

בחירת יחידות תוכן במסגרת לימודי היסטוריה

אחת המשימות החשובות במהלך הכנת תוכנית לימודים היא הבחירה של יחידות תוכן שיילמדו בבית-הספר. תוכניות לימודים בהיסטוריה מכילות, בדרך כלל, פירוט של תכנים מנוסחים במונחים של חלוקת המקצוע לתחומי משנה או לנושאים ספציפיים. כך, למשל, בהיסטוריה כללית רשימת "התכנים" כוללת פריטים כגון מסעי הצלב, הרנינסס, המהפכה התעשייתית וכו', ואילו בהיסטוריה הישראלית פריטים כגון אנטישמיות, תקופת ההשכלה, ראשית הציונות וכו'.

הכנת רשימה של יחידות תוכן רחבות היקף מסוג זה מהווה צעד ראשון בתכנון ספרי לימוד. תוך שימוש ברשימה כזאת מתקבלות החלטות הנוגעות לחלוקתו של ספר לימוד לפרקים ראשיים. הבעיה של בחירת תוכן עולה שנית במישור של תכנון מבנה הפנימי של כל פרק. יש להחליט אילו נושאים, אירועים ספציפיים, מסמכים וכו' ידונו במסגרת כל פרק. במלים אחרות, יש לקבוע אלו יסודות תוכן ספציפיים ייכללו במסגרתה של כל יחידת תוכן רחבת היקף.

באופן מעשי, הכרעות, הנוגעות למבנה הפנימי של כל פרק, מתקבלות ע"י כותבי ספרי הלימוד, ובחירתם ביסודות תוכן קובעת מה עשויים התלמידים ללמוד במסגרת שיעוריהם. וזאת מפני שהמורים מלמדים בדרך כלל את הכלול בספר הלימוד, הנמצא בשימוש בכתה. אך תהליך בחירת תוכן אינו בא למיצוי בעבודתו של עורך תוכנית הלימודים. המורה בעצמו משתתף בתהליך הבחירה. גם אם הוא פועל לפי הנחיות המופיעות במדריך למורה, גם במקרה כזה המורה משתתף בתהליך בחירת תכנים ע"י הדגשת יתר של חלקים אחדים בספר הלימוד.

עולה השאלה, מה הם קריטריונים נכונים לבחירת תוכן. האם אפשר להצביע על קריטריונים מקובלים על הכול? לאחרונה הופיעה בספרות חינוכית המונח "פוטנ-ציאל לימודי" הטמון בחומר לימודים מסויים. שוואב (1973) מגדיר את המושג "פוטנציאל לימודי" כאפשרות של שימוש בחומר בעל משמעות לימודית-תרבותית לשם השגתם של תוצרים חינוכיים רצויים. בן-פרץ (1975) וזילברשטיין (1978) הרחיבו את משמעות המושג הזה, והשתמשו בו לקביעת ערכו של חומר לימודים המצוי בשימוש, וכן השתמשו בו להכשיר מורים להשתמש בחומר לימודים חדש. אך נראה שקריטריון זה כללי מאוד והוא זקוק להגדרה מפורטת ומעשית יותר.

במאמר זה ייעשה ניסיון לזהות קריטריונים אחדים, העשויים לשמש את עורך תוכן-ניות לימודים, וכן את המורה, באופן מעשי, בבחירת תכנים להוראה.

קריטריונים לבחירת תוכן

ניתן לגזור קריטריונים לבחירת תוכן לכל הפחות מארבעה מקורות שונים: (1) תחום הלימוד או הדיסציפלינה המדעית, (2) צורכי החברה וערכיה, (3) שיקולים פדגוגיים, (4) עקרון החיסכון, המתבטא בטיפול בצרכים מרובים ומגוונים בעת ובעונה אחת.

אתר דעת - מכללת הרצוג

הדיסציפלינה - מומחים לתוכניות לימודים תופסים בצורות שונות את ההשפעה של הדיסציפלינה על בחירת יסודות תוכן. שוואב טוען, שלכל דיסציפלינה מבנה יחודי, המכיל סדרה של מושגי יסוד, עקרונות וכו' וכללים מסויימים להפקת מידע חדש. תכנים הנלמדים בבית-הספר חייבים לדון במושגי יסוד אלה, ואל להם לעסוק בעובדות ספציפיות ומבודדות (שוואב, 1966). בהתאם לכך בתחום לימודי היסטוריה מגדיר בייאר (1971) את מבנה המקצוע ע"י פירוט מושגי היסוד והכללים הבאים:

- (1) מושגים מתחום המקצוע - כגון: ריבונות, קונפליקט, כוח.
- (2) מושגים ערכיים - כגון: נאמנות, חופש, כבוד האדם.
- (3) שיטות לימוד - כגון: אובייקטיביות, ספקנות, הוכחה.

גישה אחרת מדגישה את הצורך לבחור במרכיבי תכנים, המדגימים היבטים אופייניים של תופעה בעלת משמעות בתחום המקצוע (קלפקי, 1959). תוך סיכום גישות אלה אפשר להגיע לקווים מנחים לגבי בחירת יסודות תוכן בתוכניות לימודים בהיסטוריה:

התוכן הכלול בתכנית צריך להוות דוגמה טיפוסית של תופעה בעלת משמעות מרכזית בתחום הדיסציפלינה הנלמדת.

יש לתת קדימות ליסודות תוכן, המספקים הזדמנות לדון במושגים בעלי משמעות מקיפה, הנמצאים בשימוש רחב במסגרת המקצוע.

יש להרבות ביסודות תוכן, המספקים הזדמנות לבצע פעולות לימוד, הוהות באופיין לפעולות חקר מקובלות במסגרת המקצוע. כך, למשל, יש לתת עדיפות לנושאים, שאפשר להציג אותם באמצעות ניתוח מקורות היסטוריים ראשוניים.

צורכי החברה וערכיה - המקור השני של קריטריונים הוא החברה על צרכיה וערכיה.

- קדימות צריכה להינתן לעניינים, שאפשר ליחס אותם או על פי עקרונות האנ-לוגיה או הנגדה אל אירועים בני זמננו.
- יש להדגיש אירועים, שניתן לדון בהם תוך התייחסות לערכים דומיננטיים בחברתנו.

שיקולים פדגוגיים - בעת בחירת תכנים חשוב מאד, שצוות המחקרים ישים לב לשיקולים פדגוגיים, למשל:

- תינתן קדימות לתכנים, העשויים לעורר תגובות בנות פעילות שכלית ברמה גבוהה (כגון: הבנה של תופעות, השוואה, ניתוח וסינתזה לעומת אלה הדורשים זכירה של פרטים ואירועים בלבד).
- תכנים, המרתקים את הלומד ומספקים אתגר לדמיון שלהם, צריכים להיכלל בתכנית.
- תכנים, המספקים הזדמנות להתנסויות המפעילות חושים רבים (כגון: האזנה, ראייה, פעילות כפיים), צריכים לזכות בקדימות.

חיסכון ע"י טיפול בצרכים מרובים - מעטות הן יחידות התוכן, העונות לכל הקריטר-יונים הרשומים לעיל. בכל זאת, בהתחשב במגבלות הזמן ובעובדה שרבות הן מטרות

החינוך, הראויות לתשומת לב במסגרת בית-הספר, הרי יש לתת קדימות לפעולות לימוד, התואמות בעת ובעונה אחת צרכים שונים. עיקרון כללי זה יכול לקבל ביטוי מעשי בשני כללים:

- קדימות צריכה להינתן לתכנים, המספקים הזדמנות לענות לצרכים מרובים מתוך אלה שפורטו לעיל.
- קדימות צריכה להינתן לתכנים, העונים לצרכים אינטלקטואליים ותרבותיים חיוניים הן במסגרת הדיסציפלינה והן מחוצה לה; כך, למשל, שרידים עתיקים בעלי ערך אסתטי או סיפורים ושירים בעלי ערך ספרותי, העשויים לתרום להבנת תופעות בהיסטוריה, צריכים להיכלל בתכנית הלימודים.

דוגמה

דוגמה של יחידת תוכן, הכלולה בספר היסטוריה, שהוצא ע"י המרכז לתוכניות לימודים, מובאת להלן (שביט, 1972). בספר זה פרק הדן בדימוקרטיה ביוון. במסגרת פרק זה שואפים המחברים להבליט את אחת התכונות החשובות של הדימוקרטיה והיא ההגינות של בתי המשפט. מטרה זו מושגת ע"י כך, שהמחברים מדגישים שהשופטים ביוון העתיקה נבחרו בדרך, המקטינה את האפשרות של קבלת שוחד או של הטית הדין. המקור לפעולה לימודית זו הוא תיאורו של אריסטוטלס את בתי המשפט באתונה (דאו, 1939). הטקסט מתוך ספר הלימוד מובא להלן.

ההגרלה

בוודאי למדת כבר על ריבוי ההגרלות למשרות שונות באתונה. בוודאי יודע אתה גם כן, מדוע נבחרו בעלי משרות רבים בהגרלה (מדוע?). אם יודע אתה מדוע - בוודאי תדע מדוע הקפידו לבחור גם את השופטים בהגרלה (האומנם יודע אתה, מדוע?). אבל ההגרלה, שבה נבחרו 6,000 השופטים, לא הייתה האחרונה. לא בכל יום ישבו כל בתי הדין, ולכן לא היו זקוקים בכל יום לכל השופטים. לפיכך נערכה בבוקרו של כל יום-משפט הגרלה בין השופטים שהופיעו לשפוט באותו היום. סדרי ההגרלה היו מסובכים ומעניינים, והם נעשו בעזרת מכונת-הגרלה. אם ברצונך להכיר את שיטת ההגרלות - היוונית - קרא בעיון, תוך כדי הסתכלות בתמונה שבע-מוד הקודם.

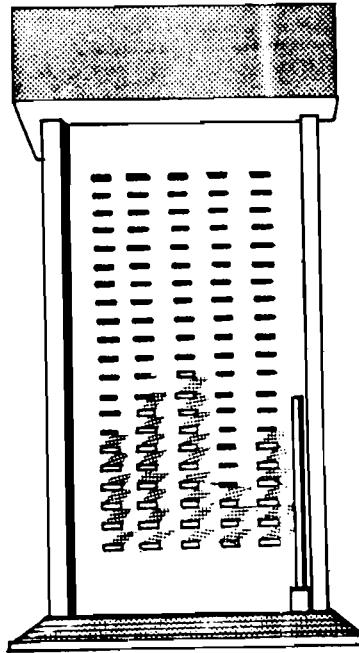
בבוקר המשפט היו עומדים בתור, לפני הכניסה, כל השופטים שהופיעו. בידי כל שופט היה כרטיס, שעליו רשום שמו ואחת מעשר האותיות הראשונות (מ-א' עד י'). כל שופט היה תוקע את כרטיסו במכונה (הבט בתמונה: בכל מכונה ישנם חמישה טורי חריצים), בחריץ שתחת האות המסומנת גם בכרטיס שבידו (אם מסומן כרטיס ב-ד', יכניס את כרטיסו בחריץ שבטור ד'). תמיד עומדות שתי מכונות יחד, ובסך הכול: עשרה טורים של חריצים. בצידה של כל מכונה יש משפך (הבט בתמונה וראה). לתוכו שופכים קוביות שחורות ולבנות. הקוביות נופלות לתוך צינור שבתחתיתו יש ברז. האחראי על המכונה פותח את הברז ונופלת קובייה. אם היא לבנה - פירושו הדבר: 5 השופטים שכרטיסיהם תקועים בשורת החריצים העליונה - ישפטו היום. אם הקוביה שחורה - ילכו החמישה הביתה. קובייה אחר קובייה נופלת ומבשרת: חמשת השופטים הבאים - ישפטו או ישו בו הביתה.

כל השופטים שעלו בגורל לשפט, אינם נכנסים עדיין לאולמות. כל אחד לוקח קובייה מתוך הכד ועליה כתוב באיזה אולם הוא ישב. (חשוב: לשם מה נערכת ההגרלה הזאת?).

רק עכשיו, לאחר שהשופטים נבחרו ונכנסו לאולמות הנכונים - נפתח המשפט.

אתר דעת - מכללת הרצוג

ציור 1: מכונת הגרלה לבחירת שופטים



יחידות תוכן והתאמתן לקריטריוני הבחירה המקרה של מכונת ההגרלה יכול להדגים את משמעותם של קריטריונים לבחירת תוכן. נעוין במקרה זה ראשית תוך התייחסות אל קריטריונים שמקורם בדיסציפלינה.

מאמציהם של היוונים לשמור על הגינותם של בתי משפט היו פעולה רבת חשיבות להבטחת הדמוקרטיה. ייתכן, שהפרטים המתארים את אופן ההפעלה של מכונת ההגרלה אינם מהותיים מבחינה היסטורית, אך השלכותיהם ההיסטוריות והמוסריות מצדיקות את היכלותם בתכנית הלימודים.

השימוש במכונת הגרלה מדגים את העיקרון של אי-תלות ושל הגינות בתי המשפט; עיקרון בעל חשיבות רבה בתולדות האנושות. בנוסף לכך המקרה של מכונת ההגרלה מלמד את התלמידים עקרונות מתודולוגיים חשובים של חקר קורות העבר. נקודת מוצא לפעולת לימוד זו היא מקור ראשוני, דהיינו, שריד של תקופה, שעליה לומדים התלמידים. על התלמידים להפעיל מכשיר, שהיה בשימוש בתקופה עתיקה, וללמוד להפיק אינפורמציה מסוג מסויים של מקור ראשון. כך אפשר לומר, שהתלמיד לומד פרטים מהותיים ומתודולוגיים של הדיסציפלינה.

הקבוצה השניה של הקריטריונים נגזרת מצורכי החברה וערכיה. המקרה של מכונת ההגרלה מתייחס באופן ברור אל נושא בעל עניין בחברתנו: אי-תלות והגינות של בתי המשפט הם ערכים מרכזיים של החברה הדמוקרטית בימינו.

הקבוצה השלישית של הקריטריונים לבחירת יחידות תוכן היא שיקולים פדגוגיים ופסיכולוגיים. שיחה על הסיבות, המצדיקות בחירת שופטים באמצעות מכונת הגרלה, מהווה פעולה לימודית, שאפשר לתארה "כפעולה שכלית ברמה גבוהה" (בלום, 1965); במסגרתה מנתחים התלמידים את המצב, משווים השתמעויות של פעולות אלטרנטיביות וכו'. עיקרון פדגוגי נוסף בא לביטוי אגב שימוש במכונת הגרלה על ידי כך, שהתלמיד נדרש לבצע פעולות מגוונות. הוא מתבקש לקרוא טקסט, לעיין בתמונות, ואם מוצאים עניין בנושא, הוא יכול להכין מודל של המכונה, לתכנן משחקי סימולציה ולהשתתף בהתנסויות שהתרחשו ביוון העתיקה. פעולות כאלה יכולות לחזק את המעורבות של התלמיד בנושא הנלמד.

ולבסוף הוצע, שיחידת תוכן צריכה לסייע להשגתן של מטרות לימוד מרובות ככל האפשר. ובאמת, כפי שתואר לעיל, לימוד על מכונת ההגרלה במסגרת הנושא ההיסטורי הדן ביוון העתיקה מסייע להשגת מטרות לימוד שונות, ומשום כך כלילתה בתוכנית הלימודים עונה לעקרון החיסכון.

מטרות ותכנים

מקובל לחשוב, שבתהליך פיתוח תכניות לימודים הצעד הראשון הוא קביעת המטרות הלימודיות, ורק אחר כך ניתן לגשת לבחירת התוכן. כפי שריצ'מונד כותב "התוכן חשוב מאד, כמובן, אך לגזור מטרות מתוכן נתון הוא, למעשה, לרתום את העגלה לפני הסוס". במלים אחרות, השאלה 'מה אנו רוצים להשיג?' מן ההכרח צריכה להופיע לפני השאלה 'מה נלמד?'. המקרה של מכונת ההגרלה מעורר ספק בדעתו של ריצ'מונד. אפשר להציג תיזה נוגדת לזו: עם ההחלטה לכלול את האפיזודה של מכונת ההגרלה בספר לימוד להיסטוריה יש להציג את השאלה, אילו מטרות לימוד ניתנות להשגה אגב טיפול בתוכן זה. במלים אחרות, יש לשאול מהו הפוטנציאל הלימודי של חומר לימודים ספציפי זה.

התייחסות כזאת יכולה להוליך לזיהוי מטרות לימוד, שלא נלקחו מראש בחשבון בעת שהתקבלה החלטה לכלול נושא נתון בתוכנית הלימודים (אייזנר, 1969).

לגבי בחירת מטרות ותכנים מן הראוי להבחין בין מישור של קביעת קווים כלליים (macroplanning level) לבין תכנון מפורט של נושא ספציפי (microplanning level).

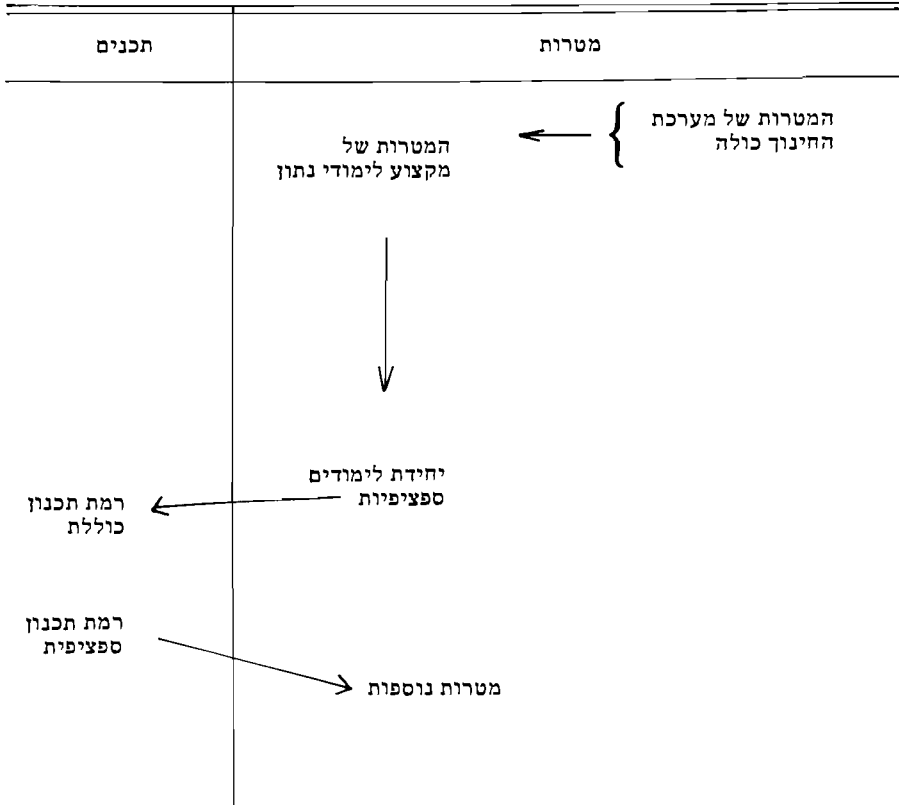
בתהליך התכנון הכולל יש לקבוע מראש מה הן המטרות הלימודיות הרצויות. מטרות אלה צריכות אחר כך להנחות את המחברים בקביעת הרשימה של יחידות תוכן רחבות היקף שייכללו בתוכנית. במישור של תכנון מבנה הפנימי של נושא מסויים על המחברים לבחור במרכיבים ספציפיים, העשויים לסייע בהשגת מטרות שנקבעו. מרכיבי תוכן אלה ישמשו נקודת מוצא להרחבת היקף מטרות השיעור. עורך התוכנית חייב לשאול את עצמו: מהו הפוטנציאל הלימודי של מרכיב זה? אילו מטרות לימוד-יות נוספות ניתנות להשיג ע"י העמקה בלימוד חומר מסויים?

בהתאם לכך יש להחליף את הפרדיגמה מטרות ← תוכן בפרדיגמה מורכבת יותר, המתוארת בציר מס' 2.

בהתאם לפרדיגמה זו בחירת מטרות מהווה צעד ראשון בתכנון קוריקולרי. סדרה מסויימת של מטרות ספציפיות עשויה להוביל לכלילתה של יחידת תוכן מיוחדת בתוכנית. כך, למשל, בסדרה של מטרות יסוד ללימוד היסטוריה מופיע הפריט "התל-

אתר דעת - מכללת הרצוג

ציור 2: פרדיגמה של בחירת מטרות ותכנים



מיד יבין את התכונות העיקריות של אורח החיים הדימוקרטי, ידע את מקורות האידיאות האלה ויכירו את מגוון גילוייו בתולדות האנושות". מטרה כזאת, שאינה מנוסחת במונחים התנהגותיים מובהקים, הניעה את המחברים להקדיש פרק לנושא "הדמוקרטיה ביוון העתיקה"; היא השפיעה על בחירת פרק מסויים בתוכנית הלימודים.

לאחר מכן חיפשו המחברים מרכיבי תוכן ספציפיים השייכים לפרק הנקבע. בשלב זה נפלה ההכרעה לכלול בתכנית המרכיב "מכונת הגרלה". בחירת מרכיב תוכן ספציפי זה הניעה אחר כך את המחברים לבדוק אילו מטרות נוספות ניתנות להשיג אגב התייחסות לפריט זה. לסיכום ניתן לומר, שמטרות לימוד צריכות להשפיע על בחירת תכנים, אך כרגע נפלה הכרעה לגבי כלילת תוכן מסויים במסגרת חומר הלימודים הרי הוא הופך להיות מקור לגזירת מטרות לימוד חדשות.

אתר דעת - מכללת הרצוג

ביבליוגרפיה

זילברשטיין, מ., הכשרת מורים להפעלת תכניות לימודים בהוראת הביולוגיה, משרד החינוך והתרבות, המרכז לתוכניות לימודים, ירושלים, 1978.

שביט, ש., שיעורים בהיסטוריה לבית-הספר הממלכתי. כרך א': מימי הבית הראשון עד ימי המלכה שלומציון. משרד החינוך והתרבות, היחידה לתכניות לימודים, "מעלות", הוצאת ספרים בע"מ, תל-אביב, 1973.

Ben-Peretz *The Concept of Curriculum Potential Curriculum Theory Network*. V. 5 (1975): 151-59.

Beyer, B.R. *Inquiry in the Social Studies Classroom: A strategy for Teaching*. Colombus, Ohio, Charles E. Merrill Publication Comp. 1971.

Bloom, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York, McKay, 1956.

Dow, S. *Aristotle, the Kleroterion and the Courts*. Harvard Studies in Classical Philology. V. 50 (1939): 1-34. Plate facing p. 1.

Klafki, Wolfgang *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Berlin, Julius Beltz, 1959.

Lewy, Arieh The Practice of Curriculum Evaluation. *Curriculum Theory Network*. 1973, No. 11. p. 6-33.

Richmond, W.K. *The School Curriculum*. London, Methuen, 1971.

Schwab, J. The Structure of the Natural Sciences, in Ford, G., and Pugno, L. (eds.) *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago, Rand McNally, 1964,

Schwab, J. "The Practical 3. Translation into Curriculum." *School Review* 81 (1973): 501-22.