

עמדות של מורים בשלבים שונים בהתפתחותם המקצועית כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה

דיצה משכית

המחקר נועד לחשוף את האפקט של השלב בהתפתחות המקצועית של המורה על עמדות של מורים כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה. הנושא נבחר על רקע התקופה המאופיינת הן בלחצים תמידיים המופעלים על מערכת החינוך לשינוי ולהתחדשות והן בדינמיות שבהחדרה מגוונת של תהליכי שינויים למערכת החינוך כדי להביא להתייעלות מתמדת של המערכת ותוצריה. השלבים בהתפתחות המקצועית שנבדקו במחקר הם: הכניסה למקצוע, שיפור היכולת המקצועית, צמיחה והתלהבות, תסכול ואכזבה, יציבות ושגרה ודעיכה. מדגם המחקר כלל 520 מורים חילוניים ודתיים בבתי ספר יסודיים ממלכתיים, בחטיבת הביניים, בחטיבה העליונה, ומורים מן המגזר הלא-יהודי. הממצאים מצביעים על הבדלים בציוני העמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה אצל מורים בשלבים שונים בהתפתחות המקצועית. עולה מהם כי השלב בהתפתחות המקצועית שבו נמצא המורה הוא אחד הגורמים המרכזיים המניעים בפועל תהליכים של החדרת שינויים. הממצאים ובעקבותיהם המסקנות מרחיבים את הידע על עמדות של מורים כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה באופן כללי, ועל עמדות של מורים הנמצאים בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית כלפי שינויים בדרכי ההוראה.

מבוא ורקע תיאורטי

החדרת שינויים במערכות חינוך

דוח דברת והרפורמה במערכת החינוך בישראל שמציע דוח זה רק מחדדים את העובדה שמערכת החינוך בישראל, כמוה כמערכות החינוך בעולם המערבי כולו, נתונה בתקופה הנוכחית ללחצים בדבר מחויבות לשינוי, התחדשות והתייעלות (דוח א.ל.ה, 2003; דוח דברת, 2004; משכית 1998; ; Fullan, 1999, 2001; Gerstner, 2004; Buchen, 2003; Perkins, 1992 Hargreaves, 2001).

מי שצריך לשאת בעול השינוי הם האמונים על החינוך, המורים. אלא שמן המחקר בהקשר זה מתברר, שהחדרת תהליכי שינוי בדרכי ההוראה ויישומם כרוכים בקושי רב, בעיקר באותם מקרים שהחלטה לאמץ את השינוי אינה של מי שאמור ליישמו הלכה למעשה. כמו כן עולה מספרות המחקר, שיכולתו של המורה להיות גורם פעיל בתהליך השינוי היא גורם ראשון במעלה להתרחשות שינוי רדיקלי אמיתי במערכת החינוך כולה

Troy & Gersten & Dimino, 2001; Guskey, 2002; Sarason, 1982, 1996; Garmon, 2003; Trubowitz, 2001).

תהליכים מתמידים של שינוי פירושם צמיחה, התפתחות ודינמיות. אלה דורשים ידע וכישורי הוראה. ואולם, המערכת החינוכית מטיבה מאופיינת ביציבות, בשמרנות ואף בקיפאון. החדרת שינויים מחייבת מערכות מסוג זה להחדיר אנרגיות חדשות לשם תהליכי התייעלות – תוך ניצול המשאבים הפנימיים שברשותן (כץ וקאהן, 1977; דרור, 1989). במחקרים רבים נמצא שהניסיון לאזן בין הרצון לשנות והרצון לשמור על היציבות בארגון הוא אחד הגורמים המשפיעים על תהליכי ההתייעלות שלו (בר-טל, דרום ושורק, 1978; קולא וגלובמן, 1994; Loudon, 1991; Kniep, 1989).

בשדה העשייה החינוכית ניתן להבחין בתנועות רפורמה חינוכיות הפועלות בכיוון של החדרת שינויים במערכת החינוך תוך שימור קווים מבניים מסורתיים, גיוון שיטות הוראה, העמקת הבסיס הפרופסיונלי של ההוראה, מיקוד ההוראה בלומד ועוד. החדרתו של כל שינוי במערכת השלמה תלויה במכלול גורמים ומשתנים. ספרות מחקר ענפה מדווחת על משתנים אלו, ובהם התמקדות בעולמו של המורה, בעשייה ובחשיבה של המורים (Sarason, 2001), בהבנת המורים את עצמם, בהבנת המערכת את עולמם של המורים (Guskey, 2002; Fullan, 2001), בקידום הניסיון המעשי של המורים (Desforges, 1995; Loudon, 1991), בקידום תפקידו של המנהל ובזיקה לכך בפיתוח מודלים מתקדמים של מנהיגות בית ספרית (Troy & Garmon, 2003; Trubowitz, 2001) ובהתפתחות המקצועית של המורה בשלבי עבודתו השונים ובהם שלב ההכשרה ושלב הכניסה למקצוע (Eraut, 1995; Fullan, 1991, 1992). חוקרים אלה אף מדגישים את הצורך בחקר השינוי בהקשר של התחושות והרגשות של המעורבים בהחדרתו ובחקר השונות בין המורים בבתי הספר, שיש בה כדי להשפיע על אופן קבלת השינוי והיכולת לממשו.

התפתחות מקצועית של מורים

תחום המחקר הממוקד בהתפתחות מקצועית של המורים הוא מגזרת של מחקרים כלליים יותר שעוסקים שבתחום ההתפתחות המקצועית. התפתחות מקצועית של

מורים משמש בתקופה הנוכחית כנושא מרכזי במחקר החינוכי (Burke, Christensen, Fessler, McDonell, & Price, 1987; Christensen & Fessler, 1992; Diaz-Maggioli, 2004; Guskey, 2002; Huberman, 1995; Hutchens & Pankraz, 2000; Kremer-Hayon, Vonk, & Fessler, 1993; Mariage & Garmon, 2003). שתי נקודות בולטות בתולדות התפתחות המקצועית של המורים – השתייכות לגילדה המקצועית והחשיפה לבתי ספר להכשרה ולאיומן. אלו מבליטות את הצורך של המורים להגן על עצמם ואת רצונם להתפתח ולשמור על איכות גבוהה ומתחדשת של מערך העבודה (Brown, 1993).

במחקרים אחדים מוגדרת ההתפתחות המקצועית של המורה כשילוב של אירועים מקצועיים ואישיים שחווה המורה במהלך עבודתו. יש הרואים בהתפתחות זו סוג של פעילות פוליטית (Carlson, 1987; Eraut, 1995; Smyth, 1995; Stevens, 1987). אחרים רואים בה תהליך (Folden & Huberman, 1989; Huberman, 1989a, 1989b; Super, 1985). יש המפרטים את התהליך ככזה שעובר המורה בבניית הקריירה המקצועית שלו (Jackson, 1992) על פי שלבי הכשרה ראשונית, כניסה למקצוע, המשכיות ובניית קריירה שלמה (Hoyle, 1985). יש המתארים את השלב בהתפתחות המקצועית של המורה כתוצר של למידה מתמשכת (Fullan, 1995; Guskey & Huberman, 1995), כמבוסס על מכלול גורמים כמו רכישת ידע והבנה, עיצוב עמדות ושימוש במאגר של מיומנויות הוראה (Vonk & Schras, 1987), וכפעולה מתמשכת של למידה, שעליה להיות משולבת עם תהליכי ההתפתחות של בית הספר (Fullan, 1991; Gersten & Dimino, 2001). על בסיס כל אלה ניתן לומר שההתפתחות המקצועית של המורים מקיפה את כל העובר על המורים במהלך הקריירה.

חוקרים רבים יצרו מודלים המתארים את השלבים בהתפתחות המקצועית של מורים. ניתוח על של מודלים אלה (משכית, 1988) מצביע על מכנה משותף לרובם, ובו היבטים אחדים, שיחד בונים את פרופיל ההתפתחות המקצועית של המורה. היבטים אלו כוללים את: **ההיבט האינפורמטיבי** – הגיל הכרונולוגי ושנות הוותק של המורה; **ההיבט הפרופסיונלי** – כישורי העבודה וכישורי ההוראה של המורה; מידת המחויבות והאחריות שמורים מקבלים ולוקחים על עצמם בשלבים השונים של התפתחותם

המקצועית; יחסם של מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית כלפי עצמם כאנשי מקצוע; יחסם של מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית כלפי ההוראה כמקצוע; היחס של מורים אל התלמידים; טיבה של מערכת הגומלין מורה-תלמיד; וההיבט הפסיכולוגי – הזיקה של השלבים השונים של ההתפתחות המקצועית להיבטים פסיכולוגיים-התפתחותיים, כמו גיל, להיבטים פסיכולוגיים, כמו חששות ודאגות (concerns) לגבי נושאים המעסיקים אותם במהלך עבודתם ולמצבים רגשיים של המורים.

ניתן לשער שההבדלים שנמצאו בין אפיוני מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית יבואו לידי ביטוי גם במערכת העמדות של המורים כלפי שינויים בדרכי ההוראה שלהם ובמידת המוכנות שלהם להתנסות בתהליכי שינוי.

על רקע הסקירה שלעיל מבקש המחקר הנוכחי להשיב על השאלה, מהו הקשר בין עמדות של מורה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה לבין השלב בהתפתחות המקצועית שבו הוא נמצא.

השיטה

מהלך המחקר

מתוך המודלים השונים של התפתחות מקצועית של מורים אומץ במחקר הנוכחי מודל שכולל, על פי חוקרים שונים (Burke et al., 1987; Fessler, 1995) את השלבים הבאים:

- שלב הכניסה למקצוע ולתפקיד
- שלב שיפור היכולת המקצועית – בניית כישורי עבודה ומיומנויות
- שלב הצמיחה וההתלהבות
- שלב התסכול והאכזבה
- שלב היציבות והשגרה, קביעות וקיפאון
- שלב הדעיכה, ההיערכות לפרישה וליציאה מהמקצוע

המשתנים

המשתנה התלוי: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה
משתנה בלתי תלוי: השלב בהתפתחות המקצועית של המורה

השערת המחקר

יתגלו הבדלים בין עמדות כלפי שינויים בדרכי הוראה של מורים בשלבים שונים בהתפתחותם המקצועית.

השערה זו נבדקה באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווניים, שבדקו את ההבדלים בין ציון העמדה כלפי שינויים בדרכי הוראה אצל מורים הנמצאים בשלבים השונים של ההתפתחות המקצועית.

כלי המחקר ובדיקתם

□ שאלון עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה. בחלק זה נבדקו עמדות המורים כלפי תכנים שונים הקשורים לשינויים בדרכי הוראה. בזיקה למבנה העמדה, הכולל רכיב קוגניטיבי, רכיב אפקטיבי ורכיב של מוכנות, התבקשו הנבדקים להתייחס אל כל אחד מההיגדים בשלושה אופנים: מן ההיבט הקוגניטיבי ("באיזו מידה נראה לך ההיגד הגיוני"), מן ההיבט האפקטיבי ("באיזו מידה אתה מזדהה עם ההיגד") ומיבט המוכנות בזיקה להשקעת הזמן שהנבדקים מוכנים להקדיש בפועל. תוכני ההיגדים התפרסו על פני היבטים שונים של החדרת שינויים בדרכי הוראה. הבחירה בהיבטים אלו נעשתה על בסיס ספרות המחקר ועל בסיס הממצאים שעלו בניתוח הראיונות שקוימו עם מורים לפני תחילת המחקר. ההיגדים שנבחרו שימשו במחקר כמבנה של העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה.

הנבדקים התבקשו להתייחס לעמדה על פני סולם 4-1. ציון 1 חושב כהערכה נמוכה וציון 4 כהערכה גבוהה. כדי לקבל תמונה ספציפית יותר נבדקו בנפרד ההיבט הקוגניטיבי, ההיבט האפקטיבי והיבט המוכנות של העמדה. ציון המהימנות של השאלון היה $\alpha = .88$.

□ שאלון עמדות על פי דיפרנציאל סמנטי. הדיפרנציאל הסמנטי כלל שלושה מושגים: "שינויים בדרכי הוראה", "אני כמורה המחזיר שינויים בדרכי הוראה", ו"החדרת שינויים בדרכי הוראה היזומים על ידי המערכת". מושגים אלו נבחרו לנוכח מרכזיותם

בתחום החדרת שינויים ושימשו במחקר כתכנים של העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה.

מתחת לכל אחד מהמושגים נרשמו תשעה צמדי מתארים המייצגים את שלושת הגורמים הקבועים בדיפרנציאל הסמנטי: פעילות, עוצמה והערכה. ניתוח הנתונים הצביע על מהימנות פנימית גבוהה של מתארים אלו. הנבדקים התבקשו לציין כל מושג באמצעות תשעה מתארים על פני סולם 1-7. בסך הכל הופקו לשאלון העמדות על פי הדיפרנציאל הסמנטי שבעה ציונים: למושג "שינויים בדרכי ההוראה", למושג "אני כמורה המחדיר שינויים בדרכי ההוראה", למושג "החדרת שינויים בדרכי ההוראה היזומים על ידי המערכת", לגורם הפעילות, לגורם העוצמה ולגורם ההערכה, וציון אחד כללי לכל הגורמים. ציון המהימנות של השאלון היה $\alpha = .88$.

השימוש בשאלון העמדות ובשאלון הדיפרנציאל סמנטי איפשר לקיים בדיקת תוקף מתכנס (convergent validity) של הממצאים (Campbell & Fiske, 1959; Kidder & Campbell, 1971). בין שני השאלונים נמצא מקדם מתאם 16. ברמת מובהקות של $p < 0.001$.

□ שאלון לזיהוי השלב המקצועי של המורה. שאלון זה בדק את השלב בהתפתחות המקצועית על פי הזיהוי של המורה עצמו (Burke et al., 1984, 1987; Fessler, 1992). כל אחד משלבי ההתפתחות המקצועית שנמנו לעיל מתואר בו במפורט, והנבדקים התבקשו לציין איזה מהם מאפיין אותם.

□ ראיונות פתוחים עם מורים. אחרי שהנבדקים זיהו בעזרת השאלון הנ"ל את השלב בהתפתחותם המקצועית נבחרו 100 מורים ואנשי חינוך ורואיינו. דבריהם בראיונות נרשמו ונותחו ניתוח תוכן, ותכנים אלה שימשו כמקור נוסף להסברת הממצאים ולהעשרת הידע בתחום העמדות של מורים כלפי החדרת שינויים.

אוכלוסיית המחקר

520 מורים מקצועיים וכוללים בבתי ספר ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים ובתי ספר במגזר הערבי במחוזות שונים בארץ – בחינוך היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. כ-10% ממורים אלה היו בשלב הכניסה למקצוע, כ-40% בשלב שיפור היכולת המקצועית, כ-21% בשלב הצמיחה וההתלהבות, כ-10% בשלב היציבות והשגרה, כ-6%

בשלב התסכול והאכזבה, כ-5% בשלב הדעיכה, ולגבי כ-5% מכלל המורים שהשתתפו במחקר לא נמסר מידע לגבי השלב בהתפתחותם המקצועית.

הממצאים

השערת המחקר היתה כאמור שיימצאו הבדלים בין עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה אצל מורים הנמצאים בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית. השערה זו נבדקה על פי שאלון עמדות (לוח 1) ועל פי הדיפרנציאל הסמנטי (לוחות 2-4) באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווניים (oneway Anova).

לוח 1: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה, ברכיבים השונים של מבנה העמדה (על פי שאלון עמדות) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: ניתוח שונות חד-כיווני

עמדות כלפי שינויים בדרכי הוראה – מבנה העמדה					
המשתנה		ההיבט הקוגניטיבי	ההיבט האפקטיבי	היבט המוכנות	סה"כ מבנה העמדה
1. כניסה למקצוע (N = 55)	M SD	2.90 .29	2.88 .35	2.85 .48	2.84 .28
2. שיפור היכולת המקצועית (N = 216)	M SD	2.98 .31	2.95 .39	2.89 .48	2.91 .34
3. צמיחה והתלהבות (N = 114)	M SD	3.01 .34	2.98 .38	3.01 .49	2.94 .33
4. יציבות ושגרה (N = 54)	M SD	2.92 .28	2.83 .34	2.62 .50	2.84 .32
5. תסכול ואכזבה (N = 29)	M SD	2.75 .48	2.71 .51	2.62 .67	2.69 .50
6. דעיכה (N = 25)	M SD	2.81 .23	2.71 .38	2.71 .38	2.74 .40
	F	**4.63 (5, 492)	**4.39 (5, 484)	***6.29 (5, 486)	***5.29 (5, 492)

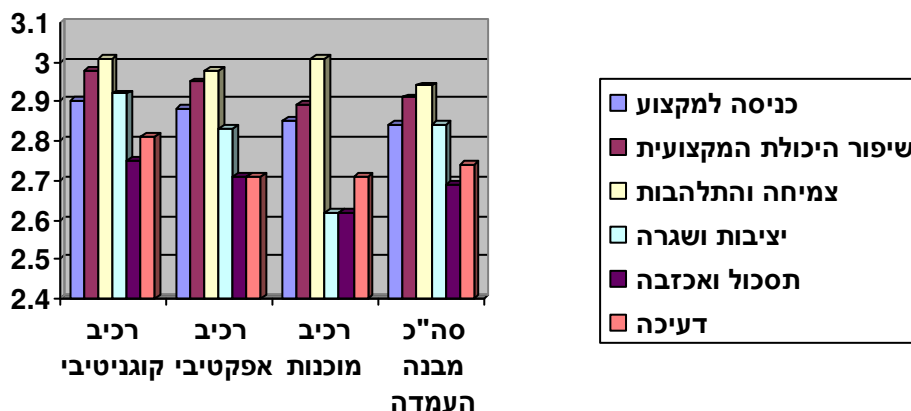
טווח 4-1

***P<.001

**P<.01

ציור 1 מציג באופן גרפי את הממצאים שבלוח 2.

ציור 1: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה, בהיבטים השונים של מבנה העמדה (על פי שאלון עמדות) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: תיאור גרפי



מלוח 1 ניתן ללמוד על הבדלים מובהקים סטטיסטית בציון העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה בין מורים בשלבי התפתחות שונים בכל אחד מרכיבי העמדה:

1. הציון הנמוך ביותר של העמדה נמצא אצל מורים בשלב התסכול והאכזבה ובשלב הדעיכה בכל רכיבי העמדה. ברכיב המוכנות נמצא ציון נמוך של העמדה גם בשלב היציבות והשגרה.

2. הציון הגבוה ביותר של העמדה נמצא אצל מורים בשלב ההתלהבות והצמיחה בכל רכיבי העמדה. ברכיב הקוגניטיבי וברכיב האפקטיבי נמצא ציון גבוה של העמדה גם בשלב שיפור היכולת המקצועית.

3. ציון בינוני של העמדה נמצא אצל מורים בשלב הכניסה למקצוע בכל רכיבי העמדה. ברכיב הקוגניטיבי וברכיב האפקטיבי נמצא ציון בינוני של העמדה גם בשלב היציבות והשגרה.

כן נמצאה עלייה בציון העמדה משלב התסכול והאכזבה לשלב הדעיכה ברכיב הקוגניטיבי וברכיב המוכנות.

לוח 2: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה בגורמי העמדה (על פי הדיפרנציאל הסמנטי) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: ניתוח שונות חד-כיווני

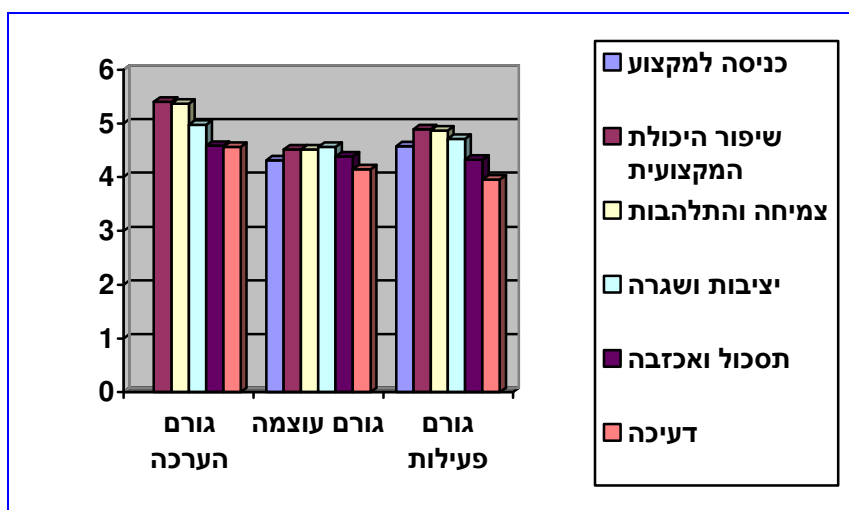
עמדות כלפי שינויים בדרכי הוראה – מבנה העמדה				
המשתנה		גורם ההערכה	גורם העוצמה	גורם הפעילות
השלב בהתפתחות המקצועית				
1. כניסה למקצוע (N = 55)	M SD	5.02 .72	4.31 .72	4.57 .75
2. שיפור היכולת המקצועית (N = 212)	M SD	5.41 .85	4.51 .65	4.89 .88
3. צמיחה והתלהבות (N = 109)	M SD	5.37 .76	4.51 .74	4.87 .70
4. יציבות ושגרה (N = 55)	M SD	4.98 .77	4.56 .57	4.72 .77
5. תסכול ואכזבה (N = 29)	M SD	4.59 .93	4.39 .83	4.33 .84
6. דעיכה (N = 24)	M SD	4.56 1.30	4.15 .61	3.96 .87
	F	***7.57 (5, 482)	2.14 (5, 476)	***8.25 (5, 472)

טווח 7-1

***P<.001

ציור 2 מציג באופן גרפי את הממצאים מלוח 3.

ציור 2: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה בגורמי העמדה (על פי הדיפרנציאל הסמנטי) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: תיאור גרפי



לוח 2 מצביע על הבדלים מובהקים סטטיסטית בציון העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה אצל מורים בשלבי התפתחות שונים בכל גורמי העמדה. הממצאים הייחודיים המוצגים בלוח 3 מלמדים:

1. בגורם העוצמה נמצא ציון גבוה של העמדה גם בשלב היציבות והשגרה.
 2. בגורם ההערכה ובגורם הפעילות נמצא ציון נמוך של העמדה גם בשלב התסכול והאכזבה.
 3. בגורם ההערכה ובגורם הפעילות נמצא ציון בינוני של העמדה גם בשלב היציבות והשגרה. בגורם העוצמה נמצא ציון בינוני גם בשלב התסכול והאכזבה.
- כן נמצאה עלייה בציון העמדה משלב התסכול והאכזבה לשלב הדעיכה בגורם העצמה לעומת ירידה בין שני שלבים אלו בגורם ההערכה ובגורם הפעילות.

לוח 3: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה – בתוכני העמדה (על פי הדיפרנציאל הסמנטי) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: ניתוח שונות חד-כיווני

עמדות כלפי שינויים בדרכי הוראה – תוכן העמדה					המשתנה
עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה – יוזמת מערכת	עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה – יוזמת מורה	עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה			השלב בהתפתחות המקצועית
4.33 1.24	4.84 .77	4.77 .70	M SD	1. כניסה למקצוע (N = 53)	
4.44 .99	5.28 .82	5.11 .90	M SD	2. שיפור היכולת המקצועית (N = 208)	
4.27 .99	5.35 .73	5.13 .84	M SD	3. צמיחה והתלהבות (N = 110)	
4.41 .86	4.90 .73	4.93 .73	M SD	4. יציבות ושגרה (N = 53)	
3.83 .99	4.92 1.05	4.39 1.15	M SD	5. תסכול ואכזבה (N = 30)	
4.03 .87	4.30 1.00	4.35 .93	M SD	6. דעיכה (N = 23)	
*2.59 (5, 468)	***10.53 (5, 474)	***7.14 (5, 472)	F		

טווח 7-1

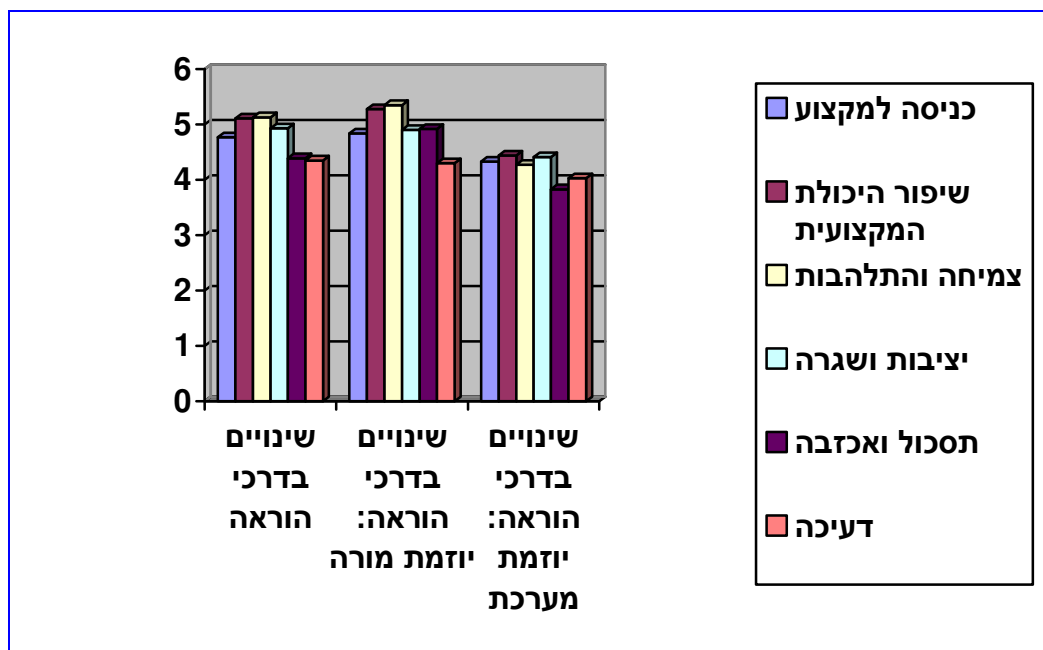
***P<.001

**P<.01

*P<.05

ציור 3 מציג באופן גרפי את הממצאים מלוח 4.

ציור 3: עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה – בתוכני העמדה (על פי הדיפרנציאל הסמנטי) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: תיאור גרפי



לוח 3 מצביע על הבדלים מובהקים סטטיסטית בציון העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה, בתוכני העמדה שנבדקו אצל מורים הנמצאים בשלבי התפתחות מקצועית שונים:

1. בשלב שיפור היכולת המקצועית נמצא ציון העמדה הגבוה ביותר בתכנים שנבדקו. כמו כן נמצא ציון גבוה של העמדה בעמדות כלפי "החדרת שינויים בדרכי הוראה" ובעמדות כלפי "החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המורה".
2. בשלב הדעיכה נמצא ציון העמדה הנמוך ביותר בתכנים "עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה", ו"עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המורה". בשלב התסכול והאכזבה נמצא ציון העמדה הנמוך ביותר בתוכן "עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המערכת".

3. בשלב הכניסה למקצוע נמצאו ציונים בינוניים של העמדה בתכנים שנבדקו.
 4. בשלב היציבות והשגרה נמצאו ציונים בינוניים של העמדה בתכנים "עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה" ו"עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המורה".
 5. בשלב הצמיחה וההתלהבות נמצא ציון בינוני של העמדה בתוכן "עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המערכת".
- כן נמצאה עלייה בציוני העמדה משלב התסכול והאכזבה לשלב הדעיכה בתוכן "עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המערכת", לעומת ירידה בציוני העמדה בין שני שלבים אלו בתכנים "עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה" ו"עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ביוזמת המורה".

לוח 4: סה"כ ציוני העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה – מבנה ותוכן (על פי הדיפרנציאל הסמנטי) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: ניתוח שונות חד-כיווני

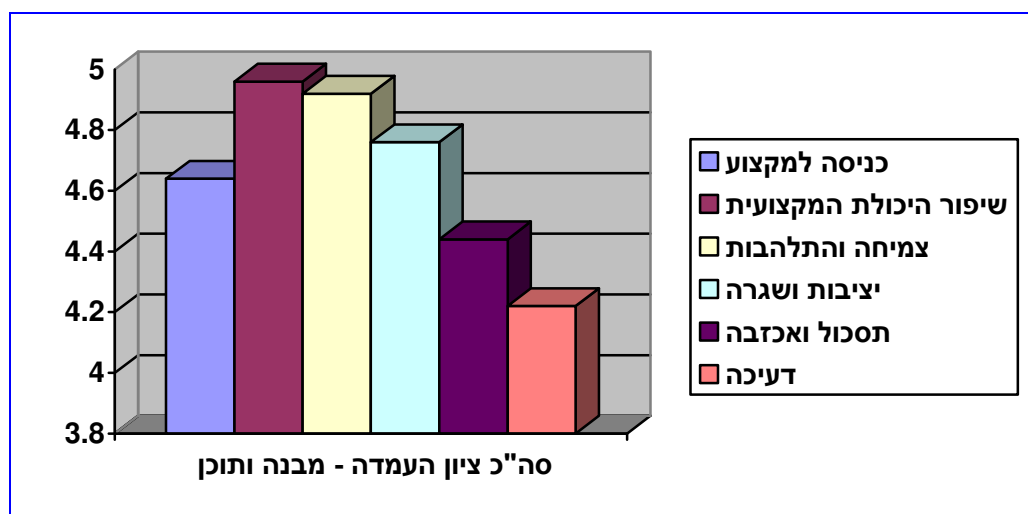
השלב בהתפתחות המקצועית		סה"כ ציון העמדה – מבנה ותוכן
1. כניסה למקצוע (N=55)	M SD	4.64 .52
2. שיפור היכולת המקצועית (N=214)	M SD	4.96 .71
3. צמיחה והתלהבות (N=111)	M SD	4.92 .61
4. יציבות ושגרה (N=55)	M SD	4.76 .60
5. תסכול ואכזבה (N=30)	M SD	4.44 .79
6. דעיכה (N=24)	M SD	4.22 .81
	F	***8.78 (5 ,486)

טווח 7-1

***P<.001

ציור 4 מציג באופן גרפי את הממצאים מלוח 5.

ציור 4: סה"כ ציוני העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה – מבנה ותוכן (על פי הדיפרנציאל הסמנטי) אצל מורים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית: תיאור גרפי



בדומה ללוחות 1, 2, ו-3 מצביע לוח 4 על הבדלים מובהקים סטטיסטית בציוני העמדות של מורים כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה – במבנה ובתוכן העמדה אצל מורים בשלבי התפתחות שונים:

- בשלב שיפור היכולת המקצועית ובשלב ההתלהבות והצמיחה הציונים הם הגבוהים ביותר.
- בשלב התסכול והאכזבה ובשלב הדעיכה הציונים הם הנמוכים ביותר.
- בשלב הכניסה למקצוע ובשלב היציבות והשגרה הציונים בינוניים.

סיכום ודיון

המחקר בדק את השונות בעמדות של מורים כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית. נמצאו הבדלים (מובהקים סטטיסטית) בציוני העמדות בנושא אצל מורים בשלבים שונים בהתפתחות המקצועית. ממצא זה, שהופק הן משאלון העמדות והן על פי דיפרנציאל סמנטי, ניתן להסבר בזיקה לגישה

הפרופסיונלית. ציון העמדות הגבוה ביותר התגלה אצל מורים המצויים בשלב שיפור היכולת ובשלב הצמיחה וההתלהבות. בספרות המתארת את השלבים בהתפתחות המקצועית של המורים מאופיינים שלב שיפור היכולת ושלב הצמיחה וההתלהבות בשאיפה להתפתחות מקצועית, ברצון להתמודד עם אתגרים מקצועיים, בלימוד עצמי מתמיד, בהעמקת הידע העיוני והמעשי ובמודעות מקצועית חזקה לצורך בשינוי ובהתייעלות. עמדות של מורים הנמצאים בשלבים אלו ביחס לתפקידם המקצועי הן חיוביות. את החדרת השינוי הם תופסים כחלק בלתי נפרד מההוראה ומגלים עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים, נכונות להתנסות ביוזמות חינוכיות חדשות ומעורבות בפועל בהחדרת תהליכי שינוי לכיתה. היבטים אלו הוזכרו גם בדברי אותם מורים שמיקמו עצמם כמצויים בשלב שיפור היכולת ובשלב הצמיחה וההתלהבות. לדוגמה:

אני מאמינה שעכשיו אני צריכה להיות כל הזמן עם יד על הדופק, ללמוד דברים חדשים, להתנסות בהם. זה הזמן בשבילי עכשיו לגלות מה טוב יותר לתלמידים. אני מרגישה שכשאני לומדת שיטות הוראה חדשות ומתנסה בהם בכיתה אני משפרת את עצמי ואת העבודה שלי... למשל בהשתלמות בשבוע שעבר המנחה הציגה לנו שיטת הוראה חדשה. המון עבודה, ממש המון, ואני רק חשבתי שזה יהיה ממש מרתק לנסות את השיטה הזו בכיתה. כל הזמן חשבתי איך אני מארגנת את הכיתה שלי מחדש, ואפילו שקצת פחדתי חשבתי שזו הזדמנות מצוינת בשבילי להתקדם.

לעומת זאת, בשלב התסכול והאכזבה ובשלב הדעיכה נמצאו ציונים נמוכים כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה. גם ממצאים אלו ניתנים להסבר בזיקה לגישה הפרופסיונלית. מורים המצויים בשלב התסכול והאכזבה ובשלב הדעיכה חווים ירידה בסיפוק המקצועי וחשים העדר מוטיבציה ורצון ואף חוסר יכולת להתמודד מקצועית עם תפקידי ההוראה. מורים אלו מאופיינים בירידה במקורות המרץ, בהיחלשות הפעילות המקצועית ובתחושות של עייפות מקצועית ודה-פרופסיונליזציה. מאפיינים אלו אינם עולים בקנה אחד עם עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה. כך לדוגמה אמרה מורה שמיקמה את עצמה בשלב התסכול והאכזבה:

עכשיו אני כבר לא מתלהבת כמו פעם מכל שיטה חדשה שמביאים לבית הספר. אני אומרת לעצמי בלב שמישהו אחר יתנסה, אני את שלי כבר עשיתי... כל כך הרבה פעמים הלכתי אחרי הרעיונות והרצונות של המנהלת. היא רצתה מרכזי למידה, עבדתי כל הלילה כדי להכין כרטיסיות, אחר כך היא החליטה שעובדים ללמידה יחידנית, ישבתי כל הלילה להכין משימות עבודה יחידניות. עכשיו אני כבר לא מתלהבת. אני עייפה מכל הניסיונות ומהמהירות שבה כל שיטה מתחלפת... אני לא יודעת למה ומה בדיוק קרה לי אבל אני כבר... כאילו מבחינה מקצועית... כבר אני לא רצה מהר אחרי החידושים. יש לי שיטות שאני מכירה ושאיני חושבת שהן טובות לי. אחרי כל כך הרבה זמן במקצוע לא מתאים לי להתנסות עוד פעם במשהו חדש.

ניתן אפוא לומר שבשלב התסכול והאכזבה ובשלב הדעיכה פוחתת באופן טבעי מידת המוכנות של מורים ליזום תהליכי שינוי בעבודה ומתעוררות בהם תחושות של חוסר רצון להיחשף לתהליכי הוראה חדשים ולהתנסות בהם. תחושות אלו באות לידי ביטוי בציונים נמוכים של העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה.

הציון הבינוני של העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה שהתגלה אצל מורים בשלב הכניסה למקצוע ניתן להסבר בזיקה ליחוד של תהליכי העבודה של מורים מתחילים. בשלבים הראשונים של הכניסה למקצוע נתקלים רוב המורים בקשיים מקצועיים בגלל העדר ידע מעשי בכל הקשור לשיטות ההוראה וליישומם של תהליכי שינוי בכיתה, בקשיים בהוראה ובניווט הכיתה, בהתמודדות עם בעיות משמעת קשות ובהתמודדות עם ערעור של תפיסות חינוכיות, שהתגבשו במורה בשלבי הכשרתו למקצוע (גביש, 2002; לזובסקי וזייגר, 2004; פלג, 1997; רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2002; Arends & Rigazio-DiGilio, 2000, Feiman-Nemser, Carver, Schwillle, 2002; & Yusko, 2000).

עולמם המקצועי של מורים אלו ממוקד בניסיונות לשרוד בעבודה ובמקצוע. בצד ההתמודדות עם הקשיים המקצועיים המאפיינים את שלב הכניסה למקצוע מאופיין שלב הכניסה למקצוע בתחושות של ייעוד מקצועי ושאיפה חזקה להצליח בהוראה

מבחינה מקצועית. תחושות מעורבות אלו באות לידי ביטוי בציונים בינוניים של העמדה כלפי החדרת שינויים. בראיונות שקוימו במהלך המחקר עם מורים מתחילים, שמיקמו את עצמם כמצויים בשלב הכניסה למקצוע עלו היבטים דומים:

אני כל הזמן מתלבטת מה לעשות. אני חדשה בבית הספר ומצופה ממני להתנסות כל הזמן ולהראות שאני מוכנה לנסות ולגוון. באמת מצד אחד אני רוצה להתנסות וללמוד ולהתקדם מצד שני קשה לי. אני מפחדת אם כבר הצלחתי במשהו אחד, אני מפחדת לשנות אולי לא אצליח... אני מרגישה שכמעט כל יום יש לי החלטות אחרות. תלוי מה קרה לי באותו יום. למשל, בשבוע שעבר היה לי שבוע טוב בעבודה. הכל הלך ואז בהשתלמות הבית ספרית, כשהמנחה הציעה שיטה חדשה ידעתי שאני מיד מנסה אותה. אבל, לדוגמה, אתמול היה לי יום ממש גרוע בכיתה וכאשר בהשתלמות המנחה תיארה את הפרויקט החדש, הרגשתי שאני לא בטוחה שאני יכולה או אפילו רוצה להתנסות בו.

ההבדלים בציוני העמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה אצל מורים בשלבים שונים בהתפתחותם המקצועית ניתנים להסבר גם מנקודת ראות פסיכולוגית-פרופסיונלית. כאמור, בשלב שיפור היכולת ובשלב הצמיחה וההתלהבות התגלו עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים בשיטות ההוראה. שלבים אלו מאופיינים בצמיחה, ערנות, רצון להתפתח ופתיחות לחידושים, מאפיינים שהם זרז פסיכולוגי המניע את המורה להוכיח את עצמו, להשקיע מאמצים רבים בעבודתו ולשפר את הישגי תלמידיו. שאיפות אלו מנחות את המורה לאתר שיטות הוראה מתאימות, לקחת סיכונים במהלך העבודה ולהתנסות בפועל בפעילויות חדשות ובעשייה אחרת.

לעומת התחושות החיוביות המאפיינות את שלב שיפור היכולת ואת שלב הצמיחה וההתלהבות, את שלב התסכול והאכזבה ואת שלב הדעיכה מאפיינות תחושות של עייפות פנימית, תשישות פיזית, אי-הגשמה אישית ושחיקה. תחושות אלו משפיעות על עבודתו של המורה מבחינה פסיכולוגית. הן מפחיתות באופן ניכר את המעורבות האישית שלו ואת הרצון והמוטיבציה שלו להיות חלק בלתי נפרד מהעשייה החינוכית. עקב העייפות והתשישות הפנימית הוא מתנתק באופן רגשי מעולם העבודה, והעמדות

החוביות פחות כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה והעדיר רצון לקחת חלק פעיל בהתנסויות חדשות הם ביטוי לכך.

גם הציון הבינוני של העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה של מורים בשלב הכניסה למקצוע ניתן להסבר מנקודת ראות פסיכולוגית-פרופסיונלית. בשלב זה מתמודדים מורים רבים עם דילמות אישיות הנובעות מהמעבר ממעמד של סטודנט למעמד של מורה. המעבר ממעמד של סטודנט, המכשיר עצמו למקצוע, למעמד של איש מקצוע עצמאי המקבל שכר תמורת עבודתו כרוך בדילמות ובהתמודדויות. המורה המתחיל שואף להוכיח את כישוריו לעצמו ולסביבה, אך הוא עדיין חסר ניסיון ולעיתים אף חסר ביטחון. תחושת העצמאות המאפיינת את המעבר ממעמד של סטודנט, התלוי במכשירים להוראה ובמורים המאמנים, למעמד של מורה עצמאי, עומדת לעיתים בסתירה למעמד הירוד של ההוראה, למעמדו של המורה המתחיל בבית הספר ולמאפייני העבודה המחייבים את המורה המתחיל להיות כפוף לנהלים בית ספריים ולביקורת מקצועית ואישית. היבטים אלו ביטאה במפורש מורה מתחילה בשלב הכניסה למקצוע:

אני כל הזמן זוכרת, שאמרתי לעצמי כשלמדתי במכללה, שכשאני אהיה מורה אני כן אשנה. הייתי בטוחה שכשתהיה לי כיתה משלי אצליח לעשות בה דברים חדשים ואתנסה בהם כל הזמן. בפועל, כשאני כבר מורה בכיתה ויש לי כיתה משלי, אני רואה שזה לא כל כך קל... אני מנסה ולפעמים מתייאשת, ואחר כך מנסה עוד פעם. כל הזמן נעה מכן ללא.

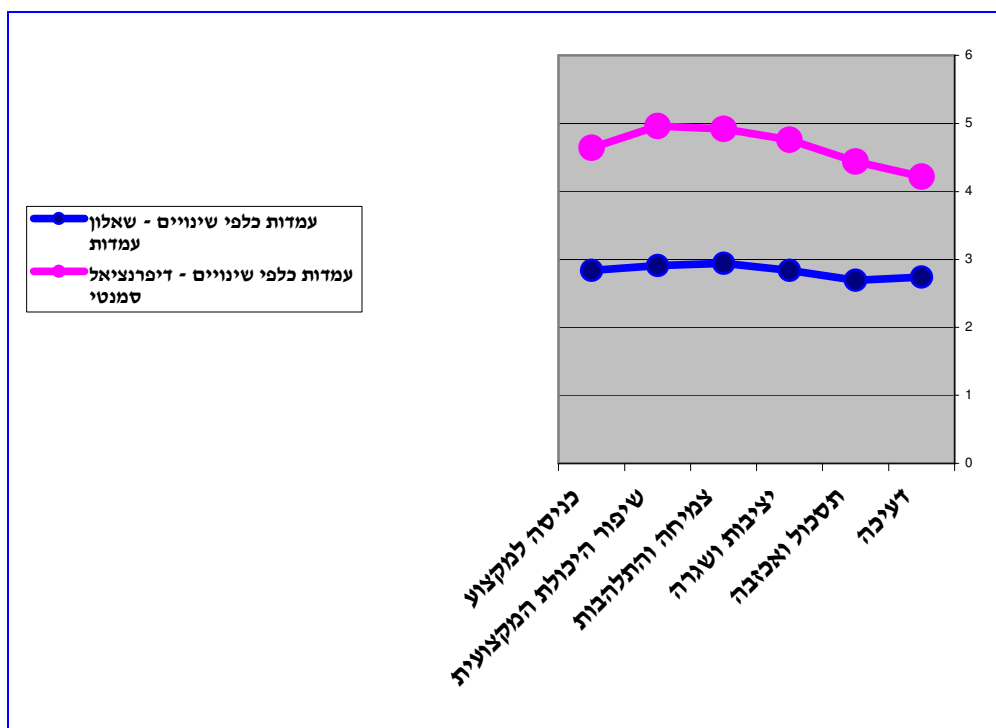
בעיה נוספת היא הניגוד המופיע אצל מורים בשלב הכניסה למקצוע בין השאיפה לביסוס מקצועי לבין הצורך והרצון להתמקד בביסוס המשפחה ובדרישות הנובעות מכך. מורה הנמצאת בשלב הכניסה למקצוע היטיבה לנסח היבט זה:

אני כל הזמן מתלבטת עם עצמי. אני כל כך רוצה להצליח במקצוע, להתנסות, לבדוק עוד אפשרויות, ללכת על שיטות ורעיונות נוספים, ואז אני מחליטה לעזוב הכל ולהשקיע בעבודה. מן הצד השני, אני נזכרת

שבזמן הלימודים לא היה לנו זמן להיות ביחד ולהשקיע בבית, ואז... אני כאילו אומרת לעצמי תעזבי את המערכים ותשקיעי בבית... כל הזמן אני מתלבטת... לפעמים אני מלהבת לעשות ולשנות, ולפעמים אני מעדיפה לפנות זמן בשביל המשפחה הקטנה שלי.

המשמעות המעשית של ההתמודדות עם הדילמות שהוצגו לעיל באה לדי ביטוי בציונים בינוניים של העמדה כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה. מממצאי המחקר עולה כי השלב בהתפתחות המקצועית שבו נמצא המורה הוא אחד הגורמים המרכזיים המניעים בפועל תהליכים של החדרת שינויים. ההבדלים בין עמדות של מורים כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית יוצרים פרופיל שמתואר באופן גרפי, בצור 5.

ציור 5: פרופיל העמדות כלפי החדרת שינויים בזיקה לשלב בהתפתחות המקצועית של המורה



בפרופיל נראות עליות וירידות בעמדות המורים בשלבים השונים: עלייה בציון העמדה בין שלב הכניסה לתפקיד לשלב שיפור היכולת, ירידה בציון העמדה בין שלב הצמיחה וההתלהבות לשלב היציבות והשגרה, וירידה בציון העמדה בין שלב היציבות והשגרה לשלב התסכול והאכזבה.

לממצאי המחקר השלכה מעשית חשובה: יש בכוחם להנחות קובעי מדיניות לגבי תוכניות התייעלות ופיתוח בבתי הספר לקראת תכנון יעיל ואיכותי של תהליכי שינוי בדרכי ההוראה, המתבסס גם על השלב בהתפתחות המקצועית של המורה. ממצאי המחקר מסיבים את תשומת ליבם של מנהלים ואחראים על מערכות חינוך לאפקט שיש לשלב המקצועי על המודעות, המוטיבציה והיכולת של המורה להיות שותף פעיל בתהליכי שינוי, ולהשתמעות המעשית של אפקט זה בתכנון שינויים חינוכיים ובהפעלתם. אחת ההמלצות הנובעות מממצאים אלה היא שהמנהלים ימפו את צוות המורים בבית הספר בזיקה לשלב שבו הם מצויים מבחינת התפתחותם המקצועית. מיפוי כזה, שייעשה בעזרת שאלונים או באמצעות שיחה בעל פה, עשוי אף לתעל את עבודת צוות ההוראה בבית הספר ולהנחות את האחראים על ניתוב תואם של בעלי התפקידים המובילים בבית הספר.

שאלות אחרות הנובעות מממצאי המחקר נוגעות למידת ההשפעה האפשרית על עמדות של מורים בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה, ולאיתור הגורמים שבאמצעותם ניתן לייעל תהליכים של החדרת שינויים בדרכי ההוראה בפועל.

ממצאי המחקר, מסקנותיו והשאלות שהוא מעורר הם חוליה נוספת בחקר עמדות מורים כלפי החדרת שינויים בדרכי הוראה ובתרגומן של עמדות אלו בהוראה בפועל.

מקורות

בר-טל, ד', דרום, א' ושורק, י' (1978). **עמדות מורים בבתי ספר על יסודיים בתחומי חינוך, לאום וחברה**. ירושלים ותל אביב: משרד החינוך והתרבות ואוניברסיטת תל אביב.

בודניגר, ה' (2003). **הצעה לרפורמה מבנית במערכת החינוך של ישראל – ועדת א.ל.ה.** אזרחים לקידום החינוך בישראל. אתר האינטרנט של הדוח
<http://www.achrayutleumit.org.il/edu>

גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

דברת, ש' (2004). **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. התוכנית הלאומית לחינוך, חלק א', עיקרי ההמלצות.

דרור, י. (1989). מרכזיותם של המושגים "איזון" ו"כילול" בחומרים הכתובים של תוכניות הלימודים כחלק מיישום קוריקולרי של "גישת המערכות הפתוחות". **עיונים בחינוך**, 49-50, 281-295.

כץ, ד' וקאהן, ר' (1977). ארגונים וגישת המערכות. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת). **מינהל וחינוך – אנתולוגיה** (22-35). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.

לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התוכנית בכללותה. **דפים**, 37, 65-95.

משכית, ד' (1998). **עמדות כלפי שינויים בהוראה בזיקה לתפיסת ההוראה כפרופסיה ולשלב בהתפתחות המקצועית של המורה**. עבודה לשם קבלת התואר דוקטור. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

פלג, ר' (1997). **שנה ראשונה בהוראה: בית-הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל**. עבודה לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קולא, ע', וגלובמן, ר' (1994). **להיות מנהל ולהצליח**. אבן יהודה: רכס.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). **הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א') (דוח מחקר)**. בית ברל: מכללת בית ברל.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2002). **הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב ב') (דוח מחקר).** בית ברל: מכללת בית ברל.

Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Education Consortium. *ERIC Document Ed.450-740*.

Brown, A. F. (1993). People about people: What the administrative environment does for professional development. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk, & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 59-73). Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Buchen, I. H. (2003). Education in America: The next 25 years. *The Futurist, (Jan-Feb)*, 44-50.

Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., & Price, J. R. (1987, April). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington.

Burke, P., Fessler, R., & Christensen, J. (1984). Teacher career stages: Implications for staff development. Bloomington IN: Phi Delta Kappa.
Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.

Carlson, D. (1987). Teachers as political actors. *Harvard Educational Review*, 57,(3), 293-306.

Christensen J. C., & Fessler, R. (1992). Teacher development as a career-long process. In R. Fessler, & J. C. Christensen, (Eds.), *The teacher career cycle* (pp. 1-20). Boston: Allyn and Bacon.

Desforges, C. (1995). Introduction and overview. In C. Desforges, (Ed.), *An introduction to teaching* (pp. 1-7). Oxford: Basil Blackwell.

Diaz-Maggioli, G. H. (2004). *A passion for learning: Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 227-252). New York: Teachers College Press.

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (2000). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A Better Beginning- Supporting and Mentoring New Teachers* (pp. 3-13). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fessler, R. (1992). The teacher career cycle. In R. Fessler, & J. C. Christensen, (Eds.), *The teacher career cycle* (pp. 21-44). Boston: Allyn and Bacon.

Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 171-192). New York: Teachers College Press.

Fessler, R., Burke, P. & Christensen, J. (1983, April). *Teacher career cycle model: A framework for viewing teacher growth needs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Floden, R. E., & Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: The state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13,(4), 455-366.

Fullan, M. (1986). The management of change. In E. Hoyle, & A. McMahon (Eds.), *World yearbook of education, 1986: The management of schools* (pp.73-86). Kogan Page.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Canada: Teachers College Press.

Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49, (5), 19-22.

Fullan, M. (1993). *Change forces*. Palmer Press.

Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1997). Emotion and hope: constructive concepts for complex times. *Yearbook* (Association for Supervision and Curriculum Development) 216-233.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College, Columbia University.

Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 120-130.

Gerstner, L. V. (2004). Preface. In *Teaching at risk – A call to action* (pp. 9-12). [http:// www.theteachingcommission.org](http://www.theteachingcommission.org)

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3-4), 381-391.

Gusky, T. R., & Huberman, M. (1995). Introduction. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 1-6). New York & London: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373-377.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9-35). New York: Teachers College Press.

Hord, S. (1987). Evaluating Educational Innovation. U.S.A.: Croom Helm.

Hoyle, E. (1985). The professionalization of teachers: A paradox. In P. Gordon (Ed.), *Is teaching a profession?* (2nd ed.) (pp. 44-54) London: Institute of Education, Bedford Way papers.

Huberman, M. (1989a). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13, 347-362.

Huberman, M. (1989b). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91, (1), 31-57.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 193-224). New York & London: Teachers College Press.

Hutchens, J., & Pankratz, D. B. (2000). Change in arts education: Transforming education through the arts challenge. *Arts Education Policy Review*, 101(4), 5-10.

Jackson, P. W. (1992). Helping teachers develop. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. 62-74, New York: Teachers College Press.

Kidder, L. H., & Campbell, D. T. (1971). The indirect testing of social attitudes. In G. F. Summers (Ed.), *Attitude measurement* (pp. 333-386). Chicago: Rand McNally .

Kniep, W. M. (1989). Global education as school reform. *Educational Leadership*, 47(1), 43-45.

Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development - The elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14,(1), 79-85.

Kremer-Hayon, L., Vonk, H., C. & Fessler, R. (1993). Preface. In Kremer-Hayon, L., Vonk, H., C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach. I-VI*. Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. NY: Teachers College Press.

Mariage, T. V., & Garmon, M. A. (2003). A Case of educational change: Improving student achievement through a school-university partnership. *Remedial and Special Education*, 24(4), 215-234.

Pataniczek, D. & Isaacson, N. (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education*, 32,(3), 14-17.

Perkins, D. (1992). *Smart schools*. NY: The Free Press.

Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Sarason, S. (1996). *Revisiting The culture of the school and the problem of change*. New York and London: Teachers College Press.

Smyth, J. (1995). Teachers' work and the labor process of teaching. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education*. 69-91, New York: Teachers College Press.

Stevens, P. (1987). Political education and political teachers. *Journal of Philosophy of Education*, 21,(1), 75-83.

Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, 40,(4), 405-414.

Troy, M. V., & Garmon. M. A. (2003). A case of educational change: Improving student achievement through a school-university partnership. *Remedial and Special Education*, 24(4), 215-234.

Trubowitz, S. (2001). Likely foes of large-scale educational change. *The Education Digest*, 66(6), 11-16.

Vonk, J. H. C. & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.