



אתגרים בהערכה ומדידה של חינוך לערכים

מחברת: שני בר-און ממון



ספטמבר 2020

אלול תש"פ

מוגש לוועדת "חינוך לערכים – קווים מנחים למדידה והערכה"

תוכן עניינים

2	.....	תקציר
6	.....	חלק א': סוגי האתגרים בתחום הערכה ומדידה של חינוך לערכים
6	.....	I. בעיות מושגיות: הגדרת חינוך ערכי
6	.....	II. ערכים בהערכת תוכניות חינוך ערכי
8	.....	III. קביעת מדדי הערכת ערכים והחינוך אליהם
10	.....	IV. קשיי מדידה
14	.....	V. סיכום – אתגרים והצעות להתמודדות בהערכה ומדידה של חינוך לערכים
16	.....	חלק ב': אתגרים ומורכבות במדידה והערכה של תוכניות לאומיות לחינוך לערכים
16	.....	I. חינוך מוסרי ואזרחי בצרפת (<i>Education Morale et Civique</i>)
18	.....	II. קידום ערכים בריטים בסיסיים (<i>Fundamental British Values (FBV)</i>)
20	.....	III. תוכנית ערכים בפעולה (<i>Values in Action (VIA)</i>) בסינגפור
21	.....	IV. חינוך אופי (<i>Character Education</i>) בארה"ב
24	.....	V. סיכום משווה – מדיניות חינוך ערכי והערכתה
26	.....	סיכום ואינטגרציה: אתגרי הערכת חינוך ערכי
27	.....	ביבליוגרפיה

תקציר

בעשורים האחרונים חלה התחדשות בתחום החינוך לערכים בעולם, ומדינות רבות יישמו תוכניות לחינוך ערכי במודלים שונים. סקירה זו עומדת ראשית על האתגרים העיקריים בהערכה ומדידה של תוכניות אלו, ולאחר מכן יובאו דוגמאות מארבע מדינות לחינוך ערכי במודלים שונים, תוך ניתוח ביקורתי של יישומן והערכתן.

א. סוגי האתגרים בתחום הערכה ומדידה של חינוך לערכים

1. אתגר מרכזי בפני העוסקים בחינוך ערכי הוא הגדרת תכולתו ברמה המושגית. ימי הדיון בנושא ארוכים כימי הדיון במושג ה"טוב". תחת מטרייה זו נכנסים מושגים שונים ותלויי הקשר, אשר מקשים על השוואה בין מדינות ובתוכן, ועל חילוץ הסכמה על טיב, היקף ומטרות החינוך הערכי. המשותף לתומכים בחינוך ערכי הוא האמונה כי ניתן לפתח ערכים ומידות בילדים ובני נוער, וכי למערכת החינוך ובתי הספר תפקיד מרכזי וגובר בכך. על מנת להתמודד עם המבוכה המושגית, הספרות ממליצה על שתי פעולות משלימות. הראשונה – החצנה, ליבון וחיזוד תפיסת החינוך הערכי ותוכניות מותאמות הגיל הנגזרות ממנה; והשנייה – מיקוד במספר מצומצם של מסרים ערכיים ברמת המערכת, בבחינת "תפסת מרובה לא תפסת".

2. אתגר מרכזי נוסף בפני הערכה של תוכניות חינוך ערכי הוא ההכלה של הערכה וערך. הערכה מעצם הגדרתה היא פעולה ערכית – בחינת הערך שבתוכנית/ בביצוע וכדומה. תעשיית המדידה וההערכה בחינוך בעשורים האחרונים לא תמיד לוותה בהחצנה וליבון הבסיס הערכי ממנו יצאה, ובשל כך היא אף נתפסת בחלק מהמקרים כנוגדת חינוך ערכי, חינוך "טוב". בסופו של דבר, בהערכת תוכניות חינוך אנו עוסקים בהגדרת ה"טוב" החינוכי, אך לעיתים הערכה לא-מודעת-ערכית מביאה לבחירת מדדים ברי מדידה, ולא דווקא מקדמי הטוב. לכן מומלץ בכל הערכה של תוכנית חינוכית, להחציף את ההנחות המוקדמות והערכים שבהערכה, תוך דיון באינטרסים של בעלי עניין ובגישות אפיסטמולוגיות ומתודיות שונות. מטרת הליבון לחבר את ההערכה להקשר שבו היא מתבצעת, לזהות מזמיניה ולמטרותיה, באופן שיאפשר שקיפות ולא ייצר הטיה בלתי מודעת במערך המחקר.

ההכלה הפנימית של מושג ההערכה והערך מקבלים משנה תוקף במצב של חינוך ערכי מפורש. בבסיס הערכה כזו קיים קושי מכיוון שחינוך ערכי מצוי בכל אחת ואחת מפרקטיקות ההוראה-למידה ותוצאותיה. זאת ועוד, המושגים המופשטים בחינוך ערכי דורשים הערכה שלוקחת בחשבון הן את המשמעות הפנימית של ערך (הגדרת השוויון בזמן נתון, למשל), והן את זיקתו (מתח, קרבה וכו') לערכים אחרים. לכן, לצד חקירה דדוקטיבית בתוצאות החינוך הערכי, עלינו לערוך חקירה אינדוקטיבית, המשלימה את המידע על ההקשר החיצוני והפנימי של הערכים המדוברים.

3. כיצד להפוך את המושגים המופשטים של חינוך ערכי למושגים ברי מדידה והערכה? במילים אחרות, כיצד נדע שהשגנו את יעדינו בהנחה שהוסכמו? שאלות אלו לא יכולות להיענות באופן מלא, בהיעדר נקודת אחיזה ארכימדית שמחוץ לשדה הערכים בתוכו אנו שרויים ואליו מחנכים. בעת חילוץ המדדים לבחינת תוצאות החינוך לערכים, אנו נתקלים במגבלות יכולת ההכרה, ולכן ההערכה, האנושית. לכן דרושה קודם כל מידה של ענווה במטרות ההערכה של חינוך ערכי.

בנוסף, כדי להתמודד עם קשיים אלו, ישנה הסכמה גוברת בספרות לגבי הצורך בהערכת התהליך בנוסף לתוצאות או במקומן. הדגש בגישות אלו הדנות ברמות שונות – התלמיד, בית הספר וצוותו, והמערכת כמכלול, הינו על תהליך הטמעתם של ערכים ופירושם, תוך ויתור מלא או חלקי על מדידת ה"תוצאות" – ערכים, מידות ומוסר, ברמת התלמיד.ה.

א. ברמת התוכנית הלאומית, תהליך הבנייתן של תוכניות חינוך ערכי נובע מהכרעות בדרג הפוליטי בעיקר. על מנת למתן ההשפעה של בעלי עניין, הספרות ממליצה לשלב ביקורת עמיתים בתהליך הפיכת המתווה הכללי לתוכנית חינוכית, כולל הערכתה.

ב. ברמה הבית-ספרית, הדגש בספרות הינו על תהליך ההטמעה של תוכניות לחינוך ערכי בבתי הספר, בדגש על פיתוח מקצועי של צוותי ההוראה ושדרת הניהול. נדמה כי קיימת הסכמה

נרחבת כי התהליך הבית-ספרי חייב להתבצע באווירה חיובית, ערכית, המאפשרת מעורבות רגשית-חברתית בלמידה. בסיס לכל אלו, טוענים רבים, הוא אווירה השרויה באמון ואכפתיות. ג. גם ברמת התלמידה, הלך הרוח הוא אופרציונליזציה שאיננה התוצאה ("כמות" הערך/ מידה) אלא פיתוח של יכולות חשיבה המערבות רגש ויחס לאחר. כישורים אלו מעצם טיבם דורשים פעולות גומלין לאורך זמן, קרי - תהליך. בנוסף, בשל החשש מפגיעה בחופש הפרט, הדגש הוא על רפלקסיה תוך דיאלוג מעצים עם המורה (ולא בחינה).

4. מכלול הקשיים המצויים במדידה של ערכים ניצב תחת כל המגבלות שהוזכרו עד כה. להלן עיקרי הבעיות העולות סביב המדידה-עצמה של תוכניות חינוך ערכי:

א. משתנים מתערבים: חינוך לערכים בבתי הספר, נמצא בהגדרה בתוך המציאות של ימינו בהקשרים מרובים, וביחסים בין הפרטים מרמת המשפחה ועד החברה כמכלול. לכן, כמות המשתנים המתערבים האפשרית היא רבה. במצב עניינים כזה, נתקשה לבדוד משתנים במשוואה (מסובכת ככל שתהיה), ויהיה קשה להוכיח כיווניות (למשל, תוכנית X מעלה ערך Y), בשל ריבוי המשתנים שנצטרך "להחזיק קבוע". קיימת הסכמה בספרות כי אין באפשרותן של שיטות כמותיות ללכוד תהליך כה מורכב, ולכן מומלץ לשלב שיטות מחקר איכותניות, המאפשרות לחלץ משמעויות עומק והבנת תהליכי עבודה, כדי לשפר תוכניות חינוך ערכי.

ב. טווח הזמן: שינויים במערכת ערכית כתוצאה מתוכניות חינוכיות ייתכן שיימצאו מיד, אך לא מן הנמנע שיבשילו רק בטווח הארוך מהיותם תהליך מתמשך. לכן, תוכניות לחינוך ערכי מומלץ להעריך תחילה בהערכה מעצבת יותר מאשר בהערכת התוצאות עצמן (עלייה/ ירידה במדדים לפני- במהלך- אחרי).

ג. יכולת ההכללה מהווה אתגר גדול לכל הערכה, שבהגדרתה היא תלוית הקשר. במקרה של הערכת חינוך ערכי מתווסף לבעיות עקרוניות אלו בהערכה, הקושי לייצר אמות מידה כלל עולמיות כמו במדעים מדויקים, והדבר נכון אף לרמת המדינה והרשות. בשל כך הוצע בספרות ליצור שתי מערכות הערכה – פנימית וחיצונית – כאשר הראשונה מביאה תיאור גדוש והאחרונה תיאור דק. אם נוסיף לכך את ההבדלים והשערים של החברה בישראל, ואת מבנה מערכת החינוך הכוללת זרמי חינוך עצמאיים, נדמה שלא ניתן יהיה להגיע להסכמה על מבחן אחיד לכל הזרמים. לכן, מומלץ לייצר שיתוף עם הקהילה של בית הספר בקביעת המדדים להערכה כבר בשלב עיצוב התוכנית עצמה.

ד. ייצוגיות: מדינות רבות התמודדו עם התפיסה כי חינוך האופי והמוסר "שייך למישהו". ערכים גלובליים/ אזוריים/ לאומיים לעולם לא יהיו בקונצנזוס קבוע בקרב כלל האוכלוסייה, ולכן יהיו מי שיחושו שהם אינם מיוצגים כהלכה באם ערכים יוכתבו מלמעלה. הקושי גדול במיוחד בתוך המגזרים עצמם בהתאם להיררכיות פנימיות, הקובעות לא פעם את השיפוט המוסרי של אנשים. לכן מומלץ שיתוף הקהילות וקבוצות משנה בתוכן בבניית תוכנית חינוך ערכי.

ה. קשיים בשאלוני דיווח עצמי: לשאלוני דיווח עצמי קיימות מגבלות, ויש לזכור את ההקשר בתוכו התפתחו, שלא יועד לסיטואציה חינוכית. לכן, במידה ועושים בהם שימוש כדאי לתת לכך משקל מוגבל בהערכה, לצד כלים אחרים. בהקשר של מערכת החינוך הציבורית, נשאלת עליהם גם שאלה אתית לגבי החדירה לאוטונומיה של הפרט במסגרת יחסי סמכות.

כמכלול, נדמה שהאתגר הגדול ביותר של הערכת חינוך ערכי הוא במדידת האפקטיביות, וההתמודדות כרוכה בהכרה במגבלות ההערכה; בשיתוף בעלי עניין ובראשם צוותי ההוראה; ובשיפור התהליך של חינוך ערכי על חשבון בחינת תוצאותיו, תוך שימוש בשילוב מתודי.

ב. אתגרים ומרכבות במדידה והערכה של תוכניות לאומיות

חינוך לערכים/ לאופי/ אזרחי ומוסרי, הוא השתקפות של הערכים הבולטים במערכת פרטיקולרית, ויש להציבו בהקשר המסוים בו התפתח. זאת ועוד, חינוך לערכים אינו יציב ואחיד. הוא משתנה לאורך זמן ברמה הלאומית, ואינו דומה בהכרח בין מקום למקום בתוך המדינות עצמן.

1. החינוך המוסרי והאזרחי בצרפת הוא חלק בתרבות הצרפתית מזמן הקמת הרפובליקה. התחדשותו בשנות ה-1990 לא שינתה את מטרתו הבסיסית, והיא הקניית ערכי המהפכה והרפובליקה לכל נתיני הלאום הצרפתי. המרחב הציבורי – ובו מערכת החינוך – מחויבים לסט ערכים "מחולן" (*laïcité*)¹, שבו שוויון בפני החוק, וקדימות לזהות הלאומית על פני זהויות דתיות, הנחשבות לחלק במרחב הפרטי. המודל הצרפתי הוא ברובד הידע הקוריקולרי, ולכן שיטות ההערכה שנוספו ברמת התלמיד, המורה והמנהל נוגעות לידיע ויכולת ליבון, במסגרת מקצועות רלבנטיים (בעיקר היסטוריה ואזרחות). בשנת 2015, בעקבות פיגועי ינואר בפאריס, הוכנסה תוכנית מחודשת של "חינוך מוסרי ואזרחי" (*Education Morale et Civique*), אשר בה ניתנה פרשנות שונה ל-*laïcité*, שהוגדר בעבר כ"חילון" וכעת ביקש לייצר יתר חיבור, ולאפשר ויכוח מוגן בבתי הספר על סוגיות זהותיות והתנגשותן עם ערכי הרפובליקה. הביקורת הקשה ביותר על המודל הצרפתי היא על ההפרדה שיוצר מושג "החילון" בין הספירה הפרטית לציבורית, וניכוס האחרונה לצורכי הרפובליקה. לפי הגדרה, בכך מודרות מבתי הספר זהויות שמותרות במרחב הפרטי. המקרה הצרפתי מעלה שאלה עקרונית לגבי "גבולות הפלורליזם של הפלורליסטים", ומקשה על הטיעון כי אלו ערכים אוניברסליים בשעה שרבים מהאזרחים אינם מזדהים עמם ואוחזים בהם. ביקורת מעשית יותר על המודל הצרפתי עוסקת בפער מובנה בין המוצהר להלכה לבין המעשה, הן במידת היישום של התוכנית הלאומית ברמה הבית-ספרית; והן בחוויה של תלמידים בעלי זהויות מורכבות. פערים אלו בין הערכים הנלמדים למציאות של התלמידים, גורמים לחוסר אמון במערכת החינוך הציבורית בקרב חלק מאזרחי צרפת, ויוצרים מהלך הפוך מכוונתה להיתוך ויצירת זיקה לאומית רחבה.

2. "ערכים בריטים בסיסיים" (*Fundamental British Values (FBV)*) היא תוכנית שהוכנסה באנגליה באופן רשמי ב-2014 על ידי המפלגה השמרנית, אך למעשה המשיכה תהליכים חברתיים ופוליטיים שהחלו בסוף המילניום הקודם בהובלת מפלגת הלייבור החדשה, לעדכון תפיסת האזרחות הבריטית סביב ערכים משותפים. הערכים שנבחרו היו: דמוקרטיה, שלטון החוק, חופש הפרט וסובלנות. מניעת הקצנה הייתה המטרה העיקרית של התוכנית, והרקע להשקתה. בחינת התוכנית הפכה לחלק במערך הפיקוח, והיא נבדקת כאתוס בית ספרי ובהערכת מורים, ולא ברמת התלמיד או המקצוע. הביקורת על המודל הבריטי מתמקדת במונח עצמו – ערכים בריטים, והשתמעויותיו. ההנחיה מ-2014 אומנם הדגישה את הפלורליזם הפנימי כפי שניתן לראות בערך הסובלנות, אך גם יצרה חיץ בין הערכים הבריטים לערכים אוניברסליים, וסימנה את ההסתגרות הלאומית מפני גופים על-לאומיים ובראשם האיחוד האירופי. בנוסף, המושג נתפס כמטשטש את ההבדלים בתוך הממלכה ומונע דיון, בין השאר לגבי ערכים שהושארו בחוץ, ובראשם ערכים חברתיים (שוויון למשל). בנוסף, ביקורת נמתחה על הפערים שנוצרו בין ההנחיה ובחינתה ברמת המכלול הבית-ספרי על ידי הפיקוח, לבין הנעשה בפועל בשיעורים וביניהם מבחינה פרקטית. הטענה היא על יצירת פער מובנה בין הרמה ההצהרתית לבין היישום בפועל, ובין הערכים המוצהרים לבין חוויית התלמידים.

3. תוכנית ערכים בפעולה (*VIA*) בסינגפור פועלת באופן מנדטורי בכל בתי הספר העל יסודיים מ-2012. מטרתה כפי שמוצהרת על ידי ממשלת סינגפור, היא להביא את הפרט לממש את יכולתו לתרום לקהילה. בין הערכים המובילים בה ניתן למצוא: הרמוניה, אכפתיות, אחריות וחוסן נפשי. בבסיס התוכנית עומדת התפיסה כי התנהגות ומעשים הם השתקפות של ערכים. מושג האקטיביות הוא מרכזי לכן גם בהערכת התוצאות של התוכנית, אשר נמדדות בכמות ואורך התרומה לקהילה. ההערכה מהווה מ-2014 נקודות

¹ זהו מושג קשה להמרה בשל חיבורו לתרבות הצרפתית כמכלול, ולצמיחתה של צרפת המודרנית תוך הנגדה לכנסייה. ראו להגדרה כ"חילונית", ובמובן הפוליטי "הפרדה בין דת למדינה": בניתי, 1983, עמודה 2194. מושג זה מקבל כיום משמעויות אחרת לאור שינויים הנסקרים בטקסט.

בנוסף בקבלה ללימודים גבוהים. הרקע להפעלתה הוא הצורך ביצירת הרמוניה ולכידות חברתית במדינה צעירה עם מגוון אתני ודתני משמעותי.

הביקורת על החינוך המוסרי והאזרחי בסינגפור איננה מתמקדת בתוכנית VIA, אלא במדיניות החינוך כמכלול. ביקורת נוקבת ביותר מגיעה מהצד הליברלי על מטרות החינוך בסינגפור, המגייסות את הפרט למען הקולקטיב. בנוסף, ביקורת נמתחה על הצגת הערכים בבסיס המודל הסינגפורי כערכים מקומיים, "אסיאתים", כאשר למעשה הם "מהונדסים" לצורכי השלטון ובניין אומה. זאת ועוד, מספר גורמים מעיבים על הערכה מיטבית, ביניהם היעדרם של נתונים שקופים דיים, והעובדה שאין קבוצת השוואה תקפה לבחינת השפעה.

4. תוכנית חינוך האופי בארה"ב אומצה בעת הקמת השותפות לחינוך לערכים בשנת 1993, והורחבה בשנת 2001. חינוך האופי נתפס בתקופה זו על ידי תומכיו משני המחנות הפוליטיים כפתרון לחולי החברה האמריקנית, ובראשם התנהגות שלילית של ילדים ובני נוער. בין המידות המוצעות במסמך הפדרלי, ניתן למצוא אכפתיות, הוגנות וכבוד. בשל המבנה המבוזר בארה"ב, כל מדינה התאימה את חינוך האופי למאפייניה, וגם מבחינה מוסדית ישנן מדינות בהן גוף מרכזי האחראי לתחום שהפך מנדטורי, בעוד אחרות לא פיתחו מדיניות מחייבת בנושא. לפי משרד החינוך הפדרלי, מאפיינים את תוכניות חינוך האופי שני קווים משותפים: מעורבות הקהילה כולה בפיתוח ויישום חינוך האופי בבתי הספר, ומחויבות להפיכת חינוך האופי חלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי. תבחינים אלו ואחרים מהווים קריטריונים לתמיכה של הממשל הפדרלי בתוכניות חינוך אופי.

ביקורת על חינוך האופי נמתחה קודם כל על הגדרת המושגים אופי ו"תוכנית חינוך אופי". המושגים לא זכו להגדרה מוסכמת בספרות, באופן שמעקר במידה רבה את המיקוד של התחום. ביקורת נוספת טענה כי מכונני חינוך האופי שאפו "לחזור לערכי המוסר הישנים", ולכן התוכנית שמרנית ומונעת דיון המקדם חשיבה מוסרית. בנוסף, גרסאות מוקדמות של חינוך האופי בוקרו בדבר היעדר חיבור שלהן לתוצאות מדידות, ולכן בהמשך חל שינוי למידות התומכות בהצטיינות בלימודים, כמו משמעת עצמית ודימוי חיובי, בעיקר במסגרת התיאורטית של למידה חברתית-רגשית (SEL). תהליך זה של מיקוד בפרט זכה לביקורת כמעקר את הדיון המוסרי בהקשר של מידות אלו, ומאפשר פיתוח יכולות אישיות שלא לטובת הכלל (ואף כנגדה).

כמכלול, המסמך מעלה את המורכבות הרבה בחינוך ערכי ובהערכתו, אך גם את חשיבות החצנתם וליבונם, מתוך הכרה כי חינוך והערכה אינם "נייטרליים" אלא ערכיים ממילא. חינוך ערכי נטוע בהקשר ספציפי, ולכן הן עיצובו והן הערכתו דורשים הנכחת ההקשר ושיתוף הקהילה. הקשר דמוקרטי מקשה על אחידות במסר הערכי ובמידת תוצאותיו, ולכן הדגש בספרות הוא על הערכה ושיפור תהליכים ברמות שונות תוך שימוש במגוון כלים ומתודות.

חלק א': סוגי האתגרים בתחום הערכה ומדידה של חינוך לערכים

חלק זה עוסק בסוגי האתגרים העומדים בפני הערכה ומדידה של תוכניות לאומיות המקדמות ערכים ומחנכות אליהם. במסגרת צנועה זו אדון ראשית בקשיי ההגדרה של חינוך ערכי, לאחר מכן באתגר הנובע מהקשר בין הערכה לערכים בחינוך, ובהמשך בבעיות הנוגעות לחילוף מדדי הערכה של חינוך ערכי, ובקשיים מתודיים.

I. בעיות מושגיות: הגדרת חינוך ערכי

חינוך ערכי איננו מושג מוסכם בספרות, ומגוון האפשרויות הקיימות בו נרחב. הוא כולל בכל מדינה דגשים שונים, הנעים מחינוך אופי, דרך חינוך מוסרי ואזרחי, ועד לחינוך לערכים ו/או מידות ספציפיים. שלל הגדרות ניתנו לכל אחת מגישות אלו, אך המשותף להן הוא "אמונה גוברת שלמורים ובתי ספר תפקיד חשוב בחניכה לתוך העולם של ערכים אישיים וחברתיים" (Lovat, 2010, p. 3).

תפיסה זו, שהתפתחה במקביל ומסיבות שונות בעולם דובר האנגלית בפרט², מובאת כניגוד לגישה שרואה בבית הספר מקום נקי מערכים (values free), אשר ליוותה את מערכת החינוך בחלק מארצות אלו משנות ה-1970 לפחות, והדגישה את המה – היעילות של שיטות לימוד והוראה, אך עסקה פחות ב"למה" (Arthur, 2020, p. 3). בנוסף, הוצגה הגישה המקדמת ערכים דמוקרטיים-ליברליים ככזו המנוגדת הן לאינדוקטרינציה המאפיינת משטרים לא דמוקרטיים, והן לניהיליזם שאחזו בקצוות האקדמיה והשדה בעקבות החשיבה הפוסט מודרנית (Turiel, 2002). התנגדויות אלו משמשות במידה רבה כגורם המאחד בין הגישות השונות לחינוך המוסר והמידות של תלמידים במערכת החינוך הציבורית במדינות דמוקרטיות (ראו דיוני הוועדה באתר היוזמה, וכן: טופול, 2019).

יחד עם זאת, כל הגדרה של חינוך לערכים ו/או מידות מחייבת מדיניות שונה, ובהתאם גם הערכה אחרת. המסמך הנוכחי מוקדש לאתגרים המשותפים להערכה ומדידה של חינוך לערכים, בהתבסס על ספרות ממגוון גישות. פירוט של בעיות ספציפיות לגישה מסוימת מופיע בחלק ב' בהקשרן של המדינות הנסקרות.

על פניו, הדרך להתמודד עם ריבוי מושגי זה היא בשתי דרכים משלימות. ראשית, מודל ההתערבות בחינוך ערכי ברמה הלאומית דורש שקיפות - הבהרה, החצנה וחינוך. נדמה כי עד כה בישראל קיימות תוכניות חינוכיות רבות המכילות מרכיבים מזרמים שונים של חינוך ערכי (חברתי-רגשי; אזרחי; וכן פדגוגיה ערכית), אך אין הבהרה של מודל החינוך הערכי, באופן שיאפשר בין השאר חילוף המדדים העיקריים להערכה.

תנאי להבהרה זו, הוא מיקוד החינוך הערכי, בבחינת "תפסת מרובה לא תפסת" (Meindl, Quirk & Graham, 2018). המושגים המופשטים (ערכים ומידות) תחת חינוך ערכי מכילים למעשה ריבוי של מושגי משנה ותפיסות, ולכן העמסת ערכים אינה מאפשרת פעולה אפקטיבית וברת מדידה (יהדות ודמוקרטיה הן דוגמאות למבנים מופשטים שיישומם דורש תוקף מבנה מבוסס היטב)³. הבהרה של המבנה המושגי-ערכי עמו עובדים ומיקודו, היא בבחינת מבוא ותנאי לבירור היבטים נוספים בקשר שבין הערכה לחינוך ערכי. חילוף מהמבוכה המושגית יעמידנו בפני בעיה הטמונה בקשר הייחודי בין הערכה לערכים, ולתוכניות חינוך לערכים.

II. ערכים בהערכת תוכניות חינוך ערכי

1. הערכה בחינוך וערכים

עוד טרם נדון בשדה החינוך לערכים עצמו, ראוי להתייחס לעובדה שכל הערכה מבוססת על ערכים, מעצם הגדרתה. ההכלה הפנימית באה לידי ביטוי בסמנטיקה, כאשר הערכה וערכים נובעים מאותו שורש, ולמעשה

² פירוט של מודלים וצמיחה היסטורית יינתן בחלק ב'.

³ לריבוי הערכים בישראל ראו למשל משרד החינוך, (2020), מצגת מערכת החינוך 2030: ערכים ורכיבי ליבה ב"דמות הבוגר". בשקף מספר 4 נכתב כי המחויבות לערכי היהדות והדמוקרטיה תתבטא אצל התלמידים ב: "היכרות ומחויבות לערכים יהודיים ודמוקרטיים ברוח מגילת העצמאות". זוהי דוגמה טובה לקושי למדוד ולהעריך מושגים כה מופשטים המצויים במחלוקת עמוקה.

הראשונה מכילה את השני (גם בלועזית). מכיוון שבשלב כלשהו הערכה עוברת לרמה אופרטיבית – לשאלות, אוכלוסייה וכו' – לא פעם נזנח הדיון בערכי הליבה של הערכה ושל הגישות השונות בתוכה (House & Howe, 1999). גישות אלו אינן נבדלות בעצם קיומם של ערכים בהערכה, אלא במידת החצנתם, הדיון בהם והרפלקסיה לגביהם: "הערכה מוגדרת לפי משימתה העיקרית – להעריך; התהליך של 'קביעת התועלת, ערך או שווי של משהו, או התוצר של תהליך זה'" (Scriven, 1991, p. 139, כמצוטט אצל: Gates, 2018, p. 201). כאשר הערכה מוצגת כ"נייטרלית" מבחינה ערכית, הרי היא חוטאת למטרתה העיקרית. תוצאה של מצב כזה ניתן למצוא בעולם החינוך, בו רבים חשו סתירה של ממש בין החינוך ה"טוב" לבין מדידתו. לשם הבהרת הגישה יש לחזור ולעייין בהיסטוריה של המדידה במערכת החינוך, ובצמיחתם של מבחני השוואה בינלאומיים, ובראשם פיז"ה. בתהליך ייצור המדדים למבחנים אלו, טוענים המבקרים, נוצר תהליך מסוכן ומרדד, המשרת בעיקר את "תעשיית המדידה". בבחירת המדדים להערכה אובדת המשמעות של החינוך, המוסיקה שבין התווים (תוצאות במקרה זה), וכך איננו שואלים את עצמנו שאלות לגבי שיפורו של החינוך, אלא לגבי שיפורה של המדידה. יתרה מזאת, יש הטוענים כי בעידן המדידה אנו מודדים את מה שאפשר ולא את מה שאנו מעריכים כחינוך "טוב" (Biesta, 2010; Biesta, 2017). המבקרים יצאו כנגד גישות פוזיטיביסטיות צרות, אשר התעלמו מהכשל שבהערכה לא-מודעת ערכית (התופסת את עצמה כ"נייטרלית") (Howe, 2009). בסופו של דבר, בהערכת תוכניות חינוך אנו עוסקים בהגדרת ה"טוב" החינוכי: "קביעת קריטריונים לשיפוט איכותה של תוכנית מעלה בבהירות עמדות וטיעונים ערכיים, במיוחד בקביעת התנסות 'טובה' בתוכנית ותוצאות 'טובות'" (Hall, Ahn & Greene, 2012, p. 205). על מנת להתמודד עם תהליכים אלו, חשוב להחזין את ההנחות המוקדמות והערכים שבהערכה, תוך דיון באינטרסים של בעלי עניין ובגישות אפיסטמולוגיות ומתודיות שונות. בקצרה, מכלול השיקולים, המגבלות והערכים שהובילו להתוויית מערך המחקר כפי שהוא (יוסטמן ובוקובה, 2010, למשל בעמ' 2). כך למשל, שאלות כמו: למי עניין בהערכה הנוכחית ובמטרותיה? מי תומך בה כלכלית? מה ההשתמעויות שלה למדיניות? לדמוקרטיה? למי שמתויג בה כמוצלח פחות? (Howe, 2009, p. 436). סוג זה של שאלות רלבנטי לכל מחקר חברתי, אשר בו מגוון הנתונים נרחב, וקביעת אופן איסופם איננו "אובייקטיבי" אלא נובע מתפיסה תיאורטית שבה גם ערכים. כך למשל, הבחירה לאסוף נתונים על מידת ההזדהות עם ערכים מרכזיים, כמו דמוקרטיה, חשוב שתהיה חשופה לשאלות אלו, מכיוון שבשימוש לא אתי בנתונים אפשר לחתור תחת הערך אותו מלמדים (למשל, לתת סנקציה למי שאיננו מספיק "דמוקרטי").

לטענת המצדדים בגישה זו, שבה זרמים שונים (ביניהם: deliberative/ engaged assessment), דיון כזה מקדם ערכים של שוויון והומניזם, בהם אין למעריך כה עמדה מועדפת (שלא לומר מתנשאת) ביחס למושאי מחקרו. (ibid, pp. 429-430). למעשה, הגישה מבקשת להחזיר את הדיון בהקשר שבו מתבצעת ההערכה, בזהות מזמינה ובמטרותיה, באופן שיאפשר שקיפות ולא ייצר הטיה בלתי מודעת במערך המחקר: "ההקשר של ההערכה הוא קריטי בהגבלת האפשרויות הלוגיות שלה, וביצירה של פתרונות אפשריים" (House & Howe, 1999, p. XVI).

2. הערכה של חינוך ערכי

ההכלה הפנימית של מושג ההערכה והערך מקבלים משנה תוקף במצב של חינוך ערכי מפורש. אם מקבלים את הגדרתו של לובט את החינוך הערכי כפדגוגיה ערכית (Lovat, 2019, p. 7), הרי שהוא מצוי בכל אחת ואחת מפרקטיקות ההוראה-למידה ותוצאותיה. למשל, אם נחנך לחתירה למצוינות כערך, הרי שחתירה זו אמורה לבוא לידי ביטוי בכל רגע מכניסת התלמיד. לבית הספר: בעיצוב המרחב והאווירה, בגישת המורה בכיתה (בכל המקצועות) וגם בלימוד ערכים עיוני. אם כן, כיצד ניתן להעריך חינוך לערכים בבית הספר כאשר חינוך ראוי שכזה אמור להיות מקיף-כל (all-encompassing), הפדגוגיה בכללותה? כל מדד בודד או מרובה שניטול יתפוס רק חלק קטן מהערך של חתירה למצוינות, ובמצבים מסוימים מה שלא ניתן למדידה (חתירה למצוינות באופיו. של המורה, למשל), עשוי להיות המכריע.

המדדים עצמם מעידים על ערכי מערכת החינוך, אך חלקם כה מובנים מאליהם עד שהם נתפסים ומונחלים כנייטרליים. למשל, אחת השפות השגורות בימינו היא השפה הכלכלית, ובה ערך הרציונליות. הערך בהשכלה עצמה משוקף לא פעם בדולרים ממש, או בהון אנושי (ובראשו שנות השכלה). הערך מובן מאליה בחלק מארצות המערב, בשל קיומו בתשתית החברתית-פוליטית-מוסדית: "קריטריונים כלכליים משמשים בהערכה באופן שגורתי בלי הצדקה מוחצנת. ישנה הנחה ששיקולים כלכליים צריכים להיות חשובים. אנו יכולים לשער שהדבר משקף את השפעתם המכרעת של ארגונים כלכליים בחברה, כמו שנוכל לשער שנקודות מבט דתיות לא ישמשו בהערכה מקצועית כיום" (House & Howe, 1999, p. 23). לכן, עלינו לבחון היטב היבטים סמויים וגלויים בערכי ההערכה, הכוללים הן הצהרות ותפיסות סובייקטיביות של בעלי עניין, הן תהליכי הטמעה והן ערכים במדדי ההערכה של חינוך הערכי.

זאת ועוד, כדי לפרוס את הפקעת שבבסיס הערכה של חינוך ערכי עלינו לוותר על היכולת למדוד תוצאות בלבד באופן דדוקטיבי, באופן שאינו קשוב להגדרות הערכים בהקשר ספציפי. בשל ההכלה הפנימית של הערכה וערכיה, חקירה דדוקטיבית בלעדית לא תלמדנו על הנמצא מחוץ לה. הן ברמה החיצונית – ערכים מתחרים או סותרים לקידומו של ערך (Turiel, 2002)⁴, והן על התוכן הפנימי של הערך בעיני תלמיד.ה או מורה שונים⁵. לדוגמה, נוכל לדמיין מצב שבו ערך המצוינות, לפחות בהגדרות המצמצמות אותו להצטיינות בתוצאות, יימצא נוכח במצבי רוע (אפשר להיות גנגסטר מצוין). בדומה, יתכן שתכולת הערך תשתנה דרמטית בין תרבויות וזמנים שונים, כך ששאלה עליו תתפרש אחרת במקומות מגוונים, ולכן התשובות לא ילמדונו על המשמעות בעיני המורים והתלמידים (Alexander, 2016; Crick, 2010).

לשם התמודדות עם בעיות אלו דרוש ריבוי אפיסטמי בהערכה של מדיניות חינוך ערכי. לצד חקירה דדוקטיבית הנובעת מתיאוריית השינוי של התוכנית, עלינו לערוך חקירה אינדוקטיבית, המשלימה את המידע על ההקשר החיצוני והפנימי של הערכים המדוברים. אם נשוב לערך המצוינות – כנראה שנרצה למדוד תוצאות בדמות הישגים, אך כדאי גם לבחון אלו ערכים נתפסים כמתחרים לערך זה או מעיבים על השגתו, ואיזו משמעות מוקנית בהקשר ובזמן ספציפי למושג המצוינות. לצורך הדוגמה – האם לא ייתכן שקידום מופרז של ערך המצוינות האישית יבוא על חשבון חיים "טובים" בקהילה, מכיוון שייצר אנשים מלאים-את-עצמם שדורסים אחרים בדרך לפסגה? המכשול הבא טמון בחילוף המדדים לבחינתם של משתנים אלו.

III. קביעת מדדי הערכת ערכים והחינוך אליהם

כיצד להפוך את המושגים המופשטים של חינוך ערכי למושגים ברי מדידה והערכה? במילים אחרות, כיצד נדע שהשגנו את יעדינו בהנחה שהוסכמו? במונחים אפיסטמיים אנו ניצבים בפני אופרציונליזציה מאתגרת במיוחד, ובשפת הערכה – במציאת קריטריונים מוסכמים על בעלי עניין רלבנטיים. מציאת המדד הרלבנטי קשה דיה, לא כל שכן למצוא את מכלול המדדים שישביעו את רצונם של בעלי העניין (לפחות: תלמידים, הורים, מערכת החינוך ואנשי חינוך).

ראשית, הכיצד ניטול מדדים המעידים על הצלחת החינוך ל"טוב" כאשר אנו מצויים בתוכו ומגדירים את ה"טוב"? חנה ארנדט היטיבה לתאר זאת בעומדה על הקושי של האדם להגדיר את מהותו-הוא: "מאוד לא סביר שאנחנו, המסוגלים לדעת, לקבוע ולהגדיר את המהויות הטבעיות של כל הדברים הסובבים אותנו... נוכל אי פעם לעשות זאת ביחס לעצמנו – זה יהיה כמו לקפוץ מעל הצל של עצמנו" (ארנדט, 2013, עמ' 38).

⁴ הכוונה כאן היא לאופן שבו יש לשקול בהקשרים שונים את אותו הערך. אם נשוב למצוינות, האם כל הדרכים כשרות בדרך אליה? האם אין מקומות בהם היחיד כדאי שיוותר על מיטוב כישוריו למען הסולידאריות? וכו'.

⁵ ראו יום העיון "דמוקרטיה במשבר", הרצאתו של דן אבנון על המשמעויות המשתנות של המונח "דמוקרטיה" בישראל, באתר היוזמה.

בעצם, אנו נתקלים במגבלות יכולת ההכרה, ולכן ההערכה, האנושית, וכך: "ברור כי חלק מההיבטים של עיצוב האופי הם מחוץ לתחומה של מדידה" (Arthur, 2014, p. 58).

שאלות אלו נוכחות בכל רמה מהרמות הרלבנטיות למדיניות חינוך ערכי: כיצד נדע שתלמידה פיתח ערך מסוים? וכיצד נבין את תגובתו לאחר ששפת הערך הושרשה במערכת? האם נוכל באופן כלשהו "לחדור" את האוטונומיה של הפרט בהבנתו את המציאות? שאלות אלו ואחרות רלבנטיות גם ברמת המורים והמנהלים, ההורים ובית הספר. כמו שמציעים ההוגים שצוטטו לעיל, שאלות אלו לא יכולות להיענות באופן מלא בהיעדר נקודת אחיזה ארכימדית שמחוץ לשדה הערכים בתוכו אנו שרויים ואליו מחנכים. לפיכך, עולה שהפתרון דורש מידה של ענווה במטרות ההערכה של חינוך ערכי.

זאת ועוד, כדי להתמודד עם קשיים אלו, ישנה הסכמה גוברת בספרות לגבי הצורך בהערכת התהליך של חינוך ערכי, בנוסף לתוצאות או במקומן⁶. הדגש בגישות אלו הדנות ברמות שונות – התלמיד, בית הספר וצוותו, והמערכת כמכלול, הינו על תהליך הטמעתם של ערכים ופירושים, תוך ויתור מלא או חלקי על מדידת ה"תוצאות" – ערכים, מידות ומוסר, ברמת הפרט: "ניתן להעריך מספר מוגבל של צורות למידה שיכולות להעיד על תהליך של רכישת מידות, אך מבלי להעריך או למדוד שלבי התפתחות של המידות כשלעצמן" (Curren & Kotzee, 2014, p. 268). להלן אסקור פתרונות עקרוניים בשלוש רמות: מדיניות החינוך הלאומית, בית הספר וצוות ההוראה, והתלמידה.

א. הרמה הלאומית: תהליך האופרציונליזציה של תוכניות לחינוך ערכי נובע מהכרעות ערכיות ברמת המערכת. אלו החלטות בדרג הפוליטי בעיקר, המיתרגמות לרמה האופרטיבית כתוכנית מוכתבת או פתוחה, כמו למשל התוכנית של שר החינוך לשעבר שי פירון ל"למידה משמעותית" (ראו דוגמאות בחלק השני, ולגבי ישראל: אלפי-ניסן, 2019; עירם ומסלובטי, 2002).

בתהליך הפיכת הכרעות אלו לתוכנית הערכה, מומלץ בספרות לשלב ביקורת עמיתים חיצונית (House & Howe, 1999, p. 30). ביקורת כזו על עיצוב תהליך ההערכה, מבטיחה במידה מסוימת כי ההכרעות יהיו מוטות פחות מעמדתו של גוף הערכה כזה או אחר, או מעמדתם של קובעי המדיניות ומוביליה⁷.

ב. הרמה הבית-ספרית: הדגש בספרות הינו על תהליך ההטמעה של תוכניות לחינוך ערכי בבתי הספר, בדגש על פיתוח מקצועי של צוותי ההוראה ושדרת הניהול. לדוגמה, בהתבסס על ניתוח-על של מחקרים שבחנו השפעה של חינוך אופי ומוסר, בנו ברקוביץ וביאר מדד המכונה PRIME (Berkowitz & Bier, 2014, p. 252). המדד כולל חמישה רכיבים עיקריים החוזרים על עצמם במיטוב תוכניות אלו ברמת בית הספר:

a. תיעודף (Priority) – מדד זה בוחן את המיקום של הנושא בבית הספר כמכלול, כאשר אידיאלית הוא אותנטי ומובל על ידי המנהל. תיעודף גבוה יתבטא בהתפתחות מקצועית של הצוות, ביצירת שפה משותפת לנושא, ובדגש כלל בית-ספרי.

b. יחסים (Relationship) – מידת הטיפוח האסטרטגי של יחסים בין כל השותפים בבית הספר ומעבר לו. יחסים המטופחים כנדרש יתבטאו בהתייחסות מפורשת אליהם, בהשתתפות משפחה וקהילה, בטיפוח של יחס אישי (קבלה בדלת הכיתה, למשל), ובפדגוגיה אינטראקטיבית ("כיתה הפוכה" לדוגמה).

c. מוטיבציה פנימית (Intrinsic motivation) – חינוך ערכי מיטבי מבוסס על פיתוח של מוטיבציה פנימית והמעטה של מוטיבציה חיצונית. חינוך המבוסס על מוטיבציה פנימית לנושא צריך להיות רלבנטי לתלמידים ומחובר למציאות חייהם, ומלווה בשירות לאחר ובניהול התנהגות מתקדם (עידוד התנהגות חיובית תוך ביטול או הפחתה של סנקציה על התנהגות שלילית, למשל).

⁶ כאמור, מדובר במכשלה בסיסית הנובעת ממיקומו של המעריך בשדה (ולא בנקודה ארכימדית). יש הפוסלים בשל כך את האפשרות למחקר בתוצאות של חינוך ערכי כאקט של אינדוקטרינציה. פה מוצע שאפשר לבחון זאת, אך במשקל פחות בקבלת החלטות.

⁷ בארה"ב למשל – כפי שנראה בחלק הבא – קיים מנגנון ברמה הפדרלית לביקורת עמיתים של תוכניות. בישראל, למיטב ידיעתי, לא קיים מנגנון כזה, אך ייתכן שיש לראות בוועדה הנוכחית את תחילתו.

d. מידול (Modeling) – עד כמה הילדים מוקפים בדמויות-מודל לחיקוי בהקשר החינוך הערכי שנבחר. באופן אידיאלי, כל המבוגרים בבית הספר.
e. העצמה (Empowerment) – עד כמה ניתן מקום להשמעת קולות מגוונים וכיבודם, כאשר מערכת החינוך עצמה היררכית. מדובר בהעצמת קולם של המורים, התלמידים וההורים בתוך העשייה החינוכית.

מדדים אלו מפרטים למעשה את הסמוי, הלא מפורש, של חינוך לערכים. נדמה כי קיימת הסכמה נרחבת כי התהליך הבית-ספרי חייב להתבצע באווירה חיובית, ערכית, המאפשרת מעורבות רגשית-חברתית בלמידה (Lovat, 2019, p. 11). בסיס לכל אלו, טוענים רבים, הוא אווירה השרויה באמון ואכפתיות: "הסקירה שלנו מעלה כי הפרקטיקות היעילות ביותר לטיפול מוסריות של תלמידים הן פשוט פיתוח של יחסי אמון ועידודה של קהילה בית ספרית חזקה" (Meindl et-al, 2018, p. 4).

ג. רמת התלמיד.ה: גם ברמת התלמיד.ה, הלך הרוח הוא אופרציונליזציה שאיננה התוצאה ("כמות" הערך/מידה), אלא פיתוח של יכולות חשיבה המערבות רגש ויחס לאחר. כישורים אלו מעצם טיבם דורשים פעולות גומלין לאורך זמן, קרי – תהליך מתמשך. ספרות נרחבת עוסקת בדרכים לבחינה אופרציונלית של מידות וערכי הפרט המוסרי, בדרך כלל בגישות ניא-אריסטוטליות. לדידם, המושגים של אריסטו עוזרים לחנך למידות התורמות לחברה, ואינן מיועדות לפיתוח הישגי האינדיבידואל בלבד (Arthur, 2020, p. 2; Reilly & Narvaez, 2018, p. 54). מידות אלו נתפסות כהרחבה והכוונה לטוב משותף של יכולות לא-קוגניטיביות, בעיקר כישורים רגשיים-חברתיים (SEL), שהוכחו כמספרים מדדי ביצוע במבחנים אקדמיים במקצועות הליבה, כמו שפה ראשונה ומתמטיקה (ראו למשל: Duckworth & Yeager, 2015; West et al, 2016, p. 150)⁸. בחינת האופן שבו הפרט מסגל לעצמו את עולם המידות במסגרת חינוכית, דורשת עידוד של תהליך אישי ותמיכה בו, ולא הצבת יעדי ביצוע. המדדים לכן ימוקדו בתהליך ההתפתחות האישית, ולא בהישגיו.

אם כן, הקושי בחילוץ מדדים להערכת חינוך ערכי מביא לפיתוח כלים המשלבים בחינת התהליך בכל רמות המדידה, וכן מידה של ענווה ביחס למטרות ההערכה. נושאים אלו נדונים גם ברמה המתודית.

IV. קשיי מדידה

מכלול הקשיים המצויים במדידה של ערכים ניצב תחת כל המגבלות שהוזכרו עד כה. למרות זאת, זו בדרך כלל הרמה שזוכה לדיון הנרחב ביותר, לעיתים לכשעצמה. להלן עיקרי הבעיות העולות סביב המדידה-עצמה של תוכניות חינוך ערכי:

1. משתנים מתערבים:

חינוך לערכים בבתי הספר, נמצא בהגדרה בתוך המציאות של ימינו בהקשרים מרובים, וביחסים בין הפרטים מרמת המשפחה ועד החברה כמכלול. לכן, כמות המשתנים המתערבים האפשרית היא רבה. הספרות מזכירה בעיקר את הקושי במחקר של היבטים לא פורמליים בהקשר הבית-ספרי, כלומר את החלק הלא מוצהר (implicit) של חינוך לערכים (Lovat, 2019, pp. 7-23), כמו היושרה של המחנכים או מעורבותה של שדרת הניהול הבית-ספרית (Berkowitz & Bier, 2014, p. 249). יחד עם זאת, המשתנים המתערבים מבחוץ, כלומר ההשפעה של גורמים חוץ מהחינוך הערכי בבתי הספר, היא מגוונת ורבת פנים - מהמדיה לערוצייה המתרבים, דרך השפעת המשפחה הקרובה והמורחבת, ועד לשיח ותרבות פוליטית. במצב עניינים כזה, נתקשה לבודד

⁸מדובר בתכונות אופי כמו שליטה עצמית ומצפוניות (conscientiousness), אשר ללא ערכים נוספים יכולות לא פעם לעלות בקנה אחד עם צייתנות עיוורת או קונפורמיות יתר. בשל כך, ביאסטה קורא להוסיף בחינה של תוקף נורמטיבי לתוכניות חינוכיות, שבוחרן כי המדדים ואופן ההערכה אינם נוגדים את תפיסת ה"טוב" החינוכי: "[תוקף נורמטיבי] עוסק בשאלה האם מה שנמדד אכן מייצג את מה שאנו מעריכים בחינוך, כלומר האם הוא עולה בקנה אחד עם תפיסתנו את החינוך הטוב" (Biesta, 2017, p. 317).

משתנים במשוואה (מסובכת ככל שתהיה)⁹, ויהיה קשה להוכיח כיוונית (למשל, תוכנית X מעלה ערך Y), בשל ריבוי המשתנים שנצטרך "להחזיק קבוע".

ריבוי המשתנים המתערבים גורם לרבים לזנוח שיטות כמותיות בלעדיות, דבר שכאמור משתלב עם הצורך בהוספת אינדוקציה להבנת ההקשר. אם אין באפשרותן של שיטות כמותיות ללכוד תהליך כה מורכב, רצוי לשלב שיטות מחקר איכותניות. כך למשל, בגישת מקרי חקרי מפורטים (המכונה *phronetic*)¹⁰, המנסה להביא פרספקטיבות מורכבות של בעלי עניין מרובים בסוגיות אתיות, ומאפשרת הן פיתוח מקצועי של מורים, מנהלים ופקידות ברשויות¹¹, והן עבודה עם תלמידים שאינה מתכנסת לערך בודד כזה או אחר אלא למכלול של הבנה ודיון מוסרי (Levinson & Fay, 2016; Fay & Levinson, 2017).

יחד עם זאת, גם לכלים איכותניים מגבלות משלהם, כמו ריצוי חברתי מוגבר, והטיות המעריך בשל המגע האישי, וזאת מעבר ליכולת הכללה מוגבלת. לכן, מומלץ לשלב מחקר בגישות כמותיות ואיכותניות, המשלימות אחת את השנייה באיתור האפקטיביות והמשמעות של תוכניות חינוך ערכי מתוך שלל הגורמים המשפיעים על עיצוב המוסר של תלמיד.ה.

2. טווח הזמן :

שינויים במערכת ערכית כתוצאה מתוכניות חינוכיות ייתכן שימצאו מיד, אך לא מן הנמנע שיבשילו רק בטווח הארוך, מהיותם תהליך מתמשך (Turiel, 2002). במידה שיהיו תוצאות לתוכנית, אפשר שהן יבואו לידי ביטוי בהמשך חיי התלמיד.ה, לאחר התנסויות נוספות והתבגרות, באופן שיקשה לערוך חיבור לתוכנית כזו או אחרת, או לבית הספר בכלל. כך למשל, מחקר על השפעתן של 7 תוכניות לחינוך מוסרי בארה"ב, לא מצא השפעה בשלוש השנים בהן עקבו אחר ילדים בכיתות ג'ה' (Social and Character Development Research Consortium, 2010). ייתכן מאוד, כי תוצאות אלו היו שונות בבדיקה ארוכת טווח, או בגילאים אחרים (Meindl et-al, 2018, p. 4). לכן, תוכניות לחינוך ערכי צריכות להימדד תחילה בהערכה מעצבת יותר מאשר בהערכת התוצאות עצמן (עלייה/ ירידה במדדים לפני- במהלך- אחרי).

זאת ועוד, ההערכה עצמה כוללת שלבים שונים בהתאם להתקדמות יישומה של תוכנית לחינוך ערכי. וויגסוורט ואחרים, מבחינים בין בדיקת חוללות פנימית (efficacy; תוקף פנימי של התוכנית) בשלבי היישום הראשוניים, לבין בחינת התוקף החיצוני בדמות אפקטיביות לאחר יישומה הנרחב של התוכנית (effectiveness) (Wigelsworth et al, 2016, p. 349). מסתבר שלא פעם תוכנית הזוכה להערכה גבוהה בשלבים מוקדמים, לא תוכיח את עצמה בעת יישום נרחב של התוכנית, בין השאר בשל המעבר מסגל מחויב לתוכנית הפיילוט למגוון רחב של אנשי הוראה, המיישם תוכנית רוחב (ibid).

3. יכולת הכללה

יכולת הכללה מהווה אתגר גדול לכל הערכה, שבהגדרתה היא תלויה הקשר: "ההערכה שנעשית היא ספציפית. הכללתה להקשרים אחרים תלויה בגורמים של מסגרות אחרות, ובעייתיות בשל הקושי לזהות

⁹ ראו מודל קונספטואלי של מחקר הערכה לתוכניות אופי בארה"ב (המחזיק מעל 650 עמודים), ומונה מעל 12 משתנים מתערבים, כל אחד מהם בעל היבטים רבים (למשל, אווירה בבית או סטטוס סוציו-אקונומי של הילד.ה): Social and Character Development Research Consortium, 2010, p. 6. מאוד ייתכן כי בשל מורכבות ההערכה וריבוי המשתנים המתערבים לא נמצאה במחקר השפעה לתוכניות חינוך האופי שנסקרו (ראו גם בהמשך לסיבה הנסקרת בספרות למכשלה זו).

¹⁰ המושג מושאל מאריסטו, ומשמעותו תבונה מעשית (practical wisdom), כלומר המעוגנת בהקשר ואיננה מופשטת לחלוטין. המחברים מרחיבים את המושג למתודה לפיתוח מוסרי (Levinson & Fay, 2016). בספר מובאים מקרי חקר שכתבו מורים ובעלי עניין אחרים בנושאים כמו שוויון ומעורבות הורים וקהילה.

¹¹ נושא זה זוכה לדיון נרחב בספרות על מנת להתמודד עם המצב הנוכחי, בו קיים פחד בקרב אנשי הוראה ומינהל מהעיסוק באתיקה וערכים נוכח שיח ציבורי מקצין.

משתנים מתערבים" (House & Howe, 1999, p. 2). במילים אחרות, יכולת ההכללה של כל הערכה מוטלת במבחן הרלבנטיות של הקריטריונים שנבחרו לה.

במקרה של הערכת חינוך ערכי מתווסף לבעיות עקרוניות אלו בהערכה, הקושי לייצר אמות מידה כלל עולמיות כמו במדעים מדויקים, והדבר נכון אף לרמת המדינה והרשות. בשל כך הציע אלכסנדר ליצור שתי מערכות הערכה – פנימית וחיצונית – כאשר הראשונה מביאה תיאור גדוש והאחרונה תיאור דק המאפשר השוואה והכללה (Alexander, 2016). קרי, ההערכה הפנימית מבקשת ללמוד על המשמעות המוענקת לערך או מידה במקביל למדידת "כמותם". תפיסה זו רואה בתיאור הדק ככזה המתעלם מהמשמעות, ולכן מלמד מעט על הפנמתה של תפיסה מוסרית.

אם נוסיף לכך את ההבדלים והשסעים של החברה בישראל (ראו למשל: Smoocha, 2002), ואת מבנה מערכת החינוך הכוללת זרמי חינוך עצמאיים, עולה שבעיה זו קשה שבעתיים. נדמה שלא ניתן יהיה להגיע להסכמה על מבחן אחיד לכל הזרמים, שלא ייתפס מצד אחד כמייצג סקטור מסוים (למשל, הדתי או הפלורליסטי), ומצד שני שלא יהיה כופה או אף נחוה ככופה מצד המדינה. בישראל, כמו במדינות רבות אחרות, הערכת תוכניות לחינוך ערכי חייבת לכלול חלק פנימי משמעותי, שנובע מתכנון מראש. כך למשל, נכון לייצר שיתוף עם הקהילה של בית הספר בקביעת המדדים להערכה כבר בשלב עיצוב התוכנית עצמה. ערך השיתופיות יונחל בדרך זו ברמת המערכת, אך הפרשנות לו ומידתו ייוותרו להכרעה פנימית (ראו יישום התוכנית לחינוך אופי בארה"ב, בחלק ב'; וכן מרכז אקורד, 2020).

4. ייצוגיות

בעיית הייצוגיות נושקת לבעיית ההכללה, והן קשורות ביניהן. כמו שנראה בחלק הבא, מדינות רבות התמודדו עם התפיסה כי חינוך ערכי "שייך למישהו", בדומה לתוכניות הלימודים במדעי הרוח (ראו: ביטון, 2016). למשל, בדוח OECD על עתיד החינוך והכישורים 2030, נכתב כי יש לקדם בין השאר ערכים המאפשרים התמודדות עם המאה ה-21 (OECD, 2018), אך רבים יחווו זרים לערכים אלו, מסיבות דתיות, היסטוריות וגיאוגרפיות. ערכים משתנים גם באותה חברה לאורך זמן, כמו למשל תפיסת השוויון בישראל, שהשתנתה משוויון ביחס לשוויון הזדמנויות (בן ישראל, 1998), ומעמדו שהשתנה ביחס לערכים אחרים כמו חופש העיסוק והחוזים. כלומר, ערכים גלובליים/אזוריים/לאומיים לעולם לא יהיו בקונצנזוס קבוע בקרב כלל האוכלוסייה, ולכן יהיו מי שיחווו שהם אינם מיוצגים כהלכה בערכים שיוכתבו מלמעלה.

העניין אינו מסתיים בשונות בין מה שמכונה בישראל מגזרים או שבטים. הקושי גדול עוד יותר בתוך המגזרים עצמם בהתאם להיררכיות פנימיות, הקובעות לא פעם את השיפוט המוסרי של אנשים. למשל, נשים כמעט בכל חברה פגיעות יותר לחוסר צדק, ובהתאם שיפוטן המוסרי יהיה שונה (Turiel, 2002, p. 2). סוגיה זו הביאה רבים לזנוח למשל את סולם ההתפתחות המוסרית של קולברג, בעקבות הביקורת של קרול גיליגן כי הסולם נבנה ותוקף על גברים (בעיקר לבנים) בלבד (Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004, p. 195). הבדלים אלו נובעים לא פעם מפרקטיקות ארוכות שנים, לעיתים סמויות, שלא מאפשרות ייצוג הולם לערכיהן של קבוצות מודרות הן בכלל החברה והן בקבוצות המשנה בתוכה¹².

5. קשיים בדיווח עצמי

מעבר לרמת התוכנית לחינוך ערכי, עולות בעיות שונות בשאלונים המיועדים לבחינת ערכים ברמת הפרט. נושא זה יידון בסקירה אחרת, אך ראוי להזכיר כאן כמה בעיות מבניות של שאלוני דיווח עצמי, הנחשבים מתוקפים מאוד לצרכים אקדמיים:

¹² לדוגמה ראו הוויכוח לגבי טחינת "אל-ארז" שבעליה תמכה בלהט"ב, ולכן הוחרמה בחלק מהחברה הערבית בישראל.

1. הדירוג איננו מעיד על המשמעות המוקנית לערכים הנבחרים, ועל אופן ההתפתחות שלהם ותפקידו של החינוך הערכי בכך. להשגת מידע זה דרושות שיטות איכותניות (אריאב, 2020, עמ' 1).

2. דיווח עצמי מוטה בשל הנטייה לריצוי חברתי, והדבר יפה שבעתיים לסיטואציה חינוכית. למעשה, נשאלת השאלה עד כמה הנשאלת הגיבה בצורה אותנטית, הן בשל הבנת מטרת השאלות והעדפות המחנכים, והן מכיוון שהשאלון אינו מאפשר בחירה חופשית (West et-al, 2016, p. 151).

3. הדיווח העצמי מקשה על מציאת מדד מוסכם, מכיוון שבקביעת "כמות הערך" ישנו סולם פנימי להערכה שאינו משותף לכלל הנבחנים. למשל, תלמידה הנשאלת עד כמה הוא "עובד קשה", יכול לבוא מעולם עצלני או עמלני ובהתאם לענות גבוה או נמוך באופן שאינו מייצג ביחס לכלל האוכלוסייה (ibid).

לסיכום, לשאלוני דיווח עצמי קיימות מגבלות, ויש לזכור את ההקשר בתוכו התפתחו. לכן, במידה ועושים בהם שימוש כדאי לתת לכך משקל מוגבל בהערכה, לצד כלים אחרים. בהקשר של מערכת החינוך הציבורית, נשאלת עליהם גם שאלה אתית לגבי החדירה לאוטונומיה של הפרט במסגרת יחסי סמכות, ולכן יש המציעים כי הפתרון הוא רפלקסיה שמיועדת לשימוש אישי של התלמיד ולדיאלוג שלו עם המורה.

V. סיכום – אתגרים והצעות להתמודדות בהערכה ומדידה של חינוך לערכים

בטבלה הבאה מוצגים עיקרי הטיעונים בחלק זה, הכוללים את האתגרים ודרכי ההתמודדות. שאלות לדוגמה בהקשר של חינוך לדמוקרטיה מופיעות בעמודה השמאלית. באופן כללי, נדמה שהאתגר הגדול ביותר הוא במדידת אפקטיביות של חינוך ערכי וחילוף מדדים מוסכמים ותקפים. ההתמודדות כרוכה בהכרה במגבלות ההערכה; בשיתוף בעלי עניין ובראשם צוותי ההוראה; ובשיפור התהליך של חינוך ערכי על חשבון בחינת תוצאותיו, תוך גיוון אפיסטמי ומתודי.

טבלה מספר 1: אתגרים והצעות להתמודדות בהערכה ומדידה של חינוך לערכים

נושא	אתגר	אמצעי התמודדות	שאלות לדוגמה: חינוך לדמוקרטיה
בעיות מושגיות: הגדרת החינוך הערכי	ריבוי ובלבול	ביאור מושגי. איזה סוג של חינוך ערכי רוצים? איך נגדיר את הערכים העיקריים?	כיצד מוגדר חינוך לדמוקרטיה? כיצד תוגדר דמוקרטיה בתוכנית (הגדרות ופרוצדורה או דיון בדעות שונות, למשל)? האם כל הגדרה של הערך מקובלת? האם אין סתירה בין הערך לבין היבטים במציאות, למשל חוסר שוויון מובנה בין מורה לתלמיד שיש שיאמרו חותר תחת החוויה הדמוקרטית בבתי הספר?
		מיקוד ערכי, בבחינת "תפסת מרובה לא תפסת"	
ערכים בהערכת תוכניות חינוך ערכי	הערכה "נייטרלית" נוגדת חינוך ערכי ("טוב")	החצנת ערכים ממגוון בעלי עניין; שקיפות	האם כלי ההערכה דמוקרטיים? – למשל למי יש אינטרס לדעת עד כמה התלמידים דמוקרטיים? האם ניתן לתת סנקציה למי שנכשל בדמוקרטיה? איזו תפיסת טוב מקודמת בהערכת החינוך לדמוקרטיה?
	הכלת-כל; מבנים מורכבים ומשתנים	עיגון בהקשר על ידי אינדוקציה, לצד דדוקציה	האם אין מתח עם ערכים אחרים, כמו מימוש עצמי, ומידות כגון מצפוניות? איזו משמעות מוקנית לערך הדמוקרטיה במקומות וזמנים שונים? אילו ערכי משנה מוכלים בה?
קביעת מטרות ומדדי הערכה	מגבלת יכולת הידיעה של תוצאות חינוך ערכי	ענווה	מהיותנו במבנה דמוקרטי, כיצד נעריך את מה שאנו בתוכו? מי מחליט מי הוא דמוקרט "אמיתי"? מאיזו סמכות?
		תהליך במקום/ בנוסף לתוצאה	אילו תהליכים ברמה הלאומית, הבית ספרית והאישית מלווים חינוך לדמוקרטיה? איך ניתן לשפרם, למשל מבחינת פיתוח יחסים בביה"ס?
קשיים מתודיים	משתנים מתערבים	שילוב מתודי	איך נדע שהתוכנית היא המשפיעה ולא למשל שינויים בשיח הציבורי? כיצד "נבודד" את השפעת התוכנית?
	טווח הזמן	דגש על הערכה מעצבת	מתי נמדוד תוצאות התוכנית? באילו גילאים? בפרט, כאשר בדרך כלל השתתפות בתהליך הדמוקרטי מתחילה לאחר סיום בית הספר.
	יכולת הכללה וייצוגיות	הערכה פנימית לצד/ במקום הערכה חיצונית; שיתוף הקהילה בבניית המדדים	האם המדדים שנבחרו רלבנטיים להקשרים שונים בחברה הישראלית? האם למשל בתי ספר דוברי ערבית ועברית יתנו את אותה משמעות לערך

הדמוקרטיה? ונשים וגברים בתוך הקהילות השונות?			
האם מי שמעיד על עצמו ערכים גבוהים בדמוקרטיה אכן אותנטי? אולי התנהגותו הפוכה מדבריו? אולי התשובות מרצות שיח מקובל בבית הספר או דמויות סמכות בו?	שקלול נמוך לדיווח עצמי במידה ומשתמשים; שימוש לרפלקסיה אישית בליווי מורה	דיווח עצמי: מכשלות בחינוך	

חלק ב': אתגרים ומורכבות במדידה והערכה של תוכניות לאומיות לחינוך לערכים

"בדרך כלל, מדיניות חינוך אופי היא השתקפות של ערכים רווחים בהקשר פוליטי מסוים"
(Arthur, 2017, p. 60)

כנאמר בציטוט, חינוך ערכי/ אופי/ אזרחי ומוסרי, הוא השתקפות של הערכים הבולטים במערכת פרטיקולרית. בחלק זה אביא תיאור קצר של ארבע תוכניות לאומיות שונות מאוד, המשקפות תקופה במדינה מסוימת. הן בין המדינות – ולא פחות מעניין – בתוך המדינות, חינוך לערכים אינו יציב ואחיד. הוא משתנה לאורך זמן ברמה הלאומית, ואינו דומה בהכרח בין מקום למקום בתוך המדינות עצמן.

כל מדינה תוצג בפני עצמה בשני חלקים. הראשון סוקר את מטרות התוכנית הלאומית ואת הרקע להבנייתה ואופן יישומה, וכן מדדי הערכה עיקריים. החלק השני מביא את עיקרי הביקורת שנמתחה על התוכנית.¹³

I. חינוך מוסרי ואזרחי בצרפת (*Education Morale et Civique*)

1. במידה רבה החינוך האזרחי בצרפת הוא חלק בתרבות הצרפתית מזמן הקמת הרפובליקה. התחדשותו בשנות ה-1990 לא שינתה את מטרתו הבסיסית, והיא הקניית ערכי המהפכה והרפובליקה לכל נתיני הלאום הצרפתי: "חינוך לאזרחות בצרפת תמיד היה מיועד לעזור באינטגרציה של אוכלוסייה מגוונת לתוך תרבות לאומית אחידה, בהתבסס על העקרונות של חופש, שוויון ואחוה (*liberté, égalité, fraternité*) ועל זכויות אדם" (Starkey, 2000, p. 42).

בכך מחויב החינוך האזרחי בצרפת לערכי הליבה הרפובליקניים, על פני ערכים מתחרים של קבוצות חברתיות שאינן ממקור צרפתי או רפובליקאי. המרחב הציבורי – ובו מערכת החינוך – מחויבים לסט ערכים "מחולק" (*laïcité*)¹⁴, שבו שוויון בפני החוק, וקדימות לזהות הלאומית על פני זהויות דתיות, הנחשבות לחלק במרחב הפרטי (Gaudin, 2017, pp. 95-96; Starkey, 2000, p. 42). החינוך האזרחי אמור להפוך תלמידים מרקע מגוון לשווים במסגרת הקהילה של בית הספר, במטרה שיחוו שייכים בהמשך לקהילה הצרפתית.

עוד בשנות ה-1880 חוקקה צרפת חוק לחינוך מוסרי ואזרחי במערכת החינוך הציבורית שהוקמה אז. חידושו החל במחצית השנייה של שנות ה-1970, אך ההוראות הברורות בתקנות התפרסמו רק ב-1985, והיישום החל באופן מדורג, כך שב-1990 הגיע לכל שכבות הגיל (Starkey, 2000). תוכנית הלימודים אפשרה גמישות ביישום לבתי הספר מבחינת הזמן המוקצה לחינוך אזרחי, שנע בין חצי שעה לשעה בשבוע, אך לעיתים נערך כאירועי שיא. המודל הצרפתי הוא ברובד המופשט של ידע קוריקולרי, ולכן שיטות ההערכה שנוספו ברמת התלמיד, המורה והמנהל נוגעות בעיקר לידע ויכולת פולמוסית. הידע בנושא נבחן בבחינות סיום שלבי הגיל, תחת תחומי הדעת הרלבנטיים (בעיקר היסטוריה ואזרחות, אך גם גיאוגרפיה), וכן בהכשרת מורים למקצועות אלו (Gaudin, 2017, p. 103).

שינוי נוסף ומשמעותי חל בשנת 2015 בעקבות פיגועי ינואר בפאריס, אשר היו מי שראו בהם הערכה שלילית למדי של מערכת החינוך בכלל, ושל החינוך האזרחי בפרט: "מתקפות הטרור של ינואר 2015, שנעשו בשם האיסלאם כנגד מערכת העיתון *שולי הבזו* והמינימרקט הכשר בפאריס, גרמו להם אמיתי בצרפת... אחרי המתקפות, האשימו את החינוך הציבורי בכך שלא הצליח להבטיח אינטגרציה חברתית ולחנך תלמידים להיות אזרחים מלאים ולהזדהות עם ערכי הרפוליקה" (Bozec, 2017, p. 196). לאחר אירועים קשים אלו הוכנסה תוכנית מחודשת של "חינוך מוסרי ואזרחי" (*Education Morale et*)

¹³ יש לראות את הסקירה כמוגבלת מעיקרה, מכיוון שעל מנת לתת תיאור וניתוח מפורט של תוכניות לחינוך ערכי, ראוי להיות משוקע ובקיא בתרבות ובהיסטוריה הפרטיקולריים.

¹⁴ זהו מושג קשה להמרה בשל חיבורו לתרבות הצרפתית כמכלול, ולצמיחתה של צרפת המודרנית תוך הנגדה לכנסייה. ראו להגדרה כ"חילונית", ובמובן הפוליטי "הפרדה בין דת למדינה": בנית, 1983 עמודה 2194. מושג זה מקבל כיום משמעות מעט אחרת לאור שינויים הנסקרים בטקסט.

(Civique) על מנת: "לבנות מחדש את בית הספר של הרפובליקה סביב ערכיו המרכזיים, ולהעלות את הכבוד ההדדי, החופש והלכידות הקהילתית" (Gaudin, 2017, p. 102).
הסילבוס המעודכן כלל תוכנית מתפתחת בין שלוש שכבות הגיל, בדגש על קידום ערכי הרפובליקה (Bevort & Veugelers, 2016, p. 327). תוכנית זו הייתה מוצהרת ומפורשת יותר מקודמותיה, ולוותה בוועדות ציבוריות מלוות שבהן נוכחות גוברת לאנשי אקדמיה מתחומי המשפט ומדעי החברה. מאפיין אחרון זה סימן פרשנות שונה ל-*laïcité*, שהוגדר בעבר כ"חילון" וכעת ביקש לייצר יתר חיבור ולאפשר דיון ו-ויכוח מוגן בבתי הספר על סוגיות זהותיות והתנגשותן עם ערכי הרפובליקה (Laborde & Silhol, 2018, p. 73; Lizotte, 2020). שינוי זה בהגדרה נועד לענות על הביקורת הגוברת כלפי החינוך האזרחי (להרחבה על המודל הצרפתי ראו: ליטמנוביץ', 2019).

2. הביקורת הקשה ביותר על המודל הצרפתי היא על ההפרדה שיוצר מושג "החילון" בין הספירה הפרטית לציבורית, וניכוס האחרונה לצורכי הרפובליקה. לפי הגדרה, בכך מודרות מבתי הספר זהויות שמותרות במרחב הפרטי, וכידוע סממנים דתיים (כמו כיסוי ראש) אסורים במרחב הציבורי מ-2004. כלומר, הביקורת היא על אינדוקטרינציה לערכי הרפובליקה בבתי הספר, שבה אין מקום לביטוי תרבויות משנה. למעשה, הילדים אמורים להגיע לבית הספר מנושלים מכל שיוכיהם הפרקטיקולריים – מגדריים, אתניים, גזעיים ובעיקר דתיים – ולקדם את זהותם המשותפת – זו של השייכות לרפובליקה (Gaudin, 2017, p. 103).

ההיסטוריה הצרפתית של העשורים האחרונים הסירה למעשה את הנייטרליות – החינוך המובן מאליו לאזרחות הצרפתית, והפכה את בתי הספר ברפובליקה לסוכניה המוצהרים, המדירים זהויות אחרות. ליברליים ככל שיהיו ערכי הרפובליקה, המכירים בזכות לשונות, הם עדיין חלק בתרבות מסוימת, הנלחמת בעשורים האחרונים על זהותה (Laborde & Silhol, 2018, p. 61). למעשה, המקרה הצרפתי מעלה שאלה עקרונית לגבי "גבולות הפלורליזם של הפלורליסטים", ומקשה על הטעון כי אלו ערכים אוניברסליים בשעה שרבים מהאזרחים אינם מזדהים עמם ואוחזים בהם: "תפיסת האזרחות הרפובליקאית, שמחוברת להיסטוריה ארוכה של מאבקי כוח בין המדינה לכנסייה הקתולית, מקשה על ההכרה בפלורליזם כערך ציבורי מרכזי" (Bozec, 2017, p. 185).

ביקורת נוספת על המודל הצרפתי היא פרקטית יותר, ועוסקת בפער מובנה בין המוצהר להלכה לבין המעשה. ביקורת זו נכונה קודם כל למידת היישום של התוכנית הלאומית ברמה הבית-ספרית. חוקרים המתבססים על דיווחי מורים במחקר איכותני מדווחים כי מידת היישום למשל של דיונים אזרחיים בכיתות נמוכה למדי, וכי למרות כמות השעות המוקצות לנושא (הגבוהה באיחוד האירופי), הרי שבפועל המורים משתמשים בשעות אלו ללימוד נושאים אחרים בתוכנית הלימודים (ibid, p. 204).

זאת ועוד, הפער נשמר בחוויה של תלמידים בעלי זהויות מורכבות. כך למשל, מוסלמית-צרפתית-מסורתית, תחת האיסור על עטיית רעלה בבית הספר שנוגד בפועל את הערכים האישיים שלה ואת זכויותיה לתפיסתה, לומדת על זכויות האזרח שבבסיס הרפובליקה הצרפתית (Laborde & Silhol, 2018). תחושה דומה נוצרת אצל תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות, המופלים לרעה במערכת כמכלול (על ידי מערך מפלה של שיוך לבתי ספר וכיתות בתוכם), אך לומדים על ערך השוויון של הרפובליקה (Bozec, 2017, p. 205). לטענת החוקרים, פערים אלו בין הערכים הנלמדים למציאות של התלמידים, גורמים לחוסר אמון במערכת החינוך הציבורית בקרב חלק מאזרחי צרפת, ויוצרים מהלך הפוך מכוונתה להיתוך ויצירת זיקה לאומית רחבה.

לסיכום, המודל הצרפתי הוא ותיק מאוד, ומחובר לקורותיה של צרפת למן הקמת הרפובליקה. לצד ערכי המהפכה הצרפתית, מושג "החילון" – ההפרדה בין דת למדינה – הוא הערך המרכזי, ונדמה שהדיון בו משפיע עמוקות על תפיסת החינוך המוסרי והערכי לאורך זמן. מערכת החינוך הציבורית מקדמת תוכנית מגובשת של תפיסה אזרחית מתפתחת בין שכבות הגיל, המלווה בהערכת הידע של התלמידים והמורים במקצועות הרלבנטיים, בפרט היסטוריה ואזרחות.

הביקורת העיקרית על התוכנית לחינוך מוסרי-אזרחי היא על הקדימות הניתנת בה לערכי הרפובליקה על פני ערכים פריטיקוליים, שיש שרואים בה סוג מעודן של אינדוקטרינציה, בעוד אחרים – את גבולות החשיבה הפלורליסטית. בנוסף, נוצר פער בין הלכה למעשה, הן ברמת בית הספר והן ברמת התלמידים, בעיקר מקבוצות מודרות.

II. קידום ערכים בריטים בסיסיים (Fundamental British Values (FBV))

1. ב-2014 הוציא משרד החינוך הבריטי הנחיה "לחנך לערכים בריטים בסיסיים בבתי הספר, על מנת להבטיח שהילדים יצאו ממערכת החינוך מוכנים לחיים הבריטים בזמן הזה"¹⁵. הערכים שנבחרו על ידי המחוקק הבריטי היו: "דמוקרטיה, שלטון החוק, חופש הפרט, וכבוד הדדי וסובלנות לבעלי אמונות והשקפות שונות" (UK Department for Education, 2014, p. 5).

ב-2015 הפכה ההנחיה לחלק במערך ההערכה של בתי הספר (OFSTED inspections framework), ונבחנה רמת התיעודף שניתנה לה על ידי הנהגת בית-הספר, וכן בהערכת מורים (Starkey, 2018, p. 152). יחד עם זאת, ההנחיה נותרה כללית ביותר, ואופן היישום הושאר לשיקול דעתם של בתי הספר והמורים, ומבחינה פרקטית לא פעם "ארז" מחדש (re-packaged) מהלכים קיימים בבתי הספר (Vincent, 2019, pp. 21-24).

על מנת להבין את הרקע להנחיה ב-2014, יש לחזור ל-1997, אז הושגה הסכמה על מאפייני האזרחות בין האגפים השונים בפוליטיקה הבריטית, והוחלט על הקמת ועדה מייעצת לאזרחות, בראשות הפילוסוף ברנרד קריק (Crick). ב-1998 פרסמה הוועדה את מסקנותיה, והמלצותיה היוו את התשתית הרעיונית לחינוך לערכים בריטים שהתהווה בהמשך. בעקבות המלצות הוועדה בתי הספר חויבו בלימודי אזרחות מ-2002, ולמעשה אומצה הרטוריקה של מפלגת הלייבור החדשה (New Labour) בדבר זכויות ותחומי אחריות של האזרח (Farini, 2019, p. 366; James & Janmaat, 2019). הערכים עצמם הוזכרו על ידי טוני בלייר ממפלגת הלייבור בשנת 2006 בהקשר הגאווה הבריטית (Winter & Mills, 2020, p. 50).

אך רק ב-2011, תחת ממשלה שמרנית, המונח "ערכים בריטים" הופיע לראשונה בהצהרה של ראש הממשלה דאז, דייוויד קמרון, כאשר קרא ל"ליברליזם שרירי" כנגד האיומים לתפיסתו על הדמוקרטיה הבריטית. רקע "ביטחוני" זה קשור בעקיפין לאירועים אלימים בממלכה, ולתפיסת מערכת החינוך כאתר – אחד מיני רבים - למניעת הישנותם (Vincent, 2019, pp. 17-18). באופן ספציפי, ההנחיה ב-2014 באה על רקע מה שכונה "פרשת הסוס הטרויאני", בה חדר כביכול תא טרוריסטי לבתי ספר באזור בירמינגהם (James & Janmaat, 2019, p. 50). כמו-כן, מרבית לראותה כחלק בתפיסה רחבה נגד הקצנה, אשר באה לידי ביטוי בחוק הביטחון משנת 2015 (Counter-Terrorism and Security Act).

תפיסה מתגוננת זו, שחרגה מגבולות המתואר כאן, הייתה תנועת נגד לרב-תרבותיות שאפיינה את בריטניה והחינוך בה עד אז, והתחרתה בתפיסות גלובליות וקוסמופוליטיות, אשר גם להן תוכניות חינוכיות (כמו חינוך לערכים גלובליים) (Bamber, Bullivant, Clark & Lundie, 2018). למעשה, מדובר בגרסה של ליברליזם לאומי, כזה הגורס שלמען תשתית של שיח ליברלי דרושה תחושת שייכות לזהות הלאומית וביטחון בה (Vincent, 2019, 19-21). הנחות מצטברות אלו זכו לביקורת בכמה רבדים.

2. יותר מכל זכה לביקורת המונח עצמו – ערכים בריטים, והשתמעויותיו. ההנחיה מ-2014 אומנם הדגישה את הפלורליזם הפנימי כפי שניתן לראות בערך האחרון ברשימה, אך גם יצרה חייץ בין הערכים הבריטים לערכים אוניברסליים, וסימנה את ההסתגרות הלאומית מפני גופים על-לאומיים ובראשם האיחוד האירופי. למעשה, התוכנית מובנת יותר על רקע מימוש הברקזיט השנה (2020), מאשר כשהוחל ביישומה. לפי חלק מהחוקרים, זוהי אג'נדה לאומית המונעת מפחד מזרים, וזרה לתפיסה קוסמופוליטית (Starkey, 2018, pp. 152-156).

¹⁵ למעשה התוכנית יושמה באנגליה ולא בכל בריטניה, בהתאם למבנה מערכת החינוך של הממלכה המאוחדת.

מנקודת מבט קוסמופוליטית מערך הערכים שהוצג כבריטי הוא במידה רבה אוניברסלי, אך הצגתו כחלק בהתנהוותו של אתוס בריטי (*Britishness*), מפחיתה את הוויכוח הפוליטי בפני תפיסה אחידה של אזרחות וכך אובד מאפיין חשוב בשיח דמוקרטי: "אחד המושגים העיקריים המקודם ב-FBV, סובלנות, עשוי להיראות כאוניברסלי, אך בהקשר הזה הוא מסמל מחויבות אידיאולוגית להפחית דיון פוליטי ולכפות תפיסות נורמטיביות של אזרחות" (ibid, p. 152). זאת ועוד, השם מטשטש את ההבדלים בתוך הממלכה המאוחדת ואנגליה בפרט, ובעיקר פוגע בתחושת ההכלה של ילדים ומורים ממוצא מוסלמי בשל ההקשר בו התקבל (Vincent, 2019, p. 18). כלומר, הערכים האחידים מוציאים הן זיקות חיצוניות והן ייחודיות פנימית, וכך מפריס את עצמם (סובלנות, דמוקרטיה).

ביקורת נוספת נוגעת לערכים שהושארו בחוץ, או מתחרים בערכים שנבחרו, ובפרט ערכים חברתיים כמו שוויון וסולידריות. מעבר לעובדה שערכים אלו היו דומיננטיים מאוד באנגליה במשך תקופות מסוימות, הרי שעצם הבחירה בחלק מערכי הממלכה מצניעה את הוויכוח שהתקיים בין מפלגות וקבוצות חברתיות, והביא לבחירת הערכים הספציפיים בהנחיה מ-2014 (Starkey, 2018).

ביקורות אלו מקבלות תפנית רדיקלית בחלק מהמחקרים בספרות פוסט קולוניאלית. לדידם, המפעל הקולוניאלי הבריטי – כולל מערכת הסוציאליזציה דרך החינוך שהפעיל – הפך דרך FBV למכשיר לקולוניזציה פנימית. קרי, ערכים בעלי מטען גזעי-לאומי בתוך הקשר של מאבק בטרור, מונחלים למען שימור העליונות הלבנה-לאומנית ככלל-לאומיים: "הכנסת אמצעי נוגד טרוריות זה [FBV] לתוך בתי הספר אנגלים, משתמשת בקוריקולום הבית ספרי כדי להדגיש שוב את העליונות הלאומנית-לבנה ולהגן עליה" (Winter & Mills, 2020, p. 60). לפי תפיסה זו, המדיניות החינוכית היא כלי המשרת אגנדה מסוימת במסווה של מאבק בטרור, וכך ממשיכה את מסורת הקולוניאליזם הבריטי של כפיית ערכים דרך החינוך.

מעבר לביקורת אידיאולוגית ישנן ביקורות פרקטיות יותר. הביקורת נעוצה בפערים שנוצרו בין ההנחיה ובחינתה ברמת המכלול הבית-ספרי על ידי הפיקוח, לבין הנעשה בפועל בשיעורים וביניהם. כך למשל, טוענת וינסנט כי חלק מבתי הספר הדגישו את הרמה החינוכית – עיצוב בארטיפקטים המזוהים עם מסורת בריטית, כמו כוסות התה או בית המלוכה – במקום הערכים עצמם. בתי ספר אחרים הדגישו את המשמעות האוניברסלית לערכים שנבחרו, כמו סובלנות לאחר וחופש הפרט, וטשטשו את הייחודיות הבריטית. זאת ועוד, תחת העומס המצוי בתוך מערכת החינוך, קידום ערכים בריטים לא מקבל תיעדוף במדדי ביצוע ולכן נזנח (Vincent, 2019).

בנוסף, הפער בין הרמה המוצהרת בהנחיה, לבין היכולת לממשה, מתבטאת גם ברמת התלמידים והמורים. כך למשל, בתוכנית החינוך לערכים בריטים בגיל הצעיר, נוצר פרדוקס כאשר מצד אחד מקודם הערך של הכנה להמשך, הדורש פעלתנות (agency), ומצד שני התוכנית מוכתבת מלמעלה, ולמעשה איננה מאפשרת לתלמידים המצויים במערכת היררכית (בית ספר) לפעול: "מיקומם של ילדים בחינוך מגביל את יכולת הפעולה שלהם, ובכך מפחית את ההזדמנות שלהם להשתמש ב-FBV ולחוות ערכים אלו" (Farini, 2019, p. 362).

לסיכום, החינוך לערכים בריטים הוכנס באופן רשמי ב-2014 על ידי המפלגה השמרנית, אך למעשה המשיך תהליכים חברתיים ופוליטיים שהחלו בסוף המילניום הקודם בהובלת מפלגת הלייבור החדשה, לעדכון תפיסת האזרחות הבריטית סביב ערכים משותפים. בחינת התוכנית הוכנסה כחלק במערך הפיקוח, אך איננה נבדקת ברמת התלמיד או המקצוע, אלא כאתוס בית ספרי ובהערכת מורים.

הביקורת על התוכנית היא ברמה האידיאולוגית והפרקטית כאחד. מבחינה אידיאולוגית נתפסת התוכנית כחלק בגישה מסתגרת שאחריתה הברקזיט, אשר מהווה תפנית מתפיסה רב תרבותית שאפיינה את הממלכה המאוחדת. מבחינה פרקטית, הטענה היא על יצירת פער מובנה בין הרמה ההצהרתית לבין היישום בפועל, ובין הערכים המוצהרים בה לבין מעמד התלמידים במערכת החינוך.

III. תוכנית ערכים בפעולה (Values in Action (VIA)) בסינגפור

1. תוכנית ערכים בפעולה (VIA) בסינגפור פועלת באופן מנדטורי בכל בתי הספר העל יסודיים מ-2012. מטרתה כפי שמוצהרת על ידי ממשלת סינגפור, היא להביא את הפרט לממש את יכולתו לתרום לקהילה. בין הערכים המובילים בה ניתן למצוא: הרמוניה, אכפתיות, אחריות וחוסן נפשי (Ministry of Education, 2020).

התוכנית מיושמת באופן שונה בכל בית ספר אך המשותף הוא מגוון תחומים שתורמים לקהילה, ולמעורבותו של היחיד בה. התלמידים מעודדים בתוכנית ליצור תרומה לבית הספר, למשפחה או לקהילה באופן יצירתי. VIA החליפה תוכנית תרומה לקהילה שהחלה ב-1997 (CIP), ובניגוד לקודמתה נועדה לקדם גם תכונות אופי כמו חוסן נפשי ויצירתיות. את שתי התוכניות יש לראות כחלק בתפיסה לפיה התנהגות ומעשים הם השתקפות הערכים. נושא זה נגזר לפי חלק מהחוקרים מההגות של קונפוציוס, אשר לתפיסתו המימוש הגבוה של הפרט הוא בתרומתו המעשית לקהילה (Sim & Chow, 2019). מושג האקטיביות הוא מרכזי לכן גם בהערכת התוצאות של התוכנית, אשר נמדדות בכמות ואורך התרומה לקהילה. ההערכה מהווה מ-2014 נקודות בונוס בקבלה ללימודים גבוהים (Singapore Mandarin Council, 2019).

הרקע להפעלת התוכנית הוא המבנה החברתי ומאפייניה של המדינה, אשר הוקמה רק ב-1965, כאשר קיבלה עצמאות ממלזיה השכנה (Han, 2007, p. 384). חינוך מוסרי ואזרחי התקיים בה מראשיתה, והיו בו מרכיבים משתנים, אשר לכולם מטרה משותפת ליצירת הרמוניה ולכידות חברתית במדינה צעירה עם מגוון אתני ודתי משמעותי (Chia, 2016)¹⁶. האידיאולוגיה הקהילתנית (communitarian) בסינגפור באה לידי ביטוי במגוון הוראות של משרד החינוך, ובמסגרתה הפרט נתפס כבעל משמעות בזיקה לקולקטיב, תוך הדגשת החובות לכלל על פני זכויות היחיד (Tan & Wong, 2010). היבטים אלו של החינוך נתפסים כחלק במבנה הפוליטי של סינגפור, ובו מפלגת שלטון חזקה (People's Action Party) (Chia, 2016). לפי המתואר בתקשורת של סינגפור, בני ובנות הנוער מדווחים על עלייה במודעות לתחום בו תרמו, ועל המשך התרומה עם סיום התוכנית באחוזים משמעותיים (Zhang, 2017). מכך נדמה כי לתוכנית תרומה ממשית למדיניות שאומצה בסינגפור, אך האחרונה מצויה תחת ביקורת ממגוון מקורות.

2. הביקורת על החינוך המוסרי והאזרחי בסינגפור איננה מתמקדת בתוכנית VIA, אלא במדיניות החינוך כמכלול. ביקורת נוקבת ביותר מגיעה מהצד הליברלי על מטרות החינוך בסינגפור, המגייסות את הפרט למען הקולקטיב. לפי ביקורת זו, הקדימות הניתנת לקולקטיב עשויה לרמוס את האוטונומיה של הפרט וחירותו, ובכך לפגוע בזכויותיו הבסיסיות ביותר. זאת ועוד, אינדוקטרינציה מסוג זה עלולה, לתפיסת המבקרים, לייצר אזרח צייתן ונתון למניפולציה של השלטון (ראו למשל: Tan & Wong, 2010). ערעור נוסף מגיע מכיוון אחר – על הערכים המוצגים בבסיס המודל הסינגפורי כערכים מקומיים, "אסיאתיים". לשיטת המבקרים מזווית פוסט-קולוניאלית זו, הערכים הקולקטיביסטיים כגון לויאליות ותרומה לקהילה אינם ערכים מקוריים ועמוקי שורש, אלא תמונת ראי של תפיסה אוריינטליסטית מערבית (reverse orientalism). בין השאר, חוקרים מראים כיצד בתהליך מחושב נבחרו הערכים המופצים בשל שיקולים פוליטיים של מפלגת השלטון, ולצורכי בניין אומה (Hill, 2000). ולבסוף, ביקורת פרקטית יותר נשמעת מפסיכולוגים שבחנו את השפעת תוכניות חינוך על בני הנוער בסינגפור. לפי חוקרים אלו, הנערים והנערות בסינגפור אינם מגיבים באופן כה משמעותי לתוכנית, אלא פועלים בעיקר לפי שלב התפתחותם בסולמות מדידה של התפתחות מוסרית (למשל: Koh, 2012). בניגוד לתמונה המופצת בסינגפור, מחקרים אלו מבקרים את הכלים המשמשים לבחינת עמדות הנערים ותוצאות התוכנית. מנקודת מבט זו מספר גורמים מעיבים על הערכה מיטבית, ביניהם היעדרם של נתונים שקופים דיים, והעובדה שאין קבוצת השוואה תקפה לבחינת השפעתה של התוכנית בתוך

¹⁶ לכן, יש המשווים אותה לישראל, ראו למשל: Heng, Blau, Fulmer, Bi & Pereira, 2017. בסינגפור מעל 70% ממוצא סיני, ועוד מיעוטים מלזים, הודים ואחרים. בנוסף, רוב אזרחיה מזוהים עם דת מסוימת, אך המגוון גדול (בראשו – בודהיזם, נצרות, איסלאם וטאוואיזם). לפירוט: Tan & Tan, 2014, p. 191.

סינגפור, מכיוון שהיא חובה. לעומת זאת, הניסיון לבחון ילדים מתרבויות שונות על פי סולם התפתחות אחיד, גורר אף הוא ביקורת משמעותית בקרב חוקרים אחרים.

לסיכום, התוכנית "ערכים בפעולה" של ממשלת סינגפור הופעלה בשנת 2012, כחלק בתפיסה חינוכית קהילתנית, המתמקדת בפעולתו של היחיד למען הקולקטיב. בתוכנית מקודמים ערכים כגון אחריות והרמוניה, באמצעות פעילות יצירתית למען הכלל. בסינגפור מדווחת בעקבותיה עלייה במודעות ופעילות למען הקהילה. הערכת התנהגות התלמידים במסגרת התוכנית נזקפת כנקודות בונוס להשכלה גבוהה.

התפיסה החינוכית של סינגפור, ובמסגרתה תוכנית זו, מאותגרת בספרות בשלוש רמות עיקריות. ברמה של המטרות, המבקרים מערערים על עצם הקדימות של הקולקטיב על היחיד, ורואים בכך אינדוקטרינציה המסכנת את המשטר הדמוקרטי ואת חופש הפרט. ברמת הערכים עצמם הטענה היא כי הערכים המקודמים אינם משקפים תרבות מקומית ("אסיאתית"), אלא משרתים את השלטון ואת הלאומיות הסינגפורית. ברמה השלישית מבקשים המבקרים לשפר את כלי הערכת האפקטיביות של התוכנית.

IV. חינוך אופי (Character Education) בארה"ב

1. תוכנית חינוך האופי בארה"ב אומצה בעת הקמת השותפות לחינוך לערכים בשנת 1993, בזמן כהונתו של ביל קלינטון כנשיא. בשנת 2001, עם בחירתו של ג'ורג' וו. בוש לנשיאות, חוקק חוק שעיגן את חינוך האופי (*The No Child Left Behind Act*), והרחיב את מימונו והפעלתו (Howard et-al, 2004, pp. 203-204). בהתאם, התוכנית האסטרטגית של משרד החינוך הפדרלי הציבה כאחת ממטרותיה בתוכנית החומש "לקדם את חינוך האופי והאזרחות בקרב הנוער" (U.S. Department of Education, 2005). הרקע להפעלת התוכנית בארה"ב היה תחושה גוברת בשנות ה-1990 בקרב חלקים מתרחבים בפוליטיקה, בפרקטיקה ובאקדמיה, כי הגישה הקיימת לחינוך המוסר אינה משיגה את יעדיה. חינוך האופי נתפס לפי מצדדי הגישה – רפובליקאים ודמוקרטים כאחד – כפתרון לחוליי החברה האמריקנית, ובראשם התנהגות שלילית (אלימות, שימוש בסמים ואלכוהול, וכן ילודה מחוץ לנישואים) של ילדים ובני נוער (Arthur, 2014, p. 51). זאת לאחר שנים ארוכות בהן התרחקה מערכת החינוך הציבורית בארה"ב מחינוך מוסרי מפורש, תחילה בשל השלכות מלחמת העולם השנייה והמלחמה הקרה, ולאחר מכן בשל הדומיננטיות של תפיסת התפתחות המוסר של קולברג בשנות ה-1970 וה-1980 (Walker, ibid, p. 52; Roberts & Kristjánsson, 2015, p. 83).

בשל המבנה המבוזר בארה"ב, כל מדינה התאימה את חינוך האופי למאפייניה¹⁷. במדינות ומקומות שונים התוכנית מיושמת בהתאם לתכונות אופי שנבחרו, וגם מבחינה מוסדית ישנה שונות נרחבת בין ובתוך המדינות, כאשר ישנן מדינות שהקימו גוף מרכזי לחינוך אופי והפכו את הנושא לחובה בתוכנית הלימודים¹⁸. בין התכונות המוצעות במסמך הפדרלי, ניתן למצוא אכפתיות, הוגנות וכבוד (Office of Elementary and Secondary Education, 2019).

לפי משרד החינוך הפדרלי, מאפיינים את תוכנית חינוך האופי שני קווים משותפים: מעורבות קהילה כולה בפיתוח ויישום חינוך האופי בבתי הספר, ומחויבות להפיכת חינוך האופי חלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי. המשרד הפדרלי לחינוך יסודי ועל יסודי שוטח את תפיסת ההערכה שלו במסמך על "שותפויות בחינוך האופי". באופן כללי תוכניות שמוגשות למשרד עוברות ביקורת עמיתים על ידי מומחים לחינוך אופי, על פי הקריטריונים הבאים:

- a. עד כמה התוכנית מפתחת אופי ואת הפוטנציאל להישגים אקדמיים משופרים.
- b. מידת המעורבות המתמשכת של הורים, קהילה ותלמידים בתוכנית.
- c. איכותה של מערכת ההערכה והמדידה של התוכנית.

¹⁷ כאן אתייחס להיבטים עקרוניים, ולמדיניות ברמה הפדרלית, הגם שהשפעתה בפועל מעטה.

¹⁸ ראו למשל לגבי מינסוטה, שם הוקמה שותפות בין האקדמיה למשרד החינוך במדינה: Narvaez, Bock, Endicott & Lies, 2004.

d. הסבירות שמטרות התוכנית יושגו.

בנוסף, המשרד מחויב לייצוג הולם למחוזות השונים ולאופיים המקומי (ערים, עיירות, ואזורים כפריים) (Office of Elementary and Secondary Education, 2019). תוכניות המאושרות לאור התבחינים מתוקצבות על ידי משרד החינוך הפדרלי, וב-2003 לדוגמה עלות התחום הייתה כ-24 מיליון דולר (Howard et al, 2004, p. 203). יחד עם זאת, ברמת המדינה (state), חיוב בתוכניות חינוך אופי לא תמיד לווה בתקצוב (ibid, p. 207).

חינוך האופי בארה"ב סיים כך נראה את תור הזהב שלו עם תום כהונתו של ג'ורג' וו. בוש, ונמשך תוך מיקוד במידות התומכות בהצטיינות בלימודים, כמו משמעת עצמית ודימוי חיובי, בעיקר במסגרת התיאורטית של למידה חברתית-רגשית (SEL). בהתאמה, כלי המדידה הושחזו בכיוון בחינת התנאים המקדמים לומד המותאם למאה ה-21 (Smith, 2013). את הסיבות לשינויים אלו ניתן להבין לאור הביקורת שנמתחה לאורך השנים על התחום.

2. ביקורת על חינוך האופי נמתחה קודם כל על הגדרת המושגים אופי ו"תוכנית חינוך אופי". המושגים לא זכו להגדרה מוסכמת בספרות, באופן שמעקר במידה רבה את המיקוד של התחום: "אם חינוך אופי הוא כל הדברים האלו, אז אובדת הייחודיות של חינוך אופי כתוכנית חינוכית עם מטרה מובחנת. במקום זאת הוא הופך קטלוג של התערבויות פסיכולוגיות ותוכניות למניעת סיכון, שיעדיהן ממוסגרים בספרות תיאורטית שונה למדי, שאיננה מתייחסת למוסריות, מידות או אופי" (Lapsley & Yeager, 2012, p. 299).

זאת ועוד, לפי רבים בשדה החינוך הערכי והמוסרי, שאפו מכונני חינוך האופי "לחזור לערכי המוסר הישנים", ובקצרה לייצר הרמוניה דרך חינוך למאפייני אופי מסוימים ואחידים. בתהליך שמרני זה אבד החינוך לדיון והתנהלות בקונפליקט, שלפי חלק מהמבקרים הוא המקדם התפתחות מוסרית ברמת היחיד, הקהילה והלאום גם יחד (Turiel, 2002). לפי גישה זו האחידות הנגזרת מחינוך האופי, מעקרת את הדיון והליבון המאפשרים התקדמות מוסרית, והכרחיים לדמוקרטיה.

יתרה מזאת, יש התוקפים את כל התחום כמושחת מעיקרו, ומבססים את הביקורת בין השאר על התהוותה של תעשייה כלכלית שמלווה את התפתחות חינוך האופי בארה"ב: "[בויד] מציע במפגיע כי 'רוב (אולי כל?) הספרות על חינוך אופי היא שמרנית לעילא בכל דרך אפשרית. מבלי לדייק בכך יתר על המידה, אני רואה את רובה כמושחתת מבחינה תפיסתית, אמפירית, מוסרית, פוליטית וחינוכית"' (Boyd, 2010, p. 384; כמצוטט אצל: Peterson, 2020, p. 145). ביקורת זו ננעצה באופן ספציפי בפער שגדל בין דיונים אקדמיים-תיאורטיים, אשר התפתחו לאורך השנים, לבין השטח – הכשרת מורים, ביורוקרטיה, תקשורת ופוליטיקה. בעוד הראשונים הגיעו לפתרונות בהמשך לתפיסות ניאו-אריסטוטליות, המרחיבות כאמור את המידות לקידום טובת הכלל, הרי שאנשי המעשה המשיכו להחזיק בגישה צרה ופשטנית לחינוך אופי, אשר השפעתה מוטלת בספק אם לא מזיקה (Walker et-al, 2015, p. 81).

גם בקרב המצדדים בחינוך האופי, היו שקראו ליתר הבהרה של תיאוריית השינוי שבבסיסו. באופן כללי, תוכניות חינוך האופי בארה"ב השתנו מדגש קוגניטיבי לעולם הרגשי-חברתי. מהלך זה יש לקשור לביקורת על גרסאות מוקדמות של חינוך האופי, בדבר היעדר חיבור שלהן לתוצאות מדידות (Smith, 2013, p. 3). בפרט, שיטת "מילת החודש" (word of the month), אשר הכניסה לימוד פורמלי של מידות כמו כבוד, אחריות או יושרה, ולא גובתה בהוכחת אפקטיביות (Berkowitz & Bier, 2005). לפי ברקוביץ' וביאר, אופי הוא סט מאפיינים פסיכולוגיים שנותנים מוטיבציה ליחיד לתפקד היטב כסוכן מוסרי, אך האופרציונליזציה בה משתמשת השותפות לחינוך האופי בארה"ב איננה טובה ומערבבת רמות פסיכולוגיות שונות (Berkowitz & Bier, 2014, p. 250).

במקום זאת, חוקרים אלו ואחרים מציעים לבחון חינוך אופי (כמו גם את הלמידה הרגשית-חברתית) לפי פרקטיקות מיטביות לחינוך ערכי. החוקרים בנו מדדי תהליך מיטבי, הכוללים למשל תיעודף ויחסים,

ומאפשרים השוואה בין תוכניות שונות ומגוונות בהתאם למבנה המבוזר בארה"ב (ראו לעיל בחלק א' על מדד פריים [PRIME], ואת 11 העקרונות שאומצו על ידי השותפות לחינוך אופי אצל: Lapsley & Narvaez, 2006, p. 21). בעוד המחקר הפסיכולוגי-חינוכי מסוג זה חגג את ניצחונו מבחינת התוצאות החיוביות למדדי התהליך במונחי הצלחה אקדמית, רבים אחרים ביקרו את התפיסה האינדיבידואליסטית והצרה שבבסיס התפיסה הפסיכולוגית, ולפיה מידות ומוסר הן בתחום הפרט (Peterson, 2020). נדמה ששקיעתה של גישה זו הגיעה בסוף העשור הראשון למאה ה-21, כאשר: "רחוק מלהיות פתרון לכל התחלואים האישיים והחברתיים, ההעלאה של האני לדמוי-אל התהפכה על עצמה. בניגוד למצופה, הערכה עצמית גבוהה לא נמצאה במתאם למשתנים של התנהגות חברתית חיובית" (Walker et-al, 2015, p. 84).

לסיכום, תוכנית חינוך האופי בארה"ב הוקמה ב-1993 והוגברה ב-2001, מתוך תפיסה שבכך טמון הפתרון להתנהגות שלילית של ילדים ובני נוער. התוכנית הפדרלית שמה דגש על שיתוף הקהילה בקביעת תכונות האופי, ותמכה בתוכניות שעברו סינון על ידי ביקורת עמיתים. בשל המבנה המבוזר בארה"ב, הגיוון בין המדינות ובתוכן גדול, כאשר חלקן הפכו את הנושא למנדטורי בעוד אחרות מותירות חופש פעולה לבתי הספר.

הביקורת על תוכנית חינוך האופי ממוקדת בהגדרתה ובמטרותיה. התוכנית נתפסה כשמרנית למדי, כמעקרת דיון מוסרי משמעותי, וחלק יאמרו – כמשחיתה ממש. גם אם נמצאו פתרונות באקדמיה להגדרת חינוך האופי ותיאוריית השינוי שלו לקידום טוב משותף, הרי שאלו לא חלחלו לפרקטיקה. ביקורת פרקטית יותר נמתחה על התיקוף של גרסאות מוקדמות של חינוך האופי, בהן הודגשה למידה עיונית של ערכים ומידות. ביקורת זו גרמה להסטת הדגש מחינוך אופי לפיתוח יכולות לא קוגניטיביות – ובראשן SEL – אשר נמצאו בהלימה מוכחת לביצועים אקדמיים. דגש פסיכולוגי גובר זה, הביא ביקורת על התפיסה האינדיבידואלית, המעקרת את ההיבט הפוליטי של לימוד המוסר והמידות, ואת קידום הטוב המשותף.

V. סיכום משווה – מדיניות חינוך ערכי והערכתה

הסקירה לעיל מלמדת עד כמה חינוך ערכי משתנה לאורך זמן בתוך מדינות וביניהן. השדה המושגי הרחב מקשה על השוואה תקפה, אך עולות ממנו כמה תובנות. ראשית, הערכת חינוך ערכי איננה נחלתם של מומחים בלבד, אלא לא פעם נעשית בפוליטיקה, בתקשורת ובדעת הקהל, מהיות התחום קשור בכל רובד מהחיים הציבוריים. רבות מהתוכניות שנסקרו נבעו מהלך רוח זה (בעיקר בריטניה, ארה"ב וצרפת). שנית, כאשר מונחל סט ערכים אחיד, נוצר מתח עם חלקים באוכלוסייה (מורים ותלמידים), וכן פער בין הלכה למעשה, הן ביישום והן בחוויית חלק מהתלמידים. אתגר זה קשה במיוחד בדמוקרטיות ליברליות, מכיוון שהאחידות נתפסת כמונעת דיון ערכי שהוא בנשמת אפה של דמוקרטיה. שלישית, בגרסאות מצומצמות של חינוך אופי עולה ניתוק מדיון מוסרי, שעשוי לפתח אדם-מלא-את-עצמו שאיננו פועל לקידום טוב משותף.

טבלה מספר 2 : סיכום משווה : מדיניות חינוך ערכי והערכתה

תחום/מדינה	צרפת	בריטניה	סינגפור	ארה"ב
שם התוכנית	חינוך מוסרי ואזרחי	ערכים בריטים בסיסיים	ערכים בפעולה	חינוך אופי
מתי החלה	חודש בסוף שנות ה-1980; עודכן ב-2015	2014	2012	1993; עדכון 2001
ערכים/מידות עיקריים	"חילון", ערכי המהפכה הצרפתית, זכויות אזרח	דמוקרטיה, שלטון החוק, חופש הפרט וסובלנות	תרומה אקטיבית של הפרט לקהילה; דרך קידום תכונות כמו הרמוניה, אכפתיות, חוסן נפשי ואחריות	לא אחיד (פלורליסטי); למשל אכפתיות, הוגנות וכבוד. ברמה הפדרלית עקרונית של שיתוף הקהילה (שיתופיות) והוליסטיות
רקע לצמיחתה	תחושת איום על הלכידות החברתית; שינויים בעקבות אירועי טרור שבוצעו בחלקם בידי אזרחים	תחושת איום מהקצנה בתוך החברה הבריטית; דו"ח קריק	חלק בחינוך מוסרי אזרחי ליצירת לכידות לאומית במדינה צעירה עם אוכלוסייה מגוונת	הסכמה גוברת בקרב בעלי עניין כי הפתרון להתנהגות שלילית של בני נוער טמון בחינוך האופי; ביקורת על גישות קודמות
יישום	בכל שכבות הגיל; גמישות ביישום	בכל שכבות הגיל; אין "מלמעלה" אלא הצעות ויישום ברמה ב"ס	תוכנית שעיקרה בחטיבה העליונה	תלוי מדינה – לעיתים מנדטורי ולעיתים וולונטרי; מעורבות ניכרת של גופים פרטיים; דגש פסיכולוגי
הערכה	בעיקר במקצועות הרוח – אזרחות והיסטוריה	ברמת ביה"ס והערכת המורים על ידי מערך הפיקוח	הערכת התנהגות (אורך והיקף תרומה לקהילה) המשוקללת כנקודות בונים בקבלה להשכלה גבוהה	הערכה על פי מדדי תהליך מיטבי לחינוך האופי (למשל, PRIME); בהדרגה הערכה מבוססת SEL
ביקורת	אינדוקטרינציה	סגירות	לכידות על חשבון חופש	בלבול וריבוי מושגי המעקר

	מיקוד והערכה	הפרט; איום על הדמוקרטיה	התנשאות בריטית (שסופה הברקזיט)	לערכי הרפובליקה	
ביקורת	שמרנות ערכית; ניטרול דיון מוסרי המקדם הפרט והחברה	ערכים שמהווים אוריינטליזם מהופך ומשרתים את השלטון	ערכים אחידים המוציאים גיוון; היעדר דיון בערכים שנתרו בחוץ ובאלו שנבחרו	פער בין הלכה למעשה ביישום	
ביקורת	קושי בהוכחת השפעה של תוכניות מוקדמות לחינוך אופי; מעבר הדרגתי לדגש על יכולות חברתיות-רגשיות (אינדיבידואליות) שלא בהכרח עולות בקנה אחד עם התנהגות מוסרית בחברה	כלי הערכה של התוכנית אינם תקפים; דיים וברי השוואה; היעדר שקיפות	פער בין ההנחיה ליישומה – לא ממש מיושמת בתוכנית הלימודים; ובפרקטיקה הערכים סותרים מציאות הילדים במערכת החינוך ההיררכית	פער בין הערכים לחויית התלמידים	

סיכום ואינטגרציה: אתגרי הערכת חינוך ערכי

חינוך ערכי התחדש בעשורים האחרונים ברחבי העולם, מתוך תפיסה כי למערכת החינוך תפקיד מרכזי בחניכת ילדים ובני נוער לתפקוד מיטבי בקהילה. למרות מאפייני משותף זה, הגדרתו של חינוך ערכי איננה אחידה ומכילה ריבוי וערפול מושגי. בשל מבוכה מושגית זו מומלץ לערוך בירור, החצנה ומיקוד של החינוך הערכי ברמת המדינה; והעמדת מטרותיו לשיפוט עמיתים של מומחים.

מהסקירה עולה כי חינוך ערכי נטוע בהקשר מסוים, וקשור באופן הדוק לתרבות, להיסטוריה ולפוליטיקה ברמת המדינה. יתרה מזאת, חינוך ערכי משתנה לאורך זמן ובין מקומות בתוך המדינות עצמן. זהו תחום שבו הן התוכנית והן הערכתה נובעות מתפיסה מסוימת של ה"טוב" הכללי, הן ברמה הלאומית והן ברמת קבוצות משנה בתוך הלאום. הכרה בעובדה זו מביאה להמלצה לשתף קהילות בהבניית תוכניות לחינוך ערכי ולהערכתן, ומגבילה את יכולתנו להשוותן.

אתגר נוסף הוא העברת המונחים המופשטים והדינמיים של חינוך ערכי ליעדי הערכה ומדידה, כלומר למצוא הקריטריונים המעידים על השפעתן של תוכניות חינוך ערכי. עלינו לבחון היטב כי המדדים שנבחרו אכן מייצגים את המכלול המושגי ולא רק חלק ממנו, ואינם נובעים מהיתכנות מדידתם. הפעולה הערכית בהערכה והעובדה שמדובר במערך כה מורכב המושפע ממשתנים רבים מעבר לחינוך ערכי, מביאים להמלצה לענווה בהצבת מטרות ההערכה.

זאת ועוד, בספרות מומלץ להמעיט במדידת תוצאות (עלייתו/ ירידתו של מערך ערכי בעקבות תוכנית חינוך ערכי) ולראות בהערכה כמכוונת לשיפור התהליך של חינוך ערכי, ברמת הפרט, בית הספר וצוותו, והתוכנית הלאומית. המלצה זו נובעת גם מהטענה כי בעת מדידת תוצאות ברמת התלמידה, בפרט בסיטואציה חינוכית המגלמת היררכיה, נפגע חופש הפרט, ולכן מדידה כזו איננה תואמת משטר דמוקרטי. באופן ספציפי, מומלץ ליישם את מאפייני התהליך ברמה הבית ספרית שנמצאו בספרות כמקדמי מוסריות של תלמידים, ובמרכזם יצירת אווירה של אכפתיות ואמון. בירורם של תהליכי חינוך ערכי מביא לשימוש במגוון אפיסטמי ומתודי, ולשילובן של שיטות מחקר איכותניות המלמדות על המשמעות של החינוך הערכי, לצד או במקום 'כמותי'. ולבסוף, בחינתן של תוכניות החינוך הערכי במדינות הנסקרות העלתה שלוש תובנות, הרלבנטיות כך נדמה גם לישראל:

1. הערכת חינוך ערכי איננה נחלתם של מומחים בלבד, אלא לא פעם נעשית בפוליטיקה, בתקשורת ובדעת הקהל, מהיות התחום קשור בכל רובד מהחיים הציבוריים. עובדה זו מעלה שאלה על הציפיות ממערכת החינוך ומהחינוך הערכי, ומידת הריאליות שלהן.
2. כאשר מונחל סט ערכים אחיד, נוצר מתח עם חלקים באוכלוסייה (מורים ותלמידים), וכן פער בין הלכה למעשה, הן ביישום והן בחוויית חלק מהתלמידים והמורים. אתגר זה קשה במיוחד בדמוקרטיות ליברליות, מכיוון שהאחידות נתפסת כמונעת דיון ערכי.
3. בגרסאות מצומצמות של חינוך אופי קיים סיכון של ניתוק מדיון מוסרי, שעשוי לפתח אדם-מלא-את-עצמו שאיננו פועל לקידום טוב משותף.

ביבליוגרפיה

- אלפי-ניסן, ש' (2019). **כיצד מחנכים לערכים בבתי ספר בעולם?**, ירושלים: היוזמה, ועדת חינוך לערכים.
- אריאב, ת' (2020). **הארות על נושא הערכה איכותנית של ערכים בתכניות לימודים**. ירושלים: היוזמה, ועדת חינוך לערכים, מפגש שלישי.
- ארנדט, ח' (2013). **המצב האנושי**. תרגום מאנגלית: אזולאי א., ואופיר, ע., תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ביטון, א' (2016). **זוח ועדת ביטון להעצמת הזהות של יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך**. הוגש לשר החינוך.
- בן ישראל, ר' (1998). **שוויון הזדמנויות ואיסור אפליה בעבודה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בנית, מ' (1983), **מילון צרפתי-עברי, כרך 3**, גבעתיים: מסדה.
- יוסטמן, מ', ובוקובה, ג' (2010). **אינדיקטורים לחינוך בישראל: קווים מנחים והמלצות**, ירושלים: היוזמה.
- טופול, נ' (2019). **סקירת מחקר – המניעים לחינוך לערכים במדינות שונות בעולם**. ירושלים: היוזמה, ועדת חינוך לערכים.
- ליטמנוביץ, ע' (2019). **חינוך להוראת זהות לאומית ודתית**. ירושלים: היוזמה.
- מרכז אקורד פסיכולוגיה חברתית לשינוי חברתי, האוניברסיטה העברית בירושלים, במסגרת תו תקווה ישראלית בחינוך (2020). **מדד תו תקווה ישראלית לחינוך לשותפות**.
- משרד החינוך (2020). **מצגת מערכת החינוך 2030: ערכים ורכיבי ליבה ב"דמות הבוגר"**.
- עירם, י', ומסלובטי, נ' (2002). מבוא: ערכים וחינוך לערכים. בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם, (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 11 – 26). תל אביב: רמות.
- Alexander, H. A. (2016). Assessing virtue: measurement in moral education at home and abroad. *Ethics and Education*, 11, 310-325.
- Arthur, J. (2014). Traditional approaches to character education in Britain and America. In: L. Nussi, D. Narvaez & T. Krettenauer, (Eds.). *Handbook of moral and character education* (Second Ed., pp. 43-60). Routledge: New York.
- Arthur, J. (2017). Convergence on policy goals: Character education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 59-71.
- Arthur, J. (2020). *The formation of character in education: From Aristotle to the 21st century*. London & New York: Routledge.
- Bamber, P., Bullivant, A., Clark, A., & Lundie, D. (2018). Educating global Britain: Perils and possibilities promoting 'national' values through critical global citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 66, 433-453.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2017). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49, 315-330.

- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). Research-based fundamentals of the effective promotion of character development in schools. In: L.P. Nucci, T. Krettenauer & D. Narváez, (Eds.). *Handbook of moral and character education* (Second Ed., pp. 248-260). New York: Routledge.
- Bevort, A., & Veugelers, W. (2016). Active citizenship and austerity: A Dutch–French comparison of policy, civil society and education. *Citizenship Teaching & Learning*, 11, 315-332.
- Bozec, G. (2017). Citizenship and diversity in education in France: Public controversies, local adaptations, and commitments. In: J. A. Banks (Ed.). *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching*. (pp. 185-208). Washington, DC.: American Educational Research Association.
- Chia, Y. T. (2016). Singapore general election 2015 and the role of citizenship education. *The Round Table*, 105, 149-160.
- Crick, R. D. (2010). Integrating the personal with the public: Values, virtues and learning and the challenges of assessment. In: R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*. (pp. 883-896). Dordrecht: Springer.
- Curren, R., & Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured?. *Theory and Research in Education*, 12, 266-282.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237-251.
- Fay, J., & Levinson, M. (2017). Teaching democracy in polarizing times. *Educational Leadership*, 75, 62-67.
- Farini, F. (2019). The paradox of citizenship education in early years (and beyond): The case of education to fundamental British values. *Journal of Early Childhood Research*, 17, 361-375.
- Gates, E. F. (2018). Toward valuing with critical systems heuristics. *American Journal of Evaluation*, 39, 201-220.
- Gaudin, P. (2017). Neutrality and impartiality in public education: The French investment in philosophy, teaching about religions, and moral and civic education. *British Journal of Religious Education*, 39, 93-106.
- Hall, J. N., Ahn, J., & Greene, J. C. (2012). Values engagement in evaluation: Ideas, illustrations, and implications. *American Journal of Evaluation*, 33, 195-207.
- Han, C. (2007). History education and ‘Asian’ values for an ‘Asian’ democracy: The case of Singapore. *Compare*, 37, 383-398.

- Heng, M. A., Blau, I., Fulmer, G. W., Bi, X., & Pereira, A. (2017). Adolescents finding purpose: Comparing purpose and life satisfaction in the context of Singaporean and Israeli moral education. *Journal of Moral Education*, 46, 308-322.
- Hill, M. (2000). 'Asian values' as reverse Orientalism: Singapore. *Asia Pacific Viewpoint*, 41, 177-190.
- House, E. R., & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18, 188-215.
- Howe, K. R. (2009). Positivist dogmas, rhetoric, and the education science question. *Educational Researcher*, 38, 428-440.
- James, J. S., & Janmaat, J. G. (2019). *Civil disorder, domestic terrorism and education policy*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Koh, C. (2012). Moral development and student motivation in moral education: A Singapore study. *Australian Journal of Education*, 56, 83-101.
- Laborde, V., & Silhol, G. (2018). The intertwining of Laïcité and ethnicity: Observations from teachers' practices in state schools in Provence. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10, 58-81.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In: A. Renninger & I. Siegel, (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4*, (pp. 248-296). New York: Wiley.
- Lapsley, D. K., & Yeager, D. (2012). Moral-character education. In: W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, (, Second Ed., pp. 289-347). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentaries*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lizotte, C. (2020). Laïcité as assimilation, laïcité as negotiation: Political geographies of secularism in the French public school. *Political Geography*, 77, 102-121.
- Lovat, T. (2010). The new values education: A pedagogical imperative for student wellbeing. In: R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*, (pp. 3-18). Dordrecht: Springer.
- Lovat, T. (2019). *The art and heart of good teaching: Values as the pedagogy*. Singapore: Springer.
- Ministry of Education, Singapore (2020). *Values In Action*. Retrieved from: <https://www.moe.gov.sg/education/secondary/values-in-action>.
- Meindl, P., Quirk, A., & Graham, J. (2018). Best practices for school-based moral education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5, 3-10.

- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., & Lies, J. (2004). Minnesota's community voices and character education project. *Journal of Research in Character Education*, 2, 89-112.
- Office of Elementary and Secondary Education (OESE), (2019). *Subpart 3 – Partnerships in Character Education, SEC. 5431*. Retrieved from: <https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/the-elementary-and-secondary-education-act-the-no-child-left-behind-act-of-2001/subpart-3-partnerships-in-character-education/>.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD.
- Peterson, A. (2020). Character education, the individual and the political. *Journal of Moral Education*, 49, 143-157.
- Reilly, T. S., & Narvaez, D. (2018). Character, virtue, and science: Linking psychological and philosophical views. *Philosophy, Theology and the Sciences*, 5, 51-79.
- Sim, J. B. Y., & Chow, L. T. (2019). Confucian thinking in Singapore's citizenship education. *Journal of Moral Education*, 48, 465-482.
- Singapore Mandarin Council. (2019). *Values in Action (VIA)*. Retrieved from: <https://www.languagecouncils.sg/mandarin/en/learning-resources/singaporean-mandarin-database/terms/values-in-action-via>
- Smith, B. H. (2013). School-based character education in the United States. *Childhood Education*, 89, 350-355.
- Smooha, S. (2002). The model of ethnic democracy: Israel as a Jewish and democratic state. *Nations and Nationalism*, 8, 475-503.
- Social and Character Development Research Consortium. (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, US Department of Education, 2001-2011.
- Starkey, H. (2000). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *Curriculum Journal*, 11, 39-54.
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: series B, human geography*, 100, 149-162.
- Tan, C., & Wong, Y. L. (2010). Moral education for young people in Singapore: Philosophy, policy and prospects. *Journal of Youth Studies*, 13, 89-102.
- Tan, C., & Tan, C. S. (2014). Fostering social cohesion and cultural sustainability: Character and citizenship education in Singapore. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8, 191-206.

- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- UK Department for Education. (2014). *Promoting Fundamental British Values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools*. London: Department for Education.
- U.S. Department of Education. (2005). *Character education...our shared responsibility*. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>.
- Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67, 79-96.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38, 148-170.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, 347-376.
- Winter, C., & Mills, C. (2020). The psy-security-curriculum ensemble: British values curriculum policy in English schools. *Journal of Education Policy*, 35, 46-67.
- Vincent, C. (2019). Cohesion, citizenship and coherence: Schools' responses to the British values policy. *British Journal of Sociology of Education*, 40, 17-32.
- Zhang, L.M. (2017, July 24), *Values in Action program: Instilling a sense of duty, empathy*, retrieved from: <https://www.straitstimes.com/singapore/education/chung-cheng-high-main-lessons-from-butterflies>.