

נוחה של רפלקציה בהכשרת מורים

מבוסס על בסיס פרקים מהספר

Korthagen, Fred, & Nuijten, Ellen (2022). The power of reflection in teacher education and professional development.

חלק א

הגדרת הסוגיה: הפער בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים

פרופ' פרד קורטהגן (Korthagen), שעמד בראש תוכנית הכשרת המורים באוניברסיטת אוטרקט שבהולנד, עוסק כבר שנים בנושא רפלקציה בהכשרת מורים. הוא הגיע לעיסוק בנושא בניסיון להציע מענה לאחד האתגרים הגדולים בהכשרת מורים ברחבי העולם: הפער בין תאוריה לפרקטיקה, שמתכשרים להוראה חווים על בשרם. פער זה גורם לידע המעשי להצטייר כמנותק מעקרונות פדגוגיים וככזה המכוון למכנה המשותף הנמוך ביותר, ולידע התאורטי להצטייר לעיתים כלא רלוונטי. מתברר שמורים אינם מאמצים בדרך כלל תובנות שלתאורטיקנים נראות משמעותיות ומועילות, וגם אם הם מאמצים אותן, הרי לאחר סיום לימודיהם הם נוטים לזנוח אותן בתוך זמן קצר ולחזור לרוטינות הנושבות – אלא אם בית הספר כולו מאמץ תרבות חדשה.

קורטהגן פיתח הכשרת מורים המושתתת על תהליכי רפלקציה מתמשכים. הוא החל בכך במסגרת תפקידו באוניברסיטת אוטרקט, ולאחר שעזב את האקדמיה הקים מכון המקדם רפלקציה בהוראה ובהכשרה להוראה, בניסיון לצמצם את הפער בין תאוריה לפרקטיקה.

בעמודים הבאים נציג בקצרה את הכשרת המורים הריאליסטית שמציע קורטהגן – ובמרכז מודל הרפלקציה שהוא מפתח ומקדם, כולל הדרכים להעלאת קרנה ולהעמקת משמעותה. זאת משום שקורטהגן אינו רואה ברפלקציה תוסף חשוב לתהליך הכשרת מורים, אלא תפיסת עולם: יסוד מארגן שסביבו נרקם חלק משמעותי מהכשרת המורים.

הכשרת מורים ריאליסטית

הכשרת מורים ריאליסטית היא דגם הכשרה שפותח באוניברסיטת אוטרקט בתגובה לפרסומים שעסקו בתופעת ה-practice shock, שזכתה גם לכינוי "ריאליטי שוק" (הלם המציאות) (Voss & Kunter, 2020): בפרסומים הללו הובאו דיווחים של מורים מתחילים על קשיים רבים, ובעיקר על חוסר יכולת לנהל את הכיתות שלימדו. עוד הרבה לפני כן, מחקרים הראו שמורים מתחילים עשו מעט מאוד שימוש בתאוריה שלמדו במהלך הכשרתם למקצוע. שני מחקרים משפיעים שבחנו את תוצאות הכשרת המורים (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Widdén et al., 1998) הובילו למסקנה שאין כל ראייה מוצקה לכך שהכשרת מורים אכן מחוללת שינוי בכל הנוגע להתנהגות של מורה בכיתה.

קורטהגן ונייכטן (2022) טענו כי השימוש שעושים סטודנטים להוראה ומורים מתחילים בתאוריה הנלמדת במהלך ההכשרה גובר במידה ניכרת אם תוכנית ההכשרה בנויה באופן מחזורי משילוב בין לימודים תאורטיים לבין

התנסויות מעשיות, ואם הסטודנטים תופסים את הלימודים התאורטיים ככאלה המקדמים את ההתנסות בהוראה. רעיונות אלו היו התשתית לפיתוח הגישה הריאליסטית. לפי גישה זו, על הכשרת המורים להתבסס על עקרונות קונסטרוקטיביסטיים, ובמסגרתה מתכשרים להוראה מבנים ידע מתוך תהליכי רפלקציה בעקבות מצבים העולים מן ההתנסות. בהמשך לתהליכים אלו, הם לומדים גם ידע תאורטי המרחיב את נקודת המבט שלהם. כך, לדעת קורטהגן ונייכטן, הבניית הידע נוצרת מתוך אינטראקציה בין ידע מעשי שנחווה במהלך ההתנסות במסודות החינוך לבין ידע תאורטי שנלמד במסד ההכשרה. במסגרת תהליך זה, מכשירי המורים מסייעים לסטודנטים המתכשרים לתווך בין שני סוגי הידע באמצעות רפלקציות שהם עורכים באופן תדיר.

מה דורשת הכשרת מורים ריאליסטית ממכשירי המורים?

1. **תשומת לב וקשר אישי:** לפי גישה זו, חשוב שהסטודנט ירגיש שמכשיר המורים מכיר אותו ומודע לקשיים ולהעדפות שלו. איכות הקשר בין שני הצדדים משמעותית מאוד להתפתחות המקצועית.
2. **סבלנות ואמון:** הגישה הריאליסטית מחייבת הנחיה איטית והדרגתית, מתוך תוך אמונה מלאה בסטודנט ובתהליך.
3. **דו-שיח:** על מכשיר המורים ליצור ערוץ תקשורת ישיר עם הסטודנט, ולפתח דיאלוג מתמשך עימו. במסגרת דיאלוג כזה יכול מכשיר המורים להצביע גם על תוצרי למידה רצויים וגם על קריטריונים להערכה. דיאלוג פורה יכול להבהיר לסטודנט את מהות הדרישות ממנו וכיצד הן יכולות לקדם אותו, וכן לברר את מהות התמיכה שהוא יכול לקבל מהמנטור שלו.
4. **גמישות:** הכשרת מורים ריאליסטית דורשת ממכשירי המורים רמה גבוהה של גמישות, ואינה מאפשרת הצגה של מסגרת תאורטית קבועה מראש. אומנם דרושה תוכנית כללית של נושאים ומושגים שצריכים להילמד, אך חייבות להישמר פתיחות וגמישות לנושאים העולים במסגרת העבודה עם קבוצת הסטודנטים. על מכשירי המורים להגיב לנושאים ולחששות העולים בקבוצה; להתאים את תוכן השיעורים למה שהסטודנטים צריכים; ולהחזיק בידע תאורטי ובידע מעשי שיסייעו לסטודנטים להסתגל למגוון רחב של מצבים.
5. **יצירת התנסות מעשית מתאימה:** התאמת ההתנסות לשלבי הלמידה השונים היא מפתח ללמידה משמעותית ואפקטיבית. לכן לא כדאי לדלג על שלבים ולשלוח את הסטודנטים מוקדם מדי להוראת כיתה שלמה, אלא לבנות את ההתנסות באופן מדורג. כדי לבנות בסיס מקצועי יציב וטוב בקרב סטודנטים להוראה, חשוב שילמדו לחשוב על תהליכי למידה ועל דרכים לתמוך באופן מיטבי בתהליכים אלו לפני העיסוק בנושאים כמו ניהול כיתה. כדאי אפוא ליצור מצבי הוראה פשוטים כמו הדרכה של "אחד על אחד" או לימוד עמיתים לפני היציאה להתנסות בהוראה מול כיתה שלמה.

חלק ב

מתי ואיך נכון לערוך רפלקציה?

התפיסה של קורטהגן לגבי תהליכי רפלקציה ממשיכה במהותה תפיסות קודמות המתייחסות ל-*reflection in action*. היה זה דיואי שדיבר על חשיבותם של תהליכים רפלקטיביים בחינוך וטען כי חשיבה רפלקטיבית קשורה למצב של בלבול, היסוס או קושי מנטלי שבמסגרתו נוצרת חשיבה. בניסיון למצוא פיתרון לבלבול ולספק, מתחיל האדם לחפש, לערער ולחקור את פעולותיו. בספרות הפסיכו-חינוכית הוצעו מודלים רבים להצגת התפקודים המנטליים המציינים תהליכי רפלקציה באופן כללי וכאלו הקשורים להוראה רפלקטיבית באופן מיוחד. לעומת רוב החוקרים שמציגים את ההוראה הרפלקטיבית מבלי לקשור אותה לאידאולוגיה חינוכית מסוימת, יש אחרים ובראשם דונלד שון (Schon, 1987, 1988), הרואים את ההוראה הרפלקטיבית כקשורה בקשר בל ינתק ללמידה קונסטרוקטיבית וככזו שכרוכה באידאולוגיה חינוכית מסוימת המגדירה את יעדי החינוך ותפקידי בית הספר בכיוון מסוים. קורטהגן ממשיך מגמה זו כשהוא מדבר על הכשרת מורים מבוססת רפלקציה. מקור המונח "רפלקציה" הוא הסתכלות לאחור, לדברים שקרו בעבר, אך שון וכמהוה גם קורטהגן, רואים את הרפלקציה כגלומה בעשייה בהווה, תוך כדי הפעולה (*reflection in action*).

מתי ואיך ללמד רפלקציה?

קורטהגן יוצא מנקודת הנחה שללמד וללמוד לערוך רפלקציה זו משימה מאתגרת. לעתים קרובות עולה תחושה שרפלקציות שסטודנטים עורכים הן מאולצות ושטחיות. קורטהגן סבור שאחת הסיבות לכך היא שסטודנטים לא תמיד מבינים מה מהות הרפלקציה ומדוע עליהם לערוך אותה. מתוך כך הם מפתחים התנגדות לתהליך הרפלקטיבי, ומתנסים בו רק כדי לצאת ידי חובה. קורטהגן מאמין שאפשר לעשות זאת אחרת! לדבריו, המשמעות של פיתוח מיומנות רפלקטיבית היא שפיתוח כזה מחייב הדרגתיות ושכדאי להתחיל להתאמן עוד לפני שמתכשרים להוראה מתחילים ללמד כיתות שלמות. הוא מתייחס בהרחבה לזמן בו נכון לחשוף סטודנטים להוראה לנושא הרפלקציה ולדרך הנכונה לבקש מהם לערוך אחת. למשל, לא כדאי לבקש מסטודנט לערוך רפלקציה מיד לאחר התנסות ראשונה ומאתגרת בהוראת כיתה שלמה. במצב כזה, הסטודנט מוטרד ואולי אף מבוהל ומחפש תשובה או עצה מהירה ולא תהליך ארוך של הרהור וערעור. ניסיון להוביל אותו לתהליך רפלקטיבי עלול לעורר אצלו התנגדות ואף תסכול. הוא מבקש לעורר מוטיבציה בקרב סטודנטים ביחס לרפלקציות, ולכן מעוניין בשלב ראשון לגרום לסטודנטים להבין את הצורך בעריכת רפלקציה ואת התועלת שתצמח להם מכך. הוא מאמין שאי אפשר ללמוד רפלקציה באופן תאורטי אלא רק באופן מעשי.

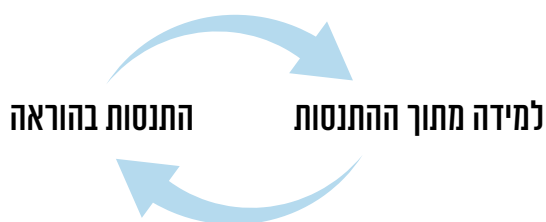
סיכום ביניים:

שלוש תובנות ביחס לעריכת רפלקציה:

1. לא מלמדים לערוך רפלקציה באופן תאורטי. ניגשים לנושא באמצעות התנסות משמעותית שגורמת לסטודנט לחוש צורך להתבונן עליה באופן מעמיק.
2. כשמבקשים מסטודנטים לערוך רפלקציה, נותנים את הדעת לשונות בין הסטודנטים ומתאימים להם את התהליך.
3. לוקחים בחשבון את הזמן הנכון לבקש מסטודנטים לערוך רפלקציה. פרקי זמן שבהם סטודנטים חווים לחץ רב, הם פרקי הזמן שאינם מתאימים להתחיל לערוך רפלקציות.

קורטהגן מתייחס להכשרת המורים הריאליסטית באוניברסיטת אוטרקט ומדגים כיצד נהגו שם לחשוף סטודנטים לעריכת רפלקציה. העקרונות המנחים היו למידת רפלקציה מתוך התנסות אמיתית, אך "מרוככת", לא כזו שמייצרת מתח רב:

1. סטודנט עורך התנסות "אחד על אחד" עם תלמיד ותיעד אותה בווידאו (בהסכמה כתובה מראש של התלמיד ושל הוריו).
2. על סמך התיעוד, הסטודנט כותב דוח שבו הוא מתאר את החוויה שהוא עבר בהתנסות, תוך התמקדות במה שעבד ומה שפחות.
3. על סמך הדוחות, מתקיימים 2-4 מפגשי שיקוף של שלושה סטודנטים שמשקפים אחד לשני מה עבר עליהם בהתנסות.
4. בעקבות מפגשי השיקוף מתקיימים מפגשים של שלושת הסטודנטים עם מנטור.
5. לאחר מספר שיעורי התנסות מתקיים מפגש של קבוצה גדולה יותר של סטודנטים (10-20) עם מכשירי מורים, ובה דנים יחד בנושאים שעולים בתהליכי הרפלקציה. במפגשים אלו מתבקשים מכשירי המורים להרחיב את המבט ומקשרים בין הנושאים שעלו לבין ידע מעשי שנלמד (t) או ידע תאורטי שנלמד (T). כך מציע קורטהגן לחבר באמצעות תהליכים רפלקטיביים בין התנסות, ידע מעשי וידע תאורטי.
6. אם הפורמט של היועצות בצוות מתאים לסטודנטים הלוקחים בו חלק, אפשר כבר בשלב זה להציג להם תרשים פשוט:

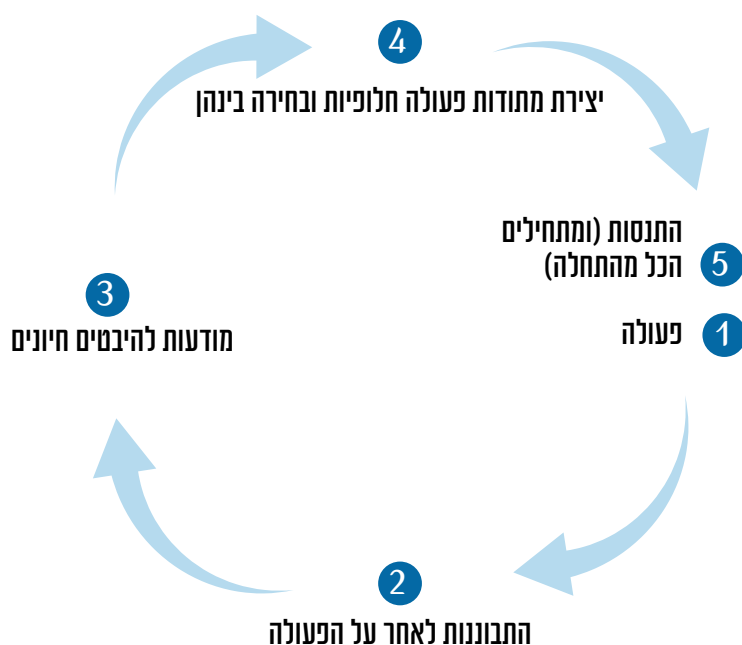


7. מתקיים מפגש משותף ובמרכזו דיון פתוח: מה הדרך הטובה ביותר ללמוד מתוך ההתנסות? מתוך הדיון מחלצים תובנות באשר לאופני למידה שונים והתאמתם להכשרה להוראה. בשלב זה, אפשר להתייחס למושג "רפלקציה".

עקרונות הרפלקציה לפי קורטהגן

לפי קורטהגן, הרפלקציה הנהוגה בקרב מורים ומתכשרים להוראה נוטה להיות רפלקציה מכוונת פעולה (מה עליי בפעם הבאה לנוכח מה שעשיתי הפעם?). הוא מאמין שרפלקציה בתחום ההוראה והחינוך צריכה להיות רפלקציה מכוונת משמעות (הבנה עמוקה של מה בדיוק קרה ומדוע?). הוא מזהיר מפני מצב שבו תהליכי רפלקציה הופכים לתהליכים טכניים. כדי לקדם את תהליך ה-Reflection in Action, הוא פיתח מודל מעגלי שאותו הוא מכנה ALACT.

מספר השלב	שם השלב באנגלית	בעברית	שאלה מובילה
1	Action	פעולה, סיטואציה מסוימת	
2	Looking back on the experience	התבוננות לאחר על הפעולה	מה קרה?
3	Awareness of essential aspects	מודעות להיבטים חיוניים	מה היה חשוב בסיטואציה? לאיזו תופעה רחבה יותר זה מתקשר?
4	Creating alternative method of action and making a choice	יצירת מתודות פעולה חלופיות ובחירה ביניהן	מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה?
5	Trial	התנסות נוספת על סמך התבוננות	מה התחדש הפעם?



מודל ALACT הוא מודל מתפתח בעל כמה רבדים. ככל שצוברים ניסיון ומפתחים מיומנות, אפשר להעמיק בו יותר. מורים ומתכשרים להוראה מתבקשים להיזכר בשיעור שהעבירו ולהתמקד בקטע מסוים ממנו שהותיר עליהם רושם כי היה מאתגר במיוחד, מוצלח במיוחד, מעורר מחשבה וכו' (1). לאחר מכן עליהם להתבונן לאחר על הפעולה (2). המטרה היא לבחון את הפעולה באופן רחב – מה בדיוק קרה? מה היה ההקשר? קורטהגן מזהיר בשלב זה מ"ראיית מנהרה", כלומר מהתבוננות שמדגישה רק את הדברים הפחות טובים שקרו. הוא טוען שבכך עלולה להיחסם הרפלקציה המקיפה והמעמיקה. בהמשך קורטהגן מעבה את שלב 2 ומציע כלים לצורך כך (ראו בהמשך: תשע התיבות). השלב הבא הוא מודעות להיבטים חיוניים (3), כלומר התעמקות בחוויה שעליה עורכים רפלקציה. קורטהגן מדגיש את השלב הזה וטוען כי לעתים קרובות כשעורכים רפלקציה מכוונת פעולה, יש נטייה לדלג עליו ולקפוץ משלב 2 לשלב 4. במהלך שלב 3 אנו אמורים כבר להבין מדוע השיעור היה מוצלח או מדוע היתה בעיה. כשעוברים לשלב הבא (4), אפשר כבר להתחיל לחשוב על ההתנסות הבאה. גם כאן קורטהגן מזהיר מקפיצות מהירות מדי למסקנות. בין שלב 3 לשלב 4 הוא מציע לבחון ידע תאורטי (Capital T) וידע מעשי (Little t) שישלים את ההתנסות ויסייע לדייק אותה לקראת הפעם הבאה. במהלך ההכשרה להוראה, זה שלב שבו נוכחות של מנטור יכולה להיות מועילה מאוד. בשלב (5) מתנסים שוב, הפעם לאור העיבוד שנערך במסגרת התהליך הרפלקטיבי. שלב 5 יכול להיות גם שלב 1 של מהלך רפלקציה חדש.

חלק ג

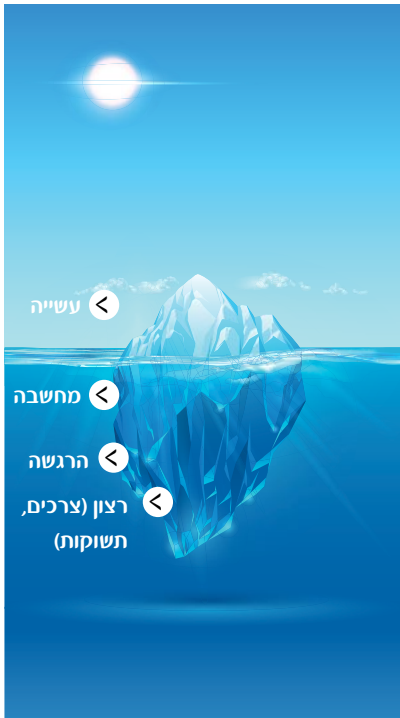
מה תפקיד מכשירי המורים בתהליך?

קורטהגן ממליץ להציג לסטודנטים את מודל ה-ALACT רק אחרי שהתנסו במהלכי רפלקציה כמתואר למעלה. אחת הדרכים להציג את המודל היא באמצעות שיח עם סטודנטים על תהליכי הרפלקציה שהם ערכו בעקבות התנסויות "אחד על אחד" או בעקבות שיעורים שהעבירו לעמיתיהם. מכשירי המורים מצייר את המודל המעגלי על הלוח ולצדו את תשובות הסטודנטים ביחס לשאלה: כיצד אתם נוהגים לערוך רפלקציה? הוא ממקם את התשובות לצד הנקודות השונות במעגל ומראה לסטודנטים שגם אם עד עכשיו הם לא הכירו את מודל ALACT, הם בעצם כבר התנסו בחלקים נרחבים ממנו.

בעזרת מכשירי מורים, אפשר להתנסות במודל בתנאי מעבדה. מבקשים מסטודנט להעביר שיעור קצר לעמיתיו. לאחר העברת השיעור, הסטודנט עורך רפלקציה בעל-פה. מכשירי המורים נוכח ומסייע לסטודנט לבחון יחד – האם ערך רפלקציה על-פי מודל ALACT? האם התעכב על שלב 3 או דילג משלב 2 לשלב 4? אם אכן דילג, כדאי לקיים על כך דיון ולהבין שההשתהות בשלב 3 היא אחת מנקודות הייחוד של המודל. היא מחדדת את ההבדל בין רפלקציה מכוונת משמעות לרפלקציה מכוונת פעולה. אחד התפקידים המרכזיים של מכשירי המורים הוא לסייע לסטודנטים להתעכב על שלב 3 (מודעות להיבטים חינוכיים) ולחקור לעומק את ההתנסות. זה השלב שבו קורטהגן מציע לקשר למה שעלה מהרפלקציה ידע מעשי (t) ולעתים גם ידע תאורטי (T).

פדגוגיה של הנשרת מורים ראיסטית - המלצות למכשירי מורים

1. ודאו שלסטודנטים יהיו התנסויות מעשיות רלוונטיות - תחילה רצוי לבחור במצבים שאינם מורכבים מדי, כאלו שלא יציפו דאגות הישרדותיות.
2. השתמשו בדאגות שעולות אצל סטודנטים במהלך ההתנסויות כפלטפורמה לעריכת רפלקציה. עזרו להם לזקק נקודות מטרידות שחוזרות על עצמן כבסיס לרפלקציה.
3. זמנו מצבים שבהם הסטודנטים יוכלו לדבר על חששותיהם זה עם זה, בקבוצות קטנות. כך הם יוכלו לתמוך זה בזה וללמוד יחד.
4. הוסיפו ידע מעשי. קשרו אותו לנושאים שעולים בשיח של הסטודנטים עצמם. חכו עם תאוריות גדולות יותר להמשך.
5. קחו לעצמכם תפקיד של מדריכים במסע הגילוי של הסטודנטים. סייעו להם בהבניית הידע.
6. עזרו לסטודנטים להיחשף לתאוריה באופן הדרגתי ומתוך הקשר. במסגרת הגישה הראליסטית התאוריה נבנית בהדרגה, מתוך מה שמעלים הסטודנטים עצמם. עליה להיות פשוטה ואפשרית ליישום בשטח. רק בשלבים מאוחרים יותר אפשר יהיה להרחיב את היריעה.
7. אמצו גישה מובחנת. אפשרו לכל סטודנט להתקדם לפי השלב בו הוא נמצא ביחס לפעילות הרפלקטיבית. אם תדרשו מסטודנט מיומן ברפלקציה לחזור שוב ושוב על שלבים ראשוניים, זה ישיא עליו את התהליך. לעומת זאת, אם תבקשו מסטודנט לדלג על שלבים ולערוך מיד תרגילים מורכבים, הוא עלול להיות מאוד מתוסכל.



כלי אפקטיבי שבו קורטהגן מציע לעשות שימוש בין שלב 2 לשלב 3 כדי להעמיק את הרפלקציה מכונה "תשע התיבות". מכשירי מורים יכולים לסייע לסטודנטים במידה משמעותית בשימוש בכלי זה. בעזרת תשע התיבות ההתבוננות אחורה על הפעולה הופכת לעשירה יותר – איזו השפעה היתה למורה (או לסטודנט להוראה) על המצב ואיזו השפעה היתה לאחרים (התלמידים)?

הרעיון של "תשע התיבות" נשען על מודל ה"קרחון". במרכז ניצבת קריאה להתבונן בדברים מנקודת מבט רחבה ומזוויות שונות. חלק ניכר מהמתרחש בכיתה אינו רק תוצאה של היגיון, אלא גם של מחשבות, רגשות ורצונות של המורה/ הסטודנט, אך לא רק שלו. בעזרת תשע התיבות מוזמן עורך הרפלקציה לחקור את העשייה, המחשבות, ההרגשות והרצונות שלו ושל נמעניו למעשה ההוראה – התלמידים.

מורים בכיתה אינם יכולים לבחון ישירות את המחשבות, הרגשות והרצונות של תלמידיהם, אלא רק את אופן ההתנהגות והעשייה שלהם הגלוי לעין (החלק הגלוי של הקרחון). לפי קורטהגן, בעזרת רפלקציה משמעותית ומתמשכת יכולים מורים ומתכשרים להוראה לפתח מודעות ולהיטיב להבין את מקורן של התנהגויות שונות ומתוך כך, ללמוד על החלקים העמוקים יותר, שאינם גלויים לעין.

	באיזה הקשר התרחש המעשה?		0
5	מה התלמידים עשו?	מה עשיתי?	1
6	מה התלמידים חשבו?	מה חשבתי?	2
7	איך התלמידים הרגישו?	איך התרגשתי?	3
8	מה התלמידים רצו?	מה רציתי?	4

השאלות בצד הימני של הטבלה מתייחסות לעורך הרפלקציה עצמו. לעומת זאת, כדי לנסות לענות על השאלות בצד השמאלי של הטבלה, הוא נדרש לנסות להיכנס לנעלי התלמידים ולהעמיק את ההבנה לגבי הצד שלהם. הוא לא ידע לענות לאשורן על השאלות מה התלמידים חשבו, הרגישו או רצו, אך סביר להניח ששאלת השאלות הללו תעלה למודעות את הצד שלהם. יש לקוות שהיא תגרום לו להקדיש תשומת לב לאספקטים אלו גם במהלך ההתנסות הבאה. במקרים מסוימים יכול המורה / המתכשר להוראה אף לשאול תלמידים שאלות ביחס לאספקטים אלו.

כשעונים על השאלות בכל אחת מהתיבות (ומתייחסים כמובן גם להקשר שבו התרחשה ההתנסות, בתיבה 0), אפשר לעיתים קרובות להבחין בחוסר התאמה ובפערים בין הצד הימני לבין הצד השמאלי בטבלה. אפשר גם למצוא חוסר התאמה בצד הימני עצמו – פער בין מה שעורך הרפלקציה רצה לעשות לבין מה שעשה בפועל.

המענה על השאלות מוביל את עורך הרפלקציה משלב 2 לשלב 3. כשעורכים רפלקציה על שיעור מוצלח, מתברר ברוב המקרים כי קיימת התאמה בתשובות לשאלות בשני צדי הטבלה.

בשלב זה של הרפלקציה מתברר בדרך כלל שההיבט המשמעותי של הסיטואציה הוא נושא מוכר שאף נחקר. בשלב זה יכול מכשיר המורים להזכיר לסטודנטים שכבר דובר על מצב דומה ואף להפנות אותם למחקר כתוב שעסק בנושא זה.

לסיכום, במהלך שלב 3 מתברר מדוע שיעור מסוים (או קטע ממנו) היה מוצלח או מאתגר. ברגע שמבינים את ההיבטים המשמעותיים שהשפיעו על התוצאה, אפשר להתחיל לחשוב מה כדאי לשנות (או לשמר) בהמשך. זה מה שאמור לקרות בשלב 4. בשלב זה, עורך הרפלקציה אמור להיות מסוגל לענות על השאלה: מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה? כאן כדאי שמכשיר המורים יתייחס שוב לידע מעשי או ידע תאורטי שקשור לסיטואציה.

שלב 5 מתרחש כאשר סטודנטים להוראה בוחרים לנקוט בגישה חדשה בעקבות התהליך הרפלקטיבי ומנסים ליישם אותה בפועל. במצב אידאלי, שלב 5 ישמש כשלב 1 של מחזור רפלקציה חדש, מה שהופך את מודל ה-ALACT למודל ספירלי.

תיבת 0

חשוב להקדיש תשומת לב מיוחדת גם לתיבה עליונה המסומנת כתיבה 0. במרכז עומדת השאלה: באיזה הקשר התרחשה הסיטואציה שבמרכז הרפלקציה? סיטואציות חינוכיות תמיד מושפעות מגורמים סביבתיים, וזה המקום להתייחס אליהם. כך למשל, ההתנהגות ויכולת הלמידה של תלמידים אחרי שיעור ספורט לא תהיה דומה ליכולות שלהם בתחילת יום לימודים. התרחשות משמעותית בהפסקה עשויה להשפיע גם היא על המהלך הדברים וכד'. חשוב לקחת בחשבון את ההקשר של הסיטואציה כשעורכים רפלקציה. חשוב לקחת בחשבון את אופי בית הספר, אופי הכיתה, סוג השיעור, זמן השיעור וכד'.

הוספת "תשע התיבות" מעמיקה את הרפלקציה ומוסיפה שאלות לטבלה ששרטטנו קודם:

מספר השלב	השלב	שאלה מובילה	שאלות נוספות (בעקבות תשע התיבות)
1	פעולה, סיטואציה מסוימת		
2	התבוננות לאחר על הפעולה	מה קרה?	מה עשיתי? מה חשבתי? מה רציתי? מה התלמידים עשו? מה חשבתי שהם חושבים, מרגישים, רוצים? איך השפיע ההקשר על כל ההיבטים הללו?
3	מודעות להיבטים חינויים	מה היה חשוב בסיטואציה? מדוע בחרתי דווקא בה?	באיזה אופן קשורות התשובות לשאלות הקודמות זו לזו? האם יש התאמה בין התשובות לגבי עצמי לבין התשובות לגבי התלמידים? מה המהות של מה שגיליתי במהלך המענה על השאלות? האם אפשר לקשר בין מהות זו לבין ידע מעשי או תאורטי?
4	יצירת מתודות פעולה חלופיות ובחירה ביניהן	מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה?	אילו חלופות אני מכירה? מה היתרונות של חלופות אלו? מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה?
5	התנסות נוספת על סמך התובנות	מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה?	מה רציתי להשיג? לאילו דברים רציתי להקדיש תשומת לב? מה רציתי לנסות לעשות?

סטודנטים ומורים חדשים עסוקים לרוב בעיקר ב"ניסיונות הישרדות" בכיתה. זה עלול להוביל לתוצאות בעייתיות. רפלקציה מכוונת משמעות עשויה לסייע לגבש גישה מבוססת התואמת סיטואציות אמיתיות שבהן נתקלו בהתנסויות.

השונות. מכשירי מורים מיומנים הם נדבך קריטי בהצלחת התהליך. היכולת להוביל תהליכי רפלקציה עמוקים דורשת באופן טבעי ממכשירי מורים ידע תאורטי ומעשי וכן מיומנויות מתודיות, אבל זה לכשעצמו אינו מספיק. כדי לעשות זאת כהלכה יש לצבור ניסיון וליצור קשר טוב עם הסטודנטים. בנוסף, חשוב שגם מכשירי מורים יערכו רפלקציות וישכללו את מיומנות הרפלקציה שלהם עצמם.

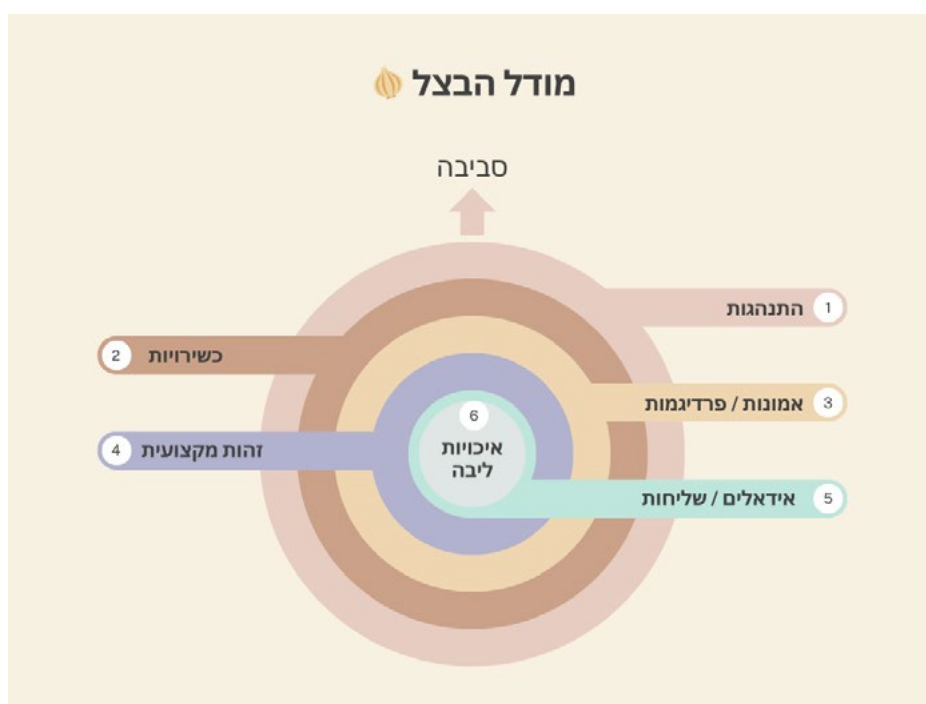
קורטהגן מספר על מכשירי מורים, שמשתפים עם סטודנטים דוחות רפלקציה שלהם עצמם, ומנתחים אותם יחד כדי לחשוף את שלבי הרפלקציה ואת החשיבה שמאחוריהם. בצורה כזו של מודלינג הם מעמיקים את ההבנה של הסטודנטים לגבי מהלך הרפלקציה והצורך החיוני בה.

חלק ד

איכויות הליבה ומודל הבצל

בשלב מתקדמים אפשר להעמיק את הרפלקציה, להפוך אותה לאישית יותר, ולהסתייע בה כדי לגבש זהות אישית ומקצועית של מורה. זאת באמצעות הפניית הזרקור לאיכויות הליבה של המתכשר להוראה.

קורטהגן מפריד בין איכויות ליבה (core qualities) לבין כשירויות (competencies). לעומת הכשירויות, הניתנות לפיתוח תוך כדי ההכשרה להוראה, איכויות הליבה הן "הצידה" שאיתה מגיעים המתכשרים להוראה. לדעתו, באמצעות התהליכים הרפלקטיביים, מכשירי מורים יכולים לסייע לסטודנטים לחשוף את איכויות הליבה שלהם ולהבין כיצד אפשר להשתמש בהן לשכלול יכולות ההוראה. קורטהגן ממליץ לחשוף את איכויות הליבה באמצעות מודל הבצל:



השכבה החיצונית ביותר היא הסביבה שהמתכשר להוראה פועל בה: מיקום בית הספר, סוג בית הספר, מאפייני הכיתה, המורים המנוסים שהוא עובד איתם וכיוצא באלה.

1. השכבה הבאה, שכבר נכללת במערכת העיגולים, היא התנהגות: התנהגותו של המתכשר להוראה בסביבה שהוא פועל בה; רפרטואר ההתנהגויות במהלך שיעור הוא רחב. שאלת המפתח כאן היא: מה אתה עושה כש...?
2. כשירויות: הכשירויות של המתכשר להוראה אמורות להתפתח בהתמדה במהלך ההכשרה. הן פועל יוצא של מיומנויות פדגוגיות, היכרות עם תחום הדעת שעליו ללמד וכן הלאה. זו השכבה הראשונה שלא בהכרח אפשר לראות בהתבוננות מבחוץ. שאלת המפתח כאן היא: מה אתה מסוגל לעשות?
3. אמונות: כאן נכנסות לתמונה אמונות שונות של המתכשר להוראה באשר לעצמו, באשר לתחום הדעת שהוא מלמד ובאשר לתלמידים שלו. אין הכוונה כאן לאמונות דתיות - אלה יגיעו בשלב מאוחר יותר. שאלת המפתח כאן היא: במה אתה מאמין (בהקשר של סיטואציה מסוימת)?
4. זהות מקצועית: הכוונה כאן היא לדימוי העצמי המקצועי שמתכשרים להוראה מפתחים (למשל: אני אחד שמסתדר טוב עם תלמידים, אני אחד שלא יודע להסביר רעיונות מורכבים). שאלת המפתח כאן היא: איך אתה רואה את עצמך ואת תפקידך המקצועי?
5. אידאליים, מטרה: כאן הכוונה היא לחשוף מוטיבציות פנימיות סביב הערכים והאידאליים שהובילו אדם לבחור בהוראה. בשכבה זו יכולות להיכנס לתמונה גם אמונות דתיות - אם יש להן קשר לבחירה בהוראה. שאלת המפתח היא: מה מעורר בך השראה בהתכשרות להוראה?

6. איכויות הליבה: הליבה של מודל הבצל נועדה לחשוף מה הופך אדם לייחודי. כאן אנו מאתרים את איכויות הליבה של כל אחד. הכוונה היא לתכונות אישיות חיוביות שאדם מפתח לאורך חייו, עוד לפני שהגיע ללימודי ההוראה: סבלנות, נחישות, כנות, אומץ, גמישות, אופטימיות ועוד. חשיפת איכויות הליבה יכולה לסייע למתכשר להוראה למצוא את נקודות החוזק שלו, ולהעניק לו עוגן שיוכל תמיד לחזור אליו. המטרה היא לסייע למתכשרים להוראה להבין כיצד יוכלו להשתמש באיכויות הליבה שלהם במהלך עבודתם, גם כשהם נתקלים במצבים מורכבים. שאלת המפתח כאן היא: מהן איכויות הליבה שלך?

כל שכבות הבצל מתקשרות זו לזו. השכבות החיצוניות מסייעות להעמיק ולחשוף את הפנימיות, ואילו הפנימיות משפיעות על החיצוניות. הזהות המקצועית של מתכשר להוראה, כמו זו של מורה, מושפעת מהאידיאלים ומאיכויות הליבה שלו.

קורטהגן מציע תרגילים שונים שנועדו לסייע למתכשרים להוראה לגלות מהן איכויות הליבה שלהם. התרגילים יכולים להתבצע בסיוע מכשיר מורים או בסיוע עמיתים. לאחר שסטודנטים מכירים את מודל הבצל ויודעים לענות על השאלות שהוא מזמן, הם יכולים להעמיק את הרפלקציה למה שקורטהגן מכנה רפלקציה עמוקה Core Reflection.

מכשיר מורים מנוסה יכול להנחות את רפלקציית הליבה ולסייע לסטודנט לשים לב למכשולים הפנימיים, הממלאים תפקיד משמעותי מאוד בהתנסות. התנסות בעייתית יכולה להיות נקודת מוצא להתמודדות עם מכשולים פנימיים באמצעות מהלך של רפלקציית ליבה. עם זאת, חשוב להקפיד שמהלך זה לא יהפוך לכבד ושלילי, כזה המתמקד אך ורק בהיבטים שליליים. רצוי להגיע מהר ככל האפשר לחשיפת איכויות הליבה שיוכלו לסייע לסטודנט בהמשך לגבש פעולות חלופיות יעילות המבוססות על נקודות החוזק שלו, על הפוטנציאל הפנימי שלו. באופן זה, מכשיר המורים יכול לסייע לסטודנט להבין שחלק מהכלים שיוכל להשתמש בהם מצויים בו עצמו.

רפלקציית ליבה ממוקדת בכוחו של האדם ובהתגברותו על מכשולים פנימיים. כן היא עשויה לעורר מוטיבציה בקרב מתכשרים להוראה. ייתכן שמהלך זה אף עשוי לעודד סטודנטים להעביר בהמשך גם לתלמידיהם את העקרונות של רפלקציית הליבה ככלי להתמודדות עם קשיים ולפיתוח דימוי עצמי חיובי.

הוספת "מודל הבצל" מעמיקה את הרפלקציה, ומוסיפה שאלות לטבלה ששרטטנו קודם:

מספר השלב	השלב	שאלה מובילה	שאלות נוספות (במסגרת רפלקציית ליבה)
1	פעולה, סיטואציה מסוימת		מה הייתה הבעיה שנתקלת בה?
2	התבוננות לאחר על הפעולה	מה קרה?	ביחס לאידאל: מה רצית שיקרה? מה הייתה השאיפה שלך? ביחס לאיכויות ליבה: לאיזו איכות ליבה אתה מודע?
3	מודעות להיבטים חיוניים	מה היה חשוב בסיטואציה?	התבוננות במכשול: כיצד הגבלת או חסמת את עצמך?
4	יצירת מתודות פעולה חלופיות ובחירה ביניהן	מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה?	שימוש בפוטנציאל הליבה: כיצד תוכל לרתום את פוטנציאל הליבה שלך ולהסיר באמצעותו את המכשולים והחסמים?
5	התנסות נוספת על סמך התובנות	מה בכוונתי לעשות בפעם הבאה?	איזו גישה חדשה תנסה לנקוט הפעם?

שילוב רפלקציה בהוראה היום-יומית

המטרה היא שעם סיום הכשרת המורים והכניסה לסטאז', פרחי הוראה ישלבו את סוגי הרפלקציה השונים בעבודתם וישתמשו בהם באופן תדיר. גם בשלבי ההוראה הראשונים, כדאי שיעזרו במנחה כדי לעשות זאת. בשלב זה, רפלקציה כבר אינה אמורה להיות תוספת או מטלה, אלא חלק חשוב בשגרת ההוראה, חלק אינטגרלי מארגז הכלים החינוכי. המטרה היא שמורים יערכו רפלקציה אחרי שיעורים, אחרי מפגשי הנחיה ואפילו אחרי פגישות צוות.

בשלב זה, מעגל הרפלקציה יכול להיראות כך:

