



פרק 3 | היבטים פדגוגיים-קוריקולריים
בחינוך מוכוון ערכים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

כמה מסקנות עולות ממחקרן של גורן וימיני:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מיפוי הכישורים הגלובליים לפי דוח ראמ"ה (2020)



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

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

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

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

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

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

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

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

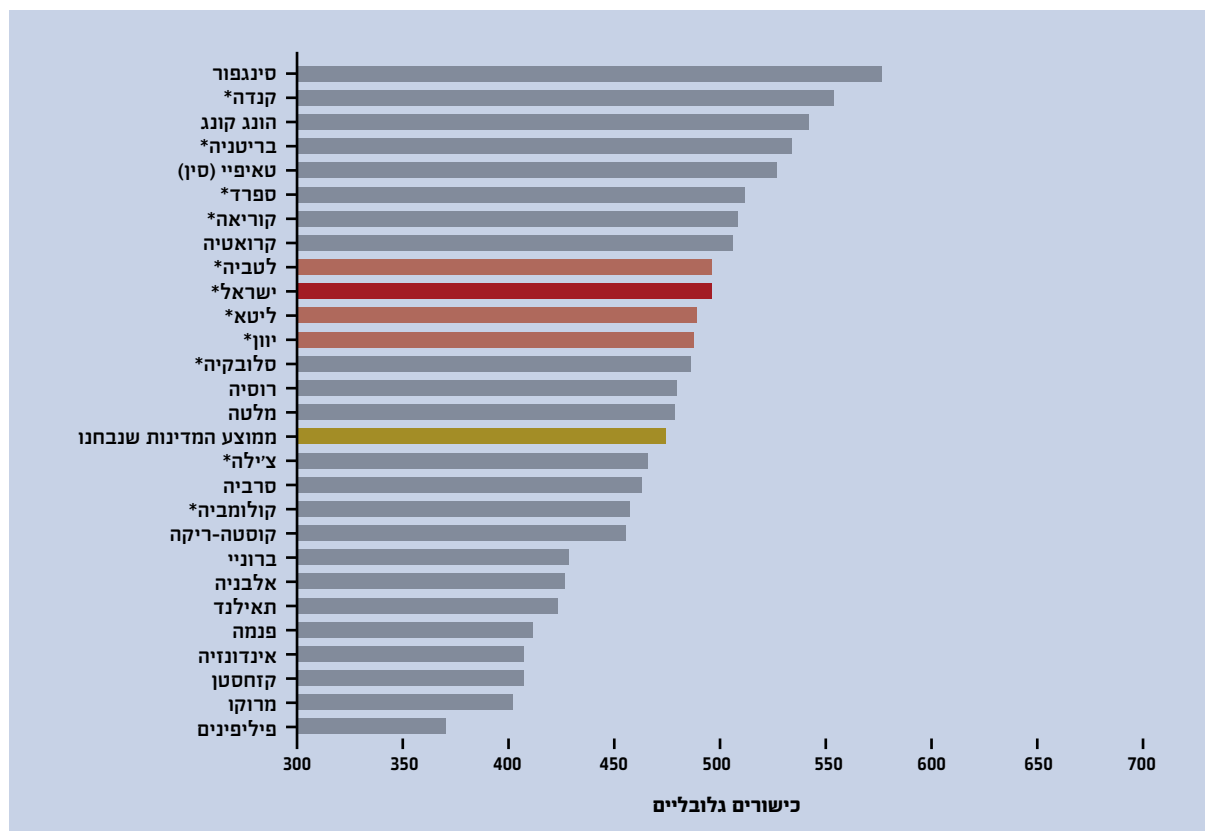
כישורים גלובליים - מיפוי אופן ההערכה של הממדים השונים והאינדקסים המרכיבים כל אחד מהם (ראמ"ה, 2020)

כישורים גלובליים					
ממדים	היכולת להבחין בחוץ וסוגיות ומצבים בעלי חשיבות מקומית, גלובלית ותרבותית	היכולת להבין ולכבד נקודות מבט ותפיסות עולם שונות	היכולת ליצור אינטראקציה חיובית עם בני אדם מרקע שונה	היכולת והנטייה לנקוט בפעולות המקדמות פיתוח בר-קיימה ורווחה של הכלל	
	אינדקסים בשאלוני התלמידים				
	נבדק במחקר פיזיה 2018	מודעות התלמיד לסוגיות גלובליות	רצון ללמוד על אודות תרבויות אחרות	מודעות לתקשורת בין תרבותית	בישראל מחד זה לא נכלל בשאלון
		מסוגלות עצמית לגבי סוגיות גלובליות	התבוננות מנקודת מבט של האחר	גמישות מחשבתית וכושר הסתגלות	
מספר פריטים במבחן					
36		18	0	14	

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

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

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



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

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

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

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

3. מיפוי הגורמים העוסקים בחינוך מוכוון ערכים בישראל

3.1. משרד החינוך

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 שחקנים, גורמי השפעה ובעלי עניין מחוץ למשרד החינוך

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 מנגנונים להקניית ערכים במערכת החינוך

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 צירי ההשפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. זרמים בחינוך בישראל והשפעתם על חינוך מוכוון ערכים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. תוכניות ומהלכים לחינוך מוכוון ערכים בישראל

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

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

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

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

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

ערכי דמות הבוגר ורכיבי הליבה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. מה נדרש ממורים ומחנכים לצורך הוראת ערכים ולמידתם

7.1 חינוך מוכוון ערכים ותוכניות ההכשרה להוראה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2 מה חשוב ללמד את המורים בהקשר של חינוך מכוון ערכים

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

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

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

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

מהפרופיל המפורט לעיל נגזרת הכשרה להוראה הכוללת את המרכיבים הבאים:

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

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

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

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

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

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