

חשיבות החינוך לערכים בקרב גננות ומורות בחינוך המיוחד והרגיל

והקשר לערכיות האישית שלהן

שלומית שניצר-מאירוביץ', ענבל בכר-כץ, לירז חן והגר ארליך-ממן

תקציר

הקניית ערכים היא חובה חינוכית במוסדות החינוך ואחת מהחובות הנדרשות במאה ה-21 ממחנכים בישראל. העמדה של גננות ומורות כלפי החשיבות של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים היא מפתח להבנת תהליכים קוגניטיביים ורגשיים במסגרות חינוכיות רבות (בר-לב, 2020; גרינבוים-גוטמן, 2014; מסלובטי ועירם, 2002; שחר, 2019).

המחקר הנוכחי בוחן כמה סוגיות חינוכיות אשר נוגעות לחשיבות של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בגנים ובבתי ספר יסודיים במסגרות חינוך רגיל ומיוחד. במחקר השתתפו 182 נשות ואנשי חינוך במסגרות חינוכיות שונות מאזורים שונים ברחבי הארץ, חמישה מהם גברים ו-177 נשים, שמילאו שלושה שאלונים: שאלון דמוגרפי קצר, שאלון לגבי החשיבות של הקניית ערכים שונים בשדה החינוכי ושאלון ערכים אישיים.

ממצאי המחקר משקפים שאנשי חינוך מקנים חשיבות רבה להקניית ערכים בעבודתם ותופסים את עצמם כמי שיש להם אישיות ערכית. המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שבה עובדים אנשי החינוך אינן משפיעות על מידת החשיבות המוקנית לערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים, ובמדדי האישיות הערכית. זאת, למעט השפעה קלה בערך תרומה לקהילה בקרב מורים בבית ספר יסודי, אשר העידו על עצמם כמחזיקים במידה רבה יותר בערך זה בהשוואה לגננות. נוסף על כך, נראה כי ככל שאנשי החינוך מעידים על כך שיש להם ערכים אישיים רבים, דוגמת אהבת האדם ואחריות חברתית, כך הם מעניקים חשיבות רבה יותר להקניה של ערכים שונים במסגרתם החינוכית. לבסוף, המחקר מראה שאישיותם הערכית של אנשי החינוך משפיעה על החשיבות שהם רואים בהקניית ערכים במסגרת החינוכית מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, למעט בערכים אוניברסליים שבהם נמצאה השפעה של מאפייני דת וגיל.

מחקר זה העריך את החשיבות של הקניית ערכים בעיני אנשי חינוך שונים, את המידה שבה אנשי החינוך תופסים את עצמם כערכיים, ואת השפעת תפיסתם על מסגרתם החינוכית. למחקר זה השלכות על השיח בנושא החינוך לערכים וממצאיו משקפים את הצורך לפתח תוכניות הכשרה לאנשי חינוך להעמקת הידע במושג ערכים, ולטיפוח השיח הערכי בקרב התלמידים והעמקה בו.

מילות מפתח: ערכים, חינוך לערכים, המחנך כגורם מעצב, חינוך מיוחד

מבוא

משחר האנושות בני האדם עוסקים בשאלות הנוגעות למשמעות החיים ולערכים המנחים אותם. השינויים החברתיים, הכלכליים, הטכנולוגיים והפוליטיים שמתרחשים בארץ ובעולם בשנים האחרונות הם גורם המשפיע על המשמעות של הקניית ערכים ולפיכך, משפיע ישירות על דור העתיד (וימן ושרון, 2018; שחר, 2018).

בעידן המודרני המוסדות החינוכיים הם גורם עיקרי בהקניית ערכים ובשל כך תפקיד אנשי החינוך מתעצם (מסלובטי ועירם, 2002). מעצם מהותו חינוך לערכים מבקש לייצר חברה טובה ומיטיבה, המגנה על אזרחיה ומתייחסת למכלול של צרכיהם. תפקידם של אנשי ההוראה כמחנכים הוא לעודד את תלמידיהם להבין את ערכיהם הפנימיים ולבחון התנהגויות הנובעות מעמדות אלו (בר-לב, 2020; גרינבוים-גוטמן, 2014; דרום, 1989; מסלובטי ועירם, 2002).

במסגרות הגיל הרך מתבצע הצעד החינוכי הראשון של כל ילד. הטמעת ערכים בשלב זה מהווה בסיס להמשך קיומם לאורך חיי החינוך של הפרט. תוכנית לימודים מוסמכת לגיל הרך מעצבת את אופיים של ילדים בגיל הרך, מסייעת להם לשפר את כישוריהם החברתיים והרגשיים ולהשיג ערכים חברתיים כמו גם כישורים אקדמיים אחרים. מחקרים שנערכו בנושא ערכים בגיל הרך, למשל מחקרם של בלאט ואחרים (Balat et al., 2011), הצביעו על כך שהורים מאמינים שהוראת ערכים אוניברסליים צריכה להתחיל בשלב הגן, וכי הם מעניקים עדיפות להוראת ערכים אלו. עם זאת, קיימים מחקרים מעטים העוסקים בנקודת המבט של אנשי ההוראה על החשיבות שבהקניית ערכים, בזיהוי ערכי הליבה החשובים לאנשי חינוך

ובהבאת ערכים אלו לידי ביטוי בפועלם החינוכי. מתוך כך, שאלת המחקר המרכזית במחקר הנוכחי היא: האם קיימים הבדלים בחשיבות הניתנת להקניית ערכים בשדה החינוכי על ידי אנשי החינוך ובמידת האישיות הערכית של אנשי החינוך, כפי שהיא נתפסת בעיניהם, כתלות בסוג המסגרת החינוכית וכתלות בשכבת הגיל שאיש החינוך עובד בה? מעבר לשאלה מרכזית זו, מחקר זה מנסה להתחקות אחר הקשר בין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך (המידה שבה אנשי החינוך תופסים את עצמם כערכיים) לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים בעיני אנשי החינוך בשדה החינוכי.

מחקר זה עשוי לסייע לאנשי החינוך להבין לעומק את החיבור שבין המערכת הערכית הפנימית לבין התנהגותם בשדה החינוכי, לחשוב לעומק על נושא החינוך לערכים ולפעול בשיקול דעת מתוך מודעות לחיבור זה. כמו כן, המחקר עשוי לסייע לחוקרים ולמערכת החינוך הכללית בהבנת נקודת מבטם של אנשי החינוך ובהקמת מערך חינוכי התומך בידע שבהקניית ערכים ומעשיר אותו.

סקירת ספרות

ערכים וסוגיהם

אחת ההגדרות העוברת כחוט השני במחקר ומהווה בסיס לפרשנות התוצאות היא "ערכים הם העדפות אישיות שעשויות לכוון את התנהגותו של הפרט לפי שיפוטו, הנובעות מאמונות או מגישות מעבר למצבים ספציפיים" (בר-לב, 2020, עמ' 21). ערכים מתוארים כמאגר של מטרות אישיות המשמשות רעיון מהותי ומנחה לאדם, לקבוצה או לחברה (Schwartz, 1994). הערכים מבוססים על מחשבות, על רצונות ועל פעולות היוצאות נגד האינטרס העצמי, ולמען קידום אינטרס של הזולת הערכים מעודדים שיתוף פעולה בתוך הקבוצה ומשמשים אמות מידה לצידוק מעשיהם (Meindl et al., 2018; Luco, 2014; Schwartz, 1994). הערכים של האדם מנחים אותו במהלך חייו במחשבתו ובפעולותיו. חברה ותרבות משפיעים על השונות במידת הערכים של כל אדם ודירוגם ומעמדם משפיעים על בחירת דרך פעולה אף אם יש התנגשות בין ערכים שונים (בר-לב, 2020).

קיימות כמה קטגוריות לערכים: טרמינליים (מטרת-יעד), אינסטרומנטליים (אמצעי להשגת המטרה), מולדים, נרכשים, ערכי מוסר וערכים אינטלקטואליים. דוגמה לסיווג של ערכים מופיעה בתיאוריית הערכים האנושיים של שוורץ ואחרים (Schwartz et al., 2012), אשר הציגה מעגל צרכים הכולל עשרה ערכים שלטענתם הם ערכי יסוד ונועדו להנחות את האדם בחייו. ערכים אלו הם אוניברסליות, נדיבות, מסורת, קונפורמיות, ביטחון, כוח, הישגיות, נהנתנות, גרייה והכוונה עצמית. ערכים אלו ניתנים לסיווג לארבעה תחומים מרכזיים המציגים בבסיסם מטרה רגשית שאליה האדם שואף. ארבעת התחומים מתפצלים לשני צירים ניגודיים: שימור עצמי לעומת התעלות על העצמי, ושמרנות לעומת פתיחות לשינויים. מטרותיהם של הערכים בתחום השימור העצמי מכוונות לצורכי הפרט, לדוגמה, הישגיות (רצון להצליח ולרכוש הערכה חברתית דרך השגת מטרות), ואילו מטרות הערכים בתחום ההתעלות על העצמי מכוונות לצורכי החברה, לדוגמה, אוניברסליות (קבלה, הבנה ודאגה לשלומם של אנשים, כולל רחוקים, ושל הטבע). בהמשך לכך, ערכים בתחום השמרנות כוללים ערכים כגון קונפורמיות ומסורת לעומת תחום הפתיחות לשינויים שבו הערכים עוסקים, למשל, בהרחבת אופקים, בחתירה לידע ובצורך בשינוי ובהתחדשות.

בהקשר לצירים נגדיים, אדם יכול להחזיק בערכים מתנגשים או להתאים את ערכיו לפי סיטואציות שונות שהוא נתקל בהן, ולכן מעשיו של אדם אינם בהכרח מעידים על ערכיו (לם, 1973; פישר, 2015; שחר, 2019; Schwartz et al., 2012; Hofstede, 2001). בהמשך הורחבה תיאוריית עשרת הערכים ל-19 ערכים מוטיבציוניים מרכזיים ובה החלוקה מתבצעת לשלוש רמות עיקריות: ערכים אישיים (סקרנות אינטלקטואלית ומיצוי אישי), ערכים חברתיים (כבוד למשפחה ולהורים) וערכים אוניברסליים (אהבת האדם וסבלנות). ערכים אלו פרוסים על פני אותו רצף מעגלי ותחת אותם ערכי יסוד. חשוב לציין, כי חלק מהערכים עשויים להשתייך ליותר מרמת חלוקה אחת. כך למשל, הערך סבלנות עשוי להשתייך לערכים אוניברסליים וכן לערכים חברתיים (Schwartz & Cieciuch, 2022).

מינקות ועד זקנה, האדם פוגש במהלך חייו את העולם, ודרכיו מצטלבות עם אנשים נוספים. כך הוא נחשף לערכים שונים ובוחר את הערכים שילוו אותו בחייו על פי אורח חייו, מנהגיו

וסביבתו, ואלו משפיעים על אישיותו הן מבחינת אורח חייו ומנהגיו של האדם (אחריות או מצוינות אישית) הן מבחינת השפעה על סביבתו (מנהיגות) (Sagiv et al., 2017). התנהגותו של האדם נובעת מצרכיו ומההשפעות שהוא נחשף אליהן, ובכך יש שיקבילו את הערכים שכל אדם בוחר לצרכים שנזכרו בסולם הצרכים של מאסלו (Maslow, 1954). סולם זה כולל חמישה סוגים של צרכים אנושיים שהם הבסיס לערכים ולצרכים נוספים של האדם – צורך פיזיולוגי, צורך בביטחון, צורך באהבה ושייכות, צורך בהערכה, וצורך במימוש עצמי. הדמיון בין סולם הצרכים לערכים האישיים של האדם נובע מהשאיפה הפנימית העמוקה ביותר של האדם להשתמש בכישורים הייחודיים שלו כדי להגיע למימוש היכולת האישית הטמונה בו. המימוש העצמי נמצא בראש סולם הצרכים, ועל פי מאסלו לא רבים זוכים להגיע אליו. כך גם מבחינת הערכים האישיים, שהפרט לא תמיד זוכה לממש (בר-לב, 2020; Maslow, 1954). האדם משפיע על סביבתו הרחבה ומושפע ממנה. כאשר האדם נחשף לסיטואציות ולמצבים חברתיים בסביבתו, התקשורת הבינאישית חושפת אותו לערכי האנשים הקרובים אליו, הוא לומד את התנהגותם ונוקט עמדה ובכך מפתח את מערכת ערכיו. דוגמה לערכים חברתיים הם אחריות, יושר, השכלה ועוד (בר-לב, 2020; Saracho, 2021).

ערכים אוניברסליים הם "ערכים המצביעים על נורמות התנהגות רצויות, סטנדרטים להערכת מצבים ומעשים ומטרות שבני האדם באשר הם, ללא הבדלי מין, גזע או דת, צריכים לשאוף אליהן" (אדלר ואחרים, 2013, עמ' 19). דהיינו, ערכים אוניברסליים מתמקדים בשוויון של סביבות שונות שבהן כל אדם גדל. למרות הקושי בקבלת השוויון, על פי אדלר ואחרים (2013), ישנם ערכים אוניברסליים המשמשים מערכת ערכים בסיסית וזהה בין כלל המדינות השונות, לדוגמה, דמוקרטיה, שוויון, חירות, צדק, כבוד האדם ואושר. חשיבותה של הקניית ערכים אלו גוברת כדי להכין את הפרטים להיות אזרחים בעולם שבו המציאות הופכת להיות גלובלית ומתנהלות בה מערכות יחסים ומגעים בין בני אדם, בין חברות ובין מדינות שונות.

חינוך לערכים

ערכים וחינוך לערכים עומדים במרכז השיח המשפחתי, הציבורי והפדגוגי ומתנהלים בצל חילוקי דעות עקרוניים בנוגע להגדרתם של הערכים הנלמדים, משמעותם ודרכי למידתם. קיימים שני גורמים עיקריים אשר משפיעים על מערכת ערכיו של הפרט בצעירותו: הוריו ומערכת החינוך. בהתבגרותו, הערכים נבנים מאינטראקציות עם סביבתו (בר-לב, 2020; מסלובטי ועירם, 2002; Schwartz et al., 2012). לרוב, ההורים הם הקרובים ביותר והמתווכים הראשונים לילד (פזרשטיין, 1993). כדי שתתקיים למידה בכלל, ולימוד ערכים בפרט, דרוש לילד מודל משמעותי לחיקוי כך שיוכל להזדהות עם המסרים המכוונים אליו ולהפנים אותם.

גם מערכת החינוך היא גורם המשפיע על מערכת ערכיו של הפרט (מלכה ושחר, 2023; מסלובטי ועירם, 2002). במערכת זו יש סוגים שונים של סביבות למידה, הכוללות בין השאר תפיסות מורים וגישות חינוכיות שונות, לרבות הגישה המסורתית, שבה המורה מתייחס לכיתה כיחידה אחת, והגישה הקונסטרוקטיביסטית. בחינוך ערכי יש יתרונות לגישה זו, שבה הלמידה מתרחשת בסביבה שתלמידים תופסים כיום כרלוונטית יותר לחייהם, ושבה האינטראקציה בין התלמידים למורים ובינם לבין עצמם פתוחה וגמישה. כלומר, המורה ממלא תפקיד של מנחה ומלווה והתלמידים מתנסים ביישומם של ערכים. לגישה זו יש השפעה על תפיסותיהם הערכיות של תלמידים יותר מאשר לגישה המסורתית (מלכה ושחר, 2023).

החינוך לערכים נועד לכונן את הילד ולעזור לו בסוגיות חיים שונות. לפי דור וכהן (1996), ישנן שלוש אוריינטציות בהתנהגותו של אדם: כתינוק, התנהגותו נקבעת על פי עיקרון הנעימות, שבו הוא פועל על פי צרכיו הגופניים המידיים. כילד צעיר, התנהגותו נקבעת על פי עיקרון הכדאיות וההישגיות, שבו הוא פועל תוך כדי פיתוח תהליכי חשיבה להשגת מטרה. כאדם בוגר, ההתנהגות נקבעת על בסיס שני העקרונות הראשונים, צרכים גופניים, כדאיות והישגיות וכן על בסיס התפתחות המוסר, איפוק וויתור. חינוך לערכים מכונן את הילד להתפתח לאדם הבוגר ולהשתמש בתהליכי חשיבה מתקדמים.

היבט נוסף על הפנמת התנהגויות ונורמות חברתיות עולה ממחקרה של אור (2014), העוסק ביכולת של הפרט להבין את הנורמות החברתיות של אחרים. לטענתה, יכולת זו מתפתחת בתהליך הדרגתי התלוי בגיל הילד ובבשלותו לבצע פעולות בשם הנורמות הללו ולתרום לקהילה. קיימים שישה שלבים התפתחותיים של החשיבה המוסרית, המחולקים לשלוש רמות בהתאם ליכולתו של הפרט להבין כללי התנהגות וחוקים חברתיים. המחקר הנוכחי יתמקד בשתי הרמות הראשונות בהתאם לאוכלוסיית המחקר. ברמה הקדם-קונבנציונלית (גיל 4-9 שנים) המניע לציות לכללי המוסר הוא אישי ונובע מתוך הצורך להימנע מקבלת עונש. בהמשך קיימים ניצני התחשבות ברווחתו של האחר והגינות מתוך יחסים הדדיים, לא מתוך מניע מוסרי פנימי. עם התפתחות הילד מתחילה להתפתח הרמה הקונבנציונלית המתקיימת במתבגרים ובבוגרים. ברמה זו המניע לקיומם של כללי מוסר הוא צורך למלא אחר ציפיות חברתיות, ולאחר מכן ההתנהגות המוסרית מונעת מהכרה ומהבנה של מוסכמות חברתיות ומתבטאת בשמירה על החוק והסדר.

כיום החברה מצפה מצעירה לגבש עמדות ולהפנים ערכים עד לבגרותם. החברה מצפה כי מוסדות החינוך "יטפלו" בחינוך האופי, כלומר, תכונות, עמדות וערכים, כפי שנקבע במטרת העל של משרד החינוך "מטרת העל של החינוך בישראל מגיל לידה ועד גיל 18 היא לטפח בוגרים ובוגרות ערכיים" (משרד החינוך, 2022). כלומר, הציפייה היא שמוסדות החינוך יכינו את הדור הצעיר להיות אנשים מוסריים. מאחר שבבני אדם עסקינן, קיימות תפיסות ערכיות שונות של אנשי חינוך שונים, ואין תפיסה אחת שרק לפיה יש לחנך. מה משפיע על התפיסות השונות? מהן הדילמות שעומדות בפני אנשים בכלל ואנשי חינוך בפרט?

תפיסות שונות בחינוך לערכים

העידן המודרני מציף שאלות מהותיות, כגון מה המטרות והיעדים שאנו כחברה רוצים להנחיל לדור העתיד? האם לימוד ערכים הוא נושא ראוי בעתיד החדש? (בר-לב, 2020; ג'ארט, 1995; מסלובטי ועירם, 2002; שחר, 2019).

מערכת החינוך מבוססת על שני סוגי לימוד עיקריים – פורמלי ובלתי-פורמלי. החינוך הפורמלי מתייחס למערכת חינוך היררכית המסודרת בכיתות מאורגנות בסדר כרונולוגי ולימודים אקדמיים כלליים, מגוון של תוכניות ייעודיות ומוסדות להכשרה מקצועית וטכנית. לעומתו, החינוך הבלתי-פורמלי מתייחס לפעילות חינוכית מאורגנת המתקיימת מחוץ למערכת חינוך. מטרת פעילות זו היא לקדם מטרות לימודיות למען התלמידים, ופירושה מערכת חינוכית להקניית ידע המותאם לצורכי התלמידים ולרצונותיהם (חדאד ורודניצקי, 2018). מכך עלול להשתמע, כי מערכת החינוך הבית ספרית עוסקת בהיבטים קוגניטיביים בלבד, ואילו עיסוק בהיבטים רגשיים וחברתיים נשאר לשעות אחרי הלימודים, אך לא כך הדבר. בפועל, המערכת הבית ספרית עוסקת בכלל ההיבטים: קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים.

משרד החינוך הוא מבנה ארגוני הכולל מסגרות לכלל התלמידים ומתאים את המסגרות ללומדים – חינוך רגיל, חינוך משולב, חינוך מיוחד לילדים עם צרכים מיוחדים ועוד. נושא הערכים מתפרש ונלמד אחרת בכל מסגרת בהתחשב בגיל התלמידים, ביכולות הקוגניטיביות שלהם, ובגישתו של המוסד החינוכי. המחנך והמוסד עצמו משפיעים על הערכים (אלכסנדר וטופול, 2022). מחקר זה יעסוק בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים בחינוך רגיל ובחינוך מיוחד בגילים המקבילים לגן ולבית הספר היסודי, ולפיכך, יתמקד בחינוך לערכים במסגרות אלו.

הגיל הרך הוא הגיל האופטימלי ללמד ערכים והמסגרת הגנית היא המסגרת האידיאלית לכך. הגננת, שהיא האחראית לתקשורת החינוכית, מספקת הזדמנויות ומודל לתקשורת חברתית וערכית. בגן קיימות הזדמנויות ספונטניות ללמידה ערכית, למשל, משחק תפקידים לניתוח אירועים, דיבוב ושיקוף סיטואציה חברתית בזמן אמת ועוד (מסלובטי ועירם, 2002).

במסגרת בית ספרית יש עדיפות להקניית ערכים בבתי ספר יסודיים מפאת השפעה משמעותית יותר (למפרט, 2008). מפגשיו הראשונים והקריטיים של ילד עם הממסד החברתי משפיעים על ערכיו וכן על ערכי משפחתו. הישגיו הלימודיים משמעותיים פחות בגיל הצעיר מאשר בגיל הבוגר, דבר המייצר מרחב יותר פתוח לשיח רגשי-חברתי. עם זאת, בפני המחנך ניצב אתגר – להגיע אל הפרט בכיתות מרובות תלמידים, ויש למצוא דרכי התמודדות עם מצב זה.

על פי וימן ושרון (2018), בקרב כלל התלמידים העיסוק בערכים מכוון להעמקת השוויון בין בני האדם ללא קשר לרמת תפקודם. בקרב תלמידי החינוך המיוחד העקרונות ודרכי ההוראה יותאמו לתלמידים אך התכנים יהיו חופפים לאלו שבחינוך הרגיל. חינוך לערכים מציב במקום מרכזי את מערכת החינוך ואת עמדת המחנך ובוחן את משמעותם. כמו כן, נבחן התפקיד שמערכת החינוך ואנשי החינוך מתחייבים אליהם במסגרת של הקניית ערכים המתרחשת על ידי אנשי החינוך, על אף הקונפליקטים שיש בין שני גורמים אלו לעיתים.

הקונפליקטים בהקניית ערכים

החינוך לערכים הוא תחום עם נרטיבים שונים, כאשר לכל אדם יש מערכת ערכים והשקפה שונה המאפשרים מצב של ריבוי של זהויות שהולכות ומתגבשות. האדם שואף ליצור קשרים אישיים משמעותיים עם אנשים אחרים ובתוך כך פוגש ערכים נוספים, המחייבים אותו לחשיבה מחודשת בדבר משמעותם של ערכיו. הפירוק וההרכבה מחדש של מערכת הערכים של התלמיד מחייבים חשיבה מחודשת בדבר משמעותם של ערכים ובדבר החינוך לערכים ומציב כמה דילמות מרכזיות בקרב אנשי חינוך (גרינבוים-גוטמן, 2014; וימן ושרון, 2018; יוגב, 2001; לם, 2001; מסלובטי ועירם, 2002).

הדילמה הראשונה שעולה היא הערכים הנלמדים. על פי וימן ושרון (2018), יש לשלב בין שני תחומי דעת שונים ובהם להציג ערך אחד שיהווה ציר ערכי מרכזי. כך הערך שהמחנכים רוצים להקנות בא לידי ביטוי בהקשרים מגוונים, כגון הומניסטיקה, אומנות, חברה. בכל תחום דעת העיסוק בערכים יתבצע על ידי הצגת סוגיות חברתיות-ערכיות. המחנכים רוצים להעלות שיח פורה ודיון מהותי בשלל ערכים אך יכולים לעלות קשיים, לדוגמה, ערכי הזיקה למולדת וחינוך למסורת, המועברים בעיקר בשיעורי האזרחות בבתי הספר והופכים לנושא רגיש. כפי שמציין יוגב (2001), פרט לרוב היהודי במדינת ישראל, קיימים מיעוטים מעדות שונות ואלו מתקשים להזדהות עם מטרותיה המרכזיות של ישראל כמדינת לאום יהודית-ציונית. זהו נושא רגיש בחברה הישראלית ועל המחנכים להיות פלורליסטיים, לקדם אוכלוסייה הטרוגנית בתוך המוסד

החינוכי וכן לטפח חברה של תלמידים חוקרים אינטליגנטיים היכולים לנהל שיח תרבותי על אף דעות חלוקות (יוגב, 2001).

דילמה נוספת היא מידת הרלוונטיות. על המוסד החינוכי להיות עכשווי ולנסות ליצור קשר בין עולם התוכן הנוכחי של תלמידיו לבין הערכים שהמוסד רוצה להנחיל. ישנם ערכים שהילדים יתחברו אליהם יותר או פחות, ועל הגננת והמורה לאזן בין העבר, ההווה והעתיד ולהתאים עד כמה שאפשר בין החלקים השונים בהשכלתם (גרינבוים-גוטמן, 2014; דרום, 1989).

תפקידו של המחנך בכל מסגרת ובכל מעמד עומד לשאלה בסוגיית הקניית הערכים. על איש החינוך ללמד מהיסוד מהם הערכים, למצוא דרכים לחינוך לערכים, ליצור סביבה בטוחה ולדון ולעורר שיח בכיתה בנושא לשם הרחבת המוכנות לצאת לשוק העבודה והעולם. מאחר שלמחנך עצמו מערכת ערכים שבנה במהלך השנים, יהיה עליו להפריד בין השקפת עולמו לבין תוכני השיעור ולהעבירם בצורה ניטרלית. הדילמה האתית הנוצרת מעמידה את המחנכים במצב של סתירה ערכית. המחנך אינו חושף את עמדותיו בנושא באופן גלוי, אלא מאתגר את התלמידים באמצעות שאלות כדי להבהיר את עמדותיהם, לחדד את הקונפליקט המוסרי, לבדוק השלכות של עמדותיהם הערכיות שהובעו ולבדוק את מידת תקפותן במצבים שונים (גרינבוים-גוטמן, 2014). עם זאת, מעשיו של איש החינוך יעידו על ערכיו גם ללא אמירה מפורשת, הרי הילד לומד את דרכי העולם מצפייה במבוגרים המשמעותיים בחייו ודי בדרכי הפעולה של המחנך כדי שהתלמיד יבין את השקפת עולמו (גרינבוים-גוטמן, 2014; מסלובטי ועירם, 2002). האם אישיותו של המחנך, הערכים המאפיינים את אישיותו ותפקידו מהווים גורם משפיע?

השפעת אישיותו של המחנך כגורם מעצב והשפעתם של ערכים על התנהגות

התנהגותו של אדם מבטאת את העדפותיו ואת ערכיו. עם זאת, עלינו לדעת מהיכן נובעת התנהגותו ומהם הערכים שעליהם היא מבוססת (ארהרד, 2014; בר-לב, 2020; מסלובטי ועירם, 2002). זהות עצמית היא תהליך שבו הפרט משתמש בידע שרכש במהלך חייו ויוצר גיבוש עצמי בתחומים שונים. על פי ארהרד (2014), על האדם המתבגר לבחור תשובה ברורה

באשר לשאלת זהותו העצמית הכוללת את זהויותיו בתחום מיני, פוליטי, דתי, ועוד ולשאוף לאיזון והשלמה עם עצמו, לעיתים תוך שינוי ערכיו מתוך ניסיון חיים ואף שימוש בכמה זהויות בהתאם לצרכיו.

זהות חברתית עוסקת ביחסים שבין 'אני' ובין החברה ותפקידי בה והיא מתעצבת בתהליכים בין-אישיים ותוך-אישיים ונתונה לתהליכי מודיפיקציה והתאמה לנסיבות ולתנאים משתנים. זהות חברתית מוגדרת כאוסף של ציפיות ומאפיינים המיוחסים למקצוע, בין שהם משתייכים לאישיות האדם ובין שלא, המאפשר פרקטיקה המייחדת את אנשי המקצוע לקבוצה. האדם בוחר את דרכי פעולתו בהתחשב בסיטואציה, בסביבה ובביקורת שהוא נתון לה, ולא תמיד בהתחשב באידיאלים שלו. בהמשך לסוגייה של תפקיד המחקר בהקניית ערכים שנידונה בתת-הפרק הקודם, אנשי החינוך עוסקים באופן תמידי באופן גלוי וסמוי בערכים, בין שאלו תואמים לאמונתם ובין שלא, תוך ניסיון לשמור על שיח ניטרלי וניתוק הקשר שבין ערכיהם להתנהגותם (בר-לב, 2020).

השפעתם של אנשי חינוך כגורמים מעצבים בשדה החינוכי

תפקידו של המורה ליצור סביבת למידה שהתלמידים בה יחפשו משמעות, יעריכו אי-ודאות ויגלו מהי אחריות. כדי להפוך למחנכים משמעותיים על אנשי החינוך לגלות את זהותם המקצועית (לוי-קרן, 2018; מסלובטי ועירם, 2002; צבר, 2019; קוזמינסקי וקלור, 2010). זהות מקצועית משמעה הדרך שבה המחקר נתפס כמורה בעיני עצמו ובעיני אחרים. על פי קוזמינסקי וקלור (2010), הזהות המקצועית של איש החינוך מורכבת מכמה תת-זהויות הקשורות לגילי הילדים שהוא מלמד, לנושא שהוא מלמד, לתפקידים ייחודיים שהוא ממלא במוסד החינוכי ועוד. בזכות הגמישות המיוחדת הנובעת מכל הזהויות השונות שיש לאוכלוסייה זו, המחקר מצליח להכיר את התלמיד בכמה דרכים ולהיות מעורב בחייו באופן מעמיק ואינטימי, ולהיות מעורב בבניית המערכת הערכית שלו (צבר, 2019).

מאפייני המורה נתפסים כחיוניים לרמת המקצועית שלו, וכן להצלחתם של בית הספר ושל תלמידיו. לפי לוי-קרן (2018) מורים עם מיומנויות חברתיות ורגשיות גבוהות ומסוגלות עצמית

גבוהה יצליחו ליצור אקלים כיתתי חיובי ובריא יותר. אקלים זה ייווצר הודות ליכולתם לפתח יחסים חיוביים יותר עם תלמידיהם, לנהל את הכיתה באופן אפקטיבי, לתכנן וליישם תוכניות לימודיות, חברתיות ורגשיות, ולהשיג מטרות חינוכיות. כך למשל, אנשי חינוך הפעילים בקהילה, מפתחים את זהותם המקצועית ומשתמשים בערכיהם האישיים בחינוך, יהיו מכילים ורגישים יותר לצורכי תלמידיהם, יזהו קשיים ומקרי חוסר צדק, ויעודדו פלורליזם וסובלנות במסגרתם (אלבדור ואחרים, 2020; קלור, 2020). מסלובטי ועירם (2002) מוסיפים, שהמורה אשר התאים את פעילויות ההוראה היומיומיות לתוכני עולם התוכן של תלמידיו, יחוש יותר העשרה והתפתחות מקצועית.

לאנשי החינוך תפקיד משמעותי בגיבוש האישיות של תלמידיהם. תוך כדי שנות לימודיו במערכת החינוכית אנו מנהלים אינטראקציות עם הסביבה, ובאופן זה משפיעים על החברה. הספרות המחקרית עוסקת בחשיבות להקניית ערכים, בחשיבות המחקר בהקניה, בקונפליקטים, וחוקרת בעיקר את גילי בית הספר. עם זאת, כמעט שלא נבדקו אילו ערכים המחנכים מחשיבים כחשובים ביותר לחנך אליהם, או אם הם עצמם מחנכים את תלמידיהם לערכים אלו. בשאלות אלו עוסק מחקר זה מנקודת המבט של אנשי החינוך.

מטרות המחקר, שאלות המחקר והשערותיו

מטרות המחקר

מטרתו המרכזית של המחקר היא לבחון אם קיימים הבדלים בחשיבות הניתנת להקניית ערכים בשדה החינוכי על ידי אנשי החינוך ובמידת האישיות הערכית של אנשי החינוך, כפי שהיא נתפסת בעיניהם, כתלות בסוג המסגרת החינוכית וכתלות בשכבת הגיל שאיש החינוך עובד בה. מעבר למטרה מרכזית זו, המחקר מנסה להתחקות אחר הקשר בין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך (המידה שבה אנשי החינוך תופסים את עצמם כערכיים) לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים בעיני אנשי החינוך בשדה החינוכי.

שאלות המחקר והשערותיו

1. האם קיימים הבדלים בחשיבות הניתנת להקניית ערכים אישיים, חברתיים ואוניברסליים בשדה החינוכי על ידי אנשי החינוך כתלות בסוג המסגרת החינוכית (חינוך רגיל, חינוך מיוחד) וכתלות בשכבת הגיל שאיש החינוך עובד בה (גננת, מורה בבית ספר יסודי)?

מחקר זה הוא הראשון הבוחן הבדלים בחשיבות הקניית ערכים בשדה החינוכי בין המסגרות השונות ועל כן לא הוצבה השערה באשר לשאלה זו.

2. האם קיימים הבדלים במידת האישיות הערכית הנתפסת בקרב אנשי חינוך בישראל כתלות בסוג המסגרת החינוכית (חינוך רגיל, חינוך מיוחד) וכתלות בשכבת הגיל שאיש החינוך עובד איתה (גננת, מורה בבית ספר יסודי)?

מחקר זה הוא הראשון שבוחן הבדלים במידת האישיות הערכית הנתפסת בקרב אנשי חינוך בישראל בין המסגרות השונות ועל כן לא הוצבה השערה באשר לשאלה זו.

3. האם קיים קשר בין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אישיים, חברתיים ואוניברסליים בשדה החינוכי?

השערה: ימצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אישיים, חברתיים ואוניברסליים בשדה החינוכי. השערה זו מבוססת על ממצאי מחקרים המראים כי קיימת השפעה של הערכים האישיים של מנהלים ושל מחנכים על פעולותיהם, על מעשיהם ועל דרכם החינוכית (מסלובטי ועירם, 2002; Hemingway & Maclagan, 2004). המינגווי ומקלאגן (Hemingway & Maclagan, 2004) עסקו בהשפעת הערכים האישיים של מנהלי תאגידים על החברה, ומצאו קשר בין ערכיהם האישיים של מנהלים לבין אחריותם החברתית המתבטאת בפעולותיהם בתוך התאגיד שבו הם עובדים.

4. האם קיימת תרומה ייחודית של מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל,

מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות הנתפסת של

הקניית ערכים אישיים, חברתיים ואוניברסליים בשדה החינוכי?

השערה: תימצא תרומה ייחודית של מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל, מעבר

למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים

אישיים, חברתיים ואוניברסליים בשדה החינוכי. השערה זו מבוססת על הקשר אשר נמצא

במחקרים קודמים בין הערכים האישיים של מנהלים ושל מחנכים לבין פעולותיהם, מעשיהם

ודרכם החינוכית (מסלובטי ועירם, 2002; Hemingway & MacLagan, 2004).

מתודולוגיה

סוג המחקר

המחקר התבצע בפרדיגמה הכמותית כדי לבחון הבדלים בין קבוצות שונות, קשרים בין

משתנים שונים ואת התרומה של כמה משתנים מסבירים על משתנים מוסברים שונים.

משתני המחקר

בלתי-תלויים: (1) המסגרת החינוכית (חינוך רגיל, חינוך מיוחד – משתנה שמי-דמי).

(2) שכבת הגיל שאיש החינוך עובד בה (גננת, מורה בבית ספר יסודי – משתנה שמי-דמי).

(3) המאפיינים הדמוגרפיים של אנשי החינוך.

תלויים: (1) מידת מאפייני האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל (כמותי אינטרוולי).

(2) מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה

החינוכי (כמותי אינטרוולי).

אופן בניית המשתנים ומדידתם יוצגו בתיאור כלי המחקר.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 182 נשות ואנשי חינוך במסגרות חינוכיות שונות מאזורים שונים ברחבי

הארץ, מתוכם חמישה גברים ו-177 נשים. גילם נע בין 20 ל-65 ($M = 41.27$, $SD = 10.03$).

נדגמו הן אנשי חינוך העובדים בגנים הן אנשי חינוך העובדים בבתי ספר יסודיים משתי מסגרות

החינוך, הרגיל והמיוחד. לוח 1 מציג את התפלגות משתתפי המחקר על פי מאפייניהם הדמוגרפיים והאישיים.

לוח 1: התפלגות אנשי החינוך על פי מאפייניהם הדמוגרפיים והאישיים

מאפיין אישי ומקצועי	ערכים	שכיחות (%)
מגדר	גברים	5 (2.7%)
	נשים	177 (97.3%)
ארץ לידה	ישראל	167 (91.8%)
	אחר	15 (8.2%)
מצב משפחתי	רווק/לא בזוגיות	37 (20.3%)
	בזוגיות משמעותית/נשוי	145 (79.7%)
רמת דתיות	אתאיסט	1 (0.5%)
	חילוני	95 (52.2%)
	מסורתי	55 (30.2%)
	דתי-לאומי	26 (14.3%)
	חרדי	5 (2.7%)
רמת השכלה	יסודית	1 (0.5%)
	תיכונית	5 (2.7%)
	על-תיכונית/מקצועית	6 (3.3%)
	תואר ראשון	82 (45.1%)
	תואר שני	86 (47.3%)
	תואר שלישי	2 (1.1%)
מקום מגורים	עיר	143 (78.6%)
	מושב/יישוב או קיבוץ	39 (21.4%)
ילד בגן	לא	123 (67.6%)
	כן	59 (32.4%)
ילד מאובחן בבית	לא	136 (74.7%)
	כן	46 (25.3%)
מסגרת הוראה	חינוך רגיל	99 (54.4%)
	חינוך מיוחד	83 (45.6%)
שכבת גיל	גן	118 (64.8%)
	בית ספר יסודי	64 (35.2%)

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשלושה שאלונים:

שאלון דמוגרפי קצר: מטרת השאלון הייתה לבחון את המאפיינים של נשות ואנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי במאפיינים הבאים: גיל, מגדר, מצב משפחתי, מקום מגורים ועוד.

שאלון החשיבות של הקניית ערכים שונים בשדה החינוכי: במסגרת מחקר עבודת הדוקטור של שריר (2022) פותחה רשימה של 39 ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים שונים (שלושה ערכים אוניברסליים, 11 ערכים אישיים ו-25 ערכים חברתיים). הערכים שברשימה נדלו מתוך מטרות החינוך הממלכתי בחוק חינוך ממלכתי – תיקון לסעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי, ה'תש"ס. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך של 39 פריטי השאלון במחקר הנוכחי נמצאה גבוהה מאד $\alpha = .95$.

שאלון ערכים: במסגרת המחקר הנוכחי הותאם שאלון ערכים שפותח על ידי שריר (2022) כדי לבחון את הקשר שבין מדידת מאפייני האישיות הערכית של נשות ואנשי החינוך לבין החשיבות שהם מקנים לחינוך הערכי במסגרת הבית ספרית. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך של פריטי השאלון במחקר הנוכחי נמצאה גבוהה $\alpha = .92$. נוסף על כך, חושבו ערכי מהימנות אלפא של קרונברך לחמשת הגורמים השונים בשאלון: אהבת האדם ואחריות חברתית ($\alpha = .83$), סקרנות אינטלקטואלית ומיצוי אישי ($\alpha = .82$), כבוד להורים ולמשפחה ($\alpha = .73$), יצירתיות ($\alpha = .72$) ותרומה לקהילה ($\alpha = .80$).

הליך המחקר

המשתתפים התבקשו למלא שאלונים בנושא ערכים ומטרות חינוכיות. השאלונים הופצו באמצעות Google Forms והקישור נשלח באמצעות קישור בקבוצות וטסאפ ופייסבוק של אנשי חינוך. השאלון היה אנונימי, ללא צורך במתן פרטי הזדהות וניתן היה להפסיק את המילוי שלו בכל עת.

עיבוד הנתונים

לצורך בחינת שאלות והשערות המחקר נעשה שימוש בתוכנת SPSS (גרסה 29). לבחינת שאלת המחקר הראשונה נערך ניתוח שונות דו-כיווני מסוג MANOVA. המשתנים הבלתי-תלויים בניתוח זה הם שתי המסגרות החינוכיות ושתי שכבות הגיל ואילו המשתנים התלויים הם תפיסת החשיבות של נשות ואנשי החינוך את הקנייתם של שלושה סוגי הערכים. לבחינת שאלת המחקר השנייה נערך ניתוח שונות דו-כיווני מסוג MANOVA. המשתנים הבלתי-תלויים בניתוח זה הם שתי המסגרות החינוכיות ושתי שכבות הגיל ואילו המשתנים התלויים הם חמשת הגורמים השונים של שאלון האישיות הערכית של אנשי החינוך.

לצורך בחינת שאלת המחקר השלישית נערכו מבחני מתאם פירסון (Pearson correlation analyses). לבסוף, לצורך בחינת התרומה הייחודית של מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל, מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי, נערכו ניתוחי רגרסיות היררכיות לכל אחד מסוגי הערכים השונים שנבחנו.

סוגיות אתיות והבטחת זכויות הנחקרים

טרם מילוי השאלונים הובטחה לנבדקים אנונימיות מלאה ונכתב מפורשות שהממצאים משמשים לצורכי המחקר בלבד. נשות ואנשי החינוך יכלו לעצור את השתתפותם בכל רגע שרצו בכך. את השאלונים התבקשו המשתתפים למלא ללא ציון של פרט מזהה כלשהו, ולא נרשמו לצורכי המחקר פרטים מזהים כלשהם על אודותיהם.

ממצאים

במחקר הנוכחי הוצבו ארבע שאלות מחקר שיוצגו בארבעה חלקים, בהתאמה. החלק הראשון בוחן את ההבדלים בחשיבות של הקניית ערכים בשדה החינוכי על פי סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שאיש החינוך עובד בה. החלק השני בוחן את ההבדלים במידת האישיות הערכית הנתפסת כתלות בסוג המסגרת החינוכית ובשכבת הגיל שאיש החינוך מלמד. החלק השלישי

בוחן את הקשר שבין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי. החלק הרביעי והאחרון בוחן את התרומה הייחודית של מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך בישראל, מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי.

ההבדלים בחשיבות הקניית ערכים בשדה החינוכי על פי סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שאיש החינוך מלמד

כדי לבחון את שאלת המחקר הראשונה, האם קיימים הבדלים בחשיבות הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי כתלות בסוג המסגרת החינוכית (חינוך רגיל, ומיוחד) וכתלות בשכבת הגיל שאנשי החינוך מלמדים (גן, בית ספר יסודי), נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x2) מסוג MANOVA. לוח 2 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של החשיבות בהקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי על פי סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שאיש החינוך מלמד.

לוח 2: הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של מידת החשיבות של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי על פי

סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שאיש החינוך מלמד ($n = 182$)

ערכי ניתוח השונות			כללי (n = 182)			חינוך מיוחד			חינוך רגיל			סוג הערכים	שכבת גיל
(F-values)						(n = 83)			(n = 99)				
מסגרת*גיל	גיל	מסגרת	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	n		
			0.65	5.36	118	0.60	5.36	58	0.70	5.36	60	גן	אוניברסליים
.08	2.78	.07	0.67	5.54	64	0.72	5.51	25	0.65	5.56	39	בית ספר	
			0.66	5.42	182	0.64	5.40	83	0.68	5.44	99	כללי	
			0.57	5.43	118	0.46	5.44	58	0.66	5.42	60	גן	אישיים
.49	.35	.25	0.54	5.49	64	0.59	5.43	25	0.51	5.54	39	בית ספר	
			0.56	5.45	182	0.50	5.44	83	0.61	5.47	99	כללי	
			0.56	5.38	118	0.51	5.33	58	0.60	5.42	60	גן	חברתיים
.56	.86	.09	0.48	5.45	64	0.43	5.47	25	0.52	5.43	39	בית ספר	
			0.53	5.40	182	0.49	5.37	83	0.57	5.42	99	כללי	

בלוח 2 נראה כי לא קיימים אפקטים עיקריים של המסגרת החינוכית ושל שכבת הגיל שבה עובד איש החינוך במידת החשיבות הניתנת להקניית לערכים אוניברסליים, לערכים אישיים ולערכים חברתיים. כמו כן, האינטראקציות של המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שבה עובד איש החינוך איננה מובהקת בכל שלושת מדדי חשיבות הערכים לסוגיהם השונים.

הבדלים במידת האישיות הערכית הנתפסת על פי סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל

שאישי החינוך מלמד

כדי לבחון את שאלת המחקר השנייה, האם קיימים הבדלים במידת האישיות הערכית הנתפסת בקרב אנשי חינוך בישראל כתלות בסוג המסגרת החינוכית (חינוך רגיל, חינוך מיוחד) וכתלות בשכבת הגיל שאיש החינוך מלמד (גן, בית ספר יסודי), נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x2) מסוג MANOVA. לוח 3 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של מידת האישיות הערכית הנתפסת על פי סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שאיש החינוך מלמד.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוח השונויות של מידת האישיות הערכית הנתפסת על פי סוג המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שאיש החינוך מלמד ($n = 182$)

ערכי ניתוח השונויות (F-values)			כללי ($n = 182$)			חינוך מיוחד ($n = 83$)			חינוך רגיל ($n = 99$)			שכבת גיל	הערכים
מסגרת*גיל	גיל	מסגרת	SD	M	N	SD	M	n	SD	M	N		
.14	3.55	.52	0.67	5.08	118	0.64	5.06	58	0.70	5.10	60	גן	אהבת האדם
			0.62	5.29	64	0.58	5.22	25	0.64	5.33	39	בית ספר	ואחריות
			0.66	5.16	182	0.62	5.11	83	0.69	5.19	99	כללי	חברתית
.10	2.74	.05	0.61	5.12	118	0.61	5.14	58	0.61	5.09	60	גן	סקרנות
			0.63	5.28	64	0.62	5.27	25	0.64	5.29	39	בית ספר	אינטלקטואלית
			0.62	5.18	182	0.61	5.18	83	0.63	5.17	99	כללי	ומיצוי אישי
.81	.45	.00	0.64	5.49	118	0.65	5.44	58	0.63	5.53	60	גן	כבוד למשפחה
			0.61	5.54	64	0.41	5.60	25	0.71	5.51	39	בית ספר	ולהורים
			0.63	5.51	182	0.59	5.49	83	0.66	5.52	99	כללי	
.00	2.13	.04	0.88	4.52	118	0.83	4.51	58	0.94	4.54	60	גן	יצירתיות
			0.84	4.73	64	0.97	4.71	25	0.76	4.74	39	בית ספר	
			0.87	4.59	182	0.87	4.57	83	0.87	4.62	99	כללי	
1.50	4.99*	.07	0.80	4.80	118	0.85	4.70	58	0.75	4.89	60	גן	תרומה
			0.80	5.07	64	0.63	5.14	25	0.89	5.02	39	בית ספר	לקהילה
			0.81	4.89	182	0.81	4.83	83	0.81	4.94	99	כללי	

* $p < .05$

לוח 3 מראה, כי למעט האפקט העיקרי המובהק של שכבת הגיל בערך תרומה לקהילה, לא קיימים אפקטים עיקריים למסגרת החינוכית ולשכבת הגיל שאיש החינוך מלמד. כמו כן, האינטראקציות של המסגרת החינוכית ושכבת הגיל שמלמד איש החינוך אינן מובהקות בכל חמשת מדדי האישיות הערכית. באשר לאפקט העיקרי המובהק למשתנה שכבת גיל בערך האישי תרומה לקהילה נמצא, כי אנשי חינוך העובדים בבית ספר יסודי העידו על עצמם כמחזיקים במידה רבה יותר בערך של תרומה לקהילה בהשוואה לאנשי חינוך העובדים בגנים.

הקשר שבין מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך לבין מידת החשיבות

הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי

כדי לבחון את שאלת המחקר השלישית – האם קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי, נערכו מבחני מתאם פירסון. לוח 4 מציג את מקדמי מתאם פירסון של הקשר בין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי.

לוח 4: מקדמי מתאם פירסון של הקשר בין מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי

ערכים אישיים	חשיבות ערכים	חשיבות	חשיבות ערכים
	אוניברסליים	ערכים אישיים	חברתיים
אהבת האדם ואחריות חברתית	.41***	.45***	.44***
סקרנות אינטלקטואלית ומיצוי אישי	.23**	.45***	.37***
כבוד למשפחה ולהורים	.20**	.25***	.33***
יצירתיות	.16*	.38***	.31***
תרומה לקהילה	.32***	.44***	.45***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

אפשר לראות בלוח 4, כי בדומה להשערה, קיים קשר חיובי חלש-בינוני מובהק סטטיסטית בין מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך בישראל לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי. כלומר, ככל שאיש החינוך מעיד על עצמו כמחזיק יותר בערכים אישיים, כגון אהבת האדם ואחריות חברתית, תרומה לקהילה וכדומה, כך הוא מעניק חשיבות רבה יותר להקניית של ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים במסגרת החינוכית שבה הוא עובד. מעבר לכך, נמצא כי עוצמות הקשר של הערכים אהבת האדם ואחריות חברתית, יצירתיות וסקרנות אינטלקטואלית ומיצוי אישי חזקות יותר בחשיבות של ערכים אישיים. לעומת זאת, עוצמות הקשר בערכים תרומה לקהילה ויצירתיות חזקות יותר בחשיבות של ערכים חברתיים.

תרומה ייחודית של מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך, מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי

כדי לבחון את שאלת המחקר הרביעית נערכו ניתוחי רגרסיות היררכיות לכל אחד מסוגי הערכים השונים שנבחנו. בניתוחי הרגרסיה הוכנסו בצעד הראשון של המודל המאפיינים הדמוגרפיים והאישיים של אנשי החינוך בשיטת הרגרסיה בצעדים (step-wise manner). בצעד השני של מודל הרגרסיה הוכנסו המאפיינים הערכיים של אנשי החינוך, גם הם בשיטת הרגרסיה בצעדים. המאפיינים של מידת האישיות הערכית הנתפסת הוכנסו למודל רק בצעד השני כדי לבחון אם קיימת תרומה ייחודית של מאפיינים אלו לשונות המוסברת של מידת החשיבות שמקנים אנשי חינוך לערכים שונים בקרב ילדי הגן ובית הספר היסודי, מעבר למאפיינים הדמוגרפיים והאישיים שלהם, כגון גילם, רמת דתיותם וכדומה. הכנסת המשתנים למודל הרגרסיה הייתה באמצעות מתודת הצעדים כדי שלמודל יכנסו רק משתנים אשר תורמים באופן מובהק סטטיסטית להסברת השונות של מידת החשיבות שמקנים אנשי החינוך לערכים שונים בקרב ילדי הגן וילדי בית הספר היסודי. לוח 5 מציג את ממצאי הרגרסיות ההיררכיות.

לוח 5: ממצאי רגרסיות היררכיות עבור מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי על ידי המאפיינים הדמוגרפיים והאישיים

של אנשי החינוך ומידת האישיות הערכית הנתפסת שלהם

צעד	משתנה מסביר	B	SE.B	β	R^2	ΔR^2
חשיבות הערכים האוניברסליים						
1	רמת דתיות	-.13	.06	-.17*	.034*	---
	גיל	.01	.01	.17*	.062**	.027*
2	רמת דתיות	-.12	.05	-.15*		
	גיל	.01	.00	.12		
	אהבת האדם ואחריות חברתית	.39	.07	.38***	.207***	.145***
חשיבות הערכים האישיים						
1	---	---	---	---	---	---
2	סקרנות אינטלקטואלית ומיצוי אישי	.26	.07	.30***	.200***	---
	תרומה לקהילה	.19	.05	.27***	.252***	.051***
חשיבות הערכים החברתיים						
1	---	---	---	---	---	---
2	תרומה לקהילה	.16	.06	.24**	.198***	---
	אהבת האדם ואחריות חברתית	.17	.07	.21*	.234***	.036**
	כבוד למשפחה ולהורים	.13	.06	.16*	.254***	.020*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מלוח 5 עולה כי המאפיינים הדמוגרפיים האישיים של איש החינוך תורמים במובהק להסברת השונות של מידת החשיבות הניתנת להקניית ערכים אוניברסליים. באופן ספציפי יותר, רמת הדתיות של איש החינוך וגילו תרמו יחדיו 6.2% לשונות. מקדם ה- β השלילי של רמת הדתיות של איש החינוך ומקדם ה- β החיובי של הגיל מעידים כי ככל שרמת הדתיות של איש החינוך

נמוכה יותר וככל שגילו בוגר יותר, כך הוא יעניק חשיבות רבה יותר להקניית ערכים אוניברסליים במערכת החינוכית. תרומה מובהקת סטטיסטית דומה של המאפיינים הדמוגרפיים והאישיים של אנשי החינוך לא נמצאה באשר למידת החשיבות אשר הוצהרה להקניית ערכים אישיים וחברתיים בשדה החינוכי.

באשר לתרומה הייחודית של מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך, מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי, נמצא כי השערתנו אוששה. דהיינו, קיימת תרומה ייחודית של מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך בישראל, מעבר למאפייניהם הדמוגרפיים, להסברת השונות של מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים אוניברסליים, אישיים וחברתיים בשדה החינוכי (14.5%, 25.2%, וכן 25.4%, בהתאמה).

מקדמי ה- β החיוביים מעידים כי ככל שאיש החינוך מעיד על עצמו כמחזיק יותר בערכים אישיים, כגון אהבת האדם ואחריות חברתית, תרומה לקהילה וכדומה, כך הוא מעניק חשיבות רבה יותר להקניה של שלוש רמות הערכים – אישית, חברתית ואוניברסלית במסגרת החינוכית שבה הוא עובד.

דיון

מחקר זה בחן סוגיות הנוגעות לחשיבות של הקניית ערכים על ידי אנשי חינוך. ערכים הם מאגר של מטרות אישיות אשר קבוצה או אדם מציב לעצמו כתלות באמונותיו, בתרבותו ובחברתו (בר-לב, 2020; Schwartz et al., 2012). מערכת הערכים בנויה ממספר רב של אמונות המדורגות על פי סולם אישי, והערכים מחולקים לשלוש קטגוריות מרכזיות: ערכים אוניברסליים, ערכים אישיים וערכים חברתיים. אנשי הוראה בתחום החינוך הרגיל והמיוחד במסגרות שונות עוסקים באופן פעיל בהקניית ערכים לדור הצעיר, ומהווים חלק בלתי-נפרד מתהליך החיברות שבו הפרט רוכש ערכים שונים. זאת בהתאם למטרת-העל של משרד החינוך שעוסקת גם בחינוך לערכים (משרד החינוך, 2022).

כלל הנבדקים העניקו חשיבות רבה לכל סוגי הערכים. תפקידם של אנשי החינוך להיות מודל לתלמידיהם כך שיוכלו לבנות את זהותם, וליצור מסגרת חינוכית מעשירה ומשמעותית, במיוחד בגיל הרך בעודם מתחילים לגבש את הזהות האישית שלהם (גרינבוים-גוטמן, 2014; דרום, 1989; לוי-קרן, 2018; מסלובטי ועירם, 2002). כל איש חינוך עם מערכת ערכים אישית, מעודד התבוננות כוללת על ערכים במסגרת החינוכית שבה הוא פועל, תוך התמודדות עם דילמות אישיות פנימיות, שיקוף צדדיו השונים של כל ערך וההשפעה שכל אדם יכול ליצור בשל פעולותיו. זהותו המקצועית של המחנך נבנית במהלך שנים רבות של הוראה תוך מפגש בדילמות הנוצרות במסגרתה. בכך הוא מעשיר את עולמם של תלמידיו ומהווה סוכן שינוי בנושא הערכים (צבר, 2019).

על אף עבודתם במסגרות חינוכיות שונות – הגיל הרך, בתי הספר היסודיים ומסגרות החינוך המיוחד – אנשי החינוך מקנים חשיבות רבה לכלל הערכים המופיעים במחקר זה. אפשר להסביר זאת בכך שהקניית ערכים נעשית בצורה מותאמת וייחודית בכל מסגרת חינוכית במערכת החינוך בהתחשב בגיל האוכלוסייה, יכולותיהם הקוגניטיביות של הילדים, ובגישת המוסד החינוכי ואיש ההוראה העומד בראשה (אלכסנדר וטופול, 2022; וימן ושרון, 2018). לתלמידי החינוך המיוחד מגיעה זכות שווה ללמוד ולהתחנך על פי אותם עקרונות ואמונות הנוגעות בחייהם וכן לפי אותם נושאים הנלמדים בחינוך הרגיל. הם זוכים להתאמות, לדרכי הוראה מגוונות ולתיווך החומר הנלמד כדי להשכיל ולבנות מערכת אמונות וערכים אישית (וימן ושרון, 2018).

תוצאות המחקר העידו כי לא נמצאו הבדלים בחשיבות להקניית ערכים בקרב אנשי החינוך במסגרות השונות בגילים השונים. ייתכן שאנשי חינוך בכל מסגרת, גיל ואוכלוסייה, מאמינים כי חינוך ערכי הוא נושא שחשוב ללמדו, ולכן החשיבות לנושא נמצאה במידה גבוהה בקרב כולם וללא הבדלים ביניהם. הסבר זה עולה בקנה אחד עם מחקרן של וימן ושרון (2018), הטוענות כי כל מורה הוא איש חינוך, ותפקידו להעלות סוגיות ערכיות בתהליך ההוראה. האחריות לחינוך ערכי מוטלת על כל בעלי התפקידים במערכת החינוך, בחינוך המיוחד או הרגיל, בגילים הצעירים והבוגרים.

נוסף על כך, תוצאות המחקר העידו כי לא נמצאו הבדלים בחשיבות של הקניית ערכים בקרב אנשי החינוך במסגרות השונות בגילים השונים, פרט להבדל אחד בערך תרומה לקהילה. אפשר להסביר תוצאה זאת בשל אישיותם וזהותם המקצועית הנבנית של אנשי החינוך. כפי שלוי-קרן (2018) וצבר (2019) טוענים במחקרם, זהותו של המחנך היא גורם משמעותי בהתפתחותם של התלמידים במסגרת החינוכית שבה הוא מלמד. הזהות המקצועית והאישית כאחד משפיעות על איכות הלמידה בכיתה. המשמעות המופקת לכל ילד ולכל תלמיד בכיתה היא ייחודית, ובכך איש החינוך מקדם את הישגיהם הרגשיים והלימודיים של תלמידיו. כל איש חינוך מעניק את מרב יכולתו למסגרת שבה הוא מלמד ומנסה לקדם את תלמידיו למלוא הפוטנציאל שלהם.

בערך תרומה לקהילה עלה כי אנשי חינוך העובדים במסגרת בית ספר יסודי העידו על עצמם כמחזיקים בערך זה במידה רבה יותר בהשוואה לאנשי חינוך העובדים בגנים. תוצאה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרה של אור (2014), שלפיהם היכולת להבין את הנורמות החברתיות של אחרים מתפתחת באופן הדרגתי התלוי בגיל הילד ובבשלותו לבצע פעולות בשם הנורמות הללו ולתרום לקהילה. בגילים 4-9 ילדים מצייתים לכללים ונורמות ממניע של הימנעות מקבלת עונש, ורק בהמשך התפתחותם המניע לנהוג בהתאם לכללים ונורמות נובע מהצורך למלא אחר ציפיות חברתיות. אפשר להסיק כי המחנכים בגילי בית הספר היסודי, המלמדים תלמידים בני 7-12, נוטים להעניק חשיבות רבה יותר לערך תרומה לקהילה בשל הצורך של התלמידים להעמיק בנושא ולהתנהג בהתאם לציפיות חברתיות ולקוד ההתנהגות המוסרית. זאת בעוד המחנכים בגילי הגן, שתלמידיהם בני 3-6, נוטים להעניק לכך חשיבות נמוכה מזו של המחנכים בגילים הבוגרים, מכיוון שתלמידיהם אינם מבינים דיים את חשיבותו של נושא התרומה לקהילה ואת השפעתו על סביבתם ועליהם. בהתאם לכך, נבדק הקשר בין מידת האישיות הערכית של איש החינוך ובין מידת החשיבות הנתפסת להקניית הערכים.

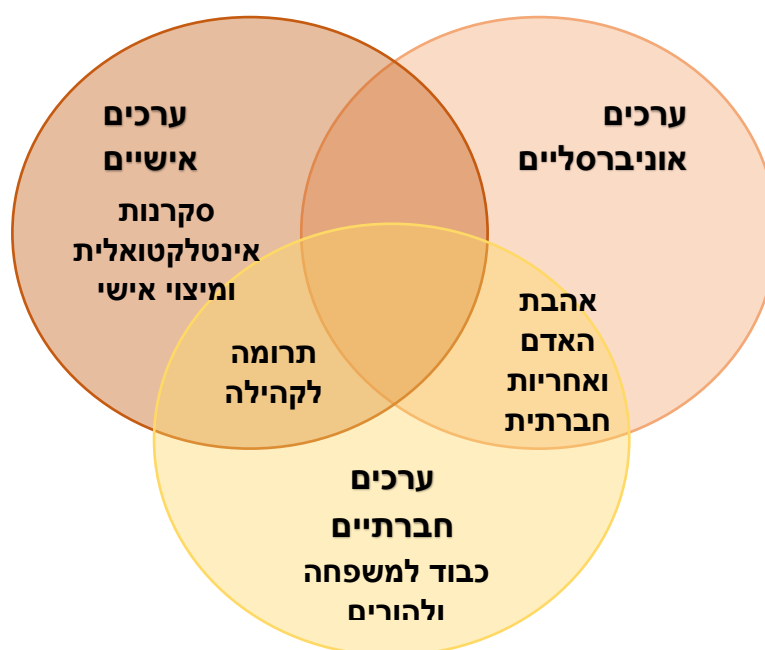
תוצאות המחקר הראו קשר חיובי ברמה גבוהה בין שני משתנים אלו. כלומר, ככל שאיש החינוך מעיד על עצמו כמחזיק בערכים אישיים ברמה גבוהה, הוא מעניק חשיבות רבה יותר להקניית שלושת סוגי הערכים במסגרת עבודתו החינוכית. בתי הספר והגנים הם חלק מהותי בבניית

דור העתיד והקהילה, והם נוטלים לעצמם חלק מהאחריות לעיצובו של הפרט. מסגרות אלו מרכיבות תוכנית לימודית הכוללת תכנים ונושאים עם מטען ערכי וחינוכי, בין כותלי המסגרת ומחוצה לה, בקהילה. הצוותים החינוכיים פועלים בהתאם למתווה האמונות והעמדות של המסגרת החינוכית תוך גיוס ערכיהם הפנימיים לטובת תלמידיהם. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מסקנותיהם של קלזר (2020) ואלבדור ואחרים (2020), הטוענים שנמצא שאנשי חינוך הפעילים בקהילה ומביאים לידי ביטוי את ערכיהם האישיים הם מכילים ורגישים יותר לצורכי תלמידיהם, מזהים קשיים ומקרי חוסר צדק, ומעודדים פלורליזם וסובלנות בקרב תלמידיהם. ישנן תוכניות חינוכיות, דוגמת תוכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה – לסטודנטים מצטיינים בהוראה), מפ"ל (מסגרת פעילות חינוכית לילדי עובדים חיוניים של הרשות המקומית) ושח"ף (שיתוף חינוכי פעיל – הסבת אקדמאים להוראה תוך מעורבות חברתית), ואף תוכניות של משרד החינוך, שייעודן לעודד אנשי חינוך לצאת מן המסגרת אל הקהילה, לראות ולחוש מגוף ראשון את חיי הקהילה, לעודד בהם את האחריות ליצור שינוי משמעותי בתוך המסגרת שבה הם מלמדים, לעודד שיתופי פעולה ולקדם יוזמות חברתיות.

המחקר הנוכחי הראה כי לאישיותו הערכית של איש החינוך ישנה תרומה ייחודית למידת החשיבות הנתפסת בעיניו להקניית הערכים במסגרתו החינוכית, לאחר הורדת מאפייניו הדמוגרפיים כגורם משפיע. כאמור, אנשי החינוך פועלים ומלמדים בהתאם לערכים של המסגרת החינוכית, אישיותם המיוחדת נרתמת לטובת תלמידיהם, והם משתמשים בזהותם המקצועית והאישית כדי לעודד את הדור הצעיר ליצור זהות ערכית פעילה.

שוורץ (Schwartz, 1994) ושוורץ ואחרים (Schwartz et al., 2012) מתייחסים אל הערכים כמערכת שניתן לחלק לשלושה סוגים מרכזיים – ערכים אישיים, ערכים חברתיים וערכים אוניברסליים – יחד או בנפרד, תוך קיום מערכת יחסי גומלין הדדיים בין כל שלושת סוגי הערכים. כפי שעולה מתוצאות המחקר, לכל ערך-על יש תת-ערך מאישיותו הערכית של איש החינוך אשר תורמת לו בהוראתו במסגרת החינוכית. בערכים אוניברסליים נמצא כי אהבת האדם ואחריות חברתית הם תת-הערכים האישיים של המחקר המשפיעים על חשיבותו להקניית ערכים; בערכים אישיים יש השפעה מהתרומה לקהילה, הסקרנות האינטלקטואלית

והמיצוי האישי; בערכים חברתיים תת־הערכים שנמצא שהשפיעו על מידת החשיבות להקניית ערכים אישיים וחברתיים בשדה החינוכי הם תרומה לקהילה, כבוד למשפחה ולהורים, אהבת האדם ואחריות חברתית. כפי שפִּישר (2015) מסבירה, אפשר להציג את מערכת הערכים כמעגלים – מעגל אוניברסלי, מעגל אישי ומעגל חברתי. ישנן נקודות ייחודיות לכל מעגל ונקודות חפיפה בין המעגלים. תת־הערכים הנמצאים באישיותו של איש החינוך ממוקמים במעגלים השונים, אך יכולים להיות בקונפליקט או בהתאמה ליותר ממעגל אחד. במחקר זה, נמצאו כמה תת־ערכים המשפיעים זה על זה, דבר המוסבר בכך שהקהילה, החברה, העולם והאדם הפרטי משפיעים ומושפעים זה מזה ביחסים הדדיים, יוצרים מארז ערכים מקיף ומותירים חותם בכל פעולה בחיי היומיום בקרב כלל הציבור. מערכת זו מוצגת בתרשים 1:



תרשים 1: מערכת הערכים (פישר, 2015)

בהתחשב במאפייניו הדמוגרפיים האישיים של איש החינוך, נמצא כי ישנם שני גורמים התורמים להסברת השונות של מידת החשיבות המוקנית לערכים אוניברסליים, אך לא לערכים חברתיים ואישיים. נמצא שרמת הדתיות וגילו של איש החינוך משפיעים על רמת חשיבותו להקניית ערכים אוניברסליים. ככל שרמת הדתיות של איש החינוך נמוכה יותר וככל שגילו בוגר יותר, כך הוא יעניק חשיבות רבה יותר להקניית ערכים אוניברסליים במערכת החינוכית. אפשר

לשער שהסיבה לממצאים אלו נמצאת במחקרים קודמים העוסקים בקשר שבין גיל ודת לבין ערכיו האישיים של אדם. מחקרים העוסקים בפיתוח ובאימוץ ערכים על פני שלבי חיים שונים חושף תובנות מסקרנות לגבי האופן שבו נקודות המבט של אנשים מתפתחות עם הגיל והניסיון. במחקר אשר נערך בקרב מתבגרים נמצא כי הם נוטים לאמץ ערכים מציאותיים יותר ככל שהם מתבגרים. השינוי הזה מיוחס לחשיפה גוברת שלהם למורכבות של עולם המבוגרים, שמעצבת את שאיפותיהם לעבר מטרות בנות השגה יותר. כאשר צעירים מנווטים בבגרות המוקדמת, הם לעיתים קרובות מכילים מחדש את הציפיות שלהם על סמך האינטראקציות והתצפיות שלהם בחברה הרחבה יותר (Johnson, 2002). במחקר העוסק באופן ספציפי בערכים חברתיים (Fredrickson & Carstensen, 1990), מדגישים החוקרים את התפיסה שלפיה הגיל משפיע על האופן שבו אנשים מתעדפים ערכים חברתיים. מחקרם מצביע על כך שמבוגרים עשויים להדגיש ערכים מסוימים בצורה שונה בהשוואה לדורות הצעירים, המשקפים חוויות חיים מגוונות ותפקידים חברתיים משתנים לאורך זמן. משחק הגומלין הדינמי הזה בין גיל לאוריינטציה ערכית מדגיש את הדרכים שבהן אנשים תופסים ומתעדפים את הסביבה החברתית שלהם על פני שלבי חיים שונים (Fredrickson & Carstensen, 1990). עדויות אלו ממחישות את האופן שבו גיל ושלב החיים משפיעים על הערכים שבהם מחזיקים אנשים. מגיל ההתבגרות ועד הבגרות, יחסי הגומלין המתפתחים בין התפתחות אישית ומעורבות חברתית מעצבים את נקודת המבט של אנשים על מה שחשוב ביותר בחייהם. הבנת הדינמיקה הזו יכולה לספק תובנות חשובות לגבי טיפוח ערכים שונים תוך הבאה בחשבון של הגיוון הגילי. הסבר אפשרי נוסף לקשר שבין רמת הדתיות לאישיות הערכית של אדם נמצא בתפיסת עקרונות האמונה היהודית-החילונית של האדם כלפי ערכים אוניברסליים. כפי שמציין מלכין (2006), הקהילה היהודית-החילונית מאמינה בחופש הבחירה של האדם לבחור את דרכו ביהדות, לאפשר פלורליזם ולתפוס את היהדות כתרבות, אך לא כדת. גישה זו מציבה בפני היהודים-החילונים שלושה מעגלים מרכזיים בזהותם: המעגל הראשון הוא הומניסטי – המעגל האוניברסלי שמאמין כי ערכים הם אמות מידה להערכה ולהעדפה של התנהגות, מוסר וחוקים. על האדם לפעול לטובת זכויות כל בני האדם וליצירת תנאים חברתיים וחינוכיים להומניזציה

של היחיד; המעגל השני הוא היהודי – חיבור בין המסורת לבין חיי האדם בחברה, לימוד התנ"ך, השפה העברית, אירועים יהודיים שונים – ברית מילה, בר/בת מצווה, גירושין/נישואין, מוות; המעגל השלישי הוא הציוני – על אף הפלורליזם הרב הקיים בחברה היהודית, העם היהודי מאמין כי יש להתאגד תחת מדינה אחת, לפעול באופן עצמאי בה וליצור תרבות חיה הנכונה להמשיך שנים ארוכות. כפי שנאמר, היהודי-החילוני בישראל מאמין בערכים אוניברסליים בבסיס אמונתו תחת בחירה. תהליך החינוך בישראל כולל השכלה בתרבות היהודית וחיי הלאום הישראלי-היהודי, התוודעות לספרות התנ"ך ביהדות, כך שהתלמיד בוחר את אמונתו בהתאם לכך. אפשר לשער שמחנכים המעידים על עצמם כחילונים בישראל נוטים להאמין בחשיבות להקניית ערכים אוניברסליים, כיוון שערכים אלו תואמים את אמונתם האישית.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה נמצא כי אנשי החינוך מכל סוגי מסגרות החינוך (חינוך מיוחד, חינוך רגיל, חינוך בגיל הרך ובבתי הספר היסודיים) מקנים חשיבות גבוהה לכלל הערכים המופיעים במחקר זה. באשר לחשיבות הקניית הערכים, לא נמצאו הבדלים בקרב אנשי החינוך במסגרות השונות בגילים השונים, פרט להבדל אחד בערך תרומה לקהילה. ערך זה קיבל חשיבות גבוהה יותר בקרב אנשי חינוך בגילי בית הספר היסודי. בהמשך לכך, אוששה ההשערה כי ככל שאנשי החינוך תופסים את עצמם כמחזיקים ערכים אישיים ברמה גבוהה, הם מעניקים חשיבות רבה יותר להקניית כל סוגי הערכים. כמו כן, נמצא שכמה תת-ערכים משפיעים זה על זה. משמעות הדבר היא שערכי הפרט, ערכי החברה וערכי העולם מקיימים יחסי גומלין בהשפעתם זה על זה. ממצא מעניין נוסף שעלה במחקר זה הוא כי ככל שרמת הדתיות של איש החינוך נמוכה יותר וככל שגילו בוגר יותר, כך הוא יעניק חשיבות רבה יותר להקניית ערכים אוניברסליים במערכת החינוכית.

המגבלה העיקרית במחקר זה היא שיטת הדגימה ודרך העברת השאלון. אוכלוסיית המחקר כוללת בעיקר מתנדבים שבחרו לענות על השאלון, שהועבר בין אנשי המקצוע השונים (כדור

שלג/מפה לאוזן) ובאמצעים טכנולוגיים כגון קבוצות וטסאפ ופייסבוק שונות של אנשי חינוך. השאלון נוצר והועבר באמצעים ממוחשבים שהאוכלוסייה העיקרית אשר משתמשת בה היא חילונית. כפי שאפשר לראות, מחצית ממשתתפי המחקר מצהירים שהם חילוניים. מחקר המשך יכול להתקיים בקרב אוכלוסיות ספציפיות נוספות אשר ישו בין אישיותו הערכית של המחקר החילוני לבין המחקר במגזר שונה (חרדי, דתי, ערבי ועוד).

מגבלה נוספת מתייחסת לאופן הדיווח הסובייקטיבי של המחקרים. כלל המחקרים במחקר זה העידו כי הקניית שלושת סוגי הערכים (אוניברסלי, אישי וחברתי) נמצאת ברמה גבוהה בעיניהם, והם עצמם מקנים חשיבות רבה ללימוד ערכים אלו במסגרתם. אומנם, זהו דיווח עצמי וייתכן שתוצאותיו מושפעות מרציה חברתית (social desirability). כמחקר המשך, נמליץ לבצע ראיונות עומק חצי-מובנים, כאשר בשאלות שבראיון העומק המחקר מתבקש להעריך את האופן שבו הוא מעביר את הערכים השונים במסגרתו, וכן לבצע תצפיות על אותו המחקר כדי להעריך באופן אובייקטיבי את פעולותיו בתחום הקניית הערכים.

נוסף על כך, מחקר זה השווה בין מסגרת החינוך הרגיל לחינוך המיוחד, אך אינו נכנס לעובי הקורה באפיון החינוך המיוחד. אפשר לבצע מחקר המשך בנושא אשר יכול להיות בקרב אוכלוסיות חינוך מיוחד נרחבות, שישווה בין אישיותו הערכית של המחקר לבין המסגרות החינוכיות המיוחדות שבהן הוא מלמד: גן עיכוב התפתחותי/ תקשורת/ משולב, ועוד.

כמו כן, מחקר זה עסק בנקודת מבטם של אנשי החינוך באשר לתפיסתם את החשיבות להקניית ערכים. מעניין יהיה לערוך מחקר הבוחן את תפיסותיהם של תלמידי החטיבה העליונה ושל בוגרי מערכת החינוך לגבי הערכים החשובים בעיניהם שלפיהם יש לחנך את הדור הבא. עניין נוסף שממנו עולה המלצה למחקר המשך הוא עוצמת הקשרים שנמצאו בין מידת האישיות הערכית הנתפסת של אנשי החינוך לבין מידת החשיבות הנתפסת של הקניית ערכים מהסוגים השונים (אוניברסליים, חברתיים ואישיים). הקשרים נמצאו חיוביים מובהקים, אך עוצמתם חלשה בינונית. מכאן עולה החשיבות של בחינת מאפיינים נוספים של איש החינוך אשר עשויים לתרום להסברה של מידת החשיבות הניתנת על ידו להקניית ערכים, למשל, הערכים שהתחנך על פיהם בילדותו, מידת האקטיביזם או מידת האמפתיה של איש החינוך.

ניכר כי מחנכי ישראל מאמינים שהקניית ערכים היא חשובה ביותר להם ולתלמידיהם. החינוך לערכים הוא נושא רחב אשר מתפרס לאורך כל תוכנית הלימוד, אך מתבצעת הכשרה מועטה בנושא לכלל המחנכים. הכשרה רחבה והשתלמויות שעוסקות בבירור המונח ערך, האופן והסיבה של חשיבותם של הערכים בתוך המסגרת החינוכית, ותפקיד המורה בבניית זהות ערכית של התלמיד, יעזרו לקדם את מערכת החינוך ולעודד דור חדש מודע, חכם וערכי של אנשי הוראה ותלמידים. זאת ועוד, על ידי למידה והשכלה בנושא הערכים של אנשי החינוך בעצמם, הם יוכלו ליצור פלטפורמה חדשה להקניית ערכים, יפעלו באופן חופשי להעלאת המודעות לנושא ויגלו הזדמנויות ללמידה בלתי-פורמלית. הקניית ערכים אינה מסתכמת בתוכניות לימוד ובמערכי שיעור בלבד, אלא פועלת במרחב הבין-אישי, בין תלמיד למחנכו, בהפסקה, בחוויות. בהעלאת המודעות לחשיבות שבהקניית ערכים, אנשי החינוך יצרו עמדות חדשות, פעולות מגוונות וייחודיות לכל מחנך הנובעות מאישיותו, ויהוו דור פעיל ואקטיבי שבאמצעותו כל ערך וערך יהיה בבסיסה של המערכת החינוכית באופן מודע.

ההשלכה המעשית העיקרית העולה מדיון זה עומדת בבסיס הממצא שעלה באופן מובהק ועוסק בקשר שבין מידת האישיות הערכית של אנשי החינוך בישראל לבין מידת החשיבות הנתפסת בעיניהם להקניית שלושת סוגי הערכים בשדה החינוכי. בבואנו לבחון את תחום הכשרת המורים, עלינו לחשוב ולבדוק כיצד אפשר לפתח בקרב פרחי הוראה יכולת לעצב את הפן הערכי בתהליך מקביל. כלומר, המטרה העיקרית שצריכה לעמוד לנגד עיניו של כל מרצה המכשיר סטודנטים להוראה היא סיוע בגיבוש אני מאמין חינוכי, ערכי, יציב ורחב של כל אחד מהם. תחום אמורפי זה לא נלמד בשיעור ספציפי וממוקד, אלא נלמד בעיקר על ידי מודלינג של המרצה, אך אינו מוגבל רק למנטורינג זה. התנסות, יזמות, בחינה ביקורתית של גישות שונות למוסר וערכים, כל אלו יחד, עשויות לפתח אני מאמין ערכי ויציב בקרב הסטודנטים להוראה עם ראייה ביקורתית לנושא זה. התהליך המקביל בא לידי ביטוי בכך שאת אותה למידה שהתרחשה אצל הסטודנט דרך המרצה, הוא יוכל להעביר הלאה לתלמידיו, הן בגיל הרך הן במסגרות הבית ספריות. כך אפשר יהיה לחזק באופן משמעותי יותר את ההערכה

העצמית של אנשי החינוך כלפי הפן הערכי שלהם, וכך הם יעודדו את הערכיות האוניברסלית סביבם מתוך אמונה עמוקה ומתוך השקפת עולם ערכית.

רשימת מקורות

- אדלר, ח', ארהרד, ר', ארם, ד', בן-עמוס, א', בר-טל, ד', וולנסקי, ע', לוין, א', מוסט, ט', סלומון, ג', ענבר, ד', צינמון, ג', רסניק, ג', רש, נ' ושגיא, ש' (2013). חינוך אזרחי כהקניית ערכים. בתוך ע' ברנדס ור' יששכר (עורכות), *חינוך לערכים בעולם משתנה – אסופת ניירות דעה* (עמ' 17-20). יוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- אור, ע' (2014). מוסר ואחריות בגיל הרך: השורשים והמאפיינים של התנהגות פרו-חברתית בגיל הרך – Review. דברים – כתבעת אקדמי רב-תחומי, 7, 31-46.
- אלבדור, א', אסף, מ', גלסנר, א', פרילינג, ד', שפיזר, ר' ותובל, ס' (2020). אחריות חברתית, מעורבות, התנדבות – "פרו בנו" או זהות מקצועית? סיפורו של קורס. בתוך א' שץ-אופנהיימר וז' מברך (עורכות), *לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים* (עמ' 59-80). מכון מופ"ת.
- אלכסנדר, ח' וטופול, נ' (2022). *חינוך לערכים – קווים מנחים למדידה והערכה*. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- ארהרד, ר' (2014). *ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות*. מכון מופ"ת.
- בר-לב, א' (2020). *הסולם החבוי בתוכנו: מהותם של ערכים ודרכי הטמעתם*. ספרי ניב.
- ג'ארט, ג"ל (1995). *הקניית ערכים – אכפתיות והערכה*. אח.
- גרינבוים-גוטמן, ס' (2014). *תפיסות שונות בחינוך לערכים – בצומת בין מתחים*. בתוך א' ליפשיץ, ר' מתוקי וט' נאמן (עורכים), *מובילים ערכים* (עמ' 18-28). משרד החינוך.
- דור, ש' וכהן, א' (1996). *חינוך לערכים בשיעור*. ספרי נועם.
- דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך*. ספרית פועלים.

וימן, נ' ושרון, ה' (2018). *שילוב ערכים בהוראה ובלמידה*. תל"ם בחנ"מ – תכנון למידה משמעותית והוראה איכותית לתלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות החינוך. משרד החינוך – אגף א חינוך מיוחד.

חדאד, נ' ורודניצקי, א' (2018). *החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית – חזון ומעשה*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חוק חינוך ממלכתי (תיקון מס' 5) ה'תש"ס-2000. הצעות חוק הממשלה והכנסת – 2766, מיום 16.11.1998. *ספר החוקים* 1729, עמ' 122, מיום 29.2.2000.

יוגב, א' (2001). *גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית*. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך החברה הישראלית* (עמ' 355-379). משרד החינוך.

לוי-קרן, מ' (2018). *תחושת המסוגלות של המחנך, תמיכתו הרגשית בתלמידיו ותחושת השייכות שלהם*. בתוך י' אופלטקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר* (עמ' 89-119). מכון מופ"ת.

לם, צ' (1973). *ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה*. ספרית פועלים.
לם, צ' (2001). *ערכים וחינוך*. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך החברה הישראלית* (עמ' 651-664). משרד החינוך.

למפרט, ח' (2008). *חינוך אמפתי כביקורת הניאוקפיטליזם*. רסלינג.
מלכה, ד' ושחר, ח' (2023). *קשרים בין מידת הקונסטרוקטיביזם בסביבות למידה לבין תפיסות ערכיות של תלמידים בבתי ספר על יסודיים בישראל*. דפים, 78, 133-161.

מלכין, י' (2006). *תרבות היהדות החילונית: הגות חדשה בישראל*. כתר.
מסלובטי, נ' ועירם, י' (2002). *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים*. רמות אוניברסיטת תל-אביב.

משרד החינוך (2022). *אבני דרך תשפ"ב*.

<https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/milestones-tashpav.pdf>

פזרשטיין, ר' (1993). *הלמידה המתווכת*. *הד הגן*, נ"ח(ב), 135-139.

פישר, י' (2015). ערכים מותנים כמעצבי ערכים מקצועיים של מורים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34, 9-34.

צבר, ב' (2019). מקרב ומרחיק: עיון בדמות המחנך המשמעותי בבית הספר הציבורי. מכון מופ"ת.

קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים – כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 49, 11-42.

קלור, ר' (2020). שילוב פדגוגיה של למידה תוך שירות בקהילה – מקרה מבחן: תוכנית רג"ב. בתוך א' שץ-אופנהיימר וז' מברך (עורכות), לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים (עמ' 35-58). מכון מופ"ת.

שחר, ח' (2019). חינוך לחיים ערכיים בתרבות טכנולוגית: קשיים ואפשרויות. פרדס. שריר, ע' (2022). פיתוח מודל הערכה לחינוך הערכי בבתי ספר תיכוניים במערכת החינוך הממלכתית בישראל. [חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"] אוניברסיטת בר-אילן.

Balat, G. U, Beceren, B. O, & Özdemir, A. A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 908-912.

Fredrickson, B. L., & Carstensen, L. L. (1990). Choosing social partners: How old age and anticipated endings make people more selective. *Psychology and Aging*, 5, 335–347.

Hemingway, C. A., & MacLagan, P. W. (2004). Managers' personal values as drivers of corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 50, 33-44.

Hofstede, G. (2001). *Culture`s consequences: Comparing values, behavior institutions, and organizations across nations*. Sage Publications.

- Johnson, M. K. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*, 80, 1307-1341.
- Luco, A. (2014). The definition of morality: Threading the needle. *Social Theory and Practice*, 40, 361-387
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Meindl, P., Quirk, A., & Graham, J. (2018). Best practices for school-based moral education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5(1), 3–10.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1(9), 630-639.
- Saracho, O. N. (2021). Theories of child development and their Impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 51, 15-30.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H., & Cieciuch, J. (2022). Measuring the refined theory of individual values in 49 cultural groups: Psychometrics of the revised portrait value questionnaire. *Assessment*, 29(5), 1005–1019.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>