

יוזמה חינוכית לטיפוח חשיבה רפלקטיבית בקרב פרחי הוראה רוידה אבו ראס



תקציר

מאמר זה מציג יוזמה שנועדה לבחון את יעילותן של האסטרטגיות ושל השיטות המשמשות לטיפוח חשיבה רפלקטיבית בקרב סטודנטיות ערביות להוראת אנגלית כשפה זרה. הן מעדיפות גישות מוכנות מראש על פני נטילת סיכונים תוך כדי ניסוי וטעייה. הן מעדיפות קבלת "מרשם" והכתבה על פני ייעוץ. ניתוח הטקסטים הרפלקטיביים מראה שיפור קל ביכולות הרפלקציה של הסטודנטיות. טיפוח יכולת רפלקטיבית מחייב התנסות מתמשכת בהוראה ובחשיבה רפלקטיבית.

מילות מפתח: חלופות, יכולות רפלקטיביות, משוב עצמי

מבוא

היוזמה המוצגת במאמר נועדה לבדוק את היכולת הרפלקטיבית של פרחי הוראה ערביות מוסלמיות במכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללה האקדמית בית ברל וכן את יעילותן של האסטרטגיות והשיטות המשמשות לטיפוח יכולת רפלקטיבית במתן ייעוץ פדגוגי בהכשרת סטודנטיות ערביות להוראת אנגלית כשפה זרה. המשמעות של יכולת רפלקטיבית היא חשיבה על פעולות שנעשו, ניתוח אמונות, ערכים וידע על חוויות ומציאת פתרונות חלופיים (Whitton et al., 2004). היוזמה בודקת את הצורך של המתכשרות להוראה לבחון את עבודתן, להעריך את הניסיונות שלהן, להצביע על נקודות חוזק וחולשה ולהציע חלופות לשיפור ההוראה בכיתות.

הפעלת היוזמה לוותה במעקב שכלל שיטות איכותניות כמו ניתוח של רישום תצפיות וטקסטים רפלקטיביים. הנושא חשוב לי מאוד כמורת מורים וכסוכנת שינוי. משימה זו לא הייתה קלה כי היא כרוכה בעימות בין מערכת של אמונות קיימות לבין דגמים חלופיים שלהן והבניה מחדש של רעיונות ואמונות (Al-Issa, 2005; Emmanuel, 2005; Hill, 2004; Strakov'a, 2009; Wang & Odell, 2002; Zilberstein, 2003). זאת ועוד, מדובר בסטודנטיות שנוטות להאמין בדרך אחת בלבד ומעדיפות לקבל "מרשם" והכתבה על פני ניסוי מגוון של שיטות הוראה ופעילויות, הערכתן ומתן רפלקציה. יתר על כן, למרות חשיבות הנושא הוראת אנגלית כשפה זרה, מעט מאוד מחקרים נערכו כדי לבדוק השפעות של אמונות על תהליך של קבלת החלטות פדגוגיות בנוגע להוראת שפה שנייה או זרה. שאלת המעקב נועדה לבחון את ההשפעה של האסטרטגיות והשיטות המשמשות לטיפוח חשיבה רפלקטיבית בקרב סטודנטיות ערביות במוסד להכשרת מורים במדינת ישראל להוראה.



תפקיד המדריך הפדגוגי

מדריכים פדגוגיים נתפסים בדרך כלל כבעלי סמכות המכתיבים לפרחי ההוראה מה לעשות, ופרחי ההוראה נדרשים להקשיב, לפעמים להביע את דעתם, אך עליהם לקבל את ה"מרשמים" של המדריכים (Gebhard, 1997). בחברות מודרניות התפקידים של המדריכים הפדגוגיים ופרחי ההוראה משתנים, מאחר שלמידה והוראה נחשבות לתהליך שנמשך כל החיים, והוא כולל חוויות של ניסוי, טעייה וחקר (Al-Issa, 2005; Strakov'a, 2009). פרחי ההוראה נחשבים עצמאיים במחשבה וברפלקציה, והמדריכים הפדגוגיים משמשים יועצים בלבד (Farr, 2010). יש לציין שהפרספקטיבה העכשווית של הוראת אנגלית כשפה שנייה או זרה ממליצה על שימוש במגוון של שיטות הוראה ואסטרטגיות למידה (Richards, 1998; Richards & Farrell, 2005).

קינן ואחרים (2005) גורסים שהכשרת מורים דורשת מהיועצים הפדגוגיים לפתח את יכולות הרפלקציה של פרחי ההוראה. לכן היועצים הפדגוגיים העוסקים בהוראת שפות נחשבים לסייענים בתהליך של שינוי התפיסה בקרב פרחי ההוראה בכל הנוגע לאוטונומיה (Farr, 2010). כדי ליצור שינוי בתפיסת ההוראה היועצים הפדגוגיים משמשים מתווכים המנסים להשיג שינויים מחשבתיים ואישיותיים בקרב פרחי ההוראה באופן מתמשך. בחתירה אל השינויים הרצויים יש לזנוח את תפקיד הפיקוח של מורי המורים, ובמקומו יש להבנות תפקיד של הענקת תמיכה ומתן הזדמנויות להתנסויות ורפלקציה (Jarvis, 2006; Jarvis, Holford & Griffin, 2004; Richards & Farrel, 2005). כדי לעשות דברים כהלכה על המדריכים הפדגוגיים לקיים ישיבות לעתים קרובות עם המתמחים בהוראה. ישיבות אלה מוקדשות לניתוח מקרים ולעידוד פרחי ההוראה להתפתח הן מבחינה אישית והן מבחינה מקצועית. המטרה היא לחשוב לעומק על הכנת שיעורים ועל ביצוע בכיתה במטרה לעזור להם לחשוף דברים שלא חשבו עליהם קודם לכן ולפתח אצלם את יכולות הרפלקציה שלהם (Richards & Farrell, 2005).

על המדריך הפדגוגי להתנהג כמתווך שמנסה לשנות את התובנות של פרחי ההוראה במהלך ניסיונות מתמשכים. כדי להשיג מטרה זו עליו לוותר על התפקיד המסורתי של המדריך הפדגוגי ולהחליפו בתפקיד של תומך שמעודד התנסויות מרובות וחשיבה רפלקטיבית (Jarvis, 2006; Jarvis, Holford & Griffin, 2004; Richards & Farrell, 2005). על מנת להשיג את השינוי הפנימי הנדרש בקרב פרחי ההוראה בתכניות להכשרת מורים מצופה מהיועצים הפדגוגיים לתמוך בפרחי ההוראה בשלושה מישורים: במישור הנפשי, במישור המקצועי ובמישור הרפלקטיבי. התמיכה הנפשית מסייעת לסטודנטים להוראה להתמודד עם המציאות המפתיעה של מקצוע ההוראה (Wang & Odell, 2002). המישור המקצועי נוגע לידע וליכולות שפיתח הסטודנט להוראה במהלך שנות לימודיו בתכנית להכשרת מורים (עמנואל, 2005). על-פי זילברשטיין (2003), על היועץ הפדגוגי להציג לפרחי ההוראה אמות מידה מקצועיות להוראה. אמות מידה אלה ישמשו אותם בכל

הנוגע להעברה של תוכני הוראה בנושא מסוים, לדרכי העברת התכנים לתלמידים, לחשיפה לשיטות לימוד שונות של התלמידים ולהיכרות עם גורמים חברתיים ואינטלקטואליים המשפיעים על הלמידה.

המישור השלישי, הרפלקטיבי, מתייחס לפיתוח של יכולות משוב והערכה בקרב פרחי ההוראה, הן לעצמם והן לתלמידים (עמנואל, 2005). פאר (Farr, 2010) הדגיש את חשיבות החשיבה הביקורתית והרפלקטיבית להכשרת מורים לעתיד מקצועי. על היועצים הפדגוגיים לסייע לפרחי ההוראה לפתח יכולות רפלקציה ליצירת משוב עצמי על התהליך שהם עוברים ועל הידע הפדגוגי שהם רוכשים (Cochran-Smith & Lytle, 1999) ובמיוחד בכל הנוגע להוראת שפה שנייה או זרה (Richards & Farrell, 2005).

פיתוח יכולות רפלקטיביות

חשיבה רפלקטיבית עוסקת בפעולות שנעשו כדי להעריך את חשיבותן ולחפש פתרונות או חלופות (Ferraro, 2000). כמו כן חשיבה רפלקטיבית מתייחסת לחוויות, לאתגרים ולעימות עם אמונות מושרשות וחזקות כדי למצוא פתרונות (Murray & Kujundzic, 2005). תהליך זה אינו קל, והוא מחייב את המורים לנסות מגוון של שיעורים וחוויות שמבוססות על התנסות ועל טעייה וחקר.

תפיסה או אמונה של מורים מורכבת מדעות, ממחשבות, מתפיסות ומפרספקטיבות שתמיד מושפעות מניסיון קודם של למידה (Al-Issa, 2005; Gebhard, 1997; Strakova'a, 2009) ומרקע תרבותי (Farr, 2010). זאת ועוד, ויטביק (Whitbeck, 2000), כפי שמצוטט אצל צ'ונג ואחרים (Chong et al., 2005), טוען שפרחי הוראה בכניסתם לתכנית להכשרת מורים מחזיקים בתפיסות פשוטות על פרופסיית ההוראה. עקב כך שינוי תפיסה בקרב פרחי הוראה הוא תהליך לא קל המחייב אותם לנסות מגוון של שיעורים וחוויות שמבוססות על התנסות ועל טעייה וחקר. לפי נוריני (Nooreiny, 2007), שבחן את טיפוח החשיבה הרפלקטיבית בעבודה המעשית בכתיבת משוב רפלקטיבי של 42 סטודנטים להוראה ממלזיה, 77% מהם הזכירו שמתן משוב רפלקטיבי סייע להם לחשוב על שיטות ההוראה שהשתמשו בהן, לאתר חומרים ולהשתמש בהם.

הפרספקטיבה המודרנית בתכניות להוראת אנגלית כשפה זרה היא חשיפת פרחי ההוראה למגוון של שיטות הוראה, פעילויות, אסטרטגיות של למידה וטכניקות שונות כדי ללמד אנגלית בצורה יעילה ולעזור לתלמידים ללמוד את השפה בהצלחה (Richard & Farrell, 2005). יתר על כן, מצופה מתכניות להכשרת מורים לתמוך בפרחי ההוראה, לעודד אותם לקחת סיכונים ולנסות מודלים שונים ודרכים מגוונות (Farr, 2010). חשוב אפוא לעודד את פרחי ההוראה להצביע על הצלחה ועל אי-הצלחה של שימוש באסטרטגיות, בפעילויות ובשיטות הוראה תוך כדי חשיבה רפלקטיבית (Strakov'a, 2009).



השפעת התרבות הערבית על יכולות הרפלקציה של פרחי ההוראה

על-פי הספרות המחקרית, לתרבות יש תפקיד חיוני בנוגע לדרך שבה הפרט ניגש לתהליך הלמידה. מקובל לחשוב "שתרבויות מציגות סדר עדיפויות ללמידה והוראה" (Farr, 2010: 7). באופן כללי סטודנטים ערבים מוסלמים מעדיפים שינון חומר ולמידה בעל-פה (Abu Rass, 2011; Al-Haj, 1996). אחדות האמונה גורמת לכך ששינון בעל-פה הוא אסטרטגיה שולטת בתרבות האקדמית בעולם הערבי (Abu Rass, 1997). הקוראן ודרשותיו של הנביא מוחמד הם ליבת תכנית הלימודים, והם מוצגים כאמת שאין בלתי. על כן הציפייה היא שהסטודנטים יזכרו בעל-פה חלקים מהקוראן ואת דרשותיו של הנביא מוחמד ושל משכילים מוסלמים. על-פי אבו ראס (1997), סטודנטים ערבים מעריכים מאוד העתקת תשובה נכונה מתוך הטקסט הכתוב. ממצאיה של אבו שמייס (Abu Shmais, 2003) תומכים בטענותיה של אבו ראס, באשר היא מציינת כי "ניתן לקשור את השימוש באסטרטגיות מסוימות לתרבות ולשיטת החינוך בפלסטין, שם עסוקים הסטודנטים בהצלחה במבחן ובמתן תשובה לשאלות הקשורות ישירות לחומר המופיע בספרי הלימוד שלהם" (Abu Shmais, 2003). זאת ועוד, הכיתות נמצאות בשליטה חזקה של המרצים והמרצות, ויש הערכה גבוהה להיבט של העברת החומר. אבו שמייס אף הוסיפה שהתלמידים השתמשו באסטרטגיה המאופיינת בשינון בעל-פה. ההעדפה היא ליחסי סמכות ושליטה על פני אימוץ תפיסה הרוואה בלמידה ובהוראה תהליך הנמשך לאורך כל החיים ומבוסס לא פעם על ניסוי וטעייה ועל חשיבה רפלקטיבית (Al-Issa, 2005). אף שהמסקנות של אבו שמייס ושל אל-איסה מתייחסות לעולם הערבי, מקובל לחשוב שהן רלוונטיות למשתתפי מחקר זה, ערבים מוסלמים אזרחי מדינת ישראל.

אף-על-פי שאזרחי מדינת ישראל הערבים חשופים לתרבות היהודית שהיא בעצם תרבות דמוקרטית מערבית ומושפעים ממנה, התרבות הערבית עדיין מסורתית באופייה הקולקטיבי (Abu Al-Haj, 1999; Eilam, 2002). ממצאי המחקר של אבו ראס (Abu Rass, 2011) הצביעו על אחידות אמונה שמשתקפת בקיטוב בחשיבה ובאוריינטציה קולקטיבית. למשל, המשתתפים במחקר אימצו דרך חשיבה אחת והרבו להשתמש במילה "אנחנו" במקום "אני" ובמילה "לנו" במקום "לי".

סטודנטים ערבים במוסדות להשכלה גבוהה אמנם נחשפים לתרבות הרוב, תרבות יהודית שהיא מערבית דמוקרטית ומעודדת אינדיבידואליזם, ביקורת וחשיבה רפלקטיבית (Azaiza & Ben-Ari, 1997), אך הם חיים למעשה בשני עולמות. מחד גיסא בתקופת הלימודים הם נחשפים, כאמור, לתרבות היהודית, ומאידך גיסא הם פועלים וחיים בתרבות שלהם, שמעודדת מסורת וקולקטיביזם (Eilam, 2002).

מקובל לחשוב שהחברה הערבית נשלטת על ידי התפיסה שמעדיפה מבנה שבטי חמולתי פטריארכלי (Haj-Yahia & Shor, 1995) שמדגיש ערכי משפחה כמו כבוד, ביטחון,

צייתנות וקונפורמיזם (Azaiza & Ben-Ari, 1997), כבוד המשפחה, כבוד לזקנים, מסורת ושליטה (Eilam, 2002). פיגאלי (Feghali, 1997), כפי שמצוטט אצל אבו ראס (Abu Rass, 2011), הזכיר "שהנאמנות היא למשפחה הגדולה על פני צרכי היחיד ומטרותיו" (עמ' 352). יתר על כן, החינוך של הבנות נוקשה יותר מחינוך הבנים שזוכים להזדמנויות רבות יותר של אינטראקציה עם העולם החיצוני ולאוטונומיה רבה יותר מההורים בהשוואה לחינוך הבנות (Eilam, 2002).

המורים בחברה הערבית בישראל נוטים להקפיד יותר על המסורת ואינם מעודדים "הבעת דעה, ביקורת, עמדות ליברליות או ויכוחים" (Eilam, 2002: 1660). אף-על-פי שהמבנה החברתי בחברה הערבית משתנה והולך תוך כדי מתן עדיפות לאינדיבידואליזם ולהישגיות אישית (Toren & Illiyan, 2008), האפיונים המסורתיים עדיין קיימים. מטענות אלה ומהוכחות שהציגו מחברים שונים עולה ההנחה שהתערבות התרבות בחינוך משפיעה על גישתם של סטודנטים וסטודנטיות ערבים להוראה, להכשרת מורים וללמידה בכלל. עקב השפעה תרבותית זו הסטודנטיות שלי מצפות שאציג להן דרכים מוכנות מראש להעברת שיעורים באופן יעיל. הן אינן מצפות כלל שאחשוף אותן לרעיונות שונים, לפעילויות מגוונות, לגישות ולמתודות חינוכיות חדשות הכוללות משחקים, שירים, סיפורים, צילומים, משחקי מחשב ולתכניות ללמידת אנגלית כשפה זרה באופן המעורר עניין.

תיאור היוזמה

כמדריכה פדגוגית בשנת הלימודים 2010-2011 (תשע"א) שרואה בעצמה סוכנת שינוי יזמית תכנית לפיתוח חשיבה רפלקטיבית בקרב פרחי הוראה ערביות. הסטודנטיות שהשתתפו ביוזמה היו בשנה השלישית ללימודיהן לתואר B.Ed. והתמחו בהוראת האנגלית כשפה זרה במכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללה האקדמית בית ברל. את הכשרתן המעשית הן קיבלו בהוראה בחטיבת ביניים בעיר ערבית במרכז הארץ. ליוויתי אותן בבית הספר בכל יום רביעי במשך חמש שעות. ליווי זה סיפק לי זמן רב יותר והעניק לי כוחות לעבוד עמן על פיתוח יכולות רפלקטיביות. כדי לשמור על אנונימיות בחרו לעצמן שש הסטודנטיות שמות בדויים: דאבול, נולה, זוזו, דובי, סאליס וקול.

כדי לפתח את החשיבה הרפלקטיבית שלהן התבקשו הסטודנטיות להגיש שלושה תלקיטים (פורטפוליו) (שכללו: א) מערכי שיעורים; ב) שלוש רפלקציות; ג) רישום תצפיות של הסטודנטיות על דרך הפעולה של המורה. כמו כן נדרשה מהן השתתפות פעילה בדיונים של ישיבת הצוות השבועית ובמפגשים אישיים. במערך כל שיעור יש ארבעה חלקים: תיאור תהליך השיעור, מטלה חלופית, הערכה עצמית ורפלקציה. בשלב המטלה החלופית התבקשו הסטודנטיות להכין פעילות או מטלה נוספת שישמשו אותן במקרי חירום. בחלק



הרפלקטיבי היה על הסטודנטיות להצביע על הפעילויות המוצלחות והמוצלחות פחות ולהציע איזו מהן יירצו לאמץ, אם ילמדו את השיעור שוב בעתיד. כאשר צפו הסטודנטיות זו בזו בכיתה או דרך המוניטור, הן נדרשו למלא כמה דוחות תצפית על דרך הפעולה של המורה ועל האינטראקציה בין התלמידים למורה. נוסף על כך, צולם שיעור של כל משתתפת ביוזמה. לאחר השיעור צפו המשתתפות בצילומי הווידאו למטרות רפלקציה. המורים לאנגלית בבית הספר, הסטודנטיות ואני (היועצת הפדגוגית) קיימנו פגישה בת שעה, ובה דנו בשיעורים שבהם צפינו, בביצוע ההוראה של הסטודנטיות ובנושאים אחרים שנוגעים להוראה בכלל ולהוראת אנגלית כשפה זרה בפרט. מפגשים אישיים נועדו לתמוך בסטודנטיות שלא התמודדו באופן מיטבי עם משימות ההוראה. כדי לבדוק את יעילות היוזמה נותחו תמלילי המפגשים, פרקי ההערכה העצמית והרפלקציה במערכי השיעורים ושלושת סוגי הטקסטים של הרפלקציה שנכללו בפורטפוליו. שאלת המעקב המחקרית שליוותה את היוזמה: איזו השפעה הייתה לשיטה זו על פיתוח יכולותיהן הרפלקטיביות של המתכשרות?

תוצאות

רישומי התצפית הצביעו על חוסר ויסות בעבודה תוך ביקורת עצמית ועל חוסר בחשיבה עצמאית. הסטודנטיות חיכו שהיועצת הפדגוגית תגיד להן מה לעשות בתחילת שנת הלימודים. היועצת חזרה והזכירה להן להכין לוח זמנים שבועי ולעקוב אחריו. כולן הצהירו בדרך זו או אחרת שכתבת רפלקציה נמצאה קשה אך יעילה. הן ניסו בעקביות להימנע מדיווח על אודות התנסויות מוצלחות פחות. הן היו הגנתיות מאוד בתחילת שנת הלימודים. בהדרגה הן החלו להעריך את השיעורים שלהן באופן אובייקטיבי תוך קיום שיח על חוויות מוצלחות יותר או פחות והנמקת הסיבות לכך. בחלוף הזמן הן גילו פתיחות והחלו לדווח על חוויות מספקות פחות, ללמוד מטעויות ולגוון את שיטות ההוראה שלהן.

ממפגשי הצוות עולה שהסטודנטיות לא רק הפגינו סולידריות וניסו לגבות זו את זו בעקביות, אלא אף הסתייגו מבקשת היועצת הפדגוגית לתת משוב ורפלקציה על שיעורים של אחרות בקבוצה. בסוף שנת הלימודים הן התחילו לגלות הבנה לכוונות שלי כיועצת פדגוגית שמנסה לעודד אותן ללמוד מניסיונות של אחרות. המטרה היא להעריך את ביצוע ההוראה, את סגנונות ההוראה, את הרעיונות ואת היכולות של החברות שלהן ולא לשפוט אותן.

ניתוח תוכן הרפלקציות מראה שיפור מסוים ביכולתן של שש הסטודנטיות לבצע רפלקציה על התנסותן בהוראה, אך היו הבדלים אינדיבידואליים ביניהן בנוגע לפיתוח היכולות הרפלקטיביות שלהן. דאבול ונולה שיפרו את יכולת הרפלקציה שלהן באופן

הטוב ביותר בקבוצה. שתיהן הצליחו לציין את הנקודות לשיפור ולשימור בחווייתן בתוך הרפלקציות, אך דאבול דורגה ראשונה.

דאבול, למשל, מילאה את פרקי ההערכה והרפלקציה במערכי השיעורים בעקביות מההתחלה ומנתה סיבות להערכה החיובית ולהערכה השלילית בהתנסותה. היא הייתה כנה וישירה בהתייחסותה למשמעות של דיון פתוח עם היועצת הפדגוגית, גישה שדרשה ממנה לעבוד קשה יותר.

זאת ועוד, היא חזרה והזכירה ברפלקציות ובמפגשי הצוות שלימוד של מקצוע ההוראה הוא תהליך. יתר על כן, ברפלקציה על הכנת מערך השיעור היא הצביעה לעתים על הצורך שלה להיות יצירתית יותר. הרפלקציה על אודות חוויה מוצלחת פחות הייתה חלק מהרפלקציה השנייה שלה: "ביום השני לימדתי דקדוק בכיתה זו, אותה כבר לימדתי בעבר. השיעור היה בסדר; הצלחתי ללמד את כל החוקים ונתתי הרבה דוגמאות לתלמידים. לימדתי את המסגרת בתוך ההקשר ובנוסף דנו בטקסט שעסק בנסיכה דיאנה. עם זאת, לא נהניתי מהשיעור; היה חסר עניין שהיה נוצר על ידי לימוד זמן עבר בדרך יצירתית יותר".

נולה, זוזו ודובי הראו שיפור מסוים במיומנויות הרפלקציה שלהן. בתחילת שנת הלימודים הן נזקקו לעידוד מצד היועצת הפדגוגית במילוי פרקי ההערכה והרפלקציה במערכי השיעורים. לקראת סוף שנת הלימודים הן מילאו אותם בעקביות והפכו אובייקטיביות יותר, והרפלקציה שלהן עסקה לא רק בפעילויות עצמן אלא גם בתגובות התלמידים ובמעורבותם. שלושתן הצליחו לפתח את מיומנויות ההערכה לשיעוריהן ואת הביקורת העצמית לביצוע שלהן בכיתה אולם במידה פחותה מדאבול. למשל נולה לא סיפקה די נימוקים להתפתחותה ולהתנסותה. היא חזרה והזכירה בשלוש הרפלקציות שההתנסות המעשית הייתה מאתגרת ללא כל פירוט או עיבוד נוסף. היא הוסיפה ואמרה שהיא מצפה לשפר את עמידתה מול הכיתה עם הזמן: "איש אינו מושלם וצריך ללמוד כל הזמן". בשלוש הרפלקציות שלהן הן הציגו הערות חיוביות ושליליות הנוגעות לעמידתן מול הכיתה. דובי פירטה יותר באשר לדרכי ההוראה ואימצה מחשבות חדשות מקורס הסמינר הדידקטי, כגון: עבודה קבוצתית, שימוש במשחקים ושילוב של קטעי שמע ווידאו. היא גם ציינה את החשיבות של הכנת המשימות החלופיות למקרי חירום וכיצד ניצלה פעם אחת הודות לכך. זוזו הסתמכה בתחילה על חוברות ההדרכה למורים (Teachers' Guide) הן בהכנת שיעורים והן בביצוע ההוראה בכיתה. ברפלקציה האחרונה היא ציינה כיצד שיפרה את האופן שבו היא מתכוננת לשיעורים ואת אופן עמידתה מול הכיתה על ידי רכישת דרכים שונות ללימוד אוצר מילים והעברת הוראות מדויקות.

סאלים וקול פיתחו את היכולת הרפלקטיבית שלהן בקבוצה במידה הפחותה ביותר. קול נשמעה פתוחה ונראה כי היא נכונה לקבל את הערות המורים המאמנים והיועצת הפדגוגית, אך בפועל היא לא השתפרה באופן ניכר. לדוגמה, הרפלקציות שלהן היו קצרות



מאוד וכמעט שלא כללו דבר בנוגע לתהליך שעברו. הן תמיד התעלמו משיחות שעסקו בשני נושאים חשובים: משימה חלופית ורפלקציה עצמית. הרציונליזציה של סאלים וקול לבחירת הפעילויות שלהן בכיתה אינה מספקת ואינה מפגינה עומק מחשבתי. קול פעלה בהגנתיות רבה בטענה שהתלמידים אינם משתפים פעולה. היא לא הראתה הבנה עמוקה למתרחש בכיתה ולהופעתה אף כי בדרך כלל הופעתה הייתה משביעת רצון, והאנגלית שבפיה לא רעה כלל. בהתאם לכך הרפלקציות של קול היו קצרות מאוד וכמעט שלא כללו דבר בנוגע לתהליך שעברה. היא עשתה רפלקציה רק בנוגע לניסיון החיובי שבו שילבה מקטע וידאו באחד משיעוריה, וצעד זה סייע לה לעורר את סקרנותם של התלמידים. ברפלקציה השנייה היא פירטה בנושא של קבלת ביקורת והזכירה חוויית הצלחה נוספת שבה שילבה קבוצת עבודה בשיעור. היא הזכירה את הצורך להיות מצוידת במידע רב יותר על התלמידים לפני המפגש עם. ברפלקציה השלישית הופיעו כמה משפטים בנוגע ליחס החיובי שלה לעבודה המעשית בשנה זו. משפטים אלה נשמעו כסמאות.

דיון, המלצות והצעות

א. ניתוח הטקסטים הרפלקטיביים ותמליל התצפיות מראה שיפור קל ביכולות הרפלקציה של הסטודנטיות. השיפור הקטן מוכיח כי עיצוב אמונות של אדם הוא תהליך המלווה בתמיכה מקצועית (זילברשטיין, 2003; עמנואל, 2005; Al-Issa, 2005; Farr, 2010). הטענה של פאר (Hill, 2004; Strakov'a, 2009; Wang & Odell, 2002) נראתה כזו בשנה אחת אין בה כדי לסייע לסטודנטיות להוראה לפתח חשיבה רפלקטיבית. בהתבסס על תוצאה זו יש להכין וליישם תכנית תלת-שנתית כדי לפתח את היכולות הרפלקטיביות של הסטודנטיות הערביות להוראה בהדרגה, שלב אחרי שלב. למשל, דף מערך השיעורים בשנה הראשונה להתנסות המעשית יכלול שני חלקים בלבד: תיאור תהליך השיעור והערכה עצמית. יש להוסיף את פרק המטלה החלופית בשנה השנייה ואת החלק הרפלקטיבי בשנה השלישית. זאת ועוד, יש לשקול הגשת רפלקציה מודרכת שבועית של פסקה אחת בשנה הראשונה. בהתחלה יידרשו פרחי ההוראה לדווח רק על חוויות חיוביות. עם הזמן יש להוסיף רפלקציה על חוויה עצמית שלילית אחת לשבוע. בשנה השנייה ידווחו על ניסיונות ועל חוויות חיוביות ושליליות שלהם ושל פרחי ההוראה אחרים מתחילת התהליך. בשנה השלישית יציעו חלופות למשימות ולפעילויות מוצלחות פחות. כמו כן יש לגוון את דרכי ההוראה באופן הדרגתי.

ב. על היועצים הפדגוגיים להתייחס ברצינות להשפעה של תרבות האם הן על דרכי החשיבה והן על דרכי הפעולה של הסטודנטיות להוראה (Abu Al-Haj, 1999; Abu Rass, 1997, 2011; Eilam, 2002; Shmais, 2003) התכנית התלת-שנתית המוצעת

תתייחס להשפעת תרבות האם ותכלול אסטרטגיות לתמיכה בסטודנטים ובסטודנטיות ערבים להוראה במטרה לטפח את היכולות הרפלקטיביות שלהם. כדי לעזור להם לטפח חשיבה רפלקטיבית עדיף שהדיונים בישיבות צוות יתבססו על שאלות. לדוגמה, "איזו פעילות שהשתמשת בה בשיעור השביעה את רצונך?"; "האם את/ה שבע/ת רצון ממידת השתתפות התלמידים?"; "איך לימדת את המילים החדשות? מה מספרך?". אפשר להוסיף את הנימוקים ואת הסיבות לתשובות בשלב מאוחר יותר.

ג. למרות השיפור שחל בטיפוח חשיבה רפלקטיבית, הסטודנטיות התקשו להעריך את חברותיהן באופן אובייקטיבי. למעשה, הן העדיפו חברות על פני למידה, הערכה, חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית. נטיות אלה תאמו את הטענות שבתרבות הערבית יש העדפה לקבוצה הגדולה, והיא גוברת על האינדיבידואל ועל צרכיו (Abu Rass, 2011; Eilam, 2002; Feghali, 1997). כמו כן בתרבות זו קשה יותר לשנות את התפיסה של הבנות בהשוואה לבנים, כי החשיפה שלהן לעולם החיצוני והאינטראקציה שלהן עמו פחותה מזו של הבנים (Eilam, 2002). כדי לעזור להן לטפח את החשיבה הרפלקטיבית שלהן מומלץ לעודד אותן לדווח על ההתנסות המעשית בכתיבה מיוחדת כבר בהתחלה. אפשר להכין עבורן דף שאלות, והן יתבקשו לענות על שאלה אחת או שתיים בנוגע לביצוע של סטודנטיות אחרות פעם בשבועיים. הדף יכלול, לדוגמה, את השאלות האלה

1. "ציינ/ צייני פעילות אחת שמצאה חן בעיניך מהשיעורים שצפית בהם היום";
2. "מה הייתה מידת האינטראקציה עם התלמידים?";
3. "האם השתתפות התלמידים הייתה משביעת רצון?".

מומלץ לבצע יוזמת המשך בשנה הבאה או בשנה העוקבת כדי לעקוב אחר הסטודנטיות שהשתתפו ביוזמה המתוארת לעיל בשדה ולחקור את השפעת היוזמה על טיפוח החשיבה הרפלקטיבית שלהן.

ביבליוגרפיה

- זילברשטיין, מ' (2003). קווים מנחים לתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית. תל-אביב: מכון מופת.
- עמנואל, ד' (2005). תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט. עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית. נייר עמדה מס' 2. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קינן, ע', אסף, מ', הוז, ר', עילם, נ', בצלאל, י' ובק, ש' (2005). מי את המדריכה הפדגוגית? היבטים תרבותיים וחברתיים. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Abu Al-Haj, M. (1999). *Higher education among the Arabs in Israel: Situation, needs and recommendations*. Israel: Univeristy of Haifa, Center for Multiculturalism and Educational Research.



- Abu Rass, R. (2011). Cultural transfer as an obstacle for writing well in English: The case of Arabic speakers writing in English. *English Language Teaching*, 4(2), 206-212.
- Abu Rass, R. (1997). *Integrating language and content in teaching English as a second language: A case study on a precourse*. Unpublished dissertation at the University of Arizona, Tucson.
- Abu Shmais, W. (2003). Language learning strategy use in Palestine. Teaching English as second or foreign language. *Teaching English as Second or Foreign Language*, 7(2), 1-13.
- Al-Issa, A. S. (2005). The implications of the teacher educator's ideological role for the English language teaching system in Oman. *Teaching Education*, 16(4), 337-348.
- Azaiza, F., & Ben-Ari, A. T. (1997). Minority adolescents' future orientation: The case of Arabs living in Israel. *International Journal of Group Tensions*, 27, 43-55.
- Chong, S., Wong, I., & Lang, Q. (2005). *Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: A review of the literature*. Paper presented in Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference, Singapore.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 19, 5-28.
- Eilam, B. (2002). Passing through a western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab Teachers. *Teachers College Record*, 104(8), 1656-1701.
- Emmanuel, D. (2005). *Role perception of the pedagogical advisor from three points of view: A renewed look at the program for specialization in pedagogical advice*. Position Paper 2. Tel Aviv: MOFET (in Hebrew).
- Farr, F. (2010). *The discourse of teaching practice feedback: A corpus-based investigation of spoken and written modes*. London: Routledge.
- Feghali, E. (1997). Arab cultural communication patterns. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(3), 345-378.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective practice and professional development*. Retrieved from <http://searcherhc.org/digests/ed449120.html>.
- Gebhard, J. (1997). Second language teacher development and Korea. *The Korea TESOL Journal*, 1(1), 1-10.

- Haj-Yahia, M. M., & Shor, R. (1995). Child maltreatment as perceived by Arab students of social science in the West Bank. *Child Abuse and Neglect, 19*, 1209-1219.
- Hill, L. (2004). Changing minds: Developmental education for conceptual change. *Journal of Adult Development, 11*(1), 29-40.
- Jarvis, P. (2006). *The theory of practice of teaching*. London: Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2004). *The theory of practice of learning* (2nd ed). London: Routledge Falmer.
- Kenan, A., Assaf, M., Hoz, R., Elam, N., Bezalel Y., & Beck, S. (2005). *Who are you, pedagogical guide? Cultural and social aspects*. Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Publishing (in Hebrew).
- Kukari, A. J. (2004). Cultural and religious experiences: Do they define teaching and learning for pre-service teachers prior to teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(2), 95-110.
- Murray, M. & Kujundzic, M. (2005). *Critical reflection: A textbook for critical thinking*. Que'bec, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Nooreiny, M. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal, 8*(1), 205-220.
- Partin, R. L. (2009). *The classroom teacher's survival guide: Practical strategies, management techniques and reproducibles for new and experienced teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Strakov'a, Z. (2009). European portfolio for student teachers of languages and its benefits for pre-service teacher training. *EPOSTL, 79*-83.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1041-1056.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Education Research, 72*(3), 481-546.



- Whitbeck, D. A. (2000). Born to be a teacher: What am I doing in a college of education? *Journal of Research in Childhood Education*, 5(1), 129-136.
- Whitton, D., Sinclair, C., Barker, K., Nanlohy, P., & Nosworthy, M. (2004). *Learning for teaching: Teaching for learning*. Southbank, Victoria: Thomson Learning.
- Zilberstein, M. (2003). *Guidelines for specialization curricula in pedagogical guidance*. Tel Aviv: MOFET (in Hebrew).