

תופרים קדימה:

קורסי תפ"ר כהצעה להעמקת החיבור בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים

כתבה: תמר כץ | חברת צוות מופ"ת התנסות בהוראה

מטרת מסמך זה היא לסכם ארבע שנות פעילות של המעבדה לפיתוח קורסי תפ"ר במכון מופ"ת (2022-2025), ולזקק מתוכן תובנות פדגוגיות, עקרונות פעולה ומגמות עתידיות בהכשרת מורים. בהתבסס על תהליכי מחקר ופיתוח, ראיונות, תצפיות בשיעורים ולמידה משותפת עם מרצים ומרצות ממכללות להכשרת מורים ברחבי הארץ. המסמך מבקש להציג קריאה מושגית ויישומית במהלך קורסי התפ"ר: לא כמודל סגור אלא כהצעה מתפתחת לצמצום הפער בין תאוריה לפרקטיקה, ולמעבר מחשיבה על קורס בודד לחשיבה מערכתית ברמת החוג והמסלול.

מבוא: התפר הרופף שבין האקדמיה לכיתה

מערכות הכשרת המורים בימינו אינן סובלות ממחסור בתאוריה, ואף לא ממחסור בפרקטיקה. עם זאת, חרף העושר בשני העולמות, ספרות המחקר מצביעה על עשורים על פער עיקש בין הידע הנרכש במסגרות ההכשרה לבין היכולת ליישמו במציאות היום-יומית המורכבת בכיתה. בסקירת-על מכוננת הראו קוצ'רן-סמית וזייכנר (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) כי הקשר בין ההכשרה האקדמית לבין שינוי בפועל בפרקטיקות ההוראה או בהישיג התלמידים הוא מורכב, ולעיתים אף רופף. ממצא זה אינו מערער על חשיבות ההכשרה, אך הוא בהחלט מערער על ההנחה האופטימית ולפיה החיבור בין התאוריה למעשה יתרחש "מעצמו".

על רקע ביקורת זו צמחו בעשורים האחרונים גישות המבקשות לחזק את החיבור. החל מהצעות להכשרה ריאליסטית המבוססת על רפלקציה ולמידה מהתנסות (Korthagen & Kessels, 1999) וכלה במושג "המרחב ההיברידי", המבקש לפרק את ההיררכיה שבין האקדמיה לשדה (Zeichner, 2010). גישות אלו תרמו רבות לפיתוח הזהות המקצועית, אך גם בהן נותרה פתוחה שאלה מהותית: מהו מקומה של התאוריה בתהליך? האם היא משמשת רק משאב פרשני בדיעבד ("מה קרה לי בשיעור?"), או שהיא יכולה למלא תפקיד פעיל בעיצוב ההתנסות הקלינית עצמה?

המענה הישראלי: מתווה ודמני-ענבר ולידתם של קורסי התפ"ר

בשנת 2020 פורסם בישראל מתווה ודמני-ענבר, שהציב את ההתנסות הקלינית בלב ההכשרה (משרד החינוך, 2020) העיקרון החמישי במתווה קובע כי ההתנסות אינה עוד רכיב נלווה, אלא "גולת הכותרת של ההכשרה להוראה", המשלבת בין דיסציפלינה, חינוך ופדגוגיה. בעקבות המתווה, ובהשראת מודלים כמו דגמי "אקדמיה כיתה", גובש מודל של קורסי תפ"ר (תאוריה-פרקטיקה). מטרתם של קורסים אלה היא ליצור קשר הדוק ומשמעותי בין הידע התאורטי ליישומו בבתי הספר ובגנים.

החידוש: תאוריה פרוספקטיבית (צופה פני עתיד)

מסמך זה מבקש להציג את קורסי התפ"ר לא רק כעוד ניסיון גישור, אלא כמהלך משלים וייחודי. עמדת המוצא היא שהתאוריה אינה צריכה להילמד רק מתוך ההתנסות או להיות מגויסת בדיעבד. בקורסי תפ"ר התאוריה היא העיקרון המארגן המוקדם. היא שמגדירה מראש את מוקדי ההתבוננות, את השאלות הפדגוגיות ואת כלי התייעוד. במובן זה התאוריה פועלת באופן פרוספקטיבי: היא אינה מגיבה לשדה, אלא מובילה את הכניסה אליו. לא ההתנסות מייצרת את התאוריה – התאוריה היא שמייצרת התנסות פדגוגית בעלת משמעות.

המתפ"רה: מעבדה ארצית במכון מופ"ת כמרחב של יצירה

התובנות המובאות כאן מבוססות על ניסיון שנצבר במשך ארבע שנים במעבדה לפיתוח קורסי תפ"ר במכון מופ"ת – יוזמה משותפת של מופ"ת התנסות בהוראה ומו"פ טכנולוגיה¹. אל המעבדה הגיעו מרצים ומרצות ממכללות שונות, כולם חולקים אי-נחת מקצועית דומה: התאוריה נלמדת, ההתנסות מתקיימת, אך החיבור ביניהן אינו מייצר בהכרח ידע מקצועי שניתן לפעול מתוכו. המעבדה לא נועדה לייצר "מודל אחיד", אלא שימשה כ"חדר תפירה": מרחב בטוח שבו מותר לפרום קורסים קיימים, לבחון אילו חוטים תאורטיים חזקים דיים כדי להחזיק התנסות קלינית, ולתפור אותם מחדש בשיטת "תכנון לאחור" (Reverse Engineering) תוך התבוננות על משימות ההערכה בקורסים השונים אל מול המטרות, תוצרי הלמידה, וכל מה שביניהם. השאלה המרכזית הייתה איזו תאוריה מצדיקה יציאה לשדה, ואיזה סוג של התנסות היא מחייבת? ראוי לציין כי חלק מהקורסים שנבחנו היו דיסציפלינריים, ובכך זימנו מימוש הלכה למעשה של תפיסת ה-PCK (Pedagogical Content Knowledge של שולמן (Shulman, 1986): ההבנה שידע בהוראה נוצר מתוך ההיתוך שבין התוכן לבין הפדגוגיה בהקשר קונקרטי.

מן התאוריה לשדה: שלושה סיפורי תפירה

הוראה מותאמת בשפה

הקורס להוראה מותאמת בשפה, שנלמד במכללה גדולה להכשרת מורים במרכז הארץ, הוא קורס דיסציפלינרי מובהק, עשיר בתאוריה, שעוסק בשונות לומדים, בהבנת קשיים לשוניים ובהערכה מעצבת. האתגר שזוהה היה הקושי לתרגם שפע מושגים תאורטיים לעקרונות פעולה ברורים בתוך הכיתה. העבודה במעבדה הובילה להחלטה פדגוגית ולפיה ההתנסות תיבנה סביב תלמיד או קבוצת תלמידים קונקרטיים, והסטודנטים יידרשו לקבל החלטות פדגוגיות המבוססות במישרין על המושגים התאורטיים הנלמדים. התאוריה לא נלמדה "לשם הידיעה", אלא שימשה קריטריון לבחירה: איזה קושי לשוני משמעותי כאן? איזה סוג תיווך מתאים לו? ואיך אפשר להעריך אם ההתאמה אכן עבדה? בשיעורים ניתן היה לראות כיצד ההתנסות עצמה הופכת לתהליך תכנוני. הסטודנטים לא הסתפקו בהעברת פעילות אלא נדרשו להסביר מדוע בחרו במשימה מסוימת, כיצד היא מותאמת לתלמיד הספציפי ואילו סימנים ישמשו אותם כדי להעריך הצלחה או צורך בהתאמה נוספת. מושגים דוגמת "רמות תפקוד", "תיווך לשוני" ו"הערכה מעצבת" הופיעו לא רק בשיח, אלא בהחלטות המעשיות. נדרש כאן תיווך פדגוגי משמעותי. הבחירה להתמקד בהתאמה עמוקה לתלמיד אחד או לקבוצה מצומצמת חייבה את המרצה לעזור לסטודנטים להתמודד עם תחושת החמצה: לא "לטפל בכולם", אלא לעבוד לעומק. התאוריה שימשה לא רק כלי תכנון, אלא גם אמצעי להצדקת הבחירה הפדגוגית.

1 נוסף על פעילות המעבדה העברנו שאלון בקרב מרצי קורסי תפ"ר ברחבי הארץ, קיימנו ראיונות מובנים למחצה וביקרונו בשיעורים שהתנהלו בבתי ספר שונים במסגרת קורסי תפ"ר. למסמך תובנות בעקבות פעילות זו ראו כאן.

"המורה החוקר"

בקורס "המורה החוקר", שהועבר במכללה להכשרת מורים בצפון הארץ, התאוריה של מחקר פעולה שימשה לא רק רקע רעיוני אלא נקודת מוצא לתכנון ההתנסות כולה. הקורס נולד מתוך אי־נחת: התחושה שמורים לעתיד חווים את ההתנסות כשרשרת של אירועים אך מתקשים להפוך אותה לידע מקצועי שניתן ללמוד ממנו. נקודת המוצא של המרצה הייתה ברורה: כדי לפתח מורים חוקרים יש לעצב את ההתנסות עצמה כפעולה של חקירה - ולא רק לדבר עליה בדיעבד.

בהתאם לכך, הכניסה לשדה לא הוגדרה כ"שהות" או "צפייה" אלא כפעולה מחקרית מכוונת. הסטודנטים נדרשו לבחור מראש מוקד פדגוגי שמעסיק אותם, לנסח שאלת מחקר ולבחור כלי מתאים לאיסוף נתונים. בחירה זו חייבה אותם להיכנס לכיתה בכוונה ברורה: לחפש דפוסים, לשים לב להחלטות פדגוגיות ולעקוב אחר שינוי לאורך זמן. בביקורים בכיתות ניכר כי ההתנסות עצמה קיבלה אופי שונה. במקום תיאורים כלליים של "שיעור טוב" או "שיעור קשה" הסטודנטים דיברו על מופעים חוזרים של התנהגות תלמידים, על רגעים שבהם החלטה פדגוגית מסוימת יצרה שינוי ועל ניסיונות מכוונים לשנות פרקטיקה ולבחון את השפעתם. תאוריה של מחקרי פעולה הופיעה לא רק בשלב הכתיבה, אלא עיצבה את עצם האופן שבו המציאות נצפתה והובנה.

לצורך כך נדרש תיווך אינטנסיבי מצד המרצה. המעבר מתיאור חוויתי לניתוח מחקרי אינו מובן מאליו, והסטודנטים נזקקו להכוונה מתמשכת כדי לא לגלוש לדיווח אנקדוטלי. המרצה חזר שוב ושוב לשאלות המחקר, לכלי האיסוף ולמושגים התאורטיים, ובכך החזיק את המסגרת המחקרית גם כשהשדה עצמו היה דינמי ולעיתים מבלבל.

שיעור תפ"ר בחוג לחינוך מיוחד

ביקור בשיעור תפ"ר של מכללה להכשרת מורים במרכז הארץ הציג תמונה מורכבת ועשירה של יישום המהלך. במקרה זה המרצה התמודדה עם מציאות פדגוגית מאתגרת במיוחד: היא נפגשה עם קבוצה קטנה של סטודנטיות בבית ספר מסוים שהתנסו בו, וקיימה במהלך היום שני שיעורים תאורטיים עבורן ועבור מתנסות נוספות בבתי ספר אחרים שהצטרפו לשיעור באופן מקוון (באמצעות "זום"). הסטודנטיות היו מפוזרות בבתי ספר שונים, עבדו בהקשרים מגוונים והגיעו לשיעור עם חוויות טעונות, לעיתים סותרות, מהשדה.

על אף פיזור זה, המרצה לא ויתרה על השאיפה שמסגרת תאורטית תשמש עיקרון מארגן. במהלך השיעור ניכר ניסיון עקבי "לאסוף" את ההתנסויות השונות סביב מושגים פדגוגיים משותפים באמצעות שאלות מכוונות, חזרה למונחים שנלמדו בקורס וניסיון להבחין בין תיאור חוויתי לבין ניתוח מושגי.

אחד המהלכים הבולטים בשיעור היה הניסיון לייצר רצף בתוך הפיזור: המרצה הזמינה את הסטודנטיות לזהות דילמה פדגוגית משותפת החוזרת בהקשרים שונים, ולבחון כיצד מושג תאורטי מסוים יכול לשמש עדשה להבנתה. בכך היא ניסתה להפוך את השונות הרבה של אתרי ההתנסות ממשקולת למשאב ללמידה.

עם זאת, האתגר היה גדול. העומס הרגשי שהסטודנטיות הגיעו איתו, מגבלות הזמן של השיעור, הסביבה הבית־ספרית הרועשת וההישענות על חיבור רשת מקרטע לצורך השיעור המקוון הקשו על הביצוע.

בריאיון שלאחר השיעור המרצה וראש המסלול תיארו את המתח הזה. שתייהן הדגישו כי השאיפה היא שהתאוריה תכווין את ההתנסות ולא רק תעבד אותה בדיעבד, אך הצביעו גם על האתגרים המערכתיים: פיזור אתרי ההתנסות, עומסי הלימודים והיעדר זמן מספק להכנה משותפת ולתיאום ציפיות עם הסטודנטיות.

מה למדנו? חמש תובנות בעקבות פעילות המעבדות

הניסיון המצטבר במעבדות לפיתוח קורסי תפ"ר במכון מופ"ת מאפשר לזקק כמה תובנות אופרטיביות להמשך:

תובנה 1: בחירה מושכלת (Less is More)

אחת ההנחות שהתערערו היא האפשרות "לקחת את כל התאוריה לשדה". קורסי תפ"ר מחייבים ניתוח צרכים קפדני וניתור על "כיסוי חומר" לטובת עומק. כאשר התאוריה רחבה מדי היא נותרת כללית. לעומת זאת, כאשר נבחרים מושגים מעטים ומוגדרים היטב שמהם נגזרים כלי עבודה ברורים - התאוריה הופכת למחייבת ולרלוונטית. במעבדה עשינו ניסיון לעצב את המהלך באמצעות ארבעה מנגנונים שנגזרו מתוך מטה אנליזה רחבה על פיתוח מקצועי יעיל למורים (Sims et al., 2021). ראו תקציר כאן.

תובנה 2: תכנון מראש (פרוספקטיבי) ולא רק רפלקציה

תפ"ר אינו "רפלקציה משודרגת". במודלים רבים ההתנסות מתרחשת, ורק אז מנסים לחבר לה תאוריה. בתפ"ר הסדר הפוך: התאוריה מגדירה מראש במה ראוי להתנסות, מה ראוי לראות, אילו שאלות לשאול ואילו קריטריונים ימדדו הצלחה. כך ההתנסות במסגרת הקורס הופכת לזירה של למידה מושגית ולא לאוסף חוויות. מתוך כך אין להסתמך על התנסות אקראית, אלא לקבוע מראש במה רצוי שההתנסות תתמקד ולתאם זאת עם גורמים מתאימים במוסד החינוך.

תובנה 3: כוחה של דיסציפלינה

קורסים דיסציפלינריים (ולא רק פדגוגיים כלליים) התגלו כזירה משמעותית לתפ"ר. קורסים אלה ממחישים את תפיסת ה־PCK (ידע תוכן פדגוגי): הידע המקצועי נוצר מתוך ההיתוך שבין תחום הדעת לבין דרכי ההוראה שלו בהקשר ספציפי. נרצה לבדוק מה הסטודנט ידע לעשות בתום הקורס, ולא רק מה הוא ידע.

תובנה 4: חובת "מרחב הניסוי"

"חדר תפירה" - מרחב ניסיוני שבו מותר לפרוץ ולתפור מחדש - הוא חיוני ליצירת השינוי. המרצים זקוקים למקום שבו מותר לטעות, להתלבט ולבחון מחדש את הסילבוסים המוכרים. ללא מסגרת מוסדית תומכת היוזמה נשארת ברמת הכוונה הטובה של היחיד.

תובנה 5: חיבור בין פדגוגיה ללוגיסטיקה

תנאים מערכתיים שמאפשרים קורסי תפ"ר אינם רק "בירוקרטיה", הם חלק מהמהות הפדגוגית. יצירת מערכת שעות מאפשרת, תיאום עם בתי ספר, יצירת מעטפת טכנולוגית תומכת וסנכרון בין מרצים הם תנאי סף. תפ"ר מוצלח אינו יכול להתקיים "על אף" המערכת, אלא חייב לפעול בתוכה.

Zeichner, K. (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>