

הכרעות קוריקולריות של מורים

משה אילן

א. מבוא

אחד המאפיינים הפרופסיונליים של המורה כבעל מקצוע וכאחראי לביצוע נכון ויעיל של עבודתו הוא יכולתו לקבל הכרעות קוריקולריות שקולות ומבוססות בשלבים שונים של תהליך עבודתו ההוראתית.

ההחלטות הקוריקולריות העיקריות שעושה מורה במהלך עבודתו בכיתתו הן אלה:

1. קביעת תכנית עבודה שנתית

תכנית העבודה השנתית כוללת רשימה של תכנים ונושאי לימוד, מחולקים ליחידות של זמן הוראה המיועד לכל אחד מהם, כך שבמשך שנת לימודים יהיה הספק של חומרי לימוד ויושגו מטרות ההוראה.

2. בחירת ספרי לימוד וחומרי למידה לשימוש התלמידים ולשימוש המורה

בחירה נבונה של ספרי לימוד וחומרי למידה פירושה: כאלה שיעמדו לרשותו של כל תלמיד ותלמיד בכיתה, כאלה שיעמדו לרשות תלמידי הכיתה במאגר משותף, כאלה שישמשו כחומר מוסף להעשרה וכאלה שישמשו את המורה כעזרה להכנת השיעורים בכיתה ולהדרכת התלמידים.

3. תכנון יחידות ההוראה-למידה

תכנון זה כולל את חלוקת הנושאים שנבחרו ללמידה ליחידות של שיעורים; הוא כולל החלטות בשאלות כגון אלה: באילו חלקים יטפלו באופן אינטנסיבי ובאילו נושאים ופרקים יטפלו באופן אקסטנסיבי; מה יילמד בכיתה ומה יישאר להכנה בבית; מה יילמד בדרך פרונטלית ומה בדרך קבוצתית או יחידנית; מה יהיו מוקדי הנושאים והשיעורים השונים, עם אילו בעיות מרכזיות יתמודדו התלמידים וכיוצא באלו.

4. דרכי סיכום והערכת הישגים

פרק לימודי יכול להסתיים על ידי מבחן הישגים, הבודק מה נקלט ומה לא הובהר ועל ידי כמה תלמידים; פרק לימודי יכול להסתיים בהכנת עבודה אישית או עבודת צוות; כמו כן אפשר להחליט על פרויקט יישומי ואפשר להחליט על הצגה של מוצרים או של הרצאה בעל-פה. הכרעתו של המורה היא לקבוע את דרכי הסיכום וההערכה של כל נושא לימודי.

מנינו אפוא ארבעה מוקדים של הכרעות קוריקולריות שהן באחריותו ובסמכותו של המורה. יתרה מזו, הכרעות אלה הן גם ביטוי למקצועיותו ולמומחיותו. בהמשך ננסה להבהיר כיצד

השקעה של חשיבה אנליטית-ביקורתית מצד המורה עושה את הכרעותיו למבוססות, לעשירות וליעילות יותר במסכת התנהגותיותו המקצועיות.

ב. מקום המורה בתהליך תכנון הלימודים

הנחת יסוד בתפיסה המתארת את המורה כמקבל הכרעות קוריקולריות אומרת, שמכיוון שמורים הם שמפעילים את תכניות הלימודים בכיתותיהם, הרי הם המופקדים על ביצוען ועל יישומן של תכניות הלימודים. משום כך גם אי-אפשר וגם לא רצוי לדלג עליהם, כי הם ממלאים תפקיד מכריע בקבלת החלטות קוריקולריות.

המורה איננו נתפס כצרכן פסיבי של תכניות לימודים ושל חומרי למידה, אלא כמי שמשמש בהם באופן פעיל ויצירתי. כל מורה ויכולתו, כל מורה ונטיותיו, כל מורה וסגנון הוראתו, כל מורה והנסיבות הייחודיות של עבודתו בכיתה. מורה המקבל תכנית לימודים אמור להשקיע בתכנית שקיבל מעורבות קוגניטיבית ודידקטית ולסגל את התכנית לתפיסותיו, לנטיותיו ולציבור המיוחד של תלמידיו.

טענות מסוג זה נמצאות לרוב בספרות הפדגוגית. למשל: "ההיענות לאינטרסים של המורה ועידודם מחייבים שיוקצה למורה מקום במצבי הכרעה שבהם עליו לנקוט עמדה, תוך נטילת אחריות על עצמו בבחירת תוכני לימוד" (לם, תשל"ד).

Connely (1972) טוען שיש לשתף מורים כבר בצוותי הפיתוח של תכניות לימודים, כדי לקחת בחשבון את שיקוליהם. לאחר מכן יש לשתף את המורים בזמן ההפעלה בשינוי ובהתאמה של התכניות שהוכנו בידי צוותי הפיתוח.

השקפות אלה מחזקות את ראיית המורים כבעלי כוח יצירתי וכבעלי יכולת תמרון בתחום הדידקטי, וכמי שאין לכפות עליהם תכנים וצורות אחידים וקבועים מראש.

תפיסה כזאת של מעמד המורה בתהליך תכנון הלימודים מחייבת להתייחס אל המורים בתהליך הכשרתם ולחזק את המסגרות של השתלמויות המורים.

מורים צריכים לכלול במסגרת תפקידם ובמסגרת הציפיות מהם גם פיתוח גרסאות משלהם לתכניות לימודים קיימות והתאמות דידיקטיות של חומרי למידה. פעילות כזאת מחייבת תרגול והתנסות, ויש בה כדי לתרום לאוטונומיה של המורה.

כל תכנית לימודים וכל חומר למידה יש בהם פוטנציאל קוריקולרי. ניצולו של פוטנציאל זה הוא מקום לכל מורה להתגדר בו. אחד המדדים לאוטונומיה של מורה, לעצמאותו וליצירתיותו הוא באיזו מידה המורה משתמש בזכותו לממש את הפוטנציאל ולעסוק בו בדרכו הייחודית.

כדי שהמורה יתפוס מקום מכובד ורציני בתהליך הקוריקולרי וכדי שהכרעותיו תהיינה מבוססות, עליו לסגל לעצמו חשיבה בשתי רמות ולקשר בין שתי הרמות האלה. הרמה המידית היא הרמה של החשיבה הדידקטית הקשורה במערך השיעור ובלמידה הקונקרטית שמתרחשת בכיתה. הרמה האחרת היא הרמה של הבנת התפיסה הרעיונית של תכנית הלימודים המבוצעת - הנחותיה, עקרונותיה ומטרותיה. היכולת לבדוק את הקשר בין התרחשות הלמידה בכיתה לבין הבסיס הרעיוני של התכנית והמאמץ לקיים קשר זה הם כולם בידי המורה והם המפתח להיותו של המורה מסוגל לקבל הכרעות דידיקטיות בתהליך תכנון הלימודים.

מציאת הקשר בין שתי הרמות היא פעילות אנליטית-ביקורתית במהותה. חשיבת המורה

בתהליך זה היא התנאי לאוטונומיה של המורה ולמעמדו בכיתה, בבית הספר, בתהליך ההוראה ובפיתוח הקוריקולרי.

ג. התייחסות דיאלוגית של המורה לסילבוס

תכניות הלימודים למקצועות השונים, שמשרד החינוך מפרסם מפעם לפעם, הן מסמכים שהוכנו על ידי ועדות של מומחים. ועדות אלה מורכבות מאנשי מדע בתחום המקצוע הנידון, מאנשי חינוך שהתמחו בתכנון לימודים וממורים העוסקים בהוראת המקצוע.

התכניות כוללות בדרך כלל "תפיסה רעיונית" (= רציונל, קונצפציה) לגבי המקצוע הנידון בהן: הגדרת מהותו של המקצוע, מרכיביו ורעיונותיו המרכזיים על בסיס מה שמקובל בקרב אנשי המחקר והמדע העוסקים במקצוע זה. בעקבות הגדרת מהותו של המקצוע מציעים חברי הוועדה את השקפתם המקובלת על תרומתו של המקצוע לחינוך הלומד, ועל סמך השקפה זו מנוסחות מטרות הוראתו של התחום - המטרות הקוגניטיביות-אינטלקטואליות, המטרות הרגשיות, המטרות המובילות לבניית עמדותיו והתייחסויותיו של הלומד לערכים, וכן המטרות בתחום פיתוח המיומנויות הנדרשות.

כמו כן כוללת "התפיסה הרעיונית" עקרונות בסיסיים לגבי המתודות האופייניות ללמידת המקצוע או התחום, ומתוכן מתגבשת הדידקטיקה המומלצת להוראה.

במערכת חינוך "מכתיבה", המסמך של תכנית הלימודים (סילבוס) הוא מחייב. "התפיסה הרעיונית" המנוסחת בו מגלמת מדיניות חינוכית שנקבעה על ידי הגורמים הצנטרליסטיים, והכול חייבים לנהוג על פיה. מערכת ההנחיה, הפיקוח ויתר הגורמים המנהלים מופקדים על ביצועה ועל ציות לפרטיה. מכשירים כגון: בחינות בגרות אחידות, בחינות משוב אחידות, הוראות מפמ"ר מחייבות וכיוצא באלו, הם הכלים למימוש ולבדיקה של ביצוע התכנית.

במערכת חינוך הדוגלת באוטונומיה בית ספרית ובאוטונומיה של המורים, יש למסמכים (הסילבוס), המציגים תפיסה רעיונית, מטרות ועקרונות, מעמד ותפקיד של מסמך מנחה, שיש לקיים אותו דיאלוג מתמיד ולהתייחס אליו התייחסות רפלקטיבית.

צרכנות נבונה של תכניות לימודים משמעה בעינינו הוא התייחסות רפלקטיבית לתכנית ולרעיונותיה.

המורה מעיין בתכנית הלימודים ובודק אם הנאמר בה הולם את השקפותיו, את עמדותיו ואת גישותיו. עיון זה, בדיקת הדברים והדו-שיח האינטלקטואלי הם פעילות רפלקטיבית של המורה.

התוכן והרעיונות שבסילבוס מהווים עבור המורה מסגרת התייחסות, המאפשרת לו לבדוק את עמדותיו ולעצב את גישתו הפדגוגית בדרך רפלקטיבית. הרפלקציה תסייע למורה לעצב את השקפתו ולגבש את עמדתו בנושאים ובעקרונות שעליהם נתנו את דעתם חברי ועדת התכנית, שבהן התלבטו ושעליהן השיבו בניסוח התכנית.

ההתייחסות הרפלקטיבית לתכנית הלימודים היא המאפשרת למורה לממש את האוטונומיה שלו ולבנות את השקפת עולמו הפדגוגית, בעוד התכנית הרשמית משמשת לו אתגר להתייחסות ולא תכתיב מחייב.

הכרת הסילבוס על חלקיו השונים, על שיקוליו, על התלבטויותיו ועל קביעותיו אינה תנאי

מספיק ליכולת של התייחסות דיאלוגית אל הסילבוס. הכרה זו היא תנאי הכרחי, שכן אין אדם חפץ להגיב על מה שאיננו מכיר על בוריו. אין הוא יכול לקבל את הסילבוס או לדחותו, לקבלו באופן חלקי או להציע חלופות, אלא אם כן הוא בקי במסמך הבסיסי שעליו הוא מהרהר, שאתו הוא מקיים דו-שיח, שעל עקרונותיו ותפיסותיו הוא מגיב.

לצדו של תנאי הכרחי זה קיים תנאי הכרחי נוסף, שבלעדיו כל תהליך דיאלוגי של המורה יהיה עקר ובלתי פורה. התנאי ההכרחי הוא שליטה סבירה בתחום הדעת שבו עוסקת התכנית. הידע הדיסציפלינרי הנחוץ למורה הוא הידע שאינו תלוי בתכנים הדיסציפלינריים הנכללים בתכנית הלימודים ו/או בחומרי הלמידה שנכללו בתכנית.

מורה שאיננו בקי היטב בתוכני הדיסציפלינה שהוא מלמד, קשה לו להיות בר-פלוגתא למי שמנסה לתרגם ידע דיסציפלינרי לידע פדגוגי במסגרת של תכנית לימודים. מורה כזה נמצא במצב נחות לגבי כל תכנית לימודים שהיא, והוא נוטה לתפוס עמדה של מוכתב. תכנית הלימודים לגביו היא מעין "אורים ותומים" של מומחים לדבר, ומי הוא ומה הוא שיתנגד לנאמר בה, שיחלוק עליה, ואף שיחזק תפיסות שבה, שיצטרף אליה מתוך ביסוס עצמי ולא מתוך קבלת סמכות - והרי כל הפעילויות האלה הן חלק מהותי של התייחסות דיאלוגית של המורה לסילבוס, לחומרי הלמידה, למהלכים בשלבי לימוד החומר להוראה וביצוע ההוראה גופא.

דוגמה לבקיאות של מורה בתוכני הידע הדיסציפלינרי ניתן למצוא בספר "ניתוח מצבי הוראה - דיוקנו של מורה מקצועי", בעריכת משה זילברשטיין.

לפנינו ניתוח ידע דיסציפלינרי של מורה מתוך תצפית בשיעור שלו לתנ"ך, שבו גילה יסודות של ידע זה:

- ★ המורה יודע שקטע נבואי הוא קטע נאומי-רטורי שנישא בעל פה ולא נכתב לקריאה.
- ★ המורה יודע לקשר בין תכנים לבין צורות בהוראת קטעים ספרותיים (קטעי נבואה), ויודע שהצורה היא חלק מהותי של התוכן או של הרעיון.
- ★ המורה יודע שהעיקר בטקסט מקראי הוא המסר, למשל: המסר ש"בעל הכרם השקיע את הכול ולבסוף יצא מאוכזב", כשהוא מלמד את משל הכרם (ישעיה ה 1-7).
- ★ המורה יודע שבדברי נבואה קיימים רבדים גלויים ורבדים סמויים, למשל: סיפור המעשה הוא רובד גלוי. מוסר החשכל - רובד סמוי.
- ★ המורה יודע שהנביא נוטל חומרים ותכנים לדבריו מריאליה המוכרת לשומעיו (וכי את הריאליה הזאת יש לפרש לתלמידים כדי שיבינו את הרעיון הנבואי).
- ★ המורה מודע ל"כלים" יסודיים של פרשנות מקראית, שבאמצעותם לומדים ומבינים את המקור: פרשנות מסורתית; פרשנות מודרנית; קונקורדנציה; מילונים; אמצעים ספרותיים.
- ★ המורה יודע כי מילות יחס או אותיות יחס יש להן משמעויות שונות להבנת הכתוב. דוגמה: הטיפול במילת היחס "כי" בתיבה "לידידי".
- ★ המורה יודע כי יש להשתמש בפרשנים שונים להבנת הכתוב.

לכל יחידת תוכן בתחום דיסציפלינרי כלשהו ישנו "פוטנציאל דיסציפלינרי" נרחב למדי. בתכנון ההוראה של יחידת התוכן מנוצל רק חלק מן הפוטנציאל הזה. כדי לזהות את הפוטנציאל הכללי וכדי לאתר מה ממנו נוצל במסגרת סילבוס זה או אחר, זקוק המורה לשליטה ב-Subject matter, ברעיונותיו המרכזיים, בעקרונותיו ובפרטיו. התהליכים של זיהוי הפוטנציאל, של איתור החלק שנוצל והחלקים שלא נוצלו ואפשר לנצלם, של בחינת הקונצפציה והגישה - כל אלה הם רכיבים בהתייחסות רפלקטיבית אל הסילבוס והם עשויים להעשיר את שיקולי הדעת הפדגוגיים והמקצועיים של המורה.

ד. התייחסות סלקטיבית של המורה לשימוש בחומרי למידה

ספרי לימוד וחומרי למידה קיימים בישראל בדרך כלל בזיקה לסילבוסים של הוראת המקצועות. חומרי הלמידה כוללים ספרי לימוד (text books), חוברות עבודה, ערכות לכיתה ולפרט, מקורות עזר למורה. כל אלה מהווים מארז קוריקולרי - המפרש, מתרגם ומיישם את התפיסה הרעיונית של הסילבוס. מבחינה זו כוללים חומרי הלמידה מאגר של הצעות להוראה וללמידה, אוסף של פעילויות שונות, משימות התואמות סגנונות למידה שונים, חלופות למניפולציות שונות בתוכני הלימוד, הדגשים וזוויות שונים כדי לחדור לתכנים, לרעיונות, למושגים ולמיומנויות הנדרשים. מאגר זה עומד לרשות המורה ולרשות התלמיד ומאפשר צירופים מצירופים שונים של רצפי לימוד, מיקודים שונים, נקודות מוצא וסיכומים חלופיים, בעיות מרכזיות ודילמות - כולם פרי תכנונם של מורים, כל אחד על פי דרכו, ו/או פרי בחירתם של הלומדים.

אפשר למיין חומרי למידה לסגורים ולפתוחים. חומרי למידה סגורים בנויים בצורה לינארית, וכל רכיב בהם בנוי על הקודם לו ותלוי בו. אין הם מאפשרים בחירה וחלופות, אלא מחייבים הליכה של צעד אחרי צעד. הם בעלי כיוון אחד ובלעדי, ויש להתנהל על פיהם בדרך חד-כיוונית או להניח אותם לחלוטין. תפקיד המורה המשתמש בחומרי למידה סגורים הוא פסיבי. הוא מלווה אותם כעומד מן הצד, אינו מפעיל כמעט כוחות יצירתיים, ופעולתו אינה חורגת כמעט מתפקיד "סדרן עבודה" המשגיח על ביצועה המדויק על פי כללים והנחיות. גם התלמיד במקרים כאלה אינו אלא מבצע הוראות, וככל שיבצען בקפדנות יתרה, כך ייטב.

חומרי למידה פתוחים בנויים בצורה רשתית, ללא תלות בלעדית ברצף אחד קבוע. יש אפשרות לשלבם בצורות שונות, לבחור בחלק מהם, לדלג על חלק מהם, לעבד אותם בצורות שונות, לפשט אותם על ידי פירוט, להוסיף עליהם מרווח ומעולמו של המורה. חומרי למידה מסוג זה, הגם שאפשר להשתמש בהם כמו שהם, הם במצב כזה שאפשר לראותם כחומר גולמי או כמקורות הניתנים לפיתוח נוסף, הן על ידי המורה והן על ידי התלמידים. דמות המורה המונחת ביסוד התפיסה של חומרי למידה פתוחים היא דמות של מורה אוטונומי, יצירתי, בעל חירות להשתמש במשאבים דידקטיים בדרכו שלו.

הבחינה של חומרי למידה על ידי המורה, בחירתם, דחייתם, התאמתם הדיפרנציאלית לתלמידים שונים ולנסיבות הוראה שונות, הכנסת שינויים בהם, פירוטם או הכללתם, הוספה עליהם לכיוונים נוספים והרחבתם - כל אלה הם חלק מן התהליך של התייחסות סלקטיבית לחומרי הלמידה. ההתייחסות הסלקטיבית לחומרי למידה היא שעשויה לשחרר מורים מכבילות לחומרים קיימים, תופעה שאנו עדים לקיומה אצל מורים רבים. חשיבה ביקורתית

בהקשר זה עומדת בניגוד לחשיבה דוגמתית. החשיבה הביקורתית משקפת התמודדות ביקורתית של מורים עם חומרי למידה המוצגים לפניהם. חשיבה זו משקפת את הרהורי המורה בשאלה אם הפרשנות המוצעת לסילבוס בחומרי הלמידה היא המקובלת עליו. בדרך זו הופכת ההתייחסות הסלקטיבית לגורם קבוע המלווה את המורה הן בתחילת עיונו בתכנית הלימודים (סילבוס) והן בהמשך עיונו בחומרי הלמידה. באמצעות החשיבה הביקורתית משוטט המורה בין תכנית הלימוד לבין חומרי הלמידה. ההליכה הדו-סטריית בין שני אלה, בהתחקות אחרי הקשרים הקיימים או בתמיהה על העדר קשרים או בחיפוש קשרים סמויים, בחיזוקם ובהדגשתם - כל אלה הם הם ההתייחסות הרפלקטיבית המלווה את התנהגותו המקצועית של המורה כגורם קבוע.

ה. הכרעות קוריקולריות של המורה בבניית השיעור ובביצועו

תהליך תכנון ההוראה על ידי המורה, הכנת מערך השיעור וביצוע השיעור בכיתה מלווים גם הם אצל המורה בקבלת הכרעות קוריקולריות. יכולתו של המורה לתכנן תכניות הוראה התואמות את רוח תכניות הלימודים ואת רוח חומרי הלמידה, מבלי לוותר על האוטונומיה האישית ועל זכותו לשנות בהתאם לצרכים מקומיים או להשקפות אישיות, היא חלק ממקצועיותו של המורה. התייחסות זו מתבטאת כאמור בקיום דו-שיח פעיל וביקורתי עם תכנית הלימודים ועם תכניות הלמידה. דו-שיח זה אינו יכול להתקיים אלא תוך רפלקטיביות אינטנסיבית, שתוצאתה במקרים רבים קבלה והזדהות עם תכניות וחומרים, ולעתים התנגדות, ויכוח ונקיטת צעדים חלופיים.

המורה האוטונומי משתמש בתכניות הלימודים ובחומרי הלמידה שמקורם מבחוץ כבמקורות או אמצעים תומכים בתכנון תכניות ההוראה שלו, מקבל עליו אחריות לתכנון ההוראה, תוך התייחסות למקורותיו ומכריע הכרעות אוטונומיות.

המורה הרפלקטיבי, בשעה שהוא מתכנן את שיעוריו ובונה את מערכיו, מתייחס סימולטנית, בעת ובעונה אחת, לכמה גורמים קובעים:

- א. תוכני הלמידה, רעיונותיהם המרכזיים, מושגיהם ומסריהם
- ב. אוכלוסיית הלומדים, השונות בתוכם, ידיעותיהם, כושריהם
- ג. אישיותו כמורה, שגרות ההוראה שלו, דפוסי ההתנהגות שלו.

מורה זה מקיים רב-שיח מתמיד בין שלושת הגורמים האלה, והם משפיעים על מערך השיעור שהוא מתכנן, על ניסוח הדברים, על טכסיסים דידקטיים שהוא מחליט לנקוט ועל מקומו ותפקידו בסיטואציה ההוראה-למידה.

דוגמה להתנהגות של מורה מסוג זה אפשר לראות מקטע אותנטי שמצוטט מדברי "המורה אשר" בספר "ניתוח מצבי הוראה - דיוקנו של מורה מקצועי", בעריכת משה זילברשטיין.

המפגש של התלמיד החילוני בבית הספר הממלכתי עם טקסט מקודש יוצר בעייתיות. הטקסט נראה לו רחוק, אינו מתאים להוויית חייו. יש נטייה החל מכפירה מוחלטת ועד למסורתיות, והמתח שבין הטקסט המקודש ואורח חיים חילוני מחייב דורש התמודדות.

המטרה השלישית בתכנית הלימודים להוראת המקרא (חוברת משנת תשמ"ה) עוסקת בערכים. התני"ך הוא אמצעי להתמודדות התלמידים עם ערכים. התלמיד אינו נדרש להזדהות, אבל הוא נדרש להתייחסות. הוא יכול לא לקבל, אך הוא נדרש לנמק ולהפעיל שיקולי דעת. אני מעודד חשיבה ביקורתית. אני בהחלט מאמין שדרך התני"ך ניתן לחנך - לא בדרך של הטפה!! אלא בדרך של התמודדות. לכן אני מנצל כל פיסה של טקסט מתאים לחינוך לערכים. כך גם לעניין הרלוונטיות. כמעט בכל נושא ניתן למצוא רלוונטיות לחיינו אנו, וקירוב עולם התני"ך לעולמנו הוא חלק אינטגרלי מאמונתנו ומדרך הוראתנו.

זה לא אסון ולא הכרחי לסיים את כל החומר בתכנית הלימודים. מה שחשוב לי זה שלושה דברים: שיבינו את הטקסט הבסיסי, שירכשו כלים ושיאהבו את המקצוע.

חשוב לי שבכל שיעור יבואו לידי ביטוי הכלים ללימוד המקרא. אני מאמין באיכות ולא בכמות. התלמידים יודעים את טעמי המקרא, תקבולות, פרשנים מסורתיים-מודרניים, מושגים ספרותיים, מושגים הקשורים בנוסח המקרא. הקניית כלים זו מטרה חשובה בהוראת המקרא, ואני מודע לכך שזה דורש חיזוק וחזרה כל פעם מחדש... הם באמת יודעים פסוקים בעל פה. הם נסחפו באהבת המקצוע. בביטול שיעור הם רואים עונש...

אני מתחיל את השיעור ברמה הבסיסית של תוכן. המסר התוכני והאמצעים הספרותיים בקטע מהווים את החומר הגרעיני.

מורה אוטונומי מלמד את השיעור לאחר התכנון, חושב על עצם העשייה במהלך ההוראה ומקבל הכרעות לגבי שינויים מידיים תוך כדי השיעור.

במהלך ההוראה עובד המורה על שני מישורים - מישור התכנית שתכנן מראש ומישור התהליך המתמש בפועל. ההתייחסות הבו-זמנית לתכנית ולביצוע והרגישות לפערים שבין שני המישורים הללו, החשיבה המלווה אצל המורה את מה שהוא עושה והיכולת להבין מה שקורה בפועל יחד עם הניסיון לסגל את ההתרחסות בכיתה לתנאים המשתנים ולצרכים המתעוררים, תשומת הלב המתמדת לתגובות התלמידים החושפות מה הבינו ומה לא הבינו - כל אלה הם תהליכים המנחים את הגמישות האופרטיבית הנדרשת מן המורה, ואשר היא נחלתו של מורה רפלקטיבי ואיננה קיימת אצל המורה הנוקשה, הצמוד לתכניתו והכבול למערך שהכין מראש.

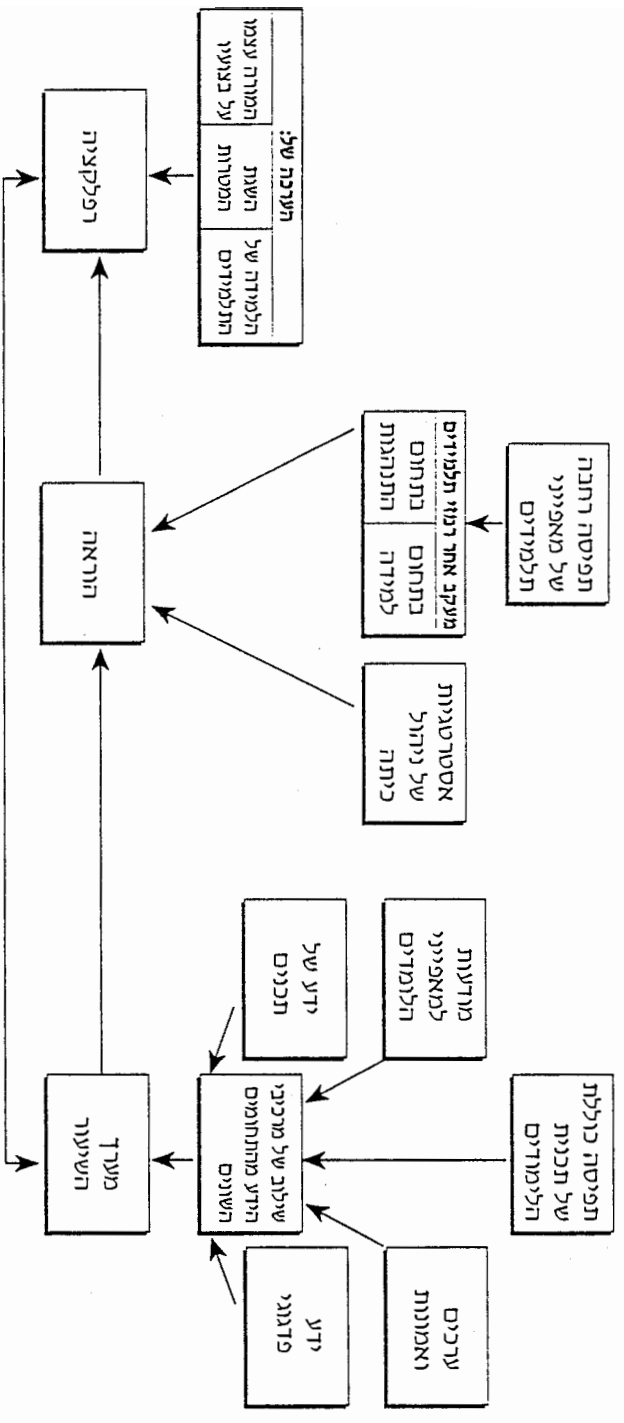
תרשים 1: תכנון, ביצוע ומהשבה לאחר מעשה אצל המורה

תהליך קבלת החלטות של מורה-מומחה*

לאחר השיעור

במהלך השיעור

לפני השיעור



* עובד על פי וויסטרמן (1990).

1. התייחסות רפלקטיבית לתוצאות של הערכת הישגים

התפקידים הקוריקולריים של המורים אינם מסתיימים עם ביצוע פעולת ההוראה. יש להם המשך גם מעבר לביצוע השיעור בכיתה. בדיקה של השגת המטרות שהציג המורה בראשית הדרך היא שסוגרת את המעגל הקוריקולרי ומשלימה אותו. על המורה להפיק לקחים ומסקנות מן המעשה החינוכי, ואתם הוא ימשיך ללכת כשיפתח מעגל קוריקולרי חדש וישקיע אל תוכו את הניסיון שצבר מהתנסויותיו בעבר.

אין כוונתנו לדרך המקובלת של קיום מבחן מסכם סופי לאחר סיום הלמידה ולסיכום מספרי או סטטיסטי חד משמעי. פעולות הערכה צריכות להיות משולבות בתהליך ההוראה-למידה, הן בצורה מתוכננת מראש והן בצורה ספונטנית בכל עת שהמורה חש שהוא זקוק לשוב ברצף הלמידה ובטרם יעבור משלב לשלב. ההערכה במובן זה ועל פי תפיסה כזאת היא הערכה המבוססת על התנהגות קבועה של המורה.

מורה מפנה שאלות במהלך השיעור אל תלמידים שונים, ועל פי תשובותיהם הוא מתרשם מטיב הלמידה שנערכה. כמו כן הוא יוצר אווירה תומכת לתלמידים, המעודדת אותם לשאול שאלות ולבקש הבהרות לגבי נושאים, עניינים או נקודות בלתי מובנות בחומר הלימודים. שאילת השאלות, יצירת האווירה התומכת וכן התייחסות לדברי התלמידים הן חלק מהתנהגות שעל המורה להפנים. קבלה מתמדת של משוב מהקבוצה הלומדת והגבה של המורה על סמך משוב זה יכולות להיעשות בעזרת אמצעים נוספים - עיון בדף עבודה שהתלמידים מתבקשים למלא בזמן השיעור, התייחסות לרמת ההשתתפות בכיתה בשיחה שמתקיימת בה, קיום משחקי סימולציה קצרים המשתלבים במהלך השיעור או משחקי תפקידים למיניהם. כל אלה נעשים לגורמים בהתנהגות המורה, כאשר הם מכוונים את תגובותיו ומשנים את המשך מהלכו של השיעור. מורה הנמצא בשעת ההוראה עם יד על הדופק לגבי המתרחש בכיתה ולגבי הצרכים האמיתיים של תלמידיו או של חלק מהם, הוא מורה המתייחס באופן רפלקטיבי להדים שהוא אוסף ללא הפסק מן ההתרחשות החינוכית.

גם פעולת ההערכה המסכמת - זאת הנעשית בכלים מדידים כגון מבחני הישגים מסכמים וזאת הנעשית בדרך התרשמות איכותית, כגון בדיקת מחברות ופרוייקטים יצירתיים - גם היא יכולה להיות בסיס להכרעות המורה. זאת כאשר תוצאות ההערכה משמשות לבדיקות שעושה המורה בינו לבין עצמו או בינו לבין עמיתיו או בינו לבין תלמידיו. בדיקות כאלה נועדות להתחקות אחרי צינורות סתומים במהלך הלמידה, כדי לנקות את הסתימות, לבצע מעקפים או להחליף חלקים.

העלאת השערות בדבר מקורן של תקלות בתהליך - היכן נוצרו וכיצד נוצרו, האם הן תלויות בתפיסה הרעיונית וברציונל של תכנית הלימודים או נובעות מהכרעות לא נכונות בבחירת חומרי הלמידה, האם נוצרו מטעויות של המורה בבניית תכנית ההוראה ומערכי השיעור שעל פיהם התנהל, או שמא מקור התקלות בהתרחשות הכיתתית שיצאה מכלל ניהולו התקין של המורה. הגדרת התקלות, הניסיון להבין את מקורן והחשיבה כיצד להתמודד עמן ולשנות דברים, זוהי התנהגות של מורה מומחה הקשורה לשלב ההערכה והסיכום.

ז. סיכום

אם אכן התנהגות רפלקטיבית של מורה חשובה למקצועיותו ומשפרת את הכרעותיו הקוריקולריות בצמתים חשובים של קבלת הכרעות בפעילותו הפראקטיבית, האקטיבית והפוסטאקטיבית, הרי יש לתת תשומת-לב מרכזית לעיצוב הכישור של תגובתיות בלתי פוסקת בהכשרה המקצועית של המורים, הן בהכשרתם המקדימה והן בהשתלמותם (in service).

סביר להניח כי רגישות רפלקטיבית אינה תכונה נרכשת בלבד. היא נובעת במידה רבה מאישיותו של בעל המקצוע, מרגישותו לסביבתו, מיכולתו ליצור רשת אינטראקטיבית פעילה ומתמדת המלווה אותו בחייו המקצועיים ובמערכת הקשרים בינו לבין תלמידיו. עם זאת יש לרפלקטיביות גם היבטים התנהגותיים, שאפשר להיחשף כלפיהם, ללמוד אותם, להתאמן בהם ולהתקדם בשימוש בהם וביישומם. לימוד הבסיס התאורטי להתנהגות המורה כמקבל הכרעות קוריקולריות בתוספת הניתוח של דוגמות מורים מקצועיים המצטיינים בתכונה זאת, יחד עם הדרכה אישית ואימוני הוראה הולמים עשויים לקדם כל מורה ומורה בחשיבה רפלקטיבית ובשימוש בה להכרעות קוריקולריות.

ביבליוגרפיה

- זילברשטיין, מ' (עורך) (1994). **ניתוח מצבי הוראה - דיוקנו של מורה מקצועי**, משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת.
- בן פרץ מ' (1978). מקומו של המורה בתהליך פיתוח תכנית לימודים, **הלכה למעשה בתכנון לימודים 2**, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, ירושלים, עמ' 57-70.
- בן פרץ מ', קארה, ק', סאטין, ק' (1977). טיפוח מיומנות מורים בחשיפת הפוטנציאל של תכנית לימודים, 1977, **עיונים בחינוך 17**, עמ' 89-100.
- זילברשטיין, מ' (1984). מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל, **עיונים בחינוך 40**, עמ' 131-150.
- זילברשטיין, מ', צבר בן יהושע, נ' (1989). כיצד להפוך את "תכנית הלימודים" לכלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה? **הלכה למעשה בתכנון לימודים 6**, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, ירושלים, עמ' 76-89.
- לם, צ' (תשל"ד). **דגמי תכנון לימודים**, משרד החינוך והתרבות, המחלקה להכשרת מורים, ירושלים.
- מינקוביץ, א' (1971). **בעיות ודרכים בקידום ההכשרה להוראה בבתיהמ"ד למורים ולגננות בישראל**, משרד החינוך והתרבות, המחלקה להכשרת מורים, ירושלים, עמ' 18-29.

Connelly, F.M. (1972). The Functions of Curriculum Development, **Interchange** 3(2-3), pp 161-177.

Feiman Nemser S. Parker B.M. (1990). **Making Subject Matter Part of Conversation on Helping Beginning Teachers Learn to Teach**, East, Lansing, Michigan, The National Center for Research in Teacher Education.

Westerman, D. (1991). A Study of Expert and Novis Teacher Decision Making, **Journal of Teacher Education** 42(4) pp. 292-305.