

# 8

## הערכת השפעותיו של האימון הקוגניטיבי

האפשרויות היצירתיות שפותחים בפנינו הרעיונות והעקרונות המוצגים בספר זה, תלויות בנכונותו של המאמן לעסוק בתוצאות, לחקור אותן, לערוך בהן ניסויים ולבחון אותן. אין אנו יכולים לחזות לאן יובילו הדברים ואיננו יכולים להבטיח תוצאות ספציפיות. הרפורמה בחינוך, שינוי שאינו מערכתי, פועלת בצורה זו. לעתים, העובדה שאין אנו מסוגלים לשאת דו-משמעות לנוכח בעיות מורכבות ביותר, מובילה אותנו לקבלה כמעט אוטומטית של כל צעד המציע הקלה מהירה. מנהיגים בתחום החינוך צריכים להתאזר בסבלנות עצומה באשר לתהליך השינוי, ולדחות מעליהם פתרונות פשטניים לבעיות מורכבות.

רק לאחרונה התחלנו בתהליך של פיתוח והמצאת דגמים חדשים של בתי ספר, הוראה, אימון, תכנית לימודים וארגונים שיתקיימו במאה ה-21. מחנכים עשויים לתהות האם לאימון הקוגניטיבי תהיה השפעה כלשהי במידה שנאמץ וניישם אותו. האם מורים יתפתחו? האם הקהילה תשתנה והתלמידים ישגשו? האם המאמנים ישתפרו?

על מנת להשיב על שאלות אלו, מאמנים אפקטיביים מציידים עצמם באין ספור אסטרטגיות לאיסוף עדויות על כך שהחזון הולך ומתגשם בהדרגה; על כך שהעקרונות וההנחות שבבסיס האימון הקוגניטיבי הולכים

ומתגלים בקהילה; על כך שהיעד הסופי שלנו, קידום הלמידה, הולך ומושג, ושתקופה חדשה החלה.

נפתח בהצגת בסיס מחקרי הולך ומתרחב לאימון קוגניטיבי. הצגה זו של המחקר **אינה** מתימרת להיות סופית או אפילו משכנעת. היא רק מרמזת על מה שעלינו לצפות לו, ומציעה מספר דגמים לאופן שבו מאמנים עשויים לאסוף עדויות על צמיחה לקראת דרגה גבוהה יותר של הולונומיה. אנו מציעים מגוון דרכים חלופיות ואותנטיות להעריך את עצמנו, להעריך מורים, ארגונים ותלמידים, בשעה שהם מתקדמים לקראת דרגות גבוהות יותר ויותר של הולונומיה.

אופני הערכה חלופיים אלו, עשויים לשמש גם כאותות סביבתיים רבי עצמה לצוות, לקהילה ולתלמידים, ביחס לדברים שאותם הם מעריכים. מנהיגים חדשים מתאימים את תהליכי ההערכה לפילוסופיה ולמטרות של התכנית. אם אנו מבקשים להשיג שינוי אמיתי באופן שבו מורים מלמדים ותלמידים לומדים, עלינו להביא גם לתחייה של פרקטיקות הערכה חדשות.

### המחקר על אימון קוגניטיבי

מספר מחקרים הדגימו את המובן מאליו: ככל שהוא עוסק יותר באימון, כך יוצא המורה נשכר במידה רבה יותר מעבודתו. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתקדמות המורה עשויה להגיע לשיאה כאשר תדירות האימון מגיעה לשש או לשבע פעמים בשנה. אנו מניחים שלאחר מכן, במידה שתדירות האימון תרד, לא ייגרם הפסד, כיוון שבשלב זה כבר יהיה התהליך מופנם (ביבליוגרפיה של מחקרים וספרות בנושא אימון קוגניטיבי מופיעה בסיומו של פרק זה).

המחקרים מסווגים בשלוש קטגוריות: הוראה בכיתה, קוגניציה של המורה, ויחסים בתוך הארגון. להלן, סיכום קצר של המחקר.

**הוראה בכיתה<sup>1</sup>**

תוצאות	מושאי המחקר	המחקר
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אפקטיביות מרבית בהשגת מידה רבה יותר של ביטחון בהוראה והתלהבות ממנה</li> <li>• שיפור ניכר בהרחבת רפרטואר ההוראה</li> <li>• שיפור מתון בהשגת למידה רבה יותר של תלמידים</li> </ul>	<p>שמונה פרופסורים למתמטיקה, גאולוגיה, לימודי תקשורת, ניהול בתי ספר, ייעוץ ותאטרון, בפרויקט של אימון קוגניטיבי על ידי עמיתים</p>	Garmston, Hyerle (1988)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• שינוי בסגנונות ההוראה</li> <li>• הרחבת רפרטואר ההוראה</li> <li>• תכנון שיעור רב עצמה יותר</li> <li>• מידה רבה יותר של צורך במתן דין וחשבון בנוגע לתלמידים</li> </ul>	<p>שני מורים לאנגלית בכיתה ז' ובכיתה ח' שהשתתפו באימון קוגניטיבי</p>	Garmston, Linder, Whitaker (1993)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• המורים האמינו ששיפרו את כושרם להקנות לתלמידים מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה</li> </ul>	<p>12 מורים בבית ספר תיכון שהשתתפו באימון קוגניטיבי</p>	Sommers (1991)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• שיפור בביטחון העצמי, שיפור במיומנויות ניהול הכיתה, הפחתה של בעיות התנהגות, שיפור ביחסי מורה-תלמיד</li> </ul>	<p>מחקר על מורים בבית ספר תיכון שהתקשו בעבודתם</p>	Flores (1991)

התפתחות קוגניטיבית אצל מורים<sup>2</sup>

תוצאות	מושאי המחקר	המחקר
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מורים דיווחו על הפנמת שאלות של אימון קוגניטיבי לאחר 6 או 7 מחזורי אימון</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מורים במערכת החינוך שהשתתפו באימון קוגניטיבי</li> </ul>	Foster (1989)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אפקטיביות מרבית בחשיבה עצמית ביקורתית</li> <li>• אפקטיביות מרבית בנייתוח עצמי ובהערכה עצמית</li> <li>• אפקטיביות מרבית בהשגת ביצועים אוטונומיים של שבע מיומנויות קוגניטיביות הקשורות בהוראה</li> <li>• שיפור ניכר בדיוק בשימוש בשפה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• שמונה פרופסורים למתמטיקה, גאולוגיה, לימודי תקשורת, ניהול בתי ספר, ייעוץ ותאטרון, בפרויקט של אימון קוגניטיבי על ידי עמיתים</li> </ul>	Garmston, Hyerle (1988)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מודעות מוגברת להתנהגויות שלהם עצמם ולחלופות במהלך ההוראה</li> <li>• הפיכת המורים לבי-קוגניטיביים יותר, כאשר הם מטפלים במערכת היחסים ובמשימה בעת ובעונה אחת; ממוקדים בתלמיד וממוקדים במורה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• שני מורים בכיתה ז' ובכיתה ח' שהשתתפו באימון קוגניטיבי</li> </ul>	Garmston, Linder, Whitaker (1993)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מתאם גבוה בין שביעות הרצון מן האימון לבין צמיחה מושגית</li> <li>• מספר גבוה יותר של קשרי אימון תאם את התגברות הרפלקטיביות</li> <li>• סגנון ישיר פחות, בדומה לזה שמאמנים קוגניטיביים משתמשים בו בפעולות הגומלין הלא פורמליות שלהם עם מורים בשנתם הראשונה, עשוי להשפיע על צמיחה בחשיבה</li> <li>• מורים מבוגרים יחסית, כאלה שהיו להם קריירות קודמות, ואלו שצברו מספר גבוה יותר של שעות סמסטריאליות מעבר לתואר בוגר במדעים, הראו נטייה רבה יותר לצמיחה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 מורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם שהשתתפו באימון קוגניטיבי</li> </ul>	Edwards (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מודל האימון הקוגניטיבי הרחב את רפרטואר הבחירות של המורים והזין את פעולותיהם</li> <li>• השעיית האגוצנטריות בבחינת בעיות</li> <li>• ירידה באימפולסיביות בנקודות החלטה מכריעות</li> <li>• יכולת מוגברת להעלות גישה חלופית לפתרון בעיות</li> <li>• מודעות מטה-קוגניטיבית לשימוש במודל האימון הקוגניטיבי בדו-שיח פנימי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 מחנכים שהוכשרו על פי מודל המנהיגות של האימון הקוגניטיבי</li> </ul>	Lipton (1993)

יחסים עם אחרים בבית הספר<sup>3</sup>

תוצאות	מושאי המחקר	המחקר
<ul style="list-style-type: none"> <li>• שיפור מתון בדו-שיח בנושאי הוראה עם חברי מחלקה שלא היו מעורבים בפרויקט האימון הקוגניטיבי</li> </ul>	<p>שמונה פרופסורים למתמטיקה, גאולוגיה, לימודי תקשורת, ניהול בתי ספר, ייעוץ ותאטרון, בפרויקט של אימון קוגניטיבי על ידי עמיתים</p>	Garmston, Hyerle (1988)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• המשתתפים תרמו תרומה מקצועית באמצעות כתיבת מאמרים לכתבי עת מקצועיים, הצגת נושאים בוועידות כלל ארציות, ובכך שיזמו השפעה על מקבלי החלטות במחוז במטרה לספק אימון קוגניטיבי למורים נוספים</li> </ul>	<p>שני מורים בכיתה ז' ובכיתה ח' שהשתתפו באימון קוגניטיבי</p>	Garmston, Linder, Whitaker (1993)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• המורים דיווחו על כך שהם מרבים יותר לדבר עם עמיתיהם על הוראה</li> </ul>	<p>12 מורים בבית ספר תיכון שהשתתפו באימון קוגניטיבי</p>	Sommers (1991)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מורים שהשתתפו באימון קוגניטיבי דיווחו על הבחנות חיוביות יותר באשר ליחסים עם עמיתים, פיתוח הצוות והאקלים במקום העבודה, לעומת עמיתים שלא היו מעורבים באימון</li> </ul>	<p>מורים בבית ספר תיכון בפרויקט אימון קוגניטיבי על ידי עמיתים</p>	Midlock (1991)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מודל האימון הקוגניטיבי הרחיב את רפרטואר הבחירות של המורים והזין את פעולותיהם</li> </ul>	<p>17 מחנכים שהוכשרו על פי מודל המנהיגות של האימון הקוגניטיבי</p>	Lipton (1993)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• מנהלים, ובייחוד ראשי מחלקות, החלו לקיים יחסי עמיתים טובים יותר עם חברי הצוות שלהם</li> <li>• המורים שיפרו את היחסים שבין עמיתים בתוך המחלקות ובין מחלקות שונות</li> <li>• מורים וראשי מחלקות גילו נכונות רבה יותר לנסות דברים חדשים, כתוצאה מאימון על ידי עמיתים</li> </ul>	<p>75 מורים משלושה בתי ספר תיכוניים, שהיו מעורבים באימון קוגניטיבי כחלופה להערכת מורים</p>	Naylor (1991)

### לקראת הערכה מסוג חדש

"כאשר אינך יכול למדוד זאת, כאשר אינך יכול לבטא זאת במספרים, הידע שלך הוא דל ולא מספק". עד לאחרונה, תאורמה ארכאית, טכנולוגית ורדוקציוניסטית זו של לורד קלווין (Kelvin), המדען הבריטי בן המאה התשע עשרה וממציא הסולם למדידת הטמפרטורה, השפיעה על מאמצינו לתרגם מטרות חינוכיות לכלל תוצאות שניתן לצפות בהן ולמדוד אותן. כאשר בתי ספר הופכים בהדרגה לקהילות שבהן מפתחים את חמשת מצבי התודעה, הם גם מכוונים מחדש את חשיבתם על תוצאות, תכנית הלימודים, מדיניות, פרקטיקות, ארגון זמן והערכת התקדמות. הם זונחים חלק מן ההליכים שעבר זמנם, הליכים נוסח המאה התשע עשרה, על מנת לפנות מקום לפרקטיקות של המאה ה-21.

כאשר אתה יכול למדוד זאת, כאשר אתה יכול לבטא זאת במספרים, הידע שלך הוא עדיין דל ולא מספק!

גייקוב וינר (Viner)

תהליך ההערכה יהיה רלוונטי לכל הפרטים ולכל היחידות בקהילה ההולונומית, כיוון שהם ישתמשו בו כיסוד בלולאות משוב, המנחות ומזינות את הפרקטיקה הרפלקטיבית לקראת חמשת מצבי התודעה.

### ארבעה עקרונות של הערכה מסוג חדש

כאשר אנו חוזים תפיסה חדשה של הערכה, העקרונות הבאים עשויים לשמש כקווים מנחים.

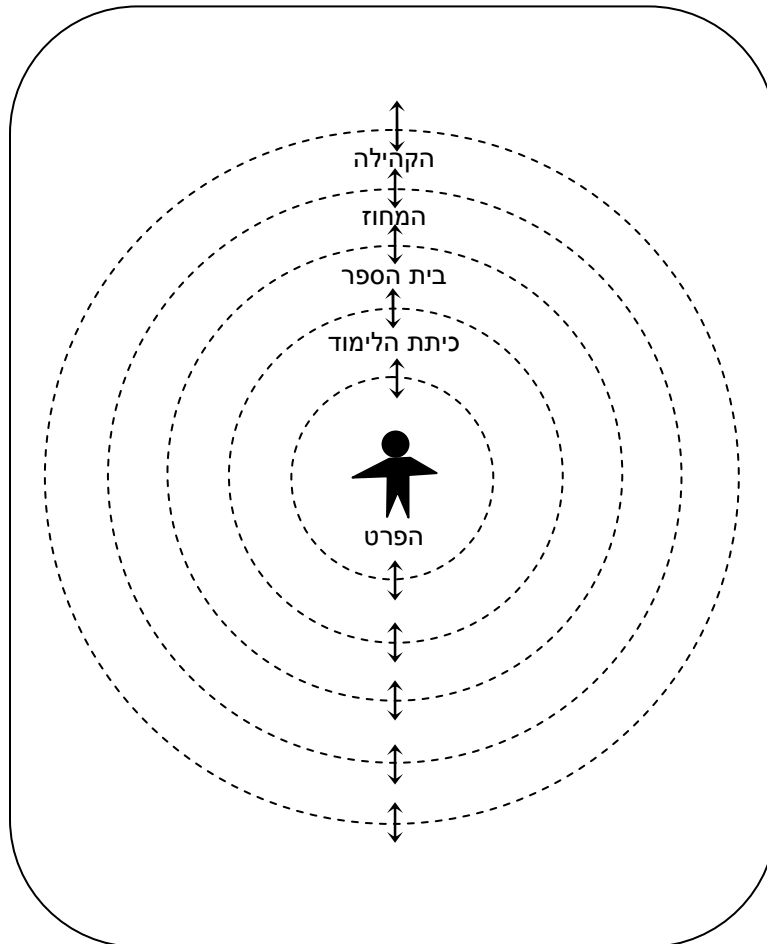
**1. כל יחידה במערכת ההולונומית משתתפת בהערכה.** יחידות אלו כוללות את הפרט, בית הספר, הכיתה, המחוז והקהילה. תלמידים, מורים, חברי קהילה, מנהלים, חברי צוות תמיכה, הורים וחברי מועצת המנהלים של בית הספר, מצויים במצב מתמיד של הערכה עצמית, למידה עצמית והתאמה עצמית.

**2. הערכה אינטראקטיבית של יחידות הולונומית.** כיוון שתפיסת ההולונומיה היא אינטראקטיבית, הערכה של יחידה אחת לעולם אינה שלימה ללא הערכת התכונות של יחידות אחרות המצויות בסביבתה. על מנת להעריך את התקדמות התלמידים, יש גם לבחון את איכות התנאים בכיתת הלימוד. על מנת להעריך את ביצועי המורים, יש לבחון את איכות

התנאים בבית הספר כמקום עבודה; ועל מנת להעריך את איכות החינוך במחוז, יש להעריך גם את מידת התמיכה והמחויבות של הקהילה. לפיכך, תכנית הערכה בנויה היטב, כוללת שאיפה לעקיבות וליושר בתנאי הסביבה, המשפיעים באורח ישיר על כל אחת מן היחידות בארגון הולונומי.

### תרשים 1-8

#### יחידות אוטונומיות ביחסי גומלין במסגרת מערכות הולונומיות



3. **לולאות משוב הן רכיבים של למידה מתמדת.** הלמידה דורשת משוב מתמיד. היכולת להבהיר ולבנות משמעות פנימית כרוכה בשאיבת מידע מן העולם החיצון. ארגונים חדשים פועלים ואוספים עדויות באמצעות סריקה של סביבתם, על מנת לאתר רמזים בנוגע לתוצאות פעולותיהם.

לולאות משוב הן אסטרטגיות מחזוריות להשגת מידע על אודות השפעתן של פעולות, כך שאפשר יהיה להתאים פעולות אלו לשם השגת התוצאות הרצויות באופן מלא יותר (לפרטים נוספים, ראו מסגרת "לולאות משוב").

#### לולאות משוב

חלק מלולאות המשוב הן **פנימיות**: הצייר מערבב צבעים על פלטה. אם הצבע עדיין אינו נושא חן בעיניו, הוא אומר לעצמו, אוסיף מעט כחול.

חלקן **חיצוניות**: הצייר מציג את עבודותיו ואחר כך מאזין לתגובותיהם של פטרוניים.

לולאות משוב עשויות להיות **מלופפות** באופן סבוך: המורה מציג שאלה ברמה גבוהה יותר, ואחר כך מחפש בתגובות המילוליות והלא מילוליות של תלמידיו עדויות לפעילות מנטלית. בתגובה, התלמיד משיב על השאלה ומחפש בפניו של המורה, בתגובתו המילולית ובשפת הגוף שלו, רמזים העשויים לשדר הסכמה.

לולאות משוב עשויות להיות **מורכבות**, **שיטתיות וארוכות טווח**: מערכת בתי הספר מיישמת תכנית מלאה ללימוד שפה, ומתכננת מערך לאיסוף עדויות על ההשפעות וההישגים של התכנית.

לולאות משוב אינן מיועדות להגדיר את התנאים המסכמים, הסופיים, "השורה התחתונה" של התנהגויות. הן משמשות כקווים מנחים להתפתחות מתמשכת לקראת מטרות רצויות. רכיביה של לולאת המשוב עשויים לכלול לפחות את הצעדים הבאים, בנתיב מחזורי:

- הבהרת מטרות ותכליות
- תכנון פעולה/התנסות
- בחירת נתונים לצורך הערכה
- לימוד, הרהור ומתן משמעות
- פעולות התאמה
- בחינה מחודשת של מטרות והגדרתן מחדש





חברים בארגונים לומדים, המצויים בתהליך מתמיד של שיפור, מתכננים לולאות משוב שבאמצעותן יוכלו לאסוף נתונים על ידי התבוננות מודעת ברגשות, בגישות ובמיומנויות שלהם עצמם; על ידי תצפית באחרים וראיונות עמם; ובאמצעות איסוף עדויות באשר להשפעת מאמציהם על הסביבה. הם מנתחים נתונים אלו, מפרשים ומפנימים אותם. בהתבסס על ניתוח זה, הם מתאימים את פעולותיהם לשם השגת המטרות בצורה מלאה יותר. כך, יחידים וארגונים מצויים באורח מתמיד במצב של למידה עצמית, התחדשות עצמית והתאמה עצמית.

ארגונים ויחידים, החושבים ופועלים במונחים של לולאות משוב, הם ערניים לנתונים המגיעים אליהם. הם רגישים לשוב, שוקלים נתונים חדשים ונכונים להתאים את עצמם. יחידים וארגונים החסרים מאפיינים אלו, יקפאו על שמריהם, כיוון שאין להם לולאות משוב שינחו את שיפורם העצמי. ארגונים מסוימים אינם קיימים עוד, משום שלא היו רגישים לשוב מצד לקוחותיהם; הם לא הצליחו להישאר מעודכנים במגמות השוק, או לשמור על מלאי שוטף וזמין של הסחורה שלהם.

4. **סיסטמטיזציה של הליכי הערכה.** מורים ערניים יכולים בנקל לתאר את תחושותיהם האינטואיטיביות בנוגע להתקדמות התלמידים: עיניו המאירות של תלמיד, נימת הקול מלאת החיים של תלמידים כאשר "יש להם את זה", ה"אה-הה" הנלווה לתגלית. מה שדרוש לנו הוא דרך שיטתית לאיסוף עדויות מעין אלו ולדיווח עליהן. מנהיגים מסייעים לחברי צוות לשפר את מיומנויותיהם כך שיוכלו לקיים תצפית עקיבה, משמעותית וממושכת. מורים, הורים, מנהלים ותלמידים, כולם יזדקקו להבנה בהירה של יעדי בית הספר, וכולם יהפכו להיות מעורבים יותר באיסוף נתונים ופירושים, בתיקון תפיסות ובארגון מחדש של הפרקטיקות באורח שיטתי.

#### **ארבע אבני פינה להערכה מסוג חדש**

כאשר המטרות וההליכים של בית הספר ושל הקהילה החדשים עומדים לנגד עיניהם, מאמנים קוגניטיביים ניצבים בפני האתגר של הערכת הצמיחה לקראת חמשת מצבי התודעה בארבעה תחומים: אצל המאמנים עצמם, אצל אחרים הנוטלים חלק באימון, אצל חברי הארגון, וכן, כיוון שמטרתנו הסופית היא למידת תלמידים, אצל התלמידים.

### כיצד מאמנים מעריכים את צמיחתם הם

קרל רוג'רס (Rogers) הביע את ההשקפה שעל פיה "המידה שבה אני יוצר מערכות יחסים המסייעות לצמיחתם של אחרים כבני אדם נפרדים, היא אמת המידה לצמיחתי שלי".

כיוון שהאימון הקוגניטיבי מחולל שינויים באנשים, המאמנים יחוו שינוי בהולונומיה שלהם עצמם. עליהם להגיע לתחושות של יכולת רבה יותר, מידה רבה יותר של גמישות, מודעות גבוהה יותר, דיוק אלגנטי יותר ותחושה מוגברת של קהילה.

אנשים הולונומיים אוספים מידע באמצעות צפייה מודעת ברגשות, בגישות ובמיומנויות שלהם עצמם; באמצעות תצפיות באחרים וראיונות עם; ובאמצעות איסוף עדויות על השפעת מאמצייהם על הסביבה. הם מנתחים נתונים אלו, מפרשים ומפנימים אותם. כך, המאמן מצוי באורח מתמיד במצב של למידה עצמית, התחדשות עצמית והתאמה עצמית.

### מאמנים מראיינים את עמיתיהם לצורך הערכה עצמית

בסיומו של כל מפגש אימון, המאמן מזמין את המורה לספק משוב בנוגע לתהליך האימון ובנוגע למיומנויות המאמן. המאמן שואל, "מה ביכולתי לעשות על מנת להפוך את הזמן שאנו מבלים יחד לפורה יותר?"; "מה ביכולתי לעשות על מנת לסייע לך במאמציך להגשים את הפוטנציאל שלך במלואו?"; "מה אני יכול לשפר על מנת לסייע לך במידה רבה יותר?"; "כיצד אתה מבין את התכליות של תהליך האימון הזה ואת הציפיות ממנו?"; שאלות מעין אלו לא רק בונות אִמון, אלא מהוות גם בקשות למידע ולמשוב, במטרה לסייע למאמן להעריך את השיפור במיומנויות האימון שלו עצמו.

### מאמנים מנהלים יומן

הכתיבה היא צורת למידה רבת עצמה למבוגרים ולתלמידים כאחד, כיוון שזוהי דרך לחלוק את הידע המקצועי שלהם. הכתיבה מקדמת חשיבה, הבהרה ודיון. מאמנים מנהלים יומן ומעודדים גם אחרים לעשות זאת. כתיבת יומן משרתת במידה רבה את העקרונות ואת התכליות של האימון הקוגניטיבי, כיוון שהיא מצריכה כישורים אינטלקטואליים כגון חשיבה שוטפת, לשון מדויקת, ניסוח תאוריות, קביעת רצף של ביצוע מטלות,

ניתוח תפיסות, שילוב מיומנויות, הסקה מתוך הניסיון, הקשה מתוך הכללות ויצירת אנלוגיות מטפוריות ואישיות.

יומן עשוי להיות אמצעי רב עצמה לצמיחה אינטלקטואלית כאשר משתמשים בו בשלוש דרכים לפחות: חולקים קטעים נבחרים עם עמיתים שרוכשים להם אָמון; עורכים רשימות ומהרהרים בהן; ומשווים רשימות אישיות במהלך הזמן. חזרה לקטעים שנכתבו בעבר, הרהור על אודות מחשבות שהתגבשו במהלך הזמן, ובדיקת המקום שבו הם נמצאים כיום, מזמינים את המאמנים לבצע הערכה עצמית. במהלך הרהורים מעין אלו, מאמנים עשויים לשאול את עצמם: באיזה אופן התפתחו מחשבותי? באיזה אופן הפכו שאלותיי לממוקדות ומורכבות יותר? על כמה משאלותיי המקוריות השבתי? אילו שאלות חדשות אני מציג? באילו תבניות וקשרים אני מבחין? אילו רעיונות ניסיתי ליישם ומה למדתי מניסיון זה?

### **מאמנים חושבים על אודות עצמם**

מאמנים בודקים את צמיחתם שלהם במצבי התודעה:

**יכולת.** אילו עדויות יש לכך שאני מגביר את יכולתי להשיג תוצאות, לחשוב ולפעול במידה רבה יותר של אפקטיביות, ביטחון ואופטימיות? אילו דברים עשיתי המצביעים על כך שאני ממשיך ללמוד כיצד ללמוד? אילו אתגרים חדשים אני מציב לעצמי? מהו היעד הבא שלי?

**גמישות.** מהן העדויות לכך שהפכתי להיות יצירתי יותר? מהם המדדים לכך שאני יכול לשנות את נקודות המבט שלי במידה רבה יותר? לאילו דברים אני שם לב בשיחותיי עם אנשים בעלי אמונות, סגנונות, ממדי הוויה וסוגי אינטליגנציה שונים משלי? איזה ידע חדש אני מפיק על עצמי ועל יחסי עם אחרים? לאילו דברים אני ער בצמיחתי שלי בתחומים של פתרון בעיות, קבלת החלטות, אסטרטגיות להצגת שאלות וכשרים מטה-קוגניטיביים? לאילו דברים אני שם לב בנוגע ליכולתי להיות מודע לרמזים לא-מילוליים, לדינמיקה חברתית ולכוונותיהם של אחרים? אילו מטלות מטפחות מודעות אני יכול להטיל על עצמי?

**מקצוענות.** כיצד אני מתפתח בהקשר של היכולת לבטא בבהירות את ערכיי, את מטרותיי האישיות, מטרות בעבור אחרים ובעבור בית הספר שלי? כאשר אני חושב על השפה שבה אני משתמש, האם אני מביע רעיונות ותחושות במידה הולמת של דיוק, בהירות, משמעות, התחשבות

ואלגנטיות? לאילו דברים אני שם לב באשר לדחף שלי לשליטה במיומנויות ולשיפור? כיצד אוכל להגביר עוד את תחושת הדיוק והמקצוענות שלי?

**תלות הדדית.** מה אני לומד על אודות עצמי כמאזין, כמתקשר וכבונה אָמון? באילו דרכים אני מרחיב את בסיס המשאבים שלי עם מחנכים, עם הורים ועם גופים קהילתיים אחרים? מה מעיד על תחושה גבוהה יותר של קהילה בארגון שלי? באילו דרכים אני קשור באחרים, מעניק להם ומקבל מהם עזרה? אילו מיומנויות של יחסי גומלין קבוצתיים אני עשוי לפתח ולשכלל?

## הערכת צמיחתם של מורים

אם אתם מאמינים שההוראה היא תהליך אינטלקטואלי של קבלת החלטות, ושעבודת ההוראה היא יישום של תהליכים קוגניטיביים, אזי הערכת ההוראה צריכה להיות הערכה של תהליך קבלת החלטות. תהליך הערכת מורים בבית הספר החדש, יתאים עצמו לתפיסה מודרנית זו של ההיבט המדעי וההיבט האמנותי של ההוראה. השקפה זו, לצד שינויים אחרים, עשויה להוות שינוי נוסף בפרדיגמה, במדיניות ובהליכים הנוגעים לכוח האדם.

בבית הספר החדש, המורים הם מקבלי החלטות משכילים, מיומנים, משתפי פעולה ומקצועיים. צוותי הוראה נוטלים על עצמם אחריות לניהול הידע, לתכנון המחקר ולטכניקות ההערכה, ולכל ההחלטות הנוגעות לתכנית הלימודים, המתזמרות את היישום המורכב של למידה אפקטיבית. מורים נוטלים על עצמם אחריות למה שנחשב במידה הולכת וגוברת לעבודתם המקצועית: למידה, ציוות, אימון והוראה של עמיתים; עבודת צוות עם קהילת בית הספר וחינוך במסגרתה, ותרומה של ידע מקצועי לקהילה המקצועית הרחבה יותר. מערכת הערכה חדשה תתמקד במידה שבה מורים מסוגלים לאתר בעיות מקצועיות ולפתורן.

מורים מתחילים אינם ממלאים את מטלות ההוראה הראשונות שלהם כבעלי מקצוע אוטונומיים; כמו כן, ישנם מורים ותיקים המתנסים במצבים שבהם תושייתם מצויה בשפל. התפתחותם של מורים בבית הספר החדש מתרחשת באורח הדרגתי ואינדיבידואלי במהלך הזמן. הצמיחה נתמכת באמצעות התנסות המתווכת על ידי מנחים בסדנאות, בשיעורים, על ידי קריאה, לימוד, שיתוף פעולה והדגמה בסביבת בית הספר.

באחד המחוזות במדינת וושינגטון, פיתחו בתי הספר סולם להערכת ההתפתחות הקוגניטיבית של מורים מתחילים לקראת אוטונומיה. במחלקת החינוך של מדינת קליפורניה, נעשה שימוש בסולם להערכת מורים מתחילים על מנת לסייע למדריכים בעבודתם עם מורים אלה. אם מטרתו של האימון הקוגניטיבי הן לתמוך במורים על מנת להופכם לבעלי תחושת יכולת, גמישות, דייקנות, מודעות ותלות הדדית, הרי שהערכת צמיחתם של מורים תתמקד במידה שבה מורים מפתחים את היכולת לנתח, להעריך ולרשום לעצמם דרכי פעולה בנוגע לצמיחתם שלהם לקראת מטרות אלו, ולשנות את התנהגותם בהתאם. בסופו של דבר, מורים יטלו על עצמם אחריות להערכת עצמם. המאמן הופך להיות זה שתפקידו לסייע בהתפתחות היכולת של מורים להעריך את עצמם (עוד על שיטת הערכה זו, ראו A. Costa, R. Garmston, and L. Lampert, "Evaluation of Teaching: The Cognitive Development View", in S. Stanley and W.J.Popham, *Teacher Evaluation: Six Prescriptions for Supervision and Curriculum Development*, 1988).

### סיווגים להערכת צמיחה לקראת רפלקטיביות

סיווגים לצורך הערכת צמיחתם של מורים לקראת מידה רבה יותר של רפלקטיביות, עשויים להיות שימושיים בעבור מאמנים קוגניטיביים. סיווגים הם מבנים תאורטיים, המסודרים בצורה מדרגית לצורך ניתוח של שלבי צמיחה מצטברים לקראת רמות גבוהות ומורכבות יותר. אפשר לארגן את אותם שלבי התפתחות ברצף שאפשר לזהותו ושדרכו עוברים אנשים במהלך התפתחותם. בשעה שייתכנו שינויים גדולים בקצב שבו אנשים מתקדמים דרך שלבים אלו, הרי שהרצף שבו אנשים צומחים הוא, קרוב לוודאי, דומה בכל המקרים. מאמנים עשויים לאסוף עדויות על צמיחה בשלבים באמצעות האזנה להערות של מורים במהלך מפגשי התכנון והמעקב, מתן תשומת לב להערותיהם במפגשים קבוצתיים ובמפגשי פתרון בעיות, באמצעות קריאת קטעי היומן שלהם, ובאמצעות ניתוח אוסף של מוצרי הוראה, כגון תכניות שיעור, מבחנים שחברו על ידי המורה ומטלות לעבודת בית. המאמן עשוי לאסוף עדויות באשר לדאגות שהמורים מעלים, הרציונל שבאמצעותו הם מגינים על דעותיהם, והסיבות שהם מספקים לבניית השיעורים שהם יוצרים ולבחירותיהם. מאמנים עשויים למצוא את שני הסיווגים הבאים כמועילים בניתוח צמיחתם של מורים לקראת מידה רבה יותר של רפלקטיביות:

- רמות הרפלקטיביות של ואן מאנן (Van Mannen).<sup>4</sup>
- רכישת השפה הפדגוגית והטקסונומיה של התפתחות מושגית בחשיבה רפלקטיבית אצל מורים ( The Pedagogical Language Acquisition and Conceptual Development Taxonomy of Teacher Reflective Thought (RPT) שפותחה על ידי ספרקס-לנגר, סימונס, פש, קולטון וסטרקו<sup>5</sup> (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, and Starko).

אין בכוונתנו להמליץ דווקא על סיווגים אלו. אולם, אנו מזמינים מאמנים לעדכן עצמם באשר לסיווגים כגון אלה כעזרי אבחון אפשריים בנוגע להתפתחותם של מורים לקראת רמות גבוהות יותר של הולונומיה. כמו כן, אנו מעודדים מאמנים לשאוב באורח גמיש מתוך רפרטואר של אסטרטגיות, כאשר הם עוקבים אחר רמות העניין והמטרות של כל מורה ומספקים סיוע הולם מבחינה התפתחותית. אנו מציינים מספר אסטרטגיות כאלה בפירוט בנספח.

### תיעוד תקריות קריטיות

תקריות קריטיות הן אירועים חיוביים, המתרחשים באורח ספונטני בחיי היום-יום של הכיתה, של בית הספר ושל הקהילה. מאמנים קוגניטיביים תרים אחר פיסות קטנות של עדויות מילוליות ולא-מילוליות, ומתעדים אותן על מנת להשתמש בהן כמדדים לצמיחה אישית ולצמיחת הקבוצה לקראת מצבי הולונומיה גבוהים יותר.

להלן כמה דוגמאות לתקריות קריטיות, השאובות מניסיונם של דיאן צימרמן, מנהלת בית ספר בקליפורניה, ושל ביל סומרס, סגן מנהל בית ספר תיכון במינסוטה (שמות המורים שונו). תקריות אלו משמשות כמדדים להשתנות של ערכים, של חשיבה, או של שיתוף פעולה עם חברי צוות, לקראת אחד או יותר מחמשת מצבי התודעה ההולונומיים.

- כאשר פסעתי ערב אחד בבניין שלי, שעה ארוכה לאחר שהצוות והתלמידים עזבו, מצאתי את מורי בית הספר היסודי דנים בבעיה כלשהי. הופתעתי למצוא אותם שם, ואמרתי "לא כינסתי ישיבת שכבה". "אה, לא", הם השיבו. "החלטנו להיפגש בעצמנו על מנת לשוחח ולתכנן דברים. קבענו לעצמנו את זמן הפגישה ואת סדר היום".
- טום, מורה לשפות זרות, יזם דיון על אודות הוראתו. הוא ביקש לפחות שעה מזמני. ישבנו יחד שלוש שעות! הוא השתמש בסיפור ובמטפורה, ותלמידיו הצליחו בביצועיהם יותר מאי פעם. הוא שיתף

מורים אחרים בגישתו, וכעת הם החלו לעבוד בצוות ולחלוק זה עם זה אסטרטגיות הוראה אלו. טום, שפועל בדרך כלל לבדו, אומר לי כאשר הוא זקוק לזמן רב יותר על מנת לדון בגישות ובבעיות הוראה. חלק מחברי הצוות סברו שקשה להסתדר עמו, אולם הוא החל להגיע למפגשים הקבוצתיים החודשיים שלנו ולתרום רעיונות. הוא מצא התלהבות חדשה בחיבוריהם של תלמידים, בסייעו להם ליצור קשרים חברתיים, ובראותו אותם הופכים לבני אדם חושבים, ולא לתוכים.

- בֶּרֶב היא מורה המארגנת בהתנדבות פגישה חודשית של 10 עד 15 מורים, מזכירים ומנהלים, מארחת אותם ומעודדת אותם לחלוק ביניהם קטעי קריאה, ספרים וסיפורים חדשים, ואסטרטגיות הקשורות בלמידה ובהוראה משופרות.
- מריו, מורה למתמטיקה, כותב את עבודת הדוקטורט שלו בנושא הישגי תלמידים, בשעה שהוא משתמש באימון קוגניטיבי כשיטת הוראה ישירה. תכנית המחקר שלו מבוססת על צפייתם של התלמידים במפגש אימון שנערך בקדמת הכיתה. ההנחה של מריו היא שכאשר תלמידים מאזינים למורה המתאר את מסגרת השיעור, הדבר מגביר את הישגיהם.
- אלישה, מורה לביולוגיה, ורוג'ר, מורה לאנגלית, היו בין המורים הראשונים שאימנתי. במהלך מפגש מעקב עם רוג'ר, לאחר שיעור בלמידה תוך שיתוף פעולה, שאלתי אותו האם ביקר במחלקת המדעים, כיוון שגם שם השתמשו מורים לביולוגיה ולכימיה בלמידה תוך שיתוף פעולה. לאחר שרוג'ר צפה בשיעור בכיתה של אלישה, הם היו נלהבים מאוד לנוכח האפשרות לעבודה משותפת, והחליטו ללמד אנגלית וביולוגיה תוך שיתוף פעולה. שתי הכיתות נפגשות פעמיים בשבוע ומשתמשות בספר **פארק היורה**. אלישה מבקשת מן התלמידים לנהל יומנים בביולוגיה. אחת השאלות הקבועות שעליה מתבקשים התלמידים להשיב ביומניהם היא: אילו קישורים אתם עורכים לחיי היום-יום?

### השלמת פסקה

חלק מהמאמנים מעריכים את הצמיחה ברפלקטיביות של מורים באמצעות "שיטת הנט להשלמת פסקה" ( the Hunt Paragraph Completion Method)<sup>6</sup>, המיועדת לבחון התפתחות תפיסתית. המשתתפים קוראים פתיחה של משפט וכותבים שלושה משפטים לפחות על כל נושא. שלוש

דקות מוקצבות לעיסוק בכל נושא, מצב המותיר די זמן לכתיבה מהירה של מספר המשפטים הנדרש, אך אינו מאפשר למשתתפים למסור דיווח שעבר רציונליזציה מעמיקה.

התחלות המשפטים הן:

1. מה שאני חושב על חוקים הוא . . .
2. כאשר מבקרים אותי . . .
3. כאשר מישהו אינו מסכים עמי . . .
4. כאשר איני בטוח . . .
5. כאשר אומרים לי מה לעשות . . .

לכל תשובה מוקצה ערך מספרי מ-0 עד 3. כעת, מחשבים את הממוצע של שלוש התוצאות הגבוהות ביותר, על מנת להגיע לתוצאה הסופית. תוצאה של 0 נקודות מצביעה על יחידים הנוטים להיות אימפולסיביים ומודאגים בנוגע לעצמם. תוצאה של נקודה אחת מצביעה על יחידים שמוטרדים בנוגע להתנהגות על פי הדרכים המקובלות מבחינה חברתית, שמעריכים מצבים במונחים פשוטים וקונקרטיים ושמגלים רגישות לדמויות סמכות.

אנשים שתוצאת המבחן שלהם היא 2 נקודות, נוטים להיות פתוחים לרעיונותיהם של אחרים ולהעריך חלופות. הם מסוגלים לשאת חוסר ודאות וזקוקים לעצמאות.

תוצאה של 3 נקודות, מצביעה על כך שהיחיד שוקל חלופות בטרם יחליט על הפתרון הטוב ביותר לבעיה, מקדיש מחשבה לתוצאותיהן של החלטות ומגלה עצמאות.

### תיקי עבודות

חתנו של ארט הוא ארכיטקט. לראיונות עבודה שאליהם ניגש, הוא נטל עמו את תיק העבודות שלו, אוסף תוצרים המדגימים את אמות המידה שלו למצוינות: מקצוענות, יצירתיות, דייקנות, חדשנות, רפרטואר, כשרון אמנותי, רב-צדדיות וידע וניסיון עשירים.

תיקי עבודות עשויים לשמש ככלים רבי עצמה להערכת הצמיחה לקראת חמשת מצבי התודעה. מאמנים עשויים לעודד מורים להחזיק בתיק עבודות המכיל את עבודותיהם המשובחות ביותר: הצהרת מטרות שנתית, תכניות שיעור, דפי עבודה, מטלות לשיעורי בית, בחינות, הודעות להורים ודוגמאות כתיבה.



מאמנים עשויים להזמין מורים להיפגש אחת לתקופה, על מנת לשתף אחרים בתיקי העבודות שלהם. תיק העבודות מכיל, מעצם מהותו, תוצרים שנבחרו מתוך מספר גדול של עבודות, המדגימים את ערכי היסוד של האדם. במפגשים כאלה, המורים מוזמנים לחלוק ביניהם דוגמאות אלו ולספר מדוע בחרו בתוצרים מסוימים.

#### דו-שיח וראיונות

במפגשי התכנון והמעקב, בדיונים לצורך פתרון בעיות ובדו-שיח בלתי רשמי, ההיגדים, המטרות והחששות של מורים עשויים להצביע על התקדמות לקראת רמות גבוהות יותר של אוטונומיה. מאחר שמורים שנחנו בתכונות של מורכבות, יכולת הפשטה ואמפתיה, גורמים לתלמידים לחשוב ברמות גבוהות יותר, על המאמנים להיות ערים לסימנים המצביעים על כך שהמורים מתקדמים לקראת (1) הערכת מטרותיו של תהליך חשיבה, יצירתיות ושיתוף פעולה; (2) הערכת התפתחות מושגית כחשובה יותר מאשר כיסוי תוכן; (3) גילוי מידה רבה יותר של אמפתיה כלפי תלמידים; (4) שאיפה לקראת מטרות חברתיות גבוהות וגלובליות יותר. להלן, מספר דוגמאות להיגדים של מורים, העשויים להצביע על התקדמותם על רצף זה.

#### למטרות תהליך

"אני מבקש שהם ישתמשו במיומנות הניתוח שלהם על מנת לחשוב על בעיה בכוחות עצמם. זה ממש מרגיז אותי כאשר תלמידים אינם חושבים בכוחות עצמם. על מנת לשרוד באופן אפקטיבי בחברה שלנו, אנו זקוקים לאנשים שמשוגלים לחשוב, להיות ספקניים במידה מסוימת, ליטול סיכונים ולהטיל ספק במסרים הפוליטיים ובמסרי הפרסומות המגיעים אליהם. המוח האנושי הוא דבר שאסור שלא לנצלו".

#### ממטרות תוכן...

"אני מבקש שהם יבינו תפיסות כלכליות שיסייעו להם להצליח במסגרת הכלכלה שלנו. עליהם להבין כיצד חוקים ציבוריים אלו משפיעים עליהם. כיוון שכמה מן התלמידים המחווננים מצויים ברמה גבוהה יותר, אני מצפה שהם יקלטו כמות גדולה יותר של תכנים ויקשרו אותם לעקרונות הכלכלה שבהם אנו דנים".

**מכיסוי תוכן...****לעומק מושגי**

"אני מעוניין לחשוף ילדים למגוון רחב של רעיונות. אני מנסה לדחוס מידע רב ככל האפשר לתוך השיעור שלי. אם יהיה להם אוצר מילים בסיסי ותפיסה של התחום, הם יוכלו להתקדם בגיל מאוחר יותר. גם אם אני יכול לכסות הכול, אני יכול, לפחות, לחשוף אותם לרעיונות העיקריים".

"אני מנסה ללמד את כל הפרקים בספר. במקום זאת, את אותם דברים שאני מלמד אני מלמד היטב ובקפידה. מגוון לנסות להקיף את כל התוכן המדעי בשנה אחת. אני מתמקד במושגים. אני סבור שאם אוכל לעניין את התלמידים במדע, הם יוכלו לעסוק ברעיונות אחרים בשלב מאוחר יותר. למעשה, כאשר הדברים אמורים במדע, אין זה משנה היכן מתחילים, כיוון שממילא כל המדעים קשורים זה בזה".

**מאדישות כלפי התלמידים...**

"תלמידים אינם מעוניינים ללמוד, הם רוצים רק להשתובב. הם אינם משקיעים מאמץ רב בלימודיהם ומרווח תשומת הלב שלהם הוא מזערי. כמה מן התלמידים המחוננים נותרים אדישים ממש כמו התלמידים האטיים".

**לגישה אמפתית כלפי התלמידים**

"תלמידים רבים קיבלו במהלך השנים את המסר שהם אינם מסוגלים, שיש להם מגבלות. אני מאמין שכל הילדים מסוגלים להפוך לחושבים טובים יותר - כולנו יכולים. אני מאמין שהמשימה שלי היא להיכנס לתוך המוח שלהם ולהדליק אותו. הדבר דורש מאמץ רב, אך זהו מאמץ כדאי".

### מסוגיות מידיות...

### לסוגיות רחבות יותר, גלובליות וחברתיות יותר

"זה ממש מרתק עד כמה הילדים בכיתה שלי שונים זה מזה. זהו ממש כור היתוך של תרבויות, שפות, גזעים ורקעים. הם צוברים ניסיון עשיר בהסתגלות לשוני - ממש כמו השוני שקיים בחברה שלנו. אני מנסה לסייע להם ליטול אחריות על עצמם ועל אחרים. לעתים, ילדים מגיעים לבית הספר ואין להם מושג כיצד לנהוג בכיתה כמו שלי. אך אני מעודד אותם לסייע זה לזה ללמוד את הכללים. מדהים כיצד, לעתים, ילדים יכולים ללמד זה את זה בצורה יעילה יותר ממני".

"בכיתה שלי, הילדים יודעים שהם אינם יכולים פשוט לדבר כרצונם. עליהם לעשות זאת על פי תור. הם מתקשים מאוד להקשיב לי ולהקשיב זה לזה. ניסיתי לתגמל אותם, ליטול מהם זכויות ולתת חיזוקים חיוביים. נראה ששום דבר אינו פועל. הם יצטרכו פשוט ללמוד להתנהג כ"אז".

באמצעות אימון, ארגון פעולות גומלין קבוצתיות ויצירת אקלים ארגוני המעודד את צמיחתם של מורים, מאמנים משתמשים בהזדמנויות לדיאלוג על מנת לצפות בהתקדמותם של מורים לקראת מצבי תודעה גבוהים יותר.

### הערכת הקהילה ההולונומית הלומדת

כאשר חברי קהילה הופכים למיודעים ומעורבים יותר, מנהיגים יכולים לראותם משתמשים בחשיבה שיטתית יותר. הם עשויים לבדוק כיצד השפעותיו של שינוי אחד במערכת ניכרות בחלקים אחרים שלה. ההצעות שיעלו יהיו לטווח ארוך יותר ויותר - לשלוש עד חמש שנים, בשונה מתיקונים מהירים. קהילות יגלו נכונות לספק משאבים לתמיכה בשינוי שיתרחש על פני תקופת זמן. הן יחפשו מידע בנוגע לסיבות לבעיות, יבדקו פתרונות חלופיים אפשריים, וישתמשו בערכים ברורים כדרך לקביעת סדרי עדיפויות. הם יתכננו לולאות משוב על מנת לעקוב אחר ההתקדמות ולהתעדכן בנוגע למדדים לשינוי. הם יבדקו את האופן שבו מחוזות אחרים

וקהילות אחרות התמודדו עם בעיות דומות; הם ישתתפו בפורומים ובמפגשים ארגוניים, במטרה ללמוד על האופן שבו הם יכולים לסייע בתהליך השינוי.

### **הערכת הצמיחה הארגונית**

התרשימים הבאים מהווים אמצעי אחד לאיסוף עדויות על התפתחותו האבולוציונית של ארגון. הם מספקים תצלומי בזק של מספר תכונות רצויות בכל אחת מן היחידות של הקהילה החדשה - הפרט, כיתת הלימוד, בית הספר, המחוז והקהילה - ביחס לחמשת מצבי התודעה ההולונומיים. אנו מציעים סכמת הערכה כזו, לא בהכרח על מנת שתאמצו אותה, אלא כדוגמה למטריצה של אמות מידה שצוות עשוי לפתח ולאמץ בהתבסס על החזון המשותף של חבריו בנוגע לבית הספר החדש. קהילות עשויות לפתח מדדים, לאסוף, לפרש ולנהל נתונים מתוך מטריצה מעין זו. מחלקה הולונומית עשויה לפתח אסטרטגיות לשיפור, ולהתחייב לקדם כל רמה בארגון למצבי הולונומיה גבוהים יותר. מטריצות אלו ישמשו גם כמחקר על השפעת הסביבה - לצפיית ההשפעות האפשריות של תכניות או של פרקטיקות על מצבי התודעה.

**בהירות ומיומנות בארגון**

<p>מהם המדדים לכך שקיימת התקדמות לקראת המחויבות להגשמת החזון של בית ספר חדש?</p>	<p>כיצד חברים בארגון משתמשים באסטרטגיות על מנת לכוון ולהעריך את התקדמותם לקראת חמשת מצבי התודעה?</p>	<p>במהלך קבלת החלטות, באיזה אופן נשמרים חמשת מצבי התודעה בקדמת הבמה, וכיצד הם מיושמים ומוערכים?</p>	
			<p>הפרט</p>
			<p>כיתת הלימוד</p>
			<p>בית הספר</p>
			<p>המחוז</p>
			<p>הקהילה</p>

## יכולת ברמת הארגון

אילו עדויות קיימות לכך שחברי הארגון החדש מגלים התמדה, פוריות ובטחון עצמי רבים יותר?	מהן העדויות לכך שחברים מעצבים את המטרות ואת הקצאת המשאבים האנושיים, הכספיים והחומריים של היחידה שלהם בארגון?	מהם המדדים לכך שמיומנויות מנהיגות נלמדות ומיושמות?	
			הפרט
			כיתת הלימוד
			בית הספר
			המחוז
			הקהילה

**מודעות ברמת הארגון**

<p>כיצד משתמשים במצבי התודעה כאמות מידה להחלטות, בנוגע לתכנית הלימודים, להוראה ולהערכה?</p>	<p>באיזה אופן נעשים חמשת מצבי התודעה בולטים לעין יותר בתקשורת, בסמלים, בתוצרים ובחגיגות סביבתיים?</p>	<p>אילו דרגות התאמה קיימות בין מדיניות ופרקטיקות לבין חמשת מצבי התודעה?</p>	
			<p>הפרט</p>
			<p>כיתת הלימוד</p>
			<p>בית הספר</p>
			<p>המחוז</p>
			<p>הקהילה</p>

## גמישות ארגונית

אילו עדויות מצביעות על כך שאנשים מפתחים את כושר ההסתגלות שלהם לשינוי?	מהם המדדים לכך שמחפשים אחר טווח רחב של נקודות מבט ומעריכים אותן?	מהם המדדים לקיומה של רוח חקר, סקרנות, נטילת סיכונים והתנסות?	
			הפרט
			כיתת הלימוד
			בית הספר
			המחוז
			הקהילה



**תלות הדדית בארגון**

<p>מהם המדדים לכך שחברים מבינים טוב יותר את טבעו ההולונומי של הארגון בשלמותו ולומדים על הקשר שלהם לארגון?</p>	<p>מהן הדוגמאות לאופן שבו חברי צוות תורמים לחברים אחרים ונעזרים בהם בשעת פתרון בעיות?</p>	<p>מהם המדדים לשיפור במיומנויות בין-אישיות וקבוצתיות, כגון תקשורת, פתרון בעיות, פתרון עימותים וקבלת החלטות?</p>	
			<p>הפרט</p>
			<p>כיתת הלימוד</p>
			<p>בית הספר</p>
			<p>המחוז</p>
			<p>הקהילה</p>

## הערכת צמיחתם של תלמידים לקראת מידה רבה יותר של הולונומיה

בספרו **אסכולות חשיבה**, טוען רקס בראון (Brown)<sup>7</sup> כי הלמידה הפעילה והמעמיקה ביותר, שהתלמידים הנלהבים ביותר עוסקים בה, מתרחשת בבתי ספר שאינם משתמשים בבחינות סטנדרטיות. הוא שואל: "האם אנו רוצים העמקה בבתי הספר? האם אנו רוצים בלמידה שיש לה משמעות כלשהי? האם אנו רוצים בלמידה שניתן לקחתה החוצה אל העולם?".

אתם רשאים לפתור את המבחן לבדכם, עם אדם אחר, או עם אנשים רבים ככל שתמצאו. רמאות מכעיסה אותי. למעשה, אני מתעורר מרוב זעם כאשר אני תופס מישהו כשהוא מרמה. אני מגדיר רמאות כהימנעות מסיוע לאחרים בבחינה במידה שהם מבקשים זאת... אתם יכולים להיעזר ברשימות ובחומרי עזר. אתם יכולים להביא חברים, קרובי משפחה או שותפים, על מנת שסייעו לכם. אתם יכולים גם להביא ציוד, כגון מכונות כתיבה, מחשבים, כלי נגינה, מכונות תפירה, תנורי בישול, מצלמות, או כל מתקן אחר שסייע לכם בעבודתכם. אסור לכם לרמות. אם הדבר אפשרי, נסו ליהנות. אם לא, היו אומללים ועשו זאת בכישרון.

ג'רי הרווי (Harvey), "תכנית הלימודים בכיתה: דינמיקות אישיות וקבוצתיות", אוניברסיטת ג'ורג' וושינגטון, 1983.

צמיחה לקראת חמשת מצבי התודעה, כמטרות רצויות של תכנית הלימודים בבית הספר החדש, מצריכה דרכים חדשות, אותנטיות והולמות יותר להערכת תלמידים. אחת הסיבות העיקריות לכך שמאמנים משתמשים באופני הערכה שונים וחלופיים בנוגע להתפתחות, כפי שתוארו לעיל, נעוצה בכך שהם מהווים אותות סביבתיים לשימוש באופני הערכה חלופיים, אותנטיים והולמים יותר בנוגע לתלמידים.<sup>8</sup>

באותו אופן שבו אנו מעריכים מאמנים, מורים וסביבה באמצעות אסטרטגיות מגוונות כתיקי עבודות, יומנים, אירועים קריטיים, מלאי, תצפית ישירה או ראיונות, כך ישתמשו גם צוותי הוראה באופני הערכה מגוונים בנוגע לתלמידים. באותו אופן שבו מאמנים מסייעים למורים להעריך ולהתאים את עצמם, כך גם מורים יאמנו תלמידים לקראת הערכה והתאמה עצמית.

## סיכום

פרק זה מזמין את הקורא לשקול דרכים לאיסוף עדויות בנוגע ליתרונות האימון הקוגניטיבי, ולשקול את דרכי תרומתן של פרקטיקות האימון הקוגניטיבי להתפתחותם של בתי הספר החדשים. הפרק נפתח בסיכום של תחילת המחקר על אימון קוגניטיבי, המהווה קרש קפיצה למחנכים המבקשים לבנות דרכים להערכת צמיחה לקראת מידה רבה יותר של הולונומיה. אנו מציעים ארבעה עקרונות להערכה מסוג חדש, ולאחר מכן מביאים הצעות ודוגמאות לדרך שבה מאמנים עשויים להעריך את צמיחתם שלהם, את צמיחתם של מורים ואת התפתחותה של הולונומיה בקהילה ובארגון החינוכי. לבסוף, אנו מביאים הצעות ודוגמאות לאופן שבו מאמנים עשויים להרחיב את טווח אסטרטגיות ההערכה שלהם, בנוגע לצמיחתם של תלמידים לקראת רמה גבוהה יותר של הולונומיה.

בפרק 9 נרחיב בעניין העקרונות, הערכים והחזון של האימון הקוגניטיבי - בתי ספר חדשים הפועלים כארגונים הולונומיים ביקום דינמי, שרכיביו קשורים זה בזה במידה הולכת וגדלה.

### ספרות ומחקרים על אימון קוגניטיבי

- Albert, S. (1991). "Developing Beginning Teacher Autonomy: Gender Differences on Observer Ratings of Cognitive Coaching Elements." Professional Paper. Federal Way School District, Federal Way, WA.
- Costa, A. (1991). Supervision for Intelligent Teaching. Search Models Unlimited, Sacramento, CA, 40-50.
- Costa, A. & Garmston, R. (1985, February). Supervision for Intelligent Teaching. *Educational Leadership*, 42 (5), 70-80.
- Costa, A. & Garmston, R. (1986, December). Cognitive Coaching Supervision for Intelligent Teaching. Pedamorphosis, Inc., P.O. Box 271669, Tampa, FL. *wingspan*, 3 (1), 38-42.
- Costa, A. & Garmston, R. (1986, March). Reviewing the Difference Between Supervision and Evaluation. *Better Teaching Through Instructional Supervision: Policy and Practice. Compiled by Tye, K. & Costa, A.* California School Boards Association, Sacramento, 9-12.
- Costa, A. & Garmston, R. (1987, Fall). Student Teaching: Developing Images of a Profession. *Action in Teacher Education*. University of Houston, Texas, 9 (3).
- Costa, A. & Garmston, R. (1993). *The Art of Cognitive Coaching: Supervision for Intelligent Teaching*. Training Syllabus, Institute for intelligent Behavior. 720 Grizzly Peak Blvd., Berkeley, CA 94708.
- Costa, A. & Garmston, R. (1992, Spring). Cognitive Coaching: A Strategy for Reflective Teaching. *Journal for Supervision and Curriculum Improvement*. California ASCD.
- Costa, A. & Garmston, R. (1991, Fall). Cognitive Coaching: Developing the Individual and the School. *Leadership*. Council of Supervisors & Administrators of The City of New York, 72-77.
- Costa, A., Garmston, R., & Lambert, L. (1988). Evaluation of Teaching: A Cognitive Development View. In Popham, W.J. & Stanley, S.J. (Eds.), *Teacher Evaluation: Six Prescriptions for Success*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 145-172.
- Costa, A., Garmston, R. & Zimmerman, D. (1988). *Helping Teachers Coach Themselves*. Videotape Script, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

- Donnelly, L. (1988, Spring). *The Cognitive Coaching Model of Supervision, A Study of Its Implementations*, Masters Thesis, California State University, Sacramento, CA.
- Edwards, J. (1992). "The Effects of Cognitive Coaching on the Conceptual Development and Reflective Thinking of First Year Teachers." Unpublished Doctoral Dissertation, Fielding Institute, Santa Barbara, CA.
- Flores, J. (1991, Spring). *Cognitive Coaching: Does it Help?*, Masters Thesis, Educational Administration, California State University, Sacramento, CA.
- Foster, N. (1989). *The Impact of Cognitive Coaching on Teacher's Thought Processes As Perceived by Cognitively Coached Teachers in the Plymouth-Canton Community School District*. Doctoral Dissertation, Michigan State University, Detroit, Michigan.
- Garmston, R. & Garmston, S. (1992, Summer). Supporting New Teachers. *KASCD Record. Kansas Association for Supervision and Curriculum Development*, 10 (1), 9-16.
- Garmston, R. & Hyerle, D. (1988, August). *Professor's Peer Coaching Program: Report on a 1987-88 Pilot Project to Develop and Test a Staff Development Model for Improving Instruction at California State University*, Sacramento, CA.
- Garmston, R., Linder, C. & Whitaker J. (1993, October). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational Leadership*, Association For Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. Vol. 51, No. 2, p. 57--61.
- Garmston, R., Linder, C. & Whitaker J. (1993, in press). Learning How to Coach. *Journal of Staff Development*, National Staff Development Council, Oxford, OH.
- Garmston, R. & Prieskorn, J. (1990, May/June). Leadership for Intelligent Teaching: Superintendents' Responses to Cognitive Coaching. *Thrust for Educational Leadership*, Association of California School Administrators, 19 (7), 36--38.
- Garmston, R. (1986, November). How Do Teachers Coach? *SERNews*, The Special Education Resource Network. California State Department of Education, Sacramento, CA, 3, 4.
- Garmston, R. (1986, November/December). Improve Conference Results .... Not Performance. *Thrust for Educational Leadership*, Association of California School Administrators, 16, (3), 34.

- Garmston, R. (1987, December). Support Peer Coaching. *School Administrator*. American Association of School Administrators, 11 (44), 36-37.
- Garmston, R. (1987, February). How Administrators Can Support Teachers Who Coach. *SERNews*, The Special Education Resource Network. California State Department of Education, Sacramento, CA, 4, 12.
- Garmston, R. (1987, February). How Administrators Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, 44 (5), 18-28.
- Garmston, R. (1987, March). Teachers as Coaches: Training for Peer Coaching Success. *SERNews*, The Special Education Resource Network. California State Department of Education, Sacramento, CA, 5, 13.
- Garmston, R. (1988, August). A Call for Collegial Coaching. *The Developer*, National Council of Staff Development, 1, 4-6.
- Garmston, R. (1989, July). Peer Coaching and Professors Instructional Thought. *Pedamorphosis, Inc.*, P .O. Box 271669, Tampa, FL, *Wingspan*. 5. (1), 14-16.
- Garmston, R. (1990, Spring). Is Peer Coaching Changing Supervisory Relationships?: Some Reflections. *California Journal of Curriculum and Supervision*, California ASCD, 3, (2), 21-27.
- Garmston, R. (1991, February). Cognitive Coaching: Leadership Beyond Appraisal. *Instructional Leader*. Texas Elementary Principals and Supervisors Association, Austin, TX, IV, (1), 13-9.
- Garmston, R. (1991, April). The Cognitive Coaching Postconference. *Instructional Leader*. Texas Elementary Principals and Supervisors Associations Austin, TX, IV (2), 10-11.
- Garmston, R. (1992). "Cognitive Coaching: A Significant Catalyst, " *In if Minds Matter: A Foreword to the Future*, Skylight Publishing, Palatine, IL, Vol. 1. 173-186.
- liebmann, R. (1993). "Perceptions of Human Resource Developers as to the Initial and Desired States of Holonomy of Managerial and Manual Employees." Unpublished Doctoral Dissertation. Seton Hall University, South Orange, NJ.
- Lipton, L. (1993). "Transforming Information into Knowledge: Structured Reflection in Administrative Practice." Paper Presented at American Educational Research Association National Conference, Atlanta, GA.

- Martinez, Rick. (May 10, 1991). Professors Offered Assistance Through Peer Coaching Program. *The Hornet*, California State University, Sacramento, CA, 9.
- McDonough, S. (1991, Spring). *The Supervision of Principals: A Comparison of Existing and Desired Supervisory Practices as Perceived by Principals Trained in Cognitive Coaching and Those Without Cognitive Coaching Training*. Masters Thesis, Educational Administration, California State University, Sacramento, CA.
- McDonough, S. (1992, Spring). How Principals Want to Be Supervised. *Visions*. Washington State Staff Development Council, Seattle, WA, 9 (3), 4-5, 7.
- Midlock, S. (1990). *Peer Coaching of High School Teachers*. Doctoral Dissertation, leadership and Educational Policy Studies, Northern Illinois University.
- Naylor, J. (1991). *The Role and Function of Department Chairpersons in the Collegial Peer Coaching Environment*. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana/Champaign.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. Christopher-Cordon Publishers Inc., Norwood, MA.
- Prieskorn, J. (1990, Winter). Cognitive Coaching Raises Teachers' Self-Esteem. *Self-Esteem Today*. National Council for Self Esteem, Sacramento, CA 3 (3), 2.
- Sommers, William. (1991, January). " Cognitive Coaching Sustains Teaching Strategies ." *Minnesota Association of Secondary School Principals Newsletter*, 7.
- Sparks, D. (1990, Spring). Cognitive Coaching: An Interview With Robert Garmston . *National Staff Development Council Journal* 11 (2), 12-15.
- Weatherford, D. & Weatherford, N. (1990). *Professional Growth Through Peer Coaching: A Handbook for Implementation*. Masters Thesis. California State University, Sacramento, CA.
- Wood, Stillman W. (1991, March/April). Cognitive Coaching: Leadership Style for 21st Century. *THE PRINCIPAL NEWS*, The Association of Washington School Principals. Olympla, Washington, 19, (4), 12.

## הערות

1. Garmston, R. and Hyerle, D. "Professor's Peer Coaching Program: Report on a 1987-88 Pilot Project to Develop and Test a Staff Development Model for Improving Instructions at California State University." Sacramento, CA, 1988
- Garmston, R., Linder, C. and Whitaker, J. "Reflections on Cognitive Coaching." *Educational Leadership* (1993, October). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Sommers, W. "Cognitive Coaching Sustains Teaching Strategies" *Minnesota Association of Secondary School Principals Newsletter* (1991): 7
- Flores, B. "Cognitive Coaching: Does it Help?" Unpublished Master's Thesis, California State University, Sacramento, CA, 1991
2. Foster, N. "The Impact of Cognitive Coaching on Teachers' Thought Processes as Perceived by Cognitively Coached Teachers in the Plymouth-Canton Community School District." Doctoral Dissertation, Michigan State University, Detroit, MI, Dissertation Abstracts International, 1989, 27, 54381
- Garmston, R. and Hyerle, D. "Professor's Peer Coaching Program: Report on a 1987-88 Pilot Project to Develop and Test a Staff Improving Instructions at California State Development Model for University." Sacramento, CA, 1988
- Garmston, R., Linder, C. and Whitaker, J. "Cognitive Coaching: Two Teacher's Perspectives." *Educational Leadership* (1993 October, in press). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Edwards, J. "The Effects of Cognitive Coaching on the Conceptual Development and Reflective thinking of First Year Teachers." Unpublished Doctoral Dissertation, Santa Barbara, CA: Fielding Institute, 1992



- Lipton, L. "Transforming Information into Knowledge: Structured Reflection in Administrative Practice." Paper presented at American Educational Research Association National Conference, Atlanta, GA, .1993
- Garmston, R. and Hyerle, D. "Professor's Peer Coaching Program: .3  
Report on a 1987-88 Pilot Project to Develop and Test a Staff Development Model for Improving Instructions at California State .University." Sacramento, CA, 1988
- Garmston, R., Linder, C. and Whitaker, J. "Reflections on Cognitive Coaching." *Educational Leadership* (1993 October). Alexandria, VA: .Association for Supervision and Curriculum Development
- Sommers, W. "Cognitive Coaching Sustains Teaching Strategies" *Minnesota Association of Secondary School Principals Newsletter*. .1991: 7
- Midlock, S. "Peer Coaching of High School Teachers." Doctoral Dissertation, Leadership and Educational Policy studies, Northern .Illinois University, 1990
- Lipton, L. "Transforming Information into Knowledge: Structured Reflection in Administrative Practice." Paper Presented at American Educational Research Association National Conference, Atlanta, GA, .1993
- Naylor, J. "the Role and Function of Department Chairpersons in the Collegial Peer Coaching Environment" Doctoral Dissertation. .University of Illinois at Urbana/Champaign, 1991
- Van Mannen, M. "Linking Ways of Knowing With Ways of Being .4  
Practical". *Curriculum Inquiry* (1977): 6, pp. 205-228
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A. and .5  
Starko, A. "Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It?". *Journal of Teacher Education* (1990): 41 (4), 23-  
.32

6. Hunt, D.E., Greenwood, J. and Watson, N. *Assessment of Conceptual Level: Paragraph Completion Method*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, 1973
7. Brown, R. *Schools of Thought*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991
8. אין אנו מפרטים כאן על אודות דרכי הערכה חלופיות, אולם אפשר למצוא מידע נוסף במקורות הבאים:
- Burke, K. *Authentic Assessment: A Collection of Articles*. Pallatine, IL. Skylights Pubs, 1992
- Herman, J.L., Ashbacher, P.R. and Winters, L. *A Practical Guide to Authentic Assessment*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- Perrone, V. (ed.) *Expanding Student Assessment*. 1991 Yearbook of the Association For Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA
- Tlerney, R., Carter, M. and Desal, L. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, MA. Christopher-Gordon Publishers, 1991