

יועצים קוריקולריים לקידום תכנון הלימודים הבית-ספרי (תלב"ס): לקחים משני חקרי-מקרה

נעמה צבר בן-יהושע, משה זילברשטיין, חנה עזר

בשנים האחרונות קיימת בארץ מגמה של עידוד אוטונומיה בית-ספרית באופן מודגש בבתי הספר היסודיים. תכנון הלימודים הבית-ספרי עומד במרכז רעיון האוטונומיה (זילברשטיין וצבר בן-יהושע, 1993). מגמה זו היא המשכה של מגמת הביזור בתכנון הלימודים, שאותה מעודד משרד החינוך, ומטרתה להגביר את מעורבותם של המורים ושל גורמים מקומיים אחרים בתהליכים של תכנון הלימודים. לאור מצב זה, חשוב לבחון את שאלת מקומו ותפקודו האפשריים של יועץ לתכנון לימודים, העשוי למלא תפקיד חשוב כסוכן שינוי אפשרי לשיפור תכנון הלימודים הבית-ספרי. לשאלה זו נקדיש את המאמר שלפנינו. מחקרים אחדים מצביעים על כך, שתפקידו של היועץ הקוריקולרי בעבודתם של צוותים לתכנון לימודים אכן חשוב, והוא משפיע על איכות התוצרים (צבר ופשרירי, 1979; הללו מתמקדים בבדיקת התחומים שבהם מצופה מן היועץ לפעול, ואין הם עוסקים בהגדרת תפקידי היועץ באופן ישיר. גם לגבי שאלת הזיקה וההשתייכות של היועץ הקוריקולרי – אם כיועץ פנימי המשתייך לסגל ההוראה בבית הספר, אם כיועץ חיצוני, הפועל כשליח פרויקט כלל-ארצי – אין כמעט דיווחים בספרות המחקרית. אשר למצב הקיים בארץ, ישנם בתי ספר המנסים לטפח יועץ פנים-בית-ספרי, ולעומתם ישנם בתי ספר המעדיפים לקבל מערך תמיכה מבחוץ, באמצעות מדריכים המסייעים להם בתכנון הלימודים. האם פעילותו של יועץ פנימי שונה מפעילותו של יועץ חיצוני? במה הפעילות דומה ובמה היא שונה? שאלות אלה ראויות לבדיקה.

תפקידו של היועץ הקוריקולרי

שוואב (1983) דן בתפקידו של יועץ קוריקולרי, שאותו הוא מציג כיושב-ראש וכמנחה צוות לתכנון לימודים, הפועל בבית הספר. צוותים כאלה קמים ופועלים כמענה לצרכים הייחודיים של בית הספר. שוואב מייחס שני תפקידים מרכזיים למנחה כזה: 1. לתרום לעבודת הצוות תרומות הנובעות מהכשרתו כיועץ קוריקולרי ולהשלים בכך את תרומתם של שאר חברי הצוות; 2. להפיג מתחים העשויים להתעורר בין חברי צוות בעלי אינטרסים ונקודות השקפה מנוגדים, כגון מורים מול מומחים חיצוניים. שוואב אינו מתייחס לשאלת היותו של המנחה יועץ חיצוני או יועץ פנימי בבית הספר. לדעתו, אחת הבעיות המרכזיות של צוות התכנון הפועל בבית הספר היא היחסים בין מנהל בית הספר לבין המנחה הקוריקולרי. הוא מזהיר מפני היווצרות מצב שבו המנהל והמנחה הקוריקולרי פועלים כשני מנהיגים פדגוגיים. על המנהל לקחת חלק בעבודת הצוות, ועליו לקיים יחסי שיתוף פעולה עם המנחה, והחשוב מכול – עליו ליצור אווירה של

עידוד ומתן תמיכה למנחה בעבודתו.

ניסבט (1985) מתייחס ליועצים כאל מקשרים ומתווכים בין המורים בבית הספר לבין פרויקטים חיצוניים. היועצים הם חלק מפרויקט חינוכי חיצוני, אשר מטרתו לחולל שינוי. אי לכך, נתפסים היועצים כסוכני שינוי. דיי (1987) תופס את היועץ החיצוני כמתווך בתהליך הכנסת שינוי לבית הספר, אשר ראוי כי ירחיק עצמו מביקורת לגבי המתרחש בבית הספר. כספי (1983) מאמינה, שתפקידו המרכזי של היועץ החיצוני הוא להוביל את צוות בית הספר לעצמאות בכל מה שנוגע למיומנויות תכנון. מחקרים אלה מתייחסים ליועץ קוריקולרי חוץ-בית-ספרי.

אדן (1980), בדיווח על מחקר הפעלה במקצוע הלשון שנערך בארץ, מסיק בין השאר, שליועצים פנימיים יש יתרון על פני יועצים חיצוניים, שכן הראשונים מכירים את בעיות בית הספר, והם זמינים לצורכי התכנון בבית הספר. לעומת זאת, יועץ חיצוני אינו זמין, ולא תמיד נמצא במקום כאשר מתעורר צורך בהתערבות. מיעוט המחקרים הבודקים את תפקידו של יועץ חיצוני לעומת תפקידו של יועץ פנימי, מצדיקים בדיקה מעמיקה של הסוגיה, וזו מן הדין שתיעשה בקונטקסט המיוחד לכל בית ספר. מחקר זה חשוב לאור השינויים מרחיקי הלכת שהוכנסו לבתי הספר עם עידוד תכנון הלימודים הבית-ספרי. מקצועיותו של היועץ ויכולתו לעבוד עם צוות בית הספר יכולים להיות הגורמים אשר יקבעו את הצלחתם או כישלונם של שינויים אלה.

במאמר שלפנינו נדווח על שני חקרי מקרה. האחד מתאר את פעולתה של יועצת קוריקולרית פנימית, המתפקדת בסגל ההוראה של בית הספר. המקרה השני מתאר יועצת חיצונית, המגיעה לבית הספר כמדריכה חיצונית מטעם פרויקט ארצי. בכל אחד משני המקרים נבחן את תפקידי היועצת (אשר תיקרא להלן גם "מנחה", בתוקף היותה מנחה של סדנאות לפיתוח תכניות לימודים) ואת תפיסת התפקיד שלה. נבחן גם את מערכת יחסי הגומלין שבין היועצת לבין מנהלת בית הספר, מערכת הנתפסת כמשמעותית להצלחתה של היועצת בעבודתה. כמו כן, נבדוק מאפיינים אישיים של היועצות, המשפיעים על עבודתן. להערכת תרומתן המקצועית לשיפור תכנון הלימודים של היועצות נותחו פרוטוקולים של דיוני הצוותים שבהם השתתפו היועצות. ניתוח התוכן התמקד בבדיקת מידת תרומתן לשימוש במושגים קוריקולריים ותרומתן להחדרת שיטתיות בעבודת התכנון.

1. **שימוש במושגים קוריקולריים:** גודלד (1979), אייזנר (1975) וטיילר (1975) רואים בשימוש במושגים הבסיסיים של תכנון הלימודים מרכיב חשוב בניהול דיונים קוריקולריים. המושגים משמשים כרשימת תיוג בתור אמצעים המאזכרים למתדיינים יסודות וצומתי הכרעות חשובים בתכנון הלימודים. מושגים בסיסיים כאלה יכולים להיות, לדוגמה: מטרות התנהגותיות, מטרות כלליות, תפיסה רעיונית מתווה (סילבוס), פעילויות למידה, יסודות מארגנים וכיו"ב. מידת השימוש במושגים כאלה יש בה משום עדות לאיכות השיח התכנוני.

2. **תכנון שיטתי:** נמצא כי תכנון אינטואיטיבי מאפיין בדרך כלל את עבודתם התכנונית של המורים (קונלי, 1972; צבר וזילברשטיין, 1987b). לעומת זאת, השימוש באסטרטגיות לתכנון לימודים, כגון הדרישה ליצירת הלימה בין פעילויות מתוכננות לבין מטרות שנוסחו, היא דוגמה להפעלת גישה שיטתית בתכנון הלימודים. לפיכך,

הפעלה של אמצעים לתכנון שיטתי יכולה להיות מדד איכותי להערכת התהליך של תכנון הלימודים.

שני המחקרים שעליהם נדווח בהמשך נערכו בבתי ספר בעלי פילוסופיה חינוכית דומה; שניהם בעלי מסורת של שנים בלמידה הפעילה, בשניהם הילד עומד במרכז ההווה החינוכית, ובשניהם מפעילים תכנון לימודים בית-ספרי במידה רבה. למרות זאת, בתי הספר שונים זה מזה במשתנים הקשריים רבים, היכולים להשפיע על פעילותם של היועצים הקוריקולריים. לפיכך, נכון יהיה להתייחס לכל מקרה בהקשרו וכאל מחקר בפני עצמו.

מתודולוגיה

גישת המחקר שננקטה הייתה איכותית (צבר בריהושע, 1990). המחקר מאופיין כחקר מקרה, שבו עוקבים אחר התנהגותה של יועצת מנחה בהקשר המסוים שבו פעלה. בוגדן וביקלן (1982) מגדירים חקר מקרה כ"בחינה מפורטת של אתר אחד, נחקר אחד או אירוע מסוים" (עמ' 58), לפיכך יש להתייחס לכל חקר מקרה בפני עצמו.

ליתר דיוק, שני חקרי המקרה הם מסוג "ממוקד נושא" (Spradley, 1980), שכן מושא המחקר התמקד בפעילות היועצת-המנחה בתכנון הלימודים בבית הספר. בחינה מעמיקה מסוג זה מאפשרת לקורא להפיק הכללות נטורליסטיות, כאשר פרטי המקרה תואמים את ניסיונם האישי של הקוראים (Spradley, 1980).

המחקר נערך בשנים 1986 עד 1989. התצפיות ואיסוף הנתונים נמשכו לאורך שנת לימודים מלאה. בשני המקרים נאספו נתונים בפגישות התכנון, על ידי צופים בלתי משתתפים. נוסף על כך, התקיימו ראיונות רשמיים ושיחות בלתי רשמיות עם המנחות, המנהלות, מרכזות המקצוע והמורות. כמו כן נאספו נתונים ממסמכים כתובים.

המקורות שלהלן שימשו לאיסוף הנתונים:

- **תיעוד תצפיות:** בבית הספר "הרצל" נצפו 31 פגישות תכנון, ובבית הספר "ביאליק" נצפו 32 פגישות תכנון במסגרות שונות הפועלות בבית הספר. התצפיות תועדו במלואן על ידי צופה בלתי משתתף. כל פגישה נמשכה בין 3 ל-4 שעות.
- **רשימות שדה:** נרשמו הסתכלויות ורשמים בלתי פורמליים במהלך שהיית החוקרים בכל אחד מבתי הספר, לרבות שיחות בלתי פורמליות עם המנחות, המנהלות והמורות.
- **ראיונות ממוקדים:** להבהרה נוספת ולתיקוף הנתונים ממקורות אחרים, על פי רוב בעקבות התצפיות, נערכו ראיונות ממוקדים עם המנהלות, המרכזות והמורות של שכבות גיל.
- **מסמכים ותעודות:** נאספו תעודות ומסמכים בית-ספריים מהעבר ומההווה, הנוגעים לתכנון לימודים בית-ספרי.

ניתוח הנתונים

הופעלו שיטות ניתוח איכותי (Guba & Lincoln, 1981). ארבעת המקורות, שנמנו לעיל,

שימשו מסד נתונים בכל בית ספר להפקת מידע על: 1. תכנון הלימודים בבית הספר (לרבות אסטרטגיות, פעילויות ותהליכים); 2. תפקוד המנחה, כפי שנתפס על ידי המנהלת, סגל המורים והמנחה עצמה; 3. מעמד המנחה וביצועיה בבית הספר. נוסף על ההיבטים הללו, הועלו היבטים בלתי צפויים, שניתן להם ביטוי בממצאים, למשל, השפעת מהלכי החיים המקצועיים על גישתן של כל אחת מן המנחות ועל תפקודיה. לבחינת התפקוד המקצועי של המנחות נותחו רישומי הדיונים שהן הנחו. מפאת ריבוי הנתונים נותח רק מדגם מהמפגשים, שכלל את כל מסגרות התכנון בבית הספר שבהן נערכו דיונים. בבית הספר "הרצל" נלקחו באופן מדגמי שבעה תעתיקי דיונים, ובבית הספר "ביאליק" – תריסר תעתיקי דיונים. תעתיקי הדיונים נותחו פעמיים, ניתוח כמותי (מדגם התעתיקים) וניתוח איכותי (כל תעתיקי הציונים). בניתוח הכמותי נמדדה שכיחות השימוש במושגים קוריקולריים על ידי המנחה, בהשוואה לשימוש במושגים אלה על ידי המורות. בניתוח האיכותי נאספו עדויות על מגמתן של המנחות להנהיג שיטתיות בתהליכי תכנון הלימודים.

ממצאי הניתוח הכמותי בשני בתי הספר תוקפו תיקופי תוכן (Leide, 1977) על ידי שתי שופטות מומחיות בתחום ובלתי מעורבות במחקר, ברמת הסכמה של 0.85-0.80.

תיאור בתי הספר

בשני בתי הספר, כמקובל בבתי ספר יסודיים בישראל, תכנית הלימודים הכללית מורכבת מתכניות חובה, תכניות בחירה ותכניות רשות. הפעילויות התכנוניות שנצפו בשני בתי הספר ברמה של תכנון גלובלי בבית הספר, ברמה של תכנון לימודים בשכבת גיל וברמה של הכיתה, התייחסו לשימוש ולהפעלה של תכניות לימודים ושל חומרי למידה מוכנים, וכן לפיתוח מקורי של תכניות אינטגרטיביות בלימודי החברה והסביבה. בשני בתי הספר הייתה פעילות נרחבת בפיתוח פעילויות לתכניות לימודים בית-ספריות.

בית הספר היסודי "הרצל" א'ו' נוסד לפני שבע שנים. הוא ממוקם בעיר בגודל בינוני, צפונה לתל-אביב. רוב אוכלוסייתו היא ממעמד בינוני. לבית הספר שש שכבות גיל ועשרים ושבע כיתות, בהן כיתות משולבות של חינוך מיוחד ורגיל. אורנה* שימשה מנהלת זה שנתיים, והייתה בעלת ניסיון הוראה בבית ספר זה עד למינויה כמנהלת. לאורנה אישיות שקטה, אך עניינית, המאפשרת לה לממש את תכניתה, מקובלת מאוד על צוות המורים ובעלת השפעה חינוכית חזקה.

בית הספר היסודי "ביאליק" א'ו' נוסד אף הוא לפני שבע שנים. הוא ממוקם באחת הערים הגדולות, דרומה לתל-אביב. אוכלוסייתו ברובה מעוטת הכנסה. בית הספר הוא על-אזורי, ולמרות מיקומו הוא מצליח למשוך תלמידים גם מאזורים מבוססים בעיר. דנה, המנהלת, בעלת אישיות פעלתנית, דוחפת לשינויים במסגרות לימוד ובשיטות הוראה. אישיותה ניכרת מאוד בכל העשייה הבית-ספרית.

* כל השמות של בתי הספר, המנהלות, המנחות והמורות במאמר, הם בדויים.

מימצאים

את הממצאים נציג בנפרד לכל בית ספר. נציג את תפקיד היועצת במסגרת מבנה הלימודים הקיים בבית הספר, וכיצד נתפס תפקידה על ידי המנהלת והמורות בבית הספר. לאחר מכן נתייחס לאפיונים אישיותיים אחדים המשפיעים על עבודת היועצות, ונדון בתרומה המקצועית לעבודת התכנון.

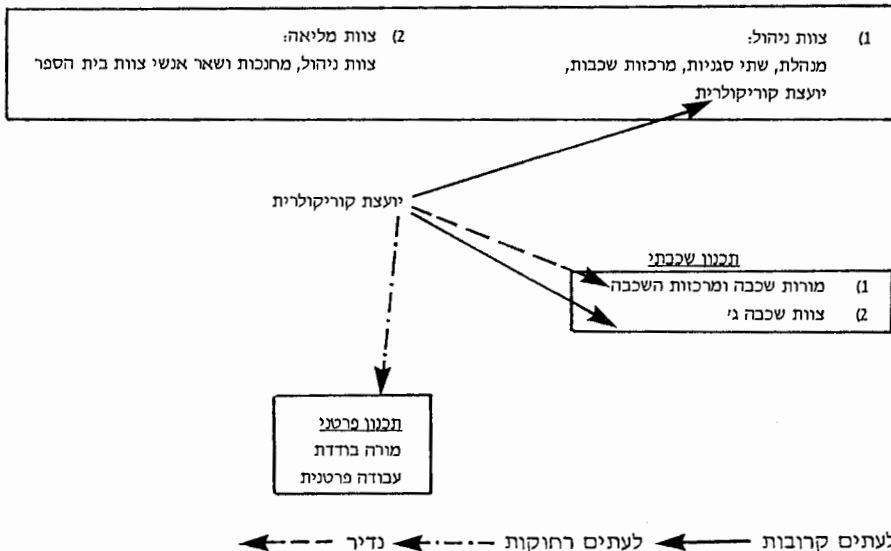
בית הספר "הרצל" – המקרה של היועצת הפנימית א'

1. מסגרות התכנון הפועלות בבית הספר

עבודת התכנון מאורגנת בבית הספר "הרצל" בשלוש רמות תכנון: א. תכנון גלובלי; ב. תכנון שכבתי; ג. תכנון פרטני. תרשים 1 מראה את מבנה תכנון הלימודים בבית ספר זה ואת מקומה של היועצת הקוריקולרית בתוכו.

תרשים 1: תדירות המפגשים של היועצת הקוריקולרית א' עם מסגרות התכנון השונות

תכנון גלובלי



א. ברמת התכנון הגלובלית פעלו שני גופים – צוות הניהול לתכנון לימודים וצוות המליאה:

(1) צוות הניהול לתכנון לימודים הורכב מן המנהלת, שתי סגניותיה, היועצת לתכנון הלימודים ומרכזות השכבות. התפקיד העיקרי של צוות הניהול היה לפתח את התפיסה הרעיונית ואת הקווים הכלליים של תכנית הלימודים הכללית בבית הספר. צוות זה נפגש אחת לשבוע.

(2) בצוות המליאה השתתפו חברי צוות הניהול וכל המחנכות. מטרתם העיקרית הייתה לדון בנושאים הנוגעים לתכנון הכללי של הנושא האינטגרטיבי בבית הספר, וכן ליזום ולבצע תכניות השתלמות והעשרה למורי בית הספר. פגישות מליאה אלה, שנערכו פעם בשליש, היוו מסגרת להחלפת מידע בין הגופים הפועלים בבית הספר.

ב. צוותי התכנון השכבתיים היו מורכבים מהמחנכות וממרכזות השכבה. חברות הצוות, שנפגשו אחת לשבועיים, דנו בעניינים ארגוניים וניהוליים, ופיתחו עבור השכבה חומרי למידה ותכניות הוראה בנושא האינטגרטיבי.

ג. ברמה הפרטנית תכננה כל מורה תכניות הוראה לכיתתה. מדי פעם נפגשה המורה באופן אישי עם היועצת הקוריקולרית. בפגישות אלה נדונו רעיונות וגישות תכנוניות, ונתקבל משוב לגבי עבודת התכנון הפרטנית של המורה.

2. מקומה של היועצת ותפיסתה את תפקידה כיועצת קוריקולרית

נירה, היועצת הפנימית, הייתה חלק מצוות בית הספר. פעילותה הקוריקולרית התמקדה בשני מישורים:

א. סיוע בארגון ובהפעלה של תכנית הלימודים הכללית בבית הספר.

ב. ארגון והנחיה של סדנה לפיתוח תכניות לימודים מקוריות.

במהלך שנת המחקר החליטו המנהלת ונירה להתמקד בליווי אינטנסיבי של צוות שכבה אחד, צוות כיתה ג'. לפיכך, קיבל צוות זה יותר תשומת לב והעבודה התרכזת בעיקר בהרכב תכנית הוראה לשכבה, תכנית שהשתלבה בתכנית האורך של הנושא האינטגרטיבי, שפותח במהלך אותה שנה בבית הספר.

מעורבותה של נירה בהפעלת תכניות חובה ותכניות בחירה בבית הספר הוגבלה למתן עצות כלליות בעת הצורך באופן מזדמן, מאחר שהמורים נהגו בדרך כלל לקבל החלטות בתחומים אלה בעצמם. בעיני המורים נתקבלה נירה כמומחית בתחום התכנוני. היא הייתה מודעת לעובדה זו, ואף על פי כן האמינה בהנהגת תהליכים דמוקרטיים, ולכן השתדלה לערב את כל צוות בית הספר בתהליך קבלת ההחלטות.

נירה הייתה שותפה לפיתוח המצע הרעיוני של בית הספר, הכירה אותו היטב והשתדלה לפעול על פיו. המצע והכרת הצרכים של בית הספר שימשו בסיס לבניית תכנית השתלמות תוך-בית-ספרית בתחום פיתוח תכניות לימודים.

נירה ראתה את תפקידה כמקור ייעוץ נגיש ונוח בתוך בית הספר. עיקר תפקידה הוא במתן סיוע קוריקולרי בכל עת, כנדרש, לכל מורה הזקוק לכך. לדעתה, תפקידה היה להעביר למורות את הידע הקוריקולרי, אשר אותו רכשה במהלך התמחותה והשתלמותה

בתכנון לימודים.

השתלמויותיה בתכנון לימודים ובחינוך מיוחד (תחום ההתמחות הקודם שלה) תרמו רבות ליצירת התדמית שלה בעיני המורים כמומחית וכבת סמכא בתחומים אלה. שהותה המתמדת בבית הספר אפשרה פגישות עם המורים ברמה הפורמלית – פגישות מתוכננות מראש – וגם ברמה המזדמנת, ללא תכנון מוקדם. פגישותיה, בדרך כלל, היו מתוכננות כראוי, שיטתיות ודידקטיות.

3. המנהלת והיועצת

את היחסים בין המנהלת ליועצת הקוריקולרית ניתן להבין על רקע המבנה הארגוני המיוחד של בית הספר. היחסים בין אנשי הצוות היו בלתי היררכיים, והתאפיינו בקיום תקשורת אופקית מסתעפת בין כל הגופים הפועלים בבית הספר, עם השפעות רב-כיווניות והדדיות. בתוך המערך הזה אורנה, המנהלת, לא חשה מאוימת על ידי היועצת הקוריקולרית ותמכה בה באופן מוחלט. כל אחת מהן הכירה בתפקידה של האחרת במערכת וכיבדה אותו. מאחר שהייתה להן תפיסה חינוכית משותפת שהתגבשה במהלך עבודתן בעבר כצוות הוראה בכיתה משולבת (חינוך רגיל + חינוך מיוחד), הן חשו שהן משלימות בעבודתן זו את זו.

גישתה החיובית של אורנה כלפי נירה התבטאה בהערכה רבה כלפי עבודתה: "עבודתה תרמה רבות לפיתוח הצוות... אני ממש מאמינה בצורך ביועץ לתכנון לימודים בבית הספר" (ריאיון מס' 2 עם אורנה המנהלת). נירה הייתה מודעת להערכה זו. היא אמרה: "ברור למורות, שהמנהלת מכבדת את המומחיות הקוריקולרית שלי. הן רואות שאין בינינו מאבקי כוח, שאנו חולקות אותה תפיסה רעיונית ושאלנו מאזנות, בעצם, זו את זו. הן (המורות) רואות בנו הורים, אשר לכל אחד יש התפקיד שלו וכן נקודת הראות שלו" (ריאיון מס' 1 עם נירה).

4. מאפיינים אישיים המשפיעים על עבודת היועצת

ההתפתחות המקצועית של נירה: הרקע המקצועי שלה נבע משלושה מקורות: החינוך המיוחד, הלמידה הפעילה ותכנון לימודים. חינוך מיוחד היה התחום שבו התמחתה בהוראה, ואשר בו עסקה בעבר בבית הספר. התמחות זו השפיעה על רגישותה הרבה לצורכי התלמיד, ואפשרה לה לאבחן קשיים וליקויי למידה אצל תלמידים. לימודיה באוניברסיטה והתמחות המעמיקה בתכנון לימודים הקנו לה יסודות מקצועיים בתחום זה, ואילו השתלבותה בגישה של הלמידה הפעילה, הנהוגה בבית הספר, בתור מורה ומדריכה, אפשרו לה להפגין יכולת ניהול כיתה והכנסת גישות חדשניות בהוראה. שלושת מקורות הידע הללו סייעו לנירה במילוי בתפקידה כיועצת לתכנון לימודים.

איכויות של מנחה: נירה הפגינה תכונות חיוביות של מנהיגות, והייתה ערה למעמדה, למומחיותה ולתפקידה כמנחה לתכנון לימודים. הייתה לה היכולת להאזין, לכבד את האחרים ולא לכפות את דעתה עליהם. יתירה מזאת, היא העריכה את עבודתם של האחרים, ולעתים קרובות נתנה חיזוקים חיוביים. בדרכה להשגת איזון בין היותה סמכות בתכנון לימודים לבין שאיפתה לשתף את המורים בקבלת ההחלטות, עלו כמה קשיים. הד לקשיים אלה עולה מקטע הריאיון הבא:

"מפני שאני מה שאני, ויש לי סגנון החשיבה שלי והתפיסה המיוחדת שלי לגבי ילדים, אני מרגישה, שעל אף שאני מצהירה שהמורים יכולים לעשות מה שהם רוצים, אני בכל זאת מושכת אותם לכיוון שלי".

ואחר כך הוסיפה:

"אני מנסה לעזור למורים להגיע לפתרונות בכוחות עצמם. הבעיה יותר מסובכת, משום שאני מעורבת בעבודת הצוות. נראה לי, שאילו הייתי נותנת להם את הפתרונות שלי, הייתי מחבלת בתהליך העבודה של הצוות. אני מרגישה שאסור לי לכפות את דעתי, שכן הם חייבים לעבור את התהליך בעצמם" (ריאיון מס' 3 עם נירה).

5. תרומתה המקצועית של היועצת הפנימית

השימוש במושגים קוריקולריים: במהלך תכנון הלימודים בבית הספר השתמשה נירה לעתים קרובות במושגים קוריקולריים. מתוך ניתוח פרוטוקול מדגמי על עבודת התכנון של הצוות בהנחייתה של נירה, אובחנו שני סוגי היגדים במהלך השיח בין חברי צוות התכנון: 1. המושגים שבהם השתמשה המנחה; 2. המושגים שבהם השתמשו המורות. לוח מס' 1, שלהלן, מראה את שכיחות השימוש במושגים קוריקולריים בהיגדים של היועצת, לעומת שכיחות השימוש במושגים בהיגדים של שאר המשתתפים, בכל אחת משלוש משימות התכנון. שכיחות השימוש יכולה הייתה להיות גבוהה מ-100%, מאחר שהיגד אחד יכול להכיל יותר ממושג אחד.

לוח 1: שכיחות השימוש במושגים קוריקולריים במסגרות התכנון השונות

בית הספר "הרצל"

קבוצת התכנון	היגד	מושגים	%
ניהול	יועצת	27	56
	משתתפות	54	23
מליאה	יועצת	98	*327
	משתתפות	54	104
פגישות אישיות עם מורות בודדות	יועצת	131	*116
	משתתפות	99	201

* נמנו כל המושגים התכנוניים, גם אם בהיגד אחד הופיעו כמה מושגים. לכן, בלוח זה מופיעים מספרים אחדים מעל 100%. ההיגדים והמושגים של המורות המשתתפות חוברו, לכן המספרים באחוזים מציגים את חכמות הממוצעת של המושגים.

שכיחות השימוש במושגים קוריקולריים אצל נירה גבוהה במידה ניכרת בהשוואה לשאר המשתתפות, ונעה בין 0.56 בממוצע לכל היגד במסגרת דיוני צוות ההנהלה, עד 3.27 בממוצע לכל היגד בדיוני צוות המליאה, לעומת המשתתפות האחרות בדיונים, שאצלם שכיחות השימוש במושגים קוריקולריים נעה בין 0.32 בדיונים של צוות ההנהלה ועד 0.52 בדיונים של המליאה. ניתן להסביר את השימוש הגבוה במושגים קוריקולריים אצל נירה בנטייתה לשפר את תהליך קבלת ההחלטות ובשאיפתה להעשיר את הידע ואת המומחיות הקוריקולרית של המורות החדשות, הן במפגשי המליאה והן במפגשים האישיים.

תהליכי תכנון הלימודים: מניתוח תוכנם של הפרוטוקולים עולה, שנירה נקטה גישה שיטתית לתכנון לימודים, גישה שהתבטאה בדרך פעולתה המיוחדת. כפי שעולה מדברי המשתתפות האחרות:

"לפני נהגנו להתחיל נושא חדש בכיתה כל כמה ימים... התכנון היה ספונטני ובלתי מאורגן... השנה השתנו הדברים..." (פרוטוקול מס' 23).

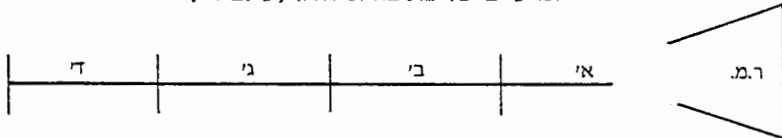
במהלך התכנון השתדלה נירה להקנות לכל משתתפת מיומנויות כלליות של פיתוח תכניות לימודים. היא הדגישה, שבתכנון לימודים יש דרך תכנון ושלבי תכנון, והשתדלה לכוון את המורות להכללות ולהטיית התהליך התכנוני מן המצבים הקונקרטיים והספציפיים אל המשגתם והפשטתם. דיון שהתקיים באחת מפגישות התכנון, מעיד על סגנון העבודה שלה:

"זכרו כמוטו: לגבי כל פעילות לימודית שאתן מציעות, חישבו כיצד היא יכולה להיות קשורה לבעיה האמיתית של הילד, הבעיה שבה השתמשנו כנקודת הפתיחה שלנו. חישבו גם על המטרה שאותה הצבנו בהתחלה" (פרוטוקול מס' 14).

נירה עיצבה מודל של תהליך תכנון, שכלל הגדרת הרעיון המרכזי ובחירת מושגי מפתח, ששימשו מאוחר יותר יסודות מארגנים למיפוי התוכן של הנושא. המודל הוצג בצורת אידרה של דג (ראה תרשים מס' 2 בעמוד הבא).

על פי מודל זה, הבעיה המרכזית מייצגת את זנב הדג, והיא נקודת ההתחלה לתהליך התכנון. הבעיה המרכזית, שהיא חיונית ומשמעותית ללמידה בכיתה, הופכת במהלך התכנון ליסוד המארגן, המנחה את הצוות (ואחר כך את התלמידים) בבחירת תכנים ופעילויות. למשל, בנושא "המשפחה" הבעיה הייתה: "כיצד אני מתמודד עם בעיות או עם עימותים המופיעים במשפחתי?" מבעיה זו יצאו המורות המתכננות להגדרה של תחומי התוכן הרלבנטיים, שהם ההיבטים שנגזרו מן הבעיה. בתרשים המודל מופיעים ההיבטים הללו באידרת הדג. תחום תוכן כזה היה, למשל, "עימותים שיש לי עם הוריי", או "יחסים בין אחים". ניתן להסתכל על ההיבטים של ילד-משפחה גם מזוויות אחרות. למשל: אם המקרה הוא של ילד, שחרף רצונו לקבל דמי כיס אינו מקבלם, כי הבית עני, או אם המקרה הוא שהילדים רוצים שיקנו להם נעלי ספורט יוקרתיות, אך ההורים מסרבים, ניתן לכנות היבט כזה בשם "בעיות כספיות בבית". היבט אחר נבע מדרכי התנהגות נורמטיביות של הבית: "אני רוצה להיעדר מארוחת הערב בערבי שבת ולצאת עם החברים שלי, אך ההורים מסרבים להתיר לי". בדרך זו ניתן לראות את ענייני המשפחה מהיבטים שונים כגון: כלכלי, תרבותי וכו'.

תרשים 2: מטפורת הדג (שלב א')



- ר.מ.: רעיון מרכזי, או בעיה מרכזית, העולה מתוך עולמם של התלמידים. זו משמשת כנקודת התחלה, או כיסוד מארגן בתהליך פיתוח הנושא. למשל: כיצד להתמודד עם בעיות במשפחה?
- א'ד': תחומי תוכן, היבטים
- א': בעיות בין הורים לילדים
- ב': בעיות בין אחים
- ג': בעיות כלכליות
- ד': בעיות חברתיות-תרבותיות

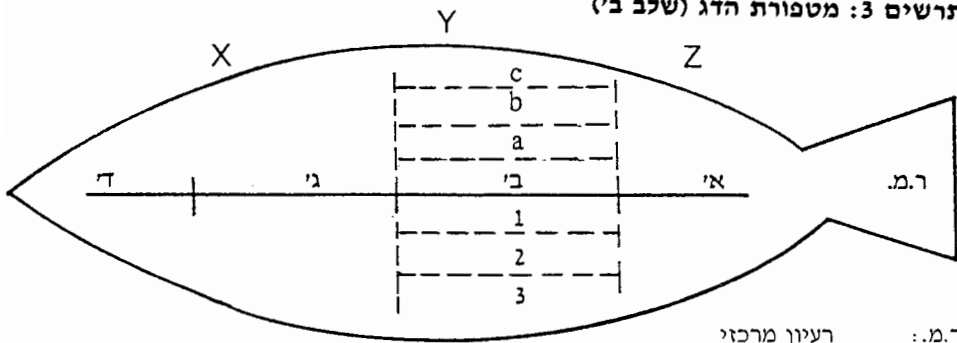
הצעד הבא היה פירוט העימותים המשפחתיים, על מנת לברר את התכנים ולהציע את הפעילויות לכל אחד מן ההיבטים. הללו נגזרות מן המטרות הכלליות של הוראת הנושא, כפי שחן מופיעות בסילבוסים. כל אלה יחד בנו את שלמות הדג, כפי שמופיע בתרשים מס' 3 (ראה בעמוד הבא).

מניתוח הפרוטוקולים של פגישות צוות התכנון השכבתי נמצא, שנירה, בהציעה למורות את הדג כמטפורה תכנונית, נקטה דרך פעולה שיטתית וייחודית וקידמה באופן משמעותי את פיתוח תהליך התכנון. נראה, שנירה לא התחילה את תהליך התכנון בהגדרת יעדים, כפי שמציע המודל של טיילר, וכפי שמופיע ממילא בסילבוס הכללי של משרד החינוך, אלא הציעה לזהות תחילה בעיות מרכזיות ומהן לגזור תכנים ופעילויות. עיקרון נוסף, שהנחה את דרכי פעילותה, תאם לתפיסה הרעיונית של בית הספר לפיה התלמיד עומד במרכז ההוראה.

נוסף על כך, הצליחה נירה להטות את המשתתפות מעיסוק בלעדי בתכנון פעילויות קונקרטיות של "כאן ועכשיו" גם לחשיבה ברמה של הכללה והמשגה. כפי שכבר צוין, העשירה נירה את הצוות במושגים קוריקולריים (כגון: יסודות מארגנים, היבטים קוריקולריים, תכנים, מטרות הוראה וכו'), ובדרך זו סייעה בבניית גישה תכנונית מקצועית אצל המשתתפות.

נתוני השיח הבא מדגימים את הדרך שבה תפסה נירה את עצמה כמנחה לחשיבה שיטתית בעת התהליך התכנוני:

תרשים 3: מטפורת הדג (שלב ב')



- ר.מ.: רעיון מרכזי
- א, ב, ג, ד: תחומי תוכן, היבטים
- א, ב, c, d: תכנים ספציפיים
- 1, 2, 3, 4: פעילויות למידה מתוכננות
- x, y, z: מטרות כלליות ועקרונות המופיעים בסילבוס. לדוגמה: x – בכל ארגון חברתי קיים מתח בין החוקים וכללי ההתנהגות של הארגון לבין זכויות ורצונות של הפרט.

נירה: בשלב זה המטרה שלנו היא כיצד להגדיר את הבעיה המרכזית.

רחל: וכיצד להגדיר אותה לתלמיד.

נירה: נכון. זה ברמת ההפעלה בכיתה. בואו נסתכל על איך **אתן** הגדרתן את הבעיה. (כולן מתבוננות ברישומי הפרוטוקול של הפגישה הקודמת, שבה כולן הגדירו את הבעיה המרכזית.)

רחל: אני מבולבלת עכשיו. חשבתי שכבר החלטנו על הגדרת הבעיה, שהיא: "מה אני יכול וצריך לעשות כאשר הצרכים שלי מתנגשים עם הצרכים של האחרים?"

נירה: עדיין לא החלטנו. הצעתן כמה הגדרות. בואו נבחן את ההבדלים בין ההגדרות... אני מציעה שתסתכלו עכשיו על המרכיבים של כל הגדרה. קחו כל משפט והראו אילו מושגים מופיעים בו. אילו רעיונות יש בו? אילו נושאים ניתן להוציא מכל הגדרה? (כל אחת עובדת על המשימה בנפרד.)

תמי: עכשיו אני רואה, שהפתיחה שתכננתי לשיעור שלי לא מתאימה לבעיה המרכזית. (עיניה בורקות, כשהיא אומרת זאת.)

(פרוטוקול מס' 5, צוות שכבה ג').

השיח הזה מדגיש את השיטתיות בתכנון, שעליה הקפידה נירה בעת עבודתה עם המורות. היא אפשרה למורות להתנסות בתהליך של דליברציה (שקלא וטריא), האופייני

לכל תהליך תכנוני, בזה שביקשה מהן להגדיר את הבעיה המרכזית ואחר כך לבחון את ההגדרות השונות ואת הקשר שלהן לתכנון הנושא הנלמד. המורות הבינו, שפיתוח חומרי למידה הוא פונקציה של ההגדרות שלהן. נירה ניתחה את הגדרותיהן יחד אתן, והצביעה על הקשר שבין המושגים והרעיונות שהופיעו בהגדרות, לבין התכנים שנגזרו מהם, ובתיאום גם לפיתוח פעילויות הלמידה.

לסיכום, נירה תפסה את עבודתה כמנחה של צוותי תכנון לימודים וכמקשרת ביניהם. יתרונה כיועצת פנימית היה היותה חלק ממערכת משומנת היטב, אשר בראשה עמדה המנהלת. הנגישות שלה לכל המתרחש בבית הספר ושל הצוות אליה אפשרו לה לקחת חלק גם בפגישות יזומות מראש וגם בפגישות ספונטניות, שנבעו מצורך של המורות במהלך עבודתן השוטפת. היא ניצלה היטב את הזמן לקידום ולשיפור מעשה התכנון בבית הספר, ולא, למשל, למעורבות בפוליטיקה הבית-ספרית. היא התמקדה במיוחד בייעוץ אינטנסיבי לצוות אחד, צוות מורות כיתה ג', אשר ישמש בעתיד מודל לצוותי השכבות האחרים. מעמדה המקצועי המכובד והמוכר וקבלת סמכותה כמומחית לתכנון לימודים, אשר הופקדה על שיפור איכות התכנון בבית הספר, אפשרו את השגת שינוי החשיבה התכנונית של המורים מחשיבה ספונטנית ומזדמנת לחשיבה מאורגנת ושיטתית.

בית הספר "ביאליק" – המקרה של היועצת החיצונית ב'

1. מסגרות התכנון הפועלות בבית הספר

בבית ספר זה, כמו בבית הספר "הרצל", מצאנו שלוש רמות תכנון. התפקוד של רמות התכנון השונות והקשרים ביניהן זהים לאלה שנצפו בבית הספר "הרצל". תרשים מס' 4 מראה את מבנה תכנון הלימודים בבית ספר זה ואת מקומה של היועצת הקוריקולרית בתוכו.

א. התכנון הגלובלי בבית הספר כלל תכנון מדיניות כללית בתחום תכנון לימודים, בתחום המינהלי, בתחום הפדגוגי ובתחומים חברתיים, הנוגעים לכל שכבות הלימוד. תכנון זה התבצע בידי שלושה צוותים:

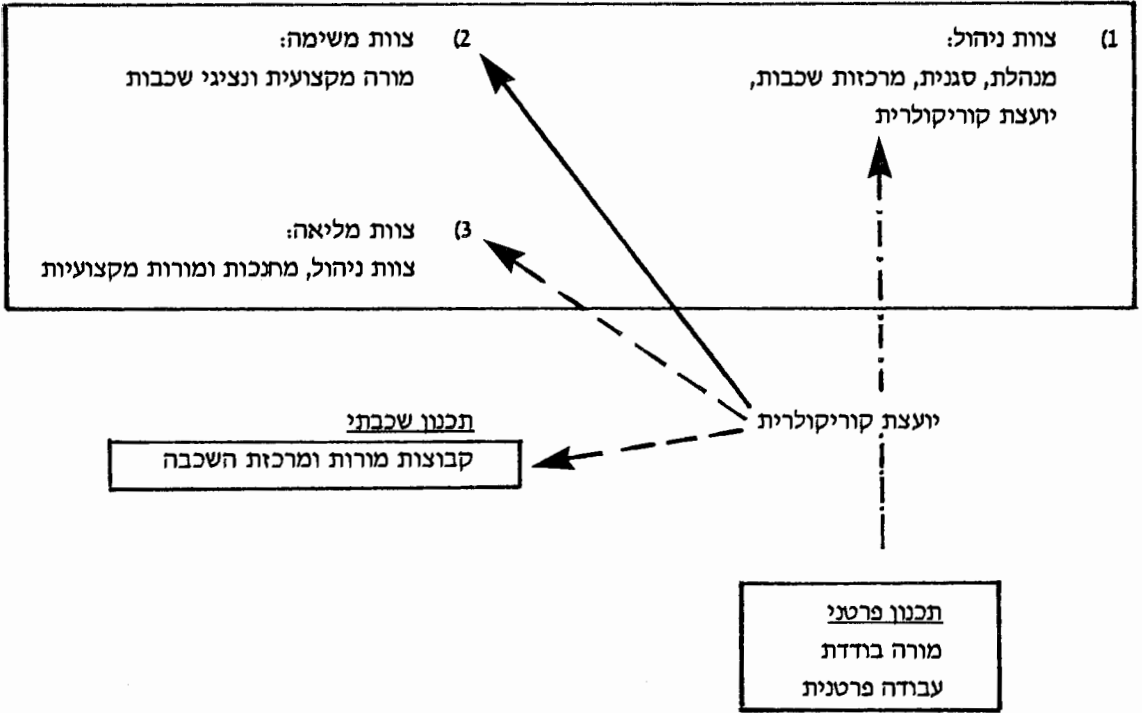
(1) צוות ההנהלה, שכלל את המנהלת, את סגנית המנהלת, את היועצת החינוכית ושלוש מרכזות השכבות המובילות: הצעירה, הבינונית והבוגרת. חברות הצוות החליטו על נושאי לימוד, הדורשים פיתוח מקומי, וזיהו נושאים לפיתוח על ידי צוותים מקצועיים מיוחדים.

(2) הצוותים המקצועיים (שנקראו "צוותי משימה") הורכבו ממורים מקצועיים ומנציג אחד מכל שכבה. הללו התמקדו בתכנון נושא אורך אחד כחלק מתפיסת התכנון הגלובלי. הצוותים החליטו אילו נושאים יילמדו בנפרד, ואילו באופן אינטגרטיבי. כמו כן, החליטו על לוח קדימות ועל ההדגשים בהוראת כל נושא. צוותים אלה נפגשו בשכיחות שונה בנושאים שונים, משלוש עד שמונה פעמים במהלך השנה. בתחילת שנת הלימודים הופעלו שמונה צוותים מקצועיים כאלה, אך במהלך השנה נותרו שלושה אשר תפקדו באופן ממשי.

(3) מטרת פגישות המליאה הייתה לדון בהחלטות הנוגעות לתחומי תכנון

תרשים 4: תדירות המפגשים של היועצת הקוריקולרית ב' עם מסגרות התכנון השונות

תכנון גלובלי



← לעתים קרובות ← לעתים רחוקות ← נדיר

הלימודים הבית-ספרי. בצוות המליאה היה הרכב המשתתפים דומה לזה שבבית הספר "הרצל", אך נוסף על צוות ההנהלה ומחנכות הכיתות, השתתפו בפגישות גם המורים המקצועיים. שכיחות המפגשים הייתה פעמיים בחודש.

ב. צוותי התכנון השכבתי היו דומים בהרכבם לאלה של בית הספר "הרצל", ואף עבדו באופן דומה לזה שבבית הספר "הרצל", למעט העובדה שהם קיבלו ראשי פרקים לעבודה מן הצוותים המקצועיים ואמורים היו להמשיך ולפתחם. פגישות צוותים אלה התקיימו אחת לשבועיים.

ג. רמת התכנון הפרטני זהה לזו של בית הספר "הרצל".

2. מקומה של היועצת ותפיסתה את תפקודה כיועצת קוריקולרית

גאולה, היועצת החיצונית, הייתה מודעת לזמן המוגבל שעמד לרשותה גם לצורך ביקוריה בבית הספר וגם לצורך הפרויקט כולו. לפיכך, מאחר שעבודת התכנון בבית הספר הושתתה על צוותי תכנון שונים, היא החליטה להתמקד בעבודתה עם צוות מקצועי אחד (צוות משימה ה') ולא להשתתף באופן חלקי בעבודת התכנון של צוותים רבים. היא האמינה, שעבודה עם צוות מקצועי אחד, שבו משתתפים נציגים משכבות שונות, תשפיע גם על עבודת התכנון של צוותים אחרים. היא ביקרה בבית הספר אחת לשבועיים, ושהתה בכל פעם כשלוש שעות.

במהלך השנה עמדה גאולה על פער משמעותי הקיים בין התכנון של הצוות המקצועי לבין הדרך שבה הפעילו המורים הבודדים את תכניות ההוראה שלהם בכיתה. לפיכך, על מנת להבטיח העברה טובה יותר של מסרים, היא ניסתה למסד תקשורת טובה יותר בין צוות התכנון המקצועי לבין מרכזי השכבות, שלא בהכרח השתתפו בצוות זה. תפיסתה של גאולה את עבודת הצוות ואת הקשר שלהם להפעלה באה לידי ביטוי בדימוי המניפה. על פי דימוי זה הידע החדש, שפותח על ידי קבוצה קטנה של מתכננים, מופץ באמצעות מרכזי השכבות לכל מורי בית הספר, כמו באפקט הגלים. לפיכך כל מידע מגיע למספר רב יותר של אנשים, ומכל אחד מהם הוא מתפשט עוד לאנשים אחרים עד שהרעיונות זורמים ומכים כמו גלים, ומגיעים בדרך זו לכל מורי בית הספר. ניתן ללמוד מדברי גאולה לחברות הצוות המקצועי על תפיסתה:

"תפקידכן הוא לא לבחור מורה אחת ולבדוק כיצד היא מפעילה את התכנית בכיתה. לפי המבנה הבית-ספרי, שאותו אתן בניתן, עליכן להציג את התכנית למרכזות השכבות והן כבר תדרכנה את המורות שלהן. עליכן ליצור מצב, שבו תיפגשנה עם המורות הבודדות אחת לשלושה שבועות לצורך הבהרה" (פרוטוקול 12ב').

למרות גישתה זו הבחינה גאולה לאחר זמן מה שעדיין קיימים קשיים בהפעלת התכניות בכיתות. היא סברה, שיש לחשוב על תכנית מיוחדת להפצת הרעיונות של צוותי התכנון המקצועיים. במהלך ריאיון אתה העלתה פקפוקים לגבי החלטתה המקורית:

"אני חושבת שבמבט לאחור היה עלי לעבוד יותר עם צוות ההנהלה, שהיה מנוסה יותר והיה מסוגל להוביל את כל בית הספר, ופחות עם הצוות המקצועי. לצוות

ההנהלה יש יותר ידע פרקטי קוריקולרי, מיומנויות מנהיגות ובוודאי יותר יכולת השפעה...” (ריאיון מס’ 3 עם היועצת הקוריקולרית).

נוסף על העבודה על שיפור איכות התכניות שפותחו על ידי הצוות המקצועי, עבדה גאולה עם הצוות על הערכת ההפעלה של התכניות שלהם. היא נקטה גישה שיטתית להערכה, שבאה לידי ביטוי בבדיקת התשובות לשאלונים שניתנו למורות המפעילות, בהערכת חומרי הלמידה שלהן ובתכנון דגם תצפית כיתתי ממוקד, לצורך צפייה במורים אשר הפעילו את החומרים החדשים. היא הייתה ערה גם למתרחש אצל צוותי התכנון האחרים, באמצעות דיווח שוטף שקיבלה ממנהלת בית הספר, שעמה היו לה יחסים טובים (כמתואר בתרשים מס’ 4).

במהלך ריאיון עם גאולה למדנו, שהיא תפסה את תפקידה כמנחה של הצוות לקראת עצמאות קוריקולרית, אשר תושג, לדבריה, באמצעות הצגת סדרי עדיפויות בפני המורים ותכנון לימודים לטווח ארוך. עניין סדרי העדיפויות היה משמעותי לאור הצורך למתן את מספר החידושים שהוצעו על ידי המנהלת (ראה להלן בפרק “המנהלת והיועצת”). תפיסת תפקידה של גאולה, הנגזרת מתפיסתה של כספי (1983), נבעה מאמונתה המלאה ביכולת העצמאות הקוריקולרית של בית הספר ובצורך להנחיל תפיסה זו לצוות בית הספר. תפיסתה זו משתלבת עם הגישה האידיאולוגית המרכזית של משרד החינוך היום, הרואה בפיתוח אוטונומיה בית-ספרית מטרה כלל-מערכתית.

גאולה ניצלה את עובדת היותה חיצונית והציגה רעיונות ודרכי פעולה שנקטו בבתי ספר אחרים, שעמם עבדה בתוקף תפקידה כיועצת קוריקולרית אזורית. מאחר שהייתה חיצונית לבית הספר נתפסה על ידי המורים כאובייקטיבית וכבלתי משוחדת בשיפוטה במצבים של קונפליקט בבית הספר.

גאולה ניסתה ליצור אווירה קונסטרוקטיבית בכך שהתוותה עקרונות מנחים לעבודה על מנת למקצע את עבודת הצוותים ועל מנת שלא להיתפס על ידיהם כסמכות עליונה בנושא. במהלך אחד הראיונות היא אמרה:

”יש להימנע מלהיות השופט והמבקר של הקבוצה. אחרי הכול אני מגיעה לשעתיים-שלוש שעות. כיצד אני יכולה להחליט אם דבר זה או אחר הוא שגוי? צריך להסתכל על הדברים החיוביים שהם עושים ולראות כיצד לשפר אותם” (ריאיון מס’ 2 עם יועצת ב’).

3. המנהלת והיועצת

גישתה של גאולה הייתה למתן את כמות החידושים, שהמנהלת שאפה להכניס לבית הספר. דנה, המנהלת, כיוונה כל הזמן לקראת “תהליך שינוי מתמיד”, דבר שנבע מאמונתה ש”בלי שינוי אנו נידונים לנסיגה” (מנהלת ב’, ריאיון מס’ 3). היא הייתה מעוניינת בעצם השינוי יותר מאשר באופיו של השינוי, באיכותו ובהשפעתו על חיי בית הספר ועל תלמידיו. יתירה מזאת, דנה האמינה, שתהליך התכנון צריך להיות קצר ושצריכים להיות מעורבים בו מורים רבים ככל האפשר. ההתנסות בתכנון הייתה עבורה הדבר החשוב ביותר, ולא השגת כל יעדי התכנון.

בעבודתה עם בתי ספר קונבנציונליים ראתה גאולה את תפקידה כמי שמביאה ומציגה חידושים. אולם כאשר הגיעה לראשונה לבית ספר זה, הרגישה, שחידושים בכל תחום

אפשרי, אם הם רבים, עלולים להיות הרסניים. גאולה הביעה דאגה זו באופן תדיר, ואף אמרה לחברי צוות התכנון:

"אני תמיד חוששת, שכאשר אתם מדברים על שינוי בכמה תחומים, המורים יצטרכו להתמודד עם שינויים רבים מדי בבת אחת, ובסופו של דבר לא יהיה חידוש ממשי אחד. בית הספר שלכן הוא מקום דינמי ועסוק, לכן מוטב לקחת תחום אחד ולתכנן אותו באופן מעמיק, ולא לעשות שינויים בו-זמניים בכמה תחומים" (פרוטוקול מס' 32).

לאור התפיסה של המנהלת לגבי חידושים מחד גיסא וגישתה המקצוענית של גאולה מאידך גיסא, היה ברור שגאולה הייתה זקוקה לשימוש בקריטריונים איכותיים. היא עודדה שליטה על תהליך התכנון והערכה לו. היה עליה למצוא גישה של "שביל הזהב" ועשיית פשרות למען שיתוף פעולה, כדי שהמנהלת לא תרגיש מאוימת (שוואב, 1983). המורות אכן היו אסירות תודה על כך שהיועצת עזרה להן להתמודד עם ניסיונות החידוש המרובים של מנהלת בית הספר. על כך אמרה המורה שולה:

"חזרתי לבית הספר לאחר חופשת לידה, והייתי בטוחה שהכול יהיה שונה. אני חוששת, שלא הייתי מסוגלת להתמודד עם המצב ללא העזרה של גאולה" (ריאיון עם שולה).

4. מאפיינים אישיים המשפיעים על עבודת היועצת

ההתפתחות המקצועית של היועצת: את הידע המקצועי שלה בתחום תכנון לימודים רכשה גאולה במסגרת לימודיה לתואר ראשון בחינוך, במגמה לתכנון לימודים באוניברסיטה. כמו כן קיבלה הכשרה מטעם היחידה ללמידה פעילה הן בעקרונות תכנון לימודים בית-ספרי והן בהנחיית צוות. לגאולה הכשרה וניסיון של שש שנות הוראה בבית ספר, אשר הושתת על יסודות הלמידה הפעילה. לאור מומחיותה בתכנון לימודים הפכה למדריכה אזורית בנושא זה. נראה, שהביוגרפיה המקצועית שלה עיצבה את גישתה החינוכית ואפשרה לה להפגין איכויות של מנהיגות, לפתח עבודת צוות ולהיות רגישה למרקם האנושי העדין של בית הספר.

5. תרומתה המקצועית של היועצת החינוכית

השימוש במושגים קוריקולריים: במהלך תכנון הלימודים בבית הספר, כפי שעולה מלוח מס' 2, השתמשה גאולה, היועצת החינוכית, במושגים קוריקולריים רבים יותר מאשר חברי הצוותים, גם בעת המפגשים של צוות הניהול וגם בעת המפגשים של "צוותי המשימה".

בעת מפגשי התכנון בצוות הניהול, כפי שעלה מניתוח הפרוטוקולים, שיעור השימוש של גאולה במושגים קוריקולריים בכל היגד שלה היה 0.88, לעומת שיעור של 0.53 מושגים להיגד על ידי חברות צוות הניהול, ושימוש בשיעור של 0.27 מושגים להיגד בצוות המשימה. לא נבדק שיעור השימוש במושגים כאלה בפגישות המליאה, שכן גאולה השתתפה בפגישה אחת בלבד במהלך השנה. נראה, שהשימוש של גאולה במושגים קוריקולריים הוא חלק מלשונה המקצועית, וחלק מן המודעות שלה לצורך בדיוק ובביטוי רעיונות באמצעות שימוש במושגים אלה.

לוח 2: שכיחות השימוש במושגים קוריקולריים במסגרות התכנון השונות

בית הספר "ביאליק"

קבוצת התכנון	היגד	מושגים	%
ניהול	יועצת	37	88
	משתתפות	33	53
משימה	יועצת	200	89
	משתתפות	73	27

נראה שחברות צוות הניהול בבית הספר השתמשו במושגים קוריקולריים יותר מאשר חברות צוות המשימה. אפשר שהדבר נובע מכך, שצוותי המשימה הוקמו רק באותה שנה, בעוד שצוות הניהול שקד על מלאכת התכנון הגלובלי כבר זמן רב, כחלק מן התפיסה הבית-ספרית של ההנהלה. כלומר, לצוות הניהול היה ניסיון רב יותר בתחום התכנון, ולכן חבריו שלטו יותר בשפת התכנון.

שיטתיות בתהליך התכנון: ניתוח הפרוטוקולים מגלה, שלגאולה היה קו מנחה בעת ההנחיה שלה. היא התחילה בסקירה שיטתית של בית הספר. היא עודדה את חברי הצוותים לשקול מחדש נושאים בתחומי הדעת השונים ולמפות אותם בהתאם למושגים, למיומנויות ולפעילויות מתאימות לכל שכבת גיל. באחד מן הפרוטוקולים הראשונים, למשל, נאמר:

"הייתי רוצה לראות תמונה כללית של התכנון הבית-ספרי, מה המסרים שלו וכיצד זה מתחלק לקבוצות על פי הגילאים השונים בבית הספר. חשוב לראות ראייה אורכית של תכנית הלימודים" (פרוטוקול מס' 4).

גאולה השתמשה בגישה האינטגרטיבית בתכנון לימודים, גישה שהתאימה לתפיסה החינוכית של בית הספר. היא הגדירה כל אחד משלבי הפיתוח של התכנית והסבירה את השיקולים שעמדו מאחורי שלבי התכנון. היא השתמשה בעיקר במודל הקלאסי של טיילר, שלפיו המטרות משמשות נקודת מוצא לתהליך התכנון. גאולה השתמשה גם בתכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך כמסגרת התייחסות לצורך סיגול התכנים להוראה במקצועות השונים. לאורך תהליך פיתוח הנושאים, ובמיוחד בעת ההפעלה שלהם, הדגישה גאולה את הצורך בהערכה שיטתית. היא ביקרה בכיתות מדי פעם והנחתה את צוותי המשימה כיצד להעריך את ההפעלה.

ניכר, שהמורים בבית ספר זה היו מודעים להשפעה שהייתה לה על עבודתם. הם חשו באופן ברור שינוי מסגרון עבודה מזדמן ובלתי מתואם לסגרון עבודה שיטתי ומתואם. חברות צוות המשימה אמרו:

”גאולה שומרת עלינו מפני שפע החידושים שנחתו עלינו בבית הספר בזמן האחרון. כל בוקר ציפינו שהמנהלת תבוא עם רעיון חדש. כעת אנחנו עובדות באופן שיטתי, גאולה מפקחת על החידושים המובאים בפנינו רק בתחומים מסוימים ובאופן יותר מוגבל. בתחומים אלה אנו עוברות מהמשגת הרעיון ועד ההפעלה בכיתה” (ריאיון עם מרכזת הגוש).

לסיכום, גאולה הייתה דמות מפתח בתהליך התכנוני בבית הספר ובתהליך שיפור איכות התכנון. על כך היא זכתה להערכה מצד מורי בית הספר. עבודתה הושפעה מן המציאות הקונטקסטואלית בבית הספר. היה עליה להיות סלקטיבית, בשל הזמן המוגבל שעמד לרשותה. לכן אופיינה עבודתה בבית הספר בסדר-יום נוקשה ומאורגן של צוותי התכנון, שהתמקדו במשימות שעליהם להשיג תחת הנחייתה. הקצאת משאבי הזמן שלה היוותה מוקד התלבטות קבוע אצלה, לפיכך בחרה, כאמור, להתמקד בעבודה עם צוות משימה אחד בלבד.

מיקוד כזה בעבודה עם צוות משימה אחד בלבד מתוך כלל הצוותים בבית הספר, על פי הרגשתה, יכול היה לאפשר לה לפתח מודל של פיתוח נושא באמצעות תכנון שיטתי, שיונחל אחר כך לשאר הצוותים. היא סברה שזו הדרך הנכונה אשר תוביל בסופו של דבר את בית הספר לעצמאות בפיתוח חומרים ובתכנון לימודים. כמו כן הדגישה את חשיבות ההנחיה למורים אינדיבידואליים. הלכה למעשה ציפיות אלו שלה לא התממשו. בסופו של דבר היא הגיעה למסקנה, שהיה עליה לארגן מחדש את עבודת הצוות ולחפש ערוצי השפעה אחרים על העבודה בבית הספר, וכן שהיה עליה לעבוד עם צוות הניהול. יתרונותיה כיועצת חיצונית היו בנייטרליות ובאובייקטיביות שלה, בהיותה גורם ממתן, ובעובדה שהביאה עמה רעיונות ודרכי פתרון שכבר נוסו בבתי ספר אחרים, שעמם עבדה. על אף יכולתה המוגבלת לבקר תכופות בבית הספר הצליחה גאולה ליצור אווירה של שיתוף פעולה, גם בכך שרכשה את אמונה של מנהלת בית הספר, וגם בכך שהציבה בפני המורים יעדים הגיוניים במסגרת המציאות הבית-ספרית. המורים היו אסירי תודה על שהיה מי שתיווך ביניהם לבין המנהלת. זו, כאמור, שאפה לעשות שינויים רבים בזמן הקצר, ובכך חיבלה, בלא שהתכוונה, ביכולת התכנונית של המורים. הביוגרפיה האישית של גאולה כמורה וכמומחית לתכנון לימודים סייעה בעיצוב יחסי האנוש שלה. נוסף על כך היה לה ביטחון בתחום המקצועי, ביטחון שהתבסס על ניסיון ועל ידע אקדמי בתחום התכנון.

סיכום

בשני המחקרים הממצא המרכזי הוא התרומה של היועצת הקוריקולרית לשיפור האיכות של תהליך תכנון הלימודים. בשני המקרים השאירו היועצות את תהליך קבלת ההחלטות בידי המורים המתכננים. הן הנחילו ידע מקצועי קוריקולרי באמצעות הכנסת שיטתיות וארגון בעבודה, ובאמצעות הנחלת מושגי מפתח, אשר סייעו למורים להמשיג את הפעילות היומיומית שלהם. כמו-כן בלטה התערבותן בצומתי הכרעות, שבהם הציעו נקודות מבט חדשות או שיקולי דעת חדשים להתייחסות. יהיה נכון לומר, שחלק מן ההצלחה של היועצות הללו היה נעוץ בסגנון האישי של כל אחת מהן ובאסטרטגיות העבודה

שלהן. את דרך עבודתן המיוחדת ניתן להגדיר כ"סיוע מתווך" ולא כ"אימון ועיצוב על פי מודל מסוים".

מארש וחבריו (1990) הציעו לראות את ההתנסות בתכנון הלימודים הבית-ספרי כחלק חשוב בצמיחה המקצועית של המורים:

"מורים צריכים להתייחס לתהליך ולא רק למאמץ להגיע לתוצרים. עליהם לראות את התהליך כמשולב בהתפתחותם המקצועית. רק כך המשתתפים בתלב"ס יצברו יתרון ממשי ויעשירו את עצמם באופן מקצועי" (עמ' 121).

המסקנה העיקרית לגבי שני המקרים שסקרנו היא, שהיועצים מילאו את תפקידם בכך שהעניקו למורים את התחושה של צמיחה מקצועית. תכנון לימודים בית-ספרי, כמו כל פעילות חינוכית אחרת, הוא תלוּי-מצב ותלוּי-הקשר. התפקיד שאותו מילאה היועצת ותפיסתה את התפקיד הושפעו במידה מרובה ממאפייני בית הספר ומן הציפיות שבית הספר שידר להן.

בבית הספר "הרצל" שימשה היועצת סוכנת שינוי תוך-בית-ספרית. תפקידה נתפס כתפקיד קבוע וממוסד במארג הארגוני של בית הספר, ומטרתו – מתן יעוץ קוריקולרי בכל מה שיידרש. לעומת זאת, בבית הספר "ביאליק", שימשה היועצת סוכנת שינוי חיצונית. תפקידה נתפס כתפקיד זמני שמטרתו לטפח השתלמות של הצוות לקראת עצמאות בתלב"ס. לצד הגורמים ההקשריים בבית הספר, השפיעו במידה רבה על עבודתן כיועצות גם ההתנסות המקצועית המוקדמת שלהן והביוגרפיה האישית שלהן. בשני המקרים נמצאה תמיכה בהנחה המייחסת חשיבות מרובה לתכונות של מנהיגות, לרמת המומחיות בתחום המקצועי ולכיוון יחסים טובים עם המנהל, להצלחת עבודת היועץ (צבר, 1983).

המודלים של מארש וחבריו (1990) ושל שוואב (1983) מציגים שתי תפיסות באשר לקשר האפשרי והרצוי בין היועץ לבין המנהל. במודל של מארש וחבריו מתייחסים אל היועץ הקוריקולרי כאל סוכן שינוי מדרגה שנייה (Second Change Facilitator) במובן זה שהוא נוטה להציב את עצמו בעמדת מנהיגות משלימה לזו של מנהל בית הספר. לדעתם – **"המנהלים דואגים לתכנון הכללי, להדרכה, מתן חיזוקים וקיום פיקוח על הנעשה בתחום תכנון הלימודים על ידי מורים אינדיבידואליים ועל ידי קבוצות של מורים, בעוד שסוכן השינוי מדרגה שנייה עובד עם מורים אינדיבידואליים יותר בכיוון של הכשרה ובפתרון בעיות קונקרטיות"** (מארש וחבריו, 1990, עמ' 186).

לעומת זאת, במודל של שוואב, הסמכות המלאה לעשייה התכנונית היא בידי היושב-ראש או היועץ הקוריקולרי, כפי שאנו קוראים לו. תפקיד המנהל לתת תמיכה מלאה ליועץ ולדאוג ליצירת אווירה תומכת בקבוצות העבודה. במקרים שהצגנו הפגינו שתי היועצות מנהיגות בכל מה שקשור לתכנון הלימודים. המנהלות מצדן סייעו ליועצות ואפשרו להן גלגול מנהיגות בפעולות שקיבלו על עצמן. במאמר זה לא עסקנו במנהלות, אלא בכל מה שנגע ישירות לעבודת היועצות, אך אין ספק שהבדלים בין מנהלים, כמו גם תנאים אחרים בבית הספר, כגון: השוני בשכיחות מפגשי המליאה, למשל, משפיעים רבות על פרטי עבודת היועץ הקוריקולרי.

בבית הספר "הרצל" פעלו המנהלת והיועצת בהבנה, תוך תמיכה הדדית, והשלימו זו את זו. הן עברו מסלול התנסות מקצועית דומה, ומבחינת התכונות האישיותיות שלהן, הן השלימו זו את זו. המצב בבית הספר "ביאליק" היה שונה. במקרה זה היועצת נאלצה

לפעול בזהירות, על מנת שלא ליצור מתח ולא לעורר תגובות שליליות אצל המנחלת, וזאת בלי לוותר על כוונתה להביא אותה לידי שינוי בסיסי בגישתה לתהליכי תכנון הלימודים הבית-ספרי.

למרות השוני, בשני המקרים דמו היחסים המקצועיים בין מנהל בית הספר לבין היועץ הקוריקולרי למה שמתואר על ידי שוואב (1983). דגם יחסים כזה הוא הדגם הרצוי לפתרון בעיית הסמכות הכפולה, שיכולה להתעורר כאשר יועץ פועל בתכנון הלימודים הבית-ספרי.

לדעתנו, דגם כזה של יחסים מומלץ, שכן הוא תורם לכינון יחסי עבודה המאפשרים את ניצול התרומה הפוטנציאלית של היועץ לטובת בית הספר. נראה לנו, כי אף שיש צורך במחקרים רבים יותר על מנת להגיע למסקנות מוצקות באשר להבדלים בין יועץ חיצוני לבין יועץ פנימי, ניתן ללמוד בכל זאת כמה לקחים מהשוואת שני המקרים. התפקיד שמילאה נירה ותפיסתה את תפקידה שונים באופן ניכר ממה שמוצג במודל של שוואב (1983). הוא מדבר על היועץ כעל יושב-ראש, המנחה קבוצת מורים, במטלה תכנונית מוגדרת ובתחום דעת ספציפי. נירה, לעומת זאת, ראתה כחלק מתפקידה להנחות קבוצות תכנון שונות בבית הספר, וליצור מארג של ייעוץ ושל תקשורת בינה לבין המורים שכולם השתתפו בצורה זו או אחרת בתהליך התכנון. כתוצאה מזה השפעתה על כל פעולות התכנון שהתרחשו בבית הספר הייתה רבה, הן במה שנוגע לשימוש נכון בתכניות לימודים ובחומרי למידה מוכנים, והן במה שנוגע לפיתוח נושאים וחומרים חדשים לגמרי. נירה השתדלה לפתח מערך בית-ספרי קבוע של השתלמות מורים תוך-מוסדית בנושאים הקשורים לתכנון לימודים. כמו-כן דאגה לעגן את שעות הייעוץ שלה בתוך מערכת השעות הקבועה של בית הספר, אם כי גילתה גמישות ועמדה לרשות המורים גם בשעות אחרות, לפי הצורך. בניגוד להצעתו של שוואב, להתמקד בתכנון אורכי לכל שכבות הגיל במקצוע לימודי אחד, מעורבותה של נירה הייתה רבה, במיוחד בפיתוח נושא אינטגרטיבי על ידי צוות שכבתי, צוות מורי כיתה ג'. נוסף על כך, היא הייתה פעילה בהנחיה של צוות המליאה של בית הספר במסגרת התכנון הגלובלי, ועודדה את צוותי השכבות האחרות לעבוד באופן עצמאי.

לעומת נירה, גאולה, היועצת החיצונית, התרכזה בהנחיית צוותי תכנון בתכנון אורך בנושא ספציפי. בכך פעולתה כיועצת קוריקולרית נראית דומה למה שהוצע על ידי שוואב (1983).

אם כן, נשאלת השאלה, מה עדיף לאור המציאות במערכת החינוך הישראלית? האם למסד את הפונקציה של היועץ הפנימי, אשר זמין בכל עת ומסוגל לייעץ בכל רמות התכנון ולהיות מעורב במגוון של החלטות קוריקולריות, כגון סיגול תכניות חובה, שימוש בחומרי למידה מוכנים, או פיתוח תכניות בית-ספריות חדשות ומקוריות? או אולי עדיף לעודד את הדגם של יועץ חיצוני, שנכחותו בבית הספר מוגבלת בזמן ומוגבלת בדרך כלל למילוי תפקיד מוגדר בתכנון הלימודים, תוך תקווה שהיועץ החיצוני ינחיל מן הידע המקצועי שלו לדמויות מפתח בסגל ההוראה (צוות הניהול, או מרכזי השכבות), ובכך יופץ הידע הקוריקולרי גם בקרב שאר המורים, ואלה יהפכו ברבות הימים לעצמאיים בתחום תכנון לימודים?

זאת ועוד, בישראל קיימת מדיניות חינוך המעודדת בתי ספר לעבור ליתר אוטונומיה. בקרב אנשי חינוך בארץ רווחת הדעה, שתכנון הלימודים עומד במוקד הפעילות בבתי

ספר השואפים לאוטונומיה (פרידמן, 1989). מצד שני, תכנון הלימודים הפך בעשרות השנים האחרונות לעיסוק מקצועי עם תשתית של ידע מקצועי. אחת מנקודות הביקורת השכיחות על פעילות מורים בתחום פיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה היא הביקורת על איכות התוצרים, פרי פעילות זו. אין ספק שתוספת ידע מקצועי, שיפור נהלים ותהליכי עבודה של מורים בתכנון הלימודים עשויים לקדם את איכות התוצרים ובכך להבטיח למורים מעמד ראוי יותר בפיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה משלהם. על סמך מחקר החלוץ שלפנינו, יש לנו יסוד להניח שליועץ קוריקולרי – פנימי או חיצוני – תפקיד מרכזי בשיפור איכות תכנון הלימודים בבית הספר. בכל אחד מן המקרים שנחקרו, היועצת, כל אחת בדרכה שלה, תרמה לשיפור תהליכי התכנון וקבלת ההחלטות. לפיכך, האם יש לנו בסיס נתונים מספיק על מנת להמליץ על מיסוד תפקיד היועץ הקוריקולרי, כדוגמת תפקיד היועץ החינוכי, שהתמסד זה כבר בבתי הספר? ואם כן, כיצד ובאיזה תוכן יש למלא תפקיד חדש זה? יש לזכור שקבלת המלצה שכזאת עשויה לחולל שינוי מרחיק לכת בתפיסת ארגון בית הספר, והיא מחייבת היערכות מתאימה של מוסדות המכשירים בעלי תפקידים לבתי הספר.

למיטב הבנתנו, לשאלות אלה אין תשובה אחת פשוטה. הזהירות מחייבת להשאיר שאלות אלה פתוחות למחקר נוסף. נחוץ להמשיך ולחבחון בחקרי מקרה נוספים, במערכי מחקר אחרים ובהקשרים שונים את תפקידם של יועצים פנים-בית-ספריים לעומת תפקידם של יועצים חיצוניים, שליחי פרויקטים ארציים. אנו מקווים שהמשך מחקר בנושא חשוב זה, יניב מסקנות ברורות יותר.

הערות

1. לעתים קרובות אנו מוצאים מונחים כגון: יושב-ראש או מנחה קבוצות תכנון (שוואב, 1983), מתאם קוריקולרי (צבר וזילברשטיין, 1987a), יועץ קוריקולרי (טאנר וטאנר, 1975), מנהיג קוריקולרי (קליין, 1985). לכולם משמעות דומה (האניי וסלר, 1987). אנו אימצנו את המונח יועץ קוריקולרי, וכוונתנו לבעל תפקיד האחראי למתן ייעוץ לצוות בית הספר בכל מה שקשור לעניינים של תכנון לימודים, כגון: הפעלת תכניות וחומרי למידה קיימים והערכתן אבל גם פיתוח תכניות חדשות ומקוריות והערכתן.
2. בחרנו לבדוק את תכנון הלימודים הבית-ספרי בבתי ספר המלמדים לפי שיטת הלמידה הפעילה, ולא בבתי ספר אחרים, משום שרק בבתי ספר מסוג זה קיים תלבי"ס.

ביבליוגרפיה

- אדן, ש' (1980), "תכניות חדשות – התנסויות ולקחים", *הלכה למעשה בתכנון לימודים*, 3, תל-אביב, מעלות, עמ' 7-22.
- זילברשטיין, מ', צבר בן-יהושע, נ' (1993), "מבנה לימודים רב פנים: המקרה של בתי ספר אוטונומיים בחינוך היסודי בישראל", *הלכה למעשה בתכנון לימודים*, 8, תל-אביב, מעלות, עמ' 21-54.
- כספי, מ' (1983), *תכניות לימודים בית-ספריות: מטרות, דגמים ותנאי הפעולה*, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.
- פרידמן, י' (תש"ן), "משמעויות ומיקוד האוטונומיה", בתוך: י' פרידמן (עורך), *אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע*, מהדורה שנייה מורחבת, ירושלים, מכון הנרייטה סאלד.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990), *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*, מסדה.
- שפירי, נ', צבר, נ' (1979), "התנסות מורים בפיתוח תכניות לימודים", *עיונים בחינוך* (24), עמ' 77-86.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982), *Qualitative Research for Education*, Boston, Allyn & Bacon.
- Connelly, F.M. (1972), "The function of curriculum development", *Interchange*, 3 (2-3), pp. 161-177.
- Day, C. (1987), "Sharing practice through consultancy: Individual and whole staff development in primary school", *Curriculum Perspectives*, 8 (1).
- Eden, S. (1980), "New curricular experiences and implications", *Halacha Lemaase*, 3, pp. 7-22 (in Hebrew).
- Eisner, E. (1975), "Curriculum development in Stanford Kettering Project: Recollections and ruminations", in: T. Schaffarzick & D.H. Hampson (Eds.), *Strategies for Curriculum Development*, Berkley, CA, McCutchan.
- Goodlad, J.I. (1979), "Coda: The conceptual system for curriculum revisited", in: J.I. Goodlad & Associates (Eds.), *Curriculum Inquiry, The Study of Curriculum Practice*, pp. 343-364, New York, McGraw Hill.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981), *Effective Evaluation*, Jossey-Bass.
- Hannay, L. & Seller, W. (1987), *Curriculum Development as Practiced in The Real World of Public Schools: A Multi-site Study*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

- Klein, M.F. (1985), "The master teacher as curriculum leader", **The Elementary School Journal**, 86 (1), pp. 35-43.
- Leide, G. (1977), "Expert judgement as evaluation data", in: A. Lewy (Ed.), **Handbook of Curriculum Evaluation**, Paris, UNESCO.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990), **Recon-ceptionalizing School-based Curriculum Development**, London, The Falmer Press.
- Nisbet, J. (1985), **The Role of Coordinators in School Centered Innovation**, Thesis submitted to the University of Oxford, Dept. of Educational Studies. Special Diploma in Educational Studies Course.
- Sabar, N. (1983), "Training school teachers as coordinators for school-based curriculum development", in: P. Tamir, A. Hofstein & M. Ben-Peretz, **Preservice and Inservice Training of Science Teachers**, Philadelphia, Balaban.
- Sabar, N. & Silberstein, M. (1987a), **Trainee for Curriculum Coordination: A Case Study**. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational of Research Association, Washington, D.C.
- Sabar, N. & Silberstein, M. (1987b), "Can we train teachers to improve the quality of curriculum materials?" In: N. Sabar, J. Rudduck & W.A. Reid (Eds.), **Partnership and Autonomy in SBCD**, pp. 87-96, Sheffield, UK, University of Sheffield.
- Schwab, J.J. (1983), "The practical 4: Something for curriculum professors to do", **Curriculum Inquiry**, 13 (3), pp. 239-265.
- Spradley, J.P. (1980), **Participant Observation**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Taba, H. (1962), **Curriculum Development: Theory and Practice**, New York, Harcourt, Brace & World.
- Tanner, D. & Tanner, L.N. (1975), **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York, MacMillan.
- Thomas, S.C. & Walberg, H.J. (1975), "An analytic view of the literature", in: Bernard Spodek & Herbert J. Walberg (Eds.), **Studies in Open Education**, New York, Agathon Press.
- Tyler, R.W. (1975), "Specific approaches to curriculum development", in: T. Schaffarzick & D.H. Hampson (Eds.), **Strategies for Curriculum Development**, pp. 17-33, Berkley, CA, McCutchan.