

# השבט נושא

ירחון 132 דצמבר 1998

שנה 11

ניהול אנשים ועסקים

ISSN - 0792 - 0970



זו הייתה  
1998 השנה שהייתה



רס"ן אמירה רביב



סא"ל רבקה דינר-זיסק

# תרבות למידה كونסטרוקטיביסטית – התיאוריה ונגרות מעשיות

מאת: סא"ל רבקה דינר-זיסק, رس"ן אמירה רביב

**ל**מושג תרבות מציין על דפוסי החשיבה וההתנהגות המאחדים חברי הקבוצה. אחת ההגדרות המקובלות לתרבות הארגון הינה של SCHEIN, שלו פיו תרבויות ארגוניות הינה מכלול הדפוסים הקבוצתיים, אשר נשענים על שלושה רבדים: רובד גלי (התנהגויות טכניות וכו'), רובד הערכים ורובד האמנות, שהן הפרידגמות, או המוגרת להסתכבות על העולם והאנשים, ככלمر – הנחות יסוד (SCHEIN 1992).

הבנייה המשותקת ארגונית תסייע לנו להבין מדוין ארגונים מסוימים אפקטיביים ויעילים, ואחרים נכשלים. הבנת המשותקת תסייע לנו לאבחן ולעצב את הארגונים עליהם אנו מופקדים.

למידה, ולגבי סביבת הלמידה. נציגו כלי יישומי תיאורטי, אשר בא-מציאותו ניתן לאבחן את המצב הקיים של הדריכה בארגון.

כלי זה מותחבר ישירות לאחד התפ-קידים המרכזיים של מנהל/ מפתח הדרכה – להתעדכן באופן מותCID במא-ערוכות מושגים ובמודלים חדשים, במטרה ללמידה, להבין את הארגון בו הוא פועל, וללמוד את ארגונו להטמעו מודלים אלו.

בעוד שהמגמה השניה שמה דגש על טיפוח חושב עצמאי ומימון, אשר נמצא באופן מותCID בתהליכי בנייה של הבנות חדשות ופירושים לעולם (הת-יאוריה הקונסטרוקטיביסטית).

במאמר זה, אנו רוצות להציג את המשותקת למידה כמערכת מפ-רששת, אשר יכולה להאיר את ההנחות, האמנות וההתנהגויות בארגון לגבי

אחת – השמה דגש על תפקיד הלמי-דה כמעודדת התנהגות רצויות ובי-וציאים קונקרטיים (תיאוריות הנוטות מגמות בולטות):

**רבקה דינר-זיסק**, בעלת M.A. בפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים. יועצת ארגונית ומפתחת הדרכה, מומחית בפיתוח מערכות וסביבות למידה. ראש מרכז ללמידה ופיתוח, המכללות, צה"ל.

**אמירה רביב**, בעלת M.Sc. בהתנהגות ארגונית, הפקולטה למנהל עסקים, אוניברסיטת תל אביב. יועצת ארגונית ויועצת פיתוח הדרכה, מומחית בפיתוח מערכות הדרכה ולמידה, חברת איפ"א, מרכז ללמידה ופיתוח, המכללה הבינלאומית לפיקוד ולמטה, צה"ל.

## הנחות לגבי הלומד

מה נובע מהתבוננה הקונסטרוקטיבית? ביסטיות לגבי הלומד? הדגש הוא על לומד פעיל, לומד הבונה מבנים קוגני-טיביים, אך גם מושם בה דגש על פע-ילות ובייצועו, שיאפשרו להתמודד באופן יצירתי עם מצבים חדשים.

לכן הלומד צריך להתנסות במTEL-ות, התובעות הבינה ולא רק ידע וביצ-וע עיל. ההוראה אמרה להבנות ה-ל-מידה סביבה מושג יסוד, סביב פועלו, יות שמדוודדות את הלומד לחשוב, לנתח, להשות ולחנגן. ההוראה צר-כה ליצור הזדמנויות לביטוי נקודת מבטו ולא רק זו של המורה.

ניתן להבין תפישה זו על ידי שילוב ציטוט מדבריו של פרופ' פרקינס: "לו-מודים לא רק סופגים ואוגרים מידע, אלא מגבשים פירושים או עיעים של ני-סיוון, וממשיכים להרחיב ולבחון פיר-ושים אלה. גם כאשר תהליך הלמידה גוראה פשוט וישיר יחסית, כגון לימוד שמו של חבר, או מונח בשפה זרה, תהליכי הבניה פעילים: מבנים שכ-יים ניסיוניים נוצרים, מוחחים ונבננים עד אשר מופיע מבנה המניה את הדעת" (פרקינס ד, 1997).

התפישה הקונסטרוקטיביסטית רואה בתהליכי לימודי יעה לומד מעורב באופן פעיל בעבודה על ידע, הלומד כבונה ושות סמניטית עשרה של ייחסים, הלומד מדיאלוג עם לומ-דים אחרים ומשאים ונוספים (ספ-רים, מחשבים וכו'), הלומד במסגרת, מנהל ואחרואיל למדתו.

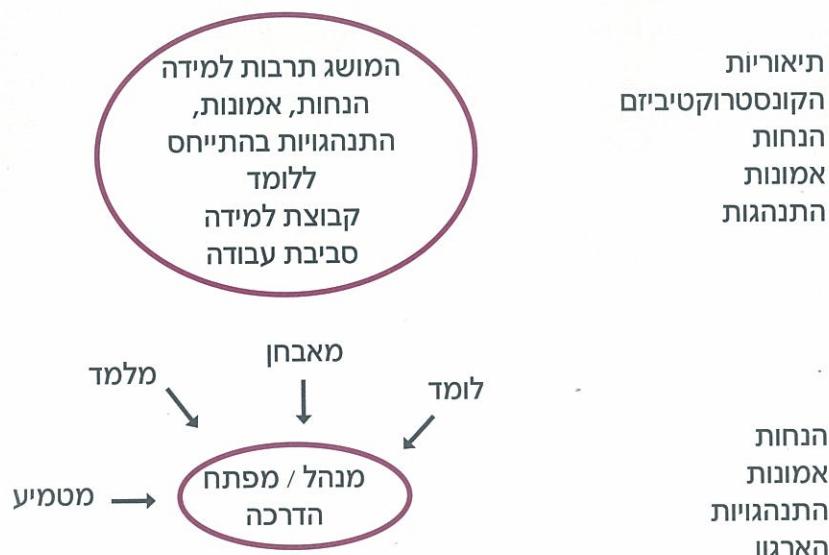
## קבוצת למידה

בספר "הכיתה החושבת" מציעים המחברים טישמן, פרקינס וג'י, שי-ובה תכונות של חשיבה טוביה, המרכ-יבה תרבות של חשיבה בקבוצת הל-מידה. תרבותות כזו מכינים את הלומ-דים לקראות עתיד בו יהיו מוסוגים לפטור בעיתות ביעילות ובדרך ציירתי, לקבל החלטות לאחר שיקול דעת מע-מיקים ולהמשיך ללמידה בכל תקופות חי-יהם. שיטה מינדים אלו הם:

א. שפת חשיבה – הכוונה היא למונ-

תיאוריות  
bihavioristiot  
הנחות  
אמונות  
התנהגות

## הشرطוט הסכמטי של הלן מציג את טענתנו המרכזית:



כלומר, הבנה של הלמידה כשלעצמה הינה תהליך מורכב ויש ללמד את התלמיד כיצד למדוד, באופן זהה אשר יciין אותו למידה בכל ימי חייו.

כבוד למידה פירושו להבין כי כל-מידה משמשות מתקומות מעורבים מכלול של גישות ותפישות:

סקורנות, תיססה רעיון, יזומה, בחינה עצמית וסקנות, למידה מש-מעוותית אינה רק שינוי, זיכרון וחשי-פה למערך אמונות חזק, אלא הדג-שה של אוטוניות, יצירתיות ואינט-גרציה. תפישת הקונסטרוקטיביזם תציג ותJKLM בראון גמורוה והזהלט-דים נוטלים חלק בתהליך של שיח ביקרותי, כאשר הם מפתחים מבלי הרף תובנות חדשות, חולקים יד ומשכליים רוכי חשיבה. בסביבה הקונסטרוקטיביסטית על המורה לכבד ולעודד סגנון אישי, לסיעו לו-מן לדלהbir לעצמו את טבע השאלות שהוא רוצה לשאול, לעורר אצל הת-למיד את הדחף לעמוד על שלו.

שדים. תהליך הלמידה צריך לכלול מטלות התבוננות הבינה ולא רק ידע וביצוע עיל.

הראייה היא של לומד המפתחת, משנתה, פעיל ומשפיע על הלמידה שלו לאורך זמן. (ברוקס זג, וברוקס מג, 1997; טישמן ש.; פרקינס ד, גי א. 1996).

לעומת זאת, הגישות הביהביורי-סטיות מדגימות למידה כמשמעות על-ביצוע,thon בעיקרן יותר טכניות ומע-שיות (פויירשטיין ר., פויירשטיין ר. ושורר י., 1997).

הגישה הקונסטרוקטיביסטית מו-שת על שלוש הנחות יסוד:

יחס של כבוד לתהליכי הלמידה, בחינה מתמדת של האפחוויות הגלומות בכל מצב, והתוודעות הכרחית לעולם הייחודי של כל תלמיד.

בשנים האחרונות, התיאוריה שע-ומדת על דען הלמידה והמחקר בתחום-ום הלמידה והמחקר הנה התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית. זהה אחת מן התיאוריות המתקדמות הימים במחש-בת החינוך, עוסקת בלמידה וידע, ומהויה בסיס לרבות מהרפורמות ה-נו-וכחות בחינוך. התיאוריה מבוססת על תפישות ומחקרים בתחום הפסיכ-ולוגיה הקוגניטיבית והפילוסופיה, ובמהותה מציבה גישה רלטיביסטית, לידע ולמציאות. מתיאוריה זו נובעות הנחות יסוד לגבי הלומד, קבוצת הלמידה וסביבה הל-מידה. ידה. אנו מציגות לאבחן המצביעים של הלמידה וההדרכה בארגונים לאור מי-דים אלו.

התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית מדגישה את תהליכי הלמידה כתהליכי של בניה, המתרחש על ידי הלומד. התלמיד לעולם לא יעתיק את הידע שהפיע המורה בМОזיק. הלומד בונה רשת סמניטית עשירה של ייחסים ו-

ירת ידע חדש, שייש בהן משוב ואינט-  
ראקטיבית רבה בין לומדים, מורים ואמ-  
נים.

לאור תפישות אלו, ניתן לגשת  
לזיהוי ובוחון ושילוב של כל  
הפרמטרים שהווים. אנו מציעות  
סדרת שאלות שיכלות לעזור באבחון  
תrobות הלמידה בחתייחסות להנחות  
היסד לגבי הלומד, קבוצת הלמידה  
וסבירותיה, שאלות אלו עשויות  
לסייע באבחון הנחות היסוד של  
הארגון לגבי למידה.

### שאלות לגבי הלומד:

- עד כמה יש לו אחריות ניהול  
הלמידה של עצמו?
- עד כמה הלומד נדרש locator לש่น  
חומר נתון, או נתבע לחשיבה יצ-  
רת וחוקרת ומפתח רעיונות?
- האם תחילה ההורה נבנה סביב-  
מושגי יסוד אשר מקשרים לעול-  
מות תוכן רלבנטיים לומדים?
- באיזו מידת מתחשב המערכת  
בצורכי הלומד (יכולות, רשות,  
שאיפות, ידע קודם וכו')?

### קבוצת הלמידה:

- ★ האם המורה נטאש כסמכות מק-  
צועית בלבד?● עד כמה המורים משתמשים ב-  
לים המעורבות פעילות אינטלק-  
טואלית ותתלייני מטה-  
קוגני טיביים?
- ★ עד כמה לתלמיד יש עצמאות ב-  
יהול דיאלוג עם לומדים אחרים?  
● עד כמה קבוצת התלמידים מוץ-  
את במצבים של شيء והורה הד-  
די?
- ★ עד כמה יש התאמה והתייחסות  
לחבדים בין תלמידים (דרך הנה-  
יה אישית, קצב לימוד שונה, חל-  
קה לרמות?)?

### סביבה הלימודית

נקודות מבט ווסף לבחינות הנחות  
היסוד לגבי למידה היא דרך הסתכלות  
על סביבת הלמידה. פרקיןס (1997) מונתה  
סביבת הלמידה בכמה היבטים  
מרכזיים שאנו מציגות את עיקרן:

סביבת למידה הינה המבנה והצורה

של הסביבה שבה מתבצעת הלמידה,

הסבירה יכולה להיות כתה, הסביבה,

או כל מקום אחר שנענד ללמידה, מא-  
גרי מידע, מערכות תרגול והתנסיות  
מוחץ לכתה.

במאגרי מידע הכוונה לספרים לימוד,

או כל מאגר מידע המשמש מוקור

מידע, כגון מידע ממוחשבים:

מערכות תרגול והתנסיות הן מער-  
כות המאפשרות המחשפה, תרגול, הת-  
נסות ובינוי על ידי מורה ולומד, כגון  
לוח וויר, מעבדה, גילוון נתונים מומחה-  
שב, עולמות מודומים ממוחשבים.

מניחי מטלות הם הגורמים שמקמו-  
וים ומיצבים מטלות שיש לעסוק בהן  
במהלך הלמידה החל מהמורה. בספרו,  
העוסק בתרגול לומדים, מציע פרו' פרקיןס  
הסמכות למדודים על סביבות למידה  
לאורך רצף – ממוגבלות ועד לעשי-  
רות.

הסבירה המוגבלת הינה סביבת  
הוראה, שמקילה בעיקר מאגרי מידע,  
שם המורה וספר לימוד, אמצעים של  
מחברים, גילוונות העבודה והනחיות  
בכתב.

בסביבה זו הנחות היסוד הן שוה-  
למידה מתורחשת על ידי מסורת של  
העברת מידע לתלמידים, הדש הוא  
על פתרון בעיות ולא יצירה ובינוי,  
התלמידים אינם יכולים לנחל עצמא-  
ית המטלות, לעומת זאת, בסביבה  
עשירה, המכילה מערכות בנייה, הא-  
חריות על התלמידים הרבה יותר והמ-  
ורה הופך למאמן.

לדעתנו, ניתן גם לנתח סביבות למ-  
ידה דורך המינים – סטטיות לעומת  
динמיות – ככלומר, סביבות שימושיות  
dagש על העברת ידע, לעומת סביבות  
שאינם אפשרויות יצירה של תובנות, או יצ-

אה כיצד לנתח את דרך החשיבה  
שלנו. علينا לעודד את הלומדים  
לא להחלה סתם כך אימפולס-  
יביט, אלא כל כיוון מוגדר, אלא  
להבין שיש לנוקט בתכנית מתו-  
כנת, בעל שלבים, על מנת לה-  
שיג ידע. המכנית אשור הודה מעו-  
צת בשיטותיו דרך סיעור מוחות,  
שקלילת חולפות ובHIRה קפנית.  
דרך צו מעודדת עצמאות, מוחז-  
קת ללמידה ומילנה טוב יותר למוץ-  
ביה המזיאות עם יש להתמודד  
מוחץ לכתה.

ה. ידע מסדר גובה

הכוונה היא לכל מה שהוא מעבר  
לידע העובדתי של תחום הדעת.  
הנחה היא של תחומי מכיל יו-  
תר מעובדות ומיומנויות – תיפויות  
מכיל גישות, הסברים, תיפויות  
יסוד, אליהם מגאים דרך פתרון  
בעיות, הוכיחות וoker. למידה מוש-  
מעותית תיכיל כל האפשר עוגני  
ידע מסדר גובה.

ג. הראה לשם העברה

הכוונה היא הפעלת אסטרטגיות  
ונוטיות חשיבה בהקשרים שונים,  
השלכת הדעת הנמלד לעולמות  
דעת והקשרים אחרים. לא הע-  
ברה וקשרו מתמיד של עולמות  
הלמידה האנושית על עצובנו  
והכננו לחיים קטנה ביתר. הה-  
ערכה אינה מתרחשת אוטומט-  
ית: יש בכוחו של המורה לעודד  
אותה באופןים מסוימים: לאמן את  
התלמיד בזיהוי אנגליות, לאפשר  
הזהרניות להרגל אותה בסביבות  
שונות, לבקש התייחסות לראיית  
התלמיד ולהקשרים שיעשה בתוך  
המקוצע, למקרהות אחרים ול-  
חיי היום יום.

לסיום, מכנית למידים טובה, על  
פי תיפוי זה, אמורה להכיל ולהטמע  
את כל העקרונות שצינו לעיל, וכ-  
יוד עם יתר מטרות השיעור, נטמע  
ונישר תרבויות של חשיבה בכתה. או  
במלים אחרות – התלמידים, מעבר  
לחומר הלימודים והבנה תכנית, מקבלו  
גם כלים והרגלי חשיבה.

ח. חיים ומושגים בהם משתמשים  
בכתה כדי לדבר על חשיבה, והש-  
פה בה וקיימים.

כולם אנו יודעים כי שפה קובעת  
מצב תודעה, ומעוררת לכשעצמה  
פעילות אינטלקטואלית. השפה  
מסייעת בארגון החשיבה בצוואר  
מדוקת ואינטיגנטית. על כן  
חשוב כל כך שהמורה ישתמש  
בשפה עשירה, מגוונת ומדויקת  
כל האפשר בקשרו נקודות ייח-  
וס של התלמיד. המחברים מציע-  
ים רישימה ארוכה, רבת-טוווח  
ומפורטת של מונחי חשיבה הנבו-  
דים זה מזה (למשל – קיימים  
הבדלים בזרורים בין המלים לד-  
עת, להזכיר, לראות את התמונה,  
לרדת לעומק הדבר, לתפוש, לה-  
בחן וכו').

### ב. נטיות חשיבה

מתייחסות ל侷מודות התלמידים  
לעריכים, לטיעתם להפעיל דפוסי  
חשיבה מסוימים ואף להרגלים  
הקשרים לחשיבה. קיימות נטי-  
ות החשיבה הרסניות, כגון: להת-  
עלם בשיטות מהערות, או לו-  
תnr לעצמך בקהלות, ואחרות –  
המודדות רצויות – כגון: סקר-  
נות, תהלה, חשיבה רדומה והרפ-  
תנות, העלאת טיעונים בהרים  
זהירים, סדר ושיטות והדק-  
ות זמן לעצם החשיבה עצמה.  
סבירת למידה טובה תעוזד נטי-  
ות חיוביות, ובכך – מעורר מודע-  
ות עצמאות, תפוחת הרגלים ותעו-  
ד פתיחות.

### ג. ניהול מחשבות

(או במשמעותו האחרים – רפל-  
קציה, מטא-קוגניציה) מתייחסת  
לתהליכי חשיבה של התלמידים  
על חשיבותם – הם. ההנחה היא  
כי בחינה עצמאות אינטלקטואלית  
היא יכולת וכשחת. חשיב טוב הי-  
ינו זהה אשר בוחן את עצמו, מע-  
ריך את הטויתיו והרגליו, ושואף  
לקראות מודעות עצמאיות ושיפור  
מהמיini. בתהילך כזה יתיחס הלו-  
מד, ואך אל תוצאותיהם אלה  
יע, אלא יתעמק על שעבר פנימה.

ד. יедин רוח אסטרטגיית  
או תכנית ברורה ומפורשת, המר-

יכולים ממליא לשלוט לחלוtin בידע ובקבב הפיתוח של הפרטימ וצווות העובדה.

### לסיכום,

מאמר זה ניסה להציג מודל למפתחים, כמו גם למנהל הדרכה, להסתמך על תהליכי הוראה, הדרכה ולמידה בארגון, המודל מציע אבחון ממבטו-על, כאשר ניתן להוציא מימיו-דים אחרים, התורמים לגיבוש אסטרטגייה בפיתוח וניהול הדרכה.

עדין נותרה בעינה שאלת השילוב בין תפישות בהיבורי-סיטיות לבין קומPLEXOKTIVISTIOT, כמו גם התאמתו המודל הקונסטרוקטיבי והשוני התפישתי, שהוא מציע, לאורוגנים בכלל, כן מוצע להעמק את החשיבה על הקשר בין תרבות למידה קונסטרוקטיבית למושג הארגון הלומד, ולהגדד את ההבדלים והמשקדים בין שתי התיאוריות.

אשר להם מתאימה יותר תפישה זו.

**ארגוני עתורי ידע העוסקים במודל'** או בטכנולוגיות מתקדמות אוGANIM ALU DORASHIM HATUDCHONOT MOTA- ממדת של הפרט וצווות עובדה, וראוי כי תבונה עבורה תשתיית מתאימה של מאגרי ידע ואסטרטגיות למידה.

ארגוני אלו, בדרך כלל, מעודדים

חקירות, חדשנות, ספקנות ורוח

פיתוח דינמית כתפישת עולם.

**ארגוני וקורסים המכשירים פרטימ לקראת מטלות מורכבות וידע מסדר גובה למשל מטלות ניהול, אינטגרציה, מהתקר, תפקידי המה-יבים תכנון אסטרטגי ופיתוח מוצר וריעונות טווויים.**

ארגוני בהם הם רמת המועסקים נבואה: הם בעלי חשיבה מופשטת, הקשר בין צבלנות נוכחית למידה קונבנציונלית או ניסיון (לעתים רב מוד) בסדנאות ובהשתלמויות.

ארגוני מבוזרים, אשר אינם

בדרכ לחינוך איש. גם כאן, עצם ההבנה, כי ריבוי נקודות מבט מען-שר את עולם הדעת, חיונית בו-או להתמודד עם העולם. יש לב-נות סביבת למידה, אשר תציב הזרמנות לתלמיד, תעודד אותו להעלות את השקפותו, לחוש את הדרך בה חשב, ומפארת למדרך להבין מה מעורפל ומה מובן, להבחין בין כוכן, למעניין וחשוב. המורה יעורר דיאלוג בין התלמידים בין עצם ולבינו.

מכאן, שבניתה התכנית עצמה צריכה להתייחס להנחות הלומדים – לעוזד וברור את רעה-יונותיהם באופן מתמיד. המורה יתחקה אחר הבנות התרבותי, לפניה שיציג את הבנותיו הווא. תכנית הדורשת מן המורה להקשיב בא-פקטיביות, להבין מה עובר על התלמיד שכלית ורגשית, להיות סובלן לטעויות ולא נוקשה.

ה. שימוש במגוון שיטות ללמידה ה-LOWOT OT HETZOGIM HATZALIM SH'L HAMBOAR.

ט. הבניתה סביבת למידה ה-CHOLIMOT AT ALL HANHOT AL.

ו. ולבסוף ברור כי, בתכנית דורשת תהליכי הוראה תואמים – הער-כה, שאינה מושתתת על שאלות צרות שלחן תשובה אחת וחידה נכונה, או ציונים המושתתים על שיפוטיות. המורה ייעוד ותगמל על אוטונומיה וחומרה. רצוי המורה לא אסור שייפח למניע הראי-במתן התשובה. ההוראה לשיע-צמה תמקדש בעידוד מרכיבות חשיבתיות, יצירתיות ונטילת סיכ-ונים.

### ארגוני ותרבות למידה

לאיזה סוג ארגונים עשויה להתאים תרבות למידה קונסטרוקטיבית?

ברור כי תרבות למידה KONSTRUKTIVISTIOT עשויה לקדם את הא-טורוגיה הארגונית, אם היא מיושמת בתבונה. בשלה זה, נדמה כי ניתן לא-פין מספר מאפיינים של ארגונים,

### נסיבות למידה:

• האם מAMILOT BEYIKO MAGARIM MIDU-OMENAH LI METLOT, AO GEM MEURKOT BENEIHA?

• האם STETIOT, AO SHMOT DAGSH UL ANTERAKACHA DINIMIAT?

• MA HI TAKIFOT HESHIMOSH BESIBVOT HAKIMIOT BARORGUN, OMDOU?

### MIUNIM LI YISHOM TERBOTH L'MIDAH KONSTRUKTIVISTIOT BAAROGUN

MATOKH HA MOUGIM HATIARUTIM VECLE-ABHON, NIYUN L'HALLIMIUL ULMSPR AROFNI MIIMUSH MEUSHIM BENCION TAKIN LI MIMODIM VOTRUBOT KONSTRUKTIVISTIOT:

A. HULALAT BEUYIUT BULLOT RABBNIOT RASHONIM TALMUDIM – CL LOMER SHLOMDIM CHOSH L'HAFCO L'RABBNI VOLESHIMOSHI BEUTID LLOMDA.

B. HABNIYAH L'HALMIDA STIBI MOSHAVI ISHD-CHOSH L'AROGUN AT HEDU STIBI ASH-KOLOT MOSHAVIM SH'L BEUYIOT, SHA-LOT VUPURIM HUMURIM UNINN.

C. HABNIYAH SIBBET L'MIDAH HAHOLMOT AT ALL HANHOT AL. VLBOSOF BROR CI, HATCINIT DOROSH-THALIMI HURACHA TAUAMIM – HUR-CHE, SHAINA MOSHATHUT UL SHALOT CHROT SLHAN TSHOBHA ACHOT VUCHIDA NCUNA, AO ZIYONIM HAMOSHATHUTIM UL SHIFPUTIOT. MORAH YIUDOD VETGEMEL UL AUTONOMIA VUCHOMRA. RZOI HOMO-RRH ASOR SHIYIFACH L'MANIYU HARASI-BMANTEN HATSHOBOT. HAHURAH LECHUA-CHIMA TAMKAD BEYIDOD MORUBOT HATSHOBOT, CHSHIBTIYAH, YICRITIOT VONTELIT SICK-UNIM.

G. HABNIYAH L'HALMIDA DRUK SHIMOSH BE-ALLOT CHSHIBA

D. HABNIYAH THOM HADUAT CMCOL

T. MATH HAZDMONOT TALMUDIM L'HAMICH-IM, IM LBHOR MSLOL LIMOD VOTCANIM BAOTTOU THOM DUT

G. YIHOS URK L'NKHOT MBEAT HELL-OMODIM – CL NKHOT MBEAT HELL-OMODA

### מקורות

פלקין, ד. (1997). *הטכנולוגיה פוגשת בקונסטרוקטיביזם: האם ישomed zo leha? Chinuk Bchashiba, 11, 36-41.*

פידשטיין, ד., פידשטיין, ד. ושור, י. (1997). *התהלך כתוכן של החינוך. Chinuk Bchashiba, 11, 42-52.*

בורוקס, ז. ג. וברוקס, מ. ג. (1997). *לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית בחינוך אחד הבנת, הוצאה מכון ברנקו ויס לטיפוח החשיבה והאגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.*

טישמן, ש., פרקלינס, ד. וגי, א. (1996). *הכתה החושבת, הוצאה מכון ברנקו ויס לטיפוח החשיבה והאגף לתוכניות לימודים בשדרות החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.*

Schein, E.H. (1992) *Organizational Culturland Leadership, San Francisco, California, Jossey-Bass.*