

גיליון 4, תשמ"ד

## הכשרת מנחות לצוותי מורים העוסקים בפיתוח תכניות לימודים<sup>1</sup> (חקר מקרה)

נעמה צבר-בן יהושע, משה זילברשטיין, רחל ארבל

### מבוא

בשנים האחרונות גוברת הקריאה לחיפוש אחר דרכים להגברת מעורבותו של המורה בקבלת הכרעות הקשורות בהחזרת חידושים פדגוגיים-דידקטיים להוראה בכיתות. אחת הדרכים המוצעות היא שיתוף המורים בתהליך פיתוח תכניות לימודים באמצעות סדנאות, שבהן יעסקו צוותי מורים בפיתוח חומרי למידה ותכניות לימודים. בצד הפקת חומרי למידה חדשים, פרי פיתוח עצמאי של המורים משתתפי הסדנאות, לומדים משתתפי הסדנאות גם צרכנות נבונה של תכניות לימודים על ידי פיתוח היכולת להתאים, לשנות ולסגל תכניות לימודים וחומרי למידה קיימים לצורכיהם המיוחדים (שפירי וצבר, 1979).

סקירת הניסיון המצומצם בהפעלת צוותים מסוג זה מעלה שתי נקודות חשובות: א. במרבית הסדנאות השתתפו מורים מצטיינים, בעלי ניסיון, מוטיבציה ויוזמה, שהביעו רצון ונכונות להשתתף בעבודה זו. מורים אלה מייצגים שכבה מצומצמת יחסית בקרב אוכלוסיית המורים, בעוד שהגוש הרחב והגדול של המורים מן השורה איננו משתתף בפעילות זו (צבר וחב' 1981).

ב. מרבית הסדנאות שדווחו בספרות (רגב, 1974; בן-פרץ, 1978; שפירי, 1979; גריי, 1974; זילברשטיין וחב', 1978; סאונדרס, 1979) הופעלו והונחו על ידי אנשי מקצוע מן השורה הראשונה. השפעת מנחים אלה על יעילות עבודת הצוותים ועל איכות התוצרים שהופקו על ידם הייתה רבה. אפשר להניח כי מספרם של מנחים בקיאים ובעלי ניסיון מתאים בתכנון לימודים מוגבל, לפיכך מתקבל על הדעת, כי הרחבת פעילות של סדנאות המורים והפצתן גם בקרב הגוש הרחב של המורים מן השורה תהיה מותנית במידה רבה בהכשרת מנחים נוספים, שיגיעו אל ציבור מורים גדול ככל האפשר. הנחה זו שימשה רקע להצעת קורס להכשרת מנחים לצוותי מורים העוסקים בפיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה. במאמר זה נתאר את הגורמים שהביאו להצעת הקורס, את

---

<sup>1</sup> תודת המחברים נתונה למר שלמה בן אליהו, מנהל האגף לתכניות לימודים, למר י' בן-רחמים, יו"ר הוועדה לחינוך יסודי במזכירות הפדגוגית, ולגב' מזל כספי, על העידוד והתמיכה שנתנו לביצוע ההערכה של ההשתלמות המדווחת במאמר זה.

עקרונותיו המנחים, את מטרותיו, את דרכי המעקב וההערכה שננקטו במהלכו, את הממצאים שנתקבלו, וכן מסקנות ולקחים שהופקו.

### סקירת ספרות

האכזבה מהשינוי המועט שהתרחש בבתי הספר בעקבות פיתוחן של שפע תכניות לימודים חדשות בעשרים השנים האחרונות הבהירה, שתכנון לימודים איננו מסתיים ביצירת חומרי למידה, אלא מתמשך גם בהוראה וביצירת מצבי-הוראה-למידה בכיתה (קונלי, 1972). יתר על כן, לאחר ניסיונות נפל ליצור תכניות לימודים העוקפות את המורים, ברור היום שלמורי הכיתה חלק מכריע בהשגת השינויים המקווים אצל התלמידים. לכן נשמעת הקריאה לגישה אלטרנטיבית לפיתוח תכניות לימודים, אשר תבטיח למורה את מקומו הראוי בתהליך התכנון לכל שלביו. השתתפותו הפעילה והתנסותו הישירה של המורה בתהליך תכנון הלימודים תביא לדעת רבים לשיפור יכולתם של המורים להפעיל את החידושים ולממש את מטרותיהם (קונלי, 1972; בן-פרץ, 1978; צבר וחבי', 1981; פרסט, 1979). פרסט מציגה את יתרונותיה של התנסות זו באמרה, כי "אף פרויקט לתכנון לימודים לא הצליח לספק למורים ניסיון חינוכי המקביל לניסיון שרוכשים מורים המפתחים תכניות לימודים בעצמם. השתלמויות המורים (בהפעלת תכנית קיימת) מציגות את הפרויקט לפני המורים אך אינן מסייעות להם להתקדם מן המקום שהם נמצאים בו אל המקום שמתחיל בו הפרויקט" (פרסט, 1979, עמ' 204). יוצא אפוא, שהשתלמויות הניתנות בתכניות לימודים שפותחו על ידי גופים מקצועיים מחוץ לבתי הספר אינן סוגרות את הפערים הקיימים בין שאיפות התכנית לבין המציאות ששרויים בה המורים, ואינן מקדמות את יכולת המורים בתחום תכנון הלימודים.

רבים גורסים, כי תפקידם המרכזי של המורים הוא לאמץ ולשנות תכניות לימודים וחומרי למידה קיימים בהתאם למטרותיהם ובהתאם לצורכי נסיבות ההוראה שהם עובדים בהן (פולן ופומפרט, 1977; בן פרץ, 1978; אולסון, 1977). לעומתם יש הסבורים כי תפקידי המורה מקיפים יותר, ועל המורים לעסוק גם בפיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה משל עצמם. לדעת הסוברים כך, הדרך הטובה ביותר לסייע למורים היא לאפשר להם להתמודד בבעיות המעסיקות אותם ולא בבעיות שמתכננים חיצוניים קבעו כי אלה בעיותיהם. אם יגדירו המורים את בעיותיהם, הם יפתרו אותן בדרך של הכנת תכניות לימודים מתאימות, ואז לא יהיה כלל צורך בחינוכם מחדש של המורים לצורך אימוץ הפתרונות המוצעים על ידי מתכננים חיצוניים (הרלן, 1979) לא רק המורה הבודד עומד באור התעניינותם של המציעים להעביר את הפעילות התכנונית אל בתי הספר, אלא גם בית הספר כמוסד חינוכי אוטונומי אף הוא עומד על הפרק. יונג (יונג, 1979) קוראת לפיתוח תכניות לימודים בבית הספר על יסוד ההנמקה כי בדרך זו יוענקו לכל בית ספר -

1. אחריות לפיתוח תכניות אוטונומיות;

2. האמצעים הנחוצים לפיתוח התכניות ולהפעלתן.

3. אחריות לתוצאות הפעלתן של התכניות.

יונג טוענת, שדרך זו של העברת תכנון וביצוע תכנית הלימודים לבתי הספר תשנה את התכונות המקצועיות של מקצוע ההוראה: רק כך ירחיבו המורים את תפקידם מעבר לכיתותיהם ויהיו שותפים מלאים להחלטות תכנוניות ארוכות טווח ולביצוען. הם לא יוכלו עוד להרשות לעצמם למלא תפקיד פסיבי כפי שעשו עד עתה וילמדו לעבוד כצוות למען מטרה משותפת. כך יגדלו התגמולים הפנימיים, ותושפע באופן ישיר איכות עבודתו של המורה עם תלמידיו.

יונג מוסיפה, שהעברת האחריות לבתי הספר לא תתאפשר ללא תקציב רציני. יש למצוא תקציב לעזרה של יועצים, לביקורים הדדיים של מורים בבתי ספר אחרים ועוד. כן מדגישה יונג שהעברת תכנון הלימודים לבתי הספר דורשת מהמורים כישורים חדשים וקשים להשגה. כך למשל ימצאו מורים שיקשה עליהם להתקשר זה עם זה וייבהלו מאחריותם הכספית שגדלה; אף על פי כן לדעת יונג הפוטנציאל למעורבות גדולה יותר של המורים נמצא אך ורק באלטרנטיבה זו (יונג, 1979).

המשותף לכל הגישות שסקרנו לעיל הוא, שבמידה זו או אחרת כוונתן להעביר שלבים של תכנון הלימודים אל בתי הספר ולשלב בתהליכים אלה מורים רבים ככל האפשר.

אולם אין להתעלם מן המחיר שהעברה זו עשויה לתבוע; ראוי לזכור, כי צוותי פיתוח חיצוניים מורכבים בדרך כלל מאנשי מקצוע מתחומים שונים, המפריים זה את זה בגישותיהם וברעיונותיהם, ואילו צוותי פיתוח של מורים הם בדרך כלל הומוגניים בהרכבם. עובדה זו עשויה להשפיע על איכות התוצרים המופקים על ידי צוות מורים לעומת התוצרים המופקים על ידי צוות של גוף מקצועי. תיקון חלקי לחיסרון זה עשוי להיות בהבטחת עזרתם של מנחים מקצועיים ובעלי רמה טובה לצוותי המורים.

מסתבר כי לאיכויות ההנחיה, וכן לעמדתו ולכישוריו של המנחה השפעה ניכרת על איכות העבודה בסדנה ועל איכות התוצרים המופקים בה. רוב הסדנאות המדווחות פעלו בהנחייתם של בעלי מקצוע מן השורה הראשונה. נראה אפוא כי אחד מגורמי המפתח בהפעלת סדנאות מורים בפיתוח חומרי למידה בקנה מידה גדול בעתיד הוא מציאותם של מנחים מתאימים. הכשרת מנחים מתאימים תקבע במידה רבה את אפשרות הפעלתן של סדנאות כאלה (צבר וחב', 1981).

ממחקרים של צבר וחב' וממחקרים קודמים (ברדפורד, 1976; בן פרץ, 1978; פרסט, 1979; שפירי 1979). עולה שתפקידי המנחה מתמקדים בארבעה תחומים:

1. **המנחה כיועץ לתכנון לימודים**, דואג לבסס את תהליך הפיתוח על דפוסים מקובלים בתכנון ולהעלות שיקולים שהם מיוחדים לתכנון לימודים.

2. **המנחה כמומחה למקצוע** מכוון את עבודת הצוות תוך התייחסות למבנה הדעת של המקצוע, לדיוק במידע ובידע המקצועי, ומפנה את הצוות למקורות מידע מתאימים וכד'.

3. **המנחה כמורה מחנך** פועל על סמך ניסיונו וידיעותיו בשדה החינוך וההוראה, הן בתהליך הפיתוח והן בפעולות של הכשרה לצוות המפתח.
4. **המנחה כראש צוות** פועל בשלושה תחומים:
- בתחום הארגוני: דואג לתנאים, למשאבים, לתכנון הפעולות ולביצוען.
  - בתחום המנהיגותי: פועל כמנהל הצוות, המקרין מנהיגות וסמכותיות.
  - בתחום הקבוצתי: משרה אווירה של עבודת צוות מטפח יחסים בין אישיים, מטפח ומעודד את אנשי הצוות לתת ביטוי לכישוריהם ולדעותיהם.

במחקרם של צבר וחב' (צבר וחב', 1981) נבדקה מידת הפעלתם של תפקידים אלו על ידי המנחה בזמן הדיונים הנערכים בסדנת מורים. נמצא, כי התפקידים המרכזיים שמנחים ממלאים בעת דיוני הצוותים הם תפקידי המנחה בתור יועץ לתכנון לימודים ובתור ראש צוות (ראה תחומים 1 ו-4 לעיל).

באותו מחקר נבדקו סוגי שיקולי הדעת שהמנחה משתמש בהם במילוי תפקידיו כיועץ לתכנון לימודים, ונמצא, כי במהלך הדיונים נתן המנחה משקל רב במיוחד לשיקולי דעת הקשורים בעיבוד ובעיצוב חומרי למידה, בניצול הפוטנציאל הקוריקולרי של הנושא המטופל (דהיינו, הזדמנויות לימודיות וחינוכיות בכוח) ומשקל מועט יותר לשיקולים הקשורים בנהלים ובתהליכי עבודה המקובלים בפיתוח תכניות לימודים. עורכי המחקר המליצו על תכניות להכשרת מנחים, המבוססים על טיפוח ועל פיתוח של אותן כשירויות והתנהגויות שנמצאו באופן אמפירי כמרכזיות בעבודת המנחה. ממצאי מחקר זה (צבר וחב', 1981) והמלצותיו שימשו בסיס לתכנון תכנית ההשתלמות להכשרת מנחים לסדנאות מורים המפתחים חומרי למידה, התכנית המתוארת בעבודה זו.

### **מסגרת ההשתלמות - הנחות ומטרות**

ההשתלמות נערכה במסגרת המרכז להכשרה ולהשתלמות עובדי הוראה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב. היקף הלימודים בהשתלמות היה 400 שעות, במסגרת של שתי שנות לימודים (תשמ"א-תשמ"ב). הלימודים נערכו ביום לימודים אחד בשבוע, ובימים מרוכזים בחופשות.

להשתלמות נבחרו 20 מורות מהחינוך היסודי. המשתלמות היו מורות בעלות ותק מינימלי של 5 שנים בהוראה, שמילאו תפקידים בהדרכת מורים במסגרות שונות והיו בעלות ניסיון כלשהו בפיתוח חומרי למידה. הן נבחרו בהמלצות הוועדה לחינוך יסודי והאגף לתכניות לימודים במשרד החינוך, במגמה להעדיף את המורות העוסקות בפועל בהדרכת מורים במסגרת יוזמות פדגוגיות מקומיות, מורות שתעסוקתן בהדרכת מורים תובטח עם סיום ההשתלמות. ביסוד תכנית ההשתלמות נוסחו ההנחות האלה:

- בקבלת המועמדים להשתלמות יש להקפיד שהם יהיו בעלי נתוני כניסה מתאימים, דהיינו בעלי התמצאות במקצוע הנלמד בלימוד ההומניסטיקה ברמה

- של בית ספר יסודי, וכן בעלי ניסיון הוראתי פדגוגי של מספר שנים מינימלי (בליווי המלצה של המפקח על הצטיינות בעבודה).
- ב. במסגרת ההשתלמות יושם דגש על הכשרה שיטתית, שמטרתה להביא את המתכשרים לשליטה טובה ככל האפשר בכשירויות המתחייבות מתפקיד המנחה כ"מומחה לפיתוח תכניות לימודים" וכ"מנהיג ראש צוות".
- ג. בתכנית ההשתלמות יישמר איזון מתאים בין הקניית הידע וההבנה העיוניים בנושא ההכשרה ובין ההתנסויות הממשיות בתהליך פיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה.
- לאור ההנחיות האלה נוסחו מטרות ההשתלמות כדלקמן:
- א. פיתוח מודעות לתפקידים השונים שאמור למלא מנחה של צוות מורים המפתח חומרי למידה.
- ב. הכרה ושליטה במיומנויות ובכשרים הדרושים להנהגת קבוצת משימה המפתחת חומרי למידה, בשני כיוונים:
- 1) ניהול עבודת הצוות תוך הבטחת יעילות העבודה ואיכותה
  - 2) הנהגת הצוות תוך הבטחת יחסים בין-אישיים הולמים וניצול מרבי של הפוטנציאל האישי של המשתתפים.
- ג. הכרה ושליטה במיומנויות ובכשרים הדרושים להנחיה מקצועית קוריקולרית של צוות מורים המפתח חומרי למידה הכוללים -
- 1) זיהוי וחשיפה של הפוטנציאל הקוריקולרי של נושא לימודי (בן פרץ, 1974);
  - 2) הפעלת מגוון אפשרויות של עיבוד חומרי למידה מבחינת דרכי הוראה ומבחינת עיצוב המוצר הלימודי;
  - 3) הפעלת נהלים ותהליכים המקובלים בפיתוח תכניות לימודים (בחירת נושא, ניסוח מטרות, בחירת פעילויות לימודיות וארגון, הערכה מעצבת וכיוצא"ב).
- ד. מודעות לשיקולים השונים הנעשים בשלבי הפיתוח של חומרי למידה, שמקורם בתחומי הלומד, המורה, החברה, והמקצוע (Schwab, 1973), ויכולת להביא לאיזון נכון בין שיקולים אלו.

## תכנית ההשתלמות

שנה א'

56 שעות (שיעור)	עקרונות בפיתוח חומרי למידה
16 שעות (תרגיל)	עקרונות בפיתוח חומרי למידה
16 שעות (סדנה)	עזרי הוראה ושילובם בחומרי הלימודים <sup>2</sup>
10 שעות (סדנה)	עיצוב משחקים ושילובם בחומר הלימודים <sup>2</sup>
12 שעות (שיעור, סדנה, סיור)	טכנולוגיה חינוכית
28 שעות (שיעור ותרגיל)	הערכת חומרי למידה וצורכי הלומדים
6 שעות (שיעור וסיור)	למידה באמצעות מוזיאון <sup>2</sup>
18 שעות (סדנה)	פיתוח של חומרי למידה והתאמתם לאוכלוסיות שונות
28 שעות (שיעור וסיור)	עיצוב והפקה של חומרי למידה
8 שעות (שיעור וסיור)	הפעלת פרויקטים בבתי-הספר : לימודי מולדת וחברה, לשון וספרות בבית הספר היסודי

שנה ב'

28 שעות (שיעור ותרגיל)	תיאוריות קוגניטיביות ויישומן בפיתוח חומרי למידה
28 שעות (סדנה)	הנחיית עמיתים, אינטראקציה בין מנחה ומונחים

בעיות מרכזיות בפיתוח חומרי למידה על ידי צוות מורים :

1. ניתוח איכותי, שיפוט ושינוי של חומרי למידה
2. בעיות בפיתוח נושאים אינטגרטיביים<sup>3</sup>
3. נהלים ותהליכים בארגון צוות בית הספר לפיתוח חומרי למידה
4. גישות ופתרונות בהוראה בכיתה הטרוגנית

---

<sup>2</sup> נושאים שלא תוכננו במקור אך שובצו בתכנית בעקבות המשוב שנתקבל במהלך המעקב הצמוד.

<sup>3</sup> נושאים שלא מומשו בגלל העדר זמן. עבודת הסדנאות צרכה הרבה יותר זמן מכפי שנלקח בחשבון המקורי וזה נעשה על חשבון זמן הפנוי של המשתלמות ועל חשבון הפגישות המסומנות במספר 3.

		(שיעור ותרגיל) <sup>3</sup> סה"כ : 42 שעות	
		42 שעות (סדנה)	התנסות בפיתוח חומרי למידה - עבודה בשלוש קבוצות מקבילות
		14 שעות (סדנה)	תצפיות ולקחים מנסיונם של צוותי מורים המפתחים חומרי למידה במסגרת למידה פעילה
		14 שעות (סדנה)	ארגון צוותי מורים לפיתוח ולהפעלה של נושא בעל זיקה לתכנית לימודים מרכזית
שעות	לחשבון	מחוץ	עבודה מעשית של הנחיה בבתי הספר של המשתלמות (אם זה מתאפשר)
		ההשתלמות	

תכנית ההשתלמות כפי שתוארה לעיל כוונה בעיקר להכשרת המנחות לקראת שני התפקידים הכלליים שהוגדרו כשייכים למומחיות בתכנון לימודים ובהנהגת קבוצת משימה. לגבי שני תחומי המומחיות הנוספים, דהיינו בתחום הפדגוגי-הדידקטי ובתחום המקצוע המטופל, לא התיימרה ההשתלמות לתרום רבות. אדרבא, בנתוני הכניסה של המשתתפות בהשתלמות נקבע, שיש לקבל מורות מנוסות ומצליחות בהוראה בעלות ניסיון כלשהו בהנחיית מורים שעסקו בפיתוח חומרי למידה. אפשר היה להניח, כי מורות אלו הן בעלות יכולת לשקול שיקולי דעת פדגוגיים-דידקטיים שהמורים נזקקים להם בבואם לתכנן את תכניות ההוראה שלהם. כל מה שנדרש מן המשתתפות בהשתלמות בתחום זה היה ליישם את הניסיון העשיר שהביאו עמן בהעלאת שיקולי-דעת פדגוגיים-דידקטיים במהלך הדיונים שנתקיימו בסדנאות שדנו בהן בשלבים השונים של תכנון לימודים ופיתוח תכניות לימודים. באשר למומחיות בתחום המקצוע, מגמת מתכנני ההשתלמות היתה להביא את המשתלמות לידי נכונות ויכולת להסתייע במקורות ברי סמכא (במקורות כתובים או בהתייעצות בעל פה עם מומחי המקצוע), כל אימת שיתעורר הצורך להסתייע במקורות אלה.

אי לכך כווננו מאמצי ההשתלמות בעיקר לרכישת כשירויות הקשורות בתכנון לימודים, בפיתוח חומרי למידה איכותיים, בהנהגת קבוצת משימה ובשינוי בתפיסת מהות התפקיד שמנחה צוות מורים בפיתוח תכניות לימודים צריך למלא. המטרה המרכזית של ההשתלמות היתה להביא את המשתלמים לידי יכולת של אינטגרציה מאוזנת של אותם ארבעת התפקידים שהזכרנו לעיל ויכולת להשתמש בשיקולי הדעת המתחייבים ממילוי תפקידים אלו.

## תיאור המעקב אחר ההשתלמות

### א. הערכה מעצבת

במהלך ההשתלמות נערך מעקב צמוד אחרי כל השיעורים והסדנאות שהתקיימו בה. לאור המשוב המיידי שהתקבל, הוכנסו שינויים רבים בתכנית, בין אם תוך כדי הפעלת הנושאים הנדונים ובין אם לקראת הפעלת נושאים חדשים בשנתה השנייה של ההשתלמות.

במעקב השתמשו בכלים מגוונים. נבדקו מטרות, תכניות השיעורים ודו"חות הביצוע שהוגשו על ידי המורים. למשתלמות הוגשו שאלוני הערכה וחוות דעת אשר הכילו שאלות סגורות ופתוחות בסיום כל שיעור וסדנה. כן נערכו ראיונות עם המורים ועם המשתלמות. באחת מן הסדנאות להתנסות בפיתוח חומרי למידה נערכו תצפיות בכל דיוני הקבוצה, ונרשמו ונותחו פרוטוקולים מפורטים מדיוני הקבוצה. ממצאי ניתוח זה, שמטרתו היתה לחשוף דפוסי ליקויים בעבודת צוות המורים ודרכי תיקון שנקטו, יפורסמו בנפרד. כן נערכו תצפיות ומעקב אינטנסיבי בשלוש מן הסדנאות שקיימו המשתלמות בבתי הספר שלהן כחלק מהתנסותן המעשית בתור מנחות.

### ב. הערכת הישגים

בדיקת ההישגים התרכזה בבדיקת מידת השגתן של מטרות ההשתלמות. מצב המשתלמות ועמדות הכניסה שלהן נקבעו באמצעות שאלונים שחולקו בהתחלת ההשתלמות. להערכת שינויים שחלו במהלך הקורס ובסיומו הועברו אותם שאלונים בסוף ההשתלמות. השאלונים תוקפו תיקוף תוכני ונוסחו לאחר בדיקת חילוץ. השינויים שנבדקו בתפיסותיהן של המשתלמות ובעמדותיהן התייחסו למטרות ההשתלמות שנוסחו לעיל.

נוסף לשאלונים אלה הוגש למשתלמות בסיום ההשתלמות מבחן סיכום, שהיה בנוי משורה של מצבים היפותטיים אופייניים לעבודתו של מנחה צוות מורה בפיתוח חומרי למידה, ובו נתבקשו המשיבות לנקוט עמדות ולהציע פתרונות למצבי תפקיד שהועלו לפנייהן.

אין ספק, שהערכת ההישגים הייתה יכולה להיות משכנעת ביותר, לו ניתן לעקוב אחר המשתלמות ולערוך תצפיות בהנחיית סדנאות מורים על ידיהן בגמר ההשתלמות - כאשר ניתנה להן ההזדמנות ליישם את הכשרתן ואת תלמודן מן ההשתלמות. לרוע המזל, לא נתאפשרה הערכה זו מטעמים טכניים.

עם זאת ראוי לציין, כי מקובל לחשוב שעמדות והתנהגויות קשורות זו בזו, ונוטים להניח כי התנהגותו של האדם מונחית על ידי אמונותיו ועמדותיו. מחקרים העוסקים במימוש עצמי של ציפיות מבוססים על ההנחה שלאמונות, לציפיות ולחזיוניים יש השפעה סיבתית על ההתנהגויות ועל האירועים בפועל (רוזנטל ורובין, 1978). יש גם מרחיקים לכת היוצאים נגד ההפרזה בנהייה אחר ראיות אובייקטיביות בדמות



תצפיות ישירות על התנהגות המורים, וטוענים, כי בהבנת האופן שהמורים פועלים בו עלינו לחשוף את מבני החשיבה של המורים ואת כוונותיהם. לטענתם, בהחדרת חידושים לבית הספר מוסברת במידה רבה פעולתו למעשה של המורה בהערכתו ובאופן תפיסתו את חשיבות מעשי-החידושים (אולסון, 1980).

אי לכך ניתן להגיד, כי יש חשיבות רבה גם לשינויים שחלו במבני החשיבה של המשתלמות, בתפיסתן את תפקידי המנחה, בשינויים שחלו בחשיבות שהן מייחסות לסוגי שיקולי הדעת ולמידת הרצון להשתמש בהם בתהליכי תכנון הלימודים וכיוצ"ב עמדות והתייחסויות שנבדקו בסיום ההשתלמות.

אף כי לא נתאפשר מעקב אחר עבודת ההנחיה של המשתלמות עם סיום ההשתלמות, כפי שהערנו לעיל, הרי ניתן היה לקיים מעקב חלקי אחר עבודת ההנחיה של מספר משתלמות בשנת ההשתלמות השנייה, ועל ידי כך לקבל מושג-מה על יישום תלמודן הלכה למעשה.

## **הממצאים ודיון בהם**

### **א. הערכה מעצבת**

תפקידה העיקרי של ההערכה המעצבת הוא לעקוב אחר ביצוע ההשתלמות על פי התכנון המוקדם, לאתר נקודות חולשה, להפיק לקחים ולנסות לתקן את הטעויות תיקון, כשהתכנית עדיין בשלבי ביצוע. לעתים ניתן היה ליישם את השינויים המבוקשים במהלך הסדנה והשיעור המוערכים, ולעתים השפיעו הלקחים על תכנון שיעורים שעתידים היו להינתן.

אחדים מן הלקחים של ההערכה המעצבת מובאים להלן:

**א. דרישת נתוני כניסה כלליים שווים אצל המועמדות להשתלמות חשובה, אבל אין בה כדי להבטיח את הומוגניות הקבוצה בכל השיעורים והסדנאות שניתנו בקורס.**

בקבלת המועמדות להשתלמות הקפידו על נתוני כניסה שנקבעו כדרישות מוקדמות. כתוצאה מכך ניתן לציין, כי קבוצת המשתלמות היתה בעלת נתוני רקע משותפים: כולן היו בעלות ניסיון וותק בהוראה (הוותק המינימלי היה 8 שנות הוראה), כולן היו בעלות השכלה פדגוגית מעבר להשכלה הפורמלית של מורה מן השורה (עברו השתלמויות לקראת התואר "מורה בכיר", "מרכז מקצוע" וכיוצ"ב), כולן היו בעלות ניסיון כלשהו בפיתוח נושא לימודי במסגרת בית הספר, כמעט כולן מלאו תפקידים שונים במסגרת החינוכית נוסף לתפקיד ההוראה (כגון "מורות מנחות", "מדריכות", "מרכזות מקצוע", מנהלות וסגן מנהלות). וכולן הומלצו כמועמדות מתאימות להשתלמות על ידי המפקחים, על ידי האחראים ללמידה פעילה במזכירות הפדגוגית או על ידי מרכזי פרויקטים באגף לתכניות לימודים.

הבטחת נתוני הרקע המשותפים יצרה תחושה של "קבוצה נבחרת" בעלת מוטיבציה גבוהה, מעורבות רבה ויכולת לקלוט ולהטמיע את הנלמד בהשתלמות. התבטאויות המשתלמות בכתב ובעל פה סיפקו עדויות למכביר לתחושתן כי ההשתלמות העמיקה

את הבנתן ופיתחה אצלן ראייה כוללת יותר של העבודה שעשו במשך שנים, הן הרבו לקשר בין תכנים שנלמדו בהשתלמות לבין פעולות שעשו בעבר. הערכה דומה נשמעה גם מפי המורים שלימדו בהשתלמות.

אף כי הבטחת נתוני רקע מינימליים משותפים תרמה רבות להשגת תוצאות חיוביות בהשתלמות, לא היה בכוחה להבטיח את הומוגניות הקבוצה בכל השיעורים: בשני נושאים, "עיצוב ופיתוח של חומרי למידה" ו"עזרי הוראה-למידה ושילובם בחומרי למידה", נתגלו פערים גדולים בידע ובניסיון הקודם של המשתלמות.

חוסר ההתאמה ברמה ובמהות התכנים בסדנאות אלו עורר ביקורת קשה ביותר מצד המשתתפות בנוסח כגון זה: "הועבר לנו נושא מסוים... מי שידע אותו, עברו לא היה זה בזבוז זמן בלבד אלא עלבון. ומי שלא ידע, לא למד, כי עברו זה לא היה מספיק." כתוצאה מכך, הוכנסו שינויים בסדנה "עזרי הוראה-למידה ושילובם בחומרי הלמידה". שינויים אלה הוכנסו במהלך הסדנה, ועיקרם הפעלת שלושה נושאים שלא נכללו בתכנית המקורית:

א. טכנולוגיה חינוכית (שיעור, סדנה וסיור) - 12 שעות

ב. למידה באמצעות מוזיאון (שיעור וסיור) - 6 שעות

ג. עיצוב משחקים ושילובם בחומר הלימוד (סדנה) - 10 שעות.

השינויים שהוכנסו במהלך הסדנה זכו להערכה חיובית, ובמיוחד הנושא "טכנולוגיה חינוכית", שהקיף חלק מן הנושאים המתוכננים בסדנה. שביעות רצון רבה במיוחד היתה מהנושא "לימוד באמצעות המוזיאון". ביחס לסדנה "עיצוב משחקים" היו הערכות שהתייחסו בעיקר לצורך ביתר העמקה של הצד התיאורטי ולהגברת מידת הרלוונטיות של התוכנה שהוצגה לצורכי המשתלמות.

ברם, הלקח העיקרי בנקודה זו צריך להיות, שיש לעשות הערכה מוקדמת ושיטתית יותר של ניסיון וידע קודם של המשתלמות, כדי להתאים להן את תוכן הסדנאות ואת רמתן. בהתאם לכך אפשר יהיה לתכנן פעילות בקבוצות המסווגות על פי רמת ניסיון וידע קודמים. אפשרות אחרת היא לקיים "מכינה" להכרת העזרים והתוכנה, שתביא את המשתתפות לבסיס ידע משותף, וכך ניתן יהיה לעסוק בסדנה בעיקר בשני כיוונים: רקע תיאורטי והתנסות בהפקה.

## **ב. חייב להיות איזון נכון בין ההיבט העיוני-התיאורטי לבין ההיבט ההתנסותי-הפרקטי.**

ליחס הנכון בין ההיבט העיוני ובין ההיבט ההתנסותי-הפרקטי יש השלכות רבות על הצלחת ההשתלמות: יש לו השפעה רבה על תחושת מידת הרלוונטיות של התכנים לבעיות המעסיקות את המורה המשתלם כמורה המדריך מורים והמפתח נושא לימוד בבית הספר והוא עשוי לתרום למידת המוטיבציה והעניין של המורה בהשתלמות. ההתנסות חשובה גם היא בכך שהיא מאפשרת למשתלמות לחזור על התכנים התיאורטיים, להפנים אותם וליישם במסגרות של הפקת תוצרים.

ראויה לציון עובדה מעניינת: אף שחלק מן הגורמים שהיו מעורבים בוועדת ההיגוי של ההשתלמות הביעו הסתייגות מהיחס שניתן בהשתלמות לשני המרכיבים, וטענו כי החלק העיוני רב מדי לעומת החלק ההתנסותי-הפרקטי, נראה כי לא כך נתקבלו הדברים בפועל, ואין לכך הדים בהערכות המשתלמות. בהקשרים שונים (בראיונות סוף שנה א' וסוף שנה ב', בפגישות קבוצתיות לסיכומי ביניים ובסיכום ההשתלמות בשאלונים, ובפגישות עם הגורמים המפקחים) חזרו המשתלמות והביעו את החשיבות הרבה שהן מייחסות ללימודים התיאורטיים שניתנו במסגרת הקורס. הערכה זו באה לידי ביטוי בעיקר ביחס להערכת המשתלמות את הקורס "עקרונות ודרכים בפיתוח תכניות לימודים ואת הקורס "תיאוריות קוגניטיביות ויישומן בבית הספר".

את הערכתן להיבט העיוני-התיאורטי הביעו המשתתפות באופנים שונים; הן הדגישו את יכולתן לבסס מבחינה עיונית דברים שעשו בעבר באופן אינטואיטיבי, הן העריכו את לימוד העקרונות כמקנה ביטחון בהכרעות המעשיות, הן ראו בברכה את ההתרחקות מן "העולם הצר של הכיתה", בניסיון לשפוט ולהעריך דברים ברמה מופשטת וכללית ולחזור ולמצוא את ביטויים בסיטואציות הקונקרטיות בהוראה וכיוצ"ב.

לא בכל השיעורים והסדנאות מצאו המשתלמות את מבוקשן מבחינה זאת, ובשתי סדנאות הושמעה ביקורת קשה על שהרקע העיוני לא הורחב ולא הועמק דיו. עם זאת, אין ספק שהשתלמות ייחסו חשיבות רבה מאוד לצד ההתנסותי-הפרקטי, לקשר בין תיאוריה ויישום.

בבדיקת הצד ההתנסותי-הפרקטי ובהערכתו ניתן להתייחס לדרכים שונות של יישום והתנסות, שנכללו בתכנית ההשתלמות הכללית ובמסגרת הקורסים השונים:

### **1. שילוב תרגילים בשיעורים תיאורטיים**

בכל השיעורים "התיאורטיים" שולבו תרגילים שאפשרו התנסות ויישום של הצד התיאורטי. לשיעור "עקרונות בפיתוח תכניות לימודים", שתוכן 56-שעות, נוספו 16 שעות תרגול. גם בשיעורים "תיאוריות קוגניטיביות ויישומן בהוראה" ו"הערכה של תכניות לימודים וצורכי הלומד" נכללו תרגילים. ביחס לשלושת השיעורים האלה ציינו כמעט כל המשתלמות את תרומתם הרבה של התרגילים, אך רובן ציינו את הצורך בהזדמנויות רבות יותר להתנסות ולתרגול.

בראיונות שנערכו בסוף ההשתלמות ציינו רבות, כי מה שלמדו במסגרת ההתנסות בתרגילים נשאר, והן זוכרות אותו טוב יותר מאשר חומר שהועבר בצורה פרונטלית.

### **2. סדנאות**

כמה מהקורסים הוגדרו כסדנאות, ושיטות הלימוד בהן אפשרו פעילות ומעורבות רבה של המשתלמות: בדרכים של התנסות במצבים של הדמיה, למשל בקורסים "הנחיית עמיתים" ו"נהלים ותהליכים בצוות מורים המפתח תכניות לימודים", או בפיתוח ובהפקה של אלמנטים צורניים או תוכניים של נושא לימודי, כגון בשיעור "פיתוח

והתאמה של תכניות לימודים לאוכלוסיות שונות "או בשיעור" עזרי הוראה ושילובם בחומר הלימודי. ניתן היה להבחין בדרך כלל בשני חלקים:

א. התנסות פעילה (שלעיתים בוצעה ברובה כמטלה בבית)

ב. ניתוח רטרוספקטיבי משותף של התוצרים או של התהליכים.

כמעט בכל הסדנאות שהוזכרו ציינו המשתלמות לחיוב רב הן את התכנים והן את המתודה שננקטה. ביחס לקורס "פיתוח והתאמה של תכניות לימודים לצרכים של אוכלוסיות שונות" ציינו במיוחד את דרך הלימוד הפעילה ואת שיטות העבודה בקבוצות. הקורס "עיצוב והפקה של תכניות לימודים" עורר ועודד, לדברי המשתלמות, יצירתיות ודמיון, וכמו כן הן למדו כיצד להעריך ולבקר עבודות של עמיתים מדרך הניתוח והביקורת על העבודות. התגובות לסדנת "הנחיית עמיתים" שהמשתלמות הופעלו בה במצבי סימולציה היו: "רלוונטית ויעילה", מעניינת" וכו'. לעומת זאת, בסדנה "עזרי הוראה (ושילובם בחומר הלימודי)" לא הגיעו המשתלמות לידי התנסות בהפקה ובהפעלה. סדנה זו נשארה ברמת הצגת העזרים ותיאורם, ולא תרמה לא מן האספקט התיאורטי ולא מהאספקט ההתנסותי.

### 3. סיורים

במסגרת ההשתלמות שולבו כמה סיורים בבתי ספר, שבהם הכירו המשתלמות פרויקטים (מרכזי למידה) שפותחו בידי צוות מורים מקומי, וכן ביקור בבית ספר המופעל על פי עקרונות של למידה פעילה. המשתלמות הביעו שביעות רצון רבה מביקורים אלו, וציינו את תרומתם החשובה.

### 4. ניתוח תכניות לימודים שפותחו על ידי המשתלמות לפני תקופת ההשתלמות

בהזמנות למשתלמים, עם פתיחת הלימודים, נתבקשו המשתלמות להביא עמן תוצרים (נושאים לימודיים) שפותחו על ידן בעבר. הכוונה היתה להסיק מעבודות אלו על רמתן של המשתלמות, ובעיקר לנתח את החומרים וללמוד את חסרונותיהם ואת מעלותיהם. למרות זאת מסתבר, שכמעט בכל הקורסים לא היתה התייחסות לחומרים אלה. עובדה זו גרמה מורת רוח ואכזבה. ניתן לשער, שאי ניצול הזדמנות זו פגם בתחושת הרלוונטיות של התכנים הנלמדים בהשתלמות ומנע מהמשתלמות התנסות חשובה ומשמעותית להן. לאור הערות המשתלמות בעניין זה רצוי להמליץ שבהשתלמויות עתידות תימצאנה דרכים נאותות לשילוב חומרי למידה שהופקו על ידי המורים המשתלמים בתכנית הלימודים.

### 5. סדנה לפיתוח חומרי למידה

משקל "ההתנסות" שבקורס "סדנה לפיתוח תכניות לימודים" הוא ללא ספק חשוב והמכריע ביותר. במסגרת קורס זה ניתנה למשתלמות הזדמנות להתנסות בתהליך של פיתוח תכנית לימודים מראשיתו ועד סופו, בהנחייתו של מומחה לפיתוח תכניות

לימודים, שהוא בעל ניסיון בהנחיית צוות מורים. במסגרת סדנה זו יכלו המשתלמות להביא לידי ביטוי את החלק התיאורטי של לימודיהם בקורס, ליישם שיקולי דעת שונים שרכשו, ללבן בעיות שונות ולעורר ספקות וקשיים בדרך בלתי אמצעית. מסתבר שאמנם הסדנה השיגה מטרה זו, והמשתלמות העריכו מאוד את תרומתה ללימודיהם.

**6. ייעוץ והכוונה למורים המנחים צוות מורים בבית ספרם במקביל ללימודיהם בהשתלמות**

לקראת שנת הלימודים השנייה נתבקשו כל המשתלמות להנחות צוותי מורים בבית ספרן. כוונת המתכננים היתה, שסדנאות אלו יקבלו ליווי צמוד בהנחיה של צוות מורי ההשתלמות. האחראים על ההשתלמות עודדו ודרבנו את המשתלמות לקיים סדנאות כאלו ולעמוד בראשן. התברר כי מתוך הקבוצה השתתפו 12 משתלמות כמנחות בצוות מורים המפתח תכניות לימודית בבית ספרם.

מה שמצער הוא שפעילות זו של המשתלמות לא לוותה בצורה מסודרת בייעוץ, בהכוונה ובליווי משותף של הבעיות במסגרת ההשתלמות. מנחי הסדנאות, שעסקו בפיתוח נושא הלימודי, לא התפנו לעקוב אחר הסדנאות שהמשתלמות הנחו בבית ספרן ולא עודדו את המשתלמות לפנות אליהם בבקשת ייעוץ ועזרה. דומה כי הוחמצה הזדמנות חשובה של למידה, ייעוץ והכוונה מסודרים, אשר יכלו להפוך את הסדנאות שהנחו המשתלמות בבית ספרן לחלק מתהליך הלמידה של ההשתלמות וליצירת מצב של למידה בדרך של סטאז'.

המסקנה המתבקשת היא שבהשתלמויות העתידות רצוי למסד עזרה זו על ידי הקצאת שעות ייעוץ מיוחדות ועל ידי כך שהמורים המלמדים בהשתלמות יהיו מודעים לצורך זה.

לסיכום נקודה זו בהערכה המעצבת ניתן לומר דברים אלה :

1. הדאגה לאיזון נכון בין הלימודים העיוניים-התיאורטיים לבין הלימודים ההתנסותיים-הפרקטיים היתה מוצדקת. איזון זה נמצא הולם ועונה על ציפיות המשתלמות, פרט לשני שיעורים שנדרשו בהם תיקונים.
2. דרכי ההפעלה וההתנסות שהופעלו בקורסים השונים זכו בדרך כלל להערכה חיובית של המשתלמות.
3. הסדנאות לפיתוח נושא לימודי (החל מניסוח התפיסה הרעיונית וגמור בהפקת התוצרים) הוכרו כאלמנט מרכזי בתהליך ההשתלמות, והומלץ להרחיבן ולבססן.
4. רצוי להרבות בסיורים בבתי הספר שמופעלים בהם פרויקטים חינוכיים מיוחדים.
5. יש למסד ולשפר את מתן הליווי בייעוץ ובהנחיה למשתלמות בעבודתן כמנחות בבית ספרן בשנת השתלמות השנייה.

## הערכת הישגים

### א. האם חלו שינויים בתפיסת תפקידי המנחה אצל המשתלמות?

המשתלמות, מורות ותיקות בעלות ניסיון, הביאו עמהן "דימוי" מסוים לגבי תפקידי המנחה. אצל רובן היה דימוי זה פרי התנסות כלשהי בהנחיית צוות מורים או בהשתתפות בצוות מורים שעסקו בפיתוח נושא (לרוב בעל אופי מקומי, כגון "היישוב שלנו" במסגרת לימודי המולדת והחברה בבית הספר היסודי, וכיוצ"ב). מה היה דימוי זה ובמה הוא נשתנה עם סיום ההשתלמות? השינויים נבדקו באמצעות שאלונים, ראיונות ומבחן סיכום. בשלושת הכלים נתקבלו ממצאים חופפים בתיקון צולב. בשאלון פתוח נתבקשו המשתלמות לציין שלושה תפקידים של מנחה צוות מורים בפיתוח תכניות לימודים הנראים בעיניהם חשובים. התשובות שנתקבלו מוינו לקטגוריות שנגזרו מהגדרת תפקידי של המנחה על פי מחקרם של צבר וחב' (צבר וחב', 1981) ותוקפו תיקוף תוכני. בשאלה סגורה נתבקשו המשתלמות לדרג בסולם בעל ארבע דרגות את ארבעת תפקידי המנחה כפי שהם נגזרו מהמחקר שהזכרנו. להלן הממצאים שנתקבלו:

### לוח 1. שינויים שחלו בתפיסת תפקודי המנחה

הקטגוריה	שאלה פתוחה, 48-N		שאלה סגורה - 18-N משיבות,		תוצאות בערכי ממוצע		שינוי
	כניסה	סיום	שינוי	כניסה	סיום	שינוי	
מומחה לתכנון לימודים	27.08	38.57	11.49+	2.38	1.13	3.216	0.88+
מנהיג צוות משימה	41.66	46.88	5.22+	1.94	1.03	3.13	2.03+
מומחה למקצוע	16.68	6.25	10.43-	2.66	1.63	1.73	0.93-
אחר	14.58	8.3	6.28-	3.00	0.87	1.86	1.14-

ניתוח ממצאי לוח 1 מראה בעליל עלייה בחשיבות שהמשתלמות מייחסות לתפקידי המומחה לתכנון לימודים והמנהיג צוות משימה. בראש מעייני המשתלמות בעת כניסתן להשתלמות עמדו תפקידי המנחה בתור מנהיג צוות משימה, ויחס זה נשאר יציב גם עם סיום ההשתלמויות. עם זה, בהגדרה הפנימית של תפקיד מנהיג הצוות חל שינוי שניתן היה לעמוד עליו בניתוח תוכן התשובות שניתנו בשאלה הפתוחה: בעוד שבהתחלת הקורס נטו המשתלמות לתאר את תפקידי המנחה במידה רבה בתכונות של "מנהיג טבעי", כגון "יוצר התלהבות", "מוביל", "מעודד ליצירתיות", "לפתיחות ולמעורבות בנושא", "דינמי ובעל מרץ" וכיוצ"ב, הרי בסיום הקורס רבו ההתייחסויות אל תפקיד המנהיג כמארגן, מתאם, מכוון ודואג לחלוקת עבודה יעילה, קושר קשרי

חוץ ודואג למשאבים ולתנאים וכיוצ"ב. שינוי זה בהגדרת תפקידו של מנהיג צוות מסביר גם את הגידול הרב יחסית בהחשבת תפקיד מנהיג הצוות בשאלה הסגורה (ראה לוח 1 לעיל). הסיבה לכך שבשאלה הסגורה הוגדר תפקיד מנהיג הצוות כ"מכוון ומסדיר את עבודת הצוות", וזה תואם את השינוי שחל בראיית תפקידי מנהיג הצוות במהלך ההשתלמות.

לגבי תפקיד המומחה לתכנון לימודים, המשתלמות מחשיבות תפקיד זה במידה רבה יותר עם סיום ההשתלמות. ייתכן כי המשמעויות שלמדו ליחס לתפקיד זה במהלך ההשתלמות באו לידי ביטוי חיובי בשינוי זה. באשר לתפקיד של מומחה למקצוע חלה ירידה במשקלו היחסי בהרכב תפיסת התפקידים. יתכן שיש בכך לרמוז על התופעה המתוארת על ידי ראד (RUDD, 1975), המתייחס לעבודת צוותי מורים העוסקים בפיתוח תכנית לימודים ונושאי לימוד: לטענתו המורים נוטים להסתמך על ניסיונם ועל ידיעותיהם. הם נרתעים מלהיעזר בייעוץ מקצועי מבחוץ, ונוח להם להוכיח שהם מסוגלים להפיק תוצרים טובים בלי סיוע כזה. ברם, ככל שהם רוכשים יותר ביטחון עצמי, הם מוכנים יותר להודות בצורך להסתייע בייעוץ מקצועי ולקבל אותו ברצון. ייתכן שגם במקרה זה הייתה אצל חלק מן המשתלמות הבקיאיות והמומחיות בנושא או בחומר המטופל חשובה ביותר בכניסתן להשתלמות וחדלה להיות מרכיב חשוב בתדמית המנחה עם סיום ההשתלמות.

השינויים בתפיסת תפקידי המנחה נמצאו, גם בתשובות שנתקבלו בראיונות ובמבחן הסיכום. בראיון נתבקשו המשתלמות לציין את התפקיד העיקרי, החשוב ביותר, של המנחה. להלן התוצאות שנתקבלו.

לוח 2. שינויים בתפיסת התפקיד העיקרי של המנחה, באחוזים

שינוי	סיום	כניסה	הקטגוריה
52+	66	14	מומחה לתכנון לימודים
20-	32	58	מנהיג צוות
20-	-	20	מומחה מקצוע
6-		8	אחר

ממצאי הראיונות מצביעים על אותו כיוון שינויים שתואר לעיל. במבחן הסיכום נתבקשו המשתלמות לענות על השאלה הזאת: "הנך עומדת להנחות צוות מורים שיעסוק בבית ספרך בפיתוח נושא לימודי. צייני את התחומים שתהיי אחראית להם ממנחה ואת הפעולות שיהיה עליך לבצע בתחומים אלה."

להלן התשובות שנתקבלו אצל למעלה משליש מהמשיבות.

- לוח 3. תחומי אחריות המנחה, באחוזים  $2 \times N = 9$
1. טיפוח יחסים בין-אישיים חיוביים ועידוד תקשורת פתוחה בעבודת הצוות 68.4
  2. הבטחת איכות חומרי הלמידה לאור קריטריונים מקובלים בשיפוט חומרי למידה 57.9
  3. בחירת אנשי הצוות בהרכב שיבטיח יעילות וגיוון 57.9
  4. יצירת מוטיבציה ומעורבות בקרב אנשי הצוות 57.9
  5. העלאת שיקולים מתחומי המקצוע 52.6
  6. הגברת מודעותם של חברי הצוות לשיקולים הקשורים לתכנון לימודים 52.6
  7. ייזום וטיפוח קשרים עם גורמים מחוץ לבית הספר (המרכז לת"ל, הפיקוח במשרד החינוך) 52.6
  8. ניהול העבודה בהתאם לנהלים ולתהליכים המקובלים בפיתוח תכניות לימודים 47.7
  9. חלוקת העבודה בין חברי הצוות תוך ניצול הפוטנציאל האנושי 47.7
  10. הבטחת יעילות הדיונים: הכרעה במקרי מחלוקת, פתיחת דיון וסיכומו 47.7
  11. העלאת שיקולים מתחומי התלמיד 42.1
  12. הבטחת תנאים ומשאבים שיבטיחו עבודה יעילה. 42.1

תחומי האחריות שצוינו בתשובות המשתלמות מתייחסים רובם ככולם למה שניתן ליחס לתפקידי המומחה לתכנון לימודים ולתפקידי מנהיג הצוות. התשובות שניתנו בהיגדים 1, 3, 4, 7, 9, 10 ו-12 מתייחסות לתפקידי מנהיג הצוות, ואילו התשובות שניתנו בהיגדים 2, 6, 8 ו-11 מתייחסות לתפקידי המומחה בתכנון לימודים. התמונה הכללית מעידה על האוריינטציה הקיימת אצל המשתלמות באשר לתפיסת תפקידי המנחה. ההתרשמות היא שהן מחשיבות ויודעות ליחס משמעותי קונקרטי לתפקידי המנחה כמנהיג קבוצת משימה ותפקידי המנחה כמומחה לתכנון לימודים. בראייה כוללת של תפקידי המנחה אכן אלו התפקידים שהמנחה נושא בהם כמעט באופן בלעדי. בעניין המומחיות במקצוע או בנושא המטופל אפשר תמיד להיעזר במקורות חיצוניים, ואילו לגבי ההיבטים הפדגוגיים-הדידקטיים אפשר להניח כי כל המורים המשתתפים בצוות יישאו בעול במשותף.

#### **ב. מודעות לסוגים של שיקולי דעת**

אפשר להניח כי קיימים שיקולי דעת שהם בבחינת לחם חוקם של המורים בתכנון עבודתם בהוראה ובביצועה. שיקולים כגון "איזה מסר חינוכי או לימודי יפיקו תלמידיי מן הפעילויות הללו?", או "האם יש בפעילויות הלימודיות המוצעות משום



התחשבות בצורכי התלמידים או בנסיבות ההוראה? וכיוצ"ב שיקולים, הם בבחינת שיקולי דעת פדגוגיים-דידקטיים שמורים מורגלים להשתמש בהם. לעומתם, שיקולי דעת הקשורים בכללי פעולה, בנהלים ובתהליכים מומלצים בפיתוח תכנית לימודים או התחשבות בקריטריונים לשיפוט איכות חומרי למידה וכיוצ"ב הם שיקולי דעת המתחייבים בעבודת המתכנן והמפתח נושא לימודי.

בלוח 4 מוצגת מידת החשיבות שהמשתלמות מייחסות לסוגי שיקולי הדעת שמפעיל מנחה צוות מורים במהלך עבודת הפיתוח בהתחלת ההשתלמות ובסיומה. תשובת המשתלמות ניתנה על גבי סולם בן 5 דרגות עצמה.

לוח 4. שינויים שחלו בחשיבות המשתלמות מייחסות לסוגי שיקולי דעת שונים

שינוי הממוצע	סיום			כניסה			השיקולים
	שכיח	S	X	שכיח	S	X	
0.47-	3-5	0.86	4.00	5	0.07	4.47	1. רצון להפיק מטרות חינוכיות ולימודיות מהנושא המטופל
0.13+	5	0.42	4.81	5	0.25	4.68	2. התחשבות בצורכי התלמידים שישתמשו בתה"ל
0.33+	4	0.66	3.75	3	0.42	3.42	3. התחשבות בצורכי המורים שישתמשו בחומרי תה"ל
0.38+	4	0.67	4.06	4	0.54	3.68	4. התחשבות בתנאי הסביבה הלימודית
0.66+	4	0.83	3.5	3	1.23	2.48	5. התחשבות בנהלים ובתהליכים מקובלים בפיתוח ת"ל
0.96+	5	0.83	4.25	3	1.23	3.29	6. התחשבות בקריטריונים המגדירים איכויות של ת"ל

השיקול הראשון במעלה בעיני המשתלמות היה בהתחלת ההשתלמות, ונותר כזה גם בסיומה, ההתחשבות בצורכי התלמידים האמורים להשתמש בתכנית הלימודים. עמדה זו, שבמרכזה צורכי התלמידים, נשארה יציבה ואף התחזקה. דבר זה עולה בקנה אחד עם מטרות מתכנני ההשתלמות. יתר על כן, במהלך אחדים מן הקורסים עסקו רבות, ובמפורט, במשמעויות הקונקרטיות של הביטוי הכוללני והמכליל "צורכי הילד". כך, למשל, ציינו המשתלמות בחוות דעת שנתנו בכתב (בסיום הקורס "פיתוח והתאמה של תכניות לימודים לצרכים של אוכלוסיות שונות") את הערכתן לעובדה שניתן "ביטוי מעשי למונחים שהיו בעבר בבחינת מילים בלבד, כגון מודעות לצורכי התלמידים, בעיקר במונחים של יכולת, מוכנות, סגנון למידה ומוטיבציה".

שיקולים 1, 3, 4 בלוח 4 נותרו אף הם ברמה גבוהה של חשיבות בעיני המשתלמות, אם כי "הרצון להפיק מטרות לימודיות וחינוכיות מן הנושא המטופל" ירד בחשיבותו בעיני

המשתלמות, ואת המקום השני בדירוג השיקולים מבחינת חשיבותם תפס בסיום ההשתלמות השיקול של "ההתחשבות בקריטריונים המגדירים איכויות של תכניות לימודים". השינוי הניכר ביותר בחשיבות שהמשתלמות מייחסות לשיקולי דעת הוא בקשר לשיקולים 5 ו-6, שהם אכן שיקולי דעת אופייניים למתכננים העוסקים בפיתוח נושא לימודי. תזוזה זו נתקבלה גם בראיונות האישיים שנערכו בהתחלת ההשתלמות ובסיומה. בסיום ראו המשתלמות יותר את תפקידן כעוסקות בהערכה ובבחינה של תוצרי עבודתן באמצעות קריטריוני שיפוט, כדי להבטיח את איכות התוצרים.

### **ג. שליטה בכשירויות ובמיומנויות למילוי תפקיד מנחה כמומחה לתכנון לימודים וכראש צוות**

כאמור לעיל, ההשתלמות התרכזה בהכשרת המשתלמות לקראת תפקידן כמנחות המתמצאות בתכנון לימודים, וכראשי צוותים המסוגלים לנווט בהצלחה קבוצת משימה בפיתוח נושא לימודי.

במסגרת ההתנסות המעשית נתבקשו המורות המשתלמות להפעיל צוותים בקנה מידה קטן בבתי הספר שהן מלמדות בו, כדי שתוכלנה להשתמש בסדנאות אלה כבמעבדה זוטא לבדיקה עצמית, וכמו כן כדי שתוכלנה להביא לפני הצוות המורחב של המתכשרות ולפני צוות מורי הקורס מהבעיות שהן נתקלות בהן, במגמה לדון ביחד בדרכי התמודדות אפשריים.

מתוך 19 המשתתפות בקורס רק 12 משתתפות מימשו את המשימה, וזאת מסיבות שונות, כגון חוסר נכונות מצד ההנהלה או מצד המורים להשתתף בצוות כזה, לחצים שונים מצד בית הספר וכו'. מבין הסדנאות שהופעלו נערך מעקב צמוד אחר שלוש סדנאות של מורים לפיתוח חומרי למידה. את הסדנאות הנחו חמש ממשותתפות הקורס, שנמצאו בשנה השנייה להכשרתן. המשתתפים בסדנאות היו מורים מן השורה, מבתי הספר של המנחות, אשר נבחרו על יסוד נכונותם להשתתף בסדנאות הללו. הסדנאות התקיימו על חשבון שעות השהייה של המורים בבית הספר, ובעיקר על חשבון זמנם הפנוי של המורים, ללא קבלת תמורה כלשהי.

שלוש הסדנאות נפגשו לפחות אחת לשבוע. גודל הצוותים נע בין 4 ל-7 משתתפות. הפגישות נערכו במשך 1-3 שעות בכל פעם, בבית הספר או בבית אחת המשתתפות. משך הסדנאות נע בין 4 ל-9 חודשים. המעקב בשלוש הסדנאות נערך באמצעות תצפיות פתוחות, הקלטה ברשם קול, ראיונות ושאלונים. לרוב היתה האווירה נעימה, אך ניכרו הבדלים משמעותיים באווירה ובתהליכים בין צוות שבו היתה המנחה כעין "מורה" והמשתתפות היו "התלמידות" ובין צוות אחר, שבו היתה ההנחה דמוקרטית יותר ונבנו יחסי גומלין בין המנחה למשתתפות. מעמד המנחה בבית הספר ומידת סמכותה או שליטתה המקצועית קבעו את התקבלותה על ידי הצוות. גם למידת הניסיון של הצוות, הן בהוראה והן בפיתוח חומרים, היתה השפעה על התהליכים.

## עיקר הממצאים

המנחות כמומחים בתכנון לימודים שלטו בשימוש נכון במושגים מקצועיים, בהתייחסותן לניסוח המטרות ושימוש נכון במקורות לשיקולי הדעת. עם זאת ניכר היה ששימוש זה היה בחלקו טכני וטרם הופנם, דבר שמחייב תרגול נוסף וניסיון מצטבר הרבה מעבר למה שניתן לרכוש בשנת ההשתלמות הראשונה. רפרטואר המנחות לגבי אסטרטגיות הוראה היה דל, ואפשר היה לשער שההשתלמות לא חשפה אותן מספיק בפני הקשת הרחבה של אפשרויות לעיבוד דידקטי של חומרי למידה. היעדר השימוש ביועצים מקצועיים בשלבים שבהם התבקש הדבר העיד על חוסר מודעות לצורך חיוני זה. אפשר היה להשתמש בסיוע מומחים מקצועיים מקרב האוכלוסייה המקומית המוכרת למשתתפות הסדנה, או לפנות למוסדות חינוך גבוה ולמוסדות מחקר, אך המודעות לצורך זה לא היתה מספיקה.

ממצא מפתיע אחר הוא ההתייחסות המעטה יחסית מצד המנחות והמשתתפות לבעיות המאפיינות את אוכלוסיית התלמידים והמורים שהחומר שבפיתוחו עסקו בסדנאות מיועד להן. העדר התייחסות מספקת לנסיבות ולתנאים המקומיים גורע מרכיב חשוב בהצדקת קיומן של סדנאות מקומיות.

באשר למנחה כראש צוות, מצאנו בשתי סדנאות, א' ו-ג', טיפול רב בצד הארגוני, ואילו בסדנה ב' נעדר כמעט לגמרי הטיפול בצד הארגוני וגם בצד המנהיגותי. בסדנה א' לא הייתה מנהיגות בולטת, אך השתתפות המנחה בהשתלמות המיוחדת נתנה לה יתרון והכרה במעמדה למרות היותה ברמה שווה פחות או יותר עם שאר המשתתפות. בסדנה ג' הייתה מנהיגות סמכותית ללא עוררין, וכן עדיפות מקצועית של המנחה על פני המשתתפות האחרות, שהיו פחות מנוסות. בסדנה ב' לא הפגינה המנחה מנהיגות, וההנחיה למעשה נכשלה. ניתן אפוא להסיק, כי כדי להצליח המנחה צריכה להפגין לפחות אחת משתי התכונות - סמכות מקצועית או סמכות הנהגתית.

למתן פרשנות כשלה לממצאים שתיארנו לעיל בשלוש הסדנאות שבמעקב נחוץ לקחת בחשבון את שתי ההערות האלה:

- א. הבדיקה נעשתה במהלך השנה השנייה של ההשתלמות, ובהתאם לכך יש לראותה כחלק אינטגרלי של ההשתלמות ולא דווקא כמצבי-מבחן להפגנת הישגי ההשתלמות. יש לזכור, כי במהלך שנת ההשתלמות השנייה ניתנו רוב הסדנאות היישומיות, שאת פרותיהן ניתן היה לקצור רק בתום ההשתלמות. מכאן שלהסקת מסקנות בדוקות לגבי מידת שליטתן של המנחות בכישורי המנחה במצבי הנחיה בפועל נחוץ לבנות דגם הערכה שיבדוק את עבודת המנחות לאחר תום השתלמותן.
- ב. הערנו כבר לעיל, שבשנת ההשתלמות השנייה חסרה מסגרת ממוסדת לליבון ולדיון בבעיות שהתעוררו בהפעלת הסדנאות. מסגרת כזו היתה מאפשרת דיון בבעיות המתעוררות, הצעת פתרונות אפשריים, הגשת תמיכה וסיוע מידיים למנחות ותיקון ליקויים במועד.

## סיכום

במערכת חינוך שמעודדים בה את הגברת האוטונומיה של המורים יש חשיבות רבה לפעולה שיטתית שתבטיח את הצלחת ההפעלה של צוותי מורים העוסקים בפיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה. הפצת החידוש של הפעלת צוותי מורים בפיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה בקרב הגוש הגדול של אוכלוסיית המורים מן השורה, מחד גיסא, יחד עם שמירת איכות התוצרים, מאידך גיסא - אלה מחייבים הכשרת מנחים בעלי כישורים ומיומנויות הולמים במספר הולך וגדל. במאמר שלפנינו דווח על השתלמות מנחים, שתוכננה על יסוד ממצאי מחקר אמפירי (אשר אפשרו את הגדרת מטרות ההשתלמות) וביצועה לווה במערך של מעקב והערכה. ממצאי ההערכה המעצבת יושמו בחלקם ותרמו להצלחת ההשתלמות, ובחלקם הם ניתנים ליישום בתכנון השתלמויות עתידיות. באשר למטרות ההשתלמות המיידיות, שהוערכו במדדים של שינויים בתפיסת תפקידי המנחה, בשימוש ובמתן סדרי העדפה לשיקולי דעת מתאימים בתהליכי הפיתוח של נושא לימודי, במתן פתרונות נאותים במצבי הדמיה של הנחיית צוות מורים, ובמידה מצומצמת גם בהנחייה בפועל של צוותי מורים, ניתן לומר כי הן הושגו במידה ניכרת. את מטרות ההשתלמות לטווח ארוך, במובן של הצלחת המשתלמות בהנחיית קבוצות מורים בפועל, ובטווח מתמשך, בפיתוח נושאים לימודיים, לא ניתן היה לבדוק במסגרת עבודה זו. חשוב ביותר שהמוסדות האחראיים להשתלמות המורים במערכת החינוך, יחד עם האגף לתכניות לימודים, הרואה את עצמו אחראי למתן סיוע מקצועי שיטתי לקבוצות מורים העוסקות בתכנון לימודים, יתכננו דגם של הערכה ארוכת טווח ומעקב אחר בוגרות ההשתלמות הזאת, ואחר אלו שתבואנה בעקבותיה, כדי לבחון את התרומה המעשית של הבוגרות לשיפור רמת הפעולה והתוצרים של סדנאות מורים ולאפשר למתכנני ההשתלמויות לקבל משוב רב ערך לשיפור ההשתלמויות העתידיות.

## ביבליוגרפיה

- בן-פרץ, מ', "האפשרויות הלימודיות והחינוכיות הטמונות בתכנית לימודים; מושג הפוטנציאל של תכנית לימודים", **עיונים בחינוך**, 2, ביה"ס לחינוך, אוני' חיפה, 1974, עמ' 125-131.
- בן-פרץ, מ', "מקומו של המורה בתהליך פיתוח תכניות לימודים - גישה אלטרנטיבית לתכנון לימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 2, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, 1978, עמ' 57-70.
- רגב, ז', "המורה הפעיל; לקחיו של ניסוי בסדנת מורים לעברית", **מעלות**, ו', (2), 1974, עמ' 24-26.
- צבר נ', זילברשטיין, מ', שפירי, נ', "דרושים מנחים לצוותי-מורים בפיתוח תכניות לימודים; ניתוח שיטתי של מאפייני מנחים כבסיס לתכנית הכשרתם", **עיונים בחינוך**, 32, ביה"ס לחינוך, אוני' חיפה, 1981, עמ' 83-97.
- שפירי, נ', "מורים כמפתחי תכנית לימודים - הפעלת סדנת מורים אזורית כגוף לפיתוח תכניות לימודים", עבודת גמר לתואר מ"א, ביה"ס לחינוך, אוני' ת"א, 1979.
- שפירי, נ', צבר, נ', "התנסות מורים בפיתוח תכנית לימודים", **עיונים בחינוך**, 24, ביה"ס לחינוך, אוני' חיפה, 1979, עמ' 77-86.
- Bradford, L. P., "Making meeting work", University Associates, La Jolla, 1976.
- Connelly, F. M., "The function of curriculum development", **Interchange**, 3, (23), 1972, pp. 161-177.
- Gray, K. R., What can teachers contribute to curriculum development **Journal of Curriculum Studies**, 6, (2), 1974, pp. 120-132.
- Fullan, A., Pomfret A., Research on curriculum and instruction implementation "Review of Educational Research", 47, (2) 1977, pp. 335-397.
- Harlen, W., "Implementation through involvement in development process" in Tamir P., Blum, A., Hofstein A. and Sabar N., (Eds.); **Curriculum Implementation and its Relationship to Curriculum Development in Science**, Hebrew University, Jerusalem, 1979, pp. 189-194.
- Olson, J. K., "Teacher education and curriculum change; reexamining the relationship", **Curriculum Inquiry**, 7, (1), 1977, pp. 61-66.
- Olson, J. K., "Teacher Constructs and curriculum change", **Journal of Curriculum Studies**, 12, (1), 1980, pp. 1-11.

- Prestt, B. M., "Take your time; Curriculum development at your own pace", in Tamir P., Blum, A., Hofstein A., and Sabar, N. (Eds.), **Curriculum Implementation and its Relationship to Curriculum Development in Science**, Hebrew University, Jerusalem, 1979, pp. 203-206.
- Rosenthal, R., Rubin, D. B., "Interpersonal expectancy effects; The first 345 studies". **The Behavioral and Brain Science**, 3 1978, pp 377-415.
- Rudd, W. G., "Teachers as curriculum developers; A second generation viewpoint, "in Taylor P. H., Walton, G. (Eds.), **The curriculum research, innovation and change**, Wardbock Education, London, 1975 pp. 52-69.
- Saunders, M. S., "Localilty and the curriculum towards a positive critique", **Comparative Education** 15 (2), 1979, pp. 217-230.
- Schwab, J. J., "The Practical 3; Translation into curriculum", **School Review**, 81, 1973, pp. 501-522.
- Silberstein, M., Segal, I., Nahaman, B., "**Collaboration of teachers and curriculum consultatns, in the development of study materials of a local nature**", paper presented at the Bat-Sheva Seminar on Curriculum Implementation and its Relationship to Curriculum Developement in Science, Israel, July 23-aug. 2, 1978.
- Young, J., "Teacher participation in curriculum decision making; An organizational dileme" **Curriculum Inquiry**, 9 (2), 1979, pp. 113-129.