

3

פיתוח אָמון ושמירה עליו

חברתנו לעבודה, מרילין טבור (Tabor), סיפרה לנו פעם על המטלה הראשונה שלה כמורה מדריכה האחראית לפיתוח צוות. היא כינסה ישיבה בבית הספר שלה, וכיוון שלא הייתה מנוסה בתהליך, ציפתה לכך שכולם יופיעו. אלא שהדברים לא תמיד מתנהלים כך.

גוון הייתה אחת המורות שלא הגיעה לפגישה זאת וכן לפגישה נוספת. מרילין החליטה לשוחח עם גוון, וכיוון שחששה מן השיחה, ערכה חזרה מדויקת על הדברים שהיא עתידה לומר.

יום אחד נכנסה מרילין לכיתה של גוון לאחר שהתלמידים כבר עזבו. גוון הרימה את מבטה משולחנה, שילבה את זרועותיה ואמרה: "מה את רוצה?". תגובתה הקרירה והלא צפויה ערערה את נאומה המוכן של מרילין. מרילין חיפשה דבר מה אחר לדבר עליו, והבחינה בתצלום של נערה צעירה על שולחנה של גוון. כאשר מרילין שאלה מי היא הנערה, גוון ענתה "זו בתי". "מה שמה?", שאלה מרילין, והן החלו לשוחח על בתה של המורה. מרילין גילתה כי גוון היא אם חד-הורית, וכי בתה היא האדם החשוב לה ביותר עלי אדמות. הן שוחחו זמן רב, ואף שמרילין זכרה את הדברים שהכינה, היא הייתה נבוכה מכדי לומר אותם. במקום זאת, סיימה באומרה, "ובכן, להתראות מאוחר יותר", ועזבה.

ביום שלאחר מכן, אירע דבר מה ראוי לציון. גוון, שנהגה בדרך כלל להתבודד בחדר המורים, קראה לפתע באותו בוקר מבעד לקהל האנשים שמילא אותו: "היי מרילין!". במהלך השבועות הבאים, מרילין שמה לב לכך שגוון והיא דיברו יותר, בייחוד על בתה של גוון. עם השינוי ביחסייהן, גוון החלה להופיע לפגישות שארגנה מרילין מבלי שנתבקשה לעשות זאת. היא אף נטלה על עצמה תפקידי מנהיגות בפעילויות מסוימות.

במצב זה, ההיכרות עם גוון וגילוי העניין במה שהיה חשוב לה, אפשרו התפתחות של אָמון בין אישי. האָמון הוא יסוד חיוני בכל סוגי הקשרים, אך במיוחד באימון קוגניטיבי, שבמסגרתו מעודדים את המורים לחקור, להעלות השערות, לבנות משמעויות, להעריך את עצמם ולרשום לעצמם דרכי פעולה. פעילויות מסוג זה מתרחשות רק כאשר המאמן מסייע בהפחתת רמת המתחיות, כך שהמורה חש נינוח דיו ליצור, לערוך ניסויים, להעלות טיעונים ולפתור בעיות. בניית אָמון בארבעה תחומים היא אחת ממשישמותיו החשובות ביותר של המאמן: אָמון עצמי, אָמון בין אישי, אָמון בתהליך האימון ואָמון בסביבה. נרחיב על כל אחד מן הארבעה בפרק זה ובפרקים שבהמשך.

מאפייני אָמון

ביקשנו ממאות אנשים לתאר את האופן שבו הם מפתחים יחסי אָמון. אנשים אלה דיווחו על התנהגויות התואמות במידה רבה את המחקר: שמירה על סודיות, נוכחות ונגישות, התנהגות עקיבה, עמידה בהתחייבויות, שיתוף במידע על פעילויות שמחוץ לבית הספר, הבעת רגשות, הבעת עניין אישי באחרים, התנהגות לא שיפוטית, הקשבה רפלקטיבית, נכונות להודות בטעויות והפגנת ידע ומיומנויות מקצועיים. האָמון מתחזק כל עוד התנהגויות אלה מתקיימות, אולם מערכת היחסים עלולה להיזק באופן חמור כאשר אדם נוהג בחוסר אדיבות או בחוסר כבוד, מבצע שיפוט ערכי, מגיב תגובת יתר, נוהג באורח שרירותי, מאיים או מגלה חוסר רגישות לאדם אחר.

במהלך אמצע שנות השמונים, חוקרים באוניברסיטת רוטגרס (Rutgers University) בחנו את נקודות המבט של מורים לגבי גורמים ההופכים מנהלים לראויים לאָמון.¹ שלושה מאפיינים עיקריים עלו מן המחקר:

1. **מנהלים שנטלו על עצמם אחריות להתנהגויות שלהם עצמם.** הם הודו בטעויות ולא האשימו אחרים.

2. **מנהלים שנתפסו קודם כל כאנשים ורק אחר כך כממלאי תפקידים.** מנהלים שמורים נתנו בהם אָמוֹן, הם כאלה שחשפו מידע אישי על אודות עצמם, כך שלאחרים הייתה תחושה של זהותם מחוץ לעבודה.
3. **מנהלים שנתפסו כלא מניפולטיביים.** מנהיגים שרחשו להם אָמוֹן השפיעו על הארגון באופן ישיר, בשונה ממוסווה, והתכניות שלהם היו גלויות.

כמו כן, מחקר זה גילה קשרים בין אָמוֹן בין-אישי לבין אָמוֹן בסביבה. מורים שרכשו אָמוֹן במנהל, בטחו לעתים קרובות זה בזה ובצוות המשרד הראשי.

כיוון שאימון קוגניטיבי נשען על אָמוֹן, מניפולטיביות מצד המאמן אינה מתיישבת עם מטרה זו, או עם המטרה הקשורה אליה - הלמידה. אם המנהל מודאג באשר לביצועיו של מורה מסוים, מוטב שידווח על חששות אלה בצורה ישירה מחוץ לתהליך האימון. מטרת האימון לעולם אינה "תיקון" המורה. באופן בלתי נמנע, האדם שאותו מנסים לתקן יבחין במניע "התיקון" ויכנס למצב מגננה. לדוגמה, אם אתה מאמין שתפקידך הוא לתקן את שרה, הרי שאז, למרות כל גינוני החביבות שלך ("היי שרה. אני כאן כדי לעזור לך. איך הולך היום?"), שרה תקרא באופן מדויק את כוונתך האמתית. שרה מקבלת את המסר שאתה סבור שמהו בה לקוי, או שהיא אינה מטופלת כראוי.

על מנת לאמן ללא מניפולציות, על המנהל לשנות את נקודת המבט שלו ביחס לשרה. הדבר עשוי להיות קשה, אך הכרחי אף יותר כאשר אתה עובד למשך זמן מה עם אדם שביצועיו בעייתיים; אדם שדומה כי התפתחותו מוגבלת וכי אינו מתאמץ להתפתח, או שנדמה כי הוא מתנגד לעזרתך. במקרים כאלה, הדבר חשוב במיוחד, שכן, באופן טבעי, פועל יוצא של תהליכים אלה במשך הזמן הוא תסכול של המאמן ולעתים אף האשמה לא מודעת של האדם האחר על כך שהוא מתנגד לשינוי ומותיר את המאמן חסר אונים.

בעתות כאלה בדיוק, מאמנים מזכירים לעצמם שכל התנהגות מונעת על ידי כוונה חיובית מנקודת מבטו של האדם האחר. כל אדם מבצע את בחירותיו באופן עקיב, ולעתים בלתי מודע, על מנת להפיק תועלת פסיכולוגית מפעולות קיימות ולהגן על מצבי אגו. הדבר מעניק מסגרת חדשה לפרשנות על אירועים שונים - נקודות מבט המשחררות את המאמן מרגשות שליליים ומשתקים, והמאפשרות לו לעבוד מתוך הזדהות ובאופן רציונלי עם האדם האחר.

לעת עתה, נניח בצד דיון זה בנושא שמירה על אָמון אל מול דאגות בנוגע לביצועים, ונתמקד בדברים שמאות מחנכים והספרות המקצועית² מבקשים לומר לגבי המציאות המעשית של יצירת אָמון.

אָמון עצמי

אָמון עצמי הוא תנאי מוקדם לפיתוח יחסי אָמון עם אחרים. המאמנים הטובים ביותר בנמצא הם אנשים שמודעים בבהירות לערכים ולאמונות שבהם הם מחזיקים, בתחומים כמו פדגוגיה, פילוסופיה ורוחניות. אנשים אלה מתנהגים באופן שהולם את אותם ערכי יסוד. הם חווים תחושה מוגדרת היטב של זהות אישית, שהיא תוצאה, באופן חלקי, של הכושר שלהם לנסח את אמונותיהם בדייקנות ובלהט. הם מתפקדים ברמת ההתפתחות הגבוהה ביותר על-פי סיווג שטבע קרת'והל (Kratwohl) לגבי התחום הרגשי,³ כמו גם לגבי אפיון באמצעות ערך או מערכת של ערכים. הם מחזיקים באמונה שבכל מצב, יהיה אשר יהיה, הם יישארו נאמנים לעצמם. היינו יכולים לומר שהם ישרים כלפי עצמם ועם עצמם.

בסופו של דבר, ערכי יסוד אישיים אלו מעצבים את תפיסותיו של המאמן לגבי האחריות הכרוכה במנהיגות, משמעותה של הלמידה, הפוטנציאל הטמון בבית הספר או בקהילה ומניעיהם של אנשים.

מאמנים הראויים לאָמון, נוהגים באורח עקיב בכל הנוגע לערכי יסוד ואמונות יסוד אלו. כיוון שעבודתו של המנהל היא לעתים קרובות מקוטעת, ייחודית לו בלבד, מתקדמת בקצב מהיר ובלתי ניתנת לחיזוי,⁴ הרי שהשפעתו ארוכת הטווח על בית הספר מתבטאת באמצעות העקיבות שבה הוא מטפל באינטראקציות יום-יומיות.

כאשר אדם סומך על עצמו, משמעות הדבר היא שהוא ער גם לדרכים שבהן הוא מעבד התנסויות ומפיק מתוכן משמעויות. לדוגמה, אנו יוצרים קשר בקלות רבה יותר עם אנשים שיש להם סגנונות קוגניטיביים דומים לשלנו, אולם נדרש מאתנו מאמץ רב על מנת להימנע משיפוט ערכי לגבי גישותיהם והבחנותיהם של אנשים שסגנונותיהם נבדלים משלנו. על אף שאנו משתמשים בכל חושינו כל הזמן, לעתים קרובות אנו מתמקדים בחוש אחד במידה רבה יותר מאשר באחרים. הכרת נקודות העצמה של ממדי ההוויה שלנו, פירושה להיות ערים לאופן שבו אנו מעניקים משמעות להתנסויותינו דרך ערוצים חזותיים, תנועתיים ושמיעתיים.

הווארד גרדנר (Gardner), מאוניברסיטת הרווארד, הציע סכמה של שבע אינטליגנציות: מילולית-לשונית, לוגית-מתמטית, חזותית-מרחבית, גופנית-תנועתית, מוזיקלית-קצבית, בין אישית ותוך אישית.*

לא זו בלבד שמאמנים אפקטיביים הופכים מודעים לאינטליגנציות שלהם עצמם, הם גם יודעים כיצד לעבוד בצורה אפקטיבית עם אנשים בעלי סוגים אחרים של אינטליגנציה. וויטלי (Wheatley)⁵ גורס כי שורשיה של הנטייה להתארגן בקבוצות וארגונים נעוצים, אולי באורח לא מודע, בתפיסותינו המשתנות על אודות היקום. הידיעה כיצד לעבוד תוך שיתוף פעולה, כיצד להשתמש במשאבים שונים של אחרים, וכיצד להעריך את מומחיותו, דעותיו, תפיסותיו ובסיס הידע השונים של כל אדם, הופכת הכרחית יותר ויותר להישרדות. אנו יכולים לראות זאת כצורה חדשה של אינטליגנציות משולבות: מיזוג, תוך שיתוף פעולה, של התפיסות, ממדי ההווה, המיומנויות, היכולות והמומחיות לכלל שלם מאוחד, שהוא יעיל יותר מאשר כל אחד מחלקיו.

מגדר, תרבות, גזע, דת, אזור גאוגרפי, חוויות ילדות ותולדות המשפחה - כל אלה מטים אותנו להסיק היסקים מסוימים ולטפל בגירויים מסוימים בעוד אנו חוסמים אחרים. איש מאתנו אינו משאיר את רגשותיו על המפתן כאשר הוא מגיע לעבודה. לעתים, אנו מתפקדים תפקוד שהוא פחות מ-100 אחוז, בשל מגוון סיבות רוחניות או רגשיות. מאמנים גמישים יודעים מתי הם מושפעים מרגשותיהם, ומכבדים את העובדה שגם עמיתיהם חווים שינויים רגשיים המכלים את האנרגיה שלהם עצמם ומסיחים את תשומת הלב.

מאמנים שמאמינים בעצמם, הם בעלי יכולת גבוהה יותר לבניית אָמוֹן עם אחרים.

* סקירה מפורטת של תאוריית האינטליגנציות המרובות ושל השתמעויותיה החינוכיות ניתן למצוא בספרו של גרדנר **אינטליגנציות מרובות** – **התיאוריה הלכה למעשה**, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים, 1996; בספרו של תומס ארמסטרונג **אינטליגנציות מרובות בכיתה**, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים, 1996; וכן בעלון **חינוך החשיבה**, מס' 10, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים, 1997.

אָמון בין פרטים

גננת מסויימת ספרה לנו פעם כיצד ניסתה לפתח אָמון עם גננת אחרת בצוות. "דומה היה שכלל שניסיתי לגלות כלפיה התעניינות, להגיע אליה, לגרום לה לדעת שאיכפת לי ממנה, כך היא הגדילה את המרחק שבינינו".

כאשר פָּג תיארה את המצב ביתר פירוט, התברר שהיא החזיקה בדימוי מסוים לגבי האופן שבו נוהגים שני אנשים במערכת של יחסי אָמון, ואף הניחה שהגננת השנייה מחזיקה בדימוי דומה. התברר שהדימוי של פג בנוגע לאָמון כלל מידה רבה יותר של אינטימיות מזו שהגננת השנייה צפתה לה. חברתה לעבודה של פג האמינה שאיפוק רגשי, כמו גם כמות מצומצמת של חשיפה עצמית, מאפיינים מערכת יחסים נוחה של אָמון.

היכולת לראות דברים מנקודת מבטו של אדם אחר דורשת גמישות קוגניטיבית, והיא הכרחית לכל מערכת יחסים בריאה. הניסיון להבין הוא אחת הדרכים החשובות ביותר שבהן יכול מאמן להעביר מסר של הערכה כלפי האדם האחר. על מנת שנוכל להבינו, עלינו להאזין לאדם שמולנו בשלושה תחומים:

- מהם הדברים החשובים לאותו אדם בטווח הארוך: ערכים, מטרות, אידאלים, תחומי עניין, תשוקות, תחביבים?
- מהן תבניות עיבוד המידע שהאדם מציג, כגון סגנון קוגניטיבי, מסנני תפיסה וממדי הוויה מועדפים? (נבדוק זאת בפרק 4).
- מהן התגובות, הדאגות, המחשבות והתאוריות העכשוויות של האדם שמולנו?

הבעת הערכה אישית חשובה אף היא ליצירת יחסי אָמון בין אישיים, בייחוד ביחסים של אימון קוגניטיבי, שבהם המאמן נמנע מלשבח משום שהדבר עלול להפריע לחשיבה (ראו מסגרת על "ביקורת ושבח").

מספרים על קן בלנצ'רד (Blanchard), מחבר הספר **מנהל ברגע**, שביקר ב"עולם המים" שבסן דייגו, קליפורניה, שבו מאלפים לוויתנים. בשיחה עם כמה מבין המאלפים, אמר קן: "אני מבין שאתם משתמשים בכמה מן הטכניקות שלי; אתם תופסים את החיות ברגע שהן עושות משהו נכון ואז מתגמלים אותן".

המאמנים השיבו, "כן". בלנצ'רד היה מרוצה מאוד, שכן זה היה הדבר שעליו המליץ בספרו בנוגע לעובדים בארגון.

"עם זאת", אמרו המאלפים, "יש דבר מה שאנו עושים לפני כן". "מהו?", שאל קן. "כאשר אנו מביאים את החיות לעולם המים בפעם הראשונה, אנו נכנסים למים ומשחקים איתן כדי לשכנע אותן". נבדק, אמר קן, "איני בטוח שאני מבין למה כוונתכם. מה אתם עושים במים ובמה אתם משכנעים אותן?". "אנו נכנסים למים", אמרו המאמנים, "ומשחקים איתן, כדי לשכנע אותן שאין בכוונתנו להזיק להן. אם איננו עושים זאת", הוסיפו, "הן אינן לומדות דבר!".

השפעתה של הערכה אישית על שיפור הישגיהם של תלמידים הודגמה באורח דרמטי באחת מהתכניות לפיתוח עצמי המצליחות ביותר בתחום החינוך. בתכנית "ציפיות מורים והישגי תלמידים" (TESA - Teacher Expectations and Student Achievement),⁶ נמצא שמורים מתייחסים לתלמידים הנתפסים כבעלי הישגים נמוכים באופן שונה מזה שבו הם מתייחסים לתלמידים הנתפסים כבעלי הישגים גבוהים. הבדלים בביטויי הערכה ובמשוב מצד מורים, גרמו לתלמידים "בעלי הישגים נמוכים" לתחושה של מעורבות נמוכה ושל הערכה פחותה מצד המורה. תיקון פשוט של חוסר האיזון בתגובות המורים שיפר את הלמידה אצל כל התלמידים.⁷

מאמנים מביעים הערכה אישית באמצעות:

- בילוי זמן עם האדם האחר בפעילויות שאינן קשורות למשימת האימון.
- שאלות או היגדים הקשורים לדאגותיו האישיות או לחוויותיו של האדם האחר.
- שימוש בכל ההתנהגויות הבסיסיות של אדיבות וכבוד - קרבה, מגע, לשון אדיבה, מחמאות אישיות - שנחשפו במחקר TESA.

לעתים, בתי ספר הופכים להיות עסוקים כל כך במטלות היום-יום, עד שקשרים אישיים פעוטים אלו נזנחים, ומקום עבודתם היום-יומי של המורים הופך לשממה רגשית.

אָמוֹן בתהליך האימון

כמעט כל הקשיים במערכות יחסים מקורם בציפיות סותרות או דו-משמעיות ביחס לתפקידים ולמטרות. בין שאנו מקצים מטלות בעבודה או מבצעים תהליך של קבלת החלטות לצורך פגישה, מובטח לנו שציפיות לא ברורות יובילו לאי-הבנות, לאכזבה ולירידה ברמת האָמוֹן. מאמנים מיומנים שומרים על אָמוֹן באמצעות סימון מטרות השיחה:

"אין בכוונתי ליעץ לך. הבה נבחן יחד מספר חלופות".

"המשימה שלי אינה להעריך אותך, אלא לסייע לך לחשוב על ההוראה שלך".

ציפיות ברורות הן חשובות ביותר כאשר אנו עוסקים בתכליות ובדרכי הביצוע של תצפיות בכיתה. כאשר מנהלים ממלאים את שני תפקידי הפיקוח של אימון והערכה, חשוב להבהיר את מטרת הביקור בכיתה. בלבול, חשד ואפילו עוינות, מתעוררים כאשר מורה אינו בטוח באשר

למהות הפעילות שמתרחשת: אימון או הערכה. בפרק 6, אנו מפרטים את המידע שהמורה והמאמן זקוקים לו על מנת לפתח אִמון בתהליך האימון.

יחסי קרבה והיחס שביניהם לבין אִמון

קיימת זרימה משותפת אחת, נשימה משותפת אחת, כל הדברים פועלים בהרמוניה.

היפוקרטס

האִמון נוגע למערכת היחסים כולה; יחסי קרבה נוגעים לרגע מסוים. האִמון משמעותו אמונה באדם אחר ויכולת לסמוך עליו, המתפתחות לאורך זמן. יחסי קרבה משמעותם תחושת נינוחות בחברת אדם מסוים ותחושת ביטחון באותו אדם במהלך פעילות מסוימת. יחסי הקרבה עשויים להתקיים באופן טבעי, וניתן גם לייצר אותם באופן מודע כאשר אתם נפגשים עם הורה, עם תלמיד או עם עמית בפעם הראשונה. אי-אפשר לכפות על אדם יחסי קרבה באמצעות מניפולציה, אולם אפשר להיעזר בהתנהגויות לא-מילוליות ובהתנהגויות מילוליות מסוימות על מנת לטפח את מערכת היחסים.

התנהגויות לא-מילוליות

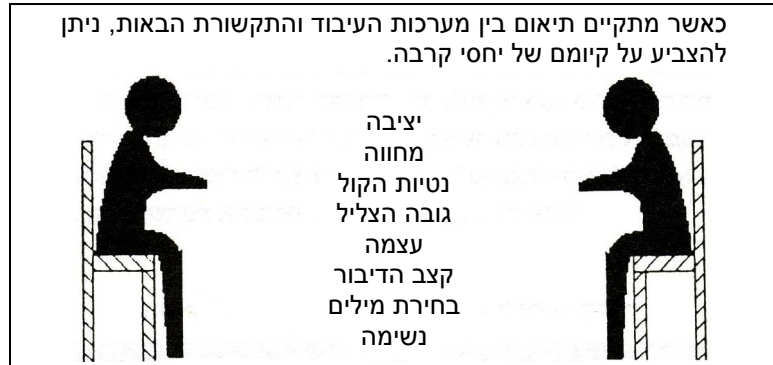
מבוגרים מוצאים בדרך כלל משמעות רבה יותר באותות לא-מילוליים מאשר באותות מילוליים. סיכום של הספרות בנושא תקשורת בין אישית שנערך לאחרונה, תומך בתאוריה שעל פיה כמעט שני שלישי מן המשמעות בכל מצב חברתי מצויים באותות הלא-מילוליים.⁸

במהלך שנות ה-70 המוקדמות, ערכו סטודנט ופרופסור לבלשנות באוניברסיטת קליפורניה, ריצ'רד בנדלר (Bandler) וג'ון גרינדר (Grinder), סדרת מחקרים במטרה לגלות מדוע מטפלים מסוימים הם אפקטיביים באורח פלאי כמעט, בניגוד לאחרים שפשוט מבצעים עבודה טובה. בתחילת דרכם חקרו את פריץ פרלס (Perls), אבי תרפיית הגשטלט; את וירגינייה סטייר (Satir), הידועה בתוצאות שהשיגה בטיפול משפחתי; ואת מילטון אריקסון (Erickson), המוכר כמטפל המוביל בעולם בתחום ההיפנוזה הרפואית.⁹

המחקרים גילו כי פרלס, סטייר ואריקסון, העמידו דרך קבע שיקוף של המטופלים שלהם. אם, למשל, רגליו של מטופל היו שלובות, שילב גם

המטפל את רגליו. אם המטופל נשען על מרפקיו, עשה כך גם המטפל. כאשר המטופל דיבר במהירות, דיבר גם המטפל במהירות.

תרשים 1-3 גילויים של יחסי קרבה



בין שהיו מודעים לכך ובין שלא, פרלס, סטיר ואריקסון הדגימו בהתנהגותם את תאוריית התיאום (entrainment), שגובשה בשנת 1665, לאחר שמדען הולנדי גילה שהמטוטלות בשני שעוני מטוטלת שתלויים על הקיר זה בצד זה נעות יחדיו בקצב מדויק. נמצא שהשעונים מתואמים ביניהם באמצעות פעימה קלה המועברת דרך הקיר.

גם בני האדם מחפשים סוג כזה של תיאום. גורג'י לאונרד (Leonard) מדווח כי בני אדם פועמים בתדירויות של תנודה, כפי שקורה באורגניזמים החד-תאיים הפשוטים ביותר, ברמות האטום, המולקולה, ברמה התת-תאית וברמת התא.¹⁰

כאשר שני אנשים "פועמים" באותה מידה כמעט, אנו מבחינים בתיאום, גילוי של יחסי קרבה. בבית הספר לרפואה של אוניברסיטת בוסטון, בחן וויליאם קונדון (Condon) סרטים מצולמים של זוגות אנשים משוחחים.¹¹ לא רק שגופיהם של המשוחחים היו מתואמים, אלא ש"תופעה מדהימה" נצפתה: התקיים תיאום בין מילותיו של הדובר לתנועותיו של המאזין. כאשר אדם אחד דיבר, ביצע האדם השני תנועות תואמות זעירות. כפי שביטא זאת קונדון, "ראינו שהמאזינים נעים בסינכרוניזציה מדויקת עם מילותיהם של הדוברים. נראה שזוהי צורה של תיאום, כיוון שאין פיגור נראה לעין אפילו בשיעור של שבריר שנייה... כמו כן, נראה

שזהו מאפיין אוניברסלי של תקשורת אנושית, וייתכן שהוא מאפיין חלק גדול מהתנהגותם של בעלי חיים בכלל. לפיכך, תקשורת היא כעין ריקוד, כאשר כולם עסוקים בתנועות משותפות ומורכבות בממדים מעודנים רבים, ויחד עם זאת, באורח מוזר, הם חסרי מודעות לכך שהם עושים זאת".¹² הנה, למשל, דוגמה לתיאום בהקשר של בית הספר: לי אומרת, "פראן, יש כמה מורים בצוות שלי שעושים דברים שמעניינים אותי מאוד. אני מנסה לחשוב על דרך להביא אותם לחלוק כמה מהרעיונות שלהם עם חברי צוות אחרים". בשעה שלי מדברת, היא מבצעת מחוות רחבות בידיה ובזרועותיה. אחר כך היא מושכת בכתפיה כאשר היא מציינת את מצבה. כעת פראן אומרת, "לי, ספרי לי קצת מה מיוחד כל כך במורים הללו". כאשר פראן מדברת, היא משקפת את מחוותיה ואת תנועות גופה של לי.

תרשים 2-3 התאמות גופניות ומחוות כגילוי של יחסי קרבה



צילום: ברוס וולמן, Science Resources, לינקולן, מסצ'וסטס

כיוון שהתנהגותה הלא מילולית של לי תואמת את רגשותיה ואת מחשבותיה, כל תנועה או מחווה שלה מעבירה משמעויות מסוימות. כאשר פראן משתמשת באותם אותות לא-מילוליים, לי חשה באופן לא מודע שפראן יודעת בדיוק על מה היא מדברת.

אל לכם לחשוב שתוכלו להביא אדם בערמה לכלל מערכת יחסים של אָמון. בָּבֶד, בְּרִינירי ורוזנטל (Babad, Bernieri and Rosenthal) ערכו מחקר שבמהלכו צפו חמש קבוצות אנשים בסרטים קצרים בני 10 שניות, שבהם צולמו מורים המדברים אל תלמידים או עליהם. הצופים, שכללו סוגים שונים של אנשים, החל מתלמידי כיתה ד' ועד למורים מנוסים, נתבקשו להעריך את הישגיהם הלימודיים של התלמידים ואת מידת החיבה של המורה לכל תלמיד. בחלק מהמקרים, הצופים שמעו מורים מדברים על אודות תלמידים; במקרים אחרים, הם פשוט צפו, ללא פס-קול, במורה המדבר אל תלמיד (שאותו לא ראו). בכל אחד מהמקרים, תלמיד אחד היה טוב ובעל פוטנציאל גבוה, בשעה שהשני היה תלמיד חלש ובעל פוטנציאל נמוך. הצופים נתבקשו להעריך את הישגיו הלימודיים של התלמיד ואת מידת החיבה של המורה כלפיו.

איש מבין הצופים לא התקשה באיתור תלמידים מצטיינים ובזיהוי חיבתם של המורים. אותן תחושות שליליות שניסו המורים להסתיר, אובחנו על ידי הצופים באמצעות "דליפות" בערוצי תקשורת שונים, שהמורים לא שלטו בהם באותו אופן מודע שבו שלטו בדבריהם לתלמידים.¹³ מילותיהם של המורים הסגירו אותם כאשר דברו על אודות תלמידים; פעולותיהם כשלעצמן היה בהן די כדי להסגירם כאשר דיברו אל התלמידים. אנו יכולים לבחור באופן מודע בפעולות שיטפחו את האָמון ואת יחסי הקרבה, אך אין אנו יכולים להסתיר את רגשותינו האמתיים.

התנהגויות מילוליות

ייתכן שתקשורת לא מילולית מעבירה חלק גדול מן המשמעות במהלך חילופי דברים, אולם המילים שאנו בוחרים, והצורה שבה אנו מציגים אותן, הן בעלות השפעה רבה גם כן (ראו מסגרת, "לשון האימון"). לאורך תהליך האימון הקוגניטיבי, על המאמנים לשאוף לסביבה לא-שיפוטית, שבה מורים יחווו בטוחים להתנסות וליטול סיכונים. זיהינו חמש גישות מילוליות לא-שיפוטיות שתורמות ליצירת אָמון בין אישי: תכנון, שתיקה, קבלה, הבהרה והספקת נתונים.

לשון האימון

במהלך מפגש המעקב, מאמנים משדרים מסרים ברורים על כך שהיחסים הם יחסי אימון, באמצעות אספקת נתונים ללא פרשנות. למשל:
 "שבעה עשר תלמידים הגיבו לשאלה".
 "את עצרת, הלכת לצדו השני של החדר, ואז הגבת".

כמו כן, מאמנים מציגים שאלות פתוחות, דבר המצביע על כך שאין בנמצא תשובות נכונות שחשבו עליהן מראש:
 "כיצד חשת לגבי השיעור?"
 "כיצד החלטת מה לעשות בשלב הבא?"
 "מה לדעתך עשוי היה לגרום לכך?"

שאלות אפקטיביות במפגשי מעקב הן כאלה שמזמינות את המורה להציג רשמים, להיזכר בנתונים, להסיק מסקנות, לפתח יחסי סיבה-תוצאה, לבצע מטה-קוגניציה, להעריך, לצפות ולרשום לעצמם דרכי פעולה.

שאלות שכוונתן טובה, אך שאופן ניסוחן אינו מוצלח, עשויות לחצות את הגבול שבין אימון להערכה, ובכך לערער את יחסי הקרבה ולהפחית את מידת האמון. למשל, השאלה "אילו שתי פעולות הצליחו?" רומזת על כך שהצופה קבע שרק שתי פעולות אכן הצליחו. הדבר מרמז על האפשרות שפעולות אחרות לא הצליחו.

צופים משדרים הערכה כאשר הם מבצעים שיפוט ערכי. למשל:
 "עבודה טובה".
 "נהגת נכונה כשנתת זמן למחשבה".
 "הנחיותיך יכלו להיות ברורות יותר".

צופה מאותת על הערכה גם על ידי כך שהוא מפרש נתונים ואירועים מתוך השיעור:
 "השיעור איפשר לתלמידים ליישם את הרעיון".
 "אסטרטגיית הצגת השאלות שלך הפיקה חשיבה מורכבת אצל תלמידיך".
 "הם הבינו, כיוון שהדגמת".

תכנון. מערכת יחסים שיש בה ביטחון ואמון מתקיימת כאשר אתם יודעים למה מצפה מכם האדם שמולכם. כאשר הציפיות אינן ברורות, אתם מבזבזים אנרגיה ומשאבים מנטליים בניסיון לפרש אותות באשר למה שהאדם השני מבקש, כמו גם על גילוי סדרי עדיפויות נסתרים. באמצעות תכנון, המאמן מעביר באופן בהיר ומכוון ציפיות לגבי מטרותיהם של

משאבים שונים, כגון זמן, מרחב, חומרים והשימוש בהם. התכנון מסייע בהשגת הבנה משותפת לגבי מטרות התצפית, התפקידים שעל המאמן למלא, הקצאת הזמן, המיקום הרצוי ביותר לפגישה ומיקומו של המאמן במהלך התצפית. למשל, המאמן עשוי לשאול, "כיוון שאתה מבקש ממני לצפות בהתנהגותם של התלמידים בעת ביצוע המטלה, אצטרך לשבת במקום שממנו אוכל לראות את כולם. היכן אתה מבקש שאשב?" או, "מפגש התכנון יארך כרבע שעה. הבה נקבע זמן נוח לשנינו".

שתיקה. מאמנים מסוימים טועים בכך שהם ממתנינים רק שנייה אחת או שתיים לאחר שהם מציגים שאלה ולפני שהם מציגים שאלה נוספת או מספקים את התשובה בעצמם. נדמה ששום דבר אינו קורה אלא אם כן מישו מדבר, אולם שתיקה היא למעשה מדד לפגישה פורייה. כאשר המאמן ממתין, הוא מעביר מסר של כבוד כלפי משך הזמן הדרוש למורה על מנת לחשוב על הדברים ולעבד אותם, כמו גם מסר של אמונה בכושרו של המורה לבצע מטלה קוגניטיבית מורכבת. מאמן שאינו מקצה די זמן לתשובה, מעביר באופן לא מודע את המסר שהמורה לוקה בחסר ושלמעשה הוא אינו יכול לבצע חשיבה הגיונית שתוביל לתשובה מתאימה.¹⁴ המתנה לתשובה מדגימה גם התחשבות, חשיבה ושליטה בדחפים, התנהגויות שהן רצויות ביחסים שבין מורים לתלמידים.

לעתים, מצבים של שתיקה נראים כמתמשכים לאין סוף. אולם, כאשר אָמוֹן הוא המטרה, על המורים לקבל הזדמנות לבצע את החשיבה ואת פתרון הבעיות שלהם בעצמם. מאמנים שממתנינים לתשובה זמן קצר בלבד, מעודדים תגובות קצרות, בנות מילה אחת. מאמנים הממתנינים פרקי זמן ארוכים יותר, מקבלים תשובות הכוללות מחשבות ומשפטים שלמים. מאמנים שמקצים זמן למחשבה, מבחינים בעלייה ניכרת ביצירתיות בתגובתם של המורים.¹⁵

ביקורת ושבח

היינו מצפים לכך ששאלה כמו "האם תוכל לתת לי תשובה טובה יותר?" תחליש את האָמוֹן שאדם רוחש לבן שיחו. אך מה בדבר האמירה "השיעור היה מצוין!"? באופן מפתיע, דברי שבח עשויים להזיק לאָמוֹן ממש כמו ביקורת ומסרים מדכאים אחרים.



ביקורת. אנו מגדירים ביקורת כשיפוט ערכי שלילי. מאמן שמגיב לרעיונותיו או למעשיו של מורה במילים שליליות כגון חלש, לא נכון, או מוטעה, מאותת על התנהגות בלתי נאותה מצד המורה או על חוסר הערכה מצד המאמן. הדבר גורם לכך שהמורה מפסיק לחשוב על המשימה. תגובות שליליות יכולות גם ללבוש צורה של אמירות מעודנות, כמו "אתה כמעט צודק" או "אתה מתקרב". לעתים, נימת הקול מעבירה סרקזם או רושם שלילי: "מדוע שתרצה לעשות זאת באופן זה?" או "היכן, בשם אלוהים, קיבלת את הרעיון הזה?". בכל מקרה, הביקורת מותירה את המורה בתחושה של כישלון, של אי-התאמה קוגניטיבית ושל הערכה עצמית נמוכה.

שבח. כאשר אנו משבחים, אנו עושים שימוש בשיפוט ערכי חיובי, כגון טוב, מצוין או נפלא. אסטרטגיות מסוימות של אימון על ידי עמיתים ושל פיקוח, ממליצות על השימוש בדברי שבח על מנת לחזק התנהגויות מסוימות ולבנות אִמון, אולם המחקר שנערך על דברי שבח מצביע על כך שלעתים קרובות התוצאה היא הפוכה. בשעה שרבים מאתנו נהנים לתגמל ולשבח אחרים, ברופי (Brophy)¹ מצא שהאדם שדברי השבח מיטיבים עמו ביותר הוא המשבח. תגמול ודברי שבח מעכבים את ההתנסות.² מורים נוטים להשתמש במיומנויות שהמאמן מעריך אותן במקום במיומנויות שהם עצמם מעריכים.³ מאמן מיומן יימנע ממשפטים כגון:

"האסטרטגיה שהשתמשת בה היום הייתה יוצאת מן הכלל, לינדה".

"אתה עושה עבודה נפלאה, ליאו".

"תכנית השיעור שלך הייתה הטובה ביותר מכל אלה שהוצגו".

"תלמידך מתקדמים היטב ובהחלט עשו עבודה טובה היום".

תגובות קבלה לא-שיפוטיות. מאמן שמכיר בערך דברי רעהו, מציין בפשטות כי שמע את דבריו של המורה. לדוגמה, "אני מבין" או "אהה". מאמן מבצע פרפרזה באמצעות ניסוח מחדש של דברי המורה, ארגון מחדש, תרגום, סיכום או מתן דוגמה מתוך דברי המורה. המאמן שואף לשמור על משמעות מרוכזת ומדויקת של רעיונותיו של המורה, גם כאשר הוא משתמש במילים ובמשפטים שונים מאלה שלו. הפרפרזה היא אולי הצורה רבת העצמה ביותר מבין כל התגובות הלא-שיפוטיות המילוליות, כיוון שהיא מעבירה את המסר: "אני מנסה להבין אותך" ו"אני מעריך אותך".

לבסוף, מאמן שמבצע הדגשות, מכיר בתחושות ובמצבים רגשיים לצד הכרה בקוגניציה. אין פירוש הדבר שהמאמן מסכים עם אותן תחושות או התנהגויות; הוא פשוט מאשר את דבר קיומן. למשל, "אתה מבולבל, כיוון

שההנחיות הללו כל כך לא ברורות", או "אתה מתוסכל, כיוון שהתלמידים אינם עושים את שיעורי הבית שאתה נותן להם".

חקירה והבהרה. בקשת הבהרה מאותתת על כך שהמאמן אינו מבין מה אומר המורה וזקוק למידע נוסף. הבהרה אינה אמורה להיות דרך מפותלת לכוון מחדש את דבריו או את רגשותיו של המורה. היא גם אינה דרך מעודנת להביע ביקורת על דבר מה שהמורה עשה. מטרת החקירה וההבהרה היא לסייע למאמן להבין טוב יותר את הרעיונות, התחושות ותהליכי החשיבה של המורה.

ההבהרה לובשת לעתים קרובות צורת שאלה, אולם היא עשויה גם להיות הצהרה המזמינה מידע נוסף. לדוגמה, "האם תוכל להסביר למה אתה מתכוון ב'להעריך את המוזיקה'? איני בטוח שאני מבין". או, "אם כך, אתה אומר שהיית מעדיף שהתלמידים יעבדו לחוד ולא בקבוצות. האם זה נכון?".

הבהרה תורמת לאָמוֹן, כיוון שהיא מעבירה למורה את המסר כי ראוי לבדוק ולשקול את רעיונותיו, ועם זאת, שמשמעותם לא הובנה עדיין במלואה.

הספקת נתונים. אחד היעדים העיקריים של אימון קוגניטיבי הוא לטפח את יכולת המורה לעבד מידע באמצעות השוואה, הסקת מסקנות או שימת לב ליחסי סיבה-תוצאה. לפיכך, על הנתונים להיות עשירים וזמינים למורה לצורך עיבוד.

במהלך התצפית, המאמן ישתמש בכל טכניקה או כלי שהוסכם עליהם כדי לאסוף מידע: למשל, הקלטה ברשמקול או בווידאו, מפת כיתה או תעתיק. במפגש המעקב, אפשר להציג מידע זה בפני המורה, באורח לא שיפוטי שאינו מוביל לעימות: "שאלת שלוש שאלות במהלך חמש הדקות הראשונות של שיעורך", או "מתוך ששת התלמידים שביקשת שאצפה בהם, אריק דיבר ארבע פעמים, ברנדין דיברה פעמיים, שאון פעם אחת, והשלושה האחרים לא דיברו כלל". הצעות להספקת נתונים יובאו בפרק 6.

אָמוֹן בתהליך האימון

שמענו סיפורי אימה על מפקחים שצפו בכיתות ללא מפגש תכנון, כאשר המורים נותרים באי-וודאות מוחלטת באשר לסיבת נוכחותו של המפקח בכיתה. חרדתו של המורה גוברת, ומפגש המעקב הוא בגדר אסון כמעט,

כיוון שלא קיימות כל ציפיות משותפות באשר למטרות התצפית, למיקוד ולהליכים שלה. מפגש התכנון, מפגש התצפית ומפגש המעקב - כולם ממלאים תפקיד חיוני באימון קוגניטיבי, וכל אחד מהם מספק הזדמנות לבטוח במידה רבה יותר בתהליך האימון וביחסים שבין המורה למאמן. במשך הזמן, במהלך עבודתם המשותפת במערכת יחסים לא מאיימת, המאמן והמורה מייחסים ערך גדל והולך לתהליך האימון. הם מבינים שמטרת התהליך היא צמיחה אינטלקטואלית, הגברת הלמידה על אודות למידה והגדלה הדדית של הכושר לשיפור עצמי. הם מבינים שהתהליך אינו דבר מה שה"עליון" מבצע לגבי "הנחות", כי אם שני אנשי מקצוע מסורים המתאמצים לפתור בעיות, לשפר את הלמידה ולהפוך את תכנית הלימודים למלאת חיים יותר. יתר על כן, המורה מבין עד מהרה שהמאמן מתאמץ בתהליך האימון באותה מידה שהוא עצמו מתאמץ בתהליך ההוראה. במשך הזמן, אנו מוצאים שמורים מתחילים לבקש להשתתף בתהליך כזה משום שהם מוצאים אותו מועיל:

"זה הרגיש טוב".

"באמת גרמת לי לחשוב".

"האם תוכל לבוא שוב?".

"האם תוכל ללמד אותי לאמן כך?".

עד מהרה, התהליך מתחיל להתפשט. השמועה עושה לה כנפיים ברשת השמועות של בית הספר. מנהלים מטלפנים זה לזה ומבקשים להשתתף באימון קוגניטיבי במהלך אסיפת ההורים הקרובה; מנהל פיתוח הצוות מטלפן למנהל בית הספר ומבקש להשתתף באימון במסגרת תפקידו. במפגשי שכבה או במפגשי מחלקה, מורים מוצאים עד מהרה שהם "עושים זאת" באורח ספונטני זה עם זה, מחוץ לכיתת הלימוד.

מפגש התכנון

מפגש התכנון הוא הזמן שבו יש להבהיר את הציפיות מחוויית האימון. האמן גובר כאשר המאמן והמורה מסכימים ביניהם מראש היכן תתקיים התצפית ובאלו התנהגויות של המורה ו/או של התלמידים יצפה המאמן. במהלך מפגש התכנון, המורה מפרט את הדברים שאותם יש לתעד ועוזר בקביעת האופן שבו יתועד המידע, ובכלל זה, באיזה כלים יש להשתמש. המורה גם מגדיר מדוע הנתונים חשובים וכיצד יעשה בהם שימוש לאחר שייאספו. במהלך מפגש התכנון, המאמן נוהג במכוון באורח לא שיפוטי בשאלותיו ובתגובותיו. ממש כשם שיעשה במפגש המעקב, הוא נמנע

משיפוט ערכי, חיובי ושלילי כאחד, לגבי תוכן השיעור וההחלטות שהמורה מתאר. שיחה מעין זו עשויה להישמע כך :

מאמן: אשמח לאסוף נתונים על פרקי הפוגה למענד. באילו נקודות במהלך השיעור היית מבקש שאעשה זאת?

מורה: במהלך הדיון הפתוח שאנהל עם התלמידים, מיד לאחר הסרט.

מאמן: באילו דברים היית רוצה שאצפה ומה היית מבקש שאתעד באופן מיוחד?

מורה: הייתי מבקש שתצפה בזמן שחולף כאשר אני ממתין לאחר שאני מציג שאלה ולפני שאני פונה לתלמיד.

מאמן: אם כך, אתה רוצה שאתעד כמה זמן אתה ממתין אחרי שאתה מציג שאלות ולפני שאתה פונה למישהו.

מורה: כן, וכמו כן, מדוע שלא תמדוד גם את זמן ההמתנה לאחר שהתלמידים מגיבים.

מאמן: האם היית רוצה שאנסה לתעד גם את שאלותיך ו/או את תגובות התלמידים?

מורה: כן, רשום בבקשה את שאלותי, זה יעזור לי לזכור את חלקי השיעור שנעבוד עליהם. אך אל תרשום את תשובות התלמידים.

מאמן: נראה שהנושא של פרקי הפוגה חשוב לך. מדוע זה משמעותי בעבורך דווקא בשיעור זה?

מורה: אני מנסה להביא את התלמידים לחשיבה מורכבת יותר ו... .

התצפית

במהלך השיעור, תפקיד המאמן הוא לאסוף את הנתונים שהוסכם עליהם במפגש התכנון, הקשורים בהתנהגות המורה ובהישגי התלמידים. מאמנים שניתן לבטוח בהם, יודעים שבה בשעה שהם מספקים שירות למורה, הם גם אורחים בכיתת הלימוד. הם הופכים עצמם לבלתי מורגשים ככל האפשר. במפגש התכנון, כבר הוסכם על מקום מושבו של המאמן או על השטח שבו יתהלך (בהתאם למוקד התצפית), והמאמן אינו סוטה מהסיכום.

כיצד נמנע המאמן משיפוט במהלך תצפית? למעשה, הוא אינו נמנע. כל בני האדם הם "מכוונת שיפוט", היוצרות ללא הרף מחשבות, דעות וגישות לגבי חוויות. אולם, הצהרה על שיפוט כזה מחבלת ביחסי האָמוֹן. כאשר מאמנים מיומנים מבחינים בכך שהם ביצעו במוחם שיפוט, הם מניחים אותו בצד. אם מידע הקשור בכך חשוב לצורך איסוף הנתונים, הם מתעדים את המידע במונחים משוחררים משיפוט או מהסקת מסקנות.

מפגש המעקב

המאמן יכול לייצר אווירה של אָמון במפגש המעקב, על ידי כך שיפתח בהיגד המצביע על יחס אישי חיובי כלפי המורה או כלפי החוויה של הימצאות במחיצתו. המאמן עשוי לומר, "נהנית מאוד לשהות בכיתתך", או "היה לי נעים במהלך השיעור", או "אני לומד משהו בכל פעם שאני צופה בך מלמד".

כמו במפגש התכנון, המורה הוא שמנחה את השיחה שלאחר מכן. המאמן עשוי לפתוח את המפגש בכך שיזמין את המורה לסכם את רשמיו מן השיעור, אולם השאלות הן פתוחות באופן מכוון, כך שהמורה חופשי לומר כל מה שחשוב לו ולספר על רשמיו מן השיעור. כאשר מורה אומר, "אני חושב שהשיעור הלך מצוין", השאלה ההגיגית הבאה היא משהו מעין, "באילו דברים אתה נזכר המובילים אותך לרושם זה?". שאלה זו מאותתת בצורה ברורה על כך שבכוונת המאמן לקיים דיון לא-שיפוטי המבוסס על נתונים, דבר המעמיק את האָמון במהלך חילופי הדברים שיבואו.

בכל נקודה במהלך מפגש המעקב, האָמון פוחת כאשר המורה חש שהמאמן שופט את ביצועיו. תפקיד המאמן הוא לספק נתונים ולהציג שאלות בדרך שתאפשר למורה לחוש חופשי ובטוח לבצע חשיבה ביקורתית עצמית. הביקורת צריכה לבוא רק מצדו של המורה.

לבסוף, נדבך נוסף במערכת האָמון נבנה כאשר המאמן מבקש מהמורה להעריך את תהליך האימון ולהמליץ על שיפורים. הדבר מצביע באורח ברור על כך שחילופי הדברים היוו מצב של אימון, לא של הערכה, ומראה למורה שגם המאמן עמל לשפר את התנהגויותיו. כמו כן, הדבר מעביר מסר שלפיו המורה הוא הסמכות בשאלה אלו התנהגויות אימון הן ההולמות והשימושיות ביותר.

הערות

1. Kupersmith, W. and Hoy, W. "The Concept of Trust: An Empirical Assessment", presentation at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA, 1989
 2. כותבים שונים עסקו בחיוניותו של האָמוֹן ובאופן פעולתו ביחסי עבודה פוריים:
- Drucker, P. F. The Effective Executive, New York, NY: Harper & Row Publishers, 1967
- Deal, T. E. and Kennedy, A. A. Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company, 1982
- Likert, R. The Human Organization: Its Management and Value. New York, NY: McGraw-Hill Book Company, 1967
- Gibb, J. Trust: A New View of Personal and Organizational Development. Los Angeles, CA: Addison-Wesley Publishing Company, 1982
- Ouchi, W. Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company, 1981
- Bennis, W. and Nanus, B. Leaders: The Strategies for Taking Charge. New York, NY: Harper & Row Publishers, 1985
- Rosenholtz, S. J. Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools. White Plains, NY: Longman, Inc., 1989
- Schmuck, R. and Runkel, P. The Handbook of Organization Development in Schools, 3rd Edition, Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc., 1985
- Senge, P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York, NY: Doubleday, 1990
- Scearce, C. 100 Ways to Build Teams. IRI/Skylight Publishing, IL, 1992

- Covey, S. The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change. New York, NY: Simon & Schuster, Inc., 1989.
- Bracy, H. et. al. Managing From the Heart. New York: NY: Delacorte Press, 1990.
- Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Book 2: Affective Domain. New York, NY: Longmans, 1956-1964. .3
- Peterson, K. "The Principal as Instructional Leader", The Peabody Journal of Education (1985): Vol. 63, p. 1. .4
 קרתיווהל ואחרים הגדירו Taxonomy of Education Objectives in the Affective Domain - זאת ב- (1956) כצורה הגבוהה ביותר של הישג רגשי. קרתיווהל כינה זאת "אפיון באמצעות ערך או באמצעות מערכת ערכים". פירושו של דבר, שעקיבותו של המנהל בפעולותיו היא ביטוי למערכת ערכים מרכזיים במגוון של הקשרים לאורך הזמן.
- Wheatley, M. J. Leadership and the New Science, San Francisco, CA: Berett-Koehler Publishers, 1992. .5
- Kerman, S. ESEA Title III Project, "Equal Opportunity in the Classroom Project Coordinator Training Handbook", Downey, CA: Office of the Los Angeles County Superintendent of Schools, 1977. .6
- Joyce B. and Showers, B. Student Achievement Through Staff Development, New York, NY: Longman, Inc., 1988. .7
- Burgoon, J. K., Buller, D. B. and Woodall, W. G. Nonverbal Communication: The Unspoken Dialogue, New York, NY: Harper and Row, 1989. .8
- Bandler, R. and Grinder, J. The Structure of Magic. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, Inc., 1975. .9
- Lankton, S. Practical Magic: A Translation of Basic Neuro Linguistic Programming Into Clinical Psychotherapy. Cupertino, CA: Meta Publications, 1980, p. 38.

- Leonard, G. The Silent Pulse: A Search for the Perfect Rhythm That .10
Exists in Each of Us. New York, NY: Bantam Books, Inc., by
arrangement with E. P. Dutton Publishing Co., Inc., 1978
- Condon, W. S. "Multiple Response to Sound in Dysfunctional .11
Children", Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, (1975):
.Vol. 5, Issue 1, p. 43
- Condon, W. S. "Multiple Response to Sound in Dysfunctional .12
Children", Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, (1975):
.Vol. 5, Issue 1, p. 43
- Babad, E., Bernieri, F., and Rosenthal, R. "Students as Judges of .13
Teachers' Verbal and Non-Verbal Behavior", American Educational
Research Journal (1991): Vol. 28, Issue I, pp. 211-234
- Brophy, J. "Teacher Behavior and Its Effects". Journal of .14
Educational Psychology (1979): 71, pp. 733-750
- Rowe, M. B. "Wait Time and Rewards as Instructional Variables: .15
Their Influence on Language, Logic, and Fate Control", Journal of
.Research in Science and Teaching (1974): Vol. 11, pp. 81-94

הערות למסגרת

1. Rowe, M. B. (1974). "Wait Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 11, pp. 81-94
2. Rowe, M. B. (1974). "Wait Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 11, pp. 81-94
3. Lepper, M. And Greene, D. (1978). *The Hidden Cost of Rewards: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. New York, NY: Erlbaum