

אורית אבידב, זהר טל, עפרה ניר-גל

## מרכז מורים אזורי מבט למחר: תפיסה להכשרה תוך תפקידית של עובדי הוראה

**תאריכים:** מרכז מורים, פיתוח מקצועי, העצמה, הכשרה תוך תפקידית.

### תקציר

במאמר הנוכחי ינותחו מאפייני החברה הפוסט-מודרנית, אודות השינויים המתחייבים בתהליכי ההכשרה התוך-תפקידית של עובדי הוראה. הנחת היסוד היא שבית-הספר ימשיך להיות אחד ממוקדי ההכשרה והסוציאליזציה לתפקידים עתידיים בחברה, וככזה יהיה עליו לעבור שינויים שיייעו להתאימו לדרישות העיסוק המתחדשות. במאמר תוצג התפיסה של מרכז המורים האזורי ב'מכללה האקדמית אחוה', כמודל הכשרה תוך-תפקידית ארוכת טווח של עובדי הוראה, בהתאמה לצרכים המקצועיים המשתנים של המורים ושל השדה החינוכי, בד בבד עם יצירת מסגרות בונות ותומכות הנמצאות בנגישות מרבית לבתי-הספר וליישוב.

## 1 מבוא

אופיה של חברת המאה ה-21- יהיה שונה בצורה ניכרת מאופיה של החברה כיום (טופלר, 1992). הפרדיגמה של העולם המודרני, השלטת בסוף המאה העשרים, מפנה את מקומה לפרדיגמה פוסט-מודרניסטית חדשה, המשנה מן היסוד הנחות בסיסיות ואקסיומות חברתיות, ואיתן גם מערכות ערכים יציבות למדי. בעוד העולם המודרני מונע על בסיס אמונות בקדמה מדעית-רציונלית, בניצחון הטכנולוגיה על הטבע ובתחושת שליטה של האדם על איתני הטבע; הרי העולם הפוסט-מודרני מטיל ספק בקיומה של אמת מדעית, או אמת כלשהי, ומודה בחולשתו של האדם לזהות את המורכבויות של התופעות בטבע. בעידן הפוסט-מודרני שבו אנו מצויים, "מתחילה להסתנן מחשבה ספקנית לתוך תמונת העולם שלנו, השייכת עדיין ברובה לאופטימיות של עידן הנאורות".

מעוף ומעשה מס' 5, תשנ"ט – 1999

אופטימיות זו, המבוססת על ההנחה כי האמת אפשרית, תוך ביטול קו ההפרדה שבין הישג קוגניטיבי לבין החתירה אל האושר, עומדת עתה למבחן חוזר. הספקנות הפוסט-מודרנית מטילה צל על שאלת האמת המוחלטת, על האדם הקוגניטיבי האמור להשיגה, ועל מיתוסים תרבותיים כוללים החותרים לפתרון, לשחרור או לגאולה (גורביץ', 1998, עמ' 18).

העולם הפוסט-מודרני הוא מהיר, מורכב ולא בטוח. הוא נעדר מערכת-על אידיאולוגית המספקת משמעות קולקטיבית. הוא שובר סכמות חברתיות של שיכונות והזדהות, ויוצר תאים חברתיים מבודדים בעלי זהות אינדיווידואלית (רול, 1999). יהיה קשה להבטיח בעולם זה את ההזדהות הקולקטיבית, במיוחד אם היא מתפרשת כוויתור על חירויות והנאות אינדיווידואליות. במילים אחרות, בעולם הפוסט מודרני, הפרט וצרכיו יעמדו במרכז, גם על חשבון הצרכים החברתיים של הקולקטיב.

המודרניזם מאופיין במרכז קבלת החלטות, כי השלטון יודע מה טוב לאזרח, ופועל מתוך רצון לשלוט על המשאבים ולחלק אותם על-פי עקרון אחדות השירות. הפוסט-מודרניזם, לעומת זאת, מאופיין בביזור רבתי של החלטות וטשטוש גבולות של תפקידים וסמכויות. יותר ממה שהשלטון יודע מה חשוב לאזרח, יודע הפרט מה הם צרכיו וכיצד ניתן לספק אותם. את העולם המודרני פירנסו ארגוני ענק שפעלו על-פי מבנה הירארכי, פירמידלי, וביורוקרטי, ואופיינו באמצעי ייצור המוניים; את העולם הפוסט-מודרני יזינו ארגונים קטנים ואינטליגנטיים, שיתמחו בקווי ייצור גמישים וקצרים המספקים מוצרים איכותיים, תואמי צרכנים מובחנים.

בעולם הנתון בשינויים מהירים ומתמידים – בחברה, בכלכלה, בטכנולוגיה ובמידע – יש צורך בחשיבה מעמיקה על מהות מערכת החינוך ועיצוב מחודש של בית-הספר, על מטרותיו, אופיו ועל התהליכים החינוכיים המתרחשים בו (אברם, 1995). יש להניח כי העידן החדש ייחרט בהיסטוריה האנושית כ"עידן הידע" (Knowledge Age). בעידן זה, אין די בכישורים של נגישות אל המידע (טופלר, 1992), ולמידה של הידע הקיים אין בה כדי להכין את התלמיד לעתידו כמבוגר המסוגל להתמודד עם ההתפתחות המהירה של הידע. תהליכי החשיבה צריכים להיות נהירים לתלמיד ומודעים לו, כדי שיוכל להפיק תועלת מהמידע הנרכש ולהסתגל לעולם דינמי ומשתנה.

מבחינת המערכת החינוכית, בתי הספר המוכרים לנו הם דגם קלאסי של העולם המודרני. הם בנויים על-פי עקרון אחדות התוצר, כלומר על בסיס מבנה הומוגני של מסגרות, על דמיון רב בין כלל חלקי הארגון, על מבנה הירארכי

וקשיח, על קונפורמיות וציות, ועל מערכת ערכים דומיננטית המשרתת את הזרמים המרכזיים של החברה. ניתן להניח, שמערכת החינוך בעולם הפוסט-מודרני תעבור מטמורפוזת, החל בהנחות היסוד של הצדקת קיומה, דרך בחינה מתמדת של ערכים רלטיביסטיים והתאמתם לקהלים הטרוגניים, ועד לשינוי מבני-ארגוני של מערכי הוראה-למידה (אבירם, 1995, 1998). נראה כי חדירת התרבות הפוסט-מודרנית לביה"ס תהיה יותר איטית בהשוואה למערכות אחרות, כגון המערכת החברתית, המערכת הכלכלית-עסקית, מכיוון שמערכת החינוך ידועה בקצב האדפטציה האיטי שלה (אלבוים-דרור, 1987). מכאן, סביר להניח, שדמות ביה"ס העתידי לא תשתנה באורח מהפכני, לפחות בטווח של השנים הקרובות.

בשנת 1964, הציג קרלסון (בתוך: אלבוים-דרור, 1987) מטאפורה שאמורה הייתה לבטא את ההבדל בין ביה"ס הציבורי בארה"ב לבין ארגון עסקי כלשהו. קרלסון ראה את ביה"ס כארגון "מבוית" (Domestic Organization) הניזון באופן קבוע, ללא קשר לאיכות תפקודו, מהקופה הציבורית. הזנה זו, שלא הותנתה בשיפור איכות תפקודו ותוצריו, הפכה אותו לתלוי בקופה הציבורית, סתגלן לדרישות הסביבה ושמרן בעבודתו. גורל שונה הוצג לגבי הארגון העסקי, שאופיין בהיעדר ביטחון לגבי מקורות הזנתו ואי-ודאות לגבי הישרדותו. הארגון העסקי תואר ע"י קרלסון "כארגון בר" (Wild Organization), המחויב במאמץ מתמיד להשגת מקורותיו. מאמץ זה מאלץ את הארגון העסקי לגלות יוזמות חדשות, להיות דינמי ונמרץ ולעבור שינויים מהירים כדי להישרד ולהצליח.

אם המטאפורה שהציג קרלסון הייתה נכונה עד לפני שנים אחדות, הרי שאנו עדים כיום לתחילתו של שינוי שמקרר את ביה"ס למודל של הארגון העסקי. נראה, כי חרף השוני בין מטרות החינוך של ביה"ס לבין מטרות הארגון העסקי, נוצר דמיון הולך וגדל לגבי התנאים המבטיחים את קיומם. שני טיפוסי הארגונים מתמודדים היום על משאבים, אם כי עדיין מקורות ביה"ס מסופקים יותר. שניהם תלויים בשביעות רצונם של הלקוחות, וגם ביה"ס, כמו הארגון העסקי, במקום שהרשות מאפשרת זאת, מתחיל להיחשף לתחרות. ככלל, מידע על איכות בתי-הספר מחלחל החוצה, והלחץ של ההורים על הרשויות לזכות בהפניה לביה"ס המועדף על ידם הולך וגדל. בתי הספר יצטרכו להסתגל למציאות חדשה של תחרות שוקית, שתדרוש מאמץ בלתי פוסק להשביח את התהליכים הפנימיים, שיבטיחו גם תוצרים איכותיים. מושגים כמו יעילות, פרודוקטיביות, אפקטיביות, איכות ואמינות ייטמעו בתרבות ביה"ס וישווקו להורים כדי למשוך אותם פנימה (טופלר, 1992; Moskowitz, 1988).

יש גישות שונות ביחס לתחרות בין בתי הספר זכות הבחירה החופשית. אחת הגירסות טוענת, כי זכות הבחירה של ההורים לקבוע היכן ילמד בנם, מי יהיה מנהלו ומי יהיו מוריו, מופקעת בשלב זה בעזרת מדיניות יישובית, הנתונה בלחץ תמידי לפריצתה. נראה כי זכות הבחירה, ואיתה גם מעורבות ההורים, תביא לשינוי המדיניות היישובית, וההורים יקבעו בסופו של דבר את סיכויי הישרדותו ו/או צמיחתו של מוסד חינוכי. זכות הבחירה תשפיע, הן על טיוב החינוך מצד אחד והן על התרחבות הפערים החינוכיים והחברתיים מצד שני. ראיית התלמיד כלקוח חודרת גם לביה"ס, ויוצרת דינמיקה שונה ומערכת יחסים שונה בין התלמיד לבין סגל ביה"ס. גישה זו מניחה כי לתלמיד הזכות לתבוע מסגל ביה"ס את השירות הטוב ביותר, ויש לו הידע הדרוש להעריך את תרומתם. כלקוח יש לו אפשרות לבחור את ספקי השירות, וקולו נשמע בקביעת מדיניות ביה"ס ובגיבוש התוכניות החינוכיות בו (פרידמן וענבר, 1992; קרלסון, 1964). כדי לענות לצורכי תלמידים בעלי מאפיינים ייחודיים, יידרש ביה"ס לפתח תוכניות דיפרנציאליות שיתנו מענה מקצועי לתלמידים אלה. פיתוח תוכניות תואמות צרכנים יכול, בין השאר, גם פיתוח חומרי למידה שונים ברמות פשוטות שונות. מחויבות ואחריות זו תדרוש מביה"ס השקעת משאבים אנושיים וחומריים נוספים (סלנט ואביאל, 1994).

### דרישות העיסוק של המורה

לאור השינויים המתרחשים בדמות ביה"ס ובאופי דרישות העיסוק של המורה, מתחייבת הגדרה מחודשת של תפקיד המורה. אם בעבר, סוכן ההוראה היחיד בביה"ס היה המורה, ובידו רוכזו כל משאבי ההוראה, לרבות השליטה בידע הדיסציפלינרי, השליטה בדרכי הוראה ובטכנולוגיה שסייעה למורה לפשט את ההוראה לתלמיד, היום מרבית תשומות ההוראה נלקחו ע"י סוכנים נוספים. משאבים אלה מפוזרים עתה בין הגורמים השונים, כגון: במאגרי המידע, בתוכניות מחשב וטלוויזיה, ובידי חונכים מבוגרים וצעירים אחרים. מהמורה נדרשת כיום תובנה מקצועית, שתאגם את המשאבים המפוזרים ותעמיד אותם בפני התלמידים בצורה הגיונית וקוהרנטית. במילים אחרות, על המורה להיות מאגם ומנהל רשתות הוראה. מכאן מתחזקת הדרישה שהמורה יהיה מארגן ומאפשר נגישות לתשומות ההוראה, וממלא תפקיד מרכזי בתיווך, בין התלמידים לבין מקורות המידע ותשומות ההוראה (Goodlad, 1991). שינוי דרישות העיסוק של המורה מחייב הכשרה תוך-תפקידית, שתשחרר אותו מדפוסי ההוראה הקודמים ותכשיר אותו לתת מענה מקצועי לדרישות

העיסוק החדשות. על ההכשרה התוך-תפקידית ללמד את המורה הוראת חקר, הוראת "הידע המפתחי", הוראה אינטגרטיבית, וחיזוק תהליכי ההוראה המובילים לגמישות חשיבתית, על-חשבון ההוראה הדיסציפלינרית. על ההכשרה להביא בחשבון את דרישת העיסוק של המורה בניהול מערכות מורכבות ובהנהגת הכיתה, בדרך שתבטיח זימון ושליטה במשאבים, תוך הגברת המוטיבציה של התלמידים לצרוך אותם (Bass & Avolio, 1994). עליה להבטיח כי המורה ידע לעבוד בצוותים (שרן ושחר, 1990); לחקור את עבודתו כחלק מהתמקצעותו (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993); ולהפגין "חשיבה מומחיותית" לפתרון הבעיות בדרך יצירתית (Liethwood, 1993).

### רציונאל להכשרה תוך תפקידית

הראייה של ההכשרה התוך-תפקידית של עובדי ההוראה עברה בשנים האחרונות שינוי רדיקלי: מתפיסה של השתלמות המכוונת להרחבת ידע והעמקתו, נוסח שינוי תוספתי של "עוד מאותו דבר", לתפיסה הרואה את ההכשרה התוך-תפקידית כתהליך צמיחה בלתי פוסק, שאינו חוזר על עצמו, נוסח "שינוי למשהו אחר" (טל ואבידב, 1997). אחת הדרכים לפיתוח תפיסה זו היא דרך קישורה לדרישות התפקיד המשתנות. מקובל לבטא את דרישות התפקיד בהגדרות הלקוחות מעולם התוכן של ההתפתחות המקצועית.

**(א) הגדרות מסורתיות** – בהן מגדירים את המטרה של תהליך ההתפתחות המקצועי תוך-תפקידי "כהקניית ידע ומיומנויות למורים, כדי שיוכלו לעזור לתלמידים לענות על מגוון רחב של צרכים" (Watson, 1988, עמ' 79).

**(ב) הגדרות לפי גישות קוגניטיביות** – בהן מגדירים את ההתפתחות המקצועית בתהליך הכשרה תוך-תפקידי, כתוצאה של תהליכי לימוד ש"מטרתם רכישת ידע כללי, הבנה והיכרות עם רפרטואר גישות, כדי שהמורה יוכל למלא כראוי את תפקידו היומיומי בסביבה בית-ספרית נתונה" (Vonk & Schras, 1987, עמ' 97). גישות מאוחרות יותר מדגישות את **תהליך ההערכה העצמית** כמנוף להתפתחות אישית (קרמר חיון, 1991), המחייב התבוננות בעצמי כחלק מתהליך חקירה מתמשך של ההוראה, המאפשר למורה לבחון את השפעתו על תהליכי הלמידה וכך לשפר את רמת ההוראה שלו.

**(ג) הגדרות פסיכולוגיות** – בהן מדובר על קבלת כוח לבצע את המקצוע בביטחון, ולעזור בעיצוב התפקיד (Maeroff, 1988; Ashcroft, 1987). אדם שקיבל עוצמה מאמין במסוגלותו ופועל ביעילות (Ashcroft, 1987; Irwin, )

1996). הדגש הוא על המצב הפסיכולוגי של הפרט, לעומת הדגש על השינויים החיצוניים בארגון.

**(ד) הגדרות פוליטיות** – בהן מתמקדים ביחסי הכוח בחברה. הדגש בהגדרות אלה הוא על ממד היציאה מתחושת האין-אונות לתחושת אונות גבוהה יותר (סדן, 1997).

בספרות המחקר, בשנים האחרונות, דנים במאפייניו של הלומד המבוגר (Knowles, 1970, 1978, 1989; Jarvis, 1994). התפיסה המנחה את החשיבה בנושא זה היא של "למידה לאורך החיים" (Life Long Learning). מדובר ב"אנדרגוגיה" כדרך לחינוך מבוגרים, בשונה מה"פדגוגיה" המאפיינת למידה של ילדים (Knowles, 1970, 1978, 1989). גישה זו מבוססת על ארבע הנחות: (א) **שינויים בתפיסה העצמית** (Self-Concept). ככל שהאדם מתבגר, התפיסה העצמית שלו נעה מתלות לעצמאות ומכוונת עצמית. האדם המבוגר מגיע לדרגת מבוגר מבחינה פסיכולוגית, עם הגיעו למצב של ראייה עצמית הקשורה להכוונתו העצמית; (ב) **ניסיון** (Experience). ככל שהאדם מתבגר הוא צובר ניסיונות מצטברים שהופכים להיות משאב ומקור ללמידה, המהווים בסיס רחב ללמידה נוספת חדשה; (ג) **מוכנות ללמידה** (Radiness to Learn). ככל שהאדם מתבגר, מוכנותו ללמוד קשורה יותר ויותר עם תחושת הצורך הפנימית שלו לשיפור ביצועיו הטיפקודיים בתפקידו; (ד) **מכוונת ללמידה** (Orientation Towards Learning). ההנחה היא כי אוריינטציית הלמידה בקרב מבוגרים מציבה את הבעיה במרכז, בשונה מצעירים שהאוריינטציה שלהם ממוקדת בנושא. הסיבה להבדל קשורה במכוונות של המבוגר ליישם את הדברים שאותם הוא לומד.

לומדים מבוגרים חשים תחושת העצמה בתפקיד, כאשר ניתנת להם הזדמנות וכאשר הם חשים ביטחון עצמי לפעול תוך יכולת השפעה על הדרך והביצוע במקצועיות (סדן, 1997). מנהיגות מכשירה ומעצימה מעלה את המקצועיות של המורה כמי שמקבל על עצמו אחריות להיות מעורב בתהליך קבלת ההחלטות (Melnyzer, 1990). ככזו, ההעצמה התוך תפקידית היא תהליך אינטראקטיבי המתרחש בין הפרט לסביבתו, והיא מתבטאת בקרב המורה המתכשר, במעבר ממצב של חוסר אונים למצב של תחושת יכולת אישית-פסיכולוגית. במהלכה משתנה תחושת העצמי ועולה הכושר המקצועי להתמודד עם השפעות הסביבה (Kiffer, 1983). העצמת מורים במסגרת הכשרה תוך-תפקידית מכוונת לתהליך

שבו המורים לומדים לאסוף מידע שמחוץ לחוויות המיידיות שלהם, כדי להרחיב את הבנתם את עצמם, את העולם ואת האפשרויות לשנות הנחות מקובלות לדרך החיים. בתהליך זה, המורה לומד לשאול שאלות, לאמץ היבטים נבחרים מתוך התרבות השולטת, כדי לבנות בסיס מחודש להגדרה ושינוי ( McLaren, 1989). העצמה תפקידית במובן זה פירושה "לשנות את החברה", לאסוף מידע על ה"שיטה", כדי לשנות דברים (Irwin, 1996). מושג העצמה בתחום העיסוק המקצועי של היחיד (זילברשטיין וכץ, 1998; שולוב-ברקן, 1991) נקשר להתמקצעות (Professionalism). במובן זה, העצמה מוגדרת ככוח הפרט לבצע במקצועיות, ובביטחון, ולעצב את דרכי העבודה של התחום שבו הוא מועסק (Spreitzer, 1995; Thomas & Velthous, 1990).

התפיסה של ההכשרה התוך-תפקידית בקרב עובדי-הוראה (טל ואבידב, 1997) התפתחה בשנים האחרונות, בהקשר להטמעתה הלכה למעשה בתרבות הארגונית של המכללה האקדמית לחינוך. תפיסה זו מציעה, בין היתר, פרטואר רחב של תחומי עיסוק חדשים לעובדי ההוראה, שבהם יוכל המורה להתפתח ולצמוח עם התפקיד. מודל ההכשרה הבסיסית לתפקיד עובד הוראה, וההכשרה התוך-תפקידית שלו, נגזרים על-פי תפיסה זו, מדרישות העיסוק המשתנות, ונשענים על ניתוח מאפייני דמות החברה העתידית, ביה"ס העתידי ודמותו של בוגר ביה"ס העתידי.

תהליכי הכשרה תוך-תפקידיים חיונים בתהליך ההתפתחות המקצועית בעיסוק שהוא פרופסיה. קיפר (Kieffer, 1983) מציג את מושג הצמיחה כתהליך התפתחות אישית בעל ארבעה שלבים: (א) **תקופת הכניסה** – בה הפרט מגלה את עוצמתו, ועובר שינוי בקשר שלו עם סמלים ועם מערכות סמכות שהיו מקובלות עליו במשך שנים; (ב) **תקופת ההתקדמות** – עם הצלחת השלב הקודם, מתחיל הפרט לטפח יכולת אסטרטגית בסיסית, ובונה מודעות ביקורתית יותר. בשלב זה יש חשיבות ליחסי הפרט עם מדריך/חונך (Mentor) ו/או מערכת מקצועית מכשירה, וכן למעורבותו עם קבוצת שווים; (ג) **תקופת ההפנמה** – בתקופה זו מתפתחת תחושת שליטה ויכולת, שמתחילה להיות חלק מתחושתו הקיומית של הפרט. יכולת זו מתפתחת תוך מאבקים, המחדדים את הכושר לפעול בתנאי תסכול ולרכוש מיומנויות ארגוניות ומנהיגותיות; (ד) **תקופת המחויבות** – תקופה זו היא תוצאת התהליך כולו, ומתבטאת ביכולת שותפנית גבוהה אצל אלה שהצליחו לבנות מחדש את כישוריהם ואת מודעותם העצמית ביחס לעולם. מה שנלמד מיושם לכל תחומי החיים, לא רק לפעילות מסוימת.

מודל ההכשרה במרכז המורים יוצג כמודל הכשרה תוך תפקידית ארוכת טווח, המהווה אמצעי ומנוף להתפתחותם המקצועית של עובדי ההוראה, בד בבד עם יצירת מסגרות בונות ותומכות הנמצאות בנגישות מרבית לבתי-הספר וליישוב.

## 2 מרכזי מורים אזוריים: מאפיינים

קיום מערכת חינוך מתקדמת, המסוגלת להתמודד בהצלחה עם האתגרים והצרכים הכבדים המוצבים על-ידי החברה המודרנית, מחייב פיתוח מסגרות לחיזוק תפקודם של המורים ובעלי תפקידי הוראה אחרים במערכת, במישורים התחומיים ובמישורים הפדגוגיים והדידקטיים. על-פי תפיסה זו, הבאה לביטוי בדו"ח הררי (1992), יש ליצור מסגרות שבהן ייווצרו הזדמנויות להתפתחותם המקצועית המתמשכת של המורים, הן מההיבט האישי והן מההיבט הבית-ספרי (גיגר, 1997).

מרכזי מורים אזוריים נועדו לקדם את התפתחותם המקצועית של המורים בסדנאות ארוכות טווח (עמיחי, 1998). מרכזי המורים האזוריים הם התשובה לאמירה של דו"ח הררי, שכל נושא בחינוך קם ונופל על-פי איכותם, כישוריהם ומסירותם של המורים (גור, 1998). מרכז מורים אזורי, שיהיה חלק מרשת של מרכזי מורים בישראל, אמור לפעול לקידום מערכת החינוך באזור שבו הוא ממוקם. מרכז המורים יטופח כ"בית" למורים, למדריכים ולעובדי הוראה אחרים, כמקום שבו יוכלו המורים להשיג היענות לצורכיהם המקצועיים, תוך שימת דגש על התאמת הפעילויות של המרכז למאפייני האזור ולצרכיו הייחודיים (גיגר, 1997). מאפיינים ועקרונות היסוד של מרכז מורים אזורי הם:

- ♦ מרכז מורים אזורי יפעל להשגת יעדיו בקרב קהלי יעד שונים, ובכללם: מורים, גננות ובעלי תפקידים במערכת.
- ♦ המרכז יהיה רב-תחומי (יעסוק בתחומי "אורך" שיהיו תחומי דעת ובתחומים כוללים, כגון מיומנויות והערכה), רב-גילי, רב-מגזרי ויותאם למאפייני האזור ולצרכיו.
- ♦ המרכז יפעל בגישה מערכתית, תוך זיקה לבתי הספר ולגנים הקשורים למרכז ותוך התחשבות במשאלותיהם של המורים, ובמידת האפשר למלא את ציפיותיהם.



♦ מרכז המורים יהיה מנוף למימוש יעדי המשרד ומדיניותו בדגש של החדרת שינויים.

מעיון בלקט תקצירים מכנס "מחר 98" (פויאסטר, 1998), ניתן לראות את הכיוונים והיישומים של מרכזי המורים בארץ: סדנאות המעודדות גישות חקרניות בהוראה (אוריון וכן מנחם, 1998; שרץ, 1998); ליווי והטמעת תהליכי שינוי (אפללו, לוי ואילן, 1998; זאבי ומילגרם, 1998; ניר-גל, מלאת, נבט ואביב, 1998); שילוב התקשוב בתהליכי הוראה ולמידה (אילן, 1998; בז'רנו, 1998); פיתוח מקצועי של מורים (לוריא ואח', 1998-a-b); כאשר הלמידה בסדנאות, במרכזי המורים, ממוקדת במתמטיקה, מדע וטכנולוגיה (וקס והופרט, 1998; לב, 1998; מילגרם ואח', 1998; שקור, אבאדח ואח', 1998; לוזון ואח', 1998).

ממצאי דו"ח הערכת מרכזי מורים אזוריים, תשנ"ז (פרוינד, 1998), ניתן ללמוד שתרומת מרכזי המורים לעבודת ההוראה באה לביטוי בשני מישורים מרכזיים: (א) התפתחותם המקצועית של המורים וביטוייה בעבודתם בכיתה: הקניית ידע לתלמידים בתחומי הדעת השונים, שימוש במגוון דרכי הוראה ודרכי הערכה, הקניית מיומנויות של לומד-חוקר עצמאי, ומתן מענה לצרכים ייחודיים של כל תלמידי הכיתה; (ב) שילוב המחשב בהוראה ולמידה. מעיון בממצאים נמצא כי מורים שהשתלמו בשלושה מרכזי מורים ותיקים (ובעיקר אלה שהשתלמו בהם למעלה משנה) התקרבו למימוש רוב המטרות שהוצבו, הן מהיבט האישי והן מהיבט הבית-ספרי, יותר מעמיתיהם המלמדים אותם מקצועות אך לא השתלמו במרכזים אלה. התרומה היא בעיקר בתחומי המתמטיקה, המדע, הטכנולוגיה והאנגלית. עוד נמצא שההדרכה שקיבלו המשתלמים, תוך כדי עבודתם בבית-הספר, תרמה ליישום הנלמד בסדנאות בעבודה בבתי-הספר ובעיקר כשהיא ניתנה בתדירות גבוהה.

### 3 מודל מרכז המורים האזורי – במכללה האקדמית אחוה

מרכז המורים האזורי במכללת אחוה הוא חלק מרשת של מרכזי מורים בישראל. המטרה הכללית של מרכז המורים היא לקדם את התפתחותם המקצועית של המורים, תוך היענות לצרכיהם המקצועיים המשתנים. בד בבד, המטרה היא לאפשר לבתי הספר להתפתח כישויות עצמאיות, המצמיחה דור של עובדי הוראה ותלמידים בעלי גישה רציונאלית וחשיבה ביקורתית. במקביל לכך יש לעודד ולטפח ספונטניות, יצירתיות, אינטואיטיביות, ויכולת התמודדות עם סוגיות מדעיות, טכנולוגיות ואחרות במציאות משתנה.

נקודת הכובד בפעילותו של המרכז מתמקדת ביצירת מסגרות בונות ותומכות, הנמצאות בנגישות מרבית לבתי-הספר, ובהן מרכזים כוחות מקצועיים ומשאבי למידה בהתאמה לצרכים המשתנים של השדה החינוכי. הבניה זו רואה בבתי-הספר, דרך מנהליהם, מוקד ראשוני שאליו מתכוון מרכז המורים ודרכו ניתן יהיה להגיע אל צוות המורים הבית-ספרי בכלל ואל כל מורה כפרט. הקמת מסגרות בנייה ותמיכה, בסמיכות לבתי-הספר, אמורה לקרב את המשאבים אל מקור צרכתם.

#### הנחות היסוד של מרכז המורים

- ♦ מרכז המורים הוא הגוף המקצועי המאגם את משאבי ההוראה ומשאבי ההתערבות האזוריים ומעמיד אותם לשירות מוסדות החינוך, בצורה מותאמת, מושכלת, אפקטיבית ויעילה.
- ♦ מרכז המורים נועד לשרת בראש ובראשונה את מוסדות החינוך, דרך המנהלים, ואת עובדי ההוראה הקשורים אליו; לכן, עליו לפתח מנגנונים שיבטיחו את מעורבות השדה בהחלטותיו.
- ♦ פיתוחם המקצועי של עובדי ההוראה הוא תנאי להתפתחות הקריירה והפיכת מקצוע ההוראה לפרופסיה. מרכז המורים הופך להיות משאב מרכזי להתפתחות הפרופסיה, ולכן הוא יהיה חייב ליזום תוכניות חדשות, שיתנו למורים לחוות למידה מתחדשת, בעידן שבו השינוי הוא מהיר ודינמי.
- ♦ זכות קיומו של מרכז המורים היא במידת העניין שמגלים בו סגל ההוראה, המורים והמפקחים, ובמידת התרומה שהם נתרמים מפעילותו.

♦ מרכז המורים יהיה זמין ונגיש לכל מוסדות החינוך שבתחומו, ויעשה ככל הפשר כדי לתת מענה הולם לדרישותיהם, בהתאם למנדט שקיבל ולמשאבים העומדים לרשותו.

### 3.1 המנהל וצוות המורים כמוביל תהליכי שינוי

המנהל וצוות המורים, מהווים גורם מרכזי בהובלת תהליכי השינוי בחינוך. מדובר בשינוי מהותי של הסביבה הלימודית, ובשינוי מהותי של תפקידים כמפעילי סביבה זו – ממורים המקנים ידע למורים מנחים ומתווכים לחשיבה ולמידה תוך התחשבות בצרכים הייחודיים של כל תלמיד. למידה תוך-תפקידית של המנהל והמורה היא הכרחית להתמקצעותם, כלומר, להתפתחותם המקצועית פרופסיונלית, כדי להתמודד בדרך אפקטיבית ואיכותית בהובלת תהליכי השינוי. התפתחות כזו מחייבת את אנשי החינוך להסיט את הדגש מן התוכן אל התהליך.

מרכיב מרכזי בהכשרה התוך-תפקידית, במרכז המורים, היא יצירת סביבה לימודית חדשה המטפחת בעלי תפקידים ומורים לומדים-חוקרים, בעלי כישורי הסתגלות לעולם העתידי: אלה אנשים השואלים, המנסים לנבא תהליכים, בעלי כלים ללמידה עצמית, הרוכשים ומעבדים מידע, המגדירים שאלות חקר ויוזמים מחקר לפתרון; מורים החוקרים את עבודתם כחלק מהתמקצעותם (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993); מורים היוזמים דרכי הוראה חלופיות, מתוך מגע ומשא עם עמיתים; ותוך יצירת הזדמנויות להתנסויות רפלקטיביות אמיתיות (זילברשטיין, בן פרץ וזיו, 1998), במגוון גישות, רעיונות ודרכי הוראה-למידה.

### 3.2 הלומד כמוקד השינוי

השונות בין הלומדים וההתייחסות לצרכים הייחודיים של פרטים ושל אוכלוסיות שונות מחייבת בניית סביבות למידה מגוונות ומורכבות, עם דגש לתהליכי הוראה-למידה בגישות אלטרנטיביות מותאמות. מעשה חינוכי זה מציב בפני המורים אתגר של הוראה בכיתה הטרוגנית עם הבדלי רמות בין תלמידים בעלי צרכים שונים, תוך התחשבות בצרכים הייחודיים של כל תלמיד.

המטרה היא לעצב דור של תלמידים המכוונים למיצוי פוטנציאל אישי בדרך המותאמת לרמתם ולצרכיהם השונים.

מרכז המורים נותן מענה גם לאוכלוסיות מגוונות של מורים הלומדים בסדנאות, כולל: אוכלוסיית המורים הדתיים; מורים לחינוך מיוחד; אוכלוסיות

המדריכים ומנהלי בתי-הספר, השותפים בהובלת תהליכי ההכשרה התוך-תפקידית וההטמעה בבתי הספר.

### 3.3 הבניית ידע קוריקולרי והוראתי של מורים

הדינמיות הרבה של חיינו מתבטאת גם בשינויים בתפיסות המקובלות בתחומי ידע שונים, בדרכי חקירת הידע ובהבנת טבעם של תהליכי הלמידה והבניית הידע (אברם, 1995, 1998). דבר זה מדגיש את תפיסת המורה כלומד, משום שהמורים נחשבים כסוכני שינוי מרכזיים בהובלת תוכניות לימודים חדשות, וכבעלי תפקיד משמעותי בטיפוח תהליכי הלמידה והוראה המתאימים לצורכי תקופתנו.

האתגר המוצב כיום בפני המורים הוא הוראת תוכניות לימודים חדשות, שפותחו בהתאם למגמות שנזכרו: תוכניות עם דגש לגישה הרב-תחומית, וקישור לפתרון בעיות אותנטיות בחיי היום יום; תוכניות לימודים חדשות עם דגש לגישה הדיסציפלינרית – בהיבט מוסרי ומדעי משולב. תוכניות אלה מכוונות להביא לכלל רציונליזציה של למידה מדעית בסיסית שעליה יתבססו התמחויות ספציפיות ולפיתוח סוגי חשיבה שונים כמו: חשיבה ספונטנית, יצירתית, אינטואיטיבית ואסוציאטיבית, נוסף לחשיבה רציונלית שיטתית (Burden, 1990; Irwin, 1996).

המגמה במרכז המורים היא לטפח גישות קוריקולריות והוראתיות חדשות, בהתאמה לצורכי המורים והמקצוע, בהתייחסות לבכורה הנתונה כיום לחינוך המדעי-טכנולוגי כמנוף להובלת השינויים הרצויים במערכת החינוך ובחברה, בניסיון למציאת נקודות חיבור והשלמה בין ההומניזם למדע.

### 3.4 הטמעת המחשוב בתהליכי השינוי

המענה הנכון להכנת הלומד לחיים בחברת הידע והתקשורת הוא בשילוב המחשב ותקשורת המחשבים בעולם החינוך. שימוש כזה מאפשר לפתח הזדמנויות לשינוי בדרכי הוראה-למידה, ולניצול פוטנציאל הפעילות הממוחשבת לקידומו של הלומד. מוקד השינוי עשוי לבוא לידי ביטוי בשינוי תפקידו המסורתי של המורה, למורה מנחה ומתווך לחשיבה (ניר-גל וקליין, 1999; סלומון, 1996); כמו כן באפשרויות לפתח ולגבש אצל התלמיד דרכי למידה חקרנית, למידה בצוותים ולמידה בחברותה (מברך, 1996), במסגרת דיונים ושיחות וירטואליות עם עמיתים מרוחקים, כמו גם עם מומחי תוכן, בשעות שאינן בהכרח פורמליות.

מאיך גיסא, מעיון ומחקר עולה כי ההצטיידות במחשבים ובתוכנה, כשלעצמם, אינה מספקת כדי להשיג את היעדים המצופים משילוב המחשב בחינוך. המחשב הוא כלי, הפקדתו בידי הלומד אינה מבטיחה את תפעולו הנכון, ואף לא את יכולתם של הלומדים להפיק ממנו את מרב התועלת. יתרה מכך, במחקרים אחרונים נמצא שהמחשבים עשויים לעכב, ולא דווקא לשפר, את יכולות הלמידה של הילד ואת התפתחותו (Healy, 1998). המחשב אינו יכול, ואף אינו מיועד, להחליף את הטיפול החינוכי האישי של המורה, ואת התייחסותו האנושית לצרכים של התלמיד (כץ ואופיר, 1996). הכנסת מחשבים למערכת החינוך היא חידוש הדורש שינויים בשיטות ההוראה ובתפקידו של המורה בכיתה (Offir, Katz & Schmida, 1991).

### 3.5 מנהיגות חינוכית מובילה שינוי

הנחת היסוד בפיתוח מורים, בעלי תפקידים ומנהלים במערכת החינוך, מתייחסת לבי"ס כארגון המתקיים וצומח בסביבה מדעית, טכנולוגית, המאופיינת בשינויים מהירים, ומכאן נגזרת תפיסת תפקיד המנהיגות וההובלה החינוכית. ביה"ס, כ"ארגון לומד" הנמצא בתהליכים של צמיחה והתחדשות, צריך לפתח "מנהיגות מעצימה": מנהיגות המעודדת, מקדמת ומפתחת את הפוטנציאל המנהיגותי של כל אחד מאנשי הצוות בארגון, כאנשים בעלי כישורי חשיבה גמישה ובעלי מיומנויות לניהול מקצועי ואיכותי, ובמקביל לכך, בניית קבוצת מנהיגות בית-ספרית הפועלת כצוות סינרגטי לקידום ופיתוח בי"ס. (Bass, 1990; Burke, 1995; Stogdil, 1974).

מרכז המורים רואה בתפיסתו את טיפוח המנהיגות כאחד הכישורים החשובים המלווים את תהליך הלמידה. אנו רואים גם חשיבות בפיתוח "מנהיגות מעצימה" בקרב תלמידים: מנהיגות המעודדת, מקדמת ומפתחת פוטנציאל מנהיגותי אישי וקבוצתי.

### 3.6 מהכשרה תוך-תפקידית אל ההטמעה בשדה

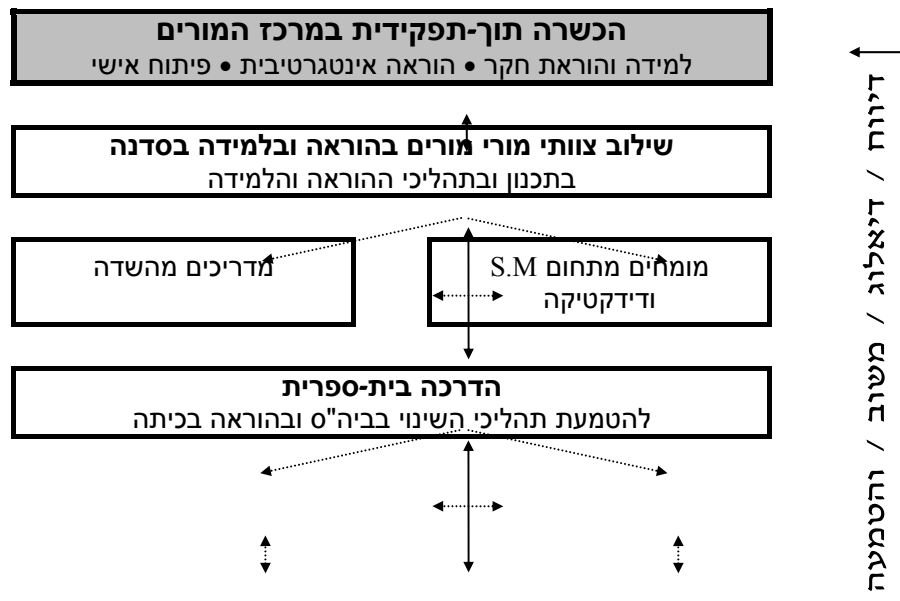
אחת ממגמות ההכשרה התוך-תפקידית היא לשחרר את המורה מדפוסי ההוראה הקודמים ולהכשירו לתת מענה מקצועי לדרישות העיסוק החדשות שלו, כפי שהן נגזרות מצרכי החברה המודרנית וממטרות החינוך של ביה"ס. המעבר מההכשרה התוך-תפקידית אל ההטמעה בבית-הספר ובעבודה עם הילדים אינו אוטומטי, ומחייב ליצור מסגרות בונות ותומכות בתהליכי ההטמעה בשדה (קרמר חיון, 1991; Carter & Doyle, 1996).

מרכז המורים מאויש על-ידי צוות מרצים במכללה, בשילוב כוחות הוראה מקומיים, מומחים ומדריכים מהשדה, במגמה ליצור רצף מההכשרה התוך-תפקידית בסדנאות מרכז המורים אל ההטמעה בשדה. המדריכים, בתהליך זה, יגשרו במעבר מהלמידה האקדמית והסדנאית, במרכז המורים, ליישום בעבודה החינוכית עם התלמידים. בתרשים מתואר מודל התמיכה מההכשרה התוך-תפקידית אל הטמעה בשדה.

### 3.7 תהליכי הערכה

שיפור תפקודם של מרכז המורים ושל מוקדי התמיכה האזוריים, תוך כדי תהליכי התפתחותם ותפעולם, מחייבים תהליכי משוב והערכה רציפים. ההערכה היא תהליך של זיהוי, הפקה והספקה של מידע, התורם באופן שימושי לבחירה (שפיטה) בין אלטרנטיבות וקבלת החלטות (Stufflebeam, 1971). על התהליך להיות מאופיין משלושה היבטים: (א) הערכה כמביאה תועלת, כלומר, הערכה המספקת למקבלי החלטות מידע שימושי ויעיל מהשטח (נבו, 1989); (ב) הערכה המאופיינת בשיטתיות ובמחזוריות; (ג) והערכה המבוצעת תוך שיתוף פעולה ותיאום בין צוות ההערכה ומקבלי ההחלטות בכל הרמות (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).

תרשים: מודל מהכשרה תוך-תפקידית אל ההטמעה בשדה

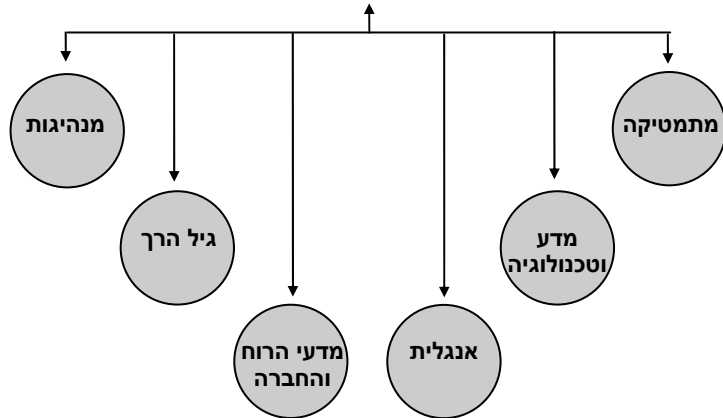


הדרכה אינדוידואלית בכיתה

הדרכת צוותי מורים בביה"ס

**הטמעה בביה"ס ובעבודה עם התלמידים**

הנושאים שנבחרו לעבודה בתשנ"ט-תש"ס מורכבים מהאשכולות הבאים:



מרכז המורים יתן מענה לצרכים השונים של ההערכה, באמצעות מערך הערכה פנימי, אינטגרטיבי ושיטתי, שיקיים דיאלוג חינוכי עם כל מושאי ההערכה במרכז, במרכזי התמיכה, במחוז ובמטה. תוכנית ההערכה תכלול הערכה מעצבת בצד הערכה מסכמת, במטרה לקדם ולשפר את תהליכי הלמידה וההטמעה, להכריע בין אלטרנטיבות, להבין בעיות וקשיים בתהליך, ולתת כיוונים אפשריים למציאת פתרונם. ההערכה תשרת את תהליך קבלת ההחלטות הן ברמת המאקרו, כלומר, ברמת מובילי המרכז וברמת המחוז והמטה, והן ברמת המיקרו, כלומר, ברמת צוותי ההפעלה באזורים, ההוראה בסדנאות, והמורים הלומדים בסדנאות, ותהווה ערוץ נוסף להטמעת תפיסות וגישות. כמו כן נעודד את צוות מורי המורים לחקור את הסביבה החינוכית, דהיינו, לחקור את השדה החינוכי עצמו על העשייה המתרחשת בו ועל התופעות, המרכיבים ויחסי הגומלין. זאת כחלק מהתפתחותו הפרופסיונלית של צוות מורי המורים ובמטרה לקדם את המערכת. אנו רואים בתהליכי ההערכה והמחקר תהליכים היוצרים דינמיקה של מערכת הבודקת את עצמה, משנה ומחדשת, תוך בחינת תהליכים, ומביאה לאפקטיביות גבוהה יותר בפעילות המרכז ובמוקדי פעילותו.

### 3.8 שיתוף מערכתי

הובלת שינוי מערכתי מורכב מחייבת שיתוף פעולה אמיתי בין גופים שותפים בקהילה האקדמית ובמערכת החינוך, לרבות: מפקחי המחוז, מפקחים מקצועיים, מנהלי אגפי ומחלקות החינוך ברשויות, מנהלים, מדריכים, בעלי תפקידים בבתי הספר וקהיליית התלמידים וההורים. שיתוף פעולה כזה מחייב הדדיות המתבטאת בעשייה משותפת.

המרכז ישמש מוקד לשיתוף פעולה עם מערכת החינוך באזור, ועם גופים אקדמיים נוספים, מרכזים להוראת המדעים, מרכזי מורים עמיתים ומרכזי ידע, במטרה ליצור נתיבים לחיבור האקדמיה למערכת החינוך ולמוסדות החינוך בשדה – כאשר תפקיד המרכז אינו רק בקידום סגל ההוראה ובפיתוח חומרי למידה, אלא בהובלת התהליך של הטמעת שיטות ההוראה, החקר והלמידה, אל הכיתה ואל התלמיד. תהליכי ההטמעה הם תהליכים משמעותיים, וראוי כי בחינתם תיעשה בדיואלוג משותף עם מוסדות החינוך בפריפריה, בליווי אנשי מקצוע. היות שתהליכי ההטמעה הם רב שנתיים ומתמשכים, מכאן שמעגלי ההתחברות אל בתי הספר, הכיתה והתלמיד יחלו בו זמנית עם התמקצעות של המורים, בתהליך מושכל ומבוקר ובראייה מערכתית, ותוך איגום משאבים בין המערכות.

### סיכום

מרכז המורים, כמודל הכשרה תוך-תפקידית של עובדי הוראה, יוצר הזדמנויות להתפתחותם המקצועית המתמשכת של המורים, הן מההיבט האישי והן מההיבט הבית-ספרי. ייחודיות מודל זה היא במגמה לתת מענה מקצועי לדרישות העיסוק החדשות והמשתנות של המורה, כפי שהן נגזרות מצורכי החברה המודרנית וממטרות החינוך של ביה"ס, וליצור מסגרות בונות ותומכות הנמצאות בנגישות מרבית לבתי הספר וליישוב.

### ביבליוגרפיה

אבירם, א' (1995). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית ארגון א-נומלי בעולם כאוטי. מתוך: א' גור-זאב, (עורך). **חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרני**. בית ברל: הוצאת מאגנס.  
אבירם, א' (1998). **הצעה לפיתוח מסלול להכשרת אנשי צוותים מובילים לבתי-ספר עתידיים ולליווי**. באר-שבע: המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן-גוריון.  
אלבוים-דרור, ר' (1987). מאפיינים ארגוניים של מערכת החינוך. מתוך: ר' אלבוים-דרור, (עורך). **מדיניות ומינהל**. ירושלים: הוצאת מאגנס.



אוריון, נ' וכן מנחם, ע' (1998). שני דפוסים הוראה של מורים – האם זה אפשרי? מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

אילן, א' (1998). מודל ייחודי להכשרה וליווי של מורים לשילוב טכנולוגיות מידה (תקשוב) בהוראה/למידה. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

אפללו, א' לוי, א' ואילן, י' (1998). דגם לליווי מעשי של המורים במרכז המורים. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

בז'רנו, י' (1998). המחשב – אמצעי לפיתוח אוריינות בשפה האנגלית. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

גורביץ, ד' (1998). **פוסטמודרניזם – תרבות וספרות בסוף המאה ה-20**. תל-אביב: הוצאת דביר.

גורדון, ד' ואבירם, ר' (1989). **בית ספר כמרכז תקשורת – עיקרי התפיסה**. באר-שבע: המרכז לעתידנות בחינוך, אוני' בן גוריון.

גור, ג' (1998). לשותפים בעשייה. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

גיגר, ב' (יו"ר). (1996). **מרכזי מורים אזוריים – דוח הוועדה לגיבוש עקרונות להקמת מרכזי מורים אזוריים ולהפעלתם**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

הררי, ח' (1992). **"מחר 98": דו"ח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי**. ירושלים: מדינת ישראל משרד החינוך והתרבות.

וקס, נ' והופרט, י' (1998). תכנון הלימודים בסדנה להוראת המדעים בתהליך דינמו של היענות לצורי המורים המשתלמים. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

זאבי, י' ומילגרם, צ' (1998). מודל הכשרה וליווי של מורים מבתי ספר רחוקים. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

(זילברשטיין, מ'. בן פרץ, מ' זיו, ש' (עורכים). (1998). רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה. ת"א: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). מורה גדול. מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". **דפים, 26**.

טופלר, א' (1992). **מהפך העוצמה: המאה ה-21 זעזועים ותמורות בכלכלה, בפוליטיקה ובתקשורת**. ת"א: ספרית מעריב.

סלנט, ע' ואביאל, מ' (1994). **למידת חקר: שיטות הוראה אלטרנטיביות בסביבת לימוד ממוחשבת**. ת"א: משרד החינוך והתרבות, ומפט עמל.

טל, ז' ואבידב, א' (1997). פיתוח תפיסת המנהיגות בתפקיד ההוראה. **נייר עמדה**. המכללה האקדמית אחווה.

טל, ז' ואבידב, א' (1997). **מנהל בית הספר מול אתגרי החינוך בשנות ה-2000 מניהול למנהיגות**. המכון לפיתוח מנהיגות, המכללה האקדמית אחווה.

- לזון, ד'. ויצמן, ג'. קפולניק, א' ועמית, מ' (1998). מודל בין ותוך תחומי להוראת מתמטיקה וקדימטיקה. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- לוריא, י' ובן-מנחם, ע' (a-1998). פיתוח מקצועי של מורים למדע וטכנולוגיה באמצעות יוזמה חינוכית. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- לוריא, י' ורוזנפלד, ש' (b-1998). פיתוח מקצועי של מורים למדעים (בחט"ע) להנחיית עבודות גמר ופרוייקטים. מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- מילגרם, צ'. פולמבו, מ' וקפולניק, א' (1998). מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- מברך ז' (1996). אני, אתה, אנחנו והמחשב. בתוך: מברך ז' וחיטבה, נ' (עורכות). **המחשב בבית-הספר** (עמ' 78-95). ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.
- נבו, ד' (1989). **הערכה המביאה תועלת**. ת"א: מסדה.
- ניר-גל, ע' וקליין, פ' (1999). השימוש במחשב בגיל הרך בתיווך מבוגר או בלעדיו והשפעתו על הפעילות הקוגניטיבית של הילדים. **מחשבים בחינוך**, 48, 4-13.
- ניר-גל, ע', מלאת, ש'. נבט, ח' ואביב, ר' (1998). עתיד לטף: מודל סדנאי משולב לצוות החינוכי לגיל הרך – גננות, מדריכות מדע וטכ' ומפקחות גנ". מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- טון, א' (1996). העצמה ועבודה קהילתית. **חברה ורווחה**. גליון 16 (2), ע"מ 143-162.
- טון, א' (1997). **העצמה ותכנון קהילתי – תאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים**. הקיבוץ המאוחד. ת"א.
- סלומון, ג' (1996). סביבה לימודית עתירת טכנולוגיה: הצעת מסגרת מושגית. בתוך: מברך ז' וחיטבה, נ' (עורכות). **המחשב בבית-הספר** (עמ' 17-38). ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.
- עמיחי, ש' (1998). פתח דבר – "הגיע המחר של 98". מתוך: א' פויאטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- פרידמן, י' וענבר, ל' (1992). **ניהול מתקדם בביה"ס, ישום שיטת T.Q.M.** ירושלים: מכון סאלד.
- פויאטרו, א' (מפיקה), (1998). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- פרוינד, ט' (עורכת). (1998). **מרכזי מורים איזוריים במסגרת "מחר 98": תשנ"ז**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת המשנה למנהל כללי, גף הערכה ומדידה.
- קארלסון, ר. (1964). הגבלות הסביבה והשפעתן על הארגונים: ביה"ס הציבורי ולקוחותיו. מתוך: ר' אלבוים-דרור, (1987). **מדיניות ומינהל**. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- קרמר-חיון, ל' (1991). הערכה עצמית של מורים מנוף להתפתחות מקצועית. **דפים, 13**, ע"מ 9-24.
- רול, צ' (1999). **ממדרניזם לפוסט מודרניזם**. ת"א: יעדים – הנחית תהליכים ארגוניים.

- שולוב-ברקן, ש' (1991). **הוראה ופרופסיה: סקירת ספרות מקצועית ודין**. ירושלים: מכון סאלד.
- שקור, א'. אבאדח, מ'. חאיק, ע' ומועלם, ר' (1998). טיפוח חשיבה מדעית ומתמטית בבי"ס יסודי דרך שילוב בטבע בהוראה. מתוך: א' פויאסטרו, (מפיקה). **מחר 98 – הכנס המרכזי לסיכום 5 שנות פעילות (ספר תקצירים)**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- שרן, ש' ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. ת"א: הוצאת שוקן.
- Altrichter, H. Posch, P. & Somekh, B. 1993. *Teachers Investigate thir Work*. London & NY: Boutledge.
- Ashcroft, L. (1987). Defusing "empowering" the what and the why. *Language Arts*, 64 (2), pp. 142-156.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. NY: W.H. Freeman and Company.
- Bass, B.M. (1990). *Bass and stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (3d edition) New York: Free Press.
- Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. *Teacher College Record*, vol 91, no. 1. Teacher College, Columbia University, pp. 81-96.
- Brown, A.F. (1993). People about People: What the administrative environment does for professional Development. *Teacher Professional Development: A Multipile Perspective Approach*. Edited by Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk & Ralph Fesssler.
- Burden, P.R (1990). Teacher Development In: Houston , R. (Ed.), *Handbook of Research on teacher education*. New York: MacMillan, pp. 311-328.
- Burke, W.W. (1995). "Organization Change: What We Know, What We Need to Know". *Journal of Management Inquiry*. Volume 4, 158-171.
- Byham, W.C. Cox, W.J. & Shomo, K.H. (1992). *Zaap! In Education – How Empowerment can Improve The Qulity of insruction and Student and Teacher Satisfaction*. NY: Fawcett Columbia.
- Carter, K. & Doyle, W (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In : Sikula, J. (Eds.) , *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMilan , Library Refernces, U.S.A. pp. 120-142.
- Conger, J.A. & Canugono, R.N. (1988A). *Charismatic Leadership*. London: Jossy & bass.
- Conger, J.A. & Canugono, R.N. (1988B). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy Of Managemnt, Review*, vol 13 (3). pp. 471-482.
- Freire, P. (1970). *Culture Action for Freedom*. Mass: Hrvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social change.
- Freire, P.(1985). *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin & Gavrey Publ.
- Gawain, S. (1993). *Living in the light: A Guide to Personal and Planetary Transformation*. Mill Valley, CA: Whatever Publishing Co.
- Goodlad, J. (1991). Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education. *Educational Leadership*, 49, 4-6.

- Healy, J.M. (1998). *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds – for Better and Worses*. NY: Simon & Schuster.
- Hersey, D. & Balenchar, K. (1982). *Management of Organizational Behavior*. Prentice-Hall, N.G.
- Irwin, J.W. (1996). *Empowering Ourselves and Transforming Schools, Educators Making a Difference*. Albany: New York: State University Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation,(1981). *The program evaluation standards* (2nd. Ed). California: SAGE Publications.
- Kieffer, C.A. (1983). Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. *Prevention in Human Services*. 1, pp. 9-36.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. NY: Association Press.
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Huston, Gulf Press.
- Knowles, M.(1989). *The Makink of an Adult Educator*. San Francisco: Jossy & Bass.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (1993). Total Quality Leadership: Expert Thinking Plus Transformational Practice. *Paper Presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A.* Atlanta, Georgia.
- Maeroff, G.I. (1988). *The Empowerment of teachers: Overcoming the Crisis of Confidence*. Teachers College Press.
- Melenyzer, B.G. (1990). *Teacher Empowerment: The discours, Meanings and Social Actions of Teachers*. paper presented at the national Council of the states on In Service Education, Orlando FL, November.
- Moskowitz, M. (1988). *The Global Marketplace*. N.Y: Macmillan.
- Neilsen, E.H. (1986). Empowering Strategies: Balancing Authority and Responsibility In: Srivasta, S. & Association. *Executive Power: Executives Influence People and Organizations*. (ch. 4 ), San Francisco: Jossy & Bass.
- Offir, B., Katz, Y.J. & Schmida, M. (1991). Do universities educate towards change in teacher attitudes? *Education and Computing*, 7, 289-292.
- Peterson, P.L. (1988). Teacher and Students Lognitional Knowledge For Classroom Teaching and Learning. *Educational Research Journal*, 27. 5-14.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological Empowerment im Workplace: Dimention, Measurment and Validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Steinmen, G. (1992). *Revolution From Within: A Book of Self-Esteem*. Boston: Little, Brown, & co.
- Stogdill ,R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research* .New York: Free Press.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Ill: Peacock.
- Vonk, J.H.C. & Schras, G.A. (1987). From Begining to Experienced Teacher: A Study of The Professional Development of Teachers During Their First Four years of Service. *European Journal of Teacher's Education*, 10.

Watson, J. (1988). One Year Courses: The Teacher's Views. *British Journal of Spacial Education*, 15, 79-82.

Zimmerman, M.A. & Rappaport, G. (1988). Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.

