

## **Co-teaching בהכשרת מורים בקורס:**

### **האם לפנינו "הרבה מאותו דבר" או אולי "דרך אחרת"?**

### **בקורס: "פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה"**

#### תקציר

שדרוג ושינוי מקצועי הם מרכיבים מרכזיים בקריירה המקצועית של המורה. שדרוג ושינוי מקצועיים של המורים הם צורך הכרחי בשל העולם המשתנה, שאנו חיים בו, ובשל שינוי מתמיד של יעדי החינוך. חיפוש דרך להשגת יעד זה נמשך כבר שנים רבות. יחסי הגומלין בין ידע דיסציפלינרי של המורה לבין הכשרה פרופסיונלית – מעסיקים את החוקרים, שהרי הרחבת תחום אחד תבוא על חשבון התחום האחר.

גם יעילות ההכשרה המקצועית במהלך עבודתו של המורה – נדונה בספרות והעלתה, שחייבים לדאוג למוקד תוכני, למוקד ארגוני ולמוקד, המתחשב במאפייניו של הלומד המומחה המבוגר, כלומר נדרשות דרכי הוראה מיוחדות, שיתאימו לצרכיו של הלומד המומחה המבוגר.

מחקר זה בדק את הפרדיגמות שהוצגו לעיל – מדגם של 52 מורים בני 45 ומעלה בעלי 20 שנות ותק ומעלה, הלומדים במודל למידה אינטגרטיבי, ולא ליניארי, שהוכשרו בקורס, שעסק בנושא "פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה".

דרכי ההוראה היו ב-co-teaching. בשיטה זו שני מורים לימדו בו-זמנית בכיתה. כמו-כן נערכו סדנאות, למידת עמיתים וסרטים.

ארבעה חודשים לאחר תום הקורס – נתבקשו הלומדים להשיב על שאלון עמדות בנושא הספציפי של הקורס הנלמד (מצוינות) ועל שאלון הערכת הקורס.

ממצאי-המחקר מלמדים, שדרכי ההוראה שננקטו היו יעילות מאוד. המורים היו שבעי-רצון מדרך הלמידה של co-teaching.

הם אף הצביעו על יעילות הסדנאות והצפייה בסרטים. הם למדו מ"למידת עמיתים", מרפרטים וממצגות.

הלומדים דיווחו על העשרת הידע, על פיתוח יכולת אישית רפלקטיבית וכן על אוריינטציה ביחס לבעיות מוסריות קונפליקטואליות ביחס בין צורכי היחיד לצורכי החברה. הם רכשו יכולת אנליטית, וכן – ידע אקדמי ופרקטי. המורים העידו, שחשו אחריות לכל תלמידי הכיתה. הם ראו את המחווננים והמצוינים – כתורמים לכיתה. הם ציינו את חשיבות דרכי ההוראה לטיפול במחווננים ובמצוינים.

**תאריכים:** הכשרת מורים, Co-teaching.

**מילות מפתח:** ידע דיסציפלינרי והכשרה פריפסיונלית, למידת עמיתים, סדנאות לימוד, טיפוח במחווננים.

## 1. סקירת ספרות

### 1.1.1 מבוא

במהלך המאה העשרים ניכר גידול מהותי במספר הדגמים של הכשרת מורים בארץ ובעולם, המאפשר להמשיך בחיפוש מתמיד של מודל אופטימלי להכשרת מורים.

שדרוג ושינוי מקצועיים הם רכיבים מרכזיים בקריירה המקצועית בתחומי ידע ובעיסוקים רבים. שדרוג ושינוי מקצועיים במערכת החינוך הם הכרחיים בשל העולם המשתנה, שאנו חיים בו, ובשל שינוי מתמיד של יעדי החינוך (Darling – Hammond & Bransford, 2005).

גידול מרשים במספר התלמידים במוסדות להשכלה גבוהה, התפתחויות טכנולוגיות מרשימות ודרישות השוק המקצועי, היותה של מדינת ישראל כור היתוך והעמדת הנושא החינוכי בראש סולם העדיפויות – כל אלה הצריכו הכשרה מקצועית של כוח אדם מיומן ברמה גבוהה.

אם בעבר הסתפקה הכשרת-המורים בבסיס של עשר שנות לימוד, הרי כיום תביעות הסף גבוהות משמעותית:

המורה נדרש ללמוד לימודים אקדמאיים גבוהים ולהמשיך בהתמקצעות ובהשתלמות לכל אורך שנות הוראתו (גורי-רוזנבלט 2004).

כיום קיים עדיין "דור מדבר":

אלה חלק מהמורים המנוסים והוותיקים כבני 45 ומעלה, שהוכשרו על-פי המודל הקודם (לימודי הוראה ללא תואר אקדמי) והמגיעים למכללה לשם השלמת השכלה לרמה של B.Ed.

אלה הם הנבדקים במחקר הנדון.

אוריינטציה פרופסיונלית היא פועל יוצא של שדרוג מקצועי. לא כל הפרופסיות השכילו להגדיר גוף ידע תאורטי ומקצועי מובחן, הניתן לרכישה במסגרות אקדמיות שונות. ללא הגעה לרמת מינימום – אי-אפשר לעסוק במקצוע הנדון.

זאת – ועוד:

נדרשות התמקצעות והרחבת ידע במהלך שנות עבודה במבנה של "on going training" (Darling-Hammond & Berry, 2006).

מקצוע ההוראה מכונה בספרות כ"פרופסיה למחצה" (quasi-profession), וזאת – בשל שונות עצומה בהשקפות עולם של מומחים בתחום תוכני-הידע המקצועי והפדגוגי, ההכרחיים למורה מן השורה (גורי-רוזנבלט, 2004).

במציאות הנוכחית קיימות עשרות מסגרות להכשרת מורים, המושפעות מתרבויות אקדמיות שונות והיוצרות העדר אחידות בהכשרתו של המורה ובהתפתחותו המקצועית במהלך השנים. עובדה זו מקשה על הפיכת ההוראה לפרופסיה.

### 1.2 יחסי גומלין בין ידע דיסציפלינה לבין הכשרה פרופסיונלית

השאלה המרכזית בהכשרת אדם לשרת בכל מקצוע היא השאלה הבאה:

מהם יחסי הגומלין האידאליים בין ידע דיסציפלינה לבין ידע פרקטי?

שני סוגי הידע הכרחיים, ושניהם אמורים להינתן באותה מסגרת לימוד.

בשונה ממקצוע הרפואה, אשר בו התלמיד רוכש בו-זמנית את הידע התאורטי ואת הידע המעשי – הרי במסגרת ההוראה קשר זה בין שני תחומי הידע הוא מורכב ובעייתי יותר (בן פרץ, 2004).

דגם **ליניארי** של הכשרה נהוג בקרב מורים לבתי-ספר **תיכוניים**, אשר בהם לומדים לרוב רק את תחום-הדעת הפרופסיונלי (מתמטיקה, אנגלית, מקרא ועוד), מקבלים תואר אקדמי, ואז מתחילים בלימודי הכשרה פדגוגית.

דגם **אינטגרטיבי** של הוראה נהוג בקרב מורי ביה"ס **היסודי** :

הם לומדים בו-זמנית גם ידע דיסציפלינרי וגם הכשרה פרופסיונלית, ואז מוטחת ביקורת: שמא הידע הדיסציפלינרי בדגם האינטגרטיבי אינו מעמיק דיו, ואינו עומד על מבנה הדעת הבסיסי של המקצוע.

מערכת הכשרת מורים ניצבת אם כן בפני פרדוקס :

הכשרה ליניארית (קודם B.A. ואחר-כך הכשרת מורים) מביאה לפגיעה בסטטוס המקצועי.

לעומת זאת, הכשרה אינטגרטיבית אינה מביאה את לומדיה לרמת הוראה נאותה של המקצועות הדיסציפלינריים.

נושא זה נדון בהרחבה במסגרת דו"ח ועדת דוברת: "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (משרד החינוך, 2004).

שתי הדילמות, העומדות לפנינו בהכשרת מורים ופרחי הוראה, עוסקות **בתכנים** :

דילמה **ראשונה** שמה דגש חזק בעניין ההתעמקות בתאוריה – כנגד דגש חזק בהתנסות, ואילו האחרת דנה בסוג התכנית.

הקריטריונים להכללת נושאים בתכנית להכשרת מורים הם הקריטריונים הבאים :

- תוקף – נושאים, הקשורים מהותית לידע, למיומנויות ולעמדות המורה.
- רלוונטיות – חידוש מתמיד של המרכיבים בתכניות הלימודים.
- ערכיות – התכנים יתרמו גם להתפתחות אישית, ולא רק להתפתחות פרופסיונלית.
- צרכים – התכנים יתאימו למורים של עכשיו, אך גם – למורים לעתיד.
- איזון – התכנית תשקף איזון בין המרכיבים השונים: תאוריה ומעשה; תחום דעת ותחומים פדגוגיים.
- רוחב והיקף – התכנית תכלול היבטים מגוונים ורחבים.

דילמה **שנייה** בהכשרת מורים דנה בסוג התכנית: תכנית אחידה או מגוונת.

מהי מידת האחידות הרצויה בין התכניות להכשרת מורים במסגרות השונות?

אם כל המורים יעברו תהליך הכשרה דומה, נגיע לקונפורמיות פרופסיונלית, אך אם יהיו תכניות אלטרנטיביות, נחשוף את המערכת למגוון של מודלים יצירתיים ופלורליסטיים (בן פרץ, 2004).

במחקר זה פועלים המורים הנחקרים ("דור המדברי") על-פי דגם **שלישי** :

תחילה, הם זכו להכשרה אינטגרטיבית בסמינר למורים, אשר בו הם נחשפו בו-זמנית הן לידע דיסציפלינרי והן להכשרה פרופסיונלית.

בשלב מאוחר של הקריירה שלהם הם החליטו להשלים את השכלתם לתעודת B.Ed., וכאן הם פועלים על-פי הדגם הליניארי.

בהכשרה מקצועית חשובה במיוחד במהלך עבודת המורה – ידון הפרק הבא.

### 1.2.1 הכשרה מקצועית במהלך עבודת המורה

במאה ה-21 הגלובליזציה באמצעות הטכנולוגיה הפכה מתוזן – למציאות.

לאור זאת, נדרש שינוי בתפיסת המורה:

המורה איננו רק מקור ידע, אלא מתווך ללמידה, ולכן חשובה הכשרתו לאורך כל שנות עבודתו בהוראה.

במהלך שנות מחקר הוכח קשר ברור בין יכולותיו של המורה לבין איכות ההוראה שלו. לשם כך פותחו תכניות השתלמות שונות, שתכליתן – שיפור ועדכון של הידע הדיסציפלינרי והפרופסיונלי לשם השבחת מערכת החינוך וקידום תלמידה (חוזר משרד החינוך, 2004).

השתלמויות המורים נערכות הן במסגרת בייס אחד, במסגרת פסג"ה ("פיתוח סגלי הוראה") והן במכללה, אשר בה לומדים מורים בצוותא עם עמיתים ממסגרות חינוך שונות. תכניות ההשתלמות הן בדרך כלל הרצאות תאורטיות על נושאים חדשים בתחום הדעת שהמורים מלמדים.

בסדנאות – מתנסים המורים בתכניות לימוד חדשות, בטרם יעבירו אותן לכיתותיהם. רוב ההשתלמויות הן "אפיזודות חולפות בחיי המורים" – ללא מנגנון של מעקב ליווי ותמיכה שוטפת לדרך ההפעלה בכיתה, ליישום, להערכה ולשיפור היכולת להשתמש בכלים, שרכשו זה עתה.

עובדה זו מותירה שאלות רבות בלתי פתורות (Darling – Hammond & Bransford, 2007; Sparks & Hirsh, 1999). אינטגרציה של מחקרי השתלמות מורים בעולם – מאפשרת זיהוי של שני מוקדים להערכת יעילות ההשתלמות המקצועית: המוקד התוכני והמוקד הארגוני.

#### המוקד התוכני בודק, מהי השתלמות טובה בעיני מורים.

מטאנליזה של מספר מחקרים – מעידה, שמורים מעדיפים השתלמויות ממוקדות, שתעסוקנה בנושא אחד, ולרוב – בנושא, הקשור בקשר הדוק לעבודה החינוכית היום-יומית.

רוב המחקרים מציינים, שההשתלמויות, שעברו המורים בתחומי תכניות הלימודים הסטנדרטיים בהוראה, המודלים של הערכה והוראת מקצוע ספציפית – גורמות בסופו של דבר לשיפור בדרכי ההוראה של המורה; הנשכרים מכך הם התלמידים.

לעומת זאת, במחקר אחר (Mathews, 2000) מדווחים המורים על הנאתם מההשתלמויות, אך, לדעתם, ההשתלמויות לא תרמו לשיפור דרכי ההוראה שלהם.

בישראל מצטיירת תמונה דומה:

סקר משרד החינוך (1998 א') בדבר השתלמויות מוסדיות – מלמד, ש-70% מהן עסקו בתכנון לימודים.

לעומת זאת, סקר משרד החינוך (2000 א') בדבר השתלמויות במרכזי מורים מצביע על כך ש-50% מהלומדים היו מורי מדעים, טכנולוגיה ומתמטיקה, שעסקו בתחום ההוראה הספציפי שלהם.

תוכני ההשתלמות והמבנה הפנימי, התורמים לשביעות רצון המורים, הם דפוס של עבודת-צוות, תכנון רצף ההוראה ויישום עקרונות, הנלמדים בהוראה בכיתה. המורים מתלוננים, שמבנה

ההשתלמויות **אינן** נשען על ניסיונם כמורים, שהרצאות של מומחים מ"מגדל-השן" אינן קשורות בקשר אינטגרטיבי לצורכי המורים בכיתה, ובשל כך – תרומת ההשתלמות לשיפור הישגי תלמידיהם היא נמוכה (משרד החינוך, 1998 א').

תלונת המורים נסבה על המינון הרב הניתן להרצאות – בניגוד למינון המצומצם, הניתן לניסיונם של המורים, ולהתאמת התוכן האקדמי לשפת המעשה.

#### **ניתן לסכם את המוקד התוכני כך:**

מבנה ותוכן מועדפים של השתלמות הם: השתלמויות, הקשורות בעבודה יום-יומית, בתחומי תוכן ספציפיים – תוך כדי למידה פעילה, עבודת עמיתים, צפייה הדדית בשיעורים ובסדנאות. השתלמויות אלה יהיו בעלות השפעה רבה על דרכי ההוראה ועל שביעות-הרצון של המורה.

#### **המוקד הארגוני הוא המוקד השני.**

מרכיב חשוב בהצלחת ההשתלמות הוא מידת שיתוף המורה בקבלת החלטות, הנוגעות להשתלמות, לתכנון הנושאים, לבחירת המרצה ולאופן ניהול ההשתלמות. בתכנית אייזנהאואר (Eisenhower), שכללה 1000 מורים ו-5 ניתוחי מקרה, רק 10% מהמורים דיווחו על השתתפות או מעורבות כלשהי בקביעת תכני ההשתלמות (Birman et al., 2000).

מידת שיתופם של המורים בקבלת החלטות באשר להשתלמותם הפרופסיונלית – משפיעה על שביעות רצונם מההשתלמות.

גוטרמן ויעקב (2004) מביאות ציטטה מדברי ספרקס (Sparks, 1997), מנהל המועצה להכשרת מורים במשרד החינוך בארה"ב, המעידה באופן חד-משמעי על חשיבות שיתוף המורים בבניית ההשתלמויות:

**"רבים מהמורים רואים בהשתלמויות לפיתוח מקצוע – מצב,**

**שאינו מאפשר ביטוי לאינטליגנציה שלהם, ליכולותיהם ולכישוריהם.**

**ההשתלמויות במתכונתן הנוכחית משאירות את**

**המורים פסיביים ודורשות מהם קליטת מידע בלבד."**

(Sparks, 1997 p. 81).

#### **1.2.2 מידת האפקטיביות של התכנית להתפתחות מקצועית של מורים**

תכנית אייזנהאואר להתפתחות מקצועית של מורים – מצאה שישה תחומים, המהווים מבחן לאפקטיביות של ההכשרה (Birman et al, 2000).

- **מבנה התכנית** – לא עוד סדנאות והרצאות, אלא קבוצות לימוד, הנחית עמיתים, קהילת מורים לומדת.
- **משך התכנית** – הקדשת שעות רבות ללמידה פעילה, לגיבוש תכניות עבודה, להחלפת דעות, ללמידת עמיתים, לרפלקסיה ולהערכה.
- **שותפות קולקטיבית** – קבוצת המשתלמים תהיה הומוגנית ותכלול מורים בעלי רקע וניסיון דומים ובעלי-יעדים וצרכים משותפים.
- **תוכן** – המיומנויות שירכשו בהשתלמות – יסייעו לשיפור דרכי הוראה והערכה, וינבעו מתוך תחום תוכן ספציפי.

- **למידה פעילה** – למידה פעילה והגברת מעורבות המורים בתכנון ההשתלמות ובהפעלתה בצפייה בהוראה של מורים עמיתים ובמשוב על דרך העבודה.
  - **קוהרנטיות** – ההשתלמות תיבנה בדרך שתאפשר לכידות בין הצרכים המקצועיים והאישיים של המורים לבין צורכי התלמידים, ביה"ס ומערכת החינוך.
- גוטרמן ויעקב (2004) מוסיפות שלושה עקרונות בסיסיים, שיהוו תנאים הכרחיים לקביעת איכות ההשתלמות המקצועית של המורה: אותנטיות, פעילות המומחה הבוגר והפעלה לאורך זמן:
- אותנטיות – באיזו מידה נחוצים התכנים לעבודה היומיומית בכיתה, לצורכי התלמידים ולתועלת האישית של המורה.
  - הלומד המומחה הבוגר: הבוגר שונה מהילד, ולכן תכנית השתלמות מקצועית חייבת להישען על עקרונות למידה, על הבנה ועל יצירת ידע, האופיינית ללמידת מבוגרים: יש לזכור, שכבר מלכתחילה חושש הלומד הבוגר משינוי ומתנגד לו. לכן יש לגייס את כוחותיו הפנימיים בדרך זו:
  - לכל סיטואציה למידה חדשה מביא הלומד המומחה הבוגר – מאגרי ידע קודם, כישורים, מגבלות, סגנון-למידה, תחומי עניין וצרכים (Marczely, 1996).
  - המורה המומחה הבוגר יתחייב ללמידה, כאשר מטרת התוכנית הן ראליות, רלוונטיות ובעלת זיקה ברורה לניסיונו האישי, לתחומי העניין שלו ולצרכיו האישיים והמקצועיים.
  - הלומד המומחה הבוגר רוצה להיות שותף פעיל ומשפיע בארגון הלמידה ותכנונה.
  - הלומד המומחה הבוגר לומד ע"י התנסויות ממשיות, אינטראקציה עם עמיתים תוך חקירה, רפלקסיה, אבחון, שיפוט ובחירה.
  - הלומד המומחה הבוגר צריך לראות תוצרים משמעותיים למאמץ שהוא משקיע ולקבל משוב שוטף לאורך התהליך כולו.
  - הלומד המומחה הבוגר יגלה התנגדות, כשיחוש ביקורת על יכולתו המקצועית: למידתו תהיה יעילה יותר, אם תכלול מרכיבים של תכנון, אימון ותרגול, המייצגים הערכה, כבוד והתחשבות בו – כלומד.
  - הפעלה לאורך זמן – על-מנת שהמורה יקבל משוב, המעריך את המאמץ וההשקעה, שעשה למען שיפור ההוראה ומעמדו המקצועי – יש לוודא, שהיה ניצול זמן יעיל, הכולל את הפרטים הבאים:
  - מתן זמן לתכנון ולבחירה – מידת הדחיפות והחשיבות של העניין האישי והעניין המשותף.
  - מתן זמן ללמידה – הקניה, תרגול, יישום, שימוש והתאמת התכנית לצורכי המורים.
  - מתן זמן למעקב שוטף – משוב עבודת צוות, תצפיות והתנסויות.
  - מתן זמן להערכה רפלקטיבית – תוצאות, מסקנות, תיקון, שיפור וקבלת החלטות.
- מידת האפקטיביות של תכניות להתפתחות מקצועית של מורים – מטרידה חוקרים בארץ ובעולם: בארה"ב, התכנית הפדראלית NCLB (No Child Left Behind) חרתה על דגלה, שכל תלמיד ראוי למורה מיומן ויעיל. מורים רבים הוכשרו בתכניות מקוצרות ונרחבות על מנת להגשים יעד זה.
- כיום, ניתוח ביניים מלמד, שעדיין רבים הקשיים, שלא נלקחו בחשבון. עדיין הדרישה של בדיקת אפקטיביות המורה מבריחה מורים טובים מבתי ספר נחשלים, אשר בהם דרושים יותר – בשל

החשש לתווית של נכשל, שתדבק בהם, כאשר תלמידיהם ייכשלו במבחנים סטנדרטיים. עדיין, מבחני ידע דיסציפלינריים, שמורים חייבים לעוברם, אינם מבטיחים, שהעובדה, שהם יודעים את גוף ידע – תשבית את מעשה ההוראה בכיתה

(Darling-Hammond et al. 2005; McClure, Piche and Taylor, 2006).

עדיין חסרים מורים מיומנים במגוון שיטות ובדרכים אלטרנטיביות לסייע לילדים להצליח. דרלינג, המונד וברי (2006) היטיבו לבטא קושי זה:

**"מיומנויות הוראה אלה, אינן יכולות להילמד במבנה של מבחן רב-בררה".**

(Darling-Hammond & Berry, 2006, p. 17)

תכנית NCLB השיגה הישגים משמעותיים בד בבד עם שאלות ותהיות בדבר הדרך הנכונה לקידום מקצועי של מורים. עלינו לאמץ את הטוב ולזנוח את הרע בתכנית NCLB ולהמשיך במסע החיפוש שלנו.

בפרק זה סקרנו את המורכבות שבנושא הכשרת מורים – הן ברמת הכשרה ראשונית בדרך של הכשרה לינארית (B.A., ואח"כ – הכשרה להוראה) והן בהכשרה אינטגרטיבית (לימוד בו-זמני של תחום הדעת ושל ההכשרה להוראה). עסקנו בקידום המקצועי של המורה במהלך שנות עבודתו, בצמיחה מקצועית מוצלחת ובמתווה לתכנית הכשרה מקצועית שאכן עובדת. מכאן נעבור לנושא הכשרת מורים לאוכלוסיה ספציפית יותר, מורים למצוינים ולמחוננים.

### 1.3. טיפוח מורים להוראת מחוננים ומצוינים

**"עלום הוא הכישרון ללא חינוך,**

**מבובז הוא החינוך ללא כישרון"**

(סעדי – משורר פרסי במאה ה-13)

#### 1.3.1 מבוא

מחוננים ומצטיינים הם ההון האנושי של מדינת ישראל. זהו המשאב האיכותי המרכזי בהתמודדות עם אתגרי המאה ה-21; זוהי תרומת החינוך להכשרת דור העתיד של מדענים, ממציאים, יוצרים ופורצי-דרך (ועדת דוברת, משרד החינוך, 2004).

מערכת החינוך במדינת ישראל העניקה פתרון מקיף ועמוק (המעגן בחוק) לטיפול "באחר" בעל לקות, נכות וכו'. (חוק החינוך המיוחד 1988; חוק השילוב 2002).

המאמץ של מערכת החינוך במדינת ישראל לטיפול המחוננים והמצוינים – מצומצם ביותר ומותיר חלק נכבד מהאחריות לקידום המחונן על כתפיהם של ההורים, והפתרונות הם מקומיים בלבד (ילד מחונן בפריפריה – עלול ללכת לאיבוד).

ועדת דוברת מציעה כיתות רב-גיליות בתחומי מחוננות ספציפיים, הדרכת כוחות מקצועיים בכל תחום, אתגור מחוננים באמצעות מטלות ייחודיות, ימי העשרה, חוגי-העשרה, קורסי-קיץ ומסלולי-קידום והאצה בתחומי התוכן.

חשוב לזכור, שהצטיינות אינה נוצרת מאליה, אלא יש לטפחה ולפתחה, להשקותה. לשם כך נדרשת הכשרה יעילה של מורים. בידי של מורה – לעודד או להרוס את ביטחונו של התלמיד, לדכא או להעשיר את תחומי העניין שלו, את יכולתו היצירתית, את חשיבתו הביקורתית ואת הישגיו.

### 1.3.2 אפיונו של הילד המחונן: כוחות וקשיים

הכשרת מורים לטיפוח המחוננים – צריכה להתחשב באפיוני החשיבה של הילד המחונן – על-מנת שהמורה יוכל לנצל אותם בתהליכי ההדרכה והלמידה:

התלמיד המחונן מאופיין בזיכרון פוטנציאלי רחב, המאורגן באופן יעיל, ולכן יש לו יכולת גבוהה לנצל את הידע שברשותו (Shore & Kanevsky, 1993)

למחוננים יש תהליכי בקרה עצמית, המכוונים להעביר מיומנויות-חשיבה מתחום לתחום ולהשביח את תהליכי הלמידה העצמית.

הם מאופיינים גם במהירות מחשבה, אשר חלק הָאָרִי שבה – מוקדש לתכנון דרך הפתרון, ופחות – לפתרון ולביצוע.

הם אף מצוינים בייצוג הבעיה ובסיווגה:

הם יודעים היטב, אילו נתונים רלוונטיים לפתרון הבעיה, ואילו נתונים חסרים.

לרשותם עומד ידע פרוצדורלי רב:

בשונה מִיָדַע דקלרטיבי על אודות התוכן – הרי ידע פרוצדורלי הוא ידע שיטתי לגבי ה"איך" בתהליך פתרון בעיה, ובהבנה, מה יהיו שלבי הפתרון בהגעה אל התשובה.

הם אף מאופיינים בגמישות חשיבה – הן בייצוג הבעיה במספר צורות אלטרנטיביות והן בשינוי אסטרטגיות הפתרון.

המחוננים מחפשים בעיות מורכבות מאתגרות.

על המורה להבין, שהשונות בין ילד מחונן ובין ילד רגיל ומצוין אינה כמותית בלבד, אלא אף איכותית. המחונן חושב בצורה שונה, ולא רק מהירה, ולכן מוטל על המורה בשטח – לפעול לא רק להאצת הלמידה, אלא אף להעשרתה, להרחבתה ולהתאמתה לצורכי המחונן.

הפער בין הגיל השכלי של הילד המחונן לבין הגיל הרגשי הוא רב:

פער זה יוצר מצוקות רגשיות וחברתיות, קושי ב"קריאת המפה החברתית", קושי ברכישת מיומנויות אישיות וחברתיות להתמודדות בחברה בת-זמנו.

תכנית לימוד לילדים מחוננים – צריכה לקחת בחשבון את היכולת הקוגניטיבית לצד הפער הרגשי והחברתי ולהתחשב בשניהם.

### 1.3.3 תכנית הכשרת מורים לטיפוח מחוננים ומצוינים

האם הכשרת מורים לטיפוח מחוננים ומצוינים בכיתתם משפרת את איכות ההוראה, את האווירה בכיתות, את היכולות ואת ההעצמה האישית של ילדים מחוננים ומצוינים?

קלרהד ורובסון (Calarhead & Robson, 1991) דיווחו, שבמטאאנליזה של 15 מתוך 16 מחקרים – נמצא, שקיימת השפעה משמעותית של תכניות הכשרת מחוננים על עבודת ההוראה של המורים ועל הישגי תלמידיהם.

סקירת ספרות, הבודקת את התכונות ואת הכישורים של מורים מוצלחים ומחוננים, מלמדת, שמאפייני מורה טוב למחונן הם גמישות, התלהבות, ביטחון עצמי, אינטליגנציה, רקע תרבותי נרחב ויכולת לספק צרכים אישיים וחברתיים של תלמידים מחוננים (Hansen & Feldhusen, 1992).

היעילות של תכנית הכשרת מורים למחוננים ומצוינים – נדונה בספרות:



בלדווין (Baldwin, 1993) מעריך, שבארה"ב יש נטייה לקיבוץ הטרונגי של תלמידים בכיתה, והוא מדגיש את הנחיצות שבהכשרת כל המורים להתמודד עם הצרכים המיוחדים של המחונן.

הנסן ופלדהוסן (Hansen & Feldhusen, 1994) השוו מורים, שקיבלו הכשרה בהוראת מחוננים, למורים, שלא הוכשרו בתחום זה. הם נעזרו בתצפיות ובשאלונים ומצאו, שמורים שהוכשרו – קיבלו ציון גבוה באופן מובהק הן בתצפיות והן בשאלונים – יותר מחבריהם, שלא הוכשרו בקורס לטיפוח מחוננים.

זאת – ועוד:

מורי ביה"ס היסודי קיבלו ציון גבוה יותר ממורי התיכון, שנמצאו נוקשים ופחות פתוחים לשינוי. ככל שהמורה עבר עוד קורסי הכשרת מחוננים – כך עלו ציוניו. המורים שהוכשרו הרצו פחות הרצאות, שמו דגש בחשיבה ברמה גבוהה, ניהלו דיונים, ופחות – שמו דגש בציונים. מיומנויות ההוראה בכיתותיהם של מורים שהוכשרו – התבטאו באווירה חיובית, בנמרצות, בהתלהבות, בטיפוח עצמאות, בגיוון בדרכי הוראה, בעידוד חשיבה יצירתית גבוהה, בהצבת יעדים ברורים לתכנון הוראה ובהפעלת שיקול-דעת בבחירת חומרי-הלימוד.

מכך ניתן להסיק:

- א. ככל שההכשרה עולה, כך משתפרת המיומנות.
- ב. למחוננים דרושים מורים בעלי-הכשרה, גמישים, אינטליגנטיים מעריכי מחוננות, המכירים בכישוריהם המיוחדים בתחומי דעת ספציפיים, ולעתים מכירים בעובדה, שהתלמיד עולה על רבו.

תכנית הכשרת מורים לחינוך מיוחדים – אמורה לכלול מספר מוקדים:

ידע תוכני, הכולל ידע תאורטי בדבר מאפייניו, נטיותיו ויכולותיו של הילד המחונן, ומה יתרונותיהן וחסרונותיהן של המסגרות החינוכיות המטפחות מחוננות.

ידע פדגוגי בדבר דרכי ההוראה ההולמות את טיפוח יכולותיו של המחונן:

פחות הרצאה, ויותר חקר ודיוק, פחות הקצנה, ויותר הדרכה – תוך טיפוח מאפייניו של הלומד בעל הכוונה עצמית (זילברשטיין, 2002).

בנוסף, יש להתמקד בתהליכי הבנה, היגיון, טרנספורמציה ורפלקסיה – כבסיס לתהליך ההוראה. רובד נוסף הוא מודעות לצרכיו הייחודיים של המחונן, תהליכי איתור המחוננים, קיום מסגרות חינוכיות לטיפוחם, תכנון תכניות לימודים ואסטרטגיות-הוראה מיוחדות.

חייבים לטפח את יכולותיו של המחונן בתחום הקוגניטיבי-אינטלקטואלי בתחומים הבאים:

הקצנה ופיתוח של כלי-חשיבה – לשם התמודדות עם בעיות שונות באמצעות רכישת מיומנויות-חקר עצמאיות, אימוץ גישה בין-תחומית, טיפוח גישה ביקורתית, ראיית דברים בפרספקטיבות שונות, חשיבה המצאתית, רטוריקה, פיתוח הנאה מלמידה ופיתוח יכולת מטהקוגניטיבית.

גלל היות המחונן "סובל" מהפער בין גילו הכרונולוגי לבין גילו המנטלי הוא זקוק להתייחסות המורה למטרות בתחום הרגשי, למתן לגיטימציה להבעת רגשות, לטיפוח מנגנון נפשי להערכה עצמית, לאסרטיביות, לאומץ להעז להביע מחשבות לא מקובלות ולעמוד בפני מצבים עמומים.

חלק נכבד מתכנית ההכשרה אמור לעסוק בטיפוח הדימוי העצמי של המחונן ובהשתלבותו הנינוחה בחברה ובמשפחה.

תכנית לטיפוח מחוננים תדון גם בפער זה וכיצד לגשר עליו, בטיפוח מחוננות חברתית וכושר מנהיגות, בפיתוח רגישות ואמפתיה לזולת, בהקניית כלים לקומוניקציה בין-אישית ולפיתוח

רגש אחריות לחברה.

רק בחלק מהמכללות להכשרת מורים קיימת תכנית פורמלית להוראת מחוננים. על פי רוב, על המורה להתמודד בכוחות עצמו עם זיהוי המחונן בכיתה הטרוגנית, להתאים דרכי הוראה לצרכיו הייחודיים ולעקוב אחר התפתחותו והתקדמותו האופטימליות. רוזמרין (1992) מתארת מחקר, אשר בו נתבקשו 113 מורים לענות על שאלונים, השייכים לתשע קטגוריות בנושא מחוננים:

1. התייחסות לקוגניציה של המחונן (האם ייתכן מחונן לקוי-למידה?).
  2. תורשה לעומת סביבה.
  3. המחונן בכיתה הרגילה (שוויון לעומת מצוינות).
  4. עקרונות להוראת מחוננים (העשרה – לעומת העמקה; כיתה רגילה – מול מסגרת מיוחדת).
  5. הצורך בהכשרת מורים להוראת מחוננים.
  6. כישורי המורים המלמדים מחוננים.
  7. השוואה בין התייחסות לילד חריג לבין התייחסות לילד מחונן.
- רוזמרין מציינת, שאין הבדל בין תשובותיהם של מורים שלימדו מחוננים – לאלה שלא לימדו אותם.

מורים ישראלים סברו, שיצירתיות ואינטליגנציה הן תכונות תורשתיות, שאינן ניתנות לשינוי, וזאת – בשונה ממורים אמריקאיים.

בקשר להישארות המחונן בכיתה הרגילה – העדיפו מורים ישראלים את הישארות המחונן בכיתה-האם. הם אף סמכו יותר על עצמם באיתור המחונן ובטיפוח הפוטנציאל שלו במסגרת כיתה רגילה.

לסיכום, מחקרים בישראל ובעולם מצביעים על החשיבות בהכשרת מורים לאיתור מחוננים. ההכשרה אמורה לכלול ידע תוכני, ידע פדגוגי ומיומנויות עבודה אפקטיביות לקידומו של המחונן בכיתה הרגילה וכן התייחסות לאלמנט הרגשי ולאלמנט החברתי בקידומו האופטימלי של המחונן.

בגלל הצורך של המורים, המשלימים תואר B.Ed, ועל בסיס הידע התאורטי והפרקטי – נבנה קורס למורים ותיקים, המשלימים לימודיהם לצורך B.Ed: "פתיחות לאחר – פיתוח מצוינות בכיתה".

#### 1.4 Co-teaching בהכשרת מורים, האם לפנינו "הרבה מאותו דבר" או אולי "דרך אחרת"?

שדה המחקר, העוסק בדרכי הוראה, דן רבות ביעילותן של שיטות שונות להכשרת מורים. מורי-מורים, האמונים על הכנת המורים להוראה בשדה, מחפשים את "דרך המלך" הטובה ביותר.

בגלל התמורות והמהפכות בשדה החינוך והחינוך המיוחד – נשאלת השאלה: "כיצד נכשיר את המורה, שלא רק ירכוש ידע, אלא בעיקר ירכוש כלים ודרכי הוראה, המתאימים ליעדים החינוכיים החדשים, הניצבים בפניו במאה ה-21 – כלים, שיאפשרו לו להיות מורה יעיל ולהגיע אל מגוון היכולות של תלמידיו, החל – באוטיסטים, וכלה – במחוננים, שהרי כולם דרים בכפיפה אחת בכיתה ההטרוגנית של ימינו?

כל זאת – על-פי חוק השילוב (2000).

לא ייתכן, שמורה במכללה יעמוד מול פרח הוראה וירצה הרצאה פרונטלית, כפי שלימדו אבותיו מאות שנה לפניו, אך בו-זמנית ידרוש מהם גיוון, יצירתיות, מעוף ויזמה בהמצאת דרכי-הוראה חדשניות, דרכי הוראה, ההולמות את צרכיו המיוחדים של כל תלמיד ותלמיד בכיתה.

על-מנת להקפיד על "נאה דורש ונאה מקיים" – חיפשנו מודל אחר להוראה:

לא עוד שתי כיתות, שבכל אחת מהן ניצב מרצה וארבעים פרחי-הוראה, השומעים הרצאה פרונטלית, אלא משהו שונה, אחר.

במחקר זה נבדק תהליך, שמתרחש במסגרת הקורס "פתיחות לאתר – פיתוח מצוינות בכיתה", ובו לימדו ב-Co-teaching שני מומחים של הדיסציפלינה, כשכל אחד הגיע מ"פור-היתוך" שונה.

הוראה שיתופית ("co-teaching") – תוארה במגוון דרכים:

גייטלי (2001) מגדירה זאת כשיתוף פעולה בין שני מחנכים ונטילת האחריות ההוראתית בכיתה על כל התלמידים:

הדבר נעשה באמצעות שני מורים, המשלימים זה את זה, הבונים יחדיו קוריקולום, המציגים את הנושאים יחדיו בכיתה, המנהלים את הכיתה במאמץ לאפשר סביבת-למידה אידאלית לתלמידיהם. בדרך זו חווים המורים הוראה שיתופית ומדווחים על תחושת ערך עצמי עולה, חברות ושותפות, חדשנות ויצירתיות.

יחד עם זאת, הם מתקשים לספק תיאור מדויק של הנדרש מהם:

אין להם הגדרה של ציפיות ברורות, ויש להם תסכול ביישום נושאים ספציפיים.

המודל המסורתי של הוראה משותפת הוא מורה אחד מוביל, כשהמורה האחר משלים, מרחיב, מוסיף, מעמיק, ובמקרה קיצוני מאוד – חולק על דעת חברו (Walsh & Jones, 2004).

אף הספרות מציינת סכנה זו: (Villa, Navin & Thousand (2004) – מדווחות, שקיימים סוגים שונים של co-teaching. הן מדגישות את הסכנות שבעבודה עם שני מורים, שבמקום הוראה עמיתים אמיתית – עובדים ב"הוראה מקבילה", אשר בה כל מורה עובד במנותק מחברו.

וולש וגוינס מציעות מודלים חדשים ל-co-teaching:

לדבריהן, יש תועלת רבה בהוראה משותפת. דרך זו הוצעה לחינוך רגיל – כדרך פרקטית, המאפשרת תמיכה ישירה ומיידית בכל תלמידי הכיתה. בדרך זו מודל ההוראה הוא פחות נוקשה:

זוהי פרוצדורה, המשפיעה ישירות על הישגי התלמידים, משפרת את האווירה בכיתה, מאפשרת חוויה של יצירתיות, מעמידה מטלות מאתגרות ויוצרת הפריה הדדית.

(Villa, Navin & Thousand (2004) – מספקות מדריך מסודר ושיטתי, כיצד שני מורים בכיתה יכולים לספק את כל צרכי תלמידיהם הרגילים והמיוחדים הנמצאים בכיתה.

לדבריהן, כך יכול המורה להפסיק להיאבק בבדידות מאחורי דלת הכיתה ולעבוד עם "עמית הוראה" בדרך שתסייע לשני המורים ולכל תלמידיהם.

אורלנדר, גפטה, פינק, מנינג והרשמן (2002) – דיווחו על מודל "הוראה משותפת", המתרחש במשך עשר שנים והמיועד לחברי הפקולטה לרפואה:

במודל זה זוג עמיתים מפתחים את מיומנות-ההוראה שלהם – באמצעות הצגה משותפת של נושא – מנקודות-מבט שונות.

התהליך כולו מתחיל מהרעיון, מהתכנון, מהביצוע, מהמטה-קוגניציה ומהרפלקסיה, והוא מפתח מיומנות של מערכת הערכה ושיפור עצמי. בדרך זו אף מתפתחת מיומנות לפתרון בעיות. כך הן הלומד והן המלמד יוצאים נשכרים.

בכיתה השיתופית מורים מאגדים את כוחם לעבודה משותפת בדרך של אִמון הדדי (coach on another), ובכך הם מספקים סביבת למידה אידאלית לתלמידיהם.

לדברי מברי (2005, Mabry), גם דרך זו מאפשרת הזדמנויות מתמשכות למחנכים לחלק את הידע הייחודי שלהם, המתבסס על מומחיותם – במקביל לפיתוח רעיונות חדשים בדרך המאפשרת קידום פרופסיונלי.

גייטלי (2001, Gately) מציינת שמונה מרכיבים של co-teaching, התורמים לטיפול סביבת למידה שיתופית ויעילה:

\* תקשורת בין אישית; \* תנאים סביבתיים בכיתה; \* היכרות עמוקה עם הקוריקולום; \* מטרות ברורות; \* תכנון הוראתי; \* הצגה טובה בפני הכיתה; \* ארגון יעיל; \* מערכת-הערכה טובה.

דרך זו הנחתה אותנו בבניית דרך ההוראה בקורס הנחקר כאן.

הסוגיות הוצגו ונותחו על-ידי שני מומחי הדיסציפלינה. הדיון התנהל בקבוצות הטרוגניות, אשר בהן נתבקשו תלמידים להעריך, לנתח, ולהסיק, במה הגישות שהוצגו תואמות, סותרות או משלימות זו את זו.

הקורס עסק בשלשה מוקדים מרכזיים: מוקד תוכני, מוקד פדגוגי ומוקד אישיותי, כששני מומחי הדיסציפלינה מלמדים בו-זמנית בכיתה, וכל אחד מרחיב את היריעה על-פי מומחיותו.

המוקד התוכני של הקורס עסק בהרחבת גוף הידע על אודות הילד המחוּן.

לא הסתפקנו במתן רשימות אפיוני-חשיבה של המחוּן והמצוין, אלא בנינו סדנאות התנסות, שהמורים התנסו בהן במטלות, שדרשו מהירות חשיבה, תהליכי בקרה עצמית, בחירת אלטרנטיבות שונות לפתרון; כמו-כן הם התנסו בבניית מטלות שונות, המפתחות חשיבה אנליטית, חשיבה סינתטית, חשיבה מורכבת וחשיבה ביקורתית.

הקורס אף עסק בחשיבה המצאתית ויצירתית האופיינית למחוּן. המורים התנסו בתהליכים, המפתחים חשיבה זו.

כשדנו בדרכי איתור המחוּנים, התנסו המורים בסדנאות בהערכת עבודות תלמידים ובדיון, אילו מהתשובות מרמזות על מחוּנות, וכיצד נערך סינון מקצועי לאיתור מחוּנים בישראל.

המורים נחשפו בשיחות, בקריאת מאמרים, בדיונים ובצפייה בסרטים במסגרות חינוכיות שונות – לטיפול המצוין והמחוּן, והיו מודעים ליתרונות ולחסרונות של כל מסגרת.

במוקד התוכני גם עסקנו במאפיינים אישיותיים ובמצוקות חברתיות של התלמיד המחוּן – עקב הפער בין יכולותיו השכליות לבין כישוריו החברתיים; הוצעו מגוון פתרונות לסוגיה, והם נותחו במליאה.

המוקד הפדגוגי עסק בדרכי הוראה היעילות לילד המחוּן והמצוין:

עידוד חשיבה יצירתית, עיסוק בחשיבה המצאתית, פיתוח מיומנויות-חשיבה גבוהות, יותר דיונים ופחות הוראה פרונטלית, יותר חקר ופחות הקנָה, מטה-קוגניציה ורפלקסיה – כבסיס לתהליך ההוראה, פיתוח אחריות הלומד, אווירה דינמית של עניין, סקרנות, התלהבות, הומור.

**המוקד האישיותי** כָּלל התייחסות למבנה הנפשי של המורה, המכשיר מחוננים ומצטיינים: הגמישות ההכרחית לעבודה אתם, ההתלהבות, הביטחון העצמי, האינטליגנציה, הרקע התרבותי הנרחב והסקרנות האינטלקטואלית שלו – מהווים תנאי בסיסי לבניית חממה לטיפוח-מצוינים בכיתה.

לאחר צפייה בסרטים רבים, קריאת מאמרים, ראיונות ודיונים בקבוצות הטרוגניות – נערכה למידת עמיתים בזוגות – תוך כדי ניתוח מאמר על-פי האסכולות השונות שנלמדו והצגתו במליאה. כמו-כן הוגשו עבודות-חקר בנושא מצוינות.

חשוב לציין, שמחקר זה התמקד בתחום דעת של מצוינים ומחוננים, אך, באותה מידה ניתן היה לבדוק כל קורס, העוסק בתחומי דעת שונים.

## מערך המחקר

### מטרות המחקר

- הערכת מאפייני הקורס, התהליכים המתרחשים בו ובחינת השפעתם על התחומים הבאים:
- א. גוף הידע בנושא הנלמד (במקרה זה מחוננים ומצוינים).
  - ב. תפיסת המורה את תפקידו – כאחראי להתקדמותם של כל תלמידיו.
  - ג. רכישת כלים ודרכי הוראה – כדי להתמודד עם תלמידים מחוננים ומצוינים בכיתה.

### שאלות המחקר והשערותיו

- מה מידת השפעתם של תהליכים, המתרחשים בקורס "פתיחות לאֶחָר – פיתוח מצוינות בכיתה", על תפיסת המורה בנושאים הבאים:
  - הגישה החינוכית, אשר הידע מועבר באמצעותה.
    - גמישות הקוֹרְיִקוּלוּם – כאמצעי לטיפוח מחוננות.
    - אוריינטציה ביחס להיבטים נורמטיביים של ביה"ס וביחס לסדר החברתי.
    - טיפוח כשרים אינטלקטואליים וקוגניטיביים.
  - העשרת ידע אקדמי, טכנולוגי-פרקטי ותכנים משולבים.
- מה מידת יעילותן של דרכי הוראה הבאות בקורס "פתיחות לאֶחָר – פיתוח מצוינות בכיתה":
  - Co-teaching
  - סדנאות
  - למידת עמיתים
  - צפייה בסרטים
- באיזו מידה למידה בקורס "פתיחות לאֶחָר – פיתוח מצוינות בכיתה" מביאה לתוצאות הבאות:
  - פיתוח גוף ידע נרחב בנושא המחונן והמצוין בכיתה.
  - פיתוח תפיסת מורה – כאחראי לכל תלמידיו.
  - פיתוח יכולת המורה לקדם תלמידים מחוננים ומצוינים בכיתתו.
  - תפיסה שונה של התלמיד המחונן והמצטיין.

## 2. השיטה

### 2.1 הנבדקים

52 מורים, המשלימים לימודיהם לתעודת B.Ed. במסגרת לימודיהם במכללה דתית בצפון הארץ, שלמדו בקורס: פתיחות לאהר – טיפוח מצוינות בכיתה". הם הונחו ע"י שני מרצים במשך שלושה שבועות במהלך חופשת הקיץ. לוח 1 מציג את התפלגות גיל המורים, את שנות הוותק בביה"ס ובהוראה וכן את מספר התלמידים בכיתה.

SD	M	Maximum	Minimum	N	
7.58	45.06	57	25	48	גיל
8.00	14.02	35	1	48	שנות הוותק בביה"ס
8.73	20.23	37	1	52	שנות הוותק בהוראה
9.85	27.35	40	5	46	מספר התלמידים בכיתה

המדגם שלפנינו מאופיין במורים מבוגרים, שהם ותיקים במערכת. רוב המורים הנבדקים הם ותיקים במערכת החינוך, ולא בראשית דרכם {20 שנות ותק (SD = 8.73)}. ממוצע גיל המשיבים היה 45 שנה (SD = 7.58).

### לוח 2 מציג את התפלגות מספר התלמידים בכיתה.

%	מספר הכיתות	תלמידים בכיתה
9.6	5	עד 10
11.5	6	11-20
34.6	18	21-30
32.7	17	31+
11.5	6	לא השיבו
<b>100</b>	<b>52</b>	<b>סה"כ</b>

מלוח זה עולה, שרוב המורים מלמדים בכיתות גדולות: 34% מהמורים מלמדים בכיתות, שיש בהן 20-30 תלמידים, ו-32% מהם מלמדים בכיתות שיש בהן מעל 31 תלמידים. ממצא זה מלמד, שרוב מורי המדגם מלמדים בכיתות עמוסות תלמידים.

**לוח 3 מציג את התפלגות שכבת הגיל, שמלמד בה המורה.**

שכבת גיל	מספר הכיתות	%
יסודי	30.0	57.7
חט"ב	5.0	9.6
חט"ע	3.0	5.8
תיכון	4.0	7.7
גן	5.0	9.6
חנ"מ	2.0	3.8
לא השיבו	3.0	5.8

מלוח זה עולה, ש-57.7% מהמורים הנחקרים לימדו בבית ספר יסודי – עובדה, שיש להתחשב בה בהתייחסות למחוננים בביה"ס התיכון – לעומת עמיתיהם בביה"ס היסודי.

**2.2 כלי המחקר**

**2.2.1 שאלון הערכת קורס (נספח מס' 1)**

השאלון נבנה על-פי "שאלון לפרחי הוראה באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך – למדידת ידע וגישות חינוכיות (אבדור, 2001).

השאלון כולל 23 פריטים בסולם בן 6 דרגות (6 = נכון במידה רבה, 1 = כלל לא נכון).

מהימנות השאלון נבדקה באמצעות מבחן אלפא של קרוניך. סולם בעל ממוצע גבוה יותר – ייחשב כסולם טוב, אשר בו כל השאלות מייצגות עולם תוכן בצורה מהימנה.

**לוח 4: מהימנות שאלון 1 – הערכת הקורס (N=52)**

מהימנות $\alpha$ קרוניך	כלל השאלון
$\alpha=.92$	
$\alpha=.92$	1. מדדי גישה חינוכית באמצעות מועבר הידע
$\alpha=.79$	1.1 גמישות הקוריקולום שימוש בידע ציבורי מוכתב
	9. הייתה התמקדות ברכישת ידע בנושאים מאוד מוגדרים.
	13. המטלות הלימודיות והחינוכיות שהוצגו בקורס הן מקובלות וידועות – כמביאות לתוצאות החינוכיות הרצויות.
	שימוש בידע תהליכי אישי רפלקטיבי
	3. ניתנה אפשרות להתייחס לתוכני הקורס גם על-פי החוויות והעמדות האישיות של הלומדים, ולא רק עפ"י תאוריות ומחקרים.
	8. הייתה הזדמנות לדון בשאלות, שאני מתלבט/ת בהן והנוגעות לתפקודי כמורה בכיתה ההטרונגנית.
	14. היה ניתוח של אירועים – באמצעות הסוגיות שנלמדו בו.
	16. בלימוד תוכני הקורס ניתן היה לשלב גם את הניסיון האישי ואת התפיסה האישית שלי.
$\alpha=.79$	1.2 אוריינטציה כלפי היבטים נורמטיביים של ביה"ס וכלפי הסדר חברתי

מהימנות $\alpha$ קרונבך	
	<p><b>ביה"ס פועל במציאות ברורה ומשקף מונוליתיות תרבותית</b></p> <p>15. הקורס הדגיש ערכי תרבות וחברה מערבית מודרנית – כערכים, שהמורים צריכים להקנות לתלמידים.</p> <p>19. בקורס הודגש, כי ביה"ס פועל להקניית ערכים ומטרות, הנתפסים ע"י מרבית האנשים – כחשובים בחברה.</p> <p><b>ביה"ס פועל במציאות בעייתית קונפליקטואלית</b></p> <p>5. היה דיון מעמיק בשאלות חברתיות ומוסריות, הנלוות לתפקיד המורה.</p> <p>12. בקורס הוצגו דילמות, הקשורות לתפקידי המורה, שמקורן – בדילמות חברתיות-מוסריות בחברה.</p>
$\alpha=.76$	<p><b>1.3 טיפוח כשרים אינטלקטואלים וקוגניטיביים</b></p> <p><b>נפח של מידע, המכוון למצבים אפשריים</b></p> <p>1. התכנים שנלמדו יאפשרו לי להתמצא במצבי-הוראה שונים ולתפקד בהם כנדרש.</p> <p>17. בקורס הוצגו בפני משמעויות מוסריות, הקשורות לגישות ולפתרונות שונים.</p> <p><b>פיתוח יכולת אנליטית</b></p> <p>6. בקורס נדרשה יכולת להעריך את יעילותם של רעיונות או פתרונות חינוכיים.</p>
$\alpha=.79$	<p><b>2. מדדי ידע</b></p> <p><b>2.1 ידע אקדמי</b></p> <p>11. הייתה התמקדות בעיקר בהכרת תאוריות, מחקרים ועובדות בנושאי הלימוד.</p> <p>20. הנושאים בקורס הוצגו מנקודות מבט עיוניות שונות.</p> <p><b>2.2 ידע טכנולוגי פרקטי</b></p> <p>2. הקורס עסק באופן תכליתי בהקניית טכניקות מוגדרות וברורות לעבודה בכיתה.</p> <p>4. היה יישום של תאוריות וממצאים מדעיים למצבי הוראה הקוחים מהמציאות.</p> <p>7. ניתן להשתמש בידע שנרכש בקורס – לתכנון דרכי-עבודה בהוראה.</p> <p><b>2.3 תכנים משולבים</b></p> <p>10. היה קישור של הנושאים הנלמדים לנושאים מתחומים אחרים.</p> <p>18. ניתן היה לשלב בקורס מידע מתחומים אחרים – כדי להעשיר את ההבנה בתכניו.</p>
$\alpha=.65$	<p><b>3. דרכי הוראה</b></p> <p>21. דרך ההוראה בקורס, אשר בו שני מרצים מלמדים בו-זמנית, תורמת ללומדים.</p> <p>22. דרך ההוראה בקורס, אשר בה שעות רבות מוקדשות לצפייה בסרטים – מאפשרת ללמוד את הנושא באופן מוחשי ובלתי אמצעי.</p> <p>23. דרך ההוראה בקורס, אשר בה זמן רב מוקדש לפרטים ולמצגות – מאפשרת "למידת עמיתים", המסייעת לחשיבה יצירתית המצאתית.</p>

**2.2.2 שאלון היגדים (נספח מס' 2)**

שאלון, הכולל 20 פריטים בסולם בן 4 דרגות (4 – נכון מאוד, 1 = כלל לא נכון). השאלון כולל קבוצות פריטים, העוסקות בנושאים הבאים:

מהימנות השאלון נבדקה באמצעות מבחן אלפא של קורנבך. הסולם בעל הממוצע הגבוה יותר – ייחשב כסולם טוב, אשר בו כל השאלות מייצגות עולם תוכן בצורה מהימנה.



לוח 5: מהימנות שאלון 2 –

תפקיד המחנך/המורה המקצועי ביחס למקומם של ילדים מחוננים בכיתה (N=52)

ציינון	מהימנות $\alpha$ קרוגבך	קבוצת היגדים	היגדים הפוכים
4 = אחריות מחנך גבוהה  1 = אחריות מחנך נמוכה	$\alpha=.70$	קבוצה א': תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל תלמידים	
		1. הבדלים ושונויות בין ילדים הם לגיטימיים.	
		8. כל תלמידי הכיתה הם באחריותו של המחנך.	
		11. תלמידים מחוננים בכיתתי זקוקים לי יותר.	
		19. חשוב, שלמורה תהיה תפיסה חינוכית, אשר הוא מאמין בה, ועליה יוכל לבסס את דרכי ההוראה.	
		20. תפקידי המחנך הוא לעבוד ולקדם כל תלמיד מן המקום, שהוא נמצא בו.	
4 = מסוגלות מחנך גבוהה  1 = מסוגלות מחנך נמוכה	$\alpha=.76$	קבוצה ב': מסוגלות אישית לטיפול במחוננים בכיתתו	
		4. כוח עזר נוסף בכיתה יעזור למחנך להתמודד עם כל מגוון היכולות.	*
		5. מאחר שהמחנך לא התמחה בתחום מחוננות, אין הוא יכול לטפל בכיתה בילדים מחוננים.	*
		6. תלמידים מחוננים צריכים ללמוד במסגרות מיוחדות.	*
		7. תלמידים מחוננים זקוקים לדברים מיוחדים וגורמים לי לתחושה של תסכול.	*
		18. קשה לי להתמודד עם תלמידים מחוננים; לשם כך נחוץ מומחה לקריאה.	*
4 = תפיסת מחוננים כתורמים לכיתה  1 = תפיסת מחוננים כמפריעים לכיתה	$\alpha=.65$	קבוצה ג': תפיסת התלמידים המחוננים – כתורמים לכיתה	
		2. לילדים מחוננים קשה מאוד ללמוד בכיתה רגילה.	*
		3. נוכחות תלמידים מצטיינים ומחוננים – מקשה על המחנך להתקדם בחומר הנלמד.	*
		9. טיפול בילדים מחוננים בזמן השיעור – בא על חשבון שאר ילדי הכיתה.	*
		12. תלמיד מחונן עלול להתקשות במקצועות מסוימים.	
		15. רמת ההישגים בכיתה עלולה לרדת, משום שתשומת-הלב של המחנך תופנה למחוננים.	*
		16. ילדים מחוננים אינם יכולים ללמוד ברמה הרגילה של הכיתה.	*
		17. ילדים מחוננים מזרזים את התקדמותם של שאר ילדי הכיתה.	
4 = חשיבות רבה לדרכי הוראה  1 = חשיבות נמוכה לדרכי הוראה	$\alpha=.56$	קבוצה ד': חשיבות דרכי הוראה	
		10. כדאי, שהמחנך יגלה את נקודות החוזק בכל תלמיד, ומהן יצעד אתו קדימה.	
		13. רצוי, שהמחנך יכיר שיטות טיפול במחוננים – על-מנת להתאימן לילדים אלה לפי הצורך.	
		14. על-מנת לעזור לילדים מחוננים במסגרת הכיתה – נחוצה הדרכה ותמיכה מתאימה.	

**הערה:** ציון נמוך במקצת מ-60 בקבוצה ד' – מלמד, שלא קיימת מהימנות מספקת לעובדה, ששלושת ההיגדים מיצגים אותו עולם תוכן.

### 2.2.3 ההליך

במהלך חופשת הקיץ – למדה קבוצה בת 52 מורים את הקורס "פתיחות לאהר – טיפוח מצוינות בכיתה" במשך שלושה ימים בשבוע – שש שעות בממוצע.  
 הקורס הועבר ע"י שני מרצים, שנכחו יחדיו בכיתה. חלק מהקורס כלל עבודה במליאה, וחלק – עבודה בקבוצות דיון, בסדנאות ובפעילויות שונות, שנערכו בחדרים שונים במכללה.  
 במהלך הקורס צפו המורים בסרטים ובמצגות. בעקבותיהם נוהלו דיונים בקשר לאפקטיביות של דרכי הוראה שונות לגבי דילמות ערכיות ומוסריות בקשר לחינוך מצוינים ומחוננים.  
 בסוף הקורס כל זוג מורים הציג מצגת, אשר בה ניתחו מאמר על-פי אמות-מידה ברורות וקבועות. בסוף התהליך ניתנה במה לגיוון אישי ולהצגה ייחודית של הנושא, של הדילמות ושל הפתרונות.  
 לאחר ארבעה חודשים – נתבקשו המשתלמים לענות על שאלון הערכת הקורס (נספח מס' 1) ועל שאלון ההיגדים (נספח מס' 2).

### 2.2.4 מגבלות המחקר

- גודל המדגם – מספר הנבדקים עולה על יכולת ההכללה, ולכן מכביד עליה.
- מגדר – במדגם השתתף גבר אחד בלבד ו-52 נשים.
- שינויים – המחקר בדק שינויים על סמך דיווחי המורים ברמה הצהרתית בלבד, ולא על סמך בדיקת שינויים, שבוצעו בפועל בכיתות.

### 3. הממצאים

ממצאי המחקר הוצגו בקבוצות התוכן השונות – תוך כדי התייחסות לשאלות אבחון, אשר ניתן מהן ללמוד על קלסטר ייחודי.

#### 3.1 שאלון מס' 1: שאלון הערכת קורס

לוח 6 מציג את קבוצת התוכן השונות נוגע להערכת הקורס בצירוף ממוצעים וסטיות תקן.

לוח 6: שאלון 1 – הערכת הקורס (N=52)

SD	M	
.72	4.89	כלל השאלון
.83	4.82	1. מדדי הגישה החינוכית, אשר באמצעותה מועבר הידע
.80	4.95	1.1 גמישות הקוריקולום
		שימוש בידע ציבורי מוכתב
.76	5.31	9. הייתה התמקדות ברכישת ידע בנושאים מאוד מוגדרים.
1.01	5.10	13. המטלות הלימודיות והחינוכיות שהוצגו בקורס הן מקובלות וידועות, והן גורמות לתוצאות החינוכיות הרצויות.
		שימוש בידע תהליכי אישי רפלקטיבי
1.36	4.92	3. ניתנה אפשרות להתייחס לתוכני הקורס גם על-פי החוויות והעמדות האישיות של הלומדים, ולא רק עפ"י תאוריות ומחקרים.
1.29	4.48	8. הייתה הזדמנות לדון בשאלות, שאני מתלבט/ת בהן, והנוגעות לתפקודי כמורה בכיתה ההטרורגנית.
1.15	4.92	14. היה ניתוח של אירועים באמצעות הסוגיות שנלמדו בו.

שנתון "מל" – תשס"ח – כרך י"ג

SD	M	
1.18	4.98	16. בלימוד תוכני הקורס – ניתן היה לשלב גם את הניסיון האישי ואת התפיסה האישית שלי.
.91	4.71	<b>1.2 אוריינטציה ביחס להיבטים הנורמטיביים של ביה"ס וביחס לסדר החברתי</b>
		<b>ביה"ס פועל במציאות ברורה ומשקף מונוליתיות תרבותית</b>
1.11	4.58	15. הקורס הדגיש ערכי תרבות וחברה מערבית מודרנית – כערכים, שהמורים צריכים להקנות לתלמידים.
1.14	4.90	19. בקורס הודגש, כי ביה"ס פועל להקניית ערכים ומטרות, הנתפסים ע"י מרבית האנשים – כחשובים בחברה.
		<b>ביה"ס פועל במציאות בעייתית קונפליקטואלית</b>
1.26	4.52	5. היה דיון מעמיק בשאלות חברתיות ומוסריות, הנלוות לתפקיד המורה.
1.21	4.62	12. בקורס הוצגו דילמות, הקשורות לתפקידי המורה, שמקורן – בדילמות חברתיות ומוסריות בחברה.
1.01	4.79	<b>1.3 טיפוח כשרים אינטלקטואלים וקוגניטיביים</b>
		<b>כמות מידע, המכוונת למצבים אפשריים</b>
1.25	4.96	1. התכנים שנלמדו יאפשרו לי להתמצא במצבי הוראה שונים ולתפקד בהם כנדרש.
1.25	4.63	17. בקורס הוצגו פְּנֵי משמעות מוסריות, הקשורות לגישות ולפתרונות שונים.
		<b>פיתוח יכולת אנליטית</b>
1.16	4.79	6. בקורס נדרשה יכולת להעריך את יעילותם של רעיונות או פתרונות חינוכיים.
.78	4.87	<b>2. מדדי ידע</b>
		<b>2.1 ידע אקדמי</b>
1.03	5.10	11. הייתה התמקדות בעיקר בהכרת תאוריות, מחקרים ועובדות בנושאי הלימוד.
.64	5.58	20. הנושאים בקורס הוצגו מנקודות מבט עיוניות שונות.
		<b>2.2 ידע טכנולוגי פרקטי</b>
1.39	4.44	2. הקורס עסק באופן תכליתי – בהקניית טכניקות מוגדרות וברורות לעבודה בכיתה.
1.36	4.65	4. היה יישום של תאוריות ושל ממצאים מדעיים למצבי הוראה הלקוחים מהמציאות.
1.07	4.73	7. ניתן להשתמש בידע שנרכש בקורס – לשם תכנון דרכי עבודה בהוראה.
		<b>2.3 תכנים משולבים</b>
.97	4.87	10. היה קישור של הנושאים הנלמדים עם נושאים מתחומים אחרים.
1.33	4.65	18. ניתן היה לשלב בקורס מידע מתחומים אחרים – כדי להעשיר את ההבנה בתכניו.
.85	5.27	<b>3. דרכי הוראה</b>
.98	5.58	21. דרך ההוראה בקורס, אשר בו שני מרצים מלמדים בו-זמנית, תורמת ללומדים.
.69	5.38	22. דרך ההוראה בקורס, אשר בו שעות רבות מוקדשות לצפייה בסרטים – מאפשרת ללמוד את הנושא באופן מוחשי ובלתי אמצעי.
1.50	4.85	23. דרך הוראה בקורס, אשר מוקדש בו זמן רב לרפרטים ולמצגות – מאפשרת "למידת עמיתים", המסייעת לחשיבה יצירתית המצאתית.

טווח: 6-1 (6 = היגד נכון במידה רבה)

**3.1.1 גישה חינוכית, אשר הידע מועבר באמצעותה.**

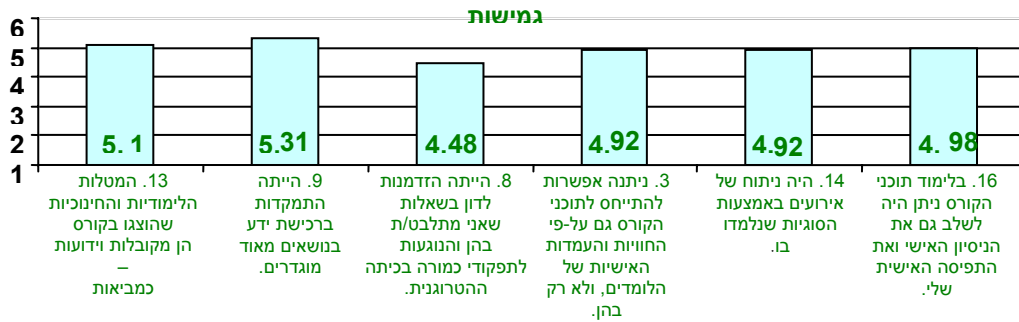
**• גמישות הקוריקולום**

המורים היו שבעי רצון באשר למדד הגישה החינוכית, אשר באמצעותה מועבר הידע ( $\bar{X}=4.82$  SD=.83) בסקלה של 6-1). הם היו שבעי רצון גם מגמישות הקוריקולום (SD=.80) ( $\bar{X}=4.95$ ).

לדבריהם, הייתה התמקדות ברכישת ידע בנושאים מוגדרים, והובהרו המטלות הלימודיות, שאכן גורמות לתוצאות חינוכיות רצויות.

במהלך הקורס אף נערך שימוש בידע תהליכי אישי רפלקטיבי (כל ממוצע השאלות היו מעל 4.5 בסקלה של 6-1).

**1.1 תרשים**

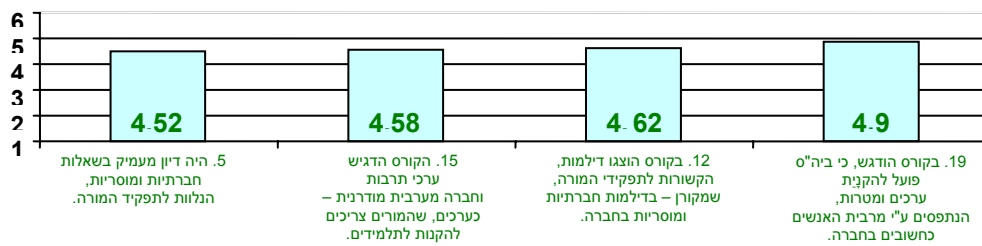


**אוריינטציה כלפי ההיבטים הנורמטיביים של ביה"ס וכלפי הסדר החברתי**

הממצאים מצביעים על הסכמה של המורים ביחס להיבטים הנורמטיביים של ביה"ס וביחס להסדר החברתי ( $\bar{X}=4.71$  SD=.91). לדבריהם, הדגיש הקורס ערכי תרבות וחברה מערבית מודרנית, הנתפסים ע"י מרבית האנשים כחשובים בחברה ( $\bar{X}=4.90$  SD=1.14). המורים אף מסכימים, שביה"ס פועל במציאות בעייתית קונפליקטואלית (SD=1.26) ( $\bar{X}=4.42$ ), והם נחשפו לדילמות באשר לתפקיד המורה.

**1.2 תרשים**

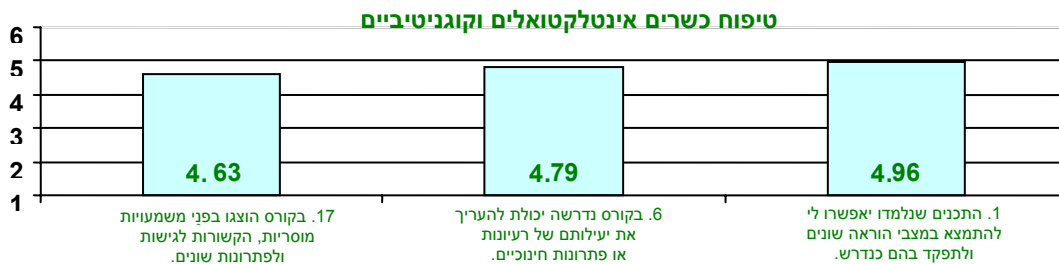
**אוריינטציה כלפי היבטים נורמטיביים של ביה"ס וכלפי הסדר החברתי**



### טיפוח כשרים אינטלקטואלים וקוגניטיביים

המורים אף דנו במשמעויות מוסריות שונות בקשר למחוננים ומצוינים בכיתותיהם ונחשפו לתכנים, שאפשרו התמצאות במצבי הוראה שונים ( $\bar{X}=4.96$   $SD=1.25$ ). הקורס אף פיתח יכולת אנליטית בהערכת מידת היעילות של רעיונות ופתרונות חינוכיים.

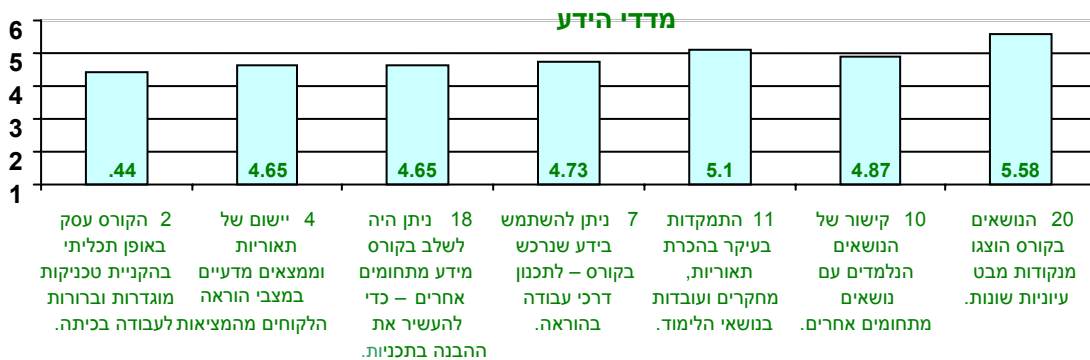
#### 1.3 תרשים



#### 3.1.2 מדדי ידע

הממצאים כאן מלמדים על שביעות רצונם של המורים באשר לחשיפה לידע אקדמי, לידע טכנולוגי-פרקטי ולתכנים בקשר לילדים מחוננים ומצוינים ( $\bar{X}=4.87$   $S=.78$ ). המורים נחשפו לנקודות-מבט עיוניות שונות ( $\bar{X}=5.10$   $SD=1.103$ ), רכשו טכניקות ברורות לעבודה בכיתה ואף יישמו אותם בתכנון דרכי עבודה בהוראה. המורים אף ציינו קישור בין תחומי-דעת שונים ומגוונים ( $\bar{X}=4.65$   $SD=1.33$ ).

#### 1.4 תרשים



### 3.1.3 דרכי הוראה

נמצאה שביעות רצון גבוהה באשר למגוון דרכי ההוראה, שיושמו בקורס זה ( $SD=0.85$ ,  $\bar{X}=5.27$ ). המורים ציינו את הנאתם מלמידה, למידה ב-co-teaching ( $SD=0.98$ ,  $\bar{X}=5.58$ ), נהנו מהמחשת הנושא בסיוע סרטים ( $SD=0.68$ ,  $\bar{X}=5.38$ ), אך נהנו פחות, אמנם עדיין בציון גבוה, מהזמן, שהוקדש לפרטים וללמידת עמיתים ( $SD=1.50$ ,  $\bar{X}=4.85$ ).

#### תרשים 1.5



### 3.2 שאלון מס' 2: תפקיד המחנך ומקומם של הילדים המחוננים בכיתה

לוח מס' 7 מציג את קבוצות התוכן השונות בתפיסת מחנך הכיתה בצירוף ממוצעים וסטיות תקן.

**לוח 7: תפיסת תפקיד המחנך, המורה המקצועי ומקומם של הילדים המחווננים בכיתה (N=52)**

SD	M	Max	Min	
<b>קבוצה א': תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל התלמידים</b>				
.36	3.85	4	3	1. הבדלים ושונויות בין ילדים הם לגיטימיים.
.57	3.71	4	2	8. כל תלמידי הכיתה הם באחריותו של המחנך.
.81	2.65	4	1	11. תלמידים מחווננים בכיתתי זקוקים לי יותר.
.46	3.71	4	3	19. חשוב, שלמורה תהיה תפיסה חינוכית, שהוא מאמין בה, ועליה יוכל לבסס את דרכי ההוראה.
.34	3.87	4	3	20. תפקידי כמחנך – לקדם כל תלמיד בהתאם למקום, שהוא נמצא בו.
<b>קבוצה ב': מסוגלות אישית לטיפול במחווננים בכיתתו</b>				
.46	1.29	2	1	4. כוח עזר נוסף בכיתה יעזור למחנך להתמודד עם כל מגוון היכולות. (הפוך)
1.02	2.48	4	1	5. מאחר שהמחנך לא התמחה בתחום המחווננות, אין הוא יכול לטפל בכיתה בילדים מחווננים. (הפוך)
1.06	2.54	4	1	6. תלמידים מחווננים צריכים ללמוד במסגרות מיוחדות. (הפוך)
.82	2.04	4	1	7. תלמידים מחווננים זקוקים לדברים מיוחדים וגורמים לי לתחושה של תסכול. (הפוך)
.93	2.65	4	1	18. קשה לי להתמודד עם תלמידים מחווננים. לשם כך נחוץ מומחה לקריאה. (הפוך)
<b>קבוצה ג': תפיסת התלמידים המחווננים – כתורמים לכיתה</b>				
.94	2.17	4	1	2. לילדים מחווננים קשה מאוד ללמוד בכיתה רגילה. (הפוך)
.95	2.73	4	1	3. נוכחות תלמידים מצטיינים ומחווננים – מקשה על המחנך להתקדם בחומר הנלמד. (הפוך)
.90	2.46	4	1	9. טיפול בילדים מחווננים בזמן השיעור – בא על חשבון שאר ילדי הכיתה. (הפוך)
.61	3.46	4	2	12. תלמיד מחונן עלול לגלות קושי במקצועות מסוימים.
.92	3.06	4	1	15. רמת ההישגים בכיתה עלולה לרדת, משום שתשומת-הלב של המחנך תופנה למחווננים. (הפוך)
.90	2.54	4	1	16. ילדים מחווננים אינם יכולים ללמוד ברמה מתאימה בכיתה. (הפוך)
.85	2.50	4	1	17. ילדים מחווננים מזרזים את התקדמותם של שאר ילדי הכיתה.
<b>קבוצה ד': חשיבות דרכי הוראה</b>				
.40	3.81	4	3	10. כדאי, שהמחנך יגלה את נקודות החוזק בכל תלמיד, ומהן יצעד אתו קדימה.
.57	3.71	4	1	13. רצוי, שהמחנך יכיר שיטות טיפול במחווננים – על-מנת להתאימן לילדים אלה לפי הצורך.
.55	3.67	4	2	14. על-מנת לעזור לילדים מחווננים במסגרת הכיתה – נחוצה הדרכה ותמיכה מתאימה.

### 3.2.1 תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל התלמידים

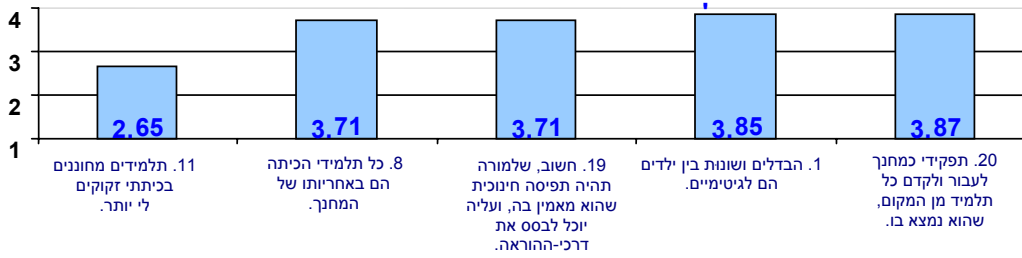
הציונים מעידים על תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל תלמידי כיתתו (ממוצע 9.71 ומעלה (בסקלה של 1-4)).

ההיגד: "תלמידים מחוננים בכיתתי זקוקים לי יותר" הוא חריג, אשר בו הממוצע 2.65 בסקלה של 1-4.

חשוב להדגיש, שסטיות-התקן הנמוכות מלמדות על פיזור ערכים קטן והומוגני סביב הממוצע. מורים, אשר נטלו חלק במחקר, תופסים את המחנך – כאחראי במידה רבה לכל התלמידים.

### תרשים 2.1

תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל התלמידים



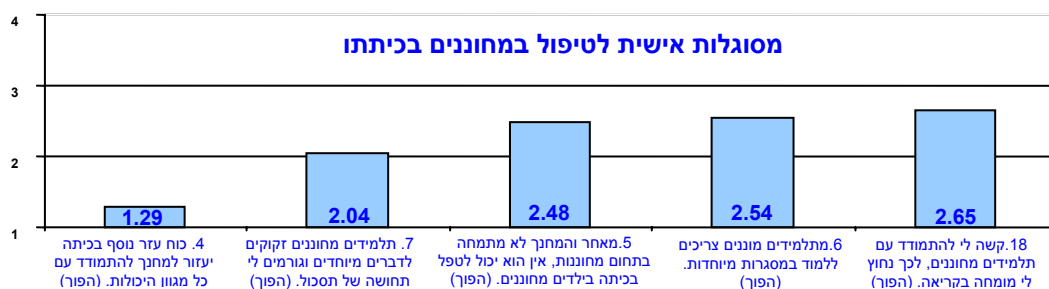
### 3.2.2 מסוגלות אישית לטיפול במחוננים בכיתתו

מסוגלות אישית של המורים לטפל בילדים מחוננים – נמצאה נמוכה יותר, אך עדיין מעל חציון (בסקלה של 1-4). המורים אינם חושבים, שכוח עזר נוסף יסייע להם להתמודד עם מגוון יכולות

בכיתה ( $\bar{X}=1.29$   $SD=.46$ ). בסך הכל ניכרת מסוגלות אישית של הנחקרים להתמודד עם מחוננים בכיתתם.



## 2.2 תרשים

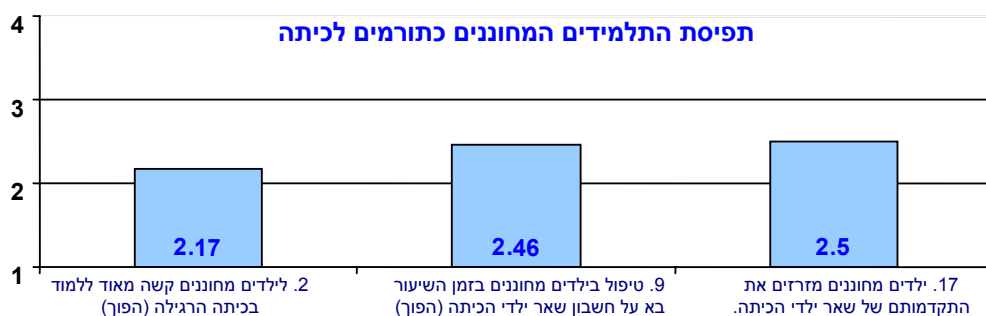


### 3.2.3 תפיסת תלמידים מחוננים כתורמים לכיתה

באשר למידת תרומתם של הילדים המחוננים לכיתה – כל הציונים (למעט אחד) גבוהים מ"בינוני" (בסקלה של 1-4). המורים סבורים, שנוכחות המצטיינים אינה מקשה על התקדמות בחומר, אינה באה על חשבון תלמידים אחרים ואינה פוגעת בהישגי התלמידים האחרים. להפך, הם אפילו יוצאים נשכרים מנוכחות המחוננים בכיתה. המורים השיבו, שלא קשה למחנך ללמוד

בכיתה רגילה ( $\bar{X} = 2.17$   $SD = .94$ ).

## 2.3 תרשים



### 3.2.4 חשיבות דרכי ההוראה

המורים במחקר מציינים את חשיבות דרכי ההוראה בהתמודדות עם מחוננים ומצוינים בכיתה. הם מדגישים את איתור נקודת החוזק בכל תלמיד ( $\bar{X} = 3.81$   $SD = .40$ ). הם בטוחים, שעל

המחנך להכיר שיטות לטיפול במחוננים ( $\bar{X}=3.71$   $SD=.57$ ), ואף מייחסים חשיבות רבה להדרכה ולתמיכה במורה, המתמודד עם מחוננים בכיתה ( $\bar{X}=3.67$   $SD=.55$ ).



#### 4. דיון

מחקר זה נועד לבדוק, אם הכשרת מורים ותיקים בפרדיגמה מסוימת רב-ממדית – מניבה פירות בתחומי התוכן, הפדגוגיה והארגון. המחקר בא לבדוק את טבעו של תהליך הלמידה, המתרחש בקורס קיץ אחד, בגישה חינוכית שונה – תוך כדי היעזרות בשני מורים, המלמדים בו-זמנית בקבוצה, בדרך של למידה בסדנאות, במליאה, בצפייה בסרטים, בלמידת עמיתים ובהאזנה לרפרטים. תהינו, אם לפנינו "עוד מאותו דבר" או אולי "משהו אחר".

#### 4.1 תזמון המחקר

כדי למנוע הטְיָה, הנובעת מאישיותם של המרצים, מחוויית הקורס המשותף – ביקשנו לבדוק את מידת האפקטיביות של הקורס במרחק של זמן:

כ-4 חודשים לאחר סיומו – הצביעו תגובות המורים על ההכרה, שככל שנקף הזמן בין תום הקורס לבין המענה על שאלוני המחקר – כך הם נוכחו לדעת, כיצד ההתנסות לא הסתיימה בסוף הקורס, אלא המשיכה להשפיע עליהם במהלך עבודתם – כמחנכים וכמורים בכיתותיהם. הם אף ציינו את מידת הרגישות הגוברת שלהם – באשר לצרכי הילד המחונן ואת מידת הביטחון שלהם בדרכי ההוראה שרכשו בקורס.

יחד עם זאת, ראוי היה לבדוק את אפקטיבית הלמידה שנה לאחר תום הקורס.

#### 4.2 co-teaching: "הרבה מאותו דבר" או "משהו אחר"

העובדה, שבקורס נכחו 52 לומדים – העמידה בפנינו דילמה:

האם לחלקם לשתי קבוצות קטנות בנות 26 תלמידים ולעשות "עוד מאותו דבר", או, אולי, לאגם משאבים, להכניסם לכיתה גדולה אחת ולאפשר להם למידה מסוג אחר?

החשש היה, שהסביבה החיצונית תשתנה, אך הערך הפנימי של הוראה לא ישתנה.

לכן בחרנו במודל של – co-teaching.

שני מומחי הדיסציפלינה במחקר זה עברו "כור-היתוך" שונה, הוכשרו בגישות שונות, היו להם השקפות-עולם שונות וזוויות-ראייה אחרות בקשר לדרך ההוראה והחינוך האופטימלית.

מלאכת ההוראה הזאת אפשרה למורים הלומדים הצצה אל הליך חשיבה שונה, חיבור יִשָּׁן לְחֶדֶשׁ, הישענות על המקורות – תוך כדי שילוב מחקר עדכני.

דיקר (Dieker, 2003) מדווחת על הוראת עמיתים, המשפרת – מהותית – את הסטנדרטים של כל אחד מהמורים השותפים בכיתה, מאפשרת הישגים גבוהים יותר של תלמידים, התמודדות חברתית טובה יותר. היא מצביעה על אסטרטגיות מגוונות להוראה משותפת, המשפרות את מידת היעילות של המורים העובדים בצוותא, ובו-בזמן מונעות כשלונות ובעיות.

**עובדה זו קיבלה אישוש במחקר זה.**

המחקרים העדכניים דנים בחשיבות של תצפיות מורים בעבודת עמיתיהם – כאמצעי לקידום מקצועי משמעותי. ברלינר דן בחשיבות הלימוד מהמומחה באמצעות צפייה בו.

כאן יכלו הלומדים לראות אינטראקציה ודיאלוג בין שני מורים מומחים ולהשתתף בה (Berliner, 2001).

בזמן הצגת הרפרטים, במהלך הקורס, בסוף הקורס וכן בשאלונים, שמולאו ארבעה חודשים לאחר מכן – ציינו המורים הלומדים, שהוראת שני עמיתים בכיתה העלתה את הסטנדרטים והעלתה את מידת העומק של הדיונים, שנוהלו במהלך השעורים, כפי שציינה גייטלי (2001).

לדבריהם, במקום לחוש מאוימים, הם חשו מובְּלִים בבטחה בסיוע "אבא וגם אמא" (ציטוט מדברי אחת המורות), כפי שציינו וולש וג'ונס (2004).

כדי למנוע את הסכנה שב"הוראה מקבילה" במקום "הוראה משותפת", אשר עליהם מדברים וילה, נבין ותאונסנד (2004) – הקפדנו, שלא יהיה מצב, אשר בו כל מומחה יתמחה רק בתחום ספציפי, אלא הושם דגש חזק בהוראה משותפת, כפי שמתארים אורלנדר וחבריו (2002).

מודל ה- co-teaching הוכיח את עצמו כיעיל בהכשרת מורים תוך שימוש בחלק משמונת המרכיבים של גייטלי (2001):

תרומת המודל התבטאה בטיפוח סביבת למידה שיתופית ויעילה, בתקשורת בין-אישית, בהצגות משותפות של רפרטים, בארגון יעיל של העבודה הסדנאית.

מורי-מורים, המבקשים להתנסות ב-co-teaching, יסתייעו רבות במודל שמונה המרכיבים של גייטלי (2001).

### 4.3 דרכי-ההוראה

המחקר ביקש לבדוק, באיזו מידה חשיפה לדרכי הוראה כגון סדנאות, למידת עמיתים וצפייה בסרטונים – נמצאו יעילות בעיני המורים הלומדים.

ממצאי המחקר מלמדים, שהמורים מצאו את הדרכים הרב-חושיות – אפקטיביות ומסייעות בהפנמת ידע, וזאת – גם ארבעה חודשים לאחר תום הלמידה.

ממצא זה תואם את התאוריות בדבר יעילותה של למידה רב-חושית (זילברשטיין, 2002).

הוא אף מצביע על כך שכשם שגיוון דרכי-הוראה יעילים להכשרת מחוננים ומצוינים – כך הם יעילים גם בהכשרת מורים ותיקים ומנוסים (הנסן ופלדהוסן, 1994; Wilson, Darling & Berry, 2000).

גם סדנאות נמצאו יעילות בעיני המורים הלומדים.

אין ספק, שבחודשי הקיץ החמים – הרצאה פרונטלית אינה עדיפה על-פני למידה פעלתנית, מעשית, יצירתית – בהתאם למאפייני הלומד בעל ההכונה העצמית (זילברשטיין, 2002).

חלק מהקורס נועד ללמידת עמיתים, שבהם שני סטודנטים (מורים) לומדים – הכינו בצוותא מצגת על מאמר, אשר בו נתבקשו לנתחו על-פי קריטריונים נתונים מראש ומתוך התייחסות לעקרונות שנלמדו בקורס. עבודות הזוגות הוצגו במליאה.

הספרות מרבה לדון בדבר יעילות למידת עמיתים (וולש וגוינס, 2004).

להפתעתנו, דרך עבודה זו קיבלה את הציון הנמוך ביותר מארבע הדרכים שנבדקו.

חשוב לציין, שציון זה גבוה מהחציון, אך אינו גבוה מאוד. ראיונות ושיחות רפלקסיה עם מורים לומדים השכילו אותנו ולימדונו, שהיה פער עצום בין המצגות שהוצגו בפניהם.

לכן בחלק מהמחקרים הם חשו, שזמנם מבזבז.

זאת – ועוד:

התחושה הייתה, שהמשוב הניתן הוא יותר חיובי ומחזק רגשית את המורה – מאשר משוב אמיתי ביחס לרמת העבודה שהוצגה.

זהו אחד הלקחים, שלמדנו מקורס זה.

עודף הצגות מעיף את השומעים; משוב ידידותי, שאינו מצוי בהלימה עם רמת ההצגה – פוגע ביחיד ובקבוצה.

מסקנותינו אלה תואמות את אלה של Darling-Hammond & Berry (2006). גיוון בדרכי הוראה, רכישת מיומנויות הוראה אפקטיביות, למידת מיומנויות אלה, לא בדרך של מבחן "רב ברירה", אלא תוך כדי תצפיות, הדרכה, חניכה ואימון אישי, הם השיטות, שיביאו לקידום מקצועי של מורה.

#### 4.4 גישה חינוכית, אשר הידע מועבר באמצעותה

תגובות המורים-לומדים מעידות על כך שהמטרה הבסיסית בכל למידה: "הרחבת גוף הידע" – הושגה לשביעות רצונם המלאה.

הנחקרים אף ציינו את גמישות הקוריקולום:

הם קיבלו מהקורס אוריינטציה טובה ביחס לכלים הנורמטיביים של ביה"ס וביחס לסדר החברתי.

הם דנו במציאות הבעייתית הקונפליקטואלית, עסקו בהשקפת עולם הומניסטית בדבר זכותנו וחובתנו להעניק לכל לומד את צרכיו – בין הוא לקוי-למידה ובין הוא מחונן.

המורים רכשו ידע אקדמי ופרקטי – בדבר מאפייני החשיבה של הילד המחונן, בדבר דרכי-ההוראה המגוונות, שהוא זקוק להן.

הם רכשו ידע בדבר תכניות שונות לטיפול מחוננות ומצוינות, ואף התנסו בפיתוח חשיבה המצאתית ויצירתית.

בתום הקורס המסוגלות האישית של המורים להתמודד עם צורכי המוחן והמצוין בכיתתם – נמצאה גבוהה, כלומר נדרשת הקנייה שיטתית ומאורגנת יותר של דרכי-עבודה עם מוחן בכיתה רגילה. שילוב בין ידע תאורטי לבין כלים טכנולוגיים-פרקטיים כיצד ללמד הוא הדרוש למורי המחקר. זאת – כפי שצינו גוטרמן ויעקב (2004) בניתוח יעילותה של השתלמות מורים וכן כפי שצוין במחקרים נוספים (Berliner, 2001; Hammerness et al. 2005; Wilson et al. 2000). המורים אף דיווחו, שדרך העבודה שננקטה בקורס – הביאה בהחלט לטיפול כשרים אינטלקטואליים וקוגניטיביים שלהם:

הם הוסיפו דעת, למדו איך לחשוב, למדו לבקר ולהעריך השקפות עולם ערכיות-מוסריות. יתר על כן, הם גם רכשו דרכי עבודה אופרטיביות, שמעו והשמיעו מגוון של דעות מוסריות בדבר היחס בין הטיפול בפרט לבין הטיפול בקבוצה, מתי האחד בא על חשבון האחר, ומתי הם דרים בכפיפה אחת – זה לצד זה.

ממצא זה תואם את הניתוח של Banks et al. (2005) בדבר מציאת שביל הזהב בין צורכי-היחיד לבין צורכי-הכיתה.

#### 4.5 המורה והתלמיד המוחן והמצוין

שאלון העמדות (שאלון מס' 2) אפשר לנו לעמוד על תפיסתם של הנחקרים בדבר אחריות המורה לכל תלמיד בכיתתו – בין הם מצוינים ובין הם נמצאים בקצה האחר של הרצף. כאן דיווחו המורים על תחושת מסוגלות ואחריות לקדם את כל תלמידיהם. אין הם מרגישים בצורך בכוח עזר בכיתתם, שהרי הם יכולים להתמודד עם המתרחש בכוחות עצמם.

דבר זה מעיד על האוטונומיה של המורה ועל תחושת הסמכותיות שלו באשר לשינויים בכיתתו (בן פרץ, 2004).

ממצא זה תואם את טיעונם של Banks וחבריו (2005) בדבר יכולתם של המורים ללמד תלמידים שונים בכיתתם.

בעקבות הקורס ניכר, שתפיסת המוחן והמצוין היא ראלית:

המורים רכשו ידע על אודות יכולותיו, וכן – ידע פרקטי על הדרכים הנדרשות ממחנך הכיתה – על-מנת לטפחו.

המורים דיווחו על מסוגלות אישית, המעצימה את כוחם בהתמודדות בכיתה עם כל הלומדים (הנסן ופלדהוסן, 1994).

המורים הציגו עמדה, המגשרת על הדילמה: "בשם השוויון" – לעומת: "בשם המצוינות".

לדעתם, קידום המצוינות אינו פוגע בשוויון החינוך (מברך וליברמן, 2004) – עובדה, המלמדת, שהשכלנו לעמוד על העיקרון: "חונך לנער על-פי דרכו" (זילברשטיין, 2002) – תוך דאגה לכלל עם ישראל, אך תמיד יש לזכור את אמרתו של הרבי מקוצק:

**"אין לך דבר בלתי שווה**

**מהתייחסות שווה**

**לאלה שאינם שווים"**

## סיכום ומסקנות

קורס, האמור לטפל בהקניית דרכים, שיטות לטיפול מחוננים ומצוינים יצירתיים ובעלי יכולות, אינו יכול לנקוט בדרכים הפוכות של הרצאות פרונטליות, אשר בהן מועבר גוף ידע בלבד. קורס אמור להיות: "נאה דורש, אך גם נאה מקיים".

בקורס זה הלימוד בדרכי הוראה מגוונות ושונות: co-teaching, בלמידת עמיתים, בסדנאות, בצפייה בסרטים ובמצגות – הוכח כיעיל גם לאחר פרק זמן של ארבעה חודשים. היעד של השגת הידע בגישה חינוכית אחרת, תוך שימוש בידע תהליכי אישי רפלקטיבי – הושג. זאת – ועוד:

הגישה החינוכית שנבחרה – גרמה אף לטיפול כשרים אינטלקטואליים וקוגניטיביים ולפיתוח יכולת אנליטית של הלומדים. גישה חינוכית זאת אף טיפלה "ללא כפפות" בהיבטים הנורמטיביים של ביה"ס. ובקונפליקטים, המתבטאים במציאת האיזון בין צורכי הפרט לצורכי-החברה.

גישה זו הצליחה לפתח בלומדיה רגישות לדאוג לאלה וגם לאלה. דרך העבודה הרב-חושית-חוייתית-אישית – פיתחה אצל הלומדים רגישות לצרכי המחוון והמצוין, ואף הוסיפה כלים לטפל בו ולפתח את יכולותיו.

מחקרים רבים, שעסקו בהכשרת מורים למחוננים, פירטו תכונות ומאפיינים אישיותיים, הנדרשים ממחנך של תלמידים מחוננים (הנסן ופלדהוסן, 1997; רוזמרין, 1992; קוה, 2005). המחקר לא בדק את המאפיינים האישיותיים של המורה למחוננים.

זאת – בשל העובדה, שלדעת החוקרים, שינוי תכונות אישיות של מורים בגיל 45 ויותר אינו ראלי, וכן – בשל העובדה, שתחום התוכן (מחוננים) היה יעד מְשָׁנִי לתחום המיומנויות ודרכי ההוראה היעילות להכשרת מורים.

לכן בחרנו לשנות את האפשרי: להעשיר ידע, לספק מגוון כלים אופרטיביים, לטפח אחריות פרופסיונלית לכל לומד בכיתה.

נדרש מחקר עתידי באשר לחיפוש דרכים נוספות, שיהיו יעילות להכשרת מורים ותיקים – בקורסים, העוסקים בתחומי דעת שונים, ולהשוותם למסקנות אלה.

## ביבליוגרפיה

- אבדור, ש' (2001). **שאלון לפרחי הוראה באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך למדידת ידע וגישות חינוכיות**, עבודת דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בן פרץ, מ' (2004). דילמות ובעיות בהכשרת כח אדם להוראה – בתוך: ג. באשי, מ. בן פרץ, א. בוגנים. **חינוך והכשרה**. ירושלים, המחלקה לחינוך יהודי ציוני, הסוכנות היהודית, ספרית אלינר.
- גוטמן, א' ויעקב, צ' (2004). התפתחות וצמיחה אישית כבסיס להכשרה פרופסיונלית – בתוך: גורי-רוזנבלט, ש. **מורים בעולם של שינוי**, רעננה, האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 74-96.
- גורי-רוזנבלט, ש. (2004). הכשרה מקצועית של מורים במערכות השכלה גבוהה: היבט היסטורי השוואתי. **מורים בעולם של שינוי**. רעננה, האוניברסיטה הפתוחה.
- הנסן, י' ופלדהוסן, ג' (1994). השוואה בין מורים שקיבלו הכשרה בהוראת מחוננים ובין מורים שלא הוכשרו בתחום זה – בתוך: א' זיו, (1998). **מחוננות וכשרונות מיוחדים**, תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- זילברשטיין, מ' (2002). **פיתוח לומד בעל הכוונה עצמית**. ת"א, מכון מופת.
- כח משימה לאומי לקידום חינוך בישראל (2004). **התכנית הלאומית לחינוך**. ירושלים, משרד החינוך.
- מברך, ז' וליברמן, ג' (2004). בשם השוויון, בשם המצוינות: האם קידום המצוינות פוגע בשוויון החינוך? השתמעויות לקביעת מדיניות חינוכית, **מגמות, כתב עת למדעי ההתנהגות, מ"ג**, (1), עמ' 195-216.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1998 א'). **השתלמות מוסדית: תשנ"ד – תשנ"ח** (אפילוג), ירושלים, גף הערכה ומדידה.
- משרד חינוך, תרבות וספורט (2000 א'). **מרכזי מורים אזורים: תשנ"ז – תשנ"ט**. ירושלים, גף הערכה ומדידה.
- קוה, מ' (2005). בין מצוינות לנגישות – בימים ההם ובזמן הזה, **אתרוג**, 26, עמ' 52-53.
- רוזמרין, ש' (1995). נחיצות ההכשרה להוראת מחוננים. **תלפיות** עמ' 332-339.

- Baldwin, A.Y. (1993). Teachers of the Gifted, in Heller, A. Monks, F.J. & Passow, A.H. (eds.). **International Handbook of Research & Development of Giftedness & Talent**.
- Banks, J. Cochran – Smith, M. Moll, L. Richert, A. Zeichner, K. Lepage, P. Darling – Hammond, L. Duffy, H. & McDonald, W.M. (2005). Teaching Diverse Learners. in Darling – Hammond, L. Bransford. J. **Preparing Teachers for a changing world**. Josset-Bass S.F
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. **International Journal of Educational Research**, 35 (5), pp. 463-483.
- Birman, B. Desimon, A. Porter. A & Garet. M, (2000). "Designing Professional Development that works". **Educational Leadership**. Vol. 58, No. 8 pp. 28 – 33.
- Calarhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teacher and Teacher Education**, 7, pp. 1-8.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). In Darling – Hammond, L. Bransford. J. **Preparing Teachers for a changing world**. Josset-Bass S.F
- Darling-Hammond, L. Holtzman, D. Gatlin, S. J. & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matters? **Education policy Analysis Archives**, 13 (42). Available: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42>
- Dieker, L.A. (2003). "Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends Suggestion for Success. **The High School Journal**. Vol. 86. pp. 1-13.
- Gately, S.E. (2001). Understanding Co-teaching Components. **Teaching Exceptional Children**. pp. 40-47.
- Hammerness, K. Darling-Hammond, L. Bransford, J. Berliner, W.D. Cochran – Smith, M. McDonald, M. Zeichner, K. (2005) How Teachers Learn and Develop. In L. Darling – Hammond, J. Bransford. **Preparing Teachers for a changing world**. Josset-Bass S.F
- Hansen, J.B., & Feldhusen, J.F. (1992). Comparing GT trained and GT untrained teachers. **Indiana Association for the Gifted Images**, 7(1), pp. 1-5.
- Hansen. J.B. & Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students, **Gifted Child Quarterly**, 38(3), pp. 115-121.
- Mabry, D. (2005) Peer coaching as a support to collaborative teaching **Mentoring and Tutoring** Vol. 13, N.1. pp. 83-94.
- Marczely, B. (1990). **Personalizing Professional Growth – Staff Development that Works**. Corwin, Press. Inc.

- Mathews, J. (2000) School and Learning isn't making grade, The Washington Post, April.
- McClure, P. Piche, D. & Taylor, W.L. (2006). Days of reckoning: Are states and the federal government up to the challenge of student? Washington, DC: Author. Available: [www.cccr.org/DaysofReckoning.pdf](http://www.cccr.org/DaysofReckoning.pdf)
- Orlander. J.D., Gupta, M. Fincke, B. G. Manning, M. E & Hershman, W. (2000). **Co-teaching: A faculty development strategy. Medical Education, Vol. 34**, pp. 257-305.
- Shore, B.M. & L.S. Kanevsky, "Thinking Processes: Being and Becoming Gifted", in Heller, K.H. et al., **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**, Oxford: Pergamon Press, 1993, pp. 133-147.
- Sparks, D. Hirsh, S. (1991). A National plan for improving Professional Development, Online. [www.Nsdc.Org / Library / NSDC plan. Html](http://www.Nsdc.Org/Library/NSDCplan.html).
- Sparks, D. (1997). A New Vision for staff development. **Principal**. Vol, 77, No. 1 pp. 20-22.
- Villa, R.A, Nevin, A.I. & Thousand, J. S. (2004). **A Guide to Co- Teaching** Corwin Press. N. Y.
- Walsh, J.M. & Jones, B. (2004) New models of cooperative Teaching. **Teaching Exceptional Children**. pp. 14-20.
- Wilson, S. Darling – Hammond, L. & Berry, B. (2000). A case of successful teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve reaching and learning. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.