

## רפלקציה על "רפלקציה" – השתמעויות להכשרת מורים

בין האופנות הצצות לבקרים בשדה החינוך, תפס לו המונח "רפלקציה" מקום של כבוד מיוחד. יש המאמינים שנוסחת הפלא, שתהפוך מורה "רגיל" למורה "מקצועי", טמונה ביכולתו הרפלקטיבית.

המאמצים הנעשים כיום להפיץ את רעיון המורה הרפלקטיבי, המחקרים המתפרסמים והכלים המתעצבים ראויים לכל שבה. לדוגמה, קובץ המאמרים "רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה", בעריכת זילברשטיין, בן פרץ, זיו (1998), מציג מגוון מעניין של עמדות, דרכים ותכניות הכשרה המעמידות את הרפלקציה במרכז תשומת הלב המקצועית.

נשאלת השאלה, האם השימוש שאנו עושים במונח "רפלקציה" אכן פותח פתח לשיפור ההוראה ולחיזוק מעמדה כפרופסיה, או שמא הוא משרת צורך ריטואלי של "השבט"? או, במילים אחרות, האם יש בשימוש הרווח במונח זה משום ביטוי לתובנות חדשות לגבי המהות הפדגוגית, או שמא זוהי "נוצת קישוט" או "סמל זיהוי", האמור להתנוסס על דש בגדו של כל מי ששייך ל"ארגון"?

כדי לענות על שאלות אלה, נבחן בקצרה את המונח "רפלקציה" בהקשר להכשרת מורים, נציג דוגמות אחדות של כלים ודרכים לטיפוח מורה רפלקטיבי ונצביע על סכנת ה"פסידו-רפלקציה".

---

\* הגבי עדנה ענבר היתה ראש המסלול לחינוך יסודי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

## **עיון במונח "רפלקציה" תוך זיקה ל"מחקר פעולה", ובחינה רפלקטיבית של מצבי הוראה במסגרת ההכשרה המעשית**

בדברים הבאים, נתבונן ב"רפלקציה" כמרכיב אינהרנטי של "מחקר פעולה" (תוך שאנו מביאים בחשבון שתהליך רפלקטיבי יכול להתרחש גם ללא מחקר). ננסה להאיר את מקומו של התהליך הרפלקטיבי מנקודת המבט הנקודתית של יחסי מורה - כיתה (הן בהכשרת מורים והן בבית הספר), תוך הגבלת השימוש במונח "מחקר פעולה" לבחינה רפלקטיבית של השלבים השונים של "הפעולה" - התכנון, הביצוע וההערכה - לצורך הסקת מסקנות לגבי פעולות עתידיות.

כמו כן, נבחן את שאלת הכלים שבאמצעותם מתבצע "מחקר פעולה" בכיתה על יסוד שתי הנחות אלה: א) התבוננות עצמית רפלקטיבית מושפעת מהתערבותם של גורמים רגשיים (בהבדל מתצפית הנערכת על ידי "צופה" חיצוני); ב) פעילות רפלקטיבית מתרחשת בטווחי זמן שונים - מידיים, קרובים ורחוקים, ואלה דורשים כלים אנליטיים מסוגים שונים.

### **על "רפלקציה" ו"מחקר פעולה"**

"מחקר הפעולה" בחינוך נסב בראשיתו בעיקר סביב שאלות וסוגיות הקשורות בקבלת החלטות לגבי תכנון הלימודים לבתי הספר, כאשר השאלה המנחה היתה מעוגנת בפער שבין התכנית המוצהרת או המנוסחת ובין התממשותה אצל מורים ותלמידים שונים.

גיון דיואי (Dewey, 1933) פתח את הפתח לקישור שבין "חשיבה רפלקטיבית" לבין "מחקר פעולה", תוך שהוא מבסס את החשיבה הרפלקטיבית על חמישה מרכיבים: העלאת רעיונות והצעות (suggestions), אינטלקטואליזציה, העלאת השערות (hypothesizing), הבהרה (reasoning), בחינת ההשערות באמצעות פעולה (Dewey, 1933 pp. 97:113). על פי דיואי, המרכיב האחרון מכווון לבדיקה ולתיקוף של ההצעות והרעיונות, לניסוח הכללה כלשהי, ולהסקת מסקנות מעשיות.

סטיבן קורי (Corey, 1953), הסוקר את השימוש במונח "מחקר פעולה" כדרך חדשה להתמודדות עם שאלות חינוכיות ספציפיות למקום ולזמן, מסתמך על תפיסתו של דיואי לגבי תפקידה של "החשיבה הרפלקטיבית",

ועל שורה של הוגי דעות שראו ב"מחקר הפעולה" מתודה מועדפת להבנת האדם ודרכי פעולתו. למשל קורט לוין (Lewin), שהדגיש את הצורך בשיתוף פעולה בין אנשי המדע לאנשי המעשה ב"מחקר הפעולה" (המונח של לוין הוא "action science"); תומס הופקינס (Hopkins), שהדגיש את חשיבות השיתוף של תלמידים ב"מחקר הפעולה", ורבים אחרים. (הערת אגב: הסקירה של קורי מעוררת נקודה מעניינת למחשבת: מדוע "מחקר הפעולה" בראשיתו זכה להכרה ולהוקרה דווקא בשני "שדות" אלה - ב"שדה החינוך" וב"שדה הקרב" במלחמת העולם השנייה!...)

מסקירתו של קורי אנו למדים שכבר בראשית שנות החמישים, המונחים "חשיבה רפלקטיבית" ו"מחקר פעולה" דרו בכפיפה אחת. נציין שכיום יש הרואים בתהליך הרפלקטיבי אבן יסוד בתפיסת "מחקר הפעולה" (זמרון, 1999), ויש המוצאים חפיפה בין המונחים "עשייה רפלקטיבית" ו"מחקר פעולה" (Elliot, 1986).

על אף היסודות שהונחו בין שנות השלושים לשנות החמישים, היה "מחקר הפעולה" שולי בכל הקשור לחשיבה החינוכית ולמחקר החינוכי. מתוך הסקירה של אליוט אייזנר (1998) על גישות שהשפיעו על המחקר החינוכי, אנו למדים שהתפיסה שעמדה בבסיס "מחקר הפעולה" נדחקה הצידה בידי גישה "תעשייתית", שהניחה שהכשרת המורה צריכה להתבסס על "מתכונים" שהוכנו בעקבות מחקרים לאיתור ולניתוח של המשתנים המשפיעים על טיב ההוראה (הוא מזכיר שמחקרים כאלה עוצבו על פי מודל המקובל במחקרים בחקלאות ומיועדים לשיפור היבול... שם, עמ' 111).

היה זה דונלד שון (Schon, 1983, 1987) שהעניק תנופה מחודשת לחשיבה ולעשייה הרפלקטיבית, ותרם רבות להבנתנו את חשיבות השימוש ברפלקציה כמרכיב מהותי והכרחי להתפתחות מקצועית באשר היא, ואת חשיבותה המיוחדת לעבודה החינוכית ולמחקר החינוכי. שון, שהתבסס על תפיסתו של דיואי (Dewey, 1933) לגבי מחקר שיטות ההוראה, ראה אפשרות לפתח גישות מחקריות אחדות המתאימות למונח "עשייה רפלקטיבית" (reflective practicum) שהוא טבע (Schon, 1987, p. 18). על פי שון, ב"עשייה הרפלקטיבית" משולבים זה בזה הידע המעשי שמתגבש

באמצעות רפלקציה, והידע התיאורטי הנרכש בקורסים אקדמיים (312  
(Schon, 1987, p.

נראה שרעיון "העשייה הרפלקטיבית" של שון עולה בקנה אחד עם "החשיבה הרפלקטיבית" של דיואי מבחינה זאת, ששתי הפעולות הללו מייצגות תהליך רקורסיבי, היוצא מהמעשה אל התיאוריה ומהתיאוריה אל המעשה, וחוזר חלילה. יתר על כן, העשייה הרפלקטיבית והתיאוריה מזינות זו את זו, ומקדמות אהדדי את כישורי "המומחה הרפלקטיבי". מתוך ביקורת על סוג המחקר ששון מכנהו "technical rationality", כלומר שימוש במודלים תיאורטיים וניסויים אמפיריים החותרים לגילוי קשר ישיר ומדיד בין המטרה לבין האמצעים להשגתה (Schon, 1983, pp. 37-49), ובהסתמך על תפיסתו של קורט לוין לגבי "מדע הפעולה" ("action science"), הוא מציע שהמחקר יתמקד בייחודיות, באי-הוודאות ובחוסר היציבות המאפיינים מצבים שונים בעשייה, אשר אין להם, לדעתו, ביטוי בתיאוריות ובכלי המחקר הנקוטים בידי "הרציונליות הטכנית" השלטת במחקר. ההצעה של שון היא, ש"מדע הפעולה" יתבסס על פיתוח של "נושאים" ("themes") שבמסגרתם יוכלו המומחים עצמם לעצב תיאוריות ולפתח מתודות הנובעות מתוך בחינה רפלקטיבית של ניסיונם המעשי (Schon, 1983, pp. 319-320).

נדגיש ששון מכוון את רעיונותיו אל בעלי מקצועות שונים, לאו דווקא לעוסקים בחינוך (כגון הארכיטקט, הפסיכותרפיסט, המוזיקאי המבצע), אך עדיין הוא נשאר בתחום החינוך, בהעמידו במרכז תפיסתו את התהליך החינוכי, את "חינוך המומחה הרפלקטיבי" (1987), ומציע דרך חדשה לעיצוב תהליכי ההכשרה של מומחים מתחומים שונים.

על יסוד דברים אלה, אין פלא אפוא שהרפלקציה נתפסת כיום כמרכיב הכרחי של "מחקר פעולה", הן בתיאוריה והן במעשה החינוכי.

**סוגי רפלקציה בממדי זמן שונים – לפני / בשעת / לאחר מעשה**  
שון (Schon, 1983, 1987) מדבר על שני סוגי רפלקציה - זו שמתרחשת "בשעת מעשה" (in-action) וזו ש"לאחר מעשה" (on-action), כלומר היא מתייחס לממדי הזמן של ההווה והעבר. נציע כאן להתייחס גם לממד

העתיד, שעניינו ברפלקציה המתרחשת בשלב התכנון של פעולה עתידית (פירוט בהמשך).

מה טיבן של שתי צורות הרפלקציה – זו ש"בשעת מעשה" וזו ש"לאחר מעשה" – ששון עוסק בהן?

#### א. רפלקציה בשעת מעשה

בספרו *Educating the Reflective Practitioner* (Schon, 1987) מגדיר שון את הרפלקציה **בשעת מעשה** כ"מעשה אמנות". הוא כותב: "...השתמשתי במונח 'מעשה אמנות מקצועי' (professional artistry) כדי שאוכל להתייחס לסוגי כישורים שאנשי מקצוע מוכיחים לעתים במצבים ייחודיים, אי-ודאיים וקונפליקטיים. אציין שאמנותם זו היא יוריאנט אָוטורי, רב עוצמה, של כישורים שונים המוכרים לכולנו מאין-ספור פעולות של זיהוי, שיפוט, וביצוע מיומן. המדהים שבכישורים אלה הוא, שהם אינם תלויים ביכולתנו לתאר במילים את אשר אנו עושים, או אפילו ליהנות באופן מודע ממעשינו..." (שם, עמ' 22-40).

דומה הדבר לפעולתו של נגן ג'אז מעולה, שמצטיין ביכולת אלתור גבוהה תוך רגישות רבה לנגנים האחרים. תגובתו למתרחש בכל רגע ורגע, לשינויים ולהפתעות, מתבססת על קליטה הוליסטית, בו-זמנית, של כל הניואנסים הדקים בנגינתם של חבריו. מכיוון שתגובותיו חייבות להיות מיידיות, אין הן יכולות להישען על חשיבה אנליטית "מסודרת" ושיטתית. עם זאת, הפעולות שהוא מבצע חייבות להתבסס על ידע מקצועי שנרכש באמצעות לימוד ותרגול שיטתי, ועל מודעות גבוהה למתרחש ולמתבקש, כלומר על רפלקציה בשעת מעשה.

מייקל פולני (Polani, 1958), שגם את דבריו מביא שון, כינה את הידע המיוחד הזה בשם "דעת מובלעת" או "דעת סמויה" (tacit knowledge), שכן, לדעתו, "אנו יודעים יותר ממה שאנו מסוגלים לבטא במילים". יתר על כן, אנו מסוגלים לעשות שימוש בידע הזה ולהתאימו למצבים חדשים, בלתי צפויים (ויש המגדירים זאת במונח היותר "מסתורי" – אינטואיציה). למעשה, מדובר בסוג של ידע, כישור או יכולת שאינם יכולים להימדד בכלים מדויקים ושאינן אפשרות להצביע במדויק על מרכיביהם בהיותם

סמויים, או בלשונו של שון – "אמנותיים". "הדעת המובלעת", המשמשת אותנו ברפלקציה בשעת מעשה, היא בבחינת ידע צבור הנאגר תוך כדי ההתנסות במגוון רחב של פעולות וביכולת להסיק מסקנות יישומיות מפעולות שהצליחו או שנכשלו. לפיכך צפוי שלמורה המנוסה יהיו כלים יותר יעילים לרפלקציה "בשעת מעשה" מאשר למורה הטירון.

אם כך – האם אפשר, וכיצד אפשר להקנות את הידע הזה? האם יש דרך לחשוף את המרכיבים הסמויים של הפעולה האמנותית, ולהפכם לידע גלוי, "עובר לסוחר"? תשובתו של שון לשאלה זו נשענת על המונח "רפלקציה לאחר מעשה" (reflection on action).

### **ב. רפלקציה לאחר מעשה**

לדעת שון, אנו יכולים ללמוד רבות על העשייה שלנו באמצעות התבוננות וניתוח לאחר מעשה – דבר שמתרחש במנותק מהעשייה עצמה, במצב של רגיעה, שבו יש לנו שהות לגלות כיצד פעולתנו בשעת המעשה "תרמה לתוצאות בלתי צפויות" (Schon, 1987, p. 26). רפלקציה לאחר מעשה מאפשרת לנו לעצב תיאוריה של העשייה, להגדיר במילים את הנחות היסוד המשתקפות בפעולותינו, וליצור כלים מחשבתיים שיאפשרו לנו לתכנן את פעולותינו בהמשך. במילים של שון, "... באמצעות פעולות משלימות של שיום ומסגור (naming and framing) בוחר המקצוען פרטים הקוראים לשימת לב ולארגון, כשהוא מונחה על ידי ההערכה (appreciation) של הסיטואציה. הערכה זו מקנה לו תמונה קוהרנטית ומתווה את הכיוון לפעולה הבאה..." (שם, עמ' 4; התרגום שלי, ע"ע).

התהליך הקוגניטיבי הזה, של מתן שם לסיטואציה תוך יצירת מסגרת הקשרית, תורם להעלאת הבעיה מן הרובד הסמוי אל המודעות, ולקבלת החלטות רציונליות (לעניין זה יש השלכות חשובות לגבי התמודדות עם מצבים מביכים ועם מה שנהוג לכנות "בעיות משמעת" – בעיה מרכזית אצל פרחי הוראה, ונחזור לכך בהמשך).

ברוח דומה, סובר גם אליוט אייזנר (Eiesner, 1998) שהמעבר מן הרובד הסמוי אל הרובד הגלוי מתרחש בשעה שאנו יוצרים "ייצוג מנטלי" ("mental representation") לחוויות; אלא שלדעתו, הייצוג הזה יכול

להתעצב בדרכים שונות, לאו דווקא על ידי המשגה מילולית, אלא על ידי צורות ייצוג שונות הקיימות בתרבות האנושית כמו ייצוגים קונקרטיים (סימנים, מפות וכדומה) ומטפוריים (באמנות החזותית, בספרות וכו') ועוד (שם, עמ' 116 – 127).

גם שון וגם אייזנר מודעים לקושי שיש בהצגת החוויות הפנימיות בייצוגים איכותניים "בלתי מדידים", ולכך שהם אינם נתפסים כייצוגים "אינטלקטואליים" בחשיבה המערבית.

שון מצטט בהקשר זה את גילברט רייל (Gilbert Ryle), הסובר שאי-אפשר להגדיר "עשייה אינטליגנטית" במונחים אינטלקטואליים (Schon, 1987, p. 22). אולם הוא עצמו, בהציבו את "השיום והמסגור" במרכז החשיבה הרפלקטיבית, מכון אותנו ליצירת כלים אינטלקטואליים, שבלעדיהם לא נוכל לנתח ולשפר את פעולתנו. במובן זה הוא ממשיכו המובהק של דיואי, שרואה בחשיבה הרפלקטיבית דרך של חקירה מדעית הנשענת על השערות, על שיום ומסגור ועל ניתוח ("אינטלקטואליזציה" ו-reasoning), על ניסוי בדרך של פעולה, ועל הסקת מסקנות מושכלות לגבי פעולות עתידיות.

אליוט אייזנר (Eisner, 1991), שהיה אחד מפורצי הדרך למחקר האיכותני בחינוך, רואה בהוראה עצמה מעשה אמנות, ומציע במאמרו (1976) דרכים לניתוח ולהבנת העשייה החינוכית בכלים של הערכת אמנות (educational connoisseurship), שאף כי אין בהם שימוש במדדים כמותיים, הם נשענים על חשיבה מבוקרת ועל מערכת מונחים מוגדרת.

בהתייחסו לפעולת האינטלקט במחקר האיכותני, מבחין אייזנר בין פעולות או תופעות שנכון לתארם במונחים כמותיים (quantitative) לבין אלה שנכון לתארם במונחים איכותניים (qualitative). לדעתו, שני סוגי התיאור הללו – הכמותי והאיכותני – הם "אינטלקטואליים" בעליל, אלא שלכל אחד מהם יש צורות ייצוג סימבוליות שונות, הנובעות הן מדרכי ההתבוננות או החקירה השונות והן מ"שדות המחקר" השונים. לדעת אייזנר, הוראה וצורות נוספות של הפעילות האנושית המורכבת הן בגדר של מעשה אמנות, ולכן ניתן לתארם רק במונחים איכותניים, מתוך התבוננות וניתוח מעמיק

של מרכיביה ותכונותיה של ההתנהגות האנושית (שם, עמ' 5). לשיטתו, הניתוח האיכותני לא זו בלבד שהוא אינטלקטואלי, אלא שהוא תורם יותר מן המחקר הכמותי להבנה מעמיקה של "רוח האדם" מבחינת צורות החשיבה המניעות את התהליך היצירתי, שהוא תהליך של התמודדות עם בעיות מורכבות וחיפוש דרכים לפתרונן. עמדתו של אייזנר היא, שהבנה זו מתבססת על פסיפס רחב של ניסיונות ייחודיים וחד-פעמיים, ולכן היא איננה מתיימרת ליצור הכללות או מדדים האופייניים למחקר הכמותי.

הניתוח האיכותני של מצבי הוראה שמציע אייזנר תואם בעיקר את תהליך ה"רפלקציה לאחר מעשה" של שון, שבמהלכו אנו נזקקים לשיום ולמסגור של מונחים איכותניים בניתוח הפעולה. כלומר, איננו מחפשים תשובות לשאלות של "כמה", אלא לשאלות של "איך" התבצעה הפעולה. למשל, אנו בוחנים מצבי מתח והרפיה, ריכוז או פיזור, עוצמה או חולשה, שיתוף או בידוד, הרמוניה או דיסרמוניה, תחושות של רכות או קשיחות, זרימה או עצירה, חסימות או פריצות דרך, וכדומה.

לצורך הבהרת טבעו של הניתוח האיכותני, מובאת בזה דוגמה לתיאור איכותני במהלך צפייה בפעולה שהנחתה סטודנטית בכיתה ההתנסות, לצורך שיחת המשוב על הפעולה:

א' (הסטודנטית) מתכננת פעילות של הנחיית דימויים לתלמידי כיתה ד', במסגרת פרויקט על "חלומות". הילדים אינם רגילים לפעילות כזאת, הם מתקשים להיכנס לאווירת ההרפיה המתבקשת. המוזיקה המרגיעה, הטון השקט והנעים של א' – כל אלה אינם משפיעים על חלק מהילדים, והם מפריעים לשאר הילדים שמעוניינים לשתף פעולה. מחנכת הכיתה מתערבת. הטון שלה קשה, תוקפני, היא משתיקה אך לא מרגיעה.

מורגש בכיתה מתח. הוא עומד בניגוד מוחלט להרפיה הנחוצה. (אני חשה במתח בתוכי, מודאגת מהאפשרות שא' תיכשל בפעולה שהיא תכננה בקפדנות רבה ומתוך חדות יצירה של ממש).

א' לא מתייאשת, על אף המתח הפנימי הניכר בפניה. היא מגבירה מעט את המוזיקה ונותנת לה להציף את חדר הכיתה. הילדים נרגעים. אט אט, מניחים ראש על השולחן, עוצמים עיניים.



א' מתחילה להנחותם. היא רגועה עכשיו, בוטחת בעצמה, טון הדיבור שלה רך ומרגיע. ילדים אחדים מזדקפים, ובעיניים עצומות מניעים את ידיהם ומציגים במעין פנטומימה את מה שהם חווים בדמיונם. הכיתה דמומה, מרוכזת מאוד. זהו רגע קסום, נדיר. יש משהו מאוד רך באווירת הכיתה, תחושה של זרימה נינוחה...

(מתוך היומן הפדגוגי האישי, ע"ע)

התיאור הזה משקף מעבר הדרגתי ממצב של מתח וחרדה מפני אבדן שליטה (שהיה עשוי להתפתח למאבק של הסטודנטית עם הכיתה), למצב של רגיעה, שאפשר לילדים לחוות חוויה חיובית תוך שיתוף פעולה מלא. ניתן לראות שהסטודנטית התגברה היטב על הקשיים שהיא חוותה בתחילת הפעולה, בזכות שליטה עצמית ויכולת טובה לרפלקציה בשעת מעשה, שעזרו לה שלא להיכנע, לא לאבד עשתונות, ולבצע שינויים מיידיים באופן הפעולה, עד לרגע שהיא "עלתה על הפסים".

התיאור שנרשם בעת ביצוע הפעולה ישמש לאחר מכן כאחד מהכלים לרפלקציה ש"לאחר מעשה", שבאמצעותה תוכל הסטודנטית לבחון מחדש הן את התהליכים הרגשיים שהיא עברה, והן להפיק לקחים לגבי התכנון של פעולות עתידיות, שיש בהן משום חריגה מ"שגרת הלימוד" בכיתה.

### ג. רפלקציה טרום פעולה

לצד שתי צורות הרפלקציה המקובלות כיום – "בשעת מעשה" ו"לאחר מעשה" – נציע כאן סוג נוסף, שנכנה אותו "רפלקציה לקראת פעולה" או "רפלקציה טרום פעולה" (pre-action reflection). מקומה של רפלקציה זו הוא בשלב של תכנון הפעולה. היא אמורה לענות על שאלות כגון: מהי המוטיבציה שלי, או המניעים שלי, לתכנון הפעולה או לביצועה? באיזו מידה הפעולה המתוכננת משקפת את תפיסתי החינוכית? על אילו שאלות או בעיות אמורה הפעולה לתת מענה? האם הפעולה המתוכננת רלוונטית לתלמידים? האם היא עשויה לתת מענה לצרכים של כולם/של חלק מהם (צרכים רגשיים? אינטלקטואליים? חברתיים? אסתטיים? ערכיים?), וכיצד באלה שאלות.

ל"רפלקציה טרום פעולה" יש תפקיד מרכזי בהדרכה הפדגוגית, בשיחת התכנון של הסטודנטית והמדריכה. חשיבותו הרבה של סוג זה של רפלקציה בהכשרת המורים נובעת מכך שבמקרים רבים הם מביאים אל "העבודה המעשית" דפוסי פעולה שהם הפנימו במהלך שנותיהם בבית הספר. דפוסים אלה הם בבחינת תבניות "מתוכנתות", שמופעלות מבלי משים, ובמקרים רבים עומדות בסתירה להשקפות החינוכיות המוצהרות.

### סיכום

לתהליכי הרפלקציה לסוגיה יש תפקיד מרכזי בחשיפה ובהעלאה למודעות של מניעים, השקפות עולם, תפיסות חינוכיות, ערכים וכדומה, ויש בהם כדי לסייע להעצמת יכולותיהם ותפקודיהם של מחנכים.

התבוננות במצבי הוראה מנקודות מוצא איכותניות דורשת יכולת הבחנה בדקויות ויכולת שיפוט, הנשענות על תפיסה חינוכית ערכית. למשל, בחינה ביקורתית של פעולותי כמורה הדוגלת בגישה הומניסטית-דמוקרטית, תתמקד בשאלות כגון: האם יש תואם בין פעולותי בכיתה ובין עמדותי החינוכיות המוצהרות? האם יש קשר בין מטרות ההוראה שלי למטרות הלימוד של תלמידי? (של כולם? של יחידים בכיתה?) האם במהלך פעילות בכיתה יש תחושה של זרימה ושיתוף, או של מאבק וכפייה? כיצד אני מתחשבת בשונות שבין תלמידי? האם אני מאפשרת בחירה - במה? כיצד? מתי? עם שאלות כאלה ואחרות אמורה המורה להתמודד הן בשעת הפעולה והן לאחריה.

נציין, שעל פי שון (Schon, 1987, p. 26) קיים סוג נוסף של רפלקציה, הניצב בין שני הקטבים של רפלקציה "בשעת מעשה" ו"לאחר מעשה": בסוג זה אנו עוצרים את הפעולה ומשתהים כדי לחשוב, להסיק מסקנות ולתכנן את המשכה. סוג זה נחוץ במיוחד לאדם הבלתי מיומן הנתקל תכופות במצבים החורגים מהתבנית שהוא מכיר או שעיצב. בעבור המורה, רפלקציה כזאת דורשת יכולת גבוהה לפתרון בעיות, שהרי אין לו אפשרות "לצאת להפסקת הרהור", ועליו להיות גמיש דיו כדי שלא יכפה על תלמידיו פעולה שאין הם מסוגלים לבצע, מצד אחד, ושלא יצטייר בעיניהם כחסר אונים, מצד שני.

סוג זה של רפלקציה משקף את הפרדוקס שבהכשרת המורה הרפלקטיבי, שכן הוא מחייב מיומנות, גמישות ויכולת פעולה שאיננה מצויה בידיו של ה"טירון", אך המורה המתחיל נזקק לה תכופות, כאשר הפעולה שהוא תכנן יוצאת מכלל שליטה והופכת ל"כאוס".

גם זילברשטיין (1998) ורייכנברג ורנד (1998) מדגישים שכל אחד ממצבי הרפלקציה – "בשעת מעשה" (בלשונם, "תוך כדי פעולה") ו"לאחר מעשה" (בלשונם, "על הפעולה") – מעמיד את העוסקים בהכשרת המורים בפני מצבים פרדוקסליים. הדברים הבאים מוקדשים לעניין זה.

### **על הפרדוקס שבפעילות הרפלקטיבית בהכשרת מורים**

לצד היתרונות שמנינו עד כה בפעילות הרפלקטיבית, עלינו להיות מודעים גם לבעיות ולקשיים שהיא טומנת בתהליך ההכשרה להוראה. המנחה, או המדריך הפדגוגי, ניצב בפני הדילמה, האם להביא את הסטודנטים לראיית החולשות שבפעולה כדי שיעשו לשיפורה בעתיד, או – לחזק את הביטחון, לתת "הרגשה טובה" כדי שלא יפלו ברוחם, תוך ויתור זמני על קידום יכולתם המקצועית. ועוד, הפעילות הרפלקטיבית עלולה ליצור בעבור המנחה והסטודנטים תחושה של מלכוד מסוים. הסטודנטים, האמורים לאתר את הכשלים והחולשות בפעולתם, עשויים לחשוש מחשיפת נקודות התורפה בפני המנחה, שהוא גם "השופט" הנותן את הציון בסוף התהליך. לפיכך הפעילות הרפלקטיבית חושפת את המודרך והמדריך למצבים רגשיים מורכבים.

שון (Schon, 1987) נדרש לבעיות הרגשיות הטמונות בפעילות הרפלקטיבית, והוא כותב: "...הפרדוקס של ההכשרה טומן בחובו סכנה. בעבור הסטודנט, הצורך לקפוץ לתוך העשייה ללא הידע מעורר תחושת כישלון. פרט למקרים נדירים, סטודנטים חווים לרוב תחושה של איבוד שליטה, אבדן יכולת ואיבוד הביטחון העצמי. לצד התחושות האלה עולה הרגישות ומחזקת את התלות. בנסיבות אלה, קל לגלוש לתבוסתנות. במצב כזה, על המנחה לפעול בשתי רמות: הוא צריך לקבל את העובדה שהוא איננו מסוגל להסביר לתלמידיו כיצד לפעול באופן כזה שהם יבינו ויפעלו; והוא צריך לעזור להם להתמודד עם תגובותיהם למצב הפרדוקסלי, ולעזור להם למקם את עצמם..." (שם, עמ' 166, בתרגום חופשי, ע"ע).

הדוגמה המובאת בזה, שהיא מתוך ניסיוני האקטואלי כמדריכת סטודנטים בשנה ג', מציגה את הפרדוקס "בפעולה":

אני עוקבת בדאגה אחרי דרכי הפעולה של הסטודנטים בכיתות. בעוד פחות משנה הם יהיו מורים עצמאיים (ובודדים!) בכיתותיהם. הם נראים לי בלתי מוכנים לתפקיד המורכב והקשה של המורה. יש להם הרבה מה ללמוד, בעיקר משום שדפוסי הפעולה שהם רואים בכיתות אינם שונים בהרבה מחוויותיהם שלהם כתלמידים; ולתפיסתי, הם אינם מתאימים למציאות שאנו רוצים לעצב על סף האלף השלישי.

בשיחות המשוב ובדפי המשוב שאני מוסרת להם, אני מנסה לברר מה היו נקודות התורפה, לדעתם. אני מבקשת מהם לחשוב על חלופות להתנהגות, לתגובה, לתכנית, לפעולה, כדי שיהיה בידם רפרטואר עשיר יותר, שיוכלו להשתמש בו הן ברפלקציה בשעת מעשה והן ברפלקציה לאחר מעשה. מתברר שרובם חוששים ממה שהם מכנים "הביקורתיות" שלי. אמנם, הביקורתיות הזאת מופנית במיוחד כלפי תופעות שאני רואה בכיתות ושאין להן קשר ישיר לעבודתם הם, אך מתוך כך הם מניחים שגם הם עומדים לביקורת חריפה. הם מתוסכלים ונוטים לתגובות רגשיות חזקות, הנעות בין בכי למגננה או להתקפה.

בשיחת משוב עם סטודנטית, היא שואלת אותי אם אין לי מילה טובה לומר לה. אכן, הפעילות שצפיתי בה היתה החמצה של רעיון יפה, ואינני מסוגלת להחמיא לה. אני מנסה להסביר, אומרת לה שהיא יכולה להיות בטוחה שכאשר היא תזכה ב"מילה טובה" היא תדע שיש לה כיסוי מלא, ושאני מסוגלת "להמציא" מחמאות רק לשם מתן הרגשה טובה.

(תוך כדי השיחה אני מהרהרת: האם חשפתי בפניה פגם באישיותי? האם עלי להיענות ל"כללי המשחק" המצופים ממני ולהשתמש בביטויים/קלישאות כגון: "מה שעשית היה יפה מאוד, אבל..."? מצד שני, אני חושבת, אם היא תצא מהשיחה פגועה ברגשותיה – מה השגתי? במה הועלתי?).

במהלך השיחה מתברר לי שהסטודנטית עצמה יצאה מהשיעור בתחושה רעה. היא אומרת: "פעלתי כמו רובוט, לא הייתי אני". אני מחמיאה

לה על התובנה שהיא מגלה, מנסה לברר מתי היא מרגישה "היא עצמה", מחזקת אותה לשמור על עצמיותה, לקבל החלטות שמתאימות לאישיותה. היא יוצאת מהשיחה מפויסת מעט.

למחרת, אני צופה בשיעור נוסף. אני מבחינה בשינוי החיובי שהתרחש בסטודנטית. היא בטוחה בעצמה, יודעת למה היא חותרת, הילדים נפתחים אליה, משתפים פעולה. היא יוצאת מהכיתה בפנים טובות. אנחנו משוחחות על השינוי שחל בה ובכיתה. האם יצאנו מן המצב המשברי לדרך חדשה?

(מתוך היומן הפדגוגי האישי, ע"ע)

תפיסת ההכשרה שלנו היא תיאורטית ומעשית כאחד, ואיננה מבוססת על מבנה ליניארי, שבו לימוד התיאוריה קודם לעשייה או שהעשייה קודמת לתיאוריה. החשיבה הרפלקטיבית מכוונת לבחינה בו-זמנית של המעשה מול התיאוריה, ושל התיאוריה מול המעשה. בחינה כזאת, כשהיא במיטבה, נשענת הן על ניסיון מעשי עשיר והן על ידע תיאורטי רחב. שני מרכיבים אלה אינם מצויים אצל פרחי ההוראה, ולכן הדרישה לרפלקטיביות עלולה להיות מקור לתסכול ואכזבה.

פעולת ההכשרה נשענת על הנחת יסוד שהיא "עתיקה" (Dewey, 1933) ו"עכשווית" באותה מידה: הלימוד המשמעותי מתרחש בתוך העשייה עצמה. עם זאת, ללא בחינה רפלקטיבית, ללא ניסיון לבחון "מה למדתי מתוך הפעולה?" אין לימוד. זהו מעגל סגור, שעלול להביא הן את הסטודנט/ית והן את המנחה לתחושה של אזלת יד; אך מצד שני, זהו אתגר הקורא לפתרון יצירתי ולבניית כלים להתמודדות חדשה.

ארתור אפלבי (Applebee, 1966) מכנה את הבעיה הזאת "הפרדוקס של הידע בפעולה" (the paradox of knowledge-in-action). לדבריו, על מנת ללמוד משהו חדש, האדם צריך לעשות את מה שהוא איננו יודע כיצד לעשות. לדעתו, הדרך לפרוץ את הפרדוקס הזה היא בהכרה שלימוד הוא תהליך חברתי; אנו יכולים ללמוד לעשות דברים חדשים בעשותנו אותם עם שותפים. אפלבי מסתמך על ויגוצקי (Vigotsky), המתאר את תהליך הלימוד כמעבר מן המישור הפסיכולוגי הפנימי אל החיצוני (בתרגום

לאנגלית של אפלבי: "from an inter – to an intra-psychological plane", שם, עמ' 108). כלומר, שהדרך ללמוד כיצד לפעול במצב חדש עוברת דרך הרפלקציה. לדעת אפלבי, הלימוד המשותף של קבוצת הלומדים "חסרי הידע" מסייעת להפיכת הניסיון המתרחש במישור הפסיכולוגי הפנימי – לידע שימושי עצמאי. בלשונו, "מחר נעשה באופן עצמאי את מה שאתמול עשינו בחברתם של שותפים" (שם, שם). לעניין זה מתקשרת גם הצעתה של מרים בן פרץ (1998) ליצור הזדמנויות "לתהליך בלתי מובנה של הפקת סיפורים [מן ההתנסות המעשית, הערה שלי, ע"ע] בחברותא וקיום שיחה חופשית סביב הסיפורים הללו" (עמ' 51). בהסתמך על וובר ומיציל (Weber & Mitchell, 1966) ועל מנדלסון (1997), היא מציעה להשתמש לא רק בכתבה, אלא גם במדיום של הציור ככלי רפלקטיבי המעלה זיכרונות מבית הספר, או משקף את תדמיתו של המורה בעיני פרחי ההוראה.

בהכשרת המורים, אין ספק שלניסיון הקבוצתי המצטבר יש ערך רב לגבי התפתחותו של היחיד, ולכן אין גם פלא שבשיחות משוב עם הסטודנטים הם מרבים לציין את תרומתם של "שיעורי הדידקטיקה" ושל העבודה המעשית להתפתחותם המקצועית. בהערת אגב נציין, שהמונח "שיעור דידיקטיקה" מטעה במידה רבה, משום שבמציאות עיקר ההדרכה מכוון לפיתוח תפיסת עולם פדגוגית, שהדידקטיקה היא בבחינת כלי מעשי למימושה. לדוגמה, בבית הספר היסודי, לא השאלה "איך צריך ללמד ספרות?" היא השאלה המנחה, אלא כיצד ובמה יכול שיעור הספרות לתרום להעשרת עולמם התרבותי, או הרגשי, של התלמידים? במה תורם השיעור לפיתוח מודעות עצמית או תובנה חדשה לגבי "עצמי", או – לגבי בני אדם באשר הם? וכיוצא באלה שאלות.

נראה כי אחת הדרכים להתגבר על הפרדוקס שבתפקיד הרפלקציה בתהליכי ההכשרה, היא על ידי שימוש מושכל ודיפרנציאלי בכלי התבוננות שונים, תוך התחשבות מרבית בשוני שבין הסטודנטים עצמם.

### **דוגמות לכלים מסייעים לטיפוח מורה רפלקטיבי**

זמון, במאמרו "אפשר גם אחרת" (1999), מציג לנו "כמורים ומכשירי מורים" את השאלה "האם ניתן להעמיד בידי פרח ההוראה והמורה הוותיק יותר

כלים תבוטתיים ושיטתיים, כדי שיעביר את עצמו שינוי, או כדי שילמד להתמודד בצורה מאוזנת עם מציאות משתנה". תשובתו לשאלה היא בהצעה ש"מחקר הפעולה" ישמש "כלי מתודי לפיתוח אישי ופרופסיונלי של מורים ועובדי חינוך".

על יסוד הפרדוקס שהצגנו לעיל לגבי מקומם של הרפלקציה ו"מחקר הפעולה" בהכשרת המורים, נראה שיש צורך בדגשים שונים לגבי פרח ההוראה לעומת המורה הוותיק. יתר על כן, לאורך תקופת ההכשרה יש ליחד ללמידה הרפלקטיבית זמן רב יותר מזה המוקצב בדרך כלל לשיעור "רגיל".

על יסוד ניסיונותינו במסגרת ההדרכה הפדגוגית לעצב דרכים לרפלקציה שיתנו מענה לצורכיהם של פרחי ההוראה, מוצעים בזאת כלים אחדים. הכלים הללו אינם בבחינת "משנה סדורה", והם עצמם מזמינים ל"מחקר פעולה", מחקר שלא ערכנו עד כה. עם זאת, מתוך שיחות עם סטודנטים ומתוך תרגילים בכתב שהם מגישים, נראה שיש בהם כדי לסייע לסטודנט/ית ולמנחה לבחון יחד נטיות אישיות, מהלכי התקדמות והתפתחות, אפשרויות להתבוננות מורכבת ורב-כיוונית על מלאכת ההוראה.

עלי לציין שהכלים המוצגים בזה הם אך מבחר מצומצם מתוך ניסיוני האישי בהדרכה פדגוגית, ואין בהם ייצוג למגוון הכלים המשמשים את המדריכים השונים (מיפוי של כל כלי הרפלקציה הנמצאים באמתחתם של המדריכים והעמדתם לרשות הרבים מצריך מחקר מיוחד). הכלים המוצגים בזה נשענים על תיאוריות או תפיסות חינוכיות אחדות, והם בבחינת "מראות" בעלות זוויות ראות שונות המשמשות בעיקר לשם אינטרוספקציה. הן מאפשרות לפרחי ההוראה לפתח מודעות עצמית לגבי מניעיהם המקצועיים, לגבי השקפות עולמם החברתיות בהקשרן המקצועי, לגבי פערים בין רצוי ומצוי בעשייה החינוכית, לגבי השפעתן של תכונות והעדפות אישיות על המישור המקצועי, ולאתר נקודות חוזק וחולשה המתבטאות בעבודה המעשית.

## **התיאוריות המשמשות כנקודות משען לבניית ה"מראות" שבחרנו להדגים הן:**

1. התיאוריה של מסלאו (Maslow, 1970) על סולם הצרכים הפסיכולוגיים של האדם  
(השאיפה לביטחון, להשתייכות, להערכה עצמית, למימוש עצמי).
2. שלושת "העמודים" שעליהם נשען החינוך, כמשתקף בעיקר מתכניות הלימודים – אקולטורציה, סוציאליזציה ואינדיווידואציה (לם, 1973).
3. "סריגי הערכה" (כספי, 1985, עמ' 76);
4. סגנונות האינטלקט (Sternberg, 1987);
5. האינטליגנציות המרובות (Gardner, 1983).

כל אחד מהכלים הרפלקטיביים המוצגים בזה יכולה להיות לו תרומה בשיקוף או בחשיפה של עמדות, דעות, ערכים וכו'. השימוש בכלים אלה בא לידי ביטוי במצבי הנחיה שונים, קבוצתיים ואישיים, והם אמורים להימצא ב"מגרה" בתוך "ארגז הכלים" של המדריך הפדגוגי ולשמשו בהזדמנויות שונות. הזדמנויות אלה, בחלקן הן מתוכננות מראש בין כרפלקציה "טרום פעולה" ובין "לאחר פעולה", וברובן הן ספונטניות ומאולתרות כמתבקש מסיטואציה מסוימת, כרפלקציה "בשעת מעשה". להלן פירוט-מה והדגמה חלקית של שיחות, תרגילים וכלים להתבוננות עצמית על יסוד התיאוריות הנזכרות לעיל:

### **1. רפלקציה על מניעים לבחירת מקצוע ההוראה (בהתבסס על מסלאו לם):**

החל מן השלב המוקדם של ראיון הקבלה למכללה ועד לסיום תקופת ההכשרה, אנו מצפים מן הסטודנטים שיחזרו ויבחנו את מניעיהם לבחירה במקצוע ההוראה, שהוא מורכב, קשה ונחות-מעמד. נראה לנו שהמודעות למניעים לבחירת המקצוע היא תנאי הכרחי לעיצוב השקפת העולם החינוכית ולעשייה המתבקשת ממנה.

מתוך ראיונות הקבלה עולה, שבמקרים רבים הבחירה נעשית מתוך שאיפה למוביליות חברתיות ועל יסוד תחושת כישלון בבית הספר (שאיפה להשתייכות ולהערכה עצמית?). חוויית כישלון אישי תוך מודעות לחולשות



הממסד החינוכי מובילה לעתים להבעת תחושת שליחות ומוטיבציה "לשנות את העולם" (מימוש עצמי?).

סטודנטיות רבות, בעיקר אלה הבאות מרקע דתי, רואות את שליחותן בהקניית ערכים, למשל: "ללמד את הילדים דרך ארץ" (סוציאליזציה?). מועמדות רבות מדגישות את הצורך להתייחס לשונות שבין הילדים (אינדיווידואציה?), ויש שרוצות "שיקשיבו להן, ושיעשו מה שהן אומרות" (ביטחון?). מעניין לציין שלתפקיד הנחשב כ"קלסי" בחינוך – הנחלת התרבות (אקולטוריציה) – כמעט שאין ביטוי בראיונות אלה (עלי לחזור ולציין שהדוגמות הללו הן בבחינת התרשמות, ולא פרי של מחקר כמותי מדוקדק). עמדות כאלה ואחרות נבחנות שוב ושוב לאורך כל תהליך ההכשרה.

במקרים רבים אנו יוצרים במתכוון מצבים של קונפליקט קוגניטיבי ואמוציונלי, כדי לאתגר את החשיבה, לבחון אלטרנטיבות ולהרחיב את טווח ההסתכלות של הסטודנט/ית אל מעבר לתבניות החשיבה המצויות. קונפליקט כזה נוצר בעיקר במצבים שבהם יש פער בין רמת ההצהרות המילוליות ובין אופני הפעולה בכיתה. אמנם זהו פער מוכר במציאות הבית ספרית, אך תהליך ההכשרה מאפשר לנו ומחייב אותנו לחשפו ולהתייחס אליו.

מ"מחקר פעולה" שבחן את תפקוד בית הספר בהתאם לסולם הצרכים של המורים על פי מסלאו (Hannay & MacFarlane, 1998), עולה הצורך המתמיד שלהם בתחושת ביטחון, השתייכות והערכה. החוקרים ממליצים על יצירת מסגרת הולמת לסיפוק צרכים אלה כחלק מ"מודוס אופרנדי" קבוע בתרבות הארגון הבית ספרי. לטענתם, במסגרת כזאת יש כדי לשפר את תחושת המעורבות של המורים ואת תפקודיו של בית הספר בכללותם. מעניין שהשאיפה שלנו להכשיר מורים הרואים בעבודתם גם מקום למימוש עצמי איננה בהכרח שאיפתם של מורים, על פי מחקר זה.

### **שימוש ב"סריגי הערכה"**

"סריגי הערכה", על פי האינטרפרטציה שלנו, הם מעין חלקי מצרף (פאזל) שהרכבתם נותנת תמונה של מערכת כישורים המופעלים בהקשר מסוים. כספי (1985, עמ' 76א') מזמין אותנו לבחור את הסריגים הללו ולהרכיבם

בהתאם לצורכי עבודתנו. תוך היענות לאתגר שמציב כספי, ערכנו (עמיתתי עדה סוידובסקי ואני) ניתוח של עיסוקי המורה על פי ארבעה היבטים: ניהול הכיתה, הוראה, התייחסות לילדים ולכיתה, התנהגות אישית-מקצועית. בכל היבט יש שורה של מרכיבים הממקדים את ההתבוננות של הסטודנטים בתפקודיהם בעבודה המעשית בנקודת זמן מסוימת. הבדיקה, הנערכת באמצע השנה ובסופה, נעשית תוך שיחה אישית עם המדריכות, כאשר טופס "סריגי ההערכה", משמש נקודת מוצא לשיחה הרפלקטיבית.

להלן הפרמטרים שבחרנו לשבח בכל אחד מארבעת ההיבטים (הפרמטרים וההיבטים אינם ערוכים על פי סדר היררכי).

### **א. ניהול הכיתה**

ארגון זמן; ארגון סביבה לימודית; הצבת גבולות; טיפול בבעיות התנהגות; תכנון לטווח ארוך וקצר; קביעת נוהלי כיתה; גמישות, צמצום נקודות חיכוך; שיתוף הילדים בהחלטות; הפעלת סמכות ומנהיגות.

### **ב. הוראה**

תכנון הלימודים; גיוון בדרכי הוראה; התייחסות לשונות; גמישות, זרימה; רהיטות, בהירות; פתרון בעיות; עירור עניין; פיתוח חשיבה; פיתוח יצירתיות; פתיח מרתק; סגירת נושא, סיכום; רלוונטיות לילדים; גיוון בדרכי הערכה.

### **ג. התייחסות לילדים ולכיתה**

התבוננות, הקשבה; רכות, אמפטיה; אבחון צרכים; יצירת קשר חיובי; התחשבות בשונות; תמיכה במתקשים; מעקב, משוב, והערכה; יצירת אקלים חיובי; אבחון מצב חברתי; טיפול בבעיות חברתיות.

### **ד. התנהגות אישית-מקצועית**

ביטחון; גמישות; סקרנות, רצון ללמוד; עניין בילדים; יצירתיות, מקוריות; מעורבות חברתית; אכפתיות; מחויבות; השקעה; העמקה; יוזמה; מוטיבציה להתפתחות; עבודת צוות; התלהבות; רפלקציה; הפקת לקחים; חביבות, הומור. הסטודנטים אמורים לסמן את ה"מקומות" על פני הגרף שלהרגשתם

מאפיינים את רמת תפקודיהם בהיבטים הרלוונטיים להם, בנקודת הזמן המסוימת. כמו כן, הם אמורים להשוות את השינויים שחלו בתפקודיהם בבדיקה הנערכת לאחר זמן.

להלן דוגמת "סריג" של ההיבט הראשון – ניהול הכיתה. ההנחיה הניתנת לסטודנטים היא, לסמן בכל עמודה רלוונטית את ה"מקום" שלהרגשתם הם עומדים בו בשלב הנוכחי, על פי סולם בן 10 שלבים (נמוך – 1-3; בינוני – 4-6; גבוה – 7-10).

### ניהול הכיתה

מפעלת סמכות ומנהיגות	גמישות	צמצום נקודות חיכוך	שיתוף חילדים בהחלטות	קביעת נוהלי כיתה	תכנון לטווח קצר	תכנון לטווח ארוך	טיפול בעיות התנהגות	הצבת גבולות	ארגון סיבת לימוד	ארגון זמן

לצד ההעלאה למודעות את מרכיבי העשייה, השיחה על יסוד הכלי הזה עשויה לשקף, למשל, תואם או אי-תואם בין ההערכה העצמית לבין הערכת המדריכה, נטייה אישית להערכה עצמית גבוהה מדי או נמוכה מדי, וכיוצא באלה דברים. יש לציין שבשיחות האישיה עם הסטודנטים הם חוזרים ומגלים ששיפור בתפקודם בפרמטר מסוים משפיע בכיוון של שיפור בפרמטרים אחרים. הדוגמה הבולטת היא, ששיפור בגיוון דרכי ההוראה והתייחסות לשונות גורם לירידה בבעיות משמעת או בהתנהגויות חריגות של ילדים "מועדים לפרוענות".

**2. אבחון "סגנונות אינטלקט" ונטיות והעדפות של "אינטליגנציות" התיאוריות על "סגנונות האינטלקט" של רוברט שטרנברג (Sternberg, 1987)**  
ו"האינטליגנציות המרובות" של הווארד גרדנר (Gardner, 1983) משמשות

אף הן ככלים רפלקטיביים, שיש בהם כדי לסייע לפרחי ההוראה לפתח רגישות הן לשונות שבין הילדים והן לנטיות האישיות שלהם עצמם.

בשונה מ"סריגי ההערכה" שהוצגו לעיל, המיועדים לבחינה עצמית של "תפקודי כמורה", כלים אלה מסייעים לפיתוח המודעות העצמית לתחומים מועדפים (גרדנר) לצד סגנונות פעולה מועדפים (סטרנברג). בהקשר זה, יש לציין את תרומתם של סטרנברג וגרדנר להעמדתם של סגנונות אינטלקט שונים ו"אינטליגנציות" שונות על בסיס של שוויוניות ערכית, במקום תפיסת ה-I.Q. המסורתית, ששיקפה את העדפת האינטליגנציה המילולית והמתמטית על פני האחרות. לדוגמה, אחת ה"אינטליגנציות" המרכזיות במקצוע ההוראה היא מה שגרדנר מכנה "אינטליגנציה בין-אישית", שבלעדיה אין לצפות לתקשורת תקינה בין המורה והתלמידים.

מובאת בזה דוגמה לתרגיל שניתן לסטודנטים של שנה ג' או ד', שבו בד בבד עם הכרת התיאוריה של סטרנברג (Sternberg, 1988) על "סגנונות האינטלקט", הוא מזמין להתבוננות ולהבחנה בסגנונות של בני אדם שונים, ובו בזמן הוא משמש כלי לבדיקה עצמית של הלומד/ת. בשל מורכבות הגישה, מיוחד לה הסבר נרחב יחסית, אך ברור שאין בו כדי לייצג את "העולם ומלואו". (התיאוריה של גרדנר מוכרת דיה, ולכן נמנענו מלהביא דוגמה לשימוש רפלקטיבי בה.)

נקודת המוצא לעיון בסגנונות האינטלקט היא השאלה, איך האדם מנצל את האינטליגנציה שלו (או, ברוח גרדנר, את האינטליגנציות השונות), ולא כמה אינטליגנציה נמדדה לו. לפיכך, דרך הבדיקה של שאלות מסוג זה איננה כמותית אלא איכותנית. יכולתו של האדם לפעול בצורה יעילה נגזרת במידה רבה מהפרטואר של סגנונות האינטלקט העומד לרשותו ושהוא מפעיל במצבים שונים.

התרגיל המודגם בזה מכוון בראש ובראשונה לפיתוח כושרי התבוננות. כשרים אלה הם תנאי בסיסי לרפלקציה בכל צורותיה: לפני הפעולה, בעת הפעולה ולאחריה.

סטרנברג מציג שלושה סגנונות אינטלקט בסיסיים:

סגנון המחוקק (legislative): מעדיף ליצור, לעצב ולתכנן רעיונות, אסטרטגיות, תוצרים. איננו אוהב מטלות מובנות. למשל: מעדיף לתכנן ניסוי (מדעי/אמנותי/חברתי וכדומה) ולא לבצע על פי הוראות נתונות.

סגנון המבצע (executive): מבצע פעולות שתוכננו בידי ה"מחוקק". חזק ביישום רעיונות או תכניות; מצליח במטלות של איסוף מידע וארגון. למשל: מבצע בקפדנות את הוראות הניסוי. יודע לפעול על פי הוראות נתונות.

סגנון השופט (judicial): אוהב להעריך ולבקר. מעדיף פעילות מְטָה-קוגניטיבית. טוב במתן משוב לתוצרים או לתהליכים, בניית אירועים, באיתור יתרונות וחסרונות וכדומה.

בדרך כלל, אין אדם הפועל על פי סגנון אחד, אך אצל כל אחד יש משקל שונה לכל אחד מהסגנונות במצבים שונים.

על פי סטרנברג, הסגנונות הללו מנחים את האדם בבחירתו בפעולות שונות, במצבים שונים, ובאופן שבו הוא ניגש לפתרון בעיות. כלומר, הכרתו את הסגנונות הללו ומודעותו לאופני שימושו בהם מסייעים לו להכוונה עצמית.

שאלות למחשבה:

אילו מטלות לימודיות/חברתיות מתאימות לכל אחד מהסגנונות הללו? במטלות קבוצתיות, מתי תעדיפו קבוצה שכל שלושת הסגנונות יהיו מיוצגים בה, ומתי תעדיפו שכל חברי הקבוצה יהיו בעלי סגנון אחיד? מדוע?

חשבו על מצבים שונים שבהם אתם עושים שימוש בסגנונות השונים. למשל:

- בפתרון בעיה פרקטית, או אקדמית, או פרופסיונלית וכד'.
- במישור האישי או הבין-אישי; בעבודה או בפנאי, וכד'.
- מתי, לדעתכם, הפעולה על פי סגנון זה או אחר קידמה אתכם, נתנה לכם הרגשה שפעלתם "נכון", ומתי היתה לכם הרגשה שאתם "תקועים"?

נסו להגדיר סגנונות בולטים אצל כמה מתלמידיכם (או ילדים ומבוגרים אחרים). הציעו להם תפקידים או מטלות שיאפשרו להם להצליח. כל סגנון מאופיין בדפוס שונה של הכוונה עצמית:

1. דפוס מונרכי – מבצע פעולות בזו אחר זו ללא סדרי עדיפויות.
2. דפוס היררכי – מחליט על סדרי עדיפויות ופועל בהתאם.
3. דפוס אוליגרכי – מכיר בצורך ליצור סדרי עדיפות אך מתקשה בקבלת החלטות לגביהם; זקוק לעזרת הקבוצה לשם קבלת החלטות.
4. דפוס אנרכיסטי – פועל על פי מקריות, "מה שבא", "סמוך".

שאלות למחשבה:

חשבו, באילו הזדמנויות אתם פועלים בדפוס כזה או אחר? מתי השימוש בדפוס המסוים היה יעיל או נכון, ומתי הוא "חסם" אתכם? האם יש לכם דפוס פעולה דומיננטי? אם כן – מתי הוא מקדם ומתי הוא מעכב?

ישנן רמות של הכוונה עצמית:

1. רמה מקומית (local) – "רואה את העצים אך לא רואה את היער".
2. רמה כללית (global) – "רואה את היער אך אינו רואה את העצים".

למחשבה:

חשבו על דוגמאות למצבים שמחייבים התמודדות ברמה המקומית, ברמה הכללית, ולמצבים המחייבים לראות את שתי הרמות בעת ובעונה אחת. הביאו דוגמאות מתוך ניסיונכם האישי, או מסיפורים ששמעתם או קראתם.

דרכי הפעולה נגזרות גם מאופיו של האדם:

האדם המופנם יעדיף דרכי פעולה שונות מאלה שיבחר האדם המוחצן.

להתבוננות ולמחשבה:

- אם בבית ספר עובדים בעיקר בשיטה של "למידה שיתופית" או "עבודה בקבוצות", כדאי להתבונן וללמוד מי בכיתה עובד היטב בקבוצה, ולמי נוח יותר לעבוד לבד.

- כיצד המורה שאת צופה בה מתייחס למי שמרבים "להשתתף" ולמי שממעטים בכך?
- מה אנו נוטים לחשוב על ה"שקטים" שבחבורה? מי משני הטיפוסים המוחצן והמופנם - זוכה ליותר תשומת לב או ל"חיזוקים חיוביים"?

תרגיל התבוננות:

בחרו לכם מקום ("במה", "זירה", מגרש משחקים, חדר מורים, מסיבה...), התבוננו במשתתפים ונסו לאפיין התנהגויות על פי המונחים של סטרנברג. אם המונחים אינם מספקים, חשבו על הגדרות אחרות/נוספות.

תרגיל תכנון (מכוון לרפלקציה "טרום-פעולה", תוך התבססות על זו ש"לאחר פעולה"):

היזכרו במצבי פעולה שונים שלכם ושל תלמידים. נסו להיזכר במקרים שבהם הפעולה לא תאמה את הסגנון של ילד מסוים בכיתה. תארו את הסיטואציה כפי שקרתה, והציעו לה תיקונים בהתאם לתיאוריה של סטרנברג.

נסחו מגוון של מטלות לימודיות העשויות לתת מענה לסגנונות האינטלקט של תלמידים שונים בכיתותיכם.

כאמור, דוגמאות אלה הן אך "טיפה בים" מתוך המאגר המגוון של כלים לרפלקציה שניתן להשתמש בהם בהכשרת המורים. העיקרון המוביל הוא, שכל לימוד – בין אם של תוכן או של דרך – רצוי שיכלול מרכיבים לרפלקציה אישית, ובדרך זאת הוא יתרום לשיפור תפקודו של האדם הן כלומד לעצמו והן כמלמד אחרים.

יצוין שקובץ המאמרים בעריכת זילברשטיין, בן פרץ, זיו (1998) מציג מגוון של כלי רפלקציה ישנים וחדשים. למשל, על פי מאמרו של יובל דרור (שם, עמ' 55-82), כלים רפלקטיביים הונהגו עוד בתקופת היווצרותם של החינוך המשותף והמועצה הפדגוגית הבית ספרית, ועוד). מאמרה של רות זוזובסקי (שם, עמ' 127-158) מתאר כלים חדשים כגון שימוש בדימויים ומטפורות, סיפורים אישיים, שיחות מורים עם חוקר חיצוני. פנינה פרנקל (שם, עמ' 175-196) מדגישה את התהליך הרפלקטיבי המתרחש בשיחת המשוב בין המדריכה לבין הסטודנטית. רבקה רייכנברג ויעקב רנד (שם,

עמי 197-218) מציגים מודל אנליטי (על פי Louden) המתייחס לארבעה ממדים בתהליך הרפלקטיבי (אינטרוספקציה, שחזור וחזרה, חקירה, ספונטניות). בכל אלה יש כדי להרחיב את רפרטואר הכלים לרפלקציה בהכשרת המורים, ולעבור מגישות ספונטניות ואינטואיטיביות, הקיימות מאז ומתמיד ביחסי מודרך-מודרך, לגישות יותר מודעות ויותר ממוקדות. יחד עם זאת, ראוי לציין שבין המדריכות הפדגוגיות אצלנו חלוקות הדעות בעניין זה, ויש החוששות מאבדן הספונטניות והזרימה החופשית בשל השימוש בכלים מובנים או אנליטיים.

### **מילים אחדות על סכנת ה"פסידו-רפלקציה"**

כאשר רעיון או אידיאל הופכים לפעולה חיצונית גרידא, שמשמרת את הגיוניים החיצוניים בעוד שהתוכן, המהות והסיבות נזנחים, אנו עדים להופעת ה"פסידו" - לסילוף של הרעיון, ולהפיכתו לריטואל חיצוני ריק מתוכן.

סכנת ה"פסידו" רובצת לפתחו של כל רעיון המעוגן במערכת ארגונית (מאמר מפתח בעניין זה - Mayer & Rowan, 1977). ארגון שואף מטבעו ליציבות, ואילו הרפלקציה מחייבת שינוי. כאשר הארגון מוותר על עקרון השימור לטובת עקרון השינוי, אזי הרפלקציה אכן ממלאת את התפקיד שיועד לה. יחד עם זאת, לא כל שינוי הוא מהותי; לפעמים הארגון מבצע שינוי מבני כאשר התוכן נשאר כשהיה, ואז אכן השינוי הופך ל"טקסט" חסר משמעות. לפעמים, במקרה הטוב, כאשר השינוי הוא גם מבני וגם תוכני, הוא עלול להישאר קפוא על עמדו, ואיננו משתנה בהתאם לשינויים בתנאים ובנסיבות.

לדוגמה, חדשות לבקרים נוטה מערכת החינוך לאמץ רעיונות ודרכי פעולה חדשים, או חדשניים. המניעים הם בדרך כלל חיוביים, ונובעים מתוך בחינה ביקורתית על העשייה החינוכית, כלומר מתוך פעילות רפלקטיבית מתמדת. אלא דא עקא שבמקרים רבים רעיונות פוריים הופכים במהרה לפעולות טכניות או ריטואליות, בבחינת שמירת הקליפה והשלכת התוך. כך קרה, למשל, לרעיון הלמידה השיתופית, שבמשך הזמן הפך בחלק מבתי הספר היסודיים לצורת ישיבה שאיננה מתאימה בהכרח לדרך ההוראה והלמידה (והיו מי שכינו את השיטה "שיטת הנקע בצוואר"...).



לחלופין, בבתי ספר הנוקטים את שיטת הלמידה השיתופית כרוחה, עלול להיווצר מצב שבו כמעט שלא יהיה מקום לביטוי האישי המקורי או לדרך עבודה אלטרנטיבית התואמת את צרכיו של התלמיד ה"בלתי שיתופי".

כיום, כאשר מודעותנו לצורכי הפרט הולכת וגדלה, וכאשר לצד עקרון הסוציאליזציה עומד גם עקרון האינדיווידואציה, רעיון הלמידה השיתופית כמסגרת קבועה ואחידה איננו תואם עוד את מגוון התפיסות החינוכיות. כך, גם עקרון הרפלקציה כמקדם למידה והתפתחות, אשר הולך ותופס מקום של כבוד בבית הספר ובהכשרת המורים, עלול להפוך במהרה למטבע לשון "ללא כיסוי". כבר כיום אפשר להבחין בריטואליזציה של המושג, למשל בעבודות חקר שהתלמידים כותבים על פי מבנה קבוע, שבו הפרק האחרון בעבודה נקרא "רפלקציה". רוב הילדים בבית הספר היסודי אינם מבינים את המושג עצמו, אך מעבר לכך – הם צעירים מכדי לשאול את עצמם את השאלות המתאימות ולהציע לעצמם את התשובות. יתר על כן, הם נדרשים להיות בני השיח הרפלקטיביים של עצמם במקום שבו מתבקש דיאלוג עם המורה.

השיח החינוכי דהיום רווי ב"נוצות קישוט", היוצרות אשליה בעזרת היתלות במושג או ברעיון בעלי ערך קישוטי יוקרתי. מושגים כגון "למידה אוטנטית", "תרבות חקר", "אינטר-דיסציפלינריות", "הכרה בשונות", "למידה, או הוראה רפלקטיבית"; תוויות כגון "בתי ספר המחנכים לערכים" ו"בתי ספר אוטונומיים"; שיטות הוראה "אולטימטיביות" (כמו למשל, בהקניית הקריאה והכתיבה או בהוראת החשבון), ועוד כהנה וכהנה ביטויים, מחייבים התבוננות רצינית ומעמיקה כדי שנוכל להבחין בין הדבר האמיתי ל"פסידו", וכדי שלא ניפול שבי בקסמי האשליות.

מעבר לרעיונות החדשים המציפים את מערכת החינוך (הצפה שיש בה גם ברכה, ולא רק סכנות), גם חיי היום-יום של בית הספר מזמינים אותנו – מדריכים, סטודנטים ומורים מאמנים – לבחינה ביקורתית-רפלקטיבית. לדוגמה: עקרונות פדגוגיים המדגישים את הבחירה ואת ההתחשבות בשונות הם מן המוסכמות כיום. עלינו לבחון: האם הם עולים בקנה אחד עם העשייה בכיתה? האם התלמידים רשאים לבחור? האם העבודה בכיתה

מתוכננת כך שיהיו בה אפשרויות בחירה? האם תהליך ההכשרה עצמו מייצג נאמנה את העקרונות הללו?

כל בחינה כזאת, בשעה שהיא מחייבת להסיק מסקנות ולבצע שינויים, היא תהליך קשה הן במישור הרגשי והן במישור הארגוני-מעשי. אולם אם היא הופכת ל"טקס שבטי" ומהווה מס שפתיים ל"רוח הזמן", היא מצטרפת לרשימת ה"פסידו" בחינוך.

## מילות סיכום

מאמר זה התמקד ברפלקציה כמרכיב מרכזי במחקר הפעולה המתבצע בידי המורה בכיתה, במגמה לשפר ולשכלל את רמת המומחיות המקצועית (מאחר שהמונח "מחקר פעולה" נתון כיום לפירושים שונים, ייתכן שראוי להגדיר את פעולת המורה כ"חקירה" יותר מאשר כ"מחקר").

החשיבה הרפלקטיבית מעוגנת בעשייה ומיועדת לשיפורה. הכלים לרפלקציה אשר הוצגו כאן, שהם אך דוגמאות אחדות מתוך מגוון הכלים האפשרי, הם בבחינת ניסיון לשיים ולמסגר מרכיבים מן העשייה החינוכית. מטרתם היא לפזר במשהו את הערפל המכסה את התופעה ששון מכנה "מעשה האמנות של המקצוען", שהוא ערפל שמקנה לעתים תחושה של עמימות רכה ונינוחה, רגשית בעיקרה, ומאפשר למורה "להסתתר" בתוכו. יחד עם זאת עלינו לזכור, שבאינטראקציה האנושית קיימים ניואנסים עדינים שאינם ניתנים לשיום ולהתבוננות אנליטית, ושערכם הוא דווקא בחמקמות המורכבת שלהם.

הצורך בהטמעת דרכים לרפלקציה נראה לנו חיוני במיוחד בימינו אלה, והוא נובע מגורמים שונים. למשל, ממורכבותם של מצבי ההוראה הרצויים בתקופתנו שבהם המורה איננו מקור המידע היחיד; מכך שמעטות הן "האמיתות המוחלטות"; מכך שאין די במשמעת חיצונית כדי לקיים אווירה חינוכית-לימודית; מכך שנושאים לימודיים-חינוכיים שונים שהיו טובים בשעתם אינם רלוונטיים כיום, ועוד.

כדי שנוכל לבסס את ההכרה בנחיצותה של הרפלקציה ככלי המקדם שיפור ושינוי, מוטל עלינו, מכשירי המורים, לחפש דרכים לעשותה לכלי חשיבה ועבודה זמין למורה. כבר כיום רובצת סכנת הריטואל לפתחנו, כאשר יש לעתים זהות בין התהליך הרפלקטיבי לבין כתיבת עבודה ב"מחקר פעולה" למטרת השגת תואר אקדמי, ותו לא. תפיסת הרפלקציה כדרך חיים מקצועית, כפי שתיאר אותה דונלד שון בכתביו, היא אתגר מעניין הראוי לחשיבה משותפת, לרפלקציה, וכן – גם למחקר. ואשר למקומה של הרפלקציה בתהליך ההכשרה: כדי שהרעיון, המבורך כשהוא לעצמו, לא יצטרף ל"מחסן הפסידו", מוטל עלינו לבחון – האם באמת ניתן להתנסות הרפלקטיבית הזמן הדרוש בתוך מערכת השעות העמוסה של הסטודנטים? שהרי רפלקציה במהותה דורשת השתהות והתמקדות, והיא מנוגדת לאורח הלימוד (ולאורח החיים) שהוא "תזזייתי" למדי.

## ביבליוגרפיה

בן פרץ, מ' (1998), "הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות?", בתוך: זילברשטיין מ', בן פרץ מ', זיו ש' (עורכים), *רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, מכון מופ"ת, תל-אביב. עמ' 43-54.

דרור, י' (1998), "אמצעים ומסגרות כפוטנציאל רפלקטיבי בהוראה – מה ניתן ללמוד מנסיונו של זרם העובדים?", בתוך: זילברשטיין מ', בן פרץ מ', זיו ש' (עורכים), *רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, מכון מופ"ת, תל-אביב.

זוזובסקי, ר' (1998), "ידע מורים: חשיפה והמשגה – קורס מתקדם בהכשרת מורים", בתוך: זילברשטיין מ', בן פרץ מ', זיו ש' (עורכים), *רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, מכון מופ"ת, תל-אביב. עמ' 128-157.

זילברשטיין, מ' (1998), "הוראה רפלקטיבית – הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים", בתוך: זילברשטיין מ', בן פרץ מ', זיו ש' (עורכים), *רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, מכון מופ"ת, תל-אביב. עמ' 15-42.

זמרן א' (1999), "אפשר גם אחרת – התחנכות עצמית של מורים להוראה משמעותית וערכית", ערכים וחינוך לערכים בהכשרת מורים, חוברת ח', האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.

כספי, מ"ד (1985), גישות המעבר להתחנכות יוצרת (מה"י), האוניברסיטה העברית, הפקולטה למדעי הרוח – ביה"ס לחינוך, ירושלים.

לם, צ' (1973), *ההגיונות הסותרים בהוראה*, ספרית פועלים, תל-אביב.

פרנקל, פ' (1998), "מטא-רפלקציה על תהליך של ניתוח שיחות משוב", בתוך: זילברשטיין מ', בן פרץ מ', זיו ש' (עורכים), *רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, מכון מופ"ת, תל-אביב. עמ' 175-196.

רייכנברג, ר' רנד, י' (1998), "הוראה רפלקטיבית וזיקתה לסגנונות קיום (MOE) במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה", בתוך: זילברשטיין ואחרים, רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה, מכון מופת, עמ' 197-219.

Applebee, A.N. (1996), *Curriculum as Conversation*, University of Chicago Press, Chicago.

Corey, M.S. (1953), *Action Research to Improve School Practices*, Teachers College Press, New York.

Dewey, J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, revised edition, Heath and Com., New York.

Eisner, E.W. (1976), "Educational Conosseurship and Educational Criticism: Their Forms and Functions in Educational Evaluation", *Journal of Aesthetic Education*, Bi-Centennial Issue, 10 (3-4), pp. 135-150.

Eisner, E.W. (1991), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and Educational Practice*, Macmillan, New York.

Eisner, E.W. (1998), *The Kind of Schools We Need*, Hieneman, Porthmouth, NH.

Elliot, J. (1986), *Action Research in Classrooms and Schools*, Allen and Unwin, London.

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Books, New York.

Hannay, L.M. & MacFarlane, N. (1998), "Implementing Action Research: The Influence of Context and Professional Development Processes", a Paper presented at the AERA, San Diego.

- Maslow, A. (1970), *Motivation and Personality* (2<sup>nd</sup> ed.), Harper & Row, New York.
- Mayer, J.W. & Rowan, B. (1977), "Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony", *American Journal of Sociology*, Vol. 83:2, pp. 340-363.
- Polani, M. (1958), *Personal Knowledge*, University of Chicago Press, Chicago.
- Schon D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Schon, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sternberg, R.J. (1988), *The Triarchic Mind: A Theory of Human Intelligence*, Penguin Books, New York.