

4

גמישות באימון

על פי הערכה, זוג הורים מסוגל באופן פוטנציאלי להפיק בהזדווגות אחת 64 טריליון צאצאים שונים זה מזה מבחינה גנטית.¹ האם יש, אפוא, פלא בכך שבני אדם הם כה שונים זה מזה?

אנו שונים זה מזה במזגנו, בקצב שלנו, בחתימת ידנו ובטביעת האגודל שלנו. אנו מעדיפים ספרים שונים, אנשים שונים, סוגים שונים של מוזיקה ושל עבודה. אחדים מאתנו הם רשלנים, אחרים קפדנים. רבים שלווים, רבים אחרים מתוחים. אנו בהירי עור, כהי עור, דקי גזרה או מוצקים. ההיסטוריה התורשתית והסביבתית מתאחדות והופכות כל אחד מאתנו לייחודי באמת, לאדם שאינו זהה לאף אדם אחר.

מאמנים מיומנים מגלים רגישות להבדלים הללו, ומתאימים את תהליך האימון לאדם שעמו הם עובדים. היכולת לגלות גמישות עם אנשים, צועדת יד ביד עם פיתוח האמון. על מנת לבצע זאת, מאמנים הינם קשובים ללא הרף, מחפשים ומגלים אותות לגבי תהליכי החשיבה, האמונות, ממדי ההוויה המועדפים והסגנונות של האדם האחר. מאמנים מרחיבים בהתמדה את הרפרטואר שלהם, כך שיש ביכולתם להתאים את סגנונם למגוון של מצבים ושל יחידים. אף על פי שאיננו מגדירים זאת כמטרה נפרדת של האימון, פיתוח גמישות הוא תנאי מוקדם נוסף להבנת תהליכי הלמידה של מורים ובשאיפה להולונומיה. בפרק 7, נבחן את מצב התודעה

המאפיין גמישות. כאן אנו מציגים מידע על אודות חמישה תחומים שבהם מאמנים מיישמים גמישות: תפיסה, סגנונות חשיבה, מערכת אמונות, מגדר ואתניות.

הבנת התפיסה

כל אחד מאתנו חווה את העולם בדרכו שלו. למעשה, כל המידע שאנו מקבלים באמצעות עינינו, אוזנינו, אפינו, פיותנו ועורנו, עובר תהליך של ברירה ושיבוש עוד לפני שהוא מגיע למוחנו. כך, למשל, הקנים והחרוטים שברשתית אינם מגיבים לאור עצמו, אלא להבדלים באור. כאשר אתם קוראים ספר זה, עיניכם מעפעפות באופן המגרה את קני העין ואת קו הגבול שבין האזור השחור ללבן, דבר המוביל להקרנה של תמונה הפוכה על הרשתית. תמונה זו מקודדת באופן חשמלי ומורכבת מחדש בקליפה החזותית של המוח. אנו בונים, אפוא, במובן המילולי, את התמונות שאנו "רואים".

יתר על כן, התמונות שאנו "רואים" מוכתבות על ידי התכונות הפיזיות הייחודיות של העין האנושית. עיניה של דבורת דבש אינן יכולות להבחין באותם גלי אור שאנו מסוגלים להבחין בהם, והן אינן רואות את הצבעים הרגילים שאנו רואים. אם נביט יחד בפרחים, הדבורים יחוו בדבש ואילו אנו נזהה את עלי הכותרת הלבנים ואת המרכז הצהוב של החיננית. כלב יראה ערוגת פרחים באופן שהיינו רואים אותה אילו הסתכלנו דרך עדשה רחבת זווית, ובצבעי שחור ולבן. עטלף יחווה את הגן כהד של סריקה על קולית.²

ההבדלים בין תפיסתם של בני אדם לתפיסתם של מינים אחרים נקבעים באופן גנטי, אך הם מושפעים גם מן הסביבה. בניסוי שנערך בבית הספר לרפואה של אוניברסיטת הרווארד,³ הוכנסו גורי חתולים לקופסה לבנה שבה היו פסים שחורים מאונכים בלבד. קבוצה שנייה של חתולים גדלה בעולם שבו פסים אופקיים בלבד, וקבוצה שלישית בקופסה לבנה לגמרי. לאחר שנחשפו לתנאים אלו במהלך הימים הקריטיים שבהם מתפתחת הראייה, מוחותיהם של החתלתולים התאימו עצמם לאותם תנאים למשך כל חייהם. למשל, החתולים שגודלו בעולם אופקי לא היו מסוגלים להבחין בחפצים מאונכים, כמו רגלי כסאות. צ'ופרה (Chopra) מציין: "אין זה משום שלא האמינו בקיומם של קווים אופקיים, אלא משום שמוחותיהם חסרו את הקשרים שיאפשרו להם לתעד את הדברים

שקלטו".⁴ תופעה זו מכונה "מחויבות קוגניטיבית לא בשלה". המחשבה שהדברים הם כפי שהם נראים פשוט אינה נכונה.

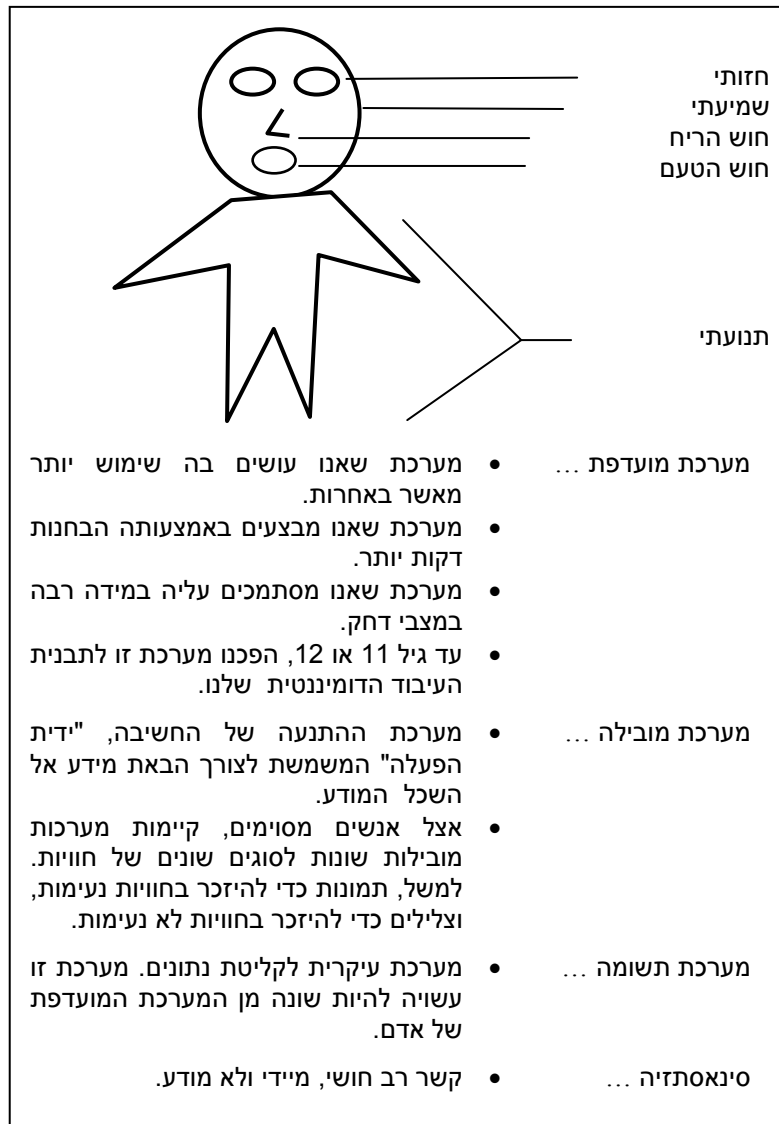
תהליכים דומים של ברירה, שיבוש ובנייה מתרחשים בכל אחד מחמשת חושינו: ראייה, שמיעה, מגע, טעם וריח. זוהי הסיבה לכך שאנו מתארים את עיבוד המידע החושי אצל בני אדם במונחים של "מערכות ייצוג". כלומר, מה שאנו שומעים הוא ייצוג של הצליל המקורי במוחנו, ומה שאנו רואים הוא ייצוג של תמונה. המציאות נוצרת עמוק בתוך מוחנו.⁵ יתר על כן, כאשר אנו חושבים, אנו חווים מחדש את המידע בצורה החושית שבה חוינו אותו לראשונה: כתמונות, צלילים, תחושות, טעמים או ריחות. כיצד דבורי הדבש, "מערכות ייצוג" וחמשת החושים, משפיעים על המאמן הקוגניטיבי? הבנת האופן שבו כל אחד מאתנו מעבד מידע בדרכו שלו, מאפשרת לנו להבין את נקודות המבט של האחרים כשונות, לא כמוטעות. אנו מגיעים להבנה שעלינו לגלות סקרנות באשר לרשמיהם ולהבנתם של אנשים - לא להיות שיפוטניים. ככל שנבין טוב יותר את האופן שבו אדם אחר מעבד מידע, כך נוכל לתקשר עמו טוב יותר.

מערכות ייצוג

מאמנים גמישים מגלים רגישות לדרכים הייחודיות שבאמצעותן אנשים מעבדים מידע. אנו חושבים בתמונות, צלילים, תחושות, טעמים וריחות, ואנו עושים שימוש באותם נתיבים עצביים על מנת לייצג את החוויה שלנו באופן פנימי ולחוות אותה באופן ישיר.

בתרבות המערבית, המערכות העיקריות שבאמצעותן אנו חושבים הן מערכות הראייה, השמיעה והתנועה. כל בני האדם חושבים תוך שימוש בשלוש מערכות הייצוג העיקריות הללו, וכל אחד מאתנו מעדיף אחת או שתיים מהן, אף על פי שלעתים אין אנו ערים למחשבותינו ביותר מאחת מן המערכות. בנוסף על מערכת ייצוג "מועדפת", יש לכל אחד מאתנו מערכת מובילה. חישבו על יום ההולדת האחרון שלכם. האם ראיתם קודם כל תמונות, שמעתם קולות או חויתם רגשות? זוהי המערכת המובילה שלכם, קרש הקפיצה לתהליך החשיבה שלכם. אולי ראיתם תמונה של פניו של ידיד, שבעקבותיה באה תחושת רגיעה. במקרה כזה, המערכת המובילה שלכם היא חזותית, והמערכת המועדפת שלכם, תנועתית.

תרשים 1-4
מערכות ייצוג



האדם הגמיש ביותר, הוא בעל ההשפעה הרבה ביותר בכל מערכת שהיא. המאמנים האפקטיביים ביותר מודעים לסגנונות, לתבניות ולנטיות שלהם עצמם ושל אחרים. הם עובדים בגמישות ובדרכים שונות עם כל אדם, בהתאם לייחודו. הדבר חשוב לצורך פיתוח אִמון, משום שבכל סגנון שהוא אנו נוטים לחוש נוח יותר עם אנשים שסגנונם דומה לשלנו, ולפיכך לבטוח בהם יותר.

מאמנים גמישים תופרים כל רגע של תקשורת על פי מידותיו של היחיד, כאשר הם נענים למערכות הייצוג שבהן משתמש האדם האחר. הדבר מביא לשתי תוצאות מועילות: יחסי קרבה עמוקים יותר ותקשורת שאינה מצריכה תרגום. שני סוגים של אותות מצביעים על מערכת הייצוג שאדם משתמש בה ברגע מסוים: שפה ותנועות העיניים.

אותות שפה

המילים שלנו הן לעתים קרובות רמזים לתהליכי החשיבה שלנו, וישנם סיפורים שונים על האופן שבו התגלה הדבר לראשונה. על פי גרסה אחת, בנדלר וגרינדר (Bandler and Grinder) הבחינו בתבניות דיבור מסוימות בשעה שהתבוננו בתרפיסטית וירגינייה סטיר בעבודתה. מטופל אחד אמר לסטיר: "וירגינייה, פשוט איני יכול לראות דברים בבהירות. איבדתי את תחושת הפרספקטיבה שלי. עתידי לוט בערפל". סטיר הגיבה: "הבה נראה האם אני מבינה את התמונה. האופק שלך חשוך. עתידך מכוסה עננים. היית רוצה לפתח מיקוד בהיר יותר". המטופל וסטיר, שניהם דיברו בשפה חזותית עשירה.

מטופל אחר אמר לסטיר: "אני מרגיש שפוף. אני פשוט שקוע חלק גדול מהזמן. איבדתי את האחיזה שלי. פשוט נראה שאיני מצליח לזוז". מילים אלה הן תנועתיות בעיקרן, ומציינות רגשות, תחושות של מישוש, היבטים תנועתיים-חושיים של החוויה או היבטים הקשורים ביציבה. סטיר הגיבה: "מה שאני מקבלת מכך הוא דיכאון עצום. הרי זה כאילו חיית תחת סלע ומונח על כתפיד משקל עצום. אתה חש לחץ. היית רוצה לדחוף את התחושות הללו הצדה ולהיות רגוע, נינוח".

תרשים 2-4

מערכות ייצוג:

מדדים לשוניים לממדי הוויה מועדפים

לעתים, כאשר אתם מאזינים לאדם, אתם עשויים לגלות כי מרבית המילים שבהן הוא משתמש לקוחות מאחד מממדי ההוויה או מערכות הייצוג המפורטים להלן. אדם בוחר, לרוב ברמה לא מודעת, לבודד מערכת אחת מן הזרם המתמיד של חוויות מערכות הייצוג שלו. זהו מדד לאופן שבו אותו אדם מבין בצורה הטובה ביותר את חוויותיו, ולאופן שבו תוכלו לתקשר עמו בצורה הטובה ביותר.

חזותי	שמיעתי	תנועתי	חוש הריח
לראות	לשמוע	לחוש	להריח
להסתכל	להקשיב	לתפוס	ריח
לצפות	לדבר	לטפל ב-	ניחוח
להתבונן	לומר לעצמי	אנרגטי	ארומה
ברור	להביע במילים	במגע עם	ריחני
נקודת מבט	אמרתי	תחושת בטן	רקוב
זווית ראייה	לשוחח	מוצק	רענן
נקודת השקפה	לומר	יסוד	
לראות בדמיון	צלול כפעמון	ישר	חוש הטעם
גלגל העין	להתכווץ	רגוע	לטעום
מעורפל	להדהד	מתוח	חסר טעם
מטושטש	טון	בעל משקל	בטעם
אפלולי	הרמוני	כבד	להזיל ריר
צבע חי	עצמה	להתמודד	על קצה הלשון
קל	(קול) רם	משקל קל	טעים
שקוף	צורם	להעלות סוגיה	ללקק שפתיים
תמונה	גובה הצליל	לתפוס את המצב	מתוק
לשקף	(צליל) גבוה	לשחרר	חריף
חדות	שקט	לישון על זה	גלולה מרה
לראות את האור	מציץ	להכאיב	ננס יותר משהוא מסוגל לבלוע
להתמקד	(קול) חדגוני	רגיש	
דימוי	אם אפשר לומר כך	לא רציונלי	לא ייחודי
מראה	לא נשמע כדבר הזה	טיפוס נדחף	לחשוב
תובנה	יפה אמרת	עצם בגרון	לחוות
לצפות	תשובה/להשיב	מְגַרְד	לדעת
אדום	צליל מתוק	לשאת באשמה	להבין
סגול		מגע רך	להבחין
			להגיב
			מדויק
			פתרון
			לפתור
			אסטרטגיה
			הגיוני

כאשר מאמנים מאזינים לאדם, הם עשויים לגלות שמרבית המילים שבהן הוא משתמש לקוחות מאחת ממערכות הייצוג המבוססות על חושים המפורטות בתרשים 4-2. זהו מדד לאופן שבו החוויה מיוצגת במוחו של אדם ברגע מסוים. זהו גם אות לכך שתוכלו לתקשר עם אותו אדם בצורה הטובה ביותר באמצעות שימוש בשפה מטפורית הלקוחה מאותה מערכת ייצוג.⁶ אנו מכנים זאת בשם התאמה לשונית.

להלן דוגמה של דיון בין שני מורים, שבו המאמנת מתאימה באורח אינטואיטיבי את שפתה לשפתו של עמית במחלקה שלה. במהלך הקריאה, שימו לב לאופן שבו מריה מתאימה עצמה לסגנונו החזותי של טום.

טום: תודה על כך שהסכמת לצפות בכיתה הכלכלה שלי בסמסטר השני.

מריה: אני מצפה בכיליון עיניים לתצפית. מה אני עומדת לראות בכיתה?

טום: את עומדת לראות תלמידים עורכים רשימות מתוך קלטת וידאו, ומרצים על אודות השפעת הפילוסופיה הפוליטית על המדיניות הכלכלית לפני, במהלך ואחרי שתי תקופות כהונתו של הנשיא רייגן.

מריה: אם כן, אני אראה את התלמידים עורכים רשימות. מה בדיוק אתה מבקש שילמדו?

טום: השיעור יתמקד בשני מנהיגים עולמיים: רונלד רייגן ומרגרט תאצ'ר, ראש ממשלת בריטניה, ובאופן שבו הפילוסופיה הפוליטית שלהם השפיעה על כלכלת ארצם. התלמידים יצפו בתכנית וידאו על תקופת רייגן. אני מבקש שהם יבינו את מושג השמרנות ויראו את הקשר שלו לעולם המסחר, למדיניות הפנים ולאיןפנציה.

מריה: האם תוכל להבהיר לי למה כוונתך ב"יראו את הקשר"? באילו פעולות של התלמידים תצפה שיעידו על כך שהם מקבלים את התמונה?

למרבה הצער, המחקר והספרות על אודות התאמה לשונית עמוסים בתפיסות מעוותות ובטעויות מתודולוגיות. אולם, מספר מחקרים מוצקים, כמו גם ניסיונו אנו, אישרו את הקשר שבין שפה לבין מערכות ייצוג.⁷

תזוזת עיניים

עם תחילתו של מחקר התמחותי בתחום המוח, בדקו חוקרים את הקשר שבין תבניות מסוימות של תזוזת עיניים לבין שינויים בתפקוד המוח. חוקרים מסוימים מסכימים על כך שתזוזות עיניים מצביעות על הבדלים במעורבות קוגניטיבית ובדומיננטיות של המיספרה מסוימת.⁸ על פי גישה

שזכתה לאישור בתצפיותינו הלא פורמליות והלא מדעיות, תבניות של תזוזות עיניים מספקות מעין גרף חיצוני של הפעילות החושית הפנימית⁹ אצל אדם ימני טיפוסי. ניתן להשתמש במידע זה באופן הפוך בנוגע לאנשים שמאליים רבים.

- תזוזות עיניים כלפי החלק השמאלי העליון של הפנים, מצביעה על התעוררות של זיכרונות חזותיים.
- תזוזות עיניים כלפי החלק הימני העליון של הפנים, מצביעה על בניה חזותית של דימויים חדשים או עתידיים.
- עיניים לא ממוקדות מצביעות על כך שאדם מבצע הדמיות.
- תזוזות עיניים כלפי מטה ושמאלה, מצביעה על גישה לתהליך פנימי של שמיעה.
- תזוזות עיניים אופקית שמאלה או ימינה, מצביעה על תהליכים שמיעתיים.
- תזוזות עיניים כלפי מטה וימינה, מצביעה על גישה לחוויות תנועתיות (ראו תרשים 3-4).

הספרות עמוסה דוגמאות של מטפלים, המתבססים על קריאה קשובה של תבניות תזוזות עיניים כדרך להבין מטופלים ולתקשר עמם. תזוזות עיניים מסוימות מצביעות על משך זמן העיבוד הקוגניטיבי, ומספקות למאמן מידע לגבי השימוש בשתיקה ולגבי פרק הזמן שעליו להמתין. מאמנים יכולים להשתמש במידע על תזוזות עיניים על מנת לבחור שפה שהולמת את מערכת הייצוג שהמורה משתמש בה ברגע מסוים. חשוב עוד יותר, תזוזות עיניים מנחות את המאמן בנוגע לשאלה מתי עליו להשתמש בפרקי הפוגה וכמה זמן עליו להמתין. תזוזות עיניים מסוימות מעידות על כך שאדם ממקד את הקשב שלו כלפי פנים, ושלפיכך לא יוכל לעבד הערות או שאלות נוספות.

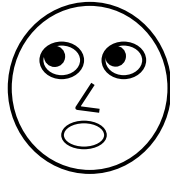
אנשים המעבדים מידע בדרך של שמיעה עושים זאת בדרך כלל במהירות (תזוזות עיניים כלפי כל אחת מן האוזניים הן מהירות הרבה יותר מתזוזות עיניים כלפי מעלה או כלפי מטה). אנשים המעבדים מידע באופן חזותי עושים זאת בקצב מעט אטי יותר, ואילו העיבוד התנועתי הוא הארוך ביותר, בין שתיים לחמש שניות, כפי שמתואר במחקר שנערך על ידי מרי באד-רוו (Budd-Rowe). אנו מעודדים קוראים המעוניינים לבחון את נושא תזוזות העיניים לצפות במפגש התכנון ובמפגש החשיבה בקלטת הווידאו של ASCD, "זוג עיניים נוסף: מיומנויות מפגש, קלטת תרגול 1"¹⁰.

¹⁰. (Another Set of Eyes: Conferencing Skills, Practice Tape 1)

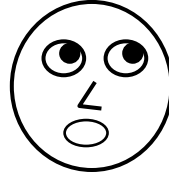
תרשים 3-4

תזוזות עיניים ומערכות ייצוג

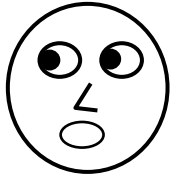
(כפי שהן מופיעות אצל אדם ימני רגיל)



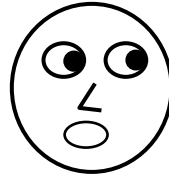
תזוזת עיניים למעלה וימינה
דימויים חדשים או עתידיים



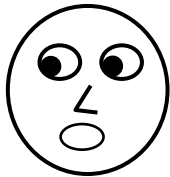
תזוזת עיניים למעלה ושמאלה
תמונות מן העבר



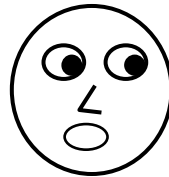
תזוזת עיניים אופקית
מבנה שמיעתי



תזוזת עיניים אופקית
זיכרון שמיעתי



תזוזת עיניים למטה וימינה
תחושות



תזוזת עיניים למטה ושמאלה
דיאלוג פנימי

תרשים 4-4
גישה לזיכרון החזותי



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

סגנונות חשיבה

ייתכן שהישגו הגדול ביותר של המאמן הוא שמירה על גמישות באשר לסגנונות חשיבה. אם קיים תחום שבו אנו נוטים להיות שיפוטיים לגבי אחרים, זהו התחום.

שני אנשים שמתבוננים באותה הזמנה לסעודת ערב עשויים לראות בה דברים שונים לגמרי. איימי תשים לב לשעה, לתאריך ולמיקום האירוע, וכן ללבוש המומלץ. גיין תציין לעצמה בהנאה שהזמנה למסיבה. היא תשים לב לכך שהאירוע מתוכנן ליום חמישי, ערב שבו היא פנויה בדרך כלל. לא יהיה זה מצב יוצא דופן אם גיין תגיע למסיבה ביום חמישי הלא נכון או תאבד את דרכה כיוון שלא שמה לב לפרטים. התייחסותן השונה של איימי ושל גיין להזמנה למסיבה מדגימה הבדלים בסגנונות חשיבה.

תאוריות ומודלים רבים מאוד מסבירים הבדלי סגנון, אולם מצאנו שתאוריית התלות/אי-תלות של הרמן וויטקין (Witkin) בנוגע לסגנונות חשיבה, מהווה מבנה פשוט ועם זאת אפקטיבי לצורך הבנת הבדלים בתפיסות, בתהליכי העיבוד האינטלקטואלי ובהתנהגויות ההוראה אצל מורים שונים.¹¹ לעבודתו של וויטקין יש גם יסוד מוצק: תוצאותיו של מחקר שנמשך למעלה מ-35 שנה על אודות תלות/אי-תלות בשדה ההתייחסות הצטברו לביבליוגרפיה המונה מעל 2,000 מחקרים.¹²

אנו מגדירים סגנונות כהתנהגויות, מאפיינים ומנייריזמים, המצביעים על מסגרות התייחסות פסיכולוגיות. רובנו נוטים לאחד משני קטבים:

- תשומת לב קפדנית לפרטים, כאשר התפיסה אינה מושפעת מן הרקע ואינה תלויה בשדה ההתייחסות.
- השפעה חזקה של ההקשר שבו מופיע המידע, כלומר, תלות בשדה ההתייחסות.

במשך הזמן, שוכנעו וויטקין ושותפיו שתלות או אי-תלות בשדה ההתייחסות משפיעה לא רק על התפקוד התפיסתי והאינטלקטואלי, אלא גם על מאפייני אישיות, כגון התנהגות חברתית, בחירת קריירה, תפיסת גוף והגנה.¹³

אי-תלות בשדה ההתייחסות

אדם שהוא בלתי תלוי בשדה ההתייחסות הינו אדם מכוונן למשימה ותחרותי. הוא מעדיף לעבוד לבדו ומדגיש את הצורך בסיום המשימה. אדם זה עובד מן החלקים אל השלם ותפיסתו היא אנליטית. המורה שאינו תלוי בשדה ההתייחסות הוא הגיוני, רציונלי ומעדיף לברר דברים בכוחות עצמו. הוא לומד

* לדיון בתאוריה של וויטקין, ראו **ללמוד בקצב שונה – סגנונות חשיבה ולמידה**, פט ברק גילד וסטיפן גרגר, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים, 1997.

בעזרת ספרים, הוא חזק בכל הנוגע לרצף ולפרטים ומעדיף רעיונות תאורטיים ומופשטים.

כאשר אדם שאינו תלוי בשדה ההתייחסות ממלא תפקיד בוועדה, הוא עשוי לומר, "פשוט תנו לי את העבודה ואני אלך ואבצע אותה. מדוע אנחנו מדברים כל כך הרבה? אין צורך שנכיר זה את זה. עלינו להשלים את המשימה".

אנשים שנטייתם לאי-תלות בשדה ההתייחסות היא חזקה, מתעבים לעתים קרובות סדנאות. לו יכלו ללמוד מתוך ספר, היה זה יעיל יותר. שמענו על אדם שלימד את עצמו לשוט בסירה מתוך ספר. מדוע לא, בעצם? הוא היה בוגר הנדסה וחזק בכל הנוגע לרצף ולפרטים.

האדם שאינו תלוי בשדה ההתייחסות מבקש שהמאמן יתמקד במשימות. הוא זקוק לעצמאות ולגמישות כדי לקבל החלטות המבוססות על נתונים ועל ניתוח. הוא מצפה לכך שהמאמן יגלה התמצאות בתכנית הלימודים ובהוראה, ישמור על ריחוק מקצועי ויעביר מסרים באופן ישיר ובהיר.

תלות בשדה ההתייחסות

האדם התלוי בשדה ההתייחסות נהנה לעבוד עם אחרים ומעדיף יחסים של שיתוף פעולה ויחסי מורה-תלמיד. הוא קולט את התכנית הכללית של הדברים ועשוי להתקשות בכל הנוגע לחלקי השלם. הוא עובד באופן אינטואיטיבי ומתוך תגובות בטן, אך מעדיף התנסות קונקרטיה ואף זקוק לה. מטפורות, אנלוגיות, תבניות ויחסים מדברים ללבו של אדם זה, שנוטה לראות דברים באופן הוליסטי.

אנשים שתלויים בשדה ההתייחסות מכוונים לעתים קרובות למערכות יחסים ואפילו לחיפוש מדריכים בחייהם. יש להם תחושה בנוגע לתמונה הכללית, והם יודעים מהו הכיוון שלהם בנוגע למהלך הסמסטר או למהלך שנת הלימודים. לעתים קרובות, הם מבינים את המתרחש בכיתתם באמצעות אינטואיציה, באמצעות קריאת דקויות של שפת גוף ושל קול.

בפגישת המחלקה, המורה שתלוי בשדה ההתייחסות מייחס ערך לדיון ולפעולות הגומלין סביב רעיונות. הוא רואה בשיתוף ברגשות לגבי נושא מסוים דבר חשוב ובעל ערך. הוא סובלני יותר כלפי דו-משמעות מאשר עמיתיו הלא-תלויים בשדה ההתייחסות, ומיומן יותר בתהליכים.

מורים שתלויים בשדה ההתייחסות מבקשים שהמאמן יגלה כלפיהם חמימות, עניין אישי ותמיכה. הם זקוקים להנחיה ולהדגמה, אך הם רוצים גם שהמאמן ישאל לדעתם כאשר יש צורך לקבל החלטות. הם מבקשים

שדלתו של המאמן תהיה פתוחה, שהמאמן יהיה בבחינת "נאה דורש - נאה מקיים", ושיעשה שימוש בנימוס קול ובשפת גוף התומכים בדבריו. אף על פי שקיימת תמיד אפשרות לטעות בשל הכללה לגבי מאפיינים מסוימים, הרי שמאפיינים אלו של אי-תלות או תלות בשדה ההתייחסות משמשים כרמזים שימושיים לתקשורת ביחסי האימון.

תגובותיהן של שתי מורות לאימון קוגניטיבי

בפרויקט שהתקיים לאחרונה, אימן בוב שתי מורות בחטיבת הביניים. האחת תלויה והשנייה בלתי תלויה בשדה ההתייחסות. כל אחד מן השלושה ניהל יומן של מחשבותיו ותחושותיו באשר לתהליך האימון, במשך תקופה של ארבעה חודשים. עם תום הפרויקט, שיתפו השלושה זה את זה ביומניהם. לפניכם כמה קטעים מתוך היומנים:¹⁴

יאן, בלתי תלויה בשדה ההתייחסות	כריסטינה, תלויה בשדה ההתייחסות
<p>בשל סוג האישיות שלי, היה לי קשה יותר לפתח "אימון" בתהליך האימון. חשתי שלא בנוח לחשוף את תהליכי ההוראה שלי לניתוח אינטימי כזה ולא לדעת לאן יוליך אותי תהליך זה.</p>	<p>שאלת האמון מעולם לא היוותה בשבילי בעיה. לא הייתי עסוקה יתר על המידה במנגנוני האימון הקוגניטיבי, ואפילו בחרתי להישאר בורה במידה מסוימת באשר לפרטי תפקידו של המאמן בתהליך.</p>
<p>הייתי מעוניינת במידע שסיפק תשובות ספציפיות, כמותיות, כמו מספר פעולות הגומלין שהתרחשו במהלך שיעור, או כמה מתוך התגובות היו שאלה, חקירה או פרפרזה.</p>	<p>התוצאה המלהיבה ביותר של התנסותי באימון קוגניטיבי הייתה האיכות המשופרת של יחסי הגומלין ביני לבין התלמידים.</p>

שתי המורות מצאו שהיו זקוקות לצירוף של דיוק ויצירתיות על מנת לפתח את הוראתן, ושכל אחת מהן התקדמה לקראת איזון בין השניים. יאן התבססה במידה רבה מאוד על תכנית הלימודים בגישתה להוראה, כאשר היא ממקדת את זמנה ואת תשומת לבה בפרטים של כל פעילות. היא סיפקה ידע והעסיקה בהצלחה את התלמידים, אך זאת על חשבון, כך אמרה, היבטים מסוימים של התפתחותם הקוגניטיבית וצמיחתם האישית. בקצהו השני של הטווח, סגנון ההוראה של כריסטינה התמקד כמעט בלעדית בתחום הרגשי. כיוון שעודדה מיקוד שהיה סובייקטיבי לעתים קרובות, תלמידיה למדו דרך חקירה, ולעתים נזנחו נושאי לימוד מסוימים בדרך להשגת המטרה הרחבה יותר. כאשר המורות הרהרו בשינויים עדינים

שחלו במהלך התנסותן באימון קוגניטיבי, הן הבחינו במיקוד מוצלח יותר של תכנית הלימודים שלהן.

מורות אלה האמינו שאימון קוגניטיבי מסייע להן לגשת לצדדים "הפחות מצויים בשימוש" של מוחן. באמצעות ניתוח עצמי ו"תיווך עצמי מחודש" (אלה הן המילים שבהן השתמשו), הן סרקו כל פינה בשכלן והעלו על פני השטח רגשות ורעיונות, שאחרת עשויים היו שלא להתגלות. כאשר החלו לעשות שימוש בשני הסגנונות, הן הפכו להיות חושבות מוצלחות יותר ומורות טובות יותר.¹⁵

מערכת אמונות חינוכית

בין שהם מבטאים זאת במילים ובין שלא, מחנכים מחזיקים באמונות עמוקות באשר לעבודתם, תלמידיהם, תפקידם של בתי הספר בחברה, תכנית הלימודים וההוראה. יתר על כן, אמונות אלו מעוגנות בהשקפות עולם אישיות עמוקות והולמות אותן. השקפות עולם אלה מהוות כלי רב עצמה לניבוי התנהגויות, ומניעות את התפיסות, ההחלטות והפעולות של כל המשתתפים בזירת החינוך.

פחרס (Pajares) מדווח כי האמונות הללו מעוצבות בשלב מוקדם ונוטות להנציח את עצמן.¹⁶ שינוי אמונות במהלך גיל ההתבגרות הוא תופעה נדירה יחסית, ואמונות בנוגע להוראה הן כבר מבוססות היטב כאשר תלמיד מגיע לאוניברסיטה. כיוון שאמונות משפיעות בצורה חזקה על התפיסה, הן עשויות להוות מדריך בלתי מהימן לטבעה של המציאות. בסופו של דבר, ההשפעה המסנתת של מבני אמונות, ממסכת, מעוותת או מעצבת מחדש את החשיבה ואת עיבוד המידע.

מאמנים קוגניטיביים מיומנים לומדים לזהות את האמונות החינוכיות השליטות אצל אחרים דרך אוצר המילים שלהם, המטפורות, המטרות החינוכיות, הערכת ההישגים והבחירות שהם מבצעים בכיתה. הקטע שלהלן, העוסק בחמש מערכות האמונה העיקריות בחינוך, יהיה בעל משמעות רבה יותר בעבורכם אם תבצעו תחילה את התרגיל הקצר שבתרשים 4-5.

תרשים 5-4 מטרות החינוך

דרגו כל אחד מן ההיגדים הבאים מ-1 (החשוב ביותר) עד 5 (החשוב פחות), בהתאם להעדפות ולמערכת האמונות האישית שלכם.

- דירוג ההעדפות שלי לגבי המטרות העיקריות של החינוך הוא כדלקמן:
1. _____ לפתח את יכולתם של התלמידים לחשוב בבהירות, לעשות שימוש בשיקול דעת אינטלקטואלי לפתרון בעיות ולקבל החלטות רציונליות.
 2. _____ לטפח את הפוטנציאל הייחודי של הילד; לאפשר לו לפתח במלואן את הרגישות והיצירתיות שלו, ולעודד הגינות, אהבת למידה והגשמה עצמית.
 3. _____ לאבחן את צרכיו ואת כשריו של הלומד, לעצב אסטרטגיות הוראה המפתחות מיומנויות וכשירויות, ולהכשיר אנשים לתפקד ביעילות בחברה טכנולוגית מורכבת, המשתנה באורח מתמיד.
 4. _____ להנחיל לאנשים צעירים את הידע, המיומנויות, המסורות, המושגים האקדמיים והערכים הבסיסיים, הדרושים כדי לפרש את המורשת והמסורות של ארצנו, להשתתף בהן ולקדמן.
 5. _____ ליצור עולם עתידי של שלום, הרמוניה, שוויון ואהבה; לטפח חברה חדשה שבה מסוגלים בני האדם לחיות יחד, באיזון עם סביבתם וזה עם זה.

© Institute for Intelligent Behavior

חמש מערכות אמונה

בעבודתם הראשונית על אמונות בתחום החינוך, מתארים אייזנר ו-ולנס (Eisner and Vallance)¹⁷ חמש אוריינטציות של אמונה, המנחות את קבלת החלטות ההוראה של מורים והמשמשות כדלק לזויכוח המתמשך בין מעצבי המדיניות לבין הציבור.

אם דרגתם את ההיגד הראשון בתרשים 5-4 כבחירתכם הראשונה, קרוב לוודאי שאפשר לסווג אתכם כ**מעבדים קוגניטיביים**, הנמשכים לסופרים ולתאורטיקנים של החינוך, דוגמת ג'רום ברונר (Bruner), הילדה טבה (Taba), רוברט סטרנברג (Sternberg), ז'אן פייזיה (Piaget), ראובן פוירשטיין (Fuerstein), מריה מונטסורי (Montessori) ואדוארד דה-בונו (deBono). בשל האוריינטציה שלכם לפסיכולוגיה קוגניטיבית, ייתכן שאתם מאמינים שתפקידם המרכזי של בתי הספר הוא לפתח תהליכים רציונליים של חשיבה, של פתרון בעיות ושל קבלת החלטות. אתם מאמינים

שהתפוצצות המידע מתרחשת בקצב כה מהיר, עד שמומחים בכל תחום שהוא אינם מסוגלים עוד לעקוב אחר הידע החדש. לפיכך, איננו יודעים עוד מה ללמד, ובמקום זאת עלינו לסייע לתלמידים ללמוד כיצד ללמוד (ראו תרשים 4-6).

קרוב לוודאי שאתם בוחרים אסטרטגיות הוראה המשלבות פתרון בעיות עם שיטת החקר. כאשר אתם מדברים על הוראה, אתם עושים שימוש במונחים מתוך הסיווג של בלום (Bloom): התפתחות אינטלקטואלית, תהליכים קוגניטיביים, מטה-קוגניציה ומיומנויות חשיבה. אתם מארגנים את ההוראה סביב פתרון בעיות, על פי השיטה הסוקרטית, ומציגים בפני התלמידים אירועים לא-עקיבים לבדיקה ולניתוח. אתם מעריכים את התלמידים על פי רמת ביצועיהם במצבים של פתרון בעיות. הדגם המטפורי של החינוך הוא מבחינתכם דגם לעיבוד מידע: בני אדם מעניקים משמעות למציאות, ובתי הספר והמורים מתווכים יכולת זו.

אם ציינתם את הפריט השני בתרשים 4-5 כחשוב ביותר, אפשר לכתובכם **ממשיים עצמיים**. יש לכם אוריינטציה לפסיכולוגיית הגשטלט, ואתם רואים את בתי הספר כממוקדים בילד. קרוב לוודאי שאתם רואים את המורה כמנחה את הלמידה, ומאמינים שמטרת ההוראה היא לחשוף את התכונות, הפוטנציאל והיכולות הייחודיים של כל ילד. אתם מעדיפים הוראה רב חושית, המספקת הזדמנויות רבות ללמידה שמיעתית, חזותית ותנועתית. אתם מעריכים את בחירתו של התלמיד בנוגע לנושאים הנלמדים בכיתה, טבען של מטלות או פעילויות בכיתה. כמו כן, אתם מעריכים למידה בהכוונה עצמית והוראה יחידנית.

על מנת לספק את צורכיהם המרובים של התלמידים, לעורר את תחומי ההתעניינות השונים שלהם ולטפח מטלות המעודדות התפתחות, אתם עושים שימוש במרכזי למידה הממוקדים בנושאים מסוימים. אתם מעריכים את האוטונומיה של התלמיד ושואפים להעלות מידת האוטונומיה כאמצעי מרכזי באפקטיביות שלכם כמורים. אתם נמשכים להוגים הומניסטיים כמו אברהם מסלו (Maslow), סילביה אשטון-וורנר (Ashton-Warner), ארתור קומבס (Combs), קרל רוג'רס (Rogers), סידני סימון (Simon) וג'ורג'י לאונרד (Leonard). אוצר המילים שלכם כולל מילים המתייחסות לתחום הרגשי ומונחים כמו הילד השלם, טיפוח, התנסויות שיא, בחירה, דמוקרטיה, הוליסטי, הערכה עצמית, התקדמות מתמדת, כבוד, יצירתיות, אקלים למידה, אינדיבידואליזציה ואכפתיות. כיוון שכל ילד הוא שונה, אתם עסוקים בבניית תכנית לימודים הולמת מבחינה

התפתחותית, בשימוש בשפה מלאה וביצירתיות. הדגם החינוכי המטפורי שלכם הוא כזה של טיפוח הפרוטנציאל של כל ילד.

אם דירגתם את הסעיף השלישי בסקר בעדיפות ראשונה, סביר להניח שיש לכם נטייה חזקה כלפי עמדת ה**טכנולוג**. ייתכן שאתם מושפעים מן הפסיכולוגיה הביהיוויוריסטית של סקינר (Skinner), פבלוב (Pavlov) ות'ורנדייק (Thorndike), ונמשכים לסופרים של החינוך, דוגמת רוברט מגר (Mager), גיימס פופאם (Popham) ומדליין הנטר (Hunter). אתם מדגישים את חובתם של התלמידים לתת דין וחשבון ואת הלמידה הניתנת למדידה. המטפורה של החינוך בעבורכם היא מערכת של תשומה-דרך-תפוקה, שבה מספקים נתונים והזדמנויות לרכישת מיומנויות. אתם מיומנים בניתוח מטלות, וחומרי הלימוד שעשויים לעניין אתכם הם מחשבים ומערכות למידה, שמספקות הזדמנויות לאבחון רמות פתיחה ולפתח מרשמים לפעולה בהתאם למה שכבר ידוע ולמה שיש עוד ללמוד. קרוב לוודאי שאינכם תלויים בשדה ההתייחסות באופן יחסי, שהינכם מיומנים בפרטים ובעלי יכולת מרשימה לנתח, להשליך השלכות ולתכנן תכניות. אתם מדברים על חובת דיווח, על הערכה, ניתוח מטלה, זמן מטלה, שליטה, טפסים, אבחנה, מרשמים, ניתוח מבוזר ומאזנים.

אם דירגתם את הסעיף הרביעי בעדיפות ראשונה, ייתכן שאתם רואים את עצמכם כ**רציונליסטים אקדמיים**. אתם מעדיפים פילוסופים דוגמת דיאן רביץ' (Ravitch), א"ד הירש (Hirsch), ארתור בסטור (Bestor), וויליאם בנט (Bennett) וצ'יסטר פיין (Finn). אתם נמשכים להוראה הממוקדת במורה, ומאמינים שלמבוגרים בעלי ידע יש חכמה וניסיון המאפשרים להם לדעת מה הטוב ביותר בעבור התלמידים. המטפורה החינוכית שלכם היא העברתם של מושגים, ערכים ואמיתות בסיסיים של החברה, ואתם רואים את התלמידים כחומר שיש לעצב אותו או ככלי שיש למלאו. אתם מעריכים קפדנות בלמידה ומכוונים מאוד להעלאתה. קרוב לוודאי שאתם נמשכים לאמיתות מהותיות, לקלאסיקה, ליצירות המופת ולערכים המסורתיים. אתם מעריכים טקסטים בסיסיים ואסטרטגיות הוראה כגון הרצאה, שינון, הדגמה ותרגול. אתם מעריכים תלמידים באמצעות בחינות מסכמות, בדיקת הישגים ושליטה בחומר. אתם מדברים על משמעת, סמכות, מדעי הרוח, יסודות, מלומדות, מבחנים תיקניים, מיומנויות בסיסיות והיבטים אחרים של אמות מידה אקדמיות גבוהות.

לבסוף, אם בחרתם במספר 5 כעדיפות ראשונה, קרוב לוודאי שאתם **רקונסטרוקציוניסטים חברתיים**. ייתכן שאתם טרודים בבעיות החברה, בעולם המצטמק, בעתידו של כדור הארץ ובמשברים גדולים, כגון החבלה

בשרשרת המזון, החור בשכבת האוזון, חיסול היערות, ההגנה על חיות הבר והאיום של התפוצצות אוכלוסין. אתם רואים את הלומד כיצור חברתי: חבר בקבוצה, אזרח אחראי, אדם המגלה רגישות לתחלואים הסביבתיים ולא-הצדק החברתי של תקופתו ופועל בנוגע אליהם. קרוב לוודאי שאתם מסכימים עם נסביט (Nesbitt), הגורס שהרחקנו מעבר לעידן הדמוקרטיה הייצוגית. כיוון שאין אנו סומכים עוד על הפקידים הנבחרים שלנו בקבלת החלטות חשובות, עברנו לשלב של דמוקרטיה השתתפותית.

אתם מאמינים שזהו עולם שבו עלינו לדאוג לשכנינו ולפעול ברמת האנשים מן השורה. כמורים, אתם מעודדים את תלמידיכם למעורבות במפעלי מחזור, לתרומה בנושאים חברתיים, ללמידה תוך שיתוף פעולה, לחינוך באווירה פתוחה ולחינוך גלובלי. המטפורה החינוכית שלכם היא של החינוך ככלי לשינוי, ואתם מאמינים שבתי הספר הם המוסד היחיד בחברה שלנו שמוטלת עליו האחריות לדאוג לעתיד טוב יותר ולעולם טוב יותר. אתם נמשכים לכותבים דוגמת מרילין פרגוסון (Ferguson), וויליס הרמון (Harmon), אלבין טופלר (Toffler), רוברט סמפלס (Samples), ג'ון נייסביט (Naisbit) וג'ין יוסטון (Houston). אוצר המילים שלכם כולל מונחים כמו סביבה, חינוך לצרכנות, שלום, זכויות התלמיד, המאה ה-21, רב-תרבותי, עתידני, אינטלקט גלובלי, פלורליסטי, שינוי, הצילו את כדור הארץ, אקולוגיה ואהבה.

כל מערכות האמונה שלעיל מהוות מטרות חינוכיות ומוערכות בחינוך. אנו שואפים לכך שהתלמידים יהפכו לפותרי בעיות מוצלחים; אנו מבקשים שיממשו את עצמם ושיהיו בעלי ידע, יעילים ומודעים לבעיות. לפיכך, משימתם של המאמנים היא לחוש בנוח עם מגוון אמונות חינוכיות ולחדד את כושרם לעבוד עם אנשים שסגנונותיהם עשויים להיות שונים מאלה שלהם. כיוון שמערכות אמונה אינן משתנות בנקל, הרי שככל שאנו מתבגרים פוחת הסיכוי שנשתנה. עם זאת, שינוי מתרחש בשני מקרים. אם התרבות השלטת מתחילה לשנות את ערכיה בהתמדה ובאופן עמוק, אנו עשויים להתחיל לחשוב בכיוונים דומים. שנות ה-60, למשל, היו עדות להשפעתה העמוקה של הוראה יחידנית, ומחנכים רבים החלו לנהוג כמממשים עצמיים. כמו כן, מורים מתאימים ומשכללים את מערכות האמונה שלהם כאשר עליהם להתמודד עם מציאות חדשה. למשל, מורה להיסטוריה בכיתה י"ב עשויה לקבל משרת גנת, או שמורה עשוי לעבור מבית ספר עמיד לבית ספר עני מאוד. במקרים מעין אלו, משתנה הפרדיגמה של המורה, וכן האמונות שבהן הוא משתמש על מנת להסביר את תפקידו בסביבה החדשה.

תרשים 6-4
מערכות אמונה

מאפיינים	מעבדים קוגניטיביים	מממשים עצמיים	עמדת הטכנולוג	רציונליסטים אקדמיים	רקונסטרוקצ-יוניסטים חברתיים
מקור המטרות	שיטה מדעית, חשיבה המכוונת לפתרון בעיות כבסיס	צרכים, התעניינויות וכשרים אישיים	למידה ניתנת למדידה, ניתוח מטלה	אמיתות, קלאסיקה, מבנה הדיסציפלינות, ערכים מסורתיים	בעיות חברתיות בהווה ובעתיד
תפיסת הלומד	פותר בעיות, העדפת השכל על החומר, כל הלמידה מתרחשת במוח	בכל פרט קיים פוטנציאל שיש לטפחו	מעבד מידע, תשומה-דרך-תפוקה	מכל/כלי שיש למלאו/ ספוג	יצור חברתי - חבר בקבוצה
פסיכולוגיה חינוכית	קוגניטיבית	הומניסטית/ הוליסטית/ גשטלט	גירוי/תגובה התניה התנהגותית/סקינראינית	חקיינות	עיצוב
ארגון חומרים	מוקדי בעיות, מקורות נתונים, אירועים לא עקיבים	מרובה, מגוון, נוצר על ידי התלמיד, יחידני	חבילות של פעילויות למידה, מודולות, מערכות מחשבים	מבחנים בספרות קלאסית	עיתונים, אירועים עכשוויים, בעיות של בית הספר
אסטרטגיות הוראה	חקר, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות	מרכזי למידה בהכוונה עצמית, הוראה יחידנית	אבחנה/מרשם, מערכות ניהול, ניתוח מטלה, חמישה שלבים	הרצאה, ניהול רשימות, שינון, הדגמה, תרגול	הדמיה, משחק תפקידים, מודעות לערכים
שיטות הערכה	תצפית בביצועים במהלך מצבים בעיתיים	הערכה עצמית, הפגנת אוטונומיה מוגברת	רמת כניסה/רמת שליטה. בחינה לפני ואחר/ ציונים	שליטה בחומר, בחינת הישגים, סיכומים	עניינים חברתיים, שיתוף פעולה חברתי, אמפתיה
מובילים בתחום	Schuman, Montessori, Bruner, Piaget, Bloom, Feuerstein, deBono, Sternberg, Taba	Maslow, Combs, Rogers, Buzan, Leonard, Simon, Edwards	Skinner, Pavlov, Thorndike, Hull, Mager, Prpham, Hunter	Bestor, Honig, Hirsch, Bennett, Finn, Ravitch	Ferguson, Cremin, Tofler, Hutchins, Shane, Friere, Whitehead, Houston, Illich
אוצר מילים	תהליכים קוגניטיביים, קוגניציה, מיומנויות חשיבה, התפתחות אינטלקטואלית	חוויות שיא, טיפוח, הילד השלם, רגשי, אינדיבידואלי, ההמיספרה הימנית	ניתוח מטלה, ניהול באמצעות יעדים, למידה בסיוע מחשב, כשירות, חובת דיווח	נושאים תפיסתיים, ערכים מסורתיים, קלאסיקה, מדעי קפדנות, הרוח, יסודות, קריאה, כתיבה וחשבון, מלומד	המאה ה-21, זכויות התלמיד, הישרדות, חינוך לצרכנות, שלום, סביבה

השפעת המגדר

דבורה טנן (Tannen)¹⁸, חוקרת סוציו-לינגוויסטית, דיווחה על הבדלים רבים באופן הדיבור של נשים לעומת גברים. אנו מוצאים שעבודתה שימושית להבנת הדקויות שביחסי האימון.

טנן מוצאת שגברים ונשים משוחחים במטרה להשיג מטרות שונות. גברים מדברים, היא אומרת, כדי לבסס עצמאות ומעמד וכדי למסור מידע. נשים, לעומת זאת, נוטות להשתמש בדיבור על מנת לבסס אינטימיות ומערכות יחסים. במובן מסוים, שיחתן של נשים מטרתה לבסס את העובדה שאנו "קרובים ודומים", ושיחתם של גברים מטרתה לבסס את העובדה שאנו "נפרדים ושונים".

גברים נוטים לפעול בשיחות כיחידים בעולם חברתי, שבו הם מצויים למעלה או למטה. נשים נוטות לפעול כיחידים ברשת של קשרים. אין פירוש הדבר שנשים אינן מעוניינות במעמד ובהימנעות מכישלון, אולם מטרות אלה מבחינתן אינן עקיבות. טנן מסכמת הבדלים אלו באמירה ש"גברים מדברים כדי לדווח, נשים כדי להתקרב".

למשל, גבר ואישה עומדים בחוץ ונהנים מן השקיעה. האישה אומרת, "איזו שקיעה נפלאה". הגבר אומר, "כן. את יודעת ממה זה נגרם? היו כמה התפרצויות של הרי געש מערבה מכאן, ומה שאנו רואים הוא האפר הגעשי שבאוויר". לו הייתה הדוברת השנייה אישה, תגובתה הייתה עשויה להיות, "כן, זו שקיעה יפה מאוד. זה גורם לך להרגיש טוב, לא כן?".

אפשר לייחס חשיבות יתר להבדלים מסוג זה, שבסופו של דבר חופפים למושג הנטיות על הרצף של ההבעה. למעשה, המאמנים המצליחים ביותר, נוטים להיות דו-מיניים בכל הנוגע לתקשורת שלהם, ולהציג הן את המאפיינים הזכריים והן את הנקביים שעליהם מדווחים טנן ואחרים. עם זאת, תבניות לשון הקשורות במגדר, מופיעות בשיחות ציבוריות כמו גם בשיחות פרטיות. במקום העבודה, גברים נוטים לבצע תמרונים על מנת להגיע למעמד ולקרוא תגר על סמכותם של אחרים. נשים רבות חסרות את הניסיון הדרוש כדי להגן על עצמן אל מול אתגרים כאלה. נשים עשויות לפרש אתגרים מסוג זה שלא כהלכה, כהתקפה אישית על האמינות שלהן. הרי זה כאילו גברים שואלים, "האם ניצחתי?" בעוד שנשים שואלות, "האם הייתי לעזר?".

בפגישות המחלקה, גברים נוטים לדבר לעתים תכופות יותר ולמשך פרקי זמן ארוכים יותר. במחקר שנערך בפגישות מחלקה בשבע אוניברסיטאות, פרקי זמן הדיבור הארוכים ביותר של נשים היו קצרים

מפרכי הזמן הקצרים ביותר של גברים. כיוון שנשים שואפות לכוון יחסי קרבה, הן נוטות להמעיט בערכה של המומחיות שלהן בפגישות במקום לחשוף אותה. כיוון שגברים מייחסים ערך רב יותר לעמידה במרכז הבמה ולתחושה שהם יודעים, הם מחפשים הזדמנויות לאסוף ולהפיץ מידע עובדתי.

נשים נוטות להציג שאלות רבות יותר ולגלות מידה רבה יותר של קשב מאשר גברים. במחקר מדהים, דיווחו סדקר וסדקר (Sadker and Sadker)¹⁹ על כך שמורים שצפו בסרט שהראה דיון כיתתי סברו כולם שהילדות דיברו יותר. למעשה, הילדים דיברו פי שלוש מן הילדות.

קרוב לוודאי שאחד הממצאים החשובים ביותר הנוגעים לאימון בעבודתה של טנן, קשור באי-הבנות המתפתחות לעתים כתוצאה מהבדלים במטרות השיחה. נשים רבות חשות, למשל, שטבעי להתייעץ עם שותף לפני קבלת החלטה. גברים, לעומת זאת, עשויים לראות בהתייעצות עם שותף דבר מה שווה ערך לבקשת רשות. כיוון שגברים שואפים לעצמאות, הם עשויים לחוש קושי בהתייעצות. אותו דחף לעצמאות עשוי גם להסביר את הקושי שלהם לבקש הנחיות מזר כאשר אינם יודעים כיצד להגיע ליעדם.²⁰ נשים, לעומת זאת, חשות נוח יותר לבקש הנחיות מזר כאשר איבדו את דרכן, כיוון שהדבר מספק הזדמנות של ממש לאדם אחר להיות להן לעזר.

אילו מבין ההבדלים הללו הם תבניות הנוצרות בתרבות או תוצאה של תבנות אבולוציוניות? אילו מהם ניתן לייחס להבדלים פסיכולוגיים בין-מגדריים? במהלך שנות ה-70, הטענה שהבדלים פיזיולוגיים בין המינים עשויים להוביל לנטיות או לכשרים שונים, הפכה לכמעט לא-אופנתית מבחינה חברתית. אולם שלוש מסקנות הן כעת ברורות.

מסקנה אחת היא שההיסטוריה האנושית כולה התפתחה מנקודת מבט גברית. עדשה חתרנית זו של התת-מודע, טומנת בחובה אמיתות סמויות ודרכים מקובעות לחשיבה על זכריות ונקביות. עבודתו היוצאת מן הכלל של ריאן אייזלר (Eisler), הבודקת מחדש את ההיסטוריה מנקודת מבט הוליסטית של מגדר, הולידה תאוריה חדשה של אבולוציה תרבותית.²¹ על פי השקפה זו, קיימים שני מודלים בסיסיים של החברה: מודל של שליטה, שבו מין אחד מדורג מעל המין האחר, ומודל של שותפות, שבו ההבדלים אינם מקבלים משמעות של נחיתות או עליונות. מאז התקופה הפלאוליתית (אך לא קודם לכן), חיו בני האדם בעיקר בחברות הבנויות על פי מודל השליטה. השקפותינו המוקדמות יותר לגבי הבדלים פסיכולוגיים על בסיס מגדר נובעות ממקור זה. ביולוגים במאה ה-19, למשל, האמינו שמוחה של

אישה קטן מכדי להכיל אינטלקט, אך גדול דיו לצורך ביצוע עבודות הבית.²²

מסקנה שנייה היא שחטאנו בהכללת ההבדלים בין זכרים לנקבות. במשך זמן מה, סברנו שהבדלים מסוימים במוח גורמים, לכאורה, להעדר היכולת של ילדות לעסוק במתמטיקה. כיום, אנו רגישים לעובדה שהתנהגויות מסוימות בכיתה ומצד המורה עשויות למלא תפקיד גדול יותר מתפקידו של הטבע בהבחנה בין המינים.

המסקנה השלישית נובעת ממחקרים שנערכו לאחרונה, המגלים מספר הבדלים ביולוגיים ממשיים בין גברים לנשים. עם הלידה, גברים רבים יותר הם שמאליים מאשר נשים. לעומת זאת, נשים רבות יותר מקשיבות במידה שווה בשתי האוזניים, בעוד גברים מעדיפים את האוזן הימנית. מספר הבדלים מגדריים נמצאו בהיפותלמוס, אותו חלק במוח שמקובל לקשור עם התנהגות מינית.

מבחינים פסיכולוגיים תומכים באורח עקיב בטענה שעל פיה קיימים הבדלים דקים בתפיסתם של גברים ונשים לגבי העולם. נשים מגלות יכולת רבה יותר לקרוא את רגשותיהם של אנשים בתצלומים; גברים מצטיינים בסיבוב חפצים תלת-מימדיים במוחם. אף על פי שכמה מחקרים מזהירים כי מרבית הבדלי המגדר הם מצומצמים למדי מבחינה סטטיסטית,²³ הרי שסריקות מוח שנערכו לאחרונה בקרב אנשים הידועים כבריאים, אישרו שחלקים מסוימים בכפיס המוח רחבים ב-23 אחוז אצל נשים מאשר אצל גברים. מספר חוקרים משערים שהתקשורת המוגברת בין שני צדי המוח, הנגרמת על ידי כפיס מוח גדול יותר, עשויה למעשה לפגוע בביצועיה של אישה במטלות מרחביות-חזותיות מסוימות. למשל, דומה שהיכולת המרחבית לקבוע כיוונים על מפה, מבלי לסובב אותה באופן פיזי, היא חזקה אצל אותם אנשים שמוחם מגביל את עיבוד המידע להמיספרה הימנית. אף על פי שמסקנות מחקריות עשויות לעתים להתנגש זו בזו, השורה התחתונה בעבור המאמן היא הצורך להיות ער להבדלים של מגדר, העשויים או עשויים שלא להתקיים.

גזע, אתניות ותרבות

בעבר, הזדמן לנו ללמד אישה שהייתה סגנית מנהל של בית ספר תיכון למדעים. הצוות שלה כלל מורה אירני למתמטיקה. סגנית המנהל לא יכלה להבין מדוע היה קשה כל כך לאמן אדם זה, אלא כאשר הכירה בעובדה

שגברים מוסלמיים רבים אינם תופסים את תפקידן של הנשים באותו אופן שהוא נתפס בתרבויות אחרות.

עלינו להתייחס בערבון מוגבל לתיאור של תבניות הקשורות לקבוצה גזעית או אתנית. גזע ואתניות מצטלבים בגאוגרפיה, דת, כלכלה, מעמד, צורות אמנות, מגדר, שפה, פולקלור, אירועים עולמיים, תבניות משפחתיות, היסטוריה אישית וכן הלאה. עם זאת, מחקרים על אודות גזע ותרבות, מספקים הכללות לגבי סגנונות חשיבה ולגבי תבניות של תקשורת מילולית ובלתי-מילולית. מאמנים מיומנים מלמדים עצמם על אודות קבוצות שונות של אנשים ועל דרכי התקשורת שלהן. אף על פי שהנושא חורג הרבה מעבר להיקפו של ספר זה, אנו מציעים כמה הנחות כלליות, המהוות קווים מנחים שימושיים להשגת תקשורת משוחררת מהטיה הקשורה במגדר, בגזע או במוצא אתני.²⁴ (ראו גם Thomas Kochman, *Black and White Styles in Conflict*, University of Chicago Press ו-P. Harris and R. Moran, *Managing Cultural Differences: High Performance Strategies for Today's Global Manager*, Gulf Publishing Company).

1. אם הגזע או המגדר שלך שונים משלי, אתה נושא עמך חוויות, תפיסות ומשמעויות שאיני יכול להכירן באופן ישיר.
2. מקורותיהם של התפיסות, דרכי העיבוד וסגנונות התקשורת של אדם נטועים בניסיונו האישי. כיוון שהם מוצקים מבחינה אקולוגית, הם הופכים לתבניות מתמידות.
3. כיוון שההיסטוריה האישית של כל אחד מאתנו שונה, ייתכן שמישהו ייפרש שלא כהלכה את התקשורת שלך, ושאתה תפרש שלא כהלכה את שלו.
4. כאשר אנו נתקלים באי הבנות לגבי הבדלים בסגנונות תקשורת, הדבר אינו גורם להם להיעלם, אולם הבנת מקורם של ההבדלים עשויה להקטין את הערפול ואת ההאשמה ההדדיים. דבר זה הופך את העולם למקום מוכר ונוח יותר.
5. התקשורת בינינו, והעניין המשותף המאחד אותנו, מספקים הזדמנויות רבות ערך להתפתח וללמוד איש מרעהו. ההבדלים בינינו מעשירים את שנינו.
6. לכולנו יש דעות קדומות והטיות לא בדוקות. אנו יכולים לעבוד יחדיו מתוך כבוד הדדי ולהשלים מטלות שהן חשובות לשנינו, עד שנוכל להיות ערים למחשבות ולרגשות אלו ולהניחם בצד.

7. תכונותי האישיות השימושיות ביותר בתקשורת עמך הן יושר, מודעות, גמישות ותלות הדדיים, הבאים לידי ביטוי באמצעות כבוד, פתיחות, סקרנות וחקר. ממקורות אלה יכולים אתה ואני ללמוד עוד זה על זה.
8. כתוצאה מהנחות אלו, אני שואף להיות חופשי מהטיה אתנית, גזעית ומגדרית בתקשורת שאני מנהל. לפיכך, אני משתמש בקווים המנחים הבאים בתקשורת האישית והציבורית שלי:

- אני נשמר מהכללות המצביעות על כך שכל חבריה של קבוצה גזעית, אתנית או מגדרית, דומים זה לזה. קביעות אוניברסליות, הכללות וסטראוטיפים, עשויים להוביל להנחות שאין להן ביסוס, או להנחות מעליבות, תוך התעלמות מן העובדה שאפשר למצוא את כל התכונות הללו בכל קבוצה שהיא.
- אני נמנע מתארים המציבים אנשים אחרים בקטגוריה מסוימת והמסיבים את תשומת הלב לסטראוטיפים של גזע, אתניות או מגדר. תואר הוא בגדר מידע נוסף המצביע על אפשרות של יוצא מן הכלל (למשל, גבר "רגיש", נערה "מחוננת במתמטיקה").
- אני מזהה אחרים באמצעות גזע או מוצא אתני רק כאשר הדבר רלוונטי. רק מצבים מעטים דורשים זיהוי כזה.
- אני נמנע במודע משימוש בשפה שאנשים מסוימים עשויים למצוא בה קונוטציות גזעיות או אתניות. גם אם מילה מסוימת או משפט כלשהו אינם פוגעים בך אישית, הם עשויים לפגוע באדם אחר.
- אני ער להשלכות שליליות אפשריות של מילים שיש בהן סמליות הקשורה בצבעים. אני משתמש בשפה באופן שאינו פוגע באנשים או מחזק דעות קדומות.

סיכום

המגוון האנושי הוא יסוד הזוכה להערכה בבית הספר החדש. לפיכך, מאמנים מקדמים לא רק את המגוון, אלא גם עובדים באורח אפקטיבי עם אנשים המייצגים טווח רחב של משתנים אנושיים. לעובדה זו חשיבות מכרעת בבניית אָמון, בהאצת למידתו של המאמן ושל האדם שאותו מאמנים, ובקידום התלות ההדדית ותחושת הקהילה הארגונית. בפרק זה זיהינו טווח של הבדלים: אמונות, מערכות ייצוג, סגנונות חשיבה, מגדר, גזע, הבדלים אתניים ותרבותיים. מאמנים אפקטיביים בקיאים בהבדלים אלה ועושים שימוש ביכולתם להפגין מודעות וגמישות.

הם ערים למערכות הייצוג, להעדפות הקוגניטיביות, למערכות האמונה ו/או לסגנונות התקשורת שלהם עצמם ושל אחרים; כמו כן, הם מסוגלים לגלות גמישות ולהשתמש ברפרטואר רחב של אסטרטגיות כדי לתקשר באורח אפקטיבי במצבים שונים. כך, מודעות וגמישות הן תנאים מוקדמים לקידום התלות ההדדית בכיתת הלימוד, בבית הספר ובקהילה החדשה. בפרק הבא, נבדוק כיצד מודעות, גמישות, תלות הדדית ושני מצבי תודעה נוספים, תורמים להולונומיה, וכיצד יכולים מאמנים לקדם את הצמיחה לקראת מצבי תודעה רצויים אלו.

אי קה נהו פו אנה - אייקה אי קה אלוהה
"החיים יחד הם שמלמדים את משמעות האהבה"

בהוואי, ערבבו בעלי מטעי הסוכר בין קבוצות אתניות בכוונה תחילה, כאשר הרעיון שהנחה אותם היה שבאופן טבעי עמים שונים לא יתערבבו זה בזה, ומחלוקות בין העובדים יקלו על השליטה בהם ויפחיתו את הסיכוי שיתאחדו כנגד מעבידיהם, הלונים. אולם, מה שקרה למעשה הוא מחווה לכושר ההסתגלות ולעמידות הרוח האנושית: לא רק שהעובדים הסתדרו ביניהם, אלא שהם גם חלקו ביניהם, מתוך הכרח, את אותם יסודות עצמם שהבדילו ביניהם, תוך נאמנות למוצאם האתני. תחילה היה עליהם להסתגל למצבם החדש. היו דברים שאליהם היו רגילים בתרבויות המוצא שלהם ושאותם פשוט לא יכלו להשיג בהוואי. שנית, הם אמצו את הדברים הטובים שבתרבויות האחרות שאליהן נחשפו, אך שמרו על כמה מן היסודות התרבותיים החשובים של הקבוצה האתנית שלהם עצמם. לבסוף, הם תרמו תרומה מיוחדת לחברה הרב-תרבותית החדשה שלהם במטע, תרבות של מעמד פועלים שהתגבשה ממיעוטים רבים.

הערות

- Ornstein, R. *The Evolution of Consciousness: Of Darwin, Freud, and Cranial Fire - The Origins of the Way We Think*. New York, NY: Prentice-Hall Press, 1991, p. 188 .1
- Chopra, D. "Escaping the Prison of the Intellect". Audio Tape. .2
Quantum Publications. P.O. Box 598, South Lancaster, MA 01561,
.1991
- Cohpra, D. *Quantum Healing: Exploring the Frontiers of Mind/Body .3*
Medicine. New York, NY: Bantam Books, 1989
- Cohpra, D. *Quantum Healing: Exploring the Frontiers of .3 4*
Mind/Body Medicine. New York, NY: Bantam Books, 1989
- O'Connor, J. and Seymour, J. *Introducing Neuro-Linguistic .5*
Programming: The New Psychology of Personal Excellence,
.Hammersmith, London: Harper Collins Publishers, 1990
- Garmston, R. "A Guide to Neuro-Linguistic Programming and .6
Counseling in Education", course syllabus, School of Education,
.California State University, Sacramento, 1988
- Einspruch, E. and Forman, B. at the Department of Psychiatry and .7
the Department of Psychological Studies at the University of Miami,
.1985
- Galin, D. and Ornstein, R. "Individual Differences in Cognitive Style .8
- Reflective Eye Movements". *Neuropsychologia*, (1973): Vol. 12,
.pp. 367-376
- Kinsbourne, M. "Eye and Head Turning Indicates Cerebral
.Lateralization", *Science* (1972): Vol. 58, pp. 539-541
- Kocel, K., Galin, D., Ornstein, R. and Merrin, E. "Lateral Eye
Movement and Cognitive Mode". *Psychonomic Science* (1972): Vol.
.27, Issue 4, pp. 223-224

- Bandler, R. and Grinder, J. *The Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, M.D., I.* Palo Alto, CA: Behavior and Science Books, 1975 .9
- For information on this Videotape, please contact the Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314 (703/549-9110) .10
- Guild, P. and Garger, S. *Marching to Different Drummers.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985 .11
- Witkin, H. A., Oldman, P. K., Cox, W. Erlichman, E., Hamm, R. M., and Ringler, R. *Field-Dependence-Independence and Psychological Differentiation: A Bibliography.* Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1973 .12
- Witkin, H. M., Goodenough, D., and Cox, P. *Field Dependent and Field Independent: Cognitive Styles and their Implications.* Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1975 .13
- Garmsotn, R., Linder, C. and Whitaker, J. "Reflections on Cognitive Coaching". *Educational Leadership* (1993, October) Vol. 51, No. 2, pp. 57-61 .14
- Garmsotn, R., Linder, C. and Whitaker, J. "Reflections on Cognitive Coaching". *Educational Leadership* (1993, October) Vol. 51, No. 2, pp. 57-61 .15
- Pajares. M. F. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research* (1992): Vol. 62, Issue 3 .16
- Eisner, E. and Vallance, E. *Conflicting Conceptions of the Curriculum.* Bekley, CA: McCutchan Publishing, 1974 .17
- Tannen, D. *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation.* New York, NY: Ballantine Books, 1990, p. 17 .18
- Sadker, M. and Sadker, D. "Sexism in the Schoolroom of the '80s", *Psychology Today* (March 1985): pp. 54-57 .19

- Goldberg, H. *What Men Really Want*. New York, NY: Penguin Books, 1991. .20
- Eisler, R. *The Chalice and the Blade: Our History, Our Future*. New York, NY: Harper Collins Publishers, 1987. .21
- Ehrenreich, B. "Making Sense of la Diffe'rence". *Time* (January 20, 1992): p. 51. .22
- Gorman, C. "Sizing Up the Sexes". *Time* (January 20, 1992): pp. 42-.48. .23
24. מעובד מתוך חומר שפותח על ידי "הליגה של דרום קליפורניה נגד השמצה". מידע זה מבוסס על קטעים מתוך *Without Bias: A Guidebook for Nondiscriminatory Communication* (2nd ed.) prepared by Ellen Bettmann, ADL, Boston, Mass., and edited by Peggy O'Keefe, ADL, New York City