

משה זילברשטיין

הדרכה רפלקטיבית – כיצד?

חוליות בשרשרת תהליך טיפוח הרפלקטיביות

הדרכה רפלקטיבית, הוראה רפלקטיבית ולמידה רפלקטיבית הם מושגים הקשורים זה בזה בקשר הדוק. לומד רפלקטיבי, בעל הכוונה עצמית, המפגין יכולת בהערכה עצמית - פנימית עשוי להתפתח כסביבה של הוראה רפלקטיבית. הוראה רפלקטיבית היא זו שמגיבה לשונות הקיימת אצל התלמידים. היא פתוחה לקליטת התגובות של התלמיד בדרך של פענוח שיקולי-הדעת שמאחורי אמירתו-תגובתו, חושפת את הקשיים והבעיות הצצות בדרך חשיבתו ומנסה להגיש לו גירויים, רמזים ותיווכים אחרים שהם בבחינת פיגומים לקידום חשיבתו. על כן ההנחה שקיים קשר בין טיפוח לומד רפלקטיבי לבין הוראה רפלקטיבית נראית מתקבלת על הדעת ומובנת מאליה (שפירי וכוזו, 1997).

שון (Schön, 1988) מרחיב את היריעה ומוסיף את ההדרכה הרפלקטיבית (reflective coaching), לשרשרת המושגים שהם חוליות ביצירת תרבות של קהילה רפלקטיבית הבנויה על לומדים, על מורים ועל מדריכים רפלקטיביים.

המדריך הפדגוגי ששואף להכשיר את הסטודנט להתנהג כמורה רפלקטיבי מרכז את תשומת-ליבו לשלוש רמות של אינטראקציה רפלקטיבית:

רמת התלמיד – פעילותו האינטראקטיבית של התלמיד עם התופעה, נשוא לימודו
רמת המורה – פעילותו האינטראקטיבית של המורה בתגובה לתהליך הלמידה של התלמיד;

רמת המדריך – פעילותו האינטראקטיבית של המדריך עם המורה – הסטודנט בבחינת אופן הבנתו את סיטואציית ההוראה ואת אופן הבנתו את סיטואציית הלמידה (Schön, 1988).

הסטודנטים המתכשרים או המורים המשתלמים הם בבחינת לומדים לכל דבר. עליהם ועל המדריך הפדגוגי או מנחה ההשתלמות להפגין הלוך-רוח (disposition), של פתיחות.

עליהם להיות מסוגלים לקלוט תגובות ותשובות מפתיעות ובלתי צפויות של סטודנטים או של מורים משתלמים, ל"היכנס" אל עולמם הקוגניטיבי בניסיון לפגוע את המשמעויות (meanings) וההשתמעויות (implications) שהסטודנטים או המורים מייחסים למצבי הוראה, שבהם התנסו באופן אישי או בכאלה שבהם צפו. כשם שהוראה מעצבת המובילה למטרות שהמורה קובע ובדרך שהוא קובע איננה מתאימה לטיפוח לומד רפלקטיבי, כך באנלוגיה ניתן לומר שהדרכה מעצבת שמתכוונת להקנות ידע הוראתי, כישורים ומיומנויות הוראה למטרות שהמדריך קובע ובדרך שהוא קובע איננה מתאימה לטיפוח מורים רפלקטיביים. הוראה מסייעת רפלקטיבית, הנותנת תמיכה ומספקת פיגומים לקידום הלמידה, היא המתאימה לטיפוח לומדים רפלקטיביים. בדומה לכך, להתפתחות המורים הרפלקטיביים דרושה הדרכה שתסייע בהתפתחותו המקצועית של המתכשר או המשתלם בדרך של מתן תמיכה ופיגומים לקידום הבנתם את מושגי ההוראה ולרכישת כישורים ומיומנויות הוראה (קרת, תשס"א).

חשיבות המשוב והדיון בהתנסות הקלינית

קיימת הסכמה רחבה לגבי מקומה החשוב של ההתנסות הקלינית, הפרקטיקום בתכניות ההכשרה של המורים (זילברשטיין, 2002). ואולם חוקרים ומורי-מורים נוכחו לדעת, שלא ההתנסות ואף לא העשייה עצמה בכיתה הן התורמות העיקריות להתפתחותו המקצועית של המתכשר, אלא המשוב והדיון על ההתנסות הם המשפיעים ביותר. זיו (1988) מצאה, שהגדלת כמות הזמן המוקדשת להתנסות ושינוי מקומה של ההתנסות ברצף שנות ההכשרה לא השפיעו במידה ניכרת על קידומם של הסטודנטים כאשר התוצאות הנמדדות בחנו רשימה של כישורי הוראה בתכנון, בהפעלה ובהערכת ההוראה. המשתנה היחיד שנמצא כבעל השפעה חיובית ומובהקת היה מפגשי המשוב, שבהם קבוצות של סטודנטים דנו בהתנסויות שעברו, תחת הנחייה של מדריכים מיומנים. תוכנם וצורתם של דיונים אלה לא נותחו באופן שיטתי במחקר הנ"ל, ועל כן פרט לזיקה החיובית המובהקת שנמצאה בין קיום דיוני-משוב קולקטיביים לבין התוצאות החיוביות בקידומם המקצועי של הסטודנטים, אין המחקר הזה מספק מידע על השאלה, מה הם המאפיינים הקובעים את התכונות החיוביות של שיחות משוב מן הסוג שהתקיים.

השימוש ב"ספרות מקרים" בהכשרה ובהשתלמות מורים תכליתו להגיע למה שנקרא "עיבוד רפלקטיבי" (reflective transformation) (Schön, 1988). עיבוד מנטלי זה משמעותו כפולה: א. הלומד מטמיע את הלקחים מן המקרים הנדונים באופן שהוא מעבד את ניסיון הזולת ומתאימו להשקפתו ולקונטקסט שבו הוא פועל

(personalizing and localizing the other's experience); ב. הוא מיישם את הלקחים בהתנהגותו העתידית. דיון טוב בקהיליית לומדים מאפשר למשתתפים לסגל את הנלמד להשקפות הפרדגוגיות האישיות שלהם ולנסיכות שבהן הם עובדים (זילברשטיין, תשס"ב; Shulman, 1992).

תכניות הכשרה למורים רפלקטיביים

הטון וסמית (Hatton & Smith, 1995) ניתחו תכניות הכשרה של מורים אשר מטרותן המוצהרת הייתה להכשיר מורים רפלקטיביים. הם מצאו שלושה יסודות חוזרים בתכניות שניתחו;

1. רפלקציה שיתופית (collaborative reflection) במשמעות של הפקעת הרפלקציה מרשותו של הסטודנט הבודד והעברתה אל תחום השיחה הקבוצתית, הקולקטיבית. בשיחות משוב בתכניות האלה שותפו סטודנטים ומורים עמיתים, מורים מאמנים, מדריכים ומנחים (או כהגדרת החוקרים: "ידידים ביקורתיים", "critical friends"). השיחה הקולקטיבית עם "הידידים הביקורתיים" מבטיחה מצד אחד דיון רפלקטיבי רב זוויתי, ראייה מורכבת ורב ממדית של ההתנסויות ומה שמשתמע מהן, ומן הצד השני היא מאפשרת הנמכת החרדות מפני היחשפות והפחתת העכבות הפסיכולוגיות של המשתתפים.

2. דיגום קוגניטיבי (cognitive modelling). הסטודנטים בתכניות ההכשרה האלה נחשפים לא רק להתנהגויות הגלויות של המורה המאמן או של המדריך-הפרדגוגי, אלא גם לשיקולי הדעת שמאחורי ההתנהגויות הנצפות.

המורה המאמן או המדריך הפרדגוגי מסבירים את התנהגותם וחושפים בפני הסטודנטים טיעונים, נימוקים, תכליות או שיקולי-דעת אחרים שהניעו אותם לעשות ולהתנהג בדרך מסוימת ולא אחרת. הדיגום כשיטת הכשרה למורים רפלקטיביים שימש בסיס לתכנית הכשרה שנשאה תוצאות חיוביות (Loughran, 1996). בתכנית הכשרה זו רשימות יומן של המרצה וקטעי יומנים של הסטודנטים הוצגו לדיונים רפלקטיביים משותפים לאורך הקורס.

3. דו שיח המספק פיוגומים (scaffolding dialogue). בדו-שיח מן הסוג הזה המורה המאמן, המדריך או המנחה משמשים כמתווכים במתן הפרשנות להתנסויות הסטודנטים. הם מסייעים במתן רמזים, גירויים ותיווכים אחרים לסטודנטים להבנת התנסויותיהם.

שלושת היסודות הם אלה: א. העברת הרפלקציה מרשותו הפרטית של הסטודנט לרשות הרבים; ב. ביסוס הדיון על דיגום קוגניטיבי שבו ההתנהגות הנצפית יחד עם השכילה (reasoning) שמאחוריה הופכים למושא הדיון; ג. מתן סיוע פרשני ביצירת

פיגומים להרחבת הדעת ולהפקת לקחים מן המקרה הנדון. שלושת היסודות האלה הם מאבני היסוד של שיחת משוב, שמטרתה לקדם את כישורי הרפלקציה של הסטודנט בהתפתחותו המקצועית.

לסיכום, נדמה כי לא נרחיק לכת, אם נאמר שבכל מסלולי הלמידה ההתנסותית (experiential learning), בין שמדובר בהתנסות ישירה של הסטודנט/המורה ובין שמדובר בהתבוננות בניסיון הזולת (מורה מאמן או סטודנט/מורה עמית) או בהתנסות מן הסוג של דיון בספרות מקרים (case literature), בכל מסלולי הלמידה האלה מידת התועלת שתופק, תהיה תלויה במידה רבה בשיחת-המשוב או בדיון המתקיים על ההתנסות.

במאמר שלפנינו נציג דוגמה של הדרכה רפלקטיבית המבוססת על התבוננות בהתנהגותו של מורה-מאמן. המקרה תועד במסגרת הכנת קובץ של ספרות-מקרים להכשרת מורים ועל סמך הסתכלות בעבודתו של המורה, אשר ג', המלמד מקרא בחטיבת ביניים בחינוך הממלכתי ומשמש כמורה מאמן בבית-ספרו (זילברשטיין ואחרים, 1994).

התנהגות המורה המאמן והשיחה עמו מציגים מקרה של דיגום קוגניטיבי של מורה חושב, בעל אמונות ועמדות עצמאיות, המסוגל לחשוף את מחשבותיו בניסוח בהיר ורהוט. הפרשנות המלווה את תיאור המקרה וניתוחו וההצעות להפעלת המשתמשים בספרות זו מדגימים פיתוח דיון המספק פיגומים למתנסים בלימוד המקרה.

איך ומתי מחליף המורה אשר תלמידים בהרכב הקבוצות השיתופיות?

תיאור האירוע ואופן הפיכתו למקרה:

בשיחה שהתקיימה לאחר הסתכלות באחד משיעוריו של המורה אשר בהוראת המקרא, שיעור שבו עבדו התלמידים בקבוצות, שאלה אחת המשתתפות, אם קיימת תנועה (מוביליות) בין הקבוצות או שהרכב הקבוצות הוא קבוע. תשובת המורה מובאת כאן כלשונה:

"תראי, מאחר שאני עושה את המיון, אני קצת מביט אל הצד החברתי. אני יכול להחליף את זה מכמה 5 עם אחר בכמה 5, אם הוא יקלוט יותר טוב בקבוצה החדשה וזה מאוד חשוב. אני ראיתי שעל זה קם ונופל דבר. כי אם יש אחד "trouble-maker" ושירלי "תשתול" אותו, תסלתו לי על הביטוי, אז שישב בקבוצתה של שירלי. אני לא אפר את איזון ההטרונגניות. אני מעביר ילד ברמה 5 בין הקבוצות. זה אני כן עושה."

עוד הוסיף המורה;

"העברת תלמיד מקבוצה לקבוצה היא על רקע חברתי. קרה שההרכב ההטרונגי שנבנה על ידי אינו טוב מבחינה חברתית, לדוגמה: בקבוצה מסוימת ישב תלמיד קשה מבחינה התנהגותית, וראש הקבוצה אינו "משדר" אָתו, או לא מספיק דומיננטי. במקרים אלה אני מעביר תלמיד ברמתו (אני מדגיש, ברמתו) לקבוצה במקומו, ואת התלמיד הבעייתי אני מעביר (לזה קראתי "שותל", וסליחה על הביטוי) לקבוצה שיש לו שם פחות חברים, וראש הקבוצה דומיננטי יותר. שירלי מאוד דומיננטית, ולכן העברתי אליה ילד מסוג זה".

ניתוח האירוע

בשיחה שהתפתחה אחרי השיעור נחשף דפוס התנהגות של המורה, ובתוכו מובלע אירוע ספציפי המשמש את המורה להדגמת דבריו. למורה אָשר עמדה ברורה באשר להרכב הקבוצות. לדבריו, הרכבת הקבוצות מבוססת על הטרונגיות מלאה (בכל קבוצה יש תלמיד מצטיין, טוב מאוד, טוב, בינוני, חלש, חלש מאוד). הרכב זה מומלץ להפעלת שיטות הוראה שיתופיות (אורנג', 1988). אָשר נהוג כך בכיתתו בהמשך להשתלמות שהשתתף בה במסגרת המכון לקידום האינטגרציה, בבית הספר לחינוך, באוניברסיטת בר-אילן. לדעתו של אָשר, הרכב הטרונגי זה מבטיח תהליכי למידה אופטימליים והפקת מרב התוצאות מכל התלמידים, ואמנם ראיות לכך ניתן למצוא בתיאור עבודת הקבוצות בכיתתו של המורה אָשר (זילברשטיין ואחרים, 1994, 59-70). עם זאת, נותן המורה אָשר את דעתו גם להיבט החברתי. היבט זה חשוב להבטחת אווירה נאותה ולקיום יחסים בין-אישיים, שיבטיחו תהליך עבודה תקין בקבוצה. עמדת המורה בדבר מעבר תלמיד מקבוצה לקבוצה מבוססת על הרצון לשמור את ההרכב ההטרונגי של הקבוצה ועל החשיבות שהוא מייחס להיבט החברתי.

מעניין לציין את השימוש המטפורי במשמעות המילה "שותל" בפיו של המורה אָשר. העברתו של התלמיד "עושה הצרות" אל מקומו הראוי, שבו יוכל ללמוד ולהתפתח, משמעותה בעיני אָשר היא "לשתול" אותו במקומו הראוי. במובנים רבים ראשי הקבוצות מתפקדים בכיתתו של אָשר מעין עוזרי הוראה, ועל כן אין זה מוזר בעיני אָשר להשתמש ביחס לשירלי (שהיא טיפוס דומיננטי-מוביל) בביטוי "שירלי תשתול אותו", כמובן שהיא תעמיד אותו במקומו הראוי ותדאג שהוא ילמד. ראשי הקבוצות בכיתתו של אָשר הם התלמידים המובילים בכיתה, הממלאים תפקיד של מעין מורה בקבוצתם. מובן שלעתים הם מתקשים להתמודד עם טעויות חשיבה של תלמידים חלשים, אך בדרך כלל הם המגוויטים את הדיון כמטלות שבהן דנים בקבוצה. בהציגו את דפוס התנהגותו בנושא המעבר של התלמידים בין הקבוצות, הוא מביא אירוע שקרה כדי להדגים את דבריו. אין לנו תיאור מלא של האירוע הפרטי, לא צפינו

בו ולא עקבנו אחריו, אבל ברור לנו שמדובר בתלמיד מסוים (שנכנה אותו בהמשך שמעון) אשר מצא לו בקבוצתו חבר "עושה צרות" נוסף. אולי בשל העובדה שראש הקבוצה ירון, לא "שידר אתו" או לא היה "די דומיננטי" כלפיו.

ברפלקציה לאחור על האירוע הפרטי הזה (ועל אירועים דומים לו) מכליל המורה את האירוע הפרטי והופך אותו למקרה המייצג קבוצה של אירועים מאותו סוג של אי התאמה חברתית הגורמת להפרעות בעבודת הקבוצה. בתהליך זה הפך המורה את האירוע (הפרטי) למקרה המייצג דפוס תגובה לסוג מסוים של אירועים (Shulman, 1986). ברפרטואר ההתנהגויות של המורה אשר קיים דפוס תגובות לסוג זה של מקרים, דהיינו דפוס תגובה להפרעות הנגרמות בעבודת הקבוצה עקב אי-התאמה חברתית. בשיחה עמו, ובהמשך בהתכתבות עמו, הסביר המורה את דפוס תגובתו תוך הנמקתה. על כן, בתיאור ה"אירוע" והפיכתו ל"מקרה" משולבים העובדות (פרטי האירוע שהמורה סיפר עליו) ושיקולי הדעת (reasons), המנמקים את דפוס התנהגותו.

בכך באה לידי ביטוי יכולתו של המורה אשר להפגין תכונות של דיגום קוגניטיבי. אשר הוא מורה מאמן המעוניין ומסוגל לחשוף את שיקולי הדעת שמאחורי התנהגויות ההוראה שלו. לעיני הצופים בעבודתו נפרשות לא רק ההתנהגויות הנראות לעין, אלא גם התאוריות האישיות, האמונות והדעות שהנחו אותו לנהוג כך ולא אחרת.

מעשה מושא הניתוח והדיון הביקורתי הוא לא רק התנהגויות המורה הנצפות, דהיינו העשייה ההוראתית שלו, אלא גם שיקולי-הדעת שלו, כלומר, החשיבה ההוראתית שלו כמורה-מאמן.

בנקודה זו ניתן לפתוח בדיון על המקרה ולהעלות שאלות כגון:

– כיצד יש להתייחס אל עמדתו של המורה אשר בעניין ההרכב ההטרוגני של הקבוצות?

– כיצד יש להתייחס לעמדתו בעניין תגובת התלמידים מקבוצה לקבוצה?

– כיצד יש להתייחס לדעותיו ולנימוקים המסבירים את עמדתו?

המדריך הפרדגוגי מנחה הדיון עשוי לעגן את הדיון ביסודות תאורטיים ובמהלך הדיון להמריץ את הסטודנטים לתמוך את טענותיהם ואת שיפוטיהם – מעבר להבעת דעות אישיות והסתמכות על הניסיון האישי – במקורות מן הספרות המקצועית ובתוצאות של מחקרים שדווח עליהם. בהמשך הוא עשוי להמריץ את המשתתפים בדיון לנקוט עמדות, להסיק מסקנות ולהפיק לקחים אישיים לגבי התנהגותם בהקשרים דומים בעתיד.

דיון כזה אשר תחילתו באירוע הספציפי בהקשרו, המשכו בניתוח דפוס תגובתו של המורה ודיון ביקורתי בה לאור מקורות הידע הציבורי הפרופסיונלי של ההוראה וסיומו בטרנספורמציה רפלקטיבית, דהיינו, בהפקת הלקחים האישיים של המשתתפים, יש בו סממנים של הדרכה רפלקטיבית.

ואולם ייתכן שהמדריך הפדגוגי לא יסתפק בדיון כזה. הסטודנטים למדו בעבר מודלים תאורטיים להתבוננות בעבודתו של מורה בכיתה. מודלים תאורטיים אחדים משמשים כלי לניתוח התנהגותו המושכלת של המורה (minded behaviour of the teacher). דוגמה לכך הוא המודל של פנסטרמאכר (Fenstermacher, 1988). ייתכן כי בעיני המדריך הפדגוגי, המקרה שהובא לדיון מזמן הזדמנות נאותה ליישום השימוש במודל של פנסטרמאכר אשר יתואר בהמשך. לכן המקרה מתאים להיות מובא לדיון נוסף (אולי במסגרת סמינריון דידקטי), להדגמת השימוש במודל תאורטי והתבוננות בהתנהגות מושכלת של מורה. יוצא אפוא, שדפוס התנהגותו של המורה אשר בהקשר הספציפי של שאלת מוביליות התלמידים בעבודה בקבוצות הופך לאירוע מסדר שני, המובא לדיון, שמטרתו הדגמת השימוש במודל תיאורטי למתן הסבר אפשרי להתנהגות המושכלת של המורה.

המודל של פנסטרמאכר (Fenstermacher, 1988) להסבר ההתנהגות המושכלת של המורה

לדעתו של פנסטרמאכר, עשייתו ההוראתית של המורה מונחת באמצעות המטרות או התכליות הנכספות, שהוא רוצה להשיג. להשגת המטרות (desired end state) מגבש המורה את כוונותיו ואת תוכניות הפעולה שלו (intentions to act). אל תוכניות הפעולה להשגת המטרות מגיע המורה באמצעות שרשרת מתואמת היטב של הנחות משני סוגים: א. הנחות אמפיריות המייצגות ידע ציבורי כללי, שעמדו או יכולות לעמוד בתהליך כלשהו של מבחן אמפירי או לוגי. הנחות אלה מתייחסות לממצאים של המחקר וההגות החינוכית; לדוגמה, התגובה לטענות המורה לגבי דרכי הלמידה של התלמידים, לגבי מה שהם מסוגלים ללמוד, כיצד לאבחן קשיים בלמידה וכיצד לטפל בהם, כיצד ללמד תכנים מסוימים לתלמידים שונים, ועוד; ב. הנחות הקשורות-מצביות הנובעות מהבנת המצב הפרטי שבהקשרו פועל המורה. הנחות אלו מתארות נסיבות פרטיות, מצבי למידה המיוחדים למורה מסוים, בכיתה מסוימת, עם תלמיד מסוים, בזמן נתון.

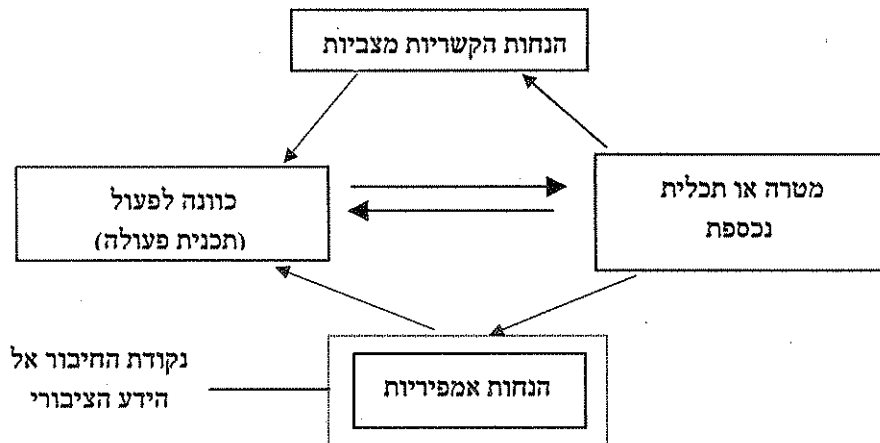
להגדרת שרשרת שיקולי הדעת המתואמים היטב, הפותחת בהבעת תכלית או מצב מבוקש כלשהו וממשיכה בדרך של הנחת הנחות מסוימים שונים לניסוח הכוונה לפעול בדרך כלשהי טבע פנסטרמאכר את המושג "הטענה הפרקטית של המורה" (teacher's practical argument).

הטענה הפרקטית בנויה על שרשרת של טיעונים המתבססים בעיקר על שני סוגי הנחות: אמפיריות ומצביות-הקשירות. יכולות להיות גם הנחות אחרות בשיקולי הדעת המתווכים בין המטרות המבוקשות לבין ההחלטות לפעול בדרך מסוימת; ואולם לדעת

פנסטרמאכר, נ' בשני סוגי הנחות אלו כדי להסביר ברוב המקרים את הטענה הפרקטית של המורים.

החידוש בגישתו של פנסטרמאכר מול גישתו של שון הוא בכך שאין הוא מקבל את רעיון הניתוק של המורה (the practitioner) מן הממצאים של מדעי החינוך ומתאוריות בחינוך. אדרבא, המודל שהוא מציע מסביר את פעולתו המושכלת של המורה בצירוף של טענות הקשריות-מצביות – הנובעות מן הניסיון הישיר בהקשרו הפרטי – ומתקשר לטענות אמפיריות המבוססות על ידע ציבורי. החשיבות בהצגת המודל הזה במסגרת הדרכת הסטודנטים היא בכך שהצגה זו אמורה ליצור מסגרת התייחסות לניתוח אירועים בכיתה. מסגרת כזאת מרגימה שילוב של שני סוגי הטענות, ויש בכוחה להדגים לסטודנטים את הטעם ואת התכלית של חיבור התאוריה לפרקטיקה. את הצעתו של פנסטרמאכר ניתן להציג בתרשים הבא:

תרשים 1. מודל להסברת פעולתו של המורה



קריאת התרשים מימין לשמאל נותנת את כיוון מהלך התכנון, ואילו קריאת התרשים משמאל לימין נותנת את כיוון מימוש התכנון במהלך הביצוע. ההנחות האמפיריות משמשות כנקודת קשר בין המחקר והתאוריה לבין העשייה הפרקטית ההוראתית.

ניתוח האירוע של המורה אשר לאור המודל של פנסטרמאכר

התכלית ברמה של הכללה היא להורות פרק במקרא ואילו ברמה של האירוע הספציפי (הדוגמה בדבריו של אָשר) התכלית של אָשר היא להחזיר את הסדר על כנו ולהבטיח

מהלך למידה תקין בקבוצתו של ירון, שבה נתגלה התלמיד הלא ממושמע, "עושה הצרות".

תכנית הפעולה ברמה של הכללה היא לארגן את ההוראה בקבוצות הטרוגניות לפי רמות היכולת, כך שבהרכב הקבוצות תהיה התאמה חברתית (פיזור "עושי-הצרות" ומיונם לקבוצות המתאימות). ברמה של האירוע הספציפי תוכנית הפעולה היא העברתו של שמעון, שנתגלה "כעושה-צרות" לקבוצתה של שירלי.

הטענה הפרקטית של המורה בנויה על שרשרת של שיקולי-דעת או טיעונים המבוססים על הנחות אמפיריות ועל הנחות מצביות-הקשריות.

ניתוח האירוע מעלה את ההנחות הבאות, העומדות בבסיס הטענה הפרקטית של המורה אָשׁר:

הנחות מצביות-הקשריות

שמעון, תלמיד ברמה 5, "עושה-צרות" בעבודת הקבוצה שבה הוא משתתף. ירון, ראש הקבוצה אינו משתלט עליו. (לכן יש לי בעיה, כנראה עשיתי טעות במיון הראשוני של תלמיד זה לקבוצה זו. אעביר אותו לקבוצה אחרת במקום תלמיד אחר באותה רמה).

שירלי, ראש קבוצה דומיננטית. היא הוכיחה עצמה כמסוגלת להשתלט על תלמיד "עושה-צרות". (ועל כן, אם אעביר את שמעון לקבוצתה של שירלי, העניינים יסתדרו).

הנחות אמפיריות

הרכב הטרוגני לפי רמת יכולת מאפשר תהליכי אינטראקציה חיוביים ולמידה מרבית לחברי הקבוצה. (לכן, אם תהיה מוביליות בין הקבוצות, וכאשר תהיה, אדאג שלא תפר את ההרכב ההטרוגני של הקבוצות).

לשמירת אקלים (אווירה) למידה חיובי, נדרשת התאמה חברתית בין חברי הקבוצה (ולפיכך עפ"י הצורך אעביר תלמיד מקבוצה לקבוצה ליצירת התאמה חברתית).

ראש קבוצה דומיננטי יכול להשליט (או להשרות) משמעת לימודית על תלמיד סורר בקבוצתו (לכן אצרך את "עושי הצרות" לראשי קבוצות כאלה).

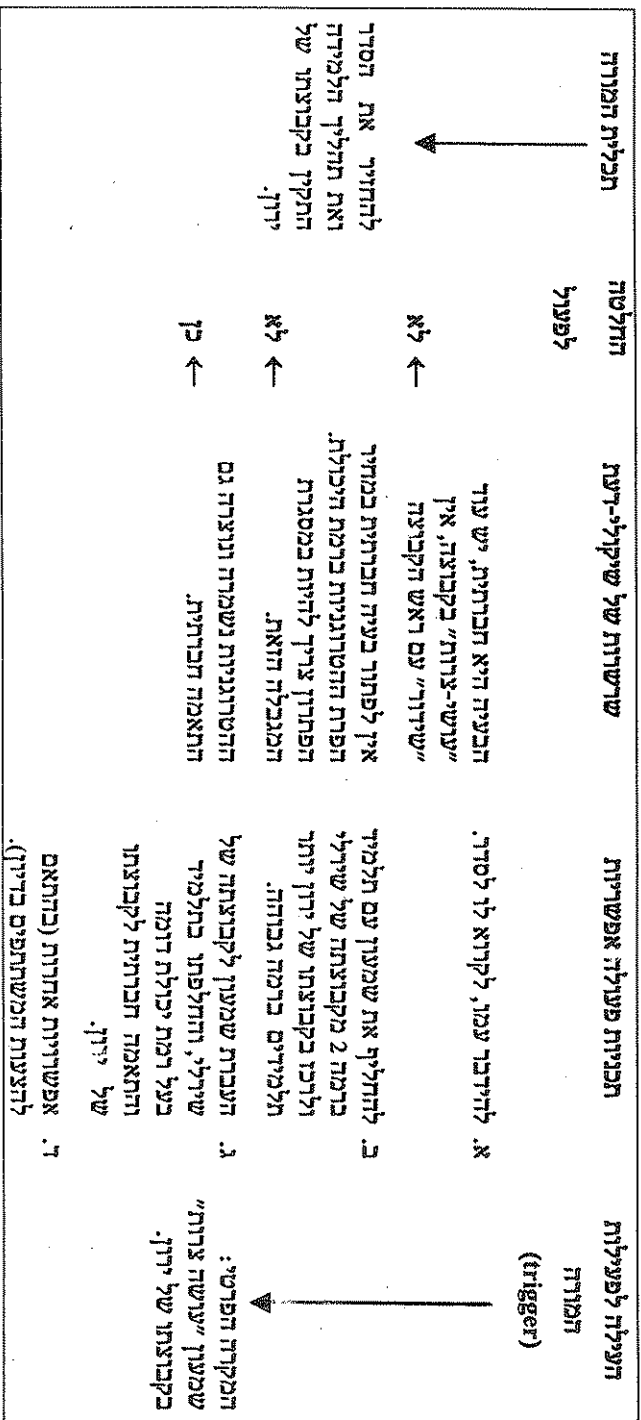
מורה מקצוען משתף בארגון הכיתה ובניהולה שכבה מובילה של תלמידים העוזרים לו בהוראה ויוצרים סטנדרטים בכיתה (לכן יש להשתדל ליצור קבוצה מובילה של ראשי-קבוצות).

המקרה הפרטי, רוצה לומר: ההפרעות שנגרמו על ידי שמעון "עושה-הצרות" בקבוצתו של ירון הניעו את המורה אָשר לתהליך של קבלת החלטות שתכליתו החזרת הסדר על כנו ואת תהליך הלמידה התקין לקבוצתו של ירון. המורה נקלע לצומת-הכרעות, ולפניו אפשרויות פעולה שונות. ואולם לאחר הפעלת שרשרות של שיקולי דעת המבוססים על ההנחות שפורטו לעיל התברר למורה, שמבין תכניות הפעולה האפשריות – רק תכנית פעולה אחת (תכנית ג' בתרשים 2 שלהלן) פתוחה לפניו. את המסלול הרפלקטיבי המשוער של המורה ניתן לתאר באופן המוצג בעמוד הבא.

ניתוח האירוע של המורה אָשר כאילוטרציה לשימוש במודל של פנסטרמאכר נותן בידי המדריך הפדגוגי את ההודמנות לעגן את רכיבי האירוע בקטגוריות מכלילת-תאורטיות. השימוש במושגים "טענה פרקטית", "הנחות אמפיריות" לעומת "הנחות הקשורות-מצביות", "שרשרות של שיקולי דעת", "מסלול רפלקטיבי", "תכניות פעולה חסומות" מול "תכניות פעולה פתוחות" וכיוצ"ב מכוון להקנות כלים בידי המורה המתכשר, שבאמצעותם ניתן לנתח התנהגות מושכלת של מורים. בשלב זה אנו בונים נדבך מכליל שני. ברמת ההכללה הראשונה – המורה אָשר הכליל את האירוע הספציפי עם שמעון "עושה-הצרות" והפך אותו למקרה המייצג את דפוס התנהגותו בהעברת תלמיד מקבוצה לקבוצה. ברמת ההכללה השנייה – המדריך הפדגוגי (או החוקר הפרשן בעת כתיבת ספרות-מקרים) הופך את האירוע של המורה אָשר למקרה המייצג, ומדגים ניתוח התנהגות מושכלת של מורים באמצעות המודל של פנסטרמאכר.

התפתחות התרגיל בשלב זה בשלה למעבר נוסף, דהיינו, אל תהליכי הטרנספורמציה הרפלקטיבית (reflective transformation). תיאור המקרה בליווי הפרשנות והשימוש במודל התאורטי לניתוחו הופכים למושא הרפלקציה מנקודת מבט אישית של הסטודנטים המתכשרים או המורים המשתלמים. המשתתפים בדיון מוזמנים לבחון את עצמם בראי ניסיון הזולת שהוצג בפניהם ונוכח השימוש במודל התאורטי שהודגם. עיבוד הלקחים האישיים עשוי להתייחס לשני נושאים שהם מושאי הדיון הכפול: התנהגותו של המורה אָשר בהקשר למוכיליות התלמידים בעבודה בקבוצות שיתופיות והשימוש במודל של פנסטרמאכר ככלי לניתוח התנהגות מושכלת של המורה. כאן המקום למשתתפים בדיון לשאול: מה אני לומד מזה? במה זה רלוונטי לי? איך ובמה המושגים המוצעים במודל התאורטי עשויים לתרום למודעות העצמית, להתנסות האישית של העצמי, ואיך הם יכולים לתרום לחידוד הסתכלותי בניסיון של הזולת?

תריסים 2. המסלול הרפלקטרי המשוער של המורה אשר



סיכום

נקודת המוצא בכל שיחת משוב רפלקטיבית ובכל הדיונים המבוססים על ניתוח מקרים היא המצב הפרטיקולרי, האירוע או האירועים הספציפיים בהקשרם. התיאור העובדתי מלווה, בדרך כלל, בשיקולי הדעת וברפלקציה של המורה. לעתים, כמו במקרה שלפנינו, המורה עצמו משתמש באירוע ספציפי כדוגמה ומכליל אותו לכדי מקרה (case) המייצג קבוצה או סוג של אירועים כמו במקרה שלפנינו, הפרעה בעבודת הקבוצות שיש בה עדות לאי-התאמה חברתית. ברפרטואר ההתנהגויות של המורה קיים דפוס חגובה לאירועים מן הסוג הזה.

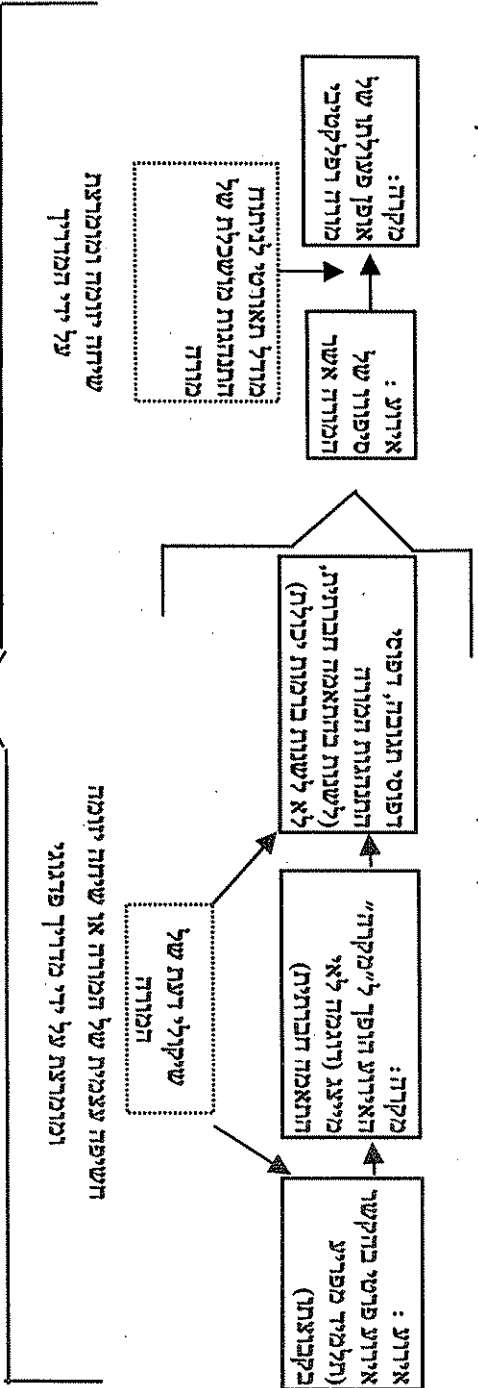
אל תיאור האירוע בכיתה ותגובת-המורה מתלווים דברי הפרשנות של המדריכים-הפרדגוגיים או של החוקרים-המחברים. כאן ההזדמנות הראויה לקישור ולשילוב אותם "כלים תאורטיים", דהיינו, עקרונות כלליים, מושגים ורעיונות כלליים שיש בהם להאיר את האירוע הספציפי בהקשרו כמייצג או שאינו מייצג קטגוריה כללית כלשהי. על רקע חומר זה מוזמן הסטודנט המתכשר או המורה המשתלם לשקף ולבחון את עצמו בראי ניסיון הזולת, להתייחס אליו ולנקוט עמדה אישית. מטבע הדברים, אצל כל מתכשר או משתלם נוצר מצב דיאלקטי-סובייקטיבי עם החומר שדנים בו. לכל אחד, כמשוער, ביוגרפיה מקצועית שונה ועמדה אישית. מצב זה מוזמן כר פורה לדיון פתוח שבו עשויות להשתלב, להתעמת ולהתברר הנחות הקשורות-מצביות עם הנחות אמפיריות ולוגיות נוסח פנסטרמאכר - תחת ידו האמונה של מדריך-מנחה טוב. המודל התאורטי המשמש לניתוח המקרה הספציפי הופך אף הוא נושא לגיטימי לדיון לבחינת יתרונותיו וחסרונותיו ככלי להבנה מעמיקה יותר של התנהגות מושכלת של המורה.

תהליך ההדרכה על שני חלקיו מוצג בתרשים 3 בעמוד הבא.

את התהליך כולו ניתן לראות כבנוי משלושה שלבים; א. התבוננות בעבודתו של מורה מאמן רפלקטיבי; ב. פרשנותו של המדריך הפרדגוגי (או חוקר-מחבר אם מדובר בכתיבת ספרות מקרים); ג. הרפלקציה הטרונספורמטיבית של הסטודנט או של המורה המשתלם.

התהליך רלוונטי לסיטואציה של התנסות בכיתה-אימון וגם לסיטואציה של שימוש בספרות-מקרים בקורס מתודולוגי או בסמינר פרדגוגי. בשני המקרים נקודת המוצא היא ההתרחשות בכיתה, האירועים בהקשרם. בתהליך של דקונטקסטואליזציה עוברים להכללות (ראו שלבים א' ו-ב' בתרשים), ובסופו של התהליך – הדיון מוביל את הסטודנט או את המורה המשתלם למסקנות אישיות ולהחלת לקחים במצב קונטקסטואלי שבו הם נמצאים – הסטודנט בכיתה האימון שלו והמורה המשתלם בכיתתו.

ב. פרשנות של המדרש



א. התבוננות בדינאם קוגניטיבי של מורה מאמן רפלקטיבי

מה אומר לי כל הסיפור ?
 איפה אני בתמונה ? מה אני לומד מהו ?
 מה אפשר בזה "מחוץ" בריחה האימוץ או בעמיד בתור מורה בכיתתו ?

ג. הרפלקציה של הסודינט (הטרנספורמציה הרפלקטיבית)
 חשיפה עצמית או שיחה (קולקטיבית או דו-שיח)
 יזומה ומומריצת על ידי המודריך הפדגוגי

התאוריה משמשת כאן ככלי פרשני (interpretive) ולא ככלי מרשמי (prescriptive) (Kennedy, 1987).

התאוריה והמעשה ההוראתי משולבים בתהליך. במקום המהלך הקווי המסורתי של לימוד תאוריה ויישומה בהתנסות המעשית, כאן המהלך הוא מעגלי. נקודת המוצא היא המעשה ההוראתי, ההתנסות. בהמשך פונים אל התאוריה. מטרת פנייה זו היא בקשת מסגרות אינטרפרטיביות להארת המעשה ולהבנה מעמיקה יותר שלו. מכאן חוזרים המשתתפים בתהליך מעגלי אל המעשה, דהיינו, אל מצב קונטקסטואלי עם הלקחים האישיים שהפיקו ועם ציפייה לתפקוד ברמה מקצועית משופרת.

את התהליך שהדגמנו בסיפורו של המורה אשר ניתן גם לתאר כעיבוד ההתנסות המקורית בשלוש רמות של התנסות (Darling-Hammond & Hammerness, 2002).

התרחשות האירוע היא ההתנסות מן הסדר הראשון. סיפורו, תיאורו, ניתוחו וצירוף הפרשנות והארתו בהתייחסות תאורטית, הופכים אותה להתנסות מן הסדר השני. ברמה זו ההתנסות האירועית, זו הממשית, לובשת שפה, מסופרת בנרטיב ומתפרשת. הפצת הנרטיב ושימושו בהכשרת מורים או בהשתלמית מורים, הופכים אותו להתנסות מן הסדר השלישי. במצב זה קהילת המשתמשים היא שנותנת משמעויות חדשות לסיפור המקרה. חשיבות השימוש בספרות מקרים (case literature) בהכשרת מורים היא בכך ש"לאורך הזמן, פדגוגיה של ספרות מקרים עשויה לעזור למורים ולמורי-מורים לבנות חיבורים חזקים בין התאוריה לפרקטיקה ולהפוך את ההכרעות היומיומיות בהוראה ליותר מושכלות וליותר שקולות" (Darling-Hammond & Hammerness, 2002, pp. 133).

שלושת האלמנטים המאפיינים תכניות הכשרה למורים רפלקטיביים (Hatton & Smith, 1995), דהיינו, רפלקציה שיתופית, דיגום קוגניטיבי ודו-שיח המספק פיגומים, מופיעים כמרכיבים בתהליך המתואר לעיל.

הרפלקציה מוגדרת שיתופית, שכן בשיחת המשוב ובדיון שלאחריה השתתפו כשותפים פעילים סטודנטים, המורה המאמן והמדריך הפדגוגי. הדיגום הוגדר כקוגניטיבי, משום שבתהליך המתואר, המורה המאמן פרש לפני הצופים את שיקולי דעתו לדיון ציבורי, וכך נהג גם המדריך הפדגוגי שהביא את פרשנותו ואת יוזמתו לשילוב המודל התאורטי לדיון ציבורי. את השיחה ניתן לראות כשיחה המספקת פיגומים להעמקת ההבנה ולהרחבת דעת המשתתפים, וזאת על יסוד הגשת תיווכים פרשניים על ידי המדריך והמרצת המשתתפים להזדקק למקורות תאורטיים כמסגרות אינטרפרטיביות לניתוח סיפורו של המורה ולרפלקציה על השימוש במודל תאורטי להבנת התנהגותו המושכלת של המורה.

לסיכום נחזור ונדגיש את מעמד המפתח של מורה מאמן מקצועי. חשוב לבחור להתבוננות מורה מקצוען רפלקטיבי, המסוגל לפרש ולהסביר את התנהגותו וכן

לחשוף את שיקולי הדעת שלו. על מידת שכיחותם של מורים מאמנים שכאלה, אופן בחירתם ושילובם בתכניות הכשרה ועל השאלה אם יש מקום לתכניות הכשרה מיוחדות למועמדים להיות מורים מאמנים, ומה צריכים להיות תוכנם וצורתם של תכניות הכשרה כאלה, ראוי להקדיש דיון בפני עצמו. גם לתפיסת תפקידו של המדריך הפדגוגי ראוי להקדיש מחשבה שנייה. המדריך נמצא יוזם וממריץ את השיחה הרפלקטיבית עם המורה-המאמן ועם הסטודנטים, והוא התורם העיקרי לעיגון הניתוח של האירוע והדיון המתפתח ביסודות תאורטיים. לדרישות תפקוד מעין אלה יש, ללא ספק, השלכות על קביעת נתוני הכניסה של מועמדים להדרכה פדגוגית וגם על תכניות הכשרה והשתלמות של נושאי תפקיד זה.

רשימת ספרות:

- אורנן א' (1988). שיטות הוראה שיתופיות והישגים לימודיים של תלמידים בכיתות הטרוגניות, חיבור לקבלת תואר מוסמך, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן
- זיו ש' (1988). גישות חלופיות להתנסות המעשית בהכשרת מורים, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים
- זילברשטיין מ' ואחרים (1994). ניתוח מצבי הוראה ודיוקנו של מורה מקצועי: התבוננות בשיעורי מקרא בחטיבת הביניים, תל-אביב: מכון מופ"ת
- זילברשטיין מ' (תשס"ב). "הדיון בשימוש בספרות מקרים, המקרה של האפיסודה: מה פירוש המילה 'דוד'?", תלפיות יב, עמ' 245-264
- זילברשטיין מ' (2002). קווים לתכנית לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית, תל-אביב: מכון מופ"ת
- קרת י' (תשס"א). "אחריות הלמידה על מי?", זילברשטיין מ', ברקוביץ א', גינת כ', עמנואל ד', קרת י' ושולמן א' (עורכים), טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים, קובץ א', תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 106-122
- שפירי נ' ובוזו ע' (1977). "הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפיסת הלמידה לבין תפיסת ההערכה החלופית", זילברשטיין מ', בן פרץ מ' וזיו ש' (עורכים), רפלקציה בהוראה; ציר מרכזי בהתפתחות המורה, תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 221-245
- Darling-Hammond L. & Hammerness, K. (2002). "Toward a Pedagogy of Cases in Teacher Education", *Teaching Education* 13 (2), pp 125-135
- Fenstermacher G. (1988). "The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice", in Grimmert P.P. & Erickson G.L. (eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, pp. 39-46
- Hatton N., Smith D. (1995). "Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation", *Teaching and Teacher Education* 11 (1), pp. 33-49

הדרכה רפלקטיבית - כיצד?

Loughran J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modeling*, London: Falmer Press

Kennedy, M.M. (1987). "Inexact Sciences: Professional Education and the Development of Experience", *Review of Research in Education* 14, pp. 133-167

Schön, D.A. (1988). "Coaching Reflective Teaching", in Grimmett P.P. & Erickson G.L. (eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, pp. 19-30

Shulman L.S., (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher* 15 (2), pp. 4-14

Shulman, L.S. (1992). "Towards a Pedagogy of Cases", in Shulman J. (ed.), *Case Methods in Teacher Education*, New York: Teachers College Press, pp. 1-32