

גיליון 6, תשמ"ט

## **כיצד להפוך את "תכנית הלימודים" לכלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה?**

משה זילברשטיין, נעמה צבר בן-יהושע

במושג "תכנית לימודים" במאמר שלפנינו אנו מתכוונים לחוברת ובה תכנית הוראה של מקצוע או נושא כלשהו במסגרת בית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי. תחומי לימוד אחדים, כמו למשל בהוראת הביולוגיה, "תכנית הלימודים" משותפת לשתי מסגרות החינוך - הממ"ד והממ"ד. לעומת זאת בתחומי לימוד אחרים כמו בהוראת המקרא, קיימות "תכניות לימוד" נפרדות. חוברות אלה נדונות ומקבלות את אישורן במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות ונחשבות כמסמכים המחייבים את כל מערכת החינוך בישראל. מקובל לחשוב שמורים ממעטים להשתמש בחוברות אלה. מורים מתחילים, מעיינים בדרך כלל בחוברות האלה על מנת להפיק מתוכן מידע ראשוני על הנושאים שיצטרכו ללמד בכיתות בהן הם עתידים להורות. לעומת זאת מורים ותיקים מתקשים למצוא תועלת בחוברות האלה וממעטים להשתמש בהן (זילברשטיין ובן-פרץ, 1983). לתופעה זו ייתכנו הסברים אחדים:

יתכן שהמורים רואים את תכנית הלימודים כמסמך המפרט בראשי פרקים את רשימת הנושאים שעליהם להורות. בתור שכזה די להציץ בו פעם-פעמיים ולקבל את המידע הנחוץ. החלק "הספרותי" בחוברות הללו, אשר בדרך כלל גדוש הצהרות של כוונות כלליות, ניסוחים מופשטים של הנחות, עקרונות ומטרות כלליות, לא תמיד מובן למורים. יתר על כן, אופיו התמציתי והמלא רמזים של חלק זה, על דברים שתוכנם לא הובהר, הופך מסמך זה ללא-נגיש למורה מן השורה (זילברשטיין ובן-פרץ, 1983). אולם, יתכן גם שמורים רבים חושבים שמסמך זה מכווון מעיקרו לאותן רשויות המכילות את בחינות הבגרות והאחריות להכנת כלי הערכה ומבחנים כלל ארציים מסוגים שונים ולכן יש להם מעט צפיות ממנו.

יש להניח כי קיימות סיבות נוספות לשימוש המועט ב"תכנית הלימודים" על ידי המורים. כך או אחרת, אנו סבורים שבמצב עניינים זה של שימוש מועט או נכון יותר חוסר שימוש ב"תכנית הלימודים" יש משום החמצה גדולה.

קובעי מדיניות החינוך בישראל משתמשים במסמכים אלה בתור כלים חשובים להכוונת מערכת החינוך. קביעת תכניות לימודים משותפות וניסוח תביעות אחידות לכל בתי הספר שבמערכת החינוך הם אפיונים חשובים במערכת חינוך מרכזית. כדי לעמוד על מידת השפעתם של המסמכים האלה על המתרחש בפועל בבתי הספר

ולראות באיזה מידה ציפיותיהם של קובעי מדיניות החינוך אכן מתקיימות, דרוש מחקר אמפירי רב ומתמשך. במאמר שלפנינו לא נתייחס לפן זה של "תכניות הלימודים", אנו סבורים כי מסמכים אלה עשויים לשמש, בתנאים מתאימים, כלים חשובים ומועילים לארגון החשיבה הדידקטית של המורים, וזאת מבלי להביא את המורים למצב של קבלת תכתיבים מלמעלה אלא להיפך, תוך הגברת האוטונומיה שלהם. על מנת שזה יקרה, המורים צריכים להכיר את תוכן המלא של "תכניות הלימודים", לדעת לקרוא בהן כראוי ולהשתמש באורח ביקורתי ברעיונות הנחשפים בתכנון תכניות ההוראה למערכי השיעורים שלהם. להבהרת טענתנו זו נקדיש את המשך המאמר. בתחילת דברינו נתאר את גלגולי המושג "תכנית לימודים" במערכת החינוך בישראל, נפרוס את תוכן הכללי של "תכניות הלימודים" ואת הפוטנציאל הקוריקולרי הטמון במסמכים אלה. לאחר מכן נרחיב ונבסס את הצעתנו להפוך את "תכנית הלימודים" לכלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה, ואת החלק האחרון של המאמר נקדיש להצעת דרכים אפשריות בהכשרת המורים במגמה זו.

### **גלגול המשמעות של מושג "תכנית הלימודים" בישראל**

מסוף שנות השישים ואילך, בעקבות פרסום "תכניות הלימודים" החדשות, החלה פעילות מוגברת של צוותים וגופים מקצועיים בפיתוח חומרי למידה. פעילות זו ניזונה מרצונם של המתכננים-המפתחים לתת פרשנות נאמנה ותרגום איכותי ברמה מקצועית נאותה לכוונות המוצהרות ב"תכנית הלימודים". לדידם "תכנית הלימודים" (הסילבוס) שימשה מסגרת התייחסות, שסיפקה את המתווה, אשר במסגרתו הם אמורים היו לתרגם כוונות פדגוגיות לשפת הפעילויות (הלימודים), המוצעות למורים. סגירת פערים בין כוונות קוריקולריות לבין הפרקטיקות הקוריקולריות, דהיינו, בין הצהרת המטרות והעקרונות לבין המתרחש במעשה ההוראה היום-יומי של המורה, הייתה משאת נפשם המוצהרת של חסידי התנועה לפיתוח תכניות הלימודים באמצעות גופים מקצועיים, חיצוניים לבית הספר. כך תואר המצב מעבר לים וכך גם בישראל (אדן, 1971). למלוי משאת נפש זו אימצו המתכננים המקצועיים את הגישה האינטגרטיבית (אדן, 1980), לפיה התייחסו אל חומרי הלמידה, שפותחו בעקבות פרסום "תכנית הלימודים", בחלק מרכזי של התכנית עצמה. המושג מארז של תכנית לימודים (Curriculum Package), דהיינו מארז הכולל חומרי למידה לתלמיד, אמצעי הוראה מסוגים שונים, מקורות למורה וכלי הערכה, הפך להיות רווח ומקובל בקרב מתכננים-מפתחים. מפתחי תכניות לימודים וחוקרי חינוך רבים הגדירו את מושג תכנית הלימודים (קוריקולום) הגדרה רחבה, לפיה המושג כולל, פרט לחוברת "תכנית הלימודים", גם את חומרי הלמידה לתלמיד ולמורה, עזרי הוראה, כלי הערכה וכיוצא באלה אמצעים אחרים, שמטרתם לאפשר למורה להורות את תכנית הלימודים (אדר ופוקס, 1978; צבר בן-יהושע, 1988). רבים צידדו בגישה מובנית, לפיה קיוו לממש את הכוונות המוצהרות ב"תכנית-הלימודים" בדרך של הכנת הצעות מפורטות לפעילויות

לימודיות, המופיעות בחומרי הלמידה, ובהפניית דרישה אל המורים להפעיל את תכנית הלימודים כרוחה וכלשונה. לא עבר זמן רב והחל מאמצע שנות השבעים גברה ההכרה כי גישה זו אינה מציאותית. גישה הרואה את חומרי הלמידה כדוגמה לפרשנות אפשרית של כוונות "תכנית הלימודים" תפסה את מקומה. על פי גישה זו חומרי הלמידה הם בבחינת מאגר של הצעות לפעילויות העומד לבחירה בידי המורה. את חומר הלמידה יש לראות כתוצרי ביניים, הזקוקים לפיתוח נוסף בידי המורה (זילברשטיין, 1977). שינוי זה נבע בעיקרו מן ההכרה, שאין זה רצוי וגם אין זה אפשרי לעקוף את המורה בתכנון הלימודים, וכי מן הדין לאפשר אוטונומיה במידה זו או אחרת לכל המעורבים במישרין בתהליך החינוך: לתלמידים, למורים ולהורים (אדן, 1980). בד בבד עם השינוי שחל אצל מפתחי תכניות לימודים אנו מוצאים אצל קובעי מדיניות החינוך הדגשה הולכת וגוברת להבחנה בין "תכניות הלימודים" שהוא מסמך מחייב, האמור לארגן את הלימודים במערכת החינוך בישראל, לבין חומרי הלמידה, הנחשבים כמקורות או משאבים העומדים לבחירתם של המורים (פור, 1985; בן אליהו, 1985).

אולם המציאות במערכת החינוך כפי שמסתבר, נתונה לדינמיקה משלה. במרוצת השנים מורים רבים התרגלו לראות את חומרי הלמידה בתור תכניות לימודים. הם פיתחו עמדה של קבלת תכתיב, ורצון להישאר נאמנים למלה הכתובה בחומרי הלמידה (כהן, 1983). משמעות התביעה המחייבת הועתקה אצל מורים אלה מ"תכנית הלימודים" אל חומרי הלמידה, וכך נטשטשה ההבחנה ביניהם. תהליך זה לוהה בנטישת החשיבה הפדגוגית העצמאית במידה רבה (כהן, 1983). כך שלמרות השינוי שחל אצל המפתחים תכניות לימודים באשר לתפיסת מהות חומרי הלמידה ואופן השימוש בהם, מורים רבים המשיכו לראות את חומרי הלמידה כמחייבים והמשיכו להשתמש בהם תוך שהם כובלים את עצמם להפעלת ההצעות המפורטות בהם. במפגשי השתלמות ובשיחות מזדמנות אפשר להיווכח כי עד עצם היום הזה מורים רבים מדברים על "תכניות לימודים" כאשר בעצם הם מתכוונים לחומרי למידה. מסתבר שלא קל לשנות משמעות של מושג שנשתבש ונתקבל בעבר.

נוכח תמונת מצב זו מתעוררת השאלה, מה ניתן לעשות כדי להחזיר את ההבחנה בין "תכנית הלימודים" לבין חומרי הלמידה למשמעות הנכונה, ולהפוך את המסמך "תכנית הלימודים" מכלי מגביל וכופה אחידות לכלי המסייע למורה לארגן את חשיבתו הפדגוגית הדידקטית ותורם להתפתחותו האוטונומית?

עמידה עקבית על ההבחנה בין המונח "תכנית לימודים" לבין המונח "חומרי למידה" מצד קובעי מדיניות החינוך, אנשי רשויות החינוך, מתכננים וחוקרים עשויה להיות צעד חשוב בכיוון הנכון, ואולם אין בכך די. תיקון השימוש הקונצפטואלי-תיאורטי

במונחים צריך להיות מלווה בשינוי מרחיק לכת בעמדות המורים כלפי המסמך "תכנית הלימודים". אפשר להניח כי שינוי עמדות זה מותנה בין השאר בהכרת התוכן המלא של "תכנית הלימודים" ובהכרת האפשרויות הטמונות בניצול מסמך זה בעיבוד תכניות ההוראה של המורים.

### **הכרת התוכן המלא של המסמך "תכנית-לימודים"**

ניתוחי תוכן חוזרים ונשנים של "תכנית לימודים" במערכת החינוך בישראל הראו, כי למרות השוני בתכנים, בהקשר לתחומי הדעת ולמקצועות לימוד בהם הן עוסקות, ולמרות השוני בתבנית החוברות, דהיינו בחלוקת התוכן לסעיפים, מידת הפירוט והסגנון, בכולן ניתן למצוא מספר תכונות בסיסיות, העשויות לשמש סימני היכר, ל"תכנית הלימודים" (זילברשטיין ובן-פרץ, 1983; כץ, 1984; זוהר, 1986), בכולן ניתן למצוא חלק, המתאר בראשי פרקים את הנושאים והתכנים שיש להורות בכיתות השונות. רשימת תכנים זו מלווה בדרך כלל בהמלצות לגבי היקף שעות ההוראה, ובהערות קצרות, כגון: "הנושא הוא בבחינת חובה (או רשות)". חלק זה, העוסק בתכנון נושאי הלימוד ובסדר הוראתם בשנת לימודים מסוימת ולאורך שנות לימוד מקצוע ההוראה, הוא החלק המוכר יותר למורים (זילברשטיין, 1982).

היכרות המורים עם חלק זה שב"תכנית הלימודים" רבה יחסית משום שחלק זה מוצא את ביטוייו בנושאים המופיעים בחומרי הלמידה, ברשימות של מושגי יסוד והישגי מינימום, בפרסומי האגף לתכניות לימודים, בתכניות למבחני בגרות ולמבחני הישגים ארציים ולעיתים במסמכים אחרים של הרשויות השונות במשרד החינוך. החלק השני, שאף הוא מופיע בחוברות "תכניות הלימודים", פעמים באריכות ופעמים בקיצור, בפירוט או בתמציתיות, מפורש יותר או נוטה להשתמע, הוא החלק הקרוי בפי רבים "הרציונל של התכנית". חלק זה כולל את המטרות המנוסחות והעקרונות להוראת התכנית. בו נמצא את הכוונות, עליהן מצהירים מחברי התכנית, ההנחות ושקולי הדעת, שעמדו מאחורי החלטות שנתקבלו ומצאו את ביטויים בסעיפי התכנית וכן דעות ואמונות, שעיצבו את התכנית. מאז ומתמיד, חלק זה זכה לחשיבות יתרה בעיני המתכננים. מתכננים מן האסכולה הטיילוריאנית (טיילור, 1949) כינו חלק זה "רציונל של התכנית", ברמזם לקורא, כי בחלק זה ימצא את ההסברים ואת הצידוקים לתכנית המוצעת. שטראוס (1972) ראה בחלק זה ביטוי לפילוסופיה חינוכית מתואמת היטב של מחברי התכנית או ביטוי למערכת הקונצפטואלית של התכנית, בה חושפים המחברים את עמדתם לגבי מטרות החינוך הרצויות בעיניהם ותפיסתם את מהות הדיסציפלינה ואת תהליכי הלמידה וההתפתחות של התלמידים, ואילו ואלקר (1971) ראה בחלק זה של התכנית את ה"מצע" (Platform) של מחברי התכנית. ה"מצע" הוגדר על ידיו כמערכת של אמונות ודעות באשר למדת הרצויות, הנחיצות והאפשרות של מימוש מטרות ואמצעים, בהם דנים מחברי התכנית ועל פיהם הם נוקטים עמדה ומקבלים החלטות.

זילברשטיין ובן-פרץ (1983) רואים בחלק זה את "התפיסה הרעיונית" של תכנית הלימודים. תפיסה זו (הכתובה בשיטין ובין-השיטין ב"תכנית הלימודים") בנויה על התשובות, שמחברי התכנית נתנו לשאלות יסוד אחדות. טענתם היא שמחברי "תכנית לימודים" בתחום כלשהו אמורים לתת את דעתם לשאלות היסוד הבאות:

1. כיצד מגדירים את תחום הדעת הנדון בתכנית? מהי תפיסתם את מהות תחום הדעת או המקצוע או הנושא, המטופל על ידם.<sup>1</sup> למשל, אין מחברי תכנית הלימודים בביווגיה יכולים שלא לשאול את השאלה מהי הביווגיה כתחום דעת בעיניהם, כשם שאין מחברי תכנית לימודים במקרא יכולים להימנע מלשאול, מהו המקרא כתחום דעת בעיניהם וזאת בהתחשב בתפיסות הרווחות אצל המומחים בתחום הדעת הנדון.

2. מה דעתם של מחברי התכנית של התרומה האפשרית של לימוד תחום הדעת, (המקצוע או הנושא), למכלול החינוך של התלמיד? הביווגיה והמקרא, כמוהם ככל תחום דעת אחר בנוסף ומעבר להבנת התחום עצמו יש בהם גם פוטנציאל של תרומה למטרות חינוך כלליות, אישיות וחברתיות. בהתחשב בהקשר המדובר, דהינו בית הספר, שהוא מוסד האחראי למכלול החינוך של התלמיד, אי אפשר להימנע משאול שאלה זו ולתת עליה תשובות הולמות.

3. מה דעתם של מחברי התכנית על דרכי למידה, דרכי הוראה ועל דרכים לעיבוד חומרי הלמידה ולהצגתם? אלו מהן רצויות, ראויות להעדפה והוכחו כיעילות בתהליכי ההוראה והלמידה? (תוך נתינת הדעת, כמובן, למורכבות השאלות האלה, אשר מחייבות התחשבות במטרות החינוך, באוכלוסיות היעד, במבני הדעת של המקצועות ועוד).

4. מה דעתם של מחברי התכנית באשר לדמות המורה האמור להפעיל את התכנית? מהו מקומו בתכנון הלימודים? מה הציפיות והדרישות ממנו, לאילו כישורים יזדקק?

5. מה דעתם של מחברי התכנית לגבי התאמת התכנית לאוכלוסיות יעד שונות של תלמידים, לכיתות בעלות הרכב הטרונגי וכיוצא באלה? הכרעות שנתקבלו, ותשובות שניתנו לשאלות אלו ואחרות בתהליכי השקלא וטריא של וועדה המכינה את "תכנית הלימודים", מוצאות את ביטויין בפסקאות, בסעיפים שכותרותיהם מורות על מטרות התכנית ועקרונותיה או במשפטים המצויים בסעיפים מסוימים של "תכנית הלימודים". הבנת משמעותן הישירה של פסקאות אלה, הבנת ההשתמעויות הנובעות מן הכתוב בהן, והבנת ההנחות שמאחורי ניסוחן מהווה

את מושא התהליך, הקרוי "חשיפת התפיסה הרעיונית של תכנית הלימודים" (זילברשטיין, 1983). חלק זה ב"תכנית-הלימודים", כפי שנראה בהמשך, הוא הפן הפחות מוכר למורים.

### **"תכנית הלימודים" ככלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה**

מעשה ההוראה של המורה מתרחש במקביל בשתי רמות של פעילות. המורה עסוק בתכליות מיידיות, בטיפול בתכנים ובפעילויות לימודיות ספציפיות הבונות את השיעור. ברם, במקביל, נתונה דאגתו גם למגמות כלליות, לתהליכים מצטברים, הנושאים תוצאות בדרך כלל בטווח הארוך. פעילות לימודית יחידה, תוכן לימודי ספציפי, שיעור בודד אחד ראויים להיבחן באמות מבחן איכותיות, הבודקות אותן ביחידות מוגדרות כל אחת לעצמה. אפשר לדבר על פעילות לימודית פחות יעילה או יותר יעילה, תוכן ספציפי חשוב פחות או יותר, ואפשר להעריך שיעור כפחות מוצלח או יותר מוצלח. ברם, כל אלה צריכים להיבחן גם בהקשר הרחב יותר. כל יחידה כזאת מן הדין שתיבחן גם בזיקתה אל מגמות חינוך כלליות, בתרומתה לתהליכים מצטברים בבניית אישיותו של התלמיד המתפתח.

עמדה כזאת מחייבת את המורה לתפקד בשתי רמות: בתכנון תכניות ההוראה קצרות הטווח וארוכות הטווח, כאשר הוא עוסק בתכנון מערכי השיעורים שלו ובהפעלתם בכיתה.

על האופי הכפול בתפקוד המורה ועל ההכרח לבנות את תכניות החינוך על שתי הרמות עמדו זה מכבר הוגי דעות וחנוכאים ידועים. וייטהד (Whitehead, 1929) אפיין את תהליך הלמידה הרצוי כמושתת על שלושה יסודות: ה-Romance, שהוא היסוד ההנעתי-מוטיבציוני, ה-Precesion, יסוד השליטה בפרטים ובעובדות וה-Generalization, יסוד ההכללות וההפשטות, מרגולין (1947), דידיקטיקן מעולה שהשפעתו הייתה רבה בארץ בשנות הארבעים, בונה את משנתו החינוכית על יסודות דומים. ברונר (1963), מאבות האוריאנטציה התכנונית למבני הדעת, הפנה את תשומת לבנו לחשיבות ולעצמה שיש לייחס לרעיונות הכלליים המהווים את מבני היסוד בגופי היידע המאורגנים בתחומי הדעות השונים. רעיונות כלליים אלה הם ברי העברה במידה רבה, קלים יותר להצפנה בזיכרון, לאחזור ולהחלה במצבים חדשים. זאת מבלי לזלזל בלימוד הספציפי ובלמוד הפרטים.

בעיני לם, מודעות המורה בהוראה פירושה מודעות למטרות (כלליות באופיין) ומודעות לפעולות ספציפיות. לדעתו, על המורה להבין ולפעול לקראת יצירת קשר בין פעולות ספציפיות לבין הוראת המקצוע על פי מטרותיו השונות (לם, 1980).

לפן אחר באופי הכפול של תפקוד המורה מתייחסת גלוברזון (1987). לדעתה, מחובת המורים, בתכנון הסביבה הלימודית, לדאוג למצבי למידה אשר בהם, בנוסף ללימוד הקונטקסטואלי, לימוד המקרה והדוגמה בהקשר הפרטי, תתרחש גם למידה של

הפשטה והכללה המתנתקת מן הקונטקסט המדובר והמוליכה את התלמידים לקראת לימוד רעיונות השואבים את עצמתם מהיותם בעלי אופי כללי.

אחד הממצאים הבולטים במחקרי הוראה המתרכזים בהשוואת התנהגויות תכנוניות של מורים מומחים (Expert Teachers) לעומת מורים טירונים (Novices) הוא הממצא המתאר את המורה המומחה כמי שמתפקד בשתי הרמות ומיישם עקרונות כלליים למקרים הספציפיים בו בזמן שהמורה הטירון צמוד אל הספציפי (Leinhardt & Smith, 1985). קרינסקי (1988), בדקה כיצד מורים מומחים מתכננים שיעורים בהוראת הספרות לעומת מורים טירונים. היא מצאה כי המורים המומחים הרבו לייחס את היצירות הספציפיות לז'נרים הספרותיים המתאימים, הרבו להשתמש במושגים בעלי אופי רחב הנוגעים לעקרונות כלליים ולקונבנציות ספרותיות רחבות לעומת הטירונים שנמנעו מקשירת היצירות הספציפיות לתמונה רחבה יותר. המורים המומחים יישמו ושילבו עקרונות ספרות כלליים ביצירות הספציפיות. לעומתם הטירונים גרסו כי מוטב לתכנן שיעורים נפרדים להוראת הז'נרים הספרותיים ובהם לעסוק בהכללות מן הסוג שהמורים המומחים שילבו ביצירות הספציפיות. מסקנת החוקרת (קרינסקי, 1988) הייתה שאחד ממרכיבי המומחיות של המורה המומחה הוא יכולתו לתפקד בשתי רמות התפקוד, הספציפי והכללי. כאן בעניין זה, בחינוך המורה לתפקד בשתי הרמות, טמון כוחה של "תכנית הלימודים" ככלי מועיל בידי המורה. התפיסה הרעיונית ב"תכנית הלימודים" מהווה עבור המורה מסגרת התייחסות, המאפשרת לו לתכנן ולבדוק בדרך רפלקטיבית את החוליות הבודדות בעשייה החינוכית שלו לאור רעיונות והתכוונויות כלליות, היא תסייע למורה בעיצוב ובגיבוש השקפתו באותן שאלות יסוד, בהם התלבטו מחברי "תכנית הלימודים" וניסו לתת עליהן תשובות. כך, למשל, מורה כזה, כאשר הוא מתכנן או בודק ומעריך בדרך רפלקטיבית את ההתרחשויות בשיעור, לא יסתפק בבדיקה לאור אמות מבחן המתייחסות אל השיעור כשלעצמו ואל התכנים הספציפיים כשלעצמם, אלא יוסיף וישאל, כיצד השיעור הבודד הזה, על תכניו הספציפיים, מתייחס אל תפיסת מהות המקצוע, למשל, הוא כיצד הוא עשוי לתרום למטרות חינוך כלליות, מעבר להבנת תחום הדעת (אם יש בתוכן השיעור פוטנציאל לתרומה כזאת) וכיוצא באלו שאלות בעלות אופי כללי. חשיפת התפיסה הרעיונית ב"תכנית הלימודים" עשויה לעורר אצל המורה חשיבה לגבי אותם רעיונות בעלי העצמה (ברונר, 1963; גלברזון, 1987) שלקראתם הוא עשוי לכוון את תלמידיו במגוון ההתנסויות הלימודיות המצטברות והולכות במהלך השיעורים. נדגים את כוונתנו בדוגמה הבאה: מורים שיעיניו בקריאה ביקורתית ב"תכנית הלימודים" להוראת המולדת והחברה לכיתות ב'-ד', ביה"ס הממ"ד והממ"ד - יגלו שמדובר בנושא בין-תחומי הבנוי מחטיבות ידע מתחומי הגאוגרפיה, הסוציולוגיה, הכלכלה, האנתרופולוגיה וההיסטוריה. בכל אחד מן התחומים מציעים מחברי התכנית למקד את הלימוד סביב מספר מצומצם של רעיונות מרכזים. הבנת רעיונות אלה תתרום למטרה חשובה של לימודי המולדת והחברה, והיא טיפוח הבנתו

של הלומד את מקומו הוא ביחסי הגומלין הקיימים בינו לבין הסביבה האנושית והפיזית הקרובה לו ואשר בתוכה הוא חי. בתחום הסוציולוגיה, למשל, מציעים מחברי התכנית למקד את תשומת הלב לרעיון של המתח המתמיד הקיים בין הפרט, רצונותיו ומאוויו, לבין הקבוצה או החברה בתוכה הוא חי. בכל מסגרת חברתית קיים מתח מתמיד בין הפרט לבין החברה. מורה המודע לרעיון זה, מבין אותו ומסוגל ליישם אותו בנושאים ובתכנים אותם הוא מלמד, ילמד אחרת את נושא "השכונה שלי" או את נושא "המשפחה" או את נושא "הבית המשותף בו אני חי", מאשר המורה שאיננו מודע לרעיון זה. המקרים הספציפיים בהם יעסקו התלמידים, כגון, מריבות במשפחה או קונפליקטים עם שכנים בבית המשותף בו אנו גרים, ייראו וייתפסו אחרת כאשר המקרים בהם מדובר, בנוסף ללימוד תוכנם הספציפי, ינותקו מהקשרם זה ויובנו ברעיונות כלליים המסבירים את היווצרותם של יחסי אנוש ואת הדרכים למיסוד יחסים אלה בכל חברה מצויה, לפיכך, נראה לי כי השאיפה לאוטונומיה פרופסיונלית של המורה בתכנון לימודים מחייבת שליטה במיומנויות חשיבה של מתכנן, הכוללות בין השאר את היכולת לשאול את שאלות היסוד, שכל מתכנן שואל אותן, היכולת להתמודד באופן ביקורתי עם התשובות שניתנו על ידי מחברי "תכנית הלימודים" המסוימת והיכולת להגיע להחלטות מתאימות הניתנות ליישום במעשה ההוראה היומיומי, החלטות שיאפשרו לו לתפקד בשתי הרמות גם יחד. תביעה זו לדעתנו, רלבנטית בין אם המורה מרבה להשתמש בתכניות לימודים ובחומרי למידה קיימים, מנהג של צרכן נבון ואוטונומי (זילברשטיין, 1984) ובין אם הוא מעורב באופן פעיל בפיתוח תכניות לימוד חדשות וחומרי למידה חדשים בהיקף זה או אחר. לסיכום, "תכנית הלימודים" ככלי לארגון החשיבה הדידקטית של המורה עשויה לתרום בכיוונים הבאים:

- א. יצירת מסגרת התייחסות שתאפשר למורה לקשור את התכנים הספציפיים ואת הלמידה הקונטקסטואלית אל מטרות, עקרונות ורעיונות כלליים;
- ב. פיתוח הבנת היסודות המהווים תפיסה רעיונית של "תכנית לימודים";
- ג. חשיפת התפיסות הרעיוניות ב"תכניות לימודים" קיימות ויצירת האפשרות להתמודדות ביקורתית עם התפיסות שנתגלו;
- ד. עשיית שימוש בתפיסה רעיונית של "תכנית לימודים" כמסגרת התייחסות לבדיקה ביקורתית של חומרי למידה קיימים והפיכתם למקורות תכנון של תכניות ההוראה האישיות של המורה;
- ה. עשיית שימוש בתפיסה רעיונית של "תכנית לימודים" כמסגרת התייחסות בחיבור חומרי למידה חדשים ובפיתוחם.

כיצד להכשיר את המורים לקראת שימוש ב"תכנית לימודים" ככלי לארגון החשיבה הדידקטית?



ציינו לעיל כי אחד ממרכיבי המומחיות של המורה המומחה הוא יכולתו לתפקד בשתי הרמות, הספציפית והכללית. יכולת זו היא ככל הנראה פרי ניסיון מצטבר ורב שנים, פרי בנייה ממושכת של "ידע תוכן פדגוגי" (Shulman, 1986). לפי שולמן, "ידע התוכן הפדגוגי הוא בבחירת תרכובת ייחודית לכל מורה, חלק מאישיותו ההולכת ונבנית ממקורות של ידע מקצועי ההולך ומתעשר עם צבירת הניסיון, ידע פדגוגי בעל אופי כללי הניזון ממקורות עיוניים, השתלמויות וגם הניסיון הישיר בהוראה, ידע פדגוגי ספציפי קונטקסטואלי וידע קוריקולרי שאף הם מצטברים עם הניסיון".

אין להניח כי הכשרה מכוונת כלשהי יכולה לגשר על פי היעדר שנות הניסיון ולסגור את הפער בין מעמדו ויכולתו של המורה המומחה לבין זה של הטירו. זאת תהיה אשליה. עם זאת מותר להניח כי צמיחתו הפרופסיונלית של המורה היא תהליך ארוך שראשיתו בשנות ההכשרה. הצעות לשילוב של לימוד שיטתי של תכנון לימודים בתכניות ההכשרה של פרחי ההוראה מבוססות על האמונה כי ניתן וצריך להתחיל לטפח אצל פרחי ההוראה ראשית צמיחת עמדות, גישות ודפוסי התנהגות אשר המשך התפתחותן יהיה לאורך חייו הפרופסיונליים של המורה ההולך וצובר ניסיון בהוראה. לכן את היסודות למודעות המורה לצורך לתפקד בשתי הרמות בתכנון תכניות הוראה ואת היסודות לפיתוח יכולתו לתפקד כך, אפשר וצריך להניח בשלב הכשרתו לקראת הסמכתו כמורה. את הכשרתו של פרח ההוראה בנושא התפקוד בשתי הרמות, ניתן לבנות בשני שלבים: בשלב הראשון ניתן להתרכז בהכרת התוכן של המסמך "תכניות לימודים", בלימוד מיומנויות לקריאה ביקורתית של המסמך ואילו בשלב השני ניתן להתרכז ביישום הרעיונות הנחשפים ב"תכניות הלימודים", בתכנון תכניות ההוראה הלכה למעשה בשלב הראשון של תכנית ההכשרה ראוי להתרכז בנקודות הבאות:

א. הכרת החלוקה הקיימת במסמכי "תכניות הלימודים" לחלק המציג את רשימת הנושאים שיש להורות לאורך שנות הלימוד ובתוך שנות הלימוד, ראשי פרקים לתכנים שיש ללמד בליווי הערות קצרות כגון, אם הנושא או התוכן מסומן כחובה או כרשות, ולחלק המציג את מטרות הוראת המקצוע. הנחות ושיקולי דעת, עקרונות כלליים וכיוצא באלה אלמנטים של "הרציונל". ראוי שפרחי ההוראה יבחינו בין שני החלקים האלה מבחינת תוכנם ומגמתם, ויתנו את דעתם לשאלה, מה כל חלק עשוי לתרום בתכנון תכניות ההוראה השנתיות, תכניות ההוראה לכל "שליש" ותכניות ההוראה של יחידות מצומצמת, שיעור או קבוצת שיעורים.

ב. חשיפת "התפיסה הרעיונית" על היבטיה השונים ברציונל התכנית. פעילות זו מחייבת להתייחס לשאלות כגון:

מהי תפיסת מהות המקצוע הנושא בעיני מחברי "תכנית הלימודים"?  
 מה הם חושבים על הפוטנציאל הטמון בלימודי המקצוע מבחינת תרומה אפשרית למטרות חינוך כלליות?

מה הן דרכי ההוראה-למידה המומלצות על ידי התכנית?  
 מה הן הצעות התכנית להכנת חומרי הלמידה, דרכי עיבודן ואופן הגשתן של הפעילויות  
 הלימודיות?

מהו דימוי המורה, אילו דרישות ואילו ציפיות ממנו חוזה התכנית?  
 כיצד התכנית מתייחסת לשאלת התאמתה לאוכלוסיות יעד שונות של תלמידים?  
 וכיצד באלו שאלות יסוד אחרות.

תשובות לשאלות אלו מלקטים מתוך פסקאות וביטויים מפוזרים בחלקים השונים של רציונל התכנית. חלק מן התשובות ברור ומפורש וחלק בבחינת משתמע בין השיטין. אפשר וחשוב לבדוק את מידת העקיבות בעמדות ובתשובות שניתנו בתכנית. חשוב גם לבדוק את מידת הלכידות (הקוהרנטיות) הקיימת בשילוב ההיבטים השונים לכלל "תפיסה רעיונית" אחידה ומלוכדת. את פרחי ההוראה יש להפעיל בקריאה מפעילה ולדרוש מהם לתרגם לשפתם את "התפיסה הרעיונית" הנחשפת, תוך כדי הסתמכות על המקורות הטקסטואליים, מניתוח תוכן המסמך "תכנית הלימודים". תרגום "התפיסה הרעיונית" לשפתם של פרחי ההוראה עשוי לשמש מסמך ביניים להפעלתם בפעילויות נוספות. את הביטויים של "התפיסה הרעיונית" שנחשפה ברמת ניסוח של הכללות אפשר לחפש בניתוח תוכן חומרי למידה, בתכנית ההוראה, לטווח ארוך וקצר, של המורות המאמנות, בהתרחשויות בפועל בכיתה במסגרת הפעילויות הלימודיות המוצעות, בתכני הלימוד המתוכננים ובהזדמנויות הלמידה המתגלות במהלך ההוראה בכיתה. הרצון לעורר את פרחי ההוראה להתייחסות ביקורתית אל התפיסות שנחשפו תוך נקיטת עמדות אישיות, יוצר פתח לסדרת פעילויות נוספות. אפשר גם להפעיל את פרחי ההוראה בניתוח מקביל של מספר "תכניות לימודים". ניתוח השוואתי של "תכניות לימודים" במספר מקצועות חשוב במיוחד לפרחי הוראה המתכשרים כמורים כוללים בכיתות הנמוכות בביה"ס היסודי. לגביהם חשוב במיוחד לגלות את אפשרויות האינטגרציה של הוראת מקצועות שונים. גילוי מגמות משותפות המחזקות זו את זו ולחילופין מגמות סותרות בלתי מתיישבות זו עם זו בתכניות השונות, יש לו השתמעויות מרחיקות לכת לגבי עבודתו של המורה. נושאים אלה הקשורים בחשיפת "התפיסה הרעיונית" וביישומה בתכניות ההוראה ראוי כי ייחפכו מוקד לדיונים פוריים בקבוצות של פרחי ההוראה. דוגמאות להצעות להפעלת פרחי ההוראה בפעילויות מעין אלו פורסמו בחוברות הסדרה "הכשרת מורים לתכנון לימודים ולפיתוחם" (זילברשטיין, עורך, 1985).

בשלב השני של ההכשרה ניתן להתרכז, כאמור לעיל, ביישום הרעיונות הנחשפים בתכנון תכניות ההוראה הלכה למעשה. כך למשל, תפיסת מהות המקצוע יכולה לשמש כלי לניתוח חומרי למידה קיימים במגמה להחליט אם וכיצד להשתמש בהם, והיא יכולה גם לשמש מסגרת התייחסות ביצירת חומר לימודים חדש. את החשיבות שאפשר לייחס לשימוש בתפיסת מהות המקצוע ככלי לניתוח חומרי למידה קיימים מנמקים

מחברי החוברת "תפיסת מהות המקצוע ככלי לעשיית שימוש בחומרי למידה" (מודול 17 בסדרת "הכשרת מורים לתכנון לימודים ולפיתוחם" - בצלאל וחובי, 1987, ראה הערה 2).

"הבנה מעמיקה של תפיסת מהות המקצוע כפי שהיא באה לידי ביטוי בחוברת "תכנית הלימודים" עשויה לסייע למורה להשתחרר מכבילות לחומרי למידה קיימים ה"מוכנים" כביכול להוראה. מחברים של חומרי למידה חוזרים ומצהירים, כי חומרי הלמידה שהם פיתחו משמשים דוגמה, אפשרות אחת מני רבות של פרשנות הניתנת ל"תכנית הלימודים". הבנת פרשנות זו על רקע תפיסת מהות המקצוע היא צעד ראשון בהתמודדות הביקורתית בחומר הלימודים, התמודדות שיכולה להוביל לתוצאות שונות שכולן בגדר ההתנהגות האוטונומית של המורה. המורה יכול להזדהות ולקבל את הפרשנות המופיעה בחומרי הלמידה מתוך הבנה והסכמה לנימוקים שמאחורי ההכרעות שנתקבלו בעיבוד החומר כפי שהוא, הוא יכול להסתייג ולהכניס שינויים בתוכן ובדרך הגשת החומר או להכניס כל שינוי אחר בהתאם להבנתו, והוא יכול לדחות את החומר הקיים מכל וכול ולבחור בחומר אלטרנטיבי קיים או ליצור חומר לימודים חדש משלו. מובן מאליו, שתפיסת מהות המקצוע איננה יכולה לשמש תבחין יחיד לבדיקת התאמת חומר הלימודים לנסיבות ההוראה הפרטיקולריות עם תלמידים בכיתה מסוימת. לפיכך, מן הדין לראות מודול זה במסגרת מטרותיו המצומצמות, ועל מורי המורים לדאוג בהמשך לאיזון התמונה על ידי הוספת זוויות ראייה ותבחינים אחרים להערכה ולשיפוט של חומרי הלמידה."

תפיסת מהות המקצוע יכולה גם לשמש כלי לא פחות חשוב ביצירת חומרי למידה חדשים בידי המורה (או קבוצת מורים). למשל, מורים להוראת המקרא נדרשים לעתים לעבד פרק או קטע מתוך התנ"ך לחומר לימודים. עליהם להחליט אילו רעיונות ומושגים ברצונם להציג בפני התלמידים, מה להדגיש ובמה להתרכז. כמובן, הם נזקקים גם להכרעות רבות בתחום המנגנון הדידקטי והאופן בו יפעילו את התלמידים בתהליך הלמידה. אבל בראש לכול, עליהם להחליט מה מתוך פרק התנ"ך שהם רוצים ללמד יהווה את חומר הלימודים.

התרגיל הבא המוצע למורים המתכשרים להוראת המקרא מדגים כיצד תפיסת מהות המקרא יכולה לשמש כלי לקבלת החלטות באשר לתכנים הספציפיים שראוי לבחור בהם בהוראת פרק-א, קטע מפרק בתנ"ך.

התרגיל פותח בהזמנת הסטודנט לעיין בפרק כ"ג בספר בראשית (פרק העוסק בסוגיית קבורתה של שרה אמנו במערכת המכפלה) ולהציע שלד לתכנית הוראת הפרק.

שלד רעיונות זה מהווה בסיס להכנת חומרי למידה להוראת הפרק. שלב זה אינטואיטיבי, ובמספר מקרים בהם הופעל התרגיל נוכחנו לדעת כי סטודנטים ופרחי

הוראה מפיקים שפע של הצעות. לאחר פעילות זו מתוודע הסטודנט באמצעות עיון בשתי "תכניות הלימודים" הממ' והממ"ד ומסמכים נוספים, לשלוש תפיסות שונות של מהות המקרא כתחום דעת: המקרא כיצירה היסטורית המתארת את הראייה של התקופה, המקרא כיצירה דתית-אמונתית והמקרא כיצירה סוציולוגית-חברתית עם השלכות לאקטואליה. לאורך התוודעות זו חוזר הסטודנט ושוקל מחדש את הצעותיו לעיבוד הפרק תוך נקיטת עמדה כלפי התפיסות השונות ושימוש בהן ככלי להכוונה ולסינון הצעותיו. בנקיטת העמדה, פרט להעדפותיו האישיות והסתמכות על מקורות העיון השונים, מזכירים לסטודנט שאל לו לשכוח כי הוא "שליח ציבור" וממלא תפקיד בהקשר המסוים. לעריכת הדיון והזנתו במחשבה פרובוקטיבית מובא בפני הסטודנטים גם קטע מתוך ספרו של מיכאל ששר "עולם ומלואו", ראינות עם ישעיהו לייבוביץ - קטע הפוסל את הלגיטימיות של תפיסות שונות של מהות המקרא מכול וכול בלשון חריפה ובוטה. סיומו של הדיון במכלול שקולי הדעת מוביל את הסטודנט להחלטות בדבר הבחירה של הרעיונות וההצעות לעיבוד פרק התנ"ך לחומרי למידה. מטרת התרגיל הושגה במדה רבה כאשר הסטודנט עם סיומו יצא בתחושה שרכש כלי רצינול (אחד מן הכלים האפשריים) ליצירת חומר לימודים.

כאן המקום להעיר שבקנדה, קיימת מערכת חינוך מרכזית הדומה למערכת החינוך בארץ, רובינסון (1982) בדק את "תכנית הלימודים" והמדריכים שהוצאו לאור במשך 25 שנים על ידי הרשויות המרכזיות, קובעי מדיניות החינוך במחוז אונטריו, ומצא כי ברוב המקצועות הוצגה עמדה דוגמתית שהתעלמה מריבוי התפיסות הקיימות לגבי מבני הדעת של המקצועות ושל התפיסות הקיימות לגבי תאוריות למידה. ההנחות במסמכים שהוא בדק היו בדרך כלל חד-כיווניות. בארץ, טרם נערך מחקר מקיף בנושא חשוב זה. תוצאות מחקר כזה עשויות לספק מידע חשוב הן לכותבי "תכניות הלימודים" והן למכשירי מורים שידעו כיצד להנחות את פרחי ההוראה בקריאה ביקורתית מתאימה של מסמכי "תכניות הלימודים".

### סיכום

תכנון הלימודים תופס מקום חשוב בתוך תפקודי ההוראה של המורה. מתוך סקירתם של אלה עולה, שהמורה פועל בשתי רמות תפקוד, וכי עליו להבין וליצור את הקשר ביניהן. מחד גיסא, עולמו של המורה הוא עולם של פרטים, של סיטואציות ספציפיות, בהן התכליות הן מיידיות כגון עיסוק בתכנים ספציפיים ובפעולות ספציפיות בשיעור מסוים, ומאידך גיסא, עולמו הוא עולם של הכללות והפשטות, בו התכליות וההתכוונות הן מן הסוג המצטבר לטווח ארוך. יצירת הקשר בין שני העולמות, הספציפי והכללי, על ידי יצירת הזדמנויות חינוכיות מתאימות היא מתפקידו הפדגוגיים-דידקטיים של המורה.

תיקון הגדרת המושג "תכנית לימודים", אשר נסתלפה במרוצת השנים אצל מורים רבים, והעמדתה על המשמעות של מיתווה ומסגרת התייחסות, עשויה לתרום ליצירת קשר זה. למסמך "תכנית לימודים", שני חלקים עיקריים: רשימת הנושאים והתפיסה הרעיונית. החלק המוכר יותר למורים והמנחה אותם בעבודתם הוא רשימת הנושאים. החלק השני, הפחות מוכר, התפיסה הרעיונית, הוא החלק, העשוי לספק הכללות בעולמו הפדגוגי-דידקטי של המורה. מורים עשויים להשתמש ב"תפיסה הרעיונית" כמסגרת התייחסות לעשיית שימוש בחומרי למידה, אם יודעים, כיצד לעשות זאת. מכאן החשיבות הרבה להכרת התוכן המלא של "תכנית לימודים", הכולל חשיפת התפיסה הרעיונית, התמודדות ביקורתית עמה ולימוד אופני השימוש בה כמסגרת התייחסות למתן פרשנות לחומרי למידה קיימים וליצירת חומר למידה חדשים.

על מנת להפיק את הרעיונות הכלליים העשויים לארגן את החשיבה הדידקטית של המורים, קיים צורך בהכשרה מתאימה. המורים צריכים ללמוד כיצד לקרוא "תכנית לימודים" ולהפיק ממנה את התפיסה הרעיונית הכוללת את הרעיונות הכלליים (בהיבטים השונים המרכיבים את התפיסה הרעיונית). עליהם ללמוד לנקוט עמדות אישיות וביקורתיות כלפי התפיסות הנחשפות והם גם צריכים ללמוד כיצד ליישם את הרעיונות הכלליים בניתוח חומרי למידה קיימים, ביצירת חומרי למידה חדשה ובתכנון תכניות הוראה לטווח ארוך ולטווח קצר.

יישום הצעות אלו בתכניות ההכשרה של סטודנטים המתכשרים לבתי ספר יסודיים בסמינרים ומכללות למורים עשוי ללבוש צורה שונה מיישום ההצעות בתכניות ההכשרה של סטודנטים המתכשרים להוראה בתיכון במחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות. ברם, הרעיון לסיפוח מכוון של רצון, נכונות ויכולת לתפקד בשתי הרמות, הספציפי והכללי, כבר בראשית צמיחתו הפרופסיונלית של המורה - נכון לגבי כל מוסדות ההכשרה. כך גם הרעיון של ניצול מסמכים של "תכנית הלימודים" ככלים לארגון החשיבה הדידקטית של המורה לתפקוד בשתי הרמות, אף הוא נראה בעינינו רלבנטי להכשרת המורים בכל סוגי המוסדות העוסקים בכך. את הדרכים להגשמת רעיונות אלה יש לפתח ולבדוק באופן אמפירי.

הסיכויים להפוך את "תכנית הלימודים" למתווה של הכללות בעולמו הפדגוגי-דידקטי של המורה מצדיקים את השקעת המאמץ הנחוץ להמשך פיתוח הרעיונות האלה ולבדיקתן האמפירית של תכניות הכשרה מתאימות.

#### הערות

1. קיימות תכניות לימודים שאינן מתייחסות לתחומי דעת (דיסציפלינות) מוגדרים אלא לתחומי עיסוק כגון מקצועות מלאכה או שהמדובר בנושאים בין תחומיים כגון לימודי מולדת וחברה בכיתות ב'ד' בבתי ספר ממ"ד וממ"ד. מחברים של תכניות כאלה נותנים את דעתם להבהרת השאלה של מהות תחום העיסוק או הנושא הבין תחומי בו הם דנים.

2. ארבע חוברות בסדרה עוסקות ישירות בחשיפת "תפיסה רעיונית" בתכנון הלימודים וההוראה וביישומה..
- א. כיצד לקרוא תכנית לימודים? התפיסה הרעיונית בסילבוס - נ' מדרשי ושי' ציוני.
- ב. "בשיטין ובין השיטין" תרגיל בקריאת מטרות ההוראה של המקצוע - שי' ציוני וני' מדרשי.
- ג. תפיסת מהות המקצוע ככלי לעשיית שימוש בחומרי למידה - י' בצלאל; י' ילין; מ' רוזנברג; ח'. דקל; ר' נהון ות' זוהר.
- ד. מסרים ספציפיים ומסרים כלליים בפעילויות לימודיות - מ' אילן.
3. נוסף לקטעים מתוך "תכנית הלימודים" להוראת המקרא בבתי הספר הממלכתיים שבהם מוצג המקרא כיצירה היסטורית, פילוסופית וספרותית, ונוסף לקטעים מתוך תכנית הלימודים להוראת המקרא בבי"ס הממ"ד שבהם מוצג המקרא כיצירה דתית-אמונית, מומלץ להשתמש במקורות האלה:
- א. קטע מתוך ספרה של נחמה לייבוביץ, **עיונים בספר בראשית**, ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים תשמ"ז, עמ' 146-149. הקטע מתייחס לסוגיה הנדונה בפרק כ"ג, פסוקים ב' ט' בבראשית, ומציג דוגמאות ופרשנות ברוח תפיסת החמ"ד תוך ויכוח עם תפיסות אחרות.
- ב. קטע מתוך חוברת "ערכים דמוקרטיים והומניים מתוך פרשת השבוע בספר בראשית", ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, היחידה לחקר ולפיתוח החינוך היהודי, משרד החינוך, היחידה להעמקת החינוך היהודי (תל"י), עמ' 17-18. בקטע מוצגת תפיסת המקרא כיצירה סוציולוגית-חברתית עם השלכות לאקטואליה.
- ג. קטע מדברי ישעיהו לייבוביץ בספרו של מ' ששר, **עולם ומלואו, שיחות עם ישעיהו לייבוביץ**, כתר, ירושלים 1987, עמ' 104-106. הקטע מעורר דיון נוקב בעצם הלגיטימיות של ריבוי תפיסות בהגדרת מהות המקרא.

## ביבליוגרפיה

- אדן שי (1971), 'על תכניות הלימודים החדשות - עקרונות ותהליכים', בתוך: אדן שי, (עורך), **על תכניות הלימודים החדשות**, מעלות, תל אביב, עמ' 21-70.
- אדן שי (1980), 'תכניות לימודים חדשות - התנסויות ולקחים', **הלכה ומעשה בתכנון לימודים**, 3 עמ' 7-22.
- אדר לי פוקס, ש, (1978), **ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי הספר**, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בן אליהו שי (1985), 'תכנון מרכזי במערכת עם מגמות לאוטונומיה', בתוך: צירלין מ' (עורכת), **תכנון לימודים - מבט לעתיד**, האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- בצלאל י', דקל ח', זוהר ת', ילין י', נהון ר', רוזנברג מ' (1978), תפיסת מהות המקצוע ככלי לעשיית שימוש בחומרי למידה, ב-זילברשטיין מ. (עורך) **הכשרת מורים לתכנון לימודים ולפיתוחם**, משרד החינוך והתרבות, המחלקה להכשרת עובדי הוראה בשיתוף עם האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- זוהר ת' (1986), **עמדת המורה הכוללת והתייחסותה בהוראה לתפיסה הרעיונית של "תכנית לימודים" במקצועות ההומניסטיקה (מקרא, מולדת וחברה)**, עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- זילברשטיין מ' (1977), 'האם הפעלת תכנית לימודים היא חלק מפיתוח?', **עיונים בחינוך**, 17 עמ' 67-88.
- זילברשטיין מ' (1978), 'גישה מובנית וגישה פתוחה בתכנון לימודים', **הלכה ומעשה בתכנון לימודים**, מס' 2 עמ' 23-36.
- זילברשטיין מ' (1982), 'התייחסות לתכנית לימודים בסמינרים למורים', משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, מדור הערכה והמחלקה להכשרת עובדי הוראה, ירושלים.
- זילברשטיין מ' (1983) 'הכשרת מורים לתכנון לימודים, **מהלכים**, 40, שנתון המכללה למורים ע"ש לוינסקי, עמ' 180-196.
- זילברשטיין מ' (1985), (עורך), **הכשרת מורים לתכנון לימודים ולפיתוחם**, משרד החינוך והתרבות, המחלקה להכשרת עובדי הוראה, בשיתוף עם האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- כהן א' (1983), 'מקומם של ספרי הלימוד החדשים בהכשרת מורים ובהשתלמותם', בתוך: ניסן מ', ליסט א', (עורכים), **בין חינוך לפסיכולוגיה**, ירושלים, מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 139-153.
- כץ. פ' (1984), **הכשרת פרחי הוראה לצרכנות נבונה של תכניות לימודים**, עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- לם צ', (1980), **הגיונות סותרים בהוראה**, תל אביב, ספרית פועלים.
- מדרשי י', ציוני שי', (1985), כיצד לקרוא תכנית לימודים? התפיסה הרעיונית בסילבוס, בתוך: זילברשטיין מ' (עורך), **הכשרת מורים לתכנון לימודים ולפיתוחם**, משרד

- החינוך והתרבות המחלקה להכשרת עובדי הוראה בשיתוף עם האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- מרגולין י' (1947), **בדרך לטבע**, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, מרחביה.
- עזר ח' (1986), **תכנון לימודים בית ספרי, חקר מקרה**, עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- פור ד' (1985), 'האוטונומיה בחינוך', בתוך צירלין מ' (עורכת), ירושלים, **תכנון לימודים - מבט לעתיד**, האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- צבר בן-יהושע, נ' (1988), **גלגוליה של תכנית לימודים**, תל אביב, יחדיו.
- קרינסקי א', (1988), **התנהגות תכנונית של מורים מומחים לעומת טירונים בהוראת "תכנית הלימודים במקרא - מגן הילדים ועד כיתה י"ב בחינוך הממלכתי"**, התשמ"ה, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- תכנית הלימודים במקרא - בחטיבת הביניים**, הצעה לתכנית לימודים בביה"ס הממ"ד, התשכ"ט, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- תכנית הלימודים במולדת וחברה כיתות ב'-ד' - בבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, התשל"ט**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- Bruner, J S: (1963), **The Process of Education**, New-York, Random House.
- Globerson, T: (1987), **Beyond Microworlds: Developing Learning Environments for Various Types of Learners**, Paper Presented at the 21st Conference of the Israeli Psychological Association, Tel Aviv.
- Leinhardt, G, Smith, D A: (1985), Expertise in Mathematics Instructions: S. M. Knowledge, **Journal of Educational Pshychology** 77 (3) pp. 247-271.
- Robinson, F G: (1982), Superordinate Curriculum Guidelines: Their Role in Classroom Decision Making in Kenneth A Leithwood (ed), **Studies in Curriculum Decision Making**, Canada, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Sabar, N: (1988), School Based Curriculum Development: The Pendulum Swings: in Sabar, N, Rudduck, J E, Reid, M D, (eds.) **Partnership and Autonomy in SBCD: Perspective From Israel and England**, Sheffield, University of Sheffield, Division of Education.
- Shulman, L: (1986), Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, 15 (2), pp. 4-14.
- Silberstein, N, Ben-Peretz, N: (1983), The Use of Syllabus in Teacher Education Programs in: Tamir P, Hofstein and Ben-Peretz, M, (eds.)



- Pre-Service and Inservice Training of Science**, Philadelphia, Rehovot, Balaban International Science Services, pp. 335-342.
- Strauss, S: (1972), Learning Theories Gagne and Piaget: Implications for Curriculum Development, - **Teachers College Record**, **74 (1)**, pp. 81-102.
- Tyler, R W: (1950), **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, Chicago, The University of Chicago.
- Walker, D F: (1971), A Naturalistic Model for Curriculum Development, **School Review**, **80 (1)**., pp. 51-65.
- Whitehead, A N: (1929), **The Aims of Education**, New York, Macmillan.