

הערכה עצמית בעקבות מעשה ההוראה: פיתוח ויישום שאלון למורים

סטלה גידלביץ וזהבה ביגמן

תקציר

הוראה מיטבית קשורה להכוונה עצמית של תהליכים פדגוגיים וכרוכה בחשיבה רפלקטיבית. עם זה מורים רבים לא עוסקים בחשיבה רפלקטיבית מעמיקה, בשל עומס הדרישות על זמנם. שאלונים להערכה עצמית מאפשרים ללומדים ולאנשי מקצוע לחשוב על תפקידם ולתכנן שינויים לעתיד. במאמר זה מוצגים ממצאים ממחקר בשני שלבים על פיתוח ויישום של שאלון לעידוד הערכה עצמית של תהליכים פדגוגיים בקרב מורים. ההיגדים נלקחו מחיבורים רפלקטיביים והתמקדו בהיבטים בהוראה הקשורים לכשירות מקצועית, בהם רכיב קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי של המורה ורכיב מוטיבציוני בנושא ההוראה ורגישות המורה לאפיונים הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים. המשתתפים דירגו את המידה שבה הם חושבים על ההתנהגויות המתוארות בכל פריט. תיקוף תוכן, מבנה ומתכנס נערך במדגם של 130 מורים, שהשלימו את השאלון וכתבו חיבורים רפלקטיביים. לאחר התיקוף מילאו ארבע מורות את השאלון פעם בשבוע במשך חודש ועברו ראיונות חצי מובנים בסוף פרק הזמן ולאחר שלושה חודשים. מניתוח תוכן עלו שלוש תמות: תרומת שימוש בשאלון להוראה של המשתתפת; תרומתו להעמקת התפתחות המקצועית האישית; המלצות לשימוש שוטף בשאלון. המשתתפות הרגישו שהן חושבות אחרת על ההוראה בשלביה המגוונים לאחר מילוי קבוע של השאלון. התוצאות מראות שיש לשימוש שוטף בשאלון תרומה למורים בפועל. כך יכול להיות כלי ליועץ בהיועצות עם מורים.

מילות מפתח: שאלון הערכה עצמית; הכוונה עצמית בהוראה; ידע פרקטי של המורים.

רקע

ההוראה כפרופסיה

נושא ההוראה כפרופסיה העסיק אנשי חינוך ותאורטיקנים עוד מלפני מאה שנה (Dewey, 1904/1965, 1933, 1938) ועלה שוב לבמת הדיון בספרות המקצועית והאקדמית בתחילת המאה העשרים ואחת. לפיכך חל שינוי בתפיסת ההוראה ובקריטריונים לעיסוק במקצוע, עם מודעות גוברת בקרב קובעי המדיניות והמורים עצמם, על כך שההוראה היא פרופסיה ולא עיסוק פרקטי בלבד. כנאות לכל פרופסיה, מוגדרים קריטריונים שהעוסקים בה אמורים לעמוד בהם וקיימת ציפייה שימשיכו להתפתח לאורך החיים המקצועיים. לפיכך אחת המטרות העיקריות בהכשרת מורים היא להביא את המתכשרים להוראה

לעצמאות בלמידה (lifelong learning) ולהמשך פיתוח של מיומנויות ההוראה (Kolb, Osland, & Rubin, 1995; Snook, 2012).

אחד האפיונים של כל פרופסיה הוא גוף הידע הייחודי לה. בפרופסיית ההוראה נהוג להבחין בין שלושה סוגי ידע: ידע תוכן אקדמי-עיוני הקשור למקצוע הנלמד; ידע קוריקולארי; ידע תוכן פדגוגי, שיש בו גם ידע פרקטי אישי (Shulman, 1986). מכאן נובעות שתי גישות מרכזיות בהכשרת מורים: הגישה התוכנית והגישה ההתמחותית-רפלקטיבית.

הגישה התוכנית מניחה שכאשר המורה מראה מומחיות בתחום התוכן ובמתודות להעברת הידע הקשור לתחום זה, יהיה לו את הבסיס שהוא זקוק לו כדי להיות מורה בתחום הדעת (שקדי, 2016; Maienza, 1996). גישה זו מקבילה לרכיבים של ידע תוכן אקדמי, ידע קוריקולרי וידע תוכן פדגוגי (Shulman, 1986).

הגישה ההתמחותית-רפלקטיבית נשענת על רפלקציה אישית, הכוללת זיהוי בעיה, העלאת השערה על דרכי הפתרון, הדמיית ההתנסות על פי ההשערה, קישור בין תובנות ושילוב של רעיונות ובדיקת ההשערה באמצעות מימוש המטרה הרצויה (שקדי, 2016). הנחת הגישה היא שלאחר ההתנסות המעשית במקצוע, מתוך התבוננות ביקורתית באירוע הקשור להוראה והפקת לקחים להמשך, המורה מפתח רפרטואר תגובות שממנו ישלף את ההתנהגות בסיטואציות דומות שיעלו בעתיד (אבדור, 2003; אוסטר וקורן, 2014-2015; Liu, 2015). ככל שהמורה מרבה לעסוק בתהליכים רפלקטיביים מסוג זה, כך הוא יהיה מיומן יותר בהתמודדות גמישה בסיטואציות מורכבות ולא צפויות שמתעוררות בהוראה (זילברשטיין, 1998; Schön, 1983; Larrivee, 2000). גישה זו מקבילה לידע פרקטי, על פי שולמן (Shulman, 1986).

המחקר בתחום חשיבה רפלקטיבית נשען על הכתיבה הרפלקטיבית לסוגיה (Biggs & Tang, 2007; Ostorga, 2006). הכתיבה הזו נחשבת לכלי מרכזי בהתמקצעות המורים, היות שהכתיבה הממושכת תורמת להתפתחות החשיבה ולמודעות האישית לאירועים בהוראה.

למרות המודעות לתרומתה הגדולה של הכתיבה בפיתוח חשיבה רפלקטיבית, עולים כמה קשיים בשימוש ברפלקציה כתובה ככלי לפיתוח מקצועי. אפשר לחלק את הקשיים לשלושה היבטים:

1. ההיבט הראשון הוא היעדר שפה מקצועית מוסכמת הנדרשת להבעת המחשבות הרפלקטיביות שכוללת מושגים, סמלים ועקרונות (Brown & McIntyre, 1993). כדי להתמודד עם קשיים אלה, בן פרץ (1998) הציעה שכל מורה יפתח מאגר אישי של שאלות מכוונות לצורך פיתוח הרפלקציה. קרבר (Kreber, 2004) מוסיף שרוב המורים שטוענים שעוסקים ברפלקציה על ההוראה שלהם, מתמקדים בתוכן ולא בעקרונות ההוראה.

2. ההיבט השני הוא היעדר מוטיבציה פנימית לכתיבה רפלקטיבית. סטודנטים המתכשרים להוראה נמנעים מכתיבה רפלקטיבית, הם מעדיפים לעסוק ברפלקציה באמצעות שיחות עם עמיתים ועם מדריכים, או להתמקד בחשיבה עצמית (כהן, 2011; Greiman & Covington, 2007; Barton & Ryan, 2014). נוסף על כך, ברטון

וריאן (Barton & Ryan, 2014) מצאו שהסטודנטים הגיעו לכתיבה רפלקטיבית מעמיקה וביקורתית רק לאחר הכוונה ועידוד מצד המדריכים הפדגוגיים.

3. ההיבט השלישי מתמקד בהיעדר זמן לחשיבה ולכתיבה רפלקטיבית. הרפלקציה היא תהליך מבוקר ומעמיק שדורש זמן. בדרך כלל במהלך יום עבודה המורים חייבים לקבל החלטות מיידיות, להפעיל שיקול דעת כדי להגיב על שינויים (Kennedy, 2006). החלטות אלו נשענות על אינטואיציות מקצועיות ולא על חשיבה קוגניטיבית מודעת. משימות המורים לא מאפשרות להשהות תגובה, ולכן ההחלטות לא יכולות להישען על רפלקציה עמוקה (שקדי, 2016; Kahneman, 2011).

קשיים אלה משמשים תמצית של הקשיים שיש למורים בפיתוח הכוונה עצמית בהוראה Self-Regulated Teaching (SRT) – המושג הכוונה עצמית בהוראה הוא נגזרת של מושג רחב יותר, הכוונה עצמית בלמידה, אך מתמקד בפרופסיית ההוראה (Kramarski & Kohen, 2017). שני ההיבטים הראשונים, היעדר שפה מתאימה והיעדר מוטיבציה פנימית לכתיבה רפלקטיבית, מתאימים למודל הרכיבי של SRT (קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי, ומוטיבציוני). ההיבט השלישי, היעדר זמן לחשיבה רפלקטיבית מעמיקה בעבודת המורה, מתאים למודל התהליכי של הכוונה עצמית שכולל תכנון, ביצוע והערכה.

הערכה עצמית כרכיב של הכוונה עצמית בהוראה – *Self-Regulated Teaching* (SRT)

הכוונה עצמית בהוראה נוגעת לתהליך מורכב, דינמי ומעגלי שמאפיין את המורה האחרת על ההוראה שלו. בתהליך יש קביעת מטרות, תכנון וביצוע ההוראה והערכתה הרפלקטיבית, באמצעות בחינה של שלושה רכיבים: הרכיב הקוגניטיבי (יישום אסטרטגיות פשוטות, פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית); הרכיב המטה-קוגניטיבי (בקרת התהליכים הקוגניטיביים); הרכיב המטה-מוטיבציוני (מסוגלות עצמית ומערכת התפיסות והאמונות של המורה) (Zimmerman, Pintrich & Zusho, 2002; Pintrich, 2000; Pintrich, 2008).

מיומנויות ההכוונה העצמית ניתנות לפיתוח ולטיפול. טיפוח הרכיב המטה-קוגניטיבי משפר את רמת ההכוונה העצמית בהפעלת אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות מגוונות, כולל הערכה עצמית של הביצוע, מה תורם למושב פנימי (Clark, 2012). על רכיב זה לעסוק בשאלות כלליות של "מה? מתי? למה? איך?" (Kramarski & Mevarech, 2003; Bembenuity, White, & Velez, 2015).

הערכה עצמית ידועה כרכיב חשוב בהכוונה עצמית בכל תחום (Panadero & Alonso, 2013). היא נחשבת לתהליך של הערכה מעצבת שבאמצעותה האדם מבקר את איכות עבודתו, את המידה שבה היא משקפת את מטרות העבודה ומשנה את הביצוע בהתאם (Andrade & Boulay, 2003). התהליך מתחיל בשלב התכנון, בהגדרה ברורה של הציפיות מהביצוע. העבודה עצמה מלווה בפיקוח, מתוך עריכת ביקורת בהתאם לציפיות. יישום המסקנות והלקחים מהביצוע יבוא לידי ביטוי בתכנון ביצוע חדש (Andrade, 2010). אנדרייד (Andrade, 2010) טוענת שהכוונה עצמית והערכה עצמית הם תהליכים שמשלימים זה את זה, ובכך תורמים לשיפור ניכר בביצוע. הערכה עצמית היא חשיבה

עצמית על איכות הביצוע ועל תהליך הביצוע. מודלים להכשרת מורים מציעים לשאול שאלות מעמיקות הקשורות לידע פדגוגי ותהליכי הלמידה של התלמידים, וכן שאלות הנוגעות לראיית ההוראה מבעד לעיניים של התלמידים (Hattie & Yates, 2014). אחת הדרכים לפיתוח הערכה עצמית היא שאלת שאלות עצמיות על טיב הביצוע (William, 2008).

הערכה עצמית (במקרה של המחקר הנוכחי, מדובר בהערכה עצמית של המורה את ההוראה שלו) מתקיימת כאשר המורה שופט את הביצוע שלו על פי מטרות והיבטים שהגדיר לעצמו (Boud & Falchikov, 1989). לאדם עם הכוונה עצמית גבוהה תהיה הערכה עצמית מדויקת יותר (Zimmerman & Schunk, 2001). כמו כן תהיה לו היכולת לשנות את הביצוע על סמך ההערכה העצמית (Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016). בכך הערכה עצמית בהוראה תורמת להוראה רפלקטיבית (Kramarski & Kohen, 2017).

המחקר הנוכחי נובע מרצון לסייע למורים בפועל לפתח הכוונה עצמית בשילוב הערכה עצמית של ההוראה, מתוך הבנה שפרופסיית ההוראה דורשת חשיבה רפלקטיבית, ביקורתית, מכוונת עצמית בהתחשב בהיעדר זמן ושפה אחידה הנחוצים לכתיבה רפלקטיבית מעמיקה. לפיכך נבנה שאלון סגור להערכה עצמית את מעשה ההוראה, ככלי לעידוד חשיבה רפלקטיבית של מורות בפועל, ללא צורך בכתיבה מורחבת.

מאמר זה משמש דיווח על שני מחקרים, כאשר הראשון עוסק בבניית שאלון סגור הולם להערכה עצמית של מעשה ההוראה (מתודולוגיה כמותית), ואילו השני בוחן את יעילותו ותורמתו למורים בפועל (מתודולוגיה איכותנית).

מחקר א': בניית שאלון ההערכה העצמית של עבודת מורה ותיקופו

מטרת המחקר היא פיתוח שאלון סגור שימשם בסיס לטיפול הכוונה עצמית בהוראה בשילוב הערכה עצמית, של מורים בפועל.

ביצועי ההוראה אינם אחידים ואינם קבועים בקרב מורים שונים וגם אצל אותו מורה הביצועים יכולים להשתנות על פי נסיבות ההוראה. לכן גם בפיתוח שאלון לשימוש עצמי (לא למטרת מחקר או הערכה חיצונית), יש חשיבות לתיקוף תוכן הכלי (Endedijk, Brekelmans, Sleegers, & Vermunt, 2016), כמו שנעשה במחקר הנוכחי.

מתודולוגיה

השאלון במחקר הנוכחי נשען על מודל להוראה מיטבית ורכיביה, שפיתחו החוקרות באמצעות ניתוח איכותני של כתיבה רפלקטיבית של סטודנטים להוראה (ביגמן וגידלביץ, 2015). פיתוח הכלי ותיקופו הם תהליכים שנעשים בשלושה שלבים: הגדרת התוכן, בניית השאלון ותיקופו (Bearden, Netemeyer, & Sharma, 2003). בתחילה נוסחו היגדים כלליים שנגזרו מהכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפות במחקר הקודם (ביגמן וגידלביץ, 2015). מומחים העריכו את המידה שבה כל היגד שיקף היבטים בהוראה שמורים בפועל עוסקים בהם בעבודה השוטפת. בהמשך הועבר השאלון לשתי קבוצות של מורים בפועל, לצורך תוקף תוכן ותוקף מתכנס.

אתיקה: בזמן המחקר למדו המשתתפות במכללה להוראה, בפקולטה ללימודים מתקדמים, בתוכניות מגוונות. כולן קיבלו פנייה אישית מאחת החוקרות והתגייסו למשימה. הוסבר למשתתפות על מהות המחקר וניתנה הבטחה של שמירה על סודיות. בזמן המחקר לא היו יחסי מרות בין החוקרות למשתתפות. המשתתפות היו ידועות לפי מספר סידורי של השאלונים והייתה שמירה על אנונימיות. כל משתתפת יכלה להפסיק את השתתפותה בכל שלב.

פיתוח השאלון

בבניית השאלון נבחנו שני מוקדים: 1. סולם דירוג; 2. תחום המבנה ותוכן ההיגדים. סולם לייקרט (5-1) נמצא בכלים להערכה עצמית ושיפוט עצמי (Endedijk et al., 2016).

מבנה ההיגדים ותוכנם עובדו ממחקר שערכו ביגמן וגידלביץ (2015). במחקר זה נותחו חיבורים רפלקטיביים של סטודנטים להוראה, כדי לזהות היבטים של הוראה טובה מתוך תפיסה עצמית של הסטודנטיות להוראה. היבט אחד התמקד בהתפתחות המקצועית של הסטודנטים עצמם וכלל קטגוריות שתואמות לרכיבי ההכונה עצמית בלמידה בהקשר פדגוגי (Kramarski, 2008): הרכיב הקוגניטיבי והמטה-קוגניטיבי של המורה הנוגע לתוכן פדגוגי; ורכיב מוטיבציוני ורגשי הנוגע להוראה. ההיבט השני כלל שתי קטגוריות הקשורות לרגישות המורה לאפיונים הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים.

לאחר עיון חוזר בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפות במחקר זה, נבחרו 31 היגדים שנכללו בשאלון להערכה עצמית (את השאלון הסופי, בן 28 היגדים, ראו בנספח). כל היגד נוסח כאמירה כללית, בלי קשר לסיטואציה הספציפית שתוארה בחיבור הרפלקטיבי, מבלי לשנות את הרעיון שעומד מאחוריו.

להלן דוגמאות לציטוטים מתוך הכתיבה הרפלקטיבית המורחבת של המשתתפות במחקרן של ביגמן וגידלביץ (2015) והפריטים בשאלון ההערכה העצמית הרפלקטיבית שנגזרו מהם:

היה לי חשוב שבתחום ש(התלמידה) חזקה בו יותר – להמשיך ולחזק עוד ועוד (והשמיים הם הגבול – אם רק יהיה זמן...) כי אולי זה דווקא מה שירומם אותה בתחומים אחרים.

ציטוט זה שויך לאותה קטגוריה "רגישות המורה לרגשות ולתחושות של התלמיד". הנוסח בשאלון הוא: "חשוב להמשיך ולחזק תלמיד מתקשה בתחום בו הוא חזק, מתוך תקווה שזה יתרום להתקדמות בתחומים אחרים".

הרגשתי שאני מתייחסת לתלמידים כפי שאני רוצה שיתייחסו לילדי: מבחינת הרצון לקדם אותם, מבחינת האכפתיות שלי אליהם, מבחינת הדאגה (כשמישהו לא הגיע, לא הגיע בזמן, או הגיע רעב ולא היה לו מה לאכול).

ציטוט זה שויך לרכיב "ההיבט המוטיבציוני-רגשי של המורה בהקשר פדגוגי" ונוסח בשאלון בדרך זו: "אני מתייחסת לתלמידים כפי שאני רוצה שיתייחסו לילדי (הרצון לקדם אותם, אכפתיות, דאגה)".

במהלך השיעורים במרכז הלמידה למדתי כי השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני תכננתי את השיעור היטב.

ציטוט זה שויך אף הוא לקטגוריה "ההיבט המטה-קוגניטיבי של המורה בהקשר פדגוגי". ההיגד בשאלון הוא: "השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני נערכת לשיעור היטב, ועליי לאתר את הגורמים לכך".

תיקוף מומחים

השאלון הועבר ל-20 מומחים בתחום (מרצים בחוג לחינוך ובחוג לחינוך מיוחד במכללות להכשרת הוראה, מדריכות פדגוגיות, מורות ותיקות ומורות בתחילת דרכן). החוקרות פנו בעצמן לכל אחד מהמומחים, הסבירו את מטרת המחקר ואת תפקיד המומחה וקיבלו את הסכמתם האישית של כל אחד להשתתף בתהליך. הובטחה שמירה על פרטיות והודגשה הזכות לעזוב את המחקר בכל עת.

השאלון הוצג לפני המומחים עם הסבר להלן:

לפניכם שאלון שפותח במחקרן של ביגמן וגידלביץ (2015) ונועד לסייע לפרחי הוראה ולמורים בפועל למקד את חשיבתם הרפלקטיבית לצורך שיפור ההוראה. החוקרות זקוקות לעזרתכם לצורך תיקוף שופטים. לפניכם מספר היגדים. נא תעריכו בסקלה מ-1 ("לא מסכימה בכלל") ועד ל-5 ("מסכימה מאוד"), עד כמה נכון שכל היגד יכלל בשאלון זה המכוון לחשיבה הרפלקטיבית לאחר שיעור/פעילות/תקופת הוראה של פרח הוראה/מורה.

נקבע קריטריון הכללת היגדים בשאלון בכך שממוצע דירוגי השופטים על תוכן ההיגדים כמקושרים עם רכיבי ההערכה העצמית הרפלקטיבית גבוה מ-4 (4.0-5.0). בשל קריטריון ההכללה הוצאו מהשאלון שני היגדים שבהם נמצא ממוצע הנמוך מ-4. היגד אחד ברכיב המוטיבציוני-רגשי וההיגד הנוסף ברכיב התייחסות לאפיונים הקוגניטיביים של התלמיד לאחר הורדת שני ההיגדים, נותרו 29 היגדים בשאלון, כאשר חלוקתם לרכיבי ההערכה העצמית הרפלקטיבית הם:

מוטיבציוני – רגשי – 5 היגדים (היגד 1 עד היגד 5);

קוגניטיבי – 6 היגדים (היגד 6 עד היגד 11);

מטה-קוגניטיבי – 7 היגדים (היגד 12 עד היגד 18);

קוגניציה של התלמיד – 5 היגדים (היגד 19 עד היגד 23);

רגישות לרגשות ולתחושות של התלמיד – 6 היגדים (היגד 24 עד היגד 29).

בחינת מהימנות ותוקף מבנה

המשתתפים: 55 מורות הלומדות לימודים מתקדמים במכללה אקדמית להוראה. המשתתפות התבקשו למלא את השאלון מתוך קשר לאחד השיעורים שהעבירו לאחרונה. בוצע ניתוח גורמים מוגבל-מאשר (confirmatory factor analysis) לחמישה גורמים (ראו לעיל). לוח 1 מציג את תוצאות ניתוח הגורמים המוגבל לחמישה גורמים.

מתוך ניתוח הגורמים נמצא כי חמשת הגורמים מסבירים יחדיו 55.65% מהשונות של המענה לשאלון להערכה עצמית רפלקטיבית. עקב כך חושבו ערכי מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל היגדי השאלון ושל חמשת הגורמים השונים המרכיבים את השאלון בנפרד, על פי חלוקת הגורמים שקיבלו השופטים (לוח 1).

לוח 1: ערכי מהימנות אלפא של קרונבאך של הממד הכללי ושל חמשת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית (N=55)

שם הגורם	היגדים	A	הערות
מוטיבציוני-רגשי	5-1	.75	
קוגניטיבי	11-6	.58	
מטה-קוגניטיבי	18-12	.34	ללא היגד 14 : $\alpha = .56$
קוגניציה של התלמיד	23-19	.73	
רגישות לרגשות ותחושות התלמיד	29-24	.80	
מדד כללי	29-1	.85	

מהתבוננות בלוח 1 אפשר לראות כי ערך מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל 29 היגדי השאלון הוא גבוה $\alpha = .85$. לעומת זאת בבחינת ערכי מהימנות של כל אחד מגורמי השאלון בנפרד נמצא כי רמת העקיבות הפנימית ברכיב הקוגניטיבי וברכיב המטה-קוגניטיבי היא בינונית.

יש הסכמה רחבה בין החוקרים בתחום ההכוונה העצמית בלמידה (SRL) כי בעידן המודרני השופע ידע, אין עוד חשיבות לרכיב הקוגניטיבי שמשקף את הידע המצוי ברשותו של האדם, אלא יש להדגיש את הרכיב המטה-קוגניטיבי, כלומר שימוש בידע והבנתו של האדם איך לפתח אסטרטגיות ולהתמודד עם האתגרים המוצבים לפניו (למשל, Pintrich, Walters, & Baxter, 2000; Lankshear, Peters, & Knobel, 2000; Partnership for 21st Century Skills, 2009). לפיכך אפשר לאחד את הרכיב הקוגניטיבי עם הרכיב המטה-קוגניטיבי. על סמך איחוד רכיבים אלה חושבו ערכי מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כלל היגדי השאלון ושל ארבעת הגורמים השונים המרכיבים את השאלון בנפרד (לוח 2). ערך מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבאך של כל אחד מגורמי השאלון בנפרד נמצאה גבוהה (מעל $\alpha = .70$). לאחר הורדת פריט אחד מהרכיב הקוגניטיבי והמטה-קוגניטיבי, ברכיב זה נמצאה מהימנות גבוהה ($\alpha = .70$).

לוח 2: ערכי מהימנות אלפא של קרונבאך של הממד הכללי ושל ארבעת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית (N=55)

שם הגורם	היגדים	A	הערות
מוטיבציוני-רגשי	5-1	.75	
קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי	18-6	.61	ללא היגד 14 : $\alpha = .70$
קוגניציה של התלמיד	23-19	.73	
רגישות לרגשות ותחושות התלמיד	29-24	.80	
מדד כללי	29-1	.85	

בסיום תהליך זה נקבעה גרסתו הסופית של השאלון להערכה עצמית על פי מעשה ההוראה.

בחינת תוקף מתכנס

המשתתפות: 75 מורות שלומדות לימודים מתקדמים במכללה אקדמית להוראה, שלא השתתפו בניסוי הראשון. המשתתפות התבקשו למלא את שאלון ההערכה העצמית של מעשה ההוראה (בגרסתו הסופית) מתוך קשר לאחד השיעורים שהעבירו לאחרונה, ובד בבד כתבו חיבור רפלקטיבי חופשי על השיעור הזה.

נערך ניתוח תוכן של כל חיבור בנפרד על פי ארבע הקטגוריות הנתונות (מוטיבציוני-רגשי; קוגניציה ומטה-קוגניציה; קוגניציה של התלמיד; רגישות לרגשות ולתחושות התלמיד). נעשה חקר נרחב של חיבורים רפלקטיביים בדפוס מתודולוגי הממוקד קריטריונים (שקדי, 2011). יחידת הניתוח הייתה היגד שמבטא רעיון אחד; רוב ההיגדים היו משפטים פשוטים ומורכבים ולפעמים שני משפטים ביטאו את אותו רעיון. כאשר משפט מורכב כלל יותר מרעיון אחד, הוא חולק לכמה היגדים (ראו דוגמאות בלוח 3). כדי לבדוק את המהימנות של חלוקת ההיגדים לפי ארבע הקטגוריות הנתונות, נערך שיפוט בין שני שופטים. השופטים התבקשו לציין לאיזו קטגוריה מתוך הארבע שייך כל היגד. נמצאה מהימנות של 91% הסכמה באשר לשיוך ההיגדים לקטגוריות.

לוח 3: דוגמאות להיגדים בחיבורים הרפלקטיביים הפתוחים לפי ארבע קטגוריות

מוטיבציוני-רגשי	קוגניציה ומטה-קוגניציה	קוגניציה של התלמיד	רגישות לרגשות ולתחושות התלמיד
"בתחילה התלמידים לא הבינו את החומר וזה תסכל אותי." "(החומר היה בהיר יותר) וכך יצאתי עם תחושה טובה."	"מטרתי היא שהתלמידים יכירו את האטלס על ידי עבודה עם מפות ומקרא מפה." "והבאתי לכיתה קופסאות גפרורים" "על מנת ללמד את התלמידים מהו הנפח, פאות וקודקודים [בתיבה]."	"התרשמתי כי תלמידים מתקשים היו זקוקים לתיווך רב יותר מהמצופה כדי להתמודד עם המטלות." "זיהיתי את דרך העבודה שלהם וכך בניתי את המשימה."	"ילד אשר עבדתי איתו אוהב להרכיב לגו... (לימדתי אותו צירה/סגול בעזרת לגו)." "הילדים בקבוצה היו עייפים וביקשו שנעשה משהו כיפי... רציתי מאוד להיענות לרצון שלהם [שלושה היגדים]."

מהימנות עקבית פנימית (אלפא של קרונבאך) של כלל 28 היגדי השאלון היא גבוהה ($\alpha = .89$), כאשר מהימנות של כל אחד מארבעת הגורמים השונים נעה בין $\alpha = .71$ ל- $\alpha = .76$. (לוח 4).

לוח 4: ערכי מהימנות אלפא של קרונבאך של המדד הכללי ושל ארבעת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית (N=75)

שם הגורם	היגדים	M	SD	טווח	α
מוטיבציוני-רגשי	5-1	4.54	0.44	3.20-5.00	.76
קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי	17-6	4.36	0.41	2.92-5.00	.75
קוגניציה של התלמיד	22-18	4.46	0.48	3.00-5.00	.71
רגישות לרגשות ותחושות התלמיד	28-23	4.56	0.38	3.33-5.00	.71
מדד כללי	28-1	4.48	0.35	3.38-5.00	.89

כדי לבחון האם קיים לשאלון ההערכה העצמית של מעשה ההוראה תוקף מתכנס, נערכו מבחני מתאם פירסון (לוח 5). המבחנים נערכו בין המדד הכללי של השאלון וגורמיו השונים (על פי סקלה מ-1 – "לא מסכימה בכלל", עד 5 – "מסכימה מאוד"), למספר ההיגדים הרפלקטיביים (המספר הכולל של ההיגדים ומספרי ההיגדים ששויכו לארבע קטגוריות התואמות את גורמי השאלון).

לוח 5: מקדמי מתאם פירסון בין ארבעת הגורמים השונים בשאלון הערכה עצמית רפלקטיבית כמות ההיגדים בחיבורים הרפלקטיביים של המשתתפות שנמצאו שייכים לאותה קטגוריה (N=75)

שם הגורם שאלון הערכה עצמית	חיבור רפלקטיבי			
	מוטיבציוני-רגשי	קוגניציה ומטה-קוגניציה	קוגניציה של התלמיד	רגישות ולתחושות התלמיד
קוגניטיבי ומטה-	.10	.60***	.23*	.36***
קוגניטיבי	.18	.33**	.37***	.47***
קוגניציה של התלמיד	.39***	.36***	.17	.44***
רגישות לרגשות ולתחושות התלמיד	.29*	.50***	.26*	.56***
מדד כללי				

עולה כי ארבעת הגורמים השונים של השאלון נמצאים בקשר מובהק עם כמות ההיגדים בחיבורים הרפלקטיביים של המשתתפות שנמצאו שייכים לאותה קטגוריה. מכאן ראוי להסיק שיש התאמה בין הערכת החשיבה הרפלקטיבית על פי השאלון שפותח לכתובה בחיבור רפלקטיבי חופשי, כך ששניהם משקפים את החשיבה הרפלקטיבית. מכאן שהשאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה וחיבור רפלקטיבי חופשי משקפים במידה דומה את החשיבה הרפלקטיבית של המורה.

מחקר ב': שימוש בשאלון בידי מורות בפועל

המחקר השני מתמקד באיכות תרומתו של השאלון הסגור כדרך לפיתוח הערכה עצמית של מעשה ההוראה וכן בוחן איך מורים בפועל נותנים מקום ליעילות השאלון בזמן השימוש בו ולטווח ארוך.

שאלות מחקר

1. מהי תרומתו למורים בפועל של שימוש בשאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה?
2. איך מורים בפועל נותנים מקום ליעילות השאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה, בזמן השימוש בו ולטווח ארוך?

מתודולוגיה

המשתתפות

ארבע מורות בפועל לחינוך מיוחד, בעלות תואר ראשון בחינוך. כולן עובדות במחוז חיפה או מחוז צפון.

אתי – שלוש שנות ותק, משמשת מורה מקצועית ומורה לחינוך מיוחד בחטיבת ביניים.

הדר – 10 שנות ותק כמחנכת ומורה מקצועית בכיתות החינוך המיוחד בבית ספר יסודי ממ"ד.

רחלי – 15 שנות ותק כמורת שילוב בבית ספר יסודי. כמו כן משמשת מדריכה מטעם משרד החינוך.

אורה – 20 שנות ותק כמורה, שבע שנים כמחנכת בחינוך רגיל. לאחר הסמכה לחינוך מיוחד, עובדת כמחנכת בכיתות חינוך מיוחד בבית ספר יסודי.

הליך המחקר

המחקר נערך בחודשיים האחרונים של שנת הלימודים ובתחילת השנה העוקבת. המשתתפות הביעו את רצונן להשתתף במחקר לאחר קבלת הסבר.

השאלון הוכן בגרסת גוגל-דוקס, הקישור שהועבר אל המשתתפות. הן נתבקשו למלא את השאלון פעם בשבוע במשך ארבעה שבועות. לאחר מכן נערך ריאיון פתוח למחצה (בסוף שנת הלימודים). כשלושה חודשים לאחר התנסות בשאלון, ראינו שתי החוקרות את המשתתפות ריאיון חצי-מובנה כארבעים דקות. מטרת הריאיון השני הייתה לבחון את התרומה לטווח הארוך של השאלון.

השאלות המכוונות:

- את מרגישה שהשאלון משפיע עלייך גם עכשיו, כשלושה חודשים לאחר המילוי, בתחילת שנת לימודים חדשה?
- מה היית ממליצה כדי לשמר את תרומת השאלון לאורך זמן?
- השאלות נוגעות לשני תחומים: תחום אחד זה 'אני כמורה', אבל התחום השני נוגע לילד. שניהם מתחלקים לשניים: קוגניציה ומטה-קוגניציה ורגש ומוטיבציה. איפה זה פגש אותך יותר?
- אילו המלצות יש לך לשינויים בפריטי השאלון? היגדים להוסיף? להוריד?

נערך ניתוח תוכן לכל הראיונות (שקדי, 2011; Stemler, 2015), כאשר יחידת הניתוח הייתה משפט או היגד. זוהו תמות המשותפות לכל הראיונות, וגם תמות וקטגוריות ייחודיות למשתתפות השונות.

אתיקה: לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית, החוקרות פנו פנייה אישית לכל המשתתפות; לא היו ביחסי מרות בזמן המחקר.

ממצאים

שיטת המחקר נשענה על מתודולוגיה ממוקדת קריטריונים, המעוגנת בתאוריות וקריטריונים חיצוניים שמכוונים את הניתוח (שקדי, 2016). ניתוח הממצאים נעשה באמצעות ניתוח תוכן, כאשר יחידת הניתוח הייתה משפט או היגד.

מניתוחי הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות: (א) תרומת שימוש בשאלון להוראה של המשתתפת; (ב) תרומתו להעמקת התפתחות המקצועית האישית; (ג) המלצות לשימוש שוטף בשאלון.

א. תרומת השימוש בשאלון להוראה של המשתתפת

בתמה זו הייתה התמקדות בשיעור בשלבי השונים – תכנון, ביצוע והערכה. המשתתפות דיווחו שהשאלון תרם לשלב התכנון בחידוד מטרות ופעילויות, ונוסף על כך – מיקוד בצורכי התלמידים. בזמן ביצוע השיעור הן דיווחו על גמישות ביחסן לצורכי התלמידים השונים ולא היצמדות בלעדית למערך המתוכנן. בשלב ההערכה הן מצאו את עצמן בתהליכים רפלקטיביים בעניין תכנון השיעור הבא.

הדר ציינה את השינוי שהיא עברה: "....גם בלהרכיב שיעור, פתאום את חושבת על הפרטים הקטנים של הילדים...". רחלי הסבירה: "אני חושבת שזה [השאלון] השפיע על כל ההוראה שלי, על הדרך בה אני מסתכלת על התלמידים, על הדרך שבה אני מתכננת את ההוראה".
היא הוסיפה דוגמה:

בתור אחת כזו שחושבת שתופסת את עצמה ככזאת [מורה רגישה], ... אני חושבת על התלמיד שישבתי מולו והיה איזשהו קושי ואני המשכתי ללחוץ והוא פתאום הוריד את הראש ובכה. ואז זה [השאלון] גרם לי לפקפק, לא בקטע שלילי, אלא בלהגיד לעצמי: רגע, פספסת פה משהו, לא באמת היית רגישה אליו וגרמת לו בעצם לשבור את הכלים.
הדר סיפרה:

פתאום [השאלון] נותן לי נקודות חשיבה במהלך השיעור איך לתכנן גם את השיעור הבא וגם את היחס לילד במהלך השיעור, גם לפני ואחרי... מה שחשוב באמת זו ההתייחסות שלך לילד... איך מתייחסים לילד בכל סיטואציה, לא רק ללמידה עצמה...

ב. תרומתו להעמקת התפתחות המקצועית האישית

מתוך הניתוח עלה נושא חיבור אישי של המשתתפות לפריטים ספציפיים בשאלון. כל משתתפת התחברה לפריטים שונים. החיבור היה משתי נקודות מוצא – הראשון, רצון להשתפר בפריטים שבהם העריכה את עצמה נמוך; והשני – שאלות ספציפיות שתרמו להסתכלות אחרת על הילד ועל יצירת הקשר הרגשי איתו, וגם על פתיחות לשיטות הוראה אחרות. בעיקר, כל המשתתפות דיווחו שמילוי השאלון גרם להן להפנות זרקור על החזון האישי שלהן שהביא אותן להוראה, לעומת שקיעה ברוטינה. עצם מילוי השאלון נתן להן מוטיבציה להמשך העבודה.
הדר:

...זה גם נותן נקודות מחשבה שאולי היו לך בהתחלה, במטרות שלך כשאת בחרת להיות מורה... אני חושבת שהרבה פעמים את נכנסת להוראה במטרות מסוימות וברצונות מסוימים. כשאת נכנסת לשוטר, לשגרה... את מחויבת לדברים במערכת... לכתוב תוכנית... היה משהו בשאלון שעשה לי טוב... רגע, זו הייתה שאיפת חיי, בשביל זה הלכתי להוראה, בשביל זה בחרתי בחינוך המיוחד... פתאום השאלון ממקד אותך לראות חזרה את הילדים מול העיניים.
אתי דנה ברצון שלה להשתפר בפריטים שבהם העריכה את עצמה נמוך. היא אמרה כי:

בהתחלה, לא כל כך [השפיע], אבל ככל שעבר הזמן, כשידעתי שאני צריכה למלא את השאלון כל שבוע, כן חשבתי עליו כשהכנתי פעילות לשיעור... בשבוע שחשבתי על זה, והקדשתי לזה זמן [לשאלון], הערכתי את עצמי אחרת.

ג. המלצות לשימוש עתידי בשאלון

למשתתפות היו כמה הצעות. כולן חשבו שמילוי עקבי של השאלון יכול להועיל לכלל המורים, חדשים וותיקים, מחנכים ומורים מקצועיים, מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. כדי שתהיה השפעה ארוכת-טווח, הציעו שימוש עקבי בשאלון לאורך זמן.
רחלי ציינה:

אני חושבת שהשאלון מתאים לכולם, לדעתי. יש את המורות החדשות שצריך "להאיר" את עיניהן ולשים הדגשים בעיניהן... ערנות, ערנות. זה שלב ראשוני ומאוד חשוב גם בוויסות הכעסים, ויסות ההתנהגות שלהן כלפי התלמידים... אני חושבת שרגש, מחשבה, גוררים תגובה... יש את הוותיקות, כמוני, שצריך לפעמים להסיר אבק מהמדפים. ואני חושבת שזה (השאלון) [מתאים] גם לחינוך המיוחד וגם לחינוך רגיל, חינוך רגיל עוד הרבה יותר.

לסיכום, המשתתפות שכולן מורות בשדה החינוך, ציינו את תרומת השאלון לעבודתן כמורות תוך בחינת התהליכים הרפלקטיביים. הן נזכרו בהיגדים מתוך השאלון בעת תכנון השיעורים, במהלך העברתם ובחשיבה לאחור. בעזרת ההיגדים הן העמיקו, חידדו והתבוננו בדרך אחרת באירועים השונים שקרו במהלך ההוראה ובמפגש עם התלמידים. כמו כן כל אחת דיווחה על ההיגדים שהיו בעלי משמעות עבורה מבחינה אישית, אם זה זרקור על החזון האישי שלה בחינוך ואם זה "ערעור" בתובנות על עצמה כמורה. נוסף על כך, כל אחת מהמשתתפות ראתה את חשיבות השימוש בשאלון בעתיד בקרב מגוון רב של מורים.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לפתח שאלון להערכה עצמית של מורים את מעשה ההוראה ולבחון את תרומתו למורים בפועל בעבודתן השוטפת. זאת מתוך תפיסה של ההוראה כפרופסיה וחשיבות ההתפתחות לאורך כל החיים המקצועיים. השאלון פותח ותוקף בכמה צעדים, בהם הגדרת מבנה התוכן וניסוח ההיגדים, תיקוף מומחים, תוקף מבנה ותוקף מתכנס. לאחר מכן רואיינו ארבע מורות בפועל לאחר שימוש בשאלון לפרק זמן ממושך.

מבנה השאלון הולם את רכיבי ההוראה המיטבית, כפי שנמצאו בניתוח הכתיבה הרפלקטיבית של סטודנטיות להוראה. רכיבים אלה כללו רגישות לאפיוני התלמידים ורכיבי הכוונה עצמית בהוראה (ביגמן וגידלביץ, 2015). ההיגדים נוסחו כך שהם ניתנים לפירושים מגוונים, בחשיבה על מגוון אירועים שמתאימים לסיטואציות הוראה למיניהן. שימוש עקבי בשאלון תרם למורות הוותיקות והחדשות כאחת. זה חידד את תפיסתן את משמעות המקצוע וייעודן כמורות. נוסף על כך, שימש בסיס לבקרה עצמית שלהן על מעשה ההוראה בשלבי השונים ומיקד אותן להבין את התלמידים בכיתה מתוך נקודת ראות אחרת.

הערכה עצמית ככלי אישי למורה

השאלון נבנה ככלי לשימוש אישי של מורות בפועל לצורך פיתוח הערכה עצמית שהיא הערכה מעצבת. ההוראה שניתנה למורות שהשתתפו במחקר הייתה בקשה לציין את המידה שבה הן חושבות על ההיבטים בהוראתן שמפורטים בהיגדים בשאלון, מתוך בחינת שיעור או יום לימודים לבחירתן. השימוש בשאלון היה למטרות אישיות בלבד ולא כחלק מציון. בדיון על יתרונות ההערכה העצמית, לעומת הערכת מעריך חיצוני, הטי וטימפרלי (Hattie & Timperley, 2007) טענו שתרומה אפשרית של הערכה עצמית של הלמידה היא עבור לומדים שלא מבקשים עזרה, בשל איום שהם מרגישים בביטחון העצמי או בגלל

בושה חברתית. כאשר לומד כזה מבצע הערכה עצמית, הוא חופשי להעריך את ביצועיו בלי חשש למשוב שלילי חיזוני. זה נכון, כל עוד ההערכה לא נחשבת לרכיב של ציון כלשהו (Clark, 2012). במקרה של מורים בפועל, הערכה חיזונית מתבצעת בתדירות נמוכה ובדרך כלל מורים לא נוהגים "לפתוח" את הכיתה מיוזמתם לצופים עמיתים או ממונים עליהם לצורך קבלת משוב על הוראתם, ייתכן בשל החשש מפגיעה בדימוי עצמי וחברתי (Aubusson, Steele, Dinham, & Brady, 2007). המשתתפות במחקר הנוכחי לא חששו להעריך את עצמן באמת במהלך מילוי השאלון, שהיה לשימוש אישי בלבד. הן דיווחו על כך שזיהו התנהגויות שהיו מעוניינות לשפר אותן ומצאו את עצמן מתכננות שיעורים מתוך חשיבה על התנהגויות אלו. זאת אף שלא ניתנה הוראה מפורשת לגלות את התנהגויות לשיפור או לבצע שינוי בהוראה.

המחקר בתחום הערכה מציע הבחנה מבדלת בין הערכה לצורך הלמידה ובין הערכה כחלק מהלמידה. הערכה לצורך הלמידה מכוונת את הלומד לקראת השגת מטרות שנקבעו מראש, ואילו הערכה כחלק מהלמידה רואה את ההערכה עצמה כלמידה, כאשר מתוך ההערכה הלומד רוכש את הכלים הנחוצים כדי להיות מומחה בתחום (Clark, 2012). ראוי לראות את השאלון להערכה עצמית במחקר הנוכחי כמסייע להערכה כלמידה. המורות שהשתתפו במחקר ציינו את השינוי בתכנון ההוראה ובבחירת פעילויות בשיעור לאחר תובנות שהגיעו אליהן לאחר מילוי השאלון.

ההוראה היא מקצוע פרקטי, דורש ידע פרקטי והרהור על ידע זה (Shulman, 1986). הגישה ההתמחותית-רפלקטיבית בהוראה יוצאת מהנחה שמורים לומדים מהפרשנות האישית שנותנים להוראה ובכך מרחיבים את רפרטואר הסיטואציות והתגובות, שאותן ישלפו בעת הצורך במהלך ההוראה (שקדי, 2016). יש ספרות מחקרית על תרומתה של הרפלקציה לשיפור ההוראה, בעיקר לידע הפרקטי שלה (זילברשטיין, 1998). עם זה מדריכים פדגוגיים ומדריכים בסדנאות הסטאז' ברחבי העולם מדווחים על סלידה מכתובה רפלקטיבית ואף משיח רפלקטיבי מתמשך בקרב מורים בפועל, טירונים וותיקים כאחד (Barton & Ryan, 2014; Greiman & Covington, 2007). המחקר הנוכחי מראה ששימוש עקבי בשאלון להערכה עצמית תורם לשינויים בפרקטיקת ההוראה של מורות בפועל וגם להרהור על הזהות המקצועית שלהן. מכאן אפשר לראות את השאלון להערכה עצמית של מעשה ההוראה ככלי שישמש מורים בפועל להתקדמות והתמקצעות.

השאלון כאסטרטגיה מטה-קוגניטיבית

תאוריות למידה המתמקדות בהכוונה עצמית בלמידה ובהוראה שמות דגש בהכוונה עצמית מטה-קוגניטיבית כגורם מרכזי בשיפור ההוראה והלמידה. השאלון במחקר הנוכחי שהיה בשימוש כמה פעמים בקרב המורות המשתתפות, שימש עבורן סוג של שאלות מכוונות חוזרות על עצמן שנטמעו בזיכרוןן עקב שימוש חוזר. אפשר לעשות הקבלה בין מענה עקבי על שאלות אלו ובין השלבים ברכישת אסטרטגיה של שאלות עצמיות מטה-קוגניטיביות. שאלות מטה-קוגניטיביות תורמות הן לפיתוח המטה-קוגניציה והן להישגים בתחום הדעת, שבו יושמו בתחומים, כגון הבנת הקרא, מתמטיקה, מדעים והכשרת מורים (לדוגמה, Kramarski & Kohen, 2017; Michalsky, 2012). במחקר הנוכחי המשתתפות ציינו שעם הזמן חשבו על הפריטים בשאלון ועל התנהגויות המתוארות בפריטים אלה במהלך השיעורים שהעבירו ולעיתים שינו את

מהלך השיעור בשל חשיבה זו. גם בראיונות שנערכו שלושה חודשים מעת סיום השימוש בשאלון, ציינו המשתתפות היגדים מסוימים שהמשיכו לחשוב עליהם. הן הרגישו את עצמן חושבות אחרת על ההוראה בשלביה השונים, בעקבות מילוי קבוע של השאלון, כפי שציינה אחת המורות "... פתאום קפצה השאלה הזאת..."

במחקרי המשך מומלץ יהיה להרחיב את המדגם לאוכלוסיות מורים בכל הארץ ובמקומות למיניהם המלמדים שכבות גיל מגוונות כדי לבחון את תרומתו ויעילותו. נוסף על כך, לבחון את יעילות השאלון לפרק זמן ארוך יותר ובכך להפוך אותו לאחד מתוך הכלים ב"ארגז הכלים" של המורה.

המלצה ליישום בעבודת היועץ החינוכי: היועץ תורם בבנייה ובהובלה של תוכניות העצמה למורים לפיתוח והתמקצעות (בן-אורי, 2014; Hechter, 2011). השאלון הוא כלי להערכה עצמית של המורה את עבודתה. בכך הוא יכול לשמש את היועץ לטיפוח מיומנויות יסוד – היוועצות – במפגש היועץ עם המורה לצורך שכלול כישוריה ליצירת שיח בעל משמעות עם התלמידים (דשבסקי, 2009).

סיכום

המורים שקועים בעשייה שוטפת יום-יומית מורכבת הדורשת בין השאר כתיבת תוכניות, נוכחות בישיבות ובהשתלמויות, בדיקת עבודות ומבחנים ומענה לתלמידים ולהורים בשעות שמעבר לשעות העבודה. רוטינות אלה שואבות את רוב זמנם של המורים. השאלון במחקר הנוכחי הוא כלי פשוט המאפשר למורים לחשוב על ההוראה, על הכיתה, על התלמידים ועל הדמות שהן מייצגות בכיתה והשימוש בו לא דורש זמן רב. כפי שתיארו המורות שהשתתפו במחקר, השאלון אפשר להן לפנות את זמנן לחשיבה מעמיקה על מעשה ההוראה גם שלא ב"נקודות הקיצון", ותרום לאיכות ההוראה ולטיפוח זהות המקצועית. המלצתן היא להציע את השאלון לשימוש רחב בקרב מורים.

נחתום במילותיה של המורה רחלי:

אני חושבת ... שאני משתדלת להיות מודעת לתהליכים ... אבל זה האיר. לענות על השאלות, לפגוש שוב ושוב את אותן נקודות, זה כמו שמנקים אבק מהמדף. זה מחדד, זה עוזר להמשיג, זה עוזר לסדר לך בראש למה אתה שם לב יותר ולמה פחות.

רשימת מקורות

- אבדור, ש' (2003). בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 9, 175-209.
- אוסטר, ע' וקורן, ד' (2014-2015). ההכשרה להוראה כמקצוע פרופסיונלי – עיון מחודש בעקבות חובת ההתמחות. **מים מדליו**, 25-26, 313-349.
- ביגמן, ז' וגידלביץ, ס' (2015). חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של פרחי הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד. **דפים**, 61, 63-81.

- בן-אורי, א' (2014). מה בין חוללות עצמית של מורים ובין מנהיגות מקצועית בקרב יועצים חינוכיים: מבט עיוני. **הייעוץ החינוכי**, 18, 55-68.
- בן פרץ, מ' (1998). הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 43-54). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: משרד החינוך. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandartimYeutz.htm>
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית: הבהרה קונספטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 15-42). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, א' (2011). רפלקציה: רפלקציה! בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 219-237). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיה במחקר איכותני: הלכה למעשה**. תל-אביב: רמות.
- שקדי, א' (2016). **הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך** (י' שטיימן, עורכת). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *NERA Conference Proceedings 2010*. Retrieved from https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=nera_2010
- Andrade, H., & Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30. doi:10.1080/00220670309596625
- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148. doi:10.1080/13664530701414746
- Barton G., & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 409-424. doi:10.1080/07294360.2013.841650
- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Velez, M. R. (2015). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. New York: Springer.

- Biggs, J. B., & Tang, C. S.-K. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). Maidenhead, Berkshire: SRHE & Open University Press.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. doi:10.1007/BF0013874
- Brown, S. A., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. doi:10.1007/s10648-011-9191-6
- Dewey, J. (1933). *How we Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Books.
- Dewey, J. (1965). The relation of theory to practice in education. In M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history* (pp. 140-171). New York: Teacher's College Press. (Original work published 1904)
- Endedijk, M. D., Brekelmans, M., Slegers, P., Vermunt, J. D. (2016). Measuring students' self-regulated learning in professional education: Bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & Quantity*, 50(5), 2141-2164. doi:10.1007/s11135-015-0255-4
- Greiman, B. C., & Covington, H. K. (2007). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. *Career and Technical Education Research*, 32(2), 115-139. doi:10.5328/CTER32.2.115
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Hechter, R. P. (2011). Changes in preservice elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 187-202. doi:10.1007/s10972-010-9199-7
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211. doi:10.1177/0022487105285639
- Kolb, D. A., Osland, J. S., & Rubin, I. M. (1995). *Organizational behavior: An experiential approach* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kramarski, B. (2008). Promoting teachers' algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacognition and Learning*, 3(2), 83-99. doi:10.1007/s11409-008-9020-6
- Kramarski, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition & Learning*, 12(2), 157-191. doi:10.1007/s11409-016-9164-8
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: Effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310. doi:10.3102/00028312040001281
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implicational for educational development. *International Journal of Academic Development*, 9(1), 29-49. doi:10.1080/1360144042000296044
- Lankshear, C., Peters, M., & Knobel, M. (2000). Information, knowledge and learning: Some issues facing epistemology and education in a digital age. *Journal of Philosophy of Education*, 34(1), 17-39. doi:10.1111/1467-9752.00153
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. doi:10.1080/713693162
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157. doi:10.1080/00131911.2013.839546
- Maienza, J. (1996). Philosophical and structural perspective in teacher education. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 506-525). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michalsky, T. (2012). Shaping self-regulation in science teachers' professional growth: Inquiry skills. *Science Education*, 96(6), 1106-1133. doi:10.1002/scs.21029
- Ostorga, A. N. (2006). Developing teachers who are reflective practitioners: A complex process. *Issues in Teacher Education*, 15(2), 5-20.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to

- develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi:10.14204/ejrep.30.12200
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). New York: Springer.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *The MILE guide: Milestones for improving learning & education*. Retrieved from <http://docplayer.net/9170984-The-mile-guide-milestones-for-improving-learning-education.html>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.3102/0013189X015002004
- Snook, I. A. (2012). Lifelong education: Some Deweyan themes. In D. N. Aspin, J. D. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 139-149). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable and linkable resource* (pp. 1-14). America: John Wiley and Sons, Inc. Retrieved from http://sstemler.faculty.wesleyan.edu/files/2016/09/Stemler_Emerging_Trends_in_Content_Analysis_2015.pdf

- William, D. (2008). *Changing classroom practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Classroom Assessment Special Interest Group, New York.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

נספח 1

שאלון הערכה עצמית של חשיבה רפלקטיבית

מורה יקרה!

לפניך מספר היגדים. נא תעריכי בסקלה מ-1 עד 5 כמה כל היגד נכון לגביך בעת חשיבה הרפלקטיבית בעקבות שיעור/פעילות/תקופת הוראה.
אנו תקווה ששאלות אלה יסייעו בידך למקד את חשיבתך הרפלקטיבית לצורך שיפור ההוראה.

5 מסכימה מאוד	4 מסכימה	3 מסכימה במידה בינונית	2 מסכימה במידה מועטה	1 לא מסכימה כלל	
					1. אם בסוף שיעור, אני מרגישה שההתנסות הייתה חיובית עבור התלמידים, זה מעורר בי רצון להמשיך בהוראה.
					2. אני מתייחסת לתלמידים כפי שאני רוצה שיתייחסו לילדיי (הרצון לקדם אותם, אכפתיות, דאגה).
					3. אני מרגישה שהצלחתי ליצור קשר טוב עם התלמידים וזה הוסיף ללמידה משמעותית בשיעורים.
					4. כאשר התלמידים מבינים את מה שלימדתי, אני מרגישה סיפוק.
					5. כאשר התלמידים מתקשים להבין, אני מרגישה מאתגרת ותוהה כיצד ללמד נושא זה בדרך אחרת שתתאים להם.
					6. הייתי שמחה ללמוד מגוון שיטות הוראה, כדי להתאים את דרכי ההוראה לצורכי תלמידיי.
					7. אני חושבת שכדי להיות מורה טובה יותר, חשוב לי להכיר תאוריות ומחקרים בתחום החינוך, מעבר לדיסציפלינת ההוראה שלי.
					8. לפעמים אני מנסה שיטת הוראה שלא מתאימה לי אינטואיטיבית, אך יש סימנים שמראים שהיא טובה עבור התלמידים.
					9. התאמה מיטבית של שיטות הוראה לאפיוני התלמידים מסייעת ביצירת קשר חיובי איתם.
					10. תכנון שיעור עם מטרות ברורות ממקד את ההוראה שלי.
					11. לפעמים אני נדרשת ללמד נושא/תחום שאני לא בקיאה בו. זה מאלץ אותי ללמוד אותו לעומק כדי להסביר אותו טוב לתלמידים.
					12. בתכנון פעילויות למידה, אני מפעילה שיקול דעת דידקטי, בהתבסס על מסקנות מהשיעור הקודם.
					13. השיעור אינו תמיד מתנהל כפי שתוכנן, אף על פי שאני נערכת לשיעור היטב, ועליי לאתר את הגורמים לכך.
					14. כאשר אני מתחילה לראות התקדמות אצל תלמידיי, ולו הקטנה ביותר, אני מקבלת חיזוק לטיב העבודה שלי כמורה.

5 מסכימה מאוד	4 מסכימה	3 מסכימה במידה בינונית	2 מסכימה במידה מועטה	1 לא מסכימה כלל	
					15. אני מודעת לחשיבות בקביעה ובשמירה על כללים ברורים בקשר שלי עם התלמידים שלי, כדי שלא לפגוע בניהול הכיתה.
					16. בהערכה שלי של תפקוד התלמידים לאחר שיעור, אני לוקחת בחשבון גם את תפקודם בתקופה האחרונה.
					17. הערכת תפקוד התלמידים כוללת התייחסות למטרות שנקבעו בתוכנית הלימודים.
					18. אני נענית לתלמידים שמבקשים ללמוד נושא שמעבר לתוכנית הלימודים שלהם, מתוך ההבנה שזאת דרך להעלות את המוטיבציה שלהם ללמידה.
					19. חשוב לי לזהות ולהבין לעומק את הקשיים של התלמידים בכיתתי, על מנת לתכנן את מערך ההוראה.
					20. הערכת למידה של התלמידים בעקבות כל שיעור חשובה, על מנת לקבוע מטרות ודרכי הוראה המתאימות לתלמידים להמשך.
					21. לקראת הקניה של חומר חדש, אני שוקלת היטב את המילים שלי, על מנת שההסבר יהיה ממוקד וברור לתלמידים.
					22. אם אני מזהה סוג עזרים דידיקטיים שעוזר לתלמידי בנושא מסוים, אני חושבת איך להכין משחו דומה עבור נושאים אחרים.
					23. אני חושבת שאני מזהה כאשר תלמיד או תלמידים משדרים רצון להצליח בשיעור.
					24. אני מנסה להבין את רגשות ותחושות התלמידים, שעומדים מאחורי התנהגותם החיצונית.
					25. חשוב לי שהתלמידים בכיתתי ירגישו חופשיים לבטא את עצמם ולהשתתף בשיעור.
					26. לפעמים אני מתעכבת על הוראת נושא מסוים כדי לרכך את המעבר לנושא חדש.
					27. אני מזהה כאשר אחד מתלמידי סובל מחרדה מלימוד תחום מסוים, שפוגמת במוטיבציה שלו להתקדם.
					28. חשוב להמשיך ולחזק תלמיד מתקשה בתחום שבו הוא חזק, מתוך תקווה שזה יתרום להתקדמות בתחומים אחרים.