

הפעלת תכנית לטיפוח הלימוד העצמאי של התלמידים (תיאור מקרה וניתוח)¹

ליאה קרמר

א. הבעיה

תכניות לימודים רבות וטובות מתקבלות באהדה על ידי מורים, אך אינן מתבצעות הלכה למעשה. לתופעה זו גורמים אפשריים אחדים: יש גורסים, כי השפע של תכניות חדשות המוזרם לבתי הספר יוצר לחץ על המורים. הם אינם יכולים להתמודד עם התהליך המתמיד של החדרת שינויים: עודם מתמודדים עם תכנית אחת, וכבר, מובאות לפנייהם תכניות חדשות להפעלה. גורם אפשרי נוסף טמון בפער בין הכרת התכנית והרצון להפעילה מחד-גיסא לבין ביצועה בפועל מאידך גיסא. הכרה ורצון טוב אינם מבטיחים ביצוע רלוונטי, שהרי התנהגויות הוראה שמורה הפנים במשך שנים אינן משתנות בנקל. בעניין זה מציינים פוקס ואדר (1978), כי מורים "מתאימים" תכניות חדשות להרגלי העבודה שלהם. אמנם יש שנדמה לו למורה כי הוא שינה דרכים, אך העשייה שלו אינה מוכיחה כן; לאמור: יש לו דימוי בלתי ריאלי על דרכי עבודתו (קרמר, 1974). זאת ועוד: השתלמויות מורים נערכות בדרך כלל במרכזים שונים ולא דווקא בין כותלי בית הספר. מצב זה אינו מאפשר יישום מיידי של הנלמד וקבלת משוב על יישום זה. גם אם המורה טוען שהוא מפעיל תכנית חדשה, אין לדעת אם אמנם הפכה התכנית לעשייה בכיתה.

ואחרון אחרון: יש שהפעלת תכנית כרוכה בתכונות אישיות של המורה. פעולות הוראה המתבקשות מן התכנית תואמות תכונות אישיות מסוימות, ואם אין המורה בעל תכונות אלו, יקשה עליו להפעיל את התכנית (קרמר, 1978). ניגוד בין "רוח" התכנית לבין אישיות המורה עלול להכשיל את הפעלת התכנית, אם אין תהליך של התערבות ויצירת "תקשורת" בין שני גורמים אלה.

העבודה דנן מתארת ניסיון להפעיל תכנית עבודה המכוונת לפתח בלומדים כישורים של לימוד עצמאי. הפעלת התכנית מבוססת על רציונל המונחה על ידי גישה אקלקטית, שמקיפה היבטים הכרתיים, אפקטיביים והתנהגותיים ומתייחסת לפרט בתוך מערכת תוך שימת לב לקשיים שנמנו לעיל.

בפרק הראשון תתואר התכנית עצמה על ייחודיותה ועל הרציונל שלה, בפרק השני תתואר דרך הפעלת התכנית, ולבסוף יובאו דברי סיכום והערכה.

ב. תכנית לטיפוח הלימוד העצמאי של התלמידים

אי שביעות הרצון השוררת בקרב אנשי חינוך מן המתרחש בהוראה משמשת מניע לשיפור, להתחדשות ולהעלאת רעיונות חדשים לבקרים. רעיונות אלה צומחים על רקע הפער הקיים בין מטרות חינוך שונות ודרכים המשתמעות מהן לבין היישום הממשי בשדה. פער זה באר לידי ביטוי במיוחד בתחום הלימוד העצמאי. על החשיבות שבטיפוח מיומנויות ללימוד עצמאי אין עוד עוררים. כל קובץ של מטרות חינוך מיחד מקום נכבד לנושא זה, ואין תימה בכך, שהרי

1. העבודה המתוארת במאמר זה בוצעה במכללה ע"ש א"ד גורדון בחיפה ובבתי הספר לאימונים הצמודים לה.

בתקופתנו אין עוד להסתפק באגירת מידע, המשתנה בתוכנו ובצורתו, ולכן ההשכלה שאדם רוכש לעצמו שוב אינה יכולה לספק את צרכיו לאורך ימים. חובתו של החינוך היא אפוא לצייד את התלמידים במיומנויות, שתסייענה להם לקנות מידע שנצטבר בתחומים שונים ולעבדו בכוחות עצמם. כמות הידע הנרכשת אינה עוד קנה מידה לבחינת הצלחתו של בית הספר; עידוד דרכים וסיוע לקניית כלים לרכישת ידע הם מן הבחנים העיקריים שלו.

אף על פי כן מסתפקים מורים רבים בהוראת תוצרים מוגמרים, אם בצורת התייחסות להשערות שהועלו על ידי אחרים או על ידי "הוראת" מושגים, הגדרות ועקרונות בדרך של "הצגה" (הוראה אקספוזיטורית). השאלה הראויה להישאל אינה "כמה פרקים למדתי?" אלא, בעיקר, אם באמצעות הפרקים שלמדו התלמידים הם יוכלו להמשיך וללמוד נושאים נוספים בכוחות עצמם. כיצד מטפחים אפוא לימוד עצמאי? מתן תשובה לכך מחייב התייחסות למהותו של הלימוד העצמאי.

לימוד עצמאי מהו?

התשובה לשאלה זו יונקת משני מקורות אפשריים, האחד עיוני, המתואר בספרות המקצועית, והשני אמפירי, המבוסס על תפיסות רווחות. בעבודה זו ננקטה גישה אקלקטית, המאחדת את שני המקורות בכפיפה אחת.

בספרות המקצועית העברית מזהים למידה עצמאית או לימוד עצמי עם עבודה עצמאית (סבן, תשכ"ד). לערך "למידה עצמית" שבאנציקלופדיה החינוכית אין כל פירוט, והמבקש לעיין בערך זה מופנה לערך "עבודה עצמית" (א"ח כרך ב', עמ' 531). אחרים מייחסים ללימוד עצמאי משמעות של פתרון בעיות, כגון שיעורי בית שהתלמיד מכין בכוחות עצמו (סבן, תשכ"ו), ויש שמרחיבים את היריעה ופורשים אותה גם על פני כישורי חשיבה למיניהם (מינקוביץ, תשל"א).

מכל ההגדרות הרבות המצויות בספרות, ויקצר כאן המצע מלהצביע על כולן, נראית לנו מקיפה וסבירה ביותר זו שלחלן: לומד עצמאי הוא זה "אשר נרתם לעסוק בשאלות ובעיות שהוא מאתר אותן ושבהן הוא בוחר לעסוק, עם שהוא מפתח ומבצע תכנית עבודה. שבסיומה הוא רוכש "מידע" (INDEPENDENT STUDY) (PROJECT SCHOOL; THE UNIVERSITY OF CHICAGO; 1968).

כדי לשוות למשמעות המיוחסת ללימוד עצמאי בעבודה זו משנה תוקף נעשה גם סקר שדה. רואינו 15 אנשים בעלי שם והישגים בתחום מקצועם, אנשים המפעילים בחיי היום-יום שלהם לימוד עצמאי. השאלה שהנחתה את הריאיון הייתה מנוסחת כך: נסה להעלות את כל המיומנויות והתהליכים שפועלים אצלך שעה שאתה בא להתמודד עם נושא חדש, או ללמוד נושא חדש, או לפתור בעיה. לריאיון נרשם פרוטוקול שתוכנו נותח על ידי שני שופטים. מניתוח תוכן זה הופקו התהליכים והכישורים האלה:

לומד עצמאי רגיש לבעיות הטמונות בתכנים שונים, בתופעות ובאירועים; הוא מאתר, מזהה ומנתח את הבעיה, פורט אותה לשאלות שונות, מחפש דרכים למתן תשובה לשאלות או לפתרון הבעיה; לשם כך הוא מנצל מקורות מידע שונים, מארגן אותם לפי צרכיו ומסכם ומעריך את תוצר עבודתו.

ביקרה לכישורים ולתהליכים שהופקו הן מן הספרות והן מן הראיונות נבנתה תכנית אסטרטגיה של הוראה, שכללה ארבעה רכיבים מרכזיים:

– הפעלת תלמידים בהעלאת שטף של שאלות ובאיתור בעיות הטמונות בתכנים שונים

– הפעלת תלמידים במיון השאלות והבעיות לקבוצות של תת-נושאים –
הקניית מיומנויות לאיתור מקורות מידע שניתן למצוא בהם חומר מתאים
לשאלות ולנושאים

– הקניית מיומנויות בתמצות, בסיכום ובשימוש במידע שנרכש

– מתן הזדמנויות ועידוד להערכה עצמאית של הלימוד.

תהליכי העבודה

(א) בשלב הראשון המורה מעלה את נושא הלימוד ומבקש מן התלמידים כי יעלו את כל השאלות העולות בדעתם בקשר לנושא ואשר הם מבקשים לקבל עליהן תשובות. המורה מעודד את התלמידים להעלות את מרב השאלות, ללא ביקורת וללא היסוס, וכל שאלה מתקבלת. זהו שלב ה"שטף", הנמנה על ידי גילפורד (1959) כרכיב הכרחי בטיפול החשיבה היוצרת. כושר השטף נמדד על ידי מספר הפריטים – במקרה שלנו מספר השאלות – המועלה לגבי גירוי מסוים. בתחילה מעלים התלמידים שאלות רבות, ביניהן כאלה שאינן רלוונטיות, שיש בהן משום חזרה על שאלות קודמות, אך המורה מקבל אף אותן, כדי שלא לפגוע בתהליך ה"שטף" וכדי לעודד את התלמידים, שהרי עבורם זהו כעין משבר בתרבות: מעבר מה"תרבות" של שאלות המורה ל"תרבות" של שאלות התלמיד. תנאי הכרחי למעבר זה הוא יצירת סביבה תומכת. אין ספק שגם המורה עובר תהליך קשה של שינוי. מעבר לצורך בשינוי בהתנהגות קיים הקושי של מתן אמון בתלמיד. מורים רבים לא האמינו שתלמידים יכולים להעלות שאלות טובות, מעניינות ורלוונטיות. ההוכחה שהדבר ניתן משמשת לתלמידים חיזוק ומניע להמשיך בכך, כפי שיובהר בפרק הבא.

לאחר שהתלמידים מעלים שטף של שאלות, המורה מפעיל אותם במיון השאלות, בביקורת עליהן ובתכנון. בהטלת תפקיד השואל על התלמידים יש משום טיפוח החשיבה היוצרת. שאלות המורה עשויות אמנם לגרות תהליכי חשיבה ברמה גבוהה, אך אלו הם תהליכים בכיוון שנקבע על ידי המורה. גירוי הלומד להעלות שאלות מאפשרת רב-כיווניות בכך שהלומד בוחר לו את הכיוונים הרצויים לו והמעניינים אותו. שאלת התלמיד היא גם בבחינת יצירה: על השאלה, מהי למידה יוצרת, משיב טורנס (1963, 1970), שילד לומד באופן יצירתי על ידי שאלות שהוא שואל, על ידי חקירה, חיפוש וניסוי. בהפקת דברים שמעבר לידיע, בעיבוד (ELABORATION) ובהגדרה מחדש יש משום יצירתיות, ומהי שאלה צומחת מתוך חומר מסוים, אם לא עיבודו של החומר בצורה חדשה, אם לא הגדרה מחדשת?

הצורך בטיפול שאלות הלומדים זוכה מדי פעם לפעם לתשומת לב מחודשת. גצלס (1964) מתריע על הזנחה אספקט זה בהוראה, ומדגיש, שיש צורך ביצירת סיטואציות שהבעיה אינה מפורשת בהן והיא צריכה להתגלות על ידי הלומד. לדעתו, לא נוכל להסתפק בגילוי עקרונות לפתרונות, אלא יש לגלות את השאלות עצמן. אתגר התקופה הוא גילוי שאלות רלוונטיות, פיתוח הסקרנות. (ראה פירוט רציונל להפקת שאלות מן הלומדים אצל קרמר, 1974)

"הצגה עצמאית של בעיות" מובאת על ידי מינקוביץ כשלב עליון ברצף של עבודה עצמית, המתחיל בסיוע ומסתיים בעצמאות (מינקוביץ, תשל"א). מכל האמור לעיל משתמעת החשיבות הרבה של שאלות הלומדים בתהליך החשיבה בכלל ובתהליך החשיבה היוצרת בפרט, וכן כשלב חשוב בלימוד העצמאי.

(ב) בשלב השני, התלמידים מתבקשים למיין את שטף השאלות שלהם לנושאים. תוך כדי תהליך המיין מתחילה לפעול מודעות לרלוונטיות של השאלות לנושא, נמחקות כפילויות, חלה השוואה והנגדה ותשומת הלב מוסבת להבחנה בין דומה לבין שונה. המורה מפעיל את התלמידים במיין על פי קטגוריות שונות (מיין רב כיווני) תהליך זה של מיין נושא בחובו כישורי חשיבה רבים ומגוונים, ויש בו משום השלמה לתהליך השטף. בעוד שבשטף לא חלה כל ביקורת, והתשובה זורמת באסוציאציות, הרי במיין מפעיל הלומד חשיבה על פי קריטריונים של דומה ושונה, הוא מעבד את השאלות שהועלו לצורות חדשות בקבוצות המיין ומנסח ומגדיר מחדש. עצם ההתנסות בתהליכי חשיבה שונים מן הקצה אל הקצה יש בה כדי לפתח גמישות והיערכות משתנה על פי מטרות שונות. הגישה הנקוטה כאן היא, שהתכנון הוא תהליך המבנה את הלימוד מחד-גיסא, אך הוא נתון לשינויים ולתוספות בלתי נצפות מראש, מאידך גיסא. לפיכך חשוב לסרטט תכנון ראשוני של הלימוד, תכנון המבוסס על השאלות ועל הבעיות שהועלו. עם זאת יש לעודד שינויים בתכנון, המתבקשים לאור העיון במקורות. עיון והתעמקות בנושא עשויים לשפוך אור שונה על הבעיות הראשונות או לעורר שאלות ובעיות נוספות. מקומו של התכנון הוא אפוא גם לפני העיון במקורות גם במהלכו וגם אחריו.

המושג "תכנון" זכה לתשומת לב רבה במדעי החברה לאור פעולות מורכבות והולכות המתבצעות על ידי פרטים או על ידי קבוצות אנשים. בספרות החינוך לא מצאנו דיון מקיף המתייחס לתהליך של תכנון הלימוד, ולכן מן הראוי לבדוק את המושג כפי שהוא נתפס במדעי החברה ולהצביע על הרלוונטיות שלו לחינוך:

"תכנון הוא פעילות מכוונת לקראת העתיד... תכנון הוא החלטה מראש מה יש לעשות; זוהי פעילות הנראית מראש...", "התכנון הוא עיבוד בראשי-פרקים של דברים הצריכים להיעשות והשיטות הדרושות לביצועם" (גוליק 1937). בהגדרות אחדות מופיע גם יסוד הידע והרציונאליזציה; למשל: "תכנון הוא אותה פעילות העוסקת בהצעות לעתיד, הכוללת הצעות אלטרנטיביות ושיטות שבהן תתבצענה ההצעות. התכנון הוא רציונלי, בעל אופי של יישום החשיבה לעתיד... (פיפנר 1953). בהסתמך על הגדרות אלו ועל רבות אחרות מסכם פרופ' יחזקאל דרור ומגדיר: "תכנון הוא תהליך הכנת מערכת החלטות ביחס לפעולה בעתיד על סמך מחקר, עיון ומחשבה שיטתיים" (דרור, תשל"א).

מה משתמע מהגדרה אחרונה זו לגבינו? האם ניתן להחילה על הלימוד? הבה נבדוק.

"מערכת החלטות" היא לדידנו קביעת הבעיות והנושאים שהלומד יעסוק בהם, וכפי שנראה בהמשך הדברים – קביעת מקורות הלימוד ודרכיו. "הפעולה לעתיד" מוסבת על הלימוד, על העבודה העצמית; "המחקר, העיון והמחשבה" הם תהליך החשיבה שבאמצעותו הועלו השאלות, הבעיות, הנושאים והעיון במקורות מידע שונים, כפי שיובהר להלן.

מן הראוי להזכיר עוד את הקשר המהותי בין תכנון כאחד התהליכים הפועלים בלימוד, ובין פתרון בעיות. השאלות כיצד לתכנן באילו נושאים משניים לבחור באילו מקורות להשתמש, הן בבחינת בעיות שיש לפתור. נושא אחרון זה – פתרון בעיות זכה לתשומת לב רבה מאוד בספרות המחקר של הפסיכולוגיה החינוכית, הדנה בתהליכים השונים שבפתרון בעיות ובשאלה אם וכיצד ניתן לשפר את יכולת התלמידים לפתור בעיות (דה סקו 1969).

בין הדרכים לפתרון בעיות מבחינים בין דרך האלגוריתמית – היא דרך

שיטתית קבועה בעלת מספר ידוע של צעדים – לבין הדרך היאוריסטית המאופיינת על ידי גישה רב כיוונית, פתוחה יותר ומקורית לפתרון הבעיה. ברור שדרך אלגוריתמית לא תתאים לתכנון שאנו עוסקים בו, שכן אנו מעוניינים לפתח ראייה רב כיוונית, יוצרנית ומקורית של הנושא ושל הלימוד. גבול הרב כיווניות והמקוריות הוא מידת הרלוונטיות לנושא, שקשה לקבוע לה סייגים. נדגיש רק, שלאחר התנסויות חוזרות באיתור בעיות בנושאים שונים ובתכנון הלימוד התפתחה בעידוד המורה "התחושה", כי למקצועות השונים ולנושאי הלימוד הקשורים בהם יש שאלות ובעיות ייחודיות ותכנון שאופיו נקבע במידה רבה על ידי הנושא עצמי. בכך יש סיכוי לגילוי עקיף של "מבנה" הדעת" המחייב טיפול ייחודי.

מן האמור לעיל סביר להניח, יכולת התכנון היא הישג לימודי שמשרת מטרות אחדות, ומן הראוי לנסות להדריך את התלמידים בתכנון ולהביא פעילות זו למודעותם. עם זאת אין להתעלם גם מן המגבלות; לאמור: תכנון מראש עלול לצמצם אצל ילדים אחדים אפשרויות של ראיות רב כיווניות נוספות בתהליך הלימוד. אך נזכור, שחוסר תכנון מראש עלול ליצור אצל אחרים מבוכה, תוהו ובוהו וחוסר כל ארגון של המידע המסייע לראיית סדר ורצף הדברים והקשר ביניהם. כל גישה יתרונתיה ומגבלותיה בצדה. הואיל ולא במחקר אלא בהוראה עסקינו, מוטב לבחור בגישה אקלקטית. מה שלגיטימי לחוקר – התגדרות בתחום צר ובגישה אחת – אינו כך לגבי המורה, העובד עם ילדים שונים, בעלי הניעה **שונה** ודרכי תפיסה ולמידה **שונות**. הבחירה בגישה עלולה לפגום בפיתוחם של ילדים מסוימים, שמעצם אישיותם אין אותה גישה מתאימה להם.

(ג) **איתור מקורות המידע** והשימוש בהם הוא צורך שנולד עקב העלאת השאלות ותכנון הלימוד. הכשרת התלמיד לאיתור מקורות יכולה להיעשות באחת משתי הדרכים הבאות, ובשתיהן כאחד: בדרך פונקציונלית – תוך כדי לימוד נושאים שונים מפנים את התלמידים למקורות המתאימים במשימות מוגדרות, והמוקד הוא נושא הלימוד – ובדרך פורמלית, כשהמוקד הוא המיומנות עצמה, והעיסוק הוא בתרגילים ובאימונים מדורגים ומכוונים לרכישת מיומנות זו.

יש גורסים, שהדרך הפונקציונלית עדיפה: יש בה הניעה והיא באה לשרת צורך אמיתי כי למען יעילות העבודה הפונקציונלית מן הראוי לערוך גם אימונים שיטתיים. אילו ידיעות ותת-מיומנויות דרושות לשם כך? בניסיון להשיב על שאלה זו נערכו כמה סדנאות עם מורים חונכים ונתקבלו כמה תשובות:

הבחנה בין סוגים שונים של מקורות (מילון לכסיקון, אנציקלופדיה וכו') יכולה לציין את סוג המידע המצוי בכל אחד מאותם מקורות; הכרת קטלוג הספרייה והשימוש בו; הכרת מבנה כרטיס של הקטלוג ויכולת להשתמש במידע שבו; מיומנות באיתור מידע לפי שם המחבר שם הספר; הנושא; לכל אחת ממיומנויות אלו חוברת מערכת של תרגילים (קרמר 1974).

השימוש במקורות מידע מגוון ביותר ומקיף מיומנויות וכישורים רבים: הבנת הנקרא על כל הכרוך בכך, היכולת להפעיל סוגי קריאה שונים לפי הצורך (קריאה מאתרת, מפרפרת, מעיינת וכיו"ב), היכולת לתמצת על כל המשתמע מכך, הבחנה בין עיקר לטפל, קישור בין משפטים ועוד (קרמר, 1966). מיומנויות וכישורים אלה מוקנים בשיעורי הלשון ובמקצועות אחרים (ראה חוברות של האוניברסיטה הפתוחה "עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה", יחידות 7-8) הן בדרך פורמלית שיטתית והן בדרך פונקציונלית והזדמנותית.

(ד) הערכת הלימוד היא אמנם השלב האחרון באסטרטגיה המוצעת, אך היא מתקיימת גם במהלכם של השלבים הקודמים. את הקו המנחה את הדרכת התלמידים בהערכת לימודם, עבודתם, ניתן לבסס על התהליכים הפועלים בהערכה: קביעת בחנים (קריטריונים) להערכת, עימות תוצר הלימוד עם בחנים אלה. התלמידים שותפים בקביעת בחנים; הכיתה קובעת בחנים כלליים, וכל תלמיד מקבל עידוד לקבוע לעצמו בחנים נוספים בזיקה לנושא שהוא עוסק בו. להלן דוגמת שאלות – בחנים שהעלו תלמידים בכיתה ג':

האם עזר לי התכנון לארגן את הלימוד העבודה? האם קיבלתי תשובות על כל השאלות שהיו לי? האם הוסיפו תשובות אלו על ידיעותי הקודמות? האם הידיעות שרכשתי הן חשובות, מעניינות ומועילות? האם התעוררו בי שאלות נוספות לאחר העיון במקורות? האם מצאתי וקיבלתי תשובות גם על שאלות אלו? האם נהיית מן הלימוד? האם אני יכול להעביר לחברי את תוכן הידיעות שרכשתי?

לסיכום, תכנית ההוראה סבבה סביב כמה צירים מרכזיים:

1) העלאת שאלות ובעיות (בסעיף זה הרחבנו את היריעה בגלל המורכבות שבו, בגלל הקריטיות שלו לתכנית כולה, וכן משום שביסוס ההוראה על שאלות הלומדים הוא המאפיין הייחודי ביותר של התכנית)

2) תכנון ההוראה על בסיס השאלות, מיון השאלות וסיווגן לנושאים, עבודה במקורות מידע

3) סיכום והערכה.

בפרק הבא תתואר בקצרה דרך הכשרתם של המפעילים.

ג. קשיים בהפעלת תכנית הוראה חדשה

החדרת חידושים למערכת ההוראה כורכת בחובה תהליך של למידה, של שינוי בהתנהגות. לפיכך, הרציונל שהנחה את החדרת החידוש נבנה בזיקה למאפיינים של תהליך זה והקיף היבטים אחדים:

(1) היבט קוגניטיבי – הכרה בצורך בהתפתחות מקצועית. יש גורסים, כי הדרך הטובה ביותר להחדרת שינוי היא הפצת ידע בסיסי על ממצאי מחקר. לפי זה, אם ניתן להראות למורים ששינוי מסוים מביא בעקבותיו לתוצאות רצויות, ישמש הדבר כהניעה לאימוץ השינוי (צ'ין ובנה 1972). תפיסה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי סקר ישראלי שנערך בקרב מנהלי בתי ספר יסודיים, אשר הדגישו כי רכישת ידע מקצועי היא תנאי הכרחי ומשמשת דחף חזק להחדרת חידושים (קרמר 1982). תמיכה בהיבט של השינוי מצינו אצל ק' לוין, שגרס כי לצורך שינוי בהתנהגות יש לגרום תחילה לשינוי בהכרה (לוין 1958).

משתמע מכך לענייננו הצורך בלימוד יסודי של התכנית, בהבהרת המשמעויות העיוניות והמעשיות שבה ובהוכחת יעילותן.

(2) היבט פסיכולוגי. א. התנגדות לשינוי: התופעה של התנגדות לשינוי ידועה היטב בקרב מדריכי הוראה ומפקחים, והיא זכתה להסברים רבים בספרות המקצועית. יש מצביעים על ההתנגדות כתכונה אישיותית (הב, 1958), הנובעת, בין השאר, הן מהרגלים שהתרחשו במשך השנים, והן מ"ראשוניות", כלומר: הדרך שאדם פועל בה לראשונה בעבודתו המקצועית וזוכה בה להצלחה, מטביעה ומעצבת דגמים שקשה לשנותם.

כמו כן, מצביעה הספרות הפסיכולוגית על טיפוסים שאישיותם מאופיינת, בין השאר, על ידי התבצרות בהתנהגויות קיימות, בעקרונות ובהתנגדות לשינוי (קרמר 1978; לפקורט 1981). כך, למשל, סביר להניח שמורים בעלי מערכת אמונות סגורות יגלו נטייה לשמר התנהגויות ולא לשנות (מקגי 1955; רוקצ' 1960). נטייה דומה תימצא אצל בעלי מיקוד שליטה חיצוני (פרס 1966).

גורם נוסף המכביד על השינוי טמון בפער בין עמדות להתנהגות (ויקר 1969; פישביין 1976; לוי 1952). פער זה יכול להיוצר כתוצאה מכוסף חברתי, היוצר בעקבותיו נטייה לקונפורמיות עם הנורמות המקובלות (אדורדס 1957) ומשמש דחף לשינוי בעמדות. אך שינוי בעמדות אינו מבטיח גם שינוי בהתנהגות, וזאת על שום העדר הפנמה ועל שום התערבותן של נטיות אישיותיות שאינן עולות בקנה אחד עם העמדה ה"חדשה". תופעה זו אף ידועה כ"עמדה כאילו" (קרמר 1978; קרלינגר ופדהצור 1958).

ב. קבלת משוב: החדרת שינויים למערכת מחייבת מאמצים רבים מצד המורה, הנתון, כידוע, לביקורת הן מצד הקהילה והן מצד הממונים עליו. העידוד, המשוב החיובי והקבלה, המבטיחים כל למידה, מקבלים כאן משנה חשיבות. בתהליך של החדרת שינוי זקוק המורה ליחס של סובלנות מצד גורמים שונים, הוא זקוק ליחס של קבלת טעויות של קבלת חוסר הספק בחומר ושל קבלת מבוכה ותסכול. מתן חיזוקים ומשוב תמידיים ומיידיים על התנהגויות ולא רק על דעות ועמדות הוא הכרחי. עניין זה מחייב השתלמות תוך בית ספרית, שבה ניתנת למורה הזדמנות להפעלה מודרכת של השינוי המבוקש, תוך קבלת סיוע ומשוב מידי.

(3) היבט סביבתי מערכת.

ניסיונות לשנות עמדות והתנהגות מקצועית במערכת ההוראה נעשים בדרך כלל באמצעות הרצאות, עבודה קבוצתית ודיונים המתקיימים בתנאים שונים מאלו שבהם מצפים לשינוי בהתנהגות (אדר, 1976). חוקרים מצביעים על הקושי הטמון בתופעה זו, מאחר שבמצבים שונים נוצרות תגובות שונות לגירויים דומים, הן בתחום העמדה והן בתחום ההתנהגות (ארספי 1971; סוקמן 1972; טיטל והיל 1976). תוצרים המושגים במצבים של השתלמות מחוץ לבית הספר יקבלו פנים אחרות, בדרך כלל של נסיגה, בסביבה הבית-ספרית. מצב זה מעלה את הצורך בהעברה ומכביד על תהליך השינוי. השתלמות והנחיה על רקע בית הספר ובתנאים הספציפיים של הכיתה עשויים להקל.

נוסף לכך נעשה בכל בית ספר ניסיון ליצור שיווי משקל בין דרישות של גורמים מנהליים ובין שיפוטם המקצועי של המורים עצמם. לפיכך בתי ספר אינם נוטים לקבל שינויים "מיובאים" מן החוץ. סיגול הרעיונות החדשים למצב ולצרכים הספציפיים של בית הספר הופך אפוא להיות תנאי חשוב להחדרת השינוי.

לסיכום: מן האמור לעיל נגזרים כמה קווים מנחים להשתלמות: נוסף על טיפוח ההיבט הקוגניטיבי, שהצורך בו מובן מאליו והנגזר מעצם המושג "עבודה" ברמה פרופסיונלית, עולה הצורך בסדנאות להבהרה ולטיפוח עמדות. הטכניקות של "הבהרת ערכים" (רתס 1966), משחקי תפקידים וסימולציות הוכחו יעילות ומסייעות בתחום זה. שני קווים מנחים אלה הם הכרחיים, אך לא מספיקים. הפעולה המשפיעה על ההתנהגות עצמה תשלים את מעגל השינוי. מכך מתחייב הצורך בהשתלמות בתוך כותלי בית הספר, ביישום

מיידו ובקבלת משוב. אך גם בכך לא סגי. כשם שהמורה היחיד הוא בודד בכיתתו בהחדרת השינוי, כך גם בית הספר: בית ספר בודד המפעיל תכנית חדשה הוא בבחינת אי בודד, ואין בו כדי לחולל שינוי של ממש. לפיכך דרושה גישה מערכתית שתערב את כל הגורמים, וכך ייווצרו שיתוף פעולה ותמיכה הדדית ביניהם. העדר שיתוף פעולה וחוסר תקשורת יהיו בעוכרי ההפעלה. כדי למנוע זאת שותפו בהפעלת התכנית נוסף על המורים גם מנהלים, מפקחים, הורים וכן פרחי הוראה ומדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים, כמתואר להלן.

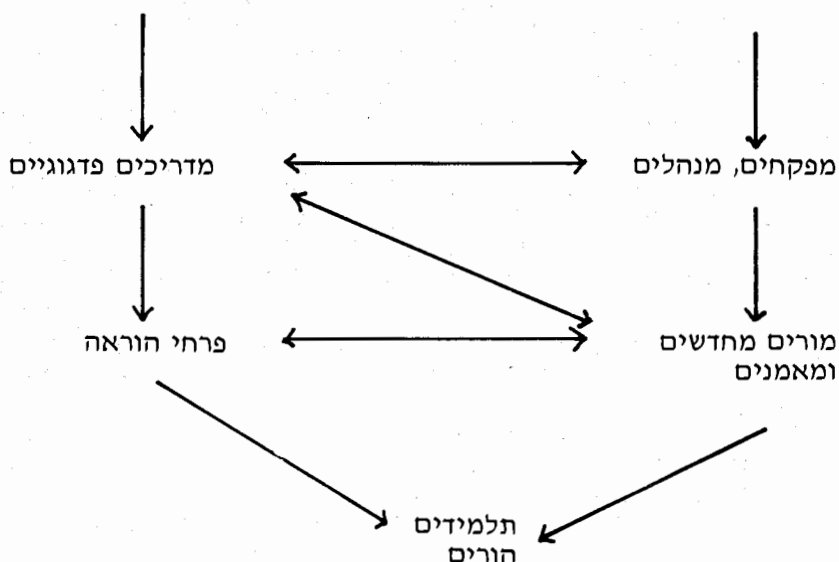
ד. הפעלת החידוש הלכה למעשה

העבודה התפרשה על פני שנים אחדות, בבתי ספר יסודיים שונים ובמידות שונות של אינטנסיביות. בין הגורמים השותפים להפעלת התכנית ניתן להבחין בקובעי המדיניות, שסייעו להכשרת הקרקע, ובמפעילים עצמם. בדרג של קביעת מדיניות שותפו חברים במזכירות הפדגוגית, מפקחים אזורים ומפקחים במחלקה להכשרת עובדי הוראה. שיתוף הגורמים הללו הונחה על ידי הרעיון של יצירת רצף אורגני בין הכשרת המורים לבין השתלמותם.

לשיתוף פעולה בין מערכת ההכשרה וההשתלמות יתרונות רבים: פרחי הוראה ומדריכים פדגוגיים יכולים לשמש כוח עזר רב עצמה בהחדרת תכניות חדשות. הפרספקטיבה של מורים ומדריכים במכללות מזינה את העשייה היומ-יומית בכיתה בהיבטים עיוניים, ברעיונות חדשים ובמתן משוב. כיתות האימונים משמשות כמעבדת ניסוי לרעיונות האלו. להפעלת חידושים בסיוע פרחי הוראה נודעת חשיבות גם בחינוך פרופסיונלי של המורים לעתיד בכך שכבר בתהליך ההכשרה מפתחים בהם את התודעה של הצורך בלימוד מתמיד ובהתחדשות, והמורים המאמנים משמשים להם דוגמה לכך. הסרטוט הבא ממחיש את המערכת לשיתוף הפעולה ולמשוב ההדדי:

המחלקה להכשרה עו"ה

המזכירות הפדגוגית



לאחר שנערכו דיונים ברעיונות המנחים של התכנית ובדרכי הפעלתה הפצתה בדרג של קובעי המדיניות, קוימה בחופשת הקיץ השתלמות בדרך של סדנאות עבודה. מתוך 23 מורים שהשתתפו הביעו 15 מורים הסכמה לנסות באופן איטנסיבי את התכנית. השאר ביקשו להשתתף בסדנאות ללא התחייבות של הפעלה ממשית בכיתה בשנה הראשונה. המורים שהשתתפו בסדנה שימשו כמאמנים לפרחי הוראה. מנהלי בתי הספר שבהם לימדו המורים המאמנים הוזמנו לשיחה ולהרצאה על התכנית והביעו את הסכמתם להפעלה. הם הוזמנו מדי פעם בפעם גם לסדנאות ולכיתות, שותפו בדיונים ובקבלת החלטות, ובאופן כזה היו לשותפים מלאים. למדריכים הפדגוגיים הייתה סדנה קבוצתית משלהם, אך נוסף לכך הם היו פעילים בסדנאות למורים הן כלומדים והן כ"מסייעים". בכך ניתנה להם הזדמנות ליישום.

בתכנית הלימודים של הדידקטיקה והעבודה המעשית של תלמידות שנה ב' ו-ג' במכללה נכלל הפרויקט של "לימוד עצמאי", ולכן יכלו תלמידות המכללה ליישם בעבודה המעשית את הלימוד העיוני שלהן, והן עשו זאת בכיתות אימונים שהיו להן בבחינת מעבדה, קיבלו תמיכה מן המורות המאמנות. ההכנות להוראה והדיונים לאחריה קוימו בשיתוף כל הגורמים. באופן כזה נוצר מעגל של הדרכה, של סיוע ושל מתן וקבלת משוב, וחוזר חלילה. לעתים נוספו למעגל זה גם המפקח והמנהל.

גורם נוסף חשוב ששותף והופעל היו ההורים. בתחילת השנה הם הוזמנו לאספה, ובה שמעו הרצאה וקיבלו הסברים. במשך השנה הם הוזמנו לשיעורים "פתוחים", ובשלבם מאוחרים יותר, כשעבדו הכיתות בקבוצות, היו הורים שבאו ולמדו עם ילדיהם בקבוצה. הורים אחדים שימשו כמקורות מידע, ואחרים סיעו באיתור מקורות מידע, בטיולים וכיו"ב.

שיתוף הגורמים שנימנו בא כדי ליצור מערכת של קבלת משוב ושל תקשורת בין המעורבים בדבר. בשנה השנייה והשלישית להפעלה הורחב המעגל הן על ידי מדריכים פדגוגיים, שעברו לעבוד בבתי ספר נוספים ושימשו שם כמנחי סדנאות נוספות, והן על ידי כמה מן המורים המאמנים עצמם, ש"פתחו" את כיתותיהם בפני עמיתים והנחו מורים בכיתות מקבילות. באופן כזה נוצרה כעין "מניפה" של הפצת התכנית. במקביל לכך התקיימו גם השתלמויות תוך בית-ספריות בתמיכת המזכירות הפדגוגית של המשרד, ללא קשר עם המכללה. מורי בתי הספר הללו קיבלו סדנאות בתוך בית ספרם ועל רקע כיתותיהם, הדגימו שיעורים, ביקרו אלה אצל אלה, קיימו דיונים והפעילו את התכנית הלכה למעשה בכיתותיהם. לימים הפכו הם להיות מדריכים לעמיתיהם בבתי ספר אחרים.

הסדנאות למדריכים הפדגוגיים, למורים ולפרחי ההוראה הושתתו על אותם הקווים המנחים, אך התנהלו בתנאים ובקצב שהתאימו לאופי הקבוצה הלומדת.

ה. היבטים תוכניים ותהליכיים של ההשתלמות

בתיאור שלהלן נתייחס לתכנית לפיתוח הלימוד העצמאי, כפי שהיא תוארה לעיל, כאל נושא השינוי המבוקש, ואל הדרך שבה מוחדרת התכנית כאל תהליך. הבהרה זו היא חיונית, מאחר שבדרך כלל משמש המושג "תוכן" לציון מידע, דעת (SUBJECT MATTER), והמושג "תהליך" משמש לציון הדרך שבה קונה התלמיד, החניך את הדעת. במקרה דנן התכנית האסטרטגיה המוצעת, שתהיה בסופו של דבר תהליך לקניית דעת, מהוה בשלב זה של הסדנאות והחדרת

התכנית את תוכן הלימוד. התהליך במקרה דנן הוא הדרך שבה נעשה ניסיון להחדיר את תכנית ההוראה החדשה, לפתח עמדות כלפיה ולישם אותה הלכה למעשה בהוראה בכיתות בית הספר.

כאמור, קשיים רבים עומדים בדרך אל השינוי, אל החדרת תכנית חדשה. בזיקה לאופי הקשיים ההכרתיים, הריגושיים וההתנהגותיים נבנו הסדנאות על בסיס אקלקטי, שיקיף את כל ההיבטים הללו. בעוד שחסידי הלמידה הבהביוריסטית גורסים, כי יש להחדיר התנהגות חדשה באמצעים "התנהגותיים" (הדגמה, מינון ההתנהגות המבוקשת, ביצועה, קבלת חיזוקים ומשוב, ביצוע חוזר בזיקה לחיזוקים וחוזר חלילה), והשינויים הריגושיים וההכרתיים יבואו מאליהם עקב השינוי בהתנהגות, גורסים חסידי הפסיכולוגיה ההומניסטית, שיש ל"טפל" תחילה בהיבטים ריגושיים, בהפנמה תוך "דרשיח" בין המדריך למודרך, תוך הוצאת התפיסות והעמדות של המודרך מן הכוח אל הפועל. וכאמור, יש הגורסים כי שינוי בידע ובהכרה דיים כדי לגרום לשינוי ולהחדיר תכנית חדשה (ראה סקירה של צ'ין ובנה 1972).

הגישה שהנחתה את הסדנאות היא אקלקטית ומשלבת בתוכה את כל ההבטים שנזכרו במידות שונות של הדגשה, כמתבקש מן הנושא ומאישיותם של המודרכים.

הסדנאות החלו בלימוד נושא מתחום הדידקטיקה, והנושא שנבחר היה "טיפוח הלימוד העצמאי של התלמידים"; לאמור: נושא הסדנה עצמו ותהליך ההתנסות היו זהים. המשתתפים המדריכים הפדגוגיים בסמינר ומורים המאמנים בבתי הספר שפעלו בקבוצות שונות – אלה נתבקשו להעלות באופן חופשי את כל השאלות והבעיות שהם יכולים לקשור עם הנושא. בתחילה הורגש שקיימים מעצורים בהצגת שאלות, אך במשך הזמן הם חלפו, והשאלות והבעיות זרמו בשטף ונרשמו על הלוח כלשונן. שטף השאלות מוין לנושאים בעבודה קבוצתית. התוצר של כל קבוצה הוקרן על ידי מטול-עילי, והמשתתפים השוו את המיונים השונים וניתחו אותם מבחינת הקריטריונים שהנחו את המיון.

בשלב זה הופעל ניתוח אינטרוספקטיבי, ובו נתבקשו המשתתפים לנסות ולשהזר, אילו תהליכי חשיבה פעלו אצלם, שעה שנתבקשו להעלות שטף של שאלות ולמיין אותן לאחר מכן. להלן אחדות מן התגובות שנתקבלו: "חשתי מאמץ אינטלקטואלי רב", "הוצאתי מעצמי כל מה שיכולתי ביחס לנושא", "באמת חשבתי", "הרגשתי שהחשיבה שלי מתפשטת לכל הכיוונים", "ניסיתי לראות את הצד הדומה והשונה שבשאלות מכל מיני זוויות", "הדיון על המיון העשיר אותי", "ראיתי איך אחרות חושבות והשוויתי עם הדרך שבה חשבתי אני", "נהניתי מן הניסיון להעלות את כל השאלות", "לא תיארת לי לעצמי שאני מודעת לכל כך הרבה בעיות", "לא האמנתי שהנושא מורכב כל כך" וכיו"ב. הערות המשתתפים נדונו והועלו לרמה של הפשטה ולשיום בעזרת המנחה. מורים אחדים לא הכירו את המושגים "שטף", "חד-כיווניות" ו"רב-כיווניות".

הפקת שטף ומיון לפי קטגוריות משתנות הופעלו כמה פעמים לצורך הבהרת התהליכים הפועלים בהם. משלב זה של ההתנסות עלו צרכים אחדים נוספים:

(א) לגבי המשתתפים עצמם עלה הצורך בקריאה לשם רכישת ידע והעמקה בנושאי החשיבה הקשורים בהפקת שטף ומיון. המשתתפים קיבלו רשימת מקורות לקריאה ולעיון בנושאים אלה. בסדנאות שקוימו בהמשך הוקדש זמן לליבון שאלות ובעיות שעלו תוך כדי קריאה, וכן הוקדש זמן להבהרה ולסיכום.

(ב) לגבי יישום והפעלה בכיתות שבבתי-הספר עלה הצורך באימון בהתנהגויות הוראה שיש בהן כדי להפיק שאלות ובעיות. המשתתפים העלו הצעות להתנהגויות הוראה כאלה, שהתנסו בהן בהוראת עמיתים. תהליכי הוראה אלה צולמו במעגל סגור של טלוויזיה, נותחו, והופקו מתוכם שני סולמות, ובהם קטגוריות לתצפית ולהערכת התנהגויות ל"הפקת שאלות מן התלמידים" ול"הפעלת תלמידים במיון לפי קטגוריות אחדות" (קרמר, 1974)

הקטגוריות הללו הנחו התנסויות בהוראה-זוטא, בהוראת עמיתים ובהוראת קבוצות קטנות של תלמידים בבתי הספר. ההתנסויות צולמו, נותחו ונדונו. המתנסים קיבלו חיזוקים ומשוב וקיימו התנסויות חוזרות לצורך שיפור. בהדרגה הועברה דרך זו של הוראה של הפקת שאלות מן התלמידים, מיון השאלות ומתן תשובות להם מקבוצות תלמידים עליהן התאמנו המורים אל הכיתה כולה; לאמור: ההוראה בכיתות האימונים התבססה בחלקה על שאלות שהעלו התלמידים.

בשלב זה הוכנסו לכיתה גם פרחי הוראה, תחילה לצורך תצפית וניתוח ולאחר מכן לשם התנסויות. התנסויות אלו נערכו בתוך הכיתה, במסגרת תכנית הלימודים וכחלק אינטגרלי של העבודה. בכל השלבים הללו נתבקשו התלמידים לתת משוב ולהתייחס לדרך העבודה החדשה, שהרי גם עבורם היה זה "משבר בתרבות" הלמידה שלהם. מן המשוב הזה שאבו המורים כוח, שכן החיזוקים היו רובם ככולם חיוביים, כמו למשל: "עכשיו אנחנו לומדים לפי שאלות שמעניינות אותנו", "לשאול שאלות זה הרבה יותר קשה מאשר לתת תשובות, וזה יותר מעניין", "אני מרגיש שאני חושב", "אנחנו נהנים" וכיו"ב. אבל מקור העידוד העיקרי היה התוצר: השאלות, הדעות והספקות שהעלו כל המורים, ללא יוצא מן הכלל, הצביעו על כך, שלא ניתן היה לשער שתלמידים יכולים לגלות רגישות כה רבה לבעיות הטמונות בחומר, והיה בכך משום העלאת רמת האמון של המורים ביכולתם של תלמידיהם.

בהעלאת שטף השאלות ובמיון לנושאים היה למעשה משום תכנון ההוראה על ידי התלמידים. תכנון זה כיוון את הלמידה והעלה את הצורך במציאת מקורות מידע שיספקו את התשובות לשאלות שעלו. בתחום המקצועות המוגדרים (מקרא, טבע, גיאוגרפיה, היסטוריה) נמצאו חלק מן התשובות בספרי הלימוד עצמם, אך בכל המקרים הקיפו השאלות תכנים רבים מאלה שהציעו ספרי הלימוד: במיוחד קרה הדבר בנושאים לימודיים שאינם קשורים במקצועות ספציפיים, כמו למשל רדיו, עיתון, חגים ומועדים, שאין להם ספרי לימוד מוגדרים.

השלב הבא בתכנית היה איתור מקורות מידע והשימוש בהם. לפי העיקרון הנזכר של לימוד תוך התנסות אישית, התנסו המשתתפים עצמם בפעילויות של איתור מקורות מידע ברמה שלהם. התרגילים כללו משימות מגוונות של איתור מידע, שאילצו את המשתתפים לחפש באנציקלופדיות למיניהן, באינדקסים מקצועיים, בלכסיקונים שונים ועוד. כמו כן שמעו המשתתפים מפי ספרנים מומחים הרצאות והסברים, כולל שימושי מחשב לצורך איתור.

על בסיס של ניתוח המטלות חוברה על ידי המשתתפים (מדריכים, מורים ופרחי הוראה – כל קבוצה במסגרות שלה) רשימה של כישורים ומיומנויות הדרושים לאדם כדי שיהיה מאתר מידע "יעיל". כמו כן חוברו תרגילים לפיתוח כל אחת מן המיומנויות הללו לרמות שונות ולגילים שונים. התרגילים הופעלו בכיתות האימונים, ולאחר קבלת משוב מהפעלה זו שופרו מדי פעם בפעם. יש לציין שלמשתתפים היה בכך משום פיתוח הכושר לחבר תרגילים מגוונים

לאוכלוסיות שונות של תלמידים. איתור המידע, שנעשה במטרה להשיב על הבעיות שהועלו, הניב את הצורך בהבנת הנקרא, בסיכום, בתמצות, והמשך ההשתלמות הוקדש לנושאים אלה. גם הפעם נותחו המטלות למיומנויות ולכישורים הדרושים לשם ביצוען, ובהתאם לכך תוכננו יחידות לימוד בדרכי הוראה מגוונות. לא נפרט בעניין זה מאחר שהבנת הנקרא, והן תמצות וסיכום מידע הם אבני יסוד בהוראה למידה וזכו לתשומת לב ולתכניות רבות. בסדנאות נעשה שימוש הן בתכניות קיימות, תוך סגולן לצורכים של המשתתפים, והן בתכניות שהוכנו במסגרת ההשתלמות.

במהלך ההתנסויות האישיות של המורים ושל פרחי ההוראה והדיון בהן הופעלו גם תהליכים של פיתוח והבהרת עמדות בטכניקה של "הבהרת ערכים" (VALUES CLARIFICATION). בסדנאות הקבוצתיות שקוימו העלו המורים בעיות וקשיים שנתקלו בהם בעבודה וסיפרו מניסיונם. העמיתים היו בבחינת קבוצת התייחסות, שסיפקה משוב ועצות, ביקשה הבהרות וסייעה במתן הבהרות. כאמור, המאפיין את העבודה כולה היה למידה תוך התנסות אישית, יישום מידי וקבלת משוב.

ו. סיכום והערכה

יש שהערכה מתבצעת בזיקה לקריטריונים שנקבעו א־פריורי, בד בבד עם התכנון, והיא חלק בלתי נפרד מן התכנון. ויש שהיא מתבצעת לאחר מעשה, על פי ההתפתחויות שחלו במהלך העבודה.

הקריטריונים שנקבעו להערכת התכנית הנדונה תוך כדי תכנון נוגעים להיבטים כמותיים של צמיחה בתחום פעילויות חשיבה של תלמידים והתנהגויות הוראה של מורים. אך מאחר שההישגים הכמותיים של הפעלת התכנית תוארו במקום אחר (קרמר 1978), לא נחזור עליהן, כאן, ונציין רק, שהם מצביעים על צמיחה בכישורי החשיבה ובמיומנויות לימוד אצל התלמידים ועל שינוי בסגנון ההוראה של המורים מכיוון מובנה סגור לכיוון של יתר גמישות וממיקוד פעולת הגומלין במורה למיקודה בתלמידים.

בפסקאות הבאות נתייחס להיבטים האיכותיים של ההערכה, שעלו תוך כדי ביצוע התכנית.

מן ההיבט האיכותי של ההערכה בולטים הישגים אחדים: התלמידים כתבו פרויקטים אישיים בנושא שהם בחרו, לפי שאלות שהם הציבו לעצמם ובהתבסס על מקורות שאיתרו בעצמם. הסיפוק שהם הביעו עם הגשת העבודה היה רב. להלן כמה מן ההערכות שהם העירו: "הייתי רוצה לכתוב עוד עבודות כאלה", "שיתפתי בעבודה גם שכנים שידעו יותר ממני וגם פקידים בעירייה", "הלכתי לבקר במוזיאון כדי לקבל תשובות לשאלות", "נהניתי כי עבודה זאת הייתה רק שלי", "ראיתי שאני יכולה ללמוד לבד", "נהניתי מן החיפוש בספריות של המבוגרים" ועוד. יחד עם זאת, ציינו אחדים שלא היו רוצים ללמוד כך – "כי זה קשה", "כי קל יותר כשהמורה שואל וכשהוא נותן תשובות כשלא יודעים". הורים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות העידו, כי ילדיהם "נהנים מן העבודה בדרך זו", כנראה משום שהיא הייתה מותאמת להבדלים אינדיבידואליים. והורים משכבות סוציו-אקונומיות גבוהות הביעו הערכה בעיקר מן ההיבט של טיפוח החשיבה.

המורים שנתנסו בתכנית ציינו קשיים רבים במעבר מהוראה הממוקדת במורה להוראה הממוקדת בתלמידים. לאחדים היה קשה להשלים עם פגיעה "בכמות

ההספק בחומר הלימודים". כנגד זאת היו שהביעו העדפה של הישגים בתחום ההניעה והחשיבה מאשר בכמות הידע.

אחד השינויים הבולטים שחלו במורים ואשר באו לידי ביטוי בדיונים הוא בתחום האמון שהן רכשו לתלמידים. בעוד שבדיונים הראשונים הובע ספק, אם תלמידים יכולים לאתר בעיות, להעלות שאלות רלוונטיות ולחפש מקורות מידע בכוחות עצמם, הלך ספק זה וקטן עם חלוף הזמן, עד שהיו מורים שצינו, כי "מעולם לא הייתי מאמין שתלמידי יכולים לעשות זאת". הרגשה זו קיבלה חיזוקים על ידי דיון בחומר עיוני מחקרי.

כל המתנסים, ללא יוצא מן הכלל, ציינו כי ימשיכו לעבוד לפי התכנית, אם כי לא בכל מקצועות הלימוד, וכי הם מרגישים שבדרך זו הם מתחדשים וחורגים מן השגרה. אחת המורות הדגישה: "הרגשתי שעמום בעבודה; הרגשתי שאני נשחקת בשגרה... ההפתעות שאני מקבלת מן התלמידים, השאלות שהם מעלים, מרעננים אותי..."

ולבסוף מן הראוי לציין כמה היבטים ארגוניים מנהליים: היבט אחד נוגע לדרך ההפעלה של תכניות למידה ולהיקף ההפעלה: מטבע הדברים שבמדינת ישראל, שפועלת בה מערכת חינוך מרכזית, תופעלנה גם תכניות בדרך מרכזית. ואמנם האגף לתכניות לימודים פועל כך, אך בצד הגישה הזאת קיימת גם מדיניות של מתן אוטונומיה ושל עידוד יזמות. שתי הגישות כאחד יכולות לדור בכפיפה אחת; לכל אחת יתרונות משלה: בראשונה קיימת תפיסת המערכת כולה על צרכיה, ובשנייה פועלים צרכים מקומיים ויזמות אישיות. התכנית שתוארה בעבודה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה השנייה. הייתה זאת יזמה מקומית, שהצטרפו אליה מורים שגילו בכך עניין, ללא כל לחץ חיצוני. עצם ידיעתו של המורה כי הדבר נתון לבחירתו יש בה משום הניעה וגם "התחייבות" להוכיח לעצמו כי בחירתו טובה היא.

היבט נוסף נוגע למספר המורים המפעילים תכניות חדשות בבית הספר: מתברר, משיחות עם מורים ועם מנהלים, שבבית ספר שפועלים בו רק מורה אחד או שניים בדרך חדשה, עשויה להתעורר הבעיה של בדידות לעומת בית ספר שפועלת בו קבוצה גדולה של מורים. במקרה האחרון משמשים העמיתים כקבוצת התיחסות, התייעצות וקבלת משותף. יש להם גם משקל בחדר המורים: מורים עמיתים מתעניינים, שואלים ואף מנסים. המורה האחד בבית ספר זקוק לתמיכה רבה יותר. בבתי ספר שפעלה בהם קבוצה של ארבעה-חמישה מורים נתגלתה תופעה מעניינת של ניסיון לחיקוי. מורים עמיתים שלא פעלו במסגרת הפרויקט התעניינו בתכנית ואימצו חלקים ממנו. כך, למשל, "נדבקו" מורים עמיתים רבים בחלק התכנית של הפעלת מיומנויות של איתור מקורות מידע ועבודה בהם.

העבודה שתוארה לעיל היא ניסיון להפעיל תכנית ודרכי הוראה חדשות במסגרת של יזמות מקומיות. מאליו מובן שאין כאן מקום להכללה וכי לצורך החזרת תכנית כזאת דרושים משאבים רבים, במיוחד להכשרה יסודית ולהשתלמות מורים שתיעשה בזיקה לאישיותם ולתנאי עבודתם. יחד עם זאת, העקרונות שתוארו, התפיסה האקלקטית והמערכתית של ההכשרה – אלה יכולים להנחות ניסיונות נוספים מסוג זה.

ביבליוגרפיה

- פוקס ש' ואדר ל' "ניתוח תכנית הלימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי-הספר", ירושלים, הוצאת בית ספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, 1978.
- האוניברסיטה הפתוחה "עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה", יח' 7-8. אינציקלופדיה חינוכית, כרך ב', מסדה (עמ' 531).
- אדר ל', יסודות פסיכולוגיים של החינוך לערכים, ת"א, צ'ריקובר, 1976
- דרור י' "מודל כללי של תכנון" החוג למדעי החברה, ירושלים, תשל"א.
- טברסקי י' תולדות הפילוסופיה והפילוסופים, ת"א, יבנה, 1967.
- מינקוביץ א', "העבודה העצמית של התלמיד בבית הספר", ספר מאיר, תשל"א.
- סבן י' "העבודה העצמית": בשדה חמד, ח', תשכ"ד (עמ' 463).
- קרמר ל' "בדרך לחיבור ירושלים", הוצאת רובינשטיין, 1968.
- קרמר ל', "הדרכת לומדי הוראה בטיפוח הלימוד העצמי", משרד החינוך והתרבות, ירושלים, תשל"ד, 1974.

Chin R. & Benne K.D.: "General Strategies for Effecting Changes in Human Systems." In: W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin, **The Planning of Change**, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972.

Crepi I.: "What Kind of Attitude Measures Are Predictive of Behavior?" **Public Opinion Quarterly**, 35, 1971.

Dodl N.R.: **Pupil Questioning Behavior in the Context of Classroom Interaction**. Stanford Univ., Ann Arbor, 1966.

Edwards A.L.: **The Social Desirability Variable in Personality**, New York, Holt, Rinehart & Winston Inc., 1957.

Fishbein M.: "Attitudes and the Prediction of Behavior". In: M.Fishbein, (ed.) ; **Readings in Attitude Theory and Measurement**, New York, Wiley, 1976.

Getzels, L.W.: **Creative Thinking, Problem Solving and Instruction**. Theories of Learning and Instruction, N.S.S.E., Univ. of Chicago Press, 1964.

Gullick L.: **Notes on Theory of Organization**, Papers on the Science of Organization, 1937.

Guilford J.P. "Three faces of intellect" *The American Psychologist*, 14, 1959

Hebb D.O.: **A Textbook of Psychology**. Philadelphia, W.B. Saunders Comp. 1958.

Kerlinger F. & Pedhazur E.: "Educational Attitudes and Perception of Desirable Traits of Teachers". **American Educational Research Journal**, 5, 1968.

Kremer L.: "Teachers' Attitudes Toward Educational Goals as Reflected in Classroom Behavior." **J. of Educational Psychology**, 70, 6, 1978.

Lefcourt H.M.: **Research with the Locus of Control Construct**. N.Y. Academic Press, 1981.

Lewin K.: "Group Decision and Social Change." In: G.E. Simson, T.M. Newcomb, E.L. Hartly, **Readings in Social Psychology**, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1952.

Lewin K.: **Resolving Social Conflicts**. N.T. Harper, 1958.

McGee H.M.; Measures of Authoritarianism and its Relation to Teachers' Classroom Behavior. **Genetic Monographs**, 1955, 52, pp. 89-146.

Pfiffner J.M. & Prestbus R.Y.: **Public Administration**, 1953.

Phares I.: **Locus of Control in Personality**. Morristown, N.J., General Learning Press, 1976.

Rokeach M. **The Open and Closed Mind**, New York, Basic Books, 1960.

Suchman H.: "Attitudes vs. Action." **Public Opinion Quarterly**, 36, 1972.

Taba H. : **Teaching Strategies and Cognitive Functioning in the Elementary School Children**, Cooperative Research Project, Office of Education, San Francisco, 1963.

Tittle G.R. & Hill R.Y. "Attitude Measurement and Prediction of Behavior." **Sociometry**, 30, 1967.

Torrance E.P.: **Education and the Creative Potential**. University of Minnesota Press, 1963.

Torrance E.P.: **Encouraging Creativity in the Classroom**. Iowa, W.C. Brown, 1971.

Torrance E.P. & Myers R.E.: **Creative Learning and Teaching**. Dood Mead & Co., 1970.

Wicker A.W.: "Attitudes Versus Action." **Journal of Social Issues**, 24, 1969