

## חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של פרחי הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד

זהבה ביגמן, סטלה גידלביץ'

### תקציר

המאמר מתאר מחקר שבו בחנו הכותבות תהליכים שעברו סטודנטיות לחינוך מיוחד במהלך שנת התנסות אחת במרכז להוראה מתקנת במכללה. מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד המודעות העצמית המקצועית של הסטודנטיות בהקשר של שביעות הרצון שלהן מההוראה מתבטאת בכתיבה רפלקטיבית מודרכת. בקבוצת המחקר השתתפו שמונה סטודנטיות. הן התבקשו ללמד, לצפות בהוראה ולרשום תמלול מלא של כל שיעור ולאחריו לכתוב משוב רפלקטיבי. כמו כן בסוף סמסטר א' ובסוף השנה הן כתבו רפלקציה מסכמת מעמיקה על התנסותן והערכה מסכמת של תפקוד התלמידים. ניתוח הרפלקציות והמשובים הצביע על פער ניכר בעומק הכתיבה הרפלקטיבית בין הרפלקציות שכתבו המשתתפות לאחר כל שיעור לבין אלו שכתבו בסוף סמסטר א' ובסוף השנה. כל אחת מהמשתתפות התייחסה אמנם לאותם שלושה היבטים עיקריים בהוראתה ולמודעות שלה לתפקידה כמורה, אך ייחסה משקל שונה לכל אחד מהמרכיבים. אצל חלק מהסטודנטיות אף חל שינוי במהלך השנה בהדגשים ובתודעה של מה חשוב בהוראה מבחינתן. באמצעות הכתיבה הרפלקטיבית השוטפת ניתן היה לראות העמקה בכתיבה הרפלקטיבית ויכולות של למידה בהכוונה עצמית. המשתתפות הביעו סיפוק מההוראה ותחושה של הצלחה בקידום התלמידים. תחושת הסיפוק התעצמה לנוכח ההבחנה במצבם הרגשי של התלמידים ובתגובותיהם להוראה. הן בחרו אסטרטגיות ופעילויות שיתאימו לתלמידים ויגרמו להם הניעה (מוטיבציה) ללמוד.

**מילות מפתח:** חינוך מיוחד, כתיבה רפלקטיבית, למידה בהכוונה עצמית בהכשרת מורים.

### רקע תאורטי

מיהו המורה הטוב?

חוקרים ואנשי חינוך דנו במשך השנים באפיוניהם של מורה טוב ושל הוראה טובה, וזאת על מנת לשפר את הישגיהם של התלמידים בתחומי הדעת למיניהם. אחד האפיונים העיקריים של הוראה טובה הוא ידע תוכן פדגוגי. לפי שולמן (Shulman, 1986), ידע תוכן פדגוגי משלב בין ידע של המורה על אודות המקצוע הדיסציפלינרי שהוא מלמד לבין הבנה פדגוגית (זו מתבטאת בהתאמת החומר הנלמד לתחומי העניין, ליכולות ולצרכים של התלמידים). באייר (Beyer, 2001) טען שתפקידו העיקרי של המורה הוא לשפר את החשיבה של תלמידיו, ולכן על המורים להבין כי הצלחת ההוראה מושתתת על עידודם של הלומדים לשאול שאלות

ולפתור בעיות; גישה זו מנוגדת לתפיסה המסורתית הרואה במורה מקור להעברת ידע (Zohar & Schwartz, 2005), ומבטאת תפיסת הוראה של "התלמיד במרכז".

ב-1993 פרסמה האגודה האמריקנית לפסיכולוגיה (APA: American Psychological Association) מסמך שהגדיר ארבעה-עשר עקרונות של הוראה טובה אשר מתמקדת בלומדים (LCPs: Learner-Centered Psychological Principles). עקרונות אלה מתבססים על גישתו של קרל רוג'רס (Rogers, 1969), ולפיה קיים קשר בין למידה משמעותית לבין סוג היחסים הנוצרים בין התלמיד למורה ואיכותם של יחסים אלה. רוג'רס מדגיש כי על יחסו של המורה להתאפיין בגילוי דאגה ואמפתיה לתלמיד ובאמון בו, וחשוב מאוד שהתלמיד יחוש זאת (שם). העקרונות הללו דינמיים, כלומר אמורים להשתנות בעקבות התפתחויות במחקר. חשיבותם היא בהצהרה הרשמית כי מוקד ההוראה אינו עוד "מה מורים מלמדים", אלא "איך תלמידים לומדים". בעקרונות נכללים גורמים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים ורגשיים, התפתחותיים וחברתיים, כמו גם גורמים המתחשבים בהבדלים אישיים בין הלומדים (McCombs, 2003).

בישראל הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) קבעה כלי להערכת מורים אשר מגדיר "ארבעה מדדי הצלחה להוראה במיטבה". אחד מארבעת המדדים הוא פיתוח סביבה תומכת למידה, מדד שבין השאר עוסק במהות הקשר מורה-תלמיד. לפי מדד זה, כל מורה נדרש לקיים שגרת מפגשים ודיאלוג קבוע עם התלמידים; לגלות אכפתיות ומחויבות לכלל התלמידים ויחס חם לכל אחד מהם; ליצור אינטראקציית מורה-תלמיד ידידותית המבטאת חום, דאגה וכבוד; ולפתור ביעילות את בעיותיהם ואת דאגותיהם של התלמידים (ראמ"ה, 2011).

בעבודתנו עם הסטודנטיות אנו מלוות אותן בדרכן להיות מורות טובות, בהתאם להתפתחות האישית של כל אחת מהן. חוקרי חינוך מכירים בכך שהמורה חווה תהליך של התפתחות מקצועית במשך כל שנות עבודתו (OECD, 2003). תפקידנו כמדריכות הוא לספק לסטודנטיות כלים שיאפשרו להן לפתח זהות עצמית מקצועית במציאות משתנה, כמו גם יכולת להסתגל לשינויים המתרחשים לאחר סיום הכשרתן הפורמלית (Honey & Kanter, 2013).

### הכוונה עצמית בלמידה בהקשר פדגוגי

'הכוונה עצמית בלמידה' (SRL: Self-Regulated Learning) מוגדרת כתהליך מורכב, דינמי ומעגלי המתאפיין בכך שהלומד קובע מטרות, מתכנן, לומד ומעריך את למידתו באמצעות בחינה של שלושה רכיבים: הרכיב הקוגניטיבי (יישום אסטרטגיות פשוטות, פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית), הרכיב המטה-קוגניטיבי (בקרת התהליכים הקוגניטיביים) והרכיב המטה-מוטיבציוני או הרגשי (מסוגלות עצמית ומערכת התפיסות והאמונות של הלומד) (Schraw, 2008; Zimmerman, 2001; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). הכוונה עצמית כוללת את תכנון המשימה, בקרת שלבי ביצועה, עריכת תיקונים (אם צריך) והערכת התוצר הסופי בהתאם למטרות שהוגדרו (Schraw & Graham, 1997).

קרמרסקי (Kramarski, 2009) מנסה ליישם את העקרונות של 'הכוונה עצמית בלמידה' בתהליך ההכשרה של מורים. היא גורסת כי פיתוח ידע תוכן פדגוגי מצריך לא רק ידע קוגניטיבי

של המורה, אלא גם טיפוח ידע מטה-קוגניטיבי. לדבריה, ידע תוכן פדגוגי ברמה הקוגניטיבית כולל בין השאר נקיטת אסטרטגיות הוראה הייחודיות לתחום התוכן הנלמד; ידע תוכן פדגוגי ברמה המטה-קוגניטיבית מתבטא ביכולתם של המורים להמליץ סיטואציות פדגוגיות, להכליל סיטואציות אלו (כמו למשל לזהות קשיים בהבנת נושא מסוים) ולתאר את נסיבות השימוש (מתי, מדוע, כיצד) בידע התוכן הפדגוגי (שם). כל אלה מצריכים ידע אסטרטגי, אמונה עצמית ומוטיבציה של המורה, וקיומם מעיד על הכוונה עצמית בעבודת ההוראה (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006).

מיומנויות ההכוונה העצמית אינן מולדות, אלא יש לפתח ולטפח אותן. טיפוח הרכיב המטה-קוגניטיבי משפר את רמת ההכוונה העצמית; על רכיב זה לעסוק בשאלות "מה? מתי? למה? איך?" (Kramarski & Mevarech, 2003). מודלים רבים להכשרת מורים מציעים לשאול שאלות כאלו במסגרת המשוב העצמי (רפלקציה) אשר כל סטודנט להוראה נדרש לערוך.

חשיבה רפלקטיבית ככלי לטיפוח הוראה המבוססת על מודעות עצמית מקצועית לפי דיואי (Dewey, 1933[1910]), מודל של חשיבה רפלקטיבית כולל התמודדות עם בעיה ובחינה של מערכת התפיסות אשר הובילו לדרך התמודדות זו. תהליך ההתמודדות עם מצב לא מוכר ולא מאוזן כולל כמה שלבים: זיהוי הבעיה, השערה בדבר דרכי הפתרון, הדמיה של פתרון בהתאם להשערה, גיבוש תובנות ורעיונות בעקבות הדמיית הפתרון, בדיקת נכונות ההשערה (באמצעות בחינה אם התקבל הפתרון הרצוי). לעתים קרובות חלק מהשלבים "חופפים", כיוון שהתהליך המתואר אינו מכני.

האטון וסמית (Hatton & Smith, 1995) ניתחו את הכתיבה הרפלקטיבית של סטודנטים בשנה האחרונה ללימודיהם לתואר ראשון בחינוך. החוקרים ביקשו מהסטודנטים להשלים כמה משימות, ולאחר מכן לכתוב על אודות פעילותם. בקרב הסטודנטים זוהו ארבעה סוגי כתיבה - שלושה מהם רפלקטיביים: (א) סוג הכתיבה שאינו רפלקטיבי מתאפיין בתיאור ההתרחשויות ותו לא; (ב) תיאור רפלקטיבי בסיסי - הבעת דעה של הכותב על אודות ההתרחשויות; (ג) דו-שיח רפלקטיבי - הכותב "דן עם עצמו" ובוחר את תפקודו בהתרחשויות שהוא מתאר. נוסף על כך הוא מעריך את האפשרויות לפעול אחרת. רפלקציה כזו היא אנליטית, אינטגרטיבית ובוחרת החלטות מכמה זוויות; (ד) כתיבה רפלקטיבית המבטאת חשיבה ביקורתית - הכותב מודע לכך שהפעולות וההתרחשויות קורות בהקשר מסוים, והוא מציע פרשנויות אחדות לכל אחד מההקשרים האלה (שם).

באמצעות כתיבה רפלקטיבית הסטודנטים להוראה מפתחים מודעות עצמית מקצועית, ופעמים רבות זו משתקפת בהוראה עצמה (אלפרט, 1998). בחינה רפלקטיבית, תהליך המתבטא בכתיבה רפלקטיבית, מטפחת מצוינות מקצועית (Larrivee, 2000; Schön, 1987). עם זאת, לעתים קרובות קשה לעודד רפלקציה בקרב המתכשרים להוראה, ונדרשת הוראה "מפורשת" של תהליך זה (Stamper, 1996). ברנטון, פרי ו-ווטסון (Brunton, Ferry, & Watson, 2001)

חקרו תכנית תלת-שנתית שנועדה לטפח מיומנויות רפלקטיביות בקרב סטודנטים לתואר ראשון בחינוך. ממצאי המחקר מעידים כי כשני שלישים מהמשתתפים בתכנית דיווחו על פיתוח מיומנויות של חשיבה רפלקטיבית. בראיונות עם מדריכים פדגוגיים נמצא כי הגורם החשוב ביותר בהצלחת מורים מתחילים וסטודנטים להוראה הוא היכולת הרפלקטיבית לערוך ניתוח ביקורתי של פעילות ההוראה (שם).

במחקר שערכו כהן וקרמרסקי (Kohen & Kramarski, 2012) נמצא כי כתיבה רפלקטיבית שיפרה את כל רכיבי ההכוונה העצמית בהוראה בקרב סטודנטים לתואר ראשון בחינוך: ידע קוגניטיבי, ידע מטה-קוגניטיבי (בחינת התכנון, הבקרה וההערכה) ומוטיבציה. כמו כן נמצא כי הכתיבה הרפלקטיבית הגבירה את העניין של הסטודנטים בהוראה, שיפרה את יעילותם בניהול שיעור והפחיתה את חרדת ההוראה שלהם.

על מנת לעזור לסטודנטים לפתח רמה גבוהה של חשיבה רפלקטיבית, חוקרים אחדים הציעו לשאול "שאלות מכוונות" אשר יעודדו כתיבה רפלקטיבית (Biggs & Tang, 2007; Jay & Johnson, 2002; Johns, 1994, 2000). ג'ונס (Johns, 1994, 2000) טבע את המונח 'רפלקציה מודרכת' (guided reflection) - לימוד כתיבה רפלקטיבית באמצעות סדרה של שאלות מטה-קוגניטיביות, שהתשובות להן מסייעות לבחון ולהעריך את הפעולות אשר בוצעו במהלך ההוראה. שאלות אלו מסייעות במעבר מדו-שיח רפלקטיבי לחשיבה ביקורתית, הנחשבת לשלב האחרון והמתקדם ביותר של כתיבה רפלקטיבית (Hatton & Smith, 1995).

בהתבסס על הנחה זו התפתחו כמה מודלים של רפלקציה מודרכת. בכל המודלים קיים "שלד בסיסי" של שאלות שעניינן תיאור מפורט של המאורע, הסברו ופירושו בהקשר רחב יותר. ביגס וטאנג (Biggs & Tang, 2007) מציעים לשאול את השאלות המכוונות בסדר מסוים וקבוע: (א) מה הבעיה? מה לא הסתדר? (ב) מה הן הסיבות לבעיה? (ג) איך התמודדת עם הבעיה? (ד) כיצד הפתרון שלך עולה בקנה אחד עם תפיסתך את הקשר שבין הוראה ללמידה? ג'יי וג'ונסון (Jay & Johnson, 2002) מתארים שלושה סוגים של שאלות רפלקטיביות (Tripp, 1993): (א) תיאורי - מה קורה? מה אני מרגיש? מה אני מבין ומה לא? (ב) השוואתי - מה הם ההסברים החלופיים למאורע? (ג) ביקורתי - מה הן ההשלכות של המאורע לפי תפיסות כאלו ואחרות? איך התהליך הרפלקטיבי משפיע על תפיסתי מאורעות דומים?

מהסטודנטיות המדריכות במרכז להוראה מתקנת נדרשים שני סוגים של כתיבה רפלקטיבית: רפלקציה "רגילה" לאחר כל שיעור ורפלקציה מורחבת ומעמיקה פעמיים בשנה. בכתיבת הרפלקציות על המורה-סטודנטית לדון בשאלות מטה-קוגניטיביות שעניינן האפיונים הקוגניטיביים וההתנהגותיים של התלמיד ודרכי ההוראה שלה עצמה (Jay & Johnson, 2002). שאלות אלו משקפות את העקרונות של 'הוראה המתמקדת בתלמיד'. במהלך השנים ראינו ברפלקציות של הסטודנטיות את מגוון סוגי הכתיבה הרפלקטיבית (Hatton & Smith, 1995). הבדלים בולטים ניכרו בין הכתיבה הרפלקטיבית לאחר כל שיעור לבין הכתיבה המורחבת בסוף "תקופה"; ההבדלים היו במידת ההעמקה, כמו גם בתובנות שנבעו מהכתיבה.

מטרתו העיקרית של המחקר המתואר הייתה לברר כיצד המודעות העצמית המקצועית של הסטודנטיות מתבטאת בכתיבה הרפלקטיבית המודרכת שלהן. מהמטרה הכללית הזו נובעות שלוש שאלות המחקר:

1. כיצד הערכתן של הסטודנטיות את איכות ההוראה שלהן מתבטאת בכתיבה הרפלקטיבית?
2. האם קיימים רכיבים בכתיבה הרפלקטיבית שעניינם התפתחות מודעות עצמית מקצועית ואשר משותפים לכלל הכותבות? מה הם רכיבים אלה?
3. איך מתבטאים ההבדלים בעומק הכתיבה הרפלקטיבית בין הרפלקציה לאחר כל שיעור לבין הרפלקציה המסכמת?

## מתודולוגיה

### שדה המחקר והמשתתפים

המחקר התקיים במרכז להוראה מתקנת הפועל במכללה להוראה. השתתפו בו שמונה סטודנטיות לחינוך מיוחד. כולן היו בשנה השלישית ללימודיהן, לימדו במשך שנת לימודים אחת במרכז להוראה מתקנת ועסקו בהוראה פרטנית (בשפה המדוברת, בשפה הכתובה ובמתמטיקה) בקרב תלמידים בכיתות ב'-ג' אשר למדו בחינוך הרגיל והתקשו במיומנויות היסוד. הסטודנטיות עבדו בזוגות; בכל שיעור אחת מהן לימדה, ואילו האחרת צפתה בשיעור ותייעדה בכתב את מהלכו. בסיום כל שיעור ישבו שתי הסטודנטיות במרכז להוראה מתקנת (לעתים רק הן ולעתים עם אחת המדריכות), ניתחו את מהלך השיעור ותכננו את המשך ההוראה.

כל זוג סטודנטיות הדריך שני תלמידים בשפה ובמתמטיקה (כל תלמיד בתחום אחר). אחרי כל שיעור תיארו המשתתפות את תפקודו של התלמיד בשיעור, ולאחר מכן כתבו משוב רפלקטיבי אישי אשר היווה את הבסיס לתכנון השיעור הבא. בכתיבת המשוב הן התבקשו לדון בתובנות שלהן באשר לתלמיד, למהלך השיעור ולתהליך ההוראה. כמו כן המדריכות חילקו לסטודנטיות משובים כתובים בנושא מערכי השיעור. בסוף כל סמסטר התבקשו הסטודנטיות לכתוב רפלקציה מעמיקה ומורחבת אשר תענה על כמה שאלות מטה-קוגניטיביות; השאלות הללו התמקדו בשלבים מתקדמים של הרפלקציה - פירוש ההתרחשות וניתוח ביקורתי שלה בהקשר רחב (Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002). כמו כן הסטודנטיות התבקשו לתאר את חוויותיהן האישיות ואת התפתחותן המקצועית והאישית במהלך כל סמסטר ובמהלך שנת הלימודים כולה. להלן השאלות שנשאלו הסטודנטיות בסוף כל סמסטר:

- מה למדת על התלמיד בעקבות תקופת ההוראה? התייחסי להיבטים הקוגניטיביים והלימודיים. באיזו מידה השתנתה הבנתך את התלמיד בתקופה האחרונה? איך את מסבירה את השינוי?
- התייחסי גם לאפיונים הרגשיים-התנהגותיים של התלמיד. מהי ההשפעה של תופעות אלו על הלמידה שלו? על ההוראה שלך?
- מה למדת על עצמך כמורה בעקבות תקופת ההוראה? באיזו מידה כישוריך בהוראה השתנו במהלך סמסטר א' ובסוף השנה? אילו התנהגויות שלך היית רוצה לשנות? מדוע? מאילו

התנהגויות שלך את מרוצה? מדוע? התייחסי לכישורי הוראה ספציפיים וממוקדים שקיים קשר בינם לבין תחומי ההוראה בסדנה.

- איך את מעריכה את שליטתך במיומנויות ההוראה שהגדרת כ'מוקדים' לשיפור במהלך הסמסטר? באיזו מידה את מרוצה מהתקדמותך? באילו מיומנויות נדרש שיפור נוסף? הסבירי.

המשובים האישיים של הסטודנטיות אשר נכתבו לאחר כל שיעור בהוראה מתקנת (בשפה ובמתמטיקה) נבחנו, כמו גם הרפלקציות המסכמות שלהן שנכתבו בסוף סמסטר א' ובסוף סמסטר ב'. בסך הכול נותחו עשרה משובים אישיים של כל סטודנטית וארבעה חיבורים רפלקטיביים מסכמים שלה. הרפלקציות אפשרו לנו לעמוד על מידת ההתקדמות של כל סטודנטית במהלך השנה. כמו כן הן אפשרו לנו להשוות בין התהליכים שחוו הסטודנטיות. לאחר מחיקת השאלות המכוונות נערך ניתוח תוכן לחיבורי הסטודנטיות (שקדי, 2003). יחידת הניתוח הייתה היגד המבטא רעיון מסוים; רוב ההיגדים היו משפטים פשוטים או מורכבים. לעתים שני משפטים ביטאו רעיון זהה. אם במשפט מורכב היה ביטוי ליותר מרעיון אחד, בניתוח המשפט נבחנו כמה היגדים.

תחילה נותחו המשובים והחיבורים הרפלקטיביים של סטודנטית אחת: כל היגד שלה תועד, וזוהו קטגוריות הכוללות את המשותף לקבוצות היגדים של סטודנטית זו. בהמשך אוחדו הקטגוריות ומויננו לתמות מרכזיות. בניתוח הרפלקציות של כל הסטודנטיות האחרות אותרו אותן הקטגוריות, אך עוצמתן ותדירויותיהן היו שונות מאלו שנמצאו בניתוח הרפלקציה של הסטודנטית הראשונה. ברפלקציות שלהן לא נמצאו קטגוריות ייחודיות נוספות.

### כלי המחקר

- רפלקציה מסכמת מעמיקה בסוף סמסטר א' ובסוף השנה בשני תחומי ההוראה: שפה ומתמטיקה.
- משוב רפלקטיבי לאחר כל שיעור בשני תחומי ההוראה: שפה ומתמטיקה.
- תיעוד בכתב של מהלך כל שיעור.
- הערכה מסכמת בסוף סמסטר א' ובסוף השנה של תפקוד התלמידים בשני תחומי ההוראה. ההערכה בחנה את מידת ההתקדמות של התלמידים בהתאם למטרות לטווח ארוך אשר נקבעו בתכנית ההוראה המתקנת.

המחקר נערך כשנה לאחר שהסטודנטיות סיימו להורות במרכז להוראה מתקנת. במהלך השתתפותן בפרויקט הסטודנטיות לא ידעו כי בכוונתנו לערוך מחקר זה; הכתיבה הרפלקטיבית שלהן, כמו גם כל החומרים הנוספים, נעשו אך ורק לצורך לימודיהן. לפיכך לא חששנו שמא הכתיבה מושפעת ממניעים חיצוניים. המשתתפות במחקר אישרו לנו להשתמש בחומרים שכתבו במהלך הוראתן במרכז להוראה מתקנת. למשתתפות הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות שלהן ולשמירה על חסיון פרטיהן (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים).

## מוצאים

### הבדלים ב"עומק" הרפלקציה

בניתוח הרפלקציות של המשתתפות במחקר נמצאו הבדלים בעומק הכתיבה הרפלקטיבית בין החיבורים בסוף כל שיעור לבין הרפלקציות המסכמות. ברפלקציות שנכתבו לאחר כל שיעור, רק לעתים רחוקות מאוד ביטאו המשתתפות תובנות מעמיקות; בדרך כלל הכתיבה הרפלקטיבית השוטפת התאפיינה בדיווח על אודות ההתרחשויות, בהסבר של הכותבת ובהבעת דעתה על שהתרחש. מאפיינים אלה תואמים את הרמות הבסיסיות (הראשונה והשנייה) במודל של האטון וסמית (Hatton & Smith, 1995). כך למשל לאחר שיעור שנערך בסוף סמסטר א', ציינה שירן כי "למדתי על מהלך השיעור שצריך להביא תמונה מעולמה של התלמידה, מפני שמאוד קשה לה להגיד דברים רבים על תמונה אחת שהיא לא משמעותית כל כך עבורה". לעומת זאת ברפלקציה המסכמת, אשר נכתבה שבועות ספורים לאחר השיעור הזה, כתבה שירן כך:

למדתי באיזו דרך או שיטה עליי לעבוד אתה כדי שהיא תפיק את המרב, וכיצד למקד אותה בשיעור [...] התלמידה נעשית חסרת קשב וריכוז, כשעליה להאזין באופן ממושך. היא מעדיפה להיות פעילה. היא מאזינה להוראות ומבצעת את המשימות הנדרשות, אך עם זאת, על המשימות להיות מעניינות כדי למקד אותה. נוסף על כך בזמן הקראת סיפור האינטונציה צריכה להיות מתאימה כדי למשוך את תשומת הלב.

הציטוט שלעיל מבטא תובנות של הכותבת באשר לדרכי ההוראה המתאימות עבור התלמידה, וזאת בניגוד לתיאור התרחשות קונקרטי וספציפית במשוב הרפלקטיבי לאחר השיעור. גם שאר המשתתפות דנו ברפלקציה המסכמת בפרשנויות שלהן להתרחשויות, פרשנויות אשר סייעו להן להבין את תהליכי ההוראה שלהן ואת תהליכי הלמידה של התלמידים. ברפלקציות המסכמות בסוף שנת הלימודים התבטאה חשיבה ביקורתית. חלק מהסטודנטיות אף בחנו את תפקוד התלמיד בכמה הקשרים ובכמה סביבות (המשפחה, בית הספר, המרכז להוראה מתקנת); כך למשל נופר ציינה כי "היה קשה לי להימנע מתסכול. התסכול נובע מחוסר שיתוף הפעולה של הוריה של תהילה ומצורך בטיפול אינטנסיבי יותר, שאיני יכולה להעניק לה במסגרת מרכז הלמידה בלבד". מאפייני הרפלקציות המסכמות בסוף סמסטר ובסוף השנה תואמים אפוא את הרמה השלישית ואף הרביעית במודל של האטון וסמית.

### ביטויים להתפתחות עצמית מקצועית של הסטודנטיות

מניתוחי ההיגדים אשר הופיעו ברפלקציות המסכמות של כל המשתתפות עלו שלוש תמות עיקריות: (א) תהליך הלמידה וההתפתחות העצמית המקצועית בעקבות ההתנסות בהוראה במרכז להוראה מתקנת; (ב) אפיוניו הקוגניטיביים של התלמיד שהדריכה הסטודנטית; (ג) אפיוניו הרגשיים של התלמיד שהדריכה הסטודנטית.

- תמה ראשונה - תהליך הלמידה וההתפתחות המקצועית של הסטודנטית כולל את רכיבי ההכוונה העצמית בלמידה בהקשר פדגוגי (Kramarski, 2009; SRL): הרכיב המטה-קוגניטיבי, הרכיב הקוגניטיבי והרכיב המוטיבציוני-רגשי.

- תמה שנייה - התמקדות באפיוניו הקוגניטיביים של התלמיד מובילה להתאמת ההוראה לתפקודו הקוגניטיבי.
- תמה שלישית - התמקדות ברגשות ובתחושות של התלמיד מתבטאת בהבנת אפיוניו הרגשיים, בהתאמת אמצעי ההוראה למצבו הרגשי ובהבנת הקשר שבין הישגיו הלימודיים לבין מצבו הרגשי. יצירת קשר רגשי חיובי עם התלמיד מהווה בסיס חשוב ללמידה.

#### א. תהליך הלמידה וההתפתחות המקצועית של הסטודנטית בעקבות התנסותה בהוראה במרכז להוראה מתקנת

- **הרכיב המטה-קוגניטיבי** - תהליך ההוראה במרכז להוראה מתקנת כולל תכנון שיעור, "ביצוע שלו" (הוראתו) ומשוב עצמי (לרבות המלצות לשינויים בשיעורים הבאים). המודעות לתהליך זה השתקפה בכתיבה הרפלקטיבית, וזאת אף שהסטודנטיות לא התבקשו מפורשות לדון בתהליך בכתיבת הרפלקציה שלהן. אביה הסבירה כי "בכל שיעור אני עושה שיקול דעת דידקטי על סמך הנתונים של השיעור הקודם, על כל פעילות"; בהמשך היא גילתה גמישות רבה יותר במהלך השיעור: "במהלך השיעורים [...] למדתי כי השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני תכננתי את השיעור היטב". הסטודנטיות דנו בשינוי שחל בהבנתן את התלמידים בעקבות ההוראה:

חששתי שייקח זמן רב יותר ללמד אותו להבחין בין התנועות, אך בינתיים שי מוכיח לי כי באמצעות הקניה והכוונה טובה הוא מסוגל לתפוס זאת ולהגות אותן בצורה תקינה [...] בתחילת האבחון חשבתי שהתהליך יהיה אטי וקשה, לא ידעתי מהיכן להתחיל. הופתעתי לגלות בסוף הסמסטר שבמעט השיעורים שהיו לנו [...] הבאנו אותו למקום טוב יותר משהיה. (נעמי)

בכל החיבורים הרפלקטיביים היה ביטוי להתפתחות תפיסת הזהות המקצועית של המשתתפות כמורות להוראה מתקנת. הסטודנטיות ביטאו תובנות אישיות שעניינן עיצוב ה'אני מאמין' שלהן בעקבות התנסותן בהוראה מתקנת. נמצא כי כל אחת מהסטודנטיות התמקדה בכתיבתה בכישורי ההוראה שהיא שאפה לבסס. המשתתפות חוו את ההתנסות בהוראה כחוויה עמוקה, ערכו בחינה מעמיקה של התנסותן וניסו להפיק לקחים אשר ישמשו אותן בעתיד. כך למשל הילה התמקדה בחשיבות האסרטיביות במפגשים עם התלמידים: "בכך שחר לימדה/אילצה אותי להבין כי עליי לשמור על גבולות ברורים בקשר של מורה ותלמידה, ולא לאפשר לה לנהל אותי בשיעור ולהסיח את הדעת". נופר התמקדה בחשיבות של מתן הזדמנויות לתלמיד לפתח את תחושת המסוגלות שלו: "אני מאמינה כי תהילה תוכל לצמוח ולהתקדם, כאשר תחווה עוד ועוד הצלחות קטנות ותתנסה במצבים בהם היא מרגישה שהיא מסוגלת לפענח טקסט באופן מדויק".

- **הרכיב הקוגניטיבי** - במסגרת הקורס המלווה את ההוראה במרכז להוראה מתקנת, כמו גם במהלך שיחות ההדרכה השוטפות, אנו מתמקדות בניסיון לעגן את דרכי ההוראה של הסטודנטיות בתאוריה ובספרות המקצועית. בהתאם לכך הפנינו את הסטודנטיות לקרוא

מאמרים אקדמיים ומקצועיים. בניתוח הרפלקציות המסכמות מצאנו כי הידע התאורטי אכן נתפס כבסיס חשוב להוראה. כך למשל ציינה עדי ש"אנחנו מתבקשות למצוא עיגון בתאוריה לכל תחום אותו נלמד. בעצם זה מעלה את הרמה של הידע האישי שלנו לרמה מחקרית, אקדמית, ועוזר לנו לפעול לפי שיטות בדוקות וידועות". אביה הוסיפה כי "בשיעורים השתמשתי במדדי התיווך שעליהם מדבר פוירשטיין [...] זאת על מנת שהלמידה תהיה משמעותית לתלמיד".

- **הרכיב המוטיבציוני-רגשי** - כתיבתן הרפלקטיבית של הסטודנטיות עסקה ברגשותיהן החיוביים והשליליים בעקבות התנסותן בהוראה. הכותבות דיווחו כי המוטיבציה שלהן להורות גברה או פחתה בהתאם לשינויים הרגשיים האלה. כך למשל ציינה עדי כי המוטיבציה שלה להורות גברה לאחר הצלחתה בהוראה: "הייתה לי התנסות מאוד חיובית אתה, שהשאירה טעם טוב בפה ורצון להמשיך [...] כאשר התחלתי לראות התקדמות, ולו הקטנה ביותר, התחלתי להבין ולהעריך את העבודה שלי כמורה". לעומת זאת אצל נופר פחתה המוטיבציה להורות, וזאת בשל פגיעה רגשית שנגרמה לה עקב ההתנהגות של תלמידתה. היא למדה לווסת ולאזן את הפגיעה הרגשית בה כדי שתוכל להמשיך להורות: לא תמיד ידעתי למה לצפות, והדבר היה כרוך בהרבה ניסוי וטעייה. לא פעם זה גרם לי לעוגמת נפש, או לחוסר אונים, מול התנהגותה ומצבי הרוח של לינוי [...] על אף שהיה לי קשה בהתחלה, למדתי לנתק את עצמי מעט מן הסיטואציה שבה אני נוטלת על עצמי את האשמה במצבה הרגשי של לינוי. פשוט מגלה כלפיה אמפתיה, מבלי להיפגע מכך בעצמי, על מנת שאוכל להיות מספיק חזקה בשבילה.

### ב. התמקדות באפיונים הקוגניטיביים של התלמיד

העבודה במרכז להוראה מתקנת עסקה רבות בניסיון להבין לעומק את תפקודם הקוגניטיבי של התלמידים, ובהתאם לכך לערוך שינויים בתכנית ההוראה כדי לשפר את התפקוד הזה. בעבודתן השוטפת נדרשו הסטודנטיות לתכנן תכנית הוראה שנתית בהתאם לאפיונים הקוגניטיביים של התלמידים. בסוף כל שיעור הן התבקשו לסכם את תפקוד התלמיד ולהסבירו (בהתאם לאפיונים אלה) בשיחות המשוב עם המדריכות. חשבנו כי הכתיבה הרפלקטיבית תתמקד בנושא זה, כיוון שאחת השאלות המכוונות ברפלקציה המודרכת (לאחר כל שיעור ובסוף התקופה) עסקה בכך. אולם רוב המשתתפות תיארו אך בקצרה את הנדרש ולא העמיקו בהסבריהן; רק חלק מהן דנו בשיקולים שעניינם התאמת ההוראה לרמת התפקוד הקוגניטיבי. אסתר תיארה את קשיי תלמידתה בקריאת טקסט ונימקה את בחירת דרך ההוראה בצורך להתאימה לתפקודה הקוגניטיבי של התלמידה:

הופתענו לגלות שגם לאחר שהיא קוראת סיפור, ויש שגיאות רבות בקריאתה, היא מצליחה לשחזר את רוב הסיפור ואף לענות על רוב שאלות ההבנה שלאחר הסיפור. לאחר שחשפנו מעט מידע עליה, החלטנו להציב לנו כמטרה את שיפור הקריאה.

העבודה נעשתה בעזרת סיפור אישי, שדרכו נלמדו מילים. לקראת סוף הסמסטר עסקנו גם בתנועה: חולם.

משתתפות אחרות דנו רק בתפקוד הקוגניטיבי של התלמיד ולא הסבירו את דרך ההוראה, או לחלופין דנו בדרך ההוראה בלי לתאר את אפיוניו הקוגניטיביים של התלמיד. נעמי תיארה בהרחבה את תפקודה הקוגניטיבי של תלמידתה בתחום המתמטיקה:

שיר מרגישה מאוד בטוחה בעזרים חזותיים קבועים, כגון כרטיסי ניווט ומודל תבנית, והם מהווים עבורה עוגן לעבודה עצמאית. זיהיתי כי שיר מתקשה להיפרד מהם ולעלות לרמת חשיבה מופשטת, והיה צורך לבנות לה תכנית מדורגת. השאיפה היא לבצע חישובים מתמטיים באופן עצמאי ללא תלות בעזרים האלה. [שיר] מתקשה להבין ולדמיין מצבים המתוארים בשאלה מילולית, גם כשמקריאים לה אותה, וכן אם היא מלווה בהמחשה לסיטואציה.

אשר לאמצעי ההוראה ולדרכי ההוראה, נעמי לא נימקה את הסיבה לבחירתה בהם. הקושי היחידי אשר צוין היה פתרון בעיות מילוליות. נעמי לא הדגישה בכתיבתה את הזיקה שבין אפיונים קוגניטיביים של התלמידה לבין בחירה בדרכי הוראה מסוימות.

### ג. דיון ברגשות ובתחושות של התלמיד

אחת השאלות ברפלקציה המודרכת המסכמת עוסקת באפיונים הרגשיים של התלמיד. עם זאת, העבודה במרכז להוראה מתקנת לא התמקדה בתחום הרגשי: הסטודנטיות לא התבקשו לעסוק בנושא זה בעבודתן השוטפת (בשיחות ההדרכה או בכתיבה הרפלקטיבית לאחר כל שיעור) - להעריך את תפקודו הרגשי של התלמיד, לדווח עליו או להתאים את דרכי ההוראה לאפיונים הרגשיים של התלמיד. אולם אף שלא חשבנו כי הרפלקציות של המשתתפות יתמקדו בתחום הרגשי, הופתענו לגלות כי הן הרחיבו והעמיקו בנושא זה. חלק מהמשתתפות דנו ברגשות ובתחושות של התלמיד באופן שטחי ("מבחינה התנהגותית לאורך השנה דניאל שיתף פעולה. ניכר היה כי הוא רצה להתקדם ולהצליח"), אך רוב התיאורים שיקפו רגישות לצרכים הרגשיים של התלמיד: "נראה כי יעל בעלת ביטחון, אך בתוכה היא עדינה ורגישה וזקוקה לחיזוקים ולתמיכה רגשית" (עדי); "חשנו בשיעור תחושה טובה של נינוחות ורוגע, בלי תחרויות והישגיות בהשוואה. רציתי שנועם ירגיש חופשי לבטא את עצמו ולהשתתף בשיעור" (אביה).

חלק מהסטודנטיות עמדו על הקשר שבין הישגי התלמיד בתחום הלימודי לבין מצבו הרגשי. עדי למשל כתבה כי "החרדה מכישלון אצל יעל בתחום החשבון היא גבוהה מאוד, והערכתה העצמית בכל הקשור ליכולותיה היא ממש אפסית [...] ובשלב זה פוגמת רבות במוטיבציה שלה ללמוד ולהתקדם". משתתפות אחדות טענו כי בחירתן בדרכי הוראה מסוימות, או התמקדותן במטרה מסוימת, נבעו ממצבו הרגשי של התלמיד. כך למשל טענה נעמי כי "מצאתי לנכון להמשיך בשלב זה בתחום הבעיות המילוליות בעל-פה על מנת לא ליצור אצלה תסכול מיותר. היה לי חשוב, בתחום ששיר חזקה בו יותר, להמשיך ולחזק עוד ועוד (והשמים הם הגבול -

אם רק יהיה זמן...), כי אולי זה דווקא מה שירומם אותה בתחומים אחרים". עדי הדגישה את חשיבות מצבם הרגשי של התלמידים בשני התחומים: מתמטיקה ("תמיד הוא [התלמיד] שאף להתקדם ולהגיע רחוק. ביקש ללמוד על מספרים מאוד גבוהים, ביקש תרגילים שדורשים אתגר מחשבת") ושפה ("גם כאשר מזדמן לי ללמד את אייל דבר חדש, אני שוקלת היטב את המילים שלי לפני שאני מדברת. חשוב שהסבר לא ישתמע לשני פנים, ושאיל יבין").

ביטויים למודעות העצמית המקצועית של הסטודנטיות (מידת שביעות רצוןן מאיכות עבודתן) מקריאת הרפלקציות עולה כי המשתתפות שהצליחו ליצור קשר בעל ערך עם תלמידיהן, חשו שביעות רצון רבה יותר מעבודתן וממידת התקדמותם של התלמידים. על מנת להמחיש זאת מתוארים להלן סיפוריהן של שתיים מהמשתתפות, עדי ונופר. חשוב לציין כי שתיהן היו סטודנטיות טובות ושקדניות אשר השקיעו מאמצים רבים בעבודתן עם התלמידים. במהלך שנות לימודיהן במכללה שתיהן זכו בפרסים על הצטיינותן בלימודים.

כבר מתחילת השנה התעניינה עדי בצרכים הרגשיים של תלמידיה, והודות לכך התאפשר לה לערוך התאמות בדרכי ההוראה ולהבין את התפקוד הקוגניטיבי של התלמידים. לעומת זאת נופר התמקדה תחילה בפרופיל הלימודי של תלמידיה והכינה עזרי הוראה הנחשבים יעילים עבור תלמידים בעלי פרופיל כזה. למרות מאמציה הרבים של נופר לא חלה התקדמות של ממש בהישגי תלמידיה, ובשל כך היא הייתה מאוכזבת ומתוסכלת. לבסוף היא החליטה להגמיש את מערך השיעור ולהתאימו למצב הרגשי של התלמידים, ואז החל להסתמן שינוי חיובי בהישגים. שינוי זה הוביל לגיבוש תובנה חדשה והיווה נקודת מפנה בהוראתה של נופר.

#### א. סיפורה של עדי

במהלך שנת הלימודים עדי הדריכה תלמידים (יחד עם סטודנטית נוספת, "בת זוג קבועה") בשני התחומים - שפה (מדוברת וכתובה) ומתמטיקה. הישגי התלמידים השתפרו הודות להוראה המתקנת, והרפלקציות מעידות על שביעות רצון רבה של עדי מעבודתה כמורה. היא חוותה תהליכים דומים בעבודתה בשני התחומים.

במשך כל השנה סברה עדי כי חשוב להכיר את הדברים אשר מסבים הנאה לתלמיד, כיוון שהנאה מהווה גורם מניע ללמידה: "הקפדתי לשאול את אייל ממה הוא נהנה כדי שאוכל לדעת מה מושך אותו ומה יעזור לו ללמוד הכי טוב. אייל מאוד אוהב את המשחקים, אך גם סיפר שהוא אוהב לקרוא סיפורים, ובמיוחד לספר סיפורים. כשביקש מאתנו להשתמש באמצעי מסוים, השתדלנו מאוד לעשות זאת". במהלך השיעורים שלימדה את אייל, עדי אכן שילבה בהוראה את "סיפור הסיפורים" וראתה בכך אמצעי לשיפור הבנת הנקרא. תפיסה דומה עולה גם מכתיבתה הרפלקטיבית על אודות עבודתה עם התלמיד שהדריכה במתמטיקה: "למדתי עליו שהוא ילד שאוהב להיות מאותגר ותחרותי. הוא גם משתעמם בקלות וזקוק לגיוון רב ומבחר של פעילויות. כאשר דרך ההוראה מותאמת לו, כלומר ההוראה מובנית ומדורגת וכוללת גם משחקים ותחרויות, מלבד לימוד בנלי, הוא משתף פעולה, מצליח ונהנה".

עדי "העצימה" אפוא את תלמידיה בתחומים החזקים שלהם, כי סברה ש"אולי זה מה שירומם אותם". בד בבד היא ייחסה חשיבות רבה להבנת הקשר שבין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין מצבו הרגשי: "העבודה אתו דרשה הרבה מאשר להיות מורה להוראה מתקנת, כיוון שהיו הרבה חסימות בתחום הרגשי". עדי לא ויתרה על הניסיון להבין את מהות הקשיים הקוגניטיביים של התלמיד, המונעים ממנו להתקדם בתחומים הלימודיים. בתחילת תקופת ההוראה היא חשה שלא הצליחה לעמוד על הקשיים הקוגניטיביים של אחד התלמידים. את התחושה הזו היא ביטאה בסמסטר א' - הן ברפלקציות לאחר כל שיעור הן ברפלקציה המסכמת בסוף הסמסטר:

כיוון שאייל לא היה מדייק בפרטים בסיפור והיה מוסיף פרטים, חשבנו כי יש קושי בהבנה, ובשיעור האחרון נעם אמר שהוא ממציא [...] הבנתי שיכול להיות שאייל לא מספר סיפורים כאלה רק מחוסר הבנה. אולי פשוט לא הבין שאנחנו מבקשות ממנו לחזור על הסיפור בדיוק כמו ששמע, או שהבין, וכל כך כיף לו להמציא פרטים, אז מחבר את הכול ביחד - את מה שקרא ואת מה שרוצה לספר [...] יכול להיות שזה בעצם נובע מהיצירתיות ומהדמיון שלו [...] נשוב ונבדוק זאת בסמסטר ב'.

בסוף סמסטר ב' לא היה ברור עדיין מהו המקור לקושי של התלמיד בהבנת הנקרא. עדי הבינה כי "גם אם לא יודעים את הסיבה לכל דבר, מטפלים בכל המכלול". בסוף השנה היא ביטאה את התובנות שלה בנושא זה, אשר משמשות עבודה בסיס להוראה מתקנת:

אני מודעת לקשיים הרבים של תלמידים עם לקויות למידה, מעבר לקשיים הרגשיים שקיימים. לכן היה לי חשוב שבתחום שאייל יותר טוב בו, שם להעצים אותו [...] אני מרגישה שהצלחתי ליצור קשר מאוד טוב עם אייל, ובשבילי זה הבסיס להוראה. חשוב לי שהלמידה תהיה משמעותית ושתהיה הבנה, מעבר לביצוע טכני.

## ב. סיפורה של נופר

במהלך שנת הלימודים נופר הדריכה שני תלמידים (יחד עם סטודנטית נוספת, "בת זוג קבועה") בתחום השפה (מדוברת וכתובה): התלמיד שהיא הדריכה בסמסטר א' עזב בחופשת הסמסטר (מסיבות משפחתיות), ובסמסטר ב' היא והסטודנטית השנייה הדריכו תלמידה אחרת. בתחום המתמטיקה נופר הדריכה תלמידה במהלך כל השנה.

בסוף תקופת ההדרכה נמצא כי הישגי התלמידים בתחומים הרלוונטיים השתפרו אך במעט. עובדה זו עלתה מהתצפיות, משיחות ההדרכה, מקריאת השיעורים שתועדו ומההערכות הדידקטיות התקופתיות. נופר לא הייתה שבעת רצון מהתקדמות תלמידיה, והדבר התבטא בכתיבתה הרפלקטיבית - הן ברפלקציות לאחר השיעורים הן ברפלקציות המסכמות. בסוף השנה למשל היא כתבה כי

גם בתחומים שלינוי הייתה חזקה יותר בהם, אני חשה שחלה נסיגה. שליפת הידע שלה בתחום 'עובדות היסוד בחיבור וחיסור' הפכה לאטית יותר ומלווה שוב בשימוש

באצבעות [...] נושאים שהיו קשים לה במיוחד בסמסטר א', כמו סדרות ודילוגים ב-1 ו-2, היא פשוט סירבה לפתור ולהתמודד עם המשימות, גם לא על ידי הנחיה, כך שלא יכולתי באמת לבחון את מידת הידע שלה בנושא. לעתים נדמה היה לי שגם בתחומים החזקים יותר היא עונה תשובות הססניות, שעל אף שרובן היו נכונות, נדמה היה כאילו הן ניחוש מוצלח.

ברפלקציה המסכמת בסוף סמסטר א' התמקדה נופר בהבנת האפיונים הקוגניטיביים של התלמידים ובהתאמת דרכי ההוראה שלה לאפיונים הללו. כמו כן היא דנה בשינוי בתפיסה העצמית המקצועית שלה בעקבות תהליך ההוראה. ניתוחיה את המצב התאפיינו בראייה קוגניטיבית מאוד ושכלתנית של עובדות ותהליכים, ולעומת זאת במעורבות רגשית מעטה - הן באשר לרגשות התלמידים הן בניתוח הקשר שנוצר אִתם:

כמורה, תקופת הוראה זו הוכיחה לי עד כמה עליי להתאים את עצמי לרמת הלומדת. כל תלמיד הוא עולם ומלואו. יש לגלות בדיוק את מקור הקשיים שלו ולנסות להתאים את דרכי ההוראה, כך שיותאמו לו באופן שיקדם אותו בלמידה. הדבר הוא לא תמיד קל. נוכחתי לדעת שמה שברור וידוע לי, לאו דווקא ברור ללינוי: עליי לחקור עוד ועוד, לרדת לעומק הבנתה ולנסות להסביר לה את התכנים באמצעים מגוונים ומוחשיים ככל שרק אוכל. במהלך השיעורים היה צורך להפגין גמישות רבה מבלי להיבהל. אם לינוי לא בדיוק הבינה את הנלמד כפי שציפיתי שיקרה, נאלצתי לערוך שינויים שיתאימו לקצב ולמידת הבנתה בשטח, לבטל פעילות אחת ולשנן אחרת במקומה וכדומה.

לקראת סוף הסמסטר השני חל שינוי בתיאורים של נופר את התלמידים ואת תהליך ההוראה. בד בבד עם המשקל הרב אשר היא ייחסה עדיין לאפיונים הקוגניטיביים של תלמידיה, דומה כי הבינה את החשיבות שבהתאמת ההוראה לאופי התלמיד, למצבו הרגשי ולרצונותיו: "תקופת ההוראה בסמסטר ב' זימנה לי התמודדות לא פשוטה עם הקשיים הרגשיים והלימודיים של לינוי. אני מאמינה שניסיתי לעשות כמיטב יכולתי על מנת לעזור ללינוי להתגבר על כך, אך נראה שזה לא הספיק. נזקקתי להפעיל גמישות רבה במיוחד, וכמובן להתאים את עצמי למצבה המשתנה". כמו כן היא תיארה בהרחבה קשיים בתחום הרגשי, אם כי ציינה שכדאי שבקשיים האלה יטפל צוות רב-מקצועי (יחד עם המשפחה): "למדתי על החשיבות של הטיפול ההוליסטי, שתלמיד זקוק לו על מנת ליצור אצלו הרמוניה ויכולת לתפקד בכל התחומים המשפיעים זה על זה בלמידה. אני מאחלת לעצמי שבעתיד אוכל לאתר קשיים מסוגים שונים אצל תלמידים, שעשויים לעכב את הלמידה שלהם, ולטפל בכך במקביל ותוך שיתוף של הצוות המקצועי וההורים".

בסוף השנה נופר תיארה את השינוי שחל בתפיסתה - ההתמקדות באפיונים הקוגניטיביים של תלמידיה ובצורך לא לחרוג מגבולות ברורים התחלפה בניסיון לתת מענה לצרכים הרגשיים של התלמידים. היא אף הסבירה את קשייה בגיבוש התובנות האלו:

בהתחלה היה חשוב לי מאוד לדרוש מלינוי לווסת את התנהגותה הפיזית, שתשב בשקט בכיסא כנדרש. הקשיים הרגשיים שצפו בהמשך וההתנגדות שלה הובילו אותי לוותר

ולזנוח את זה לטובת למידה בכלל ושיתוף פעולה כלשהו בתנאים שלה. מילות עידוד, מדבקות ואף משחקים שונים שהיא יצרה (ואני זרמתי אתה) במסגרת השיעור, היוו חלק נכבד מההחלטה והאסטרטגיה שלי לחזק את הרצון שלה בכלל ללמוד ולהאמין ביכולותיה. למדתי מההתנסות הזו שצריך להיות תמיד עם היד על הדופק, לחוש אותו ולספק לתלמיד את הצרכים המתאימים לו ביותר, גם אם הם לא תואמים את מערכת הציפיות שלי.

## דיון

במחקר ניכרו הבדלים בעומק הכתיבה הרפלקטיבית בין הרפלקציות שכתבו המשתתפות לאחר כל שיעור לבין אלו שנכתבו בסוף סמסטר א' ובסוף השנה. ייתכן כי ההבדלים האלה נובעים מכך שכתבת רפלקציה מדי שבוע אינה מאפשרת את הפניות (הקוגניטיבית והרגשית) הנדרשת כדי לגבש תובנות מעמיקות. ההבדלים יכולים לנבוע גם מקשיי הסטודנטית להבחין בפרק זמן קצר (בין שיעור לשיעור) בשינויים בדרכי ההוראה ובמידת ההתקדמות של התלמיד, וזאת בניגוד לבחינת התהליך במשך תקופה ארוכה יותר אשר מאפשרת להבחין בשינויים מהותיים ולנתח אותם. בשיחה אתנו, אשר התקיימה כשנה לאחר סיום הוראתה במרכז הלמידה, הסבירה נופר שבמהלך הסמסטר היא התמקדה בדברים שהתרחשו בשיעור האחרון: "אני יכולה להיות מתוסכלת ומבולבלת, וקשה לראות תהליך"; לעומת זאת בסוף התקופה אפשר "לראות ראייה כוללת ולהבין תהליכים. בעיקר להיות שלמה עם מה שעשיתי, למצוא הקשרים, לבחון תהליכים. את זה קשה לעשות משיעור לשיעור. בסוף רואים תהליך של למידה - גם של הילד וגם שלי". נופר טענה אפוא שהסטודנטיות-מורות מתקשות לגבש תובנות מעמיקות "משיעור לשיעור". לפיכך במהלך הסמסטר הן מדווחות על אודות ההתרחשויות, ולעתים אף מנתחות אותן, אך אינן מסוגלות לשפוט או להעריך אותן לעומק. לעומת זאת הרפלקציה המסכמת בסוף כל סמסטר נכתבת לאחר שחלף פרק זמן ארוך יותר מאז ההתרחשויות, והודות לכך מתאפשר לסטודנטיות לעבד ולהפנים את תהליך ההוראה.

דבריה של נופר עולים בקנה אחד עם המודל של שן (Schön, 1987), ולפיו יש להבחין בין 'רפלקציה בזמן פעולה' (reflection-in-action) לבין 'רפלקציה לאחר פעולה' (reflection-on-action). 'רפלקציה בזמן פעולה' נחשבת לאינטואיטיבית, משקפת את היכולת לחשוב בעת הפעולה עצמה ומתבססת על "תחושות בטן". ברפלקציה כזו הפרט מסוגל להעריך ולבצע באופן מודע שינויים מידיים במהלך ההתרחשות. לעומת זאת 'רפלקציה לאחר פעולה' עוסקת בנייתוח הפעולות ובתגובות אליהן, והיא כוללת בדיקה של הסיבות לפעולה מסוימת ושל תוצאותיה. אראוט (Eraut, 1995) מרחיב את המודל של שן ומדגיש את חשיבות הזמן שחולף לאחר ביצוע הפעולה, זמן הנדרש כדי לעבד את התהליך ולערוך רפלקציה מעמיקה ואמיתית. הרפלקציה שנכתבה מיד לאחר תום השיעור דומה אפוא ל'רפלקציה בזמן פעולה' ומתאפיינת בהיותה שטחית למדי; לעומת זאת הרפלקציה המורחבת והמעמיקה הנערכת בסוף תקופה (סמסטר) דומה ל'רפלקציה לאחר פעולה'.

ניתוח מעמיק של החיבורים הרפלקטיביים הבהיר שכל המשתתפות דנו בשלושה היבטים עיקריים של ההוראה ושל המודעות לתפקיד המורה: תהליך הלמידה וההתפתחות של זהות מקצועית בעקבות ההתנסות בהוראה; התמקדות באפיונים הקוגניטיביים של התלמיד ובצורך להתאים את ההוראה לאפיונים אלה; עמידה על האפיונים הרגשיים ועל המצב הרגשי של התלמיד, ובהתאם לכך התאמת ההוראה לאפיונים אלה. ביטויים לכל אחד מההיבטים הללו נמצאו בכל החיבורים הרפלקטיביים, יהיו אשר יהיו השאלות הספציפיות שהמשתתפות נשאלו. כל משתתפת ייחסה משקל אחר לכל אחד מההיבטים, ואצל חלק מהן אף השתנתה במהלך השנה התפיסה באשר לנושאים העיקריים שעל ההוראה להתמקד בהם.

הכתיבה הרפלקטיבית השוטפת אפשרה לסטודנטיות לבטא את ה'הכוונה עצמית בלמידה' שלהן (כמורות). למידה זו התבטאה בהעמקת הכתיבה הרפלקטיבית, כלומר שני המנגנונים (הכוונה עצמית בלמידה ורפלקציה) ניזונים זה מזה ותורמים זה לזה. תשובותיהן של המשתתפות לשאלות המכוונות, כלומר לאותן השאלות אשר מעודדות את הסטודנטיות להיות מודעות לתהליכי ההוראה שלהן, היוו אמצעי לפיתוח המכוונות העצמית (Kohen & Kramarski, 2012). יש לציין שבמרכז להוראה מתקנת לא נלמד המנגנון של הכוונה עצמית בלמידה, אלא מוענקים כלים המאפשרים ניתוח של סגנונות הלמידה וכישוריהם הקוגניטיביים של התלמידים. הסטודנטיות דנו בכתיבתן בכל רכיבי ההכוונה העצמית בלמידה (SRL), וזאת אף שלא הוכשרו ולא נדרשו לכך.

במהלך שנת עבודתן במרכז להוראה מתקנת הקדישו המשתתפות זמן רב להבנת הפרופיל הקוגניטיבי של תלמידיהן והקשר בינו לבין קשייהם בשפה ובמתמטיקה. הן תכננו תכנית מפורטת ומנומקת להוראה מתקנת, ובמהלך השנה הוענקו להן הדרכה ו"ליווי צמוד". הסטודנטיות למדו להתאים את ההוראה לפרופיל הקוגניטיבי של התלמיד ולעקוב אחר שינויים בהיבט הזה. הן פעלו כמורות להוראה מתקנת לכל דבר - כתבו דוחות תקופתיים על אודות התקדמות התלמידים, נפגשו עם ההורים ועם צוות בית הספר, השתתפו בפגישות הדרכה וייעוץ שהתמקדו בתחומים שהן הורו וכן הלאה. לכאורה אפשר להניח שהסטודנטיות יעמדו על הקשר שבין תהליך ההתמקצעות הזה לבין פיתוח המודעות העצמית המקצועית ומידת שביעות הרצון שלהן מהוראתן; הנחה זו מתחזקת לנוכח הידיעה שבשאלות המכוונות התבקשו הסטודנטיות לדון בהישגי התלמידים ובקשר שביניהם לבין הפרופיל הקוגניטיבי. אולם "קריאה לעומק" של החיבורים הרפלקטיביים מגלה תמונה אחרת.

בכתיבת הרפלקציות כל המשתתפות במחקר דנו באותם ההיבטים, אך כל אחת מהן התמקדה ברכיבים אחרים. עדי ונופר מייצגות תפיסות השונות בתכלית זו מזו; כל אחת מהן השקיעה רבות בהוראה, והתקדמות התלמידים הייתה נר לרגליה. בניתוח לעומק של הרפלקציות מתגלים ההבדלים ביניהן - בדגשים, במידת שביעות הרצון שלהן מהוראתן ובהתקדמות הלימודית של תלמידיהן.

עדי התמקדה מלכתחילה בתלמידים, והדבר התבטא בניסיונה "להבין אותם לעומק" ובהתמקדותה ברגשותיהם. בכתיבתה הרפלקטיבית היא ביטאה את תפיסתה כי חשוב ליצור

קשר רגשי משמעותי עם התלמיד כדי שההוראה תצליח. היא בדקה ב"זמן אמת" את מידת היענותו של התלמיד להוראתה, כמו גם את תגובתו הרגשית להתערבות המתקנת. תגובותיו של התלמיד הובילו לשינויים במהלך השיעור, באופן התקשורת בין עדי לבין התלמיד ובאמצעי ההוראה שנבחרו. במשך כל השנה גילתה עדי רגישות לאפיונים הרגשיים של תלמידיה והתמקדה בניסיון לבסס את הוראתה על חוויות של הצלחה. בחיבורים הרפלקטיביים היא דיווחה על אודות התקדמות התלמידים בתחומים שהיא לימדה, שפה ומתמטיקה.

לעומת זאת נופר התמקדה תחילה בתפקודה כמורה, ורק עם הזמן היא למדה להתגמש ולהיות קשובה יותר לצרכים המגוונים של תלמידיה. בתחילת השנה היא התמקדה בשינויים שחלו בהוראה שלה, אך בהמשך פיתחה רגישות גם לתלמידים ולתגובותיהם להוראתה; הדבר התבטא בעריכת שינויים בדרכי הוראתה ובנקיטת אמצעים אשר יאפשרו לה להשיג את יעדיה. בתחילת השנה נופר התמקדה בהכנת פעילויות למידה שדווח כי הן יעילות, וגילתה רגישות מעטה (לפי עדותה) לאפיונים הרגשיים של תלמידיה. בתקופה זו היא ביטאה בחיבורים הרפלקטיביים תחושות של תסכול וחוסר שביעות רצון מהישגי התלמידים, תחושות אשר נבעו מאי-יכולתה להבין את הסיבה לחוסר התקדמותם. התפנית בתחושותיה התרחשה לקראת סוף השנה, משהתחילה לגלות רגישות רבה יותר למצבם הרגשי של תלמידיה. תפנית זו התבטאה גם בעלייה במידת שביעות הרצון שלה מעבודתה כמורה. השינוי היה אפוא בתפיסתה את מהות ההוראה ואת חשיבות הקשר שלה עם תלמידיה. בסוף השנה תובנה זו התגבשה בקרב כל המשתתפות (הודות לשינוי במודעות העצמית המקצועית במהלך שנת הלימודים).

מחקרים רבים מלמדים על החשיבות של טיפוח כישורי הוראה המתמקדים בתלמיד. קורנליוס-ווייט (Cornelius-White, 2007) ניתח מחקרים שנערכו בשנים 1948-2004 ואשר עסקו בקשר בין הוראה המתמקדת בתלמיד לבין התוצרים הקוגניטיביים וההתנהגותיים-רגשיים של תלמידים. בניתוח זה נמצאה השפעה חיובית של הוראה המתמקדת בתלמיד על חשיבה ביקורתית ויצירתית של תלמידים, כמו גם על הישגיהם הלימודיים במקצועות יסוד דוגמת קריאה, כתיבה ומתמטיקה. נוסף על כך נמצאה השפעה חיובית של הוראה זו על מאפיינים התנהגותיים של תלמידים, כמו למשל השתתפות פעילה בשיעורים, מוטיבציה ללמוד ושביעות רצון מהלימודים. ההשפעה האחרונה חשובה מאוד לנוכח השימוש ברפלקציה ככלי לשיפור תפקודו של המורה.

המשתתפות במחקר כתבו כי הן חשו סיפוק מאיכות הוראתן ומהעובדה שהן הצליחו לקדם את התלמידים. אף שהן הכירו בחשיבות הקשר שבין הבנת התפקוד הקוגניטיבי של התלמידים לבין השיפור ביכולתן המקצועית להתאים את ההוראה לתפקוד זה, הכרה זו לא הייתה הגורם העיקרי לתחושת הסיפוק שלהן בהוראה; תחושת הסיפוק המקצועי גברה בעקבות גילוי רגישות רבה יותר של הסטודנטיות למצבם הרגשי של התלמידים ולתגובותיהם להוראה המתקנת. בהמשך חיפשו הסטודנטיות פעילויות ואסטרטגיות שיתאימו למאפייני התלמידים, יגרמו להם "להרגיש טוב" ויגבירו את המוטיבציה שלהם ללמוד. בשלב הזה הסטודנטיות החלו לערוך

התאמות ושינויים במהלך השיעור - אם כתגובה להתבטאויות התלמידים על אודות תחושותיהם, אם כתגובה למסרים לא מילוליים של התלמידים. הקשר הרגשי עם התלמידים גרם לכך שהשיפוט וההערכה המיידים של הסטודנטיות את הוראתן היו מעמיקים יותר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרה של מקומבס (McCombs, 2003), ולפיו שינויים בתפיסת המורים את ההוראה ובדרכי ההוראה עצמן נובעים משינוי בתפיסתם את התלמידים ואת היחסים אִתָּם. על המורים להבין אפוא שעליהם להיות שותפים ללמידה של התלמידים, לכוון ולהדריך אותם בלמידה ולעודד את התלמידים להיות לומדים פעילים. מחקרים שנערכו במגוון רב של בתי ספר הראו כי הגורם החשוב ביותר עבור התלמידים הוא תפיסת המורים אותם. על המורים לעודד יצירת יחסים בין-אישיים חיוביים בינם לבין התלמידים, אשר יתאפיינו בגילוי כבוד לתלמידים (שם).

## מקורות

- אלפרט, ב' (1998). תלמידי הוראה כחוקרים: על תרומתה של התנסות במחקר איכותי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה* (99-127). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (2011). *כלי להערכת מורים*. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: [http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/4C1F0E6A-B968-4A74-8124-9415DCA1E796/138554/Haarachat\\_Morim\\_Heb\\_2011\\_f.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/4C1F0E6A-B968-4A74-8124-9415DCA1E796/138554/Haarachat_Morim_Heb_2011_f.pdf)
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.
- Beyer, B. K. (2001). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (248-252). Alexandria, VA: ASCD.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3<sup>rd</sup> ed.). Maidenhead, UK: SRHE and Open University Press.
- Brunton K., Ferry D., & Watson, D. (2001, December). *Collaborative reflection - making it happen*. Paper presented at the conference of the New Zealand Association for Research in Education, Christchurch, New Zealand.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Dewey, J. (1933[1910]). *How we think* (Rev. ed.). Boston, MA: D. C. Heath.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1(1), 9-22.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Honey, M., & Kanter, D. E. (Eds.). (2013). *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*. New York: Routledge.

- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Johns, C. (1994). A philosophical basis for nursing practice. In C. Johns (Ed.), *The Burford NDU model: Caring in practice* (3-19). Oxford, UK: Blackwell.
- Johns, C. (2000). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford, UK: Blackwell.
- Kohen, Z., & Kramarski, B. (2012). Developing a TPCK-SRL assessment scheme for conceptually advancing technology in education. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 1-8.
- Kramarski, B. (2009). Developing a pedagogical problem solving view for mathematics teachers with two reflection programs. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 137-153.
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: Effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- McCombs, B. L. (2003). Applying educational psychology's knowledge base in educational reform: From research to application to policy. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology. Vol. 7: Educational psychology* (583-607). New York: John Wiley.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000*. Paris: OECD and UNESCO Institute for Statistics.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (3-16). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8.

- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., 3-36). New York: Macmillan.
- Stamper, C. E. (1996). *Fostering reflective thinking through computer mediated journaling*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Abingdon, UK: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zohar, A., & Schwartz, N. (2005). Assessing teachers' pedagogical knowledge in the context of teaching higher-order thinking. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1595-1620.