

קורסי תפ"ר | חיבור בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים

מסמך שיתוף ידע

לטובת תכנון מיטבי של קורסי תפ"ר במוסדות המכשירים*

רציונל

על פי דגם ההכשרה להוראה במדינת ישראל, תוכנית הלימודים נדרשת לספק הכשרה טובה ככל האפשר למתכשרות להוראה לקראת מילוי תפקידן כמורות ועמידה בסטנדרטים המצדיקים הענקת תואר אקדמי. ההכשרה מטבעה כוללת היבטים תאורטיים ופרקטיים שהשילוב ביניהם מגיע לשיאו במהלך ההתנסות, כפי שמודגש [במתווה ודמני-ענבר](#):

ההתנסות בהוראה, על כל מאפייניה וגווניה, בתהליך קליני מודרך ומבוקר, מהווה את גולת הכותרת של ההכשרה להוראה, מאחר והיא משלבת בין רכיבי לימודים מתחומי הדיסציפלינה/ות, החינוך והפדגוגיה, בין תוכני הקורסים העיוניים להכשרה הקלינית בשדה. ההתנסות בהוראה מאפשרת את לימוד התאוריה מתוך מקרים בשדה, מזמנת התמודדות עם תכנון לימודים ויישומם הלכה למעשה, עם דילמות חינוכיות וערכיות, ניהול הלמידה, התייחסות פרטנית על פי צרכים ייחודיים של התלמיד (פרסונליזציה של הלמידה), עבודת צוות, עבודה קבוצתית, התייחסות להיבטים חברתיים-רגשיים במעגלים פרטניים וקבוצתיים, מפגש עם הורים וקהילה, ועוד. במהלך ההתנסות הסטודנטים ילמדו ויהיו מעורבים בפעילויות חינוכיות בגן ובבית הספר. הם יתנסו בהתבוננות רפלקטיבית בהוראה ובלמידה באמצעות חקר סוגיות שונות שעולות במהלך עבודתם בשדה ההכשרה (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, v).

למרות החשיבות הרבה שבשילוב, לעתים קרובות הוא לוקה בחסר. מה שמעלה את השאלות הבאות: מהו המרכיב המרכזי בהכשרה - תאוריה או פרקטיקה, ואילו איזונים נדרשים בין שני רכיבים אלו? מחקרים בתחום הכשרת המורים בישראל ובעולם מצביעים על הפער וחוסר הרציפות הקיימים בהכשרות המורים המסורתיות בין לימודי תאוריה לבין לימודי המעשה (Korthagen, 2001; Ord & Nuttall, 2016; Wage & Hagelukan, 2013; Zeichner, 2010). במענה לכך התפתחו בישראל מודלים חדשים בהכשרת מורים, ובהם "אקדמיה-כיתה", קהילת "אקדמיה-כיתה", ובשנים האחרונות - מודל קורסי התפ"ר (תאוריה + פרקטיקה). מודל זה ממקד את נקודת המבט וההתייחסות ביצירת קשר משמעותי בין קורסים תאורטיים הנלמדים במוסדות ההכשרה השונים לבין רכיבי ההתנסות הקלינית. קורס תפ"ר הוא קורס תאורטי במקור (פדגוגי, דיסציפלינרי או משולב) שמתקיים בו, לאחר שנבנה מחדש, חיבור בין התאוריה למעשה. החיבור בא לידי ביטוי בהוראה, בלמידה ובהערכה. המעבר מתאוריה לפרקטיקה אינו יכול לקרות מעצמו. זהו מעבר שדורש תרגול מדורג, מפורש ונושא משוב. כדי להבטיח את איכות ההכשרה, עלינו לדאוג לתהליכים מתוכננים ומודרכים שהרי הכישורים הנדרשים הם מורכבים במיוחד וחשוב לטפח אותם.


קורס תפ"ר הוא שחל בו היפוך ביחס בין המרכיב התאורטי והמרכיב המעשי לעומת קורס עיוני. להלן רכיביו הרצויים של קורס תפ"ר:


רכיב תאורטי (כ-20% מן הקורס) - כולל מפגשי למידה עם המרצה, במוסד ההכשרה או באופן מקוון.
רכיב התנסותי (כ-80% מן הקורס) - משמש לתרגול ולביצוע מטלות יישומיות בזיקה לקורס, על פי הנחיית המרצה. ההתנסויות הן באחריות המרצה מהמוסד המכשיר ובליווי שלה. המרצה נדרשת, כחלק מכך, לבקר בכל שבוע במוסד החינוכי שבו מתנסות סטודנטיות המשתתפות בקורס.


החידוש בקורסי התפ"ר הוא בכך שהוא מאפשר למרצות וסטודנטיות לצאת מתחומי הקמפוס ולהגיע לסביבת ההתרחשות הטבעית של מעשה ההוראה - בתי הספר והגנים. מודל זה מאפשר אינטראקציה בין ידע תאורטי לבין ידע מעשי, והכנה של המתכשרות להוראה למציאות שפוגשות מורות צעירות בשטח בתום הכשרתן.

מודל קורסי התפ"ר הוא מודל חדש יחסית, ורוב מוסדות ההכשרה ניצבים בתחילת דרכם בהפעלתו. המודל מיושם בכל המסלולים ובתחומי דעת מגוונים, ובהם שיטות מחקר, ספרות אנגלית, דידיקטיקה לספרות, חינוך והוראה, חינוך מיוחד. מטרת מסמך זה היא לבחון מה נעשה בתחום קורסי התפ"ר במוסדות ההכשרה, ולהציג את הפעילות הנעשית בנושא במו"פ התנסות בהוראה במכון מופ"ת; לזהות דגמים שונים של קורסי תפ"ר הפועלים בשדה ההכשרה ולאפיין מתוכם הזדמנויות ואתגרים בשטח. בסעיף המסקנות יצגו המלצות להמשך הבחינה והעבודה בקורסי התפ"ר. הנתונים שעל בסיסם נכתב מסמך זה נאספו בכמה דרכים:

ראיונות מובנים למחצה עם **12** מרצות, מרצים וממונות על ההתנסות מ-**6** מוסדות להכשרת מורים. 

פעילות במסגרת מעבדות ארציות לפיתוח קורסי תפ"ר שהתקיימו במכון מופ"ת בשנים תשפ"ב-תשפ"ג, בהשתתפות מרצות ומרצים ממוסדות שונים. 

ביקורים ב-**3** שיעורי תפ"ר במוסדות חינוך שונים. 

שאלון אנונימי שהועבר בקרב **16** מרצות ומרצים. 

מטרת קורסי התפ"ר

המטרה המרכזית של קורסי התפ"ר היא לגשר על הפער בין תאוריה לבין פרקטיקה בהכשרת מורים, כדי לשפר את הרלוונטיות של ההכשרה ולפתח פדגוגיה מותאמת למהלך. הדרכים להשגת מטרה זאת הן (1) הרחבת היקף ההתנסות בשדה לסטודנטיות; (2) שילוב של רכיבי התנסות בקורסים תאורטיים מסורתיים (3) פיתוח עקרונות תכנוניים-פדגוגיים ליצירת מסגרת מתאימה.

מודלים אפשריים של קורסי תפ"ר

במעבדה הארצית שהתקיימה במכון מופ"ת בשנת תשפ"ב, בהנחיית ד"ר זהר מליניאק, השתתפו 11 מרצות ומרצים - דיסציפלינריים וידיקטיים - ממכללות שונות להכשרת מורים. המשתתפות עסקו בעיקר באפיון מודלים אפשריים של קורסי תפ"ר. בסופו של התהליך הן הצביעו על שלושה דגמים אפשריים:

1

המרצה אחראית לסטודנטיות ביום ההתנסות; הסטודנטיות מפוזרות במוסדות חינוך שונים; המרצה מגיעה מדי פעם לבית הספר/גן במסגרת העברת הקורס, בהתאם לסדירות שנקבעה מראש.

2

המרצה מסתמכת על ימי ההתנסות הקיימים (אך אינה אחראית להם). היא אינה מבקרת בשדה, אך פועלת בשיתוף פעולה עם המובילות האקדמיות-פדגוגיות.

3

המרצה אחראית לסטודנטיות ביום ההתנסות. הקורס כולו נלמד בבית הספר בנוכחות קבועה של המרצה. כל הסטודנטיות מגיעות לאותו מוסד חינוכי.

מן הנתונים שאספנו השנה (תשפ"ג) עולה כי לכל אחד מהמודלים יש ביטוי במוסדות ההכשרה.

- בחלק מהמכללות פועלים קורסי תפ"ר באחריות המרצות. הסטודנטיות מפוזרות בבתי הספר שהן מתנסות בהם בדרך כלל במסגרת תוכנית "אקדמיה-כיתה", ואילו המרצות מגיעות במהלך הסמסטר לכל אחד מבתי הספר שהסטודנטיות מתנסות בהם. באחד משיעורי התפ"ר שהתקיים בבית-ספר במרכז הארץ ראינו מפגש שהמרצה קיימה עם סטודנטיות שמתנסות באותו בית-ספר, לאחר המפגש היא נחשפה להתנסות שלהן, ובמהלך היום גם העבירה מאותו בית-ספר מפגש זום שבו השתתפו סטודנטיות המתנסות בבתי ספר אחרים (דגם 1).
 - במכללה אחרת, בדרום הארץ, מועברים קורסים רב-תחומיים המושתתים על שיתוף פעולה הדוק בין המובילות האקדמיות-פדגוגיות לבין מרצות הקורס. המרצות אינן אחראיות ליום ההתנסות, ואינן מגיעות לגנים שהסטודנטיות מתנסות בהם. אך הן "צובעות" חלק משעות ההתנסות כשעות בקורס, באמצעות מטלות שונות שעל הסטודנטיות לבצע בגן ולתעד (דגם 2).
 - באחת האוניברסיטאות פועלות זה כחמש שנים "סדנאות חינוך", ובמסגרתן נבנים קורסים המועברים במלואם בבתי הספר בנוכחות קבועה ובאחריות של המרצה (רזניק, 2021). הקורסים משלבים הרצאות שמועברות בחדר המוקצה לכך בבית הספר, והתנסות בנוכחות המרצה (דגם 3).
- שלושת הדגמים מאפשרים תהליך שיפור של ההכשרה בכיוון שעליו מצביע המתווה החדש. **דגם 1** דורש תהליכי תכנון ושינויי סדירות ברמה גבוהה מצד המוסד המכשיר. לצד זאת, היישום בשדה פשוט יחסית, שכן הסטודנטיות מגיעות ליום התנסות נוסף באותו מוסד חינוכי שבו הן משובצות ממילא. **דגם 2** מחולל שינוי מסוים בתוכני הקורס, אך אינו מוביל להוספת שעות שהייה והתנסות של הסטודנטיות במוסד החינוכי. **דגם 3** מצריך תנאים טכניים ייחודיים, כמו למשל: אשכול גנים גדול שיכול להכיל את כל הסטודנטיות של הקורס, או בית ספר שמספר הכיתות בו גדול דיו כדי לשבץ את כל הסטודנטיות בהתנסות. אנו, כמו"פ התנסות בהוראה - אקדמיה-כיתה, שוקדים על למידה משותפת של דגם 1. דגם זה עשוי להביא להגדלת היקף ההתנסות בעזרת קורסי התפ"ר. הוא איננו דורש תנאים לוגיסטיים ייחודיים, אלא היערכות חדשה, רחבה ומעמיקה מצד המוסד המכשיר. התנאים בשדה מעידים כי ראוי שכך יקרה. לכן, במעבדה הארצית שהתקיימה בשנת תשפ"ג ניסינו לקדם מודל זה. עוד על מטרות קורסי תפ"ר ומודלים אפשריים, אפשר לקרוא ב**מצגת** המסכמת את מהלך המעבדה הארצית שהתקיימה במכון מופ"ת בשנת תשפ"ב.

קורסי התפ"ר: סוגיות מרכזיות

תכנון קורסי תפ"ר: היבט תוכני

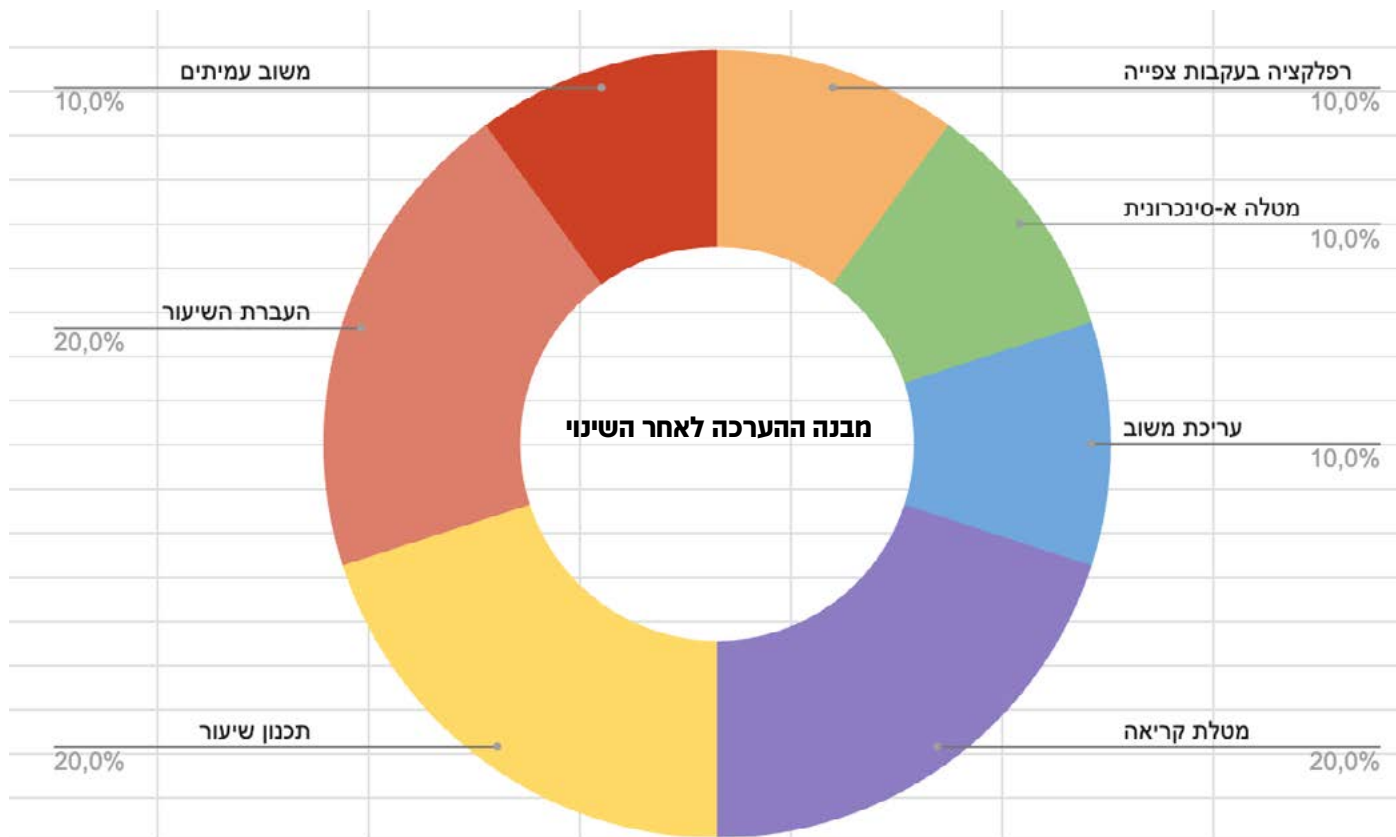
אחת המסקנות המובהקות היא שהפעלת קורסי התפ"ר דורשת תכנון מדוקדק ותיאום בין גורמים שונים במוסד ההכשרה. התכנון צריך לכלול הן ממד תוכני - פירוק תוכני הקורס והרכבתם מחדש כך שישקפו איזון בין תאוריה לפרקטיקה, הן תכנון לוגיסטי (ראו בסעיף הבא).

אשר לתכנון תוכני הקורס, רצוי לחשוב כבר בשלביו הראשונים על שלושת ההיבטים - הוראה, למידה והערכה - לא בהכרח בסדר הזה: אילו משימות הערכה ישקפו בצורה מיטבית את מטרת הקורס? כיצד נלמד את התכנים לקראת משימות אלו? כיצד הסטודנטיות יתבקשו ללמוד, ואיפה? ההמלצה שלנו, כפי שגובשה במעבדה הארצית שפעלה בתשפ"ג, היא לנסח מראש ובאופן אופרטיבי את המטרות המעודכנות של הקורס כקורס תפ"ר, לפרק את תוכני הקורס הקיים ליחידות קטנות, ובתהליך של "גזירה לאחור" לבחון אילו יחידות תוכן ישרתו את המטרות החדשות.

הצורך לפרק את תוכני הקורס החדש ולהרכיב אותם מחדש עלה כצורך משמעותי אצל רוב המרצות שענו על השאלון, ובא לידי ביטוי גם בראיונות שערכנו. 12 מתוך 16 העונות לשאלון סימנו את אתגר הפירוק וההרכבה מחדש כאחד האתגרים המשמעותיים בתכנון קורס תפ"ר. מרצה ממכללה סיפרה:

נהגתי ללמד ספרות ברמה אקדמית. מתוך ההתנסות והפידבק מהסטודנטיות הבנתי שעליי לשנות כיוון. הן עובדות בגני ילדים, ואין צורך בלימודים תאורטיים גבוהים לשם כך. צריך לשים דגש על מה שנדרש בשטח. הבנתי שהחומר התאורטי לא היה שמיש עבור הסטודנטיות. כך ההתנסות דייקה אותי וגרמה לי לשנות את מבנה הקורס.

כאמור, חשיבה **מוקדמת** ותכנון קפדני של דרכי הערכה חיוניים להצלחת קורסי התפ"ר. כדי שההתנסות תהפוך לחלק אינטגרלי מהקורס, רצוי לתכנן כבר בשלבי התכנון הראשונים מהלכים של הערכה מעצבת ומתמשכת. אחד ממשותפי המעבדה השנה התלונן תחילה שסטודנטים בקורס אינם לוקחים ברצינות את רכיב ההתנסות. כששוחחנו התברר כי 80% מהציון בקורס נגזר ממטלה מסכמת שניתנה בסיומו. במהלך סמסטר ב', בעקבות ההשתתפות במעבדה, הוא הוביל שינוי במבנה ההערכה, והעיד כי בעקבותיו המעורבות והמחויבות של הסטודנטים למהלך גברה.



מדובר בשינוי של שיטת ההוראה כפי שהייתה מקובלת עד כה ברוב הקורסים במוסדות המכשירים. תהליך שינוי שיטות ההוראה, הלמידה וההערכה איננו פשוט, והוא דורש תמיכה בצוות המרצות וסיוע להן. לעיתים קרובות הפתרון כולל שימוש בכלים דיגיטליים שונים ליצירת משימות סינכרוניות וא-סינכרוניות וליצירת מרחב משותף, גם כשמשתתפות הקורס אינן נמצאות כולן בחלל אחד.

תכנון קורסי תפ"ר: היבט לוגיסטי

אחד החידושים המשמעותיים בקורסי התפ"ר בא לידי ביטוי בשינויי הסדירות ברמה הלוגיסטית, ולשם כך נדרשת חשיבה מערכתית. בראש ובראשונה, המוסדות המכשירים נדרשים לארגן מחדש את מבנה הקורסים כך שתיווצר האפשרות "לתפור" את הקורס לשדה ההתנסות. לעיתים נדרש המוסד להגדיל את היקף נקודות הזכות של הקורס כדי לאפשר למידה מיטבית של סטודנטיות במסגרת קורס התפ"ר, ולשם כך יש להחליט על אילו קורסים אחרים לוותר ולהוציא מהקוריקולום. נוסף על כך, כדי שקורס יפעל באופן מיטבי נדרשים תיאום וחיבור בין גורמים שונים במוסד ההכשרה. בין המרצות לבין המובילות האקדמיות-פדגוגיות, שיכולות ליצור את הקשר עם בתי הספר והגנים, אך גם עם הממונה על ההתנסות ועם מרצות נוספות,

שצריכות לעיתים גלגות גמישות כלפי שיבושים אפשריים ביום הלמידה. במקרים רבים, רצוי ליצור שיתוף פעולה גם עם גורמים במוסד המכשיר שיכולים לתמוך בפיתוח למידה דיגיטלית, דוגמת מרכזי הוראה וחדשנות ו/או פריזמאיות. בשאלון שהעברנו סימנו 13 מתוך 16 המשיבים כי קורסי תפ"ר דורשים השקעה רבה יותר מקורסים אחרים. גם בראיונות הנושא עלה שוב ושוב.

באחד ממוסדות ההכשרה הוקם צוות של מרצות שיצרו קורס רב-תחומי בגיל הרך, והסתייעו במובילות אקדמיות-פדגוגיות בהפעלתו בגנים. הממונה על ההתנסות מספרת שבעקבות ההתנסות השנה הן מעוניינות להגביר את שיתוף הפעולה בין השותפות השונות, כבר בשלב התכנון לקראת שנה הבאה. בחלק מהמכללות נוסף לאחרונה תקן של "רכזת קורסי תפ"ר", תפקיד שיכול לסייע להנעת המהלך ברמה המערכתית.

תיאום ציפיות עם סטודנטיות

כשם שקורסי תפ"ר עלולים להוציא מרצות מאזור הנוחות שלהן, כך הם עלולים לאתגר ואף לתסכל גם את הסטודנטיות המשתתפות בהם, שכן, כאמור, הם יוצרים שינוי משמעותי גם בדרכי הלמידה. ההגעה לבתי ספר או גנים מרוחקים עשויה להקשות; הלמידה בזום או פנים אל פנים בגנים או בבתי ספר אינה אידיאלית; וגם שיטת ההערכה אינה מאפשרת להשאיר את הלמידה לסוף הקורס, ומחייבת מעורבות מתמשכת. אחת הסטודנטיות במסלול לגיל הרך בקורס תפ"ר אמרה: "המטלות שביצענו בגן חשובות, אך יצרו עומס בגלל הכמות והתדירות". סטודנטית אחרת, הלומדת גם היא בקורס תפ"ר, מספרת שהיא מגיעה לבית הספר בנתניה מעפולה, בנסיעה מתישה בתחבורה ציבורית. היא מעידה שלא תמיד קל לה להתרכז בשיעורים המועברים בזום, כשהמרצה נמצאת בבית ספר אחר. עם זאת היא אומרת:

בסמסטר א' למדתי בקורס תפ"ר להוראת מתמטיקה וחוויתי קשיים רבים. הרבה עומס ולוגיסטיקה וגם קשה היה להסתגל לשינוי. התגובה הראשונית שלי הייתה התנגדות. עכשיו אני מאוד נהנית מהלמידה שמשלבת פרקטיקה. אני לא מבינה איך לא התחילו עם זה קודם.

אחת המסקנות המרכזיות מקורסי תפ"ר שהועברו השנה במסלול הגיל הרך באחת המכללות התמקדה בחשיבות שיש לתיאום בין המטלות של המדריכות הפדגוגיות לבין מרצות קורסי התפ"ר, כדי להפחית את העומס המוטל על הסטודנטיות ולקדם יישום משמעותי.

אנו סבורים כי חשוב להכין את הסטודנטיות מראש למבנה הקורס, ולשתף אותן באתגרים ובהזדמנויות העומדים בפניהן. כדאי שמאפייני הקורס המיוחדים יבואו לידי ביטוי באופן ברור במפת קורס שתניתן לסטודנטיות כפורמט מורחב של הסילבוס, רצוי בגרסה דיגיטלית, ותכלול את כל הקישורים הנדרשים - אם יש כאלו.

שיתוף פעולה עם מוסדות החינוך (בתי ספר וגנים)

הקשר הרציף עם בתי הספר והגנים סומן במענים לשאלון ותואר בראיונות השונים כנושא משמעותי ומאתגר בהפעלת קורסי תפ"ר. מצד אחד, חשוב שסטודנטיות יתנסו במסגרת קורס התפ"ר בבתי הספר ובגנים שבהם הן מתנסות בדרך כלל; מצד אחר, חשוב לבחור מסגרות חינוך שבינן לבין מוסד ההכשרה יש קשר טוב, ושהן נכונות לשיתוף פעולה - שהוא קריטי להצלחת המהלך. הנושא עלה בשיחה עם מרצה וראשת מסלול. לדבריה, יש מקומות שבהם המורות המתאמות עובדות נהדר: משבצות תלמידים, עומדות בקשר רציף עם המד"פית ומעדכנות בכל שינוי. לעומת זאת, יש מקומות שבהם המצב שונה, ואז יש מפח נפש. סטודנטית יכולה להגיע אחרי נסיעה של שעה וחצי לבית הספר ולגלות שכל השכבה יצאה לטיול. אין תלמידים שהיא יכולה לעבוד איתם, כפי שנקבע מבעוד מועד. יש בנות שמתנסות בבית ספר הנמצא במרחק עשר דקות הליכה מביתן, אבל אחרות שנוסעות שעה וחצי, ולפעמים אף יותר.

בביקור צפייה בשיעור תפ"ר נאמר לנו כי יש ניסיון לבנות את הסדנה כך שתהיה רלוונטית לבית הספר. חברי צוות המרצים והמרצות המעבירים את הקורסים מטעם האוניברסיטה למדו שיש חשיבות רבה לתיאום המלא עם בית הספר, וכי חשוב שלבית הספר יהיה מה להרוויח מאירוח הקורס.

סיכום

הייחוד בקורסי התפ"ר בא לידי ביטוי בשלושה ממדים: הוראה, למידה והערכה. אנו ממליצים להביא את כל השלושה בחשבון כבר בתכנון הראשוני של הקורס. התרשים שלהלן מסכם את עיקרי הדברים:

הערכה

- תכנון מוקדם של משימות הערכה לקורס כולו, בהלימה למטרות הקורס כקורס שחלקים ממנו מתרחשים במוסדות החינוך.
- עיצוב הערכה המדגישה את ההתנסות במוסדות החינוך. למשל - משימה המבוססת על התנסות בכיתה.
- המשימות בקורס יקבלו משקל בציון הסופי, כך שהוא ישקף הן את התהליך והן את השגת היעד (המשימה הסופית אינה היחידה המשתקפת בציון).
- הבניית משימות רב שלביות באופן המאפשר משוב ושיפור.

הוראה

- בחירת תכנים המיומנויות והערכים שיילמדו אל מול מטרות הקורס כקורס תפ"ר ואל מול המשימות המיועדות.
- התאמה בין סוג ההוראה (הקניית ידע, תרגול, מיומנות, התנסות, עבודה קבוצתית) לבין מיקום ודרך ההוראה (מרחוק, בקמפוס, בכיתה הלימוד).
- שימוש בפתרונות דיגיטליים שסייעו במורכבויות לוגיסטיות ושיפור ההתאמה בין תוכן לבין אמצעי ההוראה.
- יצירת מפת קורס מפורטת שתאפשר ללומדים לראות את הלמידה כתהליך שלם המורכב מחלקים שמתבצעים במקומות שונים ודרכים מגוונות.

למידה

- הלומדות ילמדו באופן מדורג שיאפשר העברה מפורשת של ידע לידי מיומנויות ושכלול מדורג של המיומנויות על-ידי עריכת רפלקציה ומשוב (קבוצתי ואישי).
- הלמידה תתבצע במרחבים שונים - פיזיים ומקוונים - במכללה או במוסדות החינוך, על-פי הצורך.
- הלומדות ילמדו סביב משימות שיאפשרו התייחסויות לפועלן לאורך הקורס כולו.
- הלומדות יתנסו באופן מעשי בבתי הספר או הגנים כחלק אינטגרלי מהלמידה בקורס.



תכנון קורסי תפ"ר: המלצות מערכתיות מרכזיות

יצירת שיתופי פעולה מבעוד מועד עם גורמים במוסדות ההכשרה שיכולים לתמוך ולייעץ בפיתוח הוראה ולמידה דיגיטלית.

3

1 הדרכה וליוי למרצות שמעבירות קורסי תפ"ר. יש לתמוך במרצות באופן מערכתי ואף לשקול מתן גמול השתלמות ו/או תגמול כספי; בניית קבוצת שייכות למרצי קורסי תפ"ר לשיתוף ידע, מערכי שיעור ודילמות מהשטח.

1

יצירת קשרים עם מוסדות החינוך הרלוונטיים לקראת קורסי התפ"ר, שיתוף שלהם במהלך, וזיהוי התועלת שיכולה לצמוח ממנו גם עבורם.

4

2 מינוי רכזות קורסי תפ"ר שיתכללו את המהלך במוסד ההכשרה.

2

שימוש בגמישות שניתנה במתווה החדש למוסדות ההכשרה לבנות דגמים שונים של קורסי תפ"ר תוך חשיבה תכנונית על אודות הסדיריות, היקף השעות של הקורסים, והקורסים שיש לוותר עליהם.

5

מקורות

המועצה להשכלה גבוהה (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (דוח ודמני ענבר).
 רזניק, ו' (2021). מתאוריה לפרקטיקה וחזרה: הבניית הידע של פרחי הוראה בסדנאות החינוך הכלליות. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.

Ord, K., & Nuttall, J. (2016). Bodies of knowledge: The concept of embodiment as an alternative to theory/practice debated in the preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education, 60*, 355–362.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.019>

Wage, K., & Hagelüken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching, 39*(2), 235–249.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>

Zeichner, K. M (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>