מהתבוננות להמלצה: מודל משוב רפלקטיבי מובנה בהכשרה להוראה בחינוך המיוחד

רים אבו לבן*

תקציר

מחקר זה בוחן את תרומתו של מודל משוב רפלקטיבי מובנה - "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" - לפיתוח חשיבה רפלקטיבית וזהות מקצועית בקרב סטודנטיות להסבת אקדמאים לחינוך המיוחד. המודל המוצע מבוסס על מודל ה־5Rs לחשיבה רפלקטיבית מדורגת ועל תאוריית ההכוונה העצמית (SDT) (Ryan & Deci, 2000), המדגישה אוטונומיה, כשירות ושייכות. במחקר השתתפו 86 סטודנטיות, יהודיות וערביות־בדואיות, שכתבו 430 רפלקציות; הרפלקציות נבחנו בניתוח תוכן תמטי במסגרת מחקר איכותני אורכי. הממצאים הצביעו על תנועה הדרגתית מרמות בסיסיות של דיווח ותגובה לרמות גבוהות של נימוק והבניה מחדש, לצד חיזוק תחושת המסוגלות והחוסן הרגשי. תהליך זה עודד עיבוד רגשי, קישור לידע תאורטי ופיתוח זהות מקצועית אינטגרטיבית בקרב כל המשתתפות, ללא פערים מהותיים בין קבוצות תרבותיות. המחקר מדגיש את תרומתו של משוב מעצב כמנוף לפיתוח חשיבה רפלקטיבית ולהכשרת מורים רגישה להקשר, במיוחד במסלולי חינוך מיוחד ובהקשרים רב־תרבותיים.

מילות מפתח: הכשרת מורים לחינוך מיוחד, חשיבה רפלקטיבית, משוב מעצב, תאוריית ההכוונה העצמית

מבוא

רקע כללי

הכשרת מורים נתפסת בעשורים האחרונים כתהליך מקצועי מורכב, הדורש פיתוח אינטגרטיבי של מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וערכיות (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987). על רקע שינויים חברתיים וחינוכיים גובר הצורך במורים רפלקטיביים, המסוגלים לחשוב ביקורתית, לזהות אי־ודאות ולהתאים את פרקטיקת ההוראה להקשרים משתנים (Bain et al., 2002; Schön, 1983). בהקשר זה מתברר כי רפלקציה אינה רכיב משני אלא יסוד המחבר בין ידע תאורטי לפרקטיקה (Dewey, 1933; Schön, 1987).

בישראל המעבר להכשרה קלינית מדגיש למידה מתוך עשייה, חיבור בין תאוריה לפרקטיקה ומיצוב הרפלקציה כציר מרכזי בעיצוב זהות המורה (המועצה להשכלה גבוהה, 2021). בהתאם

* **ד"ר רים אבו לבן**, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

לספרות הבין־לאומית מתחדד הצורך לבנות מסגרות למידה המשלבות ניתוח שיטתי של ההתנסות בשדה, קישור לידע תאורטי וגיבוש תובנות לפעולה עתידית (Bain et al., 2002; Black & Wiliam, 1998).

הכשרה לחינוך מיוחד מציבה דרישות ייחודיות לחוסן רגשי ולגיבוש זהות מקצועית. המפגש התדיר עם מצבי מורכבות ומצוקה מחייב בחינה של האופן שבו רפלקציה ומשוב מובנה תורמים לבניית יציבות מקצועית ולפיתוח חוסן בקרב סטודנטיות להוראה (Mansfield & Beltman, 2019). סוגיה זו תידון בהמשך.

חשיבה רפלקטיבית ומשוב מעצב בהכשרה

החשיבה הרפלקטיבית מתוארת כתהליך מודע של בחינת הנחות ופעולות לאור ראיות והקשרים (Dewey, 1933; Schön, 1987). מודל ה־5Rs מבחין בין רמות של דיווח, תגובה, קישור, נימוק והבניה מחדש (Bain et al., 2002) ומדגיש כי מַעבר לרמות גבוהות דורש תיווך פדגוגי ומשוב איכותי (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). משוב מעצב הוא מנגנון מרכזי לפיתוח רפלקציה מעמיקה, בהיותו מכוון לשיפור מתמשך וממוקד במטרות ובפערים בתהליך הלמידה (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). משוב רפלקטיבי דו־כיווני בהכשרת מורים מסייע הן בהערכת התפתחות הסטודנטיות הן בפיתוח מודעות וניתוח ביקורתי של הפרקטיקה (Hattie, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). מחקרים עדכניים מדגישים את הצורך במסגרות מובנות ומלוות לפיתוח חשיבה רפלקטיבית עמוקה בהכשרת מורים (Cole et al., 2022; Li, 2025).

תאוריות מוטיבציה עכשוויות מדגישות את הצורך לחזק אוטונומיה, כשירות ושייכות כתנאים למוטיבציה פנימית ולזהות מקצועית (Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2002). בחינוך המיוחד העוסק באוכלוסיות רגישות, שילוב בין רפלקציה, משוב מעצב וטיפוח תחושת שייכות מהווה בסיס לפיתוח חוסן נפשי ולהפחתת שחיקה (Fernet et al., 2016; Kaplan, 2018; Kaplan et al., 2014; Mansfield & Beltman, 2019). נמצא כי יומני רפלקציה מקדמים מודעות תרבותית ועיבוד חוויות בין־תרבותיות בקרב סטודנטים לחינוך מיוחד (Lavín & Goodman, 2023).

ההקשר הרב־תרבותי ומודל המחקר

ההקשר הישראלי מוסיף שכבת מורכבות לנוכח ריבוי הקבוצות התרבותיות והלאומיות במערכת החינוך, ובכללן החברה הערבית־בדואית בנגב. מחקרים מצביעים על אתגרים ייחודיים בהקשרי הערכה ומשוב, ובפרט על הצורך במשוב הרגיש לנורמות של כבוד, היררכיה וקהילתיות ועל המעבר הרצוי מתרבות של הערכה שיפוטית לתרבות של למידה ומשוב בבתי הספר ובמסגרות ההכשרה (חטיב, 2022; חמדאן, 2019; סלאמה, 2021). במסגרת זו מודגשת חשיבותו של דיאלוג רפלקטיבי מכבד, המאפשר ללומדות לבטא קולות שונים ולהתנסות במשוב כמשאב לצמיחה אישית ומקצועית.

בהקשר זה פותח במכללה אקדמית לחינוך בדרום הארץ מודל משוב רפלקטיבי מובנה - "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" - המיועד לסטודנטיות במסלול הסבת אקדמאים לחינוך מיוחד. המודל מתרגם את מדרג הרפלקציה של מודל ה־5Rs לשפה יום־יומית נגישה ומשלב את עקרונות תאוריית ההכוונה העצמית במבנה רפלקטיבי אחד: התהליך מתחיל בהתנסויות רגשיות בשדה, ממשיך בעיבוד קוגניטיבי ובקישור לידע תאורטי ומסתיים בגיבוש המלצות ודרכי פעולה עתידיות (Bain et al., 2002; Ryan & Deci, 2000). המודל עוצב ונבחן בהקשר רב־תרבותי הכולל סטודנטיות יהודיות וערביות־בדואיות, ובכך הוא מאפשר לבחון את תרומתו גם כגשר בין תפיסות תרבותיות שונות של סמכות, משוב ורפלקציה (חמדאן, 2019; סלאמה, 2021).

על רקע סקירה זו עולים שלושה פערים מרכזיים בספרות המחקרית: היעדר מחקרים אורכיים על הטמעת מודלים רפלקטיביים מובנים בהקשרים רב־תרבותיים; היעדר מחקר ספציפי על משוב רפלקטיבי בהכשרה לחינוך מיוחד; והיעדר כלים מבוססי מחקר לשילוב מדרג ה־5Rs עם תאוריית ההכוונה העצמית במסגרת פדגוגית אחת. מחקר זה מבקש לתת מענה לפערים אלה.

רקע תאורטי

חשיבה רפלקטיבית בהכשרת מורים

החשיבה הרפלקטיבית נתפסת כמרכיב יסוד בהכשרת מורים וכמפתח ללמידה מן הניסיון, לעיצוב פרקטיקות הוראה ולהתפתחות מקצועית לאורך זמן (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987). היא מוגדרת כתהליך פעיל ומתמשך של בחינת אמונות ופעולות לאור ראיות ותוצאות, ולעיתים היא נובעת מרגע של ספק המניע חיפוש אחר הסברים ופתרונות (Dewey, 1933). ההבחנה בין רפלקציה על פעולה לרפלקציה בפעולה מדגישה הן ניתוח בדיעבד של החלטות הן התאמות בזמן אמת, שבהן המורה מפעיל שיקול דעת מקצועי (Schön, 1983, 1987).

בספרות ההכשרה להוראה מודגשת הרפלקציה כתהליך הוליסטי הכולל ממדים רגשיים, זהותיים וחברתיים, ולא קוגניטיביים בלבד (Dewey, 1933; Schön, 1987). בחינוך המיוחד תהליך זה קריטי נוכח מצבים מורכבים, דילמות אתיות ועומסים רגשיים, המחייבים בחינה מתמשכת של עמדות ופרקטיקות (Mansfield & Beltman, 2019; Roth et al., 2007). היעדר רפלקציה עמוקה עלול להוביל לשחזור דפוסי פעולה בלתי יעילים, ואילו רפלקציה שיטתית מאפשרת פרקטיקה מבוססת ראיות והעמקה של הזהות המקצועית (Bain et al., 2002; Zimmerman, 2002). עם זאת, סטודנטיות להוראה מתקשות לעבור מרפלקציות תאורטיות ורגשיות בסיסיות לרפלקציות אנליטיות ולהצעת חלופות, בין היתר בשל היעדר מסגרות מובנות המנחות קישור בין חוויות השדה לתאוריות חינוכיות (Bain et al., 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). מכאן חשיבותם של מודלים מדורגים וברורים המשמשים כלי פדגוגי והערכתי כאחד.

מודל ה־5Rs לרמות רפלקציה

מודל ה־5Rs שפותח בהקשר של הכשרת סטודנטיות להוראה, מציע מדרג בן חמש רמות של חשיבה רפלקטיבית: דיווח (reporting), תגובה (responding), קישור (relating), נימוק (reasoning) והבניה מחדש (reconstructing) (Bain et al., 2002). הרמות מסודרות באופן היררכי מן הפשוט והמיידי אל המורכב והביקורתי ומשמשות הן להערכת איכות הרפלקציה הן לתכנון התערבויות פדגוגיות לקידומה. ברמת הדיווח מתואר באופן עובדתי מה שהתרחש, ללא הבעת רגשות, פרשנות או ניתוח, כרפלקציה "מספרת סיפור". ברמת התגובה מתווסף הממד הרגשי הסובייקטיבי: הסטודנטית מביעה רגשות והתרשמויות ראשוניות, אך עדיין אינה מקשרת באופן שיטתי לידע תאורטי או לשאלות מקצועיות רחבות יותר (Bain et al., 2002). רמת הקישור מסמנת מעבר בין החוויה האישית לבין עולם הידע המקצועי, והאירוע נתפס בה כחלק מתבנית רחבה יותר של למידה מקצועית. ברמת הנימוק הופכת הרפלקציה לאנליטית וביקורתית: הסטודנטית בוחנת הסברים אפשריים, שוקלת חלופות, מנתחת סיבות ותוצאות ומתייחסת למשתנים מרובים, ולעיתים גם להשוואה בין גישות תאורטיות שונות (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). בקצה המדרג, ברמת ההבניה מחדש, הלומדת אינה מסתפקת בניתוח ובהסבר, אלא גוזרת מן האירוע השלכות מפורשות לעתיד - שינויי פעולה קונקרטיים, אסטרטגיות הוראה חלופיות, דרכי התערבות חדשות והתחייבויות מקצועיות להמשך; בשלב זה הופכת הרפלקציה לכלי של שינוי ולא רק של תיאור, והסטודנטית נוטלת בעלות על למידתה (Bain et al., 2002).

ממצאי מחקרים שהסתמכו על מודל ה־5Rs מצביעים על כך שללא תמיכה פדגוגית שיטתית סטודנטיות נוטות להישאר ברמות הדיווח והתגובה ומתקשות להתקדם לרמות הנימוק וההבניה מחדש (Black & Wiliam, 1998). לכן המודל שימש בסיס לפיתוח התערבויות מובנות שמטרתן לעודד התקדמות לאורך המדרג באמצעות הנחיה מפורשת, דוגמאות, מתן משוב מעצב והזמנה מתמשכת לשאלה: "מה למדתי מכך, וכיצד אפעל אחרת בעתיד?". במחקר הנוכחי משמש מודל ה־5Rs מסגרת הערכה ופיתוח: ארבעת מרכיבי המודל מתכתבים עם התנועה מן הממד הרגשי־חווייתי אל הממד הקוגניטיבי־אנליטי ואל ממד ההבניה מחדש ותכנון הפעולה, ומאפשרים לסטודנטיות לנוע בפועל לאורך מדרג הרפלקציה במסלול מובנה ונגיש (Bain et al., 2002).

משוב מעצב ומשוב רפלקטיבי בהכשרת מורים

משוב הוא אחד המשתנים המרכזיים בלמידה ובהתפתחות מקצועית, והוא עומד בלב השיח על הערכה מעצבת (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009). מודלים למשוב יעיל מדגישים שלושה היבטים - מטרות, מצב נוכחי וצעדים להמשך - ומבחינים בין משוב על המשימה, על התהליך, על הוויסות העצמי ועל העצמי. משוב המתמקד במשימה, בתהליך ובוויסות העצמי יעיל יותר ממשוב אישיותי כללי (Hattie & Timperley, 2007). משוב מעצב המכוון להבנת תהליכי הלמידה, ולא לציון בלבד, משמש זרז לחשיבה רפלקטיבית, ורפלקציה איכותית בתורה

מספקת בסיס למשוב ממוקד ובעל ערך (Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

בהכשרת מורים בא הדבר לידי ביטוי ביומני רפלקציה, בשיחות משוב עם מדריכים ובדיוני עמיתים לאחר התנסות בשדה (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). גישות של הערכה מעצבת מדגישות הבהרת קריטריונים, מעורבות פעילה של הסטודנטית בהערכה וטיפוח דיאלוג על הלמידה, לצד עיתוי ברור ומיקוד בכמה נקודות לשיפור (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). בחינוך המיוחד, שבו ההתנסות רווית רגשות, משוב שאיננו רגיש או משוב המתמקד בהיבטים טכניים בלבד עלול לחזק תחושות כישלון, ואילו משוב המשלב התייחסות לרגש, למחשבה ולתכנון עתידי תורם לחוסן רגשי ולהתפתחות מקצועית (Hattie & Timperley, 2007; Mansfield & Beltman, 2019; Ryan & Deci, 2000).

בהקשרים רב־תרבותיים בישראל, ובייחוד בחברה הערבית־בדואית, נורמות כבוד והיררכיה עלולות להפוך משוב ביקורתי למאיים, ולכן מושם דגש על מעבר מהערכה שיפוטית לתרבות של למידה ומשוב כמשאב לצמיחה (חמדאן, 2019; סלאמה, 2021; Kaplan & Assor, 2012). נמצא כי מודלים של משוב רפלקטיבי מובנה, המדגישים כבוד, הדדיות ושיתוף, מקדמים שיח רפלקטיבי גם בקהילות בעלות דפוסי סמכות מסורתיים (Kaplan, 2018; Kaplan & Assor, 2012; Kaplan et al., 2014). מודל "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" מבקש להפוך את המשוב העצמי וההדדי לתהליך שיטתי סביב ארבעה צירים אלה, ובכך לשלב רפלקציה מדורגת, משוב מעצב ורגישות תרבותית (Bain et al., 2002; Hattie & Timperley, 2007; Ryan & Deci, 2000).

תאוריית ההכוונה העצמית, זהות מקצועית וחוסן נפשי בהכשרת מורים

תאוריית ההכוונה העצמית מציעה מסגרת מרכזית להבנת תהליכי למידה והתפתחות מקצועית ומדגישה את תפקידם של שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים - אוטונומיה, כשירות ושייכות - כמניעי עומק למוטיבציה פנימית, למעורבות ולהתמדה (Ryan & Deci, 2000). אוטונומיה מתייחסת לתחושת בחירה ושליטה פנימית על הפעולה; כשירות מתייחסת לתחושת יכולת להתמודד בהצלחה עם משימות ואתגרים; ושייכות - לתחושת קשר, קבלה ומשמעות ביחסים עם אחרים. בהכשרת מורים כאשר צרכים אלו נענים, גוברת הסבירות שהסטודנטיות יחושו מחויבות פנימית למקצוע, ייטלו אחריות על למידתן וישקיעו מאמץ מתמשך גם בתנאים מאתגרים (Deci & Ryan, 2000; La Guardia, 2009).

צימרמן (Zimmerman, 2002) קישר בין תאוריית ההכוונה העצמית לבין למידה מווסתת עצמית והראה כי תלמידים המפתחים יכולות של תכנון, ניטור והערכה עצמית של הלמידה נוטים לחוסן גבוה יותר מול כישלונות, להתמדה רבה יותר בלמידה ולהישגים גבוהים יותר. מחקרים בחברה הערבית־בדואית מדגישים כי טיפוח הכוונה עצמית מחייב התאמה רגישה להקשר התרבותי, איזון בין אוטונומיה לבין נאמנות למשפחה ולקהילה והכרה בחשיבות

תחושת השייכות כמשאב לחוסן ולהתמדה (אלקרינאוי, 2017; Kaplan, 2018). בהכשרת מורות לחינוך מיוחד, שבו המפגש עם מצבי סבל, מצוקה וחוסר אונים הוא תדיר, מתחדד הצורך לבנות מסגרות המקדמות לא רק ידע ומיומנויות, אלא גם תחושת מסוגלות, משמעות וזהות מקצועית יציבה; רפלקציה ומשוב מעצב משמשים בהקשר זה מנגנונים שבאמצעותם הסטודנטיות לומדות לזהות את משאביהן, לקרוא את עצמן ולהכיר בחוזקותיהן ובגבולותיהן (Ryan & Deci, 2000).

סקירה שיטתית של התערבויות להכוונה עצמית בקרב סטודנטיות להוראה מראה כי תמיכה מובנית תורמת לפיתוח מיומנויות רפלקציה ולבניית זהות מקצועית יציבה (Fernández-Ortubé et al., 2024). זהות מקצועית של מורים מוגדרת כתבנית נרטיבית דינמית של "מי אני כמורה", הנבנית מתוך חוויות, משובים, יחסי כוח וציפיות חברתיות (La Guardia, 2009; Roth et al., 2007). בחינוך המיוחד כרוך נרטיב זה בהתמודדות עם דימויים חברתיים של המקצוע, במתח בין תחושת שליחות לסכנת שחיקה ובצורך לגבש תחושת ערך עצמי גם במצבי הצלחה חלקית ותהליכית. רפלקציה מובנית מאפשרת לעבד את המתח בין האידיאל לממשי, לזהות התקדמות לאורך זמן ולנסח תפיסה מורכבת יותר של התפקיד (Mansfield & Beltman, 2019). חוסן נפשי של מורים מתחילים מתואר כיכולת להתאושש מקשיים, לשאת אמביוולנטיות ולשמר תחושת משמעות לנוכח עומסים רגשיים ופדגוגיים; בהקשר הערבי־בדואי, למשל, נקשר חוסן גם לחוויית שייכות לקהילה ולמשפחה, למידול של דמויות חינוכיות משמעותיות וליכולת לתווך בין ערכי המסורת לדרישות מערכת החינוך (Oplatka & El-Kuran, 2022). בקרב סטודנטיות להסבת אקדמאים, המתמודדות עם שינוי מקצועי, עם רכישת שפה מקצועית חדשה ועם השתלבות במסגרות מורכבות, חוסן נפשי משמש גורם מתווך במעבר מן הזהות הקודמת לזהות המורה ומקטין את הסיכון לפרישה מוקדמת מהמקצוע (De Neve & Devos, 2017; Fernet et al., 2016).

מודל "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" משלב באופן מובנה את שלושת צורכי ההכוונה העצמית בתהליך רפלקטיבי אחד: "הרגשתי" מזמן ביטוי ועיבוד של החוויה הרגשית ותומך בתחושת שייכות ואותנטיות; "חשבתי" ו"למדתי" תורמים לתחושת כשירות קוגניטיבית ומקצועית; ו"ממליצה" מעניק חוויית אוטונומיה בקבלת החלטות ובתכנון פעולה עתידית (Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2002). כך הופך המודל לכלי שבאמצעותו הסטודנטיות לא רק מתבוננות בהוראתן, אלא גם בונות את זהותן המקצועית ומפתחות חוסן רגשי, במיוחד בהקשר רב־תרבותי של מפגש בין סטודנטיות יהודיות וערביות־בדואיות בדרום הארץ (Kaplan, 2018).

על רקע הפערים המחקריים שתוארו, המחקר הנוכחי מבקש לענות על שלוש **שאלות מחקר**:

1. כיצד משתנות רמות החשיבה הרפלקטיבית של הסטודנטיות לפי מדרג ה־5Rs לאורך שנת ההכשרה בעקבות יישום מודל "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה"?
2. כיצד מתבטאים צורכי ההכוונה העצמית - אוטונומיה, כשירות ושייכות - בתהליך הרפלקטיבי של הסטודנטיות ובחוויותיהן המדווחות?

3. האם קיימים דפוסים שונים בתהליך הטמעת המודל בין הסטודנטיות היהודיות לבין הסטודנטיות הערביות־בדואיות, ובאילו שלבים של התהליך הם באים לידי ביטוי?

מתודולוגיה

הקשר המחקר

המחקר נערך במכללה אקדמית לחינוך בדרום הארץ במסגרת תוכנית להסבת אקדמאים לחינוך מיוחד, המדגישה הכשרה קלינית המשלבת למידה תאורטית והתנסות מעשית. התוכנית פועלת בהקשר רב־תרבותי וכוללת סטודנטיות יהודיות וערביות־בדואיות המלמדות במסגרות שונות של חינוך מיוחד. ההקשר החברתי־גיאוגרפי של הדרום, ובתוכו החברה הערבית־בדואית בנגב, מוסיף מורכבות תרבותית לתהליך ההכשרה (Kaplan & Assor, 2012).

משתתפות

במחקר השתתפו 86 סטודנטיות במסלול הסבת אקדמאים לחינוך מיוחד, שלמדו בתוכנית במהלך חמש שנות המחקר (2020-2025). כלל הסטודנטיות הרשומות בתוכנית בכל שנה הוזמנו להשתתף במחקר, ולכן גויסו באמצעות מדגם נוחות. בכל מחזור שנתי השתתפו סטודנטיות שונות, כך שלא אותן משתתפות נבחנו לאורך כל חמש שנות המחקר. המשתתפות היו נשים בעלות תארים אקדמיים קודמים במגוון תחומים, אשר השתלבו במסלול ההסבה. כ־44.2% מן המשתתפות היו סטודנטיות יהודיות, וכ־55.8% היו סטודנטיות ערביות־בדואיות שהגיעו מרקעים חברתיים ותרבותיים מגוונים. ההשתתפות במחקר הייתה רצונית וכללה הסכמה מדעת לשימוש בנתונים הרפלקטיביים לצורכי המחקר כחלק מתהליך הלמידה (צבר בן־יהושע, 1990; Hsieh & Shannon, 2005).

עיצוב המחקר

המחקר היה איכותני אורכי, והוא נועד ללכוד תהליכי שינוי והתפתחות לאורך זמן במסגרת טבעית של הכשרה קלינית. הבחירה בגישה זו נבעה מן הרצון להבין לעומק את התהליך שעברו הסטודנטיות בשימוש במודל "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה", מעבר למדידה נקודתית של רמות הרפלקציה. האוריינטציה האפיסטמולוגית נשענת על פרספקטיבה פרשנית פנומנולוגית, הרואה ברפלקציות, בראיונות וביומנים טקסטים שדרכם ניתן להבין כיצד הסטודנטיות בונות משמעות לחוויותיהן (שקדי, 2003; Braun & Clarke, 2022).

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות כמה כלי מחקר משלימים, מתוך תפיסה שמגוון מקורות מידע מחזק את תוקף הממצאים:

יומני רפלקציה ומשוב מובנים: לאורך שנות הלימוד כתבו הסטודנטיות יומני רפלקציה לאחר שיעורים והתנסויות בשדה, לפי תבנית קבועה המבוססת על ארבעת מרכיבי המודל:

"הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה". היומנים שימשו הן כלי פדגוגי לעידוד רפלקציה הן מקור נתונים למחקר.

ראיונות חצי־מובנים: בכל שנה רואיינו כ־8 סטודנטיות, כל אחת פעם אחת (בסך הכול n=40), ובכל מחזור השתתפו סטודנטיות שונות. הראיונות נערכו מאמצע סמסטר א' ועד סוף שנת הלימודים. כל ריאיון ארך כ־60 דקות, הוקלט בהסכמת המשתתפת ותועד במקביל באמצעות הערות שדה. תמלילי הראיונות שימשו בסיס לניתוח הנתונים. הראיונות עסקו בחוויית השימוש במודל, בתפיסת ההכשרה הקלינית, בתחושת המסוגלות והחוסן הרגשי ובהתמודדות עם היבטים בין־תרבותיים של משוב ורפלקציה (Kvale, 1996).

תצפיות בשדה ההתנסות: נערכו תצפיות על שיעורים והתנסויות של הסטודנטיות בבתי ספר ובגני חינוך מיוחד, בהתמקדות באופן יישום עקרונות המודל ובשפת המשוב הרפלקטיבי בעבודה עם תלמידים ועם מדריכים פדגוגיים.

שאלוני עמדות: בסיום חלק משנות המחקר מולאו שאלוני עמדות אנונימיים שבחנו תחושת מסוגלות, תפיסת חוסן רגשי ותפיסת המשוב והרפלקציה כחלק מן ההכשרה. השאלונים סיפקו נתוני רקע תיאוריים שתמכו בהבנת מגמות השינוי לצד הממצאים האיכותניים (Ryan & Deci, 2000).

הליך ההתערבות

מודל "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" הוטמע כחלק מובנה מן הקורסים הפדגוגיים ומן ההתנסות הקלינית. בתחילת השנה הוצגו לסטודנטיות המסגרת התאורטית של הרפלקציה, מודל ה־5Rs, עקרונות המשוב המעצב ותאוריית ההכוונה העצמית, ולאחר מכן פורק המודל המובנה לשלבים, בליווי הדגמה של רפלקציות ותרגול משותף בכתיבה ובשיח רפלקטיבי (Bain et al., 2002; Hattie & Timperley, 2007; Ryan & Deci, 2000). לאורך השנה התבקשו הסטודנטיות ליישם את המודל באופן שוטף: לאחר כל שיעור או פעילות משמעותית בשדה הן נדרשו למלא רפלקציה על פי ארבעת המרכיבים, לעיתים על עצמן ולעיתים על עמיתותיהן. במפגשים הכיתתיים שימש המודל בסיס לשיח; הסטודנטיות הציגו רפלקציות, קיבלו משוב מן המרצה ומן העמיתות ולמדו לנתח את רמת הרפלקציה שלהן לפי מדרג ה־5Rs, בדגש על יצירת מרחב בטוח לשיתוף ועל תשומת לב לרגישויות תרבותיות, במיוחד בחברה הערבית־בדואית (Black & Wiliam, 1998; Kaplan & Assor, 2012).

כאמור, המחקר עקב אחר מחזורים שונים של סטודנטיות בכל שנה, ולא אחר אותן משתתפות לאורך חמש שנות המחקר. כל מחזור תועד לאורך שנת לימודיו המלאה. לפיכך ההשוואה הבין־שנתית נועדה לזהות דפוסים עקביים החוצים מחזורים שונים, ולא לבחון מסלול התפתחות אישי של אותן משתתפות לאורך זמן.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשיטת ניתוח תמטי רפלקסיבי (Braun & Clarke, 2022) בשישה שלבים: (1) היכרות עמוקה עם הנתונים בקריאה חוזרת ונשנית; (2) קידוד ראשוני שיטתי של כל מקורות

המידע; (3) חיפוש תמות ראשוניות וקיבוצן; (4) סקירה וזיקוק של התמות; (5) הגדרה מדויקת ומתן שמות לתמות הסופיות; (6) כתיבת הממצאים. התמות זוהו באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים, בהתייחסות מתמדת למסגרת התאורטית של מדרג ה־5Rs (Bain et al., 2002) ולעקרונות תאוריית ההכוונה העצמית (Zimmerman, 2002).

כדי לחזק את אמינות הניתוח, כ־20% מן הרפלקציות (86 מתוך 430 הרפלקציות שנאספו) קודדו באופן עצמאי בידי חוקרת שנייה בעלת הכשרה במתודולוגיה איכותנית. מקדם ההסכמה בין המקודדות (Cohen's kappa) עמד על K=.81, נתון המעיד על מהימנות גבוהה (Miles & Huberman, 1994). תהליך הניתוח לווה ביומן רפלקטיבי של החוקרת, שבו היא תיעדה החלטות ניתוח, התלבטויות ושינויים בקידוד כחלק מניהול רפלקסיביות מתודולוגית.

שיקולים אתיים

הרפלקציות, תמלילי הראיונות ותצפיות השדה נשמרו באופן מאובטח, בהקפדה על שמירת סודיות המשתתפות ועל פרטיותן. לכל המשתתפות הובהר בכתב כי ההשתתפות במחקר היא רצונית, וכי בחירתן שלא להשתתף בו או לפרוש ממנו בכל שלב לא תשפיע על ציוניהן האקדמיים או על מעמדן בתוכנית. צעדים אלה ננקטו במטרה לצמצם ככל האפשר אפשרות של כפייה או תחושת מחויבות להשתתף במחקר.

ממצאים

הניתוח חשף חמישה מסלולי שינוי מרכזיים שעברו הסטודנטיות במהלך הלמידה ויישום המודל הרפלקטיבי. כל תמה מתועדת באמצעות ציטוטים ישירים מן השטח, דוגמאות קונקרטיות מיומני המסע וניתוח השוואתי של התפתחות הסטודנטיות לאורך זמן.

תמה 1: מסע מאי־הבנה לשליטה והנאה

תמה זו מתארת את המסע המרכזי שעברו הסטודנטיות - ממצב של אי־הבנה, בלבול והתנגדות ראשוניים, דרך נקודת מפנה משמעותית ועד להגעה לשליטה מלאה ולהנאה אמיתית ממתן משוב רפלקטיבי. מסע זה מתועד בעקביות ביומני המסע של 81 מתוך 86 הסטודנטיות (94%), והוא הדפוס המרכזי והדומיננטי ביותר בנתונים.

התנגדות ראשונית

בתחילת התהליך רוב הסטודנטיות (n=67 ,78%) הביעו התנגדות ברורה למתן משוב רפלקטיבי. ההתנגדות נבעה משלושה מקורות מרכזיים: חוסר הבנה של המטרה החינוכית, קושי טכני בביצוע המשימה ופחד מפגיעה בעמיתות או במרצה. הציטוט הבא (ריאיון 15, מנאל[1]) מייצג דפוס נפוץ: "בתחילה הרגשתי שכל הדרישה למשוב היא מטלה טכנית. לא הבנתי את החיבור בין

1 כאמור, כל שמות המשתתפות בדויים.

מתן המשוב לבין התפתחותי המקצועית" (קושי בהבנת המטרה); "התקשיתי לנתח את ההשלכות של דרכי ההתערבות שלי" (קושי במשוב עצמי); "פחדתי משיח שיכלול כנות אמיתית" (קושי בהימנעות משיפוטיות). ציטוט זה ממחיש שלושה מחסומים מרכזיים: קוגניטיבי (אי־הבנה), טכני (קושי ביישום) ורגשי (פחד).

המושג "מטלה טכנית" חוזר שוב ושוב ברפלקציות הראשוניות ומעיד על תפיסת המשוב כדבר חיצוני ומנותק מתהליך הלמידה. ביומני המסע מופיע תיאור דומה של חוסר הבנה ראשוני: "יומן המסע שלי נפתח בחוסר ודאות מוחלט לגבי דרישות המרצה למשוב. בתחילת השנה, כשהמרצה הציגה את מודל 'הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה', חשתי בלבול רב. לא הבנתי מדוע עליי לתת משוב לעצמי ולחברותיי" (יומן מסע, זיו). כאן ניכר המעבר מן החוויה הכללית ("בלבול רב") אל השאלה הקונקרטית ("מדוע עליי?"). שאלת ה"מדוע" היא הבסיס להתנגדות - כאשר הסטודנטיות אינן רואות את התכלית, הן נוטות להתנגד.

נקודת המפנה: המודל כעוגן מסדר

נקודת המפנה המרכזית בתהליך הייתה הבנת המודל הרפלקטיבי כ"עוגן מסדר" המחבר בין מרכיבי ההכשרה. תהליך זה התרחש בממוצע לאחר 6-8 שבועות של עבודה עם המודל והיה מותנה במשוב מפורט ועקבי מן המרצה. החוקרת מתארת: "לאחר שהעברתי את הכלי, זה היה מעין עוגן שעשה להן סדר. הן התחילו להבין שמה שהן לומדות בקורסים זה לא 'תאוריה מנותקת', אלא כלי שהן יכולות להשתמש בו בשטח. והמשוב הרפלקטיבי הוא הגשר שמחבר ביניהם" (יומן החוקרת, אוקטובר 2021).

המטפורה "עוגן מסדר" חוזרת על עצמה ב־34 יומני מסע שונים ומעידה על חוויה משותפת של מעבר מכאוס לסדר. תהליך ההבנה הזה לא היה מיידי; הוא דרש תרגול מתמשך, משוב מפורט מן המרצה ודוגמאות קונקרטיות. אחת הסטודנטיות מתארת את הרגע שבו "נפל לה האסימון": "אחרי כמה שבועות, כשהמרצה נתנה לי משוב מפורט על המשוב שלי, פתאום הבנתי. היא הראתה לי איך המשוב חיבר אותי לעשייה שלי בהתנסות הקלינית בבית הספר. אז הבנתי שהמשוב הרפלקטיבי הוא הדרך שלי לעשות את החיבור הזה" (ריאיון 8, מזל). הביטוי "פתאום הבנתי" מעיד על רגע של תובנה פתאומית (insight moment). מעניין שהתובנה לא הגיעה מהסבר נוסף על המודל, אלא מדוגמה קונקרטית שהראתה כיצד התאוריה (משוב) מסבירה את הפרקטיקה (התנסות קלינית).

מתרגיל לשפה מקצועית

השלב הסופי במסע היה המעבר ממשוב כ"תרגיל" למשוב כ"שפה מקצועית". במהלך השנה הפך המודל הרפלקטיבי מטכניקה שהסטודנטיות נדרשו להפעיל לכלי טבעי שהן משתמשות בו בכל הקשר מקצועי. תהליך זה מתועד בבירור ביומני המסע: "התרגיל היה סדר קבוע שהפך להיות פרוצדורה. ואז הפך להיות שפה מקצועית מדוברת. היום, אני משתמשת במודל בלי לחשוב - זה פשוט חלק מהדרך שאני חושבת על ההוראה שלי" (יומן מסע, לילה). תיאור זה מדגים שלושה

שלבים בתהליך ההפנמה: תרגיל מכני - פרוצדורה מובנית - שפה טבעית. השלב האחרון - "בלי לחשוב" - מעיד על אוטומטיזציה של התהליך הרפלקטיבי, שבה המודל נעשה חלק אינטגרלי מן הזהות המקצועית. התיאור "היום, בסוף השנה, יודעת לעשות ונהנית מזה" חזר על עצמו ב־73 מתוך 86 יומני המסע (85%), והוא נקודת הסיום המשותפת למסע של רוב הסטודנטיות: "היום לראשונה עשיתי פעילות לכל הכיתה. הייתה לי תחושת הצלחה אדירה והנאה רבה מן הפעילות... נהניתי מן היכולת החדשה שרכשתי להפעיל שיקול דעת" (ריאיון 22, ענת). הביטוי "הנאה רבה" מופיע לצד "תחושת הצלחה", דבר המעיד על שילוב בין הישג קוגניטיבי (הצלחה) לבין חוויה רגשית חיובית (הנאה).

תמה 2: חיבור תאוריה-פרקטיקה והעמקת החשיבה הרפלקטיבית

תמה זו משלבת שני תהליכים מרכזיים שהתרחשו במקביל: הגישור בין הידע התאורטי לבין הפרקטיקה בשטח וההתפתחות ההדרגתית של רמת החשיבה הרפלקטיבית על פי מדרג ה־5Rs. שני התהליכים היו תלויים זה בזה - ככל שהסטודנטיות התקדמו ברמות הרפלקציה, כך השתפרה יכולתן לקשר תאוריה לפרקטיקה באופן מתוחכם יותר.

יישום המודל בשטח

אחד הדפוסים המרכזיים שעלו מן הנתונים הוא האופן שבו החלו הסטודנטיות להעביר את המודל הרפלקטיבי מעבר למסגרת האקדמית אל תוך העבודה הישירה עם התלמידים. על תהליך זה דיווחו 52 מתוך 86 הסטודנטיות (60%): "מצאתי את עצמי מתרגלת את התלמידים למתן משוב. תלמיד צבע איתי, אז שאלתי אותו: 'איך הרגשת לאחר שסיימת? מה חשבת? מה למדת?' זה נתן לי מוטיבציה ואמונה בעצמי. אני מתרגלת בדומה למרצה" (יומן מסע, מנאר). ציטוט זה מעיד על כמה תהליכים חשובים: הסטודנטית הפנימה את המודל עד כדי כך שהיא משתמשת בו באופן ספונטני; היא מבינה שהמודל מתאים גם לילדים בחינוך המיוחד; ויש כאן תהליך של מידול - הסטודנטית מתרגלת "בדומה למרצה". החוקרת מתארת את התרשמותה מתהליך זה: "אחת התגליות המרגשות ביותר הייתה לראות כיצד הסטודנטיות מעבירות את המודל לילדים. זה לא היה חלק מן התכנון המקורי שלי, אבל זה קרה באופן טבעי. הן פשוט ראו שהכלי עוזר להן ורצו לתת אותו הלאה" (יומן החוקרת, מרץ 2021).

מדיווח עובדתי לחיבור תאוריה-פרקטיקה

ניתוח מעמיק של 430 הרפלקציות לפי מדרג ה־5Rs מראה התפתחות ברורה והדרגתית מרמות בסיסיות של דיווח ותגובה לרמות מורכבות יותר של קישור, נימוק והבניה מחדש.

רמת הדיווח: "מה קרה" - ברמה הראשונית התמקדו הסטודנטיות בתיאור עובדתי של אירועים, בלי להציע ניתוח או פרשנות. דוגמה טיפוסית: "היום הגענו לגן אחרי הרבה זמן שלא הייתי שם. בחלק הראשון של היום עבדתי עם ילד מאתגר שלא רצה להיכנס לכיתה והוא בכה הרבה" (יומן התנסות, זינב).

רמות הקישור והנימוק: תחילת החיבור לתאוריה - ברמות הביניים החלו הסטודנטיות לקשר את החוויה לידע תאורטי ולנתח אותה באופן מעמיק יותר. דוגמה מובהקת לכך מגיעה ממשוב השוואתי על אותה סטודנטית בשני שלבים שונים: סמסטר א' - **רמת תגובה:** "הרגשתי: מאוד טוב... חשבתי: היה שיעור מוצלח... למדתי: צריך להגיע מוכנה יותר... ממליצה: להכין עוד חומרים" (משוב, זהבה, סמסטר א'). סמסטר ב' - **רמת הבניה מחדש:** שיא החשיבה הרפלקטיבית - ברמה הגבוהה ביותר הסטודנטיות מסוגלות לנתח חוויות בצורה ביקורתית, לזהות דפוסים, לקשר תאוריה ופרקטיקה ולהציע שינויים מושכלים בהתנהגות עתידית. לדוגמה:

> אתמול הכנתי שיעור על נושא המשפחה. הילדים שיחקו משחק שבו כל אחד מקבל כרטיס עם תמונה של בן משפחה ועליו לומר את שמו... מה שהפתיע אותי הוא שילד אחד בכיתה, שבדרך כלל מתקשה מאוד, הצליח לזכור את כל המילים! כשחשבתי על זה, הבנתי שהשילוב של תנועה, ראייה ושמיעה עזר לו... למדתי שהילדים זקוקים לחזרה מתמדת על אותו תוכן, אבל בדרכים שונות ומגוונות. זהו למעשה יישום של עקרונות הוראה רב־חושית (multisensory teaching) שלמדנו בקורס. (יומן מסע, נורה)

תמה 3: חוסן רגשי והכלה - "מפחד להנאה"

תמה זו מתמקדת בממד הרגשי־אישי של תהליך הלמידה. הנתונים מעידים כי המודל הרפלקטיבי לא רק שיפר את יכולות ההוראה של הסטודנטיות, אלא גם פיתח את החוסן הרגשי שלהן ואת יכולתן להכיל מצבים מאתגרים רגשית.

הפחד הראשוני

בתחילת התהליך דיווחו 68 מתוך 86 הסטודנטיות (79%) על חששות רגשיים ממתן משוב. החשש העיקרי היה מפגיעה באחרות או בעצמן: "בתחילה חששתי מאוד. לא רציתי לפגוע בחברות שלי עם משוב שלילי וגם פחדתי מן הביקורת על עצמי. הרגשתי חשופה ופגיעה" (ריאיון 18, חנה).

פיתוח חוסן

תהליך הרפלקציה המתמשך בשילוב המשוב התומך מן המרצה סייע לסטודנטיות לפתח חוסן רגשי. הן למדו להכיל מצבים קשים, לנתח אותם באופן בונה ולהפיק מהם לקחים: "למדתי להבחין בין ביקורת בונה לבין ביקורת פוגענית. המשוב הרפלקטיבי לימד אותי לדבר על מה שקרה באופן עובדתי, לזהות רגשות, אבל לא להישאר תקועה בהם. אני יכולה עכשיו להגיד 'זה היה קשה, אבל מה אני לומדת מזה?' - וזה משחרר" (ריאיון 27, מרווה).

מביטחון להנאה

השלב הסופי במסע הרגשי הוא המעבר מתחושת ביטחון ושליטה לתחושת הנאה אמיתית מן ההוראה. בסוף השנה תיארו 71 מתוך 86 הסטודנטיות (83%) תחושות של הנאה אמיתית מן

התהליך הרפלקטיבי ומן ההוראה: "המשוב הרפלקטיבי לימד אותי לראות את היופי בעבודה שלי. כל יום אני מגלה משהו חדש - על הילדים, על עצמי, על ההוראה. זה הפך להיות לא רק עבודה, אלא תשוקה. אני אוהבת את המקצוע שלי" (ריאיון 35, דליה).

תמה 4: הממד הבין־תרבותי - "לא מכובד" - "כלי אוניברסלי"

תמה זו מתמקדת בהבדלים הבין־תרבותיים בתגובה למודל הרפלקטיבי בין הסטודנטיות היהודיות (44.2%, n=38) לסטודנטיות הערביות־בדואיות (55.8%, n=48). הממצא המרכזי הוא שלמרות ההבדלים באופי ההתנגדות הראשונית, בסוף התהליך לא נמצאו הבדלים מהותיים ברמת השליטה במודל בין שתי הקבוצות.

התנגדות פרקטית מול התנגדות תרבותית

ההתנגדות הראשונית של הסטודנטיות היהודיות הייתה בעיקרה פרקטית־קוגניטיבית - הן לא הבינו כיצד המודל פועל ומה מטרתו. לעומת זאת, ההתנגדות של הסטודנטיות הערביות־בדואיות הייתה עמוקה יותר ונבעה מסתירה תרבותית: "בתחילה, הסטודנטיות הערביות־בדואיות אמרו לי ישירות: 'זה לא מכובד שאנחנו ניתן משוב למרצה. את בעלת הידע, את בעלת הסמכות. מי אנחנו שנגיד לך מה טוב ומה לא?' זו הייתה התנגדות עמוקה שנבעה מתפיסה תרבותית של היררכיה ברורה בין מורה לתלמיד" (יומן החוקרת, נובמבר 2020). דוגמה קונקרטית מריאיון: "בתחילה לא הבנתי למה המרצה רוצה שאנחנו ניתן לה משוב. זה נראה לי מוזר ולא מכובד. בבית שלנו, המורה הוא המורה - הוא יודע הכול ואנחנו לומדים ממנו. לא להפך" (ריאיון 12, אייה).

התרגול המתמשך כגשר תרבותי

הגורם המכריע בהתגברות על ההבדלים התרבותיים היה התרגול המתמשך והמובנה: "ההתעקשות שלי כמרצה לסיים כל מפגש בתרגול של מתן משוב - זה מה שעשה את ההבדל. בכל שבוע, פעם אחר פעם, הן תרגלו. בהתחלה בחשש ובהסתייגות, אבל עם הזמן זה נעשה טבעי. התרגול המתמשך הוריד את החסמים" (יומן החוקרת, ינואר 2021).

מהירות הרכישה

ממצא מפתיע שעלה מן הנתונים הוא שלמרות ההבדלים באופי ההתנגדות הראשונית, מהירות רכישת המיומנות הרפלקטיבית הייתה דומה מאוד בשתי הקבוצות. הסטודנטיות הערביות־בדואיות הגיעו לרמות הרפלקציה הגבוהות בממוצע 2-3 שבועות אחרי הסטודנטיות היהודיות - פער לא משמעותי. החוקרת כתבה: "מבחינת הרכישה זה כמעט היה שווה. הסטודנטיות הערביות אומנם התחילו מנקודת מוצא שונה - עם התנגדות תרבותית עמוקה יותר - אבל ברגע שהן הבינו שזה לא עניין של כבוד אלא כלי מקצועי, הן התקדמו באותו קצב כמו היהודיות" (יומן החוקרת, 2023). דוגמה מריאיון עם סטודנטית ערבייה־בדואית: "בהתחלה לקח לי זמן להבין

את הרעיון. אבל ברגע שהבנתי שזה לא ביקורת על המרצה אלא דרך ללמוד טוב יותר - פשוט התנתקתי מן החשש. ואז זה היה קל" (ריאיון 28, עולא).

תמה 5: יישום רוחבי והכללה

תמה זו מתארת כיצד התפשט המודל הרפלקטיבי מעבר למסגרת הקורס המקורי והפך לכלי שהסטודנטיות משתמשות בו בהקשרים מגוונים - בקורסים אחרים, בעבודה בשטח ובהעברה לדור הבא של הלומדים.

העברה לקורסים אקדמיים אחרים

דפוס נפוץ מאוד (78%, n=67) שעלה מן הראיונות היה השימוש במודל הרפלקטיבי בקורסים אחרים במכללה: "התחלנו להשתמש במתן המשוב גם בקורסים אחרים. זה חיזק אותי עוד ועוד. במיוחד בקורס 'מחקר פעולה', כשכתבתי עבודה על המקרה האישי שלי, השתמשתי במודל הזה לניתוח. זה נתן לעבודה עומק ופירוט שהמרצה באמת העריכה" (יומן מסע, רחל).

יישום בעבודה המקצועית בשטח

במודל השתמשו 62 מתוך 86 הסטודנטיות (72%) בעבודתן המקצועית במהלך ההכשרה או לאחריה: "כשהתחלתי לעבוד כמורה בגן לחינוך מיוחד, המורה המנחה שלי ביקשה ממני לכתוב רפלקציה כל שבוע. השתמשתי במודל 'הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה' והיא התרשמה מאוד. היא אמרה שזו הרפלקציה המעמיקה ביותר שראתה אצל מורה מתחילה" (ריאיון 33, מאיה).

העברה לדור הבא

מתוך 86 הסטודנטיות 52 (60%) תיארו כיצד הן מלמדות את תלמידיהן את המודל: "השנה, בכיתה שלי, אני מתרגלת את הילדים לתת משוב על עצמם. אחרי כל פעילות אני שואלת: 'איך הרגשתם? מה חשבתם? מה למדתם?' זה עוזר להם לפתח מודעות עצמית וזה גם עוזר לי להבין איך הם חווים את השיעורים שלי" (ריאיון 36, חנאן).

דיון

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמודל "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" תרם להעמקת החיבור בין תאוריה, פרקטיקה ורפלקציה בהכשרת מורות לחינוך מיוחד, בהתאם לרוח המתווים החדשים להכשרת מורים בישראל, המדגישים הכשרה קלינית אינטגרטיבית ולכידה (מל"ג, 2021; Schön, 1983). התנועה שתיארו הסטודנטיות - ממטלה טכנית לכאורה אל "שפה מקצועית חיה" - משקפת את תפיסת הפרקטיקה הרפלקטיבית, שלפיה רפלקציה היא גשר חי בין ידע אקדמי לבין "ידע בפעולה" המתהווה בשדה (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987). בכך המודל מתפקד כ"עוגן מסדר" המתווך בין הקורסים האקדמיים לבין ההתנסות הקלינית בפועל

ומסייע לצמצום הפער המתועד בספרות בין תאוריה לבין פרקטיקה בתוכניות הכשרה (Bain et al., 2002; Black & Wiliam, 1998).

שאלה חשובה היא אם העובדה שהסטודנטיות עוברות הכשרה דווקא לחינוך מיוחד מעניקה משמעות נוספת לממצאים. תחום החינוך המיוחד מחייב חוסן רגשי גבוה, התמודדות מתמשכת עם מצבי מצוקה ואי־ודאות ויכולת לשמר תחושת מסוגלות גם בתנאים מורכבים ומאתגרים (Mansfield & Beltman, 2019). ייתכן שצורך ייחודי זה בחוסן רגשי הופך את המודל הרפלקטיבי למשמעותי במיוחד במסלול הכשרה זה. סוגיה זו ראויה לבחינה השוואתית במחקרים עתידיים שיבדקו את יישום המודל במסלולי הכשרה נוספים.

הנתונים על השינוי ברמות הרפלקציה לפי מדרג ה־5Rs מחזקים את התמונה האיכותנית: המעבר משיעור גבוה של רפלקציות ברמות דיווח ותגובה לשיעור גבוה של רפלקציות ברמות קישור, נימוק והבניה מחדש תואם את ההנחה כי תיווך פדגוגי מובנה ומשוב מעצב הם תנאים הכרחיים להתקדמות לרמות רפלקטיביות גבוהות (Bain et al., 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). העובדה שהסטודנטיות השתמשו במודל גם לצורך משוב הדדי לעמיתות מצביעה על התפתחות "קהילת רפלקציה" ועל יצירת שפה רפלקטיבית משותפת, בהתאם לקריאה בספרות לפתח תרבות של דיאלוג רפלקטיבי בהכשרת מורים ולא להסתפק ברפלקציה אינדיבידואלית בלבד (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

הערה חשובה נוגעת למנגנון הפעולה של המודל; ממצאי המחקר אינם מאפשרים לייחס את השינוי שנמצא לשימוש בכלי עצמו בלבד, שכן יישומו לווה בליווי פדגוגי צמוד, במשוב מפורט ובתרגול מתמשך. לפיכך ייתכן כי השפעתו נובעת מן השילוב בין המבנה הרפלקטיבי של הכלי לבין התמיכה הפדגוגית שניתנה במהלך התהליך. סוגיה זו ראויה לבחינה אמפירית במחקרים עתידיים, למשל באמצעות השוואה בין קבוצות שקיבלו את הכלי בלבד לבין קבוצות שקיבלו את הכלי לצד ליווי פדגוגי מובנה.

פיתוח חשיבה רפלקטיבית מדורגת וחוסן רגשי

תיאור המסע "מאי־הבנה לשליטה והנאה" מדגיש כי פיתוח חשיבה רפלקטיבית עמוקה איננו תהליך מיידי, אלא תהליך מדורג הכרוך גם בהתנגדות, בבלבול ובפחד ראשוניים - ממצאים ההולמים מחקרים המצביעים על קושי של סטודנטיות להוראה לעבור מרמות בסיסיות של דיווח ותגובה לרמות מורכבות של נימוק והבניה מחדש ללא תמיכה שיטתית (Bain et al., 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). ההבנה שהטמעת מודלים רפלקטיביים מחייבת ליווי צמוד, הסבר חוזר ומשוב עקבי מתיישבת עם הדגש על הערכה מעצבת כתהליך מתמשך של מתן מידע על פערים ביחס למטרות ושל הכוונה לצעדי שיפור עתידיים (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

התרומה הרגשית של המודל בולטת במיוחד בתמות של חוסן והכלה: פירוק החוויה לארבעה מרכיבים - רגש, מחשבה, למידה והמלצה - מהדהד את הדגש בתאוריית ההכוונה העצמית על

תהליכי ויסות עצמי ועל הפיכת חוויות קשות להזדמנויות ללמידה ולצמיחה (Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2002). המעבר מן השאלה "למה זה קרה לי?" אל השאלה "מה אני לומדת מזה ומה אעשה אחרת?" משקף תנועה מעמדה פסיבית לעמדה של לומדת עצמאית, הרואה בקשיים חלק מתהליך ההתפתחות ולא איום על הערך העצמי - תנאי מרכזי לבניית מסוגלות וחוסן בקרב מורות מתחילות, במיוחד בחינוך המיוחד (Fernet et al., 2016; Mansfield & Beltman, 2019).

הממד הבין־תרבותי: בין היררכיה לדיאלוג רפלקטיבי

הבדלי ההתנגדות הראשונית בין הסטודנטיות היהודיות לבין הסטודנטיות הערביות־בדואיות מדגישים את תרומת המודל גם כגשר בין תפיסות תרבותיות שונות של סמכות, כבוד ומשוב. ההתנגדות התרבותית למתן משוב למרצה, שנתפס בתחילה כ"לא מכובד", תואמת ממצאים המחברים בין מבני כבוד והיררכיה בחברה הערבית־בדואית לבין הימנעות מעימות גלוי וממשוב ביקורתי ישיר (אלקרינאוי, 2017). תרגול עקבי של מתן משוב ושל קבלתו במסגרת בטוחה, לצד מסגור המשוב כמשאב לצמיחה משותפת ולא כערעור על סמכות, מתיישב עם קריאות לעיצוב פרקטיקות של הערכה ומשוב הרגישות להקשרים תרבותיים והמאפשרות הרחבה של הסוכנות המקצועית של מורות צעירות (Kaplan & Assor, 2012).

העובדה שברמת העומק הרפלקטיבי בסופו של התהליך כמעט שלא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות, ושסטודנטיות ערביות־בדואיות תיארו בסוף התוכנית את המודל ככלי אוניברסלי, מחזקת את ההנחה כי כאשר ניתנת תמיכה רגשית ותרבותית מתאימה, אפשר להטמיע פרקטיקות דיאלוגיות גם בהקשרים המאופיינים במבני סמכות מסורתיים (Kaplan & Assor, 2012; Ryan & Deci, 2000). בכך המחקר משתלב בשיח על חינוך רב־תרבותי המבקש לאזן בין כיבוד מסגרות תרבותיות קיימות לבין קידום פרקטיקות של שיח ביקורתי ורפלקטיבי בהכשרת מורים (ראו למשל: Brodie & MacLellan, 2023; Cole et al., 2022; Li, 2025).

הכללה, הטמעה וזהות מקצועית מתמשכת

התמה החמישית, שעסקה ביישום רוחבי ובהכללה, מצביעה על כך שהמודל חצה את גבולות הקורס שבו הוטמע לראשונה והפך לכלי עבודה רחב היקף - תופעה המתיישבת עם תפיסת הזהות המקצועית כתהליך מתמשך של בניית נרטיב "מי אני כמורה" על בסיס חוויות, משובים והקשרים חברתיים (Roth et al., 2007). השימוש במודל בקורסים נוספים - בהנחיית עמיתות, בקבלת החלטות אישיות ובתכנון קריירה - מרמז על הטמעתו כתבנית חשיבה כללית, ולא רק ככלי טכני לכתיבת רפלקציה.

בהיבט של זהות מקצועית, המעבר מתפיסה עצמית של "לומדת יחידה" למובילת רפלקציה בקהילות הלמידה מהדהד ממצאים המראים כי פרקטיקות רפלקטיביות ושימוש במשוב מעצב תורמים לפיתוח תחושת כשירות, אוטונומיה ומעורבות - שלושת צורכי היסוד בתאוריית

ההכוונה העצמית - ולבניית מחויבות ארוכת טווח למקצוע ההוראה (De Neve & Devos, 2017; Deci & Ryan, 2000). העברת המודל לדורות הבאים של תלמידים מחזקת את ההבנה כי הסטודנטיות אינן רק נמענות של תהליכי רפלקציה, אלא גם סוכנות שינוי המסוגלות לעצב תרבות מקצועית של משוב ורפלקציה בבתי הספר שישתלבו בהם.

תרומות המחקר והשלכות יישומיות

ברמה התאורטית המחקר מדגים את הפוטנציאל הטמון בשילוב של שלוש מסגרות: מדרג ה־5Rs לרפלקציה מדורגת, מודלים של משוב מעצב ותאוריית ההכוונה העצמית. שילוב זה מאפשר להמשיג את הרפלקציה לא רק כפעולה קוגניטיבית, אלא כתהליך רגשי־מוטיבציוני שבו סיפוק הצרכים של אוטונומיה, כשירות ושייכות הוא תנאי לתנועה מרמות רפלקציה בסיסיות לרמות גבוהות של נימוק והבניה מחדש (Bain et al., 2002; Hattie & Timperley, 2007; Ryan & Deci, 2000). ברמה המתודולוגית המחקר מדגים את תרומתו של עיצוב איכותני אורכי המבוסס על מגוון כלים לאיסוף נתונים, להבנת תהליכי שינוי בהכשרת מורים, בהלימה להמלצות לביצוע ניתוח תמטי רפלקסיבי זהיר ורב־שלבי (שקדי, 2003; Braun & Clarke, 2022).

ברמה היישומית המודל המוצג במחקר מציע לכלל מסלולי ההכשרה - ובייחוד למסלולי הסבה לחינוך מיוחד ולהקשרים רב־תרבותיים - כלי קונקרטי שאפשר לשלבו בקורסים פדגוגיים ובהתנסות הקלינית, בהתאמה לשפה, לתרבות ולמאפייני האוכלוסייה (Bain et al., 2002; Kaplan & Assor, 2012). הצלחת הטמעת המודל בקרב סטודנטיות יהודיות וערביות־בדואיות כאחד מצביעה על הפוטנציאל להרחיבו למסגרות נוספות ולשלבו גם בתוכניות קליניות אחרות המבקשות לפתח רפלקציה מדורגת, חוסן רגשי וזהות מקצועית יציבה. נוסף על כך, תיעוד השימוש במודל בחיים האישיים ובתכנון הקריירה מדגיש כי עבודה רפלקטיבית איכותית תורמת לא רק לשיפור ההוראה, אלא גם לבניית חוסן אישי ומקצועי - יעד מרכזי בעידן של עומס רגשי ושחיקה במקצוע ההוראה.

סיכום והמלצות

המחקר הנוכחי בחן את תרומתו של מודל המשוב הרפלקטיבי המובנה "הרגשתי-חשבתי-למדתי-ממליצה" לפיתוח חשיבה רפלקטיבית, לחיזוק האינטגרציה בין תאוריה, פרקטיקה ורפלקציה ולבניית תחושת מסוגלות, חוסן רגשי וזהות מקצועית בקרב סטודנטיות להסבת אקדמאים לחינוך מיוחד בהקשר רב־תרבותי בדרום הארץ. הממצאים הצביעו על חמישה מסלולי שינוי מרכזיים: מעבר מאי־הבנה והתנגדות לשליטה ולהנאה בתהליך הרפלקטיבי; העמקת החיבור בין תאוריה לפרקטיקה ועלייה ברמת הרפלקציה על פי מדרג ה־5Rs; פיתוח חוסן רגשי והגדלת יכולת ההכלה לנוכח משוב ואתגרים קליניים; התמודדות מוצלחת עם פערים בין־תרבותיים עד כדי היעלמות ההבדלים ברמת השליטה במודל בסוף התהליך; והטמעת המודל ככלי רוחבי בחיים האקדמיים, המקצועיים והאישיים. בכך מתבהרת תרומתו של המודל כמשאב עמוק לפיתוח "פרקטיקה רפלקטיבית" בהכשרת מורות לחינוך מיוחד בהקשר רב־תרבותי.

המלצות לתוכניות להכשרת מורים

ממצאי המחקר מצביעים על הצורך לשלב מודלים רפלקטיביים מובנים בתוכניות להכשרת מורים ולא להסתפק בהנחיות כלליות לכתיבת רפלקציה. מומלץ להטמיע את המודל שהוצג או מודלים דומים כחלק אינטגרלי מן הקורסים הפדגוגיים ומן ההתנסות הקלינית, תוך מתן הדרכה שיטתית, דוגמאות ותרגול חוזר בכתיבה ובשיח רפלקטיבי. כמו כן חשוב לעצב מרחב בטוח לשיתוף - המכיר ברגשות, בהתלבטויות ובפערים תרבותיים - כדי לאפשר לסטודנטיות לעבד את חוויות השדה באופן שאינו מאיים אלא מזמן צמיחה.

מגבלות המחקר

מחקר זה נערך בתוכנית אחת במכללה אחת בדרום, ולכן יש לנקוט זהירות בהכללת הממצאים על מסלולי הכשרה אחרים. נוסף על כך, מסלול הסבה אקדמית משקף שלב ייחודי בהתפתחות המקצועית, שאינו מייצג בהכרח את כלל אוכלוסיית הסטודנטיות להוראה. מגבלה נוספת קשורה לאפשרות של הטיית רצייה חברתית בכתיבת הרפלקציות, שכן המשתתפות היו מודעות לכך שהטקסטים עשויים לשמש לצורכי מחקר, עובדה שעלולה הייתה להשפיע על תוכנם. כמו כן, תפקידה הכפול של החוקרת כמרצה וכחוקרת עשוי היה להשפיע על תהליך איסוף הנתונים ועל פרשנותם, אף שננקטו צעדים לצמצום הטיה זו, ובהם ניהול יומן רפלקטיבי לאורך המחקר. מומלץ לערוך מחקרים עתידיים בהקשרים מגוונים יותר בקרב אוכלוסיות שונות ובאמצעות מערכי מחקר משולבים (mixed methods), כדי להעמיק את ההבנה באשר לתרומתו של המודל ולבחון את מידת הכללתו.

כיווני מחקר עתידיים

המחקר האיכותני האורכי שתואר מספק תמונה עשירה על תהליך ההטמעה של מודל רפלקטיבי מובנה, אולם הוא התמקד בתוכנית אחת. מחקרים עתידיים יכולים להרחיב את הממצאים באמצעות בחינה כמותית של הקשרים בין רמות הרפלקציה, תחושת המסוגלות, החוסן הרגשי וההתמדה במקצוע לאורך זמן, וכן באמצעות השוואה בין תוכניות הכשרה שונות ובין תחומי דעת נוספים.

מקורות

אלקרינאוי, ע' (2017). פערים בין המגזרים ביישום האוטונומיה הפדגוגית. **מגמות, נא**(3), 45-72.

המועצה להשכלה גבוהה. (2021). **מתווה להכשרת מורים במכללות לחינוך בישראל**.

חטיב, מ' (2022). תרבות משוב בבתי ספר ערביים: מתפיסה שיפוטית לתפיסה מעצבת. **עיונים בחינוך, 25**, 112-138.

חמדאן, ס' (2019). דיאלוג רפלקטיבי בהכשרת מורים בחברה הערבית: בין מסורת לחדשנות. **דפים**, **72**, 89-115.

סלאמה, ע' (2021). משוב והערכה בהקשרים רב־תרבותיים: קולות של מורים ערבים. **מגמות, נג**(2), 201-228.

צבר בן־יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ולמידה**. מסדה.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. רמות.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Brodie, K., & MacLellan, E. (2023). Editorial: The role of reflection in teacher and teacher educator development. *Frontiers in Education, 8, Article* 1225168. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1225168

Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education, 7*, Article 1037280. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1037280

De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 6–27. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.

Fernández-Ortubé, A., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review, 36*, Article 116. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09919-5

Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? T*eaching and Teacher Education, 59*, 481–491. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education, 21*(1), 223–255. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*(2), 251–269. https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2

Kaplan, H., Assor, A., El-Sayed, H., & Kanat-Maymon, Y. (2014). The unique contribution of autonomy support and autonomy frustration to predicting an optimal learning experience in Bedouin students: Testing self-determination theory in a collectivistic society. *Dapim, 58*, 41–77. [in Hebrew]

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist, 44*(2), 90–104. https://doi.org/10.1080/00461520902832350

Lavín, C. E., & Goodman, J. (2023). Reflective journaling: A path toward cultural competence for teacher candidates in special education. *Teaching and Teacher Education, 132*, Article 104223.

Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open, 15*(2). https://doi.org/10.1177/21582440251363136

Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2019). Promoting resilience for teachers: Pre-service and in-service professional learning. *The Australian Educational Researcher, 46*(4), 583–588. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00347-x

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2022). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: Inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52*(4), 636–653. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1807913

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761–774. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2