

מחקר משווה של ערכים בספרות ילדים, ככלי לחינוך ערכי בגיל הרך, בחינוך הממלכתי-דתי, החרדי-עצמאי והיהודי-המתקדם*

דר' אתי רוזנטל

א. מבוא

מטרת מחקר זה היא לבחון את הערכים החבויים בספרות הילדים לגיל הרך, המשמשת את המחנכים להקניית ערכים במסגרת עבודתם החינוכית בזרמים החינוכיים השונים – בזרם הממלכתי-דתי, בזרם החרדי-עצמאי ובזרם היהודי-מתקדם (הזרם הרפורמי).

המחקר דן בטקסטים ספרותיים לגיל הרך ובקונטקסטים – ההשתמעויות החברתיות-הערכיות הגלומות בהם. הערכים ממוינים לשתי קבוצות: ערכי הכלל (החברה), שמטרתם להכשיר את הילד לתפקד כראוי בחברה שבה הוא חי, וערכי הפרט (היחיד), שמטרתם לאפשר לו ביטוי עצמי ומימוש אישי. ערכי הפרט והכלל הורחבו לשלוש אוריינטציות ערכיות קוטביות מרכזיות: אישיות, בין-אישיות ואל-אישיות.

ערכים: הגדרות

לדעת חוקרים רבים, הערכים הם סטנדרטים ועקרונות המשמשים אותנו בשיפוט מידת החשיבות שהאדם מייחס למאורעות, להתנהגויות, לרעיונות ולחפצים. הערכים הם "קני מידה" המאורגנים בדירוג מסוים, ואשר באמצעותם בני אדם מעריכים את עצמם, את זולתם ואת המאורעות סביבם, ולפיהם הם פועלים כבסיס לקבלת החלטות במגוון של מצבים. המושג ערך הוא מושג "רב משתני", והדבר בא לידי ביטוי בריבוי ההגדרות להיבטיו השונים והמגוונים בספרות המקצועית. ערכים יוצרים עמדות ומכתיבים התנהגויות, דבר שאושש במחקרים רב-תרבותיים (אדד, 1989; כהן, 1996; לייבוביץ, 1990; לם, 2001; רוזנק, 2001; שפירא, 1970; שקולניקוב ושורק, 2001; Ball-Rokeach & Loges, 1994; Ormell, 1993; Rokeach, 1973).

המושג "ערך" מדגיש הן את המרכיב הריגושי והן את המרכיב ההכרתי, וזאת בהיותם של הערכים קובעים את השקפת העולם שלנו. כמו כן, הערכים משפיעים על המרכיב ההנעתי בהיותם תדריכים ועקרונות המנחים את התנהגותנו (אדר, 1976; שי וקניאל, 2002; Eagle & Chaiken, 1992; Olson & Zanna, 1993; Schwartz & Bilsky, 1987), ומעצם היותם פרי בחירתנו האישית (בשן, 1985; כהן, 1996). הערכים מובלעים בתוכנו במודע ובלא מודע והסנקציות להפרתם הן פנימיות, כחרטה, בושה ואשמה.

* המאמר מתבסס על חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה" באוניברסיטת בר-אילן.

מחקרים שונים מצביעים על כך שעמדות המהוות ביטוי לערכים מנבאות בצורה טובה התנהגויות מתאימות. מכאן שניתן לנבא תחומי תוכן של התנהגויות על פי תחומי תוכן של ערכים, וזאת בהיות העמדות מתווכות בין הערכים להתנהגות. ההתנהגות היא אחת מאבני הבניין במבנה הרב-ממדי של המושג "ערך" (מסלובטי, 1987; שטרית, 1999; Maio & Olson, 1988; Abelson, 1991; Pezza, 1994).

הסוגיה של "חינוך לערכים" שנויה במחלוקת בעולם ובישראל (עירם ומסלובטי, 2002, עמ' 12), וניצבת במרכזה של הדילמה על מקומה של מערכת החינוך ומוסדות המדינה בהקניית ערכים. בנושא זה קיימים חילוקי דעות ללא הכרעה. החברה בוחרת על סמך ערכיה מה הם דרכי המחשבה, האמונות והמעשים שיש להנחילם לדורות הבאים. קיימים קשיים בקביעת "ליבת ערכים" משותפת לחברה. הדבר נובע מהיותם של החברה בימינו וערכיה מושפעים מקבוצות חברתיות שונות, כגון הורים, גופים כלכליים, מוסדות שלטון וזרמים אידיאולוגיים שונים, המבקשים להטביע חותמם על החינוך לערכים בבית הספר ומחוצה לו (עירם ומסלובטי, תשס"ב; הופמן ושנל, 2002). בימינו, האדם הצעיר חי בחברה שבה אין ערכים ברורים ומוגדרים, וערכים שונים "מתחרים" על נפשו. המצדדים בחינוך הערכי טוענים שאין להפריד בין הוראה ובין "חינוך לערכים" (לביא, 1993; רוזנק, 2001), וזאת בהיותו של המורה מנחיל ערכים בדרך ההוראה שלו ובאישיותו. אחרים רואים בחינוך לערכים אשליה (Green, 1999). הדעות, אם כן, היו ועודן חלוקות לגבי סמכותו ויכולתו של בית הספר לחנך לערכים, בעיקר בשל העובדה שאין הסכמה על ליבת ערכים משותפת ואחידה בכל זרמי החינוך.

חינוך לערכים בגיל הרך

חשיבותו של החינוך לערכים ולמוסריות כבר בגיל הרך זכתה להתייחסות אצל חוקרים רבים. (אדד, 1989; אלמוג, 2004; וולף ווולף, 2002; קליין, 1985). הגיל הרך נתפס כגיל בעל חשיבות מיוחדת, שכן הוא משמש נקודת מוצא לחינוך ערכי-מוסרי, וזאת בשל תפיסת הבשלות המוסרית-ערכית כהתפתחותית מבנית. המושג "חברות" הוא אחד המושגים הקרובים ל"חינוך לערכים" של הילד. תהליך החברות נוצר תודות לתיווך פעיל של סוכני סוציאליזציה ובהם הורים ומחנכים, ותוך התנסויות חברתיות. תהליכים אלה של הפנמה והכלת הנתונים החברתיים-תרבותיים, מאפשרים לילד להסתגל לצורכי סביבתו הפיזית ולדרישות סביבתו החברתית (וולף ווולף, 2002; כהן ודור, 1996; לאור וכהן, 1993; לוי, 1974, 1990). עשור ואילות (2001) מצאו כי ילדים בגיל בית הספר היסודי מסוגלים להבחין בין תחומי ערכים שונים ולהשתמש בהם כקריטריונים לשיפוט. תהליך זה של תפיסה ערכית מתחיל כבר בגיל הרך (באומינגר, 2002; Keffer, 2006; Goodman, 2000; Malitles, 2006) ומאפשר גיבוש ערכים.

גישת חז"ל לחינוך בגיל הרך גורסת כי הילד הוא כחומר ביד היוצר וחובת המבוגר לחנכו על ידי העברת מסורת הדורות (מלחי, 1995). המגמה היא לחנך את הילד בדרך התורה עד כי "גם אם יזקין לא יסור ממנה" (משלי, כב, ו). בחברה הדתית, וכן בחברה החרדית שהיא חלק ממנה, הגורם הראשי

והראשוני לחינוך הוא הבית, המשפחה: "ושיננתם לבניך" (דברים, ו, ז), "למען אשר יצוה את בניו ואת ביתו אחריו ושמרו דרך ה' לעשות צדקה ומשפט" (בראשית יח, יט). הילדים לומדים, לפיכך, על ידי חיקוי, התנסות ולמידה לצד מבוגרים, מורים, הורים ואנשי דת (מלחי, 1995). יחד, אלה מאפשרים לילד להסתגל לצורכי סביבתו הפיזית ולדרישות החברה שסביבו.

ספרות לילדים כאמצעי לחינוך ערכי

המושג "ספרות ילדים" מקיף את כל היצירות הספרותיות המתאימות בנושאייהן, בתוכן ובסגנון לילדים. ההתייחסות לספרות הילדים במחקר זה שמה דגש על תוכני היצירה הספרותית, על המסרים, הנושאים, הרעיונות והערכים שבה, מתוך הנחה שהספרות משקפת את זמנה ואת תרבותה. ראיית הספרות כמחנכת לערכים משותפת לחוקרים רבים (וולף, 1997, 1999, א, 1999; וולף ווולף, 2002; יעוז, 1992, 1994, 2002; יעוז ועירם, 1987; ניר-יניב, 1979; רוזנטל, 2005; שטיינמן, 2006). חברות רבות אימצו את התפיסה הרואה בספרות אמצעי לשימור ולחיזוק של ערכים קיימים וכלי לחברות, לסוציאליזציה ולהנחלת המסורת. השקפה זו באה לידי ביטוי גם בתכניות משרד החינוך לגן הילדים הממלכתי והממלכתי-דתי לגיל הרך. לדוגמה, ב"תכנית המסגרת לגן הילדים" (לומברד, 1995): "באמצעות הספרות מפנים הילד ערכים חברתיים, מוסריים, כלל-אנושיים, לאומיים ודתיים... הספרות היא ערך מרכזי בחברה, ועליה נבנית התשתית של לשון משותפת לשימושים תרבותיים ומטפוריים". אחת המטרות המרכזיות של תחום דעת זה מוצגת כ"הקניית מערכת ערכים חברתיים, לאומיים, כלל-אנושיים ודתיים" (שם, עמ' 89).

ההנחה האקדמית המסורתית גורסת כי "ספרות לילדים היא כלי שרת של מערכת החינוך" (שביט, 1996). חברות רבות אימצו תפיסה זו הרואה בספרות אמצעי לשימור ולחיזוק ערכים קיימים, וכלי לחברות, לסוציאליזציה ולהנחלת המסורת (אורמיאן, 1973; רגב, 1984; שחף, 1985). "בין שהסופרים חפצים בכך ובין שלא, הם משמשים 'סוכני סוציאליזציה' ונתבעים לתת שירות שערכו בעיקר חברתי וחינוכי" (שביט, 1996).

שיטות המחקר לאיסוף המידע שנעשה בהן שימוש במחקר הנוכחי הן איכותיות, פרשניות-הומניסטיות, והתבססו על ראיונות מקדימים עם אנשי מפתח, ובהם מנהלות מחלקת החינוך בזרם החינוכי, מדריכות ומפקחות בזרמים השונים, וזאת לשם קבלת רקע והעמקת הידע בתחום הנחקר. בהמשך, נערך ניתוח מסמכים, במקרה זה, ספרי ילדים, וכן איסוף מידע משאלונים שהועברו למחנכות בגיל הרך בזרמים שנחקרו, וניתוחם. עיבוד המידע נעשה באמצעות ניתוח תוכן להיגדים מהשאלונים ולטקסטים מספרי הילדים.

אוכלוסיית המחקר כללה שלושים מחנכות בגיל הרך, מהחינוך הממלכתי-דתי, מהחינוך החרדי-עצמאי (בית-יעקב) ומהחינוך היהודי-מתקדם. השאלון הועבר לעשר מחנכות מכל אחד מהזרמים החינוכיים. המחנכות נבחרו באמצעות דגימת "כדור שלג" והיוו "ספקיות מידע". הן תרמו להרחבת רשימת הנחקרות ולהרכבת רשימת הספרים המשמשים להקניית ערכים ב"שדה", וכן

לחשיפת הערכים החבויים בספרים אלו, לדעתן. כמו כן, הביעו המחנכות את דעתן על דרכי העבודה להקניית ערכים באמצעות ספרות ילדים ב"שדה".

שלושת הזרמים : הממלכת-דתי, החרדי-עצמאי, והיהודי-מתקדם.

המחנכות שהשתתפו במחקר השתייכו, כאמור, לאחד מתוך שלושת הזרמים החינוכיים הבאים שנחקרו. להלן מאפיינים מרכזיים של זרמים אלה בחינוך:

החינוך הממלכת-דתי: זרם זה בחינוך החל לפעול בארץ בשנת תרס"ד. תפיסתו הייחודית גורסת אמונה בה' וחינוך לתורה ולמצוות כדרך חיים, אחדות ישראל וערבות הדדית, מצוות יישוב ארץ ישראל, קבלת המדינה וחוקיה וכבוד לכול הנברא בצלם. הדתיים רואים את עצמם מחויבים לשמירת המצוות. על פי סקרי מאפייני דתיות, 12% עד 22% מהאוכלוסייה מגדירים עצמם דתיים. בחברה זו ישנה דואליות של הסתגרות חברתית מחד-גיסא, ופתיחות לתרבות ולחברה החילונית מאידך-גיסא. דילמה מרכזית עמה מתמודד החינוך הממלכת-דתי היא היחס למדינה ולמוסדותיה, למשטר הדמוקרטי החילוני ולחוקי המדינה. דילמה זו נובעת מהמתח שבין התורה וההלכה העוסקות בחיי הפרט והקהילה ובין חוקי המדינה וניהולה שאינם מושתתים על ההלכה (אדלר, 2002; דגן, 1999).

הזרם השני, **החינוך החרדי-העצמאי**, משתייך ליהדות החרדית. החרדים ניכרים בהקפדתם הרבה על שמירת ההלכה היהודית ובאורח חיים שמרני. החינוך החרדי החל לפעול עוד טרם הקמת המדינה. ניצניו בארץ היו ב"בית יעקב" בטבריה, שם נערכו לראשונה לימודים בשפה העברית ולא בשפת האידיש. ראשי אגודת ישראל ועסקניה זכו להכרת המדינה בדרך חינוכם כ"זרם הרביעי" בחינוך. מטרתו של החינוך העצמאי היא העמדת דורות של תלמידים שומרי תורה ומצוות ושל תלמידי חכמים חרדים, שרבים מתוכם הם תלמידי ישיבה שתורתם אמנותם. אפשר לומר שהחברה החרדית שוללת במודע אימוץ ערכים מודרניים. חברה זו הינה מיעוט בחברה הישראלית, מעין מובלעת תרבותית-חברתית ייחודית. "החברה החרדית מגדירה עצמה מול סביבתה החילונית, מתוך התמודדות מתמדת כ'אחר' ומתוך דיאלוג מתמשך עם התבוננות זו" (יפה, 2004). החברה החרדית בנויה מפלגים שונים ומפולגים (קפלן, 2001). בשנים האחרונות חלו שינויים רבים בחברה החרדית, מבחינת תעסוקה, תקשורת, תרבות ועוד, והחרדים משתלבים מעט יותר בחברה הישראלית. החברה החרדית היא מעין מובלעת תרבותית חברתית ייחודית (ויליאם, 1993; חובב, 1994; יפה, 2001; מלחי, 1992, 1993; סיון, 1991). קרלינסקי (2004) מגדיר את החברה החרדית כחברה השוללת אימוץ מודע של ערכים מודרניים, אך בד בבד, החברה החרדית היא דינאמית. אפשר לראות זאת בשינויים העוברים על חברה זו היום: יציאה לעבודה, פתיחות לאינטרנט, השינוי בספרות הילדים והמבוגרים הבא לידי ביטוי בעיצוב ובתכנים של הספרים, ועוד (סיון וקפלן, 2004; פרידמן, 1991; קפלן, 2007).

ה"חינוך היהודי-מתקדם" (הרפורמי) הוא הזרם השלישי הנדון במחקר זה. התנועה ליהדות מתקדמת היא הזרם הליברלי (רפורמי) ביהדות. עם השנים עבר מרכז פעילותה מאירופה לאמריקה הצפונית. התנועה ליהדות מתקדמת שוללת אמונות, דעות ומצוות הנוגדות את מצפוננו והכרתו של יהודי בן זמננו, ולכן אין אחידות מחייבת בין חבריה ואורח חייהם. קיים שוויון בין-מגדרי בתחום התפילה, בהנהגה הרבנית ובמעגלי החיים השונים. התנועה הרפורמית מגדירה את עצמה כ"זרם יהודי-דתי" המבקש לחדש ולהתאים את ההלכה לתנאי החיים החדשים ולטפח קהילות. מטרתו להנחיל לחברה הישראלית ולעם היהודי תפיסת עולם פלורליסטית-מודרנית.

ערכים בספרות – דרכי השוואה

רשימת הספרים הורכבה בידי שלושים מחנכות, שהתבקשו לרשום בשאלונים חמישה ספרים שבחרו, מתוך הספרים איתם הן עובדות בגן, המשמשים אותן להקניית ערכים בעבודתן. כל אחת בחרה חמישה ספרים המייצגים ערך אותו רצתה לקדם ולטפח אצל ילדי הגן. הערכים שרשמו המחנכות נבחנו על ידי שתי "שופטות" חיצוניות המתמחות אף הן בגיל הרך. הספרים סווגו על פי מודל הקטגוריות הערכי של תור-גונן (1993, 2000), הכולל 15 ערכים (ראה טבלה). מודל זה נמצא מתאים ביותר למטרה זו בשל העובדה שנבנה ונוצר במיוחד למיון ערכי של ספרי ילדים במחקרים. ספרי הילדים נותחו ניתוח ערכי-סיפורי ובו ההתייחסות היא בעיקר לטקסט (ולא לאיור), וזאת לשם קביעת הקטגוריות הערכיות של הספרים.

כ"מסמכים" שימשה רשימת הספרים שהורכבה מהשאלונים. נוצרה רשימה של כ-150 ספרים שנסקרו וקוטלגו ערכית, וגם נותחו ניתוח ערכי-ספרותי מעמיק. בהמשך נעשה ניתוח תוכן איכותי וכמותי לממצאים השונים. ניתוח זה מצביע על מספר דפוסים החוזרים ומופיעים אצל משתתפות המחקר בשאלונים ובספרים שנחקרו, גם יחד. לסיכום, נערכה השוואה איכותית וכמותית של הממצאים הערכיים בזרמים הדתיים השונים.

המחקר הוא "מחקר משווה", שמטרתו להסביר את הדומה ואת השונה בפלחי האוכלוסייה השונים הנבחנו במחקר הנוכחי. נערך ניתוח כמותי ואיכותי של הערכים ברשימות הערכיות, ערכי הזרם וערכי המחנכת האישיים, שהורכבו על פי השאלונים. כמו כן, נערך ניתוח תוכן וקטלוג הערכים שבספרי הילדים שצוינו בשאלונים בידי המורות בזרמים השונים.

ב. ערכים בספרות ילדים לגיל הרך

(1) כבוד הדדי/ חברות; מצוות שבין אדם לחברו (קבלת השונה/ מענה לשונות/ סובלנות ופתיחות)

מכלל הממצאים שעלו ממיון משווה של הערכים שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בשלושת הזרמים, עלה כי הערך הדומיננטי ביותר שהמורות מבקשות להעביר הוא הערך **"כבוד הדדי/ חברות"**, תוך שימת דגש על **"מצוות שבין אדם לחברו"**. המחנכות במגזרים השונים מתייחסות לערך זה כמייצג בעיקר שני היבטים. הראשון:

"נתינה / גמילות חסדים / ויתור / עזרה / התחשבות / שיתוף פעולה / תיקון עולם", וההיבט השני: "כבוד הדדי, כבוד לזולת / חברות / ואהבת לרעך כמוך / כבוד להורה ולמבוגר".

השימוש בערך "**כבוד הדדי**" במשמעות של "קבלת השונה / מענה לשונות / סובלנות ופתיחות" הופיע רבות בהיגדי מחנכות מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך היהודי-מתקדם, ובפחות מחצי מזה, בהיגדי החינוך החרדי-עצמאי. ממצא זה מתאים לאופיו של החינוך החרדי שקיימת בו פתיחות וסובלנות רק למה שמאושר על ידי רבני החינוך החרדי ביחס לעולם שבחוץ.

לדוגמה: **מניעת אלימות** הוא נושא המעסיק רבות את ההורים ואת המחנכים. בסיפור **הילד הכי חזק בגן** (בר-אל, 1989), איתן משנה את התנהגותו האלימה כלפי חבריו בגן בזכות כלבלב קטן המגיע לגן. בסיפור **מיכאל וארמון הזהב** (בקרמן, 2003), האם אומרת לבנה שהחזיר לילד אחר באלימות: "הילד שהרס לך את הארמון, עשה מעשה רע. אבל אילו היית מתאפק, אם לא היית רב אתו... היית זוכה במצווה ענקית. מצווה שהייתה יוצרת אבן גדולה עבור בית המקדש שלנו" (ללא ציון עמוד).

קבלת השונה והאחר מודגשת בסיפורים רבים, כגון **קוראים לי ינשופי** (מינטר, 1973): "כולם קוראים לי ינשופי. אני חושב שרוב האנשים לא מכירים את שמי האמיתי. ואתם יודעים מתי זה התחיל? ביום שבו התחלתי להרכיב משקפיים. אז התחילו כולם: ינשופי, בוא הנה ינשופי!" (ללא עמוד). סיפורים רבים אחרים עוסקים **בדחייה חברתית ובהתמודדות עמה**. הסיפור "**כיבוד הבריות**" (סגל, 1976) מספר על רבי שמעון בן אלעזר שנתקל באיש מכוער, והעליבו. ענה לו האיש: "אם אינני מוצא חן בעיניך, לך נא אל בעל המלאכה שעשה אותי ואמור לו: 'כמה מכוער כלי זה שעשית'" (שם, עמ' 101). רבי שמעון התנצל בפניו והוא הסכים לסלוח לו רק בשל היותו גדול בתורה.

(2) **אמונה באל / קיום מצוות / מסורת**

הערך השני בדירוג הוא הערך "**אמונה באל / קיום מצוות / מסורת**". ערך זה דורג במקום השני בכלל הרשימות, והופיע ב-36% מכלל הרשימות הערכיות שנבדקו. מהממצאים עולה כי המחנכות בחינוך החרדי-עצמאי ובחינוך הדתי-ממלכתי, מתייחסות לערך זה כמייצג בעיקר: "**קיום מצוות / חינוך למצוות**". המחנכות בחינוך היהודי-מתקדם מתייחסות לערך זה כמייצג בעיקר: "**קשר למקורות / מסורת / חגים**". הבדל זה מעיד על השוני בגישה הבסיסית לאמונה באל ובדת. הזרמים הממלכתי-דתי והחרדי-עצמאי גורסים כי כוונת ערך זה היא "**חינוך לקיום מצוות**". לעומתם, הזרם היהודי-מתקדם גורס שערך זה מייצג "**חיזוק הקשר למסורת ולמקורות היהודיים**". החינוך היהודי-מתקדם מנסה לצקת לחגים תוכן נוסף, מותאם לימינו.

להלן דוגמאות לגילום הערך בסיפורים: הסיפור 'שמלת השבת של חנה'לה' (דמיאל, 1983) מחזק את מסורת השבת וההכנות אליה. חנה'לה לובשת את שמלתה הטובה והיפה ביותר, וזוכה לכך שהירח "זורע כפתורי אור" (שם, עמ' 79) בשמלת השבת שהתלכלכה. בקרמן (1994) בסיפור: **דינה דיי אוהבת את השבת**, מספרת על דינה ומשפחתה הטורחים רבות בהכנות לשבת. "שבת זו

מתנה נפלאה שנתן השם לעם ישראל" (עמ' 20) אומרת אימא. אצל ברוך (1989), בסיפור **השבת שאיחרה לבוא**, אבא תחנא עלול לאחר להגיע לביתו לקיום מצוות השבת כהלכתה בגלל שעזר לפצוע. האל עוצר את השמש עבורו כדי שיספיק לחזור למשפחתו.

(3) **אהבה / כבוד במשפחה**

הערך שדורג שלישי הוא הערך "**אהבה / כבוד במשפחה**". הערך מופיע פי שניים ויותר בחינוך החרדי-עצמאי מאשר בחינוך היהודי-מתקדם. בחינוך הממלכתי-דתי הופיע ערך זה במידה רבה. ערך זה הוא אחד הערכים הבין-אישיים ששומר על מקומו ועל חשיבותו לאורך הדורות. החשיבות המיוחדת למשפחה שומרת על מיקומה המרכזי. המשפחה היא המעגל הקרוב ביותר לילד, והדבר מתבטא בספרות הילדים בגיל הרך. בסיפור **דינה דיי והילדה האחרת** (בקרמן, 2003), דינה דיי מתנהגת בצורה לא ראויה. האם עושה עצמה 'מחפשת' את בתה הטובה. "דינה דיי היא ילדה מקסימה, ותרנית, חייכנית ושמחה. מי זו הילדה האחרת עם הפרצוף החמוץ שכך מדברת?" (ללא עמודים). הסיפור מלמד על מערכת היחסים בין הורים לילדים ועל כבוד בין בני משפחה. בסיפור **אבא עושה בושות** (שלו, 1989), הילד בוש באביו שנרדם באסיפות הורים ומפחד בסרטים ליד חבריו. בתחרות אפיית עוגות, האב מנצח והילד גאה בו. בסיפור **רבי טרפון ואמו** (רייזמן, תשנ"ט), רבי טרפון מוליך את אמו שנקרע סנדלה – על כפות ידיו.

(4) **אינדיבידואליות / קבלה עצמית; אהבת העם והארץ**

במקום הרביעי בדירוג הופיעו יחד שני ערכים: הערך "**אינדיבידואליות / קבלה עצמית**" והערך ו"**אהבת העם והארץ**".

הערך "**אינדיבידואליות / קבלה עצמית**" מצוי בחינוך הממלכתי-דתי במידה רבה מאוד, בחינוך היהודי-מתקדם במידה רבה, ובחינוך החרדי-עצמאי במידה מועטת. ערך זה מדגיש את "**ערכי הפרט**" ומתייחס למיוחדות ולאינדיבידואליות. הערך מדגיש את הקבלה העצמית של הפרט כבסיס להתפתחות אישית-רגשית תקינה, ולכן הוא ערך חשוב בעיני המחנכות. בחינוך החרדי-עצמאי ערך זה בא לידי ביטוי במידה פחותה בשל הרצון לחנך לקיום מצוות ולהליכה בדרך הסלולה כבר, ללא מתן מקום לאינדיבידואליות. בחינוך החרדי ובחינוך הממלכתי-דתי הספרות מעודדת את הילד לנהוג על פי המצופה ממנו כהתנהגות טובה, ואם לא – לתקן את דרכיו.

הערך השני במקום הרביעי, "**אהבת העם והארץ**" מופיע בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך היהודי-מתקדם במידה רבה. בחינוך החרדי-עצמאי, ערך זה כמעט ולא בא לידי ביטוי.

(5) **"מציאותיות / בגרות / התמודדות"**

הערך "**מציאותיות / בגרות / התמודדות**" הופיע במקום החמישי. ערך זה הופיע במידה רבה מאוד בחינוך הממלכתי-דתי, במידה רבה בחינוך החרדי ובמידה מועטה בחינוך היהודי-מתקדם. בתחילת המאה ה-20 ביקשו להציג בפני הילדים עולם מיופה מציאות, אך היום המגמה היא לעמת את הילד עם העולם הממשי ועם קשייו. בסיפור **לפעמים אמא עסוקה** מאת רענן וולדר (2006), הילד

מתמודד עם הצורך לקבל תשומת לב מאמו שלא יכולה להתפנות אליו בשל עיסוקיה הרבים, ולומד לדחות סיפוקים. בספורה של גניש (2008) **ראש השנה**, שימי צריך למצוא את אביו בבית הכנסת: "שימי נכנס, מולו פרוכת לבנה ובית הכנסת מסודר בצורה שונה. יותר אנשים, יותר ספסלים. איך מוצאים את אבא ולא מתבלבלים?" (שם, ללא ציון עמוד). התמודדות עם פחדים שונים מופיעה גם היא בכמה מהסיפורים. אבורמן (2002), בסיפור **הג'ירף של אסף**, מספרת על אסף שלומד להתגבר על פחדיו בעזרת חברו הג'ירף.

ג. אמצעים ספרותיים לקידום המסרים הערכיים: חריזה, דיבור ישיר, תבנית חוזרת

מהניתוח הערכי-ספרותי של הסיפורים עלו ממצאים נוספים: ברבים מבין 150 הסיפורים שנבדקו, נמצאו שלושה אמצעים אמנותיים-מבניים המקדמים ומדגישים את ביטויו של הערך: חריזה, "דיבור ישיר" – המגביר את אמינות הופעת הערך, ו"תבנית חוזרת" – חזרה והדגשת הערך בסיום הסיפור.

ב-32 סיפורים, כלומר ב-21% מהם לערך, נמצאה חזרה שהדגישה וקידמה את הופעת הערך. "מבנים ספרותיים עשויים להיות אינדיקטורים מובלעים למסרים ערכיים המועברים בטקסט, מבלי להיות מוצהרים בו מפורשות" (תור-גונן, 2000, עמ' 22). הדבר בא לידי ביטוי בדפוסי הארגון שבמסגרתם מסודרים חלקי היצירה. "תבנית של חזרה ממקדת משמשת לקורא מפתח למגמה שאותה רצה המחבר להעדיף על פני האחרות" (תור-גונן, 2000, עמ' 22).

בסיפורים שנבדקו ונותחו ערכית-ספרותית נמצא כי קיימת "**חזרה ממוקדת**" המבליטה את מעשיו של גיבור אחד על פני אחרים, והדבר "משמש כרמז עבור הקורא באשר למסר הערכי המועדף" (שם, עמ' 22). למשל, בסיפור **רבי עקיבא מקיים מצוות ביקור חולים** (סגל, תשל"ו), מודגשים מעשי הרב בטרחתו סביב תלמידו החולה. יש והחזרה מופיעה בתבנית "מצטברת", כמו לדוגמה, בסיפור **פרח, פרח אל תבכה** של פאול קור (1994), המבליט בחזרות את הערך **אהבת הטבע / שמירה על הסביבה**. ליאור שזורק את גביע הגלידה בגן, חולם חלום הבנוי בצורה מצטברת: הוא הופך לפרח (בחלום) וחש את רגשותיו בכל פעם שנוזקת עליו אשפה. האשפה נערמת והגן הפורח הופך לגן מעלה צחנה. ליאור מבין שטעה ומבקש את סליחת הפרח. הוא מבטיח לנקות אחריו ולזרוק מהיום והלאה את האשפה לפח. בספר זה, הפן הצורני-עיצובי של הסיפור משרת את הדגשת הערך של שמירה על הסביבה. הדפים חתוכים באלכסון, והפרח הנראה לעין בראשית הסיפור, הולך ונעלם כל פעם יותר, כשהוא מתכסה בעוד ועוד לכלוך ככול שהופכים את הדפים ומתקדמים בסיפור.

החריזה מופיעה בסיפורים רבים לגיל הרך. סיפורים מחורזים נעימים לאוזן הילד ומצליחים להיקלט בצורה ברורה וקרובה ללבו. החריזה עוזרת לקדם את הערך: בסיפור **הקיפוד הדוקר שהלך לחפש חבר** (בהט, 1993), אומר הקיפוד: "קוראים לי חיליק ואני חשבתי שהיום כל-כך יפה ונעים, וחבל שאין לי חבר מתאים" (שם, ללא עמוד). החריזה מדגישה את הערך חברות. **בשיבולת**

הגאוותנית (פוקס, תשס"א), מבינה איילת בחריזה ובדיבור ישיר: כי מי שגאוותנית – היא סתם מפסידנית! (שם, עמ' 31).

ב-86 מהסיפורים שנותחו, שהם 56% מכלל היצירות שצוינו על ידי המחנכות, נעשה שימוש בדיבור ישיר. הדיבור הישיר הוא אחד מדרכי הדיבור ביצירות הספרותיות (ברוך ופרוכטמן, 1982): "הדיבור הישיר... שואף לחד משמעיות ויעיד על עוצמת הניסיון לחנך לערכים באופן גלוי. לעתים זהו דיבור ישיר של ילד, או הגיבור, דבר שייצור הזדהות רבה יותר אצל השומע. לעתים, יופיע הדיבור הישיר הבא לחזק את העברת הערך, "דרך שפתו של המבוגר, כלומר, דרך המסורתיות – 'מלמעלה'. דבר זה משפיע על קבלת המסר הערכי של השומע" (תור-גונן, 2000).

בסיפור **עונג שבת** (רוזנברג, ללא שנה), מודגש הערך **כבוד הדדי / חברות** בדיבור ישיר ובפנייה אל הקוראים: "אם מבקשים מאתנו בקשה לעזרה, בוודאי נרוץ בשמחה לקיימה. מי שאוהב את החסד עושה גם מה שלא מבקשים ממנו" (שם, עמ' 64-65). בסיפור **תות לאימא** (וילנסקי, 1996), מחליטים הברווזונים: "נביא את התות לאימא, מתנה מהבנים. זהו זה! כך יפה וכך נאה" (ללא מספרי עמודים). הדיבור הישיר מדגיש את הערך **אהבה וכבוד במשפחה**.

ד. סיכום הממצאים

ממיון משווה של הערכים, שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בזרם **הממלכתי-דתי**, נמצא כי במקום הראשון דורג הערך **כבוד הדדי / חברות**, הבא לידי ביטוי בכ-22% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. ערך זה מופיע בדגש על "**מצוות שבין אדם לחברו**". הערך שומר על מקומו הראשון בדירוג, באופן זהה לשאר הרשימות הערכיות שנבדקו. במקום השני דורג הערך **אהבה וכבוד במשפחה** המופיע בכ-14% מהסיפורים. במקום השלישי, בהפרש קטן מאוד מהערך שדורג במקום השני, נמצא הערך **קבלה עצמית / אינדיבידואליות**. המחנכות רואות חשיבות בטיפוח "הקבלה העצמית" של הילד החשובה להתפתחותו ולביסוס דימויו וביטחונו העצמי. במקום הרביעי, דורג הערך **אמונה באל / קיום מצוות / מסורת** המופיע בכ-11% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים.

הספרים שציינו מחנכות החינוך החרדי עצמאי היו כמעט כולם ספרים שנכתבו על ידי סופרים מהמגזר שלהן. ממיון משווה של הערכים, שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בזרם **החינוך החרדי-עצמאי**, נמצא שבמקום הראשון דורג הערך **כבוד הדדי / חברות**, הבא לידי ביטוי בכ-30% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. ערך זה מופיע בדגש על "**מצוות שבין אדם לחברו**".

במקום השני בזרם החרדי-עצמאי דורג הערך **אהבה וכבוד במשפחה** שמופיע בכ-24% מהסיפורים.

במקום השלישי דורג הערך אמונה באל / קיום מצוות / מסורת, שמופיע בכ-17% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. שלושת הערכים הראשונים הגלומים בסיפורים זהים כמעט לרשימות הערכיות האחרות שנסקרו בזרם זה: ערכים אישיים, הערך האחד החשוב למחנכת, והערכים בסיפורים. השוני הוא בדירוג: הערך **אהבה וכבוד במשפחה** וערך **האמונה באל / קיום מצוות / מסורת** מתחלפים בדירוג בין המקום השני לשלישי.

הערך **מציאותיות / בגרות / התמודדות** בא לידי ביטוי ב-8% מהסיפורים, ודורג במקום הרביעי. ממיון משווה של הערכים, שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בזרם היהודי-מתקדם, עולה כי במקום הראשון דורג הערך **כבוד הדדי / חברות**, הבא לידי ביטוי בכ-35% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. ערך זה מופיע בדגש על "מצוות שבין אדם לחברו".

במקום השני דורג הערך **קבלה עצמית / אינדיבידואליות** שבא לידי ביטוי בכ-14% מהסיפורים. במקום השלישי, בהפרש קטן מהערך הקודם, דורג הערך **אמונה באל / קיום מצוות / מסורת**. ערך זה מופיע בכ-13% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. הערך **אהבה וכבוד במשפחה**, דורג במקום הרביעי, בהפרש קטן מאוד מהערך הקודם. הערך בא לידי ביטוי בכ-12% מהסיפורים. ערך זה לא הופיע בשאר הרשימות הערכיות באופן בולט. הערך הוא בעל חשיבות לילדים בגיל הרך (אדמונית, 2010).

שניים מבין חמשת הערכים שנמצאו מרכזיים במחקר, "**חברות / כבוד הדדי**" ו"**אהבה וכבוד במשפחה**", הם בעלי '**אורינטציה בין-אישית**'. ערך דומיננטי נוסף במחקר הוא הערך "**קבלה עצמית / אינדיבידואליות**". זהו ערך בעל "**אורינטציה אישית**" המדגיש את "**ערכי הפרט**". ה"ערכים האישיים" בולטים פחות בזרמים הממלכתי-דתי והחרדי, שכן "ערכי היחיד" בחברות אלו הם משניים לערכים ה"בין-אישיים" וה"אל-אישיים". בהתאם, גם מקומו של היחיד בזרם החרדי-עצמאי, ובמידה מסוימת אף בזרם הממלכתי-דתי, הוא משני. הדבר נובע מכך שבחברות אלו, ה"אני" מקבל את משמעותו מעצם היותו חלק מן המכלול החברתי הרחב. זהותו והווייתו של היחיד מתעצבים תוך הימצאותו במכלול קשרים בין-אישיים עם האחרים בקבוצת ההשתייכות שלו.

הספרות הדתית מציגה מחויבות ל"ערכים מוחלטים" ללא שיקול דעת אישי. אין "הבהרת ערכים". החברה הדתית נאבקת על עיצוב עולמו הערכי של התלמיד הדתי בעידן הפוסט-מודרני. הספרות החרדית היא ספרות דיסקטית העושה שימוש במבנה סיפורי של חטא, וידוי וחרטה.

לעומת זאת, במקום השמיני דורג הערך **חשיבה ביקורתית / ביקורת חברתית**. ערך זה הופיע במקום השלישי בשאלוני מחנכות החינוך היהודי-המתקדם. ערך זה לא הופיע כלל בשאלוני החינוך החרדי-עצמאי, והופיע פעם אחת בשאלוני החינוך הממלכתי-דתי. מכאן עולה, כי מחנכות החינוך היהודי המתקדם רואות בו כמייצג במיוחד את ערכי הזרם, וחשיבותו בעיניהם רבה. זרם זה פועל במוצהר למען שוויון וקידום מעמד האישה, התייחסות לגר ועוד. בחינוך הממלכתי-דתי הדבר בולט

פחות. לכן, ברשימת הספרים שציינו המחנכות בזרם היהודי-מתקדם, הופיעו גם ספרים המביאים להרהור ולערעור על תופעות חברתיות, המעודדים גם ביקורת חברתית ועצמית.

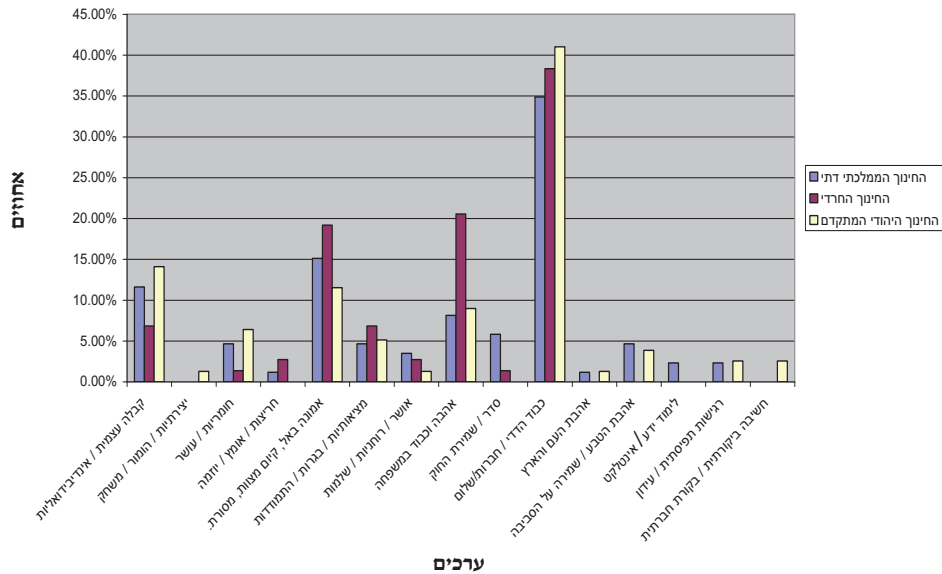
מהמחקר עלה כי שלושת הזרמים קרובים זה לזה בתחומים ערכיים רבים, אך למרות זאת, הם רחוקים זה מזה כרחוק מזרח ממערב. לא נראה ש'בזמן קריב' נזכה לראות את מנהיגי זרמים אלו מגיעים להסכמות בנושאי דת, הלכה ואורחות חיים. כל זרם אוהז בדעותיו ובדרכו הוא, והדבר בא לידי ביטוי בקוד הלבוש, ההתנהגות, קיום המצוות ואורחותיו.

כל אחד מהזרמים הללו הוא חלק מ"חברה רב-תרבותית", ובעצם מושפע מהחברה שבה הוא מצוי. השאיפה היא שיתקיים דיאלוג בין הזרמים הללו ואחרים בחברה. דיאלוג שיוביל לאחדות לאומית יחד עם פלורליזם תרבותי, וכן לשימור מורשת תרבותית במקביל לקבלת ערכים ציבוריים כלליים.

כיום, נראה שקיימת חשדנות הדדית בין זרמים אלו, ולכן יש לפעול לחינוך פלורליסטי הדדי. דבר זה יביא לקרבה ולהכרה הדדית של הזרמים בשונה ובמשותף להם גם יחד. קיום דיאלוג מעין זה, בתוך כל זרם וכן בין הזרמים, וזרמים נוספים בחברה, יביא להבנות טובות יותר, לאחדות ולהבנה, ויאפשר חיים בחברה טובה יותר לכול.

הצגת שכיחות הופעת הערכים, שרשמו המחנכות משלושת הזרמים בשאלונים, כערכים הגלומים בסיפורים, ואשר לפיהם הן שואפות לחנך את תלמידיהן:

ניתוח כמותי ערכי משווה



סיכום משווה של רשימת הערכים, הבאים לידי ביטוי בסיפורים השונים, המשמשים את המחנכות בשלושת הזרמים להקניית ערכים:

החישוב ב-%	מספר הפעמים שהערך/כים הופיעו/ בסיפורים ובשאלונים השונים			קטגוריות הערכים (על פי תור-גונן, 2000)
	יהודי- מתקדם	חרדי- עצמאי	ממלכתי- דתי	
11.18%	12	6	17	1. קבלה עצמית / אינדיבידואליות
0.95%	1	0	2	2. יצירתיות/ הומור / משחק
3.83%	6	1	5	3. חומריות / עושר
2.23%	0	4	3	4. חריצות / אומץ / יוזמה
13.41%	11	17	14	5. אמונה באל / קיום מצוות / מסורת
7.66%	4	8	12	6. מציאותיות / בגרות / התמודדות
3.19%	1	4	5	7. אושר / רוחניות /שלמות
16.61%	10	24	18	8. אהבה וכבוד במשפחה
2.55%	0	2	6	9. סדר / שמירת החוק
28.11%	30	30	28	10. כבוד הדדי / חברות /שלום
0.63%	1	0	1	11. אהבת העם והארץ
2.87%	5	0	4	12. אהבת הטבע / שמירה על הסביבה
0.95%	0	0	3	13. לימוד ידע / אינטלקט
2.23%	2	1	4	14. רגישות תפישתית / עידון
3.83%	4	1	7	15. חשיבה ביקורתית / ביקורת חברתית
100%	313			סך-הכול

ביבליוגרפיה:

מקורות ראשוניים

- אבורמן-עידן, ל' (2002). הגירף של אסף. קרית גת: דני ספרים.
 בהט, א' (1993). הקיפוד הדוקר שהלך לחפש חבר. תל אביב: שמואל זימון.
 בקרמן, מ' (1994). דינה דיי אוהבת את השבת. ירושלים: בקרמן.

בקרמן, מ' (2003). **דינה דיי והילדה האחרת**. ירושלים: בקרמן.

ברוך מ' (1998). "השבת שאחריה לבוא", בתוך: **סיפורים לקראת שבת**. קוראים: קרית גת, עמ' 14-15.

גניש, א' (2008). ראש השנה. בתוך: **מה הייתם עושים במקומו?**. ירושלים: פלדהיים, עמ' 8-11.

דמיאל, י' (1983). 'שמלת השבת של חנה'לה'. בתוך: ד' גרדוש ות' אליגון (עורכות), **100 סיפורים ראשונים**. תל אביב: כנרת, עמ' 78-79.

וולדר, ח' ורענן, א' (2006). לפעמים אמא עסוקה. בתוך: **סיפורים מתוך הלב של אמא**. ירושלים: פלדהיים, עמ' 20-23.

וילנסקי, צ' (1996). **תות לאמא**. חולון: זימזון.

מינטר, א' (1973). **קוראים לי ינשוף**. תל אביב-יפו: בוסתן.

סגל, י' (תשל"ו). "רבי עקיבא מקיים מצוות ביקור חולים", בתוך: **כה עשו חכמינו**. בני ברק: מורשת, עמ' 207-210.

פוקס, מ' (תשס"א). **השיבולת הגאוותנית**. ירושלים: קו לקו.

קור, פ' (2003). **פרח, פרח, אל תבכה**. אור יהודה: דביר.

רוזנברג, צ' (ללא שנה). **עונג שבת**. ירושלים: שרשרת.

רייזמן, ע' (תשנ"ט). "רבי טרפון ואמו", בתוך: **לקט אגדות חז"ל לגיל הרך**. ירושלים: האגף לתוכניות לימודים, משרד החינוך, עמ' 87-89.

שלו, מ' (1989). **אבא עושה בושות**. ירושלים: כתר.

מקורות משניים

אדד, מ' (1989). "שיפוט מוסרי והתנהגות מוסרית", **עיונים בחינוך**, 49-50, עמ' 67-104.

אדלר, ש' (2002). **אתגרי התשס"ג. חוזר המנהל הדתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף הדתי, עמ' 6-13.

אדר, ל' (1976). **יסודות פסיכולוגיים של החינוך לערכים**. תל-אביב: צ'ריקובר.

אורמיאן, ח"י (עורך) (1973). **החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

באומינגר, נ' (2002). "הקשר בין מיומנויות וקשרי ידידות – תיאוריות ומעשה", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 29-57.

דגן, מ' (1999). "החינוך הממלכתי-דתי: הגישות, התפתחותן ויישומן", בתוך: א' פלד (עורך), **יובל מערכות החינוך בישראל**. ירושלים ותל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, באמצעות ההוצאה לאור של משרד הביטחון, עמ' 1011-1023.

הופמן, ע' ושנל, י' (עורכים) (2002). **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**. אבן יהודה: רכס.

וולף, ר' (1999 א). "אלימות ותוקפנות אצל ילדים ונוער ודרכי התמודדות עם התופעה באמצעות ספרות, אלימות וספרות ילדים", **עיונים בספרות ילדים**, 10, עמ' 121-138.

וולף, ר' (1999 ב). "פתוח תודעה דמוקרטית אצל ילדים בגיל הרך", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 100, עמ' 70-75.

וולף, ר', וולף, י' (2002). "חינוך למוסריות בגיל הרך בתנאים של מציאות מורכבת: היבטים עיוניים, אמפיריים ויישומיים" בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 145-162.

- ויליאן, י' (1993). "מוטיבים מרכזיים בסיפורי הילדים בעולם החרדי. **מעגלי קריאה**, 22, עמ' 43-68.
- חובב, ל' (1994). "ספרות ילדים חרדית – ריאליסטית או דידקטית?" **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 79-80, עמ' 25-35.
- יעוז, ח' (1992). "חינוך לערכים והוראת ספרות: מחדלים, פערים ודרכי גישור", בתוך: י' איזנברג וי' עירם (עורכים), **היבטים בחינוך**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך ויחידיו. כרך ג', עמ' 77-82.
- יעוז, ח' (1994). "ערכים והשתקפותם בדיסציפלינה ההוראה (ספרות והיסטוריה)", **עיונים בחינוך**, 59-60, עמ' 367-372.
- יעוז, ח' (2002). "תפיסות ערכיות והשתקפותן בתוכניות הלימודים להוראת הספרות בחטיבה העליונה (כללי ודתי)", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 335-349.
- יעוז, ח' ועירם, י' (1987). "תמורות בתוכניות הלימודים בספרות, עיון משווה", **עיונים בחינוך**, 46/47, עמ' 157-170.
- יפה, א' (2001). "היבטים פסיכולוגיים של ספרות ילדים חרדית: תפיסת הילד ותפיסת העצמי", **מגמות**, מ"א, 2-1, עמ' 44-19.
- יפה, א' (2004). **להיות ילדה חרדית: פרטיקות חירות, שיח פדגוגי והבניית העצמי**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- כהן, א' ודור, ש' (1996). **חינוך לערכים בשיעור**. בת ים: ספרי נועם.
- כהן, י' (תשמ"ז). "המשבר בחינוך הדתי שהביא למשבר ממשלתי" בתוך: י' עזריאלי (עורך), **החינוך הדתי בגבורותינו, 80 שנה לחינוך הדתי-לאומי בארץ-ישראל**. ירושלים: המרכז לחינוך דתי בישראל, בשיתוף החינוך הדתי במשרד החינוך והתרבות והמחלקה לחינוך ולתרבות תורני בגולה, בהסתדרות הציונית העולמית, עמ' 297-332.
- לאור, ר' וכהן, ש' (1993). **לחיות אחרת – גישה יישומית לטיפול ערכים וכישורי חיים בקהילה שאכפת לה**. תל-אביב: רמות.
- לוין, ג' (1990). הקבוצה החינוכית בגיל הרך, בעקבות השינויים במבנה החינוך בגיל הרך. **החינוך המשותף**, מה (137), עמ' 64-70.
- לוין, ח' (1974). "טיפול מידות טובות", בתוך: נ' דגני (עורך), **חינוך לערכים**. ירושלים: המכון לאמצעי הוראה, עמ' 118-114.
- לומברד, א' (1995). **תכנית מסגרת לנן הילדים: הממלכתי והממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי (גילאי 3-6)**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך קדם יסודי.
- לייבוויץ, י' (1990). "המדע והדת – שני מקבילים", **בשדה חמד**, לג (ג-ד), עמ' 9-22.
- לם, צ' (2001). "ערכים וחינוך", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 651-664.
- מלחי, א' (1992). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- מלחי, א' (1993). "ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית", **באמת!?**, 7-6, עמ' 27-48.
- מלחי, א' (1995). "ספרות הילדים החרדית ותפיסת חז"ל את עולם הילד", **טללי אורות**, ו', וגם:

<http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/taleley/safrut-2.htm>

מסלובטי, נ' (1987). **הקשר בין שמירת המסורת הדתית לבין תחומים שונים במבנה הערכי של מתבגרים הלומדים בעיר הגדולה בישראל**. עבודת מחקר לתואר שלישי. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.

ניר-יניב, נ' (1979). "ספרות ילדים במסגרת המוסד החינוכי בגיל הרך", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' י"ט-כ', עמ' 57-61.

סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. **אלפיים**, 4, עמ' 45-98.

סיון, ע', קפלן, ק' (2003). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?**. י-ם ות"א: הקיבוץ המאוחד.

עירם, י' ומסלובטי, נ' (תשס"ב). "ערכים וחינוך לערכים (מבוא)", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** תל-אביב: רמות, עמ' 9-26.

עשור, א', אילות ק', (2001). "ערכים של ילדים והורים בחינוך הממלכתי הכללי: מדידה, התפתחות והשפעות מגדר ורקע חברתי", **מגמות**, מ"א, 1-2, עמ' 148-179.

פרידמן, מ' (1991). "חזרה לישיבות – הרקע הכלכלי-חברתי" בתוך: **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל, עמ' 70-87.

קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קפלן, ק' (2000). "יש רקבון רציני בחברה שלנו וצריכין להכיר את האמת". בקורת עצמית בשיח הפנימי של החברה החרדית בישראל. בתוך: וולקוב, ש' (עורכת): **מיעוטים, זרים ושונים: קבוצות שוליים בהסטוריה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר, עמ' 299-330.

קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך: ע' סיון וק' קפלן (עורכים): **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 224-277.

קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

קרלינסקי, נ' (2004). "קולות מן החברה החרדית-ישראלית של ראשית המאה ה-21", **ישראל**, 6, עמ' 187-196.

רגב, מ' (1984). **מדריך קצר לספרות ילדים**. ירושלים: כנה.

רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים: השתקפויות, חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. תל-אביב: אופיר.

רוזנטל, א' (2005). **הערכים הגלומים בספרות ילדים לגיל הרך (גן חובה-א', ביה"ס ממלכתי)**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. ר"ג: אוניברסיטת בר-אילן.

רוזנק, מ' (2001). "חינוך לערכים, בין מחויבות לפתיחות", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך.

שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות**. תל-אביב: עם עובד.

שחר, א' (1985). **השתקפותם של משלוחי-יד בסיפורי ילדים ישראלים בשנים 1936-1937 לעומת השנים 1979-1980**. עבודה מחקר לתואר שני. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

שטיימן, י' (2006). "טקסטים לילדים כסוכנים אידיאולוגיים", **דפים**, 42, עמ' 44-61.

שטרית, א' (1999). **הקשר בין הרקע האישי והמסגרת הלימודית לבין תחומי המוטיבציה של ערכים, ערכי הורים והתנהגות של מתבגרים יוצאי אתיופיה**. עבודת מחקר לתואר שני. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.

שי, א' וקניאל, ש' (2002). "עמדות סובלניות ומורכבות הנפש", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 413-448.

- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים – מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. ירושלים: כתר.
- שפיגל, א' (2011). "ותלמוד תורה כנגד כולם", **חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). "ערכים", בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 9-38.
- תור-גונן, ר' (1993). "מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים, 1948-1984", **מעגלי קריאה**, 24-23, עמ' 53-93.
- תור-גונן, ר' (2000). "בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים", **עולם קטן**, 1, עמ' 41-70.
- תמיר, י' (1998). "שני מושגים על רב תרבותיות", בתוך: מאוטנר, ושמיר (עורכים). **רב תרבותיות בחברה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: רמות, עמ' 79-92.
- Abelson, R. (1988). "Conviction". **American Psychologist**, 43, pp. 267-275.
- Ball-Rokeach, S.J., & Loges, W.E. (1994) "Choosing equality: The correspondence between attitudes about race and the value of equality". **Journal of Social Issues**, 50 (4), pp. 9-18.
- Eagly A. & Chaiken, S. (1992). **The psychology of attitudes**. N.Y.: Harcourt Brace and Janovich.
- Goodman, J. (2000). "Moral education in early childhood: The limit of constructivism". **Early Education and Development**, 1 (1), pp. 37-54.
- Green, F. Tomas. (1999). **Voices, the educational formation of conscience**. Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 122-147.
- Keefer, M. W. (2006). "A critical comparison of classical and domain Theory: Some implications for character education". **Journal of Moral Education**, 35(3), pp. 369-386.
- Maio, G., & Olson, J. (1994). "Value-attitude-behavior relations: The moderating role of attitude functions". **British Journal of Social Psychology**, 33 (3), pp. 301-312.
- Maitles, H, Gilchrist, I (2006). "Never too young to learn democracy! A case study of a democratic approach to learning in a religious and moral education (RME) secondary class in the West of Scotland". **Educational Review**, 58 (1), pp. 67-85.
- Olson, J.M., & Zanna, M.P. (1993). "Attitudes and attitude change". **Annual Review of Psychology**, 44, pp. 117-154.
- Ormell, C. (1993). "Values versus values". **Journal of Moral Education**, 22 (1), pp. 31-43.
- Pezza, P. (1991). "Value concept and value change theory in health education: A conceptual, empirical, methodological review". **Health Values**, 15 (4), pp. 3-12.
- Rokeach, M. (1973). **The nature of human values**. New York: Free Press.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). "Toward a universal psychosocial structure of values". **Journal of Personality and Social Psychology**, 53 (3), pp. 550-562.