



## האם בטחון עצמי מליק לפתרון בעיות?

דן לכא'

שדורש ההגיון המדעי, נימוקים נגדן. מנגנון זה אחראי ליצירתם של סטריאוטיפים. אנו יכולים לבקש מהם לכוון עצמם לשלילת ההשערות שלהם במקום לאישורן, אך זה לא עוזר הרבה למיתון הבטחון המופרז. משמע, בטחון מופרז אינו נובע מנטייה לאשר את השערותינו.

בטחון מופרז הוא, אכן, בעיה רצינית. הוא בעיה מאחר שבעטייו אנו לא מנצלים כראוי את הידע שלנו. כפי שראינו, אין לנו הסבר מספיק טוב לשאלה, מהו בטחון מופרז ולפיכך קשה לנו להתמודד איתו. אני רוצה להציע מודל לבטחון מופרז אותו פיתחתי לאחרונה, וכמובן, אני בטוח שזהו המודל הנכון...

המודל שלי מבוסס על תופעה ומודל אחרים, על התופעה של הרגשה של ידיעה. כאשר אנו נשאלים על דבר מה אנו מרגישים שאנו יודעים או לא יודעים. עמיתי מאוניברסיטת חיפה אשר קוריאט הציע מודל לפיו הרגשת הידיעה מבוססת על כמות המידע הנשלפת מהזיכרון, מהירות שליפתו ומידת המאמץ הכרוכה בכך. אך מה שנשלף מהזיכרון אינו נכון בהכרח. ככל שאנו שולפים יותר מידע וביתר מהירות וקלות, כך הרגשת הידיעה שלנו חזקה יותר.

לקחתי את הרעיון הזה וחיברתי אותו לתופעת הבטחון המופרז. אני אומר כך: כאשר אנו נתקלים בגירוי כלשהו מתחיל תהליך אוטומטי של שליפה מהזיכרון. תהליך זה גורם להרגשת ידיעה בהתאם למודל הני"ל. אני טוען שתחושת הבטחון מבוססת על הרגשת הידיעה. ככל שהרגשה זו חזקה יותר, תחושת הבטחון חזקה יותר; תחושה האומרת לנו שהתשובה שלנו (במקרה בו נשאלנו, למשל, שאלה בבחינה) נכונה. אך הדיוק בתשובה אינו תלוי בתחושה זו. הדיוק תלוי במידע אותו שלפנו מזיכרונו.

נניח שאדם נבחן ב"בחינה אמריקאית". מוצעות לו כמה תשובות לשאלה שרק אחת מהן נכונה. אם הוא שולף הרבה מידע, בקלות ובמהירות רמת הבטחון שלו תהיה גבוהה והיא תוליך אותו לבחירה מהירה. אם הפריט קל, התשובה שלו נכונה ויש איזון בין רמת הבטחון לרמת הדיוק. אך אם הפריט הוא קשה, יש סבירות גבוהה יותר שתשובתו לא תהיה נכונה. שליפת המידע מן הזיכרון היא טובה ולכן הוא אינו בודק ומשווה כי יש לו תחושה חזקה של בטחון. במקרה כזה הוא יגמור עם רמת בטחון גבוהה ודיוק נמוך. לעומת זאת, אם מישהו מרגיש רמת בטחון נמוכה, הוא נוטה לבדוק ולהשוות. אם הפריט קשה יתכן שתשובתו לא תהיה נכונה אך בטחונו לא יהיה מופרז.

הרשו לפתוח בשאלה, ואנא ענו עליה באופן ספונטני: נניח שהחלטתם לקנות כרטיס הגרלה. אתם מגיעים לקיוסק המוכר כרטיסי הגרלה. עתה יש לכם שתי אפשרויות: אחת, לבחור כרטיס בעצמכם, והשנייה, לקבל כרטיס מידי של המוכר. אנא, הרימו את ידיכם: מי היה מעדיף לבחור כרטיס בעצמו? יפה... זו אכן התופעה הכללית. אני בטוח שלאחר חשיבה אנליטית קצרה תסכימו שאין יתרון לאפשרות אחת על אחרת, אך בכל זאת אנו חשים בטוחים יותר כאשר אנו בוחרים בעצמנו את הכרטיס. זוהי חשיבה מאגית. אתם יכולים לכוון אותה גם "שליטה אשלייתית" או "הרגשה של שליטה".

כך, אנו כבר חשים שהרגשה של בטחון היא בעייתית. היא עלולה להטעות אותנו. במחקר מסוים שערכתי ביקשתי מנבדקים לקבל החלטות ולדווח על תחושת הביטחון שלהם בנוגע אליהן. סיווגתי אותן בעזרת מומחים להחלטות טובות וגרועות, ומצאתי שאין התאמה בין החלטות ותחושות. כלומר, הנבדקים לא יכולים לקבל החלטה על סמך תחושה.

כך, שיש לנו כאן פרדוקס, שכן אנו מצפים לכך שהתנהגותנו תודרך על-ידי תחושה של בטחון. אנו מצפים שכשם שתחושת כאב מדריכה את התנהגותנו הגופנית, תדריך תחושת בטחון את התנהגותנו הנפשית. אך מסתבר שאין זה כך ותחושת בטחון מטעה אותנו לעתים.

הבעיה אינה בטחון אלא בטחון מופרז. מה זה בטחון מופרז? אנחנו מתארים אותו באמצעות גרף המודד את היחס בין דיוק בתשובות לשאלות מסוימות (למשל, מהי עיר הבירה של איטליה: רומא או נפולי?) ובטחון בתשובות אלו. כאשר הבטחון הוא, למשל, שמונים והדיוק הוא שישים אנו אומרים שלמשיב היה בטחון מופרז. זו תופעה נפוצה למדי גם בקרב מומחים הנשאלים בתחום מומחיותם. תופעה זו נחקרה וניתנו לה הסברים רבים. הבה נציין כמה מאפיינים שלה.

אם שואלים מישהו שאלה קלה הוא לא יגלה בטחון מופרז. הוא יגלה רמת בטחון גבוהה אך גם רמת דיוק גבוהה. אך כאשר נשאל שאלה קשה יותר אנו צפויים לגילוי של בטחון מופרז. כלומר, המאפיין הוא שבטחון מופרז מופיע בשאלות קשות יותר. ככל שהשאלה קשה יותר, יותר אנשים נוטים לגלות בטחון מופרז. מאפיין שני של התופעה הוא, שמשוּב אינו ממתן בטחון מופרז. מאפיין נוסף: אנשים נוטים לחפש חיזוקים להשערות שלהם ולא, כפי

הזו? אנחנו, במכללות ובאוניברסיטאות, הרי לא מלמדים את המורים שכך מתרחשת למידה! ובכן, יש לה כנראה כמה מקורות. אחד מהם היא מטאפורה המעוגנת היטב בשפה על תקשורת בין-אישית כמצב בו מועבר מידע ממוען לנמען. ביטויים כגון "להעביר חומר", "לתפוס את הרעיון" ועוד משרשים את התמונה של ידע כחפץ המועבר בחלל מאדם אחד לאחר. זאת בניגוד למושג הקונסטרוקטיביסטי שפרופ' אקרמן דיברה עליו, של הילד כיוצר או מארגן את הידע שלו.

עד כאן דיברנו על ידע מקצועי "מוצהר", אך יש ידע מקצועי "בשימוש", ידע אותו אנו יכולים לחלץ מתוך התנהגותם של בעלי-מקצוע. הידע המשתקף במעשיהם של מורים שונה מזה המובע על-ידם באופן מילולי. לא נותר לי זמן להיכנס לפירוטי הסוגיה הזו. אציין רק את העיקר. למורים יש מטא-הנחה (קראנו לה "האמא של כל ההנחות", כך שאתם יכולים לנחש מתי עבדנו על הפרק הזה) הכוללת הנחות כגון: ידע קיים בתודעתם של ילדים, יש תהליכים שכליים, ניתן לגשת לידע ועוד. למורים יש מטרות קוגניטיביות אותן הם רוצים להשיג בהתבסס על הנחות אלו. הם מאמינים שאם הם יתנהגו באופן מסוים הם יוכלו להשיג מטרות אלו. פעולות המוכה סובבות על ציר משולש: היא שואלת שאלה, התלמידה משיבה, המורה נותנת משוב וחוזר חלילה. לפי חישוב שערכתי ילד מעורב מכתה א' עד י"ב בכ-400,000 אינטראקציות כאלו. מהמשולש הזה, מורה - תלמיד - מורה, מסיקים התלמידים כיצד הם לומדים ומה טבעו של שכלם. השאלה שעניינה אותנו היתה, מהו המודל המנטלי בו מאמינים המורים המובלע בפעילות זו? וכן, מה משתמע מתפיסה זו להכשרת מורים? בנוגע לשאלה השנייה, הדבר הראשון שיש לעשותו הוא לחשוף למורים את הדעות המוצהרות והמובלעות שלהם בנוגע ללמידה, והדבר השני, הוא ליצור זיקה בין שתי הרמות האלו. לצערי לא נותר לי זמן לפתח נושא זה.

פורמלית, ידיעה הנלמדת בבית-ספר, ידיעה מודעת ורפלקטיבית הנוצרת בחשיבה.

ובכן, כדי לדעת מה מורים חושבים על למידה וחשיבה של ילדים הפננו להם מספר שאלות. למשל, מה עושה תוכן מסוים לקשה ומה עושה תוכן מסוים לקל? מתשובות כגון: אם תוכן מסוים קשה מאחר שהוא מורכב - מפרקים אותו לחלקים, אם הוא קשה מאחר שאינו אינטואיטיבי - מביאים דוגמאות, אם הוא קשה מאחר שהוא רב מדי - מקצרים אותו, אם הוא קשה בגלל ש"רצים עם החומר" - מאיטים את הקצב, אם הוא קשה מאחר שהוא משעמם - מנסים לעורר עניין בו ועוד, יכולנו לחלץ את מודל הלמידה המנחה מורים בהוראתם.

והמודל נראה כך: התוכן, החומר החדש אותו יש ללמד, נתפס כקיים מחוץ לתודעתם של הילדים וכקיים בתודעתם של המורים. התודעה נתפסת כקופסה. כאשר זו התמונה אז יש למורה שתי בעיות הנדסיות. הראשונה: כיצד להעביר את התוכן החדש מתודעה מלאה לתודעה ריקה, והשנייה: לאחר שהמעבר בוצע, כיצד למקם אותו כך שידבק לידע קודם על-מנת שישאר שם למשך זמן ארוך ככל האפשר. כדי להעביר ידע משכל אחד לאחר צריך להניח שבשכל הנמען יש כניסות מתאימות דרכן ניתן להחדיר ידע חדש. כדי שידע זה יכנס מבחוץ פנימה צריך לארוז אותו כך שיתאים לגודל הכניסות. בכניסות יש שסתומים אותם יש לפתוח ופתיחתם תלויה ביצירת הנעה מתאימה. כאשר ילד מתעניין, נפתח שסתום וידע מוחדר. לאחר שתוכן נכנס יש לנייד אותו למקום בו ישאר זמן ממושך. המורים אינם יודעים מה מתרחש בראשו של הילד אך הם מאמינים שמה שהם עושים מחוץ לראשו גורם לתזוזות רצויות בתוך ראשו או ביתר פירוט, לכך שהידע החדש נע לכיוון הרצוי ונדבק לידע קודם.

כמובן, כאשר מורים מדברים על למידה הם אינם מדברים על קופסאות, כניסות, שסתומים וכו'. זהו תיאור מטאפורי שלנו לאחר ניתוח דוחות של מורים, אך מורים מחזיקים בדימוי כזה. מהו מקור האמונה



**אם את/ה מורה לתלמידים מחוננים ואיכפת לך,  
אנו מצ'ינים אותך להשתתף בסדנה ייחודית לטיפוח החשיבה  
לתלמידים מחוננים, שמארכ'ן מכוון ברנקו וייס.**

**הסדנה תתאקד בשני אופני חשיבה ציקריים - חשיבה ביקורתית  
וחשיבה יצירתית.**

**מספר המקומות מוגבל. להרשמה ולפרטים נוספים פנו בהקדם למיכ'ל, במכון  
ברנקו וייס, טל' 02-436881/2**