

# 6

## כלי אימון לקוגניציה

חשיבה היא עיסוק של השכל המשנה את השכל.

מרטין היידגר (Heidegger)

אצל מורים שלא נחנו בכשרים המנטליים המתוארים בפרק 5, שום כמות שהיא של התנסות כשלעצמה לא תספיק כדי ליצור אותם. רק באמצעות עיבוד מתווך והרהור בהתנסות, יתפתחו כשרים אלו.<sup>1</sup>

פעולת האימון מעוררת תפקודים אינטלקטואליים אלו לפעולה - מעוררת מודעות אליהם, מפתחת, מתייגת ומקדמת אותם. מסיבה זו, אנו מתייחסים לעתים לדגם שלנו כאל "אימון תואם-מוח". הבה נבחן את תפקידו של המאמן בכל שלב של התהליך.

### מפגש התכנון

המאמן מודע לסוגים השונים של תהליכים אינטלקטואליים בלתי נראים שמורים מבצעים במהלך התכנון, מעורר תהליכים אלו בכוונה תחילה ומתווך אותם. לפיכך, מפגש התכנון אינו עוסק רק בשיעור הקרוב, אלא גם בתפקודים ובתהליכים הקוגניטיביים של תכנון שיעור בכלל.

גילינו כי הדברים השונים שמורים שמים אליהם לב במהלך שלב התכנון הם עניין של הרגל מנטלי. מאחר ששאלות המאמן ממקדות את תשומת לב המורים ביעדיו של הלומד ובדרכים להערכתם, מורים מתחילים לבצע חשיבה זו באורח אוטומטי. המאמן שואל שוב ושוב: "מהם יעדיך וכיצד תדע שהשגת אותם?" באורח הדרגתי וטבעי, מורים מתחילים להציג שאלות אלו לעצמם לא רק כאשר הם נמצאים במהלך אימון, אלא ביחס למערך התכנון שלהם בכללותו (ראו תרשים 1-6).

### תרשים 1-6

#### מפה מורחבת של מפגש תכנון

<p>מאמנים מתווכים על ידי כך שהם מבקשים מן המורה:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• להבהיר את מטרות השיעור ויעדיו</li> <li>• לקבוע עדויות שיצביעו על הישגי התלמידים</li> <li>• לתאר את היחס שבין השיעור לבין תכנית הלימודים הממשית ו/או ההיפותטית</li> <li>• לצפות מראש אסטרטגיות והחלטות הוראה</li> <li>• לצפות מראש חששות אפשריים</li> <li>• לזהות את מוקד תהליך איסוף הנתונים שמבצע המאמן</li> </ul>
---

סוג כזה של אימון מוביל מורים להיות גמישים יותר בהוראתם. אף על פי שיש להם יעדים ספציפיים, הם הופכים מודעים לכך שעליהם להביא בחשבון מגוון התנהגויות של תלמידים, בשונה מארועים בודדים. מורים יודעים שיש באפשרותם לשוחח עם המאמן על הסיבה לסטייה מן התכנית המקורית. במערכת יחסים לא שיפוטית המבוססת על אִמון, מורים חשים חופשיים ליטול סיכונים, להשתמש באינטואיציה וביצירתיות שלהם ולהפגין בגלוי פגיעות. הם לומדים לדעת שאין דבר הנקרא טעות; כל שיעור הוא התנסות שיש ללמוד ממנה.

#### תצפית

אף על פי שהתצפית היא חשובה, עזרתו הגדולה ביותר של המאמן מוצעת למורים במהלך מפגש התכנון ומפגש החשיבה. במפגש התכנון, המאמן מציג סדרה של שאלות מתווכות שמטרתן להפעיל את המטה-קוגניציה של המורה במהלך שלב ההוראה. למשל:

- כיצד בכוונתך לטפל בהפרעותיה המתמידות של גיין?
  - אילו פעולות של התלמידים יצביעו על כך שהם אכן עוסקים במטלה?
  - כיצד תדע שהגיע הזמן להתקדם לשלב הבא בשיעור?
- במהלך מפגש החשיבה, המאמן שב לאותם סוגי שאלות על מנת להנחות את המורה להיזכר בתהליך החשיבה שלו במהלך השיעור.

### **מפגש המעקב**

שוב, מטרת המאמן היא להפעיל את כשריו האנליטיים של המורה. המאמן מזמין את המורה להשוות בין השיעור הממשי לשיעור הרצוי. האם קיימת התאמה או חוסר התאמה? המאמן עשוי לשאול:

- מהם הדברים שאותם ביצעו התלמידים, המצביעים על כך שהשיעור היה מוצלח?
- מה עשית על מנת לגרום לכך שהשיעור התנהל כפי שהתנהל?
- אילו דברים באסטרטגיית ההוראה שלך הניבו את התוצאות שהתקבלו?

כמו כן, המאמן מבקש מהמורה ליישם את ניסיונו במצבים חדשים:

- בהתבסס על הניתוח שלך, מה יהיו הצעדים הבאים שתנקוט?
- אילו היית מלמד את השיעור פעם נוספת, כיצד היית עושה זאת הפעם?
- מה אתה מסיק מכך לגבי תכנון שיעור?
- מה אתה מסיק מכך על תלמידך?

**תרשים 2-6****מפה בסיסית של מפגש חשיבה**

<p><b>חשיבה</b> : מאמנים מתווכים על ידי כך שהם מבקשים מהמורה :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• לסכם את רשמיו מן השיעור ואת הערכותיו לגביו.</li> <li>• להיזכר בנתונים התומכים באותם רשמים והערכות.</li> <li>• להשוות החלטות הוראה שתוכננו עם אלה שבוצעו ועם למידת התלמידים בפועל.</li> <li>• להסיק מסקנות על היחסים שבין הישגי התלמידים לבין החלטות/התנהגות המורה.</li> </ul> <p><b>יישום</b> : מאמנים מתווכים על ידי כך שהם מבקשים מן המורה :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• למזג דברים חדשים שנלמדו ולהציע מרשמים ליישום.</li> <li>• להרהר בתהליך האימון ; להמליץ על שיפורים.</li> </ul>
--

**שפת האימון**

מערכת חשובה של מיומנויות תיווך היא כלי השפה של המאמן. בפרק 2, בחנו את המיומנויות המילוליות היסודיות של האימון, ובפרק 3 את ההתנהגויות המילוליות והלא-מילוליות הבונות אָמון. פרק 4 מאיר את הצורך בגמישות באימון. בפרק 7 נבחן את כלי השפה של המאמן, התומכים בצמיחתם של מורים לקראת מצבי תודעה גבוהים יותר.

בנוסף לתגובות הלא שיפוטיות כגון שתיקה, פרפרזה, גילוי אמפתיה, הבהרה והספקת נתונים,<sup>2</sup> שהוצגו בפרק 3, מאמנים קוגניטיביים מעוררים לפעולה את התפקודים האינטלקטואליים הקשורים בארבעת שלבי החשיבה ההוראתית המשורטטים בפרק 5. אנו נעמיק בסקירת המיומנויות המילוליות של הצגת שאלות, טון הדיבור, הנחות חיוביות, חקירה ובדיקה, הבהרה והספקת נתונים, ונציין את השפעתן על הקוגניציה.

**מיומנויות של הצגת שאלות**

כאשר קהל של מורים נשאל, "כמה מכם מלמדים בבית ספר יסודי? היכן מורי חטיבת הביניים שלנו? מי מכם מלמד בבית ספר תיכון?"; הרימו מורים בכל קבוצה את ידם, אף על פי שלא נתבקשו לעשות זאת. כאשר נשאלו מדוע עשו זאת, הם ענו, "משום ששאלת שאלה".

אחד הנסים הגדולים של היותנו אנושיים הוא יכולתנו לפענח רמזים של שפה. רבים מרמזים אלו נקלטים על ידינו מתוך שאלות. בכל פעם שמאמן

מציג שאלה, הוא מנסה להביא דברים שנלמדו לידי ניתוח, יישום והפקת השלכות לעתיד. לפיכך, על המאמן להביא בחשבון את המסרים המעודנים המועברים באמצעות טון הדיבור, מבנה המשפט והנחות מוקדמות, המקופלים כולם בתוך שאלותיו.

### טון הדיבור

אנו מפרשים דברים רבים מתוך הנאמר באמצעות טון הדיבור. למשל, בכל אחד מן המשפטים שלהלן, מודגשת מילה שונה המצביעה על הדגש בשעת הדיבור. עם שינוי טון הדיבור, איזו משמעות או הבנה יוצר מוחנו?

**אני** לא גנבתי את המעיל! (לא אני!)

**לא** גנבתי את המעיל! (מה קורה כאן? איך אתה יכול לחשוד בי?)

לא **גנבתי** את המעיל! (איני גנב - רק שאלתי אותו!)

לא גנבתי את המעיל **הזה**! (הא, הא - לקחתי את המעיל האחר!)

טון הדיבור שלנו משפיע השפעה עצומה על מוח האדם שאליו אנו פונים. המאמן המיומן מכוון ומשתמש באופן מודע בטון הדיבור כמיומנות של שפה.

### מבנה המשפט

בשאלותינו משובצים רמזים מסוימים, המאותתים על ביצועים מנטליים שונים. אם שואלים אתכם, "מי כתב ספר מסוים?", ייתכן שתנקבו בשם המחבר. מבנה השאלה רמז לכם לספק תשובה זו בשל המילים "מי" והשימוש בפועל בזמן עבר "כתב".

כאשר מוחכם קולט את המילים "מי, מה, מתי או היכן", בלויית פועל בזמן עבר, הוא יודע שעליו לדלות מידע מן הזיכרון, להיזכר. למשל:

**ש'**: מי היה האדם הראשון שצעד על הירח?

**ת'**: ניל ארמסטרונג.

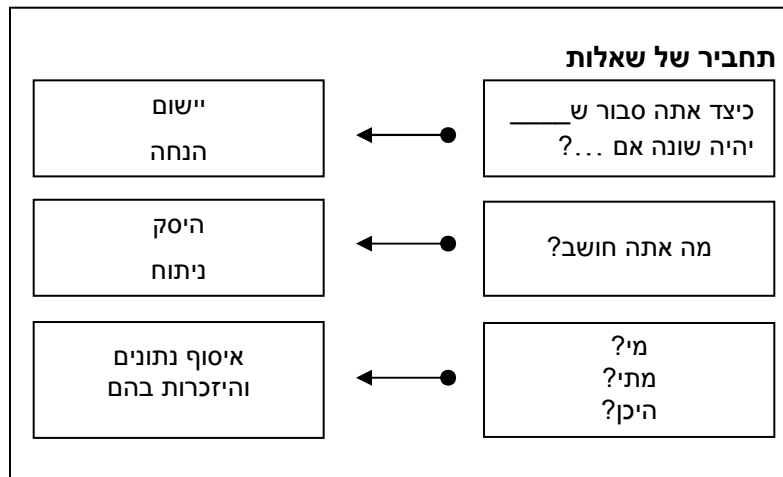
במהלך אימון, שאלת הזיכרות עשויה להישמע כך: "מה ראית את תלמידך עושים כאשר הצגת שאלה זו?".

אנו מגיעים לרמות חשיבה גבוהות יותר על ידי הצגת שאלות בעלות מבנים שונים. למשל, אם תשאלו, "באילו קווי דמיון אתה מבחין בין מסעו של ניל ארמסטרונג לירח למסעו של כריסטופר קולומבוס לעולם החדש?", תקבלו תשובה מסוג השוואתי. אתם מבקשים מן האדם לדלות מן הזיכרון ידע קודם ולהסתמך עליו, תוך כדי כך שהוא מחפש קווי דמיון. כמאמנים,

אתם עשויים לשאול: "איך היו תגובותיהם של התלמידים במהלך השיעור בהשוואה למה שצפית?".

באמצעות הצגת שאלה תוך שימוש במבנה שונה, אנו מקבלים רמה אחרת של חשיבה: "מה הייתה השפעת הדבר לו החינוך היה מקבל אותו תקציב כמו זה המוקצה לחקר החלל?". כעת, המוח יוצר מציאות חדשה ושופט באיזו מידה ניתן ליישם בה רעיונות מסוימים. שאלות מסוג "מה היה קורה אילו", גורמות למוח ליצור, לחלום, לדמות, להעריך, לשקול ולדמיון. מילה קטנה זו נושאת בחובה עצמה רבה. היא גורמת למוח לחשוב באורח היפותטי, לשנות נסיבות ולנבא תוצאות חלופיות. המאמן יכול להשיג עצמה מסוג זה באמצעות הצגת שאלות כמו: "אילו היית משתמש בסוג זה של שאלות בשיעור מתמטיקה, אילו השפעות היו להן על חשיבתם של התלמידים?".

כמו כן, שימו לב לכך שתשובותינו לשאלות השונות השתנו. הסוג הראשון של שאלה מעודד תשובות בנות מילה אחת או שתיים. תשובותינו הפכו להיות ארוכות יותר לנוכח הדרישה להשוואה. לבסוף, היה עלינו להשיב תוך שימוש במחשבות מלאות ובמשפטים שלמים על מנת לדמות נסיבות ותוצאות חדשות. קיים מתאם מובהק בין מבנה השאלות לבין סוג התשובות שהן מפיקות (ראו מסגרת, "תחביר של שאלות". פירוט נוסף על אסטרטגיות להצגת שאלות מופיע בפרק הנספחים).



### הנחות מוקדמות

מדוע הרימו המורים את ידם כאשר נשאלו אילו גילאים הם מלמדים, במקום לעמוד או לקרוא "אני!?!?" הם הניחו מראש שעליהם לספק תשובה באמצעות הרמת יד.

שאלות עשויות בנקל לשאת מסרים החבויים מתחת למשמעות השטחית של המילים. כיוון שהנחות מוקדמות מגבילות הן בעלות פוטנציאל של צמצום תושיית המורים, מאמנים מיומנים מקפידים להימנע מהן. למשל, שאלה כמו, "כיצד היו התוצאות משתנות לו רק היית מקשיב?" רומזת על כך שהתוצאות היו לא טובות, שהמורה לא הקשיב, שהוא החמיץ דבר מה ושעליו לחוש מעט אשמה או בושה בשל כך. שאלה כמו, "האם אינך סבור שהיעד שלי הוא מעשי יותר?" מכילה את ההנחה המוקדמת שדבר מה אינו כשורה ביעד של המורה. אם תשאלו פשוט, "האם יש לך יעד כלשהו?", ההנחות המוקדמות הן שיתכן כי אין לו יעד ושלאיש מקצוע בוודאי יש יעדים.

שאלה כמו, "מדוע עשית זאת?" יוצרת לעתים קרובות תגובת מגננה, משום שהיא דורשת הצדקה של התנהגות מסוימת, בשונה מניתוח של תהליך קבלת החלטות. אפשר להציג שאלות "מדוע" בדרכים אחרות. למשל, "מה היו המחשבות שהובילו אותך לפעולה זו? על מה חשבת באותו זמן שהוביל אותך לבחור באותו קטע מסוים?". להלן הנחות מוקדמות, המעצימות, מעמיקות ובונות את יחסי האמון עם המורה:

- לאילו מטרות ותוצאות אתה שואף בשיעורך? (לשון הרבים במילים 'מטרות ותוצאות' מצביעה על כך שיהיו יותר ממטרה ומתוצאה אחת).
- כיצד תדע שאתה מצליח? (השאלה יוצאת מנקודות הנחה שהמורה יצליח, שהוא מודע לאמות המידה להצלחה, שהוא יאתר רמזים במהלך השיעור שבעזרתם יעריך את עצמו וימצא נתונים שיתמכו בניתוח).
- כאשר אתה שוקל חלופות, איזו מהן נראית המבטיחה ביותר? (הדבר מרמז על כך שקיימת יותר מחלופה אחת ושהמורה שוקל ומעריך את החלופות).
- אילו תובנות אישיות תוכל לשאת עמך לשיעורים בעתיד? (שאלה פתוחה זו עשויה להיות רבת עצמה, כיוון שהיא מעניקה למורה הזדמנות להרהר בהתנסותו ולבחור מתוכה את מה שחשוב ביותר בעבורו).

## חקירה והבהרה

מוחנו ומערכת העצבים המרכזית שלנו מסננים כמות עצומה של מידע חושי. בכל דקה נקלטות במוחנו כמיליון פיסות מידע, ובוודאי שאין לנו יכולים לטפל בכולן. במקום זאת, לנו עושים את הדברים הבאים:

- מכלילים, תוך כדי התאמת מידע לתבניות ולקטגוריות שכבר קיימות במאגר.
- מוחקים, או בפשטות, עוצרים את זרימת הנתונים פנימה (למשל, לנו מבחינים בחרקים ואבק על השמשה הקדמית של המכונית, אולם מסתכלים דרכם כדי להתמקד בכביש ובמכוניות אחרות).
- מעוותים, תוך כדי עיצוב המידע באופן שיתאים למבנים ולאמונות שבהם לנו מחזיקים, בדומה לאותו אדם שהיה משוכנע שהוא גופה. לאחר שישה חודשים, שאל אותו הפסיכיאטר שלו האם גופות יכולות לדמם. המטופל השיב, "מובן שלא". הרופא דקר את אצבעו והוציא מעט דם. המטופל נעץ מבט באצבעו וקרא, "מה אתה יודע, גופות אכן מדממות!".

ביודענו שהמוח מסנן מידע ומעוות אותו בנקל, חשוב להבין כמה מן הסיבות הקוגניטיביות לחשיבותן של החקירה והבהרה. המאמן המיומן תר אחר הדברים הבאים:

**שמות עצם וכינויי שם מעורפלים.** כאשר המורה מדבר על "ספרי הלימוד", הוא מחסיר מידע לגבי הספרים שאליהם הוא מתייחס. המאמן יכול לשאול, "אילו ספרי לימוד בדיוק?". הבהרת שמות עצם וכינויי שם מעורפלים מספקת נתונים חסרים ומידע מדויק יותר. כאשר המורה אומר, "הילדות בכיתה", המאמן יכול להשיג הבנה טובה יותר אם ישאל "אילו ילדות?".

**מילות פעולה מעורפלות.** אלה הם פעלים לא ספציפיים כמו **לחשוב ולהבין**, המאותתים אף הם על מידע חסר. כאשר מאמן שומע משפט כמו, "אני מבקש שהתלמידים יבינו", הוא יכול לשאול "יבינו מה?" על מנת להבהיר את התוכן; השאלה "אילו תלמידים?" תבהיר באיזה קהל יעד מדובר; והשאלה "מה תראה אותם עושים במידה שיבינו?" תספק למאמן מידע באשר להתנהגויות שהמורה מחפש אחריהן.

**השוואות.** עיוותים והכללות מוסווים לעתים באמצעות השוואות. לעתים קרובות, המורה נמנע מפירוט למי או למה הוא משווה את



התלמידים. למשל, אם המורה אומר, "הכיתה מבריקה הרבה יותר", המאמן יכול לחקור ולשאול, "מבריקה יותר ממה?" או, אם המורה אומר "פרנקלין מסתדר הרבה יותר טוב", המאמן עשוי לשאול "טוב יותר ממה?".

**מילות פסיקה.** משפטים כמו, "איני יכול, אסור לנו, זה קורה כל הזמן, איש אינו עושה זאת", צריכים להתריע בפני המאמן על כך שהמורה מגביל את חשיבתו, ואולי אף פועל על סמך תפיסות מעוותות. מאמנים מיומנים קוראים תגר על הלך מחשבה זה. כאשר מורה אומר, "איני יכול", המאמן עשוי להגיב באמירה, "מה עוצר בעדך?". כאשר המורה אומר, "אסור לנו", אפשר להשיב, "מה היה קורה לו ניסינו? מי קבע את הכלל הזה?".

**שיפוט אוניברסלי.** ביטויים כמו, "כולם, כל הזמן, אף אחד, לעולם, תמיד", מגבילים אף הם את החשיבה. אפשר לקרוא תגר על הצהרות מסוג זה באמצעות טון הדיבור. אם המורה אומר, "אף אחד כאן אינו עושה זאת", המאמן עשוי בפשטות להשיב, "אף אחד?". רוב האנשים יכירו בכך שביצעו הכללה מוגזמת. המאמן יכול גם לשאול על יוצא מן הכלל: "אף אחד כאן אינו עושה זאת? האם אתה יכול לחשוב על מישהו שעושה זאת?". גם שאלה כזו מובילה את המורה להבנה שהכליל יתר על המידה. אם מערכת היחסים מאפשרת זאת, המאמן עשוי להשתמש בהגזמה קלה: "אף אחד אינו עושה זאת אף פעם? איש לא עשה זאת מעולם בהיסטוריה של בית הספר?".

## הספקת נתונים

מאמנים בלתי מנוסים, המתגאים ביכולת איסוף הנתונים שלהם, עשויים למסור למורה מידע רב כל כך על השיעור, עד שלא יוכל לעבדו. משום כך, אנו מבקשים להביא כאן כמה עצות מועילות בנוגע לדיווח על נתונים. מאמנים מיומנים מזמינים את המורה להיזכר בנתונים מן השיעור, במקום לספק אותם בעצמם. הדבר נעשה משני טעמים לפחות:

- כאשר הדיווח של המורה נמצא בידו, המאמן יודע אילו נתונים עליו לספק על מנת למלא את הפערים בדיווחו של המורה.
- כושרו של המורה להבחין במה שהתרחש בשיעור ולזכור זאת, הוא מיומנות קוגניטיבית יסודית וחיונית לצורך חשיבה על אודות עצמו ולצורך אימון עצמי. מאמנים מודעים לכך שמטרתו של האימון אינה רק קידום השיעור, אלא גם הפעלתם ופיתוחם של הרגלים ומיומנויות של אימון עצמי.

סידור ישיבה שבו המאמן והמורה יושבים זה לצד זה, מקדם את האמון ופועל היטב כאשר מדובר בשיתוף בנתונים. באופן כזה, המורה יכול לבחון את רשימותיו של המאמן באופן ישיר, ושניהם יכולים לבחון ולהעריך במשותף את הממצאים. מורים שמחים לקבל את רשימות התצפית בטרם הושלם מפגש החשיבה. צעד כזה הוא חשוב מבחינה סמלית, כיוון שהוא מאותת על הבחנה נוספת בין אימון להערכה, ומשאיר למורה חומר כתוב שבו הוא יכול לעיין בזמנו החופשי. לעתים, קיים צורך בהעברת הרשימות לידי המורה לפני מפגש החשיבה. הדבר עשוי לסייע למורה, במיוחד כאשר המאמן אוסף נתונים מורכבים, כמו תבניות מידע של תלמידים. הדבר מאפשר למורה ללמוד את הנתונים לפני מפגש החשיבה.

מאמנים עשויים לעתים להחליט **שלא** לדון בחלק מן הנתונים שאספו, אף על פי שהמורה ביקש מהם לעשות זאת במהלך מפגש התכנון. מצב מעין זה עשוי להתרחש כאשר המורה מעלה בעיות או חששות חשובים אך צדדיים במהלך מפגש החשיבה. כאשר מאמנים זוכרים **שמטרתו של מפגש החשיבה אינה לעבור על מפת מפגש החשיבה, כי אם להרחיב את חשיבתו של המורה**, הם חשים משוחררים מהיצמדות מכנית לאותה מפה. לאחר שהשיגו את יעד החשיבה שלהם, מאמנים עשויים להחליט שלא יהיה זה השימוש המוצלח ביותר בזמן אם יבחנו את הנתונים שאספו. עם זאת, קיימת האפשרות שהמורה יסקור את הנתונים באמצעות עיון עצמאי ברשימות התצפית של המאמן.

מאמנים בתחילת דרכם שואלים לעתים קרובות, "מה עלי לעשות אם אראה את המורה עושה טעות כלשהי, או מבצע דבר מה שאפשר היה לבצעו טוב יותר?". כיוון שמפגש החשיבה מורכב מניתוח אובייקטיבי של נתונים ומהפעלת מערך חשיבה של סיבה-תוצאה אצל המורה, "טעויות" של המורה, או התנהגויות של תלמידים שלא תוקנו, יטופלו תמיד באורח קליל ולא שיפוטי במפגש החשיבה. ראו, למשל, את הדו-שיח הבא, שבו התלמידים לא השיגו את התוצאה שהמורה התכוון לה:

**מאמן:** איך היו התלמידים?

**מורה:** לא טוב. רק מחצית מהכיתה הבינה את העניין.

**מאמן:** מה אתה חושב שגרם לכך?

**מורה:** ובכן, ראית את כל הפטפוטים. לא יכולתי לגרום להם לשבת בשקט.

**מאמן:** מה לדעתך גרם לפטפוטים?

המורה מודע לכך שהתלמידים לא השיגו את יעדי הלמידה. הוא יודע שהסיבה לכך היתה דיבורם של התלמידים, וכעת, המאמן מזמין אותו להיכנס לדיון בפתרון בעיות, שיוביל למרשם עצמי לפעולה מתקנת. אך מה אם המורה אינו יודע שהתלמידים לא השיגו את היעד, ואף לא את הסיבה לכך?

**מאמן:** איך זה הלך?

**מורה:** נפלא. זה ממש מצא חן בעיניהם.

**מאמן:** אם כן, יש לך תחושה טובה ביחס לתגובה שלהם. באילו נקודות אתה נזכר שמצביעות על הנאתם?

**מורה:** ובכן, כולם דיברו הרבה.

**מאמן:** אם כן, הבחנת בפעילות רבה. מה לגבי שליטה במושג?

**מורה:** ובכן, איני בטוח.

**מאמן:** האם תרצה לראות את הנתונים שלי?

**מורה:** בוודאי.

**מאמן:** (מראה למורה את רשימות התצפית שלו). שים לב לכך שהמחצית הזו של הכיתה השיבה נכון, ואילו למחצית השנייה היו תשובות אחרות. מה אתה מסיק מכך?

לפניכם דוגמאות של מפגש תכנון ומפגש חשיבה, המקודדות את המיומנויות הלשוניות ופעולות הגומלין השונות שבהן נעשה שימוש. אנו מקווים שמאמנים ישתמשו בשני מקורות מידע אלה לצורך הדרכה, במהלך עבודתם הממשית עם מורים.

### מפגש התכנון

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות שבהן נעשה שימוש	הערות נוספות
היי, ג'אבייר. תודה על כך שהסכמת לבוא היום לכיתתי. אני מעריכה את הזמן שאתה מקדיש לי.	אני מצפה לביקור. ספרי לי, טריש, מהו נושא השיעור שלך?	המאמן מתחיל בשאלה פתוחה על מנת לעורר את תשומת הלב של המורה.	המורה הזמינה את המאמן לכיתתה על מנת לצפות בה - מדד רב עצמה לרמה גבוהה של אָמון.
ובכן, ג'אבייר, היום אני עומדת לנסות שיעור ברכישת מושגים. לא ניסיתי זאת לפני שנכחתי בסדנה שקיימה הוועדה המחוזית למיומנויות חשיבה, וחשבתי שזה יהיה מהנה מאוד. ניסיתי זאת פעם אחת עם הכיתה הזו, אך תגובתם לא הייתה טובה במיוחד, ואני חושבת שאני זקוקה לעזרה.	אם כך, את מנסה טכניקות חדשות. ספרי לי מה את מקווה להשיג.	המאמן מתייג את התנהגויותיה של המורה ואחר כך חוקר על מנת לאתר תוצאות ספציפיות.	מדד נוסף לאָמון: המורה מסתכנת במתכונת חדשה של שיעור בנוכחות המאמן.
ובכן, הייתי רוצה שהילדים יביעו במילים את המטה-קוגניציה שלהם - שיביעו במילים את חשיבתם. בעצם, לא עשינו זאת מעולם קודם לכן, ואיני יודעת אם יהיו מסוגלים לדבר על חשיבתם.	את מעוניינת שהם ידברו על מה שמתרחש בראשם כאשר הם חושבים?	פרפרזה.	התאמה של ממדי ההווייה לשימוש בשפה.

←

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות	הערות נוספות
בדיוק. אך איני יודעת האם הם מסוגלים לכך בגילם.	מה לדעתך היית שומעת את התלמידים אומרים, לו היו מסוגלים להביע במילים תהליכי חשיבה פנימיים?	חוקר על מנת לאתר התנהגויות ספציפיות של תלמידים.	
ובכן, הייתי שומעת אותם מדווחים על כך שהם "צופים", או "משערים", או "משנים את דעתם לאור מידע נוסף" - משהו מעין זה.	אם כך, יש בכוונתך לחפש תיאורים של התלמידים לגבי מה שהם עושים מבחינה קוגניטיבית.	פרפרזה.	
בדיוק!	מה את עומדת לעשות על מנת לגרום לכך שהדבר יתרחש?	שואל במטרה לעורר התנהגויות עתידיות אצל המורה.	
ובכן, אבקש מהם לדבר על מה שהם עושים בתוך ראשם - הבלבול שלהם, האסטרטגיות שלהם, השיקולים שלהם.	במילים אחרות, תזמיני אותם לדבר בקול רם על תהליכי החשיבה שלהם.	פרפרזה.	
כן.	ואת חוששת שהם לא יהיו מסוגלים לעשות זאת?	מגלה אמפתיה לדאגתה של המורה.	
כן, זוהי דרך חשיבה חדשה בעבורם - וגם בעבורי. לא שאלתי אותם על כך קודם לכן; או, כאשר ביקשתי מהם לחלוק את תהליך התכנון או את האסטרטגיות שלהם, הם פשוט אמרו, "אני לא יודע, פשוט עשיתי את זה".	אם כך, ספרי לי על התכנית שלך; כיצד בכוונתך לבנות את השיעור?	המאמן מציג שאלות על מנת לעורר את האסטרטגיות הפעולה של המורה.	←

הערות נוספות	מיומנויות לשוניות	הערות המאמן	הערות המורה
	<p>חוקר באשר לזמן מוגדר.</p> <p>מציג שאלה במטרה להבהיר את תפקידו כמאמן.</p> <p>מבצע פרפרזה, ואחר כך חוקר, על מנת</p>	<p>באיזה שלב של השיעור את רוצה שהם יתחילו לדבר על המטה-קוגניציה שלהם?</p> <p>מה היית רוצה שאעשה כאשר אשהה בכיתה שלך?</p> <p>את רוצה, אם כן, שאצפה בהם. כיצד</p>	<p>ובכן, אתחיל בכך שאחזור על השיעור האחרון שלנו ברכישת מושגים. אומר להם שאנו עומדים להוסיף על כך. אסביר את משמעות המילה "מטה-קוגניציה" (הם אוהבים את המילים הגדולות הללו בגיל הזה), אדגים להם ואבקש מהם להסביר לי מה הם חושבים בשעה שהם פותרים בעיה לדוגמה שאציג בפניהם.</p> <p>אחר כך, אציג שיעור נוסף ברכישת מושגים שתכנתי. אזכיר להם את הכללים באשר לשני הטורים - הדוגמאות ודוגמאות-הנגד - וכיצד עליהם להביא דוגמה נוספת כמבחן ולא את המושג עצמו. אעצור במהלך התהליך ואבקש מהם לחלוק עם הכיתה את חשיבתם ולהסביר מדוע הם ממשיכים להחזיק בהנחה שלהם או משנים אותה.</p> <p>אחרי שאציג בפניהם את שתי העמודות של דוגמאות ודוגמאות-נגד, אני מקווה לעורר את הסקרנות שלהם ולאסוף נתונים התומכים במסקנות שלהם.</p> <p>הייתי רוצה שתקשיב לתלמידים ותאסוף עדויות על אוצר המילים</p>

←

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות	הערות נוספות
<p>המטה-קוגניטיבי שלהם - האם הם מבטאים את מה שהם חושבים תוך שימוש במינוחים קוגניטיביים?</p> <p>אתן לך טבלת ישיבה, ואבקש ממך לתעד את כל המילים הקוגניטיביות שתשמע מכל תלמיד.</p>	<p>אאסוף את הנתונים בדרך שתהיה השימושית ביותר בעבורך?</p> <p>בסדר. לצד שמו של כל תלמיד בטבלת הישיבה, אתעד את המינוח הקוגניטיבי שבו משתמש אותו תלמיד. האם יש עוד משהו?</p> <p>כיצד היית רוצה שאעשה זאת?</p>	<p>לגבש תבנית ספציפית לאיסוף נתונים.</p> <p>מבצע פרפרזה לגבי תפקידו של המאמן.</p>	
<p>כן. הייתי רוצה שתתעד גם את השימוש שלי במינוחים קוגניטיביים - אני מבקשת לדעת האם אני מדגימה את העניין באמצעות השימוש שלי בשפה והאם אני מתייגת את השפה הקוגניטיבית שלהם.</p> <p>ובכן, הייתי רוצה שתתעד את השימוש שלי במונחי ישיבה כאשר אני מדגימה בתחילת השיעור; אחר כך, במהלך הדיון, תבדוק האם אני מתייגת את התהליכים הקוגניטיביים שלהם; למשל, אם ילד אומר, "ובכן, קודם חשבתי... אבל עכשיו אני חושב... ", האם אני אומר, "בסדר, שינית את דעתך עם הוספת המידע החדש".</p>	<p>בסדר. אני חושב שאני יודע מה עלי לעשות. אני מצפה לביקור.</p>	<p>מבהיר את תפקידו של המאמן.</p>	<p>חולק מידע אישי.</p>

## מפגש המעקב

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות שנעשה בהן שימוש	הערות נוספות
<p>ובכן, למעשה נראה לי שהלך די טוב; התרשמתי מן המידה שבה התלמידים היו מסוגלים להסביר ולתאר את תהליכי החשיבה שלהם.</p> <p>מה שמעת מהתלמידים שגורם לך לחשוב שהם הצליחו?</p> <p>האם תהיי מעוניינת לדעת אילו תלמידים השתמשו באילו מיילים?</p> <p>כן, בבקשה.</p>	<p>ובכן, טריש, איך נראה לך השיעור?</p> <p>מה שמעת מהתלמידים שגורם לך לחשוב שהם הצליחו?</p> <p>האם תהיי מעוניינת לדעת אילו תלמידים השתמשו באילו מיילים?</p> <p>ביקשת ממני לתעד על גבי טבלת ישיבה אילו תלמידים השתמשו באילו מיילים. הנה התיעוד שלי.</p>	<p>מציג שאלה פתוחה.</p> <p>חוקר במטרה לגרום למורה להיזכר בהתנהגויות ספציפיות של תלמידים, התומכות בפרשנות המורה.</p> <p>מזמין את המורה לשקול את הנתונים שביקשה.</p> <p>מספק את הנתונים שנאספו.</p>	<p>שאלה פתוחה מעין זו מאפשרת למורה להוביל מתן פרשנות לשיעור בכל גישה שבה היא חפצה.</p> <p>אינו מציף את המורה בנתונים; במקום זאת, מבקש רשות לחלוק אותם עם המורה במידה שהיא רוצה בכך.</p> <p>מוסר את תיעוד התצפית למורה.</p> <p>←</p>



הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות	הערות נוספות
<p>הממ... לא תיארתי לעצמי שתלמידים רבים כל כך השתמשו במילות חשיבה רבות כל כך. בייחוד אחמד ושלי, והנה, כאן, גם אלישה.</p>	<p>אם כך, את מוצאת שרבים מהתלמידים אכן הגיבו לאתגר והשתמשו באוצר מילים של חשיבה. מה עשית שגרם לכך?</p>	<p>מבצע פרפרזה על פרשנותה של המורה. מציג שאלה שמטרתה להביא את המורה לנסח קשר סיבתי בין התנהגותה לבין ביצועי התלמידים.</p>	<p>המורה צופה ומנתחת את תיעוד התצפית בעצמה.</p> <p>שאלה מעין זו מעוררת צמיחה לקראת תחושת יכולת רבה יותר ולקראת מוקד שליטה פנימי.</p>
<p>ובכן, באמת ניסיתי להדגים זאת, ואהה, אני משערת שבשיעור הזה הצהרתי על כך כמטרה בפתחה; אמרתי לתלמידים שזה מה שאני מבקשת מהם לעשות. אחר כך, כאשר הדגמתי זאת, אני חושבת שהם פשוט המשיכו - הדבר שחרר אותם ואיפשר להם לדבר על מה שחשבו, מכיוון שאני הדגמתי מה שאני עצמי חשבת.</p>	<p>מדוע את חושבת שזה כך?</p>	<p>מציג שאלה במטרה לגרום למורה להסיק על קיומה של מערכת יחסים.</p>	<p>המורה מסיקה בעצמה על קיומה של מערכת יחסים.</p> <p>←</p>
<p>ובכן, אני משערת שהצגת היעד בצורה מפורשת, והדגמת ההתנהגויות הרצויות, עודדה אותם לעשות זאת בעצמם.</p>			

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות	הערות נוספות
<p>ובכן, כתוצאה מהשיחה עמד במפגש התכנון, מצאתי את עצמי ערה יותר לתיוג שלי עצמי; הייתי ערה יותר לביצועים הקוגניטיביים של התלמידים ויכולתי לזהות את ההתנהגויות שלהם בשעה שלימדתי.</p> <p>ובכן, אחת הפעמים הייתה כאשר אלנה אמרה, "אני חושבת שהמושג הוא 'חיות עם כנפיים'", ואני אמרתי, "אם כן, יש לך תאוריה. כיצד תוכלי לבדוק אותה?". אז היא אמרה משהו כמו, "הייתי יכולה לבדוק אותה על ידי כך שהייתי מוסיפה עוד חיה בעלת כנפיים לרשימת הדוגמאות, ואם היא תישאר שם, אז אחשוב שהרעיון שלי טוב".</p>	<p>קודם לכן, התעניינת גם בשימוש שלך עצמך במינוחים קוגניטיביים ובשאלה האם תייגת את חשיבתם של התלמידים. איך הרגשת בקשר לכך?</p> <p>כאשר את חושבת על השיעור, האם עולות בדעתך דוגמאות לאופן שבו את עצמך תייגת את תהליכי החשיבה של התלמידים?</p>	<p>נזכר בחשש שהעלתה המורה במפגש התכנון לגבי התנהגותה שלה.</p> <p>הנחה מקדימה חיובית (את מבצעת רפלקסיה), והצגת שאלה במטרה לגרום למורה לספק נתונים.</p>	<p>עדיין אינו מנדב נתונים; במקום זאת, מזמין את המורה לחלוק עמו את הדברים שבהם היא נזכרת.</p> <p>המורה מדברת על המטה-קוגניציה שלה עצמה וחושבת על חשיבתה שלה.</p>

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות	הערות נוספות
<p>כן, בבקשה.</p> <p>הממ... אולי כאשר תלמידים שומעים את המילים הללו שוב ושוב, ומצרפים אותן להתנהגויות שלהם, הם מתרגלים לשמוע אותן ומתחילים להשתמש בהן.</p> <p>ובכן, חשבתי על כך שאין די ביכולתם להשתמש במינוח. הייתי רוצה שהם גם יגשרו או יישמו תהליכי חשיבה אלו למצבים אחרים בחיים.</p>	<p>היית רוצה לדעת כמה פעמים תייגת את חשיבתם של התלמידים?</p> <p>ספרתי 11 פעמים שבהן תייגת תהליכי חשיבה של תלמידים.</p> <p>כאשר את מדמינת לעצמך את הצעד הבא בלמידה על אודות חשיבה, מהי תכניתך בנוגע לתלמידים?</p> <p>אם כן, את רוצה שהם ישתמשו במילים הללו במקומות אחרים?</p>	<p>מציע למורה את הנתונים.</p> <p>מספק את הנתונים.</p> <p>מצגי שאלה במטרה להביא ליישום ולחיזוי לגבי העתיד.</p> <p>חוקר במטרה להבהיר את התכלית.</p>	<p>המורה מגבשת מסקנות משלה לגבי השפעת התנהגותה על ביצועי התלמידים.</p> <p>המאמן משתמש בהנחה מוקדמת חיובית באשר לצפייה ולתכנון.</p>

הערות נוספות	מיומנויות לשוניות	הערות המאמן	הערות המורה
<p>המורה מתקנת את פרשנותו המוטעה של המאמן.</p>	<p>מזמין את המורה להעריך את מידת השימושיות של תהליך האימון.</p>	<p>כאשר את מתכנתת שיעורים אלו, הייתי מעוניין שתחלקי עמי את המחשבות על האופן שבו תעשי זאת. אמרי לי, טריש, כאשר את חושבת על האימון שלנו היום, מה תרם לך תהליך זה?</p>	<p>לא, לא רק במילים. הייתי רוצה שהם יעסקו בשאלה מתי הם משתמשים בתהליכים של גיבוש תאוריה, ניסוי או שינוי דעתם עם קבלת נתונים נוספים. זוהי תכליתם האמתית של שיעורים אלה במיומנויות חשיבה.</p> <p>זה עזר לי מאוד. מפגש התכנון שלנו גרם לי להיות ערה יותר להתנהגויות התלמידים שבהן הייתי מעוניינת; מצאתי גם שכאשר הבהרתי אותן לך, הבהרתי אותן גם לעצמי. אתה יודע, ביצענו את האימון ארבע פעמים עד היום, ואני מתחילה לראות שכאשר אני מהרהרת ביעדי השיעור בשעה שאני מתכנתת אותו, ככל שאני בהירה יותר באשר למה שאני מנסה להשיג, כך סביר יותר שאשיג אותו.</p>

←

הערות המורה	הערות המאמן	מיומנויות לשוניות	הערות נוספות
<p>כן, במובן מסוים אני זקוקה לך במיוחד כדי לחשוב יחד עמי על התכנית. אחר כך, אני יכולה לנתח בעצמי האם השגתי את המטרות.</p>	<p>אם כן, הדיוק בתכנון מסייע לך.</p> <p>תודה, טריש. אשמח לחשוב יחד אתך על השיעור הבא.</p>	<p>מבצע פרפרזה על מסקנותיה של המורה.</p>	

## סיכום

בכיתות הלימוד, עומדים לרשות המורים כלי הוראה רבים לאין-מספר: מחשבים, לוח וגיר, מטולי שקפים, מפות, ספרי לימוד ועוד. באורח דומה, מאמנים משתמשים בכלים שמטרתם לקדם את האמון והלמידה ולקדם מצבים הולונומיים וסימולטניים של אוטונומיה ושל תלות הדדית. אלה הם כלי השפה של האימון. אין כוונתנו לכך שעליכם להשיג שליטה בסוגי מיומנויות השפה המתוארים בפרק זה באמצעות הקריאה בעמודים הספורים שהוקצו להם כאן. התנסות, תרגול, משוב ותצפית על התוצאות ידרשו בוודאי זמן. אתם מוזמנים להפוך להיות מודעים לכלי שפה אלו, להתנסות בהם, לתרגל אותם ולדון בהשפעותיהם.

כלי השפה הללו אינם מוגבלים לכיתת הלימוד או לאימון. הם הבסיס לתקשורת מוצקה במהלך פתרון בעיות, גילוי אכפתיות וגילוי הבנה במצבים רבים בחיים - בין הורים לילדים, בין בני זוג, בין הורים למורים, מנהלים למורים, חברי הנהלת בית הספר ועוד. אלה הם יסודותיה של התקשורת בכיתה, בבית הספר ובקהילה החדשים.

כלי שפה נוספים יוצגו בפרק הבא, שבו נדון בחמשת מצבי התודעה שאליהם שואפים בני אדם, ובכלים הלשוניים שמאמנים אפקטיביים משתמשים בהם על מנת לקדם שאיפה זו.

## הערות

1. Feurstein, R. and Feurstein, S. "Mediated Learning Experience: A Review in Feurstein, R., Kelin, P. and Tannenbaum, A. (eds.) *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London, England: Freund Publishing House, 1991.
2. Costa, A. *The Enabling Behaviors*. Granite Bay, CA: Search Models Unlimited, 1989.