

## מבנה לימודים רב-פנים: המקרה של בתי ספר אוטונומיים

### בחינוך היסודי בישראל

משה זילברשטיין ונעמה צבר בן-יהושע

#### מבוא

אחד הוויכוחים הנמשכים והמתמידים במערכות החינוך בעולם המערבי הוא הוויכוח בין שתי אידיאולוגיות חינוכיות מתחרות: הזרם "המסורתי" מול הזרם "הפרוגרסיבי" בחינוך (Tangerud & Wallin, 1986). שעה שברמה התאורטית קיימת הסכמה רחבה בנוגע ליתרונות שילובם של שני הזרמים הללו (Dewey, 1916, 1938/1965; Eisner, 1971; Hirst & Peters, 1975), במציאות, ברמה המעשית של מבנה הלימודים בבית הספר, ניסיון שילוב כזה הוא בעייתי ומועד לכישלון (Goodlad, 1984; Sirotnik, 1988).

בהקשר הרחב של הוויכוח האידיאולוגי האמור, יש נושא נוסף השנוי גם הוא במחלוקת, הנוגע ישירות לתכנון הלימודים. הכוונה היא לשאלת הבחירה בין גישות תכנוניות מרכזיות מול גישות תכנוניות מקומיות. גם במקרה זה מוצגים טיעונים חזקים לטובת שילוב יתרונותיהן של כל אחת משתי הגישות, אך במישור המעשי של ההוראה ושל הפעלת תכניות לימודים שילוב שתי הגישות מעורר קשיים רבים, המסתיימים לא אחת בכישלונות (Sabar, Rudduck & Reid, 1987; House, 1972; Connelly, 1979; Kliebard, 1979). על רקע קשיים וכישלונות אלה, המדווחים בספרות, מעניין לבדוק מה קורה במבנה הלימודים של בתי הספר האוטונומיים בחינוך היסודי בישראל, שבהם שילוב שתי הגישות התכנוניות הוא חלק מן העקרונות המוצהרים (כספי והרציון, 1985).

התנועה של בתי הספר האוטונומיים בישראל היא פיתוח חדש יחסית, שתחילתו בראשית שנות ה-80. שאיפותיה המוצהרות מעידות על חתירה ליצירת מיזוג הלכה למעשה של שתי גישות קוריקולריות, המעוגנות באידיאולוגיות חינוכיות שונות (רשף, תש"ן; פרידמן, תש"ן). מטרת מאמר זה היא לדווח על ניסיון שילוב שתי גישות קוריקולריות במבנה הלימודים של שלושה בתי ספר, המוגדרים כאוטונומיים. נעמוד על המאפיינים הבולטים של מבנה הלימודים בבתי ספר אלה, נבחן את התנאים המאפשרים להם לקיים מבנה לימודים, המשלב את שתי הגישות הקוריקולריות, ונעמוד על בעיות אחדות, הנובעות ממבנה הלימודים המיוחד לבתי ספר אלה.

### התפתחות בתי הספר לקראת יתר אוטונומיה

החל מראשית שנות ה-80 יושמה בישראל מדיניות חינוכית חדשה, שמטרתה המוצהרת עידוד בתי ספר ליתר אוטונומיה. בתי ספר יסודיים ותיכונים כאחד ניצלו את היתרונות שליוו את המדיניות הרשמית הזו (פרידמן, תש"ן; Gordon, 1987). בבתי הספר העל-יסודיים ובחטיבות הביניים השינויים היו מוגבלים בהיקפם. המורים קיבלו עידוד להתאים תכניות לימודים מרכזיות לצרכים ייחודיים בבית ספרם, לקחת אחריות רבה יותר בנוגע להערכת הישגי התלמידים, ובבתי ספר רבים אף פותחו תכניות ייחודיות, ששימשו חלופה לבחינות הבגרות (Tamir, 1986). לעומת זאת, בבתי הספר היסודיים הגדירה העמדה הרשמית של משרד החינוך מבנה לימודים בעל 3 מרכיבים: תכניות חובה, תכניות בחירה ותכניות רשות. אף ששני המרכיבים האחרונים היוו רק חלק קטן ממבנה הלימודים הכללי, הם היו אמורים להגמיש במידה רבה את תכנית הלימודים המוכתבת מן המרכז (Silberstein, 1987). באשר לתכניות החובה, גם הן זכו לפירוש גמיש, שכן המורים היו אמורים ליהנות מחופש מלא בבחירה ובשימוש בחומרי הלמידה, בתכנון עצמאי של תכניות הוראה ובעיצוב הסביבה הלימודית. המסר המרכזי, שהועבר למורים בבתי הספר היסודיים, היה: יתר אוטונומיה לבית הספר, יתר אוטונומיה למורה, ובמידה פחותה מזה – גם יתר אוטונומיה לתלמיד. אכן, ברמת בית הספר היסודי נודעה למגמה החדשה השפעה מקיפה ומעמיקה יותר מאשר בחטיבות הביניים ובחטיבה העליונה. השפעה זו הייתה חזקה במיוחד בבתי הספר, המזוהים כבתי ספר אוטונומיים. בתי ספר אלה, שמספרם הגיע ל-15% מכלל בתי הספר בחינוך היסודי בישראל (כספי, 1992), קיבלו עידוד ותמיכה אידיאולוגית ומעשית מפרויקט "הלמידה הפעילה", בעלת האוריינטציה הפידוצנטרית, המזכירה את האידיאולוגיה של תנועת "בית הספר הפתוח" משנות ה-60 וה-70 בבריטניה (כספי, 1985; Harrison & Globman, 1982). בשנות ה-80 הייתה תנועת הלמידה הפעילה מעורבת באופן פעיל בפיתוח תכניות לימודים בית ספריות, ובכך תרמה באופן מהותי לשינוי מבנה הלימודית בבתי ספר, הקשורים בפרויקט זה, אשר לפני כן אופיינו במבנה לימודים מרכזי (Sabar, 1987).

שלושה טיעונים מרכזיים הועלו בזכות המעבר אל גישות של תכנון לימודים מקומי במהלך הדיון הציבורי, שליווה את השינויים שתוארו לעיל. טיעון אחד הדגיש את השינויים הסוציו-תרבותיים, המתרחשים בחברה הישראלית. שינויים אלה מאופיינים במעבר מתפיסה של אחידות לאומית, המשתקפת בדימוי של "כור היתוך", אל חברה דמוקרטית, פלורליסטית ורב-תרבותית. התפתחות זו העתיקה בהכרח את הדגש לעניינים, שהמוקד שלהם מקומי או קהילתי. הטיעון השני הדגיש את

המעבר למעמד פרופסיונלי יותר של המורים, שנעשו בשנות ה-80 יותר משכילים ומנוסים בענייני תכנון לימודים, ולפיכך גם בעלי יכולת רבה יותר לקחת אחריות בתחומים אלה. הטיעון השלישי הציג ביזוריות בתכנון הלימודים, שתשים קץ לתופעת חוסר היעילות של רשת ביורוקרטית סבוכה, המאפיינת מערכות מרכזיות (דוח הקבוצה המיוחדת של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, 1984).

הטיעון הראשון משקף את עמדתם של מעצבי מדיניות החינוך, הרואים את בית הספר כמכשיר לעיצוב מחדש של החברה. לפי תפיסה זו, על בתי הספר לשקף השינויים הסוציו-תרבותיים, המתרחשים בחברה הרחבה, ולהיערך בהתאם (Cuban, 1990). אנשי חינוך, המקורבים לאיגודים המקצועיים של המורים, תמכו בעיקר בטיעון השני בזכות הגדרת המעמד והיוקרה המקצועית של המורים, ואילו הטיעון השלישי שימש הד לקולות העולים ממערכת השלטון המקומי אל מול הממשל המרכזי במדינה.

האוז (House, 1979) מעלה טענה, שלפיה כל חידוש ורפורמה בחינוך מעוגנים ב"נקודת מבט פוליטית". את שלושת הטיעונים הנזכרים לעיל ניתן לראות כמייצגים קבוצות כוח פוליטיות בחברה. קבוצות אלה והכוחות המניעים אותן היו ללא ספק פעילים בעיצוב מבנה הלימודים של בתי הספר האוטונומיים (פרידמן, תש"ן). טיעונים אלה מספקים, ככל הנראה, הסבר חלקי למגמה הגוברת לעידוד התפתחותם של בתי ספר אוטונומיים בישראל. ואולם, נראה לנו, שאפשר להניח קיומו של הסבר נוסף להתגברות המגמה לאוטונומיה. ההסבר הנוסף קשור לקיומו של קונפליקט מתמשך בין זרמים חינוכיים אידיאולוגיים נוגדים. אימוץ מלא, או מתן דגש יתר, לזרם אחד, מביא עמו תהליך של חיפוש איזון בכיוון הזרם האחר ומפתח יזמה לתיקון עיוותים, שנוצרו בעקבות דבקות בזרם חינוכי חד-צדדי. שוואב (Schwab, 1983) מתאר את גלי השינויים והרפורמות כשגיונות חינוכיים ואופנות חולפות, המשקפים תופעה חוזרת ונשנית של תיקון ותיקון חוזר של זרמים חינוכיים בלתי מאוזנים. על סמך עמדה זו ניתן לראות את הדרישה הגוברת ליתר אוטונומיה של בתי הספר היסודיים בישראל כ"תגובה מתקנת" לחולשות, שנתגלו במערכות החינוך עקב המרכזיות הרבה. במערכת המרכזית תפקידו של בית הספר היה של הפעלה ויישום של החלטות שמקורן במרכז. התנועה של בתי הספר האוטונומיים, כתופעה של תגובה, אמורה הייתה להתפתח מעמדה של כפיפות למערכת מרכזית לעבר אוטונומיה מלאה של מורים ועצמאות מלאה של בתי הספר בעניינים של תכנון לימודים. ואולם, במציאות קרה אחרת. המדיניות הרשמית המוצהרת על ידי בתי ספר אלה (כספי והרציון, 1985) אימצה עמדה מתונה, המנסה לשלב וליהנות מהמעלות של שתי צורות התכנון – זו המרכזית וזו המקומית כאחת.

באימוץ גרסה מתונה של הדגם הבריטי של בית הספר הפתוח, ומתוך כוונה לקיים עמדה מאוזנת, המביאה בחשבון הן דרישות קוריקולריות כלל-ארציות והן צרכים מקומיים ואוטונומיה בית-ספרית, הצליחו מנסחי המדיניות של התנועה לאוטונומיה להימנע מעימות עם דרישות תכנית הלימודים הארצית והממוסדת (כספי והרציון, 1985; נבו, 1989).

### **גישות שונות בתכנון לימודים משקפות זרמים חינוכיים בעלי אוריינטציה שונה**

העימות בין גישה מרכזית ומקומית בתכנון הלימודים מייצג מחלוקת עמוקה יותר מכפי שנראה לעין. הוא מייצג מחלוקת בין המגמות הבסיסיות של החינוך. המחלוקת מתפרשת על שאלות יסוד בחינוך, כגון עצם הגדרת תפקידו של בית הספר, מטרות-העל של החינוך במובן הרחב, טבעה של החוויה החינוכית הרצויה, תפקידם ומקומם של המורים והתלמידים בתהליכי ההוראה-למידה וכדומה. חסידי שתי הגישות מבטאים את טיעוניהם התאורטיים תוך שימוש במושגים השנויים במחלוקת של למידה "רכה" מול "קשה", "חזרה ליסודות" מול "חינוך פרוגרסיבי", חינוך לאחידות וערכים מחייבים מול חינוך פלורליסטי-דמוקרטי, חינוך לערכים של מצוינות מול שוויוניות (Sirotnik, 1988). קובן (Cuban, 1990) ממיין את התפיסות והמושגים, שבהם נעשה שימוש בוויכוחים בין זרמים שונים ומנוגדים בחינוך, לשלוש קבוצות של מאפיינים: א) מאפיינים של דרכי הוראה וארגון הסביבה הלימודית בכיתה; ב) מאפיינים של תכנית הלימודים; ג) מאפיינים של הגדרת הסמכות הקובעת בתהליכי החינוך. לדוגמה, במסגרת קבוצת המאפיינים הראשונה מבחין קובן בין הוראה, הממוקדת במורה והמשתמשת במושגים, כגון "הוראה פרונטלית", "הוראה נוקשה", "אוריינטציה כלפי המקצוע" – לעומת הוראה הממוקדת בתלמיד והמשתמשת במושגים, כגון "הוראה יחידנית", "הוראה משתתפת" וכדומה.

שוברט (Schubert, 1984, 1986) מנתח גישות מקובלות בתחום תכנון תכניות הלימודים. תוך שהוא סוקר את תולדות תכנון הלימודים הוא מגדיר שלוש השקפות עולם או זרמים אידיאולוגיים, שעליהם מושתתות הגישות השונות לתכנון הלימודים בחינוך: 1) זרם אינטלקטואלי-מסורתי, המדגיש את חשיבותם של המקצועות האקדמיים ושל פיתוח המיומנויות האינטלקטואליות; 2) זרם חברתי-התנהגותי, הרואה את בית הספר כמוסד המכשיר את הלומד לקראת הצטרפותו לחברת המבוגרים והשם דגש על עקרונות של פסיכולוגיה התנהגותית; 3) זרם חווייתי-התנסותי, המעמיד את צורכי התלמיד ותחומי העניין הספונטניים שלו במוקד תהליך החינוך והמטפח את חייו האמוציונליים של

הלומד. שני הזרמים הראשונים עולים בקנה אחד עם גישות מרכזיות בתכנון הלימודים, שעה שהאידיאולוגיה של הזרם השלישי עשויה להתממש בגישות של תכנון לימודים מקומי, בית ספרי. חוקרים רבים (כגון קליברד, גודלד וסרסון) תיארו את המתחים והקונפליקטים, העולים מן ההשתמעויות הסותרות של יישום זרמי חינוך שונים, במבנה הלימודים של אותו בית ספר עצמו. ביצוע רפורמות בזרמים חינוכיים היה תלוי מאז ומעולם בשינויים מוסדיים, ביצירת מבנים ארגוניים מתאימים וביצירה של אקלים חברתי מתאים בבית הספר (Kliebard, 1988; Goodlad, 1984; Sarason, 1982). הוסן (Husen, 1979) דן בקונפליקט הנוצר בין הגשמת האידיאל ההומניסטי של מימוש עצמי והעמדת הילד במרכז מחד גיסא, לבין המנגנון ההיררכי המובנה, המתחייב מתכנון לימודים מרכזי, הפועל מלמעלה למטה (top-down), מאידך גיסא. הוסן מוסיף ואומר:

**"מן הקונפליקט הנוצר בין שתי הגישות נובעות השלכות רציניות בכל הנוגע לדרכי ההוראה, הערכת ההתקדמות של הלומדים ואופן תפיסת התפקיד של המורים והתלמידים בתהליך החינוך." (Husen, 1979, עמ' 125)**

לדעת אייזנר (Eisner, 1971), הניסיון ליישב בין גישות תכנוניות מרכזיות לגישות תכנוניות מקומיות הוא אחת הסוגיות הקשות, שבהן חוזרים ומתלבטים אלה העוסקים בתהליך קבלת ההחלטות, הנלווה לתכנון הלימודים. הבעיה מוצגת בבהירות בקטע הבא:

**"האם ניתן ליישב זה עם זה תכנון לימודים מרכזי, בעל בסיס לאומי רחב, שבו נדרשים המורים לסגל תכניות לימודים, אשר פותחו מאות קילומטרים מכיתתם, עם הדרישה לתכנון לימודים מקומי ולעתים אפילו תכנון לימודים אישי לכל תלמיד ותלמיד?**

האם קבלת החלטות בתחום הקוריקולרי יכולה לפעול בשני הכיוונים בו-זמנית? האם ניתן לגשר בין שתי הגישות המנוגדות האלה לתכנון הלימודים כאשר, לדעתי, לכל אחת מהן מעלות חשובות משלה? מעלתה של הגישה הראשונה היא בהבאת מערכת חומרים לכיתה, מערכת שתוכננה על ידי מומחים בעלי הבנה עמוקה בתחום הדעת שלהם. חומרים אלה מציגים בפני התלמיד את הנושאים וההיבטים החשובים והמרכזיים באותו תחום דעת. לעומת זאת, הגישה השנייה מדגישה את צורכיהם ורצונותיהם של תלמידים ומורים, גורסת שיתוף פעולה הדוק עם מדיניות קהילתית ומפתחת תכניות הנוגעות לתחומי העניין הייחודיים של התלמידים בהקשר החינוכי הייחודי."

ואייזנר מסיים בניסוח שאלת מפתח:

**"היכולות מעלותיה של תכנית לימודים יזומה על ידי הקהילה ועל ידי התלמידים להתקיים צד-בצד עם מעלותיה של תכנית לימודים מרכזית רחבת היקף?" (אייזנר, עמ' 166).**

אגן (Egan, 1987) דן במעלותיהן של שתי אוריינטציות חינוכיות בסיסיות, האחת מוצאה מימי אפלטון והיא מדגישה את הידע הדיסציפלינרי החותר לחיפושי האמת, והשנייה מקורה אצל רוסו והיא מדגישה את התנסויות החיים וחותרת לחיפושי משמעויות. לטענתו, משתי האוריינטציות נובעים רעיונות סותרים באשר להוראה ולתכנית הלימודים, ועל כן מחנכים המנסים לשלב אותם נתקלים במצבי דילמה, שפתרונם אינו קל.

לסיכום, ייאמר, כי על אף ששילוב יתרונותיהן של הגישות התכנוניות השונות נראה רצוי וחשוב, ההשתמעויות המנוגדות ברמה המעשית יקשו מאד לשלב יחדיו את הגישות השונות, המבוססות על זרמים חינוכיים סותרים, במסגרת מבנה הלימודים של אותו בית ספר עצמו.

במאמר שלפנינו מובאים ממצאים של שלושה "חקרי מקרה", המתארים את מבנה הלימודים בשלושה בתי ספר יסודיים אוטונומיים בישראל. אמת, שבבתי ספר אלה נחקרו גם היבטים אחרים בתכנון הלימודים הבית-ספרי. ואולם כוונתנו במאמר זה היא להצטמצם בתיאור מבנה הלימודים ולהצביע על האופן, שבו בתי הספר האלה מיישבים את המתחים שבין המחויבות שלהם להגשים את האוטונומיה של בית הספר, של המורה ושל התלמיד ובין ההיענות הבו-זמנית לדרישות תכנית הלימודים הכלל-ארצית.

בדיווח ובדיון על הממצאים נתייחס לשאלות הבאות:

- באיזו מידה וכיצד מצליחים בתי הספר הנחקרים לשלב את שתי הגישות הקוריקולריות במבנה הלימודים שלהם?
- אילו בעיות מתעוררות כתוצאה משילוב שתי הגישות התכנוניות, המייצגות אידיאולוגיות חינוכיות שונות?
- מהם התנאים העיקריים לקיום מבנה לימודים, המשלב את שתי הגישות?

### **מתודולוגיה**

המחקר הנוכחי בוצע כסדרה של חקרי מקרה ממוקדי נושא (Spradley, 1980), אשר בדקו שורת היבטים בתכנון הלימודים הבית-ספרי בשלושת בתי הספר הנחקרים. ההיבטים שנחקרו היו: המצע החינוכי של בית הספר, מבנה הלימודים, המבנה הארגוני, האקלים החברתי, תפקידם של המנהל ושל היועץ הקוריקולרי בתכנון הלימודים והיחסים בין בית הספר להורים ולקהילה. כל בית ספר היווה

מקרה לצורך המחקר. לאיסוף הנתונים הופעלו בעיקר כלים איכותיים (Bogdan & Biklen, 1981) ולבדיקת היבטים אחדים הועברו שאלונים ונותחו כמותית לפי הצורך. בכל בית ספר, חוקר-צופה לא משתתף ומיומן הקדיש שנה אקדמית לעריכת תצפיות, לרישום ולתיעוד פעולות תכנון הלימודים בבית הספר. בכל בית ספר תועדו בין 5-6 פגישות דיון של צוותי ניהול ופגישות מליאה של סגל ההוראה, שבהן דנו בתכנון הלימודים ברמה כוללנית של בית הספר. כן תועדו בין 12-18 פגישות דיון ברמה שכבתית בשכבת הגיל א'-ג' ובשכבת הגיל ד'-ו'. נתונים לגבי תכנון הלימודים ברמה הכיתתית נאספו באמצעות תצפיות אקראיות במדגם של שיעורים, שנתנו המורים שנבחרו לתצפית בשתי שכבות הגיל שבמדגם, וכן באמצעות ראיונות ממוקדים עם מורים אלה. כמו כן נאספו ונותחו מסמכים כתובים רלוונטיים ונרשמו רשימות שדה בביקורים שנערכו בבתי הספר. בכל בית ספר נערכו ראיונות ממוקדים עם המנהלת ובעלי תפקידים מרכזיים אחרים, וכן הועבר שאלון לכל המורים. הממצאים דווחו בשלושה דוחות מחקר נפרדים, שכללו תיאור מפורט של האתרים והדמויות הנחקרים, הממצאים והדיון בהם (עזר, 1986; שושני, 1987; גל, 1989).

הממצאים במאמר שלפנינו מתייחסים אך ורק להיבט של מבנה הלימודים בבתי הספר הנחקרים, כמצוין לעיל, ומבוססים על שלושת דוחות המחקר המקוריים המפורטים.

#### **נתונים בסיסיים על בתי הספר הנחקרים**

**בית ספר א':** ממוקם בעיר בינונית בגודלה מצפון לתל-אביב. בית ספר א' קולט את 800 תלמידיו בעיקר מאוכלוסייה של המעמד הבינוני. זהו בית ספר יסודי, שש-שנתי, בעל עבר של 7 שנות פעילות בכיוון של בית ספר אוטונומי, ובו 27 כיתות ו-40 מורים, בהם מחנכי כיתות, מורים מקצועיים ומורים לחינוך מיוחד. כ-20% מהתלמידים מוגדרים כאיטיים וכ-10% מהם נזקקים לחינוך מיוחד ברמה כלשהי. המנהלת נעזרת ביועצת בית ספרית לתכנון הלימודים אגב שיתוף פעולה הדוק. סגנון ניהולה דמוקרטי-שיתופי.

בבית הספר מתקיימות שלוש רמות של תכנון לימודים: רמה כוללנית (תכנית הלימודים של בית הספר כמוסד חינוכי, עצמאי במידה רבה), רמה שכבתית ורמה כיתתית. ברמה הכוללנית פועלות שתי מסגרות פעולה: הצוות הניהולי והמליאה. הצוות הניהולי של בית הספר מורכב מהמנהלת, היועצת הקוריקולרית, שני סגני המנהלת ומרכזות השכבה (6 מרכזות לכיתות א'-ו'). צוות זה נפגש בערך אחת לשבוע, כדי לדון ולהחליט בעניינים פדגוגיים ומינהליים, והוא נושא באחריות הכוללת לתכנון הלימודים בבית הספר. המליאה של סגל ההוראה בבית הספר היא גוף דמוקרטי, המתכנס אחת ל-3 או 4 שבועות, ובו חברים כל מורי בית הספר. בפגישות הגוף הזה נמסר למורים דיווח, מועבר מידע בין הצוותים השונים, מתבצעות השתלמויות מוסדיות ומתקבלות החלטות, הנוגעות לתכנון הלימודים

הכוללני בבית הספר. מורים בכל שכבת גיל נפגשים אחת לשבוע, במסגרת צוות השכבה, עם מרכזת השכבה, לצורך תכנון לימודים ברמה השכבתית. את תכניות ההוראה המפורטות לכל כיתה מתכנן כל מורה בנפרד.

המבנה המתואר מאפשר לכל המורים קיום מעורבות פעילה בתהליכי קבלת ההחלטות ויוצר רשת תקשורת יעילה בין הצוותים המעורבים. למורים יש תפקיד מוגדר היטב בתכנון הלימודים וההפעלה, וכן קיימת חלוקת אחריות ברורה בקבלת ההחלטות בתכנון הלימודים.

**בית ספר ב':** בית ספר ב' ממוקם בעיר הגדולה הנמצאת מדרום לתל-אביב ורוב האוכלוסייה היא מן המעמד הבינוני-תחתון. למרות שבית הספר ממוקם בסביבת מגורים של בעלי הכנסה נמוכה, הוא מהווה מקור משיכה גם לאוכלוסייה שמחוץ לגבולות השכונה שבה הוא נמצא.

בבית הספר 500 תלמידים, 20 מחנכי כיתות ו-10 מורים מקצועיים. כ-30% מהתלמידים מוגדרים כטעוני טיפוח. מנהלת בית הספר מצטיירת כדמות סמכותית, כריזמטית עם מחויבות לשינוי, והיא נעזרת בתכנון הלימודים ביועצת חינוכית, המגיעה לבית הספר פעם בשבועיים.

המבנה הארגוני של תכנון הלימודים בבית הספר דומה לזה של בית ספר א'. פועלים בו בעלי הרכב ותפקיד, הדומים לצוותים שבבית ספר א'. ההבדל המשמעותי ברמת התכנון הבית ספרית הוא, שבבית ספר ב' הוקמו ועדות מיוחדות לפיתוח נושאים מיוחדים, בעיקר בעלי אופי אינטגרטיבי.

**בית ספר ג':** הוא בית ספר יסודי שש-שנתי, הממוקם ביישוב כפרי בקרבת תל-אביב. בבית הספר 22 כיתות ו-36 מורים ו-620 תלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי של המעמד הבינוני בעיקר. ייחודו של בית הספר הוא בהיותו מעורב בחיי הקהילה ומשמש בית ספר קהילתי. המנהלת, דמות דמוקרטית וכריזמטית, עברה שנת הכשרה בתחום תכנון לימודים בית ספרי בקורס אוניברסיטאי ורואה עצמה מתמצאת ובקיאיה בתחום זה. גם בבית ספר זה מתקיימות שלוש רמות של תכנון לימודים. בתכנון ברמה הכוללנית מעורבים צוות הניהול של בית הספר, המליאה וכן ועדות משותפות לבית הספר ולקהילה. צוות הניהול נפגש אחת לשבוע, ומבחינת תפקידיו וסמכויותיו הוא דומה לזה שבבית הספר הנחקרים האחרים. המליאה מתכנסת אחת לחודש, ותפקידיה דומים לאלה שבבית ספר א' ו-ב'. הוועדות המשותפות לבית הספר ולקהילה מורכבות מהורי התלמידים ומורים, מתכנסות אחת לחודש ועוסקות בתכנון תחומים שונים בחיי החברה והתרבות של בית הספר. אשר לרמת התכנון השכבתית, צוותי מורי השכבות נפגשים דרך קבע אחת לשבועיים, ולצורך תכנון לימודים ארוך טווח הם נפגשים עם המנהלת אחת לחצי שנה. התכנון ברמת הכיתה דומה לזו שבבית ספר א' ו-ב'.



## ממצאים

### מבנה הלימודים בבתי הספר: דפוס משותף

מאפיין בולט ביותר במבנה הלימודים בבתי הספר הנחקרים הוא השילוב של תכניות שהופקו בידי גופי תכנון מקצועיים, חיצוניים לבית הספר, עם תכניות מתוצרת עצמית ומקומית. בשלושת בתי הספר הנחקרים נמצא דפוס אחיד בבניית תכנית הלימודים ברמה הכוללנית: במערכת השעות של בתי ספר אלה מופיעים ארבעה מרכיבים מובחנים: (1) במרכיב הראשון מופיעים מקצועות של מיומנויות היסוד: עברית (כולל כתיבה והבנת הנקרא), מתמטיקה ואנגלית. כמחצית מספר השיעורים בשבוע מוקדשים להוראת מקצועות אלה; (2) במרכיב השני מופיעים לימודי הטבע, תנ"ך, ספרות, היסטוריה, גיאוגרפיה, אמנות ומקצועות המלאכה. מקצועות אלה תופסים כשליש ממערכת השעות ונלמדים על פי רוב בנפרד, כשלכל אחד מהם מוקדשת משבצת קבועה במערכת השעות; (3) המרכיב השלישי כולל את הנושאים האינטגרטיביים, שתחומי עניינם בעיקר לימודי הסביבה והחברה, אבל לעתים הם כוללים גם פרקים נבחרים ממקצועות הספרות, הלשון, ההיסטוריה, התנ"ך והאמנויות. היקף הנושאים האינטגרטיביים רחב מאוד ומכסה תחומי לימוד וניסיון רבים. תכנונם חוצה את כל שכבות הגיל ואת כל הכיתות; (4) המרכיב הרביעי כולל מגוון של תכניות רשות ותכניות העשרה (ראה תכניות נוספות בלוח 1). תכניות אלו שונות מבית ספר לבית ספר, בהן תכניות שבאו ביזמת קבוצות עניין של תלמידים, פרויקטים אישיים, תכניות בהנחיית תלמידים-עמיתים ותכניות אחרות, שיזמתן היא על פי רוב ברמת הכיתה הבודדת והן מוגבלות לרמה זו. שני המרכיבים האחרונים תופסים חלק קטן יחסי במערכת השעות, כפי שמלמד לוח 1. בו-בזמן שהנושאים האינטגרטיביים כוללים תמיד במערכת השעות הפורמלית, אחדות מתכניות הרשות וההעשרה מתקיימות כחוגים לבחירת התלמידים מעבר לשעות הלימודים הרגילות בבית הספר.

### לוח 1: המבנה הבסיסי המשותף של הלימודים בשלושת בתי הספר הנחקרים

תכניות נוספות	נושאים אינטגרטיביים	מקצועות נפרדים	מקצועות מיומנויות יסוד	המרכיב
תחומי לימוד, חקר וניסיון שונים	מדעי החברה והסביבה, נושאים נבחרים מתוך המקצועות	מדעי הטבע תנ"ך ספרות היסטוריה גיאוגרפיה	לשון עברית מתמטיקה אנגלית	מקצועות ונושאים

	הנפרדים	אמנות מלאכה		
	30-15	35-30	50-40	אחוז מתוך לוח הזמנים

מבנה לימודים, הבנוי על ארבעת המרכיבים, יש בו חשיבות רבה. מבנה זה, כפי שנראה בהמשך, משקף מאמץ כן לפתרון המתחים, הנובעים מהניסיון לשלב גישות תכנוניות שונות, המייצגות זרמים חינוכיים שונים והמחייבות התייחסות שונה מצד המורים מבחינת תכנון הלימודים.

תכניות לימודים ארציות הן רובן בעלות אוריינטציה אינטלקטואלית-אקדמית ומיעוטן בעלות אוריינטציה חברתית-לאומית. לעומתן תכניות לימודים מקומיות, פרי פיתוח עצמי, הן על פי רוב בעלות אוריינטציה אישית-מקומית. תכניות מן הסוג הראשון מחייבות גישה שונה, המציבה דרישות אחרות בפני המורים, בהשוואה לתכניות מן הסוג השני. ההחלטה לעצב את מבנה הלימודים בהתאם לחלוקה לארבעת המרכיבים שצוינו לעיל יוצרת ארבעה גושי לימוד מובחנים זה מזה, שבהם ניתן להוציא אל הפועל גישות תכנוניות שונות. על מנת לחשוף את הביטויים של הגישות התכנוניות השונות, בנינו סכמת ניתוח, המבוססת על רשימה של מושגי מפתח קוריקולריים. רשימה זו כוללת את המושגים הבאים: סילבוס, חומרי למידה, תכניות הוראה, אינטגרציה, יסודות מארגנים, הקצבת זמן, הערכת למידה, מעורבות מורים, מעורבות תלמידים ומעורבות הורים (הגדרות מפורטות על המושגים, ראה בנספח). מושגים אלה מופיעים תדיר בספרות המתארת תהליכים של תכנון לימודים. בסעיפים הבאים נתאר את ארבעת גושי הלימוד בתכנית הלימודים הבית-ספרית בזיקה אל רשימת מושגי המפתח הקוריקולריים. השוואת ארבעת גושי הלימוד לאור מושגי המפתח הקוריקולריים חושפת את הגישה התכנונית ואת פרופיל התכנון, הייחודי לכל מרכיב מבחינת תכנון הלימודים. כאשר בתיאור התכנון אין התייחסות מפורשת לאחד משלושת בתי הספר, שנטלו חלק במחקר הנוכחי, התיאור מתייחס לממצא המשותף לכולם.

### **גוש מקצועות מיומנויות היסוד**

האופן שבו מגדירים בתי הספר הנחקרים את עמדתם כלפי מיומנויות היסוד מאפיין את הנטייה הכללית, הקיימת בבתי ספר אלה, להטמיע ולהפנים החלטות הטרנומיות בתכנון הלימודים אל תוך המצע החינוכי שהוגדר על ידיהם. ההיענות לדרישותיהן של תכניות הלימודים המחייבות בלימודי העברית, המתמטיקה והאנגלית אינה מתפרשת בראש ובראשונה כקשורה להיענות לדרישה כלל-לאומית ולסטנדרטיזציה של המערכת. נהפוך הוא, ההיענות לדרישות אלו נתפסת כחלק חיוני בקידום

התפתחותם האישית של התלמידים. מיומנויות הקריאה, הכתיבה וההבעה ומיומנויות בחשבון וברכישת שפה זרה הן מיומנויות יסוד, הנחוצות לתהליך החינוך של התלמידים, להשגת היעדים של טיפוח לומדים בעלי הכוונה עצמית, המסוגלים ללמידה עצמאית והמתמידים בה. יעדים אלה הם חלק חשוב במצע החינוכי של בתי הספר, ועל כן ההיענות לדרישות המערכת מובנת ומופנמת על ידי המורים. נשאלת השאלה: מדוע צריך לפתח את תכניות הלימודים בתחומים אלה בגופים מקצועיים, החיצוניים לבתי הספר? העמדה המקובלת בקרב המורים בעניין זה היא, שקבלת החלטות בנוגע לתכנון הלימודים במקצועות אלה דורשת מידת מומחיות, החסרה, לדעתם, בדרך כלל למורים, והיא נחלתם של המומחים בתחומי הדעת השונים, המשתתפים בפיתוח תכניות אלה בגופים מקצועיים שונים. באימוץ גישה כזו הופכים המורים דרישות חיצוניות לדרישות שלהם עצמם, על ידי התאמתן למצע החינוכי הבית-ספרי, ומוסיפים לדרישות אלו תוקף באמצעות טיעונים, העולים בקנה אחד עם השקפת עולמם החינוכית. זו דוגמא טובה לתפיסה המגדירה את בית הספר האוטונומי כיחידה תכנונית עצמאית. רעיון העצמאות, המנחה את השקפת העולם החינוכית של בית ספר, הוא כזה המניח מראש שימוש במשאבים פנימיים וחיצוניים כאחד, דהיינו תכניות וחומרי למידה מוכנים מבחוץ וכאלה שמכינים בבית הספר. כל זה בתנאי שבית הספר פועל באופן מודע ורציונלי, בין בשימוש בתכניות וחומרים מוכנים ובין ביצירת תכניות וחומרים מקוריים.

**סילבוס:** במקצועות מיומנויות היסוד יש סילבוס מחייב, שהוכן במרכזים ארציים והוא מציב מסגרת התייחסות משותפת לכל בתי הספר במערכת החינוך ומפרט את נושאי הגרעין שחובה להקנות לכל התלמידים. המורים מכינים את תכניות ההוראה שלהם בהתאם לתכנים המוצעים בסילבוס, תוך שהם מקפידים, בדרך כלל, על הרצף המוצע ועל חלוקת הזמן המוקצבת ושואפים להשיג את הישגי המינימום בכל רמת גיל.

דברי מנהלת בית הספר ב' מייצגים עמדה אופיינית:

**"התכנים בתכניות של מקצועות מיומנויות היסוד מוצגים בסדר מסוים ומאוד מובנים. הם תוכנו בידי מומחי תוכן, המיומנים כל אחד בתחומו. סטייה מהמלצותיהם עלולה לפגוע במבנה התכנית כולה. זו הסיבה, שבגללה אנו מפעילים את תכנית הלימודים הפורמלית בנאמנות."** (מנהלת בית ספר ב', ראיון 5).

עקב גישה זו והנכונות להשיג מטרות ביצוע מוגדרות הנהיג בית ספר ב' בהוראת המתמטיקה הקבצת תלמידים בכיתות הגבוהות (כיתות ז' ו-ח') בשתיים או שלוש רמות לימודים.

**חומרי למידה:** הנוהג המקובל הוא לעשות שימוש בחומרים מוכנים, שהופקו בידי גופים או מחברים מקצועיים. החומרים נבחרים בתהליך של דיון וקבלת החלטות בין העמיתים לצוות השכבה, או על ידי מורים כפרטים, הנעזרים בעצתה של המנהלת או של היועצת הקוריקולרית. הבחירה נעשית מתוך מאגר חומרים, שאושרו בידי משרד החינוך. לעתים מפתחים המורים דפי עבודה, כרטיסיות או חומרי עזר אחרים, במטרה להתאים את החומרים לתלמידים. בבית ספר ג', לדוגמה, הכינו המורים חומרי העשרה במקצוע האנגלית, כרטיסיות ודפי עבודה, כדי לאפשר למידה יחידנית עם חומרי למידה.

**תכניות הוראה:** תפקידם המרכזי של המורים הוא לתכנן דרכי הוראה ומשימות למידה, שיתאימו לתלמידים השונים. על מנת להפוך את החומר לנגיש לתלמידים שונים, המורים מוצאים לנכון לפעמים לעבד ולשנות את רמת הקושי של החומר וגם להניע את התלמידים לרצות וללמוד את מה שנקבע כמשימות לימודיות משותפות. ואולם יש גם מקרים של שימוש בחומר לימודים מעובד לרמות קושי שונות. למשל, בבית ספר ג' הופעלה סוללה של מבחנים מאבחנים בתחום מיומנויות הלשון ותכניות הוראה מתאימות. השימוש המוצלח בחומרים אלה חיזק את הטיעונים בזכות הפיכתו של תהליך הלמידה לאישי – לאפשר לתלמידים להתקדם בהתאם ליכולת ולקצב שלהם ולאפשר למורים לנסות ולהתאים את ההוראה לרמות שונות של יכולות התלמידים.

בנוסף לתיאום תכניות ההוראה בתוך שכבות הגיל גם נותנים המורים את דעתם לבעיות של תכנון אורכי ולתיאום תכניות ההוראה בין שכבות הגיל השונות. האוטונומיה של המורים מוצאת את ביטויה בעיקר בהחלטות לגבי אופן ההצגה של חומרי הלמידה הקיימים. המורים גם נהנים מחירות רבה בתכנון הפרטים של פעילויות לימודיות בכיתה. דרכי ההוראה המקובלות ביותר הן הוראה פרונטלית ולמידה יחידנית. בגוש לימודים של מיומנויות היסוד לא נצפו מצבים רבים של למידה בקבוצות. יש נטייה בכל שלושת בתי הספר הנחקרים למסד את תפקיד המורה המקצועי במקצועות העברית, המתמטיקה והאנגלית. המורים המקצועיים אמורים לתפקד כמרכזי מקצוע, המספקים משאבים וסיוע למורים האחרים. בעוד שהכשרת המורים הכלליים בתחום מיומנויות היסוד מצומצמת, המורים המקצועיים מקבלים הכשרה מיוחדת, רחבה ומעמיקה יותר, ונחשבים בעיני שאר המורים מומחים בתחומם (מעניין לציין, שמיסוד תפקידו של המורה המקצועי על ידי הבטחת הכשרה מיוחדת למורים

כלליים, שנבחרו לשם כך, היא אחד מהצעותיו של גודלד (1984) לשיפור מצב ההוראה בבתי הספר היסודיים בארה"ב).

**אינטגרציה:** המקצועות של מיומנויות היסוד נתפסים על ידי המורים כדיסציפלינות מובנות ומוגדרות היטב, ולא אותרו כוונות או פעולות, המצביעות על ניסיונות של אינטגרציה במקצועות אלה.

**יסודות מארגנים:** המורים עובדים, בדרך כלל, על פי תבניות או רצפי מיומנויות, המוצעות בסילבוס, או המוצעות במדריכים למורה ומעובדות בחומרי הלמידה הנמצאים בשימוש.

**הקצבת זמן:** הזמן המוקצב מתיישב תמיד עם הדרישות של רשויות התכנון המרכזיות. לא נמצא שום מקרה, שבו בית הספר הקציב פחות זמן מהנדרש – אדרבה, לעתים אף הוקצב זמן נוסף.

**הערכת הישגים:** מאמץ רב, דיונים קולקטיביים וישיבות צוות מוקדשים לגיבוש דרכי מעקב, הערכה ומדידה של הישגי תלמידים. לעתים נעשה שימוש במבחנים סטנדרטיים, ארציים או מחוזיים, אך לרוב מופעלים אמצעי הערכה, שהם פרי יזמה מקומית, ברמת בית הספר כולו, ברמת שכבת הגיל או ברמת הכיתה הבודדת.

**מעורבות מורים:** המעורבות הפעילה של מורים בתכנון הלימודים היא מוגבלת יחסית. מאחר והוראה במסגרת קווי המתאר של הסילבוס ושימוש בחומרי למידה מוכנים נחשבים לדרכי פעולה לגיטימיות, מרגישים המורים, שיש למקד את עיקר המאמצים בהבנת ההיגיון הפנימי של חומרים אלה ובפירושם הנכון.

החומרים שפותחו מחוץ לבית הספר הם כלליים על פי הגדרתם וצורת עריכתם, בעוד שתכנון ההוראה הוא תמיד תלוי-הקשר. לכן המורים חשים, שלהם החירות והחובה להתאים את החומרים האלה להוראה בכיתותיהם בהתחשב בשיקולים מקומיים ואישיים. גישה מעין זו כלפי הסוגיה של מעורבות מורים מעלה דימוי של "מורה צרכן" או דמות של מורה מפעיל. למרות זאת, מרווח החירות, שנותר בידי המורים בהתאמת החומרים לתלמידים עולה בקנה אחד עם התפיסה של אוטונומיה ושל הכוונה עצמית.

**מעורבות תלמידים:** ככלל, התלמידים אינם מעורבים בבחירת התוכן, חומרי הלמידה או שיטות הלמידה. מעורבותם הפעילה מוצאת, לעתים, את ביטויה על ידי האחריות שמואצלת להם להשלים עם המשימות הלימודיות בהתאם להנחיות. לשם כך, קיים השימוש הרווח בדפים לבדיקה עצמית. בבית ספר ב' התלמידים רשאים לבחור בתכניות העשרה במתמטיקה החורגות מתכנית הלימודים הפורמלית.

**מעורבות הורים:** ההורים מקבלים מידע שוטף על נושאי הלימוד. הם אינם שותפים בתהליך קבלת ההחלטות הקוריקולריות. הם נקראים לממן תכניות העשרה, בעיקר בנוגע לרכישת ציוד חדש להוראה ממוחשבת. בבית ספר ב' הופעלה בהצלחה חלקית סדנה משותפת למורים ולהורים, שבאה להכשיר את ההורים לסייע לילדיהם בהכנת שיעורי הבית במקצועות של מיומנויות היסוד.

#### **גוש לימודי המקצועות הנפרדים**

**סילבוס:** במדעי הטבע, בספרות, בתנ"ך, בהיסטוריה, בגיאוגרפיה, באמנות ובמקצועות המלאכה קיימות תכניות לימודים כלל-ארציות. המורים מתייחסים אליהן כאל מסמכים גמישים, המספקים מסגרות התייחסות לתכנון ההוראה. המורים מכירים בכך, שרוב המקצועות הללו, ואולי כולם, הם בעלי מבנה דעת מובחן ומוגדר במונחים של מושגי היסוד ודרכי החקר האופייניות להם. לפיכך, המורים מסכימים שיש מקום ללמד מקצועות אלה בנפרד, ועם זאת אפשרי ואף רצוי לנתק פרקים ותכנים אחדים מהמקצועות הנלמדים בנפרד, בהתאם למבנה הדיסציפלינה, ולשלב פרקים ותכנים אלה עם פרקים ותכנים ממקצועות אחרים. רוצה לומר, המורים מפרשים את תכניות הלימודים האלה באופן גמיש יותר מאשר את תכניותיהם של מקצועות מיומנויות היסוד מבחינת מיון אפשרי של תכנים, שינוי רצפים, יצירת אינטגרציה חלקית בהוראה והתייחסות גמישה להקצבת זמן. לדעת המורים, בהוראת מקצועות אלה ניתן לוותר על פרקים ותכנים אחדים אם התלמידים רכשו כבר את רעיונות היסוד המאפיינים מקצועות האלה. עמדה זו מצאה לה ביטוי אופייני בדבריה של מנהלת בית ספר א':

**"חובתו של המורה בכיתה להחליט לגבי עניינים של הקצבת זמן. עליו לשקול, האם תלמידיו כבר רכשו שליטה ברעיונות היסוד הנדרשים בלימודי התנ"ך, למרות העובדה שפרקים ותכנים אחדים טרם טופלו בתכנית ההוראה. דבר זה עשוי שלא לקרות אף פעם בהוראת מתמטיקה ואנגלית, שאותם אנו תופסים כמאוד מובנים מבחינת התכנים והרצף המוצע." (מנהלת בית ספר א', ראיון 2).**

מקצועות האמנות והמלאכה משולבים יחדיו לעתים קרובות, בעת קיום אירועים בית ספריים ואירועים מיוחדים, כגון חגיגות, טקסים וכיו"ב. בבית ספר ב' בהן צוות של מורים, בסיוע יועצת קוריקולרית חיצונית, את תכנית הלימודים הפורמלית במדעי הטבע לאור המצע החינוכי של בית הספר וביצע סקר צרכים בקרב הורים ותלמידים לאיתור ציפיותיהם. כך נמצא, שתכנית הלימודים הפורמלית אינה מתיישבת עם ציפיות בית הספר. לפיכך, נוספו תכנים חדשים לתכנית ההוראה המוצעת, הושמטו אחדים מהנושאים המקוריים ונושאים אחרים קיבלו הדגשה – כל זאת כדי לענות על ציפיות ההורים והתלמידים.

**חומרי למידה:** בדרך כלל נעשה שימוש בחומרים קיימים, שמקורם מחוץ לבית הספר. אולם יש פעילות ניכרת של הכנת חומרים משלימים בצורת דפי עבודה, כרטיסיות, משחקים חינוכיים, פעילויות סוציו-דרמה וכיו"ב. בהכנת חומרים אלה מתקיימת עבודת צוות רבה, שבה נוטלים חלק מורי השכבה.

**תכנון ההוראה:** בגוש לימודי המקצועות הנפרדים המורים אמורים להפגין מידה ניכרת של אוטונומיה בהכנת תכניות ההוראה.

**"נקודת המפתח בהוראת מקצועות אלה היא, שאנו איננו מלמדים את ספרי הלימוד. במקום זה, אנו לומדים לקרוא את המסגרות המושגית-תאורטית של המקצוע האמור להילמד בהתאם לתכנית הלימודים. ואז אנו בוחרים, מתאימים ומשפרים את חומרי הלמידה שאנו משתמשים בהם ומכינים את תכניות ההוראה."** (מנהלת בית ספר ג', ראיון 2).

מנהלת בית הספר א' הוסיפה, שהיא מצפה מהמורים, בעת הכנת תכניות הוראה בספרות, בתנ"ך ובהיסטוריה, להפעיל קריטריונים ענייניים, כמו תחומי עניין של תלמידים, צרכים המוכתבים ממצואות החיים בקהילה והשלכות הדברים הנלמדים על חיי התלמידים מחוץ לבית הספר. דימוי המורה, המצטייר בהקשר של הוראת המקצועות הנפרדים, הוא בכירור דימוי של "צרכן אוטונומי" (זילברשטיין, 1984). מק-קאצ'ן (McCUTCHEON, 1988) מתייחסת לדימוי זה ומגדירה את המורה כבעל שיקול דעת, המזהה בעיות בתכנון לימודים, מטפל בהן ומציע התאמות בתכנית הלימודים, תוך שהוא מביא בחשבון שיקולים מקומיים ואישיים. למידה פרונטלית ולמידה בקבוצות שיתופיות הן אסטרטגיות נפוצות בהוראת המקצועות הנפרדים. מאמץ רב מושקע בארגון והפעלה של עבודת קבוצות שיתופיות, שמשולבים בה דיונים כיתתיים

וקטעי סיכום המובילים, בדרך כלל, לסיכום אותם קטעי ידע, שהמורה סבור כי הם ראויים להיות נחלת כלל התלמידים.

**אינטגרציה:** בגוש לימודים זה המקצועות נלמדים בדרך כלל בנפרד, בזמנים קבועים במערכת השעות. פרקים ותכנים נבחרים מן המקצועות האלה משולבים לעתים במסגרת הנושאים האינטגרטיביים.

**יסודות מארגנים:** המורים משתדלים לארגן את תכניות ההוראה השנתיות סביב רעיונות יסוד ומושגים מרכזיים, הנזכרים בסילבוס או במדריכים למורה.

**הקצבת זמן:** הקצבת הזמן היא עניין גמיש כאשר ההחלטות הן פנימיות. לעתים מקציבים פחות זמן מהמומלץ על ידי רשויות התכנון המרכזיות. גמישות זו חשובה, כי היא מאפשרת לבית הספר להקציב זמן ללימוד נושאים שלא הוקצב להם זמן על ידי הרשויות החיצוניות.

**הערכת הישגים:** ההערכה במקצועות אלה מקורה בדרך כלל ביוזמות של המורים למעקב ולהערכה כיתתית. במקצועות אלה לא נקבעו כל דרישות מינימום.

**מעורבות מורים:** המורים נהנים ממידה גדולה יותר של אוטונומיה בתכנון הלימודים בהשוואה לאוטונומיה שיש להם בתחום של מקצועות מיומנויות היסוד. כמו במקצועות של מיומנויות היסוד גם בגוש המקצועות הנפרדים המורים לוקחים חלק פעיל בתהליך קבלת החלטות, בכך שהם יוזמים דרכים מתאימות להנעת התלמידים ולהפיכת חומרי הלמידה המוכנים לנגישים עבורם. במקצועות הנפרדים המורים נהנים מחירות ניכרת במיון ובבחירת התכנים, בבחירה ובהצעת רצף ההוראה, בהכרעות באשר למשאבים שייעשה בהם שימוש ובעיצוב סביבות לימודיות, המבוססות על למידה שיתופית. בעיצוב הסביבות הלימודיות (כגון יצירת מרכזי למידה) למורים חלק חשוב ביצירת חומרי למידה מקוריים.

**מעורבות תלמידים:** מעורבות התלמידים בבחירת התכנים מעטה. קיימת מעורבות בעיקר בבחירת חומרי רשות להעשרה, אם יש כאלה. גם במקצועות אלה המורים מבקשים לשתף את התלמידים באחריות לתהליך הלמידה.



**מעורבות הורים:** ההורים מקבלים מידע על נושאי הלימוד. אין מעורבות פעילה של הורים בתכנון הלימודים, להוציא ההזדמנויות שבהן הורים מוזמנים להרצות על נושאים מתחום בקיאותם, או כאשר הם לוקחים חלק בסקר צרכים לאיתור ציפיותיהם ורצונותיהם.

### **נושאים אינטגרטיביים**

המרכיב השלישי במבנה הלימודים הבית-ספרי כולל מגוון של נושאים, רובם בתחומי מדעי הסביבה והחברה. נושאים אחרים הם בזיקה לקהילה ואחרים קשורים במישורים רחבים יותר, חברתיים ולאומיים. בכל אחד מבתי הספר הנחקרים נמצא לפחות נושא אינטגרטיבי אחד, שהתאפיין בתכנון אורכי ונלמד באופן סדיר במערכת השעות בכל שכבות הגיל. גם מצאנו נושאים אינטגרטיביים נוספים, הנלמדים לפעמים בשכבת גיל מסוימת, ואחרים שהוגבלו ליזמה כיתתית.

**סילבוס:** לנושא שבתכנון האורכי מכינים הצוותים הבית-ספריים סילבוס כלשהו באופן עצמאי. הכוונה למסמך כתוב, לעתים צנוע מאוד בצורתו, הכולל הנחות והנמקות לקביעת הנושא כנושא לימודי וכן תיאור מהלך הלימודים המוצע, מטרותיו החינוכיות, תכנים ספציפיים ורצף מוצע לשילוב הנושא בשכבות הגיל השונות.

**חומרי למידה:** בהיותם פטורים מהגבלות אפשריות של תכניות לימודים וחומרי למידה חיצוניים, המורים מפעילים חירות מלאה בתכנון הפעילויות הלימודיות עבור התלמידים, משתמשים בניסיון ובידע המקצועי שלהם ונותנים ביטוי להשקפותיהם החינוכיות. בהוראת הנושאים האינטגרטיביים יש שימוש רב בלמידה יחידנית, בהפעלת "מרכזי למידה", המתמקדים בהנעת התלמידים ללמידה על ידי אתגרים לימודיים, מגוון של גירויים והצעות חקר – כל זאת תוך שימוש במבחר אמצעי המחשה ותקשורת. בצד השימוש בחללי הכיתות, נעשה שימוש גם בחללים הפתוחים של בניין בית הספר, במתקנים, ובחדרי מלאכה כסביבות לימודיות. לעתים קהילה והסביבה הקרובה משמשים משאב ללימודים, וכן מאורגנות פעילויות מחוץ לבית הספר, כמו ביקורים במוסדות קהילתיים. העבודה בקבוצות שיתופיות בצד העבודה היחידנית שכחה ביותר.

**אינטגרציה:** קיימת אינטגרציה מלאה בין נושאי הלימוד הן בתכנון והן בהפעלה. ההיקף והעצמה של האינטגרציה עשויים להשתנות. תכנים מהספרות, ממדעי הטבע, מהתנ"ך, מההיסטוריה, מהגיאוגרפיה, מהאמנות וממקצועות המלאכה משולבים עם תכנים במדעי החברה ובלמודי הסביבה.

**יסודות מארגנים:** קיימת ההנחה, שמרכיב זה בתכנית הלימודים הבית-ספרית אמור לענות על צרכים מקומיים ועל תחומי עניין של התלמידים. לפיכך, נושאים ובעיות המתעוררות בקהילה ומעסיקות את התלמידים, כמייצגים תחום תוכן מוגדר, התגלו כיסודות המארגנים הרווחים ביותר. לדוגמה, בבית ספר א' דיברו המורים על "בעיות קיומיות של תלמידים" כנקודת המוצא הרצויה ביותר לארגונו של הנושא האינטגרטיבי. כך, בהוראת נושא "המשפחה", במקום להשתמש בכותרים תאוריים, כמוצע ב"תכנית הלימודים" הפורמלית, כינו המורים את הנושא "תחת קורת גג אחת", והבעיה המרכזית המארגנת את הנושא נוסחה בתור שאלה קיומית: "כיצד אני מתמודד עם הבעיות ומשתלב במערכת היחסים בתוך המשפחה שלי?" תוך דגש מכוון על מלים "אני", "מתמודד", "בעיות" ו"שלי". נקודת מבטו של התלמיד לגבי בעיותיו הקיומיות כאן ועכשיו, כמו עימותים עם ההורים, האחים והאחיות וכו', נבחרה כיסוד מארגן ומכוון בפיתוח הנושא.

**"במקרה הזה התכלית המיידית של המורים המתכננים היא לסייע לתלמידים לפתור בעיות רלבנטיות בחיי היום וולתרום לקידומם ולהתפתחותם האישית והחברתית בידע ובהבנה של הבעיות הרלבנטיות לחייהם."** (זילברשטיין, תשנ"א).

בעוד שבחירת בעיה קיומית עשויה להיות מוצדקת מבחינה פסיכולוגית ונוחה לשימוש כיסוד מארגן ליחידת לימוד שנתית בכיתה מסוימת, שכאשר מדובר בבחירת היסוד המארגן בתכנון נושא אינטגרטיבי אורכי לכל שכבות הגיל בבית הספר, נוטים המורים המתכננים להעדיף רעיונות מרכזיים או תפיסות יסוד בתחום החינוך. לדוגמה, בבית ספר א' שימשה תופעת השונות החברתית והאישית והמשתמע ממנה לגבי טיפוח יחסי גומלין ומעורבות אישית כיסוד מארגן אורכי לכל קבוצות הגיל.

**הערכת הישגים:** בהפעלת הנושאים האינטגרטיביים לא נצפו כלים פורמליים להערכת הישגי התלמידים. המורים מקיימים מעקב אחר התקדמות התלמידים על בסיס בלתי רשמי, ובאופן כללי הם משקיעים יותר בתהליכי הלמידה. בשיחות רפלקטיביות עם המנהלות התברר, כי תופעה זו נחשבת בעיניהן כנקודת תורפה.

**מעורבות מורים:** בפיתוח תכניות אינטגרטיביות מתוצרת בית-ספרית המורים מעורבים באופן מלא הן בתהליך התכנון והן בתהליך ההפעלה. עליהם לפתח את המסגרת הקונספטואלית של הנושא בדיונים על המטרות הראויות להשגה, על מבחר התכנים, על מושגים ורעיונות שיש להדגיש, על רצפים שראוי להציע, על נושאים ורעיונות המתאימים לתכנון אורכי, על עניינים של תיאום רוחבי

עם מקצועות לימוד אחרים, על שאלות המתייחסות לפיתוח הפעילויות וכו'. עליהם לשקול גם בעיות ניהוליות וארגוניות בהפעלת הנושא וכן לעסוק בפועל בפיתוח, בהפעלה ובמעקב אחר הפעילויות הלימודיות בכיתה. יוצא אפוא, שמרווח תהליכי קבלת ההחלטות במישור הקוריקולרי, הכולל את מעשה התכנון, הפיתוח וההפעלה של תכנית הלימודים, נמצא כולו בהיקף ובגבולות הפעילות של המורים, העוסקים בפיתוח הנושאים האינטגרטיביים. מובן, שרוב העבודה נעשית על בסיס משותף עם עמיתים להוראה בכיתות מקבילות או במסגרת צוותי השכבה. למרות זאת, לכל מורה יש הזדמנות לקחת חלק, בדרך כלשהי וברמת מעורבות מסוימת, בתהליך הכולל של תכנון הנושא לכל בית הספר. תכנון לימודים מסוג זה מכונה על ידי חוקרים אחדים כ"תכנון לימודים בית-ספרי" או, בראשי תיבות, תלב"ס (SBCD) (Sabar, 1989).

חשוב לציין, שהמורים בכל שלושת בתי הספר הנחקרים התלהבו מן ההזדמנות לפתח תכניות לימודים בעצמם. בתשובה לשאלה, כיצד מתייחסים המורים לפעילותם בפיתוח נושאים אינטגרטיביים, דירגו 94% מהמורים את פעילותם בפיתוח נושא אינטגרטיבי כ"חשובה ביותר" ואישו עמדתם זו בשלושה נימוקים שונים:

- א. נושאים אינטגרטיביים הם המתאימים ביותר מבחינת המענה לצרכי התלמידים.
- ב. פיתוח תכניות לימודים נותן למורים הזדמנות לגלות ולבטא כשרונותיו היצירתיים.
- ג. הנושאים האינטגרטיביים הם המתאימים ביותר מבחינת המענה לצרכים מקומיים, צרכים הקשורים לסביבה האנושית והפיסית המידית של בית הספר.

**מעורבות תלמידים:** המורים נוטים לערב תלמידים בתכנון הנושאים האינטגרטיביים. התלמידים מרבים להציע פעילויות המעניינות אותם. תלמידים חופשיים לבחור את מקום הפעילות, הם שותפים בבחירת תהליכי הלמידה ודרכי הלמידה ושותפים בקביעת מטרות הלימוד. לעתים התלמידים מביאים חומרים מהבית או מהסביבה והופכים אותם לנושאי למידה.

**מעורבות הורים:** קיימת מדיניות של עירוב הורים בפיתוח הנושאים האינטגרטיביים. בבית ספר ג', לדוגמה, הציעו ההורים לפתח נושא שעניינו "כיצד להתחנך לצרכן נכון". בבית ספר ב' היו ההורים מעורבים בהצעת נושאים לפיתוח בתחום המדעים המדויקים. ההורים גם נותנים הרצאות ולעתים מסייעים בארגון פעילויות המתבצעות מחוץ לכותלי בית הספר.

## תכניות נוספות

בתכנית הלימודים הבית-ספרית של שלושת בתי הספר הנחקרים נכללו תכניות נוספות שונות, שהיזמה להן באה מצד המורים, התלמידים או ההורים. אחדות מהן מופיעות כחלק ממערכת השעות הפורמלית, בעוד שאחרות הן מחוץ למערכת השעות הפורמלית ומופעלות לאחר שעות הלימודים. היעד המרכזי של תכניות אלה הוא מתן הזדמנויות להתבטאות השונות הקיימת בתחומי העניין של מורים ותלמידים וכן מענה על נטיות ועל סקרנות אישית.

בבית ספר ג' מוקדש שיעור אחד מדי יום לתכנית של מעורבות חברתית. פעמיים בשבוע מופעלת התכנית באספה כללית של תלמידי השכבה ובשאר הימים – ברמה כיתתית. נושאים שוטפים, המטרידים את הקהילה, תחביבים ותחומי עניין של תלמידים וכיו"ב נמצאים על סדר היום של פעילות זו. האחריות לתכנון הפעילות ולביצועה מוטלת על התלמידים. בבית ספר ב' יזמו המורים תכניות של "חוגי עניין" במגוון נושאים, לרבות נושאים איזוטריים, המשקפים תחומי עניין מיוחדים של המורים. התלמידים הם המחליטים האם להשתתף בתכניות אלה או לא, והן מופעלות בקבוצות בכתף רב-גילי. בית ספר ב' גם הפעיל תכנית של "הנחיית עמיתים", שבה תלמידי הכיתות הגבוהות (ז' ו-ח') מנחים בזוגות שעה בשבוע תלמידים מכיתות א' ו-ב' בנושאים שנבחרו על ידי התלמידים הצעירים. בנוסף, נוטל בית ספר ב' חלק בתכנית של "פעילות בין בית-ספרית", שבה משתתפים בתי ספר אחרים באזור המגורים בהפעלה של נושאים בתחום איכות הסביבה. הפעילות נערכת מחוץ לכותלי בית הספר. בית ספר א' מקיים תכנית, המוקדשת ל"נושא חד-פעמי". שני שיעורים שבועיים מוקדשים לנושאים חד-פעמיים, שיש להם קשר ללימודים ו/או לחיי הכיתה, ושהיזמה להם באה ממורים או מתלמידים. בתכניות אלה קיימת מעורבות פעילה של תלמידים, ובדרך כלל גם של הורים. פירוט המאפיינים של התכניות הנוספות מופיע בלוח 2. סיכום משווה של התכונות המרכזיות, המאפיינות את ארבעת גושי הלימוד במבנה הלימודים של בתי הספר הנחקרים, מוצג בלוח 2.

**לוח 2: מאפיינים עיקריים של ארבעת גושי הלימוד בתכנית הלימודים של בתי הספר האוטונומיים**

תכניות העשרה	מקצועות אינטגרטיביים	מקצועות בהוראה נפרדת	מקצועות של מיומנויות היסוד	מרכיבים בתכנית הלימודים מושגים של תכנון לימודים
-	מקורי, לא מחייב, הוכן בידי צוות בית-ספרי, ביזורי באופיו.	רשמי, מחייב, הוכן בידי גוף מקצועי חוץ-בית-ספרי, מרכזי באופיו.	רשמי, מחייב, הוכן בידי גוף מקצועי חוץ-בית-ספרי, מרכזי באופיו.	<b>סילבוס</b>
בדרך כלל חומרי למידה, שהוכנו על ידי המורה והתלמידים.	בדרך כלל חומרי למידה מתוצרת המורים על בסיס שימוש במקורות ראשוניים וגם ליקוט פרקים נבחרים מתוך חומרי למידה מוכנים.	חומרי למידה בשימוש גמיש בידי המורים, בתוספת חומרי למידה מתוצרת עצמית.	חומרי למידה מוכנים, לעתים בתוספת חומרי למידה מתוצרת עצמית, המכוונים בעיקר להתאמת חומרי הלמידה המוכנים לרמות חשיבה ומוטיבציה שונות אצל התלמידים.	<b>חומרי למידה</b>
ניצול סביבות-למידה מגוונות, ניצול הזדמנויות למידה בבית הספר ומחוצה לו, לרוב על בסיס יזמה ועניין של המורה ו/או התלמידים.	דרכי למידה מגוונות תוך שימוש במגוון אמצעים, מרכזי למידה, ניצול חללים והזדמנויות מחוץ לכיתה וגם מחוץ לבית הספר.	המתווה להוראה בהתאם לסילבוס; תרגום ופרשנות גמישה של ת"ל ושל חומרי הלמידה המוכנים; הרבה עבודה בקבוצות שיתופיות ודיונים בכיתה.	בהתאם לדרישות וכוונות הסילבוס; הרבה הוראה פרונטלית, אבל גם שיטות של הוראה יחידנית להבטחת הלמידה אצל התלמידים השונים; מורים כלליים מסתייעים בתכנון ההוראה במורים מקצועיים.	<b>תכנון תכניות ההוראה</b>

לוח 2 (המשך)

תכניות העשרה	מקצועות אינטגרטיביים	מקצועות בהוראה נפרדת	מקצועות של מיומנויות היסוד	מרכיבים בתכנית הלימודים מושגים של תכנון לימודים
בדרך כלל הנושאים אינטגרטיביים.	אינטגרציה מלאה.	החומר נלמד בדרך כלל בשעות נפרדות במערכת הלימודים; תכנים נבחרים, המשולבים בנושאים אינטגרטיביים.	אין.	אינטגרציה
-	בעיות קיומיות ונושאים מחיי היום-יום, הרלבנטיים לצרכים ולהתעניינות התלמידים.	רעיונות ומושגים מרכזיים של המקצוע או הנושא.	תבנית של התפתחות מיומנויות; מומלץ בסילבוס או בחומרי הלמידה.	יסודות מארגנים
גמישה, על בסיס החלטות פנימיות.	גמישה, על בסיס החלטות פנימיות.	גמישה, לעתים פחות מהצעות מערכת החינוך.	בהתאמה מלאה לדרישות מערכת החינוך.	הקצבת זמן
-	אין התייחסות מוגדרת ועקבית; נוטים להעריך יותר תהליכים מאשר תוצרים.	מדידת הישגים באמצעות מבחנים פנימיים. לרוב כיתתיים.	תשומת לב רבה למדידת הישגים; מבחנים חיצוניים סטנדרטיים, ארציים או אזוריים.	הערכת הישגים
מעורבות פעילה בתכנון לימודים בשיתוף תלמידים והורים.	מעורבות פעילה בכל השלבים ובכל ההיבטים של תכנון ופיתוח תכנית לימודים.	עמדה אופיינית של צרכן נבון של ת"ל וחומרי למידה; במסגרת הסילבוסים הקיימים מורים משנים ומסגלים חומרי למידה לצרכים מקומיים וייחודיים.	מעט מעורבות פעילה; בעיקר תכנון דרכים לעורר מוטיבציה ולהתאים את חומרי הלמידה לרמת התלמידים.	מעורבות מורים
מעורבות פעילה בתכנון תכניות ובהפעלתן.	מעורבות רבה בבחירת התכנים והפעילויות; הרבה חופש בתהליך הלמידה; מעט מעורבות בהכנת חומרי הלמידה.	מעט מעורבות בבחירת התכנים והפעילויות.	אין מעורבות פעילה, פרט לאחריות אישית להגיע להישגים.	מעורבות תלמידים
מעורבות לעתים	לעתים הורים	הורים מקבלים	הורים מקבלים	מעורבות הורים

מידע על הנעשה.	מידע על הנעשה; בהזדמנויות מתאימות מזמינים הורים להרצות.	מעורבים בבחירת תכנים, מוזמנים להרצות ומסייעים בארגון פעילויות חוץ-בית-ספריות.	בתכנון ובהפעלת תכניות.
----------------	---	---	---------------------------

### דיון ומסקנות

מבנה הלימודים בבתי הספר הנחקרים מצביע על מאמץ כן לשלב זרמים חינוכיים נוגדים וגישות תכנוניות שונות תחת גג אחד, דהיינו במבנה לימודים של בית ספר אחד. המורים ממלאים תפקידי עשייה רבים ושונים בתכנון הלימודים, בהתאם למרכיב או לגוש הלימודים שבו מדובר. אם נעקוב אחר מאפייני ארבעת המרכיבים במבנה הלימודים, נוכל לזהות בבירור מאפיינים וסימנים של זרמים חינוכיים שונים ושל גישות שונות לתכנון לימודים. התנהגות המורים בהקשר לתכנון הלימודים שונה בגושי הלימוד השונים. קריאת הלוח לאורך הטורים מציגה בפנינו "דימויים" אחדים של מורים. על מנת להבליט את ההבדלים שבין גושי הלימוד, נשווה אותם זה לזה לפי ממדים אחדים, כגון האוריינטציה החינוכית, מידת העצמאות, מקום קבלת ההכרעות הקוריקולריות ופיתוח התכניות והגדרת תפקידי המורה.

**האוריינטציה החינוכית:** בגוש מיומנויות היסוד, ופחות מזה במקצועות הנפרדים, האוריינטציה האקדמית-דיסציפלינרית באה לידי ביטוי מובהק. הלימוד ממודר למסגרות של תחומי הדעת. תכנית הלימודים ורוב חומרי הלמידה הוכנו על ידי מומחים בני-סמכא בתחומי הדעת השונים. תכנית הלימודים וחומרי הלמידה אמורים ליצג את מבני הדעת של המקצועות, ויש בהם מה שנחשב לחשוב ולמשמעותי עבור התלמיד – האזרח לעתיד – הקונה אוריינות במהלך התחנכותו בבית הספר. ההישגים המבוקשים בגושי לימוד אלה ניתנים לרוב לקביעה מראש, הם אחידים באופיים וקביעתם היא בידי רשויות החוץ. ההישגים המבוקשים מרוכזים רובם ככולם בתחום האינטלקטואלי. לעומת זאת, בנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות האוריינטציה היא פיידוצנטרית-חברתית במובהק. נקודת המוצא, שיקולי הדעת, התכליות המידיות, כמו גם השאיפות להישגים בטווח הקרוב והרחוק – מרוכזים ונוגעים ישירות בלומד ובסביבה שבה הוא חי וגדל. בני-הסמכא בבניית תכניות אלה, החל מקביעת מתווה הרעיונות וכלה בהכנת חומרי הלמידה ועיצוב הסביבה הלימודית, הם אלה המכירים היטב את הצרכים, הציפיות והאפשרויות של הלומדים והם המורים, ההורים וכמובן גם התלמידים עצמם. בגושי לימוד אלה הדאגה להתפתחותו האינטלקטואלית של הלומד מתאזנת עם הדאגה להתפתחותו הריגושית והחברתית.

גושי הלימוד של מיומנויות היסוד ופיתוח המקצועות הנפרדים מייצגים את המגמות הצנטריפטליות, דהיינו מגמות של ריכוז ודרישות לאחידות, בעוד שהנושאים האינטגרטיביים והתכניות הנוספות מייצגים את המגמות הצנטריפוגליות, דהיינו מגמות של ביזור ודרישות לשונות. בתכנית לימודים של בית הספר, על מנת שתהיה מאוזנת היטב, צריך להיות ייצוג הולם של שתי המגמות ( Schwab, 1976).

**מידת העצמאות:** בממד זה ההתייחסות היא לבית הספר כמוסד עצמאי מול המערכת ולעצמאות המורים והתלמידים. ביטויי התלות בגורמי חוץ בגושי הלימוד של מקצועות מיומנויות היסוד ובמקצועות הנפרדים חזקים יותר מאשר בנושאים האינטגרטיביים והתכניות הנוספות. האוטונומיה של בית הספר כמוסד, של מורים כמחנכים פרופסיונליים ושל התלמידים כלומדים בעלי הכוונה עצמית באה לידי ביטוי חזק יותר בנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות. קבלת תכניות לימודים וחומרי למידה מבחוץ במיומנויות היסוד (ופחות במקצועות הנפרדים) מצמצמת את מרווח תחומי קבלת ההכרעות של המורים לאופן השימוש בחומרים אלה. המורים כמעט אינם משתתפים ביצירתם ובפיתוחם. שונה המצב בנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות, שבהם המורים משתתפים בכל סוגי ההכרעות, הכרוכות ביצירת החומרים, בשימוש בהם ובמעקב אחר התוצאות. אוטונומיה, לפי גורדון (Gordon, 1987), מסתמכת על שלושה תנאים: תחושת החופש להכריע, היכולת לקבל ולבצע את ההכרעות והרצון להשתמש ביכולת זו. בדיקת הזיקה לשלושת התנאים האלה במרכיבי הלימוד השונים תגלה את ההבדלים לגבי שלושת התנאים בגושי הלימוד השונים. תחושת החופש להכריע קטנה יחסית במקצועות מיומנויות היסוד והולכת וגדלה ככל שעוברים לגושי לימוד שבצד השמאלי של הלוח. באשר ליכולת והרצון לקבל את האתגר והאחריות בקבלת הכרעות קוריקולריות, ניתן לומר, כי אם נסתמך על התחושה הסובייקטיבית של המורים, הריהם רואים עצמם קומפוטנטים וגם בעלי רצון לקבל הכרעות ולפעול על פיהן בנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות, פחות במקצועות הנפרדים ועוד פחות במיומנויות היסוד. לסיכום, ככל שמתמקדים בצד הימני של הלוח, גילויי ההטרונומיה גוברים, וככל שמתמקדים בצד השמאלי, גילויי האוטונומיה גוברים.

**מקום קבלת ההכרעות הקוריקולריות ופיתוח התכנית:** קריאת המאפיינים בשני הגושים, מיומנויות היסוד ומקצועות נפרדים, מוליכה למסקנה שבגושים אלה מודגשת ובולטת פעילות קוריקולרית מרכזית. הן מצד הקבלה הסמכותית והן מצד הכרת האיכויות שבפעילות קוריקולרית מרכזית – בית



הספר האוטונומי מקבל בברכה פעילות זו. את מלוא הסמכויות ואת מלוא גילויי היכולת והכישורים מבטא בית הספר בגוש הנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות. בגושים אלה היצירה היא מקומית במלוא היקפה ועומקה.

**הגדרת תפקידי המורה:** בדיקת התנהגויות המורה בתכנון תכניות ההוראה, הערכת ההישגים, מעורבות המורה ושאר המושגים של תכנון לימודים, לאורך הטורים בגוש מיומנויות היסוד ופחות במקצועות הנפרדים, מוליכה למסקנה, שבגושי לימוד אלה המורה הוא "צרכן נכון" של תכניות לימודים וחומרי למידה מוכנים (זילברשטיין, 1984). עיקר עניינו של המורה בתפקיד זה הוא להפוך את החומרים לנגישים לכל תלמיד, לגרום לכך שהתלמידים ירצו ויוכלו ללמוד את הנדרש מהם. לעומת זאת, בנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות ממלאים המורים תפקיד של "מורה מפתח תכנית לימודים וחומר למידה" (זילברשטיין, 1984). כאן תפקידו של המורה מן הבחינה הקוריקולרית מקיף את כל תהליכי קבלת ההכרעות, החל מהתוויית הרעיונות הראשוניים, קביעת התפיסה הרעיונית של התכניות והחומרים וכלה בהפעלתם וקבלת המשוב והטעמתו במחזורי ההוראה הבאים.

השוואת גושי הלימוד מובילה למסקנה ברורה, שלפנינו מבנה לימודים רב-פנים. לאן חותרים בתי הספר האלה ביצירת מבנה לימודים שכזה? מהי המגמה המנחה אותם? אנו מניחים, שהדחף ליצירת מבנה לימודים כזה היא השאיפה לשלב את המעלות המאפיינות זרמים חינוכיים עם גישות תכנוניות שונות. האם הם מצליחים ליצור את האיזון הנכסף ולמנוע את הסתירות והניגודים, המתגלים בניסיון השילוב של זרמים חינוכיים עם גישות תכנוניות שונות? לשאלה זו ולמשמעות מבנה הלימודים הרב-פנים, הנהוג בבתי ספר אלה, נחזור בהמשך המאמר. ואולם, בטרם נפנה לדיון זה, נתאר בקצרה את מהות הכישלונות שבהם מדובר בהקשר לניסיונות לשלב זרמים חינוכיים בו-זמנית במבנה הלימודים של אותו המוסד החינוכי. בהיסטוריה של פיתוח תכניות הלימודים, הניסיונות לשילוב שתי האידיאולוגיות נסתיימו לרוב במפח נפש ובכישלונות. מומחים לתכנון לימודים בעולם כולו מתארים בחיבוריהם את הכישלונות ביישוב המחלוקות והסתירות, הצומחות מן הניסיון להפעיל אוריינטציות חינוכיות נוגדות במבנה הלימודים של אותו בית ספר עצמו.

### **שלושת "הכישלונות" הידועים בהיסטוריה של תכנון הלימודים**

הכישלון הראשון קשור לתופעה המכונה תופעת ה"מטוטלת" בתולדות תכנון הלימודים. קונלי (1972), צבר (1987), שוואב (1983) ורבים אחרים מזכירים אותה. לאורך ההיסטוריה של פיתוח תכניות הלימודים קיבלו רפורמות קוריקולריות, שייצגו תנועות חינוכיות ואידיאולוגיות חינוכיות,

עליונות ודומיננטיות לזמן מה, לתקופה מסוימת. כך התנועה של אוריינטציה למבנה הדעת הוחלפה בתנועה של אוריינטציה חברתית, וזו בתורה הוחלפה בתנועה שהעמידה את התלמיד במרכז שיקול הדעת. תנועות אופנתיות במחשבה החינוכית נעו הלך ושוב לאורך דברי ימי תכנון הלימודים, דוחקות תנועות קודמות ומציעות במקומן אידיאולוגיות חינוכיות חדשות (Kliebard, 1988).

מובן, שכל תנועה חינוכית נוקטת עמדה בין באופן ישיר ובין במשתמע לגבי השאלה מה הם התהליכים המתאימים של קבלת החלטות בתכנון הלימודים ומציגה עמדה לגבי תדמית המורה והתלמיד בתהליך תכנון הלימודים. על כן לא ייפלא, כי פעמים תופעת המטוטלת היא גלויה לעין, על פני השטח, והחלפת הגישות התכנוניות נחשפת לעיני הציבור בצורת ויכוח של "מרכז מול פריפריה" (ראה House, 1986; אדן, מוזס ועמיעד, תשמ"ו).

בפתח המאמר הזכרנו, כי לכל גישה תכנונית, כמו לכל זרם חינוכי אידיאולוגי, מעלותיה ויתרונותיה, ועל כן ממילא נוצר מצב של חוסר איזון ושל עיוות הרצוי, כאשר אחד הזרמים הופך לשליט ואחת מגישות התכנון הופכת לבלעדית. לדעת שוואב (1983), מצב זה עצמו הוא פתח לתיקונים חוזרים ונשנים, לרפורמות ולגלים המטלטלים את מערכת החינוך מגישה תכנונית אחת לשנייה. אימוץ בלעדי של אחת מגישות התכנון הופך את התכנון ללקוי ולבלתי מאוזן ומחייב תיקון. "המטוטלת" היא אפוא תופעה אימננטית לנקיטת עמדה חד-קוטבית בכיוון זה או האחר של המחשבה החינוכית והתכנונית. ואולם תופעת "המטוטלת" מתקיימת רק כאשר רפורמות חינוכיות ותכנוניות מופיעות גלים גלים בסדר כרונולוגי ומחליפות זו את זו. קיטוב האידיאולוגיות החינוכיות והגישות התכנוניות איננו מוביל בהכרח לתופעת "המטוטלת".

קליברד סבור, כי "לכל דוקטרינה נקודות משיכה וציבור בוחרים משלה" (Kliebard, p. 30, 1988). ואכן, בבריטניה, בארה"ב, בישראל ובמקומות אחרים, בצד בתי ספר בעלי אופי מסורתי קיימים גם בתי ספר פתוחים ואינטגרטיביים, כאשר לכל סוג בית ספר אוריינטציה חינוכית וגישה תכנונית ייחודית. יש הטוענים, שהקמת שני סוגים של בתי ספר, המבוססים כל אחד על זרם חינוכי שונה, הוא מצב רצוי, המאפשר בחירה חופשית להורים ולתלמידים (לם, 1989). ממצאי מחקרים אחדים תומכים ברעיון, שלפיו תלמידים שונים עשויים להרוויח באופן שונה מסביבות לימודיות, האופייניות לזרם חינוכי זה או אחר (Eggelston, 1977).

זילברשטיין (תשנ"א) מציין שני כיווני חשיבה ומגמות התפתחות בתולדות ההתפתחות הקוריקולרית בארה"ב במאה השנים האחרונות: א. כיוון חשיבה המפריד בין הגישות התכנוניות ו-ב. כיוון חשיבה המשלב ביניהן. כיוון החשיבה הראשון מוצא את ביטויו בתופעת "המטוטלת" ובצמיחת סוגי בתי ספר בעלי אוריינטציה מקוטבת. לעומתו כיוון החשיבה השני מדגים גישה, שהיא הפוכה במגמתה ובכוונותיה.

"כיוון חשיבה זה מנסה לשלב בין הגישות התכנוניות על סמך ההכרה, שלכל גישה תכנונית תרומות ייחודיות למטרות, לתכנים ולדרכי החינוך ומשום כך ראוי להתור לשילוב ביניהן. שילוב או סינתיזה ביניהן עשוי ליצור מצב של השלמה, שבו גישה אחת תפצה ותחפה על חולשות הגישה האחרת." (זילברשטיין, תשנ"א, עמ' 116).

אין זאת אומרת, שהגישה השנייה, זו המשלבת, חופשית ממבוכות, קשיים וכישלונות. אדרבא, אחד "הכישלונות" הידועים, שהמחקר מצביע עליו, הוא היווצרות פער בין הרמה ההצהרתית לבין רמת העשייה, פער שהוגדר גם כיצירת כפל לשון או כפל המסר הקוריקולרי (Silberstein & Sabar, 1990).

גודלד (1984), במחקר מקיף, בדק את מסמכי "האני מאמין" של מאות בתי ספר יסודיים ותיכונים בארה"ב ומצא, שאידיאולוגיות של הזרמים החינוכיים המסורתיים והפרוגרסיביים כאחד מצאו את ביטויין בהגדרה הפורמלית של מטרות החינוך בבתי הספר שנחקרו והיוו מדגם מייצג של בתי הספר בארה"ב. ארבעה סוגי מטרות חינוך נמצאו שכיחים במסמכים שנבדקו: מטרות לטיפול היכולות בתחום האקדמי/אינטלקטואלי, מטרות הקשורות ברכישת מקצוע ובחירת קריירה, מטרות לטיפול תפקודים חברתיים ומטרות לטיפול ומימוש היכולות האישיות של הלומד. בבדיקת התרחשויות ההוראה בכיתות, כלומר בבדיקת תכניות הלימודים בהפעלתן בבתי הספר נמצא, שהזדמנויות הלמידה נגעו בעיקר למטרות בתחום האקדמי-אינטלקטואלי. מסקנתו של גודלד הייתה, שאמנם בתי הספר בארה"ב אינם חסרים מטרות חינוכיות ברמה ההצהרתית, "אבל, אנו חסרים את הבהירות הרצויה למטרות אלו ואת המחויבות כלפיהם" (גודלד, 1984, עמ' 56). במלים אחרות, בהיעדר תרגום אופרטיבי לניסוחים בעלי האופי הכללי של המטרות, אין וגם לא יכולה להיות מחויבות רצינית כלפיהם, וממילא ייווצר פער בין הצהרת הכוונות לבין העשייה החינוכית. סירוטניק (1988) חזר על מחקרו של גודלד והוא מדווח על ממצאים דומים. בהקשר לממצאים של גודלד ושלו מסכם סירוטניק, שבבתי הספר הנבדקים נמצא פער בין הרמה הרטורית, ההצהרתית לבין הרמה המעשית במימוש מטרות החינוך. לטענתו אילו הוגדרו המטרות הכתובות בתכנית הלימודים הפורמלית, על סמך תכנית הלימודים כפי שהיא מופעלת למעשה, אזי התוצאה הייתה שונה בהרבה מהכתוב במסמכים הרשמיים של בתי הספר.

גיפס (1988) מביאה מדוח ועדת HMI, שסיירה במוסדות חינוך בגרמניה. לפי הדוח, מורים בבתי ספר יסודיים גרמניים השיבו בחיוב על השאלה האם הם מעריכים מקוריות ומעודדים גילויי שונות אישית בעבודת תלמידיהם. אך בבדיקת עבודותיהם של התלמידים נמצאו ראיות מעטות בלבד הן למקוריות והן לשונות אישית. נראה אפוא, שממצאים אמפיריים תומכים בטענתנו על הקשיים

ביישום כוונת השילוב של אידיאולוגיות חינוכיות שונות, שתוצאה בולטת שלהם היא כישלון הפערים או כפל המסרים (מסרים שונים ברמת הצהרת הכוונות מול רמת העשייה בכיתה). חסרים לנו ממצאים המתייחסים למצב בתי הספר היסודיים בעלי מבנה הלימודים המסורתי הרגיל במערכת החינוך של ישראל. אנו משערים, בדרגה גבוהה למדי של סבירות, שלו נערך מחקר דומה לזה שערך גודלד בבתי הספר בארה"ב, היו מתקבלים ממצאים דומים.

סביר להניח, כי גם בקרב בתי הספר היסודיים בארץ, בצד הצהרת כוונות להשגת יעדים לימודיים-אינטלקטואליים ושליטה בגופי הידע, המוצגים בתכניות הלימודים המופיעות במערכת השעות, גם מצהירים על כוונות לטיפוח ופיתוח אישיות ונטיותיו של הלומד, מימוש יכולתו, טיפוח לומד אוטונומי, בעל יכולת של הכוונה עצמית וכדומה. ברם, לאור הקשיים הידועים קיים ספק סביר במימוש הסוג השני של המטרות בעשייה החינוכית היומיומית. אין להאשים את מי שמבקשים לשלב את האידיאולוגיות החינוכיות השונות ואת הגישות התכנוניות השונות הנגזרות מהן בהעמדת פנים או בכניעה לכוסף אינטלקטואלי או חברתי. אדרבה, יש להניח כי כוונתם למצות את המעלות, שהאידיאולוגיות המנוגדות עשויות לתרום למבנה הלימודים של המתחנכים, היא כוונה כנה ואמיתית. ואולם, הקשיים בשילוב זה מולידים ככל הנראה את כישלון הפערים.

נראה אפוא, כי בספרות המדווחת ניתן לזהות שלושה סוגי "כישלונות" כתוצאה מן הניסיון לשלב או להביא בחשבון את מעלותיהם של זרמים חינוכיים שונים ושל גישות תכנוניות שונות; כישלון "המטוטלת", כישלון "הפערים" או כפל המסרים (ברמה ההצהרתית וברמת העשייה) וכישלון "ההפרדה" (ההפרדה למוסדות חינוך שונים). אין ספק, שיהיו מי שיסתייגו מעצם הגדרת תופעות אלה כ"כישלונות" או יתווכחו מהי מידת הכישלון בהן. לא כאן המקום להרחיב את הדיון בנושא זה. כוונתנו היא להצביע על העובדה, שמבנה הלימודים רב-הפנים, הקיים בבתי הספר הנחקרים, עשוי למנוע את צמיחת שלוש התופעות שתוארו לעיל.

עיצוב מבנה הלימודים ומיסודו לארבעה גושי לימוד תכנוניים מובחנים, כשלכל אחד מהם תמהיל שונה של מאפיינים קוריקולריים, המייצגים גישות תכנוניות ואידיאולוגיות חינוכיות שונות – הוא דוגמה מעניינת של מבנה לימודים המשלב, ככל הנראה בהצלחה ניכרת, אידיאולוגיות חינוכיות וגישות תכנוניות שונות.

### **מה מאפשר לבתי הספר הנחקרים לקיים מבנה לימודים רב-פנים?**

תנאים מסוימים מבטיחים את קיומו של מבנה לימודים רב-פנים בבתי הספר הנחקרים. החלוקה הברורה לארבעת גושי הלימוד מספקת מסגרת נאותה להקצבת זמן ומשאבים לכל אחד מהם ומונעת

את הלחץ של המקצועות הקרויים מקצועות של "גרעין קשה" (Hard Core) על המקצועות ה"רכים" בתכנית הלימודים הבית-ספרית.

מקובל לחשוב, שבית הספר לעולם אינו מקציב די שעות להשגת מלוא ההישגים ולהשלמת כל הדרישות שמציבה תכנית הלימודים הפורמלית במתמטיקה, בשפות, במדעים וביתר מקצועות "הגרעין הקשה". זו הסיבה לכך, שאנו עדים תדיר ללחץ המופעל להגדלת מספר שעות ההוראה של מקצועות "הגרעין הקשה", על חשבון הפחתה או אף סילוקם של אותם חלקים בתכנית הלימודים הנקראים "רכים". בהבטחת מסגרות פעולה לגיטימיות וברורות במבנה הלימודים הבית-ספרי למרכיבי הנושאים האינטגרטיביים ולתכניות הנוספות ובהקצבת זמן ומשאבים אחרים לחלקים אלה בתכנית הלימודים – הלחצים האמורים לעיל פוחתים או נעלמים כליל. מיסוד ארבעת גושי הלימוד בלוח הזמנים של תכנית הלימודים הבית-ספרית יביא אפוא למניעת הלחצים הבלתי רצויים של המקצועות הקרויים "קשים" על המקצועות ה"רכים". לפיכך מיסוד זה הוא תנאי לקיומו המתמשך של מבנה הלימודים המתואר לאורך השנים.

במבנה הלימודים המתואר התנהגות המורים באשר לתפקודי תכנון הלימודים שונה מאוד בגושי הלימוד השונים. דבר זה עלול ליצור, לפחות לכאורה, קושי פסיכולוגי אצל המורים. שידור ציפיות שונות בנוגע להתנהגות המורים בתחום תכנון הלימודים עלול לגרום למבוכה. לא כך המצב בבתי הספר האלה. במקום הקוטביות, המצויה בדרך כלל בשידור הציפיות מן המורים (למשל, ציפיות לנאמנות ודבקות להנחיות מבחוץ לעומת ציפיות לאוטונומיה ועצמאות פרופסיונלית), בבתי ספר אלה מבנה הלימודים נותן לגיטימציה לנורמות התנהגות שונות בהקשר לגושי הלימוד השונים. מבנה הלימודים בבתי הספר הנחקרים נותן לגיטימציה לקשת רחבה של תדמיות מורים, החל מזו של מורה, המפעיל אוטונומיה מוגבלת ושאינו אלא פרשן נאמן פחות או יותר של תכנית לימודים חיצונית, וכלה בזו של מורה, המפעיל אוטונומיה מלאה ומפתח מאלף ועד תו תכניות לימודים בית ספריות. השיפוטיות הערכיים-אידיאולוגיים השונים, שהם בבסיס הגדרת המאפיינים את גושי הלימוד השונים, המשקל השונה הניתן לממדי העצמאות ומעורבות המורה בגושי הלימוד השונים – כל אלה אינם משרים, ככל שניתן להבחין, תחושה של חוסר נוחות אצל המורים בבתי הספר הנחקרים. אדרבה, הם חשים שהתפקידים השונים שמצפים מהם, נורמות ההתנהגות השונות בהקשר של גושי הלימוד השונים, נמצאים כולם בהתאמה עם המצע החינוכי של בית הספר ועם השקפותיהם החינוכיות ומקדמים אותם מהבחינה המקצועית. הכלל הוא שכל עוד ביצוע תפקידים בתכנון הלימודים הוא עקבי ומתיישר עם הרעיון של "הכוונה עצמית" (Skager, 1984), האוטונומיה של המורים לא נפגעת. לפיכך, התנאי השני לקיום מבנה הלימודים הוא בניית אתוס בית-ספרי שבו קיימות גישות

קוריקולריות שונות אלה בצד אלה ובאופן לגיטימי ושבו המורים מקבלים על עצמם ברצון תפקידים שונים ונורמות התנהגותיות שונות, בהקשר אל גוש הלימוד שבו מדובר. עם זאת, אין להתעלם מן האפשרות, שמורים בעלי מבנה אישיות שונה ובעלי עמדות ונטיות שונות בתחום קבלת ההחלטות, עשויים להתנהג באופן שונה ולגלות עקביות רבה בין בכיוון של יתר אוטונומיה ובין בכיוון של אוטונומיה פחותה בהוראת גושי הלימודים השונים. (בהקשר זה ראוי להעיר, שחוקרים רבים מתייחסים לאחרונה לזיקה הקיימת בין התנהגות המורים לבין הביוגרפיות שלהם.)

תנאי הכרחי שלישי לקיומו של מבנה הלימודים המתואר לעיל הוא ככל הנראה מה שעלינו לכנות השקפת עולם חינוכית מוסכמת, המקובלת על סגל ההוראה כולו, כמו גם על רשויות חינוך מרכזיות האחראיות לקביעת מדיניות תכנון הלימודים הארצי. שניים הם הרעיונות המהווים את אבני היסוד של השקפת עולם זו: א) הרעיון שבית הספר הוא מוסד עצמאי בעל זכות ויכולת להכוונה עצמית בעניינים של תכנון לימודים. בית הספר עושה שימוש במשאבים קוריקולריים חיצוניים ופנימיים כאחד, כדי להשיג מטרות חינוכיות שהוגדרו, או שהוגדרו מחדש על ידי בית הספר עצמו, אך עודן בזיקה למטרות החינוך הארציות. לפיכך, מחד גיסא, בית הספר איננו מוסד המפעיל רק תכניות לימודים כלל-ארציות. מאידך גיסא, הוא גם איננו מוסד בלתי תלוי, מבודד וללא זיקה למערכת החינוך הכללית; ב) הרעיון השני קשור בתפיסת מהות התכניות הכלל-ארציות. הפעלת התכניות האלה נתפסת כמערכת תומכת במקום מערכת כופה. כמערכת תומכת עליה לספק קווי מתאר למורים, חומרים שישמשו משאבים, חומרי למידה לדוגמה, שירותי הכשרה והדרכה שונים למורים וכך הלאה ולא להכתיב מלמעלה למטה או לכפות דרישות להישגים אחידים וחד-ממדיים.

ברור, שכדי להפוך מבנה לימודים כזה לבר-קיימא, יש ליצור בבית הספר מבנה ארגוני ואקלים ארגוני מתאימים. כפי שתואר לעיל, צוותי מורים מילאו תפקידים מוגדרים היטב בתכנון הלימודים ברמה הכיתתית כמו גם ברמה הבית-ספרית. הם לקחו חלק בתכנון, בהפעלה ובהערכה ועיצוב מחדש של תכניות הוראה. המנהיגות הדמוקרטית באופיה של המנהלת, שנסתייעה בהפעלתו של צוות ניהול, שכלל בעלי תפקידי מפתח בסגל ההוראה, חלוקת התפקידים הברורה, בניית מערכת תקשורת יעילה וכן יצירת אקלים חברתי תומך – כל אלה מאפיינים את שלושת בתי הספר הנחקרים. בכל בית ספר מילאה המנהלת תפקיד מפתח בהשתלמות המוסדית ובהפעלת תהליכים לפיתוח סגל ההוראה, על מנת להבטיח מעורבות של הסגל הזה בעיצוב מבנה הלימודים הלכה למעשה (זילברשטיין, 1991).

לבסוף, חשוב לציין שהמבנה הארגוני, שהיווה מנגנון הכרחי ליצירת מבנה הלימודים המתואר, היה פרי של תהליך התפתחותי איטי, בעל מאפיינים ייחודיים לכל בית ספר, תהליך שנמשך בין 5 ל-9 שנים. בתהליך זה נוצרה בהדרגה בכל אחד מבתי הספר הנחקרים מסורת בית-ספרית, הופעלו כוחות

חיברותיים בתהליך קבלתם של מורים חדשים לסגל ההוראה ונתגבש צוות הוראה, המזדהה עם מסורת בית הספר ומצעו החינוכי ודבק בהם.

### סיכום

השילוב בין זרמים חינוכיים וגישות תכנוניות שונות במבנה הלימודים של בית הספר הוא רצוי, וראוי לשאוף למימוש, למרות שהוא בעייתי וקשה ליישום. המקרה של בתי הספר היסודיים האוטונומיים שהוצגו במחקר זה מהווה דוגמה מבטיחה של שילוב מעין זה. לחשיפת המאפיינים הקוריקולריים, המעידים על השילוב המוצהר במבנה הלימודים הייחודי של כל אחד מבתי הספר הנחקרים, השתמשנו בסכמה אנליטית, המבוססת על מושגי מפתח בתכנון לימודים. הממצאים מצביעים על חתך שונה של מיזוג מאפיינים קוריקולריים בארבעת גושי הלימוד המופיעים במבנה הלימודים.

השונות היא בביטויים של אוריינטציה לזרמים חינוכיים שונים, במידת האוטונומיה של בית הספר והמורים, במקום קבלת ההחלטות הקוריקולריות, ובתפקידים שהמורים מקבלים על עצמם וממלאים בתכנון הלימודים. התנהגות המורים, תפקודיהם בתכנון הלימודים ותרומתם בתהליכי תכנון הלימודים היא קונטקסטואלית, במובן זה שהתנהגותם משתנית בהקשר לגוש לימודים שבו מדובר. עם זאת, חשוב לחזור ולהדגיש, שיסוד "ההכוונה העצמית" בהתנהגותם עובר כחתך בכל גושי הלימודים.

מה הן החולשות, הבעיות שטרם באו על פתרונן וההיבטים הטעונים תיקון במבנה הלימודים בבתי הספר הללו? ירידה לפרטים במבנה הלימודים של כל בית ספר בנפרד עשויה לחשוף בעיות ושאלות לא מעטות שטרם מצאו את פתרונן. המאמר שלפנינו איננו המסגרת המתאימה לדיון מעין זה. ואולם, גם ברמת דיון של תבניות מבנה משותפות ומתאר כללי של מבנה הלימודים – רמת דיון שנקטנו במאמר שלפנינו – ניתן להעלות טענות מטענות שונות לחשיפת החולשות במבנה הלימודים שתואר.

אחת הטענות כנגד מבנה הלימודים רב-הפנים היא זו הגורסת, שמבנה לימודים זה הוא חסר איזון. על פי טענה זו, רשויות החינוך המרכזיות שומרות לעצמן את זכויות ההנחיה והפיקוח בתחומי הלימודים, הנחשבים בעיניהם כלימודים החשובים, באמצעות הכתבת תכניות לימוד ארציות ודרישות, המחייבות את כל מערכת החינוך, ומניחות חלק קטן במערכת השעות (בין 15-30 אחוזים) לניסיונות של מימוש האוטונומיה בנושאים לא מרכזיים, שהמערכת אינה מחשיבה במיוחד. יתר על כן, אפשר גם לטעון, כי בעצם אין חידוש במבנה הלימודים המוצג לעיל, שכן בתי ספר אלה מגשימים הצעה ישנה, שכבר הופיעה בתחילת שנות החמישים כאחד מסעיפי חוק החינוך הממלכתי. לפי סעיף זה,

במערכת החינוך בישראל בכל בית ספר יסודי רשאים ההורים וגורמים מקומיים אחרים לקבוע עד עשרים וחמישה אחוז מן הנלמד במערכת השעות של בית הספר.

באשר לטענה האחרונה, שהיא נכונה לכאורה, ניתן לומר, שאמנם יש כאן הגשמת הצעה או חזון חינוכי, שהיו טובים בשעתם והם טובים כיום, ואין לראות בכך מגרעת, אלא הגשמת שאיפה ישנה, שתוקפה לא פג.

נשאלת עדיין הטענה הראשונה, שלפיה קיים יחס מבחין מבחינת מתן חשיבות לגושי הלימוד השונים. כך, למשל, לגוש מיומנויות היסוד – ופחות למקצועות הנפרדים – שבהן מתבססים על שימוש בחומרים ובמקורות מבחין, מייחסים חשיבות רבה, בעוד שלנושאים האינטגרטיביים ולתכניות הנוספות, שבהם מתבססים בעיקר על חומרים ומקורות מבפנים – מייחסים חשיבות פחותה. למיטב הבנתנו, מנקודת מבטם של בתי הספר עצמם, אין להבחנה הזאת על מה להתבסס.

כבר שוואב הבחין בכתביו (1983) בין דיסציפלינות אינטלקטואליות לדיסציפלינות לא-אינטלקטואליות. הראשונות מוגדרות בתור תחומי דעת אקדמיים מוכרים, כמו מתמטיקה, מקצועות מדעי הטבע ועוד, שבהם מקורות הסמכות הם אנשי ה-Subject Matter. האחרונות אין להן תחומי הגדרה קבועים, והכוונה היא לנושאים שונים, השאובים מתחומי החיים והניסיון היומיומי ומקומם לא יכירם בדיסציפלינות האקדמיות המקובלות. בעיני שוואב, אלו ואלו הופעתם בתכנית לימודים חשובה, הוראתם לגיטימית ותקפה, אף שהנימוקים להכללתם בתכנית הלימודים עשויים להיות שונים.

בשלושת בתי הספר, עצם מיסוד גושי הלימוד ושמירתם כמסגרות תכנון והוראה שנה-שנה מתוך הכרה בחשיבות מקומם הקבוע במערכת השעות מונע היווצרות יחס מבחין מבחינת מתן חשיבות שונה והיווצרות לחץ של מקצועות "הגרעין הקשה" על "המקצועות הרכים", כביכול, המופיעים בנושאים האינטגרטיביים ובתכניות הנוספות. ככל הידוע לנו, בבתי ספר אלה לא נוצר מצב, שעליו דווח בעיתונות בהרחבה, שבו – כתוצאה מן הלחץ הפסיכולוגי שאליו נקלעו בתי ספר רבים עם הנהגת מבחני הסקר בהבנת הנקרא והמתמטיקה – שונתה מערכת השעות, ובמשך חודשים התרכזו שם בתרגול לקראת המבחנים תוך ביטול לימודים אחרים. זאת לא רק מפני שבבתי הספר האלה הישגי התלמידים במיומנויות היסוד גבוהים יחסים והם אינם חוששים מאבדן היוקרה. בבתי ספר אלו גם שוררת ההכרה, שלפיה התעוררות בעיות בהוראת מקצועות "הגרעין הקשה" (הבנת הנקרא ומתמטיקה, למשל), מחייבת פתרונות במסגרת הזמן המוקצב להוראת מקצועות אלה מבלי לפגוע ב"מקצועות הרכים" (הנושאים האינטגרטיביים ותכניות נוספות). היחס הערכי, שמגלים בבתי ספר אלה ליסודות האידיאולוגיה החינוכית שבתשתית עיצוב הנושאים האינטגרטיביים והתכניות



הנוספות, הוא שמבטיח את מיסוד החלקים האלה במערכת השעות וחיסונם מפני לחצים אפשריים של המרכיבים האחרים.

טענה אפשרית אחרת נגד מבנה הלימודים של בתי הספר האלה היא זו האומרת, שבמבנה לימודים, שבו קיימת שונות כה רבה בין גושי הלימודים בשורה של מאפיינים בסיסיים, כולל התייחסות המורים להוראה ותפיסת תפקידם בתכנון הלימודים, קיימת סכנה של חוסר עקביות (Consistency) והיווצרות סתירות פנימיות. כבר צוין לעיל, שלמרות שהתנהגות המורים ואופן תפקודם בתכנון הלימודים קונטקסטואלית במובן זה, שהתנהגותם משתנית בהקשר לגוש הלימודים שבו מדובר, יסוד "ההכוונה העצמית" בהתנהגותם עובר כחתך בכל גושי הלימודים.

ואמנם, בבתי הספר האלה קיימת שאיפה ללכידות באידיאולוגיה החינוכית בכך, שבכל גושי הלימוד המורים שומרים על מידה מסוימת של אוטונומיה. היסוד של "הכוונה עצמית" מתקיים גם בגוש מיומנויות היסוד. במקצועות אלה ההכרעות בבחירת התכנים ורצפי ההוראה הן חיצוניות, ולמרות זאת אין תחושה של תכתיב וכפייה, מפני שקיימת הפנמת הנימוק בדבר הצורך במומחיות בתחום הדעת, על מנת לקבוע מה משמעותי ומה חשוב ללמוד במקצועות אלה. מחד גיסא, בהיעדר רמת מומחיות מתאימה אצל המורים, הסמכתם של אנשי מקצוע מבחוץ בקבלת ההכרעות נראית למורים מובנת ומוצדקת. מאידך גיסא, המורים רואים מחובתם ומסמכותם המקצועית להתאים את החומרים הבאים מבחוץ באופן שהתלמידים ירצו ויכלו ללמוד אותם. ביצירת המוטיבציה ובהתאמת החומר לרמות קושי ולסגנונות למידה מפעילים המורים את יסוד "ההכוונה העצמית". בכך הם רואים עצמם, במידה רבה של צדק, כמי שמפעילים אוטונומיה גם במקצועות אלה. ובכל זאת, צצה ועולה שאלת יסוד, שטרם נמצאה לה תשובה מספקת.

מק-קסלין וגוד סבורים, שחוסר הלכידות והעקביות במסר החינוכי בעשייה החינוכית ברמות גיל שונות או באותה רמת גיל בהוראת מקצועות שונים (אם על ידי אותו המורה או על ידי מורים שונים), יכול לשאת תוצאות שליליות מבחינת ההשפעה על התלמידים. ארגון וניהול ההוראה בכיתה באופן המתפרש לכיווני חינוך ולמטרות חינוך, יכול להביך את הלומד ולמנוע הישגים חינוכיים מצופים (McCaslin and Good, 1992). יוצא אפוא, שגם אם תחושת המורים בתפיסת תפקידי התכנון וההוראה כתפיסה רבת-פנים עודנה נוחה להם מבחינה פסיכולוגית, בגלל ניסוח הצידוקים הקונטקסטואליים להתנהגויות מורה שונות בתכנון והוראת גושי הלימוד השונים – **עדיין נשארת פתוחה השאלה הנוגעת לתלמידים**; איך הם מקבלים את המסרים השונים, מסרים שבחלקם מפורשים, אבל עיקרם בצורת תכנית לימודים משתמעת (Implicit Curriculum), או תכנית לימודים סמויה (Hidden Curriculum). מה קורה אצל התלמידים, שבנושאים האינטגרטיביים מעודדים אותם לשאול שאלות, להביע התעניינות, לבחור בעיות לטיפול, לתכנן

דרכים להתמודד עם הבעיות שנוסחו על ידיהם, או שלפחות היה להם חלק בניסוחם, מעודדים אותם אולי להגיע לתוצרים שונים, להעזי ולהסתכן וגם לטעות – בעוד שבמיומנויות היסוד עליהם ללמוד תכנים, שנקבעו על ידי רשויות חיצוניות בדרכים שלא הם מחליטים עליהם, במגמה להגיע לתוצאות אחידות, קבועות מראש והכרעות אחרות שהם אינם שותפים להן, בדרך כלל. לשאלה זו אין לנו תשובה – היא ראויה למחקר מעמיק.

דרלינג המונד (Darling-Hammond, 1992) בביקורת שמתחה על המסרים הסותרים ברמת העשייה החינוכית בבתי הספר כתוצאה מניסיונות יישום של רפורמות חינוכיות עם אידיאולוגיות סותרות, מעלה את הטענה בדבר חשיבות יצירתה של רוח חינוכית קוהרנטית בכל דרגות הגיל ובהוראת כל המקצועות באותה דרגת גיל, רוח המבוססת על יישום מסקנות של ממצאים בתחום המחקר הפסיכולוגי של הלמידה. מסקנות אלו אומרות כי בכל המקצועות ראוי להתייחס אל הלומד כשותף פעיל בבניית הידע שלו בסביבה החברתית, שבה הוא חי ולומד, כפותר בעיות וכמפתח את כישוריו להסתגלות חברתית. גישה כזאת מחייבת תפיסה עקרונית של הוראת החשבון כמקצוע, שבו מטפחים חשיבה מתמטית והבנת מושגים מתמטיים ולא רק עוסקים בתרגול ובהקניית אלגוריתמים בדרך המכנית. דווקא בתחומי המדעים המדויקים נחשפו באופן יחסי ממצאים רבים, המצביעים על מושגים מוטעים ועל חשיבה אינטואיטיבית וספונטאנית אצל הלומדים בגילאים שונים ובהקשרים שונים. לאור מחקרים אלה, שטראוס (Strauss, 1984, 1990) מבקש לגשר בין תוצאות המחקרים הפסיכולוגיים בתחומי ההתפתחות הקוגניטיבית ובין ההוראה. לדעתו, מסקנות התאוריה של ויגוצקי ומסקנות המחקרים של חוקרים אחרים בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית יכולות להיות מיושמות בהוראה ובתכניות לימודים בדרך של הצבת מטלות למידה, שבהן הלומד בונה באופן פעיל את המבנים הקוגניטיביים שלו בסביבה חברתית מתאימה ובסיוע המורה התומך.

רמז לאי-הנוחות הקיימת עקב שידור מסרים לא אחידים קיבלנו באחד מבתי הספר הנחקרים (בית ספר א'). בבית ספר זה נשלחה מורה למתמטיקה להשתלמות מיוחדת, כדי שבשובה תמלא תפקיד של מרכזת המקצוע ותשנה את מטרות וכיווני ההוראה בחשבון מכיוון של לימוד אלגוריתמים בדרך מכנית אל כיוון של פיתוח מושגים וחשיבה מתמטית. בבית ספר זה הגיעה המנהלת למסקנה, שאכן יש מקום לבדיקת מצב הוראת המתמטיקה, במגמה ליישם תפיסה הטוענת, כי הלומד הוא שותף פעיל ביצירת הידע שלו בתהליך הלמידה (שגיא, 1992). מקרה זה מצביע מפורשות על הבעייתיות הקיימת במבנה הלימודים, הבנוי על גושי לימוד המייצגים אידיאולוגיות וגישות תכנוניות שונות מנקודת מבטו של הלומד. נקודה זו טרם נחקרה כראוי.

לסיכום נאמר, שאף שתיארנו תנאים אחדים, הנחוצים לקיום מבנה הלימודים בבתי הספר הנחקרים, עדיין עלינו להיות זהירים בהחלת ממצאי חקרי-מקרה אחדים על גבי בתי ספר אוטונומיים אחרים.

השאלה בדבר המידה, שבה ניסיון בתי הספר הנחקרים יכול להיות מועבר לבתי ספר יסודיים אחרים – כאלה שמתקיים בהם תכנון לימודים בית-ספרי וכאלה שלא מתקיים בהם תכנון לימודים בית-ספרי – מחייבת עיון ומחקר נוספים. דרושים מחקרים נוספים, שבהם תיבדקנה תכניות לפיתוח סגלי הוראה לבתי ספר אוטונומיים ולבניית מערכות תומכות, המספקות משאבים וידע מקצועי, ומחקרים הבודקים השפעות אפשריות של צורות שונות של מבנה הלימודים ועל התלמידים עצמם. לבסוף, נראה לנו, כי בבתי הספר שעליהם דיווחנו נעשה ניסיון מעניין ומבטיח לשילוב אידיאולוגיות חינוכיות וגישות תכנוניות. ראוי שהרשויות המרכזיות ימשיכו לעודד בתי ספר להצטרף לתנועת בתי הספר האוטונומיים – הרפתקה חינוכית רבת עניין וחשיבות, אבל כרוכה בלא מעט קשיים ובעיות, שטרם נמצא להם פתרון.

## **נספח**

### **הגדרות של מושגי מפתח בסכמה האנליטית לתיאור מבנה הלימודים**

#### **בבתי הספר הנחקרים**

**סילבוס:** מסמך כתוב, המפרט את מהלך הלימודים של תכנית לימודים במונחים של תכנים, רצף והקצבת זמן מוצעים; רשימה של דרישות מינימום וניסוח של מסגרת קונספטואלית של התכנית במונחים של מטרות חינוך כלליות, תפיסת מהות המקצוע או הנושא הנלמדים, הצעות לאסטרטגיות של למידה והוראה, תפיסה של התפתחות התלמיד, ציפיות כלפי המורה מבחינת תפקידו בהפעלת התכנית וכדומה.

**חומרי למידה:** חומרים ועזרי הוראה, כתובים או במתכונת אחרת, כגון עזרים אור-קוליים, משחקים חינוכיים, חומרים ומכשירים לעריכת ניסויים וכו'. אלה יכולים לשמש את התלמידים או את המורים, ומטרתם המוצהרת היא לשמש כלים בהפעלת תכנית הלימודים.

**תכניות הוראה:** תכניות שהמורים מתכננים לבניית הסביבה הלימודית, תכנון פעילויות לימודיות בכיתה, הכולל את כל ההתנהגויות הפרה-אקטיביות של המורים בתכנון השיעורים.

**אינטגרציה:** מושג זה מתייחס לקיומם האפשרי של קשרים הדדיים בין מקצועות ונושאים, תוך שילוב של תכנים ופעילויות לימודיות, שמקורם בתחומי דעת ותחומי ניסיון חיים שונים.

**יסוד מארגן:** מושג זה גובש על ידי טיילר (Tyler, 1949). הוא מציין רעיון מרכזי, טיפוח מיומנות, ערך או עמדה, תחום עניין או בעיה, המשמשים יסוד המארגן את החלקים השונים של התכנית, והופך אותם לשלם מתואם ובעל משמעות.

**הקצבת זמן:** האופן של הקצבת זמן, אם קבוע או גמיש, נקבע מתוך היענות לדרישות חיצוניות, או נקבע באופן פנימי.

**הערכת הישגים:** הערכת הלמידה של התלמידים ומעקב אחר התקדמותם ומדידה של הישגים ותוצרים.

**מעורבות מורים:** מעורבות של מורים בתכנון הלימודים, בתכנון הכוללני של תכנית בית הספר, בתכנון השכבתי ובתכנון הכיתתי, מידת האוטונומיה המצופה מהם ואופן תפקודם בעניינים של תכנון הלימודים.

**מעורבות תלמידים:** מעורבות והשתתפות של תלמידים בתכנון הלימודים, בבחירה וביצוע של משימות לימודיות.

**מעורבות הורים:** שיתוף ההורים בתכנון, הפעלה ומעקב אחר תכנית הלימודים הבית-ספרית.

### **ביבליוגרפיה**

אדן, ש', מוזס, ש', עמיעד, ר' (תשמ"ו). **אינטראקציה בין "מרכז" לבין ה"פריפריה" בתכנון לימודים**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

גל, א' (1989). **תכנון לימודים בית ספרי בבית ספר קהילתי אוטונומי – חקר מקרה**, עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח". אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

**דוח הקבוצה המיוחדת של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתרבות**, (1984).

זילברשטיין, מ' (1984). מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל, **עיונים בחינוך**, 40, עמ' 150-131.

זילברשטיין, מ' (1991). המבנה הארגוני של בתי הספר האוטונומיים בזיקה לתכנון לימודים; וריאציות לתבנית בסיסית, **עיונים במינהל וארגון החינוך**, 17, עמ' 73-39.

זילברשטיין, מ' (תשנ"א). מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית: פנים משלימות בתכנון הלימודים של בית הספר היסודי האוטונומי. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון הלימודים: השתמעויות להכשרת מורים**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים והגף להכשרת עובדי הוראה. כספי, מ' (1985). **למידה פעילה לקראת העשור השני: התפתחות**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

כספי, מ', הר-ציון, ר' (1985). **בית הספר הפעלתני – דגם לתהליך אוטונומיה ריאלי ומאוזן**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, הועדה לחינוך יסודי. כספי, מ' (1992). מנהלת המחלקה לתכניות ושיטות, משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך יסודי, ירושלים, מידע אישי.

לם, צ' (1989). רפורמה? "**הארץ**", 28.4.1989. נבו, ד', גולדבלט, א' (1988). **תפיסות הערכה והערכת מצב בית ספרי בבתי ספר פעלתניים**; דוח מחקר, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

עזר, ח' (1986). **תכנון לימודים בית-ספרי – חקר מקרה**, עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

פרידמן, י' (תש"ן). משמעויות ומיקוד באוטונומיה. בתוך י' פרידמן (עורך), **אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע**. מהדורה שנייה מורחבת, ירושלים, מכון הנרייטה סאלד.

רשף, ש' (תש"ן). האוטונומיה של בית הספר – עידן חדש בחינוך הממלכתי. בתוך י' פרידמן (עורך), **אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע**. מהדורה שנייה מורחבת, ירושלים, מכון הנרייטה סאלד.

שגיא, א' (1992). מנהלת בית ספר יסודי ממלכתי ע"ש שז"ר, הרצליה, מידע אישי. שטראוס, ס' (1984). חידושים בפסיכולוגיה התפתחותית-קוגניטיבית. **גדילה והתפתחות**, האגודה הישראלית לגדילה והתפתחות, תל-אביב, עמ' 12-6.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

- Connelly, F.M. (1972). The function of curriculum development. **Interchange**, **3**, 2-3, pp. 161-171.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. **Educational Researcher**, **19**, (1), pp. 3-13.
- Darling-Hammond, L. (1992). **Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation**. Invited address at the AERA Annual Meeting in San Francisco, CA.
- Dewey, J. (1916). **Democracy and education**. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938/1965). **Experience and education**. New York: Colliers-MacMillan.
- Egan, K. (1987). On learning: A response to Floden, Buchmann and Schwille. **Teachers College Record**, **88**, (4), pp. 507-514.
- Eggelston, J. (1977). **The ecology of the school**. London: Methuen.
- Eisner, W.E. (1971). Persistent dilemmas in curriculum decision-making. In W.E. Eisner (Ed.), **Confronting curriculum reform**. Boston: Little, Brown, pp. 162-173.
- Eisner, W.E. (1975). Curriculum development in Stanford's Kettering Project: Recollections and ruminations. In J. Schffarzick and D.H. Hampson (Eds.), **Strategies for curriculum development**. Berkeley, California: McCutcheon Pub. Co. pp. 147-168.
- Gipps, C. (1988). What exams would mean for primary education. In D. Lawton & C. Chitty (Eds.), **The national curriculum** (Bedford Way Papers/33), Institute of Education, University of London, pp. 65-77.
- Goodlad, J.I. (1984). **A place called school: Prospects for the future**. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, D. (1987). Autonomy is more than just the absence of external constraints. In N. Sabar, J. Rudduck, W.R. Reid (Eds.), **Partnership & autonomy in SBCD**. Sheffield: University of Sheffield, Division of Education, pp. 29-36.
- Harrison, J. & Globman, R. (1982). Open education in three societies. **Comparative Education Review**, **26**, (3), pp. 352-373.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1975). **The logic of education**. London: Routledge and Kegan Paul.
- House, E.R. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. **Journal of Curriculum Studies**, **11** (1), pp. 1p15.

- House, E.R. (1986). **New direction in educational evaluation**. London: Falmer Press.
- Husen, T. (1979). **The school in question: A comparative study of the school and its future in western societies**. Oxford: Oxford University Press.
- Kliebard, H.M. (1979). Systematic curriculum development 1890-1959. In Y. Schaffarrick & G. Sykes (Eds.), **Value conflicts and curriculum issues**. pp. 197-235. California: McCutchan.
- McCaslin, M. & Good, T.L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. **Educational Researcher**, Vol. 21(3), pp. 4-17.
- McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teachers, In L.E. Beyer & M.W. Apple (Eds.), **The curriculum: Problems, politics and possibilities**. Pp. 191-203. New York: State University of New York Press.
- Sabar, N. (1987). School based curriculum development: The pendulum swing. In N. Sabar, J. Rudduck & W.R. Reid (Eds.), **Partnership & autonomy in SCBD**. Sheffield: Division of Education, University of Sheffield, pp. 1-4.
- Sabar N. (1989). School based curriculum development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), **International encyclopedia of education**, Supplementary 1, pp. 201-205, Oxford: Pergamon Press.
- Sabar, N., Rudduck, J. & Reid, W. (Eds.), (1987). **Partnership and autonomy in school based curriculum development**. Sheffield: University of Sheffield Publications.
- Sarason, S.B. (1982). **The culture of the school and problem of change** (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Schwab, J.J. (1976). Education and the state: Learning community. In **Great Ideas Today**, pp. 234-271. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Schwab, J.J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. **Curriculum Inquiry**, 13, 3, pp. 239-265.
- Shubert, W.H. (1984). **Curriculum books: The first eighty years**. Langham, New York: University Press of America.
- Shubert, W.H. (1986). **Curriculum: Perspective, paradigm and possibility**. New York: MacMillan.

- Silberstein, M. & Sabar, N. (1990). **The idea of self-direction as reflected in the school curriculum structure of autonomous primary school in Israel.** Paper presented at the AERA Annual Meeting, Boston, MA.
- Silberstein, M. (1987). School-based curriculum development in Israeli elementary schools. In N. Sabar, J. Rudduck & W.R. Reid (Eds.), **Partnership & autonomy in SCBD**, pp. 6-11. Sheffield: Division of Education, University of Sheffield.
- Sirotnik, K.A. (1988). What goes on in the classroom? Is this the way we want it? In L.E. Beyer & M.W. Apple (Eds.), **The curriculum: Problems, politics and possibilities**, pp. 56-74. New York: State University of New York Press.
- Skager, R. (1984). **Organizing school to encourage self-direction in learners.** UNESCO Institute for Education, Oxford: Hamburg and Pergamon Press.
- Spradley, J.P. (1980). **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, S. (1990). A middle level development model of instruction. **Archives de Psychologie, 58**, pp. 137-144.
- Tamir, P. (1986). Teachers' autonomy in a centrally developed and controlled curriculum: An Israeli view. **Scottish Educational Review, 18**, (2), pp. 86-92.
- Tangerud, H. & Wallin, E. (1986). Values and contextual factors in school improvement. **Journal of Curriculum Studies, 18** (1), pp. 45-61.
- Tyler, R.W. (1949). **Basic principles of curriculum and Instruction.** Chicago: University of Chicago Press.