

ציון ששון וד"ר שלמה קניאל

סמינריון הידקטי מחקרי רציונאל – מטרות וביצוע

ראשי פרקים

- א. הבעיות
- ב. הסמינריון
- ג. הדגמה: שיעור בתניך
- ד. סיכום

★ ★ ★ ★ ★

בעבודתנו החינוכית השוטפת, זכינו לראות מורים ותיקים בעבודתם היומיומית, ומאידך גיסא פרחי הוראה, העושים את צעדיהם הראשונים. בכלם מצאנו מספר בעיות מרכזיות המשותפות למורה הותיק ולצעיר. להלן נסקור את הבעיות המרכזיות שזיהינו אצל מורים, ואשר על לקחיהן נבנה הסמינריון הידקטי מחקרי. סמינריון זה מהווה את קורס הסיום המרכזי בלימודי הסטודנטיות במסלול הוראה לחטיבות הביניים.

א. הבעיות

1. הטלת האחריות לכשלקן על התלמיד

המורה נוטה להטיל אחריות לאי הצלחתו על התלמידים. אם התלמיד נכשל – הסיבה נעוצה במוגבלותו ובכשרונו הלקוי של התלמיד. הדבר גורם למורים להשאר קפואים בתוך מערכת הוראה שסיגלו לעצמם, מבלי יכולת להשתנות ולשנות את תלמידיהם. התפיסה הקיימת היא, שהתלמיד חייב להסתגל (להשתנות) למורים ולביה"ס, ואלה מצידם נשארים קבועים ובלתי משתנים. חשוב לפתח גישה הפוכה ונוגדת, אשר מעמידה במרכז את הצורך של המערכת להשתנות מבנית, ולגמישות מירבית. האחריות לכישלון התלמיד היא תמיד של המורה והמסגרת, ולא של הילד עצמו.

שבהם יעסוק הילד בעצמו בצורה פעילה ופוריה באיזושהו אספקט של החיים שמעניין אותו. המורה הוא מזרו הלמידה, יותר מאשר מתווך של ידע. המורה, בתהליך הלמידה, משמש בתפקיד "המילדת" – כפי שהגדיר זאת סוקרטס – המסייעת לתהליך הלידה, אולם התיווך שבא לעולם הוא פריה של היולדת בלבד, ולא של המילדת.

אחד מתוצרי הלוואי של הפרוייקט האישי היה, אימון ותרגול של התלמידה בכתיבת עבודה מובנית. תלמידה הלומדת להנחות ילד בכתיבת עבודה, לומדת למעשה בעצמה על מהותה של הכתיבה. שכן כתיבת עבודה סמינריונית, או כל עבודה מדעית, חייבת לעבור את השלבים שתיארנו לעיל באמצעות הפרוייקט האישי. וכך, מתוך ראיית הקשיים והלבטים האוביקטיביים של התלמיד תלמד התלמידה במימד הסוביקטיבי להפנים שיטות עבודה ודרכי כתיבה וחשיבה יעילות יותר.

לסיכום: ראוי להאמר, כי לאור התפוקות שצויינו לעיל כדאי להמליץ במסגרת הכשרת המורים למסד דרך עבודה זו כשלב בתהליך ההכשרה, ולדרוש אותו כחלק ממחויבויותיה הפורמאליים של התלמידה. ציונה של התלמידה צריך להקבע בהתאם למבנה אישיותה הספציפית והיעדים הברורים שהציבה לעצמה בראשית עבודתה. תלמידה שתדע להנחות נפש אחת מישראל, תשכיל ללמד עולם מלא.

2. זהו מטרות העל

המורה אינו מזהה ואינו מקשר בין מטרות העל של המקצוע לבין המתרחש בחיי היום-יום בכיתה. למורה יש תפיסת עולם חינוכית, אולם היא אינה מספיק מובחנת (crystelized) וברורה לו. בהעדר בהירות בתפיסת העולם החינוכית קשה למורה לזהות מטרות העל, ואף לבחור ביניהן. גם אם ניסח המורה מטרות על ברורות, הוא מתקשה לקשר בינן לבין מטרות השעור. העדר הקשר מקשה על מעשה ההוראה במספר תחומים:

א. המורה מתקשה לנצל את התכנים והמאורעות בכתה לצורך השגת מטרות על.

ב. התלמידים חסרה מוטיבציה בסיסית ללמידה, מכיון שלא ברור להם כיצד יחידת הלימוד הספציפית מתקשרת לצרכים שלהם.

הלמידה אינה משמעותית במובן הרחב ביותר. המורים עצמם מתקשים לענות לשאלות התלמידים בדבר הצורך בנושא הנלמד. מציאות כזו מדגישה עד כמה רחוק מעשה ההוראה מצרכי הלומד לפחות מנקודת מבטו של התלמיד עצמו.

3. רייה במטרות

כאשר ניסינו לחבר בין מטרות העל של המקצוע לבין מטרות השעור, גילינו רייה במטרות. מטרות המקצוע ומטרות השיעור יוצרות 'צפיפות' רבה מאד בתהליך ההוראה, כך שמעודף מטרות אין רואים ואין משיגים כמעט אף מטרה. יותר מזה: גם אם מזהים מספר מטרות בשעור, הרי הן לא מספיק מרוכזות מבחינת זמן ההשקעה. כמו כן, המטרות המופיעות במספר שיעורים אינן מצטברות לכדי שלם אחד, שיאפשר השגת המטרות. הדבר דומה לתותחן שיש לו מנת פגזים מוגבלת, זמן נתון ויעדים ברורים. ובמקום לרכז מאמץ על יעד מוגבל עם כמות מסוימת של פגזים בזמן קצר, הוא מפזר את התחמושת, וכל פעם יורה פגז אחד על יעד שונה. אין ספק שיש לרכז מאמץ הוראתי על מעט מטרות ברורות בזמן מוגבל, ואח"כ לעבור למטרות אחרות. המשמעות הרחבה של המסקנה הזו היא, שיש לבצע תיאומים רחביים (בתוך אותה שנה על פני מספר מטרות) ותיאומים אורכיים (על פני מספר שנים על הרבה מטרות). נראה שהמערכת זקוקה לכושר אירגוני ותיאומי הקיים בתעשייה, מבלי להעתיק מהתעשייה את האידיאולוגיה, שבה הילד שווה למוצר או לאובייקט. אפשר להצמד לאידיאולוגיה חינוכית הומנית, שבה הילד עומד במרכז, ויחד עם זה לשאול מהתעשייה את האמצעים היעילים באירגון, בחשיבה, ובתהליך קבלת החלטות.

4. הפיכת התכנים למטרות

המורה משועבד לתוכן כמטרה, ואינו מעמיד מטרת הקשורות בחשיבה ובתהליך הלמידה. עיקר הדגש בשיעורים הוא על מידע במקצועות שונים. בתוך שלל השעורים הרוויים במטרות קשה למצוא מורים המלמדים כיצד להתכונן למבחן; כיצד לפתור נכון מבחנים שונים; אסטרטגיות בהבנת הנקרא והבעה בכתב; חשיבה שיטתית לפתרון בעיות, תהליכים ועקרונות במיון והשוואות; אסטרטגיות למידה חכירה; ועוד. נראה שהמורה מביט על תהליך ההוראה דרך צוהר פחות חשוב (תכנים) ומאבד את ראיית המטרות הקשורות בפיתוח יכולת הלמידה.

5. העדר הבנייה לוגית

למורים חסרה ההבנייה הלוגית של המקצוע או הנושא שמלמדים הם אותו. לדוגמא: כיצד מאורגן הנושא הנקרא "השבת אבדה"; או גורמים ראשיים ומשניים לשינויי אקלים. כדי לארגן נכון את הנושא וליצור מבנה דעת ברור יש להתמודד עם שני תחומים חשובים:

- א. בקיאות רבה בתוכן.
- ב. יכולת להבנייה לוגית.

שני התחומים חשובים והכרחיים כדי להגיע לתוצר הסופי, קרי: הבנייה לוגית של הנושא או המטרה/ות.

6. הגדרת דרישות הקדם

במקרים רבים מתקשה המורה להגדיר מה הם הכשרים או המטרות עליהן מתבססת יחידת הלימוד שלו. התוצאה היא שלעיתים נדמה למורה שמטרה מסוימת אינה ניתנת להשגה ע"י חלק מהתלמידים, מכיוון שחסר להם חומר קודם. בעוד שבפועל אין שום תלות בין המטרות. התופעה הזו קיימת גם בכיוון הפוך, כלומר, המורה חושב שמטרות מסוימות שלא הושגו אינן חשובות, בעוד שבפועל הן קריטיות להשגת מטרות השיעור.

מסקנתנו היא, איפוא, שיש חשיבות רבה שהמורה יוכל להגדיר במונחים אופרטיביים מה הן הדרישות הקדם ההכרחיות להשגת המטרה. במושג "הכרחיות" אנו מתכוונים לאותן דרישות קדם, שבלעדן לא תושג המטרה. לדוגמא: כדי להבין את חוק השוויון במשוואות אין צורך באף דרישת קדם (אולי מתחום החשיבה). אולם ברגע שצריך לפתור משוואה שיש בה חיבור וחיסור צריך את אותן דרישות קדם ספציפיות למשוואה זו. דוגמא נוספת, שעלתה מתוך שיחת הדרכה עם אחד המורים: השעור שהועבר היה על שיטת חניית בני ישראל במדבר וסדר היציאה

מחניה למסעות. המורה לא היה שבע רצון מרמת ההבנה של הכתה. כאשר ניתחנו ביחד את דרישות הקדם ההכרחיות, הסתבר כי לתלמידים חסרה אוריינטציה במרחב הגיאוגרפי של מדבר סיני וכווני רוחות השמים. ההתמצאות בכווני השמים והבנייה יותר נכונה של המרחב בו פעלו השבטים היו מאפשרים את השגת המטרה הלימודית. הדרך, איפוא, למצוא את דרישות הקדם ההכרחיות היא בהגדרה ברורה של התנהגות המטרה, וניתוח לאחור של המרכיבים ותת המרכיבים הדרושים להשגתה.

7. חשיבות תהליכי ההערכה והמידה

למורים יש חוסר ידע לגבי חשיבותם של תהליכי הערכה ומידה כמכשיר לבדיקת המטרות. המבחן נתפס כמכשיר זירוז או ענישה לתלמידים והמורה נתפס כנציגו של הקב"ה החייב לשמור על הצדק האבסולוטי במתת האל"ה הנקראת ציונים. הסתבר שקל לשנות את עמדות המורה ולשכנעו בדבר הקשר בין המטרות לבין המבחן, אולם הדרך משינוי המרכיב הקוגניטיבי בעמדה ועד השינוי ההתנהגותי היא ארוכה, מכיוון שההתנהגות הרצויה אינה ברפרטואר של המורה.

8. העדר תנאי סביבה נוחים

המורים אינם שבעי רצון מהמצב הקיים. הם מרגישים שיש להם בעיות קריטיות בעבודה, אולם קשה להם לנסח את הבעיה, ובודאי לא לתת פתרונות. החינוך וההוראה חשובים להם, ורוכז מסורים לעבודה ובעלי מוטיבציה גבוהה לתרום מעצמם. המציאות הסובבת אותם מקשה עליהם לחשוף את הפוטנציאל ולכן יש צורך ליצור תנאי סביבה נוחים לצורך יצירת השינוי.

9. העדר אינטגרציה בין הקורסים הנלמדים בסמינרים

תכנית הלימודים בסמינר בנויה מקורסים שונים, המהווים אבני יסוד לבניית שעורים בשדה. ההנחה הסמויה היא, שפרח ההוראה יוכל ליצור אינטגרציה בין המרכיבים השונים, ולישם זאת בבואו להורות. אולם בפועל מעשה האינטגרציה קשה מאוד, ולהערכתנו בלתי אפשרי ללא הכוונה. נגזר מכך שיש לבנות בתוך תהליך הכשרתו של המורה את האינטגרציה בין הקורסים השונים, כך שבין תהליך הלמידה של פרח ההוראה לבין היישום בשדה יהיה מרחק קצר מאוד. במלים אחרות: כדי לבנות את הטרנספר יש צורך ללמד אותו כבר בסמינר ולא לחכות, לשוא, שפרח ההוראה יבצע אותו בכוחות עצמו.

כאשר אוספים את כל הלקחים והמסקנות, ומנסים לראות את התמונה השלמה, רואים מורה הפועל ללא אוטונומיה. המורה הפך למוציא לפועל של תוכניות לימודים שנקבעו על ידי משרד החינוך. הוא איננו יורד לעומק הרציונל של כל תוכנית, ובהעדר יכולתו להסביר את ה'למה' הוא נראה כמו שוליה המקבל הוראות מדויקות מה לעשות. אין פלא שהמורה נעדר גמישות בהפעלת תוכניות, ואין פלא שהוא אינו נהנה מתהליך ההוראה. המסקנה היא שצריך להעניק למורה יותר אוטונומיה בהוראה. הבעיה היא שיש צורך ללמדו להיות אוטונומי, מכיוון שאוטונומיה (אחריות) לוקחים ולא מקבלים. רק אדם שידע מה לעשות, יוכל לקחת אוטונומיה. לשמחתנו גילינו מורים עם מוטיבציה ויכולת שכלית גבוהה. מאידך, מצאנו שהמורה לא יוכל להיות אוטונומי, מכיוון שאינו יודע כיצד לעשות זאת. המציאות בסמינר לקראת אינטגרציה בין המקצועות ואינטגרציה בין תחומי הדעת השונים, כולל העבודה המעשית, מחייבת מבנה דעת משותף לכל הלימודים. מבנה משותף כזה נסינו לבנות בסמינריון, מתוך הנחה שעל ידי הכשרה נכונה של פרח ההוראה נמנע את הבעיות שזוהינו בשדה.

ב. הסמינריון

הסמינריון ניתן לתלמידות המכשירות עצמן להוראה בחטיבות הביניים במקצועות שונים: יהדות, מתמטיקה, אנגלית, מחשבים והיסטוריה. הסמינריון נלמד בשנה האחרונה ומהווה את נקודת המפגש לכל הנושאים שנלמדו במשך כל השנים. בסוף הסמינריון על התלמידה להגיש את פרויקט הסיום.

1. הנחות מרכזיות

1. יש חשיבות רבה להכשיר את פרח ההוראה לעצמאות מירכית בעבודתו החינוכית.
2. כדי להגיע לאוטונומיה יש להכשיר את המורה בצורה אינטגרטיבית על אטום ההוראה הקטן ביותר. מאטום זה יש לעלות בצורה הדרגתית וספיראלית לעבר יחידות הוראה מורכבות יותר. אטום ההוראה חייב להכיל בתוכו את המרכיבים של מעשה ההוראה, כך שעל ידי הכשרה נכונה יוכל המורה לעשות טרנספר לתחומים אחרים. ביצוע הטרנספר מההכשרה בסמינר לעבודה בביה"ס מבטא את האוטונומיה.
3. אטום ההוראה הקטן ביותר חייב להכיל את רצף הפעולות הבא: הגדרת מטרה/ות; תיכנון הביצוע, הערכת הביצוע והפקת לקחים לצורך תיקון התהליך. לתוך המודל הקלאסי הזה יש צורך לצקת את המטרות והתכנים של המקצועות השונים.

4. תכניות הלימודים בסמינר חייבות, איפוא, להוביל את הלומד לקראת מטרת-על מרכזית, והיא: יכולת ללמוד ולהשתנות במשך כל המעשה החינוכי, ולא רק במסגרות פורמליות. ברור, בו יש התפוצצות מידע, חשוב לבנות לומד יעיל, המסוגל להתאים את אופן למידתו ואת אסטרטגיות החשיבה והעבודה שלו לקצב ההשתנות המהיר הקיים מסביב. מידע ואופן רכישתו אמורים להיות אמצעים לקראת פיתוח מערכות למידה וחשיבה, אשר יאפשרו הסתגלות נאותה של הפרט לעתיד מאד דינמי ולא חזוי. מערכות הכשרת המורים צריכות, אם כך, להעמיד את הלמידה העצמית כמטרה מרכזית בתכניות הלימודים. באמצעות יכולת הלמידה יגדיל את הסיכוי של הפרט להסתגל ל'הלם העתיד'. יכולתו של המורה להשתנות מתמדת תגרום לכך שגם תלמידיו יהיו בעלי כושר ללמידה עצמית.

5. כדי להשיג מטרות בפרט או בקבוצה יש לשלב בו זמנית מספר רב ככל האפשר של כוחות, ולרכז את מירב המאמץ להשגת המטרה.

2. מטרות הסמינריון

המורה יוכל לבצע בסוף הסמינריון את הפעילויות הבאות:

1. אירגון מפת מטרות של נושא: ממטרת העל ועד למטרות אופרטיביות.
 2. הגדרת יחידה (מספר מטרות אופרטיביות) ושילוב מספר גורמים בתכנון (אוכלוסייה, זמן ועוד).
 3. בניית מספר שיעורים בתוך היחידה, תוך שילוב יסודות פסיכודידקטיים.
 4. בניית מערכת הערכה ומדידה לבדיקת השגת המטרות.
 5. העברת השיעורים המתוכננים והפקת לקחים לצורך שיפור התכנית.
- כל רצף המטרות לעיל מהווה את אטום התיכנון והביצוע הקטן ביותר. הנחתנו היתה, כי אם המורה יקבל אוטונומיה ביחידה הקטנה ביותר, הוא יוכל אח"כ להגדילה ולהרחיבה בכוחות עצמו.

3. תהליך השגת המטרות בסמינריון

החומר התיאורטי שולב והועבר תוך כדי הסמינריון, ואורגן בשלושה תחומים עיקריים:

1. עקרונות בבניית מפת מטרות: תפיסת על, מבנה לוגי של המפה, רצף הירארכי מנומק ממטרת העל ועד מטרות אופראטביות.
2. עקרונות פסיכודידקטיים: גילוי, חוויות למידה, למידה משמעותית, המחשה-הפשטה, דרוקציה-אינדוקציה, למידה לקראת שליטה, תהליכי קשב וזכירה,

עבודה בקבוצות, הוראה פרונטלית. לכל עיקרון העובר חומר תיאורטי רלוונטי אשר איפשר למורה להבין ולנמק את השימוש בעיקרון הרלוונטי.

3. עקרונות בהערכה ומדידה.

4. שלבי העבודה בסמינריון

שלבי העבודה בסמינריון היו כדלקמן:

1. תפיסת עולם כמשפיעה על הצבת מטרות על (ידע מוקדם הכרחי: פילוסופיה של החינוך).
 2. בניית מפת מטרות מתוך תפיסת עולם על פי מבנה לוגי ומבנה הדעת של המקצוע. במלים אחרות: פירוק המטרה לתת-מטרות לאור מבנה לוגי של התוכן בו עוסקת מטרת העל.
 3. איסוף ועיבוד חומר עיוני מדעי שביב אחת ממטרות הביניים. רמת האיסוף מקבילה לעבודה סמינריונית.
 4. הגדרת היחידה: מספר מטרות אופראטיביות הניתנות לאירגון.
 5. דרישות קדם הכרחיות להשגת מטרות היחידה.
 6. תיכנון מפורט של אחד ממרכיבי היחידה: שיעור אחד, ובו מספר מועט של מטרות אופראטיביות, תכנים, דרכי הוראה, הערכה ומדידה.
 7. שילוב המרכיבים הפסיכודידקטיים בשיעור המפורט והיכולת לנמק כל מרכיב (שיקול דעת דידקטי). המרכיבים הפסיכודידקטיים שניכללו בשיעורים: התנאות וחזוקים; למידה משמעותית; למידה מתוכת; זכירה; קשב; דוקציה-אינדוקציה; מיון ארגון והשוואות; למידת מושגים; למידה פעילה; עבודה בקבוצות; חרדה; דימוי עצמי, תוקפנות; שימוש בטלויזיה ומחשבים. שילוב המרכיבים הפסיכודידקטיים נעשה על בסיס למידה בקורסים אחרים.
 8. העברת השיעור לאוכלוסיית היעד.
 9. הערכה ומדידה לצורך בדיקה של השגת המטרות.
 10. כתיבת פרויקט מסכם על בסיס ראשי הפרקים לעיל.
- תוך כדי העבודה בסמינריון סוכם העקרונות הבאים, אשר אמורים היו לשרת את המורים בשלב הביצוע של ההוראה:
1. מפת המטרות והנמקתה חייבת להיות ידועה גם לתלמידים. חשוב שהמורה יצביע מדי פעם ובתכיפות רבה על מקום השעור בתוך המפה הכללית. בכך הוא יבטיח תהליכי תובנה ומטה-קוגניציה.
 2. המורה חייב לדעת ולנמק את יתרונותיה וחסרונותיה של דרך ההוראה בה הוא משתמש. עליו להבין את התהליכים השונים המונחים ביסוד המרכיבים הפסיכולוגיים בהם הוא משתמש, (גילוי, המחשה הפשטה, עבודה בקבוצות, דוקציה-אינדוקציה, ועוד).

3. על המורה לשאוף ללמד אסטרטגיות של עבודה וחיבה. הוראת אסטרטגיות והיכולת לנמקן לעצמו ולתלמיד תבטיח את גמישות האסטרטגיה וישומה למצבים משתנים (טרנספר בלמידה).
4. בכל יחידה יש לבדוק, מה הן הדרישות המוקדמות ההכרחיות לצורך השגת המטרות ואשר בלעדיהן לא יוכל התלמיד להגיע למטרות אותן הציב המורה. לדוגמא: בסדרת הצעדים בהבנת הנקרא בתנ"ך יש צורך לשלוט היטב בקריאת רש"י, דוגמא נוספת: בשיעור בו עבודה בקבוצות מהווה אמצעי הכרחי להשגת המטרות, אם הכתה לא מתורגלת בעבודה בקבוצות (נהול דיון, בחירת יור" לא יושגו המטרות. יש, אם כן, צורך להבחין בין דרישות קדם הכרחיות למטרה לבין דרישות קדם הכרחיות לאמצעים. במקרה בו מטרת השיעור היא: 'התלמיד יקרא את רש"י ויבין בכוחות עצמו את הקשה לרש"י, ברור ששליטה בקריאת רש"י מהווה דרישת קדם הכרחית למטרה. לעומת זאת, כאשר המטרה היא: 'התלמיד ישווה בין פירוש רש"י לפירוש רש"ב ויבין בכוחות עצמו את הסברא של כל מפרש, אמנם דרך ההוראה היא לקרוא כל מפרש במקור, אולם הקריאה במקור בכתב רש"י מהווה דרישת קדם הכרחית לאמצעי ולא למטרה. החשיבות בהנחה זו היא קריטית לצורך גמישות ההוראה. כאשר לתלמידים חסרה דרישת הקדם ההכרחית למטרה חייבים לחזור למטרה הקודמת (אותה דרישת קדם הכרחית). ורק אחרי השגתה לעבור למטרה המקורית. לעומת זאת, כאשר דרישת הקדם ההכרחית קשורה לאמצעי, אפשר לשנות את האמצעים ולהגיע בכל זאת למטרה. ההבחנה הזו מאפשרת למורה לעבוד בו זמנית בכמה רמות. חלק מהתלמידים השולטים בכתב רש"י יכולים לקבל עבודה עצמאית ולהגיע להשוואה ולמסקנות, אחרים שמתקשים יכולים להגיע למטרה באמצעות הוראה פרונטלית.
5. יש חשיבות רבה בריכוז מאמץ על מספר מועט של מטרות. המורה יעמיד בכל שיעור מטרה או שניים במרכז, ויכוון את אנרגיית ההוראה רק לאותן מטרות. ניתן לחזק מטרות אחרות או להשיג חדשות, בתנאי שהמאמץ העיקרי יהיה למטרות העיקריות שהוגדרו.
6. תכנון נכון של שיעורים – פירוש, יכולת לנוע ממפת מטרות, אל השיעור הבודד, דבר המגדיל את גמישות המורה בביצוע. המורה יוכל להפעיל אמצעים שונים להשגת המטרות, וידע להבחין בין הטפל לעיקר. כמו כן יוכל לשנות סדר השגת המטרות, אם אירועים מזדמנים בחיי התלמידים יצדיקו זאת. גמישות זו באה לידי ביטוי ביכולתו של המורה לעבוד בו זמנית עם רמות שונות בכיתה (הוראה בכיתה הטרוגנית).
7. הערכה ומדידה (בעיקר מבחנים) באות בראש וראשונה לתת למורה משוב לגבי השגת מטרותיו. דרכי הערכה ומדידה נבנו בתוך היחידות עצמן, ונותחו כל מיני

תוצאות אפשריות. לאור תשובות אפשריות של תלמידים למדו המורים בסמינריון לשים את האצבע על מקומות שונים בתהליך ההוראה אשר צריכים שינוי.

העקרונות שנימנו לעיל מובילים כולם למטרה מרכזית, הקשורה ביכולתו של המורה לקחת אחריות על תהליך ההוראה. יישום העקרונות בתהליך התכנון והביצוע של מעשה ההוראה מגדיל ללא היכר את עצמאותו של המורה, ומאפשר לו להשיג את מטרותיו.

ג. הדגמה: שיעור בתנ"ך

על רקע התאוריה והרציונל לחשיבותו של מבנה זה של עבודה, נדגים את תוכנית הקורס ואת שלבי הכתיבה, בעבודה של תלמידה במקצוע תנ"ך:

1. נושא העבודה: "יד השגחה במכות מצרים"

התלמידה בחרה לעצמה מטרת-על מרכזית, שאותה היא רואה לנגד עיניה, ואשר על פיה מבקשת היא לחנך את תלמידיה, בכל מקצוע שהוא תורה, ובמקרה שלנו – בהוראת התנ"ך.

מטרת העל: "לחנך לאמונה בהשגחת ה' על הפרט ועל הכלל". מטרה זו שהינה כללית, זקוקה להגדרה ולביסוס עיוני.

הגדרה: הסבר מדוייק ומכוון של המושגים הנכללים בה: "אמונה", "השגחה", "פרט", "כלל". הגדרות אלו חייבות להיות נהירות וברורות, לצורך הבנת המטרה והשגתה.

ביסוס: יש לבסס את המטרה וההיגד שבה על יסודות עיוניים המעוגנים בכתובים, המציגים תפישת עולם ברורה, המוכיחה חשיבותה של מטרה זו ותכליתה. התלמידה דגן, ביססה מטרתה על דברים בתורה שבכתב ובתורה שבע"פ, ועל כתובים מתחום הפילוסופיה הדתית, כגון: ספר החינוך, הרמב"ם ואחרים.

בעשותה זאת – מבהירה התלמידה, קודם כל לעצמה את תפישת העולם המעוגנת במטרה זו. ככל שהדברים יהיו נהירים לה יותר בשלב זה, יכולתה להשפיע על המשכה של העבודה, ועל כל עשייה אחרת שלה תהיה רבה יותר ואפקטיבית. בסיומו של חלק זה בעבודה מציינת התלמידה: "לאור החשיבות שבנושא לעם ישראל בכלל, ולנוער הדתי המתלבט בשאלות אמונה, בטחון ומציאות ה' בעולם בפרט, חובה עלינו, כמחנכים בחמ"ד, להביא את התלמידים להכרה ולאמונה בהשגחה פרטית וכללית של ה' בעולם, כאשר התנ"ך הוא אמצעי לכך, ודרכו יכולים לראות את השגחת ה' לאורך תקופות שונות בחיי עם ישראל."

2. בניית מפת מטרות א'

כדי ליצור אינטגרציה בונה התלמידה מפת מטרות כוללת. פיתוח מפת המטרות מתבסס על תחומים שניתן להשיג בהם את המטרה. במקרה שלנו, פיתוח לשלושה תחומים מרכזיים: ידע, רגש, התנהגות, ועל חומר ונושאים הנכללים בתחומים אלה. המעיין היטב במפה¹ ימצא, שהיא נובעת מתוך תפישת העולם שהוצגה כבר, והיא מתפרטת עפ"י מבנה לוגי ברור, ועפ"י מבנה הדעת של המקצוע. כדי להוכיח את הדברים ביתר תוקף, כותבת התלמידה הסבר מפורט ומנומק למפת המטרות. אין התלמידה נדרשת לפרט את כל התחומים (בעבודה זו) עקב מגבלות של זמן בסמינריון. יחד עם זה ברור, כי פרוט כל התחומים מאפשר קבלת תמונה מושלמת יותר, ובחירת מטרות ונושאים משולבים. כאן פירטה התלמידה את המטרות בתחום הידע, והגיעה ל"מכות מצרים", כחלק "מארועים נסיים", הנגזרים מארועים בחיי העם. "מכות מצרים" – נושא שבאמצעותו ניתן להשיג את מטרת העל, והניסוח האופרטיבי והמשמעותי של הנושא, הנובע ממטרת העל הוא: "יד ההשגחה במכות מצרים" – זה נושא העבודה העיונית.

3. העבודה העיונית

העבודה העיונית (סמינריונית) דורשת מן התלמידה להגיע לכלל בקיאות רחבה ומעמיקה בחומר – וככל עבודה, כוללת היא את כל השלבים והמיומנויות בכתיבת עבודה עיונית. כאשר הקו המנחה הוא, כאמור, הנאמנות למטרת העל שצריכה להשתקף בעבודה.

עקרונית – פרקי העבודה הסמינריונית יוצרים את המשך פיתוח מפת המטרות, הנגזרות מנושא העבודה.² מעשית – פרקי העבודה (המטרות) הינם יחידות הוראה מתוך נושא מקיף. כאן לומדת, בעצם, התלמידה גם לתכנן נושא ליחידות הוראה – בהביאה את כל השיקולים הנדרשים לתכנן נושאים לימודיים בכיתה.

4. חלוקה ליחידות הוראה קטנות

התלמידה בוחרת את אחת ממטרות הביניים³ – (אחד מפרקי העבודה), או יחידה הוראה מקיפה, אשר תכניה נבנים מפרקי העבודה. בעזרת יחידה זו מבקשת התלמידה להדגים חלוקה ליחידות הוראה קטנות יותר ועד לשיעור הבודד. במקרה שלנו, בחרה התלמידה מתוך "מכות מצרים" את הקבוצה ערוב-דבר-שחין (עד"ש), כיחידת הוראה רחבה, פרטה את מטרותיה, נושאה, מתוך יחידה מקיפה זו, שהיא למעשה נושא ל²3 שיעורים, בחרה התלמידה את השיעור הבודד, כנדרש במסגרת העבודה, על מכת הערוב. בחירה זו מלווה בהסבר מפורט ומנומק

1. ראה מפת המטרות, נספח א'.

2. ראה תוכן ענינים, נספח ב'.

של תכנון ההוראה של היחידה הגדולה יותר, ערוב-דבר-שחין. עיון בפרוט המפה מראה השתקפות ברורה של מטרת העל במטרות ביניים אלה.

5. תכנון היחידה

ביחידות השיעור הבודד עוסקת התלמידה בתכנון מפורט של היחידה, כבכל יחידת שיעור: במטרות הספציפיות לשיעור, הנגזרות מן התוכן וממטרת העל, בתלמידים, בבחירת דרכי הוראה ובהנמקתם, ובסיום – בהערכה ומדידה. במסגרת השיעור – באים לכלל ביטוי ואינטגרציה תחומי הלימוד השונים, כאשר מצטרפת אליהם בשלב האחרון – הערכה ומדידה, המתבססים על אשר נלמד בקורס: מחקר חינוכי, (התייחסות לנושא זה ראה להלן).

6. שילוב היסודות הפסיכודיקטיים בשיעור

שאלת "הלמה" מלווה את התלמידה החל מן השיעור הראשון בסמינריון, בבואה לקבוע את מטרת העל, מנחה אותה בכל שלבי העבודה ובסיימה ביחידת השיעור על כל מרכיביו. שאלת "הלמה" דורשת מן התלמידה שליטה ובקיאיות באותם דרכי הוראה ואמצעים, שבחרה להשתמש בהם בשיעור, ואשר לדעתה, הם היעילים ביותר להשגת המטרות שהציעה. בקיאיות זו היא מוכיחה בכותבה בהרחבה על שניים מן האמצעים הפסיכודיקטיים. בעבודה זו כתבה התלמידה על שני נושאים:

1. שיטת הגילוי, אי למידה בדרך הגילוי.

2. ההמחשה בהוראה.

כדי שלדברים תהייה משמעות, צריכה התלמידה ליידע את הקורא ואת עצמה עד כמה ועד היכן באו הדברים לידי ביטוי ומימוש בשיעור שנתנה. זאת היא עושה בחלק האחרון של הנושא שהיא כותבת עליו, כגון: בדיקת הפעלת "דרך הגילוי" בשיעור. עליה לנתח ולהעריך עד כמה עקרונות דרך זו, באו לידי ביטוי בשיעור. כאן נדרשים ממנה: הבנה, יישום נכון, הערכה וביקורת, והסקת מסקנות.

7. הערכה ומדידה של השגת מטרות השיעור

לשם קבלת משוב ולצורך בדיקה אם הושגו מטרות השיעור, העבירה הכותבת מבחן, שכלל חמש שאלות שהיוו את מוקדי השיעור. טבלת הנתונים בנויה על: תשובות מלאות, חלקיות, לא נכונות. איסוף הנתונים ועיבודם מאפשר לתלמידה לנתח את הנתונים, לבדוק, להעריך ולהסיק מסקנות. הן מבחינת התכנים שנלמדו בשיעור והן מבחינת האמצעים והדרכים שנקלטה להשגת המטרות.

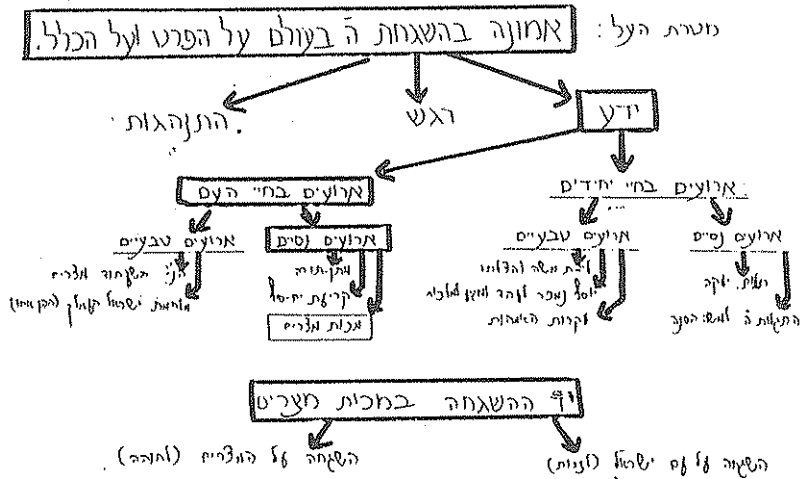
8. פעולת סיכום

כתיבת עבודת הפרוייקט כפעולת סיכום – החל ממטרת העל וכלה בבדיקה ובהערכה – נותנת בידי התלמידה תמונה שלמה ויוצרת את האינטגרציה הנדרשת.

ד. סיכום

מטרת זו של למידה מובנית מאפשרת קו מחשבה ברור בעל בסיס רציונלי, ותורמת ליעול עבודתה של המתכשרת להוראה, ולהשבחתה בכל תחומי העשייה והפעילות הלימודיים והחינוכיים – החל בכתיבת עבודה, הכנת תרגיל, תכנון דפי עבודה, הכנת תוכנית לימודים, הכנת טיול, סיור, וכלה ביחידת ההוראה, השיעור, כאשר כל פעילות ניוונה ונגשרת מפת המטרות, ואלה ממטרת העל.

נספח א' – מפת מידות



נספח ב' – תוכן הענינים

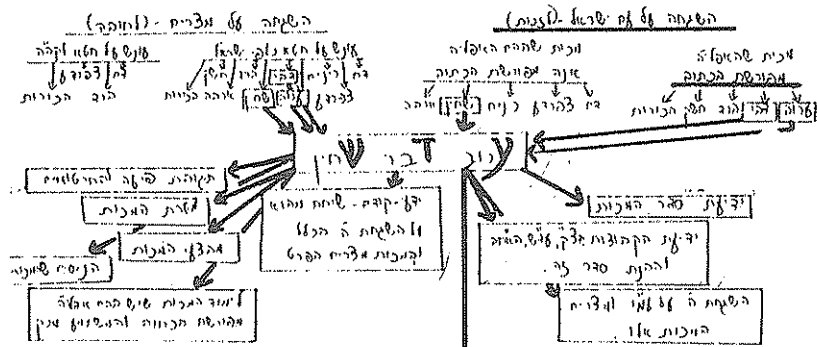
- א. מטרת העל: "אמונה בהשגחת ה' על הפרט ועל הכלל" וביסוס מטרת העל
 ב. מפת המטרות ונימוקיה
 ג. מטרת הביניים והרחבתה. עבודה סמינריונית בנושא: יד ההשגחה במכות מצרים
1. מבוא
 2. השגחת ה' בעולם – רקע כללי
 3. אמונה בהשגחה בעקבות נסים
 4. השגחה פרטית – רקע כללי
 5. השגחה פרטית על עם ישראל באופן כללי
 6. השגחה פרטית על עם ישראל במכות מצרים
 7. השגחה בכל מכה ומכה
 - א. מכות שיש בהן אפליה בכתוב
 - ב. מכות שאין האפליה מפורשת בכתוב
 8. הפליה בין עם לעם
 9. השגחה פרטית על מצרים במכות מצרים
 - א. עונש על מצרים על חטאם כלפי ישראל
 - ב. עונש למצרים על חטאם כלפי הקב"ה
 10. סכום
- ד. הרחבת מפת המטרות עד לשיעור הבודד
 ה. תכנון היחידה: ערוב דברי שחין
 ו. מערך השיעור: מכת ערוב כמדגימה את השגחת ה'
 ז. יסודות פסיכודידקטיים בשיעור:
1. שיטת הגילוי
 2. ההמחשה
 - ח. הערכה ומדידה האם הושגו המטרות?
 - ט. סיכום
 - י. ביבליוגרפיה
 - יא. נספחים

נספח ג' – מפת מטרות מורחבת

(מוטת היינים-נולט המודרן)
(לפי אלגוריתם)

מטרת הבניים: נולט המודרן.

י"ו השאחה במכות מצרים



עירוב ושעור הנידוד

