

## הבעייתיות באימוץ "הפרקטיקה הטובה ביותר" אדם לפסטיין וג'וליה סנל\*

הרעיון של "הפרקטיקה הטובה ביותר" הפך להיות חלק מן ההיגיון הבריא (common sense) החינוכי הבינלאומי. באנגליה, למשל, הוא יושב בלבן של רפורמות ממשלתיות נרחבות עבור הוראה. "האסטרטגיה הלאומית לאוריינות" 1998 (NLS) ביקש לשנות באופן קיצוני את תוכנה של תכנית הלימודים, את מבנה שיעור ואת שיטת ההוראה בכל כיתות היסודי באנגליה בבת אחת. מייקל ברבר (Barber), אז היועץ הראשי למזכיר המדינה לחינוך על סטנדרטים של בתי ספר והארכיטקט של NLS, הסביר את הרציונל של המדיניות:

במשך שנים רבות מורים בבית ספר יסודי ספגו ביקורת על האופן בו הם מלמדים קריאה. אבל אף אחד לא אמר להם: "הנה הפרקטיקה הטובה ביותר, המבוססת על מחקר וניסיון בינלאומיים מוצקים. אם תשתמש בזה, הילדים שלך יתקדמו.

הפרוגנוזה הבוטחת של ברבר תופסת היטב הן את הטון והן את התוכן של גישת "הפרקטיקה הטובה ביותר" הרווחת כעת, שהיא גישה לשיפור חינוכי, וזה כולל זיהוי, תפיסה והפצה של שיטות הוראה מוכחות. ההנחה היא כי באופן כזה, רוב המורים יכלו ללמוד מחידושים ומסודות של המעטים המוכשרים, ולחקות אותם. על אף שיש לגישה כזו יתרונות, כפי שידון להלן, אנו טוענים כי היא תוכל לקדם את הפרקטיקה המקצועית של המורים באופן מוגבל בלבד. אנו מצעים כאן דרך חשיבה משלימה על ההתפתחות המקצועית של המורים ועל האופן לנהל זאת וכן על שיפור בהוראה. גישה זו כוללת שיתוף של המורים את עמיתיהם בפרקטיקה שלהם על מנת ללמוד זה מזה על האתגרים, הבעיות, הדילמות והפתרונות. מורים מוכשרים, במודל זה, מעריכים את המורכבות של ההוראה, הינם בעלי אומץ לחשוף את הפרקטיקה שלהם – עם הקשיים – בפני עמיתיהם והם מיומנים בהבנה ובלמידה מניסיונם שלהם וכן מניסיונם של אחרים. גישה זו היא טובה יותר מן הפרקטיקה הטובה ביותר, כי היא עוזרת לפתח ולתמוך בפרקטיקנים מתחשבים, גמישים, ומלאי תובנות, אשר מפעילים מידה רבה של מנהיגות בהכוונת ההתפתחות המקצועית שלהם.

הדים של הרעיון של הפרקטיקה הטובה ביותר מהדהדים ברחבי מערכת החינוך: מורים שואלים, "מהי הפרקטיקה הטובה ביותר לחלוקת ילדים לקבוצות לשיעורי חשבון?" חוקרים סוקרים בשיטתיות את ספרות המחקר כדי לקבוע "מה עובד" בהוראת מיומנויות חשיבה מסדר גבוה יותר. קובעי מדיניות תוהים, "מהן הראיות כי שיטה אחת להתערבות מוקדמת בקריאה טובה יותר מאחרת?" הפיקוח על בתי הספר מפרסם דיווחים על "למידה ממיטב" נותני החינוך ובתי הספר. והממשלה, מוציאים לאור בתחום החינוך, יועצים לשיפור בתי הספר ואפילו תעשיית הפנאי, מפיקים ומשווקים סרטי ווידאו של "שיעורים יוצאים מן הכלל", "שיטות מבוססות ראיות" ו"פרקטיקות ההוראה הטובות ביותר".

אנו רוצים להבהיר מן ההתחלה כי אנו סוברים כי יש תפקיד למחקר לגבי הפרקטיקות הפדגוגיות שהן אפקטיביות יותר או פחות (לשם אלו מטרות ובאלו נסיבות), ולהדגמות של פרקטיקות פרודוקטיביות והעקרונות שעליהם הן מתבססות, כולל באמצעות הקלטות ווידאו.

---

\* לקוח מתוך הספר: Lefstein, A., Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge (pp. 4-8). תרגמה: חנה לוין.

הוראה כוללת מבנים, כלים, טכניקות ורוטינות אשר ניתן להדגים אותם ולחקות אותם, וטיפשי לצפות כי מורים ימציאו את כל השיטות בעצמם. העניין שלנו הוא בהתפתחות המקצועית של המורה אשר התמקד אקסקלוסיבית בהחדרתה של הפרקטיקה הטובה ביותר באמצעות הדגמה וחקוי, וספציפית בדומיננטיות של גישה זו בהפקה והצריכה של הקלטות ווידאו של הפרקטיקה. אז מה לא בסדר בהסתמכות יתר על הפרקטיקה הטובה ביותר? הדבר העיקרי שמטריד אותנו הוא שהאסטרטגיה של הפרקטיקה הטובה ביותר מבוססת על חזון בלתי מציאותי ומעוות של ההוראה. ההוראה היא מסובכת וקשה, אך "הפרקטיקה הטובה ביותר" נוטה לבטל או להתעלם ממורכבויות ובכך להפוך את הפרקטיקה של ההוראה למשהו יחסית ישר ואפילו פשוט. ההוראה היא מורכבת, בראש ובראשונה משום שישנן אינטראקציות בין גורמים מרובים כדי לעצב את ההצלחה של מפגשי ההוראה:

- התלמידים – מערכות היחסים שלהם עם המורה, מערכות היחסים שלהם זה עם זה ודינמיקה חברתית כקבוצה, עם רמות שונות של ידע, הבנה ועניין;
- התוכן, הדרישות שלו ממורים ומתלמידים;
- דרישות מוסדיות ותמיכות, כגון הערכה, ניהול ביצוע והתפתחות מקצועית;
- המסגרת הפיזית;
- המורה, המיומנויות, ההתנהלות והערכים; ועוד.

מורכבות כזו מציבה אתגרים רציניים בפני המתכננים של שיטות הפרקטיקה הטובה ביותר: כיצד הם יכולים להבטיח את האפקטיביות של השיטות במצבים מרובים, בלתי צפויים? שיטה שעובדת בהקשר אחד – בקונסטלציה של מורים, תלמידים, מערכות יחסים, תרבות ומסגרת – בוודאי תתפתח בצורה שונה, עם תוצאות שונות, במערכת שונה של נסיבות. ניתן להעביר פרקטיקות טובות בין הקשרים של ההוראה, אך לשם כך דרושים גמישות, רגשית, ושיפוט.

מקור נוסף של מורכבות בהוראה הוא הדרישות הרבות שהפרקטיקה מטילה על תשומת לבם של הפרקטיקנים. הרבה מתרחש בכיתה, בבת אחת, ומכל כיוון אפשרי. וולטר דויל (Walter Doyle) מתאר תופעה זו:

במהלך דיון, מורה חייב להאזין לתשובות התלמידים, להסתכל על תלמידים אחרים כדי לגלות סימנים של הבנה או בלבול, לנסח את השאלה הבאה, וכן לראות את הכיתה כדי להבחין בהתנהגות בלתי הולמת. באותו זמן, המורה חייב לשים לב לקצב הדיון, לרצף של בחירת תלמידים שיענו, לרלוונטיות ולאיכות של התשובות ולהתפתחות הלוגית של התוכן.

מורים חייבים לפרש מידע רב במהירות ולפי זה לפעול. אין מספיק זמן לעבד במודעות את הסימנים המרובים, את העניינים שהם מעלים, את האופציות הקיימות, את היתרונות היחסים שלהם ואת האסטרטגיה הכללית של השיעור. במקום זאת, מורים מסתמכים מאוד על אינטואיציה ועל הרגל, והידע שלהם לגבי פעילות שגרתית כזו הוא בעיקר סמוי, כלומר, ידע שמורים אינם יודעים שקיים אצלם או שהם מוצאים כי קשה להם לנסח אותו. כאן יש אתגר שני לעיצוב של "הפרקטיקות הטובות ביותר": כיצד לזהות, לנסח ולהעביר ידע סמוי? כיצד ניתן לרכוש אותו אלא דרך התנסות ישירה?

גורם נוסף למורכבות בהוראה, אשר מערער את המאמצים להשיג הסכמה לגבי הפרקטיקות הטובות ביותר, הינם המטרות הרבות והסותרות של החינוך. מורים צריכים להקנות ידע ומיומנות אקדמיים; וגם לדאוג למיטביות הרגשית והרוחנית של תלמידיהם; לקדם את התפתחותם המוסרית; וכן לדאוג שכולם מעורבים ומתעניינים; וכן לדאוג שאף אחד אינו דחוי (חברתית או אקדמית); וכן לקדם ערכים אזרחיים כגון סובלנות ויושר; וכן לטפח סביבה לימודית בטוחה ואכפתית; וכן להחדיר כבוד כלפי הסמכות ויחד עם זאת לטפח חשיבה ביקורתית ועצמאית; ועוד. ישנן סתירות בין המטרות, לפעמים סתירות עמוקות, כגון המתח בין שמירה על הסמכות של המורים וטיפוח החשיבה הביקורתית של התלמידים. בפעמים אחרות הסתירות הן שטחיות יותר, כגון התייחסויות לצרכיהם הרגשיים של התלמידים אשר דורשת זמן. אחרת, ניתן היה להקדיש זמן זה לתוכן אקדמי. אילו מטרות צריכות לקבל עדיפות ראשונה ומתי? בכל רגע נתון, משתנות המטרות ככל שעולות הזדמנויות חדשות או משברים. לכן, הוראה אינה מורכבת רק משום שמורים צריכים בו זמנית להתייחס לסימנים מרובים, אלא גם משום שאותם סימנים קוראים להם לכוון את השיעור בכיוונים שונים, שכולם לגיטימיים ורצויים.

לסיכום, הרבה היבטים של הוראה – המורכבות שלה, חוסר האפשרות לצפות אותה; התלות שלה בפרטים המסוימים של הקשרים משתנים; המרכזיות של ידע סמוי, וריבו המטרות החינוכיות ואופיים כסותרים זה את זה – כל אלה יוצרים התנגדות לאפשרות לצמצם לשיטה אחת של "פרקטיקה טובה ביותר". משום כך, מורים ותלמידים מפעילים לעתים קרובות "פרקטיקות טובות ביותר" באופנים אשר סוטים בצורה משמעותית מכוונות המעצבים. למשל, במחקר על השימוש שלה מורים בתכניות לימודים והדרכה נוספת מתוך "אסטרטגיה לאומית לאוריינות" (National Literacy Strategy), מצאנו כי לעתים קרובות מציינים המורים בנוקשות למאפיינים של ההנחיות שעל פני השטח (למשל, שימוש בפעילויות שסופקו, או הצגת השאלות המומלצות) בדרכים אשר למעשה ערערו את מטרות השיעור (למשל, על ידי סגירה של שאלות פתוחות באינטראקציה שנוצרה לאחר מכן). בפערים אלה אנו מוצאים מגבלה נוספת של הסתמכות יתר על "הפרקטיקה הטובה ביותר", או באופן מדויק יותר של ההכוונה והחומרים הקשורים שהופקו כהדגמות של שיטות ההוראה שהן הפרקטיקה הטובה ביותר: בעוד חומרים אלה מראים לנו כיצד נראית פרקטיקה טובה, הם פחות אינפורמטיביים בהרבה לגבי התהליכים שדרכם המורים והתלמידים יכולים להגיע לפרקטיקה זו. הלמידה כיצד ליישם שיטת הוראה כוללת הרבה יותר מאשר רק צפייה וחיכוך של ביצוע מומחה.

"פרקטיקה טובה ביותר" היא בעייתית במיוחד כאשר משתמשים בווידאו כאמצעי מרכזי של הצגת שיטות ההוראה המומלצות. כדי למקד את מבטם של הצופים בטכניקה הספציפית המודגמת, המפיקים של סרטי הווידיאו הללו מוציאים את המורכבות הדינמית מן ההוראה. טכניקות הצילום מפשטים את הסצנה, למשל על ידי התמקדות במורה בלבד או במורה ובתלמיד מסוים, ואילו שאר התלמידים והנשואים המתלווים מצויים מחוץ לעין המצלמה. כמו כן, בחירת קליפים מסוימים וערכיה יכולים לעוות את התמונה. בשיטה זו, בוחרים ברגע אחד מתוך מאות שעות של צילומים אשר בו השיטה פעלה ללא מאמץ, בדיוק כפי שתוכנן, או על ידי הסרת תרומות של התלמידים שהן פחות פרודוקטיביות כדי להראות "דיון" מושלם ולאנגטי. וכמובן שימוש בבימוי, בהכוונה ובחזרות ייצרו תמונות אידיאליות של כיתות שהן מסודרות ושההוראה בהן קלה. סרטים כאלה מעלים את הציפיות לגבי האופן בו צריכה ההוראה להיראות,

ובהכרח גורמים למורים לחוש בלתי אדקוויטיים לגבי ההוראה של עצמם, אשר כמעט ואינה מסוגלת לעמוד בסטנדרטים של האידיאל הבלתי מציאותי המוצג בסרט.

דייויד לברי (David Labaree) מציין כי מכשול אחד לשיפור החינוך הוא ש"הוראה היא עבודה קשה מאוד אשר נראית קלה". קשה לשכנע מורי, הנהלות בתי ספר, מכשירי מורי, קובעי מדיניות בחינוך ואת הציבור הכללי להקדיש את המשאבים הנחוצים ולהיות סבלניים כלפי תהליך ארוך של פיתוח מקצועי למורים כאשר מציגים מבט מעוות ופשטני להוראה. במובן זה, טוב יותר להראות ייצוגים מציאותיים של המורכבויות והקשיים של הפרקטיקה מאשר את הפרקטיקה הטובה ביותר.

#### **פרקטיקה מקצועית: רגישות, פרשנות, רפרטואר, ושיפוט**

טענו כי גישה להוראה ושיפורה אשר מתמקדת לחלוטין ביישומן של פרקטיקות טובות ביותר היא בעייתית ובמקרים מסוימים אפילו משיגה תוצאות הפוכות. אנו מציעים גישה יותר מאוזנת, אשר לפיה הוראה טובה דורשת רגישות, פרשנות, רפרטואר ושיפוט. כדי להבהיר ארבע תכונות אלה, אנו מבקשים לבסס את הדיון שלנו בדוגמא ממשית של פרקטיקה. להלן אנו מציגים בקצרה רגע קריטי בכיתה ה' של גב' לי (האירוע המלא מוצג ונדון בפרק 5).

#### **אירוע בכיתה: מתן מענה לערעור של תלמיד**

גב' לי מלמדת את השיעור השני מתוך שני שיעורים רצופים על פתיחות של סיפורים. היא כעת הדגימה לכיתה את הרעיון המרכזי של השיעור ואת מטרתו – לפתוח את הסיפורים על יד הכנסתו של הקורא ישר לתוך העניין – והיא מתחילה לארגן אותם לעבודה בזוגות כדי להציג את הפתיחה לסיפור של כל אחד על מנת לקבל רעיונות כיצד לשפר אותה. אולם, לפני שהיא מסיימת את ההוראות, מפסיק אותה תלמיד בשם וויליאם ואומר: "המורה, אני באמת לא אוהב את זה".

הפרעה זו היא גם יוצאת דופן וגם שגרתית. היא יוצאת דופן משום שתלמידי כיתה ה' בדרך כלל אינם מערערים על דברי המורה בצורה כה בוטה. כמו כן, מאופן הצגת הדברים של הגב' לי, שהייתה נחרצת למדי, לא ניתן היה להבין שהיא פותחת את הנושא לדיון. וויליאם גם דיבר בלי להצביע ובלי לקבל רשות (על אף שבכיתה זו, התנהגות כזו אינה יוצאת דופן). על אף שיתכן כי הפרטים של האירוע הזה ייראו נדירים, אין שום דבר שגרתי יותר מאשר שיעור שאינו מתנהל בדיוק כפי שתוכנן. כל שיעור מורכב בעשרות רגעים כאלה, שבהם המורה צריך להחליט – בפחות זמן ממה שלוקח לקרוא משפט זה – כיצד להתקדם.

מורים מנוסים פיתחו דרכים להתמודד עם הפרעות לזרימת השיעור. אחרי הכל, לא ניתן לעצור בכל רגע כדי להעריך מחדש את מה שאנו עושים ולאן מתקדם השיעור. "רפלקציה מתמדת תוך כדי מעשה" תוביל לשיתוק. אכן, גב' לי מיד הגיבה במשפט שנשמע כמו הצעד הראשון לסילוק מנומס של התנגדותיו של וויליאם: "טוב, תלוי כיצד אתה רוצה להתחיל את סיפורך, לא כך?" וויליאם הסכים, ואז היא המשיכה, "אז, יכולת... אבל היא נעצרה באמצע משפט. אולי היא פתאום הבינה שאין היא יודעת מה כוונתו של וויליאם, או זיהתה הזדמנות לחקור עוד את הנושא. היא אחר כך המשיכה לתשאל את וויליאם, "האם אתה מתכוון כקריין או כשחקנים?" אנו רואים בהיסוסה של גב' לי ובשינוי המסלול שלה את הסימנים של רגישות, את תשומת לב ואת פתיחותה לזהות רגעים קריטיים, בעיות ו/או הזדמנויות.

גב' לי, אשר שמה לב כי יש משהו שדורש תשומת לב, צריכה גם לפרש את הסיטואציה, ואת הבעיות ואת הטרדות שהיא מעלה. אם כן, מה קרה כאן? למשל, מדוע וויליאם מערער על דבריה. האם באמת מטריד אותו כיצד לפתוח סיפור, או האם הוא מחפש הזדמנות לאשר את הייחודיות שלו על ידי ערעור סמכותה של המורה? ולאן מובילה השאלה של וויליאם וכיצד היא עשויה להתאים לתכנית הלימודים? האם מתן מענה לשאלה זו תקדם את מטרות השיעור, או שאולי היא מציעה הזדמנות לחקור נושאים אחרים, אולי אף חשובים יותר? מה קורה עם תלמידים אחרים – מה מצב רוחם? האם עיסוק בנושא זה יעסיק אותם ויהיה פרודוקטיבי עבורם, או אולי רק יבלבל אותם? מה תהיה המשמעות של עיסוק בשאלה של וויליאם – או אי עיסוק בה – עבור וויליאם ועבור שאר הכיתה? האם זה יאמר אלו תרומות של התלמידים לגיטימיות ואלו תרומות אינן כאלה, ואולי אפילו אלו תרומות מוערכות ואלו אינן כאלה? ומהן ההשלכות של זה לפיתוחה של חשיבה ביקורתית ועצמאית? מה זה יאמר לו וויליאם ולכיתה על איזה סוג תלמיד הוא? לא נתייחס עדיין לשאלות אלה. בינתיים, אנו מקווים כי הצגתן מאירה את המורכבות של הרגע ואת סוג הנושאים שיש לשקול כדי להגיב בצורה אדקוטיבית. במונחים של תגובה, מה היו האופציות של גב' לי בנקודה זו? מה היית עושה לו היית במקומה? רוב המורים אשר הצגנו לפניהם סרט זה, כשאנו עוצרים מיד אחרי הערעור של וויליאם, טענו כי גב' לי צריכה להניח את השאלה שלו בצד ולהתקדם בשיעור, אולי על ידי דחיית הדיון בהסתייגויות שלו, או על ידי קבלת דעותיו כלגיטימיות, ויחד עם זאת לציין כי הכיתה היום תלמד איך לעשות זאת בדרכה שלה. אבל הבה נניח לרגע שגב' לי זיהתה את הערעור של וויליאם כהזדמנות טובה לחקור שיטות אלטרנטיביות של פתיחת סיפור – כיצד היא עשויה להשיג מטרה זו? אפשרות אחת עשויה להיות לחקור את הדעות של וויליאם באמצעות התבוננות בפתיחה לסיפורו, אולי לפתוח את הנושא לדיון בשיתוף כל הכיתה: מה הם חושבים על האסטרטגיה של וויליאם?

או יש לגב' לי אפשרות לאסוף מן הכיתה מגוון דרכים לפתיחת סיפורים ולדון ביתרונות ובחסרונות היחסיים שלהם. או לשנות את המשימה: לדרוש מכל תלמיד לחבר שתי פתיחות לסיפור ולהשוות ביניהן, אחד עם תיאור ואחד מכניס את הקורא ישר לתוך העניין.

גב' לי יכולה ליישם כלי או טכניקה שהיא למדה בפגישה של התפתחות מקצועית של הפרקטיקה הטובה ביותר. למשל, היא יכולה להשתמש בטכניקה של "חשוב-תיקח בן זוג – תשתף", שבעזרתה תלמידים קודם חשבו על נושא, כל אחד לבדו (כאן, למשל, מהי הדרך הטובה ביותר לפתוח סיפור), אחר כך דנו ברעיונותיהם עם בן זוג, ואחר כך שיתפו עם שאר הכיתה. לחילופין, היא עשויה להכניס מספר טקסטים חדשים לתוך הדין – כדי להעשיר את הוויכוח באמצעות התבוננות באופן בו מחברים מדופלמים בחרו לפתוח את סיפוריהם.

נוכל להמשיך ברשימה זו של אפשרויות שונות במשך עמודים רבים, אולם די במה שהבאנו כדי להבהיר לקורא כי קיים יותר ממסלול אחד. אנו מכניס את הגמישות ואת העומק, אשר מאפשרים למורה לגייס טווח רחב של מסלולים אפשריים וליישם אותם בהצלחה, *רפרטואר*. איזה מסלול הוא הטוב ביותר כרגע? ההחלטה כיצד לנהוג דורשת שימט לגבי האופן בו כל אפשרות עשויה להתפתח, ולגבי היתרונות היחסיים שלה. כל אחת מן האפשרויות היא טובה למתן מענה לחלק מן הנושאים אשר עלו מתוך הסיטואציה, אך פחות מועילים – או אפילו בעייתיים – לעומת עניינים אחרים. השאלה אינה של מציאת הפתרון הטוב ביותר, נכון, לבעיה, אלא של יצירת איזון בין נושאים הסותרים זה את זה. למשל, הרחבת רעיונותיו של וויליאם

וחקירתם לעומת הכנסתם של תלמידים אחרים לשיחה; התייחסות לשאלה שהועלתה על ידי תלמיד לעומת לימוד של נושאים שנקבעו מראש עבור שיעור זה; הגנה על זהותו של וויליאם כלומד מחויב לעומת דחייתו של רעיון רע אשר גם מאיים לערער את מטרת השיעור. פרקטיקה בכיתה נחווית על ידי מורים רגישים כבעיות ודילמות, אשר דורשות שיפוט. הנחת היסוד של ספר זה היא שניתן להעמיק רגישות, להעשיר פרשנות, להרחיב רפרטואר ולחדד שיפטים באמצעות רפלקציה ודיון בצילומי וידאו המתעדים פרקטיקה.

### **גישה מאוזנת לבעיית הפרקטיקה**

שתי דוגמות מבוצרות מחלקות כעת את החשיבה לגבי ההוראה ולגבי התפתחות מקצועית של מורים. אף אחת אינה מספקת בסיס טוב להתמודדות מול המורכבויות של הפרקטיקה בכיתה או של האתגרים לשיפור החינוך. הראשונה, שאנו סיווגנו אותה כ"פרקטיקה הטובה ביותר", רואה בהוראה בעיקר טכניקה או שיטה, ושיפור חינוכי נתפס כבעיה של זיהוי, הפצה ותיקוף של השיטות היעילות ביותר. הדגמה השנייה, הנוגדת לראשונה רואה את ההוראה כאישיות ומיוחדת ביסודה, ואת האוטונומיה המקצועית של המורים כתנאי מפתח לשיפור חינוכי. באנגליה, בה אנו עובדים, ההשקפה הראשונה של "הפרקטיקה הטובה ביותר", תפסה תאוצה, ולכן פרק זה וספר זה מתמקדים בחסרונות של השקפה זו, ומבקשים להוות משקל נגד על ידי הדגשת התפקידים החיוניים של רגישות מקצועית ושיפוט מקצועי.

הפרספקטיבה שלנו מבקשת להימנע מן הקיצוניות של שתי הדוגמות. פרקטיקות מקצועיות בהוראה כוללות רגישות, פרשנות, שיפוט וכן רפרטואר גמיש של שיטות. רגישות, פרשנות ושיפוט הינם בסיסיים כדי לדעת מתי וכיצד להשתמש בטכניקות ולחילופין, שיפוט הינו מועיל בפרקטיקה רב במידה בה הוא מקבל את הידע שלו מתוך רפרטואר רחב של טכניקות ואסטרטגיות. יתרה מכך, שיטות ורוטינות יכולות לשחרר את תשומת לבם של המורים כדי שהם יוכלו להתמקד בנושאים חיוניים הדורשים פרשנות והפעלתו של שיפוט. בסופו של דבר, תכנית מקיפה לשיפור הפרקטיקה תכלול צורות מרובות של התפתחות מקצועית: לא ניתן ללמוד כיצד ליישם טכניקה רב משמיעה עליה בדיון רפלקטיבי; כמו כן, הדגמות של הפרקטיקה הטובה ביותר אינן אמצעי טוב לחדד שיפוט.