

האם הרפלקציה אותנטית? חשיפת "הקול האישי" המשתקף ברפלקציות בעבודות הסיום של מתמחים בהוראה

רבקה שטיינמן, צילה ארן

וידע זאת כל אדם:
אני עם כוחותיי, ותכונותיי, פרצוף פניי וסגולות נפשי,
יחידי בעולם בין כל החיים עכשיו,
אין אף אחד כמוני ועד סוף כל הדורות לא יהיה כמוני,
ואם כן בוודאי הקב"ה שלחני לעולם בשליחות מיוחדת
שאף אחד לא יכול למלאותה – רק אני בחד פעמיותי.
עלי שור, הרב וולבא זצ"ל

מבוא

במסגרת תפקידנו כמרכזות במחלקה להכשרת מורים במכללה ירושלים נחשפנו למספר רב של רפלקציות שנערכו בידי מורות מתמחות בשנת עבודתן הראשונה. במהלך קריאת הרפלקציות הרגשנו שחסר לנו דבר מה. רק לאחר קריאת עבודות רבות הצלחנו להגדיר לעצמנו מה מפריע לנו. ראינו שרפלקציות רבות כתובות באופן טכני, מן השפה ולחוץ. לדוגמה:

הפעילות עברה בסדר גמור, האימהות שיתפו פעולה והבנות נהנו, הרגשתי שהשגתי את המטרה – האימהות חוו חלק ולו קטן משגרת יומן של הבנות בביה"ס. הכול היה כפי התכנון משיר הפתיחה, דרך הפעילות המפורטת והמוזיקה ברקע ועד שיר הסיום (מרים).

לא שומעים או מרגישים את מרים (שם בדוי) הכותבת רפלקציה זו. עם זאת, נתקלנו גם ברפלקציות הכתובות באופן שונה. לדוגמה:

ואני חושבת שאם אנחנו כמורים רוצים שתהיה לנו תקווה לעזור לתלמידים להפנים את החומר הנלמד בכיתה עלינו לעזור להם לפרוק חלק קטן מהרגשות שלהם בכיתה על מנת שיהיו פנויים רגשית לתמידה ויהיה להם רצון ללמוד (לאה).

חיפוש בספרות נתן שם למושג שהיה חסר לנו – אותנטיות. מאסלו אומר כי להיות אותנטי משמעו להיות אמתי, כן וישר כלפי המאפיינים הייחודיים של אישיות האדם הספציפי, לקראת

חיים מלאים ומאוזנים יותר! הוא ממשיך ואומר כי תפקיד המחנך לסייע לחניך "להגביר את הקולות העולים מהמעייין הפנימי של אישיותו... אל מול העולם ההומה והגועש של ההשפעות החברתיות". כבעלות תפקיד בהכשרת מורים חשבנו שעל המחנך עצמו להיות מחובר לכוחותיו, יכולותיו, חזקתיו וחולשותיו ולהיות בעל מאפיינים של אדם אותנטי החי חיים מאוזנים ושלמים. פיתחנו מחוון המסייע לזהות פרמטרים המעידים על אותנטיות ברפלקציה. המחוון נבנה על סמך קריאה חוזרת ונשנית של רפלקציות רבות, תהייה מתמדת מהן אמירות המעידות על אותנטיות ושיומן. המחוון תוקף בידי אנשי מקצוע, ואנו מקוות כי שימוש במחוון ינתב, יסייע ויכוון ליצירת רפלקציות אותנטיות הבאות מהמעייין הפנימי של אישיותו של הכותב אותן. במאמר נציג את המחוון ואת אופן השימוש בו.

רפלקציה בהכשרת מורים

המושג "רפלקציה" בהקשר של הוראה נדון רבות בספרות החינוך.² אחד מהוגי הדעות החשובים בתחום הרפלקציה הוא דיואי, והוא טען כי כאשר נוצרת בעיה בעקבות התנסות בהקשר מקצועי, חשיבה רפלקטיבית מובילה לפתרון הבעיה ויישום הפתרון בהתנסויות חדשות בעתיד.³ ככלל, הרפלקציה הנה חשיבה שאנו מבצעים בקשר לאישיותנו. אנו חושפים בעזרתה את הגורמים והמנגנונים שהפעילו אותנו, לעתים אף באופן לא מודע,⁴ ובכך היא מהווה מעין מתנה שאנו נותנים לעצמנו.⁵ שון מיקד את החיבור בין ביצוע רפלקציה לבין מעשה ההוראה.⁶ לדבריו, חשיבה רפלקטיבית הנה חיונית למורה מומחה הנמצא בלמידה מתמדת, אינטראקטיבית עם סביבה המשתנה באופן מתמיד. בישראל הגדירה ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – את היכולת לעריכת רפלקציה ומשוב כאחד המדדים להערכת מורה.⁷

1 A.H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971 (להלן: מאסלו, טבע אנושי). מצוטט אצל נ' אלוני, כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית (עריכה וכתבת מבואות), תל אביב 2005 (להלן: אלוני, כל שצריך להיות אדם).

2 מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו, רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה, תל אביב 1998.

3 J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*, Boston 1933

4 L.M. Villar, "Teaching: Reflective", in: T. Husen and T.N. Postlethwite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), Oxford 1994 (להלן: וילר, הוראה).

5 J.P. Killion and G.R. Todnem, "A Process for Personal Theory Building", *Educational Leadership* 48/6 (1991), pp. 14–16

6 D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York 1983; Ibid (ed.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York 1991; Ibid, "Coaching Reflective Teaching", in: P. Grimmett and G. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York 1988, pp. 19–29 (להלן: שון, אימון).

7 ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, כלי להערכת מורים, משרד החינוך, ירושלים 2011. אוחור ב- 20 במאי '17 מתוך

תחום ההוראה אופיין כתחום שבו כל אירוע הנו בבחינת אירוע חד פעמי שלא ניתן למחזר בו פתרונות.⁸ זילברשטיין אף טען כי אין פתרונות חד-משמעיים לכל אירוע,⁹ מכאן שיש חשיבות רבה לחשיבה רפלקטיבית המאפשרת למורה לעצב את הידע המקצועי שלו.¹⁰ נמצא כי הרפלקציה הנה שיח פנימי עמוק ונוקב, בשונה מחשיבה כללית משוטטת, שמטרתה הפקת משמעות אישית מהתנסות ספציפית, תוך שימוש במאגרי הידע האישיים. תוצרי הרפלקציה יכולים להיות מיושמים בקבלת החלטות מושכלות בעתיד.¹¹

מקומה של רפלקציה בהכשרת מורים נע על ספקטרום רחב. בק טען בפרק הדן במורה הרפלקטיבי כי הגם שתכניות שונות להכשרת מורים רואות חשיבות רבה בעריכת רפלקציה במהלך ההוראה, יש מרחב גדול ואי בהירות לגבי השאלה מהי אותה רפלקציה שניתן לבצע בסטטוס של מתכשר להוראה.¹² בקצה האחד נמצאת הגישה הגורסת שניתן לערוך רפלקציה הממוקדת בסטודנט עצמו כמורה: איך הוא תופס את עצמו כמורה, למה הוא מצפה מתלמידיו, מהן מטרות החינוך בעיניו וכו'. בקצה האחר נמצאת הגישה הגורסת שניתן לערוך רפלקציה נרחבת המתייחסת למטרות ההוראה ולהנחות המוסריות והחברתיות הטמונות בה.¹³

- D.M. Kagan, "Implications of Research on Teacher Belief", *Educational Psychologist* 8 27/1 (1992), pp. 65–90
- מ' זילברשטיין, ניתוח מצבי הוראה ודיוקנו של מורה מקצועי: התבוננות בשיעורי מקרא בחטיבת הביניים, תל אביב וירושלים 1994.
- F.A.J. Korthagen, "Teacher Reflection: What It Is and What It Does", in: E.G. Pultorak (ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students*, Lanham 2010, pp. 377–401 (להלן: קורטהגן, רפלקציה).
- T. Russell and H. Munby, "Reframing: The Role of Experience in Developing Teachers' Professional Knowledge", in: D.A. Schön (ed.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York 1991 (להלן: רסל ומנבי, עיצוב); וילר, הוראה (לעיל, הערה 4).
- ש' בק, בבשבי(ל) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים, תל אביב 2013.
- J. Calderhead, "Reflective Teaching and Teacher Education", *Teaching and Teacher Education* 5/1 (1989), pp. 43–51; C. Rodgers, "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking", *Teachers College Record* 104/4 (2002), pp. 842–866; D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987; F.A. Korthagen and T. Wubbels, "Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1/1 (1995), pp. 51–72; K.M. Zeichner, "Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education", in: J. Carlgren, G. Handal and S. Vaage (eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*, London 1994, pp. 9–27; L. Valli, "Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States", *Peabody Journal of Education* 72/1 (1997), pp. 67–88; Ibid, "Afterword", in: L. Valli (ed.), *Reflective S. Etscheidt, C.M.*; (להלן: וואלי, אחרית דבר); *Teacher Education*, New York 1992, pp. 213–225
- Curran and C.M. Sawyer, "Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model", *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 35/1 (2012), pp. 7–26 (להלן: אתשירט ועמיתיו, רפלקציה); שון, אימון (לעיל, הערה 6); קורטהגן, רפלקציה (לעיל, הערה 10).

מודלים לניתוח ולדירוג רפלקציות

להלן מוצגות שלוש גישות המציעות קריטריונים לניתוח ולדירוג רפלקציות בהוראה: של ון-מנן, החלוץ בניתוח רפלקציות,¹⁴ של אתשידט ועמיתיו המרחיבים את המיון של ון-מנן ונותנים כלים עדכניים ליישום,¹⁵ ושל וואלי הבונה דירוג מפורט.¹⁶

ון-מנן הגדיר שלוש רמות של רפלקטיביות שהוא מכנה בשם דרגות של "רציונליות שקולה": טכנית, פרשנית וביקורתית. רפלקציה טכנית היא יישום טכני של ידע חינוכי לצורך השגת יעדים המקובלים כנכונים. אין התייחסות למטרות, ליעדים או להקשרים חינוכיים. רפלקציה פרשנית היא פירוש וביאור ההנחות התאורטיות הקשורות להשגת מטרות פדגוגיות. רפלקציה ביקורתית מתייחסת למטרות ולאמצעים להשגתן. נבחנים בה המטרות, היעדים וההקשרים החינוכיים על יסוד קריטריונים מוסריים ואתיים של צדק וחברה.

אתשידט ועמיתיו פיתחו מודל רב שכבתי יישומי להכשרת מורים המתבסס על המודל של ון-מנן, והכולל אף הוא שלוש רמות של רפלקציה: רפלקציה טכנית (technical reflection), רפלקציה מכוונת (deliberate reflection) ורפלקציה ביקורתית (critical reflection).¹⁷ רפלקציה טכנית מאפשרת התבוננות בקטעים ספציפיים בשיעור ולא בשיעור כמכלול, וביישום הידע והמיומנויות של הסטודנטים בהתאם לצורכי התלמידים. באמצעותה, הסטודנטים יכולים לפתח הערכה עצמית על התפתחותם המקצועית, על ידי ארגון ההיבטים השונים במערך השיעור ובדרך הוראתו. רפלקציה מכוונת נועדה לפתח מיומנויות של פתרון בעיות וקבלת החלטות, בד בבד עם חשיפה לנקודות מבט אחרות, פיתוח חשיבה רב ממדית, הצדקת החלטות פדגוגיות ובדיקת ההשפעה של מערכת האמונות והערכים של כל אינדיבידואל על אופן ההוראה שלו ועל הדרך שבה הוא מקבל החלטות. רפלקציה ביקורתית נועדה לפתח היבטים ערכיים ואתיים בהוראה תוך חשיפת הקונפליקט הקיים לעתים בין מחויבות לערכים אישיים לבין מחויבות לדרישות המערכת והקשריה החברתיים והפוליטיים.

ואלי מציעה מודל מפורט יותר הכולל שש רמות של הכשרת מורה רפלקטיבי,¹⁸ שתיים "רציונליות טכניות" וארבע "פרקטיות רפלקטיביות". הרמה הראשונה הנה רציונליות טכנית מהסוג ההתנהגותי, ללא רפלקציה על המטרות המוכתבות מראש. ברמה השנייה מבוצע שיקול דעת טכני שבו הרפלקציה בודקת את מידת ההתאמה בין הביצוע להוראות החיצוניות, כמו גם את ניהול הכיתה ושיטות ההוראה הנגזרות ממחקר ההוראה. הרמה השלישית היא רפלקציה בעת-פעולה שתוכנה הוא ביצועי הוראה אישיים ומיקודה ביכולת ההמשגה של מעשה ההוראה. ברמה הרביעית נערכת רפלקציה שתוכנה הוא כל מעשה ההוראה, כאשר הדגש הוא על השוואת טענות ונקודות מבט. ברפלקציה זו מעורבים היבטים חברתיים וקוגניטיביים כאחד. ברמה

M. Van Manen, "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry* 6/3 (1977), pp. 205–228

15 אתשידט ועמיתיו, רפלקציה (לעיל, הערה 13).

16 ואלי, אחרית דבר (לעיל, הערה 13).

17 אתשידט ועמיתיו, רפלקציה (לעיל, הערה 13).

18 ואלי, אחרית דבר (לעיל, הערה 13).

החמישית נערכת רפלקציה מנקודת מבט אישית (התפתחותית נרטיבית) שתוכנה הוא הצמיחה האישית ויחסי אנוש. היא מתמקדת בשמיעת הקול האישי. ברמה השישית והגבוהה ביותר מבוצעת רפלקציה מנקודת מבט ביקורתית כללית המופנית למסגרת הבית-ספרית הכללית. תוכנה ההיבטים החברתיים והפוליטיים של בית הספר, והיא מתמקדת במטרות בית הספר לאור תבחינים אתיים, כגון צדק.

אותנטיות בהוראה

הרמה החמישית במודל של ואלי להכשרת מורה רפלקטיבי מתמקדת בשמיעת הקול האישי, מנקודת מבט אישית התפתחותית נרטיבית.¹⁹ מהו משמעו של הביטוי "קול אישי"? ניתן לראות בו הבעת אותנטיות. המושג הפילוסופי "אותנטיות" לקוח מהפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית. סרן קירקגור ראה באדם האותנטי אדם השלם עם עצמו והחי חיים מלאי משמעות הנובעים מבחירותיו ומהחלטתו לחיות כך.²⁰ הוא הציג שלושה מעגלי משמעות, כשהגבוה מבין שלושתם הוא המעגל הדתי.

ניטשה (אשר אנו כמאמינות מתנגדות להשקפת עולמו) טוען כי אדם אותנטי הנו אדם ש"ביכולתו לעצב את דיוקנו שלו". הוא מרחיב ואומר: "אנו מבקשים להיעשות למה שהננו – חדשים, חד פעמיים, שאין כיוצא בהם, המחוקקים לעצמם".²¹ הרב סולובייצ'יק מדבר בלשונו הפיזית על הייחודיות של האדם: "כל אדם הוא לא רק 'אחד' במספר, אלא גם יחיד. הוא שונה מאחרים, יש בו משהו עצמי, ייחודי, משהו מקורי שאין כמותו אצל אחרים. יחידות זו, העצמיות המיוחדת רק לו, חיותו, היותו אחר משאר בני אדם, משקפת את הניצוץ האלוקי שבו..."²² בהמשך דבריו הרב סולובייצ'יק מסביר את השתמעות תפיסתו לחיי המעשה כאנשי הלכה ואמונה, ואומר כי "אותה אחרות, אותה יחידות, אותה בדידות עם שהוא בקרב ההמונים, היא שקובעת לאדם את דרך חייו, היא שמעצבת את מהות עצמיותו, את מחשבתו ואת מעשיו" (שם), ומוסיף כי האדם הוא זה שאחראי על סלילת דרך חייו, באופן התואם לייחודי שלו.

רוסו, ממייסדי הגישה הרומנטית בחינוך ההומניסטי, מייחס ערך חיובי לנטיות הטבעיות של האדם, להפעלה ספונטנית וחופשית של יכולותיו הטבעיות של האדם ולהכוונה עצמית ואותנטית של מהלך חייו.²³ בעקבות עקרונותיו של רוסו חלו שינויים רבים בדגשים של מערכת החינוך. הדגש על המערכת החברתית המוסכמת שעל פיה נגזרו מטרות החינוך והתנהלות המחנכים השתנה לנתינת מקום לאדם היחיד ולנטיותיו הטבעיות.

מאסלו, המוכר לכולם מפירמידת הצרכים האנושיים, מדבר על חינוך הומניסטי לחיים אותנטיים של מימוש עצמי. לדבריו, הייעוד החינוכי יהיה לסייע ללומדים "לגלות את המאווים

19 ואלי, שם.

20 ס' קירקגור, האסטי, האתי והדתי: מבחר כתבים, בעריכת י' שכטר וא' כרוך, תל אביב 1991.

21 ניטשה, מובא אצל אלוני, כל שצריך להיות אדם (לעיל, הערה 1).

22 י"ד סולובייצ'יק, על התשובה: דברים שבעל פה, בעריכת פ' פלאי, ירושלים תשל"ה. הציטוטים מעמ' 246–250.

23 בתוך אלוני, שם; הנ"ל, להיות אדם: דרכים בחינוך הומניסטי, תל אביב 2006.

והמאפיינים המהותיים ביותר של אישיותם ואחר שיתוודעו להם, להנהיג את חייהם באופן שיבטא אותם בצורה מלאה ואותנטית".²⁴ לדעתו להיות אותנטי משמעו להיות אמתי, כן וישר כלפי המאפיינים הייחודיים של אישיות האדם הספציפי, לקראת חיים מלאים ומאוזנים יותר. תפקיד המחנך לסייע לחנך "להגביר את הקולות העולים מהמעין הפנימי של אישיותו... אל מול העולם ההומה והגועש של ההשפעות החברתיות".²⁵

רוג'רס, בספרו "החופש ללמוד", קורא לאפשר לצמיחה טבעית של החנך, וטוען כי רק באופן חופשי כשחומר הלימוד רלוונטי ואותנטי לחייו של התלמיד תיתכן למידה בעלת משמעות.²⁶ יעקב פרנקל, בספרו "מעין מתגבר ושמו אדם", משמיע את קולו של התלמיד שרוצה להיות אותנטי: "יש לי כיצור אנוש מתנה אחת ויחידה, שהיא כל חי, הייחוד ששמו אני... אם תתישו ותשחקו את ייחודי – אני כבר לא קיים... ולכן נא לא לכסות אותי בפלסטיק מגן, אני הוא 'האדם עץ השדה' הזקוק למרחב גדילה, לגבהים ללא תקרה".²⁷ אותנטיות בהוראה מתחשבת בקהילה שהמורה עובד בה. אין המורה יכול להיות מחובר לאותנטיות שלו ולהתעלם מהסביבה שבה הוא פועל.

קרנטון הציע הגדרה לאותנטיות בהוראה: "ביטוי של עצמי אמתי בתוך קהילה וחברה".²⁸ באופן דומה, טיסדל הגדירה אותנטיות בהוראה כ"תחושה שאדם פועל מתוך עצמי המוגדר על ידו בניגוד לעצמי המוגדר על ידי ציפיות האחר".²⁹ צ'יקרינג ועמיתיו מצפים ממורה אותנטי שיתנהג באופן כן ככל האפשר לגבי אמונות, ערכים ודעות קדומות ביחס לקהילה שבה הוא פועל.³⁰

מטרת המחקר

המושג "אותנטיות בהוראה" מקבל דגשים שונים; אלו שהבאנו לעיל הולמים היטב את כוונתנו בחיפוש אחר הגדרת אותנטיות בהקשר של רפלקציה בהוראה שבה מושמע קול אישי. במחקר זה אנו מציגות מחוון הבוחן אפשרות לזיהוי אותנטיות ברפלקציה. רפלקציה על מעשה ההוראה בוחנת את שהתרחש באירוע. הסתכלות דרך העדשה הייחודית האותנטית של המורה המבצעת אותה מאפשרת התחברות לקול האישי, ואולי בהמשך גם לסלילת המסלול הייחודי של המורה בחייה המקצועיים. המורה העורכת רפלקציה זו מחוברת לכוחותיה הייחודיים, לאפשרויות הגלומות בה באופן אישי, לגישה שתסייע לה להצליח בהוראה כמורה מתמחה בראשית דרכה וכמעצבת דרכה בהמשך.

24 מאסלו, טבע אנושי (לעיל, הערה 1). התרגום של אלוני, כל שצריך להיות אדם (שם).

25 א' מאסלו, "נתונים פסיכולוגיים ותאוריית הערך", בתוך: מ' אריאלי (עורך), עיונים בערכים אנושיים, תל אביב 1959.

26 ק' רוג'רס, החופש ללמוד, תל אביב 1973, עמ' 159-165.

27 י' פרנקל, מעין מתגבר ושמו אדם, בית אל 1988.

28 P.A. Cranton, *Becoming an Authentic Teacher in Higher Education*, Malabar, FL 2001

(להלן: קרנטון, מורה אותנטי). התרגום שלנו.

29 E. Tisdell, *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*, San

Francisco 2003 (להלן: טיסדל, חקר). התרגום שלנו.

30 A.W. Chickering, J.C. Dalton and L. Stamm, *Encouraging Authenticity and Spirituality*

in *Higher Education*, San Francisco 2006 (להלן: צ'יקרינג ועמיתיו, עידוד אותנטיות).

מתודולוגיה

המחקר הוא איכותני נרטיבי. הרפלקציות בעבודות הסיום הן קטעי נרטיבים. בנייתן האירועים והרפלקציות נעזרו בשני עקרונות בסיסיים המאפיינים ניתוח נרטיבי. העיקרון הראשון הוא התייחסות לסיפור כאל מושא לבחינה, משום שהמספר מציג את האירוע דרך משקפיו האישיים. הרפלקציות המהוות את החומר המחקרי במחקר זה נערכו על ידי מתמחות שהתבקשו לבחור אירוע משמעותי אחד מתוך אירועים רבים שאירעו להן במהלך השנה. הן בחרו לספר את סיפורן המסוים, ולערוך עליו רפלקציה.³¹ העיקרון השני טוען כי לסיפור יש טיב הוליסטי המתבטא בארבעה מובנים: 1. שימוש בראייה רב-ממדית ואינטר-דיסציפלינרית. 2. התייחסות לסיפור כאל יחידה שלמה.³² 3. התייחסות לתוכן ולצורה. 4. התייחסות להקשרים.³³ ניתוח הרפלקציות נעשה תוך התייחסות אליהן כאל יחידה שלמה שאותה בחרה המתמחה להציג ושקבעה את גבולות הסיפור.

בניתוח ובחיפוש אחר הקול האותנטי קראנו 150 עבודות סיום שבהן נדרשו המתמחות לתאר אירוע מכונן שהן לקחו בו חלק במהלך השנה ולערוך עליו רפלקציה. העבודות נבדקו והוערכו על ידי מנחות הסדנאות. לאחר מתן הציון נבחרו עבודות למחקר זה באופן אקראי, באישור המתמחות. כל עבודה קיבלה שם קוד מוצפן. באופן זה הובטחו זכויות הנחקרות, כמקובל בכללי אתיקה המתחייבים במחקר בחינוך. בקריאת הרפלקציות התייחסנו הן להיבטים של תוכן, כגון מטפורות ושינוף ברגשות או במחשבות, והן להיבטים של שפה, כגון ציטוט דברים בדיבור ישיר וחריגה מחוקי התחביר.³⁴ מעבר להקשר המשותף לכל הרפלקציות – מורה בשנה ראשונה להוראה, בדקנו את ההקשר הספציפי של המספרת – בבית הספר שלה, בכיתתה, תחום הדעת שהיא מלמדת וכו'.

קריאת הרפלקציות נעשתה באמצעות מחוון הבדיקה שנבנה במהלך מחקר פעולה, כמסייע לחשוף את הקול האותנטי המושמע ברפלקציה. בבניית המחוון נעזרנו באסטרטגיה של "תאוריה מעוגנת שדה".³⁵ נערך קידוד פתוח המגדיר קטגוריות ראשוניות, וקידוד צירי תוך עיצוב מחדש

31 M. Bamberg, "Narrative Analysis", in: H. Cooper (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (3 vols.), Washington, DC 2012 (להלן: במברג, ניתוח נרטיבי).

32 C.K. Riessman, *Narrative Methods for the Human Sciences*, London 2008

33 ג' ספקטור-מרזל, "מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית", בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות, ירושלים ותל אביב 2010, עמ' 45–80; ג' ספקטור-מרזל, "הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת הזהות הנרטיבית", *מגמות מח* (2012), עמ' 227–250; ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל, "מבוא כללי: מחקר נרטיבי – הגדרות והקשרים", בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות, ירושלים ותל אביב 2010, עמ' 7–42; במברג, ניתוח נרטיבי (לעיל, הערה 31).

34 ל' דושניק וג' צבר בן-יהושע, "אתיקה של מחקר איכותני", בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תל אביב 2016, עמ' 217–235.

35 ש' שמעוני, "ניתוח שיח בגישת התאוריה המעוגנת בשדה", בתוך: ע' קופפרברג (עורכת), חקר הטקסט והשיח: ראשונות של שיטות מחקר, עמ' 25–46, באר שבע 2010; הנ"ל, "תאוריה מעוגנת בשדה", בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תל אביב 2016, עמ' 141–178; K. Charmaz, "Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods", in: J.M. Morse, P.N. Stern, J.M. Corbin, B. Bower and A.E. Clarke (eds.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation*, Walnut Creek, CA. 2009, pp. 127–154; A. Strauss and J. Corbin, *Basics*

של הקטגוריות הראשוניות. נעשה שימוש בניתוח לשוני לחשיפת מבנים תחביריים, בחירת מילים, ציטוט דברים בדיבור ישיר ושפה מטפורית המאפשרים לזהות את הקול האוטנטי.³⁶ המחווון הראשוני שנבנה הועבר לחוקרת בכירה בתחום הספרות. הערותיה הוטמעו במחווון ויצרו את הגרסה השנייה שלו. גרסה זו ניתנה לחוקרים בקבוצת עניין במכון מופת, והם קראו וניתחו רפלקציות אחדות באמצעותו. תגובותיהם הוטמעו בגרסה השלישית, הנוכחית, של המחווון. באמצעות המחווון המוצג במאמר זה בחנו את האופן שבו מובע הקול האוטנטי ברפלקציות על ידי אפיון הקטגוריות המופיעות בטקסט, ועצמתן. כמו כן, אי הופעת קטגוריה ברפלקציה מזמנת אף היא התייחסות.

המחווון

מס' קטגוריה	תוכן הקטגוריה
1.	גוף ראשון
2.	מילות שייכות
3.	סיכום אישי בסוף פסקה או קטע מעבר לנדרש בהוראות
4.	שימוש בציטוט דברים בדיבור ישיר
5.	תחביר חריג שמייצג רגשות
6.	שימוש בביטויים המביעים מחשבות בקשר לאירוע
7.	שיתוף ברגשות בקשר לאירוע
8.	תיאור תהליך של התמודדות עם קושי במהלך האירוע
9.	שימוש במטפוריקה
10.	פירוט ופיתוח באמצעות הדגמה או סיפור

להלן הסבר ודוגמה לכל קטגוריה. הדוגמאות לקוחות מתוך עבודות שונות.

1. גוף ראשון – הכתיבה בגוף ראשון ממצבת את הכותב בקדמת הבמה ומאפשרת לו להשמיע

of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, Newburt Park 1990; A. Strauss and J. Corbin, "Grounded Theory Methodology: An Overview" (ch. 17), in: N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA. 1994, pp. 273–285; K. Charmaz, "The Power and Potential of Grounded Theory", *Medical Sociology Online* 6/3 (2012), pp. 2–15, Retrieved on 15 March '17 from http://www.medicalsociologyonline.org/resources/Vol6Iss3/MSO-600x_The-Power-and-Potential-Grounded-Theory_Charmaz.pdf

36 מ' פרוכטמן, לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית, אבן יהודה 1990; ע' קופפרברג וד' גרין, "חקר האני המוקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית", סקריפט – אוריינות: חקר, עיון ומעש 2 (2001), עמ' 149–165; קופפרברג, חקר הטקסט והשיח (לעיל, הערה 35).

את קולו האישי.

"אני מודה ומתוודה... תמיד חשבתי איך אוכל לקדם אותם... ניתנה לי מתנה לחנך וללמד..." (מוריה).

2. מילות שייכות – ביטויי השייכות קושרים את המספר לסיפור ולמתרחש בו.

"הייתי צריכה לשנות חלק מההרגלים שלי" (נחמה).

3. סיכום אישי בסוף פסקה או קטע מעבר לנדרש בהוראות – הסיכום שנכתב בסוף הפסקה נכתב לא כמענה לדרישה חיצונית אלא מתוך הנעה פנימית. לאחר שניתנה תשובה לשאלה שהוצגה היה לכותב צורך להוסיף עוד משפט או שניים שבהם הוא מביע מחשבות, הרהורים, תובנות, ולעתים משנה חינוכית או מוסר השכל.

"מבחינתי, אם תלמיד מאמין בעצמו יותר ומרגיש יכול יותר, עשיתי את שלי" (מרים).

4. שימוש בציטוט דברים בדיבור ישיר – הציטוט והבאת דברי דוברים בדיבור ישיר ובשפתם מנכיחים את האירוע ואת המשתתפים בו באופן חי לקורא.

"בסוף השיעור קראתי לה אלי ושוחרתי אתה (התלמידה חטפה שקות ממתקים מתוך התיק של המורה). שאלתי אותה אם היא רוצה לזכות בשקות כזו? האם יש לה הרגשה טובה מכך שיש לה שקות שנלקחה בכוח? איך תוכל להשיג את השקות בלי לחטוף אותה? מה תהיה ההתנהגות שלה שבגללה תזכה בשקות בזכות בלי חטיפה?" (כרמית).

5. תחביר חריג שמייצג רגשות – המעבר מהשפה הדבורה לזו הכתובה דורש שימוש ו"כניעה" לכללי התחביר. תחביר חריג, הן על רקע כתיבה רהוטה והן על רקע כתיבה פחות טובה, מייצג, לעתים, ביטוי לסערת רוח, לפרץ רגשות, לקול אישי המחפש דרך להישמע.

"הוא אמר לי... הוא ניסה לומר... בסוף הוא אמר "את מתאמרת אליו" (רחל).

6. שימוש בביטויים המביעים מחשבות בקשר לאירוע – הרפלקציה מזמנת את הכותב לשתף במחשבותיו על הנעשה.

"חשבתי לעצמי איזו עבודה אוכל לתת לתלמיד שתמצה את יכולותיו וכישרונותיו ותגרום לו הרגשת הצלחה" (מוריה).

7. שיתוף ברגשות בקשר לאירוע – השיתוף ברגשות של עורך הרפלקציה מאפשר הצצה לחוויה שהוא עבר.

"הרגשתי שאני יותר מחוברת אליו ומבינה אותו אחרי מה ששמעתי עליו" (רות).

8. תיאור תהליך של התמודדות עם קושי במהלך האירוע – רוב הרפלקציות נעשו על אירועים שבהם המתמחה מממש את מטרותיו בהצלחה, ולעתים אף בהצלחה יתרה. כדי להיות מסוגל לשתף בקשיים המתמחה צריך להיות מודע לעצמו, להישיר מבט לקושי ולהיות מוכן לשתף את הקוראים בו. הפן האישי של הסיפור משתקף בתהליך זה.

"היו שיעורים שנתקלתי בהם בקשיים. התלמיד המשיך להפריע גם כאשר הבאתי לו חומר מעניין וגם כאשר עודדתי אותו ואמרת לי שהוא תמיד לומד נהדר והוא מתקדם בחומר. ניסיתי להתעלם מההתנהגות שלו וזה באמת הפחית אותה..." (רות).

9. שימוש במטפוריקה – המטפורה היא דרך מוכרת להסמלה ולייצוג של מצבים באופן אישי.

"ניתנה לי מתנה"; "אני יכולה לישון בשקט" (חני).

10. פירוטופיתוח באמצעות הדגמה או סיפור – ההדגמה והסיפור יוצרים רפלקציה חיונית ומפורטת שאינה לקונית. התמונה המצוירת בה מרובת פרטים, וניתן לחוש את החוויה שעבר הכותב. "הוא נוטה להתנהגויות אגרסיביות. למשל, הוא צועק על תלמידים ולעתים הוא מציק להם. הוא חורט על השולחן עם מספרים... התלמיד נהג לקרוע את המבחן לחתיכות קטנות ולפור בכיתה" (פירוט) (שוש).

ניתוח רפלקציות באמצעות המחווה

להלן נציג שני קטעים מתוך רפלקציות שונות, האחת של שחר והאחרת של מיטל. לאחר כל רפלקציה מובא ניתוח בסיוע הקטגוריות של מחווה הבדיקה החושף את הקול האוטנטי המושמע בה. הקטגוריות מופיעות באות מודגשת בניתוח.

רפלקציה של שחר

שחר עובדת כמורה לאנגלית והיא מונתה, לבקשתה, על ידי ההנהלה למדריכת הטיול השנתי בכיתות שבהן היא מלמדת. לנוחות הניתוח חילקנו את הטקסט לפסקאות מזוטרות.

1. "עליתי על האוטובוס בראשון בבוקר, והבנות היו נרגשות. 'מדריכה, אך קוראים לך?' הן התברחו אתי. הייתה נסיעה נהדרת, הבנות הקשיבו בה ושיתפו פעולה.
2. אך גם הבעיות צצו די מהר. תחילה, התברר כי לבנות רתיעה מאנגלית. הן הגיבו קשה למשפט פתיחה באנגלית שלי. הבנתי שכדי להגיע אליהן צריך קודם כול לקנות אותן עם חידות והדרכות שמעניינות אותן, ואז אוכל לעסוק בנושאי חברה ובאנגלית.
3. בנוסף, שתי בנות החלו לריב על הישיבה באוטובוס, והפכו את זה למריבה בין-כיתתית. המחנכות התערבו בעניין: הפרידו את הניצות וניסו להסיח את דעתן. אני נותרתי די ניטרלית. המחנכות גם תמכו וסייעו בנושאי משמעת: ריכזו הקשבה, איימו אם היה צריך (ולא היה כל כך צורך...), העבירו בת מסיימת מקום, ונתנו אופציה לא להשתתף.
4. די מהר ויתרתי על הדרכה באנגלית. בין השאר, היה זה שבוע לפני ל"ג בעומר, והרגשתי שהשמעת שיר קצבי – למרות שהוא לימודי – לא תשפר את האווירה. בנוסף, רציתי להגיע אליהן דרך החוויה, דרך ארץ ישראל.
5. באופן כללי, הרגשתי לחץ ואחריות לפני הטיול. ידעתי כי מבחינת הבנות זה אירוע משמעותי – הטיול השנתי – וקיוויתי שהן לא תתאכזבה מכך שאני מדריכה. אותן ולא מדריכה 'אטרקציונית'. מבחינה זו, ציפיתי התממשו לטובה. הבנות נהנו מכך שהדרכתי אותן, והביעו תדהמה שאני, המורה, יכולה לחייך... הרגשתי לאחר הטיול קשורה יותר לבנות. באופן בלתי-צני בעליל, חשתי שאני אהבת אותן יותר. ממש כך."

שחר כותבת את כל הקטע בגוף ראשון. היא משתמשת בציטוט דברים בדיבור ישיר בפסקה הראשונה בקטע, לתיאור האווירה, במקום לתת לה כותרת. היא אומרת שהתלמידות שלה התברחו אתה, ומראה את האופן שבו הדבר נעשה על ידי הבאת הדברים בלשון אומרם.

בפסקה השנייה שחר מציגה התמודדות עם קושי ואת דרך ההתמודדות עמו. היא תכננה להיעזר בשפה האנגלית במהלך ההדרכות בטיול, אך התלמידות לא שיתפו פעולה. קולה האישי מושמע הן בכך שהיא מכנה את המוצב "בעיה" והן בכך שהיא משקפת את הרורהיה על המוצב ואת מסקנתה האופטיבית. הד קלוש מופיע בפסקה זו לקטגוריה נוספת: מילת שייכות. "הן הגיבו קשה, למשפט פתיחה לאנגלית שלי". ככל שמופיעות מילות שייכות רבות יותר, נקודת המבט של כותב הרפלקציה נשמעת אישית יותר.

בפסקה השלישית מופיעים פירוט ופיתוח באמצעות הדגמה. שחר אינה מסתפקת בהכללה

שהמחנכות סייעו לה בהדרכה אלא מדגימה בשני אירועים את מגוון הדרכים שבהן הן נעזרו. בנוסף, בפסקה זו מופיע **תחביר חריג**, בשימוש בסוגריים, שבו שחר כותבת את דעתה האישית על אחת מהדרכים שנקטו על ידי המחנכות.

בפסקה הרביעית מושמע קולה של שחר **החושבת**, המהרהרת, המסבירה בשני נימוקים מדוע לא המשיכה את ההדרכה בשפה האנגלית. שחר יצאה לטיול וכמה מטרות עמדו לפניו. המטרה הלימודית התחלקה לשתיים – כמספר הכובעים שחבשה שחר בטיול: האחת התמקדה בלימוד חוויתי של ארץ ישראל (כמדריכת הטיול), והשנייה הייתה שימוש בשפה האנגלית באופן טבעי במהלך הטיול (כמורה לאנגלית). בפסקה זו שחר מציגה **סיכום ביניים** שבו היא משתפת בקול אישי המעבד את המצב הנתון ומסיק מסקנות מעשיות.

שיתוף **ברגשות** מופיע בפסקה החמישית. רגשות היו לה הן לפני האירוע והן לאחריו. בנוסף, שחר משתמשת ב**ביטוי מטפורי**, "מדריכה אטרקציונית", ומכניסה אותו למירכאות, מתוך מודעות למטפוריקה. הביטוי מחזק את המתח והדאגה שהרגישה לפני הטיול מעצם מינויה. היינו יכולים לחשוב שתדאג מתוכן ההדרכה, מכך שהיא אינה מתפקדת כמדריכה ביומיום, ממתח בינה לבין המחנכות או מנקודות מתח אחרות, אך – לא. שחר דואגת מהמיצוב שלה מול המדריכה הרמיונית שבעיני רוחן של תלמידותיה, דבר המועמס על הביטוי המטפורי "מדריכה אטרקציונית" ומוסבר לנו ללא מילים רבות מעצם הבחירה שלה בביטוי.

ברפלקציה של שחר מושמע היטב קולה האותנטי. מעבר לכך שהיא כתובה בשפה דבורה שוטפת, כל עשר הקטגוריות הבונות את מחוון הבדיקה מופיעות בה, רובן באופן בולט.

רפלקציה של מיטל

מיטל עובדת כמחנכת כיתת חינוך מיוחד בגילאי 9–17 בעלי פיגור פסיכומטורי קשה. האירוע המתואר מתייחס ליום הורים כללי שארגנה הנהלת בית הספר, ובו הייתה למיטל אחריות על פעילות עם הורי התלמידים בכיתתה. הקטע חולק לפסקאות ממוספרות כדי להקל על הניתוח.

1. "מספר ימים לפני יום ההורים עשיתי סבב טלפונים לכל ההורים כדי להזכיר את האירוע ואת חשיבות השותפות של ההורים בנעשה בביה"ס."

2. הפעילות עם ההורים בכיתה הייתה באחריותי: הייתי צריכה להתאים את הפעילות לאינטראקציה של ההורים עם הבנות, כמו כן לקחתי בחשבון מצב שההורים לא ירצו להשתתף בפועל בפעילות ויהיו רק כצופים מהצד, כך שנערכתי מראש והזמנתי מספר אנשי צוות למקרה הצורך.

3. לאחר התייעצות ומחשבה רבה החלטתי לקיים 'קבוצת תנועה' שכללה משחקי כדור ותחושות שיגרמו לאינטראקציה בין הבנות להורים ובין בנות הכיתה.

4. מספר הורים לא הגיעו/איחרו לפעילות, ויכולתי לשים במקומם אחד מאנשי הצוות שדאגתי שיהיו בכיתה ליתר ביטחון, והם הפעילו את הבנות שהוריהן לא הגיעו.

5. בעיה נוספת שהתעוררה הייתה שאחת הבנות לא הרגישה טוב והיה צורך להעבירה למזון, דבר ש'תפס מקום' נכבד משטח הכיתה, אך גם על מכשול זה התגברנו והיא השתתפה בפעילות בשכיבה על המזון יחד עם אמה.

6. הפעילות עברה בסדר גמור, האימהות שיתפו פעולה והבנות נהנו, הרגשתי שהשגתי את המטרה – האימהות חוו חלק ולו קטן משגרת יומן של הבנות בביה"ס. הכול היה כפי התכנון משיר הפתיחה, דרך הפעילות המפורטת והמוזיקה ברקע ועד שיר הסיום. התכנון עד הפרטים הקטנים תרם וגרם להצלחת הפעילות".

מיטל מתארת באופן כללי את מהלך הפעילות. כשמנסים לחשוף את הקול האישי המובע בדבריה רואים כי כמה קטגוריות מופיעות באופן חלקי, אך רובן נעדרות. אמנם הקטע כתוב בגוף ראשון אך אין שימוש במטפורות או בתחביר מיוחד, כמו כן לא מופיעים סיכומי ביניים, תיאורי רגשות או מחשבות בקשר למתרחש. נעשה שימוש במושגים מכלילים ללא מתן דוגמאות, פירוט וציטוט. לדוגמה: "מחשבה רבה" (פסקה 3) – מה היו ההתלבטויות שלה? בין אילו פעילויות היא התלבטה? היא כותבת בקצרה מדוע בחרה את הפעילות שבוצעה ותו לא. הפעילות עברה "בסדר גמור" (פסקה 6) – מה משמעות הדברים? כיצד זה בא לידי ביטוי? מה היא הרגישה לפני הפעילות, במהלכה או לאחריה? "האימהות שיתפו פעולה, הבנות נהנו" (פסקה 6) – איך הדבר בא לידי ביטוי? עם זאת, באותה פסקה מופיע הסבר קצרצר מדוע הייתה למיטל הרגשה טובה בסימומה של התכנית, וגם מופיעה רשימת כותרות הדברים שאירעו כמתוכנן. לכאורה מתוארות שתי התמודדויות עם קשיים. ההתמודדות האחת מופיעה כבר בשלב התכנון – מה יקרה אם חלק מההורים לא יגיעו. מיטל מארגנת כוח עזר שיעמוד לימינה וימלא את מקום ההורים החסרים. אך אין היא מפרטת האם היה לה קשה לקבל שיתוף פעולה עם אנשים אלו, מה הרגישו הילדים שנעזרו באנשי הצוות במקום בהוריהם, מה הילדים אמרו על כך, איך אנשי הצוות השתלבו וכו'. ההתמודדות השנייה מתוארת באופן טכני ולקוני – כשילדה לא הרגישה טוב ונאלצה להעבירה מכיסא הגלגלים שלה (כפי הנראה, כי זה לא מפורט) למזרן. גם כאן יש התייחסות רק לעניין הטכני ולא לעניין הרגשי הנלווה. מה היא חשבה, מה הרגישה, מה אמה אמרה, חשבה או הרגישה וכו'.

ברפלקציה של מיטל הופיעו שלוש קטגוריות ממחווון הבדיקה: כתיבה בגוף ראשון (קריטריון 1), תיאור תהליך של התמודדות עם קושי (קריטריון 9) ופירוט ופיתוח על ידי הדגמה או סיפור (קריטריון 10). שאר הקטגוריות החושפות "קול אישי" לא הופיעו. ניתן לכנות רפלקציה זו כ"רפלקציה טכנית".

דיון וסיכום

הרפלקציה הנה שיח פנימי עמוק ונוקב, בשונה מחשיבה כללית משוטטת, ומטרתה הפקת משמעות אישית מהתנסות ספציפית תוך שימוש במאגרי הידע האישיים.³⁷ ניתן לומר כי החשיבה הרפלקטיבית מאפשרת למורה לעצב את הידע המקצועי שלו.³⁸ בראייה אקזיסטנציאליסטית ניתן לומר כי מורה העורך רפלקציה אותנטית מודע ליכולותיו ולכוחותיו, מתכוונן אליהם בעת עריכתו את הרפלקציה ומעצב את הידע המקצועי שלו בהתאם לאישיותו. תוצר רפלקציה זו, מתוך כך שהוא מדייק בהתאמה בין אישיותו לבין שהתרחש, הנו נדבך נוסף עבורו למימוש עצמי מלא יותר בתחום ההוראה.³⁹ התאמה זו מומנת בחובה דריכות אפשרית בין המורה לבין הקהילה שבה הוא עובד, כאשר אין הלימה בין המצופה ממנו על פי הנורמות המקובלות לבין נטיית לבו.

37 וילר, הוראה (לעיל, הערה 4); רסל ומנבי, עיצוב (לעיל, הערה 11).

38 קורטהגן, רפלקציה (לעיל, הערה 10).

39 מאסלו, טבע אנושי (לעיל, הערה 1); קרנטון, מורה אותנטי (לעיל, הערה 28); טיסדל, חקר (לעיל, הערה 29).

המחקר נערך על מורות מתמחות בראשית דרכן. מורות אלו נזקקות פעמים רבות לעזרת הקהילה הסובבת אותן בבית הספר. יש שהן מקבלות עצות לניהול אירועים שונים מפי גורמים התומכים בהן. לעתים עצות אלו נוגדות את אישיותן, כישוריהן או חזקותיהן, דבר המעצים את הדריכות. צ'יקרינג ועמיתיו מתייחסים בדבריהם לשני גורמים אלו וממליצים כי המורה יהיה אותנטי במסגרת הנורמות המקובלות בקהילה שבה הוא נמצא.⁴⁰

מהממצאים עולה כי באמצעות הקטגוריות הבונות את מחוון הבדיקה ניתן לקבל אמת מידה לגבי שיעור האותנטיות של הרפלקציה, ולגבי התאמתה לרפלקציה בדרגה החמישית של וואלי; דרגה זו מוגדרת כרפלקציה מנקודת מבט אישית (התפתחותית נרטיבית) שתוכנה הוא הצמיחה האישית ויחסי אנוש, והיא מתמקדת בשמיעת הקול האישי.⁴¹

המחוון מורכב מעשר קטגוריות המאפיינות את הקול האישי-האותנטי של המורה. באמצעות המחוון ניתן למפות ולראות אילו קטגוריות נמצאות, מודגשות וחוזרות ומופיעות פעמים מספר, או מושגות ואינן מופיעות כלל ברפלקציה הכתובה. התועלת הצפויה מהמיפוי בסיוע המחוון יכולה לבוא לידי ביטוי בשלושה כיוונים, ובה טמונה חשיבות המחקר:

- א. הסטודנטיות תוכלנה להיעזר במחוון הבדיקה כפיגום לכתיבת רפלקציות ולהשמיע בהן את קולן האישי. כל אחת תוכל לבדוק את עצמה בבדיקה אישית ולמפות את הקטגוריות שבהן היא משתמשת ואת אלו שבהן היא אינה רגילה להשתמש אך הן מוצעות לשימוש במחוון, ולערוך שיח פנימי עם עצמה מתוך מגמה להגיע לרפלקציה ברמה גבוהה ואותנטית.
- ב. מורות, מנחות ומד"פיות במחלקות להכשרת מורים תוכלנה להשתמש בקטגוריות המרכיבות את מחוון הבדיקה כהנחייה לכתיבת רפליקציות אותנטיות שבהן מושמע קול אישי. ניתן להשתמש במחוון כחלק מהערכה מעצבת בתהליכי הוראה שונים, ולהגביר את מודעות הסטודנטיות להוראה להיבטים השונים והמורכבים של הרפלקציה.
- ג. ניתן להשתמש בקטגוריות המרכיבות את מחוון הבדיקה כסיוע בהערכת עבודות רפלקטיביות שונות.

לצד התועלת הצפויה מהשימוש במחוון יש להסתייג ולומר שהמחקר מתבסס על רפלקציה כתובה. ייתכן שאין התאמה בין היכולת לבצע רפלקציה כתובה לבין זו הדבורה. המחוון שנבנה במחקר זה התבסס על רפלקציות כתובות בלבד; התאמתו לרפלקציות דבורות מעניינת, אך לא נבדקה על ידינו כלל.

40 צ'יקרינג ועמיתיו, עידוד אותנטיות (לעיל, הערה 30).

41 וואלי, אחרית דבר (לעיל, הערה 13).