

"דימוי המורה" - מושג ומשמעו בתכנון לימודים

עודד שרמר
גליון 3, 1980

"ניסינו 'לתכנת' את המורה באופן שיהיה מוכן לכל המכשולים...
ניסינו בכל דרך לעשות את תכנית הלימודים שלנו teacher-
proof לחלוטין, בכך שנתנו בידי כל מורה מדריך מושלם"...

(W.D. Romey, *The Curriculum-Proof Teacher*, Phi Delta Kappan, 54, 1973, p.407)

עיון משווה בספרות העוסקת בתכנון לימודים מגלה שההכרה במרכזיותן של שתי הקטגוריות - "המורה" ו"סיכוי המימוש של תכנית לימודים" - בשלה בתודעתם של העוסקים בנושא רק לאחרונה, ובאורח מקביל, ולא בלי קשר הדדי. הצורך להתייחס אל המורה כאל גורם מכריע כבר בשלב התכנון צמח בעקבות אכזבות ממימוש מספר גדל והולך של תכניות בבתי הספר. כישלון פרויקטים, שלא נמצאו פגומים - לא מצד התוכן ולא מצד התאמתם לרמה הקוגניטיבית של התלמידים - גרם לכך שסיכוייה הראליים של התכנית להתקבל על ידי המורים ולהיות מוצאת אל הפועל בהצלחה נעשו קטגוריה בסיסית גם בתהליך ההערכה של תכניות לימודים. ראוי להוסיף מיד כי חשיבותן של שתי הקטגוריות - "מורה" ו"סיכוי המימוש" - הובנה ביחס לשלבי ההפצה וההפעלה של תכניות לימודים, אך לא ביחס לשלבי התכנון והפיתוח הקודמים להם. מומחים להחדרת שינויים ומנתחי מערכות, אשר זיהו את תכנית הלימודים עם המסמך הכתוב ולא עם הפעילות והתרחשות בכיתה, הם שהפנו את שימת הלב של העוסקים בתכנון (להבדיל מאנשי העיון) למרכזיותן של קטגוריות אלה.

גישה זו מעניקה לשני הגורמים - "מורה" ו"סיכוי מימוש" - מעמד של קטגוריות שאין להסיח מהן את הדעת בתחום חינוך זה. היא רואה בהם גורמי קבע, שצריך לתת עליהם את הדעת בכל צעד וצעד בתכנון ובהכרעה - הן בנוגע למטרות והן בנוגע לאמצעים.

המאמץ גישה זו והולך בעקבותיה, מוצא עצמו מצויד בפרספקטיבה פונקציונלית, אשר מבליטה את כוחם ואת משקלם של אילוצים ותנאי פעולה ראליים, עוקרת אותם מן השוליים ודוחה מכול וכול את ההפרדה בין היבטים "עקרוניים" ו"מהותיים" (הקרויים לעתים "חינוכיים") לבין היבטים טכניים ומעשיים. היא דוחה גם את גילויי הלוואי האופייניים להפרדה זו, דוגמת הזלזול בראליה החינוכית היומיומית, הפקדה של הצדדים הטכניים בידי דרגים מנהליים (כאילו הייתה עבודתם של אלה בדרגה שנייה) והסתלקות הצוות החינוכי מבעיות אלה. מנקודת הראות של גישה זו נודעת משמעות **רחבה** למונחים דוגמת "הפצה" ו"הפעלה" (dissemination, implementation) בהשוואה למשמעות המקובלת על

אנשי תכנון לימודים. התברר, למשל, שההקבלה בין הפצת חידושים בחקלאות בקרב חקלאים, או הפצת תכשירים רפואיים חדשים בקרב רופאים, לבין הפצת תכנים ודרכי עבודה חדשות בקרב מורים - מוגבלת ביותר, והשימוש במושגים אלה כפשוטם פוגע בהבנתם: בתחומי החקלאות והרפואה יש הבחנה בין שלבי תכנון והערכה לבין שלבי מימוש, כאשר הפצת חידושים שייכת לחלק השני דווקא. מסתבר שבתחום תכנון לימודים, ההבחנה אינה מוצלחת ואולי אף פסולה: שיקולי הפצה ומימוש של תכניות לימודים הם חלק בלתי נפרד מעבודת התכנון. אין כאן מוקדם ומאוחר.

בספרות המתארת אירועים בתכניות לימודים, ובעיקר בסיכומים ובהמלצות המעשיות, מועלית לעתים דרישה ברורה ליתר אחריות וליתר השתתפות של צוותי המחברים בפעולות ההפצה של התכניות. ואולם, מתברר שדרישה זו מכוונת בדרך כלל להופעתם של מחברי התכניות לפני בתי הוצאה ורשויות חינוך ולפני מורים בוועידותיהם, ולפרסום התכניות בעלונים ובאמצעי התקשורת הממוניים. פופם (Popham, 1966) מבקש שהכותבים "יהרהרו בכל מהלך עבודתם בשאלה איך מוצרם יופץ", ומלינגר (Mehlinger, 1975) קובע ש"ההפצה מתחילה ביום שבו הפרויקט זוכה למימון ונמשכת זמן רב אחרי שכספי המענק נגמרים". מדובר באחריות ובדאגה השונות ממה שנרמז בדרישה להתחשב בקטגוריית "המורה" במלוא משמעותה.

הדין עם זילברשטיין (1977) האומר שהתיאור, הניתוח והדיון השיטתי המפורטים בחלקו של הגוף המתכנן בתהליך ההפצה של התכנית, הם עדיין בראשיתו. כתיבתם של העוסקים בנושא עדיין נוטה להתנסח במשפטים כלליים, והמודעות לצורך להתחשב בבעיות ההפעלה כבר בעת הפיתוח, טרם זכתה לניסוחים אופרטיביים, שיתארו באופן מוחשי מה הוא "להתחשב", כיצד ובמה.

למשל, מלינגר כותב: "הללו [מפתחי תכניות לימודים] יכולים אמנם לסייע בתהליך ההפצה, אך הם אינם רשאים להניח כי די במאמצים מצד בתי הוצאה, האיגודים המקצועיים [של אנשי החינוך], מערכת ERIC או גורמים בלתי פורמליים. השאלה כיצד להביא את בית הספר לאמץ תכניות נוגעת גם למפתחים. עליהם לתת דעתם על בעיות האימוץ ולאתר דרכים [לסיוע במאמץ] להתגבר על המכשולים הפוליטיים, הכלכליים והאינטלקטואליים, הזרועים בדרכם של מדינה, או אזור, או בית ספר הבא לאמץ לעצמו מוצרי הוראה חדשים". הכותב אינו מציין את תחומי המכשולים, אינו מאפיין את טיב הקושי הטמון בהם, שלא לדבר על היעדר דיון בדרכי העזרה האפשריות מצד המתכנן. ברם, לא הבאנו את דבריו כדי להתמודד עם תוכנם, אלא על דרך ההזדגמה של הכתיבה בנושא זה. הספרות משקפת התייחסות לאימוץ העקרוני של תכניות חינוכיות על ידי המנהיגות של בית הספר - דהיינו: מנהל ויועציו, מועצה פדגוגית או ועדה של תכניות הלימודים - ולא לאימוץ האופרטיבי שלה על ידי המורה והכיתה. גישה זו מתעלמת מן העובדה שהפעלת התכניות מתרחשת בכיתה, ובה, ורק בה, מקבלת התכנית את עיצובה הסופי. בסופו של דבר המורה והתלמידים הם הגורמים הקובעים את טיב ההפעלה וסגנונה בהתייחסותם לתכנית.

על הקטגוריה "מורה"

במאמר זה נתרכז בדין בקטגוריה 'מורה' כגורם ששיקולי המתכננים נוגעים אליו. אפשר לנתח את חלקו של המורה מנקודת ראות של **הנעת המורה**, **פילוסופיה של הינוך**, **תאוריה הינוכית**, ומנקודת ראות אופרטיבית. מסתבר שהחשיבה בנושא זה אינה מתנהלת מתוך ערות לגבולות ולכיוונים שתחומים אלה קובעים לה; והיא מוטה בדרך כלל על ידי נקודת ראות אחת, במקום שכולן ראויות לשמש בדין - כל אחת בנפרד וכולן יחד, מתוך השפעת גומלין מפרה. ארבע נקודות הראות הן אלה:

א. מנקודת הראות של **הנעת המורה** לאמץ תכנית חדשה, צריך לנסח בפירוט הן את המניעים והן את האמצעים שיעוררו את המורים לכך. למשל, צריך להשיב על השאלה כיצד מעוררים במורה "התענינות", "רצון", "יכולת" ו"פתיחות" לתכניות החדשות; מה טיבה של התשתית הפסיכולוגית והפסיכולוגית-החברתית, שבה מעוגנות עמדות המורים בנושא זה; מה משקלם היחסי של אינטרסים וערכים בתחום זה, כגורם אחד בקרב הגורמים המשפיעים על החלטתו. תשובות לשאלות דוגמת אלה יוצרות בתודעת המתכנן דימוי של המורה, שלמענו נכתבת התכנית. מדימוי זה נגזרות תשובות לשאלות מפתח אחרות. "דימוי המורה" יבהיר אם יש למורה עניין באוטונומיה קוריקולרית ובהשתתפות בתכנון לימודים. המורה, כפי שדמותו מצטיירת בעיני הצוות המופקד על פיתוח התכנית, עשוי להשפיע על בחירת דפוס ההוראה של תכנית שיוצע לו ועל השאלה מה יניחו לו לעשות בכיתה. כמו כן הוא ינחה את תשובת המתכננים בנוגע לשאלה כיצד להכשיר מורה ביעילות להורות על-פי התכנית, ומה יהיו תוכני ההשתלמות היעילים ביותר לשנותו לקראת מימוש נאות של תכנונם.

ב. נקודת הראות של **הפילוסופיה של ההינוך** מתייחסת להוראה מבחינת נושאה, מושאה, חומריות והיחסים שביניהם, כלומר, בקביעת הזיקה שבין ההשקפה על עבודת המורה לבין מערכת הערכים של המתכנן. היא עוסקת במושגים, כמו "האוטונומיה של המורה", "הזכות לחנך", "גבולות ההינוך". מושגים אלה מעניקים משמעות למעמד המורה ומציעים כיוון ומגמה לעבודתו. כמו כן הם קובעים את העמדה שתינקט כלפי השאלות: האם תכנון לימודים אפשרי מכול וכול; האם הוא רצוי; בידי מי ייעשה ובאלו גבולות. בקצרה, אנו נוגעים כאן בצורך לנתח את המושג "תכנית לימודים" ולהבהירו בכלים פילוסופיים (Derr, 1977).

התייחסות למורה מן הפרספקטיבה הפילוסופית כוללת גם בדיקה של מחשבות המתכננים הקשורות בהוראה ובמורה מבחינת עקביותן והגיונן הפנימי. חקירה כזאת עשויה להצביע על סתירות פנימיות בנוגע לציפיות של המתכננים מן המורה, על מתחים ועל ניגודים בין תפקידים שונים שהתכנית מטילה עליו. הביקורת הפילוסופית מחייבת את המתכננים להצדיק את החלטותיהם בנוגע למקומו של המורה בתכנית.

ג. הניתוח של מקום המורה על-פי **התאוריה ההינוכית** המקובלת על המתכננים, מתייחס להשקפות האנתרופולוגיות, האפיסטמולוגיות, הפסיכולוגיות והסוציולוגיות הנוגעות למורה. אין מדובר כאן בביקורת בשלותן או תוקפן של ההשקפות המקובלות על המתכננים, כי אם בזיהוין, שהרי הן משפיעות על עבודתם מיניה וביה. תאוריה חלקית, צירופי חלקים ללא הצדקה עיונית או התעלמות

מפערים בין הכללות והפשטות תאורטיות לבין הראלי והמצוי בנוגע למעמד ההוראה בתהליך החינוכי - כל אלה עשויים לערער את העקביות העיונית הפנימית של התכנית.

ניתוח מקיף של התאוריה החינוכית שעליה מבוססת תכנית חדשה, חיוני מטעמים אחרים שאינם קשורים במורה. למשל, הצורך להצדיק את התכנית לפני דרגים מדיניים בחינוך, כגון מועצות פדגוגיות ממשלתיות או מועצות בבתי הספר, שמתפקידן לשקול אם לקבל את התכנית, ובאילו תנאים, או אם לדחותה. ההצדקה ראויה לכלול הרצאה עיונית כזאת (שמעמד המורה הוא, כמובן, רק מרכיב אחד בתוכה), למרות ששיקולי הגופים הללו נוגעים בשאלות של מדיניות. צריך לזכור שהבנה, הבחינה והבחירה המעשית נעשות במסגרת מושגית מסוימת המקובלת על המשתתפים. מרכיב עיוני זה מעוצב בתוך הקשר המיוחד שבו הוא ניתן בעת דיון המכוון לקבלת החלטות, במובחן מדיון עיוני אקדמי מקובל (Cronbach and Suppes, 1969).

ד. מנקודת המבטא האופרטיבית של התכנית החדשה, על המתכננים להגדיר את תפקיד המורה בהוראה מבחינת ההתנהגויות והפעילויות שלו ומבחינת היקפו. למשל, תיתכן גישה המבקשת לצמצם את מעורבותו של המורה ללמידה גופה, ולהעמיד אותה על יצירת סביבה מתאימה ועל החזקתה. גישה אחרת תפקיד בידי את המשימה לעזור לתלמידים המתקשים בלמידה עצמית, או לארגן "חברותות" וקבוצות תלמידים. גישה שלישית תקבע לו מקום מרכזי ותתנה את העבודה כולה בהתלהבות המורה.

אין צורך להוסיף שתפקיד המורה, כפי שתופסים אותו המתכננים, קובע את הדידקטיקה שתעוצב בתכנית. ואולם יהיה המקום שהתכנית מועידה למורה אשר יהיה, עליו להישען על מידע בדבר טיבו של המורה המצוי. בכך אנו נוגעים במושג הספציפי "דימוי המורה" שרצוננו לנסות לפתח במאמר זה. דימוי זה מסייע למצוא דרכים שיעוררו את המורה ויניעו אותו לאמץ תכנית חדשה, והוא מבהיר את סיכויי התכנית להתקבל על ידיו. וכך, הרעיון של קונולי (Conolly, 1972) לשתף את המורה בפיתוח התכנית, עשוי להיות מוכרע בפועל על יסוד הידוע על עולמו של המורה ו"גבולותיו הקיומיים הצרים", כפי שתיאר ג'קסון (Jackson, 1968). וכך, למרות הצדקות עקרוניות המעוגנות בתאוריה החינוכית המקובלת עליהם, יקבעו המתכננים את החלטותיהם על-פי עקרונות שמעבר לתאוריה החינוכית ה"רשמית", עקרונות המפקחים בפועל על סיגולה ועל יישומה של התיאוריה לתנאים ריאליים.

בנושא זה אנו הולכים בעקבות טיילר (Tyler, 1975), שהדגיש את הצורך להתחשב במורה בתכנון הלימודים. עיקרון זה נוגע לעולמו של המורה במונחים ריאליים ודינמיים. כותב טיילר:

"יש להקדיש תשומת לב מיוחדת למורים, כאשר נותנים את הדעת על הגורמים הדינמיים - החיוביים והשליליים - שיש לקחת בחשבון בפרויקט תכנון לימודים. תכנית לימודים שתוכננה כמערכת למידה שלמה, שאינה צריכה כמעט למורה (teacher proof), לא תתקבל בדרך כלל על ידי מורים אם היא עוסקת בתחום שהם חשים עמם בטוחים ביכולתם ללמדו ושהם

אוהבים ללמדו. מורים יעדיפו תכנית לימודים - ולה גם הסיכוי שהמורה ישתמש בה - שיש בה פריטים העומדים לבחירה ולעיבוד בהתאם לשיפוטם - הם בנוגע לנחיצותם בתנאים הנתונים, ושל הערכתם יש בה שימוש נאות במיומנויות שבשליטתם וכן זימון לבטא את כושר האמצאה ואת הסגנון האישי שלהם. מערכת למידה נוקשת, המתירה או המחייבת מעט מעשה אמנות מן המורה, עשויה להתקבל עליו רק אם אינו מחבב את משימת ההוראה - כבתרגילי איות, כתיבה תמה או חישוב - או כשהוא מרגיש שאין לו הכישרים להורות היטב. על התכנון לכלול, במרבית המקרים, אמצעים לעבודה עם מורים כדי להבטיח שתכנית הלימודים תענה על צורכיהם ושיוכלו למלא את תפקידם ביעילות".

רגשות המורה כלפי תוכני ההוראה הם גורם הראוי, אפוא, שיתחשבו בו בעת שיקולי התכנון. טיילר מזכיר כאן "תחושת ביטחון", "חיבה לעבודה" - רגשות המתעוררים בו בעקבות ההוקרה המובעת בתכנית ליכולת השיפוט, הבחירה והעיבוד שלו מחד גיסא, וההערכה לכושרי ההוראה האישיים שלו, מאידך גיסא, אך גורם כללי זה מצריך פירוק ופירוט. הוא גם מאתגר ומזמין להציג קטגוריות מקבילות בתחומים אחרים. תגובות המורה על בסיס העמדות, ההשכלה, ההכשרה המקצועית והמעמד החברתי המאפיינים אותו, הן אפשרויות בודדות שאפשר להציע בכיוון זה.

עצתו הנבונה של טיילר היא דבר אחד; דימוי המורה המקופל בה הוא דבר אחר. הערותיו משקפות דימוי מורה המניח קיומה של אישיות היכולה והמעוניינת לבחור, לעבד ולשקול הצעות כנגד תנאים ריאליים והמבקשת לתת ביטוי ל"מיומנות, כושר אמצאה וסגנון אישי". על רקע זה, הגיוני לקשור ולייעד תכנון לימודים מובנה ונוקשה באישיות דלה ופסיבית של המורה, אישיות חסרת כישורים ומנוכרת להוראה. מההיגד הקצר של טיילר משתמעת אפוא לא רק הדרישה להתחשב ברגשות המורה, אלא גם להיות עירניים לקשר שבין דימוי המורה המקובל על המתכנן לבין טיב התכנית היוצאת מתחת ידיו. גישה זו היא הרת השתמעויות. מנקודת המבט של הערכת תכניות לימודים, למשל, דברים אלה מעוררים לבדוק את כדאיות השימוש במושג "דימוי המורה" כבקריטריון חדש להערכת ההתאמה של תכנית לעבודת המורים שלמענם היא הוכנה.

הערה על תודעת המתכננים

"המורים" שבהם אנו מדברים, הם המורים שלמענם הוכנה תכנית הלימודים. בכוונה תחילה אין אנו אומרים "המורים שלמען תלמידיהם הוכנה תכנית הלימודים", מכיוון שהדגש הוא על התכנית בתורת מסמך שנועד לסייע למורים בהוראה ושהוכן מכיוון שהם זקוקים לה. המורה נתפס כאן כלומד הראשון של התכנית; אמנם לומד בעל אוריינטציה מיוחדת, המעורר בעיות ייחודיות שבדרך כלל אין אנו נותנים דעתנו עליהן.

שני טיעונים מעולים, בהקשר עניינים זה, כנגד תאורטיקנים של תכנון לימודים מזה וכנגד מפתחי תכניות ועורכיהן מזה. האחד, שהללו לא נתנו דעתם במידה מספקת על המורה בתורת מי שאמור לממש את התכניות בפועל. דהיינו, שמרכזיות

המורה לא הוכרה במלוא היקפה על ידי אנשי התאוריה, ומכאן שאין בה הנחיה כיצד לתרגם הכרה כזאת למונחים אופרטיביים של שיקולי דעת. גם כותבי התכניות, ממשיכה וטוענת הביקורת, נותנים את דעתם באורה שיטתי ומסודר כלשהו רק לבעיות התוכן ("החומר") ולקשיי התלמיד (ובהם גם בעיות הלמידה וההנעה שלו). לעומת זאת, ההתחשבות במורה היא חלקית ואקראית. ההשמטה התאורטית מקורה במרחק שבין אותם אנשי תאוריה לבין הראליה של ההוראה ובחוסר רגישותם לממדים האנושיים והאישיים של מעשה החינוך. היעדר ההתחשבות שיטתית במורה מצד כותבי התכניות, אפשר שהוא נובע מדינמיקה פנימית של תהליך הכתיבה, תהליך שהוא ממוקד ומוגבל במהותו. ייתכן אולי שאנו חסרים שיטה להתחשבות בריבוי פניהם של גורמים שהכתיבה נוגעת בהם, גורמי-על המצטיינים בשונות קוטבית ובניגודיות שקשה ליישבה. וייתכן שמתבטאת כאן דעתם של כמה מתכננים ציניקים, הטוענים שמעיינם נתון כולו בתלמיד, מזהים את המורה עם עצמם ואגב כך נעלם מעיניהם התלמיד הראשון והמידי של עבודתם. הטיעון השני הוא מסוג אחר. תמציתו, שהעוסקים בכתיבת תכניות לימודים חסרים דימוי של המורה מכול וכול. טענה זו, לדעתנו חסרת שחר מעיקרה. הטענה איננה שהדימוי שלנגד עיני הכותבים הוא חלקי, או מובלע, או מוטעה, כי אם שהוא נעדר לגמרי. לא רק שקשה להעלות על הדעת כותב שאינו רואה לפניו קורא, גם אין להניח שכותב תכנית לימודים עשוי להתלבט בבעיות לסוגיהן, החל בבעיות דידקטיות וכלה בשאלות ניסוח לשוני, אלמלא התמודד בכתיבתו הן עם תוכן והן עם קורא. ייחודו של קורא זה הוא בכך, שהכותב מבקש בעת ובעונה אחת ללמדו, לשכנעו, לרכשו את אמונו ולהפעילו.

לאמתו של דבר, הן בחשיבת התאורטיקן והן בעבודת מפתח התכניות, יש דימוי של מורה, והוא פועל את פעולתו. עלינו לזכור, שהתכנון שבו אנו מדברים הוא פעילות אורגנית מסוג מסוים, בעל חוקיות משלו. זהו הסוג המקיים קשר בין חלקים לבין השלם, כאשר לפעולה בחלק אחד נודעות תוצאות הן ב"חלקים" האחרים והן ב"שלם" (השוו: Lerner, 1963). היגד הנוגע במרכיב של תוכן, למשל, נוגע מתוכו ובו במרכיב ההוראה. כך, מכיוון שבהמלצה ללמדו בכיתה מקופלת ההנחה בדבר יכולת אינטלקטואלית ורגשית של המורה, וכן רצון ומכוונות מצדו לעסוק בחומר זה עם תלמידיו. בעת ובעונה אחת, היגד התוכן מניח גם קיומה של יכולת דומה בתלמיד להתמודד עם החומר, לעתים מתוך עניין ורצון. ככלל, תוכני ידיעות וארגונם משקפים גישה אפיסטמולוגית הגוזרת מתוכה דידקטיקה. הגישה לטיב הדעת אינה מציעה רק תיאור כלל של הדעת, הגדרה של מהותה או בחנים למהימנותה, או דירוג הידיעה על-פי ערכה, או את הגנטיקה שלה, דהיינו את התהליכים שבאמצעותם נתפתחה. חקירה אפיסטמולוגית חותרת למצוא גם את התשובה לשאלה "כיצד צריך לנהל את החקר לקראת ידיעה", להציע הצדקה למתודה המוצגת בה ולהשיב על השאלה: "כיצד להורות דעת זו לאחרים באופן הטוב ביותר" (Scheffler, 1965). תשובות אלה הן אפוא מקשה אחת, האוסרת לבודד תוכן ודידקטיקה זה מזה.

כאן ברצוננו לרכז את הדיון בטיעון הראשון. נציע ממדים לחשיבה על המורה, ובתוך כך גם נבנה את הקטגוריה "דימוי המורה".

דימוי המורה - ממדים

אפשר לארגן את החשיבה על המורה בקבוצות אפיונים שונות, שייקראו להלן **ממדים**. נציג להלן עשרה ממדים כאלה, מתוך ההבנה שרשימה זו אינה ממצה את כל האפשרויות. מקובל עלינו, שאפשר לארגן את החומר בדרכים אלטרנטיביות ולהציע עוד אפיונים. כפי שהרשימה מראה, בחרנו לבנות את הממדים במונחים של פעילויות ודפוסי התייחסות של המורה בנוגע לתכנית הלימודים, ולא במונחים של עמדות, תכונות אינטלקטואליות ורגשיות, תחומי ידע והשכלה כללית ושליטה במיומנויות. הלכנו בדרך זו כדי להתקרב לעולמו של המורה.

רשימה זו נוגעת במורה -

1. בתורת לומד ומודרך.
2. בנוגע לחומר לימודים.
3. כמחנך.
4. בתורת בוחן לקראת אימוץ.
5. בתורת משתמש בחומר: דימוי ההכנה הדידקטית.
6. כמממש תכנית: דימוי סגנון הוראה-למידה.
7. מבחינת מקומו בבית הספר.
8. מבחינת המשאבים העומדים לרשותו.
9. מבחינת הצרכים המיידים של ההוראה.
10. כמאיץ שינויים או כמעכבם.

1. המורה בתורת לומד ומודרך

גם מנקודת המבט של המורה, ולא רק של התלמיד, תכנית לימודים חדשה מצריכה לימוד. בשבילו אין היא רשימה גרדא של ראשי פרקים בחומר מוכר, כי אם **חידוש** רב היבטים. קודם שהוא קובע עמדה כלפיה, עליו להבין את העקרונות ואת החידושים התוכניים, המתודולוגיים, הדידקטיים והאופרטיביים הכלולים בה. גם רמות התחכום וההפשטה של כל תחום חידוש אינן אחידות. מכאן, שהמורה צריך משאבים אינטלקטואליים וריגושיים שונים, הן כדי להבין היטב את התוכן כפשוטו והן כדי לעמוד על העקרונות המושגיים שביסוד התכנית - גם כשלעצמם וגם בזיקתם למטרות, לערכים ולאימוצים הכרוכים בה.

עורכי תכניות מעוניינים שהמורה יכיר ויאמץ לעצמו את נקודת הראות שלהם בנוגע למקצוע ולתוכן הספציפי ("החידוש"), כדי שיוכל לפתור בעיות שיתעוררו בעת ההוראה בכוחותיו הוא - על בסיס ראייה זו ובמסגרתה. לימוד ברמת תחכום כזאת, ותוך מעורבות מתאימה, שונה כמובן מלימוד תוכן כפשוטו. המונח "תנאי הקיום של עבודת המורה" (Jackson, 1968) מאפיין את מעורבותו של המורה בלמידה של תכנית לימודים, במובחן מלמידת נושא שאינו קשור במישרין ובאורח מידי וקונקרטי בעבודתו.

שונותה של אוכלוסיית המורים בולטת לעין גם באפיונים אחרים, למשל יכולת הניתוח, החקירה וההערכה. כוונתנו למידת יכולתו של המורה לעמוד על

הפוטנציאל החינוכי הטמון בחידושיה של תכנית (בן-פרץ, 1977), להערכת חשיבותו לתלמידים בכיתה קונקרטי ול יכולתו הנפשית, החברתית והכלכלית לשקוע בלימודים ובהתחדשות רוחנית. כל אלה תובעים ממנו זמן ומאמץ אינטנסיביים, שבלעדיהם אין סיכוי שכוונות המתכננים והכותבים יתממשו בעבודתו בכיתה.

בצד ממד זה של המורה בתורת לומד, אפשר להצביע על ממדי משנה, דוגמת מושאי למידה המובאים לפני המורה; סוג הלמידה הנדרשת ממנו וטיבה; אמצעי הלמידה וההדרכה; תנאי הלמידה החינויים. ההבחנות הידועות של בלום בתחום הקוגניטיבי תוכלנה להנחות את הערכת היכולת לסוגיה של המורה בתחום החשיבה - כנגד ציפיותיו הגבוהות, הבינוניות או הנמוכות בתחום זה של כותב החומר מתלמידו, קרי: המורה. דומה שרמת כוח האדם העוסק בהוראה בארצות רבות בזמננו מחייבת לבחון גם נושא זה ולא להסתפק בבדיקת ידיעותיו של המורה בלבד. מסגרת המיון של בלום עשויה לשמש דגם לבדיקה כזאת.

תחום מכריע בחשיבותו הם ההרגלים האינטלקטואליים בלמידת המורה, דרכי הפירוש, הניתוח, הבחירה, ההכללה והסיכום הנקוטים בידו. כל אחד מתת-התחומים הנזכרים ראוי לדיון נרחב. "אמצעי הלמידה", למשל, מחייבים אותנו לתת את הדעת על ה"מדריך למורה", על אמצעי עזר ועל מקורות אחרים, מבחינת התאמתם להקניית עקרונות, מטרות, תכנים, שיטות עבודה וכיו"ב למורה. בנושא זה עולות שאלות הקשורות בדרכי הארגון וההבניה, התוכן, הסגנון, היקף הפירוש וההדגמה - ובחירת העניינים המצריכים אותם - ובאספקטים אחרים של המדריך למורה או תחליפיו. כאמור, תת-תחום זה, וכמותו גם האחרים, ראוי לדיון בפני עצמו. נסתפק בציון של תת-סעיפים בתחום הראשון בלבד, שעניינו המורה בתורת לומד של -

1. ארגון דעת חדש.

2. גישה חדשה בתחום התוכן.

3. גישה חדשה בתחום דרכי ההוראה.

4. גישה חדשה בתחום יחסי מורה-תלמיד.

5. פריטי תוכן חדשים.

6. הצעות אופרטיביות.

קטגוריות אלה מצריכות פירוט. למשל, בסעיף הראשון אפשר להבחין בין ארגוני דעת מסוג שונה בתחומי דעת שונים (Phenix, 1964; Hirst, 1965; Schwab, 1978), בין שיעורים שונים, כיוונים ורמות של החידוש; בין חידוש שהוא תוספת גרדא על הידוע למורה לבין חידוש המנוגד לידוע ולמקובל עליו; או בין חידוש בעל מרכזיות אפיסטמולוגית ופסיכולוגית גבוהה, כלומר: חידוש הנוגע גם בנושאים אחרים והמשפיע על היבטים רבים בהוראה לבין חידוש "ניטרלי" מבחינת המעורבות של המורה בו.

בסעיף השלישי, העוסק בדרכי הוראה חדשות, צריך להתחשב ברפרטואר הדידקטי של המורה ובמידת יכולתו בתחום זה. השאלה אינה רק אם הוא מכיר את דרך ההוראה החדשה או משוכנע ביעילותה; צריך לשאול אם יהיה מסוגל, מעוניין

לפעול בדרך המוצעת לו ומדוע. כאן המקום גם לברר את גישתו בנוגע לקשר שבין התוכן לבין דרך ההוראה, דהיינו את השקפתו האפיסטמולוגית.

2. דימוי המורה בנוגע לחומר הלימודים

"המורים הנוטלים חלק בפרויקט של תכנית חדשה מתייחסים בכובד ראש מיוחד לצורך לקנות ידע חדש, ולמעורבות במסגרות חשיבה חדשות המתחייבות מהשתתפותם בפרויקט" (Shipman, 1974). הביטוי "כובד ראש" בא למסור עובדה, יותר מלקבוע הערכה. הדרישה הבסיסית המופנית אל המורה להתנסות מחדש בהוראה, משמעה להיות מוכן לבחון מחדש את ידיעותיו, גישותיו ושיטותיו ולהיות מוכן להמירן באחרות. הדרישה הפסיכולוגית להשתנות ולשקוע בלימודם של רעיונות חדשים, מחייבת את המורה לשקול בזהירות, לא בלי דאגה, את תגובתו.

בין המורה לבין תוכני הלמידה ("דעת") יש יחס דינמי ועשיר, וההוראה בכיתה מתעצבת במידה רבה על-פי יחס זה. במסגרתו של יחס זה מצויות תשובות לשאלות יסוד, דוגמת מעמד הדעת בעיני המורה ומעמד נושאי ההוראה הכלולים בתכנית מסוימת; עמדות המורה בקשר למטרות ההוראה של המקצוע ושל נושאים ספציפיים בתכנית. קבוצת שאלות אחרת, הנוגעת בטיב מעורבותו הפסיכולוגית של המורה בחומר הלימודים (לם, 1973), מוצאת את תשובותיה במסגרת היחס לדעת. ברור אפוא שידעה טובה של עמדות המורים כלפי חומר ההוראה חיונית למתכנן, בתורת מי שמבקש להקנות למורים ידיעות חדשות ורוח חדשה שבהמשך יועברו לתלמידים.

אפשר לארגן את דימוי המורה בתחום זה בחסות שאלות על הפריטים הנוגעים למורה:

1. מחויבותו כלפי האסכולה המדעית המקובלת עליו;
2. היקף ידיעותיו;
3. טיב הכשרה שקיבל;
4. תחומי הצטיינותו;
5. נקודות התורפה בעבודתו;
6. אפיוני מעורבותו בחומר הלימודים;
7. העניין היחסי שהוא מגלה בפריטי התוכן;
8. הדימוי של מעמד המורה בפיתוח הדעת;
9. מעמד הדעת בעיניו.

דומה שהשפעותיה של מחויבות לאסכולה מדעית מסוימת (סעיף 1) טרם נחקרו, ולא ברור באיזו מידה היא חוסמת בעד הבנה נאותה של חומר המושתת על עקרונות דיסציפלינריים אחרים. מחויבות מסוג זה נבנית אגב הכשרה ממושכת ושיטתית והיא קשורה גם ביחסים האישיים של המורה עם חוקרים ועם מורים הנמנים עם אותה אסכולה. מחויבות זו עשויה להשפיע על תפקודים שונים, החל ביצירת הטיות פרשניות ועיצובן, וכלה בעיוותים כפשוטם, במיוחד בנוגע למורה הרגיל לחשוב באמצעותה על בעיות ועל נושאים, ושבמסגרתה הוא גם משיב לשאלות חדשות שהתלמידים מעלים. בהקשר זה ראוי לתת את הדעת על

המשמעות הפסיכולוגית-החברתית של המחויבות הנזכרת. אספקטים של סטטוס חברתי ושל מקומו של המורה בקרב סגל בית הספר, הקשורים בזיקתו - המוכרת לאחרים - להלך מחשבה מסוים, עשויים להשפיע על פתיחותו ועל נכונותו לאמץ גישה חדשה. אפשר לשער שזו גם תשפיע על השינויים שהוא עשוי להכניס בחומר.

ב"טיב ההכשרה" (סעיף 3) אנו מתכוונים למשקל שאפשר לייחס להשפעות של מסגרות פורמליות ובלתי פורמליות שבהן קנה המורה ידיעות במקצוע הלימוד הנדון. שאלות אחרות הקשורות בעניין זה הן: מיהו המורה הפתוח יותר לגישות ולתכנים חדשים: הטיפוס האוטו-דידקטי או הטיפוס האקדמאי המובהק? אילו הרגלי למידה רכש המורה, מבחינת כיוונום והיקפם? מה מעמדה המדעי הנוכחי של האסכולה שבה למד המורה?

נקודות תורפה והצטיינות של המורה בחומר (סעיפים 4-5) נוגעות לתחום השליטה בתכנים, לשיטות החקר, לאסכולות ולתחומי המחלוקת ביניהן. בהתאם לכך צריך גם לאפיין את קשייו המושגיים ולא רק את נקודות התורפה האינפורמטיביות, ולעשות כן במישור הכמות והאיכות כאחד. אספקט זה נוגע לשאלת היקף הידיעות של המורה בתחום הנדון (סעיף 2). לדעתנו, צריך להכיר את קשייו של המורה בנוגע לחומר הלימודים, לבדוק אם הם בעלי אופי מושגי-אסכולאי, מושגי או תוכני כפשוטו. הבקיות, ההתמצאות ומידת העדכון הטיפוסיות למורה עשויות להשפיע, כל אחת לעצמה ובצירופן יחד, על עמדתו ועל פתיחותו כלפי רעיונות חדשים. לאשכול עניינים זה סמוכה גם סוגיית עניינו של המורה באסכולות תאורטיות ובאספקטים מתודולוגיים של מקצוע הלימודים כנגד עניינו בפריטי תוכן (סעיף 7). זה עשוי לקבוע, מצדו, את עמדתו של המורה כלפי סעיפי התכנית העוסקים בהיסטוריה של המחקר, בתולדות אנשי מדע ותיאורי חקריתם, או בהיבטים פילוסופיים ומתודולוגיים של תחום המקצוע כולו (למשל, מדעי החברה).

אכן, מוסכם כיום על אנשי המדעים ועל אנשי החינוך כאחד, שחינוך מדעי ראוי לשמו מושתת על חינוך החשיבה של התלמיד לפעולה ברמת מבנים, עקרונות ושיטות. יש המצדיקים טענה זו (למשל, ברונר) בתוצריה הפסיכולוגיים של חשיבה ברמת עקרונות. הם רואים בהפנמת רעיונות יסוד ומושגים תנאי להעמקה, להרחבה וליישום הידע.

אחרים (למשל, שוואב) מצביעים על נימוקים פילוסופיים ופרגמטיים כאחד, אפיסטמולוגיים, מזה, וערכיים ("חינוך ליברלי") וחברתיים ("חינוך האזרח") מזה, שיש בהם כדי לעודד את הוראת המדעים בדרך החקר.

לדעת האחרונים, ידיעת המדע משמעה שליטה בעקרונות המחשבה ובתשתית המתודולוגית, שהניבו את פרות המחקר. בהתאם לכך מבחין שוואב בין ידיעה תוכנית של מסקנות לבין ידיעה של המסקנות על רקע תהליך המחקר. הידיעה מהסוג השני כוללת לא רק את דרכי התקדמותו בפועל, אלא גם את מסגרת הנחות המוצא שלו, את מקורותיו, את מניעיו ואת צידוקיו. כיוון עבודה מעין זה מעודד גם מתן הדעת בהוראה על אספקטים היסטוריים וסוציולוגיים של העבודה המדעית, אספקטים הנתפסים בדרך כלל כאקסטרנינזיים ללימודי המדעים. אפשר שמסיבה זו נדחים עניינים אלה לסוף הקורס, או מוצאים את מקומם בעבודת הבית של

התלמידים, מבלי שישובו ויידונו בכיתה. על רקע הערות אלה קונה לעצמו סעיף 7 משמעות מעשית מאוד למורה.

ב"דימוי המעמד של המורה בפיתוח הדעת" (סעיף 8) כוונתנו לתפיסת המורה את מעמד הוראתו כנגד עבודת המדענים בתחומי הדיסציפלינה ולצדה. אם המורים משייכים את עצמם לקהילת המחקר, בתורת זרוע מפיצה ומנחילה ועוקרת דעות בלתי מבוססות, מתפתחת בהם מידה ידועה של תחושת שותפות למפעל המדעי. מנקודת מבט זו, נטילת חלק בלימודים ובהשתלמות, למשל, אינה רק הזדמנות ללימוד, לרענון ידיעות ולעדכון מפי חוקרים; היא גם אפשרות ליצירת מגע חברתי עם, מגע ששתי הקבוצות צריכות להיות מעוניינות בטיפוחו.

בקטגוריה האחרונה - "מעמד הדעת", מונח הרעיון שמעמדה של הדעת בעיני המורה ממלא תפקיד בעיצוב הוראתו. הבחנה מועילה אחת בין תפיסות שונות בתחום זה (לם, 1973), מבחינה בין גישה הגורסת שהתכנים הראויים לידיעה הם אלה שנועדו לשימוש, לבין אחרת המצדיקה את השליטה בדעת לשמה, לבין שלישית הרואה בתכנים אמצעים לפיתוח כושרי האישיות של התלמיד.

3. המורה כמחנך

כותרת זו בעייתית, מכיוון שמטבע הדברים היא מקיפה את המיון כולו. בתחומה אפשר לאפיין את המורה מבחינת השקפת עולמו על האדם ועל אידאל האדם המחונך המקובל עליו, המשמעות האנושית של הדעת וההכרה, תפיסתו את מהות החברה ומטרתיה וכיו"ב. ואולם אנו מציעים לארגן את החשיבה בתחום זה בקטגוריות שעניינן הגדרת החינוך, מטרות החינוך והתפיסה הכוללת של תהליך החינוך והשפעתו על הגורמים הפועלים בו. כאן תינתן הדעת על משקלם היחסי של הגורמים הללו בתהליך החינוך - בעיקרון ובפועל.

גורם אחד כזה הוא המורה עצמו: מהי מידת האוטונומיה שאנו מניחים למורה בהכרעות הנוגעות לפיתוח תלמידיו? מהי, לדעתנו, מידת האוטונומיה שהמורה מעוניין בה? מה הערכתו את רגישותו כלפי התערבות בתחום זה? מנקודת מבט זו, גם תכנית הלימודים הכתובה וגם ההנחיה בעל-פה הם גורמים פעילים בתהליך ההתערבות.

באשר להשקפת עולמם החינוכית, אפשר להבחין בין מורים על-פי המשקל היחסי שהם נוטים להעניק למטרות חינוכיות שונות, למשל מורים המדגישים מטרות של פיתוח מיומנויות, כנגד מורים המדגישים הקניית אינפורמציה; או מורים המדגישים מחויבות לדיסציפלינה כנגד המדגישים פיתוח מיומנויות או כנגד אחרים המדגישים טיפוח כשרים בסיסיים בתלמיד.

4. המורה בתורת בוחן לקראת אימוץ

הערכה של תכנית לימודים חייבת לכלול בדיקה מתמדת ומלווה של תכנית בתורת הצעה אופרטיבית, שהפעלתה צריכה להסכמת המורה. המתכנן, כמדינאי, מבקש לא רק להנחיל ידיעות לזולתו, אלא גם - ובעיקר - לשכנע אותו לאמץ את תכנית הפעולה שהגה. הקושי האימנטי נעוץ בחוסר ההפרדה מצד המורה בין העיון

המכוון להבנה מקיפה ומעמיקה של ההצעה לבין שיקול הדעת בדבר התאמתה לביצוע. טעות אופיינית של המתכנן או המנחה היא להניח שהבנה טובה גוזרת מתוכה ישירות את ההכרעה לאמץ את התכנית; טעות אופיינית אחרת היא שבחינה לקראת אימוץ אינה רלבנטית במערכת חינוך שבה תכנית הלימודים כפויה כחוק. אימוץ עקרוני אין משמעו קבלת התכנית על כל מרכיביה לפרטיהם, כשם שהבנה טובה עשויה להסתיים בנטילת פריטים נבחרים מן התכנית ובארגון מחדש בדרך שאין לה דבר עם הכוונות היסודיות של המתכננים.

התייחסות למורה כאל בוחן ובודק ההצעה, במטרה לקבל אותה, מזמנת את המתכנן והמנחה לתת דעתם על שורת פריטים ביחס למורה, דוגמת אלה:

1. שליטה במיומנויות בחירה והכרעה;
2. ניסיון מעשי בבחינה ובהערכה לשם הפעלה;
3. קריטריונים מועדפים בתהליך ההערכה;
4. מאפייני הקריאה הסלקטיבית של המורה;
5. מקומם של ערכים ואינטרסים בהכרעה;
6. נכונות המורה להשתנות ויכולתו לעשות זאת;
7. דימויו העצמי של המורה בתחום יכולתו להשתנות, לשנות ולפרוץ דפוסי עבודה שגרתיים.

מורים אמורים לשלוט יפה במיומנויות של שיקול דעת, של בחירה ושל הכרעה. לא זה המקום לברר אם, וכיצד, מקנה הכשרת המורים יכולת בתחום זה (ראו Raup ועמיתים, 1950), אולם המתכנן אינו רשאי להאיץ במורה לבחור ולשקול קודם שיידע את דפוסי השיפוט המעשי שלו ואת סגנון קבלת ההחלטות שבו הוא פועל, או מבלי שידאג לשיפורם.

ג'קסון מתאר את המורה כמושפע בתגובותיו על תאוריות ורעיונות מן הרקע של התלמידים הקונקרטיים הלומדים אצלו ומן האילוצים הממשיים שיש בעבודה בכיתה באותה שעה. המורה חי, מרגיש וחושב בגבולות הקיומיים הצרים של העבודה, הממלאת את חייו גם מעבר לשעות ההוראה בכיתה. מיקוד של המחשבה בממשות הפיזית, הפסיכולוגית והחברתית של הכיתה, והתקדמותה בזיקה לכיתה, אופייני למי ששקוע בעבודה תוססת ודינמית הקשורה באנשים חיים. קשרים אמוציונליים אינטנסיביים ורצופים, הנוצרים בעקבות המגע היומיומי עם תלמידים, מתגלים במחויבות ספציפית לבני אדם קונקרטיים כאן ועכשיו, ומשקלה בפועל עולה על שיקולים עקרוניים ומופשטים. אם מחויבות זו היא נתון בהתייחסותו של המורה לחומר חדש, והיא משפיעה על החלטותיו, מוטב למתכנן להכיר אותה מראש ולא לסמוך על מעלותיה הכלליות של התכנית כעל גורם עיקרי שיניע את המורה לאמץ אותה.

5. המורה בתורת משתמש בחומר: דימוי ההכנה הדידקטית

נצמצם קטגוריה זו להוראה פריאקטיבית, דהיינו: לתחזית המשא-ומתן הכיתתי שהמורה מפתח בעיני רוחו בעת הכנת השיעורים. זאת, במובחן מהוראה אינטראקטיבית - דהיינו: זו שבפועל, נוכח תלמידים קונקרטיים ועמהם ובלחץ אילוצים שונים. סוג אחד של קטגוריות דידיקטיות לניתוח הביצוע של תכנית

לימודים בכיתה מודגם בעבודת המחקר של אדר ופוקס (תשל"ח). הבחנה זו נשענת על ההבנה שחשיבת המורה בעת העבודה בכיתה אינה אנליטית או דליברטיבית במידה ניכרת כזאת, שאפשר לזהות את התקדמותו על בסיס של שיקולי דעת מודעים, הערכה של אלטרנטיבות או חיזוי תוצאות. רציונליות כזאת אפשר שתקיים בשלב הפריאקטיבי, או שתשוחזר בעת ההערכה של הוראה, אך בהוראה בפועל שלטת יותר מידיות וספונטניות (ג'קסון). על מתכנן תכניות לימודים לבדוק לאיזה שלב מהשניים מכוונת כתיבתו וכיצד משפיעה מכוונת זו על עיצוב החומר.

טיילור (Taylor, 1970) שיער, שההכנה הפריאקטיבית נעשית בצעדים דומים לאלה שתוארו ברציונל הידוע של ראלף טיילר, אך מצא שלהשערתו אין יסוד. עניין זה צריך אמנם למחקר נוסף, אך אם העבודה הממשית של המורה אינה מתנהלת כתנועה מניסוח מטרות אל זיהוי אמצעים, צריך להסביר את מבנה ההרצאה ב"מדריך למורה" ולהצדיקו ובתוך כך להיעשות גם ערים למהלכים אלטרנטיביים. הניתוח הדידקטי על-פי קלאפקי (תשכ"ט) הוא דוגמה אחת לאלטרנטיבה כזאת. השאלות שהמורה צריך להציג לתלמידים טעוני טיפוח או המרכיבים של השיקול הדידקטי בדרכו של לם - הן דוגמאות אחרות. אלטרנטיבות אלה, והדומות להן, הן הצעות פדגוגיות שאפשר לדון עליהן על רקע פנומנולוגיה של ההכנה, כפי שהיא מתרחשת למעשה בחיי היומיום של המורים. פנומנולוגיה כזאת תשיב לנו על שאלות מסוגים אלה: מהם נוהגי הקריאה המקובלים על המורים? מהי עמדתם הנפשית כלפי חומר שמאחוריו סמכות מדעית ופדגוגית? מהו בעיניהם דימוי חובתם נוכח תכנית ממלכתית? מה כיוון הברירה, העיבוד והשינוי שהם מכניסים בחומר המקורי, ומה מנחה את חשיבתם בעניין זה?

נזכיר לצורך העניין גם כמה משאלותיו של קלאפקי, שאלות שראוי להתמודד אתן בעת ההכנה להוראה. אולם בעייתנו הספציפית תהיה: "כיצד מתמודד המורה בשאלות אלה, אם בכלל, ומה התשובה שהוא נותן להן בפועל - בידועין או שלא בידועין". קלאפקי מציע למורה לבחון "איזה הקשר משמעות או הקשר עניינים רחב יותר או כללי יותר מייצג תוכן זה, ולאיזה הקשר הוא משמש פתח? באיזו תופעת אב או עקרון יסודי, חוק, קריטריון, בעיה, מתודה, טכניקה או גישה אפשר לטפל באורה ייצוגי, 'אקסמפלרי', תוך כדי התמודדות עם תוכן זה?" (שם, עמ' 53). שאלתנו תהיה "מה התשובה לשאלה זו, המשתקפת בעבודתו של המורה, ובאיזו מידה היא מציגה חשיבה שיטתית ועקבית". חשוב בעינינו לגלות אם המורה ער כלל להיבט זה של הוראתו בבואו לתכנן את תוכנה ומהלכיה. הניתוח הדידקטי על פי קלאפקי כולל ניתוח התוכן מנקודת הראות של חשיבותו "לעתידם של הילדים", והוא מוסיף ושואל "מהם המקרים הפרטיים, התופעות, המצבים, הניסויים, האנשים, האירועים, המרכיבים הצורניים, אשר בהם או שלאורם עשויה התבנית של התוכן הנדון להיעשות מעניינת, מעוררת שאלות, מובנת, מוחשית, 'נתפסת' בשביל ילדים בעלי דרגת השכלה נתונה בכיתה נתונה" (שם, עמ' 58). כדאי יהיה לדעת אם אכן, בהכנות שהוא עושה בחומר המצוי בתכנית הלימודים לקראת שיעורו, המורה מתייחס לכיתה הספציפית שבה הוא עתיד ללמד, או שמא הכנתו היא כללית; אם היבטים של עניין ושאלות חשובים בעיניו עד כדי הקצאת

זמן מראש לדיונים ייזומי תלמיד, ואם הוא מנתח את תוכני תכנית הלימודים שלנגד עיניו מבחינת מובנותם ומוחשיותם בשביל כיתתו הספציפית? שאלות כאלה, וכנזכרות למעלה, יהיו בסיס לרשימה שיטתית דוגמת אלה שהצגנו על הקטגוריות האחרות. בכוונה תחילה איננו מסמנים שאלות אלה כלמעלה, להדגיש את חשיבותה של הקטגוריה ואת הצורך לפתח את מרכיביה ולנסחם.

6. המורה כמממש תכנית: דימוי סגנון הוראה-למידה

ב"מדריך למורה" מונח לא רק דימוי מסוים של שיטות הוראה, ברמת תחכום ידועה, כי אם גם דימוי של סגנון יחסים אופייני בין מורה לתלמיד, מורה-תלמידים, תלמיד-תלמיד ותלמידים-תלמידים, המקובל על המתכננים. סגנון זה משקף רגשות ויחסים בין-אישיים, ובעיקר יחסים המתפתחים בהקשר של העיסוק המשותף במשימה מסוג מסוים ובזיקה אליה. יחסים אלה, ובעקבותיהם גם האווירה הכללית בכיתה ביחסה לפעילות בדעת ובתרבות, נחשבים בעלי משמעות לביצוע למידה. הפריטים דלקמן מדגימים פירוט הנוגע בעיקר לעבודת המורה במהלך דיון כיתתי. ניתוח של פעילויות אחרות בהוראה יחשוף מן הסתם פריטים אחדים שלא נזכרו כאן. כדי לבחון את ההצעות הדידקטיות מבחינת סיכויין להתממש, כדאי אפוא למתכנן לזהות את הקבוע ואת האופייני בסגנון ההוראה המשתקף בעבודה המצויה, ולשם כך לבחון אם המורים מגלים בעבודתם -

1. נטייה להעמקה
 - א. נטייה להעמקה בחלק מן הנושא;
 - ב. נטייה להעמקה בחלק, ולהכרה כללית של השלם.
2. נטייה להרחבה ולהצגת תמונה כוללת.
3. אורך רוח וסבלנות כלפי התלמיד, עד הגיעו לתשובה
 - א. הוקרה לתלמיד המהסס והמגשש;
 - ב. הוקרה לתלמיד המשער.
4. דפוס עבודה המכוון
 - א. לתלמיד בכיתה - כיחיד בודד;
 - ב. לכיתה השלמה.
5. פתיחות להצעות התלמידים.
6. יכולת לנווט דיון
 - א. יכולת להבחין בעקרונות המונחים ביסוד התשובות של התלמידים;
 - ב. יכולת לשלוט בכיתה כביחידים וכבקבוצה;
 - ג. יכולת לאפשר לדיון להתפתח מבלי לכפות עליו את הלוך מחשבתו של המורה.
7. תפיסה ספציפית של תפקיד המורה בדיון.
8. נוהג מסוים של פתיחת שיעור ושל סיומו.

תכניות לימודים רבות בנויות על דרך הגילוי, ובהתאם לכך מניחות שהמורה מחונן בתכונות המאפשרות לתלמיד לפעול על-פי התכנית. בחינה של האספקטים הקשורים באורך רוח, בסבלנות, בסובלנות וכיו"ב (סעיף 3) חיונית כאן. המורה יוכל לתפוס את תפקידו בדיון (סעיף 7) בדרכים שונות, והכרת דרכים אלה תשפיע על ההצעות הדידקטיות שתינתנה ב"מדריך למורה". המורה, כמקור אינפורמציה, או כמניע מוטיבציונלי, או כנווט ו"מנהל עבודה", כמדובב, כמבהיר, כשופט ומכריע, כמציע משימות או כמדריך בעבודה עצמית - לכל אחד מתפקודים אלה, ולאשכולות שונים שלהם המתגלים בעבודתו בקביעות, יש משמעות מעשית למתכנן. הוא הדין באשר לנוהגי הפתיחה והסיום: אם הוא נוהג לסיים את שיעוריו בהצגת בעיה חדשה, או בהכרעת העניין שנידון בשיעור, בעוד שההדרכה שבתכנית אינה מאפשרת לו זאת - עלול להיווצר מחסום למימוש התכנית.

בסעיף זה קל להיעזר במושגים ובמונחים שצמחו בפסיכולוגיה ובעיקר בפסיכולוגיה חברתית, בפסיכיאטריה ובתקשורת, ורק טבעי הוא שנבוא מצוידים בהם אל הכיתה. העבודה של פלאנדרס, (Flanders, 1970) היא דוגמה אחת בלבד לכך. בגישה זו טמונה אמנם הסכנה של הצעה ופעולה על סמך קטגוריות מוגבלות, שפותחו במנותק מהראליה הדינמית של המושא ושהן תוצר של ראייה מצמצמת של ראליה זו מכוח קריטריונים שצמחו מחוצה לה ולא אפשרו לכל הטמון בה להתגלות לעין. בסעיף זה, כבקודמיו, קיימת גם סכנה של חשיבה סטריאוטיפית, האורבת לכל ניסיון של הכללה. בכתיבת "המדריך למורה", עלינו לבדוק כיצד נוצרו הכללות כגון זו ש"למורים רגישות רבה יותר לעניינים חברתיים מאשר לכלכליים" (Getzels Jackson, 1963). או ש"מורי המדעים והמתמטיקה הם מכווני תוכן יותר מאשר מכווני תלמיד" (Campbell, 1969).

קטגוריות אחרות

להלן עוד ארבע קטגוריות, כל אחת מהן ראויה לפיתוח שיטתי מלא. אנו מזכירים קטגוריות אלה מבלי להיכנס לפירוטן, כדי להדגיש שחשיבה נוספת עשויה להניב היבטים חדשים שנשמטו מאתנו וכדי להמליץ על המשכו של הניתוח ועל הרחבת מערכת הקטגוריות, שבאמצעותה אפשר יהיה להבין את עולמו של המורה טוב יותר, ובעקבותיה גם אפשר שתשתכלל ההתחשבות בו בעת תכנון הלימודים. אנו מסבירים כל אחת מארבע הקטגוריות בהערות המובאות אחריהן ומסמנים בכך כיווני חשיבה מועילים, לדעתנו.

המורה -

7. מקומו בבית הספר;
8. והמשאבים העומדים לרשותו;
9. וצורכי הוראתו המידיים;
10. כמאיץ שינויים או כמעכבם;

הנותנים דעתם על הסוציולוגיה ועל האנתרופולוגיה של בית הספר, קושרים את דפוסי התגובה של המורה לרעיונות חדשים בנוגע למקומו בקבוצה החברתית בבית הספר. גיל, ותק, ניסיון, מקובלות חברתית, מעמד מקצועי, השכלה ונתונים דומים,

משתתפים בעיצוב התייחסותו של המורה כלפי תכניות חדשות והנלווה להן (McKinney and Westbury, 1975; Shipman, 1968; Giaquinta, 1973; Musgrave, 1968), מדווחים על מורים, שהפעלה של תכנית חדשה שימשה להם הזדמנות לשינוי מעמדם בבית הספר; על ההשפעה של תכנית כזאת על שינוי היחסים הפנימיים בין המורים ועל זעזוע המבנה החברתי ושינויי סטטוס בארגון הפנימי בקרב הסגל; או על התכנית כקטליזטור ביחסי בני אדם ובהפעלת חידושים בתחומים אחרים של חיי בית הספר וב"הפיכות" פנימיות. היש לתוצאות לוואי אפשריות כאלה משמעות בנוגע לסיכויי הגשמתה של תכנית? מהי מידת האינטנסיביות שבה אמור המורה לפעול, כדי שהתכנית תמומש במידה המשביעה את ציפיות המתכנן? האם ציפיות אלה נשענות על הערכה ראלית של המשאבים לסוגיהם, שלהם נזקק המורה לצורך זה, ושל המשאבים העומדים לרשותו למעשה? זמן, סבלנות, אורך רוח ושלוות נפש, פנאי נפשי, התלהבות, מרץ, אומץ לב וביטחון פנימי - כל אלה דרושים לו על מנת להתנסות, להיבחן, להתמודד מחדש, לשאת כישלון ולהעריך הצלחה, לקבל ביקורים מן החוץ ופיקוח, לדווח ולסכם. בקצרה, פרויקט חדש אינו רק הצעה איך להורות בכיתה ומה, ולא די בשליטה במיומנויות של הוראה כדי לממש. העמדת התביעות והחובות באשר לזמן, למשל (הכנות להוראה, השתלמויות, דיווחים, ישיבת צוותים, התייעצויות וכיו"ב), צריכות להתחשב במשאבים העומדים לרשות המורה ולהתרחב או להצטמצם, בהתאם. מנקודת מבט זו התכנית היא מערך של ציפיות, תביעות ולחצים (השוו: Jenkins, 1971). מהו דימוי המורה בעיני המתכננים מבחינות אלה? בעניינים אלה נודעת משמעות להבדלים בין צעירים לקשישים. ניתוח התיאור של מקיני ווסטבורי מעלה את האפשרות, שהראשונים, שנכנסו זה עתה למעגל העבודה והחותרים לעיצוב זהותם המקצועית, עושים שימוש בתכנית חדשה במאבקם כנגד הסגל הוותיק. זו הופכת לא רק סמל לחידוש, שינוי, רענון ונעורים, כי אם מציבה את כל המתחרים בנקודת מוצא משותפת ושווה, שבה הוותק והניסיון הם פחותי משקל בהשוואה למרץ נעורים, לאנרגיה ולזמן.

הקטגוריה של המשאבים (קטגוריה 8) קשורה בקטגוריה של צורכי ההוראה המידיים (9). במונח זה אנו מתכוונים לבעיות הוראה אישיות וקונקרטיות, שאינן קשורות ישירות לפרטיה של התכנית החדשה, או נובעות ממנה, החוזרת ומתעוררות בעבודת המורה. מונחת כאן האפשרות שצורכי ההוראה של המורה מפקחים על זיקתו לתכנית החדשה. יש טעם להבחין בין בעיות הוראה העולות מתוכני התכניות ומשיטותיהן (לדוגמה: כיצד להקנות את המושגים "משפט" או "מנהיגות", שתכנית מציעה לפתח בלומד, כשזו אינה אומרת דבר על דרכים ודוגמאות מעשיות שבמאצעותן אפשר לפתחם). לבין צורכי הוראה אישיים. למשל: כיצד אפשר להפעיל "תלמידים חלשים"? כיצד לפעול בכיתה הטרוגנית ברמתה, בהתעניינותיה ובהנעותיה? תכניות נוגעות גם בצרכים האמוציונליים של המורים, שאין להם דבר ישיר עם ההוראה. בעקבות ג'נקינס, עולה הקטגוריה של הציפיות הרציונליות והאירציונליות שתכנית מעוררת במורה.

אנו מניחים שלגורם זה נודעת משיכה גבוהה בנוגע להתעניינות המורה בתכנית וליצירת נכונותו להשקיע בה מאמצים. לגורם זה משמעות רבה יותר מאשר

לטיעונים הרווחים, שבעזרתם מנסים להאיץ את הפעלתה של תכנית חדשה (למשל: עדכונה המדעי; מטרות בתחום פיתוח כשרים כנגד מטרות שבידיעת התוכן). בהתאם לכך, גם ההכשרה הניתנת למנחים צריכה לטפח את יכולתם להביא את המורה לא רק ליכולת ללמד בדרכים החדשות לו, כי אם גם לטפל בבעיות האחרות של ההוראה.

צריך לזהות אפוא את צורכי ההוראה המידיים, להגדירם ביחס למקצועות הוראה ולאוכלוסיות תלמידים ולגלות את משקלם היחסי בתודעת המורה. אלמנטים שונים העולים במחשבה בעקבות תשע הקטגוריות הראשונות שהזכרנו (ראה, למשל, קטגוריה 4), מספקים תשובה לדימוי יסודי הקשור במורה: **האם הוא גורם המאיץ שינוי או המעכב אותו** (קטגוריה 10)? מה מקומו בקרב הכוחות הנוטים לשמור על הסטטוס-קוו, המייצבים והמשמרים, שאי-אפשר לה למערכת להתקיים בלעדיו (מקיני ווסטבורי) ושבמובן ידוע תכניות לימודים חדשות יכולות להישען עליהם, מכיוון שכוחות מבניים אלה גם מעכבים בעד שקיעתו של שינוי. כאן המקום גם לשאלה כללית חשובה בנוגע לעמדתו האידאולוגית והנפשית של המורה (כשתי בחינות נפרדות) כלפי המודרני, החדש והמשתנה.

השתמעויות מעשיות

מדברינו עד כאן משתמע שמתכנני לימודים מונחים בכתיבתם - ביודעין ובלא-יודעין - על ידי דימויים של מורים; שדימויים אלה הם חלקיים בלבד; ושתיעודם של הכותבים לבולטותם ולמרכזיותם של דימויים אלה בעבודתם היא חיונית. במקום ראשון עומד הצורך בטיפולוגיה של המורים על-פי נקודות הראות שהוצעו למעלה. בעקבות מיון מעין זה, אפשר לעצב תכנית והליכי הדרכה מתאימה, בכתב ובעל-פה למורה. צריך לפתח דפוסים שונים של הדרכה, לא רק מבחינת רמתה ותוכנה הדיסציפלינרי, הדידקטי והמתודי, כי אם גם מבחינת סגנון פנייתה למורה. דפוסי הדרכה אלה יתאימו לטיפוסים העיקריים של המורים, אך אין להניח שהם יהלמו במדויק את המורים כיחידים. יהיה אפוא צורך להסתפק בהתאמה מקורבת בלבד, שתצמצם, אך לא תבטל, את המרחק שבין "המדריך למורה" לבין המורה. אם יוכנו חומרי תדרוך שונים, יתעורר הצורך לפתח מכשיר דיאגנוסטי, שבמאצעותו יוכל המורה לזהות את סוג הטקסט שכלפיו הוא חש נוחות מרבית, לפחות מבחינת המבנה, דרך ההצגה וסגנון הפנייה. על פיו ידע מהו טיפוס ה"מדריך למורה" שבו הוא מעוניין, ושתכניו הם בהישג דעתו, ניסיונו ומשאביו, ושעמו הוא יכול ומוכן להתמודד. לאמצעי כזה יזדקק גם **מפעיל**, המבקש לבחור את החומר המתאים למורה. צריך להודות בקושי הכרוך בהתאמת תכניות לטיפוסי מורים שונים על-פי קטגוריות דוגמת ארגון הדעת, או המסגרת המושגית בתחומי הדיסציפלינה. ספק אם מאפיינים אלה חייבים להיות מוכרים למורה ומקובלים עליו כתנאי לנכונותו ללומדם ולהורותם. ואולם אין ספק שבאופן הצגתם לפני המורה צריך להתחשב באפשרות שהם חדשים לו, כשם שאפשר שהללו כבר ידועים לו. אפשר לטפל בכך באמצעות נספחים מתאימים, שמקריאתם פטורים המורים השולטים בגישת הדעת של התכנית. עם זאת, אינני רואה דרך מעשית לפתור את הקושי הטמון בפערים שבין המתכננים לבין המורים בתחום הגישה

והשיטה החינוכית. עקביות בעניין זה של חיוב השוני בין גישות שמתח עקרוני שורר ביניהן, משמעה שצריך לאפשר פיתוח של מערכות מקבילות ברוחן של גישות אלה. זו הדרך שבה נהוג אצלנו לפתור את בעיית ההבדלים העמוקים בהשקפות ובאידאולוגיה בין זרמי החינוך. אף כי צריך להצדיק, במישור העקרוני, דרישה זו כ'מחירה' של ההוקרה העקרונית כלפי פלורליות - מסתבר שאילוצים מעשיים עומדים בדרך מימושה.

ריבוי אלטרנטיבות של תכניות מקבילות עונה על צורכי המורה המתפתח תוך התבססותו בעבודה על-פי תכנית חדשה. הניסיון המצטבר בניתוח חומר ובפירושו והתגבשותה של מידת ביטחון תוך ההתנסות בתכנית כאלה - אלה עשויים להביא את המורה לנוע מרמת העמקה אחת לשנייה. אנו נשענים כאן על הנחת התפתחות ביכולת המורה. הניסיון שקנה, מאפשר למורה לא רק לחזור ולממש טוב יותר את הפוטנציאל הטמון בתכנית והמוכר לו מלמידתה בראשונה, גם לגלות בה אפשרויות חדשות, לגעת באספקטים נוספים, ולבחור מתוכה - בדרך של אימוץ ודחייה - בצורה שקולה יותר. תחושת נוחות, שמקורה בשליטה בחומר זה, עשויה לעורר במורה נכונות להתמודד עם עיבודים אלטרנטיביים ברמת תחכום ומורכבותם האקדמית והאופרטיבית.

הדגמנו פיתוח של כיוון אחד בלבד של השתמעויות העולות מדיוננו, ודי בו כדי להראות את חשיבות המושג. נוכל עתה לסכם ולומר, שהמושג "דימוי המורה", בהקשר של תכנית לימודים, עניינו תפיסת המורה המקובלת על העוסקים בפיתוח תכניות לימודים והפעלתן. מבחינת תפקודה, תפיסה זו גוזרת את הציפיות שתולים כותבי התכניות במורים האמורים ללמד את תלמידיהם על-פי תכניות אלה. לא רק טיב הציפיות, גם הטווח שלהן וגבולותיהן, ובעקבות אלה גם התפקידים בעלי הסיכוי להתממש המוטלים על המורים, נקבעים על ידה. בצד גורמים דוגמת תוכן ההוראה, מטרות ושיקולים ערכיים לסוגיהם, שיטות הוראה נאותות ודימוי התלמידים, ותוך דיאלקטיקה מתמדת עמם - משמש מושג זה אמצעי הפותח אפשרויות, אך גם אמצעי מגביל ומצמצם. בתורת אילון ראלי נודעת לגורם זה משמעות מעשית.

לדימוי המורה השלכות חשובות על תכנון הלימודים לשלבינו. הוא ניכר בשלבי התכנון והפיתוח, בשלב ההפעלה של תכניות חדשות וגם בשלב ההערכה. בשלבים הראשונים, משפיע דימוי זה על קבלת כרעות, ובנוגע להפעלה הוא עשוי להיות גורם פעיל הן בעיצוב תוכן ודיקטיקה להכשרת מורים להפעלת תכניות ובהשתלמויותיהם, הן בעצם מהלך מימוש התכנית והן בשלב האחרון של הערכת המימוש.

הערות

1. אנו עוסקים עתה בניתוח של **תכניות השתלמות** למפעילים, למרכזי מקצועות, למורים, למנהלים ולמפקחים בנושא תכניות לימודים. הנחת יסוד במחקר זה

היא שמפעלים אלו תוכננו מתוך שיקול צרכים ובעיות של הכנסת התכניות החדשות למערכת בתי הספר. אחד הממצאים הבולטים, שכבר עתה אפשר לדווח עליו, מעיד שבדירוג הבעיות של המורה, מעריכים המתכננים שהסתייגותו יונקת מעמדותיו כלפי התהליך החינוכי. לעומת זאת, בתכניות ההכשרה של המורים לפעולה עם תכניות חדשות, בדרכה של בן-פרץ, מושם דגש על שיפור רגישותו ויכולתו הדידקטית של המורה. ממילא מניחים בכך שהסתייגותו נובעת מליקויים בתחום זה דווקא (אלא אם נאמר שנעשה כאן שימוש טקסטי באינטרס של המורה בתחום הדידקטיקה ככלי לפתרון הסתייגותו הנובעת מצרכים או מסיבות אחרות שההצעה אינה מגלה, אך ליישובם היא מכוונת). קארפלוס (Karplus, 1975) הציב ארבע מטרות לחומר ולפעולות של הכשרת מורים לפרויקט SEIS, המשקפות את הערכתו על אזורי החסך של מורים: (א) להכיר להם את התופעות המדעיות שבהן עוסקת התכנית; (ב) להביאם לאמץ גישה חינוכית המטפחת אקלים חקר כיתה, שהתלמיד במרכזו; (ג) להבין את תהליך ההתפתחות האינטלקטואלית של התלמיד; (ד) להכיר להם את מהות המדע ומבנהו המושגי. מטרות אלה, מצדן השני, משקפות את הערכתו של קארפלוס על אזורי החסך של המורים. ברם, שלוש ההערכות הנזכרות **אינן** מבוססות על מחקר שיטתי על דפוסי ההתייחסות של המורים לתכניות החדשות ועל שורשיהן.

2. "כיצד קוראים המורים תכנית לימודים?" - שאלה זו טרם נחקרה שיטתית. מה יחסם האינטלקטואלי והרגשי של המורים אל הכתוב בתכנית? כלום קריאתם ספרותית-אסתטית? ביקורתית-הערכתית? ביקורתית-אנליטית? ברננית-פרגמטית? דוגמטית? פרשנית-אקסגטית? הערכה מסוימת של טיב הקריאה משתקפת בהצעות להכשרת המורה להפעלת תכנית לימודים (שהרי הכשרה כזאת חייבת להתבסס על הנחת אופנות קריאה המקובלות על המורה, שמחברי התכנית מסייגים ממנה ותולים בה את מימושה המעוות של התכנית בידי המורה), המובאות אצל בן-פרץ ועמיתים, אולם לדעתנו הערכה זו צריכה ביסוס. אנו עוסקים עתה בבירור הנושא ומקווים להראות שאין השאלה מתמצית בדיון במונחים של קבלה או התנגדות לתכנית, ושיש לזהות את אופן הקריאה המחייב את התכנית וגוזר מתוכו יחס בעל השתמעויות לדרך הביצוע. אפשר להעלות על הדעת יחס המצוי על-פני רצף, שבקוטבו האחד משמעת צייתנית ויראת סמכותו של טקסט - ובעקבותיה היצמדות לתכנית - ובקוטבו האחר יחס פתוח וספקני כלשהו, שבעקבותיו באה בחירה גמישה מאוד של פרטים והצעות דידקטיות גם תוך הוצאתם מהקשר המקורי - ואולי גם במנוגד לו - באופן סלקטיבי ביותר.

ביבליוגרפיה

אדר, ל' פוקס, ש', (תשל"ח). ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי הספר, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

בן-פרץ, מ', קלייב, ק', קלייב, ס', (1977). "טיפוח מיומנויות בחשיפת הפוטנציאל של תכנית הלימודים", **עיונים בחינוך**, 17.

זילברשטיין, מ', (1977). "האם הפעלת תכנית לימודים היא חלק ממימושה ומפיתוחה?" **עיונים בחינוך**, 17.

לם, צ', (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**, מרחביה.

מינקוביץ, א', דוויס, ד', באשי, י', (1977). **הערכת ההישגים החינוכיים בבית הספר היסודי בישראל**, ירושלים.

קלאפקי, ו', "הניתוח הדידקטי" בתוך: צ' לם (עורך) (תשכ"ט). **ההוראה - בירורי משמעותה**, ירושלים.

Campbell R.F., (1969). "Teaching and Teachers - Today and Tomorrow", **The Schools and the Challenge of Innovation**, New York: Committee for Economic Dev.

Conelly, F.M., (1972). "The Functions of Curriculum Development", **Interchange**, 2(3).

Cronbach, L.J., and Suppes, P. (Eds.), (1969). **Research for Tomorrow Schools: Disciplined Inquiry for Education**, (NEA) Toronto.

Derr, R.L., (1977). "Curriculum: A Concept Elucidation", **Curriculum Inquiry**, 7(2).

Fullan, M. and Pomfert, A., (1977). "Research on Curriculum and Instruction Implementation", **Review of Educational Research**, 47, 1.

Flanders, N.A., (1970). **Analyzing Teaching Behavior**, Reading, Mass.

Getzels, J.B., and Jackson, P.W., (1963). "The Teacher Personality and Characteristics", **Handbook of Research on Teaching**, Chicago.

Giaquinta, J.B., (1973). "The Process of Organizational Change in Schools", in F.N. Kerlinger (Ed.), **Review of Research in Education**, 1.

Hirst, P. (1965). "Liberal Education and the Nature of Knowledge", in R.D. Archambault (ed.) **Philosophical Analysis and Education**, London.

Karplus, R.,(1975). “Strategies in Curriculum Development: The SCIS Project”, in J. Schaffarzick and Hampson, D.H. (Eds.) **Strategies for Curriculum Development**, Berkeley.

Jackson P.W., (1968). **Life in Classrooms**, New York.

Jenkins, D.R., (1971). “Curriculum Development and Reference Group Theory: Notes towards understanding the plight of the curriculum developer as Marginal Man”, in Bell (Ed.) **Perspective on Innovation**, London.

Lerner, D., (1963). **Parts and Wholes**, New York.

McKinney, W.L. and Westbury. I., (1975). “Stability and Change: The Public Schools of Gary. Indiana 1940-1970”, in W.A. Reid, and , D.F. Walker (Eds.) **Case Studies in Curriculum Change**, London and Boston.

Mehlinger, H.D., (1968). “Four Perspectives on Curriculum Development”, in P.W. Schaffarzick, J. Musgrave, **The School as an Organization**, London.

Phenix, P.H. (1964). “The Architectonics of Knowledge”, in S. Elam (Ed.) **Education and the Structure of Knowledge**, Chicago.

Popham, W.J. (1966). “Product Research: A New Curriculum Speciality”, **Educational Leadership**. 23,6.

Raup, R.B., (et al), (1950). **The Improvement of Practical Intelligence**, New York.

Reid, and , D.F. Walker (Eds.) (1975). **Case Studies in Curriculum Change**, London and Boston.

Schaffarzick, J. and Hampson, D.H. (Eds.), (1975). **Strategies for Curriculum Development**, Berkeley.

Scheffler. I., (1965). **Conditions of Knowledge**, Glenview, III.

Schwab, J.J., Science, (1978). **Curriculum and Liberal Education**, Chicago and London.

Shipman, M.D. (et al), (1974). **Inside a Curriculum Project**, London.

Taylor, P.H., (1970). **How Teachers Plan Their Courses**, London.

Tyler, R.W., (1975). "Specific Approaches Curriculum Development", in Schaffarzick, J. and Hampson, D.H. (Eds.) **Strategies for Curriculum Development**, Berkeley.