

סילבוס, מה הוא אומר? זיהוי ואפיון של אינטראקציות בין כותבי הסילבוס לבין נמעניו במכללה לחינוך

תקציר

עבודה זו מציגה ממצאי חלק ראשון של מחקר דו-שנתי, העוסק במאפייני סילבוסים במכללה להכשרת-מורים בישראל ובבחינתם בקשר לאינטראקציות בין כותבת הסילבוס, לבין הלומדים ולבין המכללה.

המאפיין הבולט של הסילבוסים שנסקרו היה מגוון רב והיעדר-אחידות. ממצא זה נדון בקשר למשמעויותיו ולהשלכותיו על האינטראקציות שבין הכותבת¹ לנמענים – תוך כדי בחינת צורכי הנמענים, שהם צורכי לומד בוגר, תרבות המכללה ומיקום המרצה, שהיא כותבת הסילבוס, במערך האינטראקציות הנדון.

העבודה מציגה את הסילבוס המכללתי – כגורם אינטראקציוני, המשקף חלק מתרבות המכללה.

מבוא

עבודה זו החלה את דרכה, כדרך של עבודות בעלות אוריינטציה איכותית – ממטרה כללית ומעורפלת, שכיוונה לברר, מה מאפיין סילבוסים במכללה אחת לחינוך. במהלך העבודה על שלביה – התחדדה תפיסתנו והשתנתה, ובהדרגה נחשפו הרבדים, המרכיבים את ליבת הנושא, שכעת נראים גלויים לעין, אך, למעשה, נדרשו זמן רב ותהליך עיבוד ממושך על-מנת לראותם ולהבין את משמעותם ואת השלכותיהם. גם בעת כתיבת המאמר נחשפו משמעויות נוספות, אשר, לדעתנו, נראה, שרק תהליך כתיבה אינטנסיבי ומתמשך יכול לחשוף. לכן מהווה הכתוב כאן מעין "אפילוג", שסופו – דיון בממצאים, העוסקים בהשלכות של מאפייני-סילבוסים במכללה אחת לחינוך – על המעורבים בדבר.

תאריכים: תכנון קורסים בהשכלה הגבוהה; למידה של מבוגרים; מרכיבי-מידע בסילבוס; סילבוס בהכשרת-מורים.
מילות-מפתח: מכללה; תקשורת; סילבוס; לומדים בוגרים.

1. רוב המרצות במכללה הן נשים, ולכן ההתייחסות לכלל המרצים נכתבה בלשון-נקבה.

יודגש, שאף-על-פי שתכנון לימודים וסילבוסים בהשכלה הגבוהה הם נושאים, שנדונים ונחקרים רבות בהקשרים שונים ולאורך שנים רבות, בעיקר במאה העשרים וגם כעת, הרי רוב המחקר אינו עוסק בסילבוס המכללתי מנקודת-מבט אינטראקציונית וגם לא במשמעויות הנגזרות ממנו לגבי אופי השיח שבין שלוש ה"דמויות", השותפות לתצרוף המוצג בהמשך: הכותבת והמלמדת של הסילבוס, הלומדים והמכללה.

עקב זאת עוסקת העבודה בשלוש שאלות:

1. מה מאפיין סילבוסים במכללה לחינוך, שבה בוצעה העבודה?
2. אילו אינטראקציות מתרחשות – כתוצאה ממאפיינים אלו בין כותבת הסילבוס, לבין הלומדים והמכללה?
3. בעקבות זאת, מהן השלכותיהן של אינטראקציות אלו על שלוש ה"דמויות" הנ"ל, וכיצד הן משפיעות על תרבות המכללה הנדונה כאן?

סקירת ספרות המחקר

עבודה זו עוסקת בזיהוי מאפייני סילבוס במכללה לחינוך בישראל ובבחינתו בזיקה לאינטראקציות שבין כותבת הסילבוס לבין הלומדים והמכללה. בהתאם לכך, עוסקת סקירת ספרות המחקר בבחינת היבטים אלו ובמאפייני הוראה-למידה של לומדים מבוגרים, שֶׁכָּן הסילבוס מכוון בעיקר אל הלומדים במכללה, שהמאפיין המרכזי והמשותף שלהם הוא היותם לומדים מבוגרים המתכשרים להוראה.

א. סילבוס בהשכלה הגבוהה

חקר סילבוסים בהשכלה הגבוהה עוסק בשלושה נושאים:

1. הסילבוס – כאמצעי-תקשורת בין כותב-הסילבוס לנמעניו.
2. בחינת שינויים בהשכלה הגבוהה בעקבות שימוש בטכנולוגיות חדשות.
3. שיפור דרכי הוראה באמצעות מבנה סילבוס.

סדר הצגת הנושאים כאן אינו מעיד על חשיבותם, שכן שלושתם חשובים בראייה "רוחבית", שהיא הראייה האינטראקציונית שמזמן הסילבוס.

הנושא הראשון, סילבוס כאמצעי-תקשורת בהשכלה הגבוהה – נתפס לרוב כ"תקשורת כתובה בין מרצה בקורס ללומדים, לעמיתים ולאנשי-מנהלה" (Garavalia, et.al.,1999, p. 5). הגדרה זו כוללת בחובה התייחסות בעלת איכויות מטפוריות של "כוורת" ו"כוכב", שכן היא מציגה את הסילבוס כבעל פוטנציאל לפעול על-פני שני מרחבי אינטראקציה שונים:

האחד – כקשרים, הכוללים את המרצה ושאר השותפים (לומדים, עמיתים ואנשי-מנהלה) – במעין כוורת, שכל אחת מצלעות תאיה מחובר ונוגע בעמיתיו, ומתוך כך יודע ומיודע למתרחש בסביבתו.

השני – כפנייה בודדת מכותבת הסילבוס אל כל אחד מן הנזכרים לעיל בנפרד, ללא קישור ביניהם, ה"כוכב".

גרבליה ועוד (שם) נוטה לאמץ בהגדרתה את תקשורת ה"כוכב", ולאור זאת היא מציגה את תרומת הסילבוס מהיבט של תקשורת שבין כותבת הסילבוס לגורם, שאליו היא מכוונת. בהתאם לכך, מתואר הקשר הבודד שבין הסילבוס לכל אחד מן הנמענים: למרצה בקורס, שלרוב היא גם כותבת הסילבוס, (בתהליך התכנון גלומות אפשרויות לבחינת מידע עדכני בתחום הדיסציפלינרי), בחירת תחומי-מיקוד, רצף הנושאים ודרך-הוראתם ובחינת דרכי חיבורם לתכנית-הלימודים המכללתית. במהלך הקורס עשוי הסילבוס לשמש "קו מנחה" למרצה, לאפשר לה היצמדות לתכנים המוגדרים מראש, הרחבתם או נטישתם לאור התפתחויות המתרחשות בקורס. האינטראקציה שבין המרצה לצוות המורים בקשר לסילבוס – דומה חלקית לזו המתרחשת עם הסטודנטים, כלומר היא משמשת להצהרת כוונות, לייזוע, ובנוסף – מאפשרת שיח מקצועי ושיתוף פעולה (Smith & Razzouki, 1993).

האינטראקציה שבין המרצה לסטודנטים בקשר לסילבוס – מתבטאת בעיקר בשימוש בסילבוס כהצהרת-כוונות וכחווה שבין המרצה לסטודנטים, שלעתים ניתן לנהל לגביו משא ומתן.

בנוסף, עשוי הסילבוס לשמש לסטודנטים "מפת-דרכים" ואמצעי-תקשורת עם עמיתים. במצבי למידה מרחוק ובקורסים מתוקשבים – משמש הסילבוס אמצעי מסייע מרכזי ללימוד עצמי.

בהקשר המכללתי משמש הסילבוס לרוב ליישום חלק מתכנית-הלימודים המכללתית, "תעודת-זהות" של הקורס, אמצעי הערכה והכרה בתוך המוסד – במעבר בין מסלולי-לימוד ובין מוסדות, גורם מתעד וכד'. המצב המיוחל הוא, שסילבוס יציג מידע מספק (Altman, 1999) לכל קהלי-היעד שלו.

הביטוי: "מידע מספק" מתייחס כאן להיקף ולאופן של הצגת המידע – תוך התחשבות בקהלי-היעד השונים, כגון לומדים, מכללה וגופים מקצועיים, הנמצאים בקשר עם המכללה או עם תחום-הדעת.

מחקרים בנושא עוסקים בכך משלושה היבטים:

1. זיהוי מרכיבי סילבוס חשובים בעיני חברי-סגל ולומדים, כגון בקר וקלהון (Becker & Calhoun, 1999), גרבליה ועמיתיה (Garavalia et.al., 1999), שבדקו, לאילו פריטי מידע מתייחסים סטודנטים בסילבוס.

2. בחינת מסגרת תכנים לסילבוס (Matejka & Kurke, 1994).

3. הצעת עקרונות ודגמים לתכנון סילבוס בהשכלה הגבוהה (Altman and Cashin, 2003;) (Davis, 1993).

במחקרים אלו נתפס הסילבוס ככלי-עזר חיוני וכאמצעי לשיפור-ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה. בהתאם לכך, מקדישה ספרות-המחקר תשומת-לב רבה לתהליך תכנון הסילבוס, באמצעות חקר עקרונות לבניית סילבוסים יעילים, בחיפוש אחר "הסילבוס הטוב", שתרומתו למרצה וללומד יהיה מרבי (חטיבה, 1997; Garavalia et.al., 1999; Fink, 2003; Hativa, 2000).

הנושא השני עוסק בבחינת שינויים בהשכלה הגבוהה בעקבות שימוש בטכנולוגיות חדשות

ונגישות למידע ובהשלכותיהם על שינויים בסדר העדיפות האקדמי המסורתי, בהקשר מיקומו של החוקר/מרצה, של הלומד ושל הדיסציפלינה (Parkes & Harris, 2002; Woolcock, 2003; Eberly, Newton & Wiggins, 2001; Fink, 2003). ברוב המחקרים הללו נתפס הסילבוס כאמצעי מארגן בעל אופי רפלקטיבי (למרצה), המשקף (לסטודנטים) באמצעות מבנה הסילבוס ותוכנו – את שיקולי-הדעת של המרצה בבחירת-תכנים, ברצף-הוראתם ובאופן-יישומם. תפיסה זו מאפשרת בחינה מרובת-פנים (Grunert, 1997) ומעניקה לסילבוס ממדי-התייחסות, שהם מעבר לרשימת תכנים או הצהרת-כוונות.

הנושא **השלישי**, שיפור הוראה באמצעות מבנה סילבוס – מתמקד בעיקר במרכיבים מיידעים, בעיקר לסטודנטים ובאופן הצגת-המידע בתוך הסילבוס. יש עיסוק מועט בבחינת אופי הקשר שבין הסילבוס לגופים הנוספים, שהוא קשור אליהם, כגון בחינת הקשר שבין סילבוס של קורס לתכנית-לימודים מכללתית, שבתוכה הוא מתקיים, ולקורסים אחרים, הקרובים אליו בתוכניהם, שנלמדים, נלמדו או יילמדו בהמשך. עם זאת, ניכרת התמקדות בתרומת-הסילבוס להוראה ולמידה. בהתאם לכך, דגמי-הסילבוס ה"טוב" עוסקים יותר בצורכי-הלומד, ופחות – בנושאים אחרים שצוינו לעיל.

אחת הדוגמאות המקובלות לדגם סילבוס בהשכלה הגבוהה הוא הדגם של אלטמן וקשין, (2003; Altman & Cashin, 1992), מודל, שמרבים להתייחס אליו. אלטמן וקשין הדגישו את מחויבותו של המרצה לנושא, שהוא עוסק בו, למסגרת, שבתוכה הוא פועל, וללומדים, והוא הקרוב ביותר ליישום מטפורת ה"כוורת" שהזכרנו לעיל, שבעינינו הוא המצב הרצוי באינטראקציה שבין סילבוס לנמעניו. בעקבותיהם ניתן למצוא כותבים רבים שעסקו בנושא (כגון; Appleby, 1994; Carbone, 1998; Davis, 1993; Dayman & Hymers, 2001).

על-פי הדגם של אלטמן וקשין (Altman and Cashin, 1992), כל סילבוס בהשכלה הגבוהה חייב להכיל את המרכיבים הבאים:

1. מידע על הקורס – כותרת, מספר הקורס, מספר שעות או נקודות זיכוי, תנאי-קדם להרשמה בקורס, מס' החדר, ימים ושעות, שהמפגשים ייערכו בהם, וסוג הקורס (שיעור, מעבדה וכד').
2. מידע על המרצה – שם, תואר, מיקום משרדו, היכן להשאיר עבודות, כיצד ליצור אתו קשר, שעות קבלת קהל, שמות המתרגלים, והיכן ניתן להשיגם.
3. חומרי-קריאה וציוד נוסף – יש להציגם באופן מפורט על-מנת לאפשר את רכישתם או השגתם בדרכים אחרות (כגון צילום או השאלה).
4. תיאור הקורס ומטרותיו – במה עוסק הקורס, ומה מצופה, שהלומדים ידעו בסוף הקורס.
5. תיאור שיטות הוראה.
6. לוח הזמנים – רצוי, שיכלול התייחסות לנושאים נלמדים ולמועדי הגשת עבודות.
7. מדיניות הקורס (רציונל).
8. ציון קריטריונים וסטנדרטים להערכה.
9. ציון שירותי-תמיכה והאפשרויות לקבלם.

כפי שניתן להתרשם מן הדגם, מתייחסת רשימת-התכנים להצגת-מידע מְסֻפָּק ומשקפת תפיסה, המחייבת הצהרת-כוונות מפורטת וברורה מצד המרצה.

עם זאת, אין ניסיון להתערב בשיקולי-הדעת של המרצה לגבי אופי התכנים ולגבי הרצף והשיטה של הוראתם. בכך נשמרת האוטונומיה, המאפיינת את ההוראה בהשכלה הגבוהה.

המאפיין הבולט במודל המוצע הוא ריבוי האינטראקציות, הנדרשות מן המרצה לנמעני-הסילבוס – תוך התייחסות למגוון-רבדים.

דוגמאות לרבדים אלו הן הצגת מידע, המקשר בין הקורס לתכנית הלימודים המכללתית (סעיף 1), הצגת רציונל (סעיף 7) והגדרת מטרות תחיליות וסופיות (סעיף 4), המאפשרים הן ללומד והן לעמיתים ולגורמים מוסדיים להעריך את הקורס.

נראה, לנו, שריבוי האינטראקציות, שמציג מודל הסילבוס המתואר לעיל, הוא יישום של מטפורת ה"כוורת" ומכוון לסילבוס "טוב", המאפשר לכותבת-הסילבוס ולנמענים – התנהלות, המקדמת הוראה, למידה ושקיפות.

בצד המחקר – ישנה עשייה רבה בנושא תכנון סילבוסים בתוך מכללות ואוניברסיטאות בארץ ובעולם. בעשורים האחרונים פועלים מרכזים לקידום ולפיתוח של הוראה ולמידה בתוך אוניברסיטאות, כגון באוניברסיטת בר-אילן, שבה פועלת בתוך המחלקה למדעי-המדינה, סדנת-חובה לדוקטורנטים, ובה עוסקים, בין יתר הנושאים, גם בתכנון סילבוסים לקורסים; כך – גם באוניברסיטאות אחרות בארץ. באוניברסיטאות ובמכללות בעולם – ישנה התייחסות רבה לנושא באמצעות הנחיות מפורטות, כגון באוניברסיטת מניטובה בקנדה, באוניברסיטת הונולולו באיי-הוואי ובאוניברסיטת סטנפורד בארה"ב; האחרונה מציעה למרצה ספר הנחיות להוראה, אשר יש בו פרק על הכנת-קורס ועל כתיבת-סילבוס. עשייה זו מעידה על מידת החשיבות, שמיוחסת לסילבוס במוסדות-השכלה גבוהה.

כמעט לא קיים מחקר, העוסק בסילבוס של קורס במוסד להשכלה גבוהה העוסק בחינוך, אך ישנה התייחסות לתכנון לימודים – כביטוי ליישום עקרונות (כגון זילברשטיין וצבר בן יהושע, תשמ"ט).

האם ניתן להסיק מכך, שהנושא אינו חשוב דיו?

יש להניח, שהתשובה על כך מורכבת יותר מחיוב או שלילה, שכן הסילבוס נתפס בתוך המוסדות להשכלה גבוהה – כאמצעי, ובתור כזה הוא נמצא בתוך "מסלול"- התייחסות אדמיניסטרטיבי, ולכן הוא נחקר בהקשרים שונים מאלו שאנו מציעות כאן.

ב. צורכי הוראה-למידה של לומדים מבוגרים

חלק זה בסקירת הספרות יעסוק בהגדרת הלומד המבוגר (*adult learner*), ומאפייניו בארה"ב, באירופה ובארץ, ובבעיה, כיצד מיושמים צרכים אלו במהלך-הלמידה, ומה מקומו של הסילבוס במימוש חלק מצרכים אלו.

גיל לומדים מבוגרים מוגדרים הוא כבני 25 ומעלה, בעלי השכלה אקדמית קודמת, וכיום הם מייצגים בעולם קרוב למחצית הסטודנטים, הלומדים במסגרות להשכלה גבוהה (Kasworm, Sandmann, & Sissel, 2000). רוב הלומדים המבוגרים חוזרים ללמוד כדי לקדם קריירה, משיקולים משפחתיים (Aslanian 2001) ועל-מנת לרכוש ידע מתקדם ועדכני בתחום

התמחותם (Imel, 2001). במדינות רבות, ובעיקר – בעולם המערבי, מגיעים סטודנטים למוסדות להשכלה גבוהה (בעיקר מכללות) מיד לאחר סיום לימודי התיכון, בסביבות גיל 18, ולפיכך אינם נחשבים ללומדים מבוגרים על-פי הגדרה זו.

לעומת זאת, בארץ – מאפייני הלומדים המבוגרים הם שונים, וניתן לזהות בתוכם שתי קבוצות: האחת, סטודנטים, המגיעים ללימודי תואר ראשון בתחילת שנות ה-20 לחייהם, ולעתים – גם מאוחר יותר, לאחר שירות צבאי, ולרוב גם אחרי תקופת עבודה וטיולים בעולם. הם בעלי חלק מהמאפיינים של לומדים מבוגרים, אף-על-פי שהם מצויים בתהליך רכישה של תחום ידע/עיסוק ראשון (Sagy, 2000; פישל 2002). חלק מן הסיבות לאפיון הייחודי של הלומדים בארץ – קשור גם לאופי הקמפוס הישראלי, הן מבחינת היותו שונה מהקמפוס בארצות מערביות ובארה"ב (הפעילות החברתית מועטת באופן יחסי), והן מסיבות כלכליות ואישיות (למשל, חלק מהסטודנטים עובדים ובעלי-משפחות ומצויים בתהליך של התפתחות מקצועית כבר לפני הגעתם ללימודים פורמליים).

הקבוצה השנייה של לומדים מבוגרים בארץ – דומה ללומדים המבוגרים בארצות-המערב שצוינו לעיל, והם חוזרים ללימודים לצורכי הרחבת הסמכה, שינויים בנושא ההוראה או לצורכי עבודה אחרים, כגון לימודי-תעודה (קורס מנהלים, אבחון זידקטי). הדוגמאות המוצגות כאן מתייחסות בעיקר למכללות לחינוך, אך הן קיימות גם באוניברסיטאות, ובעיקר – בקשר ללימודים לצורכי-תארים מתקדמים, ללימודי-המשך וללימודי-תעודה.

המושג "אנדרגוגיה" (*andragogy* למידת מבוגרים) היה מקובל בגרמניה בתחילת המאה התשע-עשרה, אשר בה נתפס האדם המבוגר – כשונה מהלומד הצעיר, הזקוק להכוונה רבה וחסר ידע עולם. מחקרים בתחום זה התמקדו בייחודיות הלומדים המבוגרים, כגון מחקריו של לורג' (Lorge, 1947). הוא טען, שיש לגבש שיטות-חינוך יעילות למבוגרים. הוא סבר, שעל-מנת לגרום ללומד המבוגר ללמוד – יש ללמד מה שהמבוגרים רוצים, דהיינו מתן אפשרות שליטה ללומד על מהלך הלמידה האישי. הוא קבע, שלמבוגרים יש רצונות בארבעה תחומים: להרוויח, להיות, לעשות ולחסוך דבר-מה.

נוולס (Knowles, 1973; Knowles, et. al., 1998) וחוקרים נוספים – כגון פייק (Pike, 1989), ממשיכים להשתמש במושג "אנדרגוגיה" – כמאפיין-למידה של מבוגרים. הנחתם הראשונית, אשר נוולס ביסס עליה את טענותיו – בדומה לגישה המקובלת בסוף המאה התשע-עשרה, שהאדם המבוגר שונה מהילד או הלומד הצעיר.

בהתאם לכך הוא ביסס את הנחותיו:

1. ככל שהאדם מתבגר, הוא נוטה להעדיף הכוונה עצמית. לכן, מתמקד תפקיד המורה/המנחה בתהליכי-חקירה, ניתוח וקבלת-החלטות, ופחות – בהעברת-ידע.
2. מבוגרים לומדים וזוכרים מידע טוב יותר, אם הם יכולים ליחס אותו למאגר התנסויות אישיות קודמות. לכן חשוב לרתום את התנסויות-הלומדים לתהליך ההוראה-למידה, וזו צריכה להיות לב המתודולוגיה בהוראת-מבוגרים. יישומו אפשרי באמצעות השתתפות פעילה, שיחות, תרגילים, פתרון-בעיות וכד'.
3. צרכים ותחומי-עניין של לומדים מבוגרים מהווים נקודת-פתיחה לפעילויות מאמנות.

4. לומדים מבוגרים רוצים ללמוד מיומנויות או ידע, שהם יכולים ליישם באופן מידי, ועליהם לדעת בבהירות, מהו הקשר בין הנלמד לבין המיומנות העתידית, אשר לשמה באו ללמוד.

היום מקובלות גישות אלו גם בהוראת-לומדים שאינם מבוגרים, ובעיקר – במערכות-חינוך בעולם המערבי, אך ההבחנה בין לומד צעיר ללומד מבוגר – עדיין מקובלת.

אחד האמצעים, הנתפס כמקדם הוראה ולמידה של מבוגרים, הוא הסילבוס, המאפשר הצגת מידע באופן שהלומד יכול להתייחס אליו, להגיב עליו, להתכונן לו ולהשתתף באופן פעיל בהתאם לצרכיו ולדרישות המוסד המכשיר (Altman & Cashin, 1992; 2003). כלומר, ככל שהמידע המוצג ברור, מספק ומאפשר ללומד לראות את "התמונה השלמה" של הקורס, כך הוא יוכל להתארגן ולשתף פעולה בקורס או, לחלופין, לפרוש ממנו.

אמצעי שני לקידום לומדים מבוגרים הוא הכיתה, המהווה מרכיב מרכזי בחוויית-הלמידה של הלומד המבוגר, בעיקר – משום שעל-פי רוב אין באפשרותו לעסוק בפעילויות חוץ-כיתתיות בשל חוסר-זמן ובשל מחויבויות אחרות (Donaldson & Graham 1999). כתוצאה מכך, עיקר הקשר עם המרצה ועם העמיתים – מתפתח במהלך השיעורים, והכיתה הופכת לזירה מרכזית ליצירת משמעות בחוויית הלמידה (Kasworm, 1997). לפיכך, המורה הטוב בעיני הלומד המבוגר נתפס כמורה, המסייע לקשר בין התנסותו ועולם הידע שלו לבין מה שנלמד בכיתה (Kasworm & Blowers, 1994).

בהתאם לכך, אסטרטגיות-הוראה, המסייעות ללומד המבוגר בהפקת משמעות מן הנלמד, הן הבאות:

1) דוגמאות והסברים, המסייעים בקישור בין הידוע ללומד לבין החומר החדש; (2) הזדמנויות לדיון בכיתה; (3) מטלות, המתבצעות בקבוצות קטנות ומחייבות מעורבות פעילה של הלומד.

כך למשל, במחקרם של קאסוורם ובלוורס (Kasworm and Blowers, 1994) דיווחו סטודנטים על שני סוגי ידע שהפיקו מקורס: (1) ידע אקדמי/עיוני שֶׁפֶּלֶל תאוריות; (2) ידע מעשי/פונקציונלי, שניתן היה ליישם אותו ישירות לצורך פעילות יום-יומית.

נושא חדש יחסית בתחום הוראת הלמידה של לומדים מבוגרים הוא ההתייחסות הייחודית לנשים – תוך זיהוי צורכי לומדות והתייחסות לפדגוגיות מותאמות. המאפיינים הבולטים מסתמכים על עבודתה של בלנקי וחברותיה על אופן הבנת הידע של נשים, פיתוח ה"קול" האישי, המסע האישי לסמכות ופיתוח הזהות האישית. מאפיינים אלו תורגמו למאפייני-למידה; למשל, נשים מעדיפות סביבות-למידה שיתופיות ופחות תחרותיות, ומבנות ידע באמצעות קישור בין מרכיביו (Belenny, et al., 1986; Tisdell, 1998). הייס ופלנרי מתייחסות למאפייני למידה של נשים (Hayes & Flannery, 2000) בקשר לסגנון-השיח; הן מבחינות בין שיח-נשים, שהוא שיח תקשורתי (*rapport talk*), המתבסס על נרטיב אישי ליצירת קשר וקידומו, לבין שיח דיווחי (*report talk*), המבסס יחסי-כוח ומאפיין יותר גברים. הן מתייחסות לצורך לפתח את שני סוגי השיח הללו בקרב נשים וגברים – כדי לקדם התפתחות אישית.

לסיכום, נראה, שלומדים בוגרים: נשים וגברים – זקוקים לתנאים המקדמים למידה, שהם הצגת-מידע מְסֻפָּק, קישור הנושא הנלמד בקורס – למטרה, אשר לשמה הגיע הלומד לקורס,

ויצירת אפשרויות תרגול ויישום הנלמד בקורס – תוך שימוש בעולם הידע האישי של הלומדים. צרכים פדגוגיים, המתייחסים ללומדים בוגרים – קשורים פחות למבנה הסילבוס, אשר על-פי-רוב כולל מידע פדגוגי מועט.

המחקר

כאמור, עוסקת עבודה זו באפיון סילבוסים במוסד אחד להשכלה גבוהה ובבחינת-האינטראקציות שבין כותבת-הסילבוסים לנמענים.

בהתאם לכך, שאלות המחקר הן הבאות:

1. מה מאפיין סילבוסים במכללה לחינוך, אשר בה בוצעה העבודה?
2. אילו אינטראקציות מתרחשות בין כותבת-הסילבוס, הלומדים והמכללה?
3. ובעקבות זאת, מהן השלכותיהן של אינטראקציות אלו על שלוש ה"דמויות" הנ"ל?

מתודולוגיה

העבודה היא בעלת אוריינטציה איכותית קונסטרוקטיביסטית (שקדי, 2003) – בשילוב שיטות עיבוד מעורבות (Takkashori & Teddlie, 2003) (*mixed methods*). האוריינטציה האיכותית-קונסטרוקטיביסטית באה לידי ביטוי בהצבת שאלות המחקר, שהתעדכנו תוך כדי קריאת-החומר ועיבודו ואופן עיבוד הנתונים, שעסק בעיקר בניתוח תוכן באמצעות קטגוריות.

בנוסף, השתמשנו גם בטכניקות כמותיות, כגון שכיחויות ואחוזים בכימות תכנים בתוך הקטגוריות ובחינת הקטגוריות לאורך.

מדגם – 148 סילבוסים, שהיוו כ- 20% מכלל הקורסים במכללה הנחקרת בשנה זו (ראו נספח א', רשימת הסילבוסים). הסילבוסים עסקו במגוון נושאים, מכל מסלולי המכללה.

תהליך עיבוד הנתונים

הסילבוסים עובדו בתהליך של ניתוח תוכן (Miles & Huberman, 1994; שקדי, 2003) – באמצעות קטגוריות, שייצגו את הפורמט המכללתי והופיעו ככותרות. תתי-הנושאים בכל קטגוריה נבחרו באמצעות ניתוח תוכן אינדוקטיבי של כל הסילבוסים (Patton, 1990), ולאחר שהחוקרות ביצעו ניתוח מדגמי מצליב של סילבוסים.

שלבי עיבוד הנתונים:

א. דגם הניתוח של הסילבוסים

דגם הניתוח נבנה לפי פורמט הסילבוס המכללתי, שכל מרצה מקבלת לקראת הגשת הסילבוס, מדי שנה בשנה (נספח ב').

ב. ממצאי דגם הניתוח עובדו לפי קריטריונים של דגם הוראה למידה של לומדים מבוגרים (Altman & Kashin, 1992) ועקרונות ניתוח תוכן שבוצע בשני שלבים:

האחד – תאוריה מעוגנת בשדה (*grounded theory*), והשני – בהתאם לפורמט (כותרות) הסילבוס המכללתי (שקדי, 2003).

א. דגם הניתוח של הסילבוסים

1. מבנה הסילבוס (הכתוב בדומה לפורמט המכללתי או אחר) – בחלק זה בדקנו את הבאים: (א) מידת הדמיון לדגם המכללתי; (ב) אילו שינויים בוצעו בסילבוס שהוגש?
 2. מילים/ביטויים, המתארים את הבאים: הלומד, המורה, הקורס (סוג הקורס ואופיו, למי מיועד) – כדי לזהות את מידת האחידות או הייחודיות בשימוש בביטויים אלו. תחום זה נבחר, מאחר שבניתוח התוכן הראשוני שביצענו, נוכחנו לדעת, שיש מגוון רב בשימוש בביטויים שונים לתיאור הלומדים.
 3. מטרות: סוג המטרות, למה מכוונות, במי מרוכזות, מידת ההסבר של המטרה.
 4. תוכן: מילים ומושגים, המתארים את התוכן, את מידת הפירוט (קצר/ארוך) ומבררים, לאילו קטגוריות הם מתמיינים לפי הסיווג: עשייה, ידיעה, עמדות.
 5. דרכי-הוראה בתוך המכללה ומחוצה לה ומיון לפי מגוון השיטות.
 6. חובות הסטודנטים:
- חובות: חילקנו אותן לפי חובות רב-פעמיות, כגון השתתפות, נוכחות, קריאה, תלבושת וכד' וחובות חד-פעמיות, כגון עבודה, פרויקט, מבחן.
7. דרכי-הערכה: חילקנו את מגוון דרכי-ההערכה שזיהינו – לשלושה תתי-קריטריון: הערכה, שיש בה מאפיינים של בית-ספר, כגון נוכחות והשתתפות פעילה בשיעור; הערכה אקדמית – כגון מבחן, עבודה, הצגת-נושא לעמיתים; הערכה ייחודית להכשרת-מורים, כגון הוראה בפועל, הערכת שיעור בכיתה, הכנת מרכז למידה והצגתו.
 8. ביבליוגרפיה: מספר הפריטים בעברית ובאנגלית, סוג הפריטים (מאמרים, ספרים, ספרי-לימוד, אנציקלופדיות, אתרים), שנת פרסום, מידת תקינה אקדמית (לפי APA) של כתיבת הרשימה.
 9. זיהוי אידאולוגיות, מסרים ערכיים, תכונות של "מורה טוב" או "בוגר רצוי".

דגם הניתוח נוסה על-ידי שלוש חוקרות בניתוח חלוץ (*PILOT*) ושימש בהמשך לניתוח כל 148 הסילבוסים.

ב. כל הסילבוסים חולקו אקראית בין שלוש החוקרות: כל חוקרת ניתחה כשליש ממספר הסילבוסים. בתחילת תהליך הניתוח ובסופו – בוצעה בדיקה מצליבה, אשר בה כל אחת

- מהחוקרות הציגה נתוני-ניתוח ודוגמאות לפי הקטגוריות, שצוינו במודל שהוצג לעיל – כדי לבחון את מידת התיאום ביניהן.
- בעקבות בדיקות אלה – זוהו מאפיינים, שדרשו ניתוח חוזר, כגון פירוט אופי המטרות; סילבוסים, שהיו בהם יותר ממרצה אחד; הדמיון בין חובות-הסטודנטים לדרכי-ההערכה.
- ג. **איסוף הנתונים** נעשה באמצעות ספירת שכיחויות בכל אחת משמונה הקטגוריות, זיהוי תתי-נושאים בכל קטגוריה והשמטת קטגוריה מס' 8 בגלל מיעוט נתונים.
- ד. **איסוף קריטריונים דומים**, כגון חובות סטודנטים והערכתם. אף-על-פי ששני הקריטריונים הללו נותרו עצמאיים, ההתייחסות אליהם בנייתו התוכן הייתה משותפת.

ממצאים

תהליך העיבוד הניב מגוון-ממצאים, שאליהם התייחסנו בזיקה להקשרים אישיים (המרצה) וסביבתיים: המכללה – כמוסד, תכנית הלימודים המכללתית וצרכי-לומדים בוגרים. הקשרים אלו נבחרו בזיקה לסקירת ספרות המחקר בתחום, כגון קורנבלט (Combleth, 1990), בן שיר וגורי רוזנבליט (2004), אלטמן וקשין (Altman & Cashin, 1992, 2003), הרואים בסילבוס כלי מרכזי בהוראה ובלמידה ומייחסים חשיבות לכותבים, לנמענים ולמסגרת, שבתוכה נכתב הסילבוס. הממצאים המתוארים בהמשך מתייחסים להקשרים אלה – באמצעות שבע מהקטגוריות של דגם-הניתוח שהוצג לעיל:

1. מבנה הסילבוס

בתחילת כל שנה שולחת הנהלת המכללה לכל המרצים בקשה להגשת סילבוסים לקורסים, שהם מלמדים באותה שנה, מלווה בתבנית. התבנית המכללתית כוללת את הפרטים הבאים: שם הקורס, שם המרצה, מטרות, תכנים, חובות-סטודנטים, דרכי-הערכה ורשימה ביבליוגרפית.

אין הכוונה לרמת הפירוט או הצעות לאופן כתיבת הסילבוס – מעבר לכותרות שצוינו. רוב הסילבוסים שקראנו, נכתבו על-פי תבנית זו – במספר רב מאד של גיוונים, שפָּללו בעיקר העדר סעיפים או הוספתם. סילבוסים בודדים חרגו מהתבנית; למשל, הצגת מערך מפורט של תכנים עד לרמת שיעור בודד, או לחלופין תיאור קצר מאד של הקורס ואופיו ללא פירוט נוסף.

בקטגוריה זו מצאנו קשר בין מבנה הסילבוס למסלול-ההכשרה, כגון סילבוסים, שהיו מפורטים מאד (עד לרמת השיעור הבודד), ונראה, היה, שבחלק מן המסלולים קיימת מסורת של כתיבת סילבוסים בדרך מסוימת, שאימצו רוב המרצים באותו מסלול.

2. **מילים/ביטויים המתארים את הלומד, את המורה, את הקורס** (סוג הקורס ואופיו, למי מיועד) – כדי לזהות את מידת האחידות או הייחודיות בשימוש בביטויים אלו.
- הטבלה הבאה מרכזת את הממצאים בהקשרים אלה:

טבלה מס' 1 – ריכוז מילים/ביטויים המתארים את הבאים: הלומד, המורה, הקורס.

ביטויים המתארים קורס	ביטויים המתארים מורה	ביטויים המתארים לומד
קורס – 47%	מורה – 50.7%	סטודנט – 51.6%
שיעור – 43%	מרצה – 35.7%	תלמיד – 13.4%
רק בחלק מן הסילבוסים נמצאה הבחנה בין הבאים: שיעור, סדנה, תרגיל וסמינריון. (ראו נספח א', רשימת הסילבוסים).		לומד – 7.9%

3. מטרות

בקטגוריה זו התייחסנו לארבע תתי-קטגוריות: סוג המטרות, למה מכוונות, במי מרוכזות, מה מידת ההסבר של המטרה. ברוב הסילבוסים (144) זוהו מטרות, ובכולם – יותר ממטרה אחת.

טבלה מס' 2 – מטרות

מידת ההסבר	במי מרוכזות?	למה מכוונות?	סוג המטרות
ברוב הסילבוסים (120), נוסחו המטרות כהיגדים ללא הסבר, או הצגת רציונל, כגון "הכרת הגדרות שונות ללקות-למידה, ניתוח ודיון ביקורתי, השלכות אבחוניות וטיפוליות" (מבוא לליקויי-למידה).	המטרות התרכזו בשש תתי-קטגוריות: סטודנט, דידקטיקה, ידע, חברה, ערכים, בית-ספר. תת-הקטגוריות הבולטות היו "ידע" (47.2%), "דידקטיקה" (27.2%) ו"סטודנט" (22.5%).	המטרות כיוונו לשש תתי-קטגוריות: דיסציפלינה, דידקטיקה, ערכים, אידאולוגיה, פיתוח אישי של הסטודנטים ואסתטיקה. תת-הקטגוריה "דיסציפלינה" כללה את מרב המטרות (57.8%), ואחריה – תת-קטגוריה "דידקטיקה" (24.9%).	מצאנו שבע תתי-קטגוריות: ידע, מיומנות, עמדות, חשיבה, הערכה, הבנה והתנסות. שתי תתי-קטגוריות בולטות היו ידע (47.2%) ומיומנות (30.3%). שאר תתי-הקטגוריות קיבלו מעט התייחסות, והנמוכה ביותר עסקה בהתנסות בהוראה (2%).

דוגמה למטרה הממוקדת בידע: " להכיר את תכנית הלימודים הרגילה" (תכנית לימודים בכיתה ההטרוגנית). דוגמה למטרה הממוקדת במיומנות: "פיתוח מיומנות בקריאת-טקסטים של תורה שבעל פה...." (מבוא לתורה שבעל-פה, א').

לסיכום קריטריון המטרות:

מצאנו התמקדות בידע לסוגיו (ידע כללי, דיסציפלינרי, דידקטי). שאר תתי-הקטגוריות נמצאו במספרים קטנים מאוד.

4. תכנים :

תכנים נמצאו בכל הסילבוסים, וכללו מספר רב של היגדים, שברובם עסקו בהבהרה ובפירוט של התכנים. התכנים מוינו לשלושה תחומים: עשייה, ידיעה ועמדות. התחום הבולט היה תחום הידיעה (82.8%) לעומת עשייה (16.4%) ועמדות (0.8%).

דוגמה להיגד-תוכן הממוקד בידיעה: "הקדמה ללימוד המשנה: רקע היסטורי..." (משנה: פרקי אבות).

דוגמה להיגד תוכני הממוקד בעשייה: "במהלך הקורס תבחר כל סטודנטית סיפור קצר... תצטרך ללמד את הסיפור..." (דמות הילד בספרות העברית והכללית).

דוגמה להיגד הממוקד בעמדה: "התייחסות ללקות-למידה כחלק ממכלול השונות בבית-הספר מנקודת-ראות של בריאות ומגבלה בהבחנה מחולי ונקות ושל כוח בהבחנה מחולשה..." (מבוא לליקויי-למידה).

5. דרכי-הוראה :

קריטריון, שנמצא בשני שלישים מן הסילבוסים. הממצאים נותחו לפי דרכי-הוראה, הנהוגות בתוך מבנה המכללה (למשל הרצאות), ומחוצה לה (למשל, התנסות וסיורים). כל דרך-הוראה צוינה בנפרד – בלי לכלול אותה בקבוצות-דמיון. בסיום תהליך העיבוד – זוהו 286 דרכי-הוראה בתוך המכללה ו-21 דרכי-הוראה מחוץ למכללה.

בתוך המכללה זיהינו מגוון רב ביותר של דרכי-הוראה, שרוכזו ב-29 דרכים שונות. הבולטות בהן היו הרצאות (43.7%), דיונים (37.7%), הוראת עמיתים (16.6%), עבודה בקבוצות (16.6%), צפייה והאזנה (15.2%) והוראה יחידנית (13.2%). דרכי-ההוראה מחוץ למכללה רוכזו ב-9 דרכי-הוראה שונות, כגון סיורים ותערוכות (4%) והתנסות (3.3%).

6. דרכי-הערכה :

קריטריון, שנמצא ב-120 סילבוסים ובמגוון רב של אפשרויות. הממצאים עובדו לפי שלושת תתי-הקריטריונים.

טבלה 3 – דרכי-הערכה

הערכה בית-ספרית	הערכה אקדמית	הערכה ייחודית למכללה
מצאנו 15 תתי-קריטריונים, שעיקר התייחסותם הייתה להשתתפות פעילה בשיעור, לנוכחות, לביצוע מטלות בכיתה, למבדקים ולבחנים.	מצאנו 15 תתי-קריטריונים, ששלושת הבולטים היו הכנת-עבודות, מבחנים והכנת-פרויקט.	מצאנו 25 תתי-קריטריונים, שהבולטים בהם היו הרצאות של סטודנטים וכתבת-יומן פדגוגי. בשאר סוגי ההערכות, היו פריטים בודדים; למשל, הוראה בפועל הופיעה בארבעה סילבוסים בלבד.

7. חובות סטודנטים :

קריטריון זה הופיע ב-139 סילבוסים, והוא מוין לפי שני תתי-קריטריונים :
חובות רב-פעמיות : מצאנו 27 תתי-קריטריונים, שהבולטים בהם היו תרגילים, השתתפות, קריאה ונוכחות.
חובות חד-פעמיות : מצאנו 21 תתי-קריטריונים, שהבולטים בהם היו מבחן, עבודה והרצאת-סטודנט.

8. ביבליוגרפיה :

בקריטריון זה בחרנו שלושה תתי-קריטריונים, שנראו לנו חשובים בזיקה לצורכי הלומד הבוגר ועל-פי הנוהל המקובל במוסד אקדמי להשכלה גבוהה :

מספר הפריטים	עדכניות ותקניות	סוג הפריטים
ב-41 סילבוסים לא הייתה רשימה ביבליוגרפית. ב-110 סילבוסים היו כ-12 פריטים במוצע. ב-67 סילבוסים לא היו פריטים באנגלית, וב-43 הסילבוסים הנתרים היו במוצע 4 פריטים באנגלית במוצע.	מתוך 110 הסילבוסים, שבהם הייתה רשימה ביבליוגרפית, ב-85 מהם היו פריטי-ביבליוגרפיה, שנכתבו באופן תקין (APA, 2001). מתוכם, ב-23 סילבוסים היו פריטי-ביבליוגרפיה, שפורסמו בעשר השנים האחרונות, ו-31 סילבוסים הכילו פריטים, שפורסמו לפני שנת 1994.	מרבית-הפריטים היו מאמרים וספרים. 10 סילבוסים הפנו לפריטים אלקטרוניים; 10 סילבוסים הפנו למקראות; 17 סילבוסים הפנו לאנציקלופדיות עממיות; 11 סילבוסים הפנו לספרי-לימוד של בתי-ספר תיכוניים.

דיון

- כאמור, עבודה זו עסקה בחקר שלוש שאלות :
- מה מאפיין סילבוסים במכללה אחת לחינוך?
 - אילו אינטראקציות מתרחשות – כתוצאה ממאפיינים אלו בין כותבת הסילבוס, לבין הלומדים והמכללה?
 - ובעקבות זאת, מהן השלכותיהן של אינטראקציות אלה על שלוש ה"דמויות" הנ"ל, וכיצד הן משפיעות על תרבות המכללה הנדונה כאן?

א. מה מאפיין סילבוסים במכללה אחת לחינוך?

ממצאי ניתוח הנתונים זיהו שלושה מאפיינים :
המאפיין הראשון, הבולט ביותר, הוא המגוון הרב מאד, שנמצא כמעט בכל אחד משבעת התחומים שנבדקו.

המאפיין השני, הוא אופיים התמציתי של רוב הסילבוסים שסקרנו. המאפיין השלישי הוא העדר המבנה הפורמלי (כגון מבנה, המיידע את הקורא לאופי הקורס, השיעור, התרגיל... ולמי הוא מכוון וכד'), המאפיין סילבוס בהשכלה הגבוהה. לכל אחד משלושת המאפיינים הללו – יש משמעות שנדון בה, אך לכולם יחד יש משמעות משותפת, שמהווה מעין אמירה, הפונה אל שתי השאלות האחרות, ובמידה רבה היא גם משיבה עליהן.

כאמור, רוב הסילבוסים בעבודה זו נכתבו בפורמט מכללתי בגיוונים רבים, שכללו בעיקר העדר או תוספת של סעיף אחד לפחות ופירוט מועט ולא סטנדרטי (לפי הדגם שהוצע בפורמט) של פרטים מזהים על הקורס. ממצא זה מעיד על התחשבות כותבות-הסילבוס בהקשר הסביבתי (פורמט המכללה) – תוך שמירה על העדפות אישיות; כלומר, תבנית-הסילבוס, כפי שהמכללה מציעה, נתפסת על-ידי המרצות כהמלצה, והמרצות אימצו חלקים מתוך הסילבוס – בהתאם למה שנראה, להן מתאים. העדפות אלו מעידות על תפיסות הכותבות בקשר לאופן, שבו יש לכתוב סילבוס, תרומת-הסילבוס לקורס, לתחום-הדעת וללומדים.

נראה, שנעדרת התייחסות ממוקדת אל הלומדים כנמענים, שיש לתת להם את מרב המידע, על-מנת שיוכלו להיעזר בסילבוס באופן יעיל. כפי שנראה, בהמשך, פרטים אלו חוברים לתצרף, שבו המרצה ניצבת במרכזו, מתמקדת בתחום-הדעת ואינה מייחסת חשיבות לפרטים, המצויים מחוץ למעגל-הידע הדיסציפלינרי שלה.

בהתאם לכך, רוב הסילבוסים התמקדו במטרות, בתכנים ובחובות הלומדים, ובמידה מעטה – במאפיינים מזהים של הקורסים; למשל, כיצד מוגדר הקורס מבחינת התכנית המכללתית (שיעור, תרגיל, סמינריון, סדנה וכד'); לאיזה תחום הוא שייך (חינוך, דיסציפלינה, הכשרה); השתייכות למסלול, שנה, דרישות-קדם, פרטי-המרצה, וכיצד ניתן ליצור אתה קשר... וכד'.

ייתכן, שהמכללה משלימה פרטים אלו ברישום הפורמלי של תכנית-הלימודים המכללתית, אך הסטודנטים מקבלים מן המרצות את הסילבוס שאנו סקרנו, כאשר רוב חלקים אלו חסרים בו. בנוסף, ברוב הסילבוסים לא היה רציונל, והמטרות והתכנים התייחסו לתוכן הקורס ללא הסברים לבחירתם. הם התמקדו לרוב בהעברת-ידע תמציתי ותרגול מועט יחסית – עם קישור מועט לתחום-ההוראה

בספרות המחקר, החוקרת סילבוסים בהשכלה הגבוהה, נתפסת בחירת-התכנים כהצהרת-כוונות של כותבת-הסילבוס וכמייצגת עמדה הן בהקשר הדיסציפלינרי (מה חשוב בתחום הדעת) (Doyle & Carter, 2003) והן בקשר ללומד [מה חשוב ללמד סטודנטים בתחום הדעת] (אייילון, 1998).

קרוב לשליש מתכניות-הלימודים שסקרנו – לא הכילו רשימות ביבליוגרפיות. בשאר הסילבוסים – הרשימות הביבליוגרפיות התאפיינו במגוון של דרכי-הצגה ומידת-עדכון. רק בחלק קטן מן הסילבוסים היו הַקוֹנוֹת מפורטות לגבי קריאת פריטים ביבליוגרפיים, כגון עמודים, ולא נמצאו כלל הַקוֹנוֹת למיקום הפריטים בספרייה ולמידע מסייע, כגון קיום עותק שמור בספרייה וכד'. ככל שיש בסילבוס יותר פרטים, המקילים על הסטודנטית לאתר פריטי-קריאה, כך גדלה נגישותם לחומרים הנלמדים בקורס. מכאן, שרשימה ביבליוגרפית והצגה "ידידותית" עשויות להעיד על תפיסת כותבת-הסילבוס לגבי דרכי-ההצגה של נושאי-הקורס ולגבי-האופן, שבו ניתן להקל על הלומדים ולקדם קריאה ולמידה עצמית בנושאי-הקורס. עד

כאן, התמונה המתקבלת היא של "מבט פנימה" של המרצה, עיסוק בידע תחומי, באופן שאינו מעודד את הלומדים להצטרף.

בנוסף, יוצר המגוון הרב, ריבוי "שפות", מעין מגדל-בבל של שימוש במושגים, שאין בהם אחידות, שמגבירים את הקושי של שימוש בסילבוס בהמשך – לצורך קבלת זכאות במעבר ממכללה למכללה או בלימודי-המשך.

ב. אילו אינטראקציות מתרחשות – כתוצאה ממאפיינים אלו בין כותבת-הסילבוס, לבין הלומדים והמכללה?

הסילבוסים שנסקרו חושפים מערכת-אינטראקציונית (יחסי-גומלין ותקשורת) חלקית בין כותבת-הסילבוס, לבין הלומדים והמכללה. זו אמירה המחייבת הצדקה, ואנו נעשה זאת באמצעות הצגת האינטראקציה שבין כותבת-הסילבוס ללומדים ולמכללה – בזיקה לשני חלקי הסילבוס: העליון, המכיל את החלקים האינפורמטיביים, כגון שם הקורס, שנת יעודו, סוג הקורס, המרצה וכד', והתחתון, המכיל את הסעיפים, העוסקים במטרות-הקורס, בתכניו וכד'.

לגבי החלק העליון של הסילבוס – ברוב הסילבוסים נמצאה התייחסות חלקית לנושאים הללו או התעלמות מהם – ממצא, שניתן להסביר אותו בכך שכותבת-הסילבוס אינה מייחסת חשיבות לכך, ובכך היא מתעלמת מחלק מרכזי באינטראקציה עם לומדים מבוגרים, על-פי הדגם המנחה של אלטמן וקשין (Altman & Cashin, 1992 ; 2003).

מצב דומה מתקיים בהקשר זה גם עם המכללה (כמוסד, כלומר אינטראקציות עם חברי-צוות וגם בקשר לתכנית-הלימודים). היעדר התייחסות לפרטים אלו גורם למצב של היעדר-אינטראקציה, שיוצרת כותבת-הסילבוס.

ספרות המחקר בנושא, כגון ספרה של גרונרט (Grunert, 1997), המדגישה את חשיבות האינטראקציה שבין מרצה לסטודנטים כמקדמת למידה של הסטודנטים.

בחלקו התחתון של הסילבוס ישנה הצגת-מידע תמציתית, המאפשרת ללומדים קבלת-מידע על הקורס, שכולל גם חובות-סטודנטים, מידע מסייע, כגון רשימה ביבליוגרפית.

כאן האינטראקציה המתאפשרת פותחת בפני הלומדים והמכללה אפשרויות מגוונות יותר, כגון אפשרויות לקיום שיח בנושאים הנלמדים, משא ומתן לגבי אופי המשימות ומועד הגשתן, קישור הסילבוס לתכנים של קורסים אחרים או לצורכי קבלת-פטור על סמך הצגת תכנים שנלמדו.

מחקרים, העוסקים בסילבוס הממוקד בלומד, כגון מחקרן של פיר ומרטין (Peer & Martin, 2005) – מדגישים את האפשרויות של הלומד להיות שותף פעיל בלמידה בזכות סילבוס, שאופן הצגתו (גם לגבי המבנה הפורמלי וגם ברמת הפירוט) מעודד זאת. מעבר לכך, הן מציגות תפיסה, אשר בה המידע המוצג בסילבוס מאפשר ללומד ללמוד ולהתפתח בתחום הנלמד גם בכוחות עצמו.

כלומר, ככל שהסילבוס מפורט יותר, הוא עשוי לזמן יותר אינטראקציות בין כותבת-הסילבוס ללומדים ולגורמים מוסדיים ולתכנית-הלימודים. ממצאינו מראים, שרוב הסילבוסים בעבודה זו מְמַנִּים אפשרויות אינטראקציה חלקיות, ובעיקר – בין המרצה וללומדים, שֶׁכֵּן הסילבוס פונה בעיקר ללומדי-הקורס, ופחות – למוסד ולתכנית-הלימודים. חלק מהאינטראקציה הזו היא תוצאה של היעדר "שפה" אחידה.

ג. מהן השלכותיהן של אינטראקציות אלו על שלוש ה"דמויות" הנ"ל, וכיצד הן משפיעות על תרבות המכללה הנדונה כאן?

ממצאים אלו מראים, שהמכללה מצטיירת כאן כארגון, המציע למרצים תבנית-סילבוס דומה לזו, הנהוגה בהשכלה הגבוהה, אך בפועל מאפשרת למרצה לנהוג בהתאם לבחירתה. המכללה מקבלת את מגוון השינויים ואת ההעדפות, שהמרצות בוחרות בכתיבת-הסילבוסים, ואינה אוכפת אחידות. היעדר-האחידות והמגוון הרב מעידים, מחד גיסא – על גישות פלורליסטיות ויצירתיות מצד המרצים, אך מאידך גיסא – גם על היעדר התייחסות לצורכי-הלומדים, שכן חלק מתפקיד הסילבוסים מכוון ליצור שפה משותפת בין המרצים לסטודנטים ובכך לסייע לתהליכי-ההוראה והלמידה. יצירת השפה המשותפת היא גם תפקיד המכללה, והיעדרה מעיד על קיום תפיסה מכללתית אחרת או לחלופין, על היעדרה.

אישוש לכך ניתן למצוא בטענותיה של קורנבלט (Combleth, 1990), אשר לפיהן, תכנית-לימודים משקפת את סביבתה ואת כותב-התוכנית, ומעידה על הקשר שבין המכללה לבין כותבי-הסילבוס. לטענה זו מצאנו עדויות תומכות בממצאינו, שכן המרצות מעצבות (כל אחת – בדרכה, ובסופו של דבר – כולן יחד), את סביבת-המכללה בהקשר מאפייני תכנית הלימודים. מעבר למסגרת הכללית של תכנית הלימודים המכללתית, המציינת את תוכני-ההכשרה ברמת הכותרת (לימודי-חינוך, דיסציפלינה והכשרה) ואת מספר הקורסים שיש ללמוד, הרי דרך הצגת התכנים, מוקדי-הקורסים, נקבעת על-ידי העדפות המרצה.

לסיכום, שני הממצאים המרכזיים בעבודה זו קשורים זה בזה ביחסי-גומלין: האחד, התמקדות כותבת-הסילבוס בתחום-הדעת – תוך צמצום עד היעדר של ההתייחסות למרכיבים נוספים.

השני, תגובת המכללה על התמקדות זו.

נראה, שהמכללה מקבלת את התמקדות המרצה בתחום-הדעת – תוך התעלמות ממרכיבים נוספים, ובכך היא מזדהה עם תפיסה אקדמית מסורתית, אשר לפיה ידע הוא המרכיב המרכזי, ובעל-הידע קובע, מה וכיצד ילמדו הלומדים.

בנוסף, ההתעלמות העקבית מתחום-הדעת המרכזי, שהמכללה עוסקת בו – הכשרת מורים – מעוררת שאלות על תפיסת-ההכשרה להוראה; כלומר, מכללה, העוסקת בהכשרה לתחום מוגדר, צריכה – להלכה וגם למעשה – להציג את תפיסותיה בהקשר לתחום הנדון, שכן תפיסות אלו אמורות להנחות את כלל השותפים במוסד: מרצים וסטודנטים. הממצאים שהוצגו לעיל מציגים תפיסה לא ברורה, ובעיקר – חסרת-אחידות במעשה.

מגבלותיה של עבודה זו קשורות בסקירת סילבוסים במכללה אחת, בשנה אחת והתייחסות לסילבוסים של קורסים, שאינם מקוונים בלבד. מחקר-המשך בנושא חקר מאפיינים של סילבוסים ב-12 מכללות להכשרת מורים בארץ, בשנת-לימודים זהה ותוצאותיו – התפרסמו בד"ר מחקר, שהוגש בסתיו 2005.

תרומת-עבודה זו מתבטאת בהצגת ממצאים ראשוניים, המתייחסים לניתוח-תוכן של סילבוסים במכללה לחינוך בארץ והצגת נושאים למחקרים נוספים בתחום-ההשכלה הגבוהה בארץ. אף-על-פי שהנושא זוכה להתעניינות בהקשר המעשי והמחקרי בעולם, הרי בהשכלה הגבוהה בארץ העיסוק בתחום עדיין נשאר בעיקר בתחום-המעשה, ופחות – בתחום-המחקר.

ביבליוגרפיה

- איילון, ח' (עורכת). (1998). **תוכניות לימודים כהבניה חברתית**. תל-אביב: הוצאת רמות.
- בן שיר, ד' וגורי-רוזנבלט, ש' (2004). **פיתוח והפעלה של תוכניות לימודים**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גורי-רוזנבלט, ש' (1996). תכנית לימודים כתחום אקדמי: שינוי דגשים בתיאוריה ובמעש בשנות ה-80 וה-90. בתוך ש' גורי-רוזנבלט ותי' זהר (עורכות), **תכנון לימודים: מקראה** (עמ' 9-32). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- זילברשטיין, מ' וצבר בן יהושע, נ' (1989). כיצד להפוך את "תכנית הלימודים" לכלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה? **הלכה למעשה בתיכנון הלימודים**, 6, 76-89.
- חטיבה, נ' (1997). **הוראה יעילה באוניברסיטה**. תל-אביב: רמות.
- פישל, ד' (2002). **גורמים אישיים ומוסדיים המתקשרים לאמונות, עמדות חינוכיות והצלחה בלימודים: מתכשרים להוראה בזואים ויהודים**. עבודת דוקטורט שלא פורסמה. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- גרייר, ל' ועילם, י' (2005). שינויים דמוגרפיים בחברה הישראלית ותכניות לימודים בהכשרת מורים – ניתוח תוכן וניתוח היסטורי משווה. בתוך ר' לידור, ב' פרסקו, מ' זילברשטיין ומ' בן-פרץ (עורכים), **צמתים במחקר חינוכי: שיקולי דעת של חוקרים** (עמ' 301-322). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאורי ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Altman, H. B. (1989). Syllabus shares: What the teacher wants. *The Teaching Professor*, 3, 1-2.
- Altman, H. B., & Cashin, William E. (1992). Writing a syllabus. *Idea Paper No. 27*. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University. Available from EDRS as document 395539.pdf.
- Altman H. B. (1999). Syllabus shares: What the teacher wants. In M. Weimer & R. A. Neff (Eds.), *Teaching college: collected reading for the new instructor* (pp. 45-46). Madison: WI. Magna.
- Altman, H. B., & Cashin, W. E. (2003, May). Writing a syllabus. *Honolulu Community College Intranet*. Retrieved November 25, 2008, from <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/writesyl.htm>
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Appleby, D. (1994). How to improve your teaching with the course syllabus. *APS Observer Newsletter*, May/June.
- Aslanian, C. B. (2001). You're never too old: Excerpts from adult students today. *Community College Journal*, 71, (5), 56-58.
- Becker A. H., & Calhoun, S. K. (1999). What introductory psychology students attend to on a course syllabus. *Teaching of Psychology*, 26 (1), 6-11.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books Inc.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carbone, E. (1998). *Teaching large classes: Tools and strategies*. Thousand Oaks, CA: SAGE. [One of the four major sections, "Starting out Right," provides tips on designing a syllabus.]
- Combleth, C. (1990). *Curriculum in context*. Basingstoke: Falmer Press.
- CTE: *Center for Teaching Excellence*. Retrieved November 25, 2008, from <http://www.oir.uiuc.edu/index.htm>
- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass. [The bulk of this book is available online, and chapter 2 focuses on the creation of the syllabus as part of the larger teaching plan <<http://uga.berkeley.edu/sled/bgd/syllabus.html>>.]
- Dayman, Jeanette and Lesley Hymers, "Course Outlines (Syllabi): What do they tell us?" Paper presented at the Society for Teaching and Learning in Higher Education Conference in St. John's, 2001
- Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50 (1), 24-40.
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Kasworm, C., & Dirx, J. M. (1999, April 19-23). *Adult undergraduates' participation and involvement: Future directions for theory and research*. Paper presented at the

- annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Ontario, Canada. (ED 430 473).
- Doyle, W., & Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: Implications for teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 129-137.
- Eberly, M. B., Newton, S. E., & Wiggins, R. (2001). The syllabus as a tool for student-centered learning. *Journal of General Education* 50 (1), 56-74. Retrieved November 25, 2008, from http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_general_education/v050/50.1eberly.pdf
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garavalia, L., Hummel, J., Wiley, L., & Huitt, W. (1999). Constructing the course syllabus: Faculty and student perception of important syllabus components. *Journal of Excellence in College teaching*, 10 (1), 5-22. Available online at http://teach.valdosta.edu/whuitt/papers/cons_course_syll.doc
- Grunert, J. (1997). *The course syllabus: A learning-centered approach*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc.
- Hativa N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and belief of law professors. *Instructional Science*, 28, 491-523.
- Hayes, E. & Flannery, D. D. (2000). *Women as learners: The significance of gender in adult learning*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Imel, S. (2001). Adult learners in postsecondary education. *Practice Application Brief*, 17. Retrieved November 25, 2008, from <http://www.cete.org/acve/textonly/docgen.asp?tbl=pab&ID=107>
- Kasworm, C. (1997, March). *Adult meaning making in the undergraduate classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ED 410 778)
- Kasworm, C., & Blowers, S. (1994). *Adult undergraduate students: Patterns of learning involvement. final research report*. Knoxville: University of Tennessee. (ED 376 321)
- Kasworm, C., Sandmann, L. R., & Sissel, P. A. (2000). Adult learners in higher education. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education*, pp. 449-463. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- Knowles, M., Elwood, F., Swanson, R.A. (1998). *The adult learner*. Houston: Gulf Publishing.
- Lorge, I. (1947). Effective methods in adult education: Report of the southern. *Regional workshop for agricultural extension specialists*. Raleigh, NC: North Carolina State College.
- Matejka, K., & Kurke, L. B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42 (3), 115-117.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- NEA: National Education Association. Retrieved November 25, 2008, from <http://www.nea.org/>
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50 (2), pp 55-61.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Peer, K. S., & Martin, M. (2005). The learner centered syllabus: From theory to practice in allied health education. *The internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3 (2). Retrieved November 25, 2008, from <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol3num2/peer.htm>
- Pike, R. (1989). *Creative training techniques handbook* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Lakewood Books.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Sagy, S. (2000). Russian immigrant students attending an Israeli university: Factors influencing early dropout. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 36, 362-375.
- Smith, M. F., & Razzouki, N. Y. (1993). Improving classroom communication: The case of the course syllabus. *Journal of Education for Business*, 68, 215-221.
- Takashori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Newbury Park, CA: Sage.

סילבוס, מה הוא אומר? זיהוי ואפיון של אינטראקציות בין כותבי הסילבוס לבין נמעניו במכללה לחינוך

- Taylor, F. W. (1911). The principles of scientific management. Retrieved November 25, 2008, from <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1911taylor.html>
- Tisdell, E. J. (1998). Post-structural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-156.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didactic Tradition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolcock, M. J. V. (2003, May). *Constructing a syllabus*. Retrieved November 25, 2005, from http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/syllabus.htm

נספח א'

רשימת סילבוסים תשס"ג

רשימת הסילבוסים מוצגת כאן לפי סדר א"ב. הפרטים צוינו כאן כפי שהופיעו בסילבוס.

מס'	שם הקורס	סוג הקורס	למי מיועד	מסלול	ש"ש	סמסטר / שנת
אמנות						
1	קורס יסודות הרישום באמנות חזותית	שיעור	שנה א'	אמנות	2	
2	מתודיקה של תלת-ממד		שנה א'	אמנות		
3	מתודיקה של תלת-ממד		שנה א'	אמנות		
4	ניתוח אירועים לימודיים וחינוכיים ב'	סדנה + שיעור	שנה ב'	הוראת אמנות	2	
5	עיצוב אמנותי	סדנה	שנה א'		2	
6	מבוא לאמנות מהעת העת החדשה ועד לימינו	שיעור	שנה א'	אמנות	1	
7	מבוא לקורס הדפס – רשימת שיעורים שנתית	קורס / סדנה		אמנות		
8	אמנות במולטימדיה	קורס / סדנה		אמנות		
9	אמנות הצילום					
10	אמנות הצילום (בסיסי)					
11	בעיות נבחרות באמנות					
12	בעיות נבחרות באמנות מודרנית				1	סמסטר א'
13	מחשב גרפיקה ממוחשבת		שנה ב'	אמנות	30 ש"ש	
14	התנסות בהוראה		שנה ב'	אמנות	1	
15	יישום של עקרונות					
16	ימי הביניים	פרוסמיני	שנה ב'	אמנות	2	
17	בעיות נבחרות באמנות					
18	הרנסנס והבארוק	פרוסמיני	שנה ב'	אמנות	2	
19	הביזנטית		שנה ב'			
20	תורת הכתב, קליגרפיה ועיצוב כרזה	סדנה	שנה ב'		3	
21	האמנות העכשווית					
22	אמנות ישראלית		שנה ג'	אמנות	1	
23	בראי הפוסט-מודרניזם	פרוסמיני	שנה ג'		2	סמסטריאל
24	היבטים של אמנות					
25	הכנה של תצוגה ותערוכות בביה"ס	סדנה	שנה ג'		1.5	
26	הכנה תלבושות ותפאורה לאירועים של ביה"ס	סדנה	שנה ג'		1.5	
27	התאמת פעילויות יוצרות					
28	התאמת פעילויות יוצרות לאוכלוסיות שונות בחינוך מיוחד (=ח"מ)			אומנות		

סילבוס, מה הוא אומר? זיהוי ואפיון של אינטראקציות בין כותבי הסילבוס לבין נמעניו במכללה לחינוך

מס'	שם הקורס	סוג הקורס	למי מיועד	מסלול	ש"ש	סמסטר / שנת
29	התמד ושינוי בתהליכי למידה והוראה				1	
30	מדגם של נושאי חתך באמנות	סמינריון	שנה ד'	אמנות		
31	מושגי יסוד ואבחנות					
32	סדנה בעיצוב תלת ממד					
33	סדנה בעיצוב תלת ממד			אמנות		
34	סוגיות באסתטיקה	שיעור	שנה ד'			סמסטר ב'
35	קורס רישום מתקדמים					
36	תולדות האמנות היהודית					
37	מהעת העתיקה עד התקופה מודרנית עכשווית		שנה ד'	אמנות		
בדואים (מסלול גיל רך ויסודי)						
38	הבעה בע"פ		שנה ב'	בדואים	2	
39	המורה כסוכן שינוי			ח"מ בדואים	2	
40	לשון עברית II			בדואי גיל רך, יסודי	2	
41	לשון עברית I			בדואי גיל רך, יסודי	2	
42	לשון עברית II			מסלול בדואים, גי"ר יסודי	2	
43	משחקים לימודיים ושילובם			בדואי	30 ש"ש	
44	תקשוב בחינוך		שנה ג'	גי"ר בדואי	60 ש"ש	
גיל רך						
45	גישות בהוראת הקריאה והכתיבה		שנה ב'			סמסטר א'
46	ילדים בגי"ר		שנה ב'		1	
47	הוראת הקריאה והכתיבה שנה ב'				2	
48	המשחק הדרמטי				1	
49	דרכי הוראת המוסיקה		שנה ג'			
50	לשון ילדים			גיל רך, בית הספר היסודי	2	
51	מבוא לתורת הגן		שנה א'		2	
52	סדנה דידקטית	שיעור/ סדנה		גננות	2	
53	סדנה דידקטית	סדנה	שנה ב'	גננות	2	
54	סדנה דידקטית דרכי הוראה בכיתות א' ו-ב'				2	
55	ריתמוסיקה		שנה ג'		1	
56	ריתמוסיקה		שנה ג'		1	
57	תכניות לימודים					
58	תכניות לימודים				1	
59	תקשוב בחינוך		שנה ג'		60 ש"ש	

מס'	שם הקורס	סוג הקורס	למי מיועד	מסלול	ש"ש	סמסטר / שנתי
60	מושג הילדות לאורך התקופות שיעור		שנה ד'			סמסטר ב'
חטיבת בנינים						
61	אסטרטגיות לפתרון בעיות	שיעור		מורים עולים	2	שנתי
62	אסטרטגיות בפתרון בעיות		שנה א'	מתמחי מתמטיקה	2	
63	גאומטרייה אוקלידית	שיעור/ סדנה		מורים עולים	2	שנתי
64	גישה וקטורית לגאומטרייה	שו"ת		מורים עולים	2	סמסטריאל
65	גרפיקה ממוחשבת			מתמחי מחשב	30 ש"ש	
66	דמות הילד בספרות העברית והכללית					
67	דקדוק			כיתת עולים	2	סמסטר א'
68	דקדוק			כיתת עולים	2	סמסטר א'
69	דקדוק		שנה א'		1	
70	דקדוק עברי			חט"ב במגזר הבדואי		
71	הבעה בע"פ בכיתות העולים			מורים עולים לאנגלית		
72	הבעה בע"פ בכיתות העולים			מורים עולים לאנגלית		
73	הוראת האלגברה	שיעור		מורים עולים		
74	תחביר	שו"ת	שנה א'	חט"ב מתמחים בלשון	1	
75	תחביר עברי		שנה א'	כיתת בדואים, חט"ב	2	
76	הוראת הלשון		שנה ב' ו-ג'	חט"ב		
77	יסודות הסמנטיקה	שיעור	שנה ג'	חט"ב + מסלול בדואי	1	
78	יסודות הספרות					
79	יישומי מחשב בהוראת מתמטיקה			מורים עולים		
80	לשון עברית			מורים עולים לאנגלית		
81	לשון עברית			מורים עולים לאנגלית	2	
82	מבוא לליקויי-למידה			חנ"מ חט"ב	2	
83	מבוא לשירה					
84	מבוא לשירה					
85	מבוא לתורת האקלים	שו"ת			1	
86	מושג הפונקציה ופונקציות מיוחדות		שנה א'	מתמחי מתמטיקה חט"ב	2	
87	סדנה דידיקטית		שנה ג'	חינוך בלתי פורמלי		שנתי
88	סדנה דידיקטית		שנה ב'	חינוך בלתי פורמלי		שנתי
89	ספרות עברית			עולים חדשים	1	

סילבוס, מה הוא אומר? זיהוי ואפיון של אינטראקציות בין כותבי הסילבוס לבין נמעניו במכללה לחינוך

מס' / שם הקורס	סוג הקורס	למי מיועד	מסלול	ש"ש	סמסטר / שנת
90	ספרות עברית		עולים חדשים	1	
91	עקרונות בסוציולוגיה המודרנית				
92	פונקציות	שו"ת		2	שנתי
93	פונקציות מיוחדות	שנה א'		1	
94	תולדות ישראל בעת החדשה		עולים חדשים		
95	תורת ההגה והצורות		למתמחים בלשון עברית	2	
96	תחביר 2	שו"ת	שנה ב'-ג'	1	
97	עברי		כיתת בדואים, חטי"ב		
98	תנ"ך		עולים חדשים	2	
99	תנ"ך		עולים חדשים	2	
100	תרבות בית הספר הישראלי		עולים חדשים	2	
101	תרבות בית הספר הישראלי		עולים חדשים	2	
102	EFL and Technology		עולים חדשים	60 ש"ש	
103	EFL and Technology			60 ש"ש	
104	Second year writing proficiency			60 ש"ש	
105	Writing proficiency third year			60 ש"ש	
חינוך גופני					
106	הדרכה פדגוגית בחנ"ג		שנה א'		
107	התעמלות ספורטיבית		שנה א'	2	
108	התעמלות ספורטיבית		שנה א'	2	
109	התעמלות ספורטיבית		שנה ב'	1	
110	ידע ארגון ומנהל ספורט	שו"ת		2	
111	פרויקט בהתעמלות ספורטיבית		שנה ב'		
112	פרויקט בהתעמלות ספורטיבית		שנה ב'	חני"ג	
113	סוציולוגיה של החני"ג		שנה ג'	2	התמחות בריאות הציבור
114	התעמלות ספורטיבית		שנה ב'	2	
115	תזונה לספורטאים ולפעילות גופנית		שנה ד'	2	
116	תזונה לספורטאים ולפעילות גופנית		שנה ד'	חני"ג	
חינוך מיוחד					
117	אבחון וטיפול בקשיים בחשבון		מתמטיקה חנ"מ		
118	מוקנות לחשבון		מתמטיקה חנ"מ		
יסודי					
119	אוריינות – תהליכי קריאה וכתובה		שנה א'		סמסטר ב'

שנתון "Jke" – תשס"ט – כרך י"ז

מס'	שם הקורס	סוג הקורס	למי מיועד	מסלול	ש"ש	סמסטר / שנתי
120	ליקויי חשבון			מתמטיקה יסודי-כללית		
לימודים כלליים						
121	הגה וצורות			למסלולים שונים	2	
122	התפילה ואופני ביטוייה				1	סמסטר ב'
123	חג ומועד			מורים עולים	2	
124	חג ומועד			מורים עולים	2	
125	חג ומועד ב'					סמסטר ב'
126	חג ומועד ב'			מקרא ותושב"ע	1	סמסטר ב'
127	חג הסתיו והחורף			מקרא ותושב"ע		סמסטר א'
128	לשון רמה א'		שנה א'	כל המסלולים	2	
129	לשון ג'			לכל המסלולים		
130	לשון רמה ג'			כל המסלולים	2	
131	לשון וחברה			למסלולים שונים	1	
132	לשון עברית – לימודי יסוד			מסלולים שונים	2	
133	לשון עברית – לימודי יסוד			מסלולים שונים רמה א'	2	
134	לשון עברית – לימודי יסוד			מסלולים שונים רמה ב'	2	
135	לשון רמה ב'		שנה א'	כל המסלולים	2	
136	מבוא ללשון המקרא			למסלולים שונים	1	
137	מבוא לפילוסופיה של החינוך לאמנות	שיעור	שנה ב'	מבואות ולימודי חינוך כלליים	1	
138	מבוא לתושב"ע					סמסטר א'
139	מבוא לתושב"ע – ב'				1	סמסטר ב'
140	מבוא לתושב"ע – א'				1	סמסטר א'
141	מבוא לתושב"ע – סוגיות בזהות יהודית					
142	מבוא לתורת הלשון			בין מסלולי	2	
143	מחזור החיים היהודי			מקרא ותושב"ע	1	סמסטר א'
144	מעגל החיים היהודי					סמסטר א'
145	מרכז למידה ומיצג			בין-מסלולי	30 ש"ש	
146	משחקים לימודיים ושילובם בהוראה			בין-מסלולי	30 ש"ש	
147	משלים וסיפורי בע"ח					
148	משנה: פרקי אבות					סמסטר א'
149	ניקוד	שו"ת		למסלולים שונים	1	
150	החיפוש אחרי העצמי	שיעור	שנה ג'	לימודי חינוך כלליים	1	

סילבוס, מה הוא אומר? זיהוי ואפיון של אינטראקציות בין כותבי הסילבוס לבין נמעניו במכללה לחינוך

מס'	שם הקורס	סוג הקורס	למי מיועד	מסלול	ש"ש	סמסטר / שנת
	והשתקפותם באמנות					
152	תכנית לימודים בכיתה ההטרוגנית					
שנה ד' לימודי חינוך						
153	אוטופיה ומציאות	שיעור	שנה ד'			סמסטר א'
154	ילדות מחוננת בביה"ס ובמשפחה	סמינריון	שנה ד'		2	
155	מוטיבים מרכזיים בנבואה הקלאסית		שנה ד'			
156	שיטות מחקר וסטטיסטיקה		שנה ד'	כלל מכללתי	2	
157	שיטת מחקר וסטטיסטיקה		שנה ד'	מסלול B.Ed.	2	
158	שירת נורית זרחי		שנה ד'		2	

נספח ב'

לצוות המורים שלום רב,

אנו פונים אליך בבקשה להגיש את הסילבוסים של הקורסים אותם תלמד בשנת הלימודים תשס".....

נבקשך למסור את הסילבוסים בדוא"ל לכתובת הבאה:
או על גבי דיסקט (שיוחזר למורה). את הדיסקט יש למסור ל.... או.....
מהיחידה לריכוז לימודים.

בברכה

דוגמא לסילבוס:

- | | | | |
|-----------------|---------------|------------|----|
| שם הקורס: XXXXX | המסלול: XXX | שנה: XXX | 1. |
| שם המורה: XXXXX | מס' שעות: XXX | שנה"ל: XXX | |
| מטרות | | | 2. |
| תכנים | | | 3. |
| דרכי הוראה | | | 4. |
| חובות הסטודנט | | | 5. |
| דרכי הערכה | | | 6. |
| ביבליוגרפיה | | | 7. |