

התצפית באירועי תכנון לימודים

עודד שרמר

"מן הראוי להעתיק את שימת לבו של מתכנן הלימודים מן הטקסט אל הקונטקסט; תכנית לימודים אינה מסמך, כי אם אירוע בחיי בית הספר." ססמאות כאלה ודוגמתן מסמנות תובנה חדשה, המתפשטת והולכת ביחס ללמידה ולתכנון לימודים. ביסודה גורסת תובנה זו, ששיקולי הדעת של המתכנן חייבים להתחשב באילוצים תרבותיים, חברתיים, ארגוניים-מבניים ואישיותיים של קהילת בית הספר, כיוון שהללו גוזרים את נסיבות הלמידה ומשפיעים על תוצריה. מובן שגיוון התיאור של תהליך הלמידה בסוגי נתונים כאלה מקשה על ההערכה השיטתית בכלים האמפיריים השיגרתיים. יתר על כן: הוא מסבך את פרשנות הממצאים, ואינו מאפשר את ניסוחם במונחים כמותיים כמקובל במדעי החברה. לאמיתו של דבר תובנה זו מטילה ספק בעצם משמעותם של הממצאים ושל ההכללות הבאות בעקבותיהם. נראה, שאנו עדים להתרחקות מגישה נומוטטית, השואפת לקבוע כללים בעלי תוקף אוניברסאלי ולהבנות את הדיון במסגרות סגורות. קיימת, לאחרונה, נטיה ברורה לעבור לגישה אידיאוגראפית, שהתייחסותה למושאייה מאופיינת בשאיפה לתיאור פתוח, המבקש לשקף את נושאי תצפיתו במלוא עושרם וריבוי גוניהם הדינמיים, בדומה לעבודת המחקר בתחום ההיסטוריה והאנתרופולוגיה. הפרספקטיבה האנתרופולוגית כובשת לעצמה מקום גדל והולך (המילטון ודוקרל 1980) שכן אם התרבות היא מערכת של מושגים, תפיסות, סמלים וטקסים, שבמסגרתם הפעילויות האנושיות לובשות משמעות וביחס אליה ממקם האדם את עצמו (השווה: גירץ 1973, למשל); ואם בעקבות מערכת זו – האדם תופס את מעשיו, מפרש את הסיטואציה שהוא נתון בה, ומנסח את המשמעות שהוא מוצא בה; ואם התרבות מעצבת את אופייה של האינטראקציה החברתית ובתוך כך גם מעוצבת על ידה – כי אז רשאים אנו לתפוס את בית-הספר כתרבות זוטא, ולנסות לגשת להבנת המתרחש בין כתליו בכלים אנתרופולוגיים ואתנוגרפיים מובהקים (גודסון ובול 1984).

סיכום השוואתי בהיר בין המתודה האמפירית-נומוטטית, לבין התובנה החדשה ("הפרספקטיבה האידיאוגראפית") מובא בעבודתו של קמיס (1978). הוא מדגיש, בין השאר, כי בניגוד לגישה הנומוטטית במחקר החינוכי, מתקדמת הפרספקטיבה האידיאוגראפית על-ידי תצפית חופשית, פתוחה, בלתי מובנית ופינומנולוגית באיסוף נתונים. תיאור זה, בקריאה לא זהירה, עלול להתפשט כטוען שסגולתה של העמדה הפינומנולוגית טמונה באופיה הבלתי פורמאלי והרפוי. גם המילטון (1976), הראשון (כנראה) שביטא בכתובים רעיונות אלה בהסבתם לתחום הקוריקולום, מותיר בקורא

את הרושם שהמדובר בהלך רוח יותר מאשר במתודה מגובשת. האמנם כן? מתברר כי, באופן טיפוסי, חקרי האירועים בקוריקולום, שנתפרסמו בעשור האחרון, הביאו את סיפוריהם של פרויקטים שונים, בחותרם בעקביות למסקנות, אך נמנעו מלהציג את עקרונותיהם המתודולוגיים ואת הכלים שהופעלו בהם. רק באחרונה התפתח הדיון המתודולוגי, ובמגמה המשקפת פולמוסיות ואינטרסנטיות מקצועית (השווה: ווקר 1982) מודגשת. למשל: אף שפרות התיאורים מוכיחים שכדאי להפנות שימת לב אל טיבם המורכב של הנושאים שנבחרו לתצפית, אין המחקרים מקדימים הנמקה לבחירה גופה, או הבהרה על טיבה של מורכבות זו. אולם התבססותו של התחום מצדיקה, לדעתנו, את הניסיון לחשוף את המתודות המופעלות במחקרים שנתפרסמו בתחום זה כדי להציגן לשם דיון. במאמר זה נבקש לזהות קטגוריות תצפיתיות כאלה ולפרשן באופן יותר מובנה. בתוך כך נבוא גם להציע מספר השלמות לחומר שלרשותנו. בדרך כלל צמחו חקרי האירועים בקוריקולום בראשיתם, מתוך הדאגה להחדרתן ולמימושן של תכניות חדשות בבית הספר. הקשיים שבהם נתקלו תכניות כאלה, חרף המאמץ התכנוני, האינטלקטואלי והייצורי שהיה כרוך בהן, וחרף הסמכויות המקצועיות שעמדו מאחוריהן, עוררו את תשומת הלב לנסיבות הריאליות של בית הספר, שבהן אמורות היו הן להתממש, דהיינו להילמד. מאחר שהמעקב אחר גורל התכניות הסופיות שראו אור ונתפרסמו מסור היה באופן מסורתי בידי אנשי ההערכה בצוותי הקוריקולום, ניתן גם חקר זה בתחום ההערכה. אמנם בזיהוי הפעילות הזאת עם תחום ספציפי בעבודה הייתה ברכה מעשית רבה, שכן קל היה באופן זה לתקצב ולהבנות אותה מבחינה מינהלית. אולם היה בכך גם להגביל את ניצול המידע לתחום אחד בלבד. רק מאוחר יותר, משניתנה הדעת על שימושים נוספים של התובנות הצפויות בחומר, התברר ערכו למקבלי החלטות בשלבים השונים של פיתוח הקוריקולום. כך מקבל חקר אירועים ממדים ייחודיים. כשצורכיהם של מקבלי ההחלטות נלקחים בחשבון, מתרחבת הפרספקטיבה של המחקר ונשאלות שאלות חדשות. מצוידים בהבנה זו נבקש להוסיף כמה קטגוריות על אלה שמצאנו בחקרי האירועים המצויים. לא נציג אותן כחומר מירשמי (פריסקרפיטיבי), אלא כרישום של אפשרויות הראויות לבחינה מעשית של צוות פרויקט קוריקולרי הבא לערוך מחקר כזה.

בטרם ניגש לסרטוט מפה או מבנה הגיוני ושיטתי של הנושאים שבהם מתמקדים חוקרי האירועים, מחובתנו לסייג נסיון זה בשלוש הערות. ראשית, עלינו לזכור, שהתיאורים אינם מציגים פירוט סכימתי מסודר של נושאים כאלה, וממילא גם לא ניתנת בהם הנמקה ישירה לבחירתם. כדי לחשוף את כיווני ההתעניינות העיקריים של החוקרים, יש לערוך תחילה ניתוח מושגי של המבואות, קטעי-הקישור וסיכומי הביניים. בעקבותיהם ניתן לשער באילו היבטים של התהליך הקוריקולרי ובאילו התרחשויות עתידיים הם להתרכז.

שנית, חרף שאיפתם למיצוי התהליך במלוא היקפו, מגבילים החוקרים את עצמם לנושאים מסוימים – ביודעין ובלא יודעין – מכוח כיוון ההתעניינות שנתחייבו לו. וכך אין לנו תיאורים המתייחסים לכל פריט שניתן היה לגעת בו, ושמקומו וחשיבותו הוארו בתיאורים אחרים. בחינוך יהודי, למשל, גדול העניין בתרומת בית הספר של אחר הצהריים לפיתוח הזדהותו היהודית של התלמיד. פרספקטיבה זו מגבילה את התצפית האתנוגרפית בתוכנית הלימודים, המתרחשת בפועל בכיתות, לאותם היבטים המתקשרים למטרה זו של המחקר (רוזן 1980). ההנחה על דבר כיוון התעניינות מגבילה את האפשרות שהחוקר יענה לסיטואציות שבהן צפה באופן פתוח ומבלי לכפות עליהן קטגוריות מנחות. הנחה זו עצמה אין בה כדי לטעון, שמסגרת המחשבה של המתאר פסלה והוציאה מכלל הראוי לשימת לב מוקדים מסוימים, שחשיבותם העקרונית פחותה בעיניה. סוג זה של מיון ובידוד סביר במדעים תיאורטיים, אך אינו מתאים לתחומים מעשיים. עמדתו הבסיסית של איש הקוריקולום גורסת, שאין עניין הקשור בבית הספר שהוא זר ביסודו לתחום עבודתו, אף, כי הדעות עשויות להתפלג ביחס להערכה הספציפית לגבי כל עניין ועניין מבחינת תפקודו, משקלו וכיוצא באלה. הכוונה להרחיב ולהקיף המתנגדת במיגבלה של החוקר היחיד, הנובעת מהכרח האפיסטמולוגי לבחור ולהתמקד. מצב עניינים זה מתיר לנו לעצב מפה משותפת, המקבצת בתוכה מוקדים שנמצאו בכמה תיאורים שונים, למרות ההבדלים היסודיים בנקודות מוצאם.

ושלישית, לפנינו רישום נושאים על יסוד ניתוח חומר מהעשור האחרון אך אין הרישום מתיימר להיות מקיף. מרכיבים מסוימים יבלטו בהעדרם. למשל, בתיאורים, שביקשו לגולל פרשת הכנסתן של תכניות חדשות לכיתות, לא מצאנו ניתוח של תגובות המורים למדריכי המורים, לימפעילים' או למנחים, המלווים במשך תקופה ממושכת את המפעיל תכנית חדשה. הם אינם מגלים עניין רב בלימוד שיטתי של תקציב בית הספר ומצבו הכלכלי. עוד פחות מזה מגלים כמה מהכותבים עניין בהיבטים של איסטרטגיות דידקטיות, בעיות חינוכיות, מסגרות מושגיות, סוגי חידושים, התחשבות בדפוסי ההוראה ובעמדות האידיאולוגיות של מורים ובתגובות תלמידים כלפי ריפורמות קוריקולריות. גם לא נבחין בין תיאורים שונים על-פי קטגוריות פורמאליות של משך הזמן, רמת החינוך, או המקום או היזימה: משך התקופה, שהמחקר מבקש לתאר (שנה, שנתיים, או תקופה של עשרות שנים כבמחקרם של וסטבורי ומקיני, 1975) קובע גם את נושאי התצפית ואת שיטת העבודה, וממילא את רמת המסקנות וההכללות. אפשר להוסיף ולמיין מחקרים גם על-פי שלב החינוך הפורמאלי (גיל רך, שלב תיכון או לימודי הכשרת מורים) למשל; או ההקשר הארצי-לאומי שבו הם עוסקים (המחקרים המשווים של רודוק וקלי 1976, הם דוגמא בולטת לקטגוריה זו). כיוצאים באלה המניעים, הגופים המזמינים, הגופים החוקרים ומחויבותיהם האסכולתיות. אלה ואחרים לא יוכלו להיכנס למסגרת דיון זה.

ניתוח השוואתי של חקרי אירועים שונים מעלה, כי התיאורים שונים אלה מאלה בשלושה נושאים בולטים במיוחד, שהכול נוגעים בהם – אמנם חקר וחקר בדרכו הוא: (א) מוקדי העניין; (ב) התכנים, דהיינו: השאלות המופנות לכל מוקד; (ג) סגנון והלך רוח. לפיתוחם של נושאים אלה נעבור עתה.

(א) הבדלים בין תיאורים מבחינת מוקדי העניין

בדרך כלל התיאורים ממוקדים בקבוצות חברתיות בבית הספר ומחוצה לו, ובכללן מוסדות וגורמים אחרים המשפיעים עליו. באורח טיפוסי, שימת לבם של החוקרים נמשכת אל בני אדם, המאורגנים בקבוצות ופועלים באמצעותן. מבחינה מתודית ניתן היה כמובן להתמקד בתהליכים בסיסיים, דוגמת שינוי או קבלת החלטות, ולארגן סביבם את התיאור. אך בתיאוריהם, המתארים מתקדמים על רצף של התפתחות בזמן ומגוללים את סיפור גדילת הפרוייקטים עד ביצועם, או שהם מתרכזים בחלקים של גדילה כזאת, והתיאור מתייחס לאירועים המתרחשים בתוככי קבוצות אנושיות. ההדגשה היא על משקלה של ההווה היום-יומית של חברי הקבוצות הללו; השקפותיהם, משאלותיהם, מאבקי הכוח ביניהם, מתחים בין-אישיים שיסודם אלטרואיסטי או אידיאולוגי, אינטרסנטיות צרה או תודעת שליחות חברתית ותרבותית. החוקר שואל על ציפיות היחידים הללו, על ביקורתם, על תסכוליהם ועל הטקטיקות והתכסיסים שבהם הם פועלים כדי לממש את תכניותיהם. הוא עושה זאת מפני שהתנהגויות אלה מאלצות את ההתפתחויות בכיוונים גדורים. בירור נוסף של התעניינות החוקרים מעלה, כי כתיבתם מבחינה בין חמש קבוצות אנושיות:

- 1. סביבה:** קהילת הורים; קהילת המדע ומוסדותיה; קבוצות אינטרסנטיות; אידיאולוגיות-חברתיות ופוליטיות וכלכליות, מקומיות וממלכתיות.
- 2. רשות החינוך:** גורמים המעצבים מדיניות חינוכית; רשויות מימון ותיקצוב של ההוראה והחזקתה, ובכלל זה הקצאת כוח אדם מינהלי וחינוכי לתכנון לימודים, להכשרה ולהשתלמות; תיקצוב מיבנים ושירותים שונים (מרכזי מורים ומרכזיות פדגוגיות), גורמי פיקוח, הערכה וביקורת הביצוע.
- 3. מתכנן הלימודים:** ההקשר המוסדי והחברתי של עבודתו עם גופים מורכבים ובעלי ריבוי של אישויות וכשרים והתמחויות; עם המנהלים, ועם היועצים; תפקודו ביחידות ובצוותים אנשי מדיניות החינוך, עם מפיצים, עם מנהלי השתלמויות, עם מנחים, וקשריו עם הגוף המוציא לאור (ממלכתי, אוניברסיטאי, פרטי) ועם מעריכים ועם מבקרים.
- 4. בית הספר:** גורמי מינהלה חינוכית וכספית; מורים וראשי מחלקות (או מרכזי מקצוע); תלמידיהם לרמותיהם; תכנית הלימודים המוחזקת; מבנים והיבטים פסיים.
- 5. תכנית הלימודים החדשה:** המומחים, היועצים והמפקחים שמאחורי חומרי הלימודים, וכן ספר הלימוד, חוברות העבודה, ספר המורה, דוגמות של בחינות ואמצעי עזר שונים (למשל: סרטים ומשחקים).

מירקם רחב זה מהווה מושא לתיאור. ענייניו הם בראש ובראשונה אנושיים, והתהליך הקוריקולרי נתפס כנוגע במערך דינאמי ומורכב של אישים והיסטוריה אישית ורצונות והשקפות. תהליך זה, עלינו לזכור, הוא התרחשות חיה ולא מעט קאפריזית וקונסקטואלית, והוא מרתק אליו חוקים בעלי אוריינטציה סוציולוגית ופסיכולוגית חברתית מובהקת.

(ב) הבדלים בין תיאורים מבחינת תוכניהם

במונח 'תוכני התיאור' כוונתנו לאשכולות של שאלות, שהמתאר מעמיד ביחס לכל אחד מן המוקדים הנזכרים, ולתשובות שהוא מבקש לקבל עליהן מנקודת המבט המובחנת של כל אחד מהם. דימוי היסוד, המונח בבסיס ניתוחנו, והקובע שתכנון הלימודים נוגע במערכת החינוך כבאורגן שלם, מתיר לנו לשאוף לאחידות רבה של השאלות מתוך עירנות לאפשרויות חריגות. נדון עתה בכמה אשכולות מעין אלה. המיון נעשה לצרכים מתודיים. אין ספק, שמפרספקטיבות אלטרנטיביות ניתן היה להבחין בין האשכולות באופן אחר ולצמצם במספרם. כיוצא בזה, כמה מהם יפורטו על דרך ההדגמה פירוט רב, בעוד שאחרים יוצגו בצימצום. מגמתנו היסודית היא להצביע על אפשרויות ולרמוז על הצורך בפיתוח נוסף.

1.0.0 על מהות הקוריקולום

חוקר אירועים מעמיד שאלות לבירור משמעותו של המושג "תכנון לימודים", מנקודת הראות ועל פי הבנות הקבוצה (המוקד) שלה נתונה שימת ליבו, על רקע תיפקודם של חבריה ומטרותיהם ועל פי מבנה המוקד ומעמדו במערכת. השאלות הן: מה מידת החשיבות של הקוריקולום בעבורו? מדוע? במה באה החשיבות לכלל ביטוי? כאן תבואנה שאלות מפורטות לא רק על המושג הכללי, אלא גם על המשמעויות המעשיות של מרכיביו (כגון 'הישג', 'מקצוע', 'בחינה', 'מסגרת מגובשת של עבודה', וכדומה) ועל דירוגן בעיני המוקד. המוקדים שונים אלה מאלה בתרגום התפיסות המקובלות עליהם לכלל פעולה מעשית. ההנחה, שקיים שוני קונספטואלי בהערכת מקומם של המוקדים האחרים בתפיסתו של כל מוקד מאומתת יפה כשמשווים, למשל, את הבנת הצוות המתכנן ביחס לשאלות שונות אודות דרגים מינהליים המתקצבים את הפעולה. מתברר, ששוני זה לא תמיד פועל בניגוד לאינטרסים של הצוות המתכנן: המממן תומך או אינו תומך במפעלם של המתכננים מטעמיו שלו, שאין להם דבר עם מושג הקוריקולום שלהם. הבה נבחון תובנה זו בעזרת כמה דוגמות.

המוקד הראשון שנזכר למעלה, "סביבה", מייצג שורת גורמים חברתיים ולשאלותיו גוון סוציולוגי. ניתוח מהותה של תכנית הלימודים מנקודת המבט של מוקד זה נוגע הן בתכנית המופעלת בבית הספר והן בתכנית החדשה, וכולל שאלות אודות המצבים

החברתיים של הדעת, העשויים להשפיע על ההתייחסות אליה בכיתה, שאלות אודות המצבים החברתיים והעמדות החברתיות שתכנים אלה (רעיונות, מושגים, מיומנויות חשיבה, דרכי תיקוף וכיוצא בזה) באים להצדיק בתודעת התלמיד, ושאלות אודות מקומם בתוך מערכת ההשקפות והעמדות המוחזקות על בית הספר ומול מערכת זו. ניתוח זה הוא שאלות גם אודות בדיקה של הקצאת תכנים ומיומנויות מסוימים לאוכלוסיות תלמידים שונות, הקצאה הכוללת איתור התכנים והגישות והמיומנויות החיוניות המיועדים לרבים וליחידים (הבחנה בין לימודי חובה ללימודי רשות), וזיהוי והערכת הסיכוי להעניק זהות, כוח ומעמד חברתי ללומד. הבדיקה מוסבת גם על הדרכים שבאמצעותן נעשית ההקצאה (לאמור: הקשיים והמכשולים הטמונים ברמת ההפשטה של הדעת מול היכולת האינטלקטואלית של אוכלוסיות התלמידים, או השלכותיהם של קשיים ומכשולים אלו לגבי בחירת מורים), ועל מידת הפיקוח החברתי על תכנים ושיטות הוראה, פיקוח המשתקף במידת ההבניה של ההנחיות למורה ושל הדרישה להיצמד לתכנית, ובמידת והתניית התכנית בהפעלת מנגנוני הערכה חיצוניים. ברור, הנחיה למורה להכריע בדרכו וצמצום ההערכה החיצונית משמעם הפחתת הפיקוח החברתי. מנקודת העמדה של המוקד הנידון, סוגיית 'האוטונומיה של המורה' מאבדת את גונה המוסרי ('שלילת הבחירה מן המורה כמוה כשלילת זכות יסוד אנושית ופרופסיונאלית') שבו היא נידונה לעתים בקרב מורים ואנשי תכניות-לימודים (המוקד השלישי), ומקבלת משמעות שונה. דוגמה אחרת: בעקבות השאלה "מהו תכנון?" מצביעים כמה ממתארי אירועים על הצורך לנתח את שיטת המו"מ התכנוני, המתנהל בצוות המתכננים, כמשקפת אינטרסנטיות קבוצתית. דוגמה לאינטרסנטיות כלכלית מיוצגת במקרה שמתעורר הצורך לזמן התערבות של חוקרים מדיסציפלינות שונות ולעודד ערכית מחקרים וסקרים ופרסומם בכנסים ובאמצעי התיקשורת המדעית לסוגיהם. התעוררות כזאת עשויה לקרות רק על רקע של היווצרות אפשרויות כלכליות מתאימות. למוסדות האקדמיים יש – בלשון המעטה – עניין סביר במצבים כאלה. אכן המעורבות של קהילת המדע בהתפתחויות בתחומנו בשתי עשרות השנים האחרונות היא עדות לצד אחד של אינטרסנטיות כלכלית כזאת. לשאול 'מה משמעו של המושג תכנון-לימודים' לגבי הנושא החמישי שנזכר ברשימת מוקדי העניין למעלה – "תכנית הלימודים" – פירוש לנתח את חומרי הלימודים כעניין **שתוכנו**, דהיינו: כעניין שהוערך על-ידי הקבוצה העוסקת בפיתוח תכנית כדבר נחוץ, אפשרי וכדאי לתכנון שיטתי. שלוש אלה הן קטגוריות נבדלות. ההחלטה שיש לתכנן את הלימודים היא הכרעה חברתית; ההשקפה שניתן לתכננם משקפת תפיסה פדגוגית, ועמדה שתכנון זה רצוי לחברה ולמורה ולתלמיד נגזרת מפילוסופיה חינוכית ומהשקפה חברתית ופסיכולוגית. הניתוח יבקש אפוא לחשוף ולהציע את ההנמקה לתכנון המונחת ביסוד התכנית. כעניין שתוכנו, החומר הוא גם גיבוש מובנה של רצף תכנים, נבחר ומאורגן, גיבוש שנועד להשגת יעדים מסוימים. באורח דומה תוכנו גם דרכי ההוראה: הם נבחרו בשל יעילותם במימוש הרצף ובהולכה אל יעדיו, והנחת היעילות גופה תלויה

בתיאוריה דידיקטית. מכאן שעל הניתוח לעסוק בראשונה בגילוי שיטתי של הגיון הרצף של התכנים הדידיקטיים ושל שיטות ההוראה. משימה זו מחייבת זיהוי אסכולתי של תפיסת המקצוע ושל העקרונות המשוקעים בבחירת התכנים. ומאחר שבחירה זו משקפת – במידות שונות – שיקולים אפסיטמולוגיים, פסיכולוגיים, סוציולוגיים-עיוניים ומעשיים, והם הם הנחות היסוד של הרצף המתוכנן, על הניתוח לא רק לזהותם, כי אם גם לקבוע את משקלם היחסי. ניסוח זה בא להסתייג מן התפיסה הגורסת ש'מטרות התכנית' הן בלבד המגבשות את החומרים לכלל מבנה מתוכנן. המטרות – במשמע ערכים – משוקעות בשיקולים לסוגיהם, הגוזרים את הרצף ומעניקים לו את הגיונו הפנימי.

2.0.0 השקעות משאבים בתכנית הלימודים

סעיף זה קשור בקודמו ונוגע בהשלכות של תכנון לימודים לגבי מערך המשאבים העומדים לרשות כל אחד מן המוקדים. כל קבוצה המיוצגת בחמשת המוקדים מפרשת בדרכה היא הן את הדרישות ממנה, דרישות הנובעות מתכנית לימודים חדשה, והן את דרישותיה ממוקדים אחרים. פירושים אלה באים לכלל ביטוי בנהגים הפרקטיים של כל מוקד ולא בהצהרות מילוליות גלויות, ובהם מתנגשים המוקדים אלה באלה. על פי הסעיף שלפנינו יהיה החוקר מעוניין להכיר את דימויי הדרישות הללו, לשם השלמת הידע שנצטבר בחסות קבוצת השאלות הראשונה.

המשאבים העיקריים שזכרו בתיאורי האירועים הם **כספים, זמן, מעורבות וכוח אדם**. זמן הוא קטגוריה כללית למדי ויש לפתחה באופן שיטתי לשורת שאלות. למשל, אם המוקד המתואר הוא "הסביבה", יש ללמוד כמה זמן נדרש – על-פי הכרת הגורמים החברתיים – להכנת תכנית או להפעלתה עד שתניב פרות באיכות משביעת רצון (ומאחר שאין הבדיקה עתה ספציפית, לא נשאל מה מידת הסבלנות שמגלה החברה כלפי תכנית מסוימת). לשאלה זו נודעת משמעות מיוחדת, כשהיא מוסבת על רשויות החינוך הנתונות בביקורת חברתית ופוליטית. כמה זמן הוקצה (ותוקצב כלכלית) **לצוות המחברים** להביא את עבודתם לרמת שלמות מוגדרת? מהו הזמן שהנהלת **בית הספר** קובעת לתכנית לימודים חדשה להוכיח את יעילותה? כמה זמן נדרש **ממורה** להסתגל להלך החשיבה הפדגוגי והקונספטואלי של תכנית חדשה? ובאופן כללי, המתאר יבקש להצביע על הקשר שבין משמעות הזמן ומשקלו לגבי כל מוקד ביחס לתכנית לימודים. המונח 'מעורבות' בא לציין השקעה של חשיבה, רגש ומרץ ופעילות במידות שונות, החל בשימת לב וכלה בהשתתפות פעילה בכל שלב ושלב של התהליך הקוריקולרי. הדעת נותנת, שלכל מוקד דימוי שונה של המעורבות היפה לו; בהתאם לכך החוקר יבקש לאפיין דימוי מוצהר זה. לגבי קבוצת המוקד "תכנית הלימודים החדשה", ראוי לבדוק את סוג הגוף התומך תמיכה כלכלית בפיתוח התכנית ואת ציפיותיו והשפעותיהן על טיב התמיכה (type of sponsorship) והיקפה. ב"כוח אדם" מסומן גודלה של מצבת העובדים שהועמדה לרשות הפעולה.

3.0.0 תיפקודי המוקדים וסגולותיהם

רק על רקע של הכרה טובה של תפקוד כל מוקד במערכת ניתן להבין את הדינמיקה של תגובותיו הספציפיות לאירועים קוריקולריים. ברם התפקוד לא יובן יפה בלא ידיעת מאפיינים וסגולות של המוקד גופו. מעייננו עתה נתון (א) לנתונים סטטיים; (ב) לאפיונים דינמיים. הראשונים כוללים מיפוי סוציומטרי של מידרג היחסים האנושיים במוקד, יחסי כוח והשפעה פנימיים, וכן מיפוי סטטוארי ופרופסיונלי של אישי המוקד, מיפוי העשוי להשפיע על עמדת המוקד כלפי משימת תכנון הלימודים. עניין זה כולל תיאור אספקטים שונים, דוגמת הזימון של עובד לתפקידו; מערך הציפיות ההדדיות; תוכן חוזה העבודה; מעמד חברתי וכלכלי של מחברי תכניות; התנאים הפיסיים של עבודתם (חדרי עבודה, שעות עבודה ואוטונומיה בעניין זה, מידת הפיקוח החיצוני וטיבו וכיו"ב) בהשוואה לתנאים הפיסיים של אחרים. ברמה הסטטית יש גם עניין במכלול ההכרתי המוצהר, המזהה את המוקד מבחינת גישותיו הפדגוגיות. ווקר (1975) מכנה מצע זה "פלטפורמה", ומדגיש בו את הקבוע שבמצע המשתנה בהתאם לעניין שכלפיו הוא מוסב. מרכיב קבוע זה מקיף הן את ה"קו האדום" של העקרונות – דהיינו גבול, הפשרה והסיגול – והן את מיגבש הערכים המפקח בפועל על תהליך ההתפשרות. ניתן להוסיף, שמעניינת מבחינת השפעתה מידת מובנותו ולכידותו של המצע וטיב זיקתם (גמישות – נוקשות) של אישי המוקד כלפיו. ניתוח המצע מכיל שלב של זיהוי מקורותיו העיוניים והחברתיים ושל 'כוחניו הגדולים', כלומר בעלי הסמכות להמציא צידוקים לצעדיו של המוקד. ידיעות כאלה מפיצות אור על כמה מן האילוצים המגבילים והמכוונים את גורלה של תכנית הלימודים בביצועה בבית הספר הלכה למעשה.

אפיונים סטטיים אחרים מתארים את מקומו של המוקד במערכת השלימה מבחינת כוח השפעתו המעשית והשפעתו המוראלית על התפקוד של מוקדים אחרים, ומבחינת מעורבותו הפעילה בנעשה בתחומם. ההנחה היא, שיש משקל להשפעה הפוטנציאלית של המוקד, גם אם זו אינה מוצאת אל הפועל. מחקר אירוע מפורט אינו יכול להתעלם מטיפוסי האישיות הדומיננטיים במוקד ומן האינטרסים המשוריינים שלהם, כיוון שהללו עשויים להטות את כיווני פעילותו בשל תכונות או אינטרסים, שאין להם בעיקרו של דבר קשר מהותי למפעל הקוריקולרי עצמו.

בצד הדינמי אנו מוצאים התייחסות לחלוקת התפקידים, לחלוקת הנטל ולסגנון העבודה במוקד במצבים שונים, לסדרי עבודה מועדפים, ולמסורת ולדפוסים של שיתוף פעולה פנימי וחיצוני. לפרקטיקה הנוחה והמורגלת של המוקד יש חשיבות, כיוון שתכנון לימודים חדש עשוי לערער על נהגים מקובלים בתחומו של המוקד ועל אתוס העבודה המוחזק שלו. סוף סוף יש לתכנון לימודים חדש אימפקט של גיוס כולל. אופיו הרפורמטורי, למשל, גורר עמו אווירת התעוררות ושליחות, אשר מוקד בעל אתוס יותר מיושב, מתון ואחראי, עשוי לצנן. מאפיינים דינמיים הנלקחים בחשבונם של כמה תיאורים הם: מידת הפתיחות של המוקד לניסוי; העניין שיש לאישיו במניפולציות חדשניות ויכולתם הרגשית והבין-אישית להכילם ולעמוד בהן; הסבילות כלפי ביקורת

והנכונות להינתן במעקב שיטתי; מידת הדינאמיות האינטלקטואלית, אורך הרוח וסגנונו יחס אחרים לדיונים בעלי אופי 'תיאורטי' כנגד 'פרקטי'; רמת התחכום והיצירתיות, הנכונות לשיתוף פעולה עם גורמים שמחוץ לתחום המוקד, והפתיחות ליעוץ ולסוגי ייעוץ שונים. לאלה אפשר להוסיף גם את זיהויו של הלוח הרוח שהשתלט על החשיבה על נושאים מסוימים ואיתור המקורות המקיימים אותו, כנגד מקורות התחדשות אלטרנטיביים והתנאים להפעלתם ולאחזקת השפעתם על המוקד. מושג ה'אחזקה' ראוי לשימת לב. בבואנו לתאר מוקד, עלינו לגלות את גורמי היציבות המשמרים רציפות ומאפשרים בו בסדר שוטף ללא זעזועים. במקביל יש לזהות את האלמנטים המייצבים הנתונים בחידוש, שבכוחם לקיים את רציפות התפקוד השוטף במוקד. כמו כן מחובתנו לשאול על מקורות הידע של המוקד ועל הדרכים שבהם הוא מגיע אליהם. הנבת תפקודתם של צינורות הזרימה – ייעוץ פורמאלי או בלתי פורמאלי, השתלמויות קיבוציות מאורגנות או לימודי הפרט, משכם ומשקל השפעתם – כל אלה חיוניים להבנה שאלה חותר תיאור האירוע להגיע.

רגישות כלפי הדינאמי תביא את המתאר לתת דעתו על בעיות ומצוקות ריאליות של המוקד בשעה נתונה. ללא קשר לחשיבותן האובייקטיבית פועלות טרדות אלה מתחת לפני השטח ומעצבות את תגובת המוקד לאירועים מערכתיים, כגון ההצעה להזמין התערבות חלקית או מלאה מן החוץ, או ניסוי תכנית חדשה. משאותרו הללו יבקש המתאר לגלות קשרים ישירים ועקיפים בין מצוקות ריאליות כאלה (דוגמת איומי פיטורין, התחייבויות קודמות שהמוקד מתקשה לממש בזמן נתון ומחסור בכוחות עבודה) לבין התכנית החדשה, כגורם תורם או כמושא נפגע. גורמים אלה, המפקחים על התנהגות המוקד נוגעים, אמנם במידות שונות, במתרחש בכל אחד מהמוקדים, מאחר שהצד המשותף להם הוא הגורם האנושי. להבין את המוקד הריהו אפוא לזהות את המניעים האישיים ודפוסי התנהגות ואת הריאליה הקיומית של אנשים אלה.

להלן שמונה סעיפים נוספים (4.0.0 – 12.0.0) הראויים להירשם תחת הכותרת 'פינומנולוגיה של המוקד'. עקב החשיבות המובחנת הניתנת להם בתיאורי אירועים נציין אותם להלן בכותרות נפרדות.

4.0.0 החלטות: תכנים, מניעים והליכים

חקירתן של דרכי ההחלטה מבחינה בין נושאי הכרעה שונים על פי סוגם ועל פי תוכנם. סדרי העבודה לגבי נושאים שבמינהל או במדיניות, או בתוכן לימודים, אינם עשויים דפוס אחיד. אף על פי כן, בכל מוקד קיימת ציפייה מובלעת שתפיסת ההעדפות שלו תנחה גם את עבודת המוקדים האחרים, ובמקרים רבים הוא גם פועל על בסיס הנחה כזאת. יש גם להכיר את האופן שבו מצטיירות דרכי ההכרעה הנקוטות במוקדים האחרים בעיני האנשים הפועלים בכל אחד מן המוקדים האחרים, ואת הדרך שבה הם מתמודדים בהן על מנת להשליט את הכרעותיהם על המערכת. הניתוח מעוניין לגלות את ההנחות האפיסטמולוגיות, הפסיכולוגיות, הפסיכולוגיות-חברתיות, החברתיות

והפוליטיות המשוקעות בהחלטות ובהערכת המצב המידי הנובעת מהן, ובאופן שבו המשתתפים אימצו הנחות אלה. הניתוח בודק גם איזה דבר בתודעת המוקד מעניק להחלטה מן ההחלטות את כוחה המעשי ואת סיכוייה להביא לתוצאות המבוקשות. בכל מקרה, השאלה המהותית הנשאלת כאן היא "כיצד הגיעו במוקד להחלטה המשותפת?" לצורך זה החוקר מנתח את רשומות הדיונים ודרכי ההתקדמות מהצהרות על מטרות להחלטות מעשיות המחייבות את המוקד. בדיקה כזאת מגלה את דרכי החשיבה של המשתתפים ואת הערכים המחייבים אותם ביחס למתרחש בבית הספר, ביחס לתביעות החברה או לתרבות וביחס לתוכן המדעי של חומרי הלימודים. בתוך כך מתבררים גם גבולות הפשרה הריאלית הסבירה במשא ומתן בין המחויבויות השונות. כיוצא בזה, החוקר מגלה עניין בתלות הגומלין שבין ההכרעות הנעשות במוקדים השונים, ובמשא ומתן הגלוי והסמוי המתנהל בין מייצגיהם. שאלות אחרות מופנות לאופנים שבהם עובר המוקד מדיונים במצע לדיונים במדיניות ולדיונים בלוחות זמנים לפעולה. מתברר, שלהחלטות מוקדמות וראשונות נודע לעתים משקל מעצב לגבי דיונים והחלטות יותר מאוחרות. ראוי אפוא לזהות החלטות מעצבות כאלה ולמדוד את השפעתן כנגד תחזית של תסריטי התפתחות אלטרנטיביים, שהיו עשויים להתפתח לולא אותן החלטות מעצבות. האם המוקד ער לדפוסי קבלת החלטות הנהוגים אצלו? הנתקיים דיון עליהן, והאם מצוי רציונל מתועד לתהליכים כאלה? מהם סוגי ההנמקה העיקריים? מה מעניק ל'הוכחות' את כוחן – ומדוע? האם הצוות נוטה להישען על ניסיון, על אינטואיציה, על מחקר אמפירי? כיצד הוא מטפל בשאלות המשלבות בתוכן היבטים מעשיים ועיוניים גם יחד? מהם דפוסי המשא ומתן והשכנוע ההדדי ומה תפקידו של משקלם הסטטוארי של בעלי תפקידים שונים לגבי הליכי השכנוע? מה טיבו של סגנון הדיונים במצבים פלואידיים ועמומים? מה הגדרת 'לחץ' בנושאים אלה? וכיצד נפתרים מצבי 'מבוי סתום'? הבדיקה תתייחס למניעי היזימה של ההחלטה להבדיל ממניעי קבלתה, ותקשור אספקט זה גם לזיהוי האנשים שמאחוריהן. התשובה לשאלה על מקורות היזימה לשינוי קוריקולרי (צרכים חברתיים, צורכי בית הספר מול סביבתו, נלהבותו של מדען להפיץ את תורתו, מצוקתו של מדינאי חינוך או מנהלן החפץ להפגין את כוחו, וכיוצא באלה) עשויה לזרוע אור על קורות התכנית בביצועה.

כבר הזכרנו שבמהלך המשא ומתן לקראת החלטה מתגלים סגנונות השתתפות שונים בצוות. המתאר יבקש לגלות את היזמים, את הלוחמים בנחישות לשכנע, את המסתפקים בתפקידי ביקורת, המנסים ועד מהרה נסוגים, ואת המידה שבה סגנון תגובתם משקף תחזית רגישה של תגובות אחרים. נושאי מעקב וניתוח אחרים הם: סדרי החלטה וסגנונות ההשתתפות מבחינת השפעתם על מעורבות אישי המוקד ועל תפוקתם; קרבת אנשי המוקד זה לזה מבחינת רקעם החינוכי וההכשרתי המשותף; מיון החלטות על-פי חשיבותן בהשוואה לאופן ולזמן של זימון בדיון; דרכים לרמיזה

על דבר סיום הדיון והצורך בהחלטה; פיזור זמן העבודה לקראת החלטות על פי חשיבותן או דחיפותן (שרמר, תשמ"ה).

לא מצאנו בספרות האירועים, שנעשה ניתוח כזה ברשומות של מוקדים אחרים זולת המוקד 'מתכנן תכנית-הלימודים'. ייתכן ששימת הלב הופנתה דווקא אליו, כיוון שבו נעשית בנושאנו העבודה המרובה והמרוכזת ביותר. ברור, שמעקב אחר הליכי ההחלטה בתחומי המוקדים האחרים עשוי להעשיר את ההסבר על תגובתם לתכנון חדש.

5.0.0 המוקד בנושא ללחצים

ניתן לצפות במוקד כבעמדת כוח במערכת וכבעל תביעות לגבי המוקדים האחרים. לא תמיד גלויות התביעות הללו לעין. סביר להניח, שלמוקד "מתכנן הלימודים" דרישות כלפי גורמי תקצוב במוקדים "רשות החינוך" או "בית הספר". פחות ברורה היא הדרישה בכיוון ההפוך. והנה מתברר, שלדרג המנהלי מצדו יש דרישות והגבלות, שעל המתכננים להסתגל להן ולפעול במסגרתן. ברם ההשפעה אינה חד כיוונית. המושג "משא ומתן" ודפוס היחסים של "תן וקח" הולמים יותר את הקשרים שביניהם. המתכננים נתונים בלחץ מתמיד של גורמי ההערכה. דבר זה בולט במיוחד בעבודתם של צוותים המונחים על ידי מודל פיתוח של תכניות על בסיס מטרות התנהגותיות שניתן להעריכן. כמוהו כבית ספר שקלט תכנית חדשה, גם הצוות מוצא עצמו נתון בתהליכי הערכה חסרי סבלנות מצד חברה המצפה לתמורת השקעותיה באיפשור התכנית. בקצרה, סוגי הכוח העומדים לרשות המוקד, זימון הפעלתם ואופניה, אופני התגובה והטיפול ובעיות לוואי, הצומחות עקב ההתמודדות, מושכים את שימת הלב של מתארי אירועים.

6.0.0 תהליכי השתנות במוקד

לפנינו אחד הנושאים המרתקים בחקר אירועים בתכנון לימודים, שבדעתנו לעסוק בו בנפרד בהזדמנות אחרת. עניינו הוא המעקב אחר ההזדמנויות, הנסיבות, הסיבות והדרכים שבהן ובעטיין חלו שינויים במוקד. השתנות עשויה להתחולל בתחום העמדות העקרוניות, התפקוד, ההחלטות, וכן בתחומים נוספים, דוגמת ההרכב האנושי של כוח האדם במוקד. כלול במעקב זה גם איתור המנגנונים המאיצים שינוי או המנגנונים המעכבים שינוי, וכן הגורמים המספקים להם צידוקים. מעקב זה מבקש לגלות חוקיות, שאילו הייתה מוכרת לאחראים על הקוריקולום ניתן היה בידם ליעל את העבודה. מושג ההשתנות במוקד מצביע על הדינמיות האופיינית לתהליך פיתוחן של תכניות לימודים ומימושן במערכת החינוך. תוכני ההשתנות וגורמיה מעידים על משקלן היחסי של קונספציות פדגוגיות, משאלות, ערכים או אינטרסים, למרות ההפלגה המקובלת בהערכת השפעתם בפועל.

7.0.0 מחויבויות המוקד לגבי הקיים

למחויבות כלפי המצב הקיים יש פונקציה משמרת ומייצבת. גורמים מייצבים מאפשרים למסגרת המוסדית לתפקד במלואה בעתות מעבר ובמצבים משתנים

(וסטבורי, 1975). מכאן שהמתח בינם לבין גורמי חידוש מוסבר בטבע הדברים. בין שהתכנית הקודמת נתיישנה ובין שלא הייתה תכנית קודמת כלל, תכנית חדשה היא ערעור על מצב עניינים רווח ושגרת. במוקדים השונים מתגלות מידות שונות של החשבת הקיים, והמתאר מעוניין בהערכה של המשקל היחסי הריאלי של המחויבויות הללו. ראוי להדגיש, שהמחויבויות עשויות לחול בתחומי עניינים שונים, החל ברצונה של ההנהלה לקיים מוסד ללא זעזועים ואמונתה שכוחו המחנך קשור בהמשכותו, וכלה במחויבותו של הגורם האקדמי (בתחום המוקד "סביבה") לעדכן את הדעת ולהפיץ את המידע המעודכן. שני המקרים מדגימים מחויבויות, שמחד גיסא אין להעלות טעם הגיוני למעט בחשיבותן, ומאידך גיסא הן נתונות במתח בתרגומן לנושא תכנון לימודים. עניין זה מוסבר בשורשים היסטוריים, חברתיים ורגשיים של המחויבויות. מידת הגיבוש של "סל המקצועות" הקיים עשויה להיות נעוצה בסיבות של מסורת ונוהגים, אבל גם בהרכב של הכישרונות הפדגוגיים המיוצגים בסגל ההוראה העומד לרשות בית הספר, או באפיונים מסוימים של סגל המפקחים מטעם הרשות החינוכית, או בעמדות ריטואליות לתרבות הדעת של החברה. למשל, אם הריתוס התרבותי מהווה גורם מכריע, יש לשער שהמערכת תתאפיין בפתיחות מבוקרת וזהירה כלפי מקצועות חדשים, כגון לימודי תקשורת, פסיכולוגיה כלכלה או פילוסופיה העשויים להיתפס כמאיימים על המוחזק והמקובל. הפרספקטיבה המיוחדת של מקצועות כאלה והמיזמוניות הדרושות בהם פורצות את חוג ההתעניינות הנחשב מספיק לשם תפקוד חברתי ותרבותי נאות.

8.0.0 עמדת המוקד כלפי תכנון לימודים חדש

סעיף זה וקודמו קשורים הדדית. גם כאן שורשי העמדה נעוצים בגורמים רבים, ונדרשת מלאכת בילוש מייגעת כדי לחשפם. האוריינטאציה החינוכית של בית הספר, למשל, היא הדבר הראשון המשפיע בנושא זה. ברם זו אינה מנוסחת במסכים ובתצהירים אלא משתקפת במבנה המוסד, בציוות סגל ההוראה, בחלוקת שעות הלימודים למקצועות ולשילובי מקצועות, בתהליכי הקבלה והסינון של אוכלוסיית התלמידים, בהערכת הישגיה, ובזיקותיה של אוריינטאציה זו לגופים חברתיים שונים. בהקשר זה נודעת חשיבות מכרעת ל"תכנית הלימודים הסמויה" (אייזנר, 1979; שרמר, 1981). על רקע אוריינטציה זו ניתן להעריך את ההבנה בצורך בתיקונים קוריקולריים. פרויקטים רבים מוצעים לבתי ספר שאינם משוכנעים בצורך לשנות מן המקובל, ושכל הפריטים המוצעים לתיקון או להחלפה אינם נחשבים בעיניהם כשוויים בנוק הזעזוע הכרוך בשינוי עצמו. אולם עמדת המוקד לתכניות חדשות מושפעת גם מגורמים אחרים: התנסויותיו הקודמות בתכניות כאלה, כישלונות והצלחות ודימוי הנטל המעשי הכרוך בהם. ללקחים בעניינים אלה, ובעיקר ללקחים שלא זכו לניתוח רציונלי, נודעת השפעה ריגושת עמוקה על עמדת המוקד (ראה להלן סעיף 10.0.0). חשוב להזכיר את הערכת מצב העניינים במוקד עצמו לגבי תפקודיו השוטפים, בעת שעולה יוזמה קוריקולרית חדשה המבקשת את התייחסותו. יש להתחשב גם באימפליקציות

האישיות של החידוש לגבי אישי המוקד. אימפליקציות אלה קשורות בפרמטרים של גיל, מעמד, סיכויי הצלחה, נטל עבודה קיים, עמדה כוללת כלפי מקום העבודה, מוראל העבודה ודפוסי אישיות אינדיווידואליים.

עמדת המוקד אינה עניין למסמך עקרונות מחושב בלבד, אלא גם לרציות אנושיות ולמצבים אנושיים. זאת אחת המסקנות הבולטות של תיאורי האירועים, ובעקבותיה באה ההמלצה לזהות העדפות שאינן מעוגנות ברציונל, אך גם הן מוצדקות באורח רשמי באמצעותו. דוגמה אופיינית נזכרת אצל רודוק וקלי (1976). לעתים, ההתלהבות האוונגליסטית של מפיצי החידושים מקוממת את זולתם עד כדי סלידה, בלא כל קשר לתוכן החידוש גופו, והיא מעצבת בבית הספר הסתייגות ממנו.

9.0.0 תמיכה בתכנית הלימודים ואפשרוה

מה הם התנאים האידיאליים הדרושים לפרוייקטים חדשים כדי שיופעלו ברוח הכוונות של המתכננים? מה חלקו של כל מוקד ביצירת התנאים הללו, ובמה, ועל-ידי מי יש להשלימם, לפי גרסתו? מה טיב האינטראקציה בין משאבים אנושיים וכלכליים הדרושים להפעלה ראשונה של התכנית, כדי שתוכל להמשיך ולהתממש? חוקר-האירועים יבקש להציג תשובות משוות לשאלות אלה מהפרספקטיבה של כל מוקד ועל רקע עמדתו כלפי הפרוייקט. לתרומת המוקד לאפשרור של תכנית יש צורות חיוביות ושליליות (הימנעויות): הקצאה נדיבה של אשראי ואימון באמצעות משאבי זמן ותקציב, דחייה של לחצים להערכה מידית של הישגים, צמצום ההתערבות (למשל: הסתלקות מדרישות ייצוג בדיונים קוריקולריים בקרב מוקדים אחרים) ועוד.

למוקדים חלק חשוב גם בהאצת תהליכים, וכנגדה חלק בעיכוב או בהשהיה, ואלה עשויים לבוא במכוון, אבל גם במקרה. רשות חינוכית, הממהרת לגלות את השלכותיה של תכנית לימודים לגבי הכשרת מורים חדשים, ומעדכנת בהתאם לכך את תכניות ההכשרה ואת היכולת הפדגוגית הדרושה לכך, מאפשרת בדרך זו האצה במימוש של התכנון החדש. ולהיפך: מדיניות השתלמות מורים המעלימה עין מתמורות בקוריקולום, ובהתאם לכך מעצבת תכניות השתלמות התומכות במערך הקיים, מעכבת בעד הפעלת החדש. לעיכוב של תקציבי משכורות ופעולה על-ידי גורמי מינהלה, מטעמים שאינם קשורים אמנם בעניין, עשויות להיות השתמעויות מעשיות לגבי פיתוחה של תכנית, בעיקר בשלבים קריטיים של ניסוייה. אי הקצאת זמן בישיבות המורים בבית הספר לדיון בבעיות התכנית, אי עידוד ההשתתפות בסדנות המיוחדות, רצונו של מנהל לפתח דימוי עצמי גלוי של משמר ערכים מסורתיים, עיצוב פגום של חומר ההדרכה למורה (חוסר הנחיות ברורות, מתן רמזים מעורפלים במקום דוגמות מאירות, הצגה של שאלות ללא מתן תשובות, ניסוח לשוני מסורבל, גודש תכנים ללא הצעת עקרונות שיקול שעל-פיהם יבחר המורה בנושאים להוראה) וכיוצא באלה, מקשים על התאקלמות נאותה של תכניות בתוך בתי ספר. די בדוגמות אלה להראות שיש לכל מוקד ומוקד חלק באפשרור התכנית.

קבוצת שאלות אחרת עוסקת בזיהוי מקורות התמיכה ודפוסי התמיכה באחזקת התכנית החדשה. ההבחנה בין 'אפשר' ל'אחזקה' מבוססת על התובנה שמשאבים רבים מושקעים דווקא בשלבים הראשונים של חיבור והפעלה של תכניות חדשות. משאבים מועטים יותר עומדים לרשות המתכננים ולרשות בית הספר לשם תיקון ושכתוב החומרים ולשם שימוש בתכנית לתקופה ממושכת. מקורות התמיכה הישירה צריכים גיבוי חברתי, ועמדתם של אמצעי התקשורת, ארגונים וולנטאריים, ממסדים אקדמיים, גורמי כלכלה (התעשייה, למשל) וביטחון עשויה להימצא משפיעה בכיוון זה.

10.0.0 ניסיון המוקד בסוגיית תכנון לימודים

שורת גורמים הקשורה בניסיון המצטבר משפיעה על גורלן של תכניות: הכרה טובה של הבעיות הכרוכות בפרוייקטים קוריקולריים ושל אופיים ה"אימפריאלי" וה"טוטליטארי" לכבוש מקום, כוח אדם ומשאבים; הכשרה מובנית להתמודדות בבעיות מעשיות כאלה; היערכות שיטתית של המוקד לקראת שינוי קוריקולרי; משקלן של התנסויות קודמות בתחום זה, ומידע מרשים על התנסויות של אחרים ומודעות לנטל הכרוך בהם, אך גם לתגמולים הצפויים מהצלחה. המוקד עשוי להיתבע לשינויים באוריינטציה פדגוגית, להסתלקות מפרקטיקות נוחות ומקובלות שבהן הצליח עד כה, או להיערכות בעניינים שאינם חש צורך להיערך בהם מחדש. בית הספר עשוי למצוא שתכנון חדש מצריך זמן הכנה נוסף למורים, ושעות התייעצות במנחים. ניסיונו הקודם מזכיר לו אימפליקציות לגבי מצבת הנוכחות וההעדרות של מורים ולגבי לוח הפעילות של המורים מחוץ לתכנית הלימודים. להתנסות מוקדמת נודעות השלכות לא רק לגבי קביעת עמדה אלא גם לגבי ממדי ההתייחסות הרגשית של המוקד לעניין: האינטנסיביות של המעורבות, אופי הנלחבות, קצב הפעולה, עומק הציפיות והלך הרוח הרגשי הכללי. האימפקט של הניסיון – החיובי והשלילי – משתנה, כמובן, מעניין לעניין ומתקופה לתקופה. כל אלה ראויים להיות בטווח הראייה של המתאר (שרמר, תשמ"ג).

11.0.0 הצגה והכנסה

מדובר כאן באספקטים שונים של האופן שבו הוצג העניין הקוריקולרי בפני כל מוקד בפעם הראשונה, וכן בתגובות הראשונות של המוקד. מאחר שלפגישה הראשונה יש השפעה מכרעת על דימוי התכנית בעיני משתמשיה, ניתן לנעוץ את ההסבר לתופעות מאוחרות באירועים ראשונים. ניסיון הימים הראשונים, ניסיון השלבים הראשונים, התגובות המידיות שקבעו את מהלכי הפתיחה ואת דימוי עמדתם של הגורמים המשתתפים האחרים בעיני אנשי המוקד הנצפה מבחינת ההתעניינות בנושא, המחויבות כלפיו, האחריות, ההקפדה המינהלית ותקינות סדרי העבודה ("ההודיעו למנהל בית הספר על הסידורים הדרושים להוראה אופטימלית לפי התכנית החדשה?"), הבהרה מוקדמת של הנטל הכרוך בתכנית, דיון בסיסי בטעמים ובהנחות המשוקעות בחומר – אלה כמה דוגמות חשובות לאספקטים של הצגה והכנסה ראשונה. השאלות נוגעות לא רק בתוכן, כי אם גם בזיהוי של סגנון ההתוודעות, עיתויה, ונסיבותיה והאימפקט המידי והממושך של כל אלה על המשך הפעולה. מחקר האירועים מוכיח, למשל, תופעה

פרדוכסלית: יזמי תכניות באים במערכת נימוקים אחידה אל המוקדים למרות הזיקה הבסיסית השונה שלהם לעניין הקוריקולרי, ועדיין מצביעים הם על הצורך בהיערכות דיפרנציאלית של כל אחד מהמוקדים. הכנות להצגת חידושים, בדרך של סימולציות ומשחקים, עשויות למנוע תופעות כאלה.

12.0.0 תפקודה הריאלי של ההערכה

ספרות האירועים מתעניינת באותה הערכה של תכניות לימודים, המופיעה כמעקב ומדידה נלווים. היא מפנה את שימת הלב למשקל כוחה של ההערכה כהתערבות בפיתוח תכניות ולהשתמעויות הנגזרות ממנה. ידועה הביקורת על השליטה היחסית של תחום ההערכה על תהליך הפיתוח באמצעות דרישתו לנסח מטרות במונחים התנהגותיים מדידים (אטקין 1968, הוגבן 1972, פופס 1979). תרומת חקר האירועים בעניין זה טמונה בשאילת שאלות אודות אמות המידה של ההערכה מבחינת מקורותיהן והאינטרסים והמניעים המיוצגים בהן. יש לשאול שאלות גם על תרבות המעריך ומחויבותו המקצועיות, על קבוצת ההתייחסות שלו ואף על זיקותיו הפוליטיות.

דוגמה אחת לעניין זה היא המחלוקת בשנות הששים על המניעים לתמורות בתכנון הלימודים. כלום לחצים של המוסדות להשכלה גבוהה ולמחקר להעלאת רמת ההישגים ולעדכון תוכני הלימודים (שנתפסו אז כנובעים מהתחרות הבין-גושית) עומדים מאחורי מהפכה זו, או ציפיות של קבוצות אתניות וסוציאליות מן החינוך להסללת מוביליות, להישגיות חברתית, להתקדמות כלכלית, לשוויוניות? מה מקומה של ההתפתחות הכלכלית המואצת של חברת השפע הבתר-מודרנית בהתפתחות זו? זיהוי של המניעים המיוצגים **בגוף המעריך** ובאמות המידה שהוא מפעיל נעשית חלק בלתי נפרד מענייננו. וכיוצא בו איתור נתיבי הזרימה הממשית של השפעת ממצאי הערכה, והערכת הקשר שבין מעמדם של צינורות אלה לבין השפעתם על קובעי מדיניות קוריקולרית, על הכותבים ועל המפיצים. כל אלה הם משתנים בעלי משמעות. אולם בקטגוריה זו ראוי לכלול גם את ההשפעה של תיאור האירועים עצמו. במהלך הראיונות והצגת השאלות התיאור עשוי להעלות את מודעות הגורמים הנוגעים בעניין לגבי חלקם בהתפתחויות, ואף לחדד את רגישותם להתנהגויות טיפוסיות של גורמים אחרים.

13.0.0 קטגוריות תיאור ייחודיות

החומר למעלה אורגן באופן המאפשר את הסבתו לגבי כל אחת מקבוצות הגורמים השותפת לצמיחתה של תכנית הלימודים בפועל, הגם שמתארי האירועים מפנים שאלות ייחודיות לגורמים מסוימים. נדגים זאת בעזרת כמה נקודות הנוגעות במוקד "תכנית הלימודים החדשה".

13.1.0 תיאור משווה של תכנון הלימודים הרווח מול החדש

- 13.1.1 נסיבות התכנון (איתור מדויק של הבעיות שהתכנית באה לפתור; כלום הן חברתיות? ערכיות? האינטרסים המשוריינים המשוקעים בתכנית ומוקדי הכוח הניצבים מאחוריה)
- 13.1.2 תכולה (מה כלול בחבילת התכנית, ומה מוכר על-ידי המעורבים כחסר בה: מטרות, הצגה של העמדה חינוכית-דידקטית; סוגי החומרים; ציוד עזר לסוגיו; הסגנון, מידת הפירוט, התחכום, ההדגמה ורמת הבהירות של ההנחיות שבכתב; הכשרה, ייעוץ שוטף הדרכה והשתלמויות)
- 13.1.3 מסגרת המחשבה של התכנית (זיהוי אסכולתי-מדעי; עקרונות אפיסטמו-לוגיים ופדגוגיים של סינון הדעת וארגונה; מושגי מפתח ומינוח; קונספציות מרכזיות שהתכנית מבקש לערער; חידושי העיקריים; מידת החדשנות עבור המורה והתלמיד)
- 13.1.4 מסגרת המחשבה הדידקטית (זיהוי העקרונות הדידקטיים; אפיון השיטה [אוניפורמית או דיפרנציאלית]; המכוונת [אינטלקטואלית או ריגושית או קבוצתית]; ממדי מורכבות; גודש; הפשטה; המחשה; אפיון הדיון הכיתתי המבוקש; תכסיסים ומידת חדשנות ותחכום; מכוונות תרבותית מבחינת דרכי החשיבה של האוכלוסיה; המשמעות למורה, לחלקו בהוראה, לכישוריו ולהכנותיו; צידוקים וזיקות אסכולתיים פסיכולוגיים ופדגוגיים)
- 13.1.5 הליכים וטכניקות של פיתוח התכנית וניסויה (בפרט זה מונח קשר בין שיטות הפיתוח לבין התוכן ודרכי ההוראה המומלצות בתכנית ולבין מבנהו של צוות הפיתוח והמומחיות המוזמנת לתרום את חלקה לתהליך (שפרזיק, מאחר שעל שיטת הניתוח להציע דרך לניסוי החומר בפועל, כלול בה דימוי של הנסיבות הראליות שבהן היא תופעל, ובעקבותיו גם עמדה כלפי השדה)
- 13.1.6 שיטות ההערכה העיקריות (סוגים ומתודות; הנחות עיוניות; אמות מידה; דימוי והשפעה מעשית של ההערכה; מקורות ומניעים להערכה)
- 13.1.7 אימפליקציות של היבטים של תכנית הלימודים בתחומים שונים (אימפליקציות לגבי מבנה הסמכות והכוח והיחסים החברתיים בסגל המורים והעובדים; אימפליקציות לגבי האתוס של קהילת בית הספר; האימפקט המעורר והממריץ של התכנית או הפכו; שינוי ביחסי מורה ותלמיד; מורה בית הספר בקהילה; דימוי המנהל).

(ג) התיאורים: סגנון והלך רוח

לאחר שנגענו בשניים מתוך שלושת ההיבטים של התיאור – המוקדים והשאלות המופעות במחקרי האירועים לכל מוקד–נוכל לעבור עתה אל ההיבט השלישי: **הסגנון**

והלך הרוח – שבו מוסר החוקר את תיאורו. מתברר שהכלים הספרותיים שהחוקר נזקק אליהם מעצבים את אופק ראייתו לא פחות משאופק זה מכוון את החוקר לבחור בסגנון תיאור מסוים. (דוגמה לעניין זה: בעת מסירת מאמר זה לדפוס אנו מוצאים את עצמנו מתחבטים בדבר הפורמט המתאים לדיווח בעתיד על חקר אירוע שעשינו באחרונה בבית הספר יהודי בארצות הברית. נראה לנו יפה, שמסירת החומר **כיומן קוריקולרי**, שניהלנו יום ויום ושעה ושעה, תאפשר לנו לשקף היטב גם את תגובות המערכת לאירוע המחקר באופן אותנטי ובלתי אמצעי. לעומת זאת, סיכום עובדתי של הממצאים עלול לטשטש את המומנטים הבין-אישיים, המגוונים מצדם את ארגון הממצאים הללו, וממילא גם את הפרשנות הבאה בעקבותיהם).

יתר על כן, ביסוד החתירה להבנה טובה של התרחשות דינמית, הבנה שאינה נשלטת ומוגבלת על-ידי חוקיות מוכרת ומנוסחת, מונחת שאיפה להגדלת התוקף, לאמור: שאיפה לכיסוי רחב של מרב הגורמים הממלאים תפקיד בהתרחשות. "בפעילות של יום יום יש עושר רב ואין סוף פרטים, אולם משום שמדובר בהתנסויות רגילות לכול, יש באותו עושר איכות של שגרה אפורה" (שו, 1978). צד אופי זה של התחום מזכיר, שלסוג מסוים של תיאור ספרותי הסגולה להתייחס אל מושאיו באורח אותנטי, מידי וישיר, ולתארם ללא ארגון מסנן, מעצב או שיטה תכליתית. אולם, לאמיתו של דבר, הלך הרוח והסגנון משקפים אף הם מגמה הניתנת להסבר.

כדי להבליט את נזילותם של מצבים אמור התיאור להיות פלאסטי במידה רבה ולהימנע מהכללות. יש בו מתן משקל להיבטים פסיכולוגיים של התנהגות ה"גיבורים", ובכללה גם תופעות שאנו נוהגים לזהות כרכילות, סכסוכים ומתיחויות. שימת לב מרובה ניתנת לעולמם של יחידים המשתתפים בתהליך הקוריקולרי, ותהליך זה מתנסח בתיאור חי של צרכים אנושיים, העדפות ודחיות, או של מצוקות הרגע הפנימיות והחיצוניות. עניינו של החוקר נתון למשמעות התפקודית הפעילה של ערכים ועקרונות ולא רק לתוכנם ההכרתי. סגנון התיאורים מבטא את המאמץ לזהות אילוצים ולהבליט את כוחן, למיין אותם, לסווגם ולהעניק להם משקל יחסי.

מידת ההשפעה והכוח או סוגי הזיקה והריגוש בין אישים וקבוצות (מתלות או כפיפות ועד ניתוק), דימוי האחריות או התפקוד במצבי לחץ שונים (לחץ של ההמוניים) כל אלה הן דוגמות לפריטים המרתקים אליהם את החוקר. הלשון הספרותית של מסמך התיאור, על אוצר המלים והדימויים, ההשוואות וההבחנות וההגדרות שבו, אמורה לעורר בקורא אמפתיה כלפי המתואר. "למחקרי אירועים יש פרצוף אנושי" כותב שו (1978). מן המתאר נדרשת עמדה נפשית ויכולת ביטוי, המוכרות לנו מהאנתרופולוגיה ומדיסציפלינות הנזקקות למתודות תיאוריות-פינומנולוגיות, והמעונינות בחקר חוויות ומכוונות של התודעה כלפי נושאים הספציפיים, כפי שתודעה זו מוסרת עליהם.

שימושיות

חקרי האירועים שימושיים לכל שלב בפיתוח תכניות לימודים. היגד זה בא להסתייג מהלך המחשבה הקושר פעילות מחקרית זו בשלב מסוים, דוגמת שלב ההערכה הסופי של תכניות לימודים בלבד. אנו מוצאים, שהמתאר מושפע במהלך תצפיותיו ומחקרו – ולאחר מכן גם בכתבתו – מציפיותיו הוא לגבי השימוש בממצאיו. בהתאם ל**דימוי השימושיות** של חקר אירועים, המקובל עליו, עתיד החוקר לנסח את מחשבותיו כשלנגד עיניו עומד "מכותב" ספציפי ותכליות מובחנות. לפנינו תת קטגוריה של ההיבט "סגנון והלך-רוח", שנידון למעלה, והיא ראויה לדיון נפרד. בתורת דין וחשבון קליני של התרחשות שלמה, יש בתיאור מידע עקרוני בעל ערך לתיאורטיקן של התחום, למתכנן המכוון לנושא קונקרטי, לממונה על הפצת תכניות והכנסתן למערכת חינוכית, לבית-הספר העתיד לקלוט תכנית ולמכשירים עצמם למלא תפקידים קוריקולריים. הוא מאיר את המתרחש בפרוייקטים שתכנונם נעשה מחוץ לבית הספר הספציפי, אך נמצא מועיל גם לתכנון היזום, שפותח ונוסה בתוככי בית הספר. בגלוי לעיני כל המשתתפים, אף על פי שהללו דימו לדעת את גלגוליו בבית הספר במלואם (אגלסטון, 1980). על כל אלה ראוי למנות בקטגוריה בפני עצמה את מדינאי תכנית הלימודים, דהיינו הגורמים שבידם מופקדת ההחלטה על שינוי קוריקולרי, החלטה המעניקה לו את מעמדו החברתי, ואלה שבידם להעמיד את האמצעים לשם התכנון ולמימושו.

דימוי השימושיות של חקר האירוע גוזר מתוכו את סוגי ההמלצות שיבואו בו. שני לקחים, עיוניים ומעשיים כאחד בעבור אנשי המעשה בתכנון לימודים מדגימים הבנה זו. ראשית, חשיבה במונחים ליניאריים וסכמטיים, המיוצגת בתיאורים גראפיים של תיבות ומעגלים וחצי זרימה, אינה הולמת את מהלך העניינים הדיאלקטי בקוריקולום. שנית, חוסר סיכוי מעשי של רעיון, שנועד לתרגום לתכנית פעולה, הוא ליקוי **עיוני** במודל או בתיאוריה שביסוד הרעיון, ולא רק תורפה פראקטית וזמנית, כפי שנוטים היינו לחשוב. דוגמה לזה הוא המושג "מבנה הדעת", שפיתוחו זכה לתנופה בהקשר של תכניות לימודים ונדחה אל הרקע מחוסר דוגמות קונקרטיות מקיפות, מתועדות ומוסכמות. כיוצא בו הרעיון להביא את השינוי למערכת באמצעות נציגים סמכותיים של האקדמיה, שנכשל דווקא בשל דימוי האקדמיה בעיני חלק מהמורים (רוג'רס ושומייקר, 1971). אלה אינם כישלונות מחוסר-מעש, כי אם ליקוי עקרוני בדרך החשיבה אודות טיב התהליך הקוריקולרי.

ריד (1975) דן בשימושיות לשם **עיצוב תיאוריות הפעלה** של תכניות. אין ספק שמבחינה היסטורית בקשו חקרי האירועים להפרות ולהרחיב את החשיבה על דרכי המימוש של תכניות במערכת החינוכית, ובהתאם לכך ריכזו את תצפיתם בדרכים שבהן הובאו הללו אל המורים. דוגמה לכך התיאורים של רודוק וקלי (1976) ושל ה"סקולס קאונסל" (1973) באנגליה. ברם הממצא על פערים בין תכניות, כפי שמתכננים נתכוונו

להן, לבין התכניות, שכפי שהוצאו אל הפועל בשדה, הוא בעל השלכות הן על התיאוריה של ההפצה והן על התיאוריה של העיצוב והפיתוח.

ווקר (1975) מבליט את חלקם הרב של תיאורי אירועים **בניפוץ מיתוסים ומוסכמות הגיוניות**, דוגמת המוסכמה הגורסת שראוי לפתוח דיון-תכנון, בהבהרת מטרות שיטתית. הרי זה אחד הנושאים שכל המלמד את תחומנו מתקשה לשכנע בו את מאזיניו, כיוון שההיגיון החותך של הקו המחבר מטרות לאמצעים "מדבר בעד עצמו". על המתכנן להיות מודע לתפקוד ולאי תפקוד של הפלטפורמה הרעיונית של עבודתו, ובהתאם לכך להנמיך את רמת ציפיותיו מהדיונים על "הקונספציה של המקצוע" ועל "שיטת העבודה", שלאורן אמורה עבודתו להתקדם.

אם התיאור מכוון לשמש את **אנשי בית הספר** לשם ביקורת עצמית, תימצאנה בו תשובות מודגשות לשאלות דוגמות אלה: כלום מכיר בית הספר את האנטומיה שלו, את תפקודי חלקיו ואת אורחות פעולתם ותגובתם למתרחש בו? האם הוא מודע לדפוסי התייחסותו לתכנית הלימודים הקיימת ולהצעות חדשות בתחום זה? החוקר רשאי להניח, שידיעה טובה בעניין זה עשויה להבהיר לבית הספר את הכנותיו לקליטת רעיונות חדשים ספציפיים ולשפר קליטה זו. התיאור וממצאי המחקר עשויים להעמיד את בית הספר על מקומו בתהליך, ושימושיותם תלויה בחשיפת אנשי בית הספר לחלקם המקדם והמעכב ביחס למימושה של תכנית. כן עשוי החוקר להאמין, שלהצגה מוסכמת ומתועדת של תהליכים ודפוסי התנהגויות יש ערך משחרר, מאחר שהיא פותחת את המשתתפים לביקורת עצמית ולמודעות עצמית. התיאור גם מזמן עימות בין הקורא לבין המתואר, והתעוררות זו גופה מכשירה את הקרקע לקראת קליטה של שינוי. דימויים כאלה יעצבו את הסגנון ואת הלוך הרוח.

במחקרים המכוונים לספק מידע **למקבלי ההחלטות** לשם קביעת מדיניות בנסיבות מוגדרות יש ענין לזהות את הגורמים התפקודיים, כלומר הגורמים בעלי הנגיעה הישירה והעקיפה לגורל המטרות והאמצעים שעליהם תמליץ המדיניות. בעיקר יש עניין לאפיין גורמים אלה במדויק ככל האפשר (טאוני, 1976). 'לאפיין בהקשר זה, יהיה לתאר את הגורמים באמצעות פרמטרים דוגמת מרכזיות, עצמה, טווח והיקף, יציבות השינוי ואפשרויותיו, עוגנים ומקורות כוח המקובלים בכתיבה ובתיאור ההיסטורי-פוליטי (יישום מעניין של גישה זו מופיע אצל גודסון ובול 1984).

ניתן להצביע לפחות על שני סוגים של תפקיד בסיסי, שספרות האירועים עשויה למלא בחינוכם של **מדינאי תכניות לימודים ומפיקי חומרי למידה**. היא מצגיגה הכללות או תובנות מועילות; אמיתות כלליות, דוגמת ההבנה שמטען האמת וצידוקיה הערכיים של תכנית הם תנאי הכרחי, אך בשום פנים לא מספיק, כדי שתגיע לכלל מימוש בבתי הספר, או שמטרות של תכנית אינן הגורם הקובע הפעיל של המעשה, או שראוי לצמצם את הציפיות והיומרות למהפכה ולרפורמה טוטלית של הוראת מקצוע או מקצועות בעקבות הפקה של חומרי לימוד. דוגמה אחרת היא בתחום דרכי החשיבה, וניתן לכתות 'חינוך ליברלי' של צוות המפיקים תכנית. המונח 'ליברלי' מכוון כאן לשחרור

מחד המשמעויות של מסגרות חשיבה, משגרת המונחים והאנלוגיות והדימויים שבאמצעותם פועלים מפיקי התכנית. מסגולתו של תיאור חי, ריאלי וספציפי וישיר, לתחכם ולחדד את תגובות המשתתפים בדרכים שונות, להביאם להשוות התעניינות, שאלות והליכים, לנהל תחקיות (סימולציות) לשם תחזית כיווני התפתחות אפשריים במרקם של נסיבות דוגמת אלה המובאות בחומר, להתעניין באלמנטים, שערכם טרם הוכר, ולתת את הדעת על ההיגיון המונח בשונה. חשיבה כזאת עשויה להביאם לערער על פרקטיקה מוסכמת או מובנת מאליה.

ביצוע של חקר אירוע על ידי **מועמדים לתפקידים קוריקולריים** מזמן להם התנסות בריאליה של בית הספר מנקודת הראות של הצוות המתכנן ורשויות בית הספר, בו זמנית, ב"זמן אמיתי" ובנסיבות קונקרטיטיות וחד פעמיות. החקירה מעוררת את שימת הלב אל מרכיבים ריאליים בעלי עצמה ואת תחושת המצוקה הגובלת בתסגול נוכח אילוצים לסוגיהם. המתכנן לומד להכיר ולהוקיר אלמנטים ריאליים באמצעות חזרתו אל מציאות יום יומית אפורה ואל נסיבות בין אישיות ותגובות רגשיות מן הסוג, שהמתכנן אינו חוזה בדרך כלל ביחס למפעל אידיאלי בתחום החינוך. הוא עומד על רמות מעורבות ודחיפות שונות אצל הנוגעים בעניין, ובא במגע בלתי אמצעי טיפוסי לבית הספר עם מושג זמן (גמיש ובלתי מחייב, או נוקשה וכובל), ומתייצב מול נסיון חיים מגובש ומעניק ביטחון או מול אשליית ביטחון המיוצג בשותפים לפיתוח התוכניות, במורים ובסגל בית הספר או ברשות החינוכית. עריכת מחקר על גורלה של תכנית קודמת היא התנסות פוקחת עיניים המגלה בעליל כיצד פועלת המערכת, מה משפיע על כיווני פעולתה ועל השקעותיה באנרגיה, בזמן ובמשאבים. מטרתה של חקירה כזאת לא תהיה לגלות את תוצאותיה של התכנית הקודמת, כי אם לחשוף את מקורות הקשיים ודרכי הפתרון שלא עלו יפה. בצד הניתוח של התפתחות ההיגיון הפנימי של השיקולים והדליברציות בצוותים יובן הצורך לעקוב אחר דפוסי יחסים בין אישיים, מבנים קבוצתיים והירארכיים והשפעתם על המשתתפים בתהליך הפיתוח. ממחקרי האירועים ניתן להפיק שורה ארוכה של לקחים מידיים לעבודה השוטפת של צוותות פיתוח. על דרך ההדגמה נציין כמה מהם בלבד. כתיבת תכנית בצוות עדיפה על עבודת יחיד. נוסף על התדריך למורה, הצמוד לספר התלמיד, ראויה חבילת החומרים לכלול חומר רקע על התוכן של התכנית וגישתה הדיסציפלינרית ועמדתה הפדגוגית, חומר הכתוב במיוחד למען המורה, וללא פזילה אל עמיתים באקדמיה בתחום הדיסציפלינה או בתחום החינוך. יש לשתף את האחראים להשתלמויות והמפיצים לדרגותיהם בתכנון החומר. יש טעם לכלול בצוות אדם שתפקידו לעורר שאלות אימפלמנטציה בכל עת. יש ליצור בקרב עובדי הפרוייקט לדרגותיו אווירת הבנה, שהתכנית היא מסמך זמני הנתון לשינויים. צרכים של בית הספר (ולא רק מטרות אקדמיות או חברתיות-כלליות) ראויים לשמש נקודת מוצא לדיון. הערכת סיכויים של תכנית להתממש חייבת להיעשות על רקע הערכת המצב בבית הספר לעתים מזומנות במהלך הפיתוח, ומכל מקום לא רק בראשית התהליך או רק בסופו. דרגי פיקוח ומנהל,

וכן ההורים, ראויים ללוות את התפתחות הפרוייקט, ולא רק לקבל דיווח עליו בתחילה ובסוף. הם ראויים לכך הן לשם התמצאות כללית, שתמנע הופעת החומר כחידוש גמור בעבורם, והן כדי להסתייע בעצתם. יש לזהות בפני המורים את הנוגעים במימוש התכנית בבית הספר, ולא להניח שדי בסגולות החומר החדשות ובהבטחות החינוכיות הצפונות בו כדי לגייס את תמיכתם להפעלת התכנית ברוח הכוונות של מתכנניה.

תרומת חקר אירועים לחקר תכניות לימודים

בתיאורי אירועים, הנוגעים לתכנון, עיצוב, הפצה והחדרה של תכניות לימודים, מסומנת תרומה למחקר טיבן של ארבע פעילויות אלה. אמנם חקר תכניות לימודים אינו שדה בור, ברם הבידוד אפיין את שיטתו, כנגד הכילול והאוריינטציה על השלם, המאפיינים את דרך המחקר של חוקרי האירועים. בתפיסה הקונבנציונלית, פיתוח קוריקולום נזקק למחקר שבו מבקשים מפתחיו לבסס את עבודתם על מידע אודות אוכלוסיית התלמידים והמורים וצורכי החברה. חקירה שיטתית במגמה כזאת מומלצת בספרות, אך מעט ידוע על יישומה השיטתי והמקיף בפועל. שוואב (1970), למשל, הציע סוג מיוחד של מחקר עיוני, המכוון לזהות את המסגרת הקונספטואלית הבסיסית של התוכן הלימודי ושל ההוראות הנוגעות לעבודת התלמיד והמורה. הוא מטעים את הצורך בניתוחים אלה לשם קבלת החלטות דידקטיות על התכנית. ברם מעט ידוע גם על מימוש מחשבה זו. בדרך כלל, מיטב מאמצי המחקר הושקעו בפעולות הערכה של תכניות לימודים והמחקרים נתמקדו, בעיקר בעבר, בתוצאות ובתוצרים ולא בתהליכים.

משותף לספרות האירועים ערעור נוקב על שיטות ההערכה הרווחות (ראה במיוחד פרלט והמילטון 1976 וכן המילטון ודוקרל 1980, והרלן בספרו של טאוני 1976). ביטוי לאי-הנחת מהשיטות הסטטיסטיות והאנליטיות להבנת תהליכים בהקשרים אנושיים מורכבים מצוי בספרות המחקר החברתי הכללי, והוא חוזר ומופיע גם בתחומנו. הנוהג להניח השערה ולנהל בעקבותיה מדידות לאישורה או לדחייתה, מתודה שמרבים להשתמש בה במדעי החברה ובחינוך, אינו מניח כאן את הדעת. הטענה היא, שמחקר המתנהל בחסות של השערה אינו מאפשר לנתונים דינמיים וחד-פעמיים להתגלות במלוא משמעם התפקודי, ואין צידוק לאלץ בהשערה כזאת התרחשות שאינה נענית לחוקיות לוגית. הערתו הכללית של קרוונבך (1973) על מחקר בתחומים שיש בהם ריבוי של זיקות גומלין קולעת גם בענייננו; ריבוי של זיקות אלו מקשה על החוקר לקשור תוצאה בסיבה ולהשיב בבירור אילו תשומות אחראיות לאילו מן התוצאות, והקושי חריף במיוחד לגבי אירועים ממושכים ומשתנים (לעומת אירועים חד-פעמיים או שיטתיים). האלטרנטיבה היא אפוא, מחקר, שכליו הם כלי התיאור הפיננומנולוגי, וגישתו היא אידיאוגרפית. בדרך כלל, אומרת הביקורת, מצבים אנושיים רווי ניגודיות

ועמימות אינם מתמצים בתיאור המבוסס על מדידה אמפירית, ואז מתודות אנתרופולוגיות עדיפות על הסטטיסטיות, כי הקושי לשחזר את התהליך הקוריקולרי לפרטיו רב הוא, ולא תמיד אפשרי. כותב שוואב (1975):

בחיבורים תיאורטיים, בתחום האסתטי, האתי או המדעי, ההנמקה מוצגת לעין כל. על ניסוי ניתן לחזור. ברם עבודה דליברטיבית וטקטית נעשית במלת הפה מאחורי דלתיים סגורות (ואף מאחורי הדלת הנעולה של מוח אחד), ועניינה אירוע חד-פעמי. יתר על כן, זיכרונות של שיפוטם דליברטיביים וטקטיים נוטים להטעות, בשל הסדר אשר הזיכרון נוטה לכפות על תהליכים כאלה.

אף-על-פי-כן נראה בעינינו, שחקר אירועים בתורת מחקר חברתי חינוכי מעוניין ביחסים כלליים בין מרכיבים שונים בהתנהגות האנושית, מרכיבים שמבחן אמיתותם נתון בסופו של דבר בנתונים הנראים לעין. הוא מודע לכך שספציפיות רחוקה מהישג יד, ולמרות זאת קיימת בו חתירה להגיע לניסוח מאפיינים ברמת הכללה נמוכה. מחקר זה מעוניין בסדירויות, אך גם בחריגים ובנסיבות חריגות מן הסדיר והטיפוסי, ושואג גם בגילוי היגיון פנימי של החריג, עד כאן לגבי קשרים בין אירועים ספציפיים. במקביל לכך יש עניין רב בזיהוי דפוסים של גלגולים והתפתחויות אפשריות. אנו שבים מן ההיקף המצומצם לרחב, מאירועים בודדים אל אשכולות אירועים, שניתן לעצבם כדפוסים אופייניים אפשריים, ומזיהוי של דפוסי אירועים נעשה צעד נוסף לקראת זיהוי של תסריטי השתלשלות אלטרנטיביים טיפוסיים אפשריים. אך למרות האמור עד כאן עלינו לתת את הדעת על העמדה המסתייגת (קונולי, 1978), הטוענת כי הדינמיות של האירועים והנסיבות המשתנות אינה מאפשרת אפילו את זאת.

כדי לעמוד על שימושם של גופי מידע מסוג זה – נוכל לאמץ את ההבחנה בין 'היגדים מכוונים' לבין 'הגדרות אופרטיביות', או 'הנחות ממשיות' (הומאנס, 1967), ולזהות את הדעת הצומחת מחקר אירועים כשייכת לסוג הראשון. תוכנם של היגדים מכוונים מתווה כיוון מחשבה אודות "יחסים שבין איכויות או תופעות שונות בטבע". בהיגד "ארגון אמצעי הייצור בחברה קובע מאפיינים אחרים של החברה" מודגש אמנם טיב היחס שבין שני אשכולות של משתנים שונים – סיבתיות או גרימה – אך לא משתנה מובחן וספציפי. היגד מעין זה לא יסייע אמנם בניסוי לאשורו ("מה בדיוק יקרה"), אך מקופלת בו הטענה הכללית שמהו יקרה. אשכול של היגדים כאלה, הקשור בהיגיון משותף, יוצר סכמה קונספטואלית מנחה. לנגד העין עומדת כאן עצתו של מרטון (1968) להתרכז בנושאים מוגדרים ומוגבלים מבחינת היקף העובדות, בכוונה להגיע לתיאוריות ב"רמה בינונית", הקרובה לעובדות ומצוידת במושגי מפתח מצומצמים במספר, ולא דוקא לרמה תיאורטית כוללת ומקיפה.

שאלה מתודולוגית בסיסית, הניצבת בפני כל חוקר אירועים בקוריקולום, נוגעת בהגדרות. למשל, כיצד יוגדר "קוריקולום" לצורך התיאור? מה היקף המושג "נסיבות ריאליות" מבחינת הגורמים שיש לקחתם בחשבון? למעלה אמרנו, כי כל דבר שניתן

לשער, שהוא ממלא תפקיד באינטראקציות האנושיות בבית הספר, ראוי לשימת לב. היש גבולות מגדירים לרשימת גורמים כאלה? בחקר אירועים רווחת הנטייה להגדיר את תכנית הלימודים כאירוע, כהתרחשות חברתית. קיימות גם הגדרות מאירות עיניים אחרות. אחת מהן היא, למשל, הגדרת תכנית הלימודים כ"משתנה מדיניות" בחינוך, דהיינו, כעניין אשר מדינאי החינוך מחזיקים בו כבאמצעי להגשמת מטרות הניתן לפיקוחם. תכנית היא כאן 'משתנה מדיניות' בחינוך, ברם שליטת המדינאים באמצעי זה מוגבלת על ידי תלותו בדרג המשתמשים. ממד הפיקוח המובלט בהגדרה זו מעיד על משאלה יותר מאשר על מצב עניינים ראילי. הגדרה אחרת תציע ש"קוריקולום" הם "חומרי הלימודים שבשימוש". הגדרות חד-צדדיות כאלה מוצדקות הן כל עוד ערים אנו לחלקיותן ולתורפותיהן.

עדיין צריכה עיון השאלה המתודולוגית, כיצד לצרפן באופן שתרומתה הספציפית של כל הגדרה לא תבטל את תרומותיהן של שאר ההגדרות.

ניתוח של תיאורים ספציפיים מאשר את קביעתו של שו (1978), שתיאורים אלו התפתחו בלי מודעות מספקת לבעיות המתודולוגיות. ועוד: מעט נכתב בנושא זה באופן שיטתי, להוציא את הביקורת על דרכי המחקר הקונבנציונלי (מקדונלד ווקר, 1975). קמיס (1978) מציע הבחנה בין גישות אידיאוגרפיות לגישות נומוטטיות להערכת תכניות לימודים, ובאופן זה הוא קובע אמנם את מקומם של תיאורי אירועים במסורת המחקר ההתנהגותי, אך אינו מנסח אותם כשיטת עבודה. שיטה לניתוח של שיקולי דעת בלבד עוצבה בידי ווקר ושפרזיק (1974) ובידי ווקר (1975). ומחובתנו להזכיר, לבסוף, היבט מוסרי חשוב של ביצוע מחקרי תיאורים: ההתחייבות המוסרית של החוקר שלא לגלות את מקורות המידע שלו למזמיני המחקר, או הרגישות לכוח שהוענק לו על ידי פתחון הלב של נחקריו. שליטת החוקר במידע נרחב, שהיא שליטה מנקודות ראות של קבוצות מקוטבות מבחינת האינטרסים שלהן, מעמידה אותו במצב עדין. נושא זה מוכר יפה במחקר החברתי. בעיה אחרת נעוצה בהשפעה שמייחסים המשתתפים באירוע לעצם עריכת המחקר על נכונותם ויכולתם לאמץ את החידושים שמאיצים בהם לקבל. כשיש בנגיעתו של המחקר באנשים (מורים ומנהלים, למשל) כדי לחבל בסיכוייו של חומר חיוני להיות מועבר לצעירים, מתעוררת שאלה מוסרית לגבי הצדקותו. כדבר הזה הסעיר בשעתו את קהילת החוקרים באנגליה. והנה אין יפה מן הרעיון המוסרי לסיים בו, ומה ראוי מאשר לקרוא להעמקתו תוך התייחסות לכתובים המתריעים על הזנחתו (ווקר 1974, גיניקנס 1978).

סיכום

במאמר זה ביקשנו לדון במרוכז בהיבטים עיקריים של נושא מחקר חדש יחסית, בקוריקולום, ולתרום בכך לגיבוש מסגרתו המעשית. בפרספקטיבה התיאורטית המיוחדת שלו עסקנו במקום אחר (שרמר, "חקר"). שם ניתחנו את מקורות ההשפעה העיוניים שמהם היא ניזונה, תיארנו את מסגרת הפעילות המחקרית גופה ועמדנו על כמה ממגבלותיה. כאן, לעומת זאת, סרטטנו מפה של נושאי המחקר העיקריים, ורמזנו לתרומה המעשית, המוצעת בו לפעילות של תכנון תכניות לימודים, ולשימושיותו לגבי מדינאי החינוך ומקבלי ההחלטות ברמות הפעולה השונות הקשורים בבית הספר. בתוך כך הודגמה האוריינטציה הכוללת של **חקר אירועים** בתכניות לימודים כלפי ההקשרים הריאליים והדינאמיים שהן מתפקדות בהם. אוריינטציה זו אופיינית במיוחד לחקר אירועים, באשר הוא מבקש להקיף כאחת ארבע איסטרטגיות הערכה נבדלות: הערת הסביבה שבה מבקשים להנהיג שינוי, הערכת התשומה הנתונה בתכנית, הערכת תהליך ההפעלה והערכת הישגיו של תוצר (סטפלים, תש"מ). סטפלים מציע אלקטיקה מועילה של כמה דגמי הערכה מצויים, שיש בה כדי להתגבר על חלק מהקשיים המתודולוגיים והמעשיים שבהם נתקל המעוניין בהערכה כפי שהוצגו בספרות (למשל לוי, תש"מ, וסקירתו המסכמת של לואיס, 1981).

הצגנו רשימה מפורטת, יחסית, של מוקדים ונושאים. אמנם לנגד עינינו עומדת אזהרתו של ריד (1975) מפני הארכת הרשימה של הגורמים המשפיעים על פיתוח תכניות ועל מימושו, שמא לא יכול המחקר להשתלט עליהן. טמון בדבריו גם החשש, שכל שיתגלו גורמים רבים המפקחים על הפרקטיקה, יתקפח מעמדם של המושגים 'תכנון' ו'התערבות מחושבת'. אכן גילוי של ריבוי גורמים מתסכל את המתכנן: הוא מגביר את כוחו של האירציונאלי והבלתי נשלט, והוא עלול למצוא עצמו מפקיר את המעשה בידי התפתחויות ובידי אילוצים. זהו מצב עניינים שכל רעיון של תכנון וחינוך מאוזן יוצא נגדו. ברם אין להגזים בכך. תיאורי האירועים עצמם מגלים שבית הספר ניתן לניווט, והמורים מעוניינים בהכוונה (ג'קסון 1969; הויל 1969), והמסגרת מעוניינת בשימור ממדיה. ההמלצה המתודולוגית הבסיסית העולה מהם היא, שיש לפרש את המתרחש במערכת במונחים אנושיים-חברתיים ופסיכולוגיים יותר מאשר במונחים השאולים מן המכניקה. יש להניח הצדה את הלך המחשבה המסומן במושגים "תשומה-תפוקה", למשל, ולהחזיק במקומו בפרספקטיבה אנתרופולוגית מקיפה, שאין פריט במציאות הנחקרת זר לה.

הסגנון הקליני, מתברר, הולם את מטרות התיאור יותר מניסוחים של הכללות מופשטות, באשר הוא משתף את הקורא בהלבטותיו של החוקר. הוא גם אחד מאותם מקרים בלתי שגורתיים "שבהם על חוקרי הנושא לחקור את פעילויותיהם שלהם, משום שהן חלק של התופעות שיש להבין" (ווקר 1974). כפי שניסינו להראות במאמר זה, לפנינו דרך חשיבה מגובשת למדי, אשר עשויה להגדיל את הסיכוי שתכנון לימודים אכן

יחולל פגישה פדגוגית בין כוונות לנושאייהן, ויהפוך ממסמך של הצעות להתרחשות חיה בכיתה. דבר זה לא הצליחו גישות עיוניות אחרות להשיג. דרך חשיבה זו טוענת, שגם בתחום החשיבה של הקוריקולום עצמו יש צורך "ביכולת לתפוס בעיה באור חדש, לזנוח טכניקות פתרון בלתי מתאימות ולפעול אחורנית – מהתצפית במציאות ומהמטרות שמבקשים להשיג אל גזירה של עקרונות חדשים או אל טכניקות חדשות המאפשרות פתרון חדש" (גוסלין, 1965).

ביבליוגרפיה

לוי, א', "מעשה ההערכה של תכניות לימודים", (עורך) **פרקי קריאה בהערכה של תוכניות לימודים**, אוניברסיטת תל אביב, תשמ"מ.

סטפלבס, ל' ד', "אופייה הכללי של ההערכה, לוי א' (עורך) **פרקי קריאה בהערכה של תכניות לימודים**,

שרמר, ע', "בין תוכנית הלימודים להוראתה בכיתה", לסט א' וניסן מ' (עורכים) **בין חינוך לפסיכולוגיה**, מאגנס – האוניברסיטה העברית, ירושלים תשמ"ג.

שרמר, ע', "פיתוח תוכניות לימודים: הצוות וניווטו", לס, צ' (עורך) **בית-ספר וחינוך**, מאגנס – האוניברסיטה העברית, ירושלים תשמ"ו.

שרמר, ע', "חקר אירועים בתכנון לימודים: תחום בצמיחתו", **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 12

שרמר, ע', "תוכנית הלימודים הסמוייה בחינוך היהודי", בתוך:

Chaza, B. (ed.) **Studies in Jewish Education**, vol. 1, Magnes Press – The Hebrew University, Jerusalem, 1983.

Connely, F.M., "How Shall We Publish Case Studies in Curriculum Development" **Curriculum Inquiry**, 1978, 8, No. 1

Cronbach, L.J., "Disciplined Inquiry" in Broudy, H. et al (eds.) **Philosophy of Educational Research** John Wiley & Sons, New York 1973.

Eggleston, J., **School Based Curriculum Development in Britain**, Routledge and Kegan Paul, London 1980

Geertz, C., **The Interpretation of Religion**, Basic Books, New York 1973.

Goodson, I.F. & Ball S. (eds.) **Defining The Curriculum: Histories & Ethnographies**, The Falmer Press, London 1984.

Goslin, D.A., "Innovation and Curriculum Content" **The School in Contemporary Society**, Scott, Foresman, Glenview, Ill. 1965.

Hamilton, D. & Dockerell, A. (eds.) **Rethinking Educational Research**, Hodder & Stoughton, London 1980.

Hamilton, D., "Handling Innovation in the Classroom: Two Scottish Examples", in Reid W.A. & Walker D.F. (eds.) **Case Studies in Curriculum Change**, Routledge & Kegan Paul, London 1975.

Hoyle, E., **The Role of the Teacher**, Routledge & Kegan Paul, London 1969.

Jackson, P.W., **Life in Classrooms**, Holt, Reinhart and Winston, Chicago 1968.

Jenkins, D., "An Adversary's Account of SAFARI's Ethics in Case Study" in Richards C. (ed.) **Power and the Curriculum**, Nafferton, Drifffield 1978.

Kemmis, S., "Nomothetic and Idiographic Approaches to the Evaluation of Learning" **Journal of Curriculum Studies**, 1978, 10, 1

Lewis, J.M., "Answers to Twenty Questions on Behavioral Objectives" **Educational Technology**, March 1981.

McDonald, B., Walker R., "Case Studies and the Social Philosophy of Educational Research" **Cambridge Journal of Education** 1975, No. 5

Merton, R.K., **Social Theory and Social Structure**, Free Press, New York 1968

Parlett, M. & Hamilton D., "Evaluation as Illumination" in D. Tawney (ed.) **Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications**, Macmillan, London 1976.

Reid, W.A. & Walker D.F., (eds.), **Case Studies in Curriculum Change**, RKP London 1975.

Rosen, G., (ed.) **Consultation on the Anthropology of the Jewish Classroom**, New York 1980.

Ruddock, J. & Kelly, P., **The Dissemination of Curriculum Development**, Macmillan, London 1976.

Schaffarzick, J., "Questions and Requirements for the Comparative Study of Curriculum Procedures" in Schaffarzick, J. & Hampson D.H., (eds.) **Strategies for Curriculum Development**, McCutchan, Berkely 1975.

School Council Research Studies. **Evaluation in Curriculum Development – Twelve Case Studies**, Basingstroke and London 1973.

Schwab, JJ., "The Practical: Arts of Eclectic" **School Review** 1970, 79. No. 4

Shaw, KK., "Understanding the Curriculum: The Approach Case Studies" **Journal of Curriculum Studies**, 1978. 10. No. 1

Tawney, D., (ed.) **Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications**, Macmillan, London 1976.

Walker, D.F., "Curriculum Development in an Art Project" in W.A. Reid, & W.A. Walker, D.F., (eds.) **Case Studies in Curriculum Change**, Routledge & Kegan Paul, London 1975.

Walker, D.F., "Towards Comprehension of Curricular Realities" in Shulman L., (ed.) **Review of Research in Education**, Peacock, Itasca 1976.

Walker, D.F., **Strategies of Deliberation in Three Curriculum Development Projects**, Unpublished Doc. Diss. The School of Education, Stanford University 1971.

Walker, R., "The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures" in MacDonald, B. & Walker, R., (eds.) **SAFARI, Innovation, Evaluation and Problem of Control: Some Intrim Papers**, Centre for Applied Research in Education, Norwich 1974.

Walker, R., "The Use of Case Studies in Applied Research" in Harnelt A., (ed.) **The Social Science in Educational Studies**, Heinemann, London 1982.

Walker, R., & Schaffarzick, J., "Comparing Curricula" **Review of Educational Research**, 1974, No. 44

Westbury, I. & McKinney, W.L., "Stability and Change: The Public Schools in Gary, Indiana" in Reid, W.A. & Walker, D.F., (eds.) **Case Studies in Curriculum Change**, Routledge & Kegan Paul, London, 1975.