

מהדקים את התפ"ר:

גישור הפער בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים

מאת: תמר כץ | מ"פ התנסות בהוראה

הפער בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים הוא סוגיה המעסיקה חוקרי חינוך ואנשי מקצוע בעולם כולו. במשך שנים נשענה הכשרת המורים על תפיסה שהעניקה עדיפות ברורה לידע תאורטי, מתוך אמונה שזהו הבסיס החיוני להתפתחות המקצועית של המורה. עם הזמן, מחקרים הצביעו על הצורך בשינוי תפיסתי באופן שבו מכשירים מורים, והמיקוד עבר אל למידה במוסדות החינוך עצמם (Avalos, 2011). שינוי זה ייצג תפנית מהותית בהכשרת מורים, שזכתה לכינוי "המפנה הפרקטי" (Reid, 2011). אולם אף שגישה זאת כלפי תוכניות יותר מוכוונות-פרקטיקה קיבלה חיזוק בעזרתם של כלים פדגוגיים כגון פורטפוליו או יומני רפלקציה, היא גם יצרה אתגרים חדשים, ובהם הדרך לקשר בין ההתנסויות המעשיות לבין התאוריה. נוסף על כך, ככל שהדגש על הוראה מעשית בהקשר של בית הספר או הגן הוא רב יותר, כך מתחזקת השפעת הסוציאליזציה של ההקשר הבית-הספרי - שלעיתים קרובות הוא הקשר מסורתי - על למידה של מורים (Cherubini, 2009).

משבר האמון בהכשרת מורים

אחת הבעיות העיקריות בהוראה ובהכשרת מורים היא המעבר מהבנה אינטלקטואלית של התאוריה לבין היישום בפועל (Korthagen, 2017). הפער בין תאוריה לפרקטיקה מייצג פער בין שני סוגי ידע הנרכשים במהלך ההכשרה להוראה: הידע הפרקטי, הזוכה לעדיפות בקרב המתכשרים להוראה (מה שמורים יודעים לעשות), והידע התאורטי, המודגש על ידי המרצים באקדמיה (מה שמורים יודעים). גרודנוף וטאק (Grudnoff & Tuck, 2003) הצביעו על "בעיית אי ההמשכיות" בתהליך הכשרת המורים, הנגרמת מכך שכל אחד משני סוגי הידע נלמד בנפרד, בדרך כלל.

סוג הידע	משמעות	דרך הלמידה	העדפה	כינוי
ידע תאורטי	מה שמורים יודעים	נלמד בדרך כלל באקדמיה	מועדף בדרך כלל על מרצים באקדמיה	Capital T
ידע פרקטי	מה שמורים יודעים לעשות	נצבר בעיקר תוך כדי התנסות	מועדף בדרך כלל על מתכשרים להוראה	little t

בסוף שנות התשעים ובתחילת שנות האלפיים פורסמו שני מחקרים מכוננים שטלטלו את עולם הכשרת המורים (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Wideen et al., 1998). מחקרים אלה העלו ממצא מטריד: לא נמצאו ראיות מוצקות לכך שלהכשרת המורים המסורתית יש השפעה משמעותית על התנהגות המורה בכיתה. ביקורת נוספת, מאוחרת יותר, התמקדה בתופעת "הלם המציאות" (Reality Shock) שתיארו ווס וקונטר (Voss & Kunter, 2020): מורים בתחילת דרכם חווים משבר עמוק כאשר הם מגלים את הפער הניכר בין הידע התאורטי שרכשו לבין המציאות המורכבת בכיתה. הם מדווחים כי הלימודים העיוניים באקדמיה לא הכינו אותם כראוי להתמודדות עם האתגרים היום-יומיים בשטח.

גישות לגישור הפער מרחבי למידה היברידיים

זייכנר (Zeichner, 2010) פיתח את רעיון "מרחבי הלמידה ההיברידיים" כפתרון אפשרי לדיכוטומיה בין תאוריה לפרקטיקה. מדובר בסביבות שבהן מרצים מהאקדמיה ומורים נפגשים ומתמסרים לדיאלוג פתוח ולשיתוף בידע. לפי זייכנר, המפתח ליצירת מרחבים היברידיים אלו הוא מפנה אפיסטמולוגי ממצב שבו ידע תאורטי-אקדמי נחשב למקור הידע המרכזי והחשוב ביותר, למצב שבו הידע המעשי המצטבר בקרב מורים מובילים בבתי ספר נחשב שווה ערך לו. זייכנר מתאר מהלכים ניסיוניים המתרחשים בתוכניות הכשרת מורים במקומות שונים במטרה לחצות גבולות ולשלב באופן סינרגטי בין ידע מעשי לידע תאורטי וכך לתמוך בלמידת מתכשרים להוראה:

- שילוב מורים מנוסים מהשדה כמרצים ומדריכים בקורסי הכשרת מורים;
- יצירת מחקר שיתופי בין חוקרים מהאקדמיה למורים ממוסדות החינוך על בעיות מעשיות בהוראה ולמידה;
- לימוד משותף של מורים ותיקים ומתכשרים להוראה בקורסים ובסדנאות;
- יצירת קהילות למידה מקצועיות הכוללות מורים, מנהלים ונציגים מהאקדמיה;
- עבודה משותפת על פיתוח תוכניות לימודים ומשימות הערכה לתלמידים.

פרקטיקה רפלקטיבית ו"הכשרת מורים ריאליסטית"

קורטהאגן (Korthagen, 2001) פיתח מסגרת תאורטית המבחינה בין שני סוגי ידע: ידע כאפיסטמה (Knowledge as Episteme), שהוא הידע התאורטי הפורמלי, וידע כפרונסיס (Knowledge as Phronesis), שהוא הידע המעשי הנובע מהתנסות. לשיטתו, רפלקציה מונחית היא הגשר המחבר בין שני סוגי הידע (Korthagen, 2017): בין ההתנסות האישית של מתכשרים להוראה, לבין רעיונות תאורטיים שמביאים עימם מורי מורים. הוא גיבש מתווה סדור לתהליכים רפלקטיביים הקושרים בין תאוריה לפרקטיקה ולהתנסות של היחיד, וביסס את המושג "הכשרת מורים ריאליסטית" (שהוא מכנה "הכשרת מורים 3.0"). זוהי הכשרה המבוססת על עקרונות קונסטרוקטיביים, ובמסגרתה מתכשרים להוראה מפתחים ידע משלהם מתוך תהליכי רפלקציה על מצבים העולים מתוך ההתנסות. מתוך כך הם צורכים את הידע התאורטי שיעניק להם תמונה רחבה יותר (בדומה ללמידה מבוססת חקר או בעיה). לפי קורטהאגן, במצב זה הבניית הידע נוצרת מתוך האינטראקציה בין ידע תאורטי שנלמד במוסד ההכשרה לבין מה שנחוה מתוך התנסות במוסדות החינוך.

הגישה הקלינית בהכשרת מורים

התפתחות הגישה הקלינית בהכשרת מורים נובעת מההכרה שלמידה משמעותית של הוראה חייבת להתרחש בתוך ומתוך הפרקטיקה, ולא רק בהכנה לקראתה (McLean Davies et al., 2015). זוהי אדפטציה של השיח הרפואי לתחום החינוך, המציעה פרדיגמה חדשה להכשרת מורים. הגישה הקלינית מתבססת על כמה עקרונות מרכזיים:

שותפויות חזקות בין מוסדות אקדמיים להכשרת מורים לבין מוסדות חינוך: שותפויות אמיתיות הכרחיות לביסוס הגישה הקלינית (McLean Davies et al., 2015). יוזמות שיתופיות, למשל פרויקטים של מחקר משותף, הזדמנויות לפיתוח מקצועי משותף ותוכניות חונכות המשלבות סטודנטים להוראה עם מחנכים מנוסים, יוצרות לולאת משוב מתמשכת בין תאוריה לפרקטיקה (Burns & Badiali, 2018; Conroy et al., 2013).

למידה בהקשר אותנטי: בניגוד למודל המסורתי, שבו ההתנסות המעשית נתפסת כ"יישום" של תאוריה, הגישה הקלינית רואה בהקשר האותנטי מרחב למידה מהותי. המתכשרים להוראה לומדים תוך כדי התמודדות עם מצבים אמיתיים, מורכבים ודינמיים.

ליווי מקצועי מתמשך: רכיב מרכזי בהכשרה הקלינית הוא הליווי המקצועי הצמוד, הן של מומחים מהאקדמיה הן של מורים מנוסים מהשדה. תפקידם אינו רק לצפות ולתת משוב, אלא לתמוך בפיתוח שיפוט מקצועי ויכולת קבלת החלטות פדגוגיות (Burns & Badiali, 2018).

הערכה מעשית: הערכה צריכה להיות מוטמעת בתוך התנסויות מעשיות. במקום להסתמך רק על עבודות תאורטיות או בחינות, מתכשרים להוראה צריכים להפגין את יכולתם ליישם עקרונות תאורטיים בתרחישי הוראה בעולם האמיתי. גישה זו מסייעת לגשר על הפער בין למידה אקדמית לבין יישום מעשי, והופכת את ההערכה למשמעותית יותר ולרלוונטית לתרגול ההוראה העתידי (McLean Davies et al., 2015; Zeichner, 2010).

פיתוח שיפוט מקצועי: הגישה הקלינית שמה דגש על פיתוח היכולת לנתח מצבי הוראה מורכבים ולקבל החלטות מושכלות. בתוך כך לומדים המתכשרים להוראה לזהות אירועים משמעותיים, לנתח מצבים מזוויות שונות, לקבל החלטות מתוך ניתוח ראיות ולערוך רפלקציות באופן סדיר ומובנה.

אינטגרציה של תאוריה ופרקטיקה: בגישה הקלינית, התאוריה והפרקטיקה משולבות באופן אורגני. הידע התאורטי משמש עדשה לניתוח ולהבנה של מצבים מעשיים, והפרקטיקה מזינה ומעשירה את ההבנה התאורטית (Conroy et al., 2013).

מודלים של הכשרת מורים קלינית שפותחו באוניברסיטאות במלבורן, אוסטרליה ובגלזגו, סקוטלנד, מדגישים חוויות משמעותיות בכיתות אמיתיות, ומספקים למתכשרים להוראה הזדמנויות ליישם תאוריה, לפתח מיומנויות מעשיות ולהשיג הבנה מציאותית של מקצוע ההוראה. מודלים אלו משלבים גם חונכות מתמשכת מצד מורים ואנשי אקדמיה מנוסים, התומכים בסטודנטים להוראה בבידוד הפרקטיקה שלהם ובפיתוח שיקול הדעת המקצועי שלהם, כך שיהיה מבוסס גם על עקרונות תאורטיים (Conroy et al., 2013).

ומה בישראל?

בישראל פורסם בשנת 2020 מתווה ודמני-ענבר, שהדגיש את החשיבות שביצירת גשרים בין התאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים. בעיקרון החמישי במתווה נכתב כך: "ההתנסות בהוראה, על כל מאפייניה וגווניה, בתהליך קליני מודרך ומבוקר, מהווה את גולת הכותרת של ההכשרה להוראה, מאחר שהיא משלבת בין רכיבי לימודים מתחומי הדיסציפלינה/ ות, החינוך והפדגוגיה, בין תוכני הקורסים העיוניים להכשרה הקלינית בשדה" (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, V). בעקבות המתווה התחזקו מגמות של חיבור בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים באמצעות טיפוח הכשרה קלינית (ראו למשל [מודלים בתוכנית "אקדמיה כיתה"](#)), וגובש מודל של קורסי תפ"ר (תאוריה + פרקטיקה). מטרתם של קורסים אלה היא ליצור קשר משמעותי בין ידע תאורטי הנלמד במוסדות ההכשרה השונים לבין יישומו בשדה ההוראה - בבתי הספר ובגנים.

השילוב בין תאוריה לפרקטיקה דורש תיווך (mediation). קורסי תפ"ר מאפשרים למרצים אקדמיים ללוות את הסטודנטים בשדה, ולתווך באמצעות תרגול מדורג, מפורש ונושא משוב.

סיכום

קורסי התפ"ר נועדו לגשר על הפער בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים באמצעות מתן מענה מותאם ומדויק לשלבים בתהליך ההכשרה שעד כה לא הוגדרו ולא נתפרו להם מענים הולמים. מטרתם היא לתת מענה מושכל לבעיית "אי ההמשכיות" בין שני סוגי הידע הנרכשים במהלך ההכשרה. אין ספק שמידת הצלחתם של קורסי התפ"ר תלויה בגורמים מערכתיים שונים שיאפשרו עיצוב מושכל שלהם במוסדות ההכשרה, ויתמודדו עם אתגרי המערכת ועם אתגרים פדגוגיים ולוגיסטיים רבים.

מקורות

המועצה להשכלה גבוהה (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל** (דוח ודמני ענבר).

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Burns, R. W., & Badiali, B. J. (2018). Clinical pedagogy and pathways of clinical pedagogical practice: A conceptual framework for teaching about teaching in clinical experiences. *Action in Teacher Education*, 40(4), 428–446. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1503978>

Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research, *Issues in Educational Research*, 19(2), 83–99.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the Panel on Research and Teacher Education*. American Educational Research Association/Mahwah Erlbaum.

Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a "clinical" model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557–573. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836339>

Grudnoff, L., & Tuck, B. (2003) Learning about teaching, learning while teaching, and becoming a teacher. *English Teaching: Practice and Critique*, 2, 33–42.

- Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 1–19). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- McLean Davies, L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education – an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514–528. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105537>
- Reid, J. A. (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 293–310. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178. <https://doi.org/10.2307/1170752>
- Zeichner, K. (2010). University-based teacher education: Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>