

נספחים

נספח א

אסטרטגיה מטה-קוגניטיבית לסילוק דעות קדומות בתקשורת בין-תרבותית

המקרה שלהלן נבחר מתוך מחקרים על הוראה של מגוון תלמידים, שנאספו על ידי "מעבדת המערב הרחוק למחקר חינוכי". מגבלות המקום מאלצות אותנו לבחור בדוגמה אחת בלבד. אמת המידה לבחירתנו היא הדרגה הגבוהה של מטה-קוגניציה שבה משתמשת המורה, המדגימה בצורה מקיפה את אסטרטגיית סילוק הדעות הקדומות שנציג בהמשך. במקרה זה, מורה מסוימת שבה להורות לאחר 15 שנות הפסקה, והיא נמצאת בשנת ההוראה הראשונה שלה. המורה מלמדת בבית ספר תיכון באזור מצוקה, ותלמידי השיעור השלישי שלה הם ברובם אפרו-אמריקניים. בשעה שאתם קוראים, אנו מזמינים אתכם להפוך בעובדה שהדרמה שכאן עשויה להתרחש בחייו של כל מורה, בכל שכבת גיל, בכל גזע ובכל רקע חברתי-כלכלי. ההבדלים שבין התפיסות והציפיות של התלמידים לבין אלה של המורה, הם שיוצרים את דינמיקות התקשורת המורכבות להפליא. אנו מבקשים להפנות את תשומת לבו של הקורא לדרך הטיפול של המורה במטה-קוגניציה שלה עצמה ולהחלטות שהיא מקבלת כתוצאה מכך.

המורה מתארת את יום ההוראה הראשון שלה בבית הספר:

דומה כי מה שעברתי בהכשרה בשלושת השבועות הראשונים, או בשני השיעורים הראשונים של אותו יום, לא הכין אותי כלל למה שהייתי עתידה לפגוש בשיעור השלישי. התלמידים היו רעשנים הרבה יותר בהיכנסם. כאשר פתחתי בנאום האידאליסטי שלי על כך שהם השחקנים, הכוכבים, המבצעים, ואני המאמנת שלהם, הם צחקו, ומישהו קרא "מי החלוץ? איפה הכדור?". בעוד התלמידים בשני השיעורים הראשונים היו שקטים וקשובים בשעה שדיברתי על ההזדמנויות המיוחדות העומדות בפני בני "מיעוטים" משכילים בעשורים הבאים (כאשר מספרם של האמריקנים הלבנים פוחת בעוד מספרם של כל המיעוטים גדל),

התלמידים בכיתה זו לא גילו בדברי כל עניין. ככל שניסיתי להסביר את תפיסת "בית הספר התיכון החדש" - עם ציפיות חדשות אמתיות - כך הפכו התלמידים לחסרי מנוחה יותר. מישהו מלמל שבית הספר הישן היה בסדר גמור.

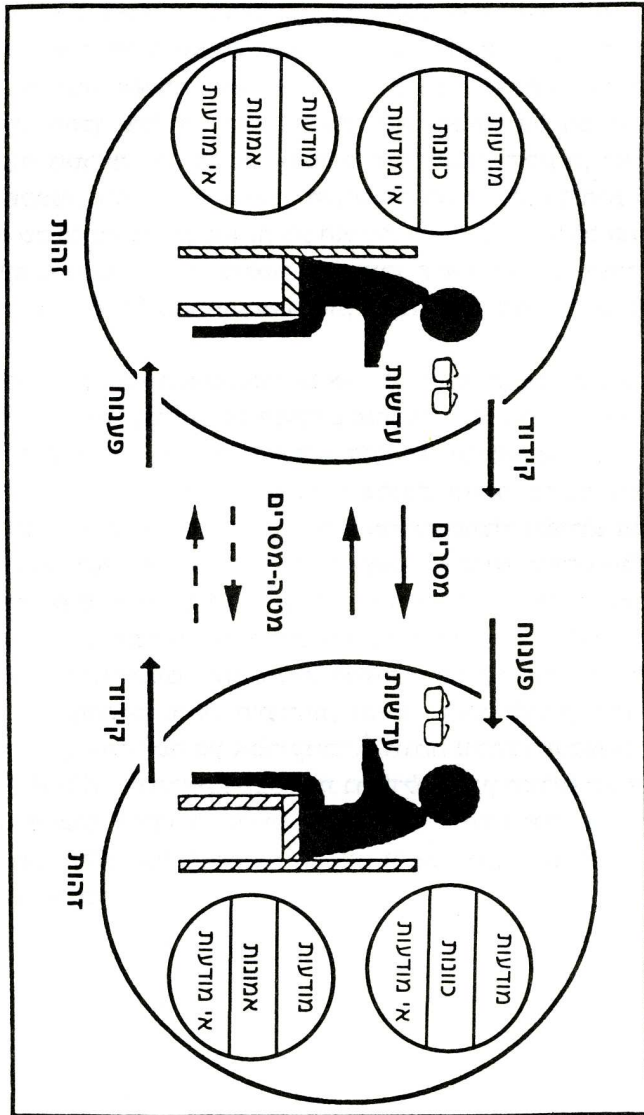
רבע שעה לאחר תחילת השיעור פסעה לתוך הכיתה צרה צרורה. ורוניקה, מוצקה, שחורה, דחוסה בתוך שמלה אדומה כאש, פסעה לקראתי באטיות ובחוצפה ותפסה את מקומה בכיתה בצורה הבולטת ביותר האפשרית. היא חייכה בערמומיות ואמרה בקול צרוד ורם, "מה את, איזה מין סוג של מטיפה לבנה מזויפת?". הכיתה פרצה בצחוק ושלשה נערים שחורים גדולים קפצו פתאום ממושביהם והחלו לרקוד ברחבי החדר, כשהם מבצעים ראפ ספונטני על המצב, מוחאים כפיים וקוראים "כן, אחותי!" כך פגשתי את ורוניקה, את טרביס, את לי ואת "לארי לאב". עד מהרה התחלתי לכנות אותם "כנופיית הארבעה"⁵.

מצב זה, שהוא קשה ביותר, מדגים בעיה שכיחה: כיצד לבחור בתגובה שתהלוך באופן הטוב ביותר את הנוכחים ואת המצב. המצב, במקרה זה, הינו מורכב יותר, בשל ההבדלים התרבותיים המהווים חלק ממנו - גיל, גזע, ערכים, סמכות של מעמדות ומעמד חברתי-כלכלי.

מובן שבחירת תגובה הולמת במצב זה חשובה לרווחתם של התלמידים ושל המורה. אולם גם כאשר התנאים נוטים פחות להתלקחות, בחירת התגובה ההולמת היא חשובה, משום שתגובות בלתי הולמות עשויות להוליד כעס, כאב, חשדנות, חרדות, פחד, ויתור, כמו גם מחשבות ורגשות נוספים, המחבלים בהשגת המטרה. ככל שההבדלים בין המאמן לבין האדם שאותו הוא מאמן גדולים יותר, בהקשר של תבניות תפיסה, עיבוד ותקשורת, וככל שהאדם מודע פחות לאותן תבניות, כך גדל ערכה של האסטרטגיה המטה-קוגניטיבית לסילוק דעות קדומות שאנו מתארים כאן. תרשים א-1 מציג מספר דינמיקות חשובות, המתקיימות בכל תקשורת בין-תרבותית. כל אדם משתתף בדו-שיח מתוך נקודת המבט של תחושת הזהות שלו. הזהות בנויה מאמונות מודעות ובלתי מודעות, בנוגע למטרות, צמיחה אישית, הזדהות עם מקצוע, מגדר, גזע, דת, תאוריות בנוגע ללמידה, מעמד נרכש, פירוש למניעיהם של אחרים וכדומה. כוונות של הרגע בנוגע לדברים שאדם רוצה להעביר או "לקבל" ממערכת יחסים, הולמות תחושה זו של זהות אישית. גם אלו מצויות ברמות לא מודעות ומודעות, כאשר הכוונות הלא מודעות תורמות למסרי-על (אני מסוגל, אתה פחות, לפיכך אני אנחה אותך לפתרונות; כגבר, מצפים ממני לעזור, לפיכך אציע פתרון; אני שומע את אי-הנוחות שלך, אני רוצה שתדע שאינך לבדך, לכן אספר לך על התנסות דומה שהייתה לי).

לעתים קרובות, מסרי-העל הם הגורמים למרבית הקשיים בתקשורת. אנו סבורים שהסיבה העיקרית לכך היא טבעם הלא מודע, ביחס לשולח ולמקבל כאחד. הזכר האנגלו-סקסי פותח את הדלת לאישה ההיספנית. ייתכן שהכוונה שאליה הוא מודע היא שאיפה לאדיבות ולהתנהגות מנומסת. ייתכן שכוונתו הלא מודעת היא לאותת על הבדלי מעמד באמצעות מסר-על של שליטה: האישה זוכה לעבור ראשונה, לא משום שזוהי זכותה, אלא משום שהגבר העניק לה רשות, ולפיכך היא מוצבת בעמדה של כפופה לו. אם זהותה של האישה, המורכבת מסך כל אמונותיה המודעות והבלתי מודעות, קולטת את כוונתו הלא מודעת של הגבר, קרוב לוודאי שתמחה על מחוותו המנומסת, והוא יהיה מבולבל וכעוס בשל תגובתה.

לבסוף, כפי שאנו רואים בתרשים א-1, כל מסנני התפיסה שבחנו בפרק 4 - מערכות ייצוג, סגנונות קוגניטיביים ואחרים - יהוו את העדשות שדרך מבודדים ומפענחים את התקשורת. הקוראים יתרשמו מן המידה שבה תקשורת זו עשויה להפוך לעשירה ומורכבת כאשר מדובר בהבדלים תרבותיים מרובים, בייחוד כאשר דרכים אחרות לעיבוד ולפירוש תקשורת אינן בנמצא. מאמן אנגלו-סקסי, למשל, עשוי לפרש את השקט של עמיתו האסייתי כחוסר אסרטיביות, כאשר הוא אינו מכיר בכך שייתכן שעמית זה מעריך התמדה יותר מאשר התבטאות בקול רם. דבורה טנן (Tannen) מדווחת כי "אמריקנים ביוון, חשים לעתים קרובות שהם עדים לוויכוח כאשר הם שומעים שיחה ידידותית, מאחר שהיא לוחטת יותר מכפי שהייתה אילו התקיימה בין אמריקנים".⁶ דוגמה נוספת: הבלשנית דבורה שריפריין (Schriffirin) הראתה שבשיחות בפילדלפיה, בין יהודים יוצאי מזרח אירופה ממעמד העובדים, גברים ונשים כאחד, ויכוח ידידותי הוא דרך להביע חברותיות. אנשים שמחוץ לתרבות זו עשויים בקלות לפרש שיחות אלו שלא כהלכה.



תקשורת בין תרבותית

תרשים א-1
תקשורת בין תרבותית

הדבר מביא אותנו לבחון את האסטרטגיה לסילוק דעות קדומות המוצגת בתרשים 2.- על מנת להדגים זאת, הבה נשוב לדוגמה שציטטנו לעיל של הכיתה בבית ספר התיכון העירוני. המורה כותבת:

במהלך אותם ימים ראשונים של סיוט, חשתי שנקלעתי למצבים הגרועים ביותר ששמעתי על שכונות המצוקה: ניבול פה, גסויות, הישגים נמוכים, מיניות בוטה, שיחות מתמידות על אלימות, אקדחים, סמים. תלמידים אלו היו קבוצה מפחידה בכל צבע שהוא, אולם העובדה שהיו שחורים נדמתה תחילה כמחסום. לא הייתי בטוחה למה באמת עליי לצפות מהם. האם היו באמת מסוגלים להתנהג כהלכה? האם נזקקו להוראה מסוג אחר?

מה שהציל אותי מהאשמת כל התלמידים השחורים, הייתה העובדה הברורה לעין שבשני השיעורים הראשונים שלי, היו לי תלמידים נפלאים מכל הקבוצות האתניות, שהתנהגותם הייתה מנוגדת לסטראוטיפים אלו של שכונות המצוקה - הם היו מנומסים, התנהגו היטב, והפגינו מיומנויות שונות. מיומנויות הדיבור והכתיבה שלהם יאפשרו להם לבטח להתחרות בעתיד בהצלחה על מקומות עבודה או על מקומות לימוד במכללה. לעונג היה לי להכירם ולעבוד עמם.

בהדרגה, הבנתי שתעלוליהם של "חברי הכנופיה" ייצגו בפשטות התנהגות גרועה ותו לא. הדרכים התרבותיות שבאמצעותן בטאו התנגדות לסמכות, היו רק על פני השטח, כמו צבע העור. ההצלחה בבית הספר, או בכל דבר אחר, תלויה, באופן בסיסי, בגישות מסוימות שהן אוניברסליות. הציפיות הגבוהות של בית הספר מן התלמידים לא היו קשורות בצבע. למען החבורה, למעני ולמען שאר הכיתה, היה עליי לשלוט במצב.⁷

בנסיבות אלו, במהלך הזמן, המורה מפעילה באורח אינטואיטיבי אסטרטגיה מטה-קוגניטיבית לסילוק דעות קדומות. היא עושה זאת על ידי כך שהיא ממקדת תחילה את מודעותה בתגובותיה שלה - הכעס, הפחד, השיפוט והדעה הקדומים שלה. לאחר מכן, מתוך עמדה מנותקת יותר, עמדה של צופה, היא נעשית ערה לגורמים התורמים לדעה הקדומה שלה ובודקת אילו נתונים תומכים ואילו אינם תומכים בתחושתה כי "העובדה שהיו שחורים נדמתה תחילה כמחסום".

בשלב הבא, היא מעבדת נתונים בנוגע למצבה הפנימי ולגירויים החיצוניים, ומחליטה שבכוונתה למצוא פתרון:

יום אחד, כאשר הסתכלתי בפניהם, ראיתי שהאומללות שחשתי השתקפה בעיניהם. התלמידים הטובים היו חסרי אונים לנוכח המצב הקשה. נראה ש"כנופיית הארבעה" אינה מסוגלת, למעשה, להפגין מנהיגות חיובית. הבנתי שאני האדם היחיד בחדר שמסוגל לפתור את הבעיה. הייתה זו האחריות שלי! אף על פי שלא גרמתי בכוונה תחילה לבעיות, היה זה

תפקידי למצוא פתרון. היה עליי להיות לא רק מורה, אלא מנהיגה אמתית בפתרון בעיה של הקבוצה.

המורה שוקלת אפשרויות. היא מחליטה לגלות לכיתה עד כמה היא חשה אומללה ולשתף את התלמידים בחיפוש אחר פתרון. בשלב השלישי, היא **מפתחת את התכנית ובוחרת אותה**, ולבסוף זוכה להצלחה.

מאוחר יותר, היא מגיעה למסקנה כי:

העוני הוא האויב האמיתי. השאיפה שלי מדי יום, היא לסייע לתלמידים להתגבר על מה שאני מכנה המנטליות של העוני - האדישות, העצלות, חוסר התקווה - שלבטח תדון אותם לעוני נצחי, אלמלא יוכלו לראות אל מעבר לה. האם אנו חשים באמת שהיחיד, באמצעות מאמציו שלו, יכול להצליח? רוב תלמידיי חשים שהם יכולים, וכך גם אני חשה.

תיארנו את השימוש באסטרטגיה לסילוק דעות קדומות במסגרת מצב מורכב למדי, כאשר אירועים ותקשורת מתרחשים בין אנשים רבים ולאורך זמן. מאמנים מיומנים משתמשים באסטרטגיה לסילוק דעות קדומות גם בהקשרים של אחד לאחד.

למשל, קימברלי וקווין יושבים בחדר המורים ביום שישי ואוכלים חטיפים. קווין מספר על שיחה שהייתה לו עם ארבע מחברותיו לעבודה. הוא הציג בפניהן את האופן שבו הוא מבין את הנחתו של ג'וזף קמפבל (Campbell), שעל פיה נשים אינן זקוקות לטקסי חניכה, כיוון שהתפתחות פיזיולוגית טבעית מובילה אצלן לגילויים חיצוניים של התבגרות. הוא אומר לקימברלי, "הן ממש הפגיו אותי כאשר אמרתי שנשים אינן זקוקות לטקסי חניכה, שזה פשוט קורה אצלן". קימברלי מודעת לאי-הנוחות שהיא עצמה חשה בנוגע להצהרתו של קווין, אך מצליחה, בתשובתה, להפעיל אסטרטגיה לסילוק הדעה הקדומה שלה עצמה.

כפי שאנו מדגימים בתרשים א-2, שלושת השלבים העיקריים של אסטרטגיה זו תואמים את שלבי התשומה, העיבוד והתפוקה, שבדגם התפקוד האינטלקטואלי האנושי, המתואר בפרק 5. תחילה, כאשר היא **ממקדת את מודעותה** בתגובותיה לנאמר ומתרחקת ממצב אגוצנטרי, קימברלי צופה בקווין בקפידה ומעלה השערות, תוך שימוש בהנחות מוקדמות חיוביות בנוגע לנקודות המבט שלו ביחס למסר שהעביר ולדרך שבה העביר אותו. לאחר מכן, היא **מעבדת נתונים הנוגעים לסביבה הפנימית והחיצונית**, על ידי כך שהיא סורקת פעם נוספת את המסרים הלא-מילוליים של קווין ושלה עצמה, מחליטה מה תהיה כוונתה בתגובתה

לקווין, בוחנת את הרפרטואר שלרשותה על מנת לבחור סוג הולם של תגובה בהקשר זה, ומבצעת בדיקה על מנת לוודא את מידת הבטיחות של תגובה זו, למקרה שאכן תעשה בה שימוש. לבסוף, היא **מפתחת ובודקת תגובה** לקווין, באמצעות בחירה באחד מתוך מספר מצבי תקשורת רבי עצמה (כגון היותה צופה סקרנית או מנותקת, העברת מסר של אהבה, פניה אל הטוב שהיא מניחה שקיים באדם האחר, או שאילת סגנון תגובה שעוצב על ידי אדם אחר), היא מקודדת את המסר שלה במילים ובאותות לא-מילוליים, מוסרת את תגובתה, ואחר כך מודדת את השפעת תגובתה על קווין.

שיחה זו בחדר המורים היא בבחינת חילופי דברים פשוטים למדי, שאינם הופכים לסיבוכים בשל שימוש בקודים לא מילוליים שונים, כמו תבניות תרבותיות של הסטת המבט או שמירה על קשר עין. כמו כן, הבדלי ערכים תלויי תרבות אינם מכבידים עליה, כמו, למשל, הערכת הסבלנות של האינדיאנים, בניגוד להערכתם של אמריקנים אחרים את הפעולה המהירה. אין גם בלבול באשר למשמעות המסר, כפי שקורה ביוון, שם אנשים מראים לעתים קרובות שאיכפת להם על ידי כך שהם מורים לאחרים מה עליהם לעשות, דבר שעשוי להטריד אמריקנים רבים ולהתפרש כחוצפה. עם זאת, האסטרטגיה שתוארנו לסילוק דעות קדומות בתקשורת פועלת באותה מידה של הצלחה בהקשרים בין-תרבותיים של הרגע, כפי שהיא פועלת בדוגמה שלעיל, במהלך דיון שנמשך מספר ימים.

האסטרטגיה לסילוק דעות קדומות עשויה להיראות גמלונית ומסובכת, ואכן כך היא, כאשר אנו נאלצים לתאר אותה תיאור קווי על גבי הנייר. אולם, למעשה, היא מהירה כברק ודורשת רק משאב אחד על מנת ליישמה בהצלחה. משאב זה הוא מודעות. אנו יודעים שעלינו להתחיל לנקוט באסטרטגיה ברגע שאנו חווים אי נוחות כלשהי בדיון בין-תרבותי או בין-מגדרי כלשהו, או בכל דיון אחר. למשל, כאשר אנו חשים שינוי במצבנו הפנימי, כאשר אנו שמים לב לכך שאנו חשים מאוימים, בלתי מובנים או כועסים, כאשר אנו שמים לב לכך שאנו נבוכים בנוגע למתרחש, נעים בחוסר נוחות או שומעים שינויים בתבניות קולנו, אנו יכולים להשתמש במידע זה כרמז לכך שעלינו למקד את המודעות שלנו. דבר זה פותח את התהליך, ובעזרת תרגול אחד או שניים של אסטרטגיית סילוק הדעות הקדומות, כל השאר הופך להיות אוטומטי.⁸

תרשים א-2

אסטרטגיה מטה-קוגניטיבית לסילוק דעות קדומות

1. מיקוד המודעות

- (א) קימברלי מבחינה באי-הנוחות שלה עצמה. אמירתו של קווין אינה תואמת את ניסיונה, ולפיכך, היא רואה אותה כאמת חלקית.
- (ב) היא עוברת לעמדת צופה לא מעורב. במצב זה, היא נעשית ערה לאותו חלק במסר של קווין שיצר את אי-הנוחות שלה (מסרים לא-מילוליים וחלק מסוים מן המסר המילולי שלו).
- (ג) היא שמה לב לעובדה שהיא מעריכה את עבודתו של ג'וזף קמפבל, מקור המידע של קווין, וכן לעובדה שהיא סבורה כי, לעתים, קווין חסר כבוד כלפי נשים. כמו כן, היא מציינת לעצמה שהיא מאמינה שקווין הוא אדם חושב ובעל כוונות טובות, ושהיא חשה בטוחה בדו-שיח איתו - יש לה מידע על הנושא, והיא תופסת את ההנעה של קווין כטובה ומאמינה שכוונתו היא בפשטות למסור מידע.
- כל הפעילות הקוגניטיבית שלעיל, שהונעה על ידי הרגש, התרחשה בתוך שנייה אחת או שתיים. קצב מהיר להפליא זה של עיבוד תקף גם באשר לשלב השני.

2. איסוף נתונים

- מטרת שלב זה היא להעניק משמעות למצב ולבחור נתיב פעולה.
- (א) קימברלי בוחנת את המסקנות הארעיות שהסיקה מהרהוריה עד עתה, על ידי כך שהיא סורקת פעם נוספת את סביבתה החיצונית (המסרים המילוליים והלא-מילוליים של קווין, אלו שהיא זוכרת ואלו הנמסרים כעת), את רגשותיה שלה ואת שיחת ההסבר שניהלה עם עצמה, ובודקת את מידת ההתאמה ביניהם. כיוון שסריקת הנתונים העכשווית שלה מאשרת את מסקנותיה הקודמות היא ממשיכה ו... .
- (ב) מחליטה שכוונתה היא לחנך את קווין. היא תאמר לו שנוסף על הגילויים הפיזיולוגיים של השינוי מילדות לנשיות, הכרה חברתית חיצונית חשובה אף היא לצורך מתן תוקף רגשי. כוונה לא מודעת מצדה, היא מבינה מאוחר יותר, היא גם להישמע חכמה.
- (ג) קימברלי בוחנת כעת את הרפרטואר המודע של תבניות תגובה העומדות לרשותה, ההולמות את כוונתה ואת המצב. היא בוחנת תבנית אחת ו... .
- (ד) בודקת את מידת הבטיחות של התגובה שבחרה על ידי כך שהיא צופה האם תגובתו של קווין תהיה מסוכנת מבחינתה או לא.



3. בחינת התגובה

בעבור קימברלי, מטרת שלב זה היא לתקשר בצורה בטוחה ולממש את כוונות התקשורת שלה.

(א) קימברלי נכנסת למצב מנטלי שבו היא מדברת אל מה שהיא מניחה שהוא טבעו ההגיוני של קווין.

(ב) היא מקודדת את המסר שקודם לכן החליטה להעביר, ואומרת, "אני מבינה את הנקודה שלך", ואחר כך מפרטת בנוגע לטקסי חניכה של נשיות באמצעות מתן דוגמה לטקס חניכה שעליו היא יודעת, שהתבצע במדבר באמריקה. היא מסיימת באומרה שבכל תרבות קיים שלב מעבר ביולוגי, אולם בתרבות זו, כמו גם באחרות, הדבר מביש ומוסתר לעתים קרובות. בשעה שהיא אומרת זאת, היא מודדת בקפידה את תגובותיו המילוליות והלא-מילוליות של קווין, על מנת לקבוע האם התקשורת בטוחה ומשיגה את כוונותיה. כיוון שחלק מכוונות התקשורת שלה חבויות מתחת לרמה המודעת שלה (למשל, להישמע חכמה), חלק מן הכיול ומן ההתאמות בדרך שבה היא מעבירה את המסר שלה אף הם אינם מודעים. מכיוון שקווין אומר, "כן, זו בדיוק כוונתו של קמפבל", היא מרגישה שהקשיבו לה ואשרו את דבריה ברמה המודעת והלא מודעת כאחד.

נספח ב

מורים וזמן

שישה ממדי זמן ייחודיים זוהו בחשיבתם של מורים. אנו יכולים להגדיר כל מחשבה, מאורע, התרחשות או מצב הוראה, במונחים של רצף, סימולטניות, סינכרוניות, משך, קצב והיגיון של זמן. שישה ממדי זמן אלו פועלים ביחסי גומלין מתמידים עם מחשבותינו ועם ערכינו האחרים, ומשפיעים על החלטותינו היום-יומיות.

המונח **רצף** מתייחס לסידורם של אירועי הוראה במסגרת שיעור. מרבית המורים נוטים לחשוב ברצף בנוגע למה שיעשו בתחילת השיעור, מה שיקרה לאחר מכן, ובמידה שהשיעור הוא מוצלח, כיצד יסתיים. יתר על כן, מורים חושבים על השאלה היכן ממוקם השיעור ברצף הכולל: מה קרה לפני השיעור הנוכחי ומה יקרה אחריו, בין שהדבר יתרחש מחר, בחודש הבא או בשנה הבאה. מורים הולונומיים ברמה גבוהה מתכננים רצף, משום שהם רואים כיצד השיעור של היום משתלב במטרות ארוכות הטווח. הם מבחינים בקשרים בין התנהגויות של תלמידים מיום אחד למשנהו לבין התקדמות מצטברת לקראת תוצאות חינוכיות ארוכות טווח, ומסוגלים לקבוע סדר עדיפויות למטרות וליעדים, כך שיידעו אילו התנהגויות של התלמידים עליהם לחזק ומאילו עליהם להתעלם.

המונח **סימולטניות**, מתייחס ליכולת לפעול במסגרת מערכות סיווג מרובות בעת ובעונה אחת. פירושו של דבר הוא יכולתם של מורים ללמד לקראת יעדים מרובים, לתאם פעילויות רבות ושונות המתרחשות בכיתה בו-זמנית, לתכנן שיעור המשלב מספר ממדי למידה ולחשוב על מסגרות זמן מרובות. המחקר מצביע על כך שקיימים שישה ממדי זמן המשפיעים על אופן התכנון של מורים: שבועי, יומי, קצר מועד, ארוך מועד, קצר טווח, שנתי וארוך טווח.

המונח **סינכרוניות** מתאר את הכושר ללכד בזמן את כל הפעילויות המרובות, השונות והרציפות הללו. למשל, המורה יודע שהפעמון יצלצל בעוד 15 דקות, אולם שארית השיעור, כפי שתוכנן, דורשת 20 דקות. על מה עליו לוותר, או מה עליו להאיץ על מנת לסיים את השיעור כראוי? האם אפשר להשאיר חלק מן השיעור ליום המחרת? באיזו נקודה נכון לעצור?

המונח **משך** מתייחס לשאלה כמה זמן אורכת פעילות. במסגרת זמן נתון לשיעור, על המורה להחליט באיזה אופן להקצות זמן לפעילויות השונות או לשלבים השונים בשיעור. מורים חדשים הם לעתים קרובות בלתי מנוסים בממדי זמן אלו של משך ושל סינכרוניות. הם מתכננים, בדרך כלל, דיון בן 10 דקות, שבסופו של דבר גוזל את משך השיעור כולו. ידע זה מבשיל עם הניסיון.

המונח **קצב** מתייחס לקצב או למהירות שבה מנוהל השיעור. על המורים לתמרן קבלת החלטות באורח מתמיד בנוגע לדברים שיש לכלול או להוציא, ובנוגע לשאלה כמה זמן עומד לרשותם. מורים חשים לעתים קרובות את לחץ הזמן בשעת ההוראה. מורה מסוים להיסטוריה בחטיבת ביניים קרא פעם ביאוש, "אני פשוט לא יודע מה אעשה! הגעתי רק עד למלחמת האזרחים ואנו כמעט בחג הפסחא. אני לא חושב שאצליח להגיע להווה עד סוף שנת הלימודים!".

המונח **היגיון של זמן** מתייחס לאופן שבו התרבות שלנו תופסת את הזמן. התרבות המערבית היא "כרונו-לוגית" יותר - תפיסת הזמן שלנו היא, במידה מסוימת, קווית, מידית, רציפה וסופית. נוכל להתייחס לאנשים בתרבויות אחרות כ"פולי-לוגיים"; חיים מרגע לרגע. תפיסת הזמן שלהם מתפשטת יותר, זורמת, טרנסנדנטית ואין-סופית. בעוד תרבויות אחרות, כמו התרבות המזרחית, תרבות דרום האוקיינוס השקט והתרבות האינדיאנית, מעריכות את ההתנסות המדיטיטיבית, הרפלקטיבית, שבה עשויה להיות לזמן משמעות מועטת בלבד, הרי שהתרבות הטכנולוגית המערבית שלנו נוטה להעריך מהירות. אנו מתזמנים בחינות ומרוצים תחרותיים על מנת לדעת מי יכול לסיים ראשון ובמהירות הגבוהה ביותר. אנו מתלוננים כאשר הרכבות והמטוסים שלנו מאחרים. אנו רוכשים מיתקנים החוסכים עבודה, על מנת לאפשר לעצמנו להקדיש זמן להנאות אחרות.

האינדיאנים בני שבט האירוקי, רואים עצמם כמשרתי העבר וכממונים על העתיד. הם שואלים, "כיצד ההחלטות שאנו מקבלים היום הולמות את המסורת של הורי הורינו ואת שאיפותיהם של נכדינו?". הם שוקלים, "האם דבר זה יועיל לדור השביעי?". בניגוד לכך, תרבויות רבות אחרות נוטות לשאוף לתוצאות ולסיפוק מיידיים. כל אלה, כמובן, מחלחלים אל בתי הספר.

נספח ג

לשון האימון: הצגת שאלות

קיים מתאם ישיר בין הרמות והמבנים התחביריים של שאלות לבין הפקת החשיבה. מאמנים אפקטיביים משתמשים בשאלות בדרכים מכוונות המניבות תהליכים מנטליים רצויים אצל המורה. להלן מספר דוגמאות לתהליכים מנטליים רצויים ולאותות תחביריים הטמונים בשאלות והעשויים להפיק תהליכים אלו.

מפגש התכנון

אם תהליך החשיבה הרצוי אצל המורה הוא:	אזי המאמן עשוי לשאול: (האותות התחביריים מופיעים בהדגשה)
(תיאור) הצהרה על מטרת השיעור.	" במה יעסוק השיעור שלך היום?"
(תרגום) תרגום מטרת השיעור לכלל תיאורים של התנהגויות תלמידים שהן רצויות ושלאפשר להבחין בהן.	"כאשר השיעור יתפתח, מה לדעתך יעשו התלמידים?"
(צפייה) דימוי אסטרטגיות והתנהגויות הוראה שיסייעו לתלמידים בהתנהגויות רצויות.	"כאשר אתה מדמין את השיעור, מה אתה רואה את עצמך עושה על מנת להשיג תוצאות אלו אצל התלמידים?"
(רצף) תיאור הרצף שבו יתנהל השיעור.	" מה תעשה בתחילת השיעור? מה תעשה לאחר מכן ? בסוף השיעור? כיצד תסיים את השיעור?"
(הערכה) צפיית משך הפעילויות.	"כאשר אתה מדמין את פתיחת השיעור, כמה זמן אתה צופה שהיא תימשך?"
(הפעלת אמות מידה) ניסוח הליכים להערכת תוצאות (דימוי, הגדרה אופרטיבית והצבת אמות מידה).	" מה תראה את התלמידים עושים, או מה תשמע אותם אומרים, שיצביע על כך שהשיעור שלך מצליח?"

"מה תחפש בתגובותיהם של התלמידים על מנת לדעת האם הנחיותיך הובנו?"

(ביצוע מטה-קוגניציה) הכוונת התנהגות המורה עצמו במהלך השיעור.

"מהו הדבר שאתה מבקש שאחפש ושאתן לך משוב לגביו כאשר אני נמצא בכיתתך?"

(תיאור) תיאור תפקידו של הצופה.

מפגש המעקב

אזי המאמן עשוי לשאול: (האותות התחביריים מופיעים בהדגשה)

אם תהליך החשיבה הרצוי אצל המורה הוא:

"כאשר אתה חושב על השיעור, כיצד אתה חש שהשיעור התנהל?"

(הערכה) הבעת תחושות בנוגע לשיעור.

"מה ראית את התלמידים עושים (או שמעת אותם אומרים) שגרם לך להרגיש כך?"

(היזכרות וקישור) היזכרות בהתנהגויות של תלמידים שנצפו במהלך השיעור, על מנת לתמוך בתחושות אלו.

"במה אתה נזכר בנוגע להתנהגותך שלך במהלך השיעור?"

(היזכרות) היזכרות בהתנהגותו של המורה עצמו במהלך השיעור.

"מהו היחס בין מה שצפית בו למה שתכננת?"

(השוואה) השוואה בין התנהגותם של התלמידים בפועל להתנהגות הרצויה.

"מהו היחס בין מה שתכננת למה שעשית?"

(השוואה) השוואה בין התנהגותו של המורה בפועל להתנהגות המתוכננת.

"כאשר אתה חושב על מטרות השיעור, מה תוכל לומר על המידה שבה הושגו על ידי התלמידים?"

(הסקה) הסקת מסקנות בנוגע להשגת מטרות השיעור.

"מה חשבת כאשר החלטת לשנות את מבנה השיעור?" או

(ביצוע מטה-קוגניציה) ערנות המורה לחשיבתו שלו במהלך השיעור והכוונתה.

"מהם הדברים שהיית ער להם במעשי התלמידים, שאותנו לך לשנות את תבנית השיעור?"

<p>"אילו תחושות יש לך העשויות להסביר מדוע חלק מן התלמידים ביצעו דברים כפי שקיווית, בעוד שאחרים לא עשו כך?"</p>	<p>(ניתוח) ניתוח הסיבות לכך שהתנהגויות התלמידים הושגו או לא הושגו.</p>
<p>"מה עשית (או לא עשית) על מנת להשיג את התוצאות שביקשת?"</p>	<p>(סיבה-תוצאה) יצירת יחסים סיבתיים.</p>
<p>"כאשר אתה מהרהר בדיון, אילו תובנות או רעיונות גדולים אתה מגלה?"</p>	<p>(סינתזה) יצירת סינתזה של משמעות מתוך ניתוח השיעור.</p>
<p>"כאשר אתה מתכנן שיעורים בעתיד, אילו רעיונות פיתחת שאפשר יהיה להביאם לשיעור הבא או לשיעורים אחרים?"</p>	<p>(מרשם עצמי) מתן מרשם בנוגע לאסטרטגיות הוראה, להתנהגויות או לתנאים חלופיים.</p>
<p>"כאשר אתה מהרהר בשיחתנו, מה נתן לך מפגש אימון זה? מה עשיתי (או לא עשיתי)? מה סייע לך? מה אוכל לעשות באופן שונה במפגשי אימון בעתיד?"</p>	<p>(הערכה) מתן משוב בנוגע להשפעות מפגש האימון ומיומנויות המפגש של המאמן.</p>

השאלות שלעיל הן רק דוגמאות; הן אינן ממצות את הנושא ואינן אמורות להוות מרשם. מטרתן היא להראות את האופן שבו מאמנים מיומנים מציגים שאלות בדרך מכוונת. כוונתן היא לעורר את התפקודים הקוגניטיביים של ההוראה, לתווך אותם, ועל ידי כך, לקדםם. לפיכך, המאמנים מתמקדים בזריזות בשאלות, מחברים ומציגים אותן, על מנת לעורר באורח מכוון את התפקודים האינטלקטואליים של ההוראה.

מספר אסטרטגיות מילוליות

להלן דוגמאות לתבניות לשון, שעשויות להוביל מורים למצבים של יכולת, דיוק, מודעות ותלות הדדית.

יכולת

כאשר אדם חש תקוע וחסר אוניס, עליו לנסות שימוש **במרשם עצמי**, אסטרטגיה מילולית שמעבירה את האחריות מאחרים לאדם עצמו, ומניחה מראש שפעולתו של אדם מניבה תוצאות. באמצעות מרשם עצמי, האדם פועל על מנת להשפיע באורח מכוון על תוצאות מצב בעייתי.

כאשר מורה אומר, למשל, "אם ההורים אינם יכולים להניע אותם ללמוד, איך אתה מצפה ממני שאעשה זאת?", המאמן יכול לשאול: "מה היית יכול לעשות במסגרת הכיתה שלך על מנת להניע אותם?".

גישה אחרת היא **בחירה**, אסטרטגיה מילולית המזמינה את האדם לבצע סיעור מוחות בנוגע לגישות אפשריות למצב בעייתי. אסטרטגיה זו מכירה במצב של אי הכרת החלופות, ותומכת באדם ביצירת חלופות שמתוכן הוא יכול לבחור באפשרויות מעשיות ההולמות את המצב. מאמנים משתמשים בדרך הובלה זו רק כאשר ידד, עמית או תלמיד, מגיעים למצב של מבוי סתום בחשיבתם.

כאשר אדם אומר, למשל, "נגמרו לי הרעיונות! נראה שאיני יכול לגרום לתלמידים להיכנס לכיתה, לשבת ולהתחיל לעבוד". המאמן משיב, "האם היית רוצה לשמוע על דברים שראיתי מורים אחרים עושים? ראיתי מורה אחד כותב תרגיל על הלוח בתחילת השיעור. מורה אחר פתח את השיעור בבקשת תגובות על שלוש שאלות בעל פה. מורה אחר מסביר את המטלה לילדים, כאשר הם עומדים בשורה מחוץ לחדר לפני הכניסה לכיתה. מה מכל אלה נראה לך מתאים ביותר?".

המאמן יכול גם להשתמש בטכניקה של **תיקון תחושת השליטה בגורל**, אסטרטגיה המייחסת הצלחה למאמצים ספציפיים ולא לגורל או למזל. אסטרטגיה זו מסבה את תשומת הלב למשאבים האישיים שתרמו להצלחת המורה. אם המורה קורא, "זה היה יום המזל שלי", המאמן עשוי לחקור ולדרוש, "מה עשית **אתה** שגרם ליום להיות מוצלח כל כך?".

טכניקה אחרת היא שימוש בניסיון העבר. הטכניקה מעודדת את המורה לגשת למשאבים שלו עצמו, שנרכשו במהלך ניסיון העבר, וליישם במצבים עכשוויים. "אני רוצה שייצא מכאן!", קורא המורה. "הוא מפריע לכיתה כל הזמן. הוא עוזב ללא רשות". המאמן עשוי לענות, "חשוב על מקרה שבו הצלחת איתו. מה עשית באותו זמן שאפשר להשתמש בו במצב זה?".

מקצוענות

כאשר הערותיו של אדם נראות עמומות, נסו להשתמש בתקשורת מדויקת, אסטרטגיה מילולית המזמינה אדם לפרט בנוגע לכוונותיו. מורה עשוי, למשל, לומר, "וואו! הייתה לנו פגישת מחלקה נהדרת!". המאמן עשוי לחקור, "מאיזו בחינה בדיוק היא הייתה נהדרת?", או "כאשר אתה אומר נהדרת, על מה אתה חושב?".

אם מורה אומר, "באמת הייתי רוצה ללמוד דברים חדשים בחינוך", המאמן עשוי לחקור, "כאשר אתה אומר 'דברים חדשים', על מה אתה חושב?".

העלאת אמות מידה ספציפיות היא אסטרטגיה מילולית לשיפור אירועים. מורה עשוי לומר בצורה עמומה, "רק תאמר לי אם אני עושה עבודה טובה בבנייה מחדש של תכנית המתמטיקה שלי". המאמן יכול לחקור, "באילו אמות מידה היית משתמש על מנת לקבוע שזוהי עבודה טובה?".

אם מורה אומר, "חשוב לי מאוד שהתלמידים ילמדו", המאמן יכול להשיב, "אילו מדדים עשויים לאמת את העובדה שהם אכן לומדים?". לעתים, יש להתמודד עם עמימות של זמן. אסטרטגיות מילוליות מסוימות יסייעו בניהול זמן. אם המורה אומר, "שיעור זה יהיה שיעור חזרה", המאמן יכול לשאול, "אילו אירועים הובילו לשיעור החזרה? (קביעת רצף); כמה זמן אתה מתכנן להקדיש לכל אחד מן המושגים המרכזיים? (משך); במהלך שיעור החזרה, מה יעשו אותם תלמידים שכבר שולטים בחומר? (סימולטניות)".

מודעות

ביצוע מטה-קוגניציה מוביל אנשים לשקול את היחס שבין מטרות, מחשבות, תחושות וערכים פנימיים, לבין החלטות הנוגעות לאירועים חיצוניים. במפגש התכנון, המאמן עשוי לשאול:

מה תהיה ההחלטה החשובה שלך במהלך השיעור?
 כיצד תדע אילו סוגים של תגובות לספק?
 מה תכוון בשאלותיך?
 במפגש המעקב, המאמן עשוי לשאול:
 מה גרם להחלטתך לשנות את תכנית ההוראה שלך?
 מה עבר בראשך כאשר התלמידים הגיבו באופן זה?
 מה הייתה כוונתך כאשר אמרת... ?

חזרה מנטלית היא אסטרטגיה שמובילה אדם לדמות ולבצע באופן מנטלי פעילות מתוכננת.

מאמן : כיצד תדע שהשיעור מצליח?

מורה : באמצעות תגובות התלמידים.

מאמן : באילו אמות מידה תשתמש על מנת לקבוע מהי תגובה מספקת מצד התלמידים?

מאמן : אילו נתונים אני יכול לאסוף בעבורך?

מורה : אסוף דוגמאות של השאלות שאני מציג.

מאמן : כיצד תדע מתי להציג סוגים שונים של שאלות?

גמישות

בחירת כוונות היא אסטרטגיה שמובילה אדם לבחון את הכוונות החיוביות שבהתנהגותו של אדם אחר, באמצעות בדיקת נתונים מנקודות מבט אחרות ויצירת קישורים חדשים. מורה עשוי לומר, למשל, "לממשל לא איכפת מה קורה לתלמידים. כל בתי הספר נאלצים להשתמש באותו ספר לימוד למתמטיקה". המאמן עונה: "איזו תועלת אתה חושב שעשויים להפיק מכך תלמידים שעוברים לכאן ממחוזות אחרים?".

בדיקת סגנון היא אסטרטגיה המקדמת מודעות לסגנונות, לממדי הוויה, לאמונות, לערכים ולהתנהגויות שלנו עצמנו ושל אחרים ברגע מסוים. שאלות המקדמות מודעות זו הן שאלות כגון:

באילו סגנונות למידה משתמשים במידה הרבה ביותר בכיתתך?

כיצד אתה משווה את העדפות הלמידה שלך להעדפותיה?

איזו עמדה פילוסופית עשויה לגרום לגברת סנצ'ז לומר זאת?

תלות הדדית

חיפוש ערכים מתמקד בערך הפוטנציאלי של נקודות מבט שונות ושל עימות. כאשר מורה אומר, "העובדה שהם חלוקים בדעותיהם בנוגע לפרויקט גורמת לנו להתעכב", המאמן יכול להשיב, "בטווח הארוך, איזה ערך יהיה לאפשרות ליישב את המחלוקות כעת?".

חיפוש כישרונות מוביל את האדם לדמות יכולות פוטנציאליות של הקבוצה ושל חבריה. כאשר המורה אומר, נראה שהקבוצה הזו אינה מסוגלת להשלים את המשימות שהוטלו עליה", המאמן עשוי להשיב, "מה היית רואה אצלם או שומע מהם לו היו משלימים אותן?"; או, "אילו מיומנויות נדרשות להשלמת המשימה?"; או, "מהן נקודות העצמה הקיימות בקבוצה שאפשר לבנות עליהן?".

בנקאות משאבים מניעה אנשים מעמדה של בידוד לחיפוש עזרה ולהענקתה. כאשר אדם מודה, "אני תקוע", המאמן עשוי להשיב, "איזו עזרה דרושה לך? האם אתה מכיר כאן מישהו שמנוסה בכך?"; או, "לו זו הייתה הבעיה של סאלי, איך היא הייתה יכולה לגשת אליה? מה עוד הייתה יכולה לעשות? היית רוצה לשאול אותה?"; או, "איך יכולה הקבוצה לפתור זאת בעבודה משותפת?".

אסטרטגיית תמיכת הקבוצה מעלה בעיה לרמת המודעות והפתרון של הקבוצה. כאשר מורה אומר, "אני מלמד את הילדים לחשוב, אבל אז הם עולים לכיתה הבאה ואין לכך המשך", המאמן עשוי לשאול, "מה דרוש על מנת לבנות מחויבות של הצוות לחשיבה ביקורתית? האם תעלה סוגיה זו בפגישת המחלקה הבאה שלנו?".

סיווגים להערכת צמיחה ברפלקטיביות

גישה סיווגית להערכת צמיחתם של מורים לקראת רמה גבוהה יותר של רפלקטיביות, עשויה להועיל למאמנים כאשר הם בוחנים את השפעות מאמציהם לאמן מורים ולקדם את סביבתם. סיווגים הם מבנים תאורטיים המאורגנים באופן הירארכי, והם עשויים להוכיח עצמם כמועילים בניתוח צמיחה, בתכנון רצף שיעור או אסטרטגיית שינוי.

מחנכים, קרוב לוודאי, מכירים היטב את הסיווג של בלום (Bloom). להלן, שני סיווגים נוספים שמאמנים עשויים להשתמש בהם על מנת לנתח את צמיחתם של מורים לקראת מידה רבה יותר של אפקטיביות. שני הסיווגים הם **רמות הרפלקטיביות**¹ של ואן מאנן (*Van Mannen's Levels of Reflectivity*) ו**סיווג רכישת השפה הפדגוגית וההתפתחות המושגית בחשיבתם הרפלקטיבית של מורים** (*Pedagogical Language Acquisition and Conceptual Development Taxonomy of Teacher Reflective Thoughts - RPT*) שפותחה על ידי ספרקס-לנגר, סימונס, פש, קולטון וסטרקו.² אנו מספקים מידע על סיווגים אלו, על מנת שמאמנים יוכלו לשאוב מתוך רפרטואר רחב של אסטרטגיות במטרה לעקוב אחר רמות העניין והמטרות של חברי הצוות ולספק תיווך הולם מבחינה התפתחותית, שיוביל לצמיחה נוספת לקראת רמות התפתחות גבוהות יותר.

רמות הרפלקטיביות של ואן מאנן

ואן מאנן³ מבחין בין צורות שונות של חשיבה, שכל אחת מהן כוללת אמות מידה שונות לבחירה בין חלופות של נתיבי פעולה. להלן שלוש הרמות בצירוף דוגמאות.

רמה 1: המורה בודק טכניקות שיאפשרו לו להגיע ליעדים נתונים. המורה עסוק בעיקר באמצעים, יותר מאשר במטרות, בסוגיות של שיפור מיומנויות טכניות ספציפיות ומוגדרות חיצונית. ברמה זו, המילה "מעשי" מתייחסת ליישום הטכני של ידע חינוכי. **החשיבה עוסקת ביעדי הוראה, אסטרטגיות, תכניות שיעור, שליטה בכיתה והתקדמות התלמידים.**

בקצרה, החשיבה מוגבלת לסוגיות של שיפור מיומנויות טכניות ספציפיות ומוגדרות חיצונית.

מורה עשוי, למשל, לומר, "הייתי רוצה שהילדים יקראו באופן ביקורתי - שיבהירו את החומר הנקרא ויבקרו אותו. אני מבקש שהילדים יתחילו ללמוד כיצד להציג שאלות בשעה שהם קוראים. בשיעור היום נקרא ונבקר סיפורים. הייתי רוצה שיקראו ושידברו על מה שהם קוראים, כאשר הם מסבירים ומפתחים את רעיונותיהם. הייתי רוצה שיאמרו אלו שאלות הם שואלים על הסיפור".

אנשים המצויים ברמה 2, מפגינים רמה גבוהה יותר של רפלקטיביות. **המורה יוצר קשרים בין עקרונות לבין פרקטיקות.** הוא מבטא צורך להעריך את ההשלכות ואת התוצאות החינוכיות, האסתטיות והפסיכולוגיות של פעולותיו בהקשר חברתי (למשל, מבנה הארגון, תכנית לימודים קיימת, ציפיות מהמשרה ומערכת אמונות). הידע מוצג לעתים קרובות כבעייתי ולא כמוחלט. ההנחה היא כי כל בחירה חינוכית מבוססת על מחויבות ערכית של המעורבים בפרקטיקת תכנית הלימודים כלפי מסגרת פרשנות כלשהי. ברמה זו, המילה "מעשי" מתייחסת לתהליך הניתוח וההבהרה של התנסויות, משמעויות, הבחנות, הנחות, שיפוט מוקדם והנחות מוקדמות אישיות ותרבותיות במונחים מעשיים. תכנית הלימודים וההוראה-למידה נתפסות כתהליכים של ביסוס תקשורת והבנות משותפות. **ברמה זו, המוקד מצוי בפירוש ובהבנת ההתנסות במונחים של בחירות מעשיות.**

למשל, מורה עשוי לומר, "אני מאמין שהסיבה לכך שחלק מהתלמידים אינם מבינים את ההנחיות במתמטיקה היא שאני מציג זאת באופן מופשט מדי. עלי למצוא דרכים להציג מושגים באופן קונקרטי, ואחר כך לעבור להצגה מופשטת יותר. אני מתחיל להבין שמורים צריכים לראות את עצמם כאנשי מקצוע מתפתחים. עלינו להפוך להיות תלמידים לכל החיים של ההוראה שלנו עצמנו. במהלך שיעור זה, למדתי מתלמידי ממש כשם שהם למדו ממני".

רמה 3 היא הנקודה שבה המורה משתמש ברצינות מכוונת כאידאל, **בשאיפה נחושה לקראת מטרת חינוכיות ראויות וקהילה המושתתת על בסיס של צדק, שוויון וחירות.** רמה שלישית זו של חשיבה משלבת בין דאגות אתיות ופוליטיות של צדק חברתי, שוויון ואמנסיפציה. מורים עשויים לבטא את הקשרים שבין פעילות מקצועית לבין כוחות חברתיים ופוליטיים בחברה.

למשל, מורה עשוי לומר, "כאשר אני מהרהר במפגש שלנו, אני מבין עד כמה גדול השינוי שחל בי. זה היה שינוי איטי אך מתמיד בתוך כיתתי ומחוץ לה. לאחר כל המפגשים שקיימנו, אני מבין שכמה מן הממדים של החשיבה הביקורתית התעוררו בתוכי. לפני כן, מעולם לא חשבתי שהם קיימים שם, והשתמשתי בהם מבלי לחשוב על כך".

"השבוע מצאתי את עצמי מנהלת דיון עם משפחתי על צדק ציבורי, ועל השאלה מדוע אין מטפלים בצרכים אנושיים בחלקים אחרים של העולם, כמו בקובה ובסין. זכויות האדם? כיצד נוכל לשנות אותן? מה צודק ומה לא? ככל שדיברנו על כך, הצגנו שאלות עמוקות יותר והערכנו פעולות ומדיניות בארצות אחרות. ילדיי ובעלי היו מעורבים מאוד בדיון וראיתי שהם מעמיקים לחקור בנושא, מחפשים תשובות מאנשים אחרים וממקורות שונים".

"לאחרונה, אני מוצא את עצמי משתמש באסטרטגיות רבות של חשיבה ביקורתית עם ילדיי, כאשר אני מנסה לפתח אצלם כמה מן הגישות והערכים של חושבים ביקורתיים. כתוצאה מכך, לפני מספר ימים, לאחר ביקור של קרובי משפחה, משפחתי קיימה דיון על הזכויות והצדק של העם. ילדיי הציגו שאלות רבות על האופן שבו מתרחשים דברים אלה ועל הסיבות לכך. השווינו את עצמנו לארצות אחרות. שאלנו את עצמנו כיצד היינו יכולים לפתח ולשפר את המערכת שלנו על מנת להשיג מידה רבה יותר של צדק חברתי.⁴"

הסיווג של חשיבת מורים

תוך שימוש בסיווג רכישת השפה הפדגוגית וההתפתחות המושגית בחשיבתם הרפלקטיבית של מורים, מורים מתבקשים לתאר תקרית בהוראה, ולכתוב כל דבר הקשור בכך העולה במוחם. אחר כך מסווג התיאור, שעשוי להיות רחב או מתומצת, באחת משבע רמות:

שלב התיאור

רמה 1 - המורה אינו מסוגל לתאר דוגמה להוראה שהתרחשה לאחרונה.
רמה 2 - המורה מסוגל לתאר דוגמה להוראה שהתרחשה לאחרונה, אך ללא שימוש במושגים פדגוגיים (למשל, "לימדתי שיעור על עטלפים, והתלמידים ממש נהנו ממנו").

שלב הסיווג

רמה 3 - המורה מתאר דוגמה להוראה שהתרחשה לאחרונה, תוך שימוש במושגים פדגוגיים לתיוג האירועים (למשל, "לימדתי שיעור על עטלפים, וביצענו על הלוח סיעור מוחות בנוגע לכל מה שאנו יודעים עליהם. זוהי טכניקה של קריאה מונחית").

רמה 4 - המורה מתאר דוגמה להוראה שהתרחשה לאחרונה, תוך שימוש במושגים פדגוגיים לתיוג האירועים. אולם, כאשר הוא מתבקש להסביר מדוע השיעור היה מוצלח או בלתי מוצלח, הוא אינו מסוגל לקשור את התוצאות לעיקרון חינוכי מבוסס ורלוונטי (למשל, "זה עובד, משום שכל התלמידים משתתפים").

שלב ההסבר

רמה 5 - המורה מתאר דוגמה להוראה שהתרחשה לאחרונה, תוך שימוש במושגים פדגוגיים לתיוג האירועים. כאשר הוא מתבקש להסביר מדוע השיעור הצליח או לא הצליח, הוא מסוגל לקשור תוצאות לעיקרון חינוכי מבוסס ורלוונטי אחד או יותר (למשל, "הפעילות המקדימה עובדת משום שהיא מציבה את כולם באותה רמה ככל שהדבר אמור בידע קודם. היא יוצרת בראשם מסגרת, שבה ניתן להשתמש מאוחר יותר על מנת להבין את חומר הקריאה על העטלפים").

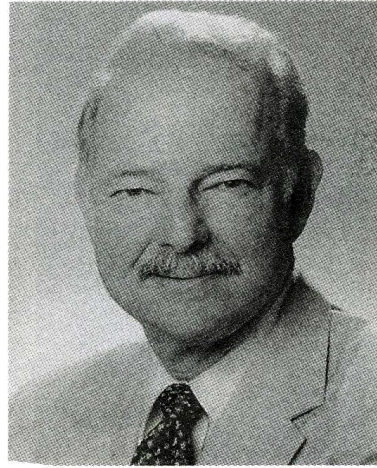
שלב התנאי

רמה 6 - המורה מתאר דוגמה להוראה שהתרחשה לאחרונה, תוך שימוש במושגים פדגוגיים לתיוג האירועים. כאשר הוא מתבקש להסביר מדוע השיעור הצליח או לא הצליח, הוא מסוגל לקשור תוצאות לעיקרון חינוכי מבוסס ורלוונטי אחד או יותר. בנוסף לכך, המורה קושר את השיעור לתלמידים, לכיתת הלימוד, לקהילה ו/או לחברה הרחבה יותר (למשל, "הילדים בקהילה זו באים מרמות שונות של רקע. לחלקם הורים עשירים מאוד, שלוקחים אותם למוזיאונים ולגני חיות ונוסעים עמם לטיולים. ילדים אחרים נחשפים מעט מאוד לעולם החיצוני. ההנחיה בפעילות הקריאה מעניקה לכל אחד הזדמנות לומר משהו").

רמה 7 - נוסף על הרמות הקודמות, המורה קושר את השיעור לעקרונות מוסריים/אתיים/חברתיים-פוליטיים אוניברסליים (למשל, "אם אנו רוצים להצליח בחינוך העירוני, חיוני לעודד ילדים ללמוד זה מזה. התחרות בין תלמידים שיש להם את כל היתרונות, לבין תלמידים שחסרים אותם, תהיה, כצפוי, לא הוגנת. ההנחיה במהלך פעילות הקריאה היא דרך נפלאה ליצור מידה מסוימת של שוויון ככל שמדובר בידע קודם. כולם מתחילים לקרוא על העטלפים כאשר הם נמצאים בערך באותה רמה של ידע קודם").

הערות

- .1 Van Mannen, M. "Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical". *Curriculum Inquiry* (1977): 6, pp. 205-228
- .2 Sparks-Langer, G.M., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A. and Starko, A. "Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It?". *Journal of Teacher Education* (1990): 41 (4), 23-32.
- .3 Van Mannen, M. "Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical". *Curriculum Inquiry* (1977): 6, pp. 205-228
- .4 Appreciation is expressed to Alicia Moreyra who assisted with this description and used this taxonomy in her doctoral dissertation: *The Roll of Thinking Frames in Developing Teacher's Critical Thinking Skills and Dispositions*. University of Miami, 1991.
- .5 Shulman, J.H., and Mesa-Baines, A. (1993). "Fighting for Life in Third Period," in *Diversity in the Classroom: A Casebook for Teachers and Teacher Educators*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 45-54.
- .6 Tannen, D. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York Ballantine Books, 1009, p. 160.
- .7 Shulman, J.H., and Mesa-Baines, A. (1993). "Fighting for Life in Third Period," in *Diversity in the Classroom: A Casebook for Teachers and Teacher Educators*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 45-54.
- .8 Garmston, R. Cross Cultural Communications. Unpublished manuscript. Facilitation Associates. 337 Guadaloup Drive, El Dorado Hills, Ca 95762. 1991.



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

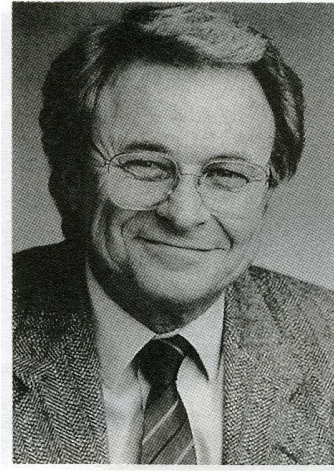
ד"ר ארתור ל' קוסטה

ארתור ל' קוסטה מנהל יחד עם ד"ר בוב גרמסטון את המכון להתנהגות אינטליגנטית, והוא פרופסור אמריטוס של בית הספר לחינוך באוניברסיטת קליפורניה.

ד"ר קוסטה הוא מחברם של הספרים *The School as a Home for the Mind* (Skylight, 1991); *Enabling Behaviors, and Teaching for Intelligent Behaviors*; הוא אחד ממחבריו של הספר *Teaching Thinking* (Critical Thinking Press & Software, 1989) ועורכו של הספר *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (The Association for Supervision and Curriculum Development, 1991). כמו כן, כתב ד"ר קוסטה מספר רב של מאמרים ושל פרסומים בנושאי פיקוח, אסטרטגיות הוראה, מיומנויות חשיבה והערכה.

ד"ר קוסטה נשא הרצאות והנחה סדנאות למחנכים ברחבי ארצות הברית, קנדה, מקסיקו, דרום אמריקה, אירופה, אפריקה, המזרח התיכון, אסיה, אוסטרליה ובדרום האוקיינוס השקט. הוא לימד במחוז בלפלאואר, עבד כיועץ לענייני תכנית הלימודים במשרד הממונה על בתי הספר במחוז לוס אנג'לס, שימש כמנהל תכניות חינוך בסוכנות החלל האמריקנית וכעוזר למפקח על משרד החינוך של מחוז סקרמנטו.

ד"ר קוסטה פעיל בארגוני חינוך רבים, ושימש כנשיא האגודה לפיקוח על תכנית הלימודים ולפיתוחה בקליפורניה, וכנשיא ASCD.



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

ד"ר רוברט ג' גרמסטון

רוברט ג' גרמסטון, פרופסור אמריטוס למנהל חינוכי באוניברסיטת קליפורניה, הוא מנהל בפועל של חברה לייעוץ חינוכי המתמחה במנהיגות, בלמידה ובהתפתחות אישית וארגונית. יחד עם ד"ר ארט קוסטה, הוא מפתח את האימון הקוגניטיבי ומנהל את המכון להתנהגות אינטליגנטית. ד"ר גרמסטון הוא מחברם של פרסומים רבים בנושאי מנהיגות, פיקוח ופיתוח צוות. הוא מנחה סמינרים ברחבי ארצות והברית וקנדה, אירופה, אסיה והמזרח התיכון.

בעבר שימש ד"ר גרמסטון כמורה וכמנהל במספר מחוזות, וכעת הוא פעיל בארגונים מקצועיים רבים. הוא הנשיא לשעבר של ASCD בקליפורניה וחבר בוועדה המייעצת ל-ASCD.

ד"ר גרמסטון שימש כיועץ ליותר מ-200 בתי ספר וגופים חינוכיים, וכן לקבוצות שונות, כמו חברת הנפט הסעודית-האמריקנית, קרן דנפורת, החברה האמריקנית להכשרה ולפיתוח, האגודה הלאומית לניהול בתי המשפט, בתי הספר של משרד ההגנה, חיל האוויר האמריקני וארגון הבריאות העולמי.

על אף שעבודתו מחייבת נסיעות רבות, הוא מוצא זמן ליהנות מתרמילאות ומטיולים, ולבלות בחברת אשתו, סו, בביתם בקליפורניה, ועם ילדיו: קימברלי, ג'ודי, קווין, מייקל ו-וונדי.