



סקירת חינוך חיובי לקיימות בספרות והאתגר שביישומו

דפנה רז

יולי 2023

## תוכן עניינים

1	מבוא	1
1	רקע	1.1
2	מבנה הסקירה ושיטת עבודה	1.2
4	רקע תיאורטי	2
4	פסיכולוגיה חיובית תולדותיה ועקרונותיה	2.1
5	חינוך המבוסס על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית	2.2
6	חינוך חיובי לקיימות	2.3
10	תוכניות חינוך חיובי לקיימות בארץ ובעולם	3
11	ישראל	3.1
13	אוסטרליה	3.2
14	אירלנד	3.3
15	אירלנד הצפונית	3.4
16	בהוטן	3.5
18	ניו זילנד	3.6
18	סלובניה	3.7
19	סקוטלנד	3.8
19	פינלנד	3.9
20	צ'ילה	3.10
22	שוודיה	3.11
23	סיכום	4
25	מקורות	5
25	מאמרים	5.1
29	אתרי אינטרנט	5.2
30	נספחים	6
30	נספח א'	6.1
31	נספח ב'	6.2
32	נספח ג'	6.3
33	נספח ד'	6.4
35	נספח ה'	6.5

## 1.1 רקע

ככל שהמשבר הסביבתי מחריף ומתקשר יותר, כך הוא מצטייר כמאיים ואפילו אפוקליפטי בעיני צעירים. המחיר הרגשי שגובה תחושת האיום הזו מכונה לעתים "חרדת אקלים". הביטוי לתחושה זו שהותיר אולי את הרושם העוצמתי ביותר על הציבור היה זה של גרטה תונברג, נערה אקטיביסטית משוודיה שהטיחה מעל בימת ועידת האקלים של האו"ם ב-2018: "גזלתם את חלומותיי ואת ילדותי במילותיכם הריקות מתוכן. אך אני בת מזל. בני אדם סובלים. בני אדם הולכים ומתים. מערכות אקולוגיות שלמות מתמוטטות. אנחנו בפתחה של השמדה המונית, ואתם מדברים רק על כסף - סיפורי אגדות של צמיחה כלכלית נצחית. כיצד אתם מעזים!" (NPR, 2019). גם בארץ נשמעים קולות של בני נוער החרדים לעתידם, ומוחים על חוסר המעש של עולם המבוגרים, תוך שהם קוראים לחינוך סביבתי (אשכנזי, 2022; דרור, 2021; לרנר, אלקחר וסלע שפי, 2020; שמיר ורמון, 2020).

דבריה של גרטה סימנו תופעה אשר הולכת וגוברת. מחקרים מעידים על כך שלימוד בעיות גלובליות עלול לעורר רגשות של דאגה, חוסר אונים וחוסר תקווה, וכי הפסימיות ניכרת ביתר שאת בכל הנוגע לנושאים סביבתיים (Ojala, 2012). וביחס הפוך, תקווה ואופטימיות קשורים באופן הדוק לבריאות פיזית ופסיכולוגית. נמצא גם שתקווה קשורה להתנהגות סביבתית חיובית וכי היא משחקת תפקיד חשוב בחינוך לקיימות (Grund & Brock, 2019).

ההכרה בחשיבותם של הדורות הבאים כמי שעשויים להביא לשינוי חיובי בהקשר הסביבתי, והקריאה לחינוך לקיימות נשמעות ברחבי העולם זה יותר מחצי מאה. באמצע שנות ה-60 של המאה הקודמת קראו הארגון הבינלאומי לשימור הטבע (IUCN) וארגון החינוך המדע והתרבות של האו"ם (UNESCO) לחינוך לקיימות. נוהגים לקבוע את נקודת הזינוק הגלובלית של החינוך לקיימות בהצהרה שיצאה מכנס של האו"ם שהתקיים ב-1977 בטביליסי בירת גיאורגיה, ואשר קראה ל"יצירת קוד אתי גלובלי... אשר מקדם את העמדות של יחידים וחברות והתנהגויות העולות בקנה אחד עם מקומה של האנושות ביוספירה" (Kopnina, 2014; Ronen & Kerret, 2020; UNESCO, 1977).

ככל שמשבר האקלים החריף, והנזקים הסביבתיים גברו, הלכו ורבו התפיסות החינוכיות, תוך דיונים בלתי פוסקים אודות תוכן, מטרותיהן ויעילותן ברמת הפרט והחברה. עם זאת מעט מחקרים בחנו הלכה למעשה את הצלחתן של תוכניות הלימוד בנושאי סביבה וקיימות (Hungerford, 2009; Kopnina, 2014; Ronen & Kerret, 2020).

לפני יותר מעשור נשמעו קולות שהביעו התנגדות להכללת החינוך הסביבתי בתוכניות לימוד של מדעי כדור הארץ. הם מחו על כך שמוסדות החינוך על פי רוב אינם מספקים את הכלים הנחוצים לפיתוח חשיבה ביקורתית, אחריות אישית ומעורבות חברתית (Saylan & Blumstein, 2011). נמצא שבעוד תוכניות מערכתיות הצליחו לעורר מודעות גבוהה יותר לנושאי סביבה, הן לא הניבו את התוצאות הערכיות וההתנהגותיות הרצויות, ולא חוללו את השינויים הדרושים לעצירת הנזקים לסביבה (Pauw & Petegem, 2013; Von Braun, 2017).

אף שהחינוך הסביבתי שעסק בהפצת מידע ובהקניית ידע, עם דגש על שמירת הסביבה הטבעית ומשאביה, לא הצליח להביא לשינוי ההתנהגותי המיוחל, מתחילתו ניכר שהוא נושא בחובו את ההנחה שה-wellbeing של האדם כרוך בזה של הסביבה הטבעית - הנחה המאוששת על ידי מחקרים רבים. כך, החינוך הסביבתי ביקש להנחיל ערכים ולקדם התנהגות אזרחית טובה לצד המיומנויות הדרושות לניהול חיי קיימות (Kopnina, 2014; Parra et al., 2020; Ronen & Kerret, 2020). מושג זה של wellbeing השאול מתחום הפסיכולוגיה, תורגם על ידי האקדמיה ללשון עברית ל'שלומות', והגדרתו: "מצב של רווחה גופנית, נפשית וחברתית המושגת על ידי אורח חיים בריא, התעמלות, פיתוח מודעות עצמית, ועוד" (<https://hebrew-academy.org.il>). התרגום טרם הפך למקובל, ולכן נשתמש במושג הלועזי האוניברסלי בהמשך מסמך זה.

## 1.2 מבנה הסקירה ושיטת עבודה

סקירה זו, שנעשתה ביוזמת תחום החינוך של רמת הנדיב, מבקשת לבחון את הרעיון של חינוך לקיימות המבוסס על עקרונות של פסיכולוגיה חיובית הדוגלים בטיפוח wellbeing ורגשות חיוביים של תקווה ואופטימיות, ואת האופן שבו הם מיושמים בקרב ילדים ובני נוער. המסמך כולל שני פרקים מרכזיים:

- רקע תיאורטי

סקירה של ספרות אקדמית ומוסדית העוסקת בפסיכולוגיה חיובית, יישום הגישה בתחום החינוך בכלל, ובתחום החינוך הסביבתי בפרט.

- תוכניות חינוך חיובי לקיימות

דוגמאות של תוכניות בארץ ובעולם השואפות ליישם בפועל את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית בתחום החינוך הסביבתי.

בהתאם למבנה המפורט לעיל, העבודה על הסקירה התחלקה לאיתור ספרות תיאורטית ודוגמאות רלוונטיות של חינוך לקיימות המבוסס על פסיכולוגיה חיובית. הצגת העקרונות של הפסיכולוגיה החיובית בפרק הראשון אינה מתיימרת להקיף את כל הבסיס התיאורטי של הזרם, אלא להאיר נקודות החשובות לאופן שבו עקרונות אלה משתלבים בחינוך חיובי בכלל, ובחינוך חיובי לקיימות בפרט.

החלק השני של הסקירה, שבו מובאות הדוגמאות, נעשה בשילוב של מידענות הנסמכת על מחקרים אקדמיים ומקורות פתוחים, בהם תוכניות פדגוגיות ומידע ארגוני אודות פעילויות בשטח. החינוך החיובי לקיימות הוא רעיון חדש שטרם התגבש והוטמע במערכות החינוך. על כן, רוב המקרים שנמצאו לא טענו לביסוס על הפסיכולוגיה החיובית כמכלול, אלא הם משלבים את עקרונותיו, ומיישמים אותם באופנים שונים.

הערה טכנית: על מנת שהממצאים יהיו רלוונטיים ככל האפשר לישראל, החיפוש התרכז בארצות מערביות, אך הובאו גם דוגמאות ממקומות שונים כדי להראות כיצד העקרונות מותאמים לתרבויות אחרות. כמו כן, עיקר החיפוש נעשה בשפה האנגלית, ובכך ניתנה העדפה מסוימת לארצות דוברות השפה. לבסוף, בשל העובדה שזו אינה עבודה אקדמית לשמה, לעתים הובאו מקורות הסוקרים מספר מאמרים רלוונטיים, ללא פירוט כל מאמר בנפרד.

### 2.1 פסיכולוגיה חיובית תולדותיה ועקרונותיה

עיסוקה העיקרי של הפסיכולוגיה החיובית הוא הניסיון לאתר בפרט תכונות אופי, כישורים וחוזקות הטבועים באדם מיום היוולדו, ולטפח אותם. שלושת עמודי התווך המרכזיים של הפסיכולוגיה החיובית הם: רגשות חיוביים, תכונות חיוביות כמו אינטליגנציה וספורטיביות, ובראש וראשונה חוזקות ומידות טובות כגון אומץ, יושר, הגינות ונאמנות. הגישה שמה דגש על כך שהאדם שואף למשמעות, יצירתיות וערכים, וכי לפרט יש אפשרות בחירה, והוא נושא באחריות לבחירותיו. כך, הפסיכולוגיה החיובית מתמקדת בבניה של האיכויות החיוביות באדם במקום לעסוק בפתולוגיות אליהן מתייחסות תיאוריות פסיכולוגיות קלאסיות. ההסתכלות היא קדימה, למען צמיחתו והתפתחותו של האדם, ולא בחוליו ובהבראתו (Alam, 2022; <https://holistic.ort.org.il>); (Pawelski, 2016; Seligman, 2002).

יש שמתחקים אחר הרעיון של חשיבה חיובית לתחילת המאה ה-20 בארצות הברית אז עסקו וויליאם גיימס ועמיתיו בחוויות הסובייקטיביות של היחיד. אחרי מלחמת העולם השנייה ניסח אברהם מאסלו את היררכית הצרכים המפורסמת שלו שבבסיסה צרכים פיזיולוגיים ומעליהם, בזה אחר זה, צרכי ביטחון, שייכות, זהות ואהבה, כבוד והערכה. בראש הפירמידה ניצבת הגשמה עצמית. מאסלו השתמש במושג 'פסיכולוגיה חיובית' כבר בשנות ה-50 של המאה הקודמת, אף שגישתו ההומניסטית לא הייתה מעוגנת במחקר מדעי, ועל כן לא אומצה באופן מלא על ידי הפסיכולוגיה (Froh, 2004; Maslow, 1943).

זרם הפסיכולוגיה החיובית יצא לדרך באופן רשמי ב-1998 בדברים שנשא מרטין סליגמן, נשיא האגודה האמריקנית לפסיכולוגיה, ובהם הציג את הרציונל מאחורי הטענה שהפסיכולוגיה צריכה לחדול מעיסוק בלעדי כמעט בריפוי מחלות נפשיות. סליגמן הסביר כי בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה מדע הפסיכולוגיה הקדיש עצמו בעיקר לריפוי ותיקון נזקים של פתולוגיות, תוך התעלמות מהאפשרות שהנשק הטוב ביותר של תרפיה הוא חיזוק הכח. ברמת הפרט נדרשות לשם כך תכונות אישיות חיוביות – היכולת לאהוב, תחושת מטרה, אומץ, כישורים בינאישיים, התמדה, כישרון, תבונה וראייה קידמה. תכונות אלה עשויות לעצב חוויות סובייקטיביות חיוביות: רווחה וסיפוק מהעבר; הנאות חושיות, תחושת אושר ושמחה בהווה; חשיבה בונה של אופטימיות, תקווה ואמונה לעתיד. ברמת החברה מדובר בערכים ואזרחות טובה יותר, כזו הכרוכה באחריות, פעולה למען טובת

הכלל, דרך ארץ, מתינות, סובלנות ומוסר עבודה (Froh, 2004; Pawelski, 2016; Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000;

## 2.2 חינוך המבוסס על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית

אחת המטרות של הפסיכולוגיה החיובית על פי סליגמן היא שיפור חינוכם של ילדים במסגרת בית הספר תוך הישענות רחבה יותר על תכונות טבעיות כגון מוטיבציה, השפעה טובה ויצירתיות (Pawelski, 2016). הזרקור שהפסיכולוגיה החיובית מאירה על המושג wellbeing, ועל כישרונות ומיומנויות אישיים וסביבתיים, משתקף בתיאוריות של חינוך חיובי (positive education), הקרוי לעתים גם למידה חיובית (positive schooling). בעוד הפסיכולוגיה החיובית מתארת התייחסות לחיים בכלל, החינוך החיובי מיישם מרכיבים של פסיכולוגיה חיובית בבתי ספר (Norrish et al., 2013; Ronen & Kerret, 2020).

המושג 'חינוך חיובי' הוטבע לראשונה ב-2009 במאמר של סליגמן ועמיתו, ובו נטען כי על בתי ספר "ללמד זה לצד זה כישורי wellbeing וכישורי השגיות" (Seligman et al., 2009). הוא צבר תאוצה והתגבש לגישה המשלבת ידע עכשווי מהמדע של פסיכולוגיה חיובית עם עקרונות מעשיים של חינוך, וזאת במטרה לתמוך ב-wellbeing של התלמידים (Waters & Loton, 2019).

הדאגה לשלומם הנפשי של תלמידים אינה חדשה; היא קיימת מאז שנות ה-30 של המאה הקודמת. זרם החינוך החיובי הרחיב את היריעה מעבר למניעת חולי ותגובה לבעיות נפשיות, והתמקד ב-wellbeing כמצב המעניק תחושה טובה, ומסייע לתפקוד מיטבי. כיום, חינוך חיובי הוא נוהג נפוץ גלובלי, ומיושם בין השאר בבתי ספר בבהוטון, סין, הודו, ישראל, האמירויות, ערב הסעודית, ירדן, אוסטרליה, מקסיקו, פרו, צפון אמריקה ובריטניה. הגדילה לעשות אוסטרליה שבה בריאות נפשית היא המטרה השנייה במעלה של בתי ספר, לאחר הנעה ללימוד אקדמי. מעל 54% מבתי הספר האוסטרליים ציינו במסמכי המדיניות שלהם שהם מבקשים לשמור על הבריאות הנפשית של תלמידיהם על ידי חיזוק העוצמות והמיומנויות שלהם, וקידום מצבים חיוביים כגון אושר, שמחה, נמרצות, אופטימיות, אדיבות ומשמעות (Waters & Loton, 2019).

בתי ספר הם גורם חשוב ביותר בהקשר ההתפתחותי של צעירים, בין השאר בשל כך שהם מבליים בהם שעות רבות בחברת בני גילם, ומספקים אכסנייה פיזית נגישה ויציבה למדי (Norrish et al., 2013). כמו כן, בתי ספר משחקים תפקיד בעיצוב העמדות וההתנהגות של ילדים, ולכן משפיעים על החברה כולה. הם לא רק מקנים ידע, אלא גם מתפקדים כמעבדה חיה להתנהגות חברתית ורגשית, ובכך משמשים כלי חיוני ללימוד וקידום wellbeing (Ronen & Kerret, 2020).

המגעים היומיומיים של התלמידים והחוויות שלהם בחברת חברים לספסל הלימודים, מוריהם ואנשי מקצוע אחרים עומדים במרכז תחושת ה-wellbeing שלהם, ומספקים כר פעולה לתוכניות לימוד ופעילויות (Seligman et al., 2009).

כך, בעוד אוריינות, קריאה, וכישורים מתמטיים הם מרכזיים בחינוך, כיום גם חיוני לפתח כישורים ומיומנויות הנחוצים לחיים תקינים וללכידות חברתית (Alam, 2022). בהקשר זה, תחושות של מעורבות ומשמעות הן חשובות מאוד, ולהן השפעות לטווח ארוך. הפסיכולוגיה החיובית מציעה שפיתוח התחושות האלה תלוי ביכולתנו לגייס את החוזקות והמעלות שלנו למען מטרה נעלה יותר מאשר עצמנו כמו הדאגה לאחרים, רוחניות, צדק חברתי והסביבה. הן גם קשורות ישירות להיותנו אזרחים מאושרים, מצליחים ומסופקים (Cohen, 2006; Seligman et al., 2009).

Cohen (2006) ממשיך וטוען כי צריך להגדיר מחדש את מטרות החינוך באופן שיתנו עדיפות לא רק ללימוד עיוני אלא גם למיומנויות חברתיות, רגשיות וערכיות התורמות לטובתו של הפרט. זאת ועוד, כישורים אלה משמשים בסיס לאיכות חיים טובה יותר, ולהשתתפות פעילה בדמוקרטיה. לדבריו, חינוך חברתי, רגשי וערכי הוא זכות אנושית שכל תלמידה ותלמיד זכאים להם, וכי מניעתם היא לא פחות מאשר אי צדק חברתי.

### 2.3 חינוך חיובי לקיימות

החינוך הסביבתי קיבל מגוון של תארים בעשרות השנים מאז אומץ לראשונה. המוכרים שבהם הם – Education for Sustainability – חינוך לקיימות, ו- Education for Sustainable Development – חינוך לפיתוח בר-קיימא. בעוד הראשון שואף ללמד כיצד לחיות בצורה מקיימת, השני דוגל בסביבה לימודית כוללת המיישמת עקרונות ברי קיימא (Ronen & Kerret, 2020).

החינוך לקיימות על שיטותיו המגוונות נושא בחובו הנחה הגורסת כי wellbeing של בני אדם קשור לטבע, ולכן הוא כרוך ב-wellbeing של הסביבה. זאת לאחר שנמצא שהתנהגויות בנות קיימא מניבות תועלות פסיכולוגיות משמעותיות (Corral Verdugo, 2012; Tal & Kerret, 2020).

הפסיכולוגיה החיובית ולימודי האושר הם בעלי השלכות ראויות לציון בהקשר של החינוך הסביבתי. מאחר והפסיכולוגיה החיובית מתייחסת לרצון לחיות בצורה מיטבית, ולתקן בעיות חברתיות, היא רלוונטית למגוון רחב של נושאים, בהם הקיימות. לשניהם מיוחסת כוונה של תרומה ל-wellbeing, ולכן חינוך לקיימות אשר משלב היבטים של פסיכולוגיה חיובית עשוי להיות יעיל יותר (Lambert et al., 2020; Senge, 2016).

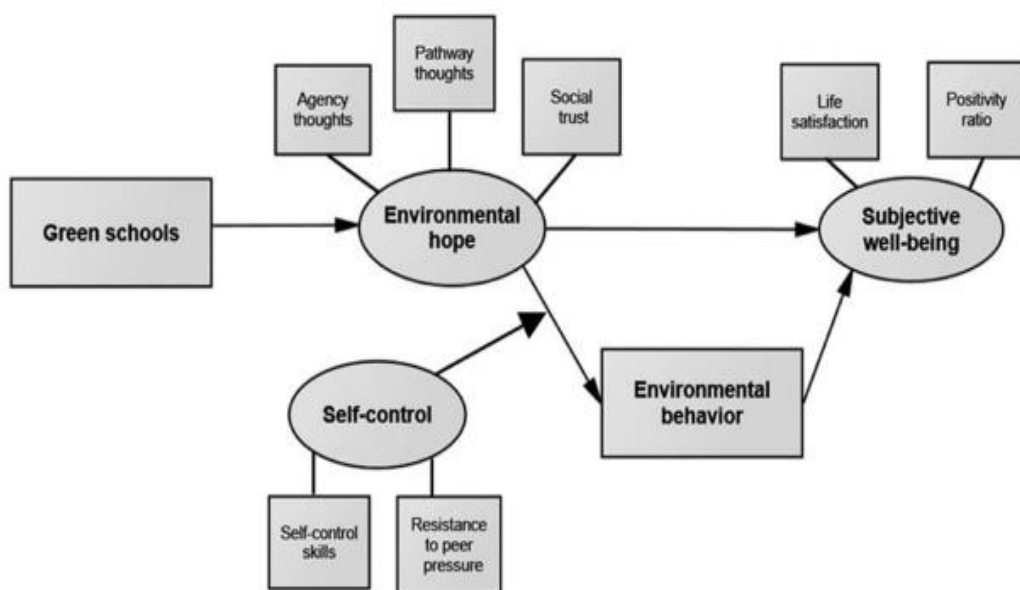


ככל שהפסיכולוגיה החיובית אכן נוכחת בתחום החינוך לקיימות הרי שההשפעה ביניהם היא הדדית. שניהם שואפים למטרה של קידום ה-wellbeing של הפרט, החברה והסביבה הטבעית, אך הם עושים זאת מנקודות התחלה מנוגדות. החינוך החיובי מניח שקידום רווחתו של היחיד יתרום לטובת החברה, בעוד החינוך הסביבתי מניח שקידום טובת הסביבה הטבעית יתרום לרווחת הפרט (Ronen & Kerret, 2020; Vazquez-Marin, Cuadrado & Lopez-Cobo, 2023).

הרצון להחיל את החינוך לקיימות בקרב ילדים נשען על האמונה כי "ילדים הם בעלי חזון מלידה, לפני שהם נמחצים תחת כובד הציניות. הם יכולים להגיד לך בבהירות ובבטחה איך העולם צריך להיות" (Meadows, 2014). בעוד החינוך החיובי מתמקד בפרט, בתי ספר נותנים לילדים אפשרות לחוות, ליישם, ולתרגל מיומנויות שיסייעו להם לא רק להשיג wellbeing אישי, אלא גם להפוך לאזרחים הדואגים לסביבה. נוסף על כך, תלמידי בתי ספר מסוגלים ללמוד ולקבל רעיונות והרגלים חדשים. הם גם יהיו הדור הבא שיקבל עליו אחריות לרווחתו של העולם, וישפיע על איתנותו (Ronen & Kerret, 2020).

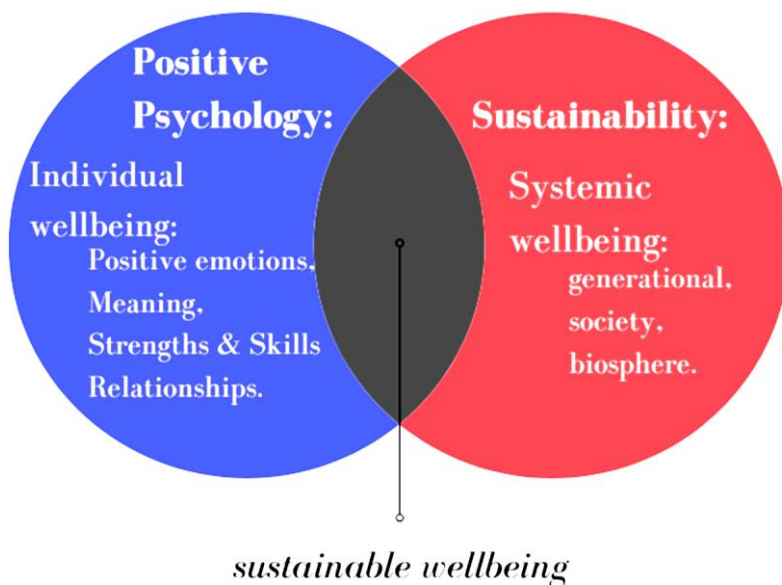
כך, החינוך הסביבתי מקדם ידע לצד מערכות ערכים ועמדות ידידותיות, תוך כדי טיפוח אזרחות טובה וכישורים הדרושים לקידום אורח חיים בר קיימא. מערכות פורמליות משיגות את המטרות האלה על ידי ביסוס ידע מדעי ויחס לטבע בעזרת שיטות פדגוגיות אקטיביות הכוללות חוויות בשטח. במערכות לא פורמליות הדגש ניתן לתוכניות המיועדות לעורר מודעות, ולעודד אזרחות חיים ידידותיות לסביבה כגון חסכון באנרגיה ומיחזור (Parra et al., 2020). ואולם, למרות המודעות הגוברת לקשר ההדוק בין קיימות, אושר ו-wellbeing, רעיונות אלה טרם שולבו באופן משמעותי במערכות החינוכיות (Alam, 2022).

לפני עשור כמעט קראו החוקרים הישראלים דורית קרת, הוד אורקיבי ותמי רונן (Kerret, Orkibi & Ronen, 2014) לגישה חדשנית בתחום החינוך לקיימות אשר משלבת בין הפסיכולוגיה החיובית לחינוך הסביבתי. הם ביקשו אז לחקור את הדרכים שבהן בתי ספר ירוקים תורמים לא רק להתנהגות סביבתית, אלא גם לטובה האישית של התלמידים, וזאת באמצעות התקווה לעתיד. במודל שהם הציעו (איור 1, בעמוד הבא) התקווה היא מרכיב מרכזי של החינוך החיובי, והיא עשויה לחולל שינוי בהתנהגות סביבתית וב-wellbeing הסובייקטיבי של הפרט:



איור 1: השפעת בתי ספר ירוקים על התנהגות סביבתית ו-wellbeing סובייקטיבי (Kerret, Orkibi & Ronen, 2014)

אחד המאמרים המקיפים והמחדשים בתחום החינוך החיובי לקיימות, אשר צוטט לעיל, גם הוא של תמי רונן ודורית קרת (Ronen & Kerret, 2020). הוא מציע מסגרת לשילוב חינוך סביבתי וחינוך חיובי, מתוך מטרה משותפת של קידום wellbeing. את החפיפה בין הפסיכולוגיה החיובית והקיימות הן מכנות 'sustainable wellbeing', או בעברית 'שלומות בת קיימא' (איור 2).



איור 2: המפגש בין פסיכולוגיה חיובית וקיימות על פי רונן וקרת

המאמר ממשיך ומשרטט את הרעיונות המרכזיים של החינוך החיובי ושל החינוך לקיימות, תוך התייחסות לסביבה הטבעית, יחסים בין מורים לתלמידים, אוריינות, כישורים, שיטות לימוד וחשיבה מערכתית. הוא מדגים כיצד אפשר לגבש גישות אינטגרטיביות (נספח א'), ומונה עשרה כללים ליישום עקרונות של חינוך חיובי ואוריינות סביבתית בבתי ספר. כללים אלה קוראים להתמקדות בהתנהגויות ופתרונות, גמישות, מבט קדימה, התקדמות בצעדים קטנים, חשיבה ורגשות חיוביים, זיהוי ומיצוי כישורים אישיים, שיתוף פעולה, איתור משאבים, וקשר עם קובעי מדיניות. לכל אלה ניתנות במאמר דוגמאות מעשיות (נספח ב'). החוקרות מציינות כי ישנם בתי ספר אשר מפעילים תוכניות שונות המייצגות כמה מהעקרונות של חינוך חיובי או של חינוך סביבתי, ולעתים של שניהם יחדיו, גם אם לא תמיד נמצא קשר בין התוכניות. בבתי ספר אחרים מאמצים את הרעיון באופן הוליסטי ומטמיעים אותו בכלל פעילות בית הספר. עם זאת, הרישוי הבינלאומי לבתי ספר ירוקים לא הגדיר באופן מפורש בדרישותיו הכללת עקרונות של החינוך החיובי.

לבסוף, כדאי לציין שני היבטים מעשיים של חינוך חיובי לקיימות שהוזכרו מפעם לפעם בסקירה:

- הסביבה הפיזית של המסגרת הלימודית

השאיפה של החינוך החיובי לקיימות היא להפוך את בית הספר עצמו למופת של קיימות. בתי ספר ברי קיימא אמורים לספק סביבה מיטיבה עם מאפיינים כגון תאורה ואיכות אוויר נאותים. עליהם להיות יעילים מבחינה אנרגטית וחסכנים בצריכת המים שלהם, לעשות שימוש בחומרי בנייה מקומיים, ובאופן כללי להיבנות ולפעול על פי עקרונות ברי קיימא. כך הם יכולים לטפח התנהגות אחראית של התלמידים ומשפחותיהם, ולשמש מעין מעבדה חיה לקיימות (UNICEF, 2013).

- מורים כגורם מכריע בהצלחת לימודי קיימות בגישה חיובית

תפקיד המורים הולך ומשתנה, כאשר מצופה מהם לא רק להקנות ידע, אלא לסייע לתלמידים לפתח מיומנויות בנות קיימא. כדי להשיג מטרה זו עליהם לשלב בין שלושה ממדי למידה:

- למידה קוגניטיבית הבונה ידע, הבנה וחשיבה ביקורתית.
- למידה חברתית ורגשית המפתחת את המודעות והמיומנויות החברתיות הנחוצות להפגנת יחס חיובי ומכבד לאחרים.
- למידה התנהגותית המטפחת את היכולת לפעול באופן אחראי ואפקטיבי, ולתרום לעולם בר קיימא יותר (Parry & Metzger, 2023).

חלק זה של הסקירה מבקש להראות כיצד הרעיון של חינוך חיובי לקיימות מקבל ביטוי בשטח. כפי שהוצג בחלק התיאורטי של הסקירה, הקשר בין פסיכולוגיה חיובית וחינוך לקיימות הוא חדש מאוד, ומעטות הדוגמאות של תוכניות מבוססות שבוצעו ו/או נחקרו. עם זאת, גישה חיובית לנושאי סביבה עושה את דרכה אל החינוך לקיימות זה שני עשורים ויותר. פעמים רבות הפנייה לחיובי על פני השלילי הייתה תוצאה של אכזבה מהחינוך המסורתי לקיימות שלא הניב את התוצאות הרצויות.

החומרים האקדמיים והפדגוגיים המובאים כאן מיצגים מגוון רחב של תוכניות חינוך לקיימות. רבים מהם עוסקים במגמה של בתי ספר ירוקים המאופיינים בכך שהם נוקטים גישה הוליסטית לנושא הסביבתי, ומשלבים אותו בכלל בית הספר. רבים מהם אף קיבלו הכרה של רשות ממשלתית או אחרת. חשוב לזכור כי השוני בסביבה הגיאוגרפית, ברקע האידיאולוגי ובהקשר התרבותי של כל מדינה ומדינה עשוי משפיע על התכנים של החינוך לקיימות בה, וכי בתי ספר ירוקים אינם בהכרח זהים אלה לאלה. אך דווקא בשל כך יש משמעות הן בהבנת המוטיבים החוזרים, והן בפרשנות הייחודית הניתנת בכל מקום (Mogensen & Mayer, 2005).

כך, מחקר השוואתי שנערך בקרב תלמידים ברחבי העולם (אוסטרליה, בלגיה, גרמניה, יפן, קנדה, סין, אנגליה, מונגוליה, הולנד, פרו, סקוטלנד, טאיוואן, פינלנד, אסטוניה, שוודיה וארצות הברית) הראה דמיון רב בתחושות שהובעו על ידי התלמידים שלמדו במסגרות שבהן החינוך לקיימות הוטמע באופן רוחבי בבית הספר. תלמידים אלה העידו כי הוא תרם לרלוונטיות של כל מקצועות הלימוד, והעניק להם משמעות עמוקה יותר. התלמידים חשו מעורבים ומחויבים יותר; הביטחון העצמי, ההערכה העצמית והמודעות העצמית שלהם השתפרו. הפרספקטיבה שהם רכשו בנושאי סביבה הייתה נוכחת בחייהם הפרטיים, והוסיפה לעולמם הרוחני (Laurie et al., 2016).

כדאי לציין כי עיקר המחקרים שנעשו בתחום הפסיכולוגיה החיובית, וההמלצות שהוסקו מהם, כמו רעיונות חדשים אחרים בתחומים אלה, מקורם בדרך כלל בגישות פסיכולוגיות אירופיות-אמריקניות הרואות בילדים פרטים בעלי זכויות ורצונות עצמאיים. אולם, גישות אלה אינן תמיד מתאימות לתרבויות אחרות, או לחברות שבהן מקובלות אמונות ומסורות עממיות שלא עולות בקנה אחד עם השכלה מדעית. כאשר גישות אירופיות-אמריקניות 'מודרניות' כאלה פוגשות אידיאולוגיות מסורתיות, מחנכים נאלצים להתמודד עם הפער הקיים גם בקרבם. במקרים כאלה נדרשות גמישות ופיתוח חלופות כדי שהחינוך לקיימות יהיה מעוגן במציאות של הילדים, ונאמן לתרבות שבה הם גדלים (Pearson & Degotardi, 2009).

פרק הדוגמאות נפתח דווקא קרוב לבית. חוקרים ישראלים עסקו בהרחבה בנושא תוכניות הלימוד לקיימות, ומאמריהם מצוטטים לרוב בספרות האקדמית הבינלאומית. לאחר מכן מובאים מקרים ממדינות שונות, בסדר אלף-בית, וזאת רק כדי לשוות סדר כלשהו. בכל קטע ניתנה הדגשה לרעיונות מהחינוך החיובי המיוצגים בו.

לבסוף, חשוב להזכיר כי מטרת סקירה זו היא להתמקד במרכיבים של הפסיכולוגיה החיובית בחינוך לקיימות, והיא אינה מתיימרת לערוך השוואה כוללת של תוכניות הלימוד לקיימות על כל מרכיביהן. בשל המגוון הגדול של מקורות, התכנים אינם עונים על תבנית אחידה, אלא הם מנסים להאיר גישות ורעיונות שונים - לעורר השראה וגם ביקורת.

### 3.1 ישראל

ב-2003 קיבלה ממשלת ישראל החלטה בדבר תוכנית אסטרטגית לפיתוח בר-קיימא. במסגרת ההחלטה הוטל על משרד החינוך להטמיע עקרונות פיתוח בר קיימא וחינוך סביבתי בתוכניות הלימוד במדעי הטבע והחברה, ובפעילויות מוסדות החינוך. המשרד הקים צוות היגוי לפיתוח אסטרטגיה לקיימות, ובינואר 2004 פורסם חוזר מנכ"ל שכותרתו "יישום החינוך לפיתוח בר-קיימא במערכת החינוך". מאז נוספו חוזרי מנכ"ל העוסקים בדרכים להטמעת החינוך לפיתוח בר קיימא במוסדות החינוך, כולל הסמכת בתי ספר ירוקים (זרד, 2020).

לאחר כמה שנים של ניסיון מעשי בחינוך סביבתי יצאו חוקרים לבדוק את יעילותן של התוכניות. התוצאות היו מאכזבות ברובן. נראה היה שלימודי הקיימות בבתי הספר, ואפילו בבתי הספר הירוקים, לא הצליחו להשפיע על עמדותיהם של הילדים ובני הנוער, או על ההתנהגות הסביבתית שהם הפגינו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים דומים שנערכו במקומות שונים בעולם. עם זאת, תוצאות חיוביות יותר נמצאו בבתי ספר ירוקים מתמידים על פני בתי ספר ירוקים רגילים (Goldman et al., 2018; Negev et al., 2008; Shay-Margalit & Rubin, 2017; Tal & Peled, 2017).

שילוב מעשי של לימודי סביבה ופסיכולוגיה חיובית נבדק על ידי דורית קרת, הוד אורקיבי ותמי רון בקרב 254 תלמידי חטיבת ביניים ישראלים (Kerret, Orkibi & Ronen, 2016). מחקרם בחן את הקשר בין פעילויות סביבתיות בבתי הספר, התנהגות בת קיימא ומדדים אישיים חיוביים. המוטיב של **תקווה**, שהוא מרכזי לפסיכולוגיה חיובית, נמצא קשור למידת המעורבות של התלמידים, ובייחוד אצל אלה שהפגינו כישורי **שליטה עצמית**. תלמידים אלה דיווחו על הרגלים אישיים שכללו צמצום צריכה, שמירה על הטבע, מיחזור ושימור משאבים. הם גם העידו שהרגשות החיוביים שלהם גברו על אלה השליליים. על פי מחברי המאמר, שליטה עצמית קשורה לרגשות חיוביים, והיא מהווה מרכיב

משמעותי בהתנהגות סביבתית הדורשת מהפרט איפוק ואי הגררות אחר פיתויים אישיים וחברתיים, יהיו אלה צרכנות, בזבוז משאבים, עמידה בפני לחצים חברתיים וכדומה. המסקנה העיקרית היוצאת מהמחקר המצומצם הזה היא הצורך בהמשך חקירת נתיב התקווה אשר מוביל ל- **wellbeing** ולשינוי חיובי בהתנהגות סביבתית. זאת בניגוד לתפיסה של חינוך סביבתי המתבסס על הקניית ידע, והמנסה לשנות התנהגות על ידי הוראה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם רעיונות הקושרים תקווה לעתיד עם התנהגות סביבתית של בני נוער (Ojala, 2012).

מחקר רחב יותר שהמשיך בקו הזה (Kerret et al., 2020) נערך בקרב 1,903 תלמידי כיתות ה' ו-י' - שני שלישים מהם לומדים בבתי ספר ירוקים, ושליש בבתי ספר שאינם ירוקים. הוא מצא שתלמידי בתי הספר הירוקים דיווחו על התנהגות סביבתית חיובית ו**שביעות רצון** גדולה יותר מבית הספר מאשר אלה שאינם לומדים בבתי ספר ירוקים. המאמר מציין כי בעת עריכתו לא הוזכר המושג המפורש של פסיכולוגיה חיובית בתוכניות חינוך לקיימות בבתי ספר רגילים או בבתי ספר ירוקים, אולם תלמידים בשני סוגי בתי הספר השתתפו בתוכניות ובפעילויות מעודדות **תקווה** (hope-enhancing programs) אשר מלמדות פתרון בעיות באופן עצמאי, בחינת חלופות, ויישום פתרונות הלכה למעשה. המשתתפים בתוכניות אלה הביעו רגשות חיוביים יותר, דיווחו על התנהגות סביבתית חיובית, ובסך הכל היו שבעי רצון יותר מבתי הספר שלהם, ללא קשר לסיווגם. לבסוף, המאמר מציע שינויים בדרישות לרישוי בתי ספר ירוקים באופן שיתמכו בתקווה לשינוי סביבתי, כגון **שיתוף** התלמידים בתכנון ויישום מטרות ופעילויות (**נספח ג**). שיתוף כזה עשוי לסייע גם **בהקניית כישורים ומיומנויות אישיים** מעבר לחינוך הסביבתי עצמו, ובכך יתרום ל-**wellbeing** שלהם ולהיותם אזרחים מודעים וטובים יותר.

ובכל זאת, מחקר ישראלי נוסף שבדק את עמדות המורים לגבי תוכניות חינוך לקיימות מצא שבעיניהם המטרות הנושקות לפסיכולוגיה החיובית לא עמדו בראש סדר העדיפויות. המורים, מעשרה בתי ספר יסודיים, ששבעה מהם הוגדרו ירוקים, דרגו שינוי התנהגותי במקום הראשון, פעילויות והקניית ידע במקום השני והשלישי בהתאמה, ואחריהם אכפתיות ושיפוט מוסרי. בסוף הרשימה, ובפער גדול, נמנו **פיתוח כישורי קבלת החלטות, חוש אחריות וחשיבה ביקורתית**. המאמר מציין שלימודי הקיימות שנבחנו היו מוגבלים לשיעורים ייעודיים, ולא שולבו במקצועות אחרים. הוא משבח את ההתלהבות והרצון הטוב של המורים, אך תוהה אם התוצאות בשטח מצביעות על כך שלא נפרשה בפניהם תיאוריה אחידה וברורה, ובסופו הוא קורא לשיפור מערך הכשרת המורים (Tal & Peled, 2017).

### 3.2 אוסטרליה

החינוך הסביבתי באוסטרליה קיבל דגש מוקדם באופן יחסי. כבר ב-2002 הונהגו תוכניות ניסיוניות שאימצו את הגישה כי לא די ללמד אודות הסביבה, אלא צריך לחנך לקיימות על ידי **טיפול חשיבה ביקורתית** שתוביל להחלטות ושינויים למען עולם בר קיימא יותר. בין העקרונות של תוכנית הלימוד שעמה יצאה אוסטרליה לדרך נמנים **העצמה** של צעירים על ידי עידוד **מעורבות**, **הקניית יכולות** של חשיבה 'מחוץ לקופסא', **הקשבה וכבוד הדדי**. כל זאת מתוך מטרה לעצב דור של צעירים בעלי הבנה, מיומנויות, ומחויבות לחיות את חייהם בעתיד כשומרי סביבה. כמו כן, ניתן דגש **לפיתוח קשרים** בין בתי הספר והקהילות המקומיות, וליחס **שוויוני ומכבד** לתושבים האבוריגינים הילידים (Henderson & Tilbury, 2004; Smith, 2005).

כיום, תוכנית הלימוד הלאומית מכוונת למערכות לימודים אינטגרטיביות שבהן החינוך לקיימות חוצה תחומי לימוד. שלושת עמודי התווך של התוכנית הלאומית המתוארים בהמשך משלבים כמה רעיונות מתחום הפסיכולוגיה החיובית: **הדדיות של wellbeing** **אנושי וסביבתי**, **טיפול חשיבה ביקורתית**, **בניית יכולות אישיות**, ו**אמונה ביכולת ליצור עתיד טוב יותר**.

אלה הם עמודי התווך המתוארים באתר הרשמי של משרד החינוך האוסטרלי (<https://www.australiancurriculum.edu.au>).

- חקר המערכות המשולבות והדינמיות התומכות בכל החיים על פני כדור הארץ וב-wellbeing הקולקטיבי שלנו.
- שיח העוסק במגוון הדעות הגלובלי אודות מערכות אקולוגיות, **ערכים וצדק חברתי**, והכרה בצורך בפעולות של היחיד והקהילה למען הקיימות.
- **בניית יכולות** של חשיבה ופעולה הנחוצות לעתיד בר קיימא יותר. רעיון זה מעודד תהליכי **חשיבה ביקורתית** בקרב צעירים, ומאפשר להם לתכנן פעולות שיובילו **לעתיד שהוא שוויוני ובר קיימא יותר**.

עקרונות אלה נוסחו ברמה הלאומית, כאשר כל מדינה ביבשת מאמצת תוכנית עצמאית. למשל, משרד החינוך של מדינת אוסטרליה המערבית קובע:

"כל בית ספר באוסטרליה המערבית יעסוק בכמה מרכיבים של קיימות/חינוך לקיימות, למשל, ניהול משאבים, הגנה על שטחי טבע וחוליות, סובלנות ותוכניות נוספות בתחומי חברה-wellbeing".

([https://myresources.education.wa.edu.au/programs/sustainable-schools-\(wa/action-learning-areas](https://myresources.education.wa.edu.au/programs/sustainable-schools-(wa/action-learning-areas))

### 3.3 אירלנד

הצהרת הכוונות במסמך מפורט ומאיר עיניים מ-2018 של NCAA – המועצה הלאומית לתוכניות לימודים והערכה – מתווה כיצד עקרונות הקיימות שאליהם התחייבה ממשלת אירלנד מוטמעים במערכת החינוך:

“ האסטרטגיה של חינוך לקיימות באירלנד מבקשת להבטיח שמערכת החינוך תתרום לפיתוח בר קיימא על ידי כך שהיא ... תצייד את הלומדים עם הידע הרלוונטי ('המה'), המזג והמיומנויות ('האיך') והערכים ('המדוע') שיעצימו אותם, ויניעו אותם לפעולה בכל מהלך חייהם”. (<https://ncca.ie/media/4899/education-for-sustainable-development.pdf>)

אסטרטגיה זו נתמכת על ידי תוכניות הלימוד החל מהגיל הרך ועד לתיכון. המסגרת של הגיל הרך קרויה Aister והיא כוללת ילדים מלידה ועד גיל 6 (כיתה א'), באם הם נמצאים במסגרת של חינוך ביתי, פעוטונים, מעונות יום, גנים או בתי ספר. הגישה המנחה של Aister היא ראיית ילדים כאזרחים אחראיים ובעלי זכויות שחשוב לשמוע את דעותיהם, ולאפשר להם להיות שותפים בהחלטות לגבי נושאים המשפיעים עליהם. באופן זה הם חווים דמוקרטיה בגיל צעיר מאוד, וגם לומדים לכבד אחרים ולדאוג לסביבה. החינוך לקיימות במסגרת Aister מבוסס על ארבעה עקרונות:

- **wellbeing פסיכולוגי ופיזי** המאפשר לילדים להיות שמחים, בריאים ולחוש בטוחים.
- **זהות ושייכות** המפתחים בילדים תפישה חיובית של מקומם במסגרת המשפחה והקהילה.
- **תקשורת** אשר נותנת מקום למחשבות, לרעיונות ולרגשות של הילדים.
- **חקר וחשיבה** המביאים להבנה של עולמם.

עקרונות אלה מקבלים ביטוי גם בקבוצות הגיל הגבוהות יותר של בית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון. בכלם נוכח הרעיון של **wellbeing אישי וחברתי** אשר מתקיים כאשר תלמידים מגשימים **יכולות אישיות**, ומפתחים **תחושת מטרה ושייכות** לקהילה ולעולם סביבם, וכל זאת תוך דאגה **לשלומות הפיזית והנפשית** שלהם. באמצעות החינוך לקיימות תלמידים מתוודעים למערכת היחסים בין ה-wellness האישי להם, וזה של אחרים ושל הסביבה.

המסמך מספק מארג של נושאי לימוד ועקרונות קיימות בכל מקצוע ולכל קבוצת גיל ([נספח ד'](#)). בנוסף, מערכת החינוך האירית מגדירה מקצוע לימוד הקרוי 'בריאות אישית וחברתית' שמיצג נאמנה רעיונות של פסיכולוגיה חיובית: **wellbeing, בטחון, ורגשות שייכות**. התוכנית מבקשת לפתח תחושות **אחריות** ומעודדת **מודעות עצמית** באמצעות **ניהול רגשות ומיומנויות**, כאשר המטרה הסופית היא אזרחות פעילה ואחראית.



### 3.4 אירלנד הצפונית

NIEL היא רשת של גופים סביבתיים ללא כוונת רווח הפועלת ברחבי בריטניה. הסניף באירלנד הצפונית ניסח לאחרונה עקרונות לקידום לימודי הקיימות אשר נותן דגש להדדיות ביחסים שבין wellness של הפרט, החברה, הטבע, והסביבה העירונית (איור 3).



איור 3: מערכת היחסים בין wellbeing אישי וסביבתי (NIEL)

<https://www.nienvironmentlink.org/site/wp-content/uploads/2022/05/NIEL-STRATEGY-ACTION-PLAN-Full-Document.pdf>

מחברי הדו"ח ערכו סקר מקיף של בעלי עניין בתחום הקיימות והחינוך כדי להבין כיצד אפשר לשפר את לימודי הקיימות במדינה. בין מסקנותיו הייתה המלצה מפורשת להטמיע פסיכולוגיה חיובית בלימודי הסביבה, ולהימנע מהצגה פסימית ואסונית של השינוי האקלימי באופן העלול להפחיד, ולהביא להרגשת חוסר אונים. לשם כך, רצוי להשתמש במושגים חיוביים על פני שליליים כמו למשל טביעת יד סביבתית המודדת פעולות מיטיבות במקום טביעת רגל פחמנית שלילית. דוגמאות נוספות מובאות בנספח ה'.

המלצות אחרות מעודדות ראייה של התמונה הגדולה של הקיום על פני כדור הארץ; נקיטת עמדה אמיצה ונושאת תקווה לעתיד במושגים של 'מה שאנו רוצים' במקום 'מה שאיננו רוצים'; אימוץ גישה נדיבה ורגישה יותר כלפי עצמנו, כלפי אחרים וכלפי כדור הארץ; ניסוח מגוון של רעיונות לפעולה החל

בבחירות אישיות ועד למעורבות אזרחית או פוליטית; עידוד ילדים וצעירים לפעול ולהיות שותפים לעשייה קהילתית, ועוד.

סקר שנערך על ידי גוף מחקר ופיתוח של משרד החינוך של אירלנד הצפונית (Education and Training Inspectorate, 2010) מצא קשר מובהק בין חינוך לקיימות ותועלות חיוביות בקרב התלמידים של כמחצית מבתי הספר שהשתתפו בתוכנית ללימודי קיימות. התועלות כללו: השתתפות מוגברת בפעילויות בנות קיימא; רמות מוטיבציה גבוהות יותר; אמפתיה וכבוד לאחרים; יכולת לבטא דעות עצמאיות; הקשבה וכבוד לזולת; פיתוח ערכים ועמדות; עניין בסוגיות מקומיות וגלובליות; הבנה מתקדמת יותר של רעיונות מרחביים; פתיחות, סובלנות וקבלה של דעות ותרבויות אחרות. כמו כן, נראה שהדאגה לסביבה הובילה לעצמאות ואחריות אישית, ולרכישת מיומנויות של חשיבה ביקורתית וקבלת החלטות. במקרים מסוימים התלמידים ידעו לקשור בין ההערכה העצמית שלהם ותחושות גאווה ושייכות לבית הספר, והאפשרות שניתנה להם לתכנן ולנהל היבטים שונים של הסביבה המיידית שלהם.

### 3.5 בהוטן

מדינה זו יוצאת דופן בסקירה זו בהיותה ממלכה בודהיסטית באסיה, בגבול הודו וסין. היא מובאת כאן כי היא מבטאת פן תרבותי מיוחד של רעיונות הפסיכולוגיה החיובית והחינוך החיובי לקיימות. בהוטן נודעה במדיניות הקרויה 'אושר' לאומי גולמי אשר שמה לה למטרה להבטיח את אושרם הפיזי והרוחני של אזרחיה. מדיניות זו מיושמת גם בתוכנית חינוך לקיימות שאותה היא מקדמת מאז 2009. במסגרת התוכנית הוקם מערך של בתי הספר ירוקים המביא את הטבע לכיתה ואת הכיתה לטבע. בכך נוקטת מערכת החינוך בגישה הוליסטית המבקשת להרחיב את דעתם של התלמידים מעבר להישגים אקדמיים, ולהנהיג פילוסופיה המעניקה משמעות לערכים אנושיים. כחלק ממגמה זו, הפכו בתי הספר של בהוטן לירוקים במובן העמוק ביותר, כדברי תאקור פוודייל, שר החינוך לשעבר של בהוטן שהתווה את המדיניות:

*"בהקשר החינוכי, ירוק מבטא נטייה של השכל ושל הלב, כזו המטפחת מעשיות ואדיבות, את האמת ואת הטוב... ירוק אינו רק צבע – הוא מטאפורה לכל מה שתומך בחיים ומקיים אותם."*



Mō tātou te taiao ko te atawhai,  
mō tātou te taiao ko te oranga.

It is for us to care for and look after the environment to ensure its wellbeing,  
in doing so we ensure our own wellbeing and that of our future generations.

<https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/Education-for-sustainability/Why-EfS>

החינוך לקיימות בניו זילנד משמש עדשה שדרכה מורים ובתי ספר יכולים לתרום להתחדשות **בריאותן של המערכות החברתית, הכלכלית והאקולוגיות** של המדינה. אין זה מקרה שהצהרת הכוונות של משרד החינוך של ניו זילנד המופיע בעמוד הראשי של אתר החינוך לקיימות רשום תחילה בשפת המאורים הילידים, ורק אחר כך באנגלית. נכתב בה:

*“עלינו לדאוג לסביבה ולטפל בה כדי להבטיח את ה-**wellbeing** שלה. כך אנחנו מבטיחים את ה-**wellbeing** שלנו ושל הדורות הבאים.”*

רבים מעקרונות החינוך לקיימות המוצגים באתר משרד החינוך הניו זילנדי נשענים על התרבות המאורית שבה כל מה שקשור בכדור הארץ, אנשיו והטבע שלו, כרוכים זה בזה. נושאים סביבתיים אינם מבודדים מערכים וממערכות חברתיות, והקיימות צריכה לאתגר את המערכות האלה ולשאוף לשוויוניות ולצדק לבני אדם ולכדור הארץ כאחת.

השימוש במושגים המאורים היא דוגמא נוספת להתאמה תרבותית של חינוך חיובי לקיימות. התרבות המאורית כרוכה באופן הדוק לטבע, אולם אין בשפתם מילה שפירושה 'קיימות'. בעוד שבעיני רבים בני אדם נפרדים מהטבע, והקיימות נועדה לנהל את משאביה לטובתם, עבור המאורים הסביבה היא חלק בלתי נפרד מכוח החיים. המילה Kaitiakitanga בשפת המאורים מבטאת הן את תפקיד האדם כשומר הסביבה, והן את האופן שבו היא שומרת על האדם – רעיון כאילו לקוח מהרעיון של **wellbeing** הדדי של האדם והטבע בפסיכולוגיה החיובית.

### 3.7 סלובניה

בתי הספר הירוקים בסלובניה פועלים תחת ארגון מטריה בינלאומי ללא כוונת רווח Foundation for Environmental Education (FEE) המיוצג בעשרות מדינות. בין מטרותיו המוצהרות קורא הארגון לפתח בקרב תלמידים **יחס חיובי** לנושאים סביבתיים אשר **מתחשב בבני האדם ובטבע כאחת**.

מחקר אשר ביקש לבדוק אם אמנם בתי הספר בסלובניה השיגו את מטרתם בחן את הידע ואת רמת המודעות להתנהגות סביבתית בקרב תלמידי בתי ספר ירוקים לעומת תלמידים בבתי ספר שהיו בהם רק שיעורים ייעודיים בנושאי קיימות. בדומה למחקרים אחרים, נמצא שאמנם רמת הידע של תלמידי בתי הספר הירוקים בנושאי סביבה גבוהה מעט יותר, אך לא ניכרו הבדלים משמעותיים בהתנהגות בת קיימא שלהם. אחת ממסקנות המחקר היא שבתי הספר התמקדו בעיצוב עמדותיהם של התלמידים לנושאי קיימות ובהתנהגותם במקום לפתח **מוטיבציות, יכולות ומיומנויות** אשר עשויות לחולל שינוי (Krnal & Naglic, 2009).

### 3.8 סקוטלנד

**בריאות, wellbeing** והסביבה הפיזית של בית הספר נמצאו נושאי הליבה הרלוונטיים ביותר בעיני תלמידים ומורים כאחת בבתי ספר יסודיים ירוקים בסקוטלנד. באחד ממקרי הבוחן שנבדקו יוחסה חשיבות מיוחדת לחצר בית הספר כעדות מוחשית להחלת הקיימות, לא רק עבור באי בית הספר אלא גם בעיני הקהילה. עם זאת, נמצאו גם תועלות לא מוחשיות של **התפתחות אישית וחברתית**. סקר שנערך במסגרת המחקר הצביע על הסכמה רחבה לגבי החשיבות של טיפוח **חשיבה ביקורתית** בהקשר של פיתוח בר קיימא וסוגיות סביבתיות (Pirie et al., 2006).

עקרונות אלה מופיעים בדו"ח של רשת בתי ספר ירוקים One Planet שהופק עבור ועדת שרים של הממשלה הסקוטית. על פי הדו"ח, בתי הספר של הרשת מייצגים את העדיפויות של מערכת החינוך ובהם: שיפור הישגים ושינוי התנהגותי לצד **wellbeing, שותפות, סובלנות ובריאות**. עיקרו של המסמך מוקדש לרעיון של שיתוף פעולה בין בתי הספר והקהילה. המסקנות דוגלות **במעורבות** גבוהה של תלמידים אשר מזכה אותם ביחס של רצינות וכבוד מצד בית הספר והקהילה. נמצא שהמעורבות לא רק שיפרה את יחסם של התלמידים לסביבה, אלא גם תרמה **לכישורי המנהיגות והמיומנויות החברתיות** שלהם. הדו"ח גם קורא להכשרת צוותי הוראה שאינם רק נלהבים לנושא הקיימות, אלא גם התודעו לאידיאולוגיה ולמדיניות מנוסחים היטב (Borradaile, 2012).

### 3.9 פינלנד

פילוסופיית החיים במדינות הסקנדינביות שזורה במוטיבים של **wellbeing** וקרבה לטבע. פינלנד היא מקרה מעניין בהקשר של חינוך לפיתוח בר קיימא, בשל הרמה הגבוהה של בתי הספר הפיניים כפי שהיא באה לידי ביטוי במבחני PISA, ומעמדם המכובד של המורים ושל המחקר החינוכי במדינה.

פינלנד הצליחה ליישם בהצלחה תוכניות של לימודי קיימות בעיקר בבתי הספר הירוקים שהחלו לפעול בה עוד ב-1997. תכנית הלימודים הלאומית קבעה כתמה מרכזית "אחריות לסביבה, wellbeing אנושי ועמיד בר-קיימא" (Åhlberg et al., 2015). בין מטרותיה ניתן למצוא רעיונות המשיקים לפסיכולוגיה החיובית כמו **צמיחה אישית**, **זהות** תרבותית וגלובליות, **מעורבות** אזרחית ויזמות, **בריאות** ו-wellbeing. השאיפה היא לאמן את התלמידים:

- להתבונן בסביבה ובתופעות עכשוויות ולנתח אותן.
- לבטא רעיונות לגבי העתיד הרצוי להם.
- להעריך את אורח החיים האישי שלהם ומגמות סביבתיות עם מבט לעתיד.
- לקבל החלטות ולפעול למען עתיד שהוא רצוי בעיניהם.

בכל הנוגע לחינוך לקיימות, המטרה היא לחזק את היכולות של התלמידים ואת המוטיבציה שלהם לפעול למען טובת הסביבה וה-wellbeing האנושי כאחת. בתיכון מטרות אלה באות לידי ביטוי גם בעידוד התלמידים לאמץ סגנון חיים ידידותי לסביבה, ולפעול למען פיתוח בר קיימא ברמת היחיד, רמת בית הספר ורמת הקהילה (Åhlberg et al., 2015; Houtsonen, 2005).

מקרה בוחן שמתואר בעבודת דוקטורט של חוקרת פינית מתייחס לבית ספר יסודי בשם Sorilla בדרום המדינה ששם לו למטרה להשיג איזון בין האנושות והטבע, כאשר הבסיס להשגת המטרה הוא חשיבה חיובית ושיתוף ידע למען ה-wellbeing של הקהילה המקומית כולה (Åhlberg et al., 2015).

### 3.10 צ'ילה

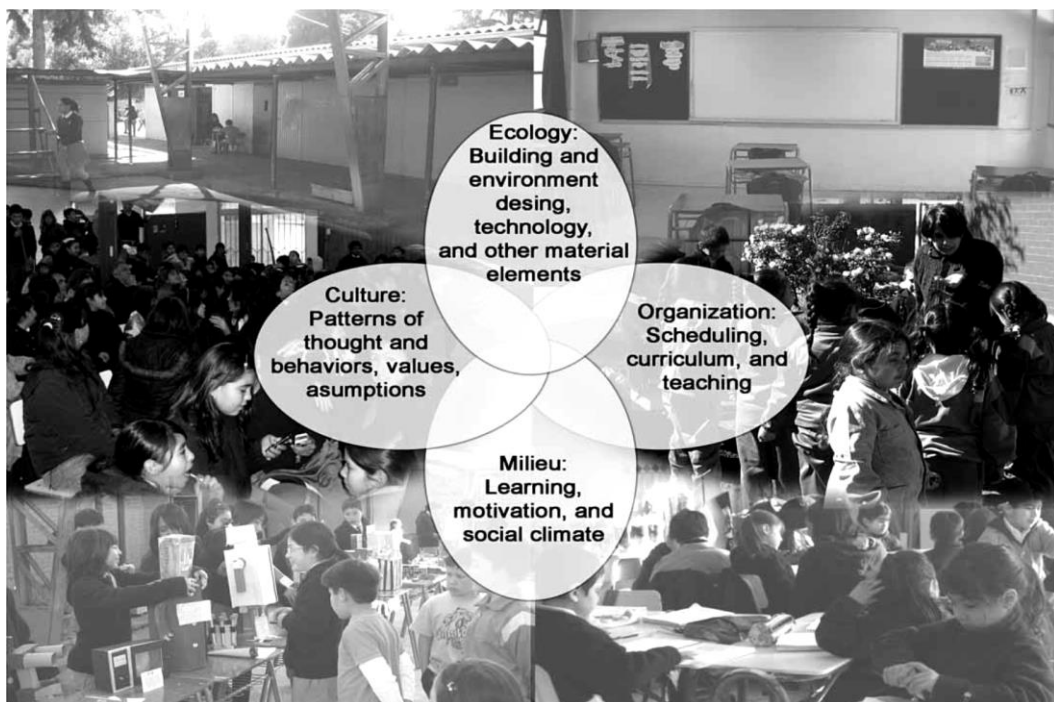
תוכנית ניסיונית של חינוך לקיימות אשר נערך במשך שנתיים בבית ספר בצ'ילה מדגים כיצד הערכים של פסיכולוגיה חיובית מקבלים היבט מקומי. חוקרים שבדקו אם אכן התוכנית השיגה את מטרותיה מאירים את ההקשר התרבותי באמצעות דבריו של ראש עיריית בוגוטה, בירת קולומביה שמסביר במה שונה המושג אושר בהקשר דרום אמריקני מזה המקובל במערב, והמשקף ערכים צרכניים (Ampuero, Miranda & Goyen, 2015):

*אם אנו בעולם השלישי מודדים את הצלחתה או כישלונה של חברה במושגים של הכנסה, היה עליהו לסווג את עצמנו כמפסידנים עד קץ הימים. בהתחשב במשאבים המצומצמים שלנו, עלינו להמציא דרכים אחרות למדוד הצלחה, כגון הדברים שמביאים לנו אושר. אלה יכולים להיות הזמן שילדים מבליים עם הסבים שלהם, או האופן שבו אנו יודעים ליהנות מחברויות, או כמה פעמים בשבוע אנשים מחייכים. עיר אינה מצליחה רק כאשר היא עשירה, אלא כאשר מי שחיים בה שמחים (אנירקה פניאלוסה, 2004).*

כותבי המאמר מציינים שהחינוך לקיימות בציילה בכלל, ובמחוזותיה הכפריים בפרט, היה בחיתוליו בשנים 2010–2011 עת נערכה התוכנית שאותה הם חקרו. בבית הספר למדו 499 תלמידים בגילאים 5–14 מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובינוני; הוריהם עבדו בעיקר בחקלאות ובמפעלי כרייה.

התוכנית התמקדה בשני מסלולים:

- **פיתוח בר קיימא** – בקורס השתתפו כל תלמידי בית הספר מגיל 5 עד 12, והוא ביקש לפתח **כישורי חשיבה ביקורתית ואמפתיה רגשית, מודעות עצמית, חוקות מנטליות ואומץ אישי**. כדי לחבב את התוכנית על המורים והתלמידים ניתנה לו הכותרת '**אהבה סביבתית**', והשיעורים נקראו בהתאם **גילוי עצמי, אהבה והוקרת תודה, אמפתיה, רגשות, אופטימיות ותקווה**. התלמידים ומוריהם הפכו מגרש משחקים נטוש בחלקו האחורי של חצר בית הספר לגן מוריק במתכונת המוכרת בשם Life Lab. הפעילויות כללו גם גיחות אל פארק סמוך, ליער, לשוק המקומי ולקהילה.
- **קיר טיפוס** – הקורס נועד לבני 9–12. הוא נולד מתוך הרעיון שחינוך חיובי אינו יכול להתבסס רק על לימוד, אלא הוא דורש גם היבט רחב יותר. הפעילות התבססה על מודל בית ספרי שבו ארבעה ממדים הכרוכים אלה באלה: **סביבה פיזית וטכנולוגית, ארגון וניהול, סביבה חברתית ולימודית, תרבות וערכים (איור 5)**.



איור 5: מודל סביבת בית הספר על פי (Owens & Valesky (2007) (מתוך Ampuero, Miranda & Goyen, 2015)

כאשר החוקרים בחנו את מידת ההצלחה של התוכנית הם מצאו גידול בהתנהגויות בנות קיימא בקרב התלמידים. הרעיון של 'אהבה סביבתית' קיבל ביטוי אחר בכל אחד מהמסלולים. השינוי בהתנהגויות בנות קיימא היה מהיר יותר בתלמידי שלוש הכיתות הנמוכות שהשתתפו ביצירת הגן הירוק, בעוד תלמידי הכיתות הגבוהות יותר הפגינו תחילה ספקנות, והתוצאות ניכרו רק לקראת סוף שנת הלימודים. למסלול קיר הטיפוס שבו השתתפו רק בני הכיתות הגבוהות הייתה השפעה מיידית יותר, וניכר שהפעילות הספורטיבית הניעה את הילדים ל**שיתוף פעולה ואמפתיה**, והיא גרמה להם להתעניין בתחומים חדשים. הפעילות עוררה עניין גם בקרב המשפחות שצפו בה.

### 3.11 שוודיה

מחקר שנעשה בבתי ספר ירוקים בשוודיה, ואשר בדק עמדות תלמידים לסביבה ולשימור הטבע, עולה בקנה אחד עם מחקרים מישראל ומארצות נוספות. תוצאותיהם לא הצביעו על יתרון משמעותי לאסמכה של בתי ספר ירוקים, ולא ניכרה בהם השפעה לטובה על המודעות הסביבתית של התלמידים; במקרים מסוימים אפילו להיפך (Olsson, Gericke & Chang, 2016). מחקרו של Ojala (2015), אשר נעשה באותה תקופה, מתייחס אל **הפן הרגשי** של החינוך לקיימות, וזאת על רקע הפחדים והפסימיות של צעירים לגבי העתיד של כדור הארץ, כפי שתוארו במבוא לסקירה זו. המאמר בוחן **תקווה** כמרכיב מרכזי של **פסיכולוגיה חיובית** שיש בה "מרכיבים קוגניטיביים ואמוציונליים כאחת, ואשר עשויה להביא לתוצאה עתידית רצויה". המחבר מציין כי בהקשר של קיימות, תקווה אינה רק עניין אישי, אלא היא כרוכה באמונה בכוחות גדולים יותר שיכולים להביא לשינוי רצוי. הוא גם מבחין בין 'תקווה מדחיקה' המבוססת על הדחקה של גורמים שליליים ו'תקווה בונה' המבוססת על רגשות חיוביים, אך בלי להדחיק רגשות שליליים. המחקר נערך בקרב 624 תלמידי תיכון המתגוררים ב-22 יישובים בשוודיה, והוא מצא קשר חיובי בין 'תקווה בונה' ו**מעורבות**. דווקא התלמידים אשר מצאו אוזן קשבת לרגשותיהם השליליים הצליחו לנהל שיח חיובי עם מבט לעתיד. הם גם הפגינו מידה גבוהה יותר של התנהגות פרו-סביבתית מאשר תלמידים שהביעו תקווה המבוססת על הדחקה. אלה האחרונים הרגישו שמוריהם לא התייחסו ברצינות לרגשותיהם, וכי התקשורת עמם הייתה שלילית. מכאן שה**קשבה ותקשורת חיובית** המצביעה על חלופות ופתרונות, עשויה לתרום לתקווה בונה בקרב תלמידים.



סקירה זו נפתחה בהבעות פחד מפני העתיד מפי בני נוער בארץ ובעולם, כנקודת התחלה לבירור האופן שבו הפסיכולוגיה החיובית עשויה לשנות את פני החינוך לקיימות, ולחולל שינוי לטובה אצל הדור הצעיר. זאת לאחר שלמרות כוונות טובות, החינוך הסביבתי שהלך והכה שורש במערכות החינוך בשני העשורים האחרונים לא הניב את התוצאות הרצויות.

הרקע התיאורטי של הסקירה תיאר בקצרה את המרכיבים של תורת הפסיכולוגיה החיובית שהוטמעו בחינוך חיובי, ואשר עשויים להיות סוכני שינוי משמעותיים:

- דאגה ל-wellbeing הנפשי והפיזי של תלמידים.
  - התמקדות ברגשות חיוביים ולא בפחדים.
  - חיזוק הכישורים והמיומנויות הטבעיות של תלמידים.
  - טיפוח תחושת משמעות, ערכים, זהות והערכה עצמית.
  - העדפת פעילות עצמאית וחוייתית על פני הקניית ידע.
- כך, בהצטלבות של הפסיכולוגיה החיובית והחינוך לקיימות נוצרה גישה מקורית וחדשה של **חינוך חיובי לקיימות**. חלקה השני של הסקירה הביא מבחר דוגמאות מגוונות מהארץ והעולם לאופן שבו אומצו העקרונות והערכים הבאים של הגישה הזו בחינוך לקיימות:

- ה-wellbeing של הפרט ושל הסביבה כרוכים זה בזה, וקידומו של אחד מניב תועלות לאחר.
- תקווה וחשיבה על העתיד במושגים חיוביים תורמות לרצון לפעול למענו בצעדים מדודים וברי השגה.
- התמקדות ברגשות חיוביים ופיתוח כישורים ומיומנויות אישיים כמו חוש אחריות וחשיבה ביקורתית מיטיבים עם תלמידים בכל תחומי הלימוד.
- מעורבות חברתית ותקשורת טובה מגבירים את שביעות רצונם של תלמידים, ומסייעת לעיצובם כאזרחים טובים ואכפתיים.
- חינוך חיובי לקיימות תורם לכלל בית הספר וליחסים עם המשפחות ועם הקהילה.

הסקירה מתייחסת לחינוך חיובי לקיימות לא רק בהקשר של הגנה על כדור הארץ, אלא במובן הרחב שתומך בחברות בנות קיימא מבחינה תרבותית ואזרחית. היא מצביעה על החשיבות של טיפוח הקשבה, סובלנות, צדק חברתי ושיתוף קהילתי במסגרת בית הספר כאמצעים לחיזוק המודעות העצמית ויכולת השיפוט של תלמידים. זאת מתוך ראייה שאיתנות חברתית וסביבתית קשורות זו בזו באותה מידה ש-wellbeing אישי מקיים מערכת יחסים הדדית עם ה-wellbeing של כדור הארץ. הסקירה אינה מותירה ספק לגבי חשיבותו של הסגל החינוכי בהצלחת תוכניות חינוך לקיימות. לא די בהצהרת כוונות ומסמכים פדגוגיים. יש צורך בהכשרה מתאימה אשר מטמיעה את הרעיון של חינוך חיובי לקיימות. זו מתחילה בפרישת פילוסופיה ברורה שמאירה את הדרך, ונותנת בידי סגל ההוראה כלים מעשיים. כל זאת תוך תקשורת חיובית וטובה עם התלמידים, המשפחות והקהילה. ענן המילים (איור 6) הוא ביטוי חזותי לשכיחות שבה מופיעים בסקירה מוטיבים של החינוך החיובי לקיימות. במרכזו בולט המושג של wellbeing. גודלו מצביע על התזה העיקרית של החינוך החיובי לקיימות -- ההדדיות בין בריאות כדור הארץ ושלומם הגופני והנפשי של תלמידים.



איור 6: ענן מילים המייצג את שכיחות ההופעה של מילות מפתח בחינוך חיובי לקיימות

## 5.1 מאמרים

- אשכנזי, ש' (10 ינואר, 2022). לראשונה בישראל בני נוער מאיימים לתבוע את הממשלה בשל חלקה במשבר האקלים. *גלובס*. נדלה מתוך [https://www.globes.co.il/news/article.aspx? did=1001398009&utm.source=social&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=mailto](https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001398009&utm.source=social&utm_medium=referral&utm_campaign=mailto). דרור, ר' (7 אוקטובר, 2021). "אני מנסה לדמיין את העתיד שלי ורק אסונות עוברים לי בראש". *כלכליסט*. נדלה מתוך <https://newmedia.calcalist.co.il/magazine-07-10-21/m01.html>. זרד, א' (דצמבר 2020). חינוך סביבתי במערכת החינוך בישראל. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. נדלה מתוך: <https://fs.knesset.gov.il>.
- לרנר, ה', אלקחר, א', סלע-שפי ר' (6 ינואר, 2020). "אם אין לעולם עתיד, למה לי להיות תלמיד?". מחאות האקלים של בני הנוער בישראל וקריאה לטיפוח האוריינות האקלימית במערכת החינוך. *אקולוגיה וסביבה*. נדלה מתוך <https://magazine.isees.org.il/?p=16747>.
- שמיר, נ' ורמון, א' (15 ספטמבר, 2020). חינוך אקלימי – חינוך חובה: חינוך אקלימי בראי הנוער. *אקולוגיה וסביבה*. נדלה מתוך <https://magazine.isees.org.il/?p=51734>.
- Åhlberg, M., Aineslahti, M., Alppi, A., Houtsonen, L., Nuutinen, A. & Salonen, A., (2015). Education for Sustainable Development in Finland. *Schooling for sustainable development in Europe*. Jucker, R. & Mathar, R., ed. Springer International Publishing, 10, 978-3.
- Alam, A. (2022). Positive psychology goes to school: conceptualizing students' happiness in 21st century schools while 'minding the mind!' are we there yet? evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions*, 107(1), 11199.
- Ampuero, D. A., Miranda, C., & Goyen, S. (2015). Positive psychology in education for sustainable development at a primary-education institution. *Local Environment*, 20(7), 745-763.
- Borradaile, L. (2012). One planet schools: connection school and community. WWF Scotland. From: [http://assets.wwf.org.uk/downloads/1planetschools\\_web2.pdf](http://assets.wwf.org.uk/downloads/1planetschools_web2.pdf).
- Chitra, S., & Gurung, M. (2021). The Concept of Green School in Bhutan for Holistic Education and Development. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 13(3).
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Corral Verdugo, V. (2012). The positive psychology of sustainability. *Environment, Development and Sustainability*, 14, 651-666.

- Education and Training Inspectorate, (2010). Effective Practice in Education for Sustainable Development in a Sample of Primary, Post-primary and Special Schools in Northern Ireland. From: <https://www.etini.gov.uk/sites/etini.gov.uk/files/publications>
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *NYS psychologist*, 16(3), 18-20.
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of cleaner production*, 183, 1300-1313.
- Grund, J., & Brock, A. (2019). Why we should empty Pandora's box to create a sustainable future: Hope, sustainability and its implications for education. *Sustainability*, 11(3), 893.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government.
- Houtsonen, L. (2005). Country Report Finland. *ECO Schools: trends and divergences: a Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, 177-199.
- Hungerford, H. R. (2009). Environmental education (EE) for the 21st century: Where have we been? Where are we now? Where are we headed? *The Journal of environmental education*, 41(1), 1-6.
- Kerret, D., Orkibi, H., & Ronen, T. (2014). Green perspective for a hopeful future: Explaining green schools' contribution to environmental subjective well-being. *Review of General Psychology*, 18(2), 82-88.
- Kerret, D., Orkibi, H., & Ronen, T. (2016). Testing a model linking environmental hope and self-control with students' positive emotions and environmental behavior. *The Journal of Environmental Education*, 47(4), 307-317.
- Kopnina, H. (2014). Revisiting education for sustainable development (ESD): Examining anthropocentric bias through the transition of environmental education to ESD. *Sustainable development*, 22(2), 73-83.
- Krnel, D., & Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20, 5-24.
- Lambert, L., Warren, M., Brulé, G., O'Brien, C., Murray, S., Mulay-Shah, A., ... & Alsubaiei, S. (2020). Perspectives: Using positive psychology and the United Nations' sustainable development goals to build a better world. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 6, 1-28.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), 226-242.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Meadows, D. (2014). Envisioning a sustainable world. In *Creating a Sustainable and Desirable: Insights from 45 global thought leaders* (pp. 9-14).
- Mogensen, F., & Mayer, M. (2005). *ECO Schools: trends and divergences: a Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, 5-10.
- NCAA (2018). *Education for Sustainable Development: A study of opportunities and linkages in the early childhood, primary and post-primary curriculum*. From: <https://ncca.ie/media/4899/education-for-sustainable-development.pdf>
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The journal of environmental education*, 39(2), 3-20.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2).
- Northern Ireland Environment Link (2021). A new strategy and action plan for education and sustainability. From: <https://www.nienvironmentlink.org/site/wp-content/uploads/2022/05/NIEL-STRATEGY-ACTION-PLAN-Full-Document.pdf>
- NPR Staff (23 September, 2019). Transcript: Greta Thunberg's speech at the U.N. Climate Action Summit. From <https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit>
- Ojala, M. (2012). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 537-561.
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148.
- Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools—assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental education research*, 22(2), 176-202.
- Parra, G., Hansmann, R., Hadjichambis, A. C., Goldman, D., Paraskeva-Hadjichambi, D., Sund, P., ... & Conti, D. (2020). Education for environmental citizenship and education for sustainability. *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*, 149-160.
- Parry, S., & Metzger, E. (2023). Barriers to learning for sustainability: a teacher perspective. *Sustainable Earth Reviews*, 6(1), 2.

- Pauw, J. B. D., & Petegem, P. V. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behaviour. *Journal of Biological Education*, 47(2), 96-103.
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the 'positive' in positive psychology: Part I. A descriptive analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 339-356.
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns?. *International Journal of Early Childhood*, 41, 97-111.
- Pirrie, A., Elliot, D., McConnell, F., & Wilkinson, J. E. (2006). Evaluations of Eco School Scotland.
- Powdyel, T. S., & Yakushik, V. (2022). Some Glimpses of the Kingdom of Bhutan's Educational Journey Through Time.
- Ronen, T., & Kerret, D. (2020). Promoting sustainable wellbeing: Integrating positive psychology and environmental sustainability in education. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 6968.
- Saylan, C., & Blumstein, D. (2011). *The failure of environmental education (and how we can fix it)*. Univ of California press.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2 (2002), 3-12.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Senge, P. (2016). EDUCATION FOR SUSTAINABILITY. *Education for Sustainable Happiness and Well-Being*, 85.
- Shay-Margalit, B., & Rubin, O. D. (2017). Effect of the Israeli "green schools" reform on pupils' environmental attitudes and behavior. *Society & Natural Resources*, 30(1), 112-128.
- Smith, S., (2005). Country Report Australia. *ECO Schools: trends and divergences: a Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Mogensen, F., & Mayer, M. ed. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. pp 102-116.
- Tal, T., & Peled, E. (2017). The philosophies, contents and pedagogies of environmental education programs in 10 Israeli elementary schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 1032-1053.

- UNESCO, U. (1977, October). The Tbilisi Declaration. In *Intergovernmental Conference on Environmental Education* (pp. 14-26). Tbilisi, Georgia: USSR.
- UNICEF (2013). Climate change and environmental education—a companion to the child friendly schools manual. Retrieved from <http://www.unicef.org/publications>.
- Vazquez-Marin, P., Cuadrado, F., & Lopez-Cobo, I. (2023). Connecting Sustainable Human Development and Positive Psychology through the Arts in Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(3), 2076.
- von Braun, J. (2017). Children as agents of change for sustainable development. Children and sustainable development: *Ecological education in a globalized world*, 17-30.
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4, 1-46.

אתרי אינטרנט 5.2

- <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/>
- <https://hebrew-academy.org.il>
- <https://holistic.ort.org.il>
- <https://myresources.education.wa.edu.au/programs/sustainable-schools-wa/action-learning-areas>
- <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/Education-for-sustainability/Why-EfS>

שילוב אינטגרטיבי של רעיונות מרכזיים בחינוך חיובי וחינוך סביבתי (מתוך Ronen & Kerret, 2020)

**Table 1.** Implementation of main concepts in positive education, environmental education, and the integrated positive sustainability perspectives.

Concept	Positive Education Perspective	Environmental Education Perspective	Integrative: Positive Sustainability Education Perspective
Human wellbeing	The main focus (the main goal of positive education is to improve students' individual wellbeing.)	Only as interconnected with the natural environment	A focus (in the integrated approach, the students' individual wellbeing is one goal among others (such as protecting the natural environment).)
Natural environment	Not a main focus (positive psychology focuses on humans. The natural environment is only addressed (if at all) in connection to the human wellbeing.)	The main focus (protecting the natural environment and caring for it is the essence of environmental education.)	A focus (in the integrated approach both caring for the natural environment and individuals' wellbeing will be at the left of the educational system.)
Teacher-Students relationship	A main focus (positive Education highlights the important role of teacher-students relationship.)	Not addressed	A main focus
Literacy	No prevailing concept (the concept of literacy is rarely discussed in positive education literature.)	Elaborated concept (environmental literacy is at the core of environmental education literature.)	Sustainable wellbeing literacy (the concept of sustainable wellbeing literacy is suggested to be at the core of the combined approach of positive sustainability education.)
Certification	None	Widespread international systems	Use the EE certification as a basis
Skills	A main focus (positive psychology focuses on imparting skills.)	Not a main focus (currently environmental education is less focused on the necessary skills students should acquire.)	A main focus
Teaching methods	E.g., relationship, Strengths focus	E.g., Outdoor learning, Engagement, experiencing	Combination
System thinking	No	A main focus	A main focus
Main discipline	Positive psychology	Environmental sciences	Multidisciplinary



## שילוב פסיכולוגיה חיובית וחינוך לקיימות (מתוך Ronen &amp; Kerret, 2020)

Table 2. Main characteristics of the ten thinking rules, implementing sustainable wellbeing literacy, and examples of addressing the same topics with and without the rules.

Name	Goal	Example of Framing Environmental Issues	
		Without the Rule	Using the Rule
1. Focus on behavior	Highlights the possibility of change and enables it, focusing on actions rather than situations.	Overconsumption; Climate change: arctic melting, rising temperatures, flooding, extinct species, etc.	Buying too many products; buying stuff we do not need; switching off electrical devices not in use; using public transportation, walking, cycling.
2. Focus on solutions	Focusing on promoting desired outcomes, rather than on problems.	Industrial revolution causes and effects.	Where can we buy sustainable products? How can sustainable production be implemented? Students may generate solutions such as favoring second-hand clothing, continuing to wear the same garments for longer, or purchasing ethical fair-trade fashion brands.
3. Be flexible	Showing multiple options exist rather than one fixed solution.	Reducing private car usage.	Outlining different options for reducing car use (i.e., walking, cycling, public transportation).
4. Think and direct behavior to the future	Forward thinking instead of dwelling on the past.	Causes of extinct species.	How can we protect endangered species and their habitats?
5. Act in small steps	Breaking major goals into smaller gradual ones	Stop using plastics; Protect endangered species.	First using reusable bottle; following—other personal actions; following—effecting family; following—advocating policy. First add nesting places for birds; following—plant flowers for bees; following—request no herbicides in a local garden; following—advocate no herbicides in the city; following—advocating legal ban of herbicides within urban parks.
6. Think and feel positive	Thinking about the positive outcomes of environmental behavior, the convergence between individual and subjective wellbeing rather than the negative consequences of the behavior.	My happiness is reduced when I do not buy enough fast fashion clothes or when I reduce my private car use; I lose time and convenience.	We will save money, save time, and have more resources for other activities that may have a more significant impact on our wellbeing, help others and the environment; Acknowledge multiple benefits: environmental, other species, health, connections with others
7. Identify and use individual strengths	Using signature strengths to address environmental issues and develop specific related strengths rather than following one standard route.	Reducing paper consumption in school using a single plan.	Each student uses his own signature strength to address the issue: social intelligence—persuade administrative staff; creativity—suggest different solutions; courage—confront a teacher
8. Together and integrative	Working together with others to achieve the goal facilitates the change process.	I will do my best alone.	Who are the people around that could be the partners for action.
9. Find resources	Use all resources for solving a problem.	We do not have the budget to build graywater system at school.	One of the parents is an engineer who can build such a system.
10. Look at policy and policymakers	Scaling up wellbeing.	My role ends with my behavior.	Scaling up the problem to the policy level.

הצעה לשינוי בדרישות הרישוי של בתי ספר ירוקים (Kerret et al., 2020)

**Table 3.** Comparison between current ongoing green schools' certification requirements and the proposed change in enhancing environmental hope.


		Current guidelines	Proposed change
Pathway thinking	Resource management	Reduce resource consumption in general. No specific reference to paths.	Involving students in planning and implementing reduced resource consumption using WOOP.
	Curriculum	Include environmental issues in various subjects. No specific reference to paths.	Students actively choosing their goals and setting up paths to promote them and the ways to overcome obstacles.
	Community	Establishing a community environmental action involving students, parents and teachers. No specific reference to paths.	Involving students in planning activities with the community, deliniating the paths to achieve the mutual goal along with the obstacles and potential solutions.
Agency thinking	Resource management	No current reference to agency. No requirement for students' involvement.	Involving students in measuring the outcomes of their plan - showing them their actions reduced resource consumption.
	Curriculum	No current reference to agency. No requirement for highlighting success.	Providing examples of success and the best performers in various environmental aspects. Making students actively choose goals and pursue them.
	Community	No current reference to agency.	Experiencing successful collaboration with the community.
Trust	Resource management	No current mention of trust or specific tasks of students.	Students working with school staff to improve resource management.
	Curriculum	No specific mention of trust, or examples of other actors of society.	Highlighting successful environmental achievements by different actors.
	Community	Only one level is obligated to participate in a community project.	All students working together with the community on a joint project.

שילוב עקרונות חינוך לקיימות בלימודי גיאוגרפיה לפי קבוצות גיל באירלנד (NCAA)

**Sample specific Learning Objectives for junior and senior infants Geography**  
 Strand: Environmental awareness and care  
 Strand Unit: Caring for my locality  
 The child should be enabled to


- observe, discuss and appreciate the attributes of the local environment beauty and diversity of plants and animals in a variety of habitats attractive elements of natural and human environments
- appreciate that people share the environment with plant and animal life
- develop a sense of responsibility for taking care of and enhancing the environment
- identify, discuss and implement simple strategies for improving and caring for the environment

*things I can do: caring for clothes, toys and other possessions keeping home and surroundings clean and tidy; caring for living and non-living things in the locality*  
*things we can do together: keeping classroom, school and play spaces clean; tidy and safe disposing of litter; appropriately collecting paper, cans and other materials for recycling; caring for living and non-living things in the locality*



**Sample specific Learning Objectives for third and fourth-class Geography**  
 Strand: Human environments  
 Strand Unit: People and other lands  
 The child should be enabled to

- study some aspects of the environments and lives of people in one location in Europe and one location in another part of the world
- location of these areas; peoples and communities that live there; language(s); myths and stories, art and culture; clothes; play and pastimes; features of the natural environment; interrelationships of the lives of people and these features; settlements: homes and other buildings; common building materials and features; foods and farming; work and work-places; similarities to and contrasts with Ireland
- develop an awareness of the interdependence of these people and people in Ireland





## Sample specific Learning Objectives for fifth and sixth-class Geography

Strand: Human environments

Strand Unit: Trade and development issues

The child should be enabled to

Trade

- explore, through the study of some major world commodities, trade issues *commodities used by people in Ireland (e.g. sugar, tea, coffee, bananas, rubber, oil); where and how they are produced; environment where they are produced; work of people who produce these products; trading of these products; manufacturing, sale and distribution in Ireland; terms of trade, fair or unfair trade conditions*

or

Famine

- become aware of the causes and effects of famine  
*Causes; environmental factors; natural disasters; social and economic factors; unequal distribution of land, resources or food; effects on families and communities, on land and environment, and on population movements*
- examine the work of relief agencies and become aware of Irish involvement in them
- discuss possible short and long-term solutions to famine
- compare the experience of famine in Ireland with that of other countries

or

Development and aid

- come to appreciate the inequalities between the developed and the developing world
- explore some of the issues and problems associated with aid  
*effect on recipients, appropriate technology*
- acquire some knowledge of the origins, work and Irish involvement in some major international organisations

*United Nations High Commission for Refugees (UNHCR) major non-governmental organisations (NGOs) (e.g. Trócaire, Red Cross).*



מצגת של NIEL הממליצה על חינוך חיובי לקיימות באירלנד הצפונית

**EDUCATION ABOUT SUSTAINABILITY**

Developing knowledge and understanding about the environment and sustainable development, beginning with local, extending to an understanding of wider global issues

+

**EDUCATION THROUGH SUSTAINABLE PRACTICE**

Children and young people experience sustainability as modelled around them in school curriculum, culture, community and campus, and is reflected in both ethos and policies

**EDUCATION FOR SUSTAINABILITY**

The development of positive attitudes and behaviours towards the environment and sustainable development alongside action and advocacy for wider change

+







# QUALITY EFS REQUIRES ALL THREE ELEMENTS

EFS INVOLVES.....	EFS IS NOT.....
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ being honest about the issues - allowing space to express frustration but then empowering with active hope</li> <li>✓ all ages</li> <li>✓ the whole school community and is 'lived' through daily practice</li> <li>✓ exploring the interconnection between all life on earth</li> <li>✓ social justice locally and globally</li> <li>✓ living a more sustainable lifestyle and being mindful of your surroundings</li> <li>✓ making good sustainable choices and decisions</li> <li>✓ thinking about the future we want</li> <li>✓ action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ all despair along with doom and gloom</li> <li>✗ too difficult or depressing for young people to understand</li> <li>✗ limited to certain subjects such as World Around Us, Geography and Science</li> <li>✗ just about nature</li> <li>✗ just about local environmental issues</li> <li>✗ simply about climate change</li> <li>✗ making quick fix solutions without thinking of long-term or wider reaching impacts</li> <li>✗ just about the future we want to avoid</li> <li>✗ telling people what to do and think</li> </ul>

