measure the Impact of Values Education on Student Effects and School Ambience* (2009). [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/Project\\_to\\_Test\\_and\\_Measure\\_the\\_Impact\\_of\\_Values\\_Education.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf)

Ayer, A. J. (1966). *Logical Positivism*. Simon and Schuster.

Bar-Tal, D. (2006). Bridging between micro and macro perspectives in social psychology. In P. A. M. Van Lange (Ed.), *Bridging social psychology: Benefits of transdisciplinary approaches* (pp. 341-346). Lawrence Erlbaum.

Bar-Tal, D. (2020). Conflict-supporting narratives and the struggle over them. In A. Mana & A. Srour (Eds.), *Israeli and Palestinian Collective Narratives in Conflict: A Tribute to Shifra Sagy and Her Work* (pp. 36-60). Cambridge Scholars.

Bar-Tal, D., Abutbul-Selinger, G., & Raviv, A. (2014). The culture of conflict and its routinization. In P. Nesbitt-Larking, C. Kinnvall, & T. Capelos with H. Dekker (Eds.), *The Palgrave handbook of global political psychology* (pp. 369-387). London, UK: Palgrave.

Bar-Tal, D., Diamond, A. H., & Nasie, M. (2017). Political socialization of young children in intractable conflicts: Conception and evidence. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 415-425.

Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bardi, A., Buchanan, K., Goodwin, R., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection vs. socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 131-147.

Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 913-929.

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.

Barni, D., Cavazza, N., Russo, S., Vieno, A., & Roccato, M. (2020). Intergroup contact and prejudice toward immigrants: A multinational, multilevel test of the moderating role of individual conservative values and cultural embeddedness. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 106-117.

Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A., & Haj-Yahia, M. M. (2014). Parent-child value similarity across and within cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(6), 853-867.

Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs, and feelings about nations and national groups*.



New York, NY : Psychology Press.

Beierlein, C., Kuntz, A., & Davidov, E. (2016). Universalism, conservation and attitudes toward minority groups. *Social Science Research, 58*, 68-79.

Bell, D. A. (1979). Bakke, minority admissions, and the usual price of racial remedies. *California Law Review, 67*(1), 3-19.

Bell, D. A. (1980). Brown v. board of education and the interest-convergence dilemma. *Harvard Law Review 93*(3), 518-533.

Ben David, Y., Hameiri, B., Benheim, S., Leshem, B., Sarid, A., Sternberg, M., Nadler, A., & Sagy, S. (2017). Exploring ourselves within intergroup conflict: The role of intragroup dialogue in promoting acceptance of collective narratives and willingness toward reconciliation. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 23*(3), 269-277.

Ben-Nun Bloom, P., & Bagno-Moldavsky, O. (2015). The conditional effect of network diversity and values on tolerance. *Political Behavior, 37*(3), 623-651.

Benish-weisman, M. Oreg, Y. Berson, Y. (2021). [The contribution of peer values to children's values and behavior](#). *Personality and Social Psychology Bulletin*.

Benish-weisman, M. (2019). What can we learn about aggression from what adolescents consider important in life ? The contribution of values theory to aggression research. *Child Development Perspective, 13*(4), 260-266.

Benish-Weisman, M. (2015). The interplay between values and aggression in adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology, 51*(5), 677-687.

Benish-Weisman, M., Daniel, E., & McDonald, K. L. (2020). Values and adolescents' self-esteem: The role of value content and congruence with classmates. *European Journal of Social Psychology, 50*(1), 207-223.

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.

Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan, 87*, 448-452.

Berkowitz M. W., Bier M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 591*, 72-85.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: *A research-driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership.

Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.

Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 664-670

Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539-1549.

Birnbaum, D., Deeb, I., Segall, G., Ben-Eliyahu, A., & Diesendruck, G. (2010). The development of social essentialism: The case of Israeli children's inferences about Jewish and Arabs. *Child Development*, 81(3), 757-773. Dori, Y. J., Mevarech, Z. R., & Baker, D. R. (2018). *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education*. Springer.

Blankemeyer, M., Walker, K., & Svitak, E. (2009). The 2003 War in Iraq: An ecological analysis of American and Northern Irish children's perceptions. *Childhood*, 16, 229-247.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bobowik, M., Basabe, N., Darío Páez, Jiménez, A., Ngeles Bilbao, M. A. , Bobowik, M., ... (2011). Personal values and well-being among Europeans, Spanish natives and immigrants to Spain: Does the culture matter? *Journal of Happiness Studies*, 12, 401-419.

Borg, I., Dobewall, H., & Aavik, T. (2016). Personal values and their structure under universal and lexical approaches. *Personality and Individual Differences*, 96, 70-77.

Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179.

Bridgman, P. W. (1927). *The Logic of Modern Physics*. New York: Macmillan.

Brimi, H. (2009). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. *The Clearing House*, 82, 125-130.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology*. NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

Bronowski, J. (1956). Science and human values. *Higher Education Quarterly*, 11 (1), 26-42.

Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31-41.

Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2, 67-90.

Carmon, A. Z. (2020). [Education as a response to the challenges of the "emerging new world": Israel as a case study, project proposal's summary](#). The Hoover Institution at Stanford University.

Carter, B. T., & Luke, S. G. (2020). Best practices in eye tracking research. *International Journal of Psychophysiology*, 155, 49-62.

Charles, S. (1995). The Rokeach Value Survey: *Underlying structure and multidimensional scaling. The Journal of Psychology, 129*(5), 583-597.

Cieciuch, J., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2016). The stability and change of value structure and priorities in childhood: A longitudinal study. *Social Development, 25*(3), 503-527.

Cieciuch, J., Hulak, A., & Kitaj, M. (2011). Kołowa struktura wartości u dzieci przedszkolnych. *Studia Psychologica*.

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), 625-633.

Coelho, G. L. de H., Hanel, P. H. P., Johansen, M. K., & Maio, G. R. (2019). Mapping the structure of human values through conceptual representations. *European Journal of Personality, 33*(1), 34-51.

Cole, M., Stanton, B., Deveaux, L., Harris, C., Lunn, S., Cottrell, L., Clemens, R., Li, X., Marshall, S. Mae Baine, R. (2007). Latent class analysis of risk behaviors among bahamian young adolescents: relationship between values prioritization and latent class. *Social behavior and personality, 35*(8), 1061-1076.

Collins, P. R., Lee, J. A., Sneddon, J. N., & Döring, A. K. (2017). Examining the consistency and coherence of values in young children using a new Animated Values Instrument. *Personality and Individual Differences, 104*, 279-285.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education, 83*(1), 20-45.

Dahl, A., Schuck, R. K., & Campos, J. J. (2013). Do young toddlers act on their social preferences? *Developmental Psychology, 49*(10), 1964-1970.

Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N., & Knafo, A. (2013). School values across three cultures: A typology and interrelations. *SAGE Open, 3*(2), 1-16.

Daniel, D., Benish-Weisman, M., Sneddon, J. N., Lee, J. A. (2020). Value profiles during middle childhood: Developmental processes and social behavior. *Child development, 91*(5), 1615-1630.

Danioni, F., & Barni, D. (2017). The relations between adolescents' personal values and prosocial and antisocial behaviours in team sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1*-18.

Davidov, M., Paz, Y., Roth-Hanania, R., Uzefovsky, F., Orlitsky, T., Mankuta, D., & Zahn-Waxler, C. (2020). Caring babies: Concern for others in distress during infancy. *Developmental Science, 24*(2).

De Raad, B., Morales-Vives, F., Barelds, D. P. H., Van Oudenhoven, J. P., Renner, W., & Timmerman, M. E. (2016). Values in a cross-cultural triangle: A comparison of value taxonomies in the Netherlands, Austria, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 47*(8), 1053-1075.

Delgado, R. (1989). Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative. *Michigan Law Review* 87(8), 2411-2441.

Delgado, R. (1990). When a story is just a story: Does voice really matter? *Virginia Law Review* 76(1), 95-111.

Delgado, R. & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York and London: New York University Press.

Delgado-Bernal, D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry* 8(1), 105-126.

Derluyn, I., Broekaert, E., Schuyten, G., & De Temmerman, E. (2004). Post-traumatic stress in former Ugandan child soldiers. *The Lancet*, 363(9412), 861-863.

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of SRL in primary and secondary school mathematics classes – insights from video based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13, 127-157.

Dixson, A. D. & Rousseau, C. K. (2005). And we are still not saved: Critical Race Theory in education ten years later. *Race Ethnicity and Education* 8(1), 7-27.

Dobewall, H., Tormos, R., & Vauclair, C. M. (2017). Normative value change across the human life cycle: Similarities and differences across Europe. *Journal of Adult Development*, 24, 263-276.

Donaldson, C. D., Handren, L. M., & Lac, A. (2017). Applying multilevel modeling to understand individual and cross-cultural variations in attitudes toward homosexual people across 28 European countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 93-112.

Döring, A. K. (2010). Assessing children's values: An exploratory study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 564-577

Doring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.

Douglas, H. E. (2000). Inductive Risk and Values in Science. *Philosophy of Science* 67(4), 559-79.

Duncan, G. A. (2002). Beyond love: A critical race ethnography of the schooling of adolescent black males. *Equity and Excellence in Education* 35(2), 131-143.

Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 24, 860-868.

Dusenbury, L., Branningan, R., Falco, M., & Hansen, W.B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18, 237-256.

Elbert, T., Schauer, M., Shauer, E., Huschka, B., Hirth, M., & Neuner, F. (2009). Trauma-related impairment in children – A survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict. *Child Abuse & Neglect*, 33, 238-246.

Elizarov, E., Benish-Weisman, M. & Ziv, Y. (submitted). Teacher-child relational conflict and maladaptive behaviors: The case of preschoolers' values as risk or protective factors.

Elliott, K. C. & Richards, T. (2017). *Exploring Inductive Risk: Case Studies of Values in Science*. Oxford University Press.

Evans, D. R. (1981). [The planning of nonformal education](#). Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning (p. 17-38).

Fetvadjev, V. H., & He, J. (2019). The longitudinal links of personality traits, values, and well-being and self-esteem: A five-wave study of a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(2), 448-464.

Fischer, R. (2017). From values to behavior and from behavior to values. In S. Roccas & L. Sagiv (eds.) *Values and Behavior: Taking a Cross Cultural Perspective* (pp. 219-235). Springer International Publishing.

Gaunt, R. (2005). Value priorities as a determinant of paternal and maternal involvement in child care. *Journal of Marriage and Family*, 67(3), 643-655.

Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and education: Racism and anti-racism in Educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodwin, R., Realo, A., Kwiatkowska, A., Kozlova, A., Luu, L., & Nizharadze, G. (2002). Values and sexual behaviour in central and eastern Europe. *Journal of Health Psychology*, 7(1), 45-56.

Goren, H., & Yemini, M. (2017). [Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education](#). *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.

Gouveia, V. V., Milfont, T. L., & Guerra, V. M. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41-47.

Gouveia, V. V., Vione, K. C., Milfont, T. L., & Fischer, R. (2015). Patterns of value change during the life span. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(9), 1276-1290.

Grigoryan, L., & Schwartz, S. H. (2020). Values and attitudes towards cultural diversity: Exploring alternative moderators of the value–attitude link. *Group Processes and Intergroup Relations*, 24(6), 966-981.

Gross, Z. (2020). Facilitating coexistence between Palestinian Arab And Jewish students at a university in Israel – A case study. In A. Mana & A. Srour (Eds.), *Israeli and Palestinian Collective Narratives in Conflict: A Tribute to Shifra Sagy and Her Work* (pp. 268-288). Cambridge Scholars.

Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017a). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. *International Review of Education: Journal of Lifelong Education*, 63, 29-49.

Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017b). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education: Journal of Lifelong Education*, 63, 1-8.

Gross, Z. (2006). Voices among the religious Zionist in Israel regarding the peace process and the disengagement plan. In Y. Iram, H. Wharman, & Z. Gross (Eds.), *Educating toward a culture of peace* (pp. 259-279).

Grusec, J. E. (2019). *Principles of Effective Parenting: How Socialization Works*. New York: Guilford press.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.

Gutmann, A., and Thompson, D. (1998). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316(5827), 998-1002.

Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An empirical comparison of human value models. *Frontiers in Psychology*, 9(SEP), 1643.

Hanson, T., Dietsch, B., & Zheng, H. (2012). *Lessons in character impact evaluation*. (NCEE 2012-4004). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Harrison, T., Arthur, J. & Burn, E. (Eds.) (2016). [Character education: Evaluation handbook for schools](#). Birmingham: University of Birmingham.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Haste, H. (2018). [Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A critical review of definitions, concepts and data](#)

Hay, D. F. (2017). The early development of human aggression. *Child Development Perspectives*, 11(2), 102-106.

Hempel, C. G. (1965). *Aspects of Scientific Explanation, and Other Essays in the Philosophy of Science*. New York: The Free Press.

Henshel, A. M. (1971). The relationship between values and behavior: A developmental hypothesis. *Child Development*, 42(6), 1997-2007.

Hepach, R., Vaish, A., Grossmann, T., & Tomasello, M. (2016). Young children want to see others get the help they need. *Child Development*, 87(6), 1703-1714.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Hinz, A., Brähler, E., Schmidt, P., & Albani, C. (2005). Investigating the circumplex structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ). *Journal of Individual Differences*, 26(4), 185-193.

Hofstede, G. (1993). Cultures and organizations: Software of the mind". *Administrative Science Quarterly*, 38(1), 132-134.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (2007). *Dialectic of enlightenment*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

ICCS (2016). *International Civic and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). [\*A framework for character education in schools\*](#). Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham.

James, C. E. (2012). Students "at risk": Stereotypes and the schooling of black boys. *Urban Education* 47(2), 464-494.

Jones, M. G., & Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 861-874.

Kahane, R. (1975). Informal youth organizations: A general model. *Sociological Inquiry*, 45(4), 17-28. 62.

Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective* (Vol. 4). Berlin: Walter de Gruyter.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kankaraš, M., Feron, E. & Renbarger, R. (2019). *Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods*. OECD Education Working Papers, No. 208. Paris: OECD Publishing.

Knafo-Noam, A., Barni, D., & Schwartz, S. H., (2019). Parent-child value similarity: Broadening from intergenerational transmission to reciprocal influences, genetics, and environmental antecedents. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*. Oxford University Press.

Knafo, A., & Spinath, F. M. (2011). Genetic and environmental influences on girls' and boys' gender-typed and gender-neutral values. *Developmental Psychology*, 47(3).

Knafo, A., & Galansky, N. (2008). The influence of children on their parents' values. *Social and personality psychology compass*. 2(3), 1143-1161.

Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in jewish and arab high schools in israel. *Child Development*, 79(3), 652-667.

Knifsend, C. A., Bell, A. N. & Juvonen, J. (2017). Identification with multiple groups in multiethnic middle schools: What predicts social ingroup overlap?. *Journal of Youth Adolescence*, 46, 317-327.

Knight, G. P., Mazza, G. L., & Carlo, G. (2018). Trajectories of familism values and the prosocial tendencies of Mexican American Adolescents. *Developmental Psychology*, 54(2), 378-384.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: HarperCollins.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59.

Kohli, R. & Solorzano, D. G. (2012). Teachers, please learn our names!: Racial microaggressions and the K-12 classroom. *Race, Ethnicity and Education* 15(4), 441-462.

Ladwig, J. G. (2010). Beyond academic outcomes. *Review of Research in Education*, 34, 113-141.

Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education* 11(1), 7-24.

La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175.

La Belle, T. J., & Sylvester, J. J. (1990). Delivery systems - formal, nonformal, informal. In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education* (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press.

LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research*. Plymouth, UK: AltaMira Press.

Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J., van Herk, H., Evers, U., & Schwartz, S. (2021). Are value-behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*.

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, 335-347.

Levinas, E. (2005). *Humanism of the other*. Translated by N. Poller. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Press.

Levy Paluck, E., Porat, R., Clark, C. S., & Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: progress and challenges. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 533-560.

Lickona, T., Schapps, E., & Lewis, C. (2007). Eleven principles of effective character education. *Character Education Partnership website*.

Lieblich, A. (2020). Interface: War and Peace in my academic work. A dialogue with Shifra Sagy's "personal odyssey". In A. Mana & A. Srour (Eds.), *Israeli and Palestinian Collective Narratives in Conflict: A Tribute to Shifra Sagy and Her Work* (pp. 19-34). Cambridge Scholars.



Liem, G. A. D., Martin, A. J., Nair, E., Bernardo, A. B. I., & Hidajat Prasetya, P. (2011). Content and structure of values in middle adolescence: Evidence from Singapore, the Philippines, Indonesia, and Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(1), 146-154.

Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment, 85*(2), 170-178.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Lönnqvist, J. E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Maria, A., ... Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *Wiley Online Library, 39*(1), 40-51.

Lovat, T. & Dally, K. (2018). Testing and measuring the impact of character education on the learning environment and its outcomes. *Journal of Character Education, 14*(2), 1-22.

Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2010). Values education as holistic development for all sectors: researching for effective pedagogy. *Oxford Review of Education, 36*, 713-729.

Lundqvist, J., Westling Allodi, M., & Siljehag, E. (2019). Values and needs of children with and without special educational needs in early school years: A study of young children's views on what matters to them. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(6), 951-967.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006-1017.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Maio, G. R., Hahn, U., Frost, J. M., & Cheung, W. Y. (2009). Applying the value of equality unequally: Effects of value instantiations that vary in typicality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(4), 598-614.

Mana, A., & Sagy, S. (2020). Brief report: Can political orientation explain mental health in the time of a global pandemic? Voting patterns, personal and national coping resources, and mental health during the Coronavirus crisis. *Journal of Social and Clinical Psychology, 39*(3), 187-193.

Mana, A., Sagy, S., Srour, A., & Mjally-Knani, S. (2015). On both sides of the fence: Perceptions of collective narratives and identity strategies among Palestinians in Israel and in the West Bank. *Mind and Society, 14*(1), 57-83.

Mana, A., Super, S., Sardu, C., Juvinya Canal, D., Neuman, M., & Sagy, S. (2021). Individual, social and national coping resources and their relationships with mental health and anxiety: A comparative study in Israel, Italy, Spain, and the Netherlands during the Coronavirus pandemic. *Global Health Promotion, 28*, 17-26.

Masarwah Srour, A., Ziv, T., Aldinah, S., Dawud, M., Sternberg, M., & Sagy, S. (in print). Can we promote children's openness toward the other group in violent conflict: The story of Jewish and Arab kindergarten teachers in Israel. *Intercultural Education*.

Matsui, G. (2020). Using a photo projective method to listen to children's perspectives about improving kindergarten environments. *International Journal of Early Childhood*, 52, 281-297.

Mayton, D. M., Peters, D. J., & Owens, R. W. (1999). Values, militarism, and nonviolent predispositions. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 5(1), 69-77.

McAdams D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61(6), 517-542.

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity, and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education* 21(3), 235-250.

McLaughlin, T. H., & M. J. Halstead (1999). Education in character and virtue. In T. H. McLaughlin & M. J. Halstead (eds.), *Education in morality* (pp. 139-171). London: Routledge

McNamee, S., & Wesolik, F. (2014). Heroic behavior of Carnegie Medal Heroes: Parental influence and expectations. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(2), 171-173.

Mehra, B. (2002). Bias in qualitative research: Voices from an online classroom. *The Qualitative Report*, 7(1), 1-19.

Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 1-14.

Merton, R.k., Fisko, M., Kendall, P. I. (1990). *The focused Interview*. Second edition. The Free Press.

Mevarech, Z. R., & Maskit, D. (2015). The teaching experience and the emotions it evokes. *Journal of Social Psychology of Education*, 18, 241-253.

Mevarech, Z. R., Verschaffel, I., & De Corte, E. (2018). Metacognitive pedagogies in mathematics classrooms: From kindergarten to College and beyond. In D.H. Schunk and J. A. Greene (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. 2nd Edition. (pp. 109-123). Routledge.

Miles, A. (2015). The (Re)genesis of values. *American Sociological Review*, 80(4), 680-704.

Miljević-Ridžički, R., & Lugomer-Armano, G. (1994). Children's comprehension of war. *Child Abuse Review*, 3, 134-144.

Milfont, T. L., Milojev, P., & Sibley, C. G. (2016). Values stability and change in adulthood: A 3-year longitudinal study of rank-order stability and mean-level differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(5), 572-588.

Myers-Walls, J., Myers-Bowman, K., & Pelo, A. (1993). Parents as educators about war and peace. *Family Relations*, 42(1), 66-73.

Myers-Bowman, K. S., Walker, K., & Myers-Walls, J. A. (2005). "Differences between war and peace are big": Children from Yugoslavia and the United States describe peace and war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(2), 177-198.

Nasie, M., Diamond, A. H., & Bar-Tal, D. (2015). Young children in intractable conflicts: The Israeli case. *Personality and Social Psychology Review*, 20, 365-392.

Newmann, F., Marks, H., & Gamoren, A. (1995). Authentic pedagogy: Standards that boost student performance. *Issues in Restructuring Schools*, 8, 1-12.

Neriya-Ben Shahar (2015). "At Amen meals, it's me and God" – Religion and gender: A new Jewish women's ritual. *The Contemporary Jewry*, 35, 153-172.

Nesdale, D. (2008). Peer group rejection and children's intergroup prejudice. In S. R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 32-46). Oxford University Press

OECD (2018). [OECD future of education and skills 2030 - The OECD Learning Compass 2030](#). OECD website

OECD (2019). [OECD future of education and skills 2030 – OECD learning compass 2030 – A series of concept notes](#). Paris: OECD publishing.

O'leary, M. (2020). [Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning](#). London: Routledge.

Oppenheimer, L. (2011). Comparative analyses: Are there discernable patterns in the development of and relationships among national identification and ingroup-outgroup evaluations? *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 116-132.

Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16.

Paluck, E. L., Green, S. A., & Green, D. P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(02), 129-158.

Papadakis, Y. (2008). *History education in divided Cyprus: A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot school books on the history of Cyprus* (PRIO report 2/2008). Oslo, Norway: International Peace Research Institute.

Parker, L. (1998). "Race is race ain't": An exploration of the utility of critical race theory in qualitative research in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (1), 43-55.

Parker, L. & Lynn, M. (2002). What's race got to do with it? Critical Race Theory's conflict with and connections to qualitative research methodology and epistemology. *Qualitative Inquiry* 8(1), 7-22.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision: second revised and updated edition*. Paris: United Nations Educational Scientific. prejudice Reduction.

Pöge, A. (2020). Stability and change of values during the formative years: Latent state-trait analyses of adolescents in a seven-wave panel study. *Journal of Personality*, 88(2), 266-286.

Popper, K. (2014). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Routledge.

- Postman, N. (1995). *The end of education*. New York: Vintage.
- Pun, A., Ferera, M., Diesendruck, G., Kiley Hamlin, J., & Baron, A. S. (2018). Foundations of infants' social group evaluations. *Developmental Science*, 21(3), e12586.
- Rechter, E., & Sverdlik, N. (2016). Adolescents' and teachers' outlook on leisure activities: Personal values as a unifying framework. *Personality and Individual Differences*, 99, 358-367
- Reout, A., Sofri, I., Elizarov, E., Ziv, Y. (2021). Preschool Children's Social Information Processing Mediates the Link between the Quality of the Parent-Child Relationship and the Child's Learning Difficulties. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(4). 1972.
- Robinson, O. C. (2013). Values and adult age: Findings from two cohorts of the European Social Survey. *European Journal of Ageing*, 10(1), 11-23.
- Roccas, S., & Amit, A. (2011). Group heterogeneity and tolerance: The moderating role of conservation values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 898-907.
- Roccas, S., & Sagiv, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30-41.
- Roccas, S., Sagiv, L., & Navon, M. (2017). Methodological issues in studying personal values. In S. Roccas & L. Sagiv (eds.) *Values and Behavior* (pp. 15-50). Cham: Springer International Publishing.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Rutland ,A. & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing stereotypes. *Social Issues and Policy Review*, 9, 121-154.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saada, N. & Gross, Z. (2019). The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 79, 198-207.
- Sagy, S. (2017). Can we empathize with the narrative of our enemy? A personal odyssey in studying peace education. *Intercultural Education*. 28(6), 1-11.
- Sagy, S. (2020). Can we empathize with the narrative of our enemy? A personal odyssey in studying peace education. In A. Mana & A. Srouf (Eds.), *Israeli and Palestinian Collective Narratives in Conflict: A Tribute to Shifra Sagy and Her Work* (pp. 8-18). Cambridge Scholars.
- Sagy, S., Adwan, S., & Kaplan, A. (2002). Interpretations of the past and expectations for the future of Israeli and Palestinian youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 26-38.

Sagy, S., & Mana, A. (in print). Salutogenesis beyond health: Intergroup relations and conflict studies. In M. B. Mittelmark, G. F. Bauer, L. Vaandrager, J. M. Pelikan, S. Sagy, M. Eriksson, B. Lindström, & C. Meier Magistretti. (Eds.), *Handbook of Salutogenesis, 2nd Edition*. Springer International.

Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour* 1, 630-639.

Sagiv, L., Roccas, S., & Oppenheim-Weller, S. (2015). Values and well-being. In S. Joseph (ed.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 103-120). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 437-448.

Sandel, M. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schiefer, D., Möllering, A., Daniel, E., Benish-Weisman, M., & Boehnke, K. (2010). Cultural values and outgroup negativity: A cross-cultural analysis of early and late adolescents. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 635-651.

Schuitema, J., ten Dam G., & Veugelers W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688.

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), 519-542.

Shabtay, G., Michalisky, T., & Mevarech Z. R. (2017). The effects of using video-clip's analyses of teaching situations on teachers' behavior, pedagogical knowledge and students' achievement. EARLI conference. The Netherlands.

Shachnai, R., & Daniel, E. (2020). Children's concepts of personal values. *Infant and Child Development*, 29(6).

Shaw, A., Choshen-Hillel, S., & Caruso, E. M. (2016). The development of inequity aversion: Understanding when (and why) people give others the bigger piece of the pie. *Psychological Science*, 27(10), 1352-1359.

Siegel, H. (1988). *Educating reason*. New York: Routledge.

Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification*. New York: Hart Publishing.

Skimina, E., Ciecuch, J., Schwartz, S. H., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology, 10*(FEB), 281.

Smith, A. (1995). Education and the conflict in Northern Ireland. In S. Dunn (Ed.), *Facts of the conflict Northern Ireland* (pp. 168-186). New York: St. Martin's.

Snook, I. A. (1972). *Concepts of indoctrination*. London: Routledge and Kegan Paul.

Snook, I. A. (1975). *Indoctrination and education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 566–603). Washington, DC: American Educational Research Association.

Sortheix, F. M., & Lönqvist, J. E. (2014). Personal value priorities and life satisfaction in Europe: The moderating role of socioeconomic development. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(2), 282-299.

Stake, R. E., (1995) *The art of case study research*. Sage.

Staub, E. (1989). *The roots of evil: The origins of genocide and other group violence*. New York, NY: Cambridge University Press.

Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others*. New York: Cambridge University Press.

Staub, E. (2015). *The roots of goodness and resistance to evil: Inclusive caring, moral courage, altruism born of suffering, active bystandership and heroism*. New York, NY: Oxford University Press.

Staub, E. (2019). Witnesses/bystanders: The tragic fruits of passivity, the power of bystanders, and promoting active bystandership in children, adults, and groups. *Journal of Social Issues, 75*(4), 1262-1293.

Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 55-59.

Sternberg, M., Litvak Hirsch, T., & Sagy, S. (2018). "Nobody ever told us": The contribution of intragroup dialogue to reflexive learning about violent conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 24*(2), 127-138.

Struch, N., Schwartz, S. H., & Van Der Kloot, W. A. (2002). Meanings of basic values for women and men: A cross-cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(1), 16-28.

Sverdlik, N., Oreg, S., & Berson, Y. (2020). When do leaders initiate changes? The roles of coping style and organization members' stability-emphasizing values. *Applied Psychology, 69*(4), 1338-1360.

Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.

Tam, K. P., Lee, S. L., Kim, Y. H., Li, Y., & Chao, M. M. (2012). Intersubjective model of value transmission: Parents using perceived norms as reference when socializing children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(8), 1041-1052.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Teichman, Y. (2016). Stereotypes and prejudice in conflict: A developmental perspective. In K. Sharvit & E. Halperin (Eds.), *A social psychology perspective on the Israeli-Palestinian conflict* (pp. 17-30). Springer International.

Teranishi, R. T. (2002). Asian Pacific Americans and Critical Race Theory: An examination of school racial climate. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 144-154.

Thompson, R. (2015). The development of virtue: A perspective from developmental psychology. In J. Annas, D. Narvaez, & N. E. Snow (Eds.), *Developing the Virtues: Integrating Perspectives*. New York: Oxford University Press.

Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 77-96.

Travers, K. J., & Westbury, I. (1989). *The IEA study of mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Pergamon Press.

Twito, L., & Knafo-Noam, A. (2020). Beyond culture and the family: Evidence from twin studies on the genetic and environmental contribution to values. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 112.

Twito, L., Israel, S., Simonson, I., & Knafo-Noam, A. (2019). The motivational aspect of children's delayed gratification: Values and decision making in middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 10.

UNESCO. (2015). [Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4](#).

Ungvary, S., McDonald, K. L., & Benish-Weisman, M. (2018). Identifying and distinguishing value profiles in American and Israeli adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 28(2), 294-309.

Uzefovsky, F., Döring, A. K., & Knafo-Noam, A. (2016). Values in middle childhood: Social and genetic contributions. *Social Development*, 25(3), 482-502.

Vecchione, M., Döring, A. K., Alessandri, G., Marsicano, G., & Bardi, A. (2016). Reciprocal relations across time between basic values and value-expressive behaviors: A longitudinal study among children. *Social Development*, 25(3), 528-547.

Vecchione, M., Schwartz, S. H., Davidov, E., Cieciuch, J., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2020). Stability and change of basic personal values in early adolescence: A 2-year longitudinal study. *Journal of Personality, 88*(3), 447-463.

Visser, P. S., & Mirabile, R. R. (2004). Attitudes in the social context: The impact of social network composition on individual-level attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(6), 779-795.

Vos, N., van der Meijden, H., & Denesses, E. (2011). Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Computer and Education, 26*, 127-137.

Walzer, M. (1985). *Thick and thin, moral argument at home and abroad*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Warneken, F. (2016). Insights into the biological foundation of human altruistic sentiments. *Current Opinion in Psychology, 7*, 51-56.

Warshel, Y. (2007). "As though there is peace": Opinions of Jewish-Israeli children about watching Rechov Sumsum/Shara'a Simsim amidst armed political conflict. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children and media in times of conflict and war* (pp. 309-332). Cresskill, NJ: Hampton.

Weyringer, S., & Patry, J. L. (2005). Values and Knowledge Education (VaKE) – can they be combined?. *Europe's Journal of Psychology, 1*(4).

Winton, S. (2008). Character education: Implications for critical democracy. *International Critical Childhood Policy Studies, 1*(1), 42-63.

Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., Benavides, C. M., & Shubert, J. (2014). A mixed methods examination of adolescents' reports of the values emphasized in their families. *Social Development, 23*(3), 573-592.

Wright, D., Morris, I. & Bawden, M. (2014). *Character education: A taught course for 11 to 16 year olds*. Birmingham: University of Birmingham.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education, 8*(1), 69-91.

Zapko-Willmes, A., Schwartz, S. H., Richter, J., & Kandler, C. (2021). Basic value orientations and moral foundations: Convergent or discriminant constructs? *Journal of Research in Personality, 92*, 104099.

Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice, 6*, 53-67.

Zigenlaub, E., & Sagy, S. (2020). Encountering the narrative of the "other": Comparing two types of dialogue groups of Jews and Arabs in Israel, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 26*(1), 88-91.



נספח לפרק 5 | כלים למדידה והערכה בתחום חינוך מוכוון ערכים



# Values Education - Guidelines for Measurement and Evaluation

A summary of the proceeding of the expert committee,  
status report and recommendation

Editors: Hanan Alexander & Nirit Topol



Jerusalem, October, 2022

HaYozma - Center for Knowledge and Research in Education

The Israel Academy of Sciences and Humanities