מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

لجنة خبراء: التربية للقيم – خطوط توجيهيّة للقياس والتقييم

ملخّص

انتبه لأفكارك، فسرعان ما تتحوّل إلى كلمات. انتبه لكلماتك، فسرعان ما تضحي أفعالًا. انتبه لأفعالك وحاسِب نفسك عليها، فهي سرعان ما تُمسي عادات. كُن مدركًا لعاداتك، فهي تصبح قيَمك. افهم قيَمك وتقبّلها، فهي تصبح مصيرك" (المهاتما غاندي)

إنّ الرغبة والمسؤوليّة في إتاحة تربية تركّز على القيَم والنهوض بها هما من الأسس الراسخة للجهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ. هذا الأساسان راسخان في المادّة 2 من قانون التعليم الرسميّ لسنة 1953، الذي يعدّد أهداف التعليم الرسميّ، ومن بينها: "غرس المبادئ التي يتضمّنها إعلان قيام دولة إسرائيل وقيَمها بصفتها دولة يهوديّة وديمقراطيّة، تنمية نظرة تتّسم باحترام حقوق الإنسان، الحرّيّات الأساسيّة، القيَم الديمقراطيّة، الانصياع للقانون، ثقافة الآخرين ووجهات نظرهم، وكذلك التربية للسعي نحو السلام والتسامح في العلاقات بين البشر والشعوب".

تبنّت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة الأهداف الثلاثة للمنهج التعليميّ وفق منظّمة OECD: بناء المعرفة، تحسين المهارات، وتنمية القيَم. ثمّة إجماع واسع النطاق بين واضعي السياسات، الباحثين، والمربّين بشأن الطريقة التي تتمّ فيها الدراسة، التدريس، وتقييم المعرفة والمهارات؛ لكنّ مسألتَي كيفيّة **التربية للقيَم** وكيفيّة **تقييم النجاح** في هذا المجال بقيتا بلا إجابة.

حدا ذلك بوزارة التربية والتعليم إلى التوجّه إلى المبادَرة - مركز للمعلومات والبحث في التربية والتعليم في المَجمَع الوطني الإسرائيليّ للعلوم والآداب، لعقد اجتماع للجنة المختصّين في موضوع التربية للقيم – مبادئ توجيهيّة للقياس والتقييم. دَور هذه اللجنة هو تقديم توصيات بشأن طرق تحديث الممارَسات وطرق التقييم في التربية التي تركّز على القيَم، كما يحدث في مجال المعرفة والمهارات. لكن قبل أن تتوجّه اللجنة لمعالجة مسألة القياس والتقييم، كان عليها أن توضّح ما معنى المصطلحَين "قيَم" و"تربية موجّهة للقيَم" في جهاز التربية والتعليم في

البلاد والعالَم. يعني ذلك أنّ اللجنة تعتقد أنّه لا يمكن التطرُّق إلى القياس والتقييم في التربية التي تركّز على القيَم دون التطرّق إلى الجوهر والتفسير المتعلّقَين بالمضامين نفسها.

تعترف وزارة التربية والتعليم بالتباين في القيَم بين المجتمعات المختلفة في إسرائيل، وحتّى داخل كلّ مجتمع. ولا يقتصر الأمر على ذلك، فالوزارة ترى في التنوّع بركة، وتعتقد أنّه يجب أن ينعكس في التربية التي تركّز على القيَم، شريطة ألّا يناقض المبادئ الواردة في القانون. عملت اللجنة على أساس التصوُّر بأنّه لا توجد تربية محايدة من الناحية القيميّة، وأنّه يجب زيادة الوعي لوجود هذا المجال الهامّ ولأهمّيّته في جهاز التربية والتعليم بكافّة مكوّناته – بدءًا من المنهج التعليميّ وتقييمه وانتهاءً بالأجواء في المدرسة.

إنّ القياس والتقييم عالي الجودة ركيزة لا غنًى عنها في التخصُّص، التحسين، والمُساءَلة للأجهزة والأفراد؛ لكن بسبب المخاطر الكامنة في عمليّات القياس والتقييم، خصوصًا في التربية التي تركّز على القيَم، وخطر إساءة استخدام النتائج، على وزارة التربية والتعليم أن تتحمّل المسؤوليّة وتتوخّى الحذر أثناء صياغة برامج تربويّة والإشراف عليها.

1. الفرضيّات والمبادئ الأساسيّة التي وجّهت عمل اللجنة

لفحص المنهجيّات الملائمة والأدوات المناسبة للقياس والتقييم في مجال التربية التي تركّز على القيَم، استندت اللجنة إلى سياسة وزارة التربية والتعليم في هذا المجال، وأضافت إلى هذه السياسة فرضيّات أساسيّة ومفاهيم مركزيّة يمكن تطبيقها بيداغوجيًّا وقياسها وتقييمها.

يضع هذا البند الأساس للتوصيات التي ستُعرَض لاحقًا، وهو مُقسَّم إلى 3 أجزاء:

1. سياسات وزارة التربية والتعليم؛
2. الفرضيّات والمبادئ التي وجّهت أعضاء اللجنة؛
3. المفاهيم الرئيسيّة القابلة للتطبيق.

سياسات وزارة التربية والتعليم في مجال التربية التي تركّز على القيَم مؤسّسة على أهداف التربية والتعليم الـ 13 الواردة في قانون التعليم الرسميّ، وبناءً عليها تتكوّن الشخصيّة المنشودة لخرّيج جهاز التربية والتعليم. في السنوات الأخيرة، تواجه الوزارة صعوبة في التوصّل إلى اتّفاق بالنسبة إلى القيَم المنشودة وطريقة تقييمها. يتأتّى الأمر عن الاختلاف الأيديولوجيّ بين المجتمَعات في إسرائيل وداخل كلٍّ منها، وكذلك في أعقاب ازدياد قوّة الجمهور عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ.

نشر قسم التخطيط والاستراتيجيات والسكرتارية التربويّة في عام 2020، المستندَ الذي يصف الشخصيّة المنشودة لخرّيج جهاز التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2020). تتردّد في هذا المستند أصداء ورقة الموقف الصادرة عن OECD عام 2019 بشأن التربية في العالَم عام 2030 (OECD, 2019). جدير بالذكر أنّ المستند الذي صاغته وزارة التربية والتعليم بالنسبة لسمات الخرّيج هو الأكثر عمليّة في مجال القيَم، إذ يورد بالتفصيل خمس مجموعات رئيسيّة من القيَم، المكوّنات الجوهريّة لكلّ مجموعة، والتجسيد الفِعليّ لكلّ قيمة.

المجموعات الخمس للقيَم ومكوّناتها الجوهريّة هي:

- حُبّ المعرفة وفرحة التعلُّم: الاستكشاف، الفضول والاهتمام بالتعلُّم، سعة الأفق والسعي إلى المعرفة، الاستناد إلى معرفة مبنيّة على معطيات، الطموح إلى التميُّز وتحقيق القدرات الشخصيّة.

- الالتزام بقيَم دولة إسرائيل كونها دولة يهوديّة وديمقراطيّة: التعرّف إلى القيم اليهوديّة والديمقراطيّة بروح وثيقة الاستقلال والالتزام بها، احترام رموز الدولة والحفاظ على القانون، الخدمة ذات المعنى والمشاركة في السيرورات الديمقراطيّة في المجتمع.
- احترام القيَم التراثيّة والحضاريّة في دولة إسرائيل: الالتزام بقيَم التراث والهويّة الثقافيّة للتلاميذ والتلميذات، التعرّف إلى الحضارات المنوّعة في الدولة واحترامها.
- كرامة الإنسان والأسرة: احترام الإنسان والحقوق الأساسيّة، حماية قدسيّة الحياة، احترام الوالدين والدائرة العائليّة.
- العدالة الاجتماعيّة والمسؤوليّة المشتركة: النزاهة والاستقامة، التضامن ومساعدة الغير، المشاركة الاجتماعيّة والمدنيّة، الالتزام تُجاه الطبيعة وتعزيز العدالة البيئيّة.

عند تحليل الأبحاث المحتلنة في هذا المجال، استند أعضاء اللجنة إلى مجموعات القيَم الخمس التي حدّدتها وزارة التربية والتعليم.

بالإضافة إلى سياسة وزارة التربية والتعليم، صاغ أعضاء اللجنة بعض **الفرضيّات الأساسيّة والمبادئ** التي على أساسها كُتبت فصول التقرير وصيغت التوصيات:

a. طابع الدولة ودورها - دولة إسرائيل، بروح وثيقة الاستقلال، هي وطن للشعب اليهوديّ. لكنّها مع ذلك دولة ديمقراطيّة، مكوّنة من مجموعات ذات حقّ متساوٍ في التعبير عن تميُّزها التاريخيّ، الثقافيّ، والقيميّ، دون المسّ بحقوق المجموعات الأخرى. على الدولة أن تتيح لمواطنيها اختيار منظومة القيَم التي تناسبهم والتعبير عنها تربويًّا بشكل ملائم.

b. دَور جهاز التربية والتعليم - دَور جهاز التربية والتعليم في مجال التربية التي تركّز على القيَم هو تعزيز قدرة التلاميذ على اختيار قيَمهم بشكل ذاتيّ، التفكير باتّزان، والتصرّف باحترام مع الآخرين.

c. مسؤوليّة جهاز التربية والتعليم - الجهاز العامّ هو المسؤول، بشكل مباشر أو كجهة مُشرِفة ومراقِبة، عن النهوض بالتربية التي تركّز على القيَم بروح المبادئ الواردة في القانون. وهو مسؤول أيضًا، وفق مبدأ المسؤوليّة، عن قياس وتقييم النشاطات في هذا السياق.

d. طبيعة المناهج الدراسيّة - يجب أن تعكس المناهجُ الدراسيّة وسيرورات التعلُّم التنوّعَ الثقافيّ الذي يميّز الدولة. يجب أن تتمّ صياغة الهويّة، نمط الحياة، والقيَم الخاصّة بالتلاميذ والتلميذات عبر تعرّفهم إلى مجتمعهم وإلى مجتمعات أخرى لا تشاركهم نفس منظومة القيَم.

بالإضافة إلى سياسة وزارة التربية والتعليم والفرضيّات التي افترضها أعضاء اللجنة أثناء عملهم، أشار بعض أعضاء اللجنة إلى أهمّيّة **ثلاثة مفاهيم رئيسيّة** أثناء التطبيق البيداغوجيّ، القياس، والتقييم في هذا المجال:

- **الاحتواء** - يمكن أن يتمّ قياس الاحتواء بين التلاميذ وأفراد الطاقم التربويّ عبر قياس القدرة على بناء علاقات مثمرة وتفاعلات مع أشخاص لديهم منظومة قيَم مختلفة عنّا. والمدارس التي تضمّ تلاميذ من عائلات ذات مبانٍ منوّعة، خلفيّات عقائديّة أو قوميّة مختلفة، بما فيها الطوائف المختلفة والأيديولوجيّات السياسيّة المتعدّدة، تُظهر مقاربة تربويّة محتوِية من حيث القيَم.
- **الحساسيّة** - تُقاس الحساسيّة للقيَم بقدرة الإنسان على التعبير عبر سلوكه عن عالم قيَمه، احتواء عوالِم قيَم الآخرين، وإنشاء علاقات مثمرة معهم. مثلًا، يشير طلب الفصل بين الجنسَين أثناء لقاء بين

مدرسة حكوميّة ومدرسة حكوميّة - دينيّة أو تقديم طعام غير مُحلَّل (كاشير) في لقاء كهذا على انخفاض الحساسيّة للقيَم.

- **المُشارَكة الفاعلة** - تُقاس حسب قدرة التلميذ على العمل لتحسين مجتمَعه، وفق منظومة قيَمه ووجهات نظره الاجتماعيّة - السياسيّة. ومن الأهمّيّة بمكان تشجيع التلاميذ والتلميذات على اتخاذ موقف والمبادَرة إلى نشاطات تعبّر عن المسؤوليّة والتعاطف لفائدة الجميع، بدل اتّخاذ موقف سلبيّ وحياديّ بالتفرّج على ما يحدث.

2. التوصيات المركزيّة

تُقسم توصيات اللجنة إلى ستّة مجالات: الفرد، المدرسة، السياسات، الثقافة والمجتمع، البيداغوجيا، والقياس والتقييم.

- **مجال الفرد**

التوصية الرئيسيّة في مجال الفرد هي **خلق حيّز آمن للتلاميذ وللطاقم التربويّ للتعبير عن الذات.** تدلّ نتائج البحث على أنّ الممارسات التي تعزّز استقلاليّة التلاميذ والطاقم التربويّ - مثل تشجيع التفكير المستقلّ، تقديم تفسير للسياسات والأنظمة، وعرض بدائل - أكثر نجاعة في إحداث تغيير في القيَم من الممارسات التي تعتمد على الفَرض.

تعترف اللجنة بضرورة التواصل بين التلاميذ والتلميذات ذوي وجهات النظر القيميّة المختلفة من أجل سلوك المجتمع التعدديّ. ينبغي على المدارس إنشاء حيّز آمن يمكن فيه للمديرين والمديرات، المعلّمين والمعلّمات، والتلاميذ والتلميذات أن يعبّروا عن أنفسهم ويتيحوا للآخرين فعل ذلك. لهذا السبب، يجب أن يتضمّن النقاش والحوار تدرُّبًا على التعبير عن آراء مختلفة، الإصغاء، تقبُّل الآراء المنوّعة والتعبير عن آراء نقديّة. كما يجب ترسيخ علاقات قائمة على الثقة بين المعلّمين وتلاميذهم وبين التلاميذ أنفسهم، بشكل يتيح أيضًا التعبير عن مواقف أقلّيّة أو مواقف لا تلقى قبولًا كبيرًا.

انسجامًا مع ذلك، توصي اللجنة **بتزويد الطاقم التربويّ بأدوات تربويّة وطرق تدريس قائمة على التجربة** تُتيح له عرض معضلات قيميّة وحالات تعامل مع الآخر وتنمية حوار قائم على التسامح والاحتواء. يجب أن يتركّز تدريب الطاقم التربويّ وبراعم التدريس على ممارَسات التدريس التي تُعنى بالتعبير عن الذات، التعليل، وصياغة الحجج على أساس راسخ. كما يجب تضمين هذا الموضوع في عمليّة التدريب والتطوير المهنيّ للطاقم التربويّ في رياض الأطفال والمدارس.

حتّى تتمكن الطواقم التربويّة من تضمين التربية التي تركّز على القيَم كجزء جوهريّ من عملها، عليها أن تنال الدعم من المؤسَّسة (سواء على المستوى القُطريّ أو المحلّيّ). في هذه الأثناء، يجب أن يُتاح لأفراد الطواقم التربويّة التعبير عن مواقف شخصيّة مُعلَّلة، حتّى لو كانت ناقدة، وإزالة العقبات التي تجعلهم يخشون اتّخاذ موقف شخصيّ، ما دام هذا الموقف لا يُلغي الآخر. **إنّ منح المربّين استقلاليّة بيداغوجيّة هو شرط أساسيّ للنهوض بالتربية التي تركّز على القيَم.**

- **مجال المدرسة**

التوصية الرئيسيّة في مجال المدرسة هي **تنمية الوعي للقيَم الشخصيّة والمدرسيّة.** أظهرت نتائج الدراسات أنّ هناك مجموعات قيَم تناقض إحداها الأخرى، لذا تصعُب كثيرًا التربية لقيَم متناقضة تتمتّع بالقوّة نفسها. بالتالي، من المهمّ التعرّف إلى العلاقات بين القيَم التي نريد التربية لها - هل هي متناقضة أم تكمل إحداها الأخرى. وإذا ازدادت أهمّيّة مجموعة من القيَم في التربية المدرسيّة، تنخفض أهمّيّة المجموعة المناقضة لها عادةً، أي أنّ العلاقات بين القيَم تبقى ثابتة ومُحدَّدة.

على سبيل المثال، إنّ القيَم التي تعبّر عن الانفتاح للتغيير والحاجة إلى التجديد مناقِضة للقيَم التي تعبّر عن الرغبة في المحافظة على الموجود؛ القيَم التي تعبّر عن السعي إلى التقدُّم الذاتيّ والمحافظة على المصالح الشخصيّة مناقضة للقيَم التي تعبّر عن السعي إلى الترفُّع عن الذات والاهتمام بالآخرين. لذا توصي اللجنة **بتشجيع التلاميذ على التفكير بشكل مباشر ومستنِد إلى قيَمهم وعلى إدراك التناقضات المحتمَلة بين القيَم.** بين أفراد الطاقم التربويّ، يجب تنمية وعي للعلاقات بين القيَم المختلفة، بما يتيح ملاءَمة التربية التي تركّز على القيَم للتلاميذ والتلميذات.

يشير البحث الدوليّ إلى أنّه **بين طرق النهوض بالقيَم في المدرسة يجب دمج جوانب قيميّة في كلّ عمليّة التعلُّم.** يجب أن تُدرَس التربية التي تركّز على القيَم كموضوع دراسيّ قائم بذاته، وكذلك أن تُدمَج ضمن مواضيع أخرى وفعّاليّات اجتماعيّة. على سبيل المثال، يمكن النهوض بقيَم وتناولها أثناء حصص الرياضيّات والرياضة، وليس فقط في دروس المدنيّات والأدب. لذلك يجب تحديد قيَم رائدة تُناقَش في جميع المجالات المعرفيّة، والربط بينها.

لذلك توصي اللجنة **بأن تتضمّن المناهج التعليميّة المنهجيّة وللامنهجيّة مواضيع من التربية التي تركّز على القِيَم.** يعني ذلك أنّ التربية للقيَم ليست موضوعًا يتمّ تناوله في دروس التربية أو دروس المدنيّات فقط، بل هي عابرة لجميع المواضيع الدراسيّة، جميع الصفوف، وكذلك الجوانب الاجتماعيّة للمدرسة (الاحتفالات، الرحلات، النشاطات الاجتماعيّة والمجتمعية، وغيرها).

ورغم أنّ العلاقة بين القِيَم والسلوكيّات مركّبة دون شكّ، فإنّ سلوكيّات معيّنة يمكن أن تعكس قيَمًا مختلفة. تدلّ الأبحاث على أنّ هناك علاقة بين القيَم والتصرّفات، وتشير أيضًا إلى أنّ الأشخاص المؤمنين بقيمة ما بدرجة كبيرة يمتلكون عادةً نفس المواقف ويتصرّفون بطريقة ملائمة للقيَم التي يولونها أهمّيّة. بالإضافةً إلى ذلك، تشير الأبحاث إلى أنّه من الصعب جدًّا تغيير القيَم، خلافًا للسلوك الذي يمكن التأثير عليه وصياغته بسهولة أكبر. نتعلّم من البحث أنّ الحديث المباشر عن القيَم مثل "التفوُّق في الدراسة أمر هامّ" أو "مساعَدة الآخرين هي سلوك أخلاقيّ" أقلّ فعّاليّة من **تصرّف أفراد الطاقم بانسجام مع توقّعاتهم من التلاميذ.**

وعليه، يجب أن تتضمّن المناهج التعليميّة التي تُعنى بالتربية التي تركّز على القيَم **جانب تغيير السلوك** للتأثير على المواقف والقيَم وللمكافأة على التغيير السلوكيّ الإيجابيّ في الصفّ. علاوةً على ذلك، من المهمّ أن يكون الطاقم التربويّ قدوةً للتلميذات والتلاميذ، بحيث يتصرّف أفراد الطاقم بطريقة تعكس القيَم المُعلَنة، يتدخّلون في سلوك التلاميذ، ويقدّمون لهم ملاحظات في حال لم يتصرّفوا كما هو متوقّع منهم.

هناك أهمّيّة كبيرة للطاقم التربويّ في سيرورة اكتساب القيَم، لكنّ ثمّة شخصيّات أخرى في حياة التلاميذ تؤثّر في هذه السيرورة. أوّلًا، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار تأثير أفراد مجموعة الأقران، وأثناء صياغة برنامج التدخُّل **يجب محاولة استغلال التأثير الإيجابيّ للمجموعة.** كما يجب ألّا ننسى تأثير العائلة في قيَم الأولاد والبنات. في الماضي، كان يُنظَر إلى التربية للقيَم في العائلة على أنّها سيرورة من جانب واحد، حيث يؤثّر الأهل في قِيَم الأولاد. ولكن

مع الوقت تطوّر الإدراك بأنّ الأولاد أيضًا يؤثّرون في قيَم أهلهم، سواءٌ بشكل فعّال، حين يحاول الأولاد عمدًا تغيير قيَم عائلتهم، أو بشكل غير فعّال، حين تكون لدى أحد الأولاد ميول أو قيَم مختلفة عن أفراد عائلته. لذلك، **يجب محاولة استغلال تأثير العائلة ومشاركتهم في السيرورة التربويّة من أجل تعزيز التأثير الإيجابيّ على قيَم الأولاد.**

- **مجال السياسات**

في مجال السياسات، يجب أن تُصاغ **سياسات منظّمة وثابتة** بالنسبة للتربية التي تركّز على القيَم. تُنقل اليوم رسائل قيميّة من وزارة التربية والتعليم إلى الميدان بطريقة غير منهجيّة وغير مدروسة. يشارك في السيرورة عدد من الجهات داخل المنظومة وخارجها. نتيجةً لذلك، فإنّ التربية التي تركّز على القيَم عُرضة للتحليلات والتغييرات المتكرّرة. لذلك يجب أن تتضمّن السياسات بعض الجوانب، مثل: جوانب منهجيّة وتربويّة، مجالات مسؤوليّة الطاقم التربويّ، وكذلك تأهيل وتطوير مهنيّ لجميع العاملين في المجال.

كما وجدت اللجنة في هذا السياق فجوة بين المناهج الدراسيّة في التربية التي تركّز على القيَم وبين تطبيقها الفعليّ. تنتج هذه الفجوة عن جهات وسيطة قويّة، بينها السلطات المحلّيّة، مديرو ومديرات المدارس، التركيز الاجتماعيّ، المعلّمون والمعلّمات، الوالدون، وجهات من القطاع الثالث. ومن الواضح أنّ هناك نقصًا في التغذية الراجعة من الميدان إلى المقرّ، وأنّ التنسيق بين واضعي المناهج والمشرفين على تطبيقها غير كافٍ.

لذلك يوصي أعضاء اللجنة بإنشاء **هيئة عامّة إلى جانب وزارة التربية والتعليم تكون مسؤولة عن تطوير مضامين، برامج، أساليب تربويّة، وأدوات في مجال التربية التي تركّز على القيَم.** تقلّل هذه الهيئة المستقلّة التدخّلات من جانب السلطات التي تدعم قيَمًا معيّنة أو تستخدم نتائج التقييم بشكل غير لائق. تتضمّن مجالاتُ مسؤوليّة هذه الهيئة المواضيعَ التالية: تحديد السياسات، تخطيطًا طوليًّا وفق الصفوف والسنوات الدراسيّة، وتخطيطًا عرْضيًّا وفق المواضيع والمجالات الدراسيّة، تطوير موادّ للتدريس والإرشاد، تطويرًا مهنيًّا للعاملين في التدريس، طلب تقييم من السلطة القُطريّة للقياس والتقييم في التربية، نشر النتائج والتوصُّل إلى استنتاجات.

كما أنّ هذه الهيئة تعزّز الحوار بين المكاتب والميدان بشأن جمع المعلومات المتراكمة في المجال، إلى جانب منح استقلاليّة للجهات الميدانيّة لإجراء الملاءَمات المطلوبة والتغييرات في المناهج الدراسيّة وطرُق التدريس. يتمّ تعزيز الحوار بين المكاتب والميدان أيضًا عبر الحصول على تغذية راجعة من الميدان حول مواجهة صعوبات في تطبيق السياسات وتطوير استجابات وحلول ملائمة. ومن المهمّ أن تكون هذه الهيئة مُكوَّنة من ممثّلين عن جميع المجتمَعات في إسرائيل.

كما أنّ هناك صعوبة أخرى في هذا المجال ترتبط بانعدام الاتّساق في السياسات. يؤدّي ذلك إلى فراغ تملأه منظّمات وجمعيّات تعتمد على مساعدات خارجيّة، تدعم مجال التربية للقيَم وفق أجنداتها. وفي الواقع، ثمّة هنا مسار يتعلّق بالمناهج التعليميّة يتجاوز وزارة التربية والتعليم، خصوصًا إذا كانت البرامج مجّانيّة. كما أنّ البرامج تثير أحيانًا معارضة أولياء الأمور، الذين يمارسون بدورهم الضغط لإخراجها من جدول الدروس الأسبوعيّ. بناءً على ذلك، **توصي اللجنة بخفض تأثير المصادر الخارجيّة بمختلف أشكالها، وبدلًا من ذلك تعزيز الطاقم التربويّ في المدرسة، السلطات المحلّيّة، والعاملين في مقرّ وزارة التربية والتعليم.**

كما توصي اللجنة في جانب المضامين **بدعم تدريس المدنيّات الفعّال**، بما يتلاءم مع المجتمعات المختلفة في إسرائيل وباتّباع نظرة ديمقراطيّة ليبراليّة تعدّديّة. كما أنّه من المهمّ تعزيز الفرد إلى جانب الإحساس بالآخرين،

ومنح استقلاليّة لمديري ومديرات المدارس كي يركّزوا على القيَم المناسبة لهم. تنسجم هذه التوصية مع مبادئ التربية المدنيّة العالميّة (GCE)، التي تشدّد على المساواة والتنوّع، مع تنمية هويّات ثقافيّة، تعزيز حقوق الإنسان، تشجيع النشاط بين المجموعات، وتجنُّب العنصريّة والتطرّف العنيف.

بسبب أهمّيّة التعليم اللامنهجيّ في التربية التي تركّز على القيَم والعلاقة الوطيدة بينه وبين التعليم المنهجيّ، تطرّقت اللجنة أيضًا إلى مكانة التعليم اللامنهجيّ. في هذا السياق، يوصي أعضاء اللجنة **بتنظيم مكانة التربية اللامنهجيّة كجزء من مفهوم تسلسُل جهاز التربية والتعليم منذ ساعات الصباح في المدرسة حتّى ساعات بعد الظهر، في النشاط الاجتماعيّ وخارج المدرسة في النشاطات داخل المجتمع.** كما يجب إنشاء تعريفات مفهومة لمجال التربية اللامنهجيّة، بحيث تتضمّن التطرّق إلى عدّة محاور: الشخصيّ، العلاقات بين الأشخاص، المجتمعيّ، المدنيّ، الاجتماعيّ، والمهنيّ. تتمّةً لذلك، على البرامج الفاعلة في هذا الإطار أن تضع أهدافًا لا تناسب المحور الشخصيّ فحسب، بل أيضًا جميع المحاور، كما تمثّل معًا جوهر التربية اللامنهجيّة. ويجب أن يتضمّن تقييمُ المجال تحقُّقَ جميع هذه المحاور في نشاطات التعليم اللامنهجي. كما توصي اللجنة بفحص إجراء تأهيل المركّزين الاجتماعيّين. على سبيل المثال، يجب التأكّد من فهمهم لوظيفتهم كمسؤولين عن الطاقم الذي يتعامل مع القيَم في المدرسة ومن معرفتهم لتطبيق وظيفتهم، مع التطرّق في النشاطات الاجتماعيّة إلى جميع المحاور المذكورة آنفًا.

- **مجال الثقافة والمجتمَع**

تعيش المجتمعات التي تمرّ بصراعات اجتماعيّة - سياسيّة مستمرّة، مثل إسرائيل، حالةً من عدم اليقين، الضغط، ومشاعر الألم والثكل. نتيجةً لذلك، يطوّر المجتمع مكوّنات ذاكرة جماعيّة ومعتقدات تتيح تكوين وجهة نظر متّسقة وذات معنًى. والتحدّي التربويّ في هذا السياق هو تطوير نظرة تتضمّن الانتماء القوميّ لدى التلاميذ. ينشئ هذا المفهومُ حصانة شخصيّة، ولكن أيضًا انفتاحًا على الآخَر واحتواء للروايات المختلفة، بل المتناقضة، لعيش حياة مشتركة في البلاد. لا يُعنى الاحتواء بالنزاع داخل المجتمع الإسرائيليّ فحسب، بل أيضًا بين إسرائيل وجاراتها.

في هذا السياق، **من الأهمّيّة بمكان منح شرعيّة ومكان في الحوار لصوت الأقلّيّات المميّز، ما يتيح لتجارب الأقلّيّات واختباراتها أن تصبح معلومات ذات مصداقيّة وممارَسة مُمكّنة.** القصد هو القصص التي تثير الشكوك تُجاه المفاهيم والأصوات السائدة في المجتمَع. عبر إدراك توازنات القوى والموارد غير المتكافئة في المجتمع، **يمكن النهوض بحيّز أكثر تكافؤًا وتخفيف مظاهر العنصريّة.** ويمكن لخطوةٍ كهذه أن تدعم قيَم التنوّع، المساواة، والاحتواء.

للتربية التي تركّز على القيَم معانٍ مركّبة في مجتمع متعدّد الثقافات، الديانات، الأعراق، والمجموعات السياسيّة والاجتماعيّة. أي أنّ التربية ليست محايدة، وليست كلّ قيمة ملائمة لجميع التلاميذ والتلميذات ولكلّ معلّم/ة وحاضنة. لذا فإنّ الاختلاف البنيويّ قيمةٌ بحدّ ذاته، ويجب تقبّله كمُعطى في العصر الحاليّ. مع ذلك، فإنّ السعي إلى الرفاه النفسيّ لا ينسجم دائمًا مع الرغبة في تشجيع الاختلاف في المنظومة، إذ إنّ ملاءَمة شخصيّة الإنسان لبيئته (أي كونه شبيهًا بأشخاص آخرين في بيئته) شرطٌ هامّ للوصول إلى الرفاه النفسيّ. على الرغم من ذلك، توصي اللجنة **بتشجيع التبايُن القيميّ داخل المنظومة، إذ إنه هامّ في النهوض بقيَم الانفتاح والتركيب الفكريّ.** إذ إنّ وجود منظومات قيَم مختلفة في الإطار نفسه، إذا نشأ حوار ذو معنًى بينها، يمكن أن يثير نقاشًا وتفكيرًا دون المسّ باحترام الذات لدى التلاميذ والتلميذات.

يجب أن يتمّ دعم الوعي لقيَم التنوّع، المساواة، والاحتواء على ثلاثة مستويات:

- **مستوى العامّ** - ينبغي التخطيط لتغيير منظوميّ يُعنى بنشاط الجهاز التربويّ والمعايير الاجتماعيّة السائدة فيه، وعدم الاكتفاء بمحاولة التأثير في مواقف الأفراد ومشاعرهم. توصي اللجنة **بفحص تطرّق المنهاج إلى تاريخ التلاميذ المنحدرين من حضارات ومجتمعات الأقلّيّات، وفحص الطريقة التي تتكوّن بها المعلومات لتشجيع التفكير الناقد لدى التلاميذ والتلميذات.**
- **مستوى المُصغّر** - يُعنى بتعامل الطواقم التربويّة مع سلوكيّات وأقوال عنصريّة وتنطوي على تمييز من جانب التلاميذ، سواء كانت موجَّهة نحو تلميذ أو تلميذة مُحدَّدَين أم لا. **ينبغي الانتباه في هذا السياق إلى التفاعلات اليوميّة التي تجعل العنصريّة ظاهرة وتطوير وعي للبيئة الثقافيّة، البيئة الاجتماعيّة، والبيئة العائليّة التي يمكن أن تشجّع السلوك العنصريّ أو تحبطه.** يوصى في هذا السياق بإجراء نقاشات بمبادَرة المعلّم تجاوبًا مع أحداث الساعة، حالات التوتّر، الحرب، والأزمات الاجتماعيّة، ما يمنح التلاميذ والتلميذات مثالًا على العيش معًا في ظلّ صراع مستمرّ.
- **مستوى الحوار - ينبغي التطرّق إلى المنهج التعليميّ الخفيّ[1] والانتباه إلى ميل الطواقم التربويّة إلى وضع أهداف بمستوًى منخفض للتلاميذ المنحدرين من مجموعات أقلّيّة أو من خلفيّة اجتماعيّة - اقتصاديّة متدنّية، وكذلك الميل إلى تصنيفهم على أنّهم معرَّضون للخطر** (وبالتالي مرشّحون للانحراف إلى الجريمة والتسرُّب). تؤدّي هذه التصنيفات إلى نشوء مشاعر لدى التلاميذ بانعدام الانتماء إلى المدرسة، الإحباط، والوحدة، كما قد تؤدّي إلى انحراف في مؤشّرات التقييم انسجامًا مع ذلك. كما أنّ هناك صعوبة إضافيّة يجب إدراكها، وهي الشعور بعدم الملاءَمة للمعايير في المدرسة التي تنعكس مثلًا في اللباس، طريقة الكلام، وأشكال المعرفة التي اكتسبوها في البيت.

- **مجال البيداغوجيا**

تُطبّق المبادئ الواردة آنفًا عبر بيداغوجيا (أساليب تدريس) مُلاءَمة لذلك. لذلك، **يوصى بتطوير أساليب تدريس حديثة وانعكاسيّة ملائمة للتربية التي تركّز على القيَم**، بالتوازي مع بيداغوجيّات التدريس والتعلّم الموجودة في مجال المعرفة والمهارات. **ويجب أن تركّز هذه البيداغوجيّات على مشاركة التلاميذ في بناء المضامين القيميّة.** كما أنّ هناك تشديدًا آخر على تطوير الاستقلاليّة الأخلاقيّة للتلاميذ، التي تشمل: الاختيار الحرّ، الذكاء الأخلاقيّ، وإتاحة ارتكاب الأخطاء. على طرق التدريس من هذا النوع أن تشجّع التفكير والنقاشات بشأن الاستخدام الملائم للقيَم والصفات، بما يؤدّي إلى تنمية حُكم سليم لدى التلميذات والتلاميذ.

أحد أساليب التدريس الملائمة لذلك هي **البيداغوجيا الحواريّة التي تشجّع النقاش بين آراء متنوّعة وبين أيديولوجيّات سياسيّة، مفاهيم دينيّة، ثقافات، وروايات قوميّة.** وفق هذا المفهوم، تتبلور القيَم **عبر الحوار والالتقاء بالآخر.** يوصي أعضاء اللجنة بإنشاء حيّز مفتوح ومُحتَوٍ، يحترم الهويّة الشخصيّة لكلّ تلميذ وتلميذة، ويتيح لهم في الوقت نفسه أن يلتقوا وحتّى يتواجهوا مع وجهات نظر تختلف عمّا يؤمنون به. كما يوصي أعضاء اللجنة **بأن يُدمَج في الحوار المدنيّ تعارف دون وسيط مع أشخاص من ديانات وثقافات مختلفة، وكذلك بأن تُدرَس نصوص مُقدَّسة من ديانات مختلفة وتيّارات مختلفة في اليهوديّة.**

في مجتمعات محافِظة، مثل المجتمع الحريديّ، يوصى بتحديد النقاشات المثيرة للجدل بما ينسجم مع القيود المتّبعة في المجتمع، كي يتمكّن التلاميذ من التعبير عن آراء ومواقف متعدّدة، بانسجام مع الحوار السائد في

---

[1] المنهج التعليميّ الخفيّ لا يُكتَب بوضوح. فالقصد هو الرسائل التي تُفهَم من المحتويات الدراسيّة، مثل الهويّة الجندريّة والإثنيّة للشخصيّات في الكتب الدراسيّة.

مجتمعهم. فتقليص النقاش حول المسائل المقبولة في المجتمع الحريديّ هو ما سيتيح للتلاميذ التأمّل الناقد المطلوب منهم وصياغة الرأي المستقلّ.

- **مجال القياس والتقييم**

لدى التطرّق إلى القياس والتقييم، من المهمّ وضع حدّ واضح بين التقييم الشرعيّ وفحص الولاء المرفوض. فلا يجوز أن يُستخدَم التقييم كأداة مساعدة للتلقين أو لمعاقبة أو مكافأة الطاقم التربويّ والتلاميذ. لهذا السبب، على وزارة التربية والتعليم أن توجّه الطواقم التربويّة كي تستخدم التقييم بطريقة ذكيّة وحذرة من أجل تحسين التدريس والتعلُّم.

  - **مسائل منهجيّة**

تعتقد اللجنة أنّه **يجب الامتناع عن قياس قيَم التلاميذ أو طاقم التدريس بطريقة تؤثّر في الشهادة أو في تقييم المعلّم،** لأنّ قياسًا كهذا من شأنه أن يُنظَر إليه على أنّه فحص للولاء ويثير العداء. وإذا فُحصت رغم ذلك قيَم التلاميذ، يجب أن يتمّ القياس بشكل مجهول الاسم وضمن إطار منظّم للبحث في نجاعة البرامج (القصد هو البرامج التي هدفها المُعلَن هو التأثير في قيمةٍ ما).

علاوةً على ذلك، **يجدر التركيز لدى اختيار مواضع التقييم على القيَم المتعلّقة بتنمية بيئة دراسيّة مُثلى.** تتضمّن مجموعات القيَم الأساسيّة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم عددًا كبيرًا من القِيَم، ويُفضَّل التركيز على القيَم التي ثبُت من خلال الأبحاث أنّها تدعم أهدافًا تربويّة منشودة في المدرسة. فمثلًا، التركيز على قيَم حُبّ المعرفة وفرحة التعلّم تمنح معلومات يمكن أن تدعم الهدف التربويّ لتنمية دارسين مستقلّين؛ فيما التركيز على قيمة المسؤولية المشترَكة يمنح معلومات يمكن أن تدعم الهدف التربويّ لتنمية بيئة دراسيّة داعمة.

ينبغي أن يتمّ تقييم البرامج التربويّة بناءً على عدّة مصادر معلومات، ويُستحسَن أيضًا الدمج بين القياس الكمّيّ والنوعيّ. تكتسب هذه النقطة أهمّيّة خاصّة لأنّ المضامين التعليميّة في التربية التي تركّز على القيَم متنوّعة جدًّا، وبعضها معقّد ومثير للتحدّي، ويُتوقَّع أن تؤثّر في التلاميذ على عدّة مستويات - إدراكيًّا، حسّيًّا، وسلوكيًّا. بالتالي، **لتقييم برنامج ما من حيث تحقيق أهداف واسعة ثمّة حاجة إلى نظرة متعدّدة الأبعاد** إلى تأثير البرنامج، ولا يمكن الاكتفاء بوسيلة قياس واحدة، شيء مُقيَّم واحد، أو ميزة واحدة. إضافةً إلى ذلك، **من المهمّ لدى اختيار مواعيد التقييم فحص تأثيرات البرنامج البعيدة الأمد،** لأنّ التأثير ليس نتيجة فورية ويمكن أن يحدث بعد وقتٍ ما.

لدى اختيار المميّزات التي يتمّ تقييمها في تقييم منهج تعليميّ ، يمكن التركيز على جوانب مختلفة من الميزة نفسها. مثلًا، تقييم كم يحترم التلاميذُ تلاميذَ آخرين، أو قياس إلى أيّ حدّ يتجنّبون أعمالًا يمكن أن تمسّ بكرامة الآخرين. الأمر المثاليّ هو قياس الجانبَين كلَيهما، لكن يُحتمَل أن يتقرّر لاعتباراتٍ عمليّة الاكتفاء بجانب واحد. إضافة إلى ذلك، يجدر التذكّر أنّ صياغة السؤال يمكن أن تؤثّر في النتائج التي نحصل عليها، ويُرجَّح أن يكون لنتائج البرنامج تأثير إضافيّ، غير الأهداف الدراسيّة المحدّدة للبرنامج. على سبيل المثال، نتوقّع أن تكون إحدى نتائج تطبيق برنامج دراسيّ يركّز على كرامة الإنسان هي تحسين العلاقات بين التلاميذ والمعلّمين في المدرسة.

على طواقم التدريس والإدارة أن الحصول على تأهيل في موضوع التقييم التكوينيّ ضمن التربية التي تركّز على القِيَم. كما أنّ عليهم تعلّم كيفيّة مساهمة التقييم في مساعَدتهم على تطبيق التربية التي تركّز على القيم، كيفيّة تطوير تقييم ملائم لحاجاتهم، وكيفيّة استخدامه لتحسين التدريس والتعلّم في المجال.

تبقى القِيَم ثابتة لوقت طويل؛ ورغم أنّه ليس بسيطًا إحداث تغيير في القِيَم، لكنّ التلاميذ يغيّرون قِيَمَهم جراء سيرورات تربويّة، يُتوقَّع أن يستمرّ التأثير الإيجابيّ على سلوكهم فترةً طويلة.

- **الأدوات**

في ظلّ المسائل المذكورة آنفًا، يوصي أعضاء اللجنة بتطوير **أدوات مُخصَّصة للقياس والتقييم للتربية التي تركّز على القيَم.** يوصى بعدم الاكتفاء بأدوات قياس وتقييم شائعة مثل الاستمارات والمقابَلات، بل تطوير أدوات مُؤسَّسة على تقنيّات مُبتكَرة وأساليب لم تُختبَر حتّى الآن في هذا المجال، مثل: حالات المحاكاة، الأدوات غير الشفهيّة، ردود الأفعال، واللعب. كما أنّ **من المهمّ قياس المواقف إلى جانب السلوكيّات،** بسبب الفجوات الموجودة بُنيويًّا بينها. ويجب أن يتمّ تطوير أدوات القياس والتقييم عبر مهنيّين ومهنيّات ذوي خبرة يُكيّفون أدوات القياس مع الأهداف، الحاجات، والقيود على الأرض.

في تقييم البرامج الدراسيّة وموادّ التدريس - التعلُّم، نوصي **بأن يتضمّن روتين التقييم تطرّقًا إلى موضوع القيَم في كلّ المنهج التعليميّ، من روضة الأطفال حتّى الصفّ الثاني عشر، في جميع المواضيع.** إنّ مجرّد التطرّق إلى هذا الموضوع في تحليل المضمون النوعيّ للمناهج التعليميّة قبل المصادقة عليها يُثير وعي مُطوّري المناهج التعليميّة لهذا الموضوع. وعلى المدى الطويل، يوصى أيضًا بفحص جميع المناهج القائمة وإدخال هذا المكوّن إليها. ثمّة مبدأ هامّ آخر هو **نشر نتائج التقييم بشفافيّة لمطوّري المناهج، مقرّ الوزارة، المعلّمين والمعلّمات، أولياء الأمور، والجمهور.**

إضافةً إلى ذلك، من المهمّ أن تتيح الأدوات المختارة للقياس والتقييم **مسحًا لا فحصًا للتلاميذ أو الطاقم التربويّ.** بالتالي، يجب الامتناع عن منح علامة عندما يتعلّق الأمر بموضوع التربية التي تركّز على القِيَم، الأمر الذي من شأنه التأثير على الشهادة. يثير فحص القِيَم من قِبل الطاقم التربويّ أو مُقيِّمين ومُقيِّمات خارجيّين شعورًا بفرض القيَم وتحديد معيار مُلزِم واحد. من جهة أخرى، إنّ مسح القيَم وفحص معرفة التلاميذ والتلميذات لقيَم معيّنة، مثل العمل في موضوع حقوق الإنسان، ينسجم مع **مبدأ المسؤوليّة في جهاز التربية والتعليم، الذي يفحص من حين إلى آخر هل يلتزم الطاقم التربويّ بأهدافه وما الذي عليه التركيز عليه وتحسينه.**

أثناء اختيار أدوات القياس والتقييم، يجب التطرّق إلى بعض المكوّنات الإضافيّة، ومن بينها:

- الجوانب الظاهرة والخفيّة في المنهاج الدراسيّ (ما هي المحتويات الظاهرة والمُعلَنة الظاهرة فيه، ما الذي يغيب عنه، وما الذي يُقرَأ بين السطور من النصّ)؛
- مكوّنات مرتبطة بالبيئة الدراسيّة مثل البيئة الماديّة وجوّ المدرسة؛
- التربية اللامنهجية والتربية الاجتماعيّة في المدرسة.

لدى اختيار الأدوات الملائمة للتقييم، يجب التطرّق أيضًا إلى الجوانب الاقتصاديّة لنفقات القياس والتقييم في هذا المجال. إضافةً إلى ذلك، ينبغي أيضًا فحص معطيات خلفيّة المفحوصين - التلاميذ، المعلّمين، والمديرين - من أجل الحصول على تقريرٍ دقيق وكامل للحالة.

لذلك توصي اللجنة بالاستعانة ببضع أدوات ملائمة خصوصًا لهذا المجال:

- **أدوات نوعيّة** - يمكن أن تكون دراسات الحالات، مجموعات التركيز، والدراسات الإثنوغرافيّة ملائمة حين نطبّقها بشكل مدروس، مع النظر إلى مكوّنات عديدة ذات صلة بالتقييم في المجال. ورغم أنّ

البحث الإثنوغرافيّ يتطلّب استثمار موارد عديدة، إذ إنّه قد يعطي صورة شاملة. إنّ النقاش حول معضلات أخلاقيّة ملائم لجميع الفئات العُمريّة، لكن يجب ملاءَمة المعضلة لسنّ المفحوصين ومستواهم. أمّا استخلاص استنتاجات على أساس مناقشة المعضلات فيتطلّب أدلّة تقييم دقيقة، ويمكن ملاءَمة المعضلات لسلّم قيَم معيّن مثل سلّم كولبرغ أو ماسلو.

- **أدوات كمّيّة** - هذه هي الأدوات الأرخص والأكثر توفُّرًا لجمع البيانات وتحليلها. وهي ملائمة بشكل خاصّ للقياس والتقييم على المستوى الواسع، سواء كان على مستوى الدولة أو على مستوى قطاع داخل الدولة، أو إذا تعلّق الأمر بمقارنات دوليّة. كما أنّ الاستطلاعات ملائمة أيضًا لفحص التغييرات على مدى وقتٍ طويل.
- **أدوات جديدة** - تُظهر الأبحاث الأولى في المجال أنّه في وسع المحاكاة، التي تحاكي حالات من حياة الصفّ والمدرسة، أن تكشف مواقف وسلوكيّات لا يمكن لأدوات قياس وتقييم أخرى أن تكشفها. لدى استخدام مهامّ رسم أو تصوير، هناك احتمال مرتفعة لنيل بيانات ذات صلة، ولو كانت الأداة غير ملائمة لقياساتٍ على المستوى الواسع.