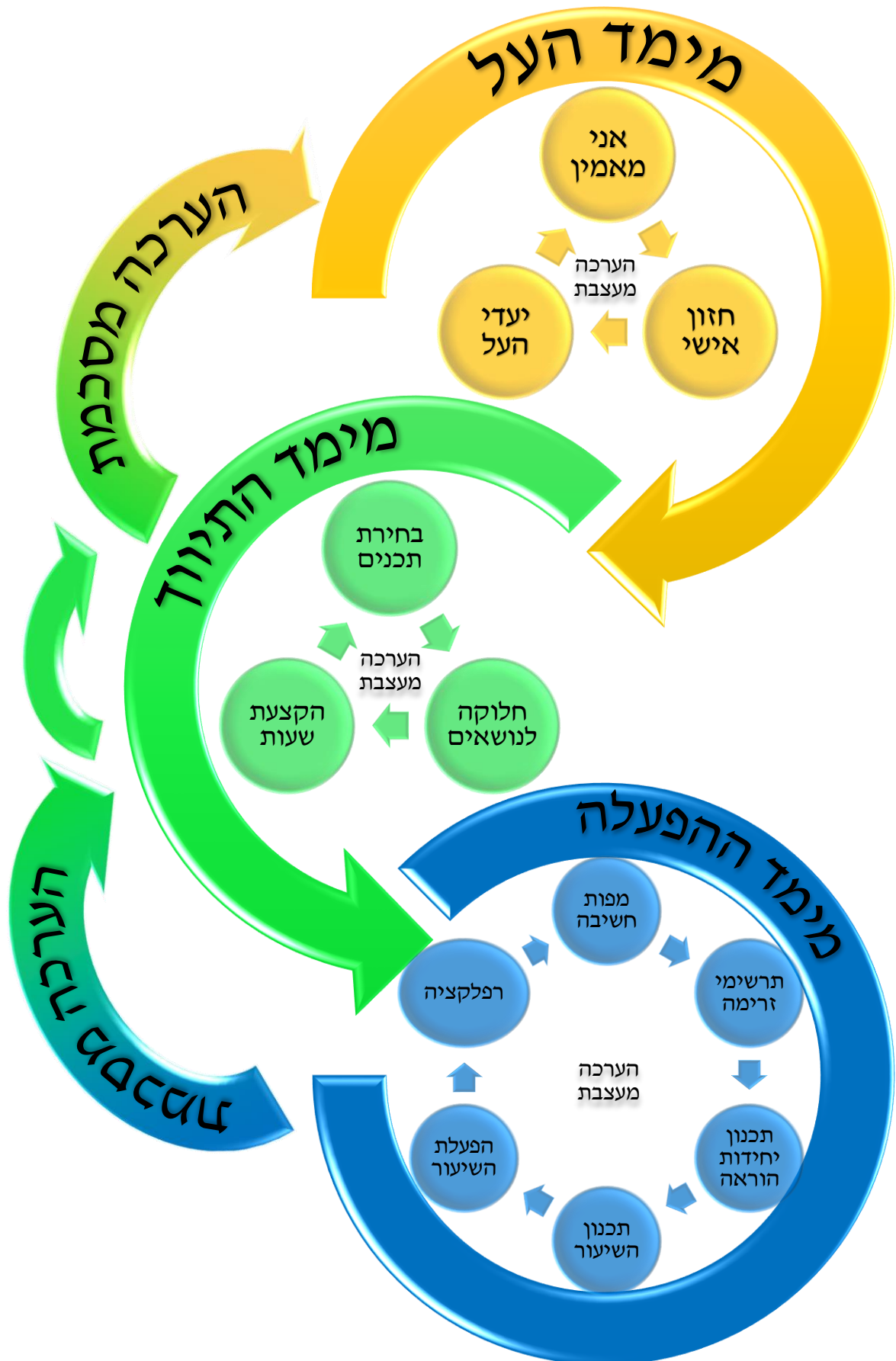


המודל הרב מימדי לתכנון, ביצוע והערכה של תהליך הוראה
(מוגש בידי לרר זהר)



המודל הרב מימדי לתכנון, ביצוע והערכה של תהליך הוראה

לרר זהר - מנחה להוראה

"טירוף זה לעשות אותו הדבר שוב ושוב ולצפות לתוצאות חדשות" (ריטה מה-בראון)

מבוא

למורים תפקיד מרכזי כמקשרים בין מדיניות החינוך הרשמית לבין הפדגוגיה בשטח. ברם, בעוד שהמורים המנוסים מתחילים בהעלאת רעיונות כלליים כחלק מקדים לעיבוד הפעילות הכיתתית, המתכשרים בהוראה ומורים חדשים פונים מיד לפירוט פעולות ההוראה ושיבוץן על רצף הזמן. על כן, מורים רבים, בעיקר בתהליך הכשרתם ובתחילת דרכם נדרשים לסגל לעצמם הרגלי עבודה דידיקטיים (תכנון תהליך ההוראה) סדורים על מנת ליצור קשר נכון בין מדיניות החינוך הרשמית לבין הפרדיגמה האישית והפדגוגיה בשטח כדי להגיע לתוצרי למידה ראויים בקרב תלמידיהם (בן-פרץ, לנדלר-פרדו וחנוכה, 2010).

לאור הנאמר לעיל, מצאנו לנכון לנסח מודל דידיקטי סדור היוצר את הקשר בין מדיניות החינוך הרשמית לבין עולמו של המורה ובית ספרו ככלי לתכנון בהוראה. המודל בנוי משלושה ממדים היררכיים המהווים את תהליך החשיבה הדידיקטית של המורה. ממד העל משקף את עולמו האישי של המורה, ממד התיווך מקשר בין עולם זה לבין מדיניות החינוך הרשמית והפדגוגיה בשטח וממד ההפעלה מהווה את הפן היישומי של התהליך הדידיקטי והוצאתו אל הפועל. המודל כולל בתוכו גם הערכה מעצבת ומסכמת כחלק מכל ממד וממד.

ממד העל

ממד זה כולל את גיבושו של הייעוד הנובע מפילוסופיית החיים והפרדיגמה האישית. הגדרת החזון וניסוח היעדים כמוחשיים, ממשיים וברי השגה, יתבססו על ייעוד זה ויגובשו מתוך תחושת שליחות והצורך בהגשמה.



"אני מאמין": זהו החותם האישי המהווה את המניעים, הצרכים והערכים המנחים את המורה כאדם. אלו, נובעים מתפיסות יסוד הנשענות על החוויה האישית. יחד עם זאת, "אני מאמין" הנו אידיאל אליו יש לשאוף, אך בד בבד להכיר בעובדה כי אין אפשרות להשיגו במלואו (ברק, 2011).

כתיבתו של ה"אני מאמין" דורש מבט מעמיק אל הפרדיגמות האישיות כך שיהווה מעין מגדלור לעשייה החינוכית. יחד עם זאת, חשוב לערוך הערכה מעצבת יום יומית מתוך רפלקציה אישית פנימית וחיצונית כדי לבחון מחדש את הערכים עליהם מושתת ה"אני מאמין" ובמידת הצורך לשכתבו (משרד החינוך התרבות והספורט, 2001).

חזון אישי בהוראה: פועל יוצא של ה"אני מאמין" הנו החזון האישי בהוראה המביא לידי ביטוי את המאפיינים הייחודיים בהקשר לתפקידו של האדם כמורה. חזון זה, מנוסח כמטרת על המבטאת את המציאות העתידית הרצויה (משה"ח, 2001). כתיבת החזון מתחיל במפת חשיבה. לאחר שהתאסף בליל רעיונות מתחיל שלב המיון לאידאות. אידאות אלה, תהווה בסופו של דבר את סעיפי החזון האישי בהוראה (ברק, 2011).

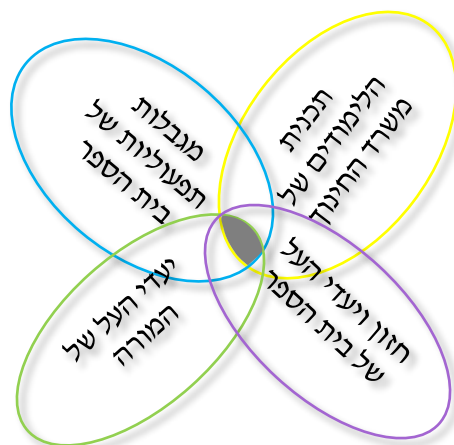
יעדי העל: יעדי העל, מהווים תוצר מוחשי של החזון. מחד, ניסוחם יתבסס על סעיפי החזון האידיאלי. מאידך, יעדים אלו ינוסחו כמטרות ברורות השגה אשר יהוו מכוון להגדרתם וניסוחם של יעדי יחידות ההוראה השונות. בנוסף, יעדים אלו, יהוו גם מכוון לבחירת ענפי הספורט אשר יכללו בתכנית ההוראה השנתית (משה"ח, 2001).

ממד התיווך

ממד זה, מקשר בין האידאה לבין הפרקטיקה. במסגרת האידאה, נוסח ה"אני מאמין" ממנו נגזרו החזון האישי בהוראה ויעדי העל האישיים בתכנית הלימודים. ממד התיווך מתרגם את יעדי העל לכדי מסגרת סדורה ומתוכננת והופך אותם ממוחשיים לממשיים.



בחירת תכנים: תכני תכנית הלימודים השנתית / רב שנתית יבחרו תוך שימוש בדיאגרמת ון המשקפת את החפיפה בין תכני תכנית הלימודים של משרד החינוך (משה"ח, 2005, 2007, א', 2007ב') לבין יעדי העל האישיים, החזון ויעדי העל של בית הספר (עיקרון ההתאמה והרלוונטיות) ומגבלותיו התפעוליות (עיקרון התפעוליות). בנוסף, בחירת התכנים תהיה מתוך רציונל מקצועי תוך התייחסות לעיקרון התזמון (משה"ח, 2001).



יחידות הוראה: תכנונה יחל בבחירת הנושא מהתכנים השונים שהוגדרו בראשיתו של ממד התיווך תוך התייחסות לעקרונות ההדרגתיות וההמשכיות (משה"ח, 2004). לפני שלב התכנון היישומי של יחידות ההוראה, יש לבנות מפות חשיבה אשר תכלולנה את כלל מרכיבי הנושא הנלמד. מפת חשיבה זו תהווה בסיס לתכנון תרשימי הזרימה של תהליך ההוראה. תכנון יחידות ההוראה יתבסס על תרשימי הזרימה שנבנו על בסיס מפות החשיבה ויכלול יעדים (גופני, הכרתי, חברתי וריגושי) ברורים המתארים

את ההתנהגות הרצויה אצל הלומדים בסוף תהליך ההוראה. מיעדים אלה ניתן יהיה לגזור תכליות מעשיות וברות מדידה למערכי השיעור בכל יחידת לימוד (משה"ח, 2001).

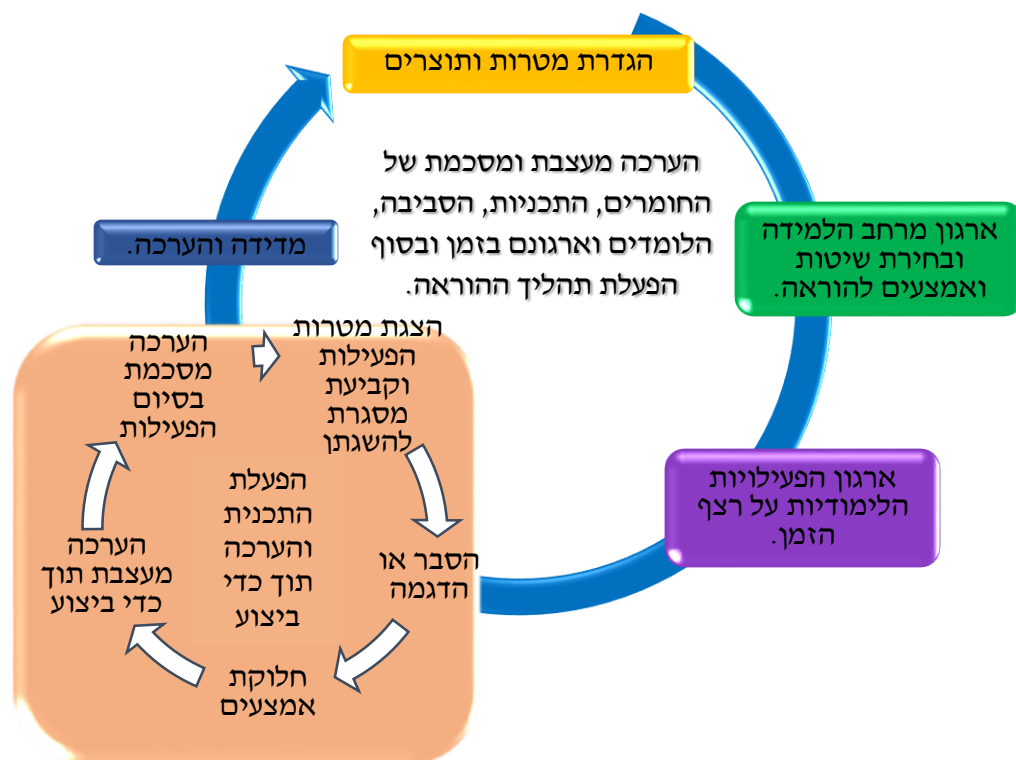
חלוקה לשעות: הגדרת מנין השעות לכל נושא תוך חלוקה בין יחידות ההוראה השונות. חלוקת שעות זו תנבע מהמשקל שיינתן לכל נושא נלמד תוך התייחסות לאני מאמין וליעדי העל האישים בהוראה (משה"ח, 2001).

ממד ההפעלה

ההוראה היא תהליך ולא אירוע חד פעמי המתחיל בהתנהגות ידועה בקרב הלומדים במצב מסויים ומסתיים בהתנהגות מתוכננת באותו מצב. להשגת ההתנהגויות המתוכננות אצל הלומדים בסופו של תהליך ההוראה, יש להגדירן מראש ולתכנן את מרחב הלמידה, השיטות והאמצעים המוקצים להשגתן בדרך דידקטית סדורה.



תכנון שיעור: כל שיעור הוא חלק מתהליך ההוראה עם כוון, מטרה ומשמעות בטווח המידי ובמעגל החיים.



הגדרת מטרות ותוצרים: תיאור ההתנהגויות של הלומדים בתום תהליך ההוראה. התנהגויות אלו כוללות ביצועים, רמות חשיבה, ערכים ומצבי מבחן. ההגדרה תהיה בארבעת הממדים (גופני, הכרתי, ריגושי וחברתי) ותכלול יעדים כלליים ותכליות ברות מדידה והערכה (משה"ח, 2001).

ארגון מרחב הלמידה ובחירת שיטות ואמצעים להוראה: ארגון מרחב הלמידה: כיתה, אולם, שטח, מתקנים וכד'; שיטות הוראה: יום עיון, סדנא, קורס, הרצאה וכד'; אמצעי הוראה: הדרכה פרונטלית, הדרכה קבוצתית / אישית ופרטנית, משחקי תפקידים, דיונים, סיעור מוחות וכד' (משה"ח, 2001).

ארגון הפעילויות הלימודיות על רצף הזמן: יצירת תרשים זרימה של הפעילויות הלימודיות תוך שמירה על עיקרון ההדרגתיות והמשכיות (משה"ח, 2001).

הפעלת התכנית והערכת תוך כדי ביצוע: הפעלת התכנית חייבת להיות מלווה בהערכה מעצבת ומסכמת תוך כדי ביצוע. הערכה זו, תאפשר תיקונים עדינים בתהליך ההוראה המתחשבים בהתקדמותה דרך מטרות הביניים ותבטיח את השגת ההתנהגויות הרצויות אצל הלומדים בסוף תהליך ההוראה (משה"ח, 2001).

מדידה והערכה: המדידה וההערכה הנם חלק בלתי נפרד מהתהליך הרציף של ההוראה. יחד עם זאת, הם פועלים בשירות ההוראה ואינם מהווים מטרה בפני עצמה. ביצועים: ההתנהגות הגלויה הנדרשת מהחניך כתוצאה מתהליך הלמידה. סטנדרטים: הרמה והאיכות שבהם יבוצעו ההישגים הנדרשים (משה"ח, 2001).

הפעלת השיעור: שימוש במיומנויות ההוראה השונות (ניהול כיתה, תקשורת, מעורבות פעילה וצפייה והערכה) להוראה יעילה תוך שמירה על גיוון, אתגר ועניין. החלק המסכם של השיעור יכול להיות פעילות מהנה ומניעה. פעילות זו, תכלול את מכלול התכנים שנלמדו כך שניתן יהיה להפעיל את המחווים להערכת תהליך הלמידה ותוצריו שנוסחו תוך כדי כתיבת התכנית (משה"ח, 2001).

רפלקציה: היכולת לרפלקציה עצמית הנה הבסיס ללמידה מתמשכת של המורה בתוך תהליך ההוראה. רפלקציה זו, תאפשר למטב את יכולת תכנון תהליך ההוראה ומיומנויות ההוראה הנדרשות להשגת יעדיו (משה"ח, 2001).

ביבליוגרפיה

בן-פרץ, מ' לנדלר-פרדו, ג' וחנוכה, ש' (2010). הכשרת מורים ותכנון לימודים: הילכו שניהם יחדיו? **הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 215-232.**

ברק, ד' (2011). אני מאמין, חינוכי. בתוך ד' ברק (עורך), **חינוך בשיעור: פרקי התבוננות, בינה והבנייה.** הוצאת אח.

משרד החינוך התרבות והספורט (2001). **מודל לתכנון ההוראה בחינוך הגופני.** ירושלים: הפיקוח על החינוך הגופני.

משרד החינוך התרבות והספורט (2004). **כתיבת תכנית לימודים (סילבוס) למקצוע או לנושא לימוד.** ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך התרבות והספורט (2005). **חינוך גופני.** ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך התרבות והספורט (2007א'). **אות החינוך הגופני: סטנדרטים להערכת הישגי התלמידים.** ירושלים: הפיקוח על החינוך הגופני.

משרד החינוך התרבות והספורט (2007ב'). **הוראת ידע והבנה בחינוך הגופני: חובר עזר למורים ליישום תכנית הלימודים בחינוך הגופני.** ירושלים: הפיקוח על החינוך הגופני.