

פרק 3: פיתוח נורמות של שיתוף

פרק זה עוסק ב:

ביצוע העבודה
ביצוע העבודה
הנכונה
שיתוף פעולה
טיפול במערכות
פיתוח קבוצות

"התנהגות קבוצה" היא דבר שאינו קיים. כל "התנהגות קבוצה" נובעת מהחלטות ופעולות של יחידים. כאשר החלטות היחיד מתגבשות לדפוסים פוריים, הקבוצה מפיקה תוצאות חיוביות.

עבודת קבוצה עשויה להיראות כמצב טבעי של חיי בני-האדם. משחר האנושות בערבות אפריקה, חבורות, שבטים, וצוותים שיתפו פעולה לצורכי הגנה, לאיסוף מזון ולטקסים. בכל זאת יש קשיים בעבודה בקבוצות, יש עימותים ומתחים, אולם בו-זמנית היא נחוצה לשם השגת תוצאות בארגונים מודרניים.

המתחים שבין החלק והשלם אינם נמוגים בקלות. כל חבר בקבוצה חייב לחשוב על איזון בין מטרותיו האישיות לבין מטרות הקולקטיב, להשיג משאבים לעבודתו ולחלוק אותם כדי לסייע לעבודתם של אחרים.

ארגונים רבים מנסים להשתלט על המתח הזה באמצעות מנחים שיעצבו ויתעלו את האנרגיה הקבוצתית ואת מוקד המשימה. מנחה מנוסה אמנם יכול להשפיע על ביצועי הקבוצה, אך הוא רק מרכיב אחד בהצלחת הקבוצה. (עוד על תפקידו ומיומנותיו של המנחה ראו בפרק 6). היחידים זקוקים למודעות ול"עדשות" כדי שבאמצעותן יעצבו את החלטותיהם האישיות והתנהגותם במהלך הפגישות. את המערכת, בעלת הבקרה העצמית, של חברי קבוצה שהישיגה גבוהים מעצבות ארבע יכולות. אלה מצדן מארגנות ומובילות לשבע נורמות של שיתוף.

ארבע יכולות של חברי קבוצה

ארט קוסטה ועמיתים אחרים¹ מ"המכון להתנהגות אינטליגנטית" המחישו לנו לראשונה את הכוח המיוחד של התמקדות ביכולות כחלק מאימון קוגניטיבי לפיתוח קבוצה. **יכולת** היא שם למה שהאדם יכול לעשות. זה דבר שונה **מקיבולת** שמתייחסת למה שמישהו יכול להכיל. יכולות הן המודעות המטאקוגניטיביות שבאמצעותן אנשים מחליטים מתי וכיצד להשתמש או לא להשתמש במיומנויות מסוימות. יכולות מארגנות ומכוונות את השימוש במיומנויות; הן משפיעות על היישום ועל ההשפעה של ידע ומיומנויות.

ארבע היכולות של חברי קבוצה הן :

1. להכיר את כוונותיך ולהתאים להן התנהגויות.
2. להימנע מדפוס הקשבה, תגובה והצגת שאלות שאינם יעילים.
3. לדעת מתי לעמוד על שלך ומתי להשתלב.
4. להכיר את המטרות, הנושאים, התהליכים וכיווני ההתפתחות של הקבוצה ולתמוך בהם.

להכיר את כוונותיך ולהתאים להן התנהגויות

בהירות הכוונות בכל רגע ולאורך זמן מניעה את תשומת הלב, שמצדה מניעה את המה והכיצד של השתתפות חבר הקבוצה במפגש. בהירות זו קודמת לשלוש היכולות האחרות ומשפיעה עליהן. היא הבסיס לשליטה בהתפרצויות, בסבלנות, בהקשבה אסטרטגית ובדיבור אסטרטגי.

יכולת זו היא הבסיס להתנהגות גמישה ויעילה. אם, לדוגמה, כוונתו של אדם היא להשפיע באופן חיובי על חשיבתם של אחרים, הוא יוכל לנקוט מספר התנהגויות המתאימות לכוונה זו: במצבים מסוימים, שחזור דברי הדובר יעביר מסר של ניסיון להבינו וכך יפתח את הדלת להבנה הדדית; יש מצבים שבהם עדיפה תמיכה ישירה; במקרים אחרים בחינת חשיבתו של דובר אחר עשויה להיות יעילה יותר.

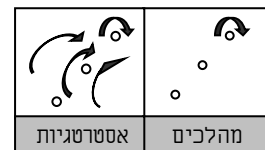
להימנע מדפוס הקשבה, תגובה והצגת שאלות שאינם יעילים

לכל אחד ממשותפי הישיבה יש שני קהלים. האחד הוא הקהל החיצוני, המורכב משאר חברי הקבוצה; השני הוא הקהל הפנימי, המורכב מהרגשות, התמונות והשיח המתחוללים בתוכו של כל אדם. חברי הקבוצה צריכים לבחור באופן מתמיד איזה מקהלים אלו לשרת. שלושה מישורי הימנעות מרכזיים ממקדים בחירה זו ומאפשרים השתתפות לא-שיפוטית מלאה יותר:

1. להימנע מהקשבה, תגובה ושאלה אוטוביוגרפיים ("גם אני...").
2. להימנע מהקשבה, תגובה ושאלה חקרניות ("ספר לי עוד...").
3. להימנע מהקשבה, תגובה ושאלה המציעות פתרונות ("אני יודע מה לעשות...").

המסגרת האוטוביוגרפית גוררת מספר בעיות בעבודת הקבוצה. הראשונה היא תהליך סינון שמתרחש כאשר יחידים מנסים להקשיב לסיפור של מישהו אחר מבעד לעדשה של ניסיונם האישי. זה אמנם יכול להוות מקור לאמפתיה, אולם גם להוביל לעיוות ולתקשורת מוטעית.

סוג זה של הקשבה, תגובה ושאלה הוא המקור העיקרי לבזבוז זמן במהלך פגישות. הוא יכול להוביל לאין-סוף סיפורים שתורם כל אחד מהיושבים סביב השולחן. שיחה



כזו מתאימה לארוחת ערב חגיגית, לא למפגש פרודוקטיבי. לא כל אחד מצוות מורי כיתה ח' חייב לספר את סיפור הזוועה שלו בנושא של משמעת. על הצוות לחקור את ההבנה הקולקטיבית של תלמידיהם ואת צורכיהם, ולפתח דפוסי תגובה מתאימים שיובילו להתנהגויות רצויות.

סוג התגובה החקרני מתעורר לפעמים בעקבות התגובה האוטוביוגרפית. אנשים בודקים סיפורים של אחרים בהשוואה לסיפורם הם; גם הסקרנות מביאה להקשבה, לתגובה ולשאלה חקרניות. שאלה מכרעת במצב כזה היא "עד לאיזה פירוט אנו צריכים להגיע כדי לטפל בנושא זה?". זוהי דוגמה למה שאנו קוראים "שאלה תמימה". (ראו בנספח 1 דוגמאות נוספות לשאלות תמימות). שאלה כזו עשויה להישאל על ידי כל אחד מחברי הקבוצה. המטרה היא למקד את תשומת הלב בנושאים החשובים ביותר מבלי להיכנס לפרטים מיותרים.


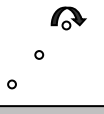
הדפוס של תגובה המציעה פתרון מעוגנת עמוק בנפשם של המחנכים. מעמד, גמולים וזהות כולם קשורים בלהיות פותר בעיות טוב. לחץ הזמן בבתי-הספר דוחף אנשים לפעולה ומרחיקם ממשבה. הצד השלילי של דפוס זה הוא שקבוצות וחבריהן נתפסים למצבים ולתכניות פעולה עוד לפני שהספיקו להבין את השקפות האחרים במלואן.

התגובה המציעה פתרון גם חוסמת העלאת אפשרויות חדשות. היא מעכבת פיתוח דרכים חלופיות לאופן העמדת סוגיות ודוחפת את הקבוצות לפעולה עוד בטרם הבהירו לעצמם את תוצאותיה.

דעת מתי לעמוד על שלך ומתי להשתלב

בקבוצות פרודוקטיביות כל חבר חייב להחליט מתי עליו לעמוד על שלו ומתי ראוי שישתלב בקבוצה. באחת הקבוצות, חברה גילתה לנו שהיא הייתה מוטרדת בשל גישתו הרודנית של יושב-הראש החדש. בעת שהיא העריכה את הישירות שהוא הביא לעבודת הקבוצה, היא גם הוטרדה מכך שבעלות קולקטיבית תלך לאט לאט לאיבוד אם לא יאתגרו אותו לפעמים. הבעיה שלה, ומקור מתח לכל שאר חברי הקבוצה, היו מתי לאתגר ומתי ללכת עם הזרם. עמידה על דעתך והשתלבות הן בחירות מודעות רק כאשר לכל אחד מחברי הקבוצה ברור מהן כוונותיו, מהו הידע שלו, והוא מסכים לתמוך בתוצאות של פעולות הקבוצה ובשיטותיה.

עמידה על דעתך אין פירושה בהכרח התמקדות בעצמך. פירושה יכול להיות להעמיד את עצמך בזרימה של האינטראקציות הקבוצתיות על מנת למקד מחדש את הקבוצה בנושא או בתהליך מסוים. פירושה יכול להיות להזכיר לאחרים מהי מטרת הפגישה כאשר השיחה סוטה ממנה. פירושה יכול להיות להביע את אשר בלבך ולתמוך בנושאים ובתהליכים מסוימים.

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

כאשר היחידים בקבוצה משתלבים, האנרגיה שלהם מיישרת קו עם התוכן ועם התהליכים של המפגש. במהלך דיאלוג הם מעכבים את שיפוטם ומעכבים נימוקים נגדיים בניסיון להבין נקודות מבט השונות משלהם. במהלך הדיונים, הם עוקבים בהתמדה אחר זרימת ההיגיון וההנמקות. בדרך זו, רבה הסבירות שיועלו פתרונות שישביעו את רצון הקבוצה כיחידה אחת.

קבלת החלטות שיש לגביהן הסכמה כללית היא המבחן הסופי של יכולת זו. תהליך זה מניח שהמשתתפים יודעים מתי וכיצד לעמוד על שלהם ומתי וכיצד ללכת עם הזרם, הן במהלך תהליך קבלת החלטות והן לאחריו.

שני הפרקים הבאים מתארים דרכים לדבר עם קבוצות ועקרונות ושיטות לקיום פגישות מוצלחות. בפרקים אלה תמצאו רעיונות ודוגמאות רבים למצבים של עמידה על שלך ולמצבים של השתלבות.

להכיר את המטרות, הנושאים, התהליכים וכיווני ההתפתחות של הקבוצה ולתמוך בהם

כל הקבוצות הקיימות צריכות למצוא איזון בין שלושה סדרי-יום בו-זמנית. סדר-היום הראשון הוא **התמקדות במשימה**, שהיא הביטוי האולטימטיבי של מטרת הקבוצה. סדר-היום השני הוא **קידום פיתוח מיומנויות**. ללא הקדשת תשומת לב מתמדת להתרחבות הרפרטואר והמיומנויות, הקבוצה דורכת במקום ואינה מרחיבה את מסוגלותה לטפל בעבודה מורכבת יותר בעתיד. סדר-היום השלישי הוא **פיתוח הקבוצה**. כל קבוצה ממוקמת ברצף שבין רמת ביצוע של טירונים לבין זו של מומחה. הניסיון לבדו אינו מספיק. רבות מן הקבוצות הוותיקות פועלות ברמת ביצוע של טירונים. בפרק 8 נרחיב על התפיסות שלנו בנושא של פיתוח הקבוצה.

קבוצות שרמת ביצועיהם גבוהה הן קבוצות מיתאמות. הן לומדות מהניסיון ומשפרות את הדרך שבה הן עובדות. בתמיכתם במטרות הקבוצה, בנושאים המעסיקים אותה, בתהליכים המתרחשים בה ובהתפתחותה, היחידים בקבוצה מתחייבים ללמידה משותפת זו וללמידה אישית.

שבע נורמות לשיתוף פעולה

מהפרדוקסים של עבודה בקבוצות נובעים המתחים החיוניים שהקבוצות וחבריהן כיחידים חייבים לפרק באופן מתמיד. ארבע היכולות של חברי הקבוצה מספקות מסננים מטאקוגניטיביים ורגשיים לקבלת החלטות, לבחירה ולהתנהגויות. כל אלה דורשים ארגז כלים לביצוע עבודת צוות פורה.

לפני מספר שנים, ידידנו ועמיתנו ביל בייקר (Bill Baker) העיר שארגונים עסקו בהכשרת האנשים הבלתי-נכונים. הוא טען שבמקום לבזבז זמן ואנרגיה כדי לפתח מנחים מיומנים יותר, היה עליהם לפתח מיומנויות בקרב חברי צוות כדרך לשפר את

שיטות העבודה ואת ההצלחה. על פי ניסיונו זוהי גישה נבונה מאוד. כאשר חברי קבוצה מיודעים ומיומנים, גם מי שיש לו רק ידע מועט על עקרונות ומהלכי הנחיה יכול לסייע לעבודת צוות בונה.

כמסקנה מהמודל של אימון קוגניטיבי² ועל בסיס עבודתו של פיטר סנגי (Peter Senge),³ בייקר ועמיתיו⁴ רשמו סדרה של נורמות לשיתוף המשמשות ככלים לתקשורת פורה בין חברי הקבוצה. ואלה הן:

1. שהייה.
2. שחזור.
3. שאילה לשם הבהרה.
4. להניח רעיונות על השולחן.
5. להיות קשוב לעצמך ולאחרים.
6. להניח קיומן של כוונות חיוביות.
7. לחפש איזון בין הגנה על רעיונותיך לבין חקירה.

יש הבדל ניכר בין מיומנויות לבין נורמות. **מיומנות** היא משהו שמישהו יודע כיצד לעשותו. מיומנות הופכת ל**נורמה** כאשר היא הופכת להתנהגות "נורמלית" בקבוצה. ההתנהגות אז הופכת להיות התנהגות "נורמטיבית" לגבי חברים חדשים בקבוצה, שמעצבים את התנהגותם על פי סטנדרטים לא כתובים שנקבעו על ידי הוותיקים.

כוונות, קשב, בלשנות

את נורמות השיתוף מניעים:

1. כוונה לתמוך בחשיבה, בפתרון בעיות ובפיתוח הקבוצה.
2. קשב של כל אחד מחברי הקבוצה, שמרכז את מלוא תשומת לבו, את אזניו ואת עיניו לתמצית המסרים של האחרים.
3. מיומנויות בלשניות של המקשיב ושל המגיב לו.

כאשר שבע הנורמות של עבודה בשיתוף פעולה הופכות לחלק ממוסד של חיי הקבוצה ושל עבודתה, אז הליכוד, האנרגיה, המחויבות לחלוק בעבודה והמחויבות כלפי הקבוצה גדלים באופן דרמטי.

במהלך עבודתנו עם לקוחות, עלתה מסקנה זו שוב ושוב. עוזר-מפקח סיפר לנו לאחרונה שאם אחד או שני אנשים מפעילים את הנורמות במהלך מפגש, התנהגותם של שאר החברים הופכת ליעילה יותר.

מקור מרכזי למתיחות בקבוצות הוא שעליהן להשלים משימות מכפי שהזמן מרשה. אולם, כל קבוצה שעסוקה מכדי להרהר על התהליך – גם עסוקה מכדי להשתפר. שבע הנורמות הופכות למטרות לצמיחה קולקטיבית. בבת-ספר מיתאמים יחידים וקבוצות בוחרים מטרות מתוך שבע הנורמות. הם מתרגלים, עוקבים ומהרהרים על מידת ההשפעה של הנורמות על עצמם ועל הקבוצה.

במבט ראשון כל נורמה נראית פשוטה. רובן מיומנויות שאנשים מפעילים דרך קבע בתקשורת בין שני אנשים. האירוניה היא שהתנהגויות כביכול פשוטות אלה הן נדירות בהרבה מן הפגישות. שהייה ושחזור אינם שכיחים, בעיקר כאשר המתח גובר. שאילה לשם הבהרה ופירוט נשכחת כאשר חברי הקבוצה מניחים שהם מבינים את כוונות האחרים. דבר זה יכול להוביל לבלבול וסיבוך בשלב מאוחר יותר. ההנחה

שהכוונות טובות מונעת מן החברים לשפוט את האחרים. שיפטים בין-אישיים מעכבים את החשיבה ומביאים להנחות-מראש שליליות. תמיכה ברעיונות של אחרים וחקירתם מגבירות את יכולת חברי הקבוצה להשפיע זה על זה. להלן הסברים לגבי כל אחת מהנורמות כרציונל לחשיבותן.

שהייה


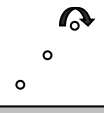
קיים בסיס מחקרי עצום על ההשפעות החיוביות של שהייה ושקט מצד המורה על חשיבת התלמיד. המחקר על "זמן החיכוך" של מרי בד רו (Mary Budd Rowe) צוטט בכל העולם.⁵ חשיבה דורשת זמן; חשיבה מעמיקה דורשת זמן רב יותר. מחקר זה מצביע על כך שלרוב המוחות האנושיים נדרשות 3 עד 5 שניות כדי לעבד מחשבות מעמיקות.

לא כל המוחות פועלים באותה הדרך. עובדה זו בולטת במיוחד בפגישות ובעבודת הקבוצות. יש אנשים שמעדיפים לחשוב בקול רם ולגבש את רעיונותיהם תוך כדי דיבור; אחרים מעדיפים לעבד במוחם את הרעיונות ולבחון ולנתח אותם לפני שהם מדברים. לעתים קרובות אלה שמעבדים את רעיונותיהם בקול מפריעים לאלה שמעבדים את רעיונותיהם במוחם. זו חוויה שעלולה לגרום לניכור בקרב החושבים הפנימיים. נושאי המפגש חולפים לפנייהם לפני שיש להם הזדמנות לתרום.

צוות של אחת מחטיבות הביניים שעמו עבדתי החל לצחוק על עצמו לאחר שהצגנו בפניו את רשימת הנורמות (נספח 2). כאשר שאלתי מדוע, הם אמרו שהם כבר עובדים ביחד למעלה משנתיים ועכשיו עליהם לקבל החלטה. בקבוצתם, אם הפסקת דיבורך ולו כדי לנשום – איבדת את רשות הדיבור. כתוצאה מכך, הם פיתחו ריאות מדהימות וטענו שהם יכולים לדבר במשך שעות בנשימה אחת. הם הבחינו בכך שמחמת חסרונה של נורמה של שהייה, הפגישות הפכו לתחרות על מרווח האוויר. עד מהרה הם למדו להפעיל סוגים אחדים של שהייה כדי להגדיל את פוריות הפגישות ואת שביעות הרצון בהן.

קבוצות רוכשות מיומנות בארבעה סוגים של שהייה. הסוג הראשון מתרחש לאחר שנשאלת שאלה. שהייה זו מאפשרת לאלה שנשאלו עיבוד ראשוני של חשיבתם. הסוג השני מתרחש לאחר שמישהו מדבר. אנשים חושבים ומדברים ב"צורות". כשמוסיפים זמן לעיבוד המחשבות, מחשבות רבות יותר מאורגנות לכלל שיחה עקיבה.

במחקר המקורי על "זמן החיכוך" עם תלמידים, כאשר המורים חיכו לאחר שהפנו שאלות ולאחר התגובה הראשונית של התלמידים, אורכן של התשובות גדל – בין 300% ל-700% – תלוי במצב החברתי-כלכלי של הילד. ככל שהמצב החברתי-כלכלי היה נמוך יותר כך הם הפיקו רווח רב יותר מהשהייה.

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

שני סוגי השהיות הראשוניים מצריכים שהשואל וחברי הקבוצה האחרים ישלטו על התנהגותם. אלה הן שהיות שנועדו לתת לאחר זמן לחשוב. הסוג השלישי נתון לפיקוחו של כל מי שנשאל שאלה. זהו זמן שהייה לרפלקציה אישית שהאדם נזקק לו לפני שהוא עונה. לעתים הנשאלים מבקשים – "תן לי רגע לחשוב לפני שאענה". לעתים הם מאשרים ללא מילים שאכן שמעו את השאלה, מסתגרים בתוך עצמם על מנת לחשוב ואז מגיבים לשאלה. זוהי גם דרך ראויה להדגים בפני האחרים כיצד שוקעים במחשבות, פעולה שיכולה להפוך להתנהגות נורמטיבית חשובה בקבוצות.

סוג שהייה רביעי במהלך מפגשים היא שהייה קולקטיבית. שהייה זו יכולה להיות מובנית מראש או שהיא יכולה להתרחש באופן ספונטני. שהיות משותפות אלה מאפשרות לרעיונות ולשאלות להתבסס ומאפשרות זמן לרשימת הערות ולרפלקציה. הכוונה היא ליצור בהפסקות אלה במהלך הפעילות מרווחי חשיבה משותפים בעבור בני הקבוצה.

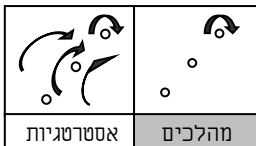
שהייה היא התחלה של דפוס ההתנהגותי שבו לאחרים באים שחזור ושאלת שאלות. קבוצות מעניקות לעצמן מתנה גדולה כשהן מצליחות לאמץ לעצמן דפוס התנהגותי זה כהרגל: שהייה, שחזור ושאלה לשם הבהרת פרטים; שהייה, שחזור, חקירה על מנת להרחיב את מגוון המחשבות; ושהייה, שחזור, וחקירה של הרגשות.

שחזור

שחזור הוא אחד מכלי התקשורת בעלי הערך הרב ביותר אך המוזנח ביותר במהלך פגישות. אפילו אנשים הנוהגים לשחזר בצורה טבעית ומיומנת במצבים של אחד על אחד, נוטים לזנוח צורת התנהגות זו כשהם במסגרת קבוצתית. עבודתן של קבוצות המודעות לחשיבות של שחזור והמשתמשות בכלי רפלקציה זה, היא בהירה ולכידה יותר.

בצעו את הניסוי הבא: שחזרו, ואז שאלו שאלה. עשו זאת מספר פעמים. עכשיו שאלו שאלות כשאתם מדלגים על שלב השחזור. מכיוון ששחזור מיומן מעביר את המסר "אני מנסה להבין אותך – ומכאן שאני מעריך את דעתך" ובכך מבסס את היחסים בין אנשים ורעיונות, שאלות הנשאלות לאחר שחזור ייתפסו בצורה דומה. שאלות הנשאלות בפני עצמן, גם אם הן מנוסחות בכשרון הגדול ביותר, תמיד יוצרות מידה של ריחוק פסיכולוגי בין השואל והנשאל. בשחזור הצדדים מיישרים קו ולכן הוא יוצר סביבה בטוחה לחשיבה⁶.

שחזורים בעלי אופי תיווכי משקפים את תוכן דברי הדובר ואת רגשותיו כלפי התוכן ומשמשים מסגרת לרמת לוגיקה שתכיל את התוכן. השחזור מחזיר לדובר את התוכן לבירור מעמיק נוסף ומקשר תגובה זו לדיון שמתפתח בקבוצה. שחזור מסוג זה מאפשר לשאול שאלות הבהרה על מנת לברר פרטים ולהרחיב על הנושא. ללא השחזור, שאלה לשם הבהרה עשויה להיתפס כחקירה צולבת.



המבנה והזרימה של שחזור אפקטיבי

הקשיבו והתבוננו בקפידה על מנת לעמוד במדויק על התוכן ועל רגשותיו של הדובר.

אותתו את כוונתכם לשחזר. זאת עושים על ידי שינוי האינטונציה לנימה נגישה יותר תוך פתיחה בביטוי רפלקטיבי. ביטויים כאלה מעבירים את נקודת הכובד לרעיונותיו של הדובר, ולא לפירושו של מי שמשחזר את הרעיונות האלה.

לדוגמה, שחזור רפלקטיבי אינו משתמש בגוף ראשון – "אני". המשפט "מה שאני מבין מדברך..." מאותת לדוברים רבים שמחשבותיהם כבר אינן חשובות ושמרגע זה המשחזר מתכוון להכניס את רעיונותיו שלו לשיחה.

הביטויים הבאים מאותתים על בואו של שחזור:

אתה מציע ש...

את רומזת לכך ש...

אתה תוהה אם ...

את שוקלת אם...

אתה תוהה מה יהיו ההשפעות של ...


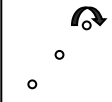
את מעריכה ש...

בחרו רמת לוגיקה שבהתאם לה תוכלו להגיב. קיימות שלוש קטגוריות רחבות של רמות לוגיות.⁷

1. אישור והבהרת תוכן ורגשות. במקרה שהשחזור איננו מדויק לחלוטין, הדובר יציע תיקונים: "אם כן, אתם מודאגים מתהליך התקצוב ומהדרכים שבהן תושג תשומה בשלבים מוקדמים".

2. סיכום וארגון על ידי הצעת נושאים וכלי קיבול, כדי לארגן מספר קביעות או כדי להבדיל בין נושאים המעורבבים זה בזה. בשחזור כזה חשוב להשתמש בעיקר כאשר יש מספר דוברים התורמים לדיון: "כולנו פה מודאגים משני נושאים. האחד הוא קביעת מיקומם של המשאבים והשני הוא השפעתן של החלטות אלה על למידת התלמידים".

3. העברת הדגש לרמת לוגיקה גבוהה או נמוכה יותר. שחזור במהלך הדיון נע לעתים קרובות בין סדרה של אישורים, סיכומים, ועלייה או ירידה ברמה הלוגית. שחזורים עוברים לרמת לוגיקה גבוהה יותר כשהם מגדירים רעיונות, מטרות, ערכים, והנחות: "אם כן, המטרה המרכזית פה היא להגדיר הגינות בתהליכי התקצוב ולהשוות את הקריטריונים האלה לערכים התפקודיים של בית-הספר". שחזורים יורדים לרמת לוגיקה נמוכה יותר כשאמירות ומושגים

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

מופשטים זקוקים לביסוס פרטני: "הגינות", אם כן, פירושה אולי שאנו מעצבים טופס הערכת צרכים שכל מחלקה צריכה למלא ולהגיש למועצה לשיקול ציבורי".

סגנונות למידה ושחזור

שחזורים, המסכמים או המשנים את רמת הלוגיקה של הדיון, מעודדים ומעשירים את סגנונות החשיבה של חברי הקבוצה השונים. החושבים המכלילים מעריכים שחזורים המפרידים ומארגנים את "החשיבה המתהווה". במקרים אחרים, השינוי לרמה לוגית נמוכה יותר מחייב את החושבים המכלילים להתבסס על דוגמאות ספציפיות ועל פרטים קונקרטיים.

אנשים החושבים בצורה מאוד מובנית וקונקרטית מפיקים תועלת מהעלייה ברמת הלוגיקה. מִעֵבֵר זה מסייע בידם לחקור תמונה רחבה יותר וליצור הקשר רחב יותר לחשיבה.

שאלה לשם הבהרה


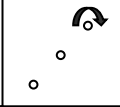
המוח האנושי אינו מתוכנן להתמודדות עם פרטים. בעולם המוצף בפרטים, המוח נוטה ליצור במהירות הכללות המבוססות על קטעי מידע. מוחות מוחקים פרטים מתוך זרמי מידע ומעוותים את המסרים היוצאים והנכנסים כדי להתאימם למודלים מושרשים של המציאות.⁸ אלו תהליכים טבעיים; הם מתרחשים באופן לא רצוני. הכללות, מחיקת פרטים, ועיוותים הם כולם דפוסי הישרדות המושרשים עמוקות בתוך המוח האנושי. אלו הן התאמות שהקלו על ההתמודדות עם האתגרים שעמדו בפני אבות אבותינו הציידים והמלקטים שהיו חייבים להגיע להחלטות מהירות כדי לשרוד.

בזמנים המודרניים מאפיינים אלה מערימים קשיים על התקשורת האנושית. שיחות נתקלות בקשיים כשגופים שונים משערים השערות שונות לגבי משמעותם של מילים ורעיונות ואינם טורחים כלל לבדוק או לתקן את ההנחות האלה. הגדרת בעיות ופתרון בעיות, ויצירת פתרונות – הצלחת כולם תלויה בספציפיות.

חמש קטגוריות של ערפול מאפיינות את הדיבור האנושי:

1. שמות עצם וכינויי שם מעורפלים
2. מילות פעולה מעורפלות
3. מילות השוואה
4. מילים המתארות כללים
5. ביטויי כמות אוניברסליים.

הכללות, מחיקת פרטים, ועיוותים הם כולם דפוסי הישרדות המושרשים עמוקות בתוך המוח האנושי.

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

שמות עצם וכינויי שם מעורפלים

מישהו המכונה "הם" מחליט את רוב ההחלטות בארגונים. "הם" מאוחדים על ידי "הסניף המרכזי", "האדמיניסטרטורים", "האיגוד", "ההורים", "התלמידים", ומגוון רחב של אחרים שהם המקור של מסרים מסתוריים, דאגות, והנחיות. במצב שבו בני הקבוצה אינם יודעים מי זה "הם", התקשורת גוזלת זמן רב יותר ואנשים לא תמיד יודעים כיצד להתייחס למידע.

כשדובר כלשהו אומר במהלך מפגש שתלמידינו אינם יודעים לכתוב, אחד מבני הקבוצה צריך לשאול שאלות לשם הבהרה על ידי שחזור ובקשת פרטים. זה עשוי להישמע כך: "אז אתה מודאג מיכולת הכתיבה של התלמידים; לכמה מתלמידינו, להערכתך, אכן יש קשיי כתיבה?"

אחרי שהדובר עונה על השאלה, השאלה ההגייונית הבאה תהיה לגבי תחומי הכתיבה הנראים לו מדאיגים במיוחד. אם הקבוצה מגלה שרק למספר מצומצם של תלמידים יש פערי מיומנויות מסוימים, היא יכולה לפתח תוכנית הבראה המיועדת לקהל זה. אך אם מסתבר שמספר התלמידים המתקשים בכתיבה הוא גדול, יהיה צורך לבחון בצורה מעמיקה יותר את מערכת השעות ואת דפוסי ההוראה בבית-הספר. ללא הפרטים, הקבוצה לא תדע איזו בעיה עליה לפתור.

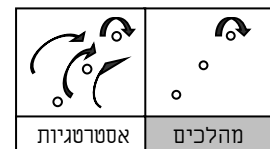
מילות פעולה מעורפלות

למפגשים המיועדים לתכנון ולפתרון בעיות נדרשים פרטים ספציפיים על מנת לכוון את הפעולה. לפועל **תכנון** יש משמעויות שונות בקרב אנשים שונים. יש החושבים שמשמעותו היא לשרבט רעיונות על מפית נייר, אחרים מדמיינים צירי זמן ותרשימי זרימה עם שמות ותאריכים. קבוצות צריכות להגדיר את מילות הפעולה שלהן. מילים כמו **לשפר**, **להעשיר**, **לעצב**, **לצמצם**, ו**להבין** הן כולן דוגמאות למילות פעולה מעורפלות שבהן משתמשות קבוצות עבודה. אחד מבני הקבוצה חייב לעזור לקבוצה על ידי שאילת שאלות הבהרה וקבלת פרטים כדי שהצוות יוכל להסכים לגבי הרעיונות, לתכנן לקראת שינוי ולפעול בהתאם.

לעתים תכופות שמות עצם, שמות כינוי ומילות פעולה מעורפלים צועדים יד ביד. "אנו רוצים שתלמידינו יגיעו בזמן ויהיו מוכנים לשיעור". אמירה פשוטה זו יוצרת בקלות, על פני השטח, הסכמה בקרב מחנכים. רק כאשר אנו שואלים שאלות הבהרה ומבררים מיהם התלמידים שאינם עונים על דרישות אלה ומהן המשמעויות של "להגיע בזמן" ולהיות "מוכנים", אנו יכולים לדון בנושא בצורה רציונלית.

מילות השוואה

"מפגש זה היה הרבה יותר טוב מזה שהתקיים בחודש שעבר". כל עוד חברי הקבוצה לא גילו מהם הקריטריונים של מפגש "יותר טוב", הם לא יוכלו לחזור על השיפור, או, לצורך העניין, לקבוע האם מה שהדובר כינה "יותר טוב" הוא אכן רצוי. מילים



כגון **הטוב ביותר, גדול יותר, איטי יותר, יותר, ופחות** אינן כוללות את נקודת ההתייחסות והסטנדרט השוואה.

כשמשמשים במילות השוואה שאינן מוגדרות כהלכה, על אחד מחברי הקבוצה לשאול שאלות על מנת להבהיר קריטריונים. "אז נהניתם ממפגש זה. באיזה מובן בדיוק מפגש זה היה טוב יותר בעבורך?". שימו לב שהשואל היה מספיק זהיר בבקשו מהדובר למנות את הקריטריונים שלו ("טובה יותר בעבורך"), שאולי אינם קריטריונים חשובים לשאר חברי הקבוצה. הכוונה היא להתמקד בדובר ולהתעמק במשמעות אמירתו.

מילים המתארות כללים

אנשים מתבססים על כללים מודעים ולא מודעים בהעריכם כיצד פועל העולם וכיצד הם אמורים לתפקד בו. כללים אלה מתגלים באופן הביטוי של אנשים שעה שהם משתמשים במילים כגון "עלינו ל...", "אנו חייבים", "אתם לא יכולים", ו"אני לא יכולה".



על מנת להבהיר את הכללים האלה ואת הדרכים שבהן הם קובעים את ההתנהגות, על שאר חברי הקבוצה לשאול שאלות על מנת להבהיר את הכללים המסתתרים מאחורי האמירות. "מה היה קורה אילו לא היינו פועלים בצורה זו?", "מי או מה קובע שעלינו לנהוג בצורה כזו?", "מי החליט שאין אנו יכולים, מי קבע כלל זה?", "מה עוצר בעדך?". כאן יש חשיבות לאינטונציה. הקול הנושא את התגובה חייב להיות רך, ידידותי ובלתי מאיים.

ביטויי כמות אוניברסליים

"כולם יודעים שזוהי תוכנית מצוינת". מילים ואמירות כגון **כולם, הכול, אף אחד, אף פעם, ותמיד** הן דוגמאות לביטויי כמות אוניברסליים. בלשנים משתמשים במושג **הקול האלוהי** כדי לתאר סוג שפה זו. שפה המבטאת אמירה המתיימרת להכיל אמת אוניברסלית ש"כולם" אמורים להיות מודעים לה.

כפי שרוב ההורים ומורי חטיבות הביניים יודעים, השימוש בביטויי כמות אוניברסליים שולט בשפתם של בני הנוער. "אני חייב ללכת לקניון, כל החברים שלי יהיו שם". התגובה הטיפוסית היא, "כל החברים שלך? קשה לי לתאר שכל ההורים של חבריך ירשו להם ללכת".

באמצעות הבהרה ותיאור של ביטויי הכמות האוניברסליים, חברי הקבוצה יוכלו לבסס את שיחותיהם על מידע ועל פרטים הניתנים לכימות. כשאחד מחברי הקבוצה קובע ש"תלמידים לעולם לא מבינים את המשימה כשהיא ניתנת לראשונה", משתתף אחר יכול לשאול לשם הבהרת האמירה "לעולם לא": "האם קרה פעם אחת שבה

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

התלמידים כן הבינו בפעם הראשונה? "לאחר שאלה זו ניתן לברר את התנאים ואת איכותן של המשימות שהיוו את היוצא מן הכלל לקביעה זו.

להניח רעיונות על השולחן

רעיונות הם לב לבה של העבודה הקבוצתית. כדי להיות יעיל, יש לחשוף אותם בפני הקבוצה. "הנה לפניכם רעיון הטעון בדיקה. גישה אפשרית אחת לנושא זה יכולה להיות...". כשרעיונות הם רכושם של יחידים, שאר חברי הקבוצה נוטים לתקשר עם הדובר על פי רגשותיהם כלפיו ובהתאם ליחסייהם עמו – ולא על פי יחסם לרעיונות המוצגים. אמירה זו נכונה במיוחד במצבים שבהם הדובר בעל סמכות לאור תפקידו או ידיעתו בנושא הנדון. על מנת להציג רעיון שיתקבל באותה הרוח שבה הצגתם אותו, עליכם להציג את כוונותיכם תחת הכותרת: "זאת אפשרות אחת...". או "זאת מחשבה...". או "זאת איננה המלצה, אני רק חושב בקול רם".

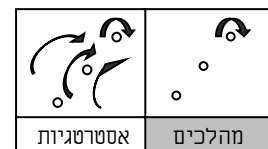
באותה המידה חשוב לדעת מתי יש להוריד רעיונות משולחן הדיונים. "אני חושב שרעיון זה חוסם אותנו, בואו ניח אותו בצד וננסה להעלות אפשרויות אחרות". במקרה זה, המשך ההגנה על הרעיון אינו משפיע על חשיבתם של שאר חברי הקבוצה. זהו סימן לעצור ולשקול מחדש את הגישות.

עבודה יעילה של קבוצה מונעת על ידי מידע כמותי ואיכותי כאחד. מידע על אודות הלמידה של התלמידים, האווירה בבית-הספר, מידת הסיפוק של המורים ושל ההורים, וכדומה – כל אלה הם "רעיונות" מבוססים חשובים שיש להניח על שולחן הדיונים. עבודה שיתופית בבתי-ספר דורשת מידע כמו גם התרשמויות. למעשה, מסקנות משמעותיות מתאפשרות גם כשהמידע תואם וגם כשאינו תואם את התרשמויותיהם של חברי הקבוצה.

להיות קשוב לעצמך ולאחרים

דיאלוג או דיון בעלי משמעות מתאפשרים כשכל אחד מחברי הקבוצה מודע לעצמו ולאחרים. חברי קבוצה מיומנים מודעים למה שהם אומרים, לצורה שבה הם אומרים זאת ולצורה שבה אחרים מגיבים לרעיונותיהם. דבר זה כולל שימת לב לאיתותים פיזיים ולאיתותים מילוליים שהם והאחרים משדרים. מאחר שרוב התקשורת נעשית ברמות הלא-מילוליות, על חברי הקבוצה להיות מודעים לכל חבילת התקשורת שהם משדרים לסביבתם; זה כולל תנוחת הישיבה או העמידה, תנועות הידיים, קרבה פיזית, המתח בשרירים, הבעת הפנים, גובה הקול, קצבו, עוצמתו ושינוי הגוון שלו.

אחת מן המיומנויות שחשוב לפתחה היא להקדיש תשומת לב ולהגיב נכון לסגנונות הלימוד של אחרים. בחלקים הקודמים העוסקים בשחזור ניתן למצוא מספר עצות שימושיות לתקשורת עם בעלי סגנון חשיבה מכלילה וקונקרטי. נוסף לשימוש



ברעיונות אלה, חברי קבוצה מיומנים צריכים לנסות להתאים את עצמם לצורות הדיבור של האחרים. דוגמה לכך היא כשחבר קבוצה מאמץ דימוי שחבר אחר הציע. דוגמה נוספת לכך היא שחבר קבוצה זורם עם מערכת הדימויים של הדובר, על ידי כך שגם הוא משתמש במילים הקשורות לחוש הראייה, או במילים המתארות תנועה, או המתארות שמיעה שבהן השתמש הדובר.¹⁰

הדובר: "אני מעוניין לראות איך אנחנו מפתחים תוכנית פעולה ישימה".

המגיב: "יש לך, אם כן, תמונה של התהליך המעשי שאנו יכולים ליישם בעבודתנו. מהם חלק מהמאפיינים שהיית רוצה להציג בפנינו?"

להניח קיומן של כוונות חיוביות

ההנחה שכוונותיהם של אחרים חיוביות מעודדת שיחות כנות על נושאים חשובים. זוהי נקודת המוצא שצריכה להיות לחברי הקבוצה אם רצונם שהשיחות והדיונים יישאו פרי, שיש לה גם תפקיד לשוני בכך שהיא מאפשרת להכניס את השחזורים והשאלות של הדוברים למסגרת של הנחות חיוביות.

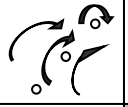
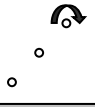
הנחות חיוביות מקטינות את האפשרות שהמקשיב יפרש שאלה או שחזור כאיום או כהטלת ספק. במקום לשאול: "האם מישהו מכס יודע מדוע הילדים האלה אינם מתקדמים בלימודים?", ניתן להגיד: "לאור דאגתנו המשותפת להישגים הלימודיים, ברצוני להעלות השערות לגבי גורמים אפשריים לפערים בלימודים".

סביר להניח שהשאלה הראשונה תגרור לעמדת הגנה. הגישה השנייה, לעומת זאת, עשויה להוביל להעלאת השערות, לחקירה ולהבנה כוללת. הדבר נכון במיוחד במקרים שבהם הדובר טעון רגשות חזקים לגבי הנושא או כשהמגיב מביע מראש אי-הסכמה עם הדובר. למשל:

הדובר: "אני מאוד מאוכזב מחוסר התקשורת בבית-ספר זה. את הדברים החשובים אנו מגלים רק אחרי שכולם כבר יודעים עליהם. למעשה, המידע על הנעשה באזור מגיע לידי מהעיתון יותר מאשר ממקורות פנימיים".

המגיב: "מכאן שכבעל מקצוע המחויב לעבודתו, היית רוצה לקבל באופן סדיר בצורה שתתאים לך מידע שימושי לגבי ארגוננו. כשאתה מדמיין מערכת כזו, מהם המרכיבים החשובים שעולים בדעתך?"

בדוגמה לעיל, המגיב מניח שהדובר הוא בעל מקצוע המחויב לעבודתו וברצונו לפתור בעיה אמיתית. אנשים נוטים לקבל הנחות אלה כעובדה. המעבדים הרגשיים שבמוח קולטים את הכוונה החיובית ומאפשרים גישה לרמות גבוהות יותר של חשיבה.¹¹

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

לחפש איזון בין הגנה על רעיונותיך לבין חקירה

נורמה אחרונה זו לשיתוף פעולה מבוססת על עבודתו של פיטר סגני ועמיתיו במרכז ללימוד ארגוני של המכון הטכנולוגי של מסצ'וסטס (MIT)¹². אנחנו הרחבנו את הרעיון וניסחנו דפוסים ספציפיים של שפה שבה נשתמש במסגרת נורמה זו.

האיזון שבין הגנה על רעיונותיך לבין חקירה מצריך משאבים רגשיים ומשאבים מחשבתיים כאחד. האיזון נחוץ במיוחד באותה נקודה שבה חברי הקבוצה לא כל כך מעוניינים לחקור את רעיונותיהם של אחרים. ברגע זה, שבו חוסר ההסכמה וחוסר הנעימות מגיע לשיאו, הנורמה הזו יכולה להיות משמעותית במיוחד.

"לאזן" פירושו להקדיש כמויות זמן ואנרגיה שוות להגנה על רעיונותיך ולחקירת רעיונותיהם של אחרים. על מנת לעשות זאת באופן שווה יש צורך במשאבים של שש הנורמות האחרות של שיתוף פעולה. הגנה וחקירה מבוססים על היסודות הלשוניים והרעיוניים המתואר בשלב מוקדם יותר בפרק זה.

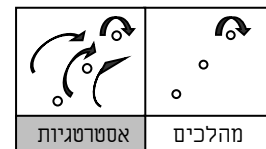
כוחה של נורמה זו התבהר לנו מתוך ניסיונה של חברתנו ועמיתתנו לעבודה, דיאן צימרמן (Zimmerman), שהייתה רשומה בתוכנית הדוקטורט בנושא של התפתחות ארגונית. באותו זמן היא כיהנה כמנהלת בדיוויזיה, קליפורניה. דיאן וצוות מוריה לקחו על עצמם את נורמות שיתוף הפעולה כמטרת הלמידה המשותפת. כמנהיגה מיומנת ועקבית, דיאן ידעה שעליה ליישם את הנורמות האלה באינטראקציות שלה עם מבוגרים ותלמידים כאחד. כדי לקדם את למידתה העצמית, היא חיפשה באופן מתמיד הזדמנויות לשלוט במיומנויות תקשורת אלה ולשלבן.

בשלב מוקדם של תוכנית לימודיה, המרצים ארגנו התנסויות למידה בקבוצות עבודה קטנות. התלמידים חולקו לקבוצות קטנות והועלה בפניהם לדיון נושא שנוי במחלוקת. עד מהרה הגיעו רוב הקבוצות למצב שבו כולם צועקים בלהט רגשות מבלי להקשיב אחד לשני. קבוצתה של דיאן אימצה מסלול שונה לחלוטין. לאחר זמן מה התקבצו סביבם המרצים המופתעים – מאחר שבדרך כלל הפעילות עוררה תגובות כמו אלה של הקבוצות האחרות. כשלא יכלו לשלוט עוד בסקרנותם, הם שאלו את קבוצתה של דיאן מה מתרחש אצלם. בשלב זה הודתה דיאן שהיא התאמנה בנורמת האיזון שבין הגנה על רעיונותיה לבין שהייה, שחזור, והתעניינות ברעיונותיהם של האחרים. על בסיס הדוגמה האישית שלה בלבד נקבעה הנורמה הזו בקבוצתה.

הכוונה בהגנה על רעיונותיך היא להשפיע על חשיבתם של אחרים. חברי קבוצות מנסים לעתים להשפיע בקולניות ובלהט. הגנה פועלת באמצעות חשיפת ההיגיון והשתלשלות החשיבה המשמשים בסיס להנחות ולסיכומים.

הגנה על רעיונות משכנעת יותר שהיא מתוכננת להשפיע על מגוון רחב של קהלי יעד. חושבים מכלילים מגבירים את השפעתם כשהם לומדים ליצור מסגרת המתאימה לאלו שחושבים באופן קונקרטי וסדרתי. אלה החושבים בהיגיון ועל סמך עובדות

הכוונה בהגנה על רעיונותיך היא להשפיע על חשיבתם של אחרים.



מגבירים את השפעתם כשהם לומדים לשוות לרעיונותיהם מסגרת של רגשות ותחושות. יכולת זו "למתוח" את העדפות החשיבה שלך היא שמשפיעה על חברי הקבוצה להקשיב זה לזה ולהשתכנע על ידי השקפות ועמדות של אחרים (טבלה 3-1).

פיתוח של קבוצות


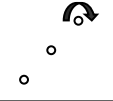
רקדני בלט מתאמנים בסדנאות שקירותיהן מצופים במראות על מנת לעקוב אחר יציבתם והדיוק בתנועותיהם. גם קבוצות משתפרות באמצעות שיקוף (רפלקציה). רשימת מצאי לנורמות לשיתוף (נספח 2) מיועדת למטרה זו.

כאשר הקבוצות מצויות בשלבי התפתחות מוקדמים, יחידים יכולים למלא את רשימת המצאי. כשטופס הרשימה מולא, הוא הופך בסיס לדיון על פיתוח מיומנויות ומידע בסיסי ונקודת מוצא להצבת מטרות ליחידים ולקבוצות. אנו מעודדים את הקבוצות לשלוט באחת או בשתיים מהנורמות בכל שלב ולא לנסות להתמודד עם כולן יחד.

בקבוצות מאורגנות בעלות ניסיון עבודה משותף, רצוי לתת לתת-קבוצות בתוך למלא את הטופס. בזוגות או בשלישיות הם יוכלו למלא את הטופס ולדרג את אופן ומידת השימוש של הקבוצה כולה בכל אחת מן הנורמות. לאחר מכן כל תת-קבוצה יכולה להשוות את הערכתה עם זו של שאר התת-קבוצות. בדרך כלל הקבוצות מגלות שלא כל החברים תופסים באותה הצורה את ההתנהגויות שהופעלו במהלך המפגש. שיחה זו מובילה להצבת מטרות ליחידים ולקבוצות.

סולם ליקרט (נספח 3) מספק כלי שימושי לקידום הערכה עצמית וקבוצתית. מעקב סדיר, במקביל להפעלת רפלקציה, שומרים על חיותן של הנורמות ומדורבנים להתקדמות מתמדת. בנוסף לכך, כלי פיתוח הקבוצות הכוללים רפלקציה המתוארים בפרק 8 מסייעים להעלאת המודעות והמיומנויות האישיות והקבוצתיות גם יחד.

ארבע היכולות של חברי הקבוצה ושבע הנורמות לשיתוף פעולה הן יכולות ומיומנויות חיוניות לבניית קבוצות שיכולות להגיע להישגים גבוהים. הן פועלות במספר מסגרות מעשיות שמסייעות בידי הקבוצות לפתח משמעות משותפת ולהגיע בנועם לידי החלטות. בפרק הבא נדון בשתי דרכי דיבור בקרב מבוגרים המשפיעות על יכולת הלמידה של תלמידים. שתי הדרכים, דיאלוג ודיון, מסתמכות על היכולות והנורמות של חברי הקבוצה.

| | |
|---|---|
|  |  |
| אסטרטגיות | מהלכים |

טבלה 3-1. מציאת האיזון שבין הגנה על רעיונות לחקירה

מבנה הגנה על רעיונות

הציגו את צורת החשיבה שלכם ואת שיקוליכם.

קבעו את הנחותיכם. "אני מניח/ה שאלו הם הגורמים ל..."

תארו את שיקוליכם. "הגעתי למסקנה זו מכיוון ש..."

תארו את רגשותיכם. "אני חש/ה _____ כלפי הנושא מכיוון ש..."

הבדילו בין מידע לפרשנות. "זה המידע שיש בידי. אציג אותו בצורה האובייקטיבית ביותר שאפשר. לדעתי משמעות המידע היא ש..."

חשפו את זווית ראייתכם. "אני רואה זאת מנקודת הראות של..."

הציגו את ההקשר הרחב יותר המקיף את הנושא. "מספר קבוצות יושפעו מהצעתי".

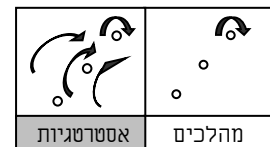
תנו דוגמאות קונקרטיות. "כדי לקבל תמונה בהירה יותר, תארו לעצמם שאתם בבית-ספר חדש ו..."
 בחנו את הנחותיכם ומסקנותיכם.

עודדו אחרים לחקור את רעיונותיכם, הנחותיכם ואת המידע שבידכם. "מה דעתכם על מה שאמרתי זה עתה? האם אתם מגלים חולשות במערכת השיקולים שלי? מה הייתם מוסיפים?"

חשפו את הנקודות הפחות ברורות. "זהו תחום שאולי תוכלו לעזור לי להתמודד עמו..."

שמרו על פתיחות. עודדו את האחרים להציג זוויות ראייה אחרות. "באילו מובנים זווית הראייה שלכם שונה משלי?"

חפשו הכללות, השמטות וסילופים. "האם יש מביניכם כאלה שחושבים שבהצגת דבריי אולי השתמשתי בהכללות גסות, השמטתי מידע, או שהצגתי את הנתונים בצורה שגויה?"



מבנה החקירה

בקשו מהאחרים לחשוף בפניכם את אופן חשיבתם.

השתמשו בשפה שאיננה תוקפנית ובקול נעים ומקרב. "האם תוכל לעזור לי להבין את חשיבתך פה?"

השתמשו בדפוסי שהייה, שחזור, שאילת שאלות הבהרה או חקירה.

השתמשו בשפה הססנית. "מה הם כמה מ... כיצד תוכלו אולי... מה הם רעיונותיכם לגבי...?"

חקרו כדי לגלות את הערכים, האמונות, המטרות, ההנחות, הדוגמאות, או המשמעות. "כיצד זה מתקשר לנערכיך, אמונותיך, מטרותיך או הנחותיך?" "תנו לי מספר דוגמאות של מה שעשוי לקרות לדעתכם אם נפעל לפי הצעתך?" "כיצד זה מתקשר לדאגותיך האחרות?"

הסבירו את סיבותיכם לעריכת החקירה. "אני שואל על הנחותיך פה מכיוון ש..."

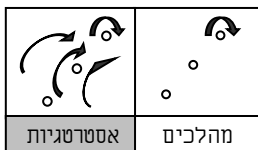
הזמינו בדיקה עצמית. "אילו שאלות את מעלה לגבי חשיבתך שלך?"
השוו בין הנחותיכם להנחותיהם.

בדקו הנחות אחרות. "האם תסכימו שכל אחד מאתנו ירשום את הנחותיו, נערוך ביניהן השוואה, ונבדוק האם עשויות להיות גם הנחות נוספות בנושא זה?"

בדקו את הבנתכם לגבי הנאמר באמצעות שהייה, שחזור, וחקירה. "יש לך, אם כן, השגות על האופן שבו הקבוצה שלנו מתפקדת והיית רוצה לראות יותר ליכוד ומיקוד האנרגיה. מהן מחשבותיך על האופן שבו זה עשוי להיראות ולהישמע בפועל?"

בחנו את דברי האחרים על ידי כך שתבקשו לתת לכם הקשר רחב יותר ודוגמאות. "כיצד הצעתך עשויה להשפיע... באיזה צורה רעיון זה דומה ל... בבקשה חלוק עמנו דוגמה טיפוסית של..."

חשפו את תהליכי ההקשבה שלכם. "ניסיתי לקלוט נושאים. עד עכשיו שמעתי שניים. האם יש אחרים?"



הערות

- ¹ William Baker, John Dyer, Laura Lipton, Peg Luidens, and Marilyn Tabor.
- ² Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon .
- ³ Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- ⁴ Baker, W., Costa, A. L., & Shalit, A. (1997). The norms of collaboration: Attaining communicative competence. In A. L. Costa & R. M. Liebmann (eds.), *The process-centered school: Sustaining a renaissance community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ⁵ Rowe, M. B. (1986, January-February). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 43-49.
- ⁶ Lipton. L., & Wellman, B. (1998). *Pathways to understanding: Patterns and practices in the learning focused classroom*. Guilford, VT: Pathways.
- ⁷ Ibid.
- ⁸ Bandler, R., & Grinder, J. (1971). *The structure of magic*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- ⁹ Burgoon, J. K., Buller, D. B., & Woodall, W. G. (1989). *Nonverbal communication: The unspoken dialogue*. New York: Harper & Row.
- ¹⁰ Lankton, S. (1980). *Practical magic: A translation of basic neurolinguistic programming into clinical psychotherapy*. Capitola, CA: Meta.
- ¹¹ Ledoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- ¹² Senge, P. M., et al. (1994). *The fifth discipline fieldbook*. New York: Doubleday.