

תרומתו של תכנון לימודים בית ספרי ייחודי ותוצריו להוויית בית הספר

השלכותיו של תכנון לימודים בית ספרי ותהליכי מימושו כפי שהם משתקפים בתיאורי הסגל החינוכי, סטודנטים להכשרת מורים וסטנדרטים פרופסיונליים להוראה

נירית רייכל, עדנה מור

מבוא

מטרתו של מאמר זה היא לבחון את השפעותיו והשלכותיו של תכנון לימודים בית ספרי ייחודי על בית הספר ועל הבאים בשעריו. תכנון הלימודים הבית ספרי מזמין את משתתפיו לתת את דעתם על מדיניות בית הספר, על האתוס החינוכי שלו, על ציפיות ההורים ועל מוכנותם של התלמידים ללמוד בערוצים שהמתכננים מבקשים להוליכם בהם. המאמר בודק את התוצרים הנובעים מתכנון הלימודים של בית הספר "נופי ארבל". הבדיקה מתמקדת בתרומת התכנון ותהליכי השינוי שהתכנון הניע להוויית בית הספר. במאמר נדון בתכנים ובדרכי ההוראה שהתכנון הכתיב, בדרכי העבודה של הסגל החינוכי שנבעו ממנו ובסטנדרטים להוראה שהציב בפניהם בלי שהכיר מונח זה.

המאמר בוחן את השלכותיו של תכנון הלימודים הייחודי על בית הספר משלוש זוויות ראייה:

- כפי שהם מתוארים על-ידי סגל בית הספר בראיונות.
- כפי שהם משתקפים בשדה ומתוארים בדו"חות ובכתיבה רפלקטיבית של סטודנטים להוראה המתנסים במסגרת PDS (Professional Development School) – סוג של שותפות בין מכללה להכשרת מורים ובית ספר שבו הסטודנטים להוראה לומדים ומתנסים בו) ושוהים בבית הספר יומיים בשבוע.
- על-פי סטנדרטים פרופסיונליים להוראה שפותחו בשנים האחרונות במדינות המפותחות ובישראל. תחילה נציג את תכנון הלימודים הייחודי כפי שהוא משתקף בעיני הסגל החינוכי והסטודנטים להוראה ואחר כך נדון בסטנדרטים הנובעים מתכנון הלימודים בהשוואה לסטנדרטים להוראה שהתקבלו בארצות המערב. המושג "תכנון לימודים" מוגדר כ"סדרה של פעולות, שבמהלכן נעשים בחירה, שיבוץ, הפקה והערכה של תוצרים חינוכיים ושל האמצעים להשגתם, לאור תחזית של משאלות חברתיות – חלקן פרי ערכים בסיסיים וחלקן משאלות שצצו עקב בעיות אקטואליות – ושל האילוצים שבהם בית הספר נתון. המדובר בדימויים בדבר ידע, טיב האדם ודמות החברה, מצד אחד, ובהערכה לגבי משאבי כוח אדם וידע ולגבי כוחן היחסי של קבוצות חברתיות שונות בעלות אינטרסים מנוגדים, מצד אחר" (שרמר, תשנ"ג). תכנון הלימודים מעצב בין היתר את תכנית הלימודים לבית הספר.

"תכנית לימודים" מוגדרת בספרות המחקר בדרכים שונות (Silberstein & Ben-Peretz, 1983; לוינ ונבו, 1997; ברונר, 2000). הגדרתם של לוינ ונבו משקפת, לדעתנו, את מהות תכנית הלימודים של בית הספר "נופי ארבל" שבו נערך המחקר. על-פיה, "תכנית הלימודים היא אפוא תהליך תמידי של התהוות ולא מוצר או תוצר שעבר תהליך של פיתוח ונארז, ואף לא מוצר גמיש שקל לשנות את תצורתו. זהו תהליך המתהווה באמצעות מערכת של יחסי גומלין

בין מורים לתלמידים. תהליך שהוא רגיש למקום, לזמן ולנפשות הפועלות בו ונותן ביטוי לרוחו של כל פרט. זהו תהליך העושה שימוש במידע וידע ומסייע להבניה של ידע הקשור בשאלות קיומיות ותרבותיות" (שם, עמ' 13).

ייחודו של תכנון לימודים בית ספרי מקובל מתבטא בשיתוף חברי הסגל החינוכי ביצירת חמשת הרכיבים המרכזיים של מכלול עשייתו החינוכית של בית הספר, ואלה הם:

1. גיבוש גישתו החינוכית של בית הספר ויעדיו החינוכיים - תכליתה של הגישה החינוכית, המכונה

בספרות המחקר גם השקפת עולם חינוכית, "אני מאמין" בית ספרי, חזון או מצע חינוכי (זילברשטיין, 1998; רשף, תש"ן; Woods, 1983), היא להגדיר את יעדיו של בית הספר ואת העקרונות המנחים את עבודתו החינוכית ולעצב את התרבות הבית ספרית. גיבוש גישה חינוכית בית ספרית מאופיין בשיתוף פעיל של המורים ובעלי התפקידים בכל צומתי ההכרעות המרכזיים בתהליכי הניסוח של הגישה, תיקונה ושכתובה על-פי הצורך. הוא מכונה "מצע הצומח מלמטה" להבדיל מגישה חינוכית המוכתבת על-ידי בעלי תפקידים המכונה "מצע מוכתב מלמעלה" (Fullan, 1992).

2. מבנה הלימודים - מבנה הלימודים משקף את כלל האמצעים הננקטים למימוש הגישה החינוכית: מערכת השעות, ארגון הזמן, הרציונל המנחה, תכניות הלימודים, חומרי הלמידה, עיצוב הסביבה הלימודית והפעילויות הלימודיות וחלוקתם בהתאם לגישת בית הספר (זילברשטיין, 1998).

3. מבנה ארגוני - התארגנות פנימית של הסגל החינוכי כדי לפתח ולטפח את איכות תכנון הלימודים ולממש את הגישה החינוכית הבית ספרית (ענבר, תש"ן; שרון ושחר, 1990).

4. הערכה בית ספרית - הערכה פנימית של תקפות תכנון הלימודים ומימושו. ההערכה המתבצעת על-ידי סגל בית הספר המגדיר את צורכי המידע שלו, אוסף נתונים מתאימים ומסיק מסקנות. כלומר, נוסף להערכת התלמידים והישגיהם, אפשר לבחור מושאי הערכה שונים ומגוונים מעולם בית הספר ולהפיק משוב פנימי, כגון הערכת תפקודן של מסגרות פעולה ובעלי תפקידים בתוך בית הספר, הערכת פרויקטים חינוכיים, הערכת הסביבה הלימודית, הערכת תהליכי למידה שהתלמידים התנסו בהם ותוצריהם. הערכה בית ספרית פנימית נחשבת לאחד המנופים העיקריים לשינוי, להתפתחות, לחידוש ולשיפור של בתי הספר ולהתמקצעות של הסגל החינוכי שלהם והיא מבטאת עקרון ניהולי ופדגוגי (Nevo, 1995). חשיבותה של ההערכה הפנימית היא ביכולתה לתת ביטוי להקשר הארגוני הספציפי ולהעצים את השותפים בה.

5. השתלמות - מסגרת מתמדת של למידה והשתלמות לצוות ההוראה של בית הספר הפועלת בתוך בית הספר. נושאי ההשתלמות ייבחרו על-פי צרכים פנימיים של המוסד והמורים, או שיובאו מבחוץ. כאשר הנושאים והתכנים עונים על צרכים פנימיים, המסגרת מהווה מנוף להתפתחותה ולקידומה של העשייה החינוכית בבית הספר, להתמקצעות המורים ולשיפור הידע האישי והקולקטיבי. השתלמות מתמדת מבטיחה את התקדמותו והתפתחותו של בית הספר (Bardley, 1991; זילברשטיין, 1998).

המאמר יתמקד בשני הרכיבים הראשונים של תכנון לימודים בית ספרי ותוצריהם - הגישה החינוכית ומבנה הלימודים. אגב הדיון המורחב ברכיבים מרכזיים אלה נדון גם בשלושת הרכיבים הנוספים.

תכנון הלימודים הבית ספרי של "נופי ארבל" ותוצאותיו נבחנים, כאמור, גם מבעד לסטנדרטים הפרופסיונליים של ההוראה. המונח סטנדרטים פרופסיונליים הופך בהדרגה לשכיח בשדה החינוך בשנים האחרונות ומהווה, כמוזכר, בסיס לרפורמה העוברת על מערכות חינוך במדינות שונות, ביניהן ישראל.

סטנדרטים פרופסיונליים להוראה

סטנדרטים פרופסיונליים להוראה הם הגדרות וניסוחים של אמות מידה, של עקרונות ותקנים כלליים רצויים של מעשה ההוראה. ההגדרה המילונית לסטנדרט (שטיינר, 1999) היא "רמת איכות או הישגים, בעיקר רמה הנחשבת קבילה. המונח משמש לעתים למדוד או להעריך איכות או רמה". בתחום החינוך, הסטנדרט הוא מונח המגדיר כמות נצברת של גוף-ידע ומערכת מיומנויות שהן הבסיס לחינוך איכותי. הסטנדרט מבטא מה שכל התלמידים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות, אך אינו מכתוב פדגוגיה (Ravitch, 1996). הסטנדרטים פותחו בשנים האחרונות על-ידי מערכות חינוך בארצות המפותחות ונועדו לקהלי יעד שונים המעורבים בחינוך: סטנדרטים לתלמידים וללמידה, סטנדרטים למנהלים ואדמיניסטרטורים של החינוך וסטנדרטים למורים ולהוראה שבהם נדון במאמר זה. במאמר "סטנדרטים במערכות חינוך - תפיסות השונות לגבי סטנדרטים בחינוך והשינויים שחלו בהן מאז שנות ה-80" סוקרים פרידמן ופילוסוף (2001) גישות לקביעת סטנדרטים בתכניות לימודים, בהוראה ובהישגים ומתארים את התהליכים המרכזיים שהובילו לקביעת סטנדרטים במערכות חינוך במדינות שונות. פרידמן ופילוסוף משווים סטנדרטים במערכות החינוך בגרמניה, ביפן ובארצות-הברית ומסרטטים קווי דמיון בסטנדרטים של תכניות לימודים בשלושה תחומי דעת מרכזיים: מתמטיקה, מדעי החברה ומדעי הטבע. לצד הסטנדרטים של תחומי הדעת (דיסציפלינריים), עוצבו גם סטנדרטים למורים ולהוראה שמטרתם לנסח יסודות ולעצב מסגרות לשיפור ההוראה והלמידה בבתי הספר. נקודת המוצא של רוב הסטנדרטים הפרופסיונליים להוראה היא שהוראה יעילה היא תהליך מורכב המחייב את המורים לשלוט ברפרטואר רחב של אסטרטגיות ושיטות הוראה כדי להגיב בגמישות לצורכיהם של תלמידים ממגזרי אוכלוסיה מגוונים (Budy & Kelly, 1996). יעד המרכזי של הסטנדרטים להוראה הוא לקדם את למידת כל התלמידים ולהעצים את המורים. זאת, באמצעות הנעת המורים להשתמש ולפתח ידע על ההוראה ולמידה ולהפוך את עבודתם למאתגרת יותר באופן אינטלקטואלי ומאבחנת יותר (חטיבה, 2003). הריס וקר (אצל שטיינר, 1999) ציינו את יתרונם של סטנדרטים למדינה בהיותם כלי התייחסות אחיד ומסגרת מוגדרת לבחינות ארציות; את יתרונם למחוזות ולבתי הספר בהיותם מוקד לפיתוח דרכים חדשות לארגון תוכני תכנית לימודים, תכניות הוראה ודרכי הערכה; ואת יתרונם למורים בהיותם כלי מסייע לעיצוב תכניות לימודים, תכניות הוראה, הערכה ותיאום ציפיות עם התלמידים וההורים.

לעומת חסידי רפורמת הסטנדרטים, יש המביעים חששות, התנגדות וביקורת להפיכת הסטנדרטים לכלי מרכזי במערכות החינוך. פסק (Fiske, 1998) אצל ג' שטיינר (1999), המתייחס לארצות הברית, סבור כי קביעת סטנדרטים עלולה להוביל לחינוך ריכוזי שיפגע בחדשנות ברמה המקומית. קביעת סטנדרטים נראית לו כניסיון למרכז את מערכת החינוך המבוזרת. הוא חושש כי הגדרת סטנדרטים תגביל את הדרישות מן התלמידים ולא תתחשב בשונות ביניהם ובצרכים המיוחדים של אוכלוסיות שונות. אייזנר ואפל (Eisner, 1993; Appl, 1993) טוענים כי הסטנדרטים מתיימרים להציע פתרון לפגעי מערכת החינוך אשר בפועל יפגע בראיית הפרט, בהתחשבות בתרבויות השונות ובהתאמה לייחודן של קהילות ברחבי ארצות הברית. לטענתם, מערכת הסטנדרטים הכלליים אינה בת-ביצוע, והם מפקפקים בעצם היכולת לפתח הערכה לביצועים של בתי הספר ומוריהם שתציג את יכולותיו והישגיו האישיים של היחיד ובמקביל תספק מידע שיאפשר להשוות בין תפקודיהם של יחידים. גם בישראל נתקלת רפורמת הסטנדרטים בביקורת ובחשש המתבטאים, כדברי פרופ' לוי, "ללכת בלי ולהרגיש עם" (לוי, 2006) קרי -

להרגיש בהכבדת כללים ונהלים ובביקורת חיצונית בלי לשפר את "בעלי העניין" המרכזיים, כלומר התלמידים "שכולם רוצים בטובתם אך מעטים שואלים בעצתם".

הסטנדרטים להוראה מתחלקים לשתי קטגוריות עיקריות של ביצוע ושל תוכן. הסטנדרטים של הביצוע (Performance Standards) הם כלליים ומתאימים לכל המורים בתחומי הדעת השונים, ובהם נתמקד במאמר זה. הסטנדרטים של התוכן (Content Standards) מתייחסים לידע הפדגוגי הייחודי לכל תחום דעת. תנועת הסטנדרטים חוללה רפורמה שראשיתה בארצות-הברית, בראשית שנות התשעים (Darling-Hammond, 1994), המשכה בארצות המפתחות ולאחרונה היא משפיעה גם בישראל. משרד החינוך נערך להפעלתה של מערכת החינוך בישראל בשנת תשס"ד כמערכת חינוך מבוססת-סטנדרטים, שמטרתה לשפר את הישגי המערכת, להשביח את עבודתה ולהעריכה כראוי. בהכנת הסטנדרטים וגיבושם עוסקות חמש ועדות בחמישה תחומי תוכן מוגדרים: תכניות ליבה, מדע וטכנולוגיה, חינוך מיוחד, תרבות ואקלים בית הספר, קליטת עלייה. בשלהי 2004 הושלמו הגדרתם וניסוחם של הסטנדרטים בארבע ועדות: חינוך לשוני לחינוך המיוחד, מדע וטכנולוגיה, קליטת תלמידים עולים ותרבות ואקלים בית הספר. בראשית 2005 התחיל תהליך הטמעה ארצי ומדורג, הכולל השתלמויות לצוותים המובילים בבתי הספר והפצת הסטנדרטים בבתי הספר היסודיים.

בארצות-הברית מתמקדים שני ארגונים בפיתוח סטנדרטים: (Interstate New Teacher Assessment) INTASC (and Support Consortium), העוסק בסטנדרטים המשמשים לרישוי עובדי הוראה בתחילת דרכם, NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards), העוסק בסטנדרטים למורים מנוסים ובמתן תעודות למתמחים (<http://www.nbpts.org>). במאמר זה ניעזר בסטנדרטים למורים פעילים שנקבעו על-ידי המועצה הלאומית האמריקנית ובסטנדרטים הפרופסיונליים להוראה של מדינת קוויסלנד (אוסטרליה).

הסטנדרטים של NBPTS מבוססים על חמישה עקרונות עיקריים:

1. מחויבות המורה הטוב לתלמידיו וללמידתם. המחויבות מתבטאת בכך שהמורה מאפשר לכל תלמידיו גישה לידע, מאמין ביכולתם של כל תלמיד ותלמידה ומתאים את הוראתו לכל אחד מהם. המורה גם משלב בהוראתו את הידע התאורטי הקיים כדי לטפח את תלמידיו ואת יכולתם ללמוד, להגביר את הנעתם ללמידה, לעצב את אחריותם החברתית ואת הכבוד והסובלנות כלפי תרבויות, דתות ועדות שונות.
2. המורה הטוב מתמצא היטב בנושאים שהוא מלמד ויודע איך ללמד אותם. הוא מסוגל לקשר את תחומי התוכן שהוא מלמד לתחומים אחרים ולתופעות בעולם הממשי. הוא מייצג נאמנה את ערכי התרבות ואת הידע ומתוך גישה ביקורתית. הוא יודע להציג נושא ביעילות המרבית ותוך שימוש מושכל באסטרטגיות הוראה ובאמצעי הוראה מתאימים.
3. המורה הטוב "מנהל" את תהליך הלמידה של תלמידיו ומתחקה אחריו בעין ביקורתית וברצף. הוא משתמש במגוון דרכים ואמצעים כדי לייעל את הלמידה ולחסוך זמן ומאמץ שכלי מתלמידיו. הוא משליט משמעת למידה ומכוון בלי הפסק להשגת מטרותיה. יש לו דרכים להעריך את הישגיהם של כל תלמיד ותלמידה והוא יודע כיצד להציג את הערכתו בפני ההורים.

4. המורה הטוב בוחן באופן שיטתי את עבודתו ולומד מן הניסיון שלו ושל אחרים. הוא משמש דוגמה אישית בהתנהגותו ובדרכי חשיבתו, בוחן את עבודתו בביקורתיות ומשתדל להעשיר את ידיעתו ולרענן את שיטותיו ללא הרף.

5. המורה הטוב הוא חלק מקהילייה חינוכית פעילה. הוא משתף פעולה עם עמיתיו ועם צוות בית הספר ועם אנשי חינוך מחוץ לבית הספר והוא מצליח לגייס למטרותיו את ההורים ואת הקהילה (חטיבה, 2003).

הסטנדרטים של מדינת קוויסלנד כוללים 12 סעיפים (לכל אחד סעיפי-משנה) ומסרטים את היכולות והכישורים הנדרשים מהמורה הטוב, בהם:

1. להבנות התנסויות למידה גמישות ויצירתיות ליחידים ולקבוצות.
2. לתרום להתפתחות יכולות אורייניות בשפה.
3. לבנות התנסויות למידה מאתגרות אינטלקטואליות.
4. לחבר את התנסויות הלמידה עם העולם שמחוץ לכותלי בית הספר.
5. לתכנן וליישם התנסויות למידה שבהן התלמידים שותפים בקבלת החלטות.
6. ליצור התנסויות למידה שבהן התלמידים משתמשים באופן פעיל בטכנולוגיות מידע ותקשורת.
7. לנסח מטרות הוראה וקריטריונים להערכה, לאסוף עדויות ממקורות רבים כדי להעריך את התלמידים וכדי ליידע את התלמידים ואת הוריהם בתוצאות ההערכה.
8. לתמוך בהתפתחות אישית וחברתית של התלמידים.
9. ליצור סביבת למידה בטוחה ותומכת-למידה, המבוססת על כבוד הדדי והמאפשרת לתלמידים לקבל עליהם אחריות ללמידה.
10. לבנות יחסים עם הקהילה הרחבה.
11. לתרום לפעילות יעילה של צוותים מקצועיים ושל שיתוף פעולה עם מורים-עמיתים מתחומי דעת שונים.
12. לקיים דרישות של אתיקה, אחריות ומקצוענות המתבטאות בביקורתיות על עבודת ההוראה האישית ובשותפות בניהול בית הספר (חטיבה, 2003).

(http://education.qld.gov.au/learning_ent/ldf/standardsqteachers.html)

ההתבוננות בתוצרים של תכנון הלימודים הבית ספרי של "נופי ארבל" מתבססת, נוסף על "משקפי" הסטנדרטים, גם על דו"חות וכתביה רפלקטיבית של הסטודנטים, על דיווחים, רפלקציות ותיאורים של סטודנטים להכשרת מורים המתנסים יומיים בשבוע במסגרת שותפות PDS בין מכללתם לבית הספר. השותפות מאפשרת לסטודנטים ללמוד את גישת בית הספר ולבחון את מימושה בשדה. נפנה להבהרת המונח PDS.

Professional Development School - PDS

PDS פירושו "בתי הספר לפיתוח מקצועי". בפועל מהווה ה-PDS מסגרת שיתופית בין בתי הספר לבין תכנית התנסות בהכשרת מורים. לשותפות ארבע מטרות עיקריות: לשפר את הכשרת המורים; לפתח את צוותי בתי הספר; לקדם את הישגי התלמידים בבתי הספר הללו; ולקדם תהליכי חקר במטרה לשפר את הפרקטיקה. השותפים אחראים

יחד על כל ארבעת המרכיבים כשמוקד פעילותם הוא קידום הלמידה של הסטודנטים להוראה, של המורים בפועל ושל התלמידים (Levin, 2003; Teitel, 2003).

רוב המחקר על PDS מתמקד בסטודנטים המתכשרים להוראה, המהווים את החוליה המקשרת בין מוסד ההכשרה של היום לבין בית הספר של המחר, למרות שכאמור מטרת-העל של השותפות היא לחדש במקביל את בתי הספר ואת מוסדות ההכשרה (Clark & Smith, 1999; רייכל ומור, 2006).

PDS מזמן לסטודנטים להוראה מגוון אפשרויות שאינן קיימות במסגרות התנסות מסורתיות, למשל: פיתוח ראייה מערכתית של בית הספר כארגון, פיתוח כישורים של עבודת צוות במסגרת קהילות לומדות, הבנת תפקיד המורה כמחנך, קשר עם מגוון מורים חונכים, היכרות עם סגנונות הוראה שונים ופתרון בעיות מהיר יחסית (אריאב ועמנואל, תשס"ד). PDS מעניק לסטודנטים הזדמנויות התרמות להם במערך שותפות, בהן: שהייה ממושכת בכיתות וקבלת משוב לעתים קרובות, חשיפה לשיקולי הדעת של המורים החונכים, קבלת הנחיה אינטנסיבית, חשיפת הידע הסמוי של המורה המומחה ודרכי חשיבתו (Sopko & Hildmeier, 1999; Ethel & McMeniman, 2000).

חלק מהמחקרים מצביע על כך שסטודנטים שהתנסו ב-PDS, יעילים בתכנון ההוראה ובביצועה ובעלי רפלקציה גבוהה יותר בהשוואה לסטודנטים שהתנסו במסגרות רגילות (Levine, 2002). פטרסון (Patterson, 2000), הסוקר מחקרים רבים על התוצרים של PDS, טוען כי סטודנטים שהתנסו בבית ספר לפיתוח מקצועי, מוכנים יותר לעבודת ההוראה, בטוחים יותר בידע הפדגוגי והדיסציפלינרי שלהם, מבינים טוב יותר את שונות הלומדים, רגישים אליה יותר ונכונים יותר לעבוד בבתי ספר עם אוכלוסיות מגוונות ומעורבים יותר בחיי בית הספר.

מאמר זה מתבסס על מעורבות הסטודנטים בבית הספר "נופי ארבל" ועל היתרונות של השותפות בין מכללת "אוהל" לבית הספר. השותפות מאפשרת לסטודנטים לשקף באמצעות רפלקציות, דו"חות וכתובה רפלקטיבית וכן דיאלוגים וראיונות, את המתרחש בבית הספר. בכך הופכת השותפות לכלי חשוב ללמידה ולהערכה של תכנון הלימודים הייחודי שלו.

נערוך עתה היכרות קצרה עם בית הספר "נופי ארבל" ועם מאפייניו העיקריים.

בית הספר "נופי ארבל"

"נופי ארבל" הוא בית ספר יסודי בפיקוח האגף לניסויים ויזמות במשרד החינוך. בית הספר ממוקם בקיבוץ גינוסר, על הגדה המערבית של הכנרת. בית הספר נוסד בשנת 1987 על-ידי איחוד בתי הספר היסודיים של חוקוק וגינוסר. עד שנה זו היה לכל קיבוץ בית ספר מקומי לילדיו, והאיחוד נבע משינויים שחלו לקראת סוף שנות השמונים בתנועה הקיבוצית ומהוראת משרד החינוך לאחד מספר בתי ספר קטנים.

יזמתו של "נופי ארבל" להצטרף לקבוצת בתי הספר הניסויים צמחה מכישלון. בשנת 1990 דורג בית הספר מתחת לקו האדום לאור התוצאה של "מבחני באשי" (מבחנים ארציים) בהבנת הנקרא ובחשבון, ועמדה על הפרק סגירתו של בית הספר אם לא יחולו שיפור ושינוי באיכותו. הסגל החינוכי חיפש עקרונות מנחים לעיצוב תהליכי שינוי שישפרו את הסטנדרטים האקדמיים, יקדמו התפתחות חשיבתית אצל התלמידים ויניבו למידה רבת הנעה והנאה. בשנת 1995 הפך בית הספר לניסויי. תחילה כוון הניסוי לכיתות ז'-ח' ואחר כך הוחל על בית הספר כולו.

המונח "בית ספר ניסויי" מתייחס לאופיו של בית ספר המבקש דרכים חדשות בחינוך, שמהותן נוגעת בכל ההיבטים של המוסד החינוכי: תכניות לימודים, פדגוגיה, מבנה ארגוני, אקלים בית הספר, חינוך ערכי, קשרי גומלין עם מוסדות נוספים, יישומי טכנולוגיות ידע, שילוב אוכלוסיות מיוחדות ועוד.

רעיון בית הספר הניסויי (Experimental School) פותח לראשונה על-ידי דיואי, שייסד ב-1894 את ה-Lab School באוניברסיטת שיקגו (Dewey, 1964). הצורך לשנות ולשפר את איכות החינוך קיים גם בימינו, ובמדינות המפותחות נעשים מאמצים לעצב בתי ספר חדשניים ולהציע מודל של חינוך איכותי בעיקר ביזמה פרטית, מקומית או עסקית (חן, 2006; Tayak & Cuban, 1995; Bachrach, 1990). בישראל יש עידוד ממלכתי ליזמות חינוכיות פרטניות ומקומיות באמצעות פעילותו של גף ניסויים ויזמות (ספורטה, 2005; פרנקל, 2005; חן, 2005; רייכל, 2006). על האיכויות והייחוד של בתי הספר הניסויים ועל ההשקעה הייחודית שסייעה לצמיחתם ניתן ללמוד מספרים המתעדים את תהליך הניסוי והישגיו (למשל: גורדצקי ותירוש, 2003; אור עמיתים, 2004; רגב ועמיתים, 2005; ניר ועמיתים, 2005).

בית ספר "נופי ארבל" מונה כ-230 תלמידים בכיתות א'-ח' מהקיבוצים ומיישובי הסביבה. בבית הספר 25 מחנכים, יש בו כיתה אחת בכל שכבה, ובסך הכול 8 כיתות בנות כ-30 תלמידים כל אחת. בבית הספר גם תלמידים שאובחנו כילדי החינוך המיוחד, והם מהווים כ-2% מכלל תלמידי בית הספר. תלמידים אלו משולבים בכיתות הרגילות. בבית הספר אין כיתה מיוחדת לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. בבית הספר, המתפרס על משטחי דשא ירוקים, פינת חי, בוסתן, גינת ירקות העונה - לומדים חמישה ימים בשבוע. לבית הספר אוטונומיה כלכלית ולרשותו תקציב לפעילויותיו החינוכיות השונות: רכישת חומרי לימוד וספרים, טיולים, הפעלות ואירועים.

שיטת המחקר

המאמר מתמקד בחקר מקרה. מטרתו להביא את סיפורו של תכנון הלימודים בבית הספר "נופי ארבל" תוך הדגשת הייחודי לו ועם זאת להאיר אותו באופן כוללני קרי: ללמוד אותו וממנו. המחקר התנהל בשני ערוצים מתודולוגיים הכלולים בגישה האיכותנית: תאוריה מעוגנת-שדה וגישה פרשנית.

הבחירה הראשונה הייתה "תאוריה מעוגנת-שדה" (Strauss & Corbin, 1990), שפותחה בסוף שנות השישים על-ידי גלזר ושטראוס (1967) ושופרה והשתכללה בארבעת העשורים האחרונים (גלזר וקורבין, 1990). הבחירה ב-"תאוריה מעוגנת-שדה" כשיטת המחקר הדומיננטית נבעה מהרצון לאזן את מעורבותנו האישית בבית הספר באמצעות דרך שיטתית של טיפול בנתונים המסייעת, באמצעות הנחיות מפורטות, ביצירת מחקר מדעי. זאת, בלי לפגוע ביצירתיותו של החוקר המתבטאת ביצירת הקטגוריות וההכללות ובבניית שאלות והשוואות המעמיקות את הגילוי. ניתוח הנתונים על-פי "תאוריה מעוגנת-שדה" התבצע באמצעות קידוד, כלומר תהליך שבו מפקיעים את הנתונים מהמכלול ומההקשר, ממשיגים אותם ומציגים אותם באופן חדש. כך מאפשרת התאוריה יצירת עמדה מחקרית לא שגרתית של צופה משתתף וחוקר, המעורב בשדה מחקר בהיותו חלק ממנו. נוצר מצב תודעתי כפול: מודעות לשדה ובה-בעת מודעות עצמית (חזן, 2001).

ערוץ מתודולוגי נוסף ששולב בניתוח הממצאים הוא שיטה פרשנית. שיטה זו, שמוצאה בפרדיגמה הפנומנולוגית-הרמנויטית, חותרת להשיג תובנות מקיפות ככל האפשר ולהביא למוקד הנחות ומשמעויות שבבסיס הקיום והמעשה היומיומיים (Ricoeur, 1981; אודם וקדרמן, 1997). מיון החומרים הכתובים, השוואה בין הטקסטים השונים, התייחסות למשמעותם תוך חתירה להשיג תובנות מקיפות ככל האפשר ולהביא למוקד הנחות ומשמעויות העומדות בבסיסן, נסמכים כולם על הגישה הפרשנית המקובלת בחקר החינוך וההיסטוריה של החינוך (עירם, 1982, 1991; דרור, 1996; McCulloch & Richardson, 2000).

כלי המחקר

כלי המחקר כוללים:

1. חומרים כתובים: פרוטוקולים, תיעוד בית ספרי של פרויקטים ואירועים, מחקרי הערכה, עלונים של בית הספר, דו"חות למשרד החינוך; דו"חות וכתביה רפלקטיבית של הסטודנטים.
2. ראיונות ושאלונים: עשרה ראיונות עומק עם בעלי תפקידים ומחנכים מסגל בית הספר בהווה ובעבר; ראיונות ושאלונים מובנים למחצה לסגל בית הספר (כולל בעלי תפקידים) ולסטודנטים שהתנסו ומתנסים בו יומיים בשבוע.

הגישה החינוכית של בית הספר "נופי ארבל"

נקודת המוצא של תכנון הלימודים ועיצוב הגישה החינוכית של בית ספר "נופי ארבל" הייתה הפיכתו של בית הספר לניסויי. הקשר בין הפיכת בית הספר לניסויי לבין ההעזה, הפתיחות והיצירתיות בתכנון הלימודים עולה אצל מרואיינים רבים מהסגל החינוכי. כל התיאורים והראיונות נעשו לאחר הפיכת בית הספר לניסויי, לאחר תכנון הלימודים הבסיסי ובמקביל לתהליכי שינוי ויצירה מתמידים, רצופים. כך למשל מנסחת את הקשר מ':

הייתה תחושה שאתר לנו - אנחנו ניסוי! בניסוי מותר לעשות מותר להעזיב... מותר לגרום מ"אני מאמין" רגיל של כל בית ספר וליצור משהו אחר ואלנו. הלכנו מהפסקטיקה לתאוריה אחרי כמה שנים של גישה חינוכית הנבנית ומתפתחת יחד עם הסאל והעשייה בשטח. מצאנו עולגים תאורטיים. שיפנו את הניסוח. הפכנו אותו לשלם [...] העצם הגישה התפתחה עם העשייה והעשייה צמחה מהתובנות של הגישה.

נ' מספרת:

הרגשנו שהאחריות עוברת אלינו. אנחנו נאלצנו לעצמנו את הצדק החינוכית. אנחנו נוציא את עצמנו מהכישלון ונצמיח הצלחה.

ק' מתארת:

פתאום מצאתי את עצמי חולמת את בית הספר באיזה מובטחת ביום הבטיות של פילוסופיה חינוכית ובעיקר האם וכיצד ניתן לראש אותה.

א' טוען:

בית הספר הפך יותר שלי! הייתה לי תחושה אחריות לרצף הגישה שאני יכול להשלים את הצדק החינוכית הנפאית לי נכונה.

ניסוח דומה ניתן למצוא בהגדרת ייחודו של בית הספר **בדפי ברטה** - חוברת שנתית לזכר חברת סגל בית הספר (אוגוסט 2001): "[...] שינוי מערכתי הפך את בית הספר לקהילת שיה הדוברת בשפה משותפת וקהילה לומדת המוכנה ליטול סיכונים ולעסוק בניסיונות בכדי לשפר את דרכי הלמידה" (עמ' 3). דברי המרואיינים בחוברת מציירים את ההחלטה להפוך לבית ספר ניסויי, כשער לעשייה חינוכית אחרת שבה שותף הסגל החינוכי מתוך חזויות יצירה.

תפקידו של בית הספר הוגדר מחדש. ההגדרה נבעה מפרשנותו של המונח "בית ספר" כ"בית" + "ספר", פרשנות המכילה בחובה את החזון של "נופי ארבל" - להיות גם מקום בעל מאפיינים של בית, המבטא חום, אהבה, הגנה, מחסה, עידוד, הכרה בשונות וקבלתה כחזוק, אמונה ביכולת, בחינוך ובערכים; וגם מקום של ספר, מקום אקדמי ומלמד. המילה "בית" מרמזת גם על הקשר, הבלתי ניתן להפרדה, בין בתי התלמידים ובית הספר. אי-אפשר לפעול ללא תמיכת הבית והסכמתו. לעומת ה"בית", המילה "ספר" מבטאת את הפן האקדמי המייחד את המקום ממקומות מפגש אחרים של התלמידים. במרכז העשייה האקדמית הוצבה השפה, שפה במובן הרחב של המילה. תפקידו של בית הספר הוא לפרוס בפני התלמידים שפות ביטוי שונות במסגרת הוראת נושאים מגוונים בדרך רב-תחומית. מטרתו של בית הספר היא לאפשר לכל אחד מהתלמידים למצוא את התחום שבו הוא הכי חזק ואותו הוא הכי אוהב ורוצה להוביל בו. במהלך הלמידה כל התלמידים נחשפים לנושא, אך לא כולם לומדים אותו ברמת עומק זהה ובאותה צורה. בפועל, כל הכיתה לומדת במבואות את הליבה של התחום או הנושא, אחר כך בוחרים התלמידים מה כל אחד מהם

או קבוצת תלמידים היו רוצים להתמקד בו ולחקור אותו, ולאחר שנעשו מומחים בעניין הם חוזרים ומלמדים את כלל הכיתה. בדרך זו נוצרת שפה משותפת, ובצדה יש מקום לשונות ונלמדים ערכים חשובים נוספים – הבחירה והתרומה לקהילת הלומדים. עקרון הבחירה מורחב בכיתות ה'-ח', שבהן קיימת מערכת של קורסי בחירה שהתלמיד יכול לבחור מהם תחום שהוא אוהב ושהוא חזק בו. המטרה היא לאפשר לכל תלמיד ותלמידה להעמיק את ידיעותיהם ומיומנויותיהם בנושא או בתחום שבחרו ומתוך הנאה להם ולסביבתם: קבוצת התלמיד עם בני גילו, תלמידי בית הספר עם קהילות סביב בית הספר. מאפייני החינוך הבלתי פורמלי הם חלק בלתי נפרד מהגישה של בית הספר, ואת הפרשנות למושג "בית" והפרשנות למושג "ספר" הם מאחדים למושג הומוגני אחד. הם באים לידי ביטוי בהקפדה על: 1. איכות היחסים בין בני אדם, בין מבוגרים לצעירים, בין מבוגרים למבוגרים ובין צעירים לבין עצמם כפי שמתארת המורה מ':

"העולם שהלמידה מרחוק היא האנשה אנחנו החלטנו להיות קרובים-קרובים... מתוך אמונה שהקרבה בין אנשים עונה על הצרכים הבסיסיים של האדם. אנחנו מניסים 'לשעת' בכל האפשרויות העשירות."

2. הבחירה הרבה הניתנת לתלמידים, בחירה מתוך מודעות לקבלת אחריות ומחויבות, המובילה להנעה ומעורבות וביחסי גומלין סימטריים הנובעים מציפיות הדדיות בין מבוגרים לבין צעירים, כדברי המורה א':

יש חשיבות אכזרית הציוניות ביני לבין כל אחד מתלמידי. ואני מקפיד לחזק את הביטחון הפנימי של הילדים. חזקת חזקת העקרונות מה שנצמח לי כאי-הנחה או כשאלותן עיתוי מתאים.

3. דואליזם מבני המבוסס על מערכת יחסים המושתתת על רגשות כמו במשפחה, תוך מתן עידוד תמידי, ובמקביל על אתגור תוך כדי שאיפה להישגיות, רצון להתפתחות והצלחה; וכן על פיקוח קולגיאלי המניע לאחריות חברתית בקבוצת השווים וברמת דפוסי ההתנהגות והמוסר, כדברי התלמיד א' לסטודנטית בהתנסות:

לקחתי על עצמי אחריות עם הקבוצה ולאחר שהתחפרתי לא יכולתי להתחפר. היה קשה אבל הייתי לא רע לא קלקלתי.

4. מבנה מורטורי המאפשר דגם של ניסוי, טעייה ותהייה תוך כדי עשייה לימודית ורב-ממדיות הנובעת מעיסוק בתחומים מגוונים ובשפות ביטוי המוערכים על פני סרגלי הערכה שונים ומגוונים, כפי שמעידה נ' מהסגל החינוכי:

לא רק על-פי האינטליגנציות האלוטיות והאנוניות

בית הספר יצר סל שעות לחינוך החברתי וטווח בעזרתו חוטי קשר בין החינוך הבלתי פורמלי בקהילות המזינות את בית הספר לבין בית הספר. במסגרת זו, למשל, פתח בית הספר את שערי "תנועת הנוער העובד והלומד", הפך לבית חם למדריכיה, שילב אותם בשעות הלימודים הפורמליים בחלק מפעילויותיו והפך שותף לחלק מהנושאים שבהם עוסקים לאחר סיום יום הלימודים הפורמלי (עלון להורים, 2005). גישת בית הספר הובילה להגדרת בית הספר כ"מרכז לאמנויות השפה".

בית הספר כמרכז לאמנויות השפה

בית הספר מדגיש בגישתו שפות רבות הנובעות מראייה הוליסטית, ולכן הן משתלבות זו בזו במהלך הלמידה באופן טבעי. בתחילת הדרך הודגשו עברית וחשבון.

עברית היא באופן טבעי השפה העיקרית שממנה יוצאים ואליה חוזרים בכל עשייה. העיסוק בה הוא ברמה של ללמוד על השפה, את השפה ובאמצעות השפה. ההיכרות עם השפה על כל אופניה נועדה לפתח ולהביא לרמת המודעות והביקורתיות בהיבטים שונים: **שפה דבורה** שיישומה הישיר הוא ניהול שיח; אבחנה בין סוגי טקסטים ומטרתם המבנית, הנושאת והרעיונית. אבחנה זו באה לידי ביטוי **במטרת הקריאה**, באיכותה **ובהבניית הכתיבה**; **ההאזנה** שמטרת פיתוחה הוא להביא לקשב במובן הרחב של המילה הכולל גם דעות שונות. אופן הלמידה של השפות **אנגלית וערבית** דומה מאוד לאופן שבית הספר עוסק בשפה העברית.

גם **השבון** נלמד כשפה תוך שימוש באסטרטגיות למידה ומבחר רב של המחשות. מודגש פיתוח חשיבה מתמטית בעזרת בעיות ואתגרים שאינם שייכים בהכרח לחומר הלימודים הרגיל.

אמנות היא כשפה שנייה בבית הספר. בשלבים הראשונים של תכנון הלימודים נלמדו האמנויות השונות ללא קשר ישיר לנושאים שנלמדו בכיתות השונות. במהלך הדיאלוג בין הסגל החינוכי על התכנית הבית ספרית נטוו הקשרים וקשרים בין הנושאים ובין מגוון המורים שביכולתם להעשיר את זוויות ההתבוננות בהם. כיום מתכננים ומעצבים במשותף מורים מומחים בתחומים שונים תכניות המשלבות עיון, ספרות ואמנות. יתר על כן, צוות פנים בית ספרי, ובו גם מורים שלא הוכשרו באמנות אך התחום קרוב מאוד ללבם, פיתה ומפתח קורסי בחירה המבוססים על טקסטים באמנות. הצוות יצר ערכות לפי נושאים ולפי אמנים (פיקאסו, ון גוך ואחרים), והוא תומך ומניע להצגת תערוכות מיצירות תלמידי כיתות א'-ח'. **מחול** נכנס כשיעור חובה בכיתות הצעירות וכקורס בחירה בשכבה הבוגרת של ז'-ח'. בדומה לנושאים האחרים ולקורסי הבחירה, גם בקורס המחול מחויבים התלמידים להבנות את הלמידה ולא רק לעסוק במחול מהיבטיו הפיזי והחזווייתי. **מוזיקה** נלמדת בכיתות הצעירות בשילוב עם הנושאים הרב-תחומיים ועם אמנות. בשיעורים אלו יש שילוב מרתק של שפות ביטוי שונות, אשר לעתים קרובות הן בעלות אותו מילון מושגים ורק דרך הביטוי היא שונה. בית הספר לא השלים עדיין עיצוב של שילוב המוזיקה בכיתות הבוגרות והוא מחפש מענה מתאים בנושא. **שפת התאטרון** מתבטאת בשיעורים כמו תאטרון בובות ולימוד של מרכיבי משחק ראשוניים בכיתות הצעירות, וקורסי בחירה לדרמה ותאטרון בשכבות הבוגרות. בשיעורים אלו התלמידים הם שמחברים את הטקסטים והם המתכננים. בסוף התהליך, יצירות הילדים מוצגות בפני קהל רחב יותר כגון כיתות אחרות, הורים והקהילה. **שפת הקולנוע** מתבטאת בקורסי בחירה של תלמידי ה'-ח'.

שפת המחשב – הדרך לשילוב שפה זו בחיי בית הספר מעסיקה את הסגל החינוכי באופן מתמיד. המטרה היא להקנות בסיס לשפה זו כדי להכיר לא רק את הכלי, אלא את מהותו והאפשרויות הגלומות בו. לכן עיצב בית הספר תכנית לימודים רב-שנתית המעגנת תוכני יסוד הקשורים ישירות לתוכני הלימודים של בית הספר (כגון מעבדי תמלילים ומנועי חיפוש מידע). כמו לשפות האחרות, גם לשפה זו מקום בקורסי הבחירה.

שימוש הגדרת בית הספר כמרכז לאמנויות השפה בא לידי ביטוי מרכזי במערכת השעות ובעיקר בנושאים הרב-תחומיים שעליהם נדון בהמשך. אולם, כבר עתה חשוב לציין כי מעמדם איננו זה של כלי המשרת את המקצועות

האחרים, אלא מודגש מבנה הדעת של כל שפה שתלמידים לומדים אותה ועליה ויוצרים באמצעותה מתוך מודעות וידע.

יעדי הגישה החינוכית והנתיב למימושם

במהלך עיצוב הגישה החינוכית של "נופי ארבל" הוגדרו יעדיה החינוכיים והועלו על הכתב. מאוחר יותר (אוגוסט 2001) פורסמה חוברת מיוחדת של **דפי ברטה** שהוקדשה במיוחד לגישתו של "נופי ארבל". לפי הכתוב בחוברת, חלק ניכר מהסגל החינוכי מגלה חדות יצירה, ומתקיים קשר של עשייה בין המורים כפי שמבטאת זאת מ' (עמ' 1):

האם אביר אעביר מוסדות ואוצרות חיים אותנו אלה פסיק אסמן עם האצבע: אלא אבטא באופן מילולי ומקצועי את פרויקטנו ויעדינו. צבר אשף יצר שפה משותפת בין חברים אעביר ולקסיקון מקצועי עשיר ומעוון. שכל פטר יכול אבא ליצי ביטוי בתוכו. לתרום ולצור.

בין היעדים המרכזיים המוזכרים ניתן למצוא (עמ' 2):

לעסח אצק: שיצא אנה ציאלא; שיהיה מסולל אפשטיע אל סביבתו: שיהיה חלק פעיל בקהילה אומצת ומתפתחת; שיצא אפשטיע ויחז עם זאת שיהיה ביקורתי: שיצא אבטא את צעותיו מתוך אודעות אצמא ולסביבתו; שיהיה בעל תשתית אסוציאטיבית רחבה מתוך אמונה שיצא הוא כוח פוחני ומנהל אהלאחה.

הסגל החליט כי התכנים שישמשו להגשמת היעדים יהיו "נושאים וטקסטים איכותיים מקוריים בעלי כר רחב של התייחסות אינטלקטואלית, תרבותית ואסתטית", וכי במהלך ההוראה יתמקדו ב"הבניה של רעיון חדש בעזרת תשתית קיימת; מפגש עם דגמים איכותיים של תוצרים בעלי ערך חברתי-קהילתי; התמקדות בתוצרים המבטאים תהליך אישי אינטימי ושילוב של עקרונות המבוססים על החינוך הבלתי-פורמלי.

כדי לממש את גישת בית הספר ויעדיה סלל בית הספר נתיב בעל מאפיינים מסוימים ודרכי עבודה ייחודיות הנובעות ממאפיינים אלה. נדון בשני מאפיינים מרכזיים: "מורים-עמיתים" ו"חומרי למידה".

לעמיתות ניתן להתייחס כאל חלק מהמבנה הארגוני המאפיין את הגדרת תכנון הלימודים. זאת מאחר שהיא מבטאת התארגנות פנימית של הסגל החינוכי כדי לפתח ולטפח את איכות תכנון הלימודים ולממש את הגישה החינוכית הבית ספרית. במסגרת זו בחרנו לדון בה ככלי להגשמת הגישה.

מורים-עמיתים

עמיתות בהוראה פירושה עבודת צוות. שני מורים המלמדים באותה כיתה באותו שיעור נקראים עמיתים. מטלות ההוראה מתחלקות שווה בשווה בין השניים. העמית של המורה המחנך הוא, לרוב, מורה ותיק ממנו הבקיא בגישה או מומחה בתחום הדעת. הוראת עמיתים בגוון שונה מתבטאת בצירוף שני מורים מתחומים שונים: למשל, שני מורים לאמנות ומוזיקה או לחקלאות ואמנות המעצבים הוראה משולבת של שני המקצועות. עבודת העמיתים מאפשרת התמודדות טובה עם כיתות הטרוגניות, ובייחוד כיתות שמשולבים בהן ילדים בעלי צרכים מיוחדים. כך, למשל,

בשיעורי חשבון, אנגלית ולשון בשלב ההקניה: קבוצת ילדים לומדת עם אחד העמיתים, והיתר - עם העמית השני. המורים-העמיתים נפגשים ומלמדים, בסבב כל אחת מקבוצות התלמידים בכיתה. כל המרואיינים מהסגל החינוכי של "נופי ארבל" הזכירו בראיונות את העמיתות כפיתוח חשוב, ייחודי וראוי, וזאת בלי שנשאלו עליה באופן מפורש. בכל הראיונות, למעט אחד, שוקפו רק היתרונות שבעמיתות. שלילת העמיתות תוארה על-ידי (ר') שטענה:

קשה לי להתחשב ולשתף תמיד את (X) שכל כך שונה ממני. אני מקדישה הרבה יותר זמן לתכנון שיעור העמיתות מאשר לו. עשיתי זאת לבד. לעתים נדמה לי שהחלוקה בעול אינה שוויונית. (X) יורדת לפרט קטנים ואי יש פאנייה כוללת יותר.

העמיתות בעיני הסגל

מהראיונות עם הסגל החינוכי עלה כי העמיתות אינה מושג סטטי ואחיד, אלא כתיאורה של מ':

העמיתות קיבלה פרסנויות שונות. יש מורים שאצלם את הפתיחה של השיעור נותן המומחה אצל אחים יש חלוקת עבודה אלבי המוביל בשלב המחקר במרכז הלימודים העמיתים יושבים עם הקבוצות לעתים הונים שתי תכניות לימודים לא סלופות של מיומנויות. כדברי נ': כל אחד לקח את העמיתות למקום אחר.

העמיתות סורטה על-ידי הסגל בשבעה קווים מרכזיים שחזרו ונשנו בראיונות השונים. הם ראו בה:

מניעה לרפלקציה ולהערכה

העמיתות מאפשרת רפלקציה באופן טבעי. יש אוזן קשבת להיסוסים והפרופים לפני ואחרי כל שיעור משותף. עוז מתנתק נמצאת בשיעור. היא מתייחסת למה שאני עושה לעתים הביקורת ולעתים בהתפעלות. (ק)

משפרת את תכנון השיעור

יש עם מי לחשוב ולתכנן. עמיתות מחייבת תכנון. חלוקת תפקידים. בנייה משותפת של השיעור. אני חלק מצוות לעובד ולרע. וצוות מתפקד כשיש תיאום. את התיאום משימים בעבודה משותפת. המיומנויות העיקריים הם כמובן התלמידים. (א')

מעודדת יצירתיות

רצונו ליצור משהו מיוחד. שילוב בין אמנות לחקלאות. ונכנסנו כעמיתים לשיעור התהליך והתוצאה היו מפתקים. (ד')

מניעה לאחריות חברתית (אחד מיעדי הגישה החינוכית) ומהווה דגם חיקוי לתלמידים

עבודת העמיתים מביאה לאחריות כוללת של הלימודים והחברה. צמד המורים השותפים משלב את התכנים. המערכה. הביצוע. הערכת התלמידים והערכת התהליך. החל משלב התכנון אנחנו עובדים יחד ואנחנו צוות מלאך בתוך הכיתה. דלט הצוות מועבר באופן טבעי לתלמידים ולסלוצנים שסופלים את אווירת השותפות ומיישמים אותה בעבודה משותפת שלהם. (מ')

שוברת תבניות

העמיתות מוציאה מהשבלונות כל פעם יש עמיתים אחרים. הביטול מאוזן יפה. (י')

מקלה על קליטת מורה חדש

הקליטה של המורים החדשים הצרפתית והצרפתית. הם מתנסים בכיתה עם מורה ותיק. המעלה אותם צעד אחד צעד בלישה של בית הספר ומתרגלן מהחשיבה שלהם. (ג')

כלי לשיפור אקלים חדר המורים (יתרון בלתי צפוי שהסגל ציין כתוצר של העמיתות)

*כשיש "רשמית" בין העמיתים מתקיימת אחת לשבוע אולם לא עשה הם נפגשים בהפסקות
בערב, כשהעמיתים לבית הספר היו מנצלים את ההפסקות לפגישות אל תלמידים, הורים
ומורים. העבודה בצוותים הפכה את ההפסקות לזמן עבודה זה לאוני הסניף אין מקום
לפגישות חיוניות לעשות התאמות. (ב')*

כל המרואיינים מציינים את העמיתות כתרומה לעבודתם החינוכית לגוניה ורבידה השונים, כמניע להכנה מוקפדת של השיעורים וכקבוצת תמיכה המקנה תחושה של צמיחה מקצועית ואישית. העמיתות העסיקה מאוד את הסטודנטים, שלראשונה בחייהם נחשפו אליה עתה, והם שיקפו אותה בדו"חות ובכתיבה רפלקטיבית שלהם. חלק מתיאורי הסטודנטים ציירו, שלא במודע, הוראה מותאמת לסטנדרטים פרופסיונליים מוגדרים ומקובלים.

העמיתות בעיני סטודנטים

*כאזכור אין לי כל הסיבה לעבוד העמיתות עם אנשים שונים. אך עז לתקופה שנכנסתי לבית הספר
היה לא ראיתי כל צורך והישיון המוריות-עמיתות הצבירה נראה לי כמפריע לתלמידים אינם יודעים
מי הוא מקור הסמכות בכיתה צבירה שיכול ליצור גבול. בצמיחה אילו היו אומרים לי הוראה
העמיתות בתוך כיתה הייתי מתנגדת לכך בכל תוקף ואף הייתי רואה בכך אנצדלמוסיה הן לי והן
לתלמידים [...] אך כיום אני רואה זאת כמשהו מהימן מאד [...] המורה מאז הן את המוריות [...]
השיטות עבודה בכלים חדשים, הנקודות ראייה שונות ומשוננות יותר והן כלפי התלמידים. השיעור
הופך דינמי יותר [...] התלמידים, שעמיתים קרובות לא מתחברים לנושא כלשהו בללא צורת התלמידה
יכולו למצוא עצמם לומדים את אותן השיעור בצורה מסוימת יותר כלפיהם. והכי חשוב, כאשר יש
שתי מוריות בכיתה הן יכולות להשיג לכל תלמיד לפנות אליו אישית אל פי צרכיו. (ע')*

בתיאור התרשמותה מהעמיתות, ע' מנסחת שלושה מאפיינים הנובעים מהגישה המוצהרת של בית הספר: יצירתיות
בשיעור, אפשרות להגיע לכל אחד מהתלמידים ועבודת צוות שוטפת המקדמת ומפרה הדדית את שותפיה. מאפיינים
אלה הם חלק בלתי נפרד מהסטנדרטים להוראה. הפחד מאיבוד שליטה ומאיבוד הסמכות הבלעדית בכיתה הן סיבות
ראשוניות אצל ע' בהתנגדותה מראש להוראה בעמיתות.

גם ת' הסתייגה תחילה מרעיון שני המורים בכיתה:

*התחלה די נהנתני מהפעולה של מורים-עמיתים. אבל לאחר שראיתי שיעור בעברית... אני המורה...
המורים משתלבים ממש יפה הם עם קולטים אחד את השני ונניהם - כל אחד ואחד מהתלמידים. הם
מתלבים אל צברים ביחד ומתציינים תוך כזו השיעור... ואת לא שמה לב שזה מפריע לך או
לתלמידים בכלל.*

ת' שמה לב כיצד המורים מתקשרים ביניהם, קולטים האחד את השני, מתדיינים בינם לבין עצמם, וכל זה באופן טבעי
שלא פוגם בניהול השיעור לא לצופים בו ולא לתלמידים שכנראה התרגלו להוראה כזו.

י' מציינת את התרומה שבעמיתות, אך מסייגת את הפקת התועלת מיתרונותיה:

*מאז אהבתי מאד תופס לתלמידים, לכיתה, לעצמם היחסים. התנאי שתי המוריות יכולות לעבוד
ביחד [...] זה עם תופס למורה הוא מכין, ויש מי שבוצע אותו מהצד וסם הוא נתפס אל-ידי העמית
ראיתי תלמידים שאוהבים, נהנים ולומדים משתי מוריות [...]*

ע' שהתנסתה בעצמה בהוראה בעמיתות, מתארת :

*השנה עם שותפתי אומתי הפנה יותר מה אני חושבת מה שהיה לי חשוב. התעסקתי. תמיד שאיתי
צדד נוספת מאוז עלר אנח משהו. להכין משהו ביחוד. כי יש צינאוקה צברים קופים...] ענין
סיוור מוחין. מאוז נפניתי לעבוד. עצמ העבודה [...] כל אחת אמרה עוז משהו...] ענין ולקחון
את ער לכיוונים פשוט מזהימים. אני מאוז נחה בעבודה ופר מתאים לי.*

מהתיאור עולה כי הדיאלוג הנובע מהעמיתות הרחיב את טווח האפשרויות של תכנון השיעור ותרם לאיכותו. נוסף לכך, כסטודנטיות להוראה הן נחשפות לידע פרקטי המבוסס במקרה זה על דרכי הוראה שיתופיות בין אנשי צוות בתוך בית הספר. האפשרות להתמודד עם גישת בית הספר המתבטאת הלכה למעשה בתכנית הלימודים, מזמנת להן התנסות בידע קוריקולרי.

ניתן לומר כי הדו"חות והכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים והראיונות עם סגל ההוראה מבטאים בבירור את החשיבות שחברי הסגל והסטודנטים מייחסים לעמיתות מההיבטים המקצועיים, החברתיים והיצירתיים. הם אינם סבורים שהיא גורם מקל, אלא כזה התורם להעלאת איכות ההוראה היות והוא מחייב תכנון, הכנה וניצול מרחב כישורים גדול לטובת התלמידים.

חומרי הוראה-למידה

חומרי הוראה-למידה הם המקורות או המשאבים העומדים לרשותו של המורה בזמן תכנון ההוראה בכיתתו. יש חומרי למידה שפותחו בידי גורם חיצוני, ומורים משתמשים בהם על-ידי פרשנות שלהם לחומרים והתאמתם לכיתותיהם (Ben-Perez & Silberstien, 1982), ויש חומרי למידה שעובדו ופותחו על-ידי המורים עצמם בהתאם לצורכי תלמידיהם השונים (בן פרץ, 1977). הסוג הנפוץ ביותר של חומרי למידה בכל רמות בית הספר הוא ספר הלימוד (Goodlad, 1984). פולאן (Fullan, 1982) טוען כי "לעתים קרובות, המורים לוקחים את ספר הלימוד ומלמדים אותו" (עמ' 118).

ב"נופי ארבל", ספר הלימוד אינו עומד במרכז הלמידה כמקור מידע עיקרי המעובד על-ידי המורה. הסגל החינוכי מפתח בעצמו את תכניות הלימוד והתכנים המתלווים להן. התלמידים לומדים בסיוע חומרי למידה והוראה שונים ואותנטיים מספריית בית הספר. לצד הטקסטים האותנטיים, מוצעים מדי פעם גם חומרים המעובדים על-ידי המורים והמותאמים לתלמידים ולגישת בית הספר.

מ' מתארת את הכנת חומרי הלימוד כמפגשים של למידה ועבודה יצירתית של צוות המורים, הכולל מומחים בתחומי דעת שונים. זוהי, לדעתה, הכנה מפרה ביותר למפגש עם התלמידים וגם לליכוד הסגל החינוכי והתפתחותו:

*ההכנה אנו נערים בספרי לימוד. אינצקלופדיות מאטרי מיצע וספרים על-פי הנשא הנלמד. אשמים
אנו יוצרים אנתולוגיות ואשמים. אשל במבואות יוצרים חוגיות מנחות. בהן אקסטים נחפיים
שצרכ מלמדים תוכן ואיק כותבים אקס. הצוות יוצר מין יצירה פנימית המבוססת על חומרים
חינוניים מנחי עקרונות ויעדים שלנו. אחרי כל פלישה אני מפלישה כמו יוצרת כאילו צמחתי.
הוצאתי מעמי משהו שלא ידעתי שהוא ש. וכך עם שותפתי ליצירה.*

ג' מתארת:

הקצנו ז' ואני שעות וימים להכנת המקראת הנולא "מלאי עולם": חשבנו אל כל אחז מהתלמידים תוק כזי הכנת החוברת התייעצנו עם הטמיתים עם הנולאי תוכן ולט הנולאי אטקיקה כל הלטן סאלנו את עצמנו אל המטרות זו הייתה ממש אמיצה ויצירה לפני ששכלנו הפאילו את החוברת וקיבלנו תלובות כשחילקנו אותה לתלמידים. הפלטנו שהיה כזאי! שהיצירה פאווה

חומרי ההוראה-למידה בעיני הסטודנטים

הסטודנטים הופתעו מכך שמורים רבים מפתחים לבד חומרי למידה, בעיקר בנושאים הרב-תחומיים. הם השוו תופעה זו לבתי הספר שהכירו וביטאו הערכה למורות שעיצבו חומרי למידה. כך, למשל, מתארת ע' את המפגש שלה עם חומרי הלמידה של "נופי ארבל":

השיעור מתחיל, הילדים מתישבים במקומם... המחנכת והמורה-הטמית מחלקות מקראות שהכינו הנולא "מלאי עולם": המקראות מוצגות בשורה לבן ומכילות תמונות מפות עתיקות קטעי מיצה וסיפורים. המורה מספרת לתלמידים שהן הכינו את המקראת מכל מיני חומרים שהן אספו ממקורות שונים. זה מעניין ומקורי מאוד. כיוון שאני, בתור תלמידה הופלטתי לספר קנוי שהוציא אל יזי לופט חיצוני! היא מסבירה לילדים איך לטפל במקראת - לשים אותה בתקיייה לא לאבז. היא עוברת אל התוכן.

ע' שמה לב שחומר הלימוד שהוגש לתלמידי הכיתה נבנה על-ידי מורות הכיתה. היא משווה תופעה זו לעברה כתלמידה, ומדבריה מצטייר שהיא תופסת את המורות כמי שנדרשות לגלות חשיבה מיוחדת כדי ליצור חומר לימודי ראוי שיתאים לתלמידי הכיתה, לתכנית הלימודים ולמורות. המקראת כוללת חומרים גולמיים ותכנים מעוררי חשיבה, ממאפייני הסביבה הלימודית של הכיתה הקונסטרוקטיביסטית.

הכנת חומרי ההוראה מפתחת ומצמיחה את המורה ואת האפשרויות הניתנות בידיה, כדברי ת':
יש כאן אמורה יותר שיקול צעת היא יותר חושבת כשהיא בוחנת את החומר הנלמד. הביאו אותה למצב שהיא צריכה להכין. היא צריכה לשבת ולעבדו היא לא לוקחת מהמובן... המורה צריכה לחשוב. היא יוצרת מה היא עושה ולא מקבלת את הכול איך שבא ליה. ישבתי עם המורה המאמנת שלי אל שיעור תורה היא הוציאה ששה ספרים שהם חשבנו ביחד איך אני הונה מזה שיעור. אחתי היתה עם עממה של ספרים, וישבתי. בקרתי ולמדתי. זה מאוד מפתח את המורה. זה מאוד תופס לתלמידים.

ת' מתרשמת שהמורים בבית הספר נדרשים למאמץ מחשבתי רב בעת בניית תכנית לימודים לכיתתם. הם מפעילים שיקולי דעת בבחירת ספר הלימוד של התלמיד וחוברת העבודה שלו. המורות אמנם נעזרות בחומרי למידה שפותחו במקום אחר, הן מעריכות אותם ויוצרות משהו חדש משלהן המתאים להן ולכיתתן. זוהי צרכנות נבונה בשימוש בחומרי למידה.

ניתן לומר כי הסגל החינוכי מייחס חשיבות להתאמת חומרי הלמידה ליעדיו. אם החומרים אינם קיימים, הצוות עצמו טורח ויוצר אותם. תמורת הזמן הרב שמוקדש לנושא, מתוארים בראיונות רגשי גאווה, יצירתיות וסיפוק על הרחבת האופקים.

בדו"חות ובכתיבה רפלקטיבית של הסטודנטים עולה הערכה לסגל החינוכי המגלה חשיבה ויצירתיות כדי ליצור חומרי לימוד ראויים שיתאימו לתלמידי הכיתה, לתכנית הלימודים ולדרך ההוראה. זאת, לעתים בהשוואה לחומרי הלימוד הזכורים להם מעברם או מהתנסותם בשנה הקודמת.

כלי ההערכה הנובעים מגישת בית הספר

ההערכה של התלמידים ושל הצוות היא חלק מגישת בית הספר, או כדברי ק':
כפר בתחילת הניסוי היה ברור שצפוי שהערכה המקובלת [קרי: מבחינת] אינה מתאימה לגישת בית הספר. גישה כזו לא תכלול מחייבת שימוש בכלי הערכה רבים ומגוונים שיבאו לידי ביטוי את האינטליגנציות השונות של הילד.

כלי ההערכה בעיני הסגל

מ' וק' מתארים בחוברת **דפי ברטה** (אוגוסט, 2001) ש"מראשית הדרך נמצא בית הספר במסע אין סופי של חיפוש אחר כלים שונים להערכה שיתאימו לגישה, יתנו תמונה מהימנה על מצבו של כל תלמיד ויסייעו בידיו להתקדם ולהשתפר" (עמ' 14).

כלי ההערכה המגוונים התפתחו כתהליך הנובע מדיאלוג בין צורכי השדה לבין גישת בית הספר, או כדברי נ':
אי-אפשר לנתק את ההערכה מהגישה אין מצב. הערכת התלמידים. מערכת או מסגרת מאפשרת לנו לדעת איפה אנחנו עומדים. לבדוק את עצמנו ולהתאים עצמנו לקיומם התלמידים.

הסגל החינוכי הדגיש בראיונות את החשיבה הדקדקנית שהוקדשה לנושא ההערכה ואת הבהירות כעיקרון מנחה מרכזי המאפיין את כלי ההערכה השונים שבית הספר פיתח, כדברי מ':

חשוב לעבוד על-פי קריטריונים מאוד ברורים. אנחנו צואים שלא משימה יהיו פראמטרים מאוד ברורים מראש. התלמידים מכירים את הפרמטרים. הערכה שהתלמיד מקבל היא על-פי הפרמטרים שליוו את תהליך הלמידה שלו.

בראיונות עם הסגל עלו מספר רכיבים, המאפיינים בעיניו את דרכי ההערכה של בית הספר ובהם:
ההערכה היא חלק בלתי נפרד מהתכנון וההכנה של כל נושא ומתבצעת על-פי מדדים קבועים ויזומים מראש מתחומי כישורי הלמידה. כישורי החברה. כישורי השפה וכמו כן התוכן התלמיד. אותם פרמטרים חוצרים על עצמם לאורך זמן עד שמושלטת ההתקדמות הפיזיולוגית רוצה לומר שהקביעות והשיטתיות ולאווו צווקא החז-פעילות הם חלק מהמטות של אופן ההערכה. (א')

הערכה מתבצעת על בסיס איסוף חומרים של כל תלמיד בנפרד במטרה ללמוד על ההתפתחות של הילד. (ב')

המורה אינו היחיד שמעריך. גם התלמיד עצמו. הוריו וחבריו. (ג')
ההערכה מחפשים קוצם כול את הנקודות שהתלמיד הפנים ואחיהן בוחנים שתי נקודות בהן אנו מעוניינים לקדם. (ג')

בין כלי ההערכה של "נופי ארבל" ניתן למצוא:

דו"ח רפלקטיבי – כלי הוליסטי המשקף הבעה בכתב לפי כללי השפה, ידע לימודי ספציפי ותפקיד חברתי של הפרט בצוות העבודה שלו.

הצ"ח נכתב על-ידי התלמיד על-פי הנחיות המורה. המטרה העיקרית שלו לפתח מודעות אישית לתהליכי הלמידה. הצ"ח משמש לזיכרון המשותף בין המורה-מנחה לתלמיד במהלך עבודותיו ומטון שיחה אישית סביב סוגיות לימודיות אישיות. (ב')

את הדרך שהובילה לפיתוח הד"ח הרפלקטיבי מתארת מ':
ישנן הספרייה הייתי מחנכת כיתה ח'. הנסא היה תרבותיות התלמידים עבדו בעזרת על השוואה בין תרבותיות שונות. השוואה על-פי אמות מידה אני כמורה הפלסטי שאני יוצרת מה קורה לכל תלמיד בתוך הצמד. ביקשתי שיכתבו לי צ"ח על-פי הפרמטרים הבאים: מה הנסא. עס מי הם עובדים. איך מתקצמת העבודה. מה החלק שלהם בה. מה התקשו. איך התלמידים על הקושי. מה נהנו. הייתי בשוק מאיך שהם הסבירו מה קרה להם במהלך העבודה...]. התלמידים מהתוצאה וההכתיבה. שיתפתי את חברי המורים. מכאן התחלנו לפתח צ"ח תהליך וצ"ח מסכם. צ"ח שיש בו חלק אישי וקבוצתי והתייחסות עס לתכנים.
אבחוני קריאה – נערכים שלוש פעמים בשנה על-פי מדדים שנקבעו מראש. המטרה העיקרית של הכלי היא בדיקה אובייקטיבית ככל האפשר של רמת הבנת הנקרא. תשומת הלב המרובה שניתנת לאבחוני הקריאה נובעת מכישלון בתחום זה בבחינות באשי בשלהי שנות ה-80. הכישלון שנחרט בזיכרון מניע תהליך של בדיקה עצמית בלתי פוסקת בתחום.

הקטעים נקבעים על-ידי צוות שפה, הילדים מאז אורבים את אבחוני הקריאה ומחכים להם. יצרנו כלי מאז בניו לטוב קריאה-טכני והנחה. (ב')
ג' מפרטת, לבקשתי, את הקריטריונים של האבחונים:
היטוי. רצף. זמן. תיקון שליאות תוך כדי פיסוק. הפחת תוכן. רעיון מרכזי. אוצר מילים.
אנחנו מסמנים תוך כדי קריאה מילה לועזית תכנית אישית וכיתתית. שאלו פעמים בשבוע פותח המחנך את היום בקריאה. ג'מן הנה עובדים עס התלמידים על-פי המבצקים.
אבחוני כתיבה – נערכים בדרך כלל בסוף תקופה שעסקה בעיקר בסוגה מסוימת. מטרת הכלי היא לבדוק הפנמה של כללי כתיבה ושפה כתובה.

אוסף של עבודות – לכל תקופה האוסף שלה. איסוף העבודות מאפשר לעקוב וללמוד על אופי התפתחות הכתיבה של התלמידים. ההערכה והבדיקה של העבודות מתבצעות על-פי מדדים שנקבעו מראש, וכפי שמדגישה מ':
הקריטריונים נאספים לתלמידים בפאסית כל פרויקט או עבודה.

מבדקים/בקורות/מבחנים – נערכים בדרך כלל בסיום נושא מסוים מתוך נושא רחב. המטרה העיקרית היא לבדוק ידע ספציפי, מושגים מובהקים של נושא או יישום של כישורי למידה מוגדרים.
על כל נסא יש קריטריונים פרויקט להערכה הפחת מיומנות והפחת תוכן. למשל: מושגים בטאולופיה. נבצקת היזירה של כל ילד: שימוש במשפ. הכפת סימני המשפ הפיסית [...] ומקבלים מיסוי של הכיתה. (א')

שיחות הורים – מתקיימות פעמיים בשנה. במפגש דנים ביעדים האישיים שהוצבו לגבי כל תלמיד ובמימושם. זה המקום לציין כי הקשר עם ההורים אינו מתמצה במפגשים הפורמליים והקבועים. ההורים מקבלים אחת לחודש דיווח כללי שנועד לעדכן אותם על הנעשה בבית הספר. הם מוזמנים לקחת חלק בפעילויות השונות, וכפי שנראה בקטעים מדו"ח שבחרנו כדוגמה להורי כיתה א', הם נענים לקריאה:

חוצה עמוס ורם אירועים עבר אלינו. את החוצה התחלנו בהכנות לְהוֹרִים [...] השייכים
ההפוכים הִצְחִיקוּ אותנו המיוחז ונהננו הנאה רבה לשיי אותם. [...] הכיתה שלנו זכתה
מאקום שני במשחקים.

מיז אחרי פורים התחלנו להתבונן לפסח. [...] נמשיך לעסוק באביה עם אחרי פסח ונספור
את העומרי מִפֶּסַח עַד שְׁבוּעוֹת [...] חֲצִיר הַלְּפִיטוֹת שֶׁלֵּנוּ עֹבְרֵת בַּיָּמִים אֲלֵה "צִדְרֵי פֶּסַח" [...]
נשמח אם תשלחו אלינו אחרי פסח חפצים נוספים לחצירה. [...] ביום שני קיימנו פעילות
משותפת עם החונכים מכיתה ח' - יצירת צלחת פסח.

החוצה היו לנו שני ימי טיול. [...] טיול אחד בהרצבת נעם (אמא של נטע) [...]. נסענו להר
האופר וסע קיבל אותנו פּרוֹפֶי (אבא של צניאל). [...] הטיול השני היה הטיול השנתי - סביב
הכנרת. התבוננו לטיול ברצינות רבה. [...] הטיול הפעם היה מלווה בתנועות אותן חיברו לבד הכנות
שיי מתאים שבחפנו הכיתה יום קוצם. כל שיי היה מלווה בתנועות אותן חיברו לבד הכנות
המקסימות שלנו. עם הטיול זה היו הרבה הורים מלווים. זה משהו שאפיינ את הכיתה הִזוּ
[...] ולי זה ממש מחמם את הלב לפאות את ההורים שותפים ללמידה לחוויה עוצרים
כשפריק ומפנקים. כל הכבודו המשיכו כק. עם הטיול זה זכינו לפינוק מאבא של הצד. יצחק.
בשבוע שעבר צפינו בליקוי חמה בשיעור של לילי. [...].

מיז אחרי פסח נעסוק ביום השואה יום העצמאות נולא מפכז ירושלים ועוד. הנולא הפג-
תחומי שלנו יהיה בצלם אל הפקס העיוני - ילדי העולם.

דיווחים למנהלת בית הספר - מנהלת בית הספר מקיימת פעמיים בשנה, לקראת סוף הסמסטר, מפגש משותף עם
יועצת בית הספר ועם כל מחנך ועמית לביצוע הערכות על מצבם של כל תלמיד ותלמידה מבחינה התנהגותית,
חברתית ולימודית. בהתאם לכך נקבעת מדיניות הטיפול בהם.

תעודות - מחולקות פעמיים בשנה בכיתות הבוגרות (ו', ז', ח'), אחת לשנה בשאר הכיתות. כלי זה הוא סיכום
מתועד להורים לאחר חצי שנה של לימודים. בתעודה, כמו בשיחות ההורים, ההערכה מתבצעת על סמך המדדים
שנקבעו בתכנית הלימודים של הכיתה. ההבדל העיקרי הוא בתוקף הפורמלי של התעודה גם לגבי מוסדות חינוך
אחרים. למרות הדגש על תפקידן הפורמלי של התעודות, הן אינן דומות לתעודות המקובלות בחלק גדול מבתי
הספר. הן משלבות התייחסות אישית לצד הציון הכללי, לדוגמה:

גיליון הערכה לתלמיד/ה: ק', שנה"ל: תשס"ו, מחצית שנייה

עברית: התקופת הנולא העיוני "יוון העתיקה" - הקשבת פריכוז אילית עניין והשתתפת
בזיונים. השטת את כל המלכות הנצטרפות בפריקט הקבוצתי הנולא האמנות שיתפת פעולה
עם חברי קבוצתך. הנולא הספרותי "המשל" הקשבת ועבדת יפה בכיתה ובבית הישלב
במבחן - 90

לשון והבנת הנקרא: אתה קורא ומבין את עיקרי הדברים, לעתים אתה זקוק לתיווך. בלשון
אתה מבין ועובד יפה הישלב במבחן הנולא בניינים ומסקלים - 84. הרבית להחליף ספרים.
לקרוא ולצוות. קריאתך הקולית השתפרה מאוד.

חשבון: אתה מטיע מוכן לשיעור. משתלב להקשיב לפעילות במליאה הקניית חומר חדש אתה
מקבל בהסבר אישי או בקבוצה קטנה אתה עובד יפה ומבצע את הנדרש. אתה מרבה לשכות

חומר ופקוק לתפולת והסבר חוצה. ממוצע הישגים בהקרות -77. הישגים במבחן המסכם - 64.
הנצחה: אתר מסתבא. מסתבא ועובד הכיתה בצ"כ אתר מליס מוכן לשיעור. אתר מבין
הרמה הטכנית ומתקשה ליישם. ממוצע מבחנים - 70.
תנ"ך: אתר קשוב. רציני ומתעניין. אתר מסתבא פסיל ועיניו בציונים. מבצע את כל
המשימות כנדרש. אתר בקיא מאוד ושולט יפה בסיפורים שלמדנו בספר מלכים ב': ממוצע
הישגים 98. כל הכבוד!!!
טאטרפיה: אתר עובד יפה ומבצע את הנדרש. ממוצע הישגים - 60.
מצעים: עבדת יפה מאוד בכיתה. התעניינות השתתפת ולרוב השלם מוכן. השלם לשלם
הנדרשת המושגים שנלמדו בנושא "קשרי קיום הסביבת החיים". התנהלותך טובה ציון - 85.
אשכולות חשיבה: המסכת בצדק שלך, ומצאת את הצדק איך להישאר בשיעור לא להשתעמם.
לשחק לפעמים ולא להפריע.
אקטואליה: אתר מקשיב, מתעניין ומסתבא בציונים.
סלולר: עובד יפה מאוד. מקיים ומסתבא. מסתבא פסיל. הישגים טובים מאוד. ציוןך באות
הכוסף 97. מצטיין!!
יש לי מושג: אתר קשוב. מלמד עניין רב בנלמד. מסתבא ומבצע בהתמדה והסקרה כל מלמד.
אמנות: יחס חיובי. אתר עובד לאט וביסודיות. לעתים אתר מוותר ומתייאש. יש לך יכולת
ציון טובה כצאי לפתח זאת.
אנאלית: ידיעותיך והישגים בשפה השתפרו. חשוב לך להצליח ואתר מליס לשיעור ולמבחנים
מוכן. התנהלותך טובה בצדק כלל. אך אתר נלמד להישאר מדי פעם לפשט מיותר. רציו
לעבוד בקיל על הבנת הנקרא. ציון - 80.
קורס כתיבת ספרים: אתר עובד יפה וברצינות. מסיים את כתיבת הספר.

הערכת עמיתים – בסוף כל תהליך למידה, תלמידי הכיתה משתפים את חבריהם בתוצרים השונים ובנושאים
השונים. מתארת א':
אנחנו מקיימים מסיבת תיקי עבודות. כל כיתה ומסיבת תיקי העבודות שלה הופים ואורחים
מהקהילה חושלים אתנו. אולימפיאדה. משפט ספרותי. סוכנות נסיעות המשולקת שאננים יום
סביב לעולם. ריקודים הנובעים מסיפור או ארץ...].
בעקבות זה באה הערכת העמיתים על-פי קריטריונים שנקבעים מראש על ידי המורים והתלמידים:
לכל סוגה מבנה מלמד אחרי שחשנו את הישגים למבנה הפנימי והחיצוני של כל סוגה והם
כתבו טקסט עצמי. הם מקבלים הערכה על-פי הפרימטרים שלמדו ממוריהם ומחבריהם. (מ')
מבחנים מחוזיים / ארציים – בית הספר מקיים את כל המבחנים של משרד החינוך.

כלי ההערכה בעיני הסטודנטים

בדו"חות ובכתיבה רפלקטיבית של הסטודנטים הם מיעטו להתייחס באופן פרטני לכלי ההערכה. ההתייחסות להערכה
הייתה חלק מהתייחסות ללמידה ולמאפייניה. כך למשל מתארת מ':
יש כאן הרבה מהלישה שהלכים עם הישג. חשוב להם מה הישג אומר התכנים בנויים יחד
עם הישג. וכך גם ההערכה מתחשבת הישג. בהתקצמות שעה ובמאמצים שאליו עובד לעשות
גם ע' מתארת הערכה שהיא חלק מצורת ההוראה והלמידה:
שמתי לב שיש הרבה למידה בציונים. המורה מסודרת את התלמידים החקקים לסייע לחלשים.
הכך היא מלמדת אותם לפתח אחריית לחבר. שאולי ברמה לימודית הוא פחות אמון...]

*עבודת הציור כוללת גם הערכת תלמידים [...] המורה מבקשת מהציור להעריך את התוצר
שלא אחר מחבריו. התלמידים יוצרים להשתמש בקריטריונים שכתבה קיבלו.
התיאור מלמד כי באמצעות ההערכה, בית הספר מטפח מכוונות עצמית אצל התלמידים. הילדים לומדים להעריך את
עצמם בעזרת חבריהם, וכך הם משתחררים מן התלות של הערכה חיצונית שלעתים היא מאיימת. בדרך זו הם
מתרגלים לעבוד עבור עצמם ולא עבור גורמים המפקחים מבחוץ. הערכה עצמית כזו מתייחסת לטיב תהליכי הלמידה
ותוצרי הלמידה של הלומד (זילברשטיין ועמיתים, תשס"א).*

י' מתפעלת מההערכות האישיות:

*אבל ילד יש מילת הערכה משלו. המורה יושבת וכותבת מכתבי הערכה אישיים מלומדים. אני
לא יכולה שלא לחשוב על כמות השעות שהיא מקדישה להערכה.*

ניתן לומר כי דברי הסגל, תיאורי הסטודנטים ובעיקר העיון במגוון כלי ההערכה מאפשרים למצוא בה השתקפות של מאפייני הגישה החינוכית של בית הספר. מכל אלה ניתן ללמוד על שיתוף התלמידים בהערכתם, על התייחסות מיוחדת והתאמה לפרט, על הדגש על השפה הדבורה והכתובה, על הרחבת טווח ההערכה והכניסה לפרטיה, על שיתוף הורים בנעשה בחצר בית הספר, ובעיקר - על שימוש בהערכה ככלי לצמיחה ולשיפור.

מבנה הלימודים

בעקבות תכנון הלימודים הבסיסי שקדם למחקר, הלימודים בבית הספר "נופי ארבל" מאורגנים בשלוש חטיבות המייצגות גישה תכנונית ופדגוגית:

למידה רב-תחומית – הלמידה משלבת בין תחומים שונים: עברית, לשון, היסטוריה, גאוגרפיה, אמנויות. כל התלמידים מתוודעים לכל נושא ונושא, אך לא כולם לומדים אותו באותה רמת עומק. כלומר, כל הכיתה לומדת במבואות את הליבה של התחום או הנושא, אחר כך התלמידים בוחרים מה כל אחד/ קבוצה היו רוצים להתמקד בו ולחקור אותו. לאחר שנעשו "מומחים" בעניין, הם חוזרים ומלמדים את כלל הכיתה. בדרך זו נוצרת שפה משותפת, ובצדה ניתן מקום לשונות ונלמדים ערכים חשובים נוספים – הבחירה והתרומה לקהילת הלומדים.

מקצועות יסוד – תנ"ך, אנגלית, מדעים, מתמטיקה, חינוך גופני נלמדים בנפרד, ולעתים משתלבים בשתי החטיבות האחרות.

קורסי בחירה – אלה הם שיעורי בחירה רב-גילאיים המיועדים לכיתות ה'-ח'. התלמיד בוחר על-פי נושא הקורס ותכניו. קורסי הבחירה משתנים מדי שנה על-פי בקשות התלמידים, ההערכות הניתנות בתום שנה"ל, אילוץ המערכת והצעות הסגל החינוכי. דוגמאות לקורסים: אבולוציה, דרמה הלכה למעשה, יזמות, "ספרים רבותי, ספרים", ערכת אומן, צמחי תבלין ומרפא, תולדות התאטרון והמחזה, תירות ועוד. במאמר זה נתמקד בלמידה רב-תחומית ובקורסי הבחירה.

למידה רב-תחומית

למידה רב-תחומית (Multidisciplinary) נולדה מהצורך לשנות ולחדש בתחום תכניות הלימודים בעקבות תפיסות שונות בדבר מטרות החינוך. בלמידה זו כל תחום שומר על הייחודיות שלו ומאיר את הנלמד מהיבט אחר (Fogarty, 1991). הלמידה הרב-תחומית מאפשרת דיון וחקר בנושאים שאינם בתכניות הלימודים המקובלות, בלא שהתקיים לגביהם תהליך מסודר ומאורגן של כניסה למערכת, לעומת התהליך הממוסד בהחזרתם של מקצועות הלימוד המסורתיים למערכת החינוך (רובינשטיין, 2001). המצדדים בגישה הרב-תחומית משקפים תפיסות שונות לא רק במטרות מערכת החינוך, אלא גם בנוגע למקומו של המורה במערכת החינוך ולתהליכי הוראה-למידה המועדפים בה (בן פרץ, 1991; זילברשטיין, 1991; ירחי, 1995).

ללמידה הרב-תחומית בגישת "נופי ארבל" הוקדשה אחת מחוברות **דפי ברטה** (מס' 7, יולי 2004). מתיאורי הכותבות מצטייר הרציונל לעיצוב הלמידה הרב-תחומית: "הרצון להכשיר את התלמידים לחשיבה רחבה וביקורתית, תוך כדי שבירה של הלמידה הליניארית הקלאסית [...] האמונה שמטבעו העולם הוא רב-תחומי (אינטגרטיבי) ושכל פעילות של פתרון בעיות מכתובה התמקדות בבעיה עצמה ולא במסגרת דיסציפלינרית זו או אחרת. החיפוש אחר אחדות של הידע האנושי בא מתוך אמונה באחדותו הבסיסית של העולם ובהקשרים הפנימיים שלו".

כשנשאלו המרואיינים על מאפייניו של בית ספר "נופי ארבל", ציינו כולם את הלמידה הרב-תחומית. רוב המרואיינים גם תיארו את השפעתה של הלמידה הרב-תחומית על הסגל, למשל:

נדרש מכלל המורים לעבוד בצוות ולעשות שילוב של תכנים ושיתופי פעולה ביניהם... [ר-ב-
תחומיות מונעת היחשפות אפוכה של עובדות ומיומנויות המופרזות ומנותקות זו מזו.
מאפשרת לפאת את ההקשרים ולהפוך את אוסף המידע של נושא או בעיה למשמעות
כוללת אחת. העלת הקשרים רחבים, התייחסויות שונות ברמה האנושית וברמה הטכנולוגית.
(ב)

בדפי ברטה (2004) מתוארים העקרונות המנחים בבחירת התכנים: "לצוות בית הספר חשוב לבחור נושאים
שמשלבים באופן טבעי לא רק כמה תחומי דעת, אלא קיום של תכנים המאפשרים מגוון של התייחסויות, אופני ביטוי
(אמנויות שפה) ורעיונות ערכיים המובילים לחשיבה עצמאית וביקורתית" (עמ' 2).

הלמידה הרב-תחומית בעיני הסגל

הוראת הנושא הרב-תחומי מתחלקת לשני חלקים עיקריים, המתוארים בראיונות. החלק הראשון –
סוסק המבואות שנושאים נבחרים על-ידינו. אנו כוללים תכנים בסיסיים שעל כל תלמיד
לצאת מתעכבים על הכרת מבני הצעת לימוד המיומנויות הקשורות לכל תחום צעת
ליניארי הבונה את הנושא הרב-תחומי הנלמד. עם ההיבטים היסודיים של התקופה בה
מתרחש הסיפור [...] הכיתה ה' הנושא הרב-תחומי כולל תקינה: סאולטריה היסודית ושפה
עברית. התלמידים לומדים את הנושא באמצעות הספר של צ'יל ופן מסביב לעולם בסמוך
יוג. הם מתמחים באסלס ולומדים מיומנויות הקשורות לשימוש בו ולקריאת מפה. (ע')

החלק השני כולל עבודות חקר:

התלמידים עורכים מחקר על נושא שמעניין אותם מתוך פרק המבואות. הם לומדים
מאקורות מידע שונים המוצעים להם במרכז המידע ובחצר המחשבים. (א')
תוצרי המחקר מוצגים בסוף השנה בפני התלמידים. ההורים והקהילה. (ב')

מהראיונות עם הסגל עולה כי:

בניית נושאים רב-תחומיים צרשה מצוות המורים לעשות שינויים "מהפכניים" באופן עבודתם.
(א')

ניתנה לצוות המורים לסיטואציה להפוך לבית ספר "אוטונומי" בפאת התכנים והמספרים. לא
עוד "חלון" בפאת הסמאות אלא בנייה של חלון בעל מחויבות אישור הפקטי והיומיומי.
(ג')

הסגל מנה שישה תחומים עיקריים שעברו תהליכי שינוי כתוצאה מהלמידה הרב-תחומית:

1. התקיים דיון לגבי התכנים שייכללו בתכניות הלימודים והוחלט לוותר על תכנים ונושאים שבעבר נחשבו לחלק
בלתי נפרד מתכנית הלימודים.
2. מעבר מספרי לימוד מובנים ברמה הטקסטואלית וברמת הפעילות ליצירת תכניות חדשות המתאימות למורים
בצוות ולתלמידי בית הספר.
3. עבודה אינטנסיבית בספרייה והיכרות עם מגוון וכמות של טקסטים העוסקים בנושא הנלמד.
4. בנייה של מערך לימודי ובו שני שלבים: שלב ראשון, מבוא. במסגרתו נחשפת כל הכיתה ליצירת שפה משותפת
בנושא הנלמד, ושלב שני שבמסגרתו מוצעות אפשרויות בחירה מתוך מגוון נושאים לקראת חקר וללמידה
מעמיקה יותר.

5. הפיכת המורה ל"בעל סטטוסים" שונים: המורה הקלאסי – בעל ידע ומעביר ידע; המורה המנחה – מלווה תהליכים ומוביל לחשיבה אחרת; והמורה הספרן – בקיא במגוון המקורות שימשו חומר גלם לנושאי הלימוד ובעל התמצאות מקצועית בספרייה.
6. עיבוד תכנית אחרת, מדי שנה, לאו דווקא חדשה לגמרי, אבל כזו שמביאה בחשבון את הלומדים – המורים והתלמידים.

למידה רב-תחומית ב"משקפי" הסטודנטים

הסטודנטים מגיבים, לומדים ומבקרים את תהליכי הלמידה שהם שותפים בהם ומשתפים את המורים החונכים בתהיות תוך ציפייה להתייחסות ולמחשבה משותפת. כך, למשל, הסטודנטית ת' תופסת את המטלה כקשה מדי עבור התלמידים, כיוון שלתפיסתה, מיזוג טקסטים הוא משימה הדורשת חשיבה ומיומנויות משוכללות. היא בוחרת באסטרטגיות הוראה שעשויות לדעתה להוביל את התלמידים למילוי המשימה הנדרשת. בית הספר לא נרתע מהקושי ומאמין שהוא חלק בלתי נפרד מהלמידה. תפקיד המורה הוא להתייחס בכבוד לקושי, לעודד את התלמיד להתמודד עמו, תוך תמיכה. ראייה זו מתבססת על תפיסת תפקידו של המורה בעיני התלמיד כמי שמטפח את ההבנות ואת היכולות הפנימיות שלו להתמודד עם קשיים, כולל קשיים לימודיים (Rudduck, 1995).

וכך היא כותבת:

השתתפתי בשיעור שנוסאו היה מיצול סקסטיס בנוסא הפה-תחומי "פאסית הציונות". נצמדתי אליז. מולנו על השולחן היו שני הקסטיס האקוויס מספרי הפיסטופיה ומחולקים לפי נוסאים. היה אליהם אמצוא נוסאים משותפים ולכתוב אותם במילותיהם [...] בפסקאות הפאות העניין הפק איותר מופכה ושה הפשתי בצופק אקרוא את הפסקאות בקול ופק אחר כך אשאל אותן מה הוא מוצא משותף בין השניים ומה הוא אוקח אסקט שלו. ראיתי צופק ארוביל את התלמיד אא מילת המפתח [...] אני שאלת האם העניין של מיצול סקסטיס אא קשה מדי לתלמידים בכיתה ז'. (י')

תשובתה של המורה החונכת לסטודנטית:

בית הספר אא נפתח מקושי ומאמין שהוא חלק בלתי נפרד מהלמידה. תפקידי להתייחס בכבוד לקושי. אעודד את התלמיד להתמודד עמו. תוך תמיכה את הייית התמיכה את התלמיד שהתקשה וסייעת לו להתקשר.

לחלק מהסטודנטים היה נדמה כי לעתים שוררת אווירה של "פה לא לומדים" ולא מספיקים חומר בעת הלמידה האינטגרטיבית. אולם כשהם חושבים בינם לבין עצמם על המתרחש בכיתות הם משתאים, כפי שמספרת ע' בריאיון:

הבוקר ציברתי עם 60 צנוטית מהקבוצה שלנו. היא אמרה לי: "אני אא פואה אותם לומדים 'חומרי' אני פואה אותם יושבים ויושבים ועובדים. אבל זה אא חומרי שאני פשילתה [...] אמש: אא ארפיהו הפיסטופיה אשנון אבל יש אהם המון יזעו". השבוע ניסיתי אבזוק מאישה כל היזע הפנה [...] בשיעור מופיקה אלה נוסא מכיפת יוסל והתלמידים זכרו את כל השיעור. או "חומרי ומשאל": אני אא יוצעת אק במקום אחר ילד בכיתה ט' יוצע משפח אלה זרה [...]. אני אא יוצעת איך בית הספר עושה את זה... שיעור מופיקה זו חוויה מצוימה אא פק איך שהם שרים, העברית הפסקטיס איכותיים. המורה אינאלטנטית אף ילדים בכיתה ט' הפיעו צפק קסט של שיר אפרק הפיסטופיה אלה "חומרי ומשאל": לתנ"ך – סיפורי יוסל ואפילו אמצופה.

*שנה באמת מתחום המוליקה איך הילדים יוצעים, ואיך הם לומדים יש הרבה שהם כל
היום מבאים שם וזה "בילוי" שמוציאים ממנו המון-המון וזה ייאמר לזכות בית הספר. (ע')*

הסטודנטית ע' מבינה שההוראה בבית הספר מתבססת על שילוב בין טקסטים איכותיים ומושגים דיסציפלינריים לבין למידה חווייתית. הפתעתם של הסטודנטים נובעת מכך שלמידה רצינית מתקשרת אצלם למאמץ ולשינון, בעיקר בגלל חוויות הלמידה הזכורות להם. עניין נוסף שעולה כאן הוא "להספיק חומר", שקשור במידה מסוימת לתפיסה תמימה שלפיה אפשר וצריך ללמד הכול, גם כשיוזעים שכל הוראה היא סוג של בחירה בין הראוי והחשוב לבין הפחות חשוב והפחות ראוי. הדברים גם קשורים למה שזכור לסטודנטים מתקופת לימודי התיכון על מדידת ההישגים ובעיקר על בחינות הבגרות שחייבו את המורים להספיק (Tamir & Glassma, 1971). זוהי אפוא חוויית הלמידה הזכורה לסטודנטים מהחינוך השמרני, זה שתופס את הידע, התרבות והשפה באופן רשמי, סטנדרטי ובר-מדידה ודורש אחדות בלמידה (לוי ונבו, 1997). לעומת זאת, בית הספר שבו הם מתנסים רואה את הילד כמשתתף פעיל בהבניית הידע שלו. בית הספר יוצר מוטיבציה וסקרנות המניבים למידה משמעותית שכתוצאה ממנה הילדים יודעים הרבה (לם, 1991). נראה שבגלל התפיסות המוקדמות של ע' על תהליך רכישת הידע, היא מפרשת את תהליכי ההוראה-למידה בבית הספר כדרך של "בילוי". אולם המציאות שהיא ניצבת מולה יוצרת אצלה קונפליקט קוגניטיבי המאלץ אותה לחפש את התשובה לרמת הידע הגבוהה של התלמידים. והתשובה טמונה בתהליכי ההוראה המתרחשים בבית הספר, שלחלק מהם אנו עדים בתיאוריה.

שבוע הצגת תוצרי המחקר מתואר על-ידי מ':

הוסבר לנו כי תכנית הלימודים של בית הספר נלמדת מהמטרה שכל התלמידים יבואו לידי ביטוי בהתאם לצורכיהם וכישוריהם. שימוש בשפות ביטוי שונות מביא לפעילות רצינית ולכך שכל אחד יפגיש בלוח. בצדק זו גם ה"שונות" יכולים להישאר במסגרת הכיתה הפעילה והדימוי העצמי של הילומז מתחזק והוא מוצא לעצמו מעמד בכיתה פאיתי את זה בתהליך החיפוש נאלץ החקר. בשלבי החקר. ובשלב הנה [הצגת התוצרים] פאיתי הכי בולט את יישום המטרה.

מ' מפרשת את הגישה המתבטאת בנושא הרב-תחומי כמאפשרת פתרון לצורך להתייחס לשונות שבין הילדים. זאת באמצעות השימוש במגוון דרכי הוראה, באפשרויות הבחירה המוצעות בשלבי החקר, באפשרויות הרבות להצגת התוצרים ובדרכי ההערכה המגוונות. גישה זו מייחסת חשיבות להצבת הלומד וצרכיו במרכז ההוויה והעשייה החינוכית במוסד, בהתאם לגישה הפידוצנטרית (Dewey, 1964).

ת' התנסתה בכיתה ה' בלימוד הספר **מסביב לעולם בשמונים יום** (ז'ול ורן):

שאלתי את המורה המאמנת לפי מה נבחן הספר הזה? והמורה סיפרה לי שבהחירתה את הספר היא יצאה מתוך הנסא המרכזי בכיתה ה' - "העולם". היא חשבה על טקסט מעניין, שילד בעצמו בצדק כלל לא ימנה לקחתו מן המצף הספרייה לקריאה עצמית. כך היא השייטה לעסוק על ז'ול ורן... ולתאר קריאה מעמיקה היא הבינה שהפיוח מהקריאה המשותפת עם התלמידים יהיה עזר: גם חשיפה וגם עיסוק בנושא העולם - מושגים שאוספניים. הכרת חלקי תבל. עיסוק מעמיק באטלס. בנוסף הטקסט איכותי ומעניין הרבה מאוד עיסוק בשפה ובאמצעים האמנותיים והספרותיים השונים.

המורה נתפסת כאן כבונה תכנית קוריקולרית באופן עצמאי לכיתה, זאת מתוך היכרות עם התכנים שעליה ללמד, עם הלומדים עצמם, ומתוך זיקה לגישת בית הספר והיכרות עם תכנית הליבה של משרד החינוך (Schwab, 1973). המורה היא שבוחרת את "ספר הלימוד" לתלמידיה, היא המתכנתת באלו היבטים תוכניים תתרכז הלמידה, אלו רעיונות ועקרונות ידע יועברו לתלמידיה. בבחירות הללו משתקפים מסרים חינוכיים החבויים בתוך החומר ובדרך הוראתו (בן פרץ, 1995). בכך שהוא מזמן לתלמידיו טקסט ברמה גבוהה, המורה מעביר להם מסר בדבר חשיבות הקריאה בספר ועל כך שניתן להפיק ידע מידעי מייצוגים ספרותיים הנגישים לכל אדם, לרבות מידע על מדעי כדור הארץ.

ע' שהתנסתה בכיתה ג' מדווחת :

המורה הקדישה את השיעור לספר נסיך ונפלאות (טולצברג, 1954) [...] שמתי לב שחפתי עם התלמידים לעולם התוכן של הסיפור... השיעור העלה בי הערכה רבה כי עז כה לא נפלטתי בשיעור שהפנה כל כך את התלמידים. שיעור שבו התלמידים נחשפו להפנה ידע מתוך פרק אחד בלבד (שני עמודים). התבוננות מעמיקה בטקסט ושימוש בשפתו. הם למדו על התקופה בה מתרחשת העלילה בתל אביב הקטנה על המאפיינים של הצמיונות... ובמקביל הם פוכים מיומנויות ההכנת הנקרא. התמצאות במילון. העשרת השפה [...] זה באמת תואם את ה"אני מאמין" של בית הספר.

מדבריה של ע' ניכר שהיא מתלהבת מהוראת השפה העברית בדרך זו. היא מבחינה כיצד דרך ההוראה גורמת לתלמידים להתעניין ולגלות מעורבות בסיפור שרחוק כמה וכמה דורות מעולמם. הסטודנטית לומדת משהו חשוב על תרבות בית הספר, שהמצע שלו משמש מצפן שמכוון את העשייה, ולא רק הצהרה טקסטית.

ע', שבתחילת השנה לא הבינה איך לומדים כאן "חומר", מסכמת :

אחתי הנאל השנה את הלימוד סביב הספר הנבחר. זה מקסים. ראיתי התפתחות של כתיבה וקריאה אצל תלמידים וידע באוצר מילים שאני לא יודעת אם לי יש אותו. מזהים איך מספר כזה קטן הם מוציאים כל כך הפנה זה היה פשוט מזהים!! דרך הספר הם מסיקים הפנה על כתיבה: כתיבה יוצרת. כתיבת מתכון. כתיבת כתבה לעיתון... וכתיבה ע' כתיבת יומן!

את תחושותיהם של הסטודנטים כפי שעלו מהרפלקציות והדו"חות ניתן לסכם ברפלקציה של ש' בתום סמסטר להיכרותה את גישת בית הספר ומימושה :

אם התחילת הפנה כל גישה בית הספר הייתה שבילי כמו סמאות לא היה לי ברור איך אפשר לקיים את כל זה בשטח. איך אפשר מספר אחד להפיק לכל כך הפנה נוסאים. איך אפשר ללמד ילדים לכתוב ספר - הרי מהלב הסמסטר הסמאות לאט לאט הפכו למציאות העצמת הלימודים בשיעורי "הספר האיכותי" בקורס "כתיבת ספרים". יכולתי לראות ולהבין למה יותר את גישה בית הספר.

הסטודנטים הביעו חשש שבבית ספר "רגיל" לא ניתן יהיה ליישם גישה כזו, כדברי ר':
ואני שואלת... כיצד אני? בתור מורה לעתיד, יכולה לחשוף אותך לשפה כה עשירה ומלווה מאלי כביכול "ללמד" (במובן הקלאסי) ועם זאת להיות כבולה לעצמך בה אני עובדת (לא

ניתן לשנות עולמות ביוס). מה אני עושה בכיתתי. כיצד אני מצליחה להעסיק את עולמם של הילדים בצפף מעניינת כ"ו.

ניתן לומר כי מתיאור תהליכי השינוי שעבר הסגל עולה כי רוב חבריו חשים שדיוקנם כמורים שונה ממה שהיה לפני הכנסת ההוראה-למידה הרב-תחומית, וכי למרות ההשקעה הגדולה שעליהם להשקיע ועבודת הצוות הכרוכה בעיבוד הנושאים - הם אוהבים את השינוי. מתיאורי הסטודנטים עולה כי למידה רב-תחומית הייתה להם התנסות חדשה שראשיתה קושי ותהייה וסופה פליאה על העניין וההנאה שניתן להפיק מהשיעורים בצד העשרה תרבותית, רכישת מיומנויות, הצבת אתגרים והכוונה לעבודת צוות.

מקצועות יסוד

לימודי היסוד הם דיסציפלינריים וכוללים: מתמטיקה, תנ"ך, מדעים, אנגלית וחינוך גופני. תוכני הלימוד תואמים את תכנית הלימודים הארצית, אולם "מגע ידה" הייחודי של הגישה הבית ספרית והעקרונות המנחים הנגזרים ממנה בנוגע לדרכי ההוראה ניכרים בדרך הוראה ובאווירה. להדגמה נתמקד בלימודי התנ"ך.

לימודי התנ"ך ב"משקפי" הסגל החינוכי

נ' מבהירה:

תכנית ראימוזים מבוססת על ההנחה כי המקרא, על פיבוי-הפנים שבו, הוא מכנה מוסרתי תרבותי לכל עם ישראל בצורותיו. לשון המקרא מיוחצת בסלנונה אוצר המושגים והמילים שונה מן השפה המדוברת בבית או ברחוב ושונה אל מלשון החומר הספרותי. שוני זה יוצר קשיים בהבנת הנקרא. חיפשו נתיבים חדשים על מנת לנסות לקרב ולחבר את ספר התורה אל הילדים.

מ' מתארת כיצד סללו את הנתיב המתאים:

חיפשתי צפף מתאימה להוראת התנ"ך...[מאפ"ש עם מומחים מתחום הבנת הנקרא. אחת מהמפצות זיברה על צרכים לחיבור הילד לטקסט עיוני! היא הביאה סוגי טקסטים, ולפני הקריאה בהם היא עשתה עמנו פעילויות מקדימות ואז, אפתח נפלא לי האסימון! הבנתי שאפשר לעשות זאת עם הטקסט התנ"כי.

מרגע "נפילת האסימון" החלה חשיבה משותפת עם העמיתים כדי לעצב את לימודי התנ"ך בדרך המתאימה לגישת בית הספר, קרי - כיצד ליצור תכנית מיוחדת גם במקצועות היסוד. התוצאות מתוארות בדו"חות ובכתיבה רפלקטיבית של הסטודנטים.

לימודי התנ"ך ב"משקפי" הסטודנטים

הסטודנטים מתארים את לימודי התנ"ך שחוו. לא כולם מזדהים עם הדרך שעוצבה ב"נופי ארבל". הם מיטיבים לתאר את השלבים השונים של השיעור ולשקף את התהליכים הלימודיים המתרחשים בו. מספרת ע':

השיעור נפתח בהצגת מאפ"ש מקדים. המורה כותבת על הלוח את מספר הפרק ואת הפסוק המנחה...[מקריאה את המאפ"ש בקול רם ושואלת אם יש מילים לא ברורות

השלב השני הוא:

הצרכת התלמידים לעלות בעצמם את עיקר האינפורמציה העשויה לעלות מהפסוק: "מי יכול לנסות להסביר לנו מה הוא מבין מהפסוק?" היא מקשיבה לחיבור על צדדי הילדים ומהם לצאת לעניין הבא.

אחר כך מגיע סיכום הביניים:

"מי רוצה לנסות?" [...] מורשט שהמורה בקיאה מאוד בחומר ולכן היא מעצבת ומחקת בטקסט ומקצת את תשומת לב הילדים לצדדים שהיא בוחרת להדגיש. התלמידות מהסיפור מצביקות על צדדים רבים. היא מנסה להוציא מהפסוק המנחה את תמצית עיקרי הצדדים.

מסיכום הביניים צועדים ל-

שלב שאילת השאלות על-ידי התלמידים. שבאמצעותן הם אמורים לעלות את משמעות הטקסט. שאלות שאלנו: "מה אתם רוצים לדעת על פרק י' מתוך הפסוק הזה?" [...] המורה מקשיבה על שאילת שאלות נכונות עם מילות שאלה.

ואחריו –

השלב בו התלמידים מתבקשים לשפר תשובות לשאלות שאלנו: "מי מסיים להעתיק בחור לעצמו שאלה או שתיים ומנסה לשפר את התשובה?" ממנו להמשיך תיאורה של ע':
שלב האישוש אימות או הפרכה: [...] לזכור את השאלות וההשערות ומנסים לראות במה צדקנו. במה טענו.

י' מתארת את השיעורים באופן דומה ומציינת –

שפת ההוראה השיעורי תנ"ך מוכרת לילדים והם יוצאים מה עושים בכל שלב.

בלי שהרגישו מתארים הסטודנטים יסודות משני מודלים של הוראה: א. מודל ההוראה של אוזובל (1968), שעיקרו חשיבות ארגון החומר על-ידי המורה בפני הכיתה, בכך שהיא מציגה מארגן מקדים (Advanced Organizer), כפי שעושה המורה בהציגה את הפסוק המנחה, המשמש בשיעורה מארגן מקדים. כך נוצרת מסגרת התייחסות כללית, שלתוכה התלמיד אמור להטמיע את המשך החומר הנלמד, המפורט והספציפי יותר. אוזובל ממליץ למורה לבחור מארגן מקדים כזה שמתקשר לחומר קודם שהתלמידים למדו, ובכך מזדמן לתלמיד מקור להשוואה וליצירת קשר בין הנלמד ללומד; ב. מודל ההוראה הסוקרטית (הוראה מסייעת) (Perkins, 1992), שעל-פיו המורה מציג שאלות לחקירה ולבדיקה תוך שיחה ניבוחה, מעודד את התלמידים לנתח ולחשוף את התשובה הנכונה, מאתר את הטעויות האופייניות ו"מסייע" ללומד להבנות מחדש מושגים בלתי ברורים. היעד שמציב מודל ההוראה הסוקרטית הוא טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית, ולכן תפקיד המורה הפועל על-פיו הוא ליצור הזדמנויות לימודיות שבהן יצירת הידע, המושגים החדשים (או שינוי המושגים הקיימים) מתבצעים על-ידי הלומד. על המורה לחשוף את מקור טעותו של התלמיד ולסייע לו להבנות מחדש את המושג. זאת, להבדיל מהמודל הרווח יותר של ההוראה המעצבת, שמטרתו היא מסירת ידע מן המוכן ללומד, ושם תפקיד המורה הוא "לעצב" את הלומד במובן שהוא מוביל אותו ליעדי ההבנה או לידע שתכנן מראש. מתפקידו של המורה לתקן טעות של התלמיד על-ידי מתן תשובות נכונות. שיטת העבודה שפותחה לשיעורי התנ"ך נתקלה באי-הסכמה, בעיקר מצד סטודנטים שומרי המצוות:

אי זה נראה רצוה להשתמש ככ הספרי התנ"ך, בהתמקדות בתוכן האבז מפספסיס את התנ"ך
[...]. את תחום הצעת המיוחז רק לו, יש אליו הרבה פרשנויות
את האחרים מייצגת ה':

מסקנתי היא כי הוראה צריק טילוי של הילזים היא מאוז מעניינת ומתקת הן בעבור
הילזים והן בעבורי. מאוז מפתק כמוהה לפאות כיצד הילזים מטייעם אבז אמקנות אני
חוסבת שטייער מעין זה מיישט את עיקרי הקונסטרוקטיביזם שאומר שצריק אעצור אילזים
להבנות את היצע שלהם אבז. יש הילזים כל ככ הרבה צריק רק להצית ניצול" והם אוסיפס
ענפיס, צריק ומבטייער מצורה שלהם. עוז אני רוצה להוסיף שטייער כזה שבו הילז אומז
על-ידי תהליק של חקר תוק העלאת שאלות השערות ולבסוף מציאת התאמה בין המוספר
הפרק לבין השערותיו. מביא להערכת התלמיז את עצמו ומפתח את האומז העצמאי.

כאמור ברישא, ההוראה בכל אחד ממקצועות היסוד מותאמת לגישה החינוכית של בית ספר ומעוצבת באמצעות
עבודת צוות כדי שתעמוד בתנאי תכנית הלימודים הארצית תוך קיום העקרונות המנחים הייחודיים לגישת בית הספר.
ניתן לומר כי לימודי התנ"ך מעידים שסגל בית הספר מחפש את דרכו הייחודית גם במקצועות היסוד המוגדרים
ומעוצבים על-ידי גורמים חוץ-בית ספריים. הסגל שמונחה על-ידי הגישה החינוכית ומועצם מה"אישור" שניתן לו
ליצור ולסלול דרכים חינוכיות, מעז ומנווט את ההוראה והלמידה. תוך העברה ושימוש בכלים ובמיומנויות שרכש
מהשתלמויות והעשרה בתחומי דעת שונים. הסטודנטים מגלים במהרה את הדרך ה"אחרת" של הוראת התנ"ך,
חוקרים ומתארים את מאפייני הדרך, בודקים את יתרונותיה וחסרונותיה ומציינים כולם את ייחודה.

לימודי העשרה - קורסי בחירה

בכיתות ה'-ח' מתקיימת מערכת של קורסי בחירה, והתלמיד רשאי לבחור תחום שהוא חזק בו ואהוב עליו. בחירת
התלמיד תקדם למידה משמעותית שמתחוללת כדברי לם (1991) רק על-פי הנעותיו הראשוניות של התלמיד.
התלמיד יעבוד כי הוא מעוניין במה שהוא עושה, ומתפקידו של המורה לעודדו להישגים לפי כוחותיו ועניינו. אחת
ממטרות הקורסים היא להפוך את התלמיד למומחה, אשר ביום שיחזור לקהילת בית הספר, לקבוצה ולקהילות סביב
בית הספר הוא יהיה מסוגל לתרום מהמומחיות שרכש בקורס. כלומר, התלמיד נתפס כמי שתורם מידיעותיו
המוקדמות, מעמיק בסוגיות חקר שבהם הוא צובר מומחיות ותורם מידיעותיו לחבריו. דרך עבודה זו תורמת
להתפתחותו של הפרט כלומד עצמאי (Lambert & McCombs, 1998).

התלמידים נעזרים בהנחיה של מבוגר בהתמקדות בנושא נבחר ובדרך מילוי המשימה. עם זאת הם מתמודדים
בעצמם עם הקשיים שבחירתם מזמנת להם. ההתמודדות מניעה אותם לשקול אפשרויות בחירה ולמצוא את המתאים
להם לאחר דין ודברים עם עצמם. בכך היא תורמת להתפתחותם כלומדים עצמאיים האחראים ללמידתם תוך
התמודדות עם קשיים וכשלים אשר משמשים מנוף להתפתחות ולצמיחה (Butler & Winne, 1995).

קורסי הבחירה בעיני הסגל החינוכי

ת', רכזת הקורסים בשנים האחרונות, מסרטטת שבעה קווים עיקריים המתארים את יעדיהם ומאפייניהם של קורסי
הבחירה כפי שהתגבשו במהלך השנים:

1. שבירת המסגרת הכיתתית: הקורסים מתקיימים במסגרת דו-כיתתית שלעתים אף מורחבת ללמידה משותפת של
ילדים מארבע כיתות.

2. קבוצות הלמידה הן קטנות וההנחיה אישית. זאת, כדי לפתח כישורים ייחודיים של התלמידים.
3. כל תלמיד בוחר את הקורסים על-פי נושא הקורס, תכניו או על-פי שיקולים חברתיים. התכנית המפורטת של הקורסים מוצגת בפניו לצורך הבחירה.
4. נושאי הקורסים אינם שאובים רק מתכנית הלימודים. הסגל מעלה הצעות וגם התלמידים.
5. המורה המנחה עוסק בתחום המעניין אותו ולא דווקא בתחום הכשרתו הפורמלי.
6. הקורס הוא שיעור מבחינת מבנהו והערכתו. על-פי רוב, הוא כולל שלושה שלבים: חשיפה והיכרות; יישום, שבמסגרתו כל תלמיד או קבוצת תלמידים בוחרים נושא ומבנים אותו. התוצר הוא אישי; סיכום שבמסגרתו עבודות התלמידים מוצגות בפני יתר תלמידי הקורס ולעתים בפני קהילות נוספות. במהלך הקורס התלמידים מקבלים הערכה מעצבת מהמנחים ובסופו הערכה מסכמת הנכללת בתעודה.
7. הקורסים מלווים בכתיבה שהיא לעתים תיעוד הקורס ולעתים התוצר עצמו.

א' מייחס חשיבות רבה לשבוע המקדים את פתיחת הקורסים. בשבוע זה –
 הסאל החינוכי מסווח עם התלמידים על הבחירה ומסמטויותיה. על הפעילות הרב-טילאית
 ויעציה ועל השיקולים לעיצוב הבחירה.

גם ק' מייחסת חשיבות ליעדים של הקורסים כמפתחים כישורי בחירה וקבלת החלטות:
 אשק ביציע הבחירה נחש התלמיד. החל מכיתה א' מאשק ארבע שנים ועד כניסתו לכיתה ה'.
 אמריית התחומים ושעות הביטוי בבית הספר באופן זה מטפח בית הספר בקרב התלמידים
 את יכולת הבחירה ואת היכולת לקבלת החלטות. החל מכיתה ה' התלמיד כבר יכול לבחור.
 לאחר הכשרה של ארבע שנים, בתחום ובשפה המוצאים חן בעיניו ואשר אמט הוא מפליט
 הכי טוב ונות.

מ' מדגישה:
 השילוב של קורסי הבחירה מסמל את השילוב שיוצרי בית הספר בין החינוך הפורמלי לחינוך
 הבלתי פורמלי.

נ' מתארת:
 בין קורסי הבחירה הנשאל האחרונה ניתן לזנות מחול. תאטרון, כתיבת ספרים, יסודות
 פסיקליים באמצעות אש. כצור-על קולנוע, הישרדות, חבורת זמר, מספר השעות שהוקצו
 לקורסי הבחירה מסתנה משנה לשנה בהחלטה מסתפת של הסאל החינוכי!

לדברי ק':
 מטרת הקורסים הלאו לענות על צורכי התלמידים תוך פנייה לאינטליגנציות השונות ולאפשר
 בחירה מתוך מסוון רחב מאוד של תחומים ותכנים. בית הספר מאפשר לתלמידים בחלק
 משעות המערכת לבחור את התחומים שבהם הם מוכשרים, מתעניינים, מצליחים יותר
 ושואפים להתפתח. ומטפח בקרב התלמידים את מיומנויות הבחירה ואת היכולת לקבלת
 החלטות.

ג' מבהירה כי בעיצוב הקורסים יש ניסיון ליצור הרמוניה בין רצון הסגל לבין בקשות התלמידים, הרמוניה שאינה
 מובנת מאליה ולא תמיד מושגת בנקל:

מאשק השנים ניסה סאל בית הספר לשמור על עיצוב קורסים בארבעה תחומים: שפה, מדעים,
 יצירה ועמלנות וחברה – נקודות מבט. אולם מתוך השטח אלו באופן בולט צורכי
 התלמידים, בקשותיהם, תחומי התעניינותם, וכיום זה התנאי שאינו סותר את שיטת בית
 הספר, מה שמכתיה את נושאי הקורסים ברוב המקרים. כלומר, מנסים להתאים קורסים לפי
 טיות התלמידים וקבוצת ההשתייכות שלהם.

קורסי הבחירה בעיני הסטודנטים

מ' נחשפה לקורסים כשליוותה את תלמידי כיתת ההתנסות שלה. ברפלקציה המסכמת התנסות של שבוע רצוף היא מתארת:

בית הספר מקבל משמעות אחרת: לא רק מקום בו אנו צריכים לפקוש השכלה אלא גם מקום בו אנו רוכשים כישורי חיים... כל תלמידי בוחרי היכן להיות לפי נטיית לבו. לכאורה נראה כי זה סתם שיסודיים... אך יש בהם הרבה מעבר למה: בקורס "הישרדות" התלמידים לומדים את חשיבות עבודת הצוות להסתכל על צרכים הלוויית שונה ולהבין שלא צריך יש הישיון ומשמעות: בקורס "כישוריות צעירים" יש להם את היכולת לבוא לידי ביטוי ולפיקו ביטחון עצמי וצימודי לבה: בקורס "כתובת ספרים" באו לידי ביטוי התחושות שלהם. הצמיחה שנה תחושת סיפוק ומתפתחת מחויבות ואחריות לתלמידי.

סטודנטים אחדים התייחסו למצבים שהקורסים מזמנים לתלמידים. סיפרה ע':

לפני שנכנסתי לקורס פאתי את א' יושב על הצטא עם השלם לקיר. נראה עצוב. המוסר... הוא אמר לי: "זה לא תלמי באף אחז. זה תלמי ב! המורה ביקשה מאתנו להבין מונולוג על משהו שקרה לנו באופן אישי לקורס צפמה להיות. ואני בחפתי את המונולוג שהוציעו לי בו סבתא שלי נפטרה". הצעתי לו לשנות את נושא המונולוג אם כל כך הוא מתקשה בציוק השליטה המורה ולס הלא הצליחה לו לשנות אלא גם עוצרה אותו שהיא בטוחה שהוא יכול להתמודד עם המונולוג הזה ושיאסוף את כוחותיו וינצח. גם אני עוצרתי אותו. והוא באמת הניצח. זה היה מרגש מאוד אני חושבת שאפילו צרף הקורס הלה והפנמות שניתנה לו הוקלעו. למופת שפסחתי הוצעו מחזם במהלך הסיטואציה הלו.

הקורס נתפס על-ידי ע' כמקום שבו התלמיד יכול לפרוק את רגשותיו ולשתף את חבריו ברגשות אלה. סביבה לימודית כזו, המאפשרת לתלמיד לספר על אירוע מיוחד שחווה, מדגישה את האינדיבידואל ומעודדת אצל הלומד ביטחון עצמי (Skager, 1984). חוץ ממה שקורס הדרמה מזמן לתלמיד לעסוק בחוויות אישיות רגשיות, הוא גם מזמן שיח בין המורה לתלמיד על חוויות אישיות. שיתוף הסטודנטית בשיחה מצביע על קבלה טבעית של הסטודנטים המתנסים בבית הספר וההופכים בעיני התלמידים לחלק מצוות ההוראה. מבחינת המורה, כל דבר שהתלמיד יבחר הוא בסדר גמור, אך במקביל הציעה לו להחליף את הנושא, ובד-בבד חיזקה ועודדה אותו להתמודד למרות הקושי. כחלק מסביבה מטפחת לומד בעל הכוונה עצמית, קיים יסוד הבחירה, התלמיד הוא שבחר את נושא המונולוג, אך הוא גם יכול לסגת מבחירתו הראשונית ולבחור מחדש אם הבחירה הקודמת נראית לא מתאימה. הנכונות שלו להיעזר בסביבה, במקרה זה הסטודנטית והמורה, מעידה אף היא על מאפיינים של לומד בעל הכוונה עצמית. הסטודנטית מבינה שדווקא ההתמודדות עם הקושי יוצרת חויית הצלחה בצד קרבה גדולה יותר אל חברי הקבוצה.

אחרים מתארים למידה מסוג שלא תמיד מתרחש בשיעורים הרגילים. כך, למשל, מסכמת מ' את היתרונות הטמונים בקורסים:

ישנו שימוש בכלי הצמאקטיוו - צבר המעוצב את התלמידים לעקריות אחריות איסוי פוח והפסס. למאזנות ומחויבות למה שאני בוחר. ושלם הכולצרה שהלומד בוחר מתוך נטיית לבו.

הצגה מוביל לפיתוח יצאה והנחה עצמית הקורסים אכן מאפשרים למשתתפים לחלק את יכולתם האיטית ולהיחשף לצרכים שאנשינויות אותם אשר לא מתאפשרים להם במסגרת רגילה.

ניתן לומר כי הסגל החינוכי מייחס לקורסי הבחירה חשיבות רבה - הם מחנכים לבחירה (בסיס לדמוקרטיה ולאחריות) והם מאפשרים לתלמידים (ולמחנכים) להעמיק בתחום שמעניין ומושך אותם. הסגל מקדיש לקורסי הבחירה את מיטב זמנו וכישוריו ומייחס להם תפקיד חשוב במימוש הגישה החינוכית. מתיאורי הסטודנטים עולה כי הם התוודעו לנושאים חשובים לא מעטים שניתן ללמוד בקורסי בחירה ושאינם חלק מהרפרטואר הבסיסי והמוכר של בית ספר.

ביטויי של תכנון הלימודים בבית הספר "נופי ארבל" ותוצריו ב"משקפי" הסטנדרטים - דיון ומסקנות

בטרם נתייחס לגישה החינוכית ב"משקפי" הסטנדרטים להוראה, נציין כי המונח "סטנדרטים" לא הוזכר על-ידי הסגל החינוכי במהלך הראיונות. גם הסטודנטים לא הזכירו אותו בדו"חות ובכתיבה הרפלקטיבית. כשנשאלו חברי הסגל אם הם מודעים/מכירים את נושא הסטנדרטים להוראה ומעצבים תכנית עבודתם על-פיהם, בחרו המרואיינים (פרט לשתיים) לא להתייחס לנושא.

בראיון עומק עם מנהלת בית הספר בנושא הסטנדרטים, הסתבר לנו כי השתתפה במפגשים מטעם משרד החינוך שעסקו בנושא הסטנדרטים. תוצאתם הייתה:

*תחושה 600/9661 הס משהו מקבץ הנקבץ מלאמלה. סוף של חוסר אמון האופק לכך שניתן
ספר חייב כל היתרון להיבחן ולהיות מודע. הפעולה 600/9661 יציבה מכיוונת לאמוציה. לא
לאמלה ולקצוות... האנשים שניסו לנהל יצאו אל-פי רוב שבויים. ראוי לה משהו כנני.
לא צלח הבית הספר וביכולות המורים. נתנו 600/9661 לאיכו סביבה לימודית וחוקר
מהמציאות הקיימת תחושה מאוד סבנית מין רצון לבקר המעיד על חוסר אמון הנובה
מחוסר ידע על מה שקורה בעת.*

האירוע המתיישב עם חששו של פיסק (שטיינר, 1999) הביא לשיחה עם המנהלת לגבי מהות הסטנדרטים ויעדיהם. הסתבר שניתן לפרש את המונח סטנדרטים בדרך שונה מזו שהופנמה בעקבות המפגשים המובנים, ושבית הספר "נופי ארבל" עיצב ומעצב לעצמו סטנדרטים ברורים ומשתדל לעמוד בהם. היבטים שונים של הסטנדרטים הבית ספריים באים לידי ביטוי בתכנון הלימודי הייחודי, בעבודת הצוות הנובעת ממנו, בשותפות עם מכללה אקדמית לחינוך, במבנה הארגוני המתבטא בין היתר בעמיתות ובשילוב החינוך הבלתי פורמלי בעשייה הבית ספרית. הסגל של "נופי ארבל" מחנך, מלמד ומעריך עצמו על-פי תקנים ואמות מידה שיצר ושרובם תואמים את הסטנדרטים הפורמליים.

הראיונות עם הסגל החינוכי, הדו"חות והכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים ותיאוריהם והחומרים הכתובים ששימשו בסיס למאמר זה, מסרטטים קבוצה שלמה של סטנדרטים פרופסיונליים להוראה שהסגל החינוכי יצר ועיצב במהלך עבודתו על תכנון הלימודים הבית ספרי ובתהליך מימושו. מהגישה החינוכית של בית הספר וממבנה הלימודים שלו נבעו העקרונות המנחים של העבודה החינוכית, החובות והמחויבויות של הסגל החינוכי, הסייגים שעליו להעמיד לעצמו והתחומים בהם עליו להשקיע כדי ליישם בהצלחה את הגישה שבעיצובה היה שותף. כלומר, הסגל הוא שקבע את הסטנדרטים להוראה הנובעים מהגישה החינוכית של בית הספר. חברי הסגל מתארים את עצמם

כמקפידים לבדוק ולהעריך את עצמם. הם עושים זאת בכוחות עצמם, באמצעות תלמידיהם וההישגים שהם משיגים, בסיוע הורי התלמידים ששערי בית הספר פתוחים בפניהם ובעזרת השותפות עם מכללה לחינוך (PDS). מכללה זו אפשרה לסטודנטים להוראה, שחלק מהדו"חות והכתיבה הרפלקטיבית שלהם שימשו אותנו כאן, וכן למדריכתם, להיות חלק בלתי נפרד מתרבות בית הספר. מה שהפך אותם לרכיב חשוב בתהליך השיקוף וההערכה של הסגל החינוכי ועמידתו בסטנדרטים שיצר.

מהתבוננות בעבודה החינוכית של בית הספר "נופי ארבל" עולה כי קיים חוט מקשר עבה וברור בין גישת בית הספר לבין מבנה הלימודים ומדיניות בית הספר וכי קיימת התאמה בין היעדים החינוכיים הכלליים לבין מטרות ההוראה והיעדים של כל אחד מהשיעורים והקורסים בבית הספר. התאמה זו מתיישבת עם הגדרותיהם של זילברשטיין (1998), רשף (תש"ן) וודס (Woods, 1983), העוסקים כולם בתכנון לימודים אוטונומי-ייחודי ומתאימה לסעיף 1.1 בסטנדרטים הפרופסיונליים של מדינת קוויסלנד (חטיבה, 2003).

(http://education.qld.gov.au/learning_ent/ldf/standardsqteachers.html).

בראש רשימת העקרונות המנחים את הסטנדרטים שלו, העמיד הסגל החינוכי של בית הספר את המחויבות לכל אחד מתלמידיו וללמידתו בדרך המתאימה לו. הסגל עיצב ומעצב מסלולים המאפשרים לכל תלמיד גישה לידע, והוא מאמין כי כל תלמיד יכול להגיע להישג בדרכו ובדרך ההוראה המתאימה לו. מבנה הלימודים הייחודי שעיצב בית הספר מבוסס על פתיחות למגוון יכולות וכישורים. הלמידה הרב-תחומית מדורגת בהתאם ליכולת ולעניין של התלמיד ופורשת מגוון דרכים להעמקת הידע, וכך גם קורסי הבחירה. הסגל החינוכי חיפש ועיצב דרכי הוראה המגבירות את ההנעה ללימודים, והוא מייחס חשיבות לאחריות חברתית, לכבוד ולסובלנות לחברים השונים זה מזה. סטנדרט זה מתאים לעיקרון הראשון של הסטנדרטים של NBPTS (חטיבה, 2003, עמ' 353; <http://www.nbpts.org>).

גישת בית הספר הגדירה את בית הספר כמרכז ל"אמנויות השפה" והעמידה את פיתוח השפה והרחבת יכולת השימוש בה במרכז העשייה החינוכית. צורכי התלמידים מבחינת התפתחות השפה והאוריינות מהווים בסיס לתכנון וליישום של התנסויות הלמידה השונות, נמצאים במוקד תשומת הלב של סגל ההוראה ומשולבים בנושאי הקוריקולום השונים. גישה זו תואמת את סעיף 2 בסטנדרטים הפרופסיונליים של מדינת קוויסלנד (חטיבה, 2003, עמ' 353) ואת תפיסתה של ראביץ' שהסטנדרטים אינם מכתבים פדגוגיה (Ravitch, 1996).

כל אחד מחברי הסגל החינוכי ב"נופי ארבל" מתמחה בתחומו. חלק ממומחיותו, על-פי העקרונות הנובעים מתכנון הלימודים, בא לידי ביטוי בהגדלת ההיצע הפדגוגי שלו. זאת על-ידי שימוש מושכל באסטרטגיות הוראה ובאמצעי הוראה מתאימים ופיתוח יכולת לקישור תחומי התוכן שהוא מלמד לתחומים אחרים ולתופעות בעולם הממשי. התלמידים בכיתות השונות מעורבים בהתנסויות למידה המשלבות רעיונות, מושגים ומידע "לרוחב" תחומי תכנית הלימודים, ומוצעות להם התנסויות למידה המבססות קשרים עם העולם שמחוץ לחדר הכיתה. אימוץ עיקרון זה משתקף בדו"חות ובכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים ובראיונות עם הסגל. הוא מתבטא בעיקר בלמידה-הוראה הרב-תחומית ובקורסי הבחירה. עיקרון זה תואם את עקרון היסוד השני שעליו מבוססים הסטנדרטים של NBPTS (חטיבה, עמ' 366).

הלמידה הרב-תחומית, שהיא חלק חשוב ממבנה הלמידה של "נופי ארבל", מבוססת על למידה מתוכננת, ובכך היא מאפשרת התנסויות למידה המתחשבות בהבדלים אינדיבידואליים בלמידה. היא מאפשרת לתלמידים לבחון רעיונות מרכזיים של נושא או של בעיה ומספקת התנסויות למידה שבהן התלמידים חוקרים ובוחרים רעיונות ומתחלקים בידיע. היא מספקת התנסויות שבהן התלמידים משתמשים בכישורי חשיבה גבוהים ובחשיבה ביקורתית כדי לפתור בעיות ולבנות משמעות חדשה והבנה. התנסויות הלמידה מחזקות יזמות אישית. חלק מההתנסויות מיועדות לתלמידים עם צרכים מיוחדים. רכיבים אלה מתאימים לסעיף 3 ולסעיף 1.3 בסטנדרטים של מדינת קווינסלנד.

קורסי הבחירה הם חלק בלתי נפרד מהגישה החינוכית שממנה נגזר מבנה הלימודים. העקרונות המנחים והיעדים של קורסי הבחירה הם אלה: תמיכה בפיתוח זהות אישית, הערכה עצמית ותפיסה חיובית של התלמידים את עצמם; עיצוב התנסויות למידה שמתחשבות בהבדלים אינדיבידואליים בלמידה; עיצוב התנסויות למידה הבנויות על תחומי העניין של התלמיד ומחזקות יזמות אישית; עיצוב הוראה הרגישה לצורכי התלמיד והמתמודדת עם צורכי אוכלוסייה מגוונת; יכולת להגיע לכל תלמיד ותלמידה במקום "לכסות חומר"; יכולת "לשדר" ציפיות ללמידה מוצלחת לכל תלמיד; עיצוב סביבות למידה שבהן האחריות מוטלת על התלמידים; עיצוב התנסויות למידה שהתלמידים משתתפים בהן בקבלת החלטות ובתהליכי בחירה. עקרונות-סטנדרטים אלה מתאימים לסעיפים: 8 ו-9 בסטנדרטים של מדינת קווינסלנד.

עבודת צוות ושיתוף פעולה עם העמיתים ועם הסגל החינוכי כולו הם חלק בלתי נפרד ממבנה הלימודים של "נופי ארבל". כל מחנך הוא חלק מקהילייה חינוכית פעילה. העמיתות והעבודה בנושא רב-תחומי בנויים על שיתוף פעולה עם הסגל החינוכי. ההורים, הסטודנטים, המדריכה הפדגוגית, מדריכי תנועת הנוער וחברים בקהילות הסובבות את בית הספר מוזמנים להיות חלק מתרבותו ולסייע במימוש יעדיו החינוכיים. הצורך בעבודת עמיתים והפיכת הסגל החינוכי לקהילה לומדת תואם את עקרון היסוד החמישי שעליו מבוססים הסטנדרטים של NBPTS (חטיבה, עמ' 371).

מהגישה החינוכית של "נופי ארבל" נגזר הצורך לעצב מגוון דרכים אשר יציירו תמונה נאמנה ככל האפשר על הישגיו של כל אחד מהתלמידים. ואכן, הערכת התלמידים מבוססת על איסוף עדויות ממקורות שונים ומאפשרת בקרה של למידת התלמידים. התלמידים, וגם הוריהם, לוקחים חלק פעיל בהערכה ובמסקנות הנובעים ממנה כדי להמשיך ולשפר את איכות הלמידה. מגוון דרכי הערכה לקביעת התקדמותם של התלמידים לצד אמות המידה להערכת הידע של התלמידים תואמים את עקרון היסוד השלישי שעליו מבוססים הסטנדרטים של NBPTS (חטיבה, עמ' 369) ואת הסעיפים 4.1; 7.1; 7.3; 7.4 בסטנדרטים של מדינת קווינסלנד (חטיבה, עמ' 354).

הסגל החינוכי של "נופי ארבל" מעוניין להעמיד את גישתו החינוכית ואת דרך עבודתו לרשות הרבים ואינו חושש מהערכה ומביקורת. עיקרון זה מתבטא בהכנסת המכללה לחצר בית הספר באמצעות ה-PDS והנטייה להעצים את עצמו באמצעות שיתוף הפעולה עם מכללה אקדמית (Teitel, 2003; Levin, 2003; שטפלד ועמיתים, תשס"ג). בפתיחת הכיתות בפני כל המעוניין ללמוד ולבקר, בישיבות הצוות הבוחנות את תוצרי התלמידים ואת הישגיהם ובבחינה מתמדת של נושאי הלימוד והתאמתם לגישה החינוכית – בכל אלה הצוות רואה עצמו כמדגים את עקרונותיו החינוכיים וכמופת לתלמידיו ולסטודנטים ולגורמים נוספים. הדגמת העקרונות החינוכיים והנכונות לקבל ביקורת

וללמוד ממנה תואם את עקרון היסוד הרביעי שעליו מבוססים הסטנדרטים של NBPTS (חטיבה, עמ' 370) ואת התפיסת ה-PDS ויתרונותיו על-פי אתל ומקנימין (Ethel & McMeniman, 2000) ועל-פי ספוקו והילדמייר (Sopko & Hildmeier, 1999).

העקרונות המנחים של הגישה החינוכית והיעדים החינוכיים הנובעים מהם מייחסים תפקיד חשוב ליצירת אקלים חינוכי מצמיח בבית הספר. לשם כך תומך הסגל החינוכי בפיתוח יחסים ראויים בין התלמידים ועמיתיהם ואמפתיה הדדית. מעוצבות סביבות למידה המבוססות על אמון הדדי וכבוד והמספקות תמיכה חברתית להישגי התלמידים, ומחנכים את התלמידים לקבלת אחריות על לימודיהם והתנהגותם. עיצוב סביבה לימודית תומכת על בסיס אחריות התלמידים תואם את סעיף 9 בסטנדרטים של מדינת קוויסלנד (חטיבה, עמ' 354).

חלק מהאקלים החינוכי המצמיח של "נופי ארבל" נובע מתהליך של יצירת קהילות לומדות של התלמידים מכיתות שונות או מקבוצות למידה באותה כיתה, של אנשי הסגל, עמיתים או מומחים, מתחומי עניין שונים ושל מורים, סטודנטים ומורי-מורים. הלמידה מתרחשת סביב נושא, תחביב, נושא פדגוגי או עניין משותף. פעילות של קהילות לומדות בחצר בית הספר תואמת את סעיף 11 בסטנדרטים של קוויסלנד (חטיבה, עמ' 354).

הצגנו חלק מהסטנדרטים המקצועיים להוראה שהעמיד לעצמו הסגל החינוכי של בית ספר "נופי ארבל" כדי לממש את תכנון הלימודים הייחודי שיצר. ראינו שהסטנדרטים שנבעו מחשיבתו הפדגוגית של הסגל החינוכי אינם נופלים משתי קבוצות סטנדרטיים ברמה הממלכתית שעיצבו מומחים בתחום החינוך וההערכה והמשמשים אמות-מידה להערכת מורים בארצות הברית ובקוויסלנד שבאוסטרליה.

העמידה בעקרונות ובסטנדרטים הנובעים מתכנון הלימודים הייחודי תובעת מהסגל החינוכי זמן רב, יצירתיות והשקעה, אולם אלה מניבים עבודת צוות, תחושת ייחוד, רצון לסיוע הדדי וגאווה מקצועית.

האווירה המקצוענית-ייחודית של הצוות הרשימה את הסטודנטים ותוארה על-ידם לאורך השנה. כך, למשל, מתארת ת' ביומן הרפלקטיבי שלה:

מאזק השבוע, כשנכנסתי לחצר המופי, הפלסתי את האווירה החמה והתואמת בין המופות. הן צואלות האחת לשנייה, שאצות ומתעניינות מחליפות צעות ביניהן. יש ביניהן עזרה והתייעצויות על החומר הנלמד. פאיתי איך הן מתייעצות ביניהן בכל מה שקשור לתכנית הלימודים ואת שיתוף הפעולה אמאל המחנכת מאמצת את החומר הלימודי והמורה לאמנות מיישמת חלקים אמנו בשיעורי האמנות. או המחנכת מאמצת את הפסקה של השיעור והמורה אמריקה מאמצת את הלחן שלו.

"הביחד הפדגוגי" מתואר גם על-ידי מ', שהגיעה בכל יום ראשון מוקדם בבוקר לבית הספר והיה לה פנאי להאזין לשיחת הבוקר של מנהלת בית הספר עם הצוות לפני תחילת יום הלימודים:

בוקר יום ראשון התחיל אצלי בחצר המופי, בו כל שבוע אחש אני נפשות משיחות הבוקר שהמנהלת עורכת עם צוות המופות. זה פשוט יפה לפאית ולמאז את התמיכה

*והפלאון ביניהן. בכל מקרה אותו בוקר הן התייעצו לגבי פתרונות אמניעת הסיוע
משאת וכל אחת הציעה הצעה קצרה.*

הסגל החינוכי של "נופי ארבל" נרתם לתכנון לימודים בית ספרי ייחודי ולתהליכי מימוש. מימוש היזמה היה כרוך בעיצוב ובמימוש של גישה חינוכית ומבנה לימודים. יעדים חינוכיים ועקרונות מנחים ברורים הם אמות המידה, הסטנדרטים הפרופסיונליים להוראה, המבטיחים את התאמת הדרך החינוכית לתכנון הלימודים הייחודי. הם מהווים תנאי עיקרי למימוש. הסטנדרטים הפרופסיונליים של "נופי ארבל" צומחים מהשדה (Bottom-up), נובעים מצרכיו של בית הספר והבאים בשעריו ומותאמים לצרכניו. הם לא נכפו מבחוץ (Top-up) כעקרונות כלליים אחידים שעל כל בתי הספר בארץ לאמצם ולכן הם בני-ביצוע. סטנדרטים אלה אשר צמחו בבית הספר על-ידי הסגל החינוכי שלו, מתמודדים היטב עם ההסתייגויות של מבקרי רפורמת הסטנדרטים (לוי, 2006; Apple, 1993; Eisner, 1993) ומציעים להם פתרון.

השאיפה ליישום מוצלח של הסטנדרטים שבקביעתם היו שותפים, מעצימה את המורים, הופכת את ההערכה והביקורת למצמיחים, מקנה למורים הרגשת מימוש מקצועי ומחזקת את "גאוות היחידה". כל אלה הופכים את בית הספר למרכז ראוי לאימון סטודנטים להוראה, ואת מוריו – מודל ללמידה. כפי שעולה מתיאורי הסטודנטים:

[...] המורים שה נותנים זולמה לתלמידים שרואים את הכוול: איך הן מקיימות איך הן באות בחופש להשתלמויות איך הן הנות שיעורים האחת עם השנייה ביחד. איך יש להן שפה משותפת עם מנחים שלהן. (צ')

יתרונות בית הספר נעוצים בהישגו והתמחות היסוד שלו. המורים שותפים בהנחיית הלישה התכנית והאמונה שלהם שכך צריק לחנך מופשטת תכנית הלימודים נהנית בצורה כזו שהיא באה לתת מענה לקהל רחב ככל שניתן מבין תלמידי בית הספר ובאפיקים שונים: תחומי עניין. רמות קושי. צרכי ביטוי ואוצ. מהתצפית וההתנסות שלי בבית הספר השנה עולה כי המורים שפלטתו נוהלים וזולטים הלישה זו. והיא נותנת להם כוח והופכת את בית הספר למרכז לימודי מצויין לפרחי הוראה מכיוון שניתן לראות כיצד הלישה באה לידי ביטוי בשטח ולא רק מצברים עליה ברמה התאורטית. (ה')

לישת בית ספר הצליחה לפרוס לי להעריק את מקצוע ההוראה האופן בו בית הספר מתניח את התלמידים והצדק בה מועברים השיעורים מעידה אל מתן כבוד ליצירה והבנה שלא צריק להתערה במהלך התפתחותו הטבעית... פלטתו בקיאות של מורים הלישת בית הספר התכנית הלימודים והכללים והעקרונות אל-פיהם נוהלים בו ויכולת להסביר ולפרש כל שאלה ברוב בית הספר.

מפיוס הפלאון שנכנסתי לבית הספר הנה נהנית מהאווירה שלו וממש נשפיתי בקסמיו. בנוסף העבודה עם הילדים בכיתה תפאה לי רבות. היא הוכיחה לי מעבר לכל ספק כי מורה חייב להיות בעל ידע רב-תחומי. שהיות מורה צה להיות שחקן... לעשות עליו כל פעם מסכה אחרת ולהיות יצירתי והפתקן אל מנת לעניין את התלמידים... מה עם שבהית ספר צה של הלישה מורה חייב להיות בעל מחשבה רב-ממדית ולהיות מסולל לעבוד בצוות עם פתיחות לשינויים וחידושים שהוא שותף מלא ביצירתם. (ב')

ביבליוגרפיה

- בן-פרץ, מ' (1991). "מבנה דעת כמושג מנחה בתכנון לימודים", מ' זילברשטיין (עורך). **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים**, משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה, ירושלים, עמ' 10-23.
- בן-פרץ, מ' (1995). **המורה ותכנית הלימודים, התרת כבלי הטקסט הכתוב**, מכון מופ"ת, תל אביב.
- בן-פרץ, מ' (1977). "טיפוח מיומנות מורים בחשיפת הפוטנציאל של תכניות לימודים", **עיונים בחינוך**, גיליון 17, עמ' 89-97.
- ברונר, ג' (2000). **תרבות החינוך/ מאמרים על חינוך בהקשר**, ספרית פועלים, תל אביב.
- דרור, י' (1996). "מהם כלי התיקוף המסייעים לנו במחקר ההיסטוריה של החינוך?", **דור לדור**, י, עמ' 43-66.
- דפי-ברטה (אוגוסט, 2001). בית הספר הניסויי "נופי ארבל".
- זילברשטיין, מ' (1998). **תכנון לימודים בית ספרי בחדר המורים**, ספר למנחים, אוניברסיטת תל אביב.
- זילברשטיין, מ', ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל, ד', קרת, י', שולמן, י' (תשס"א). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית. פדגוגיה של ספרות מקרים**, מכון מופ"ת, תל אביב.
- חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**, ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה, תל אביב.
- חזן, ח' (2001). "קול אחר: על הצליל האיכותי במחקר", נ' צבר בן-יהושע, (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, דביר, תל אביב, עמ' 9-12.
- חן, ד' (2005). **בתי ספר ניסויים: בית-היוצר לחדשנות בחינוך**, רמות, תל אביב.
- ירחי, ר' (1995). "אינטגרציה תכנית ואינטגרציה תפקודית בהוראה ובלמידה", **דפים**, 20, מכון מופ"ת, תל אביב, עמ' 97-115.
- ליון, ת' (2006). **תכנון לימודים וסטנדרטים – "ללכת בלי ולהרגיש עם"**, כינוס ארצי - תכנון לימודים בעידן של סטנדרטים, המרכז האקדמי לחינוך, בית-ברל, כפר סבא.
- ליון, ת', נבו, י' (1997). **בית הספר העדכני – מהוויה מורכבת לעתיד מאתגר**, מקראה, משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי, המחלקה לתכניות ושיטות, ירושלים, עמ' 6-41.
- לם, צ' (1991). "הנחות לתכנון הלימודים לגיל הילדות", **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים**, משה זילברשטיין (עורך), משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- ספורטה, א' (2005). **על חדשנותו של מודל הדיאלוג היצירתי ועל האפשרות להפיצו במערכת החינוך**, דו"ח מחקר, אוניברסיטת תל אביב.
- עירם, י' (1982). "מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך - משמעותן לחקר תולדות החינוך בארץ ישראל", **מגמות**, כ"ז(3), עמ' 262-279.

עירם, י' (1991). תולדות החינוך – תחומי המחקר, ר' שפירא וא' כשר (עורכים), רשפים, תל אביב, עמ' 105-120.

ענבר, ד' (תש"ן). "התיתכן אוטונומיה במערכת חינוך ריכוזית?" יצחק פרידמן (עורך), **אוטונומיה בחינוך - מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע**, מכון סאלד, ירושלים, עמ' 58-75.

פרידמן, י', פילוסוף ש' (2001). **סטנדרטים במערכות החינוך**, מכון סאלד, ירושלים. פרנקל, פ' (2005). **על ידע פרקטי של מורים בבית ספר ניסויי**, דו"ח מחקר, אוניברסיטת תל אביב. רובינשטיין, י' (2001). "דיסציפלינאריות, רב-תחומיות והחינוך שביניהם", **שנתון סמינר הקיבוצים**, 23, עמ' 73-89.

רייכל, נ' (2006, בהתקנה לדפוס). **ביוגרפיה של מערכת החינוך של ישראל**, מכון מופ"ת, תל אביב. רייכל, נ', מור, ע' (2006). "בין חיפוש דרך לבין מיסוד צומח - שותפות מכללת אוהלו בקצרין - בית הספר הניסויי 'נופי ארבל', מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ, נ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה למורים. שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי**, מכון מופ"ת, תל אביב, עמ' 68-108.

רשף, ש' (תש"ן). "האוטונומיה של בית הספר - עידן חדש בחינוך הממלכתי", י' פרידמן (עורך), **אוטונומיה בחינוך - מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע**, מכון סאלד, ירושלים, עמ' 13-31.

שטפולד, ר', כהן, ר', פניבסקי, ר', רוזנטל, א' (תשס"ג). **העצמה בתהליכי שותפות בין מכללה ובין בתי ספר מאמנים**, מכון מופ"ת, תל אביב.

שרן, ש', שחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**, שוקן, תל אביב. שטיינר, ג' (1999). "לשם מה צריך לאמץ תכנית לימודים מבוססת על סטנדרטים ומה ההשלכות של תכנית כזו על תהליך ההוראה-למידה-הערכה?", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 14, האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים.

http://www.education.gov.il/tochniyot_Limudim/halacha/judi_shtainer.htm

שרמר, ע' (תשנ"ג). תכנית לימודים – עיון מושגי, **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 8, האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים.

http://www.education.gov.il/tochniyot_Limudim/halacha

Apple, M. W. (1993). "The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?", *Teachers College Record*, 95(2), pp. 222-241.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology, A Cognitive View*, New York: Holt.

Ben-Perez, M. & Silberstien, M. (1982). "A Curriculum Development Case Study in Biology: Two Levels of Interpretation", *European Journal of Science Education*, 4(4), pp. 377-389.

Bachrach, S. (1990). *Education reform*, Boston: Allyn & Bacon.

Budy, M.C. & Kelly, J.A. (1996). National Board certification and teaching profession's commitment top quality assurance, *Phi Delta Kappan*, 78(3), pp. 215-219.

- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). "Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis", *Review of Educational Research*, 65(3), pp. 245-281.
- Clark, R.W. & Smith, W.F. (1999). "Partnerships, centers and schools", K.A. Sironik & R Soder (Eds.), *The Beat of different drummer: Essays on educational renewal in honor of John I. Goodlad*, Boston: Peter Lang, pp. 197-216.
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*, New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey's theory of art, experience, and nature : the horizons of feeling*, Albany : State University of New York Press.
- Eisner, E. W. (1993). "Why standards may not improve schools," *Educational Leadership*, 50(5), pp. 22- 23.
- Ethell, R. & McMeniman, M. (2000). "Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner", *Journal of Teacher Education*, 51, pp. 87-101.
- Fogarty, R. (1991). "Ten ways to integrate curriculum", *Educational Leadership*, 49(2), pp. 61-65.
- Fullan, M.G. (1982). *The Meaning of Educational Change*, Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation, Perspective and Beyond*, Milton Keynes: Open University Press.
- Glazer B. & Strauss A.I. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*, New York: McGraw-Hill.
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.) (1998). *How Students Learn: Reforming Schools through Learner-Centered Instruction*. Washington: American Psychological Association
- Levine, M. (2002). "Why invest in professional development schools?", *Educational Leadership*, 59(6), pp. 65-68.
- Levine, M. (2003). "Foreward", L. Teitel (Ed.), *The Professional Development Schools Handbook: Starting, Sustaining and Assessing Partnerships that improve Student Learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- McCulloch, G. & Richardson, W. (2000). *Historical Research in Educational Settings, Buckingham*: Open University Press
- Nevo, D. (1995). *School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*, Oxford: Pergamon Press.

- Patterson, J.H. (2000). Impact of PDS in teacher education, Paper Presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green: KY, pp.15–17.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*, New York: Free Press Rinehart and Winston Inc.
- Ravitch, D. (1996). Education Reform 1995-1996, Thomas B. Fordham Institute.
- Ricoeur, P.(1981). "What is a text? Explanatoin and understanding", J.B.Thompson (Ed.), *Hermeneutice and the human science*, New-York: Cambridge University Press, pp.145-164.
- Rudduck, J. (1995). Education that empowers: A collection of lectures in memory of Lawrence Stenhouse. Clevedon (Phil): Multilingual Matters Ltd.
- Schwab, J. (1973). The practical translation into curriculum, *School Review*, 81, PP. 501- 522.
- Silberstein, M. & Ben-Peretz, M. (1983). "The Use of Syllabus in Teacher Edcuation Programs". P. Tamir, Hofstein and M. Ben-Peretz, (Eds.). *Pre-Service and Inservice Training of Science*, Philadelphia, Rehovot, Balaban International Science Services, pp. 335-342.
- Skager, R. (1984). Organizing schools to encourage self-direction in learners, Unesco Institute for Education, Oxford: Hamburg and Pergamon Press.
- Stake, R. E. (2004) *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A & Corbin, G. (1990). *Basics of Qualitative Research*, California: Sage Publications.
- Sopko, D. & Hilgemeier, S. (1999)."Mentoring preservice teachers: The positive impact of professional development schools", C.A. Mullen (Ed.), *New Directions in mentoring: Creating a culture of synergy*, New York: Falmer Press, pp.157–171.
- Tamir, P. & Glassman, F. (1971). "A Practical Examination for BSCS Students: A Progress Report", *Journal of research in Science Teaching*, 8, pp. 307 – 315.
- Tayak, D. & Cuban, L, (1995). *Tinkering about Utopia*, Boston: Harvard University Press.
- Teitel, L. (2003). *The Professional Development Schools Handbook: Starting, Sustaining and Assessing Partnerships that improve Student Learning*, Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Woods, P. (1983). *Sociology and School*, London: Routledge & Kegan.