

יחסיהם של הורים לילדים מחוננים עם צוותי ההוראה במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים במערכת החינוך

ציפורה שרון בבצ'יק ויעל קמחי

תקציר

יחסיהם של ההורים עם מערכת החינוך הוא נושא המעורר עניין רב בקרב אנשי חינוך, חוקרים והורים. מבין האוכלוסיות הייחודיות במערכת החינוך, אוכלוסייה ייחודית אחת היא התלמידים המחוננים. המחקר על אודות שותפות הוריהם של התלמידים המחוננים במערכת החינוך נערך במידה מועטה. מטרת מחקר זה היא לבחון את קשריהם של הורים אלה עם צוותי ההוראה ב"מרכזי העשרה".

במחקר השתתפו ארבע אימהות לילדים מחוננים וארבע מורות ושתי מנהלות העובדות במרכזים אלה. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות מובנים למחצה שנותחו ניתוח תוכן. מניתוח הממצאים עלו שתי תמות מרכזיות:

1. התקוות והציפיות הנוגעות לשותפות עם ההורים משלוש נקודות מבט – של האימהות, של המורות ושל המנהלות: ההורים מעורבים בנעשה במרכזים, אם כי בתחומים שאינם בליבה של העשייה החינוכית.
2. השותפות מאופיינת ברצף של ארבע רמות – היוועצות, שיתוף בקידום נושאים מערכתיים, שיתוף ביוזמות ובניית שותפות הדדית: ההורים רואים בצוות החינוכי צוות מקצועי המקדם תהליכים חינוכיים. עם זאת, לא נוצרה במרכזים שותפות אסטרטגית עם הורים, שבה מתקיימים תהליכים משותפים של קבלת החלטות, הכרה בזהות הנפרדת של ההורים ושל הצוותים החינוכיים וחלוקת תחומי אחריות בין השותפים.

מילות מפתח: מחוננים; מחוננות; שותפות; מעורבות הורים.

מבוא

אחת הסוגיות המורכבות שצוותי ההוראה, יועצים חינוכיים וחוקרים הפועלים בשדה החינוכי מתמודדים עימה היא סוגיית הקשר שבין הורים לבין מערכת החינוך ושאלת מידת המעורבות שלהם לעומת ההתערבות שלהם במערכת החינוך שילדיהם לומדים בה. מעורבות הורים היא מונח המבטא את הדרך שבה הורים מבצעים פעולות עם ילדיהם ועם אנשי החינוך לטובת התלמידים לאורך תקופת לימודיהם בבית הספר. במשך עשרות שנים מעורבות הורים נתפסה כהשתתפות בפעולות מוגדרות בלבד. כיום נוטים לכנות את המעורבות "שותפות חינוכית", מונח המעיד על הבנה כי ההורים הם משאב שאפשר להשתמש בו בתהליך החינוכי וכוח עזר המאפשר פיתוח של שיתוף פעולה וטיפוח קשרים לצורך קידום מהותי ואותנטי של תהליכים חינוכיים לרווחת התלמיד.

מטרת מאמר זה היא לברר את אופיו ואת טיבו של הקשר שבין הורים לילדים מחוננים עם צוותי חינוך הפועלים במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים. שאלת המחקר התמקדה באופי השותפות ובטיב הקשר משלוש נקודות מבט אלה – נקודת המבט של ההורים, נקודת המבט של מנהלות מרכזי העשרה ונקודת המבט של מורות במרכזי העשרה. שאלה זו רלוונטית למערכת החינוך בישראל ומטרתה לבחון מקרוב דגם חינוכי של "יום שליפה", שהוא מסגרת לימודים של יום אחד בשבוע, הפועל בתוך מערכת החינוך הממלכתית הרגילה. המחקר שמוצג הוא מחקר איכותני פרשני שבחן התנהגויות שעלו מתוך התנסות בסביבת הפעולה. התנהגויות אלה מבטאות את מערכת היחסים בין הורים ובין אנשי החינוך במרכזי העשרה.

שותפות חינוכית

זיקת הגומלין בין הורים למערכת החינוך מצויה בשנים האחרונות במרכז השיח הציבורי והחינוכי והיא מעסיקה הורים, צוותי ההוראה, יועצים חינוכיים, קובעי מדיניות וחוקרים באקדמיה (רקח וגרינשטיין, 2016; שכטמן ובושריאן, 2015). אחד המושגים המרכזיים הנוגעים לקשר בין הורים למערכת החינוך הוא "מעורבות הורים". לדעתם של פרידמן ופישר (2002) מושג זה מבטא קשת רחבה של פעולות שהורים מבצעים עם ילדיהם ועם צוות בית הספר למען רווחת הילדים.

במהלך השנים חלו תמורות ושינויים בהגדרות של מעורבות הורים. בעבר חוקרים נטו לחשוב שמעורבות הורים נוגעת לפעולות מוגדרות, דוגמת השתתפות בפעילויות בית-ספריות וסיוע בשיעורי בית, תוך הצבת גבולות ברורים לעשייה בית-ספרית (Domina, 2005). בהמשך היה מעבר למעורבות מעודנת יותר שהתמצתה בצפיפות של ההורים שהילד יבין את החשיבות של הלימודים, בתקשורת טובה בין הורים לילדים ובתקשורת תומכת ומכילה בין המסגרת הבית-ספרית לתלמידים ולהורים (Jeynes, 2011). בראייה רחבה, מתוך המלצות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך לבין ההורים (רקח וגרינשטיין, 2016), עולה הגדרה שלפיה מעורבות הורים נתפסת כ"שותפות חינוכית". לפי הגדרה זו, שיתופי הפעולה והקשרים בין הצוות החינוכי להורים נועדו לקדם את התהליכים החינוכיים הנוגעים לילד במערכת החינוך. כפועל יוצא של שותפות זו, הצוות החינוכי מזהה את ההורים כמשאב חיוני בעבודה החינוכית עם הילד וההורים מכירים באנשי החינוך כמי שיש להם השפעה חינוכית, לימודית, רגשית והתפתחותית על ילדם.

כשבוחנים את מעורבות ההורים, חשוב לתת את הדעת על מגוון האוכלוסיות המשולבות במערכת החינוך הפורמלית. התלמידים המחוננים הם אחת האוכלוסיות הייחודיות במערכת זו. המחקרים המעטים בנושא עומדים על כך שהורי התלמידים האלה חשים בלבול וחושבים שחסר להם ידע בכל הקשור למערכת החינוכית (Garn, Matthews, & Jolly, 2012; Morawska & Sanders, 2009). ציפייתם היא כי הצוותים החינוכיים, גם צוותי ההוראה והיועצים החינוכיים, יהיו מקור ידע ותמיכה. המחקר על מעורבות הורים והשותפות שלהם עם המערכת החינוכית מצומצם ביותר. המחקר הנוכחי מבקש לדון בסוגיה זו ולבחון את מידת השותפות בין הורים לתלמידים מחוננים לצוותי החינוך במרכזי העשרה במערכת החינוך. שאלת המחקר עסקה בטיב הקשר הזה ובמהותו.

על פי מסקנות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך להורים (רקח וגרינשטיין, 2016), אפשר להגדיר את מידת השותפות בכמה רמות: (א) ברמה הבסיסית ביותר מדובר בקשר של היוועצות, הכולל העברת מידע מהורה למורה ולהפך כדי לקדם את התהליך הלימודי- החינוכי; (ב) הרמה הבאה כוללת חשיבה משותפת על קידום התלמיד לצד קידום נושאים מערכתיים; (ג) הרמה הבאה ברצף היא ראשיתו של תהליך שותפות, שבו ההורים מוזמנים ליטול חלק ביוזמה מוגדרת שנקט הצוות החינוכי, כשהאוטונומיה שלהם היא מוגבלת; (ד) רמה גבוהה יותר של קשר היא שותפות מלאה בין הצדדים, שבאה לידי ביטוי בקבלת החלטות משותפת של הצוות החינוכי וההורים, לרבות תכנון ויישום משותף; (ה) הרמה הגבוהה ביותר היא זו של שותפות אסטרטגית, שבה תהליך קבלת ההחלטות על פעולות משותפות מתקיים יחד, מתוך הכרה בזהות הנפרדת של כל שותף וחלוקת תחומי אחריות בין השותפים במידה מושכלת. הרצף המתואר בהגדרה זו מאפשר בחינה מעמיקה ואיתור צרכים של שותפויות חינוכיות בין צוותים חינוכיים להורים, שעשויים להצמיח תובנות ודרכי פעולה אופרטיביות.

כיום ידוע כי מעורבות של הורים במערכת החינוך ושותפות שלהם עם הצוות החינוכי תורמות להתפתחות הילד, לתפקודו, להישגיו ולבריאותו הנפשית (כצנלסון, 2014; Hill & Tyson, 2009). על כן, בשנת 2013 הורה משרד החינוך האמריקני לכל בתי הספר בארצות הברית לפעול ליצירת דרכי תקשורת יעילות עם הורי התלמידים (U.S. Department of Education, 2013). חלק מתקציבי בתי הספר הוקצו לתוכניות שנבנו כדי לקדם את שיתופי הפעולה האלה (Wilder, 2014). עם זאת, אחת המשימות המורכבות הייתה הגדרת שיתופי הפעולה, שכן המושג כשלעצמו עמום וחסר הכוונה. וילדר (שם) ביצע מחקר מטה-אנליזה, כלומר בחן את ממצאיהם של כמה מחקרים העוסקים בהשפעה של מעורבות הורים על הישגי ילדיהם. אחת ממטרותיו הייתה לזקק את מהות שיתופי הפעולה הנתפסים כיעילים וכמקדמים את הישגיהם של התלמידים. בבחינת סוגי שיתופי הפעולה שנמצאו מקדמים נכללה השתתפותם של ההורים בתהליכים החינוכיים ובחוויות החינוכיות של ילדיהם, דוגמת תקשורת שוטפת עם בית הספר, סיוע בשיעורי בית, פיתוח שאיפות בכל הנוגע להישגי ילדיהם ונוכחותם והשתתפותם באירועים בית-ספריים.

מחקרים אחדים מדגישים את היתרונות של השותפות בין הורים לבתי ספר כמקדמת הישגים לימודיים (Besnoy et al., 2015). מחקרים אחרים מדגישים גם היבטים רגשיים וחברתיים (Hornby & Lafaele, 2011). מחקרים אלה מציינים כי שיתוף פעולה יעיל בין הורים למורים הוא גורם המשפר את האקלים הבית-ספרי ואת התנהגות הילדים, תורם להלך רוח חיובי של הצוות החינוכי ומעלה את רמת הביטחון ואת שביעות הרצון של ההורים (שם). עם זאת, קיים פער בין הרצוי למצוי, ובתי ספר רבים מתקשים ליישם שותפות זו ביעילות.

כשבוחנים את המאפיינים של שותפות ההורים ואת ההשפעות שלה על השותפים בה, חשוב לתת את הדעת על מגוון האוכלוסיות המשתלבות במערכת החינוך, שכן נמצא שסוג הקשר ואופיו משנים את טיב היחסים ואת הציפיות של המעורבים בקשר. אחת האוכלוסיות הייחודיות במערכת החינוך היא אוכלוסיית הילדים המחוננים, ומחקר זה מבקש לעסוק בקשרים של הורים עם צוותי ההוראה במרכזי העשרה לילדים שהוגדרו תלמידים מחוננים.

מחוננות

הגדרת המושג "מחוננות" בספרות המקצועית שנויה במחלוקת (Dai, Swanson, & Cheng, 2011), אך לרוב המושג הוא ביטוי לרמת אינטליגנציה גבוהה יותר מהממוצע, כפי שהיא נמדדת במבחני אינטליגנציה. זיהוי מחוננים מתמקד כיום בביצועים ובהישגים של התלמידים במבחנים ואינו נוגע למכלול מאפייניהם. מכאן כי המחוננות היא הישג חיצוני המתקבל לאחר ציונים או פרסים, והיא מובילה למעמד, להצלחה ולעושר (Tolan, 2016). למעשה מחוננות היא מושג רחב הנוגע למערך קוגניטיבי ורגשי אחד, הכולל היבטים התפתחותיים, משפחתיים וחברתיים הייחודיים לתלמידים מחוננים (Gagne, 2004), כלומר למחוננות השפעה מכרעת על חייהם של הילדים ועל הקשרים שהם יוצרים עם סביבתם.

מחוננות מלמדת על התפתחות א-סינכרונית שבה יכולות קוגניטיביות גבוהות, רגישות יתר ורמת מודעות חריגה יוצרות מציאות פנימית השונה מבחינה איכותית מן הנורמה. התפתחות זאת מביאה לידי חוסר התאמה בין ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והמוטורית של המחוננים בהשוואה לבני גילם. חוסר התאמה זה יוצר בלבול אצלם ובסביבתם (Tolan, 2016). סביבה חינוכית תומכת המכירה בשונות ומבינה אותה היא חיונית לילד המחונן כדי להגביר את מודעותו למאפייניו הייחודיים ולהתמודד בהצלחה עם האתגרים שהם מזמנים.

מחקרים העוסקים ביחסים שבין הורים לילדים מחוננים בחנו את השפעת הדינמיקה המשפחתית על התפתחותו ועל מימוש יכולותיו של הילד המחונן. נמצא כי יש לה השפעה מורכבת ורבת ממדים, וכן כי אי אפשר לעמוד על דפוס חד-משמעי של יחסי הורה-ילד, על נסיבות משפחתיות או על דינמיקה משפחתית כאחד המאפיינים של הפרט שהצליח לממש את הפוטנציאל האינטלקטואלי הגלום בו ולהגשים את כישורונותיו (Freeman, 2000). עם זאת, על פי רוב, כאשר הורים משמשים דוגמה לילדיהם (role models), ומדגימים התנהגויות לימודיות חיוביות לצד מוטיבציה והתמדה, הם משפיעים על התנהגות ילדיהם, ומתוך כך, על הצלחתם (Vialle, 2017).

האווירה המשפחתית בבית משפיעה רבות על היצירתיות ועל מידת ההישגים של הילד המחונן. המוטיבציה בקרב ילדים מחוננים ורצונם לפעול, לתרום ולהתבלט מושפעים במידה ניכרת מהדינמיקה של ההורים בינם לעצמם ובינם לסביבה וכן מסגנון ההורות שלהם (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). לעיתים קרובות הורים לילדים מחוננים מעבירים אליהם את ציפיותיהם, ולרוב מתעוררים בילדים שאיפות גבוהות, צורך ומחויבות להצליח (זיו, 1998).

תפיסות הוריות ומידת המעורבות ההורית בחיי הילדים משפיעות במידה רבה על הצלחת התלמיד המחונן. במחקר שבדק את מידת ההשפעה של מעורבות הורים על המוטיבציה הפנימית והחיצונית של ילדיהם המחוננים (Al-Dhamit & Kreishan, 2016) נמצא קשר גבוה בין מידת המעורבות והתמיכה של ההורים להישגים הלימודיים של ילדיהם. עוד נמצא שילדים מחוננים שחוו לחץ הורי גבוה גילו מוטיבציה חיצונית גבוהה. כמו כן נמצא כי ישנו מתאם בין המוטיבציה הפנימית לרמות גבוהות של תמיכה הורית. מסקנת החוקרים הייתה כי עידוד ושיפור המוטיבציה האקדמית בבית תורמים להצלחת הילד המחונן בבית הספר.

מסגרות חינוכיות לתלמידים מחוננים

הורים לילדים מחוננים הנשאלים על אודות מסגרת מיטבית לילדם מדווחים כי הם מנסים למצוא מסגרות ייחודיות המותאמות לצרכיו הייחודיים, שיתנו לו מענה אינטלקטואלי, רגשי, חברתי ומוטיבציוני (Meier, Vogl, & Preckel, 2014; Schultz, 2018). לדבריהם, תוכנית לימודים מואצת ומעשירה משמרת את רמת העניין ואת המוטיבציה ללמוד ומונעת תסכול, שעמום וחוסר מוטיבציה. מתוך הבנה זו, הורים מוכנים לעשות שינויים דרסטיים כדי לאפשר לילדם את הסביבה החינוכית המתאימה (Schultz, 2018).

בית הספר הרגיל אינו מותאם דיו לצורכי התלמיד המוחן (Vidgor & Gordon, 2015; Schultz, 2018) והחל מראשית שנות השבעים מערכת החינוך בארץ מנסה לתת מענה לצורכי תלמידים אלה (דויד, 2013). לילדים מחוננים צורך באתגר אינטלקטואלי וצמא לידע שאינו נגיש בבית הספר הרגיל. בשנת 2010 קבעה האגודה הלאומית לילדים מחוננים בארצות הברית (National Association for Gifted Children, 2019) כי יש לתת עדיפות לשיבוץ ילדים מחוננים במסגרות המאפשרות למידה בתוכניות המוגנות מואצות המותאמות ליכולותיהם הקוגניטיביות.

בישראל מרבית הילדים המחוננים לומדים בתוכניות העשרה הפועלות פעם בשבוע, בעוד שמאות בודדות של ילדים לומדים בכיתות של תלמידים מחוננים הפועלות שישה ימים בשבוע (דויד, 2013). שיעור הילדים הזכאים לחינוך מחוננים בארץ הוא 1.5-3 אחוזים מהאוכלוסייה. מרכזי מחוננים משמשים מסגרות לימוד ייחודיות המותאמות לצרכים וליכולות של תלמידים שאותרו כמחוננים. האיתור נעשה באמצעות מבחני קבלה בפיקוח של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך. התלמידים לומדים במסגרות אלה יום אחד בשבוע בשעות הבוקר ובשאר ימי השבוע הם לומדים בבית הספר הרגיל. התוכניות פועלות במרכזים אזוריים או על-אזוריים ברחבי הארץ והן מקיפות את כל המגזרים. בארץ פועלים כיום 56 מרכזי העשרה בפיקוח של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך ובסיוע של מינהל החינוך ברשות המקומית (משרד החינוך, ח"ת). התפיסה של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך רואה את הילד המוחן באופן הוליסטי ושלם על מכלול היבטיו, ושאיפתו היא לתת לו מענה מיטבי בכל המסגרות (גם במרכז העשרה, בבית הספר ובבית). במודל זה המורים והיועצים המלמדים את התלמידים המחוננים מחויבים לעבור הכשרה ייחודית ומסלול התמחות להוראה של תלמידים עם יכולות גבוהות. ההכשרה כוללת היכרות מעמיקה עם המאפיינים של אוכלוסיית המחוננים, פיתוח מודעות והעמקת מחויבותם של אנשי החינוך העובדים עם מחוננים. היא עוסקת בהעשרת הידע המקצועי, בגיבוש דפוסי הוראה ויישומם ובפיתוח מיומנויות וכלים פדגוגיים ודידקטיים מותאמים. התוכנית היא דו-שנתית ומשלבת ידע תאורטי ופרקטיקה ולמידה מתוך התנסות פדגוגית בשדה. מחקרים הראו כי הכשרה ייחודית זו מקדמת הוראה מותאמת לצורכיהם הייחודיים של תלמידים מחוננים, וכי למורות שעברו הכשרה כזו הבנה טובה יותר של מהות המחוננות ושל הדרכים להתאמת ההוראה לצורכיהם הייחודיים של התלמידים המחוננים (Kronborg & Plunkett, 2012; Handa, 2019).

בתחילת שנת 2016 פרסם האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך מסמך עקרונות לקידום נושא "המחונן בכיתתו" (נדלר, זלצר, קסוביץ, בן-שבת וקשטקר, 2016).

מסמך זה מציע למנהלי מרכזי מחוננים מודל הכולל שלושה מעגלי עבודה: (א) עבודה עם הרשות והפיקוח; (ב) עבודה עם בתי הספר המזינים; (ג) עבודה עם ההורים. העקרונות נקבעו על בסיס הניסיון הרב שנצבר במרכזים מתוך ההיכרות המעמיקה הנוצרת בין המרכז להורים, ומתוך ההבנה כי צוות המרכז הוא מקור ידע ותמיכה להורים. ואף יתרה מזו, על צוות המרכז להציב את ההורים כשותפים פעילים בתהליך החינוכי לטובת הילד ולראות בהם משאב להבנה של הילד ושל צרכיו כמכלול.

קשריהם של הורים לילדים מחוננים עם הצוות החינוכי במרכזי העשרה

אומנם מחקרים מעטים בלבד בדקו את החוויה של הורים לילדים מחוננים, אך עולה מהם כי ההורים מרגישים בדרך כלל מתח רב סביב ילדם, ובעיקר באשר ליכולתה של המערכת החינוכית לתת מענה מיטבי לצרכיו החינוכיים (Garn, Matthews, & Jolly, 2009; Morawska & Sanders, 2012). זאת ועוד, הורים לילדים מחוננים מביעים חששות באשר למימוש המוטיבציה האקדמית של ילדם ובאשר ליכולתה של המסגרת החינוכית לספק לו מסגרת מאתגרת דיה מבחינה אינטלקטואלית (Garn, Matthews, & Jolly, 2012).

מחקר שהשווה בין מעורבות הורים של ילדים מחוננים שלמדו במסגרת העשרה ובין מעורבות הורים של ילדים לא מחוננים, מצא כי המעורבות הייתה זהה במדדים של דאגה וחיזוק הילדים בעשייתם הבית-ספרית. עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות ההורים במדד של פעולות שההורים עושים כדי לתמוך בחינוך של ילדם בבית הספר. נמצא כי הורים לילדים מחוננים ביצעו יותר פעולות פרו-אקטיביות הקשורות בבית הספר בהשוואה להורים לילדים לא מחוננים (Alomar, 2003). מכאן שהקשר עם מרכז העשרה עשוי לתת להורים מענה ולהרגיע את רמת החרדה הצפויה.

קבוצה של חוקרים מהולנד (van der Meulen et al., 2014) בחנה את היתרונות של מסגרת לימודים הדומה למרכזי העשרה למחוננים, הבנויה גם היא במתכונת של "יום שליפה", שבה התלמיד המחונן יוצא אחת לשבוע ללימודים במרכז העשרה. במחקר השתתפו 93 ילדים מחוננים הלומדים בכיתות ג'-ה' והוריהם. מסקנות המחקר העלו כי מרכז העשרה שימש מסגרת ייעודית מיטבית לילדים מחוננים, המותאמת לצורכיהם הלימודיים והרגשיים. מעניין לציין כי רמת החרדה של ההורים הייתה נמוכה כבר בראשית המחקר, כך שהמרכז לא נמצא כגורם המסייע בהפחתת חרדת ההורים. עם זאת, החוקרים הדגישו כי ייתכן שהכלי שנעשה בו שימוש במחקר לא הותאם במיוחד לאוכלוסייה של ילדים מחוננים, ועל כן ייתכן שלא היה רגיש מספיק לצרכים של הוריהם. כך או אחרת, אין ספק שיש להביא בחשבון את חרדת ההורים כשמקדמים תהליכים של שיתופי פעולה בין מרכז העשרה להורים.

מגמה דומה קיימת אף בארץ, כפי שמדגישה נוי (2014). השאלה כיום אינה אם יש צורך בשותפות בין הבית לבית הספר, אלא כיצד אפשר לפתח ולממש שותפות זו. שותפות מיטבית איננה שותפות חד-פעמית, אלא שותפות תהליכית הנמשכת לאורך שנים. דגש זה, ככל שהוא נתפס כחינוכי במסגרות החינוכיות הרגילות, דורש חידוד כשמדובר במסגרות ייחודיות דוגמת מרכזי העשרה לתלמידים מחוננים הפועלים בדגם של "יום שליפה".

עוד מורכבות היא המיקום הגאוגרפי של מרכזי העשרה שאליהם מגיעים תלמידים שאותרו כמחוננים בעיר ובמרחב הגאוגרפי המשותף. לכן לרוב מרכז העשרה ממוקם

רחוק יותר מהבית לעומת בית הספר הרגיל. בשל כך במסמך של משרד החינוך על אודות "המחונן בכיתתו" (נדלר ואחרים, 2016), הדגיש האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים את הצורך בקיום שותפות מודעת ומתוכננת עם הורי התלמידים. קושי העולה מתוך דגש זה הוא כי כל מרכז שונה ממרכז אחר ופועל בתוך תרבות חינוכית וסביבתית השונה במהותה ובמורכבותה. כל מנהל פועל כפי יכולתו כדי לטייב את מצבם של התלמידים הן במרכז הן מחוצה לו לפי תפיסת עולמו וסגנון ניהולו.

הספרות לוקה בחסר בעניין יחסי הגומלין בין הורים לילדים מחוננים ובין מערכת החינוך (Duquette, Orders, Fullarton, & Robertson-Grewal, 2011). לכן מטרת המחקר הנוכחי היא להרחיב את היריעה המחקרית בנושא זה, תוך בחינת טיב היחסים ומאפייני השותפות בין ההורים לצוות ההוראה במרכזי מחוננים, כפי שיפורט להלן.

הקשר של המחקר

במחקר זה מעורבים שני מרכזי העשרה לתלמידים מחוננים, האחד בדרום הארץ, שהחוקרת הראשית מנהלת זה שבע שנים, והשני במרכז הארץ. המחקר מתמקד בתלמידים מחוננים הלומדים בכיתות ד'-ה'. תלמידים אלה כבר עברו את זמן ההסתגלות למסגרת המיוחדת הזאת, שכן הם התקבלו למרכז העשרה בכיתה ג' לאחר שעברו בהצלחה את מבחן האיתור הארצי שנערך לרוב במהלך כיתה ב'. כאמור, התלמידים מגיעים למרכזי העשרה אחת לשבוע, ועל כן כבר קיימת היכרות של שנה לפחות בין הצוות החינוכי להורי התלמידים.

בצוות החינוכי במרכזי העשרה יש מנהלת, יועצת, מחנכי כיתות (בדרך כלל) ומורים, וכן מומחים בתחומי דעת למיניהם, למשל, וטרינר, גאולוג, זואולוג, משפטנית, מדענית, אומן ועוד. מספר התלמידים, מספר המורים ומיקומו הגאוגרפי של המרכז משפיעים על אופיו, ולכן לכל מרכז צביון ייחודי. התלמידים לומדים בכיתה קטנה ובקבוצת השווים להם בגיל וביכולות הקוגניטיביות. מתוך כך נוצרים תנאים המקילים על הענקת המענה לצרכים המגוונים של התלמידים ובהם הצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים והסקרנות לדעת (משרד החינוך, 2010).

הקשר עם ההורים בדרך כלל מתנהל באמצעות מנהלת מרכז העשרה והיועצת העובדת בו. הקשר עם היועצת מוגדר וברור, ויש לו ביטוי לרוב במקרים פרטניים הקשורים בפן הרגשי-החברתי של התלמיד. הקשר של ההורים עם מנהלת מרכז העשרה מבוסס לרוב על העברת מידע שוטף על נהלים, אירועים ועדכונים למיניהם. כמו כן מועבר אליהם מידע על אודות חזון המרכז ויעדיו. הקשר בין המחנכים והמורים של הכיתה להורים הוא קשר מזדמן ותלוי על פי רוב באופיו של המחנך או של המורה. קשר זה יכול לבוא לידי ביטוי בשיחות טלפוניות, בהודעות דואר אלקטרוני, במסרונים או בווטסאפ, במפגשים בימים פתוחים ועוד. לסיכום, מאחר שאין הגדרות ברורות המחייבות קשר זה מטעם הרשות המפקחת, ישנה אי-בהירות רבה בעניין סוגיית הקשר בין הורי התלמידים למערכת החינוכית במרכזי העשרה, וטיב הקשר משתנה על פי יוזמה של כל מנהלת וצוותה.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את יחסי ההורים לילדים מחוננים עם הצוותים החינוכיים במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים. הקשר עם ההורים אינו מובן מאלין, ומצאנו שיש לתת עליו את הדעת ולחשוף תהיות ושאלות שדגם זה מעורר. בעיקר המחקר יענה על השאלה: מה אופייה של השותפות בין ההורים לילדים המחוננים לבין הצוותים החינוכיים במרכזי העשרה, וכיצד השותפים תופסים את טיב הקשר ביניהם?

השאלה נבדקה מנקודות מבט אלה:

- א. מנקודת מבט הורית.
 - ב. מנקודת מבטם של מנהלי מרכזי העשרה.
 - ג. מנקודת מבטם של מורים המלמדים במרכזי העשרה.
- שאלות אלה חשובות ביותר, שכן הן בוחנות דגם חינוכי של לימודים ביום אחד בשבוע המכונה "יום שליפה".

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני פרשני המבוסס על התנהגויות שההורים והצוותים החינוכיים העלו מתוך התנסותם בסביבת הפעולה, כלומר על רקע היחסים במרכזי העשרה. נעזרנו בראיונות ובהקלטות. המחקר נעשה בסביבה הטבעית והוא חתר להבנת המשתתפים בו כדי להתחקות בדיוק רב ככל האפשר אחר הדרך שבה הם רואים את הסיטואציה הנחקרת, כלומר את השותפות ביניהם. ממצאי המחקר תלויי הקשר במצב שבו הם מתרחשים, והמחקר הוא אינדוקטיבי, כלומר מקור המידע הוא הפרט, שממנו ניסינו להסיק על הכלל (Denzin & Lincoln, 2000). חשוב להדגיש כי המחקר האיכותני נשען על מדגם קטן ומכאן חסרונו. עוד חיסרון של המחקר הנוכחי הוא שאחת החוקרות היא משתתפת פעילה, ועל כן הנתונים נשענים על פרשנות סובייקטיבית של אחת החוקרות לפחות.

המשתתפים במחקר

אלה הם המשתתפים במחקר:

1. ארבע אימהות לתלמידים מחוננים הלומדים במסגרות של מרכזי העשרה ייעודיות לתלמידים מחוננים (שתי אימהות מכל מרכז העשרה). ארבעתן נשים נשואות בסוף שנות השלושים לחייהן, ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, עירוניות ומשכילות. אחת רואת חשבון, השנייה עורכת דין, השלישית הנדסאית תוכנה והרביעית פעילת ציבור. לנשים האלה יש גם ילדים שלא אותרו כמחוננים. אחת האימהות מגדירה את עצמה מסורתית ובתה לומדת במסגרת דתית בימים שאינה לומדת במרכז העשרה. אחת האימהות עלתה מרוסיה בפרויקט נעל"ה כשהייתה בת 15. כולן הביעו נכונות להשתתף במחקר לאחר פניית המנהלות אל ההורים של התלמידים בשכבות הרלוונטיות.
2. הצוות החינוכי, שבו ארבע מורות ושתי מנהלות של מרכזי העשרה. ממוצע הגיל של המורות הוא 45, שתיים מהן מבוגרות יותר והן לפני פרישה, כולן ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה וכולן נשואות. אחת המורות דתייה. מורה אחת היא גם

יועצת המרכז, שעברה הכשרה מקצועית מותאמת והיא מתמחה בעולמו הרגשי של הילד המחונן. לשלוש מורות ותק של יותר מעשר שנים בהוראה במרכזי העשרה לתלמידים מחוננים ומצטיינים. מורה אחת החלה ללמד במרכז בדרום הארץ לפני שנתיים. כולן הביעו נכונות להשתתף במחקר לאחר פניית המנהלות אל הצוות החינוכי המלמד בשכבות הרלוונטיות.

המנהלות הן בשנות הארבעים והחמישים לחייהן, ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, משכילות, אחת עם תואר שני ואחת (החוקרת הראשית) עם תואר שלישי. שתיהן מנהלות ותיקות, עם ותק של יותר משבע שנים בניהול מרכז העשרה לתלמידים מחוננים ומצטיינים. אחת המנהלות דתייה.

הצוות החינוכי, המורות והמנהלות שהשתתפו במחקר, התמחו ולמדו בקורס ייעודי שנועד להתמקצעות בהוראת תלמידים מחוננים ומצטיינים. קורסים אלה נלמדים בשישה מוסדות להשכלה גבוהה בארץ, באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך. מנהלת המרכז במרכז הארץ הביעה הסכמה להשתתף במחקר לאחר פניית החוקרות. כאמור, החוקרת הראשית היא מנהלת בפועל של המרכז בדרום הארץ ועל כן השתתפה במחקר כחלק מתפיסה רחבה יותר של המורה והמנהל החוקרים את עבודתם (Clarke & Erickson, 2006).

הכלים

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המבקש לחשוף את עולם נחקריו ולגלות את המשמעות המסתתרת מאחורי דבריהם (שקדי, 2003). איסוף הנתונים נעשה בדרך של ריאיון חצי-מובנה שנערך עם כל אחת מהמשתתפות כדי לבחון לעומק חוויות, תחושות, התמודדויות ותהליכים שהן חוו וממשיכות לחוות בקשריהן במסגרת החינוכית של מרכזי העשרה. הראיונות התנהלו במתכונת של שיחה פתוחה סביב הנושא הנחקר, כשאליו נלוו שאלות מנחות של המראיינת. בתחילת הריאיון נשאלה שאלה רחבה על אודות הקשר של ההורים עם מרכזי העשרה: "ספרי בבקשה על הקשר שלך עם מרכזי המחוננים/עם ההורים". בהמשך התווספו שאלות שהתייחסו לציפיות מהקשר, לאמצעי הקשר, למידת התרומה של הקשר ולמידת השותפות של ההורים בעשייה הבית-ספרית. השאלות שנשאלו היו זהות להורים ולצוות החינוכי. כך אפשר להשוות בין תשובות המרואיינים ולבחון את תפיסת השותפות מנקודות מבט מגוונות (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

איסוף הנתונים

משתתפות המחקר אותרו וגויסו לאחר פניית המנהלות בשני המרכזים אל הצוות החינוכי המלמד בשכבות הרלוונטיות ואל הורי התלמידים. לאחר חתימה על טופס הסכמה להשתתף במחקר נערכו ראיונות במרכזי העשרה. כל ריאיון נמשך כשעתיים לכל הפחות במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים האקדמית. הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם, שכן בכל מילה ומילה משתקפות עמדות, דעות, רגשות והשקפות עולם של המרואיינות (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). התמלולים נשלחו למרואיינות לאישור ותוקנו על פי הערותיהן.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח תוכן (content analysis) המתמקדת בדברי המרואיינים (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), תוך בחינת הסבריהם ותיאורים שהם מסרו. התהליך התבצע בשני שלבים: בשלב הראשון, שתי עוזרות מחקר, סטודנטיות הלומדות בתוכנית המצוינות רג"ב (ראש גדול בהוראה) במכללת לוינסקי לחינוך, קראו את כל החומרים בנפרד ולאחר מכן כל אחת מיינה את החומרים בעצמה לפי נושאים. לאחר מכן הן נפגשו ודנו במקומות שבהם נתגלו אי-הסכמות או שונות במיון או בנושאים. בשלב השני, החוקרות קראו את החלוקה הנושאית שעשו עוזרות המחקר וחישבו קשרים ורעיונות בתוך הנושאים. החוקרות חילקו את הנושאים שעלו מהראיונות לתמות, תוך התבססות על הידע התאורטי על אודות מעורבות ושותפות של הורים.

סוגיות אתיות והבטחת זכויות נחקרים

במחקר זה הסוגיה האתית העיקרית העולה היא שמירה על חסיון המרואיינות. החוקרות שמרו על כללי האתיקה המחקרית (דושיניק וצבר-בן יהושע, 2001) וקיבלו את הסכמתן של כל המשתתפות במחקר להשתתפותן בו מתוך שמירה על האנונימיות שלהן. הובטח למרואיינות כי בניתוח הנתונים יושמטו הפרטים המזהים ולא יהיה אפשר לזהותן. סוגיה אחרת היא התפקיד הכפול של הכותבת הראשית במאמר זה, המשמשת מרואיינת בתפקיד מנהלת מרכז העשרה בדרום הארץ, וגם חוקרת במחקר הנוכחי. לפיכך החוקרת השנייה היא זו שראיינה את ההורים ואת הצוות של המרכז בדרום הארץ כדי למנוע רצייה וחוסר אמינות.

טרם ביצע המחקר עלתה השאלה אם לבחור ולחקור מרכז העשרה אחר בדרום הארץ שאליו לחוקרת הראשית אין קשר ישיר ואין היכרות מוקדמת מעמיקה עם צוות ההוראה ועם ההורים. אולם לבסוף הוחלט כי ראוי ונכון לחקור את המרכז בניהולה של החוקרת הראשית היות שזו הזדמנות לבחון ולהעריך את המרכז בניהולה כדי להתקדם ולהתייעל בשיפור היחסים עם ההורים ובהבנת השדה המקצועי והחברתי שבו היא (המנהלת והחוקרת) עובדת ופועלת (קרניאלי, 2010).

ממצאים

מניתוח הנתונים עלו שתי תמות מרכזיות ששופכות אור על אופי השותפות ועל טיב הקשר בין השותפים. האחת נוגעת לתקוות ולציפיות העוסקות בשותפות עם ההורים משלוש נקודות מבט – של האימהות, של המנהלות ושל המורות. התמה השנייה נוגעת למאפייני השותפות, והיא מעלה ארבע תת-תמות של סוגי שותפות: היוועצות, קידום נושאים מערכתיים, שיתוף פעולה סביב יוזמות ובניית שותפות הדדית. להלן יוצגו שתי התמות האלה מהפרספקטיבות השונות זו מזו.

תמה ראשונה – שותפות עם ההורים: תקוות וציפיות

תמה זו מתארת את התקוות ואת הציפיות הנוגעות לרמת המעורבות של ההורים עם מרכז העשרה, ולטיב הקשר המצופה.

אימהות:

האימהות דנו בשותפות כשהן מתארות את הציפיות במילים "רבות וגדולות" ומתוך הבנה שהמסגרת של מרכזי ההעשרה הכרחית לקידום ילדיהן כך שיוכלו "להגיע לשמיים" (א') וגם "כי יד אחת כבר שם" (מ"א). בקרב האימהות נמצאו ארבעה דפוסים של ציפיות, כפי שיפורט להלן:

1. "יד על הדופק": האימהות מעוניינות שהמערכת תוסיף לעשות את מה שהיא אמורה לעשות, שתענה על הגדרות והבטחות ושתסייע לילדים להתקדם.
2. דיווח: האימהות מעוניינות במידע על העשייה הנוגעת לילדיהן ומצפות מהצוות שיעביר אליהן את המידע הזה. אף שהילדים מספרים להן על הנעשה במרכז, אין מידע זה נתפס בעיניהן כ"אובייקטיבי": "לגבי התוכן, הוא מהילדה, והייתי שמחה אם הייתי יכולה לקבל גם איזשהו תוכן שהוא אובייקטיבי" (מ"ו).
3. עזרה מקצועית: האימהות מבקשות שעל רקע השותפות יעזרו להן לנהל שיח ודיאלוג עם הילדים בבית על הנלמד ועל הנעשה במרכז העשרה, כלומר הן ביטאו ציפיות פרקטיות ברמה היום-יומית "להיות בעניינים, לדעת מה קורה, כדי שיהיה גם שיח עם הילד בבית" (א"ל).
4. "תניחו לנו": מצד אחד, האימהות מודעות לכך שמדובר במסגרת הפועלת אחת לשבוע בלבד: "צריך לקחת בחשבון שבאמת מדובר בבית ספר שהוא בית ספר של מחוננים שהילד הולך לשם פעם בשבוע, אז המעורבות צריכה להיות בהתאם", אומרת מ"ו. מצד שני, הן מבטאות ציפיות גבוהות, שכן "המרכז הוא חד-פעמי, ולא כל השבוע, זאת אומרת שזה לא בית ספר רגיל וגם הציפיות של ההורים בהתאם, כלומר הציפיות הן גדולות יותר" (מ').

מנהלות:

מתוך ניתוח הראיונות עם המנהלות אפשר לזהות שלושה דפוסים של ציפיות בשותפות עם ההורים:

1. שותפות בחינוך הילד: המנהלות רואות בתלמיד ישות הוליסטית שאינה מנותקת מההקשר, ועל כן מצפות לשותפות עם ההורים במהלך בניית תוכניות משותפות. מתוך תפיסה הוליסטית, התקווה היא שיירקם קשר הדוק בין ההורים, בית הספר המזין ומרכז ההעשרה: "זה משולש בעצם, בית ספר, אנחנו וההורים. זה העיקר" (צ'). בקרב המנהלות ישנה שאיפה שההורים יהיו מעורבים במתרחש במרכז כדי שהוא יוכל להתקדם ולהתפתח: "אני מצפה מהורים להיות מעורבים במטרה לתמוך ולהיות שותפים" (צ').
2. מקור מידע: המנהלות מביעות ציפייה להדדיות בהעברת המידע – ההורים על אודות ילדם והצוות החינוכי על אודות העשייה החינוכית. יתרה מזו, הציפייה היא שההורים יסייעו גם בקשר עם בית הספר הרגיל: "ההורה הוא לפעמים מתווך" (ד'). כלומר ההורה הוא מתווך והוא מעביר מידע רלוונטי על אודות הילד בין המרכז לצוות החינוכי בבית הספר המזין. עוד עולה מדבריה של המנהלת ד', כי לתחושתה, ההורים רואים במרכז מקור מהימן לידע: "אני יודעת שהם מקבלים פה מענה לעניין של המחוננות. לעניין של בעיות שמחונן בא עם אוסף של דברים טובים ופחות טובים, אז אני יודעת שפה אנחנו קצת מצליחים לתת מענה שלא מקבלים בבית ספר".

3. תמיכה ופרגון: המנהלות מצפות מהשותפות שתשמש אמצעי לשיפור תהליכים, ולא רק לפיקוח. הציפייה היא לקבל משוב חיובי לצד דברי ביקורת בונה, כפי שעולה מדבריה של צ':

הציפיות שגם (ידברו) ממקום של ביקורת, אני באמת מצפה מהורים, שידברו ויגידו. ויש הורים שהם יודעים שיש להם מקום לבוא ואם יש להם הערות, אם יש להם שאלות [...] המטרה שלי פה זה כל הזמן להשתפר וכל הזמן ללמוד.

מורות:

מדברי המורות עלו שתי קטגוריות של ציפיות באשר לשותפות עם ההורים:

1. מקור מידע: המורות מצפות מהשותפות להביא לידי החלפת מידע. המורות רואות בחשיבות של הידע הקיים והזמין אצל ההורים משאב הפועל "מאחורי הקלעים" (בבית). המורות מצפות שההורים יסייעו לקדם את המטרות המשותפות גם בבית במהלך שיח עם ילדם על אודות הנלמד במסגרת החינוכית, כפי שמתארת ח"מ:

אני חושבת שזה מאוד חשוב הקשר עם ההורים, אני ממש מעודדת את זה. אני מעודדת את הילדים לפעמים, אני אומרת להם תשאלו את ההורים מה הם יודעים, או תספרו להורים. ממש חשוב לי שהם ישתפו את הבית, כי אני חושבת שאם הבית יודע מה קורה, וגם אני משערת לרוב שהבית הוא דומה לילדים, שהוא בעל יכולות ויכול להוסיף לנו ולהוסיף לילדים, ויש ילדים שמביאים לפעמים דברים מהעולם של ההורים.

2. תכנון משותף ויצירת אמון לטובת הילד: המורות מצפות מההורים לשיתוף פעולה נרחב מתוך ראייה משותפת של טובת הילד. הציפייה מההורים היא שהם יאמינו במרכז ויבינו כי הצוות החינוכי והם עצמם חולקים מטרה זהה, שהיא טובת הילד, כפי שהמורה ח' מדגישה:

מאוד חשוב לי שהורים יאמינו בנו, שמה שחשוב לנו זה הילד. ואני חושבת שבסך הכול הם באמת באים בלב פתוח ולא כל כך בחשדנות. וגם אלה שמגיעים בחשדנות הם מבינים שזאת לא המטרה [...] הציפייה שלי, שההורים ואנחנו נדע שיש לנו מטרה משותפת, וזה טובת הילד. וזה מה שאני מצפה אולי יותר מעצמי מאשר מהם, שאני אצליח להעביר את המסר הזה, זה חשוב לי.

המורה פ"ל משקפת בדבריה את הציפיות של ההורים מהמרכז מנקודת המבט שלה, וכך היא ממשיגה את ציפיותיה שלה מהקשר עם ההורים – "לשרת את המטרה" לטובת הילד:

פה הם רואים שזה מקום שמאוד טוב לו (לילד) ונעים לו וכיף לו, אז הרבה פעמים יש ציפייה (של ההורים) שאנחנו נספק את ה-fun. ואנחנו כמורים שבאמת התמקצענו עבור הילדים האלה כאן, אנחנו רוצים באמת לשרת את המטרה ולא להרגיש שאנחנו עושים פה רק את ה-fun עבור הילד אלא באמת נותנים לו את הכלים שהוא צריך כדי להתקדם קדימה.

לסיכום, התקוות והציפיות באשר לטיב הקשר מעידות על רצון של ההורים ושל הצוות החינוכי במרכזי ההעשרה, להגיע לרמת מעורבות גבוהה.

תמה שנייה – מאפייניה של השותפות עם ההורים

התמה השנייה נוגעת לאפיון השותפות בין ההורים לצוות החינוכי במרכזי העשרה. בתמה זו עלו ארבע תת-תמות העוסקות במדרג בשותפות, החל בקשר של היועצות, דרך קידום משותף של נושאים מערכתיים, שיתוף פעולה סביב יוזמות וכלה בבניית שותפות הדדית. ככלל, כשנשאלו על אודות אופי הקשר, הצוותים החינוכיים והאימהות דיברו על מאפייניו בנימה רגשית חיובית, והביעו הערכה רבה כלפי הקשר שנוצר.

המנהלת ד' מתארת קשר אישי טוב עם ההורים: "הם מודים, הם שמחים, והם באים ושואלים עוד פעם. זה קשר אישי, אני מכירה את ההורים". המנהלת השנייה, צ', מיטיבה לתאר את היתרונות של הקשר למרות מורכבותו:

הקשר עם ההורים הוא קשר מורכב מצד אחד, מצד שני הוא מאוד חשוב. אני מגדירה אותו כחיובי. זהו קשר שנבנה לאורך השנים, ואני חושבת שהקשר שהצלחתי ליצור עם ההורים פה הוא קשר טוב, הוא קשר שמבוסס על אמון. אני מרגישה שהם נותנים בי אמון בעשייה שלי.

צ' מוסיפה הבהרה מתוך ניסיונה האישי כאימא, המשפיע על פרקטיקות הניהול שלה לעידוד שותפות הורים:

ילד נמצא רוב שעות היום בבית הספר, ואז הוא מגיע הביתה ותמיד יש תחושה של נתק ופער בין הבית לבין בית הספר. לכן המעורבות של ההורים מאוד חשובה בעיניי לרווחתו של התלמיד, ובאמת לטובת יצירת רצף בין הגורמים המשפיעים על החינוך של הילד.

המורה ח' מתארת את המרכז כבית חם שבו הדלת פתוחה לרווחה, גם לפני הורים וגם לפני הילדים. לדבריה:

ההורים פה מקבלים יחס יוצא דופן. אני לא פגשתי את זה בשום בית ספר, ולא במרכזים אחרים שעבדתי בהם. פשוט הם יודעים שיש להם פה דלת פתוחה והם יכולים לקבל את מלוא העזרה. ולא דווקא תמיד היא קשורה למרכז עצמו. עזרה לפעמים של באמת בעיות אישיות, שמתחשבים בהם, ומנסים לעזור. גם כשזה לא שייך ללימודים אלא לנפש, לילדים. פשוט יש פה מקרים נוגעים ללב, ואני לא חושבת שיש את זה במקומות אחרים. בטח לא בבית ספר רגיל. זה מניסיון, כאן אני עובדת כבר אחת (עשרה) או שתיים עשרה שנים, וזה עולם אחר המרכז הזה.

בין המורות נמצאה מורה אחת שהתריעה על היעדר קשר אישי עם ההורים: "רוב ההורים הם לא בקשר ממש" (פ'), אף שהקשר עם המרכז בדרך כלל נתפס כטוב. אולם לדברי המורה ח', ניכר כי תחושת הצוות היא חיובית באשר למעורבות הורים ומידת ההתערבות: "אצלנו ההורים מעורבים, אבל לא מתערבים. הם שותפים, לא רק שהם שותפים, אלא הם שותפים נלהבים. כלומר, הם קבוצת האוהדים מבלי לרוץ למגרש ולהתחיל להתערב עם הנבחרת".

האימהות רואות לרוב במרכז גוף מקצועי המתמחה בילדים מחוננים, "בית חם", זמין ונגיש, המספק אוזן קשבת מקצועית ותומכת. נראה כי הן סומכות על הצוות ומרגישות שהילד שלהן "בידיים הכי טובות שאפשר" (א'). עם זאת, לא כל האימהות תומכות בשותפות בתהליכי הלמידה. אחת האימהות (א') מדווחת שמבחינתה אין צורך בשותפות

כזו, שכן "הצוות החינוכי מספיק מקצועי ומספיק משכיל ורחב אופקים לתת לילד את מה שהוא זקוק לו)".

בבדיקה מדוקדקת אפשר להבחין בכמה רמות המאפיינות את הקשר :

קשר של היוועצות: בקרב קבוצת האימהות היו ששמו דגש רב בסוגיית ההיוועצות והעברת המידע. ככלל, קשר ההיוועצות מאופיין בתפיסה שיש לקיים חשיבה משותפת כדי לקדם את התלמיד. אימא אחת (מ') מספרת על העזרה שהיא מקבלת מהמרכז בסיוע בהתמודדות עם בתה :

הם באמת עזרו המון. המחנכת של שנה שעברה, טלפונים, מה קורה. המעורבות שלהם החברתית, זה לא רק באים ללמוד. המעורבות החברתית זה משהו מדהים פה. ואני מבקרת, אני דואגת, כמו כל אימא. בית הספר נותן את התחושה של, בוא, אנחנו איתכם ואתם איתנו. אתם חלק מאיתנו ההורים. לא אנחנו בית ספר, ואתם ההורים ויש גבול, יש מעצור. אין דבר כזה פה בבית הספר. אנחנו איתכם, אנחנו עם הילדים שלכם [...] תמיד כשאני נתקלת בבעיות, יש לי קודם כול אוזן קשבת, יש לי למי לפנות.

את מהות הקשר אפשר להבין גם מאם אחרת (א') המתארת את טיב הקשר עם המרכז בהשוואה לקשר עם בית הספר המזין :

מרכז המחווננים הוא הרבה יותר רגיש מבית הספר הרגיל. הוא יותר זמין, והתחושה היא שאנחנו הרבה יותר חשובים לו מאשר בית הספר הרגיל [...] פה יש תחושה במרכז המחווננים, שכל ילד הוא עולם ומלואו, שכל ילד הוא חשוב, ושהתקשורת עם ההורים שלו היא באמת נדבך מאוד חשוב להצלחה גם של המרכז וגם של הילד. והקשר הזה שהוא נגיש, הוא הרבה יותר, נותן להם חופש פעולה כמובן וגם מרגיע את ההורים במובן מסוים, בידיים הכי טובות שאפשר [...] אני יודעת שאם אני ארצה עכשיו להתקשר למנהלת, היא תענה לי. וזה משהו שבתור הורה, זה מאוד מאוד נעים לדעת שיש לי כתובת.

לעיתים הקשר עם ההורים נשמר גם לאחר סיום שנות הלימודים של הילדים במרכז, כפי שתיארה המורה ח': "שנים אחרי שהילדים עוזבים, ההורים מגיעים אליי כשהם רוצים להתייעץ בקשר לילד".

המורה פ' מדגישה את החשיבות של הקשר דווקא בגלל המבנה של מרכז ההעשרה שהתלמידים מגיעים אליו רק פעם בשבוע :

כאשר תלמיד לא מגיע, אני מתקשרת לברר למה הוא לא הגיע ושומרת על קשר אישי, כי בכל זאת הילדים מגיעים פעם בשבוע, ואין לנו קשר שהוא קשר שוטף כמו בבית ספר יסודי, או בבית ספר על-יסודי שמגיעים בעצם ברמה השוטפת השבועית לבית הספר, ולכן ודווקא בגלל שמגיעים פעם אחת בשבוע לכאן, כל ילד שלא מגיע, חשוב לנו באמת לוודא למה הוא לא מגיע, מה הסיבה. יש פה בהחלט תקשורת מאוד טובה בין המרכז להורים. ההורים יודעים בדיוק מה יש בתוכנית [...] לרוב ההורים מתלהבים, וסקרנים לדעת, וגם אני מרגישה שמה שאני עושה בכיתה, עובר להורים.

לצד האמירות האלה המביעות קול עיקרי של שביעות רצון גבוהה, נשמעו גם קולות של חוסר דאגה וחוסר שביעות רצון מהיקף המידע ומהדרך שבה הוא עובר בין המרכז להורים. אחת האימהות (א') מתארת מצב שבו היא לא ידעה מה קורה במרכז : "ואם יש

ילד שלא משתף, אז בעצם לא יודעים כלום, ובעצם לא כל כך ידענו מה קורה, וגם היה קצת קשה לשים אצבע מה הבעיה ולתפוס את זה בזמן". גם אימא אחרת (א"ל) הגיבה בחוסר שביעות רצון על המידה המעטה של העברת מידע: "אין עדכון שוטף. לא באמת יודעים מה עושים הילדים כל הזמן, ומה הם לומדים, ואיזה נושאים, מעבר לתוכנית שאת יודעת, לוח שעות שאנחנו יודעים מתחילת שנה".

קידום משותף של נושאים מערכתיים: הקשר בין ההורים למרכז נתפס כקשר הדדי, שבעזרתו אפשר לקדם מהלכים מערכתיים. האם מ' מתארת את הדרך שבה היא מסייעת למרכז (ממקום עבודתה): "אם צריך משהו לבית הספר אני עוזרת להם מהעירייה". המנהלת צ' מרחיבה על אחת התרומות המהותיות של ההורים הבאה לידי ביטוי גם בכל הקשור לנראות וליחסי ציבור:

המעורבות של ההורים היא מאוד חשובה כי היא עוזרת לנו ביחסי ציבור ופרסום. הרבה מהנראות שלנו היא בזכות הורים המשמשים בתפקידים מרכזיים בעיר. זה מאוד חשוב לנו כמוסד חינוכי. ההורים הם בעלי כוח, והם באמת הורים שיכולים לתרום והם גם רוצים לתרום.

לדברי אחת המנהלות (צ') הסיוע של הורים מתבטא במתן פתרונות לבעיות לוגיסטיות המתעוררות והנוגעות לביטחון ובריאות התלמידים: "אין פה מעבר חצייה בכניסה לחצר בית הספר, ואין תמרור שאומר 'בית ספר לפניך'. במקום כזה מעורבות ההורים היא מאוד חשובה ותורמת". היא מוסיפה בהמשך דבריה דוגמה לסיוע של הורים במיגור תופעות של ונדליזם:

בשעות הערב ואחר הצהריים מסתובבים ליד בית הספר ברנשים ונערים, גם פה פנינו לעזרת הורים, והורים היו מעורבים. קצין הביטחון העירוני הוא אבא של תלמיד שלנו, אז היה לנו קל ונוח לערב אותו ולפנות אליו, הוא נתן לנו עצות להתאימות וכיצד עלינו לפעול כדי לטפל בבעיה.

שיתוף פעולה סביב יוזמות: נמצא שההורים פעילים במקומות שבהם הם יכולים לתרום, ועל כך מעידה המורה ח': "יש הורים שהם מאוד תורמים. שהם מוכנים לעזור, מוכנים לתת, באמת לקבל אותנו, לארח אותנו במקומות מעניינים, מוכנים לעזור, מוכנים לבוא ולתרום".

תחום נוסף שההורים נמצאו פעילים בו היה קיום ימי עיון והרצאות ייחודיות לתלמידים. כפי שמתארת המנהלת צ':

בשנה שעברה, לדוגמה, אחד ההורים העביר הרצאה בנושא הסכנות בעולם הסייבר [...] וזה היה מרתק. אחת לשנה אנחנו יוצאים עם קול קורא להורים, ואנחנו מזמינים אותם לתת הרצאה לתלמידים ואף מזמינים אותם להיות מורה ליום אחד, וההורים נענים בשמחה לתרום מזמנם ומידיעותיהם.

עוד מספרת המנהלת צ':

בכל שנה לקראת חנוכה אנחנו פותחים את שערי בית הספר, פותחים צוהר להורים, הם מוזמנים לבוקר פתוח וליום למידה משותף עם התלמידים. הורים רבים מגיעים וזה מרגש לראות את ההיענות.

אחת האימהות (מ') מוסיפה: "בשנה שעברה, במסיבת חנוכה, דאגתי להם לסופגניות, את יודעת יום כ"ף, משהו כזה נחמד".

בניית שותפות הדדית: אפשר להבחין בראשיתו של תהליך מיסוד השותפות המתקיים בשני מרכזי העשרה, והוא בא לידי ביטוי בהקמת ועד הורים. מנהלת אחד המרכזים (ד') מציינת כאן: "יש לנו הנהגת הורים, יש לנו גזבר, יש לנו יו"ר". ובמרכז השני מספרת אחת האימהות (מ'): "אז אמרתי למנהלת, בואי נקים ועד הורים ונתחיל אנחנו לדרוש [...] אני חושבת שוועד זה כוח, מעורבות של ההורים בתוך הקהילה החינוכית מאוד תורמת לבית הספר בהמון תחומים".

לסיכום, עולה כי הקשר בין ההורים לצוותים החינוכיים מאופיין כקשר של שותפות, קשר של היוועצות, שיש בו קידום משותף של נושאים מערכתיים ואף שיתוף פעולה סביב יוזמות, אולם חסר בו דיווח על תהליך של קבלת החלטות משותפות, כמו תכנון ויישום משותף.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את אופי השותפות בין הורים לילדים מחוננים לצוותים חינוכיים במרכזי העשרה ייעודיים לתלמידים מחוננים במערכת החינוך בארץ ואת טיבה של השותפות הזו. מתוך ממצאי המחקר עלו שתי תמות עיקריות. האחת נוגעת לתקוות ולציפיות באשר לשותפות עם ההורים והיא מוצגת משלוש נקודות מבט – של האימהות, של המנהלות ושל המורות. האחרת נוגעת למאפייני השותפות ומעלה ארבע תת-תמות המדגימות את הרצף של השותפות החל משותפות המושתתת על היוועצות, דרך קידום נושאים מערכתיים ושיתוף פעולה סביב יוזמות וכלה בבניית שותפות הדדית.

ציפיות ותקוות

ממצאי המחקר הנוכחי משקפים ציפיות ותקוות, כאשר התקווה הבסיסית שהועלתה בקרב כלל הקבוצות הייתה לשיתוף בידע. ציפייה זו משמשת עוגן להמשך השותפות בין ההורים למסגרת החינוכית בכלל, ובין הורים לילדים מחוננים ולצוותים חינוכיים בפרט (Penney & Wilgosh, 2000). בלי חיבור מהותי זה, לא יהיה אפשר לפתח רמות מורכבות יותר של שותפות.

לפי דיווחי האימהות, השיתוף בידע כלל דרישה לשיח ולא רק העברת מידע ברמה הטכנית. מבחינתן, השיח הוא רכיב בעל משמעות לקידום הילד. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין הורים לילדים מחוננים ובין צוותים חינוכיים, שגם בהם נמצא כי ללא שיתוף בידע, לא יהיה אפשר לפתח קשרים רבי משמעות (Leitch & Tangri, 1988; Penney & Wilgosh, 2000).

נושאים אחרים עסקו בטובת הילד, בצורך בפיקוח ובהבעת אמון, כאשר כל קבוצה של משתתפות המחקר הציגה תפיסה שונה מעט. האימהות והמורות העלו ציפיות דומות בעניין טובת הילד. האימהות הדגישו את החשיבות של השיח עם המורות לצורך עדכון ומעורבות, וכך גם המורות. האימהות הדגישו צורך זה בדרך בלתי מתפשרת, וייתכן שהסיבה לכך היא תחושת אכזבה שהן חשות במסגרות החינוך הרגילות (Meier, Vogl, & Preckel, 2014). תקשורת יעילה מאפשרת מענה מיטבי לצורכי הילד (Penney & Wilgosh, 2000) ולפיכך הציפייה של אותן אימהות היא שהמסגרת המיוחדת תיתן מענה רחב ומספק, הנוגע לצרכים הקוגניטיביים, האקדמיים והרגשיים של ילדיהן המחוננים.

שירות טובת הילד ניכר גם במתן מענה מקצועי הולם: " (אנשלי) הצוות מספיק מקצועיים ומספיק משכילים ורחבי אופקים לתת לילד את מה שהוא זקוק" (א'). ההורים מאמינים, כי יש בידי הצוות החינוכי כלים אפקטיביים להתמודדות עם הילד המחונן. אחד המאפיינים של מרבית הילדים המחוננים הוא קשיי הסתגלות (Pilarinos & Solomon, 2017), ויש מקום להניח כי המעבר הקבוע בין שתי מסגרות לימודים במהלך השבוע דורש מהילדים מאמץ רב. על כן ההיכרות של המורות עם מאפייניהם הייחודיים של התלמידים המחוננים יכולה להקל על המעברים, וזאת בתנאי שיש שותפות בין המורות למשפחות בכל הקשור לראייה של טובת הילד. גם במחקרים קודמים (van der Meulen et al., 2014) נמצא כי מרכז העשרה משמש מסגרת חינוכית מיטבית המותאמת לצורכי הילדים המחוננים בהיבט האקדמי ובהיבט הרגשי. ההכרה כי למסגרת החינוכית הייחודית הידע והכלים העונים לצורכי ילדים מחוננים, מביאה לידי הפחתת החששות שיש להורים באשר למידת התאמתה של מסגרת זו לילדיהם (Morawska & Sanders, 2009). במאמר שבחן 53 מחקרים העוסקים בילדים מחוננים נמצא כי מרבית המחקרים אכן מדווחים על רצון הורי עז לפתח קשרי אמון ותמיכה עם המסגרות החינוכית השונות (Jolly & Matthews, 2012).

המחקר הנוכחי העלה כי אומנם המנהלות מדגישות את טובת הילד כפרט, אך החיבור עימו נתפס בעיניהן כחלק ממערך רחב. הן שואפות למתן מענה הוליסטי הכולל מתן ביקורת, משוב והרחבה של ההתבוננות במסגרת החינוכית, ומביעות ציפיות לאמון הדדי בין ההורים למסגרת החינוכית. המורות אף הן מביעות ציפיות לאמון הדדי. לעומתן לא מצאנו ציפיות דומות בקרב האימהות, להפתעתנו. בקרב האימהות עלה ביתר דגש כי הפיקוח על המערכת משרת את טובת הילד.

מאפייני השותפות

התמה השנייה דנה במאפייני השותפות החינוכית מתוך בחינת רצף המאפשר לבחון שותפויות חינוכיות בין צוותים חינוכיים להורים (על פי מסקנות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך לבין ההורים [רקח וגרינשטיין, 2016]). רצף השותפות מתחיל ברמה הבסיסית של שותפות המושתתת על קשר של היוועצות. רמה זו נתפסת כיעילה וכמיטיבה עם התלמידים, ונמצא כי נוכחות ההורים והשתתפותם בתהליכים החינוכיים ובחוויות החינוכיות של ילדיהם, לרבות תקשורת בין הורים לילדים בנושאי בית הספר, מקדמות את הישגי התלמידים (Wilder, 2014). במחקר הנוכחי עלה כי ישנו שוני בתחושות הנוגעות למידת ההיוועצות. אומנם אחת האימהות שיתפה את תחושתה כי אין קשר הדוק בין הצוות להורים וכי חסר מידע רלוונטי ובעל משמעות על התלמיד ועל הפעולות במרכז. עם זאת, מרבית המרואיינות דיווחו על קשר תקין של היוועצות, המאופיין בהעברת מידע במידה סבירה. בתוך כך, רק מורה אחת דיווחה על קשר עמוק ומהותי הנמשך מעבר לשנות הלימודים הן עם ההורים הן עם הבוגרים. כדי לשפר ולייעל את טיב היחסים ולא להישאר ברמה הבסיסית ביותר של השותפות, מומלץ כי הורים וצוותי חינוך יכירו את הרצף של ציר השותפות וכך יראו כי בידם האפשרות לבחור יחד את מידת המעורבות והשותפות מתוך התאמה לאופי המרכז ולרצונותיהם.

הרמה השנייה של שותפות חינוכית כוללת חשיבה משותפת על קידום התלמיד לצד קידום משותף של נושאים מערכתיים. רמה זו נכחה בכלל הדיווחים תוך שימת דגש בנושאים

מערכתיים פרקטיים ויומיומיים. היו שדיברו על קידום יחסי ציבור, על שותפות ועל סיוע בהפקת אירועים ומסיבות, ואף דיווחו על עזרה ועל תמיכה בפתרון בעיות לוגיסטיות. המעורבות שדווחה מתארת שותפות שבה ההורים מוזמנים להשתתף ביוזמה שנקט הצוות החינוכי ובהובלתה, כאשר להורה יש אוטונומיה מוגבלת בתוך היוזמה המוגדרת; האימהות מדווחות על מגוון פעולות התנדבות שאינן עוסקות בתכנים לימודיים, ולרוב קשורות לאירועים ממוקדים וקצרי טווח, דוגמת מתן הרצאות וסדנאות, השתתפות פעילה בהנהגת הורים, קידום יחסי ציבור ועוד. ממצא זה נמצא בהלימה לתפיסה המתארת שותפות הורים כאוסף של פעולות אופרטיביות של השתתפות באירועים בית-ספריים (Domina, 2005). הוא נמצא גם במחקר שהעלה כי הורים לילדים מחוננים נוטים לבצע פעולות פרו-אקטיביות הקשורות בבית הספר בהשוואה להורים לילדים שלא אותרו כתלמידים מחוננים (Alomar, 2003). לכאורה, המרואיינות במחקר הנוכחי העבירו תחושה כי הן מעורבות בעשייה הבית-ספרית, אך נראה כי מעורבותן היא בתחומים שאינם בליבה של העשייה החינוכית ואף יכולה להיתפס כמתן שירותים שאינם קשורים ישירות לתהליך החינוכי. המעורבות שדווחה אינה מגיעה לרמות הגבוהות המצופות של שותפות חינוכית. שותפות מיטבית איננה שותפות חד-פעמית, מזדמנת ואקראית אלא שותפות תהליכית, הנמשכת לאורך שנים (נוי, 2014). מעט משתתפות במחקר הנוכחי דיווחו על שיתוף פעולה סביב יוזמות, המצריך חשיבה תהליכית משותפת בין ההורים לבין הצוותים החינוכיים, ודורש תקשורת הדדית רחבה יותר. מרבית המשתתפות לא דנו בנחיצות של שותפות מסוג זה, וכלל לא העלו אותה כשותפות רלוונטית בין הצדדים. התוצאות לכך הן שיש לעורר מודעות בקרב הורים על ההשפעה של עצם מעורבותם בנעשה במרכזי המחוננים ויכולתם להיות שותפים פעילים לאורך שנים גם בנושאים שהם בליבה של העשייה החינוכית וליצור שותפות שמתקיימים בה תהליכים משותפים של קבלת החלטות ושותפות אסטרטגית.

הרמה הגבוהה ביותר שדווחה במחקר זה הייתה בניית שותפות הדדית, אך הדגש היה סביב הקמת הנהגת הורים לצורך קיום תהליכי שותפות אמיתיים ומשמעותיים עם המערכת החינוכית. עם זאת, לא נמצא תיאור של תהליך ובו קבלת החלטות משותפות, הכוללות הקמת צוותי חשיבה על תהליכים פדגוגיים, ערכיים וחינוכיים, תכנון סילבוס ויישום משותף. ניכר כי טרם הצליחו להשיג במרכזי המחוננים שותפות אסטרטגית עם הורים. שותפות שמתקיימים בה תהליכים משותפים של קבלת החלטות, הכרה בזהות הנפרדת של ההורים ושל הצוותים החינוכיים וחלוקת תחומי אחריות בין השותפים, כפי שמתואר במסמך מסקנות הוועדה לקידום הקשר בין צוותי החינוך לבין ההורים (רקח וגרינשטיין, 2016). מתוך כך עולה שיש לפתח מדיניות ותוכניות מיטביות לשותפות הורים לילדים מחוננים עם מערכת החינוך הפורמלי, הנשענות על מידע אמפירי באשר להיקף השותפות והגורמים המשפיעים עליה כדי להדק את יעילות השותפות ולדייק בה.

המלצה יישומית אחרת העולה מתוך ניתוח הממצאים היא שמומלץ ליצור בסיס לניטור המגמות לאורך זמן כך שיאפשר הערכת מגמות של הרחבה או של צמצום השותפות. עריכת מחקר דומה בכל פרק זמן מוגדר יאפשר הערכה ממשית של התמונה האוטנטית בשטח לצורך קידום, יעול ושיפור מתמיד של היחסים בין ההורים למחוננים לבין המערכת. ישנו צורך במעורבות אקטיבית של העוסקים במחקר בתחום זה, כדי ליצור אפיקי תקשורת עם קהל היעד, ובהם מעצבי מדיניות בתחום החינוך, אנשי מקצוע בתחום המחוננות, מנהלים, יועצים, מורים, מחנכים והורים, כמו העלאת המודעות לתוצאות

המחקר ולהבנת משמעותם. לסיכום, ישנה חשיבות בהפצת המידע לגורמים הרלוונטיים לצורך בניית תוכניות ברמה הארצית וברמת המוסד החינוכי.

מגבלות המחקר הנוכחי ותרומתו

המחקר הנוכחי אינו מספק מידע רב-נתונים המאפשר מיפוי ובחינה של תמונת המצב בכלל מרכזי המחוננים בארץ באשר לשותפות עם ההורים, אך הוא מספק נתונים שאפשר ללמוד מהם ולתרגם אותם לתוכנית אסטרטגית של שותפות. האימהות והצוותים החינוכיים שראוינו במחקר זה הם קבוצה קטנה בלבד מתוך קבוצת ההורים לילדים מחוננים, על כן אי אפשר להקיש ממנה על כלל ההורים באוכלוסייה זו. לנוכח מגבלה זו, מומלץ לערוך מחקר רחב היקף על אוכלוסיית הורים לילדים מחוננים, שיבחן את הקשר בין ההורים למרכזי העשרה במערכת החינוך, שירחיב את ממדי המחקר בעתיד כדי לעמוד על מגמות בהתפתחות השותפות לאורך זמן ובהתקדמות לקראת השגת יעדים מדידים לקידום שותפות עם הורים. גם יהיה מעניין לחקור תפיסות ועמדות של הורים לילדים מחוננים לעומת תפיסותיהם של הורים לילדים שלא אותרו כמחוננים בהיבט של הקשר בין הורים למערכת החינוך. יתרה מזו, אנו מציעות לערוך מחקר הבוחן את מקומו ואת מעמדו של התלמיד המחונן בכיתה הרגילה ואת טיב המענה הבית-ספרי ליכולותיו ולכישוריו הייחודיים מנקודת מבטם של ההורים. ממצאי מחקר כזה עשויים לסייע בפיתוח מודלים פדגוגיים ליישום ולקידום תלמידים מחוננים בכיתה הרגילה. ישנו מחסור בולט במחקרים הבוחנים את מהות הקשר של ההורים עם מסגרות לתלמידים מחוננים, את הדרך שבה הקשר משפיע על מידת שביעות הרצון של ההורים, ואת המידה שבה תוכניות ייחודיות אלה נותנות מענה מקיף לכלל הצרכים האקדמיים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים המחוננים. נכון לשנים אלה, הממוצע הוא של שני מחקרים בתחום זה בשנה (Jolly & Matthews, 2012), ולפיכך דרושים מחקרים מקיפים נוספים כדי לבחון את הנקודות האלה לעומק.

תרומתו של המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי במגוון היבטים. ראשית, מדובר במחקר המרחיב את נקודת המבט על יחסי גומלין בין הורים למרכזי העשרה לתלמידים מחוננים במערכת החינוך בישראל. אוכלוסיית המחוננים אינה נחקרת במידה מספקת בעולם בכלל (Jolly & Matthews, 2012) ובארץ בפרט. שנית, המחקר מציע תובנות מגוונות באשר לתרומתם ולחשיבותם של מרכזי העשרה בטיפוח עולמם הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי של התלמידים המחוננים, אשר עשויות לשפוך אור על עבודתם של פסיכולוגים ושל יועצים חינוכיים עם התלמידים המחוננים במסגרות החינוכיות. ממצאי המחקר יכולים גם לסייע ליועצים ולפסיכולוגים להתעדכן בידע בתחום המחוננות, ללמוד לזהות צרכים ייחודיים של התלמידים המחוננים ולפתח כלים לעבודה עימם במסגרות החינוכיות למיניהן.

התרומה הייחודית של המחקר הנוכחי נעוצה בכך שהוא מציג את מרכזי העשרה כגוף מקצועי המתמחה בתלמידים מחוננים, כפי שעלה מתוך הראיונות. לפיכך המחקר עשוי לתרום לשיח על מעורבות הורים עם מערכת החינוך בכלל ולהרחיב את השיח על אודות תלמידים מחוננים במרכזי העשרה בפרט. המחקר מציג את קולותיהם של הורים לתלמידים מחוננים ושל אנשי חינוך הפועלים בשדה זה, שנחקר פחות. התודעות לתפיסות ולעמדות המלוות את הקשרים בין הורים לתלמידים מחוננים ובין אנשי החינוך המתמחים בהוראת תלמידים מחוננים עשויה לסייע להעצמתן של אוכלוסיות אלה.

לסיכום, המחקר הנוכחי פותח צוהר להיכרות עם מרכזי העשרה הפועלים במתכונת של "יום שליפה" שבועי. מחקר זה מרחיב את ההבנה על אודות היחסים בין הורים לילדים מחוננים ובין המערכת החינוכית הממלכתית בישראל.

רשימת מקורות

- דויד, ח' (2013). **להיות הורים לילד מחונן**. פרדס חנה כרכור: פסיכולוגיה עברית.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343-368). לוד: דביר.
- זיו, א' (1998). **מחוננות וכישרונות מיוחדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- כצנלסון, ע' (2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. **פסיכואקטואליה**, **אוקטובר**, 40-45.
- משרד החינוך. (2010). מחוננים: תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן. **חוזר המנהל הכללי, תשע' / 8(ב)**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-5/HoraotKeva/K-2010-8b-1-5-1.htm>
- משרד החינוך. (ח"ת). **מרכזי מחוננים**. אוחר מתוך <https://parents.education.gov.il/prhnet/gifted/gifted-educational-frameworks/gifted-center>
- נדלר, מ', זלצר, פ', קסוביץ, ד', בן-שבת, ת' וקשטקר, א' (2016). **המחונן בכיתתו: מסמך למנהלי מרכזים**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים.
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 26, 7-34.
- קרניאלי, מ' (2010). **סקרנות וחקרנות: אבני יסוד בהתעצמות המורה**. תל-אביב: רמות.
- רקח, א' וגרינשטיין, י' (2016). **יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר** (דוח מחקר). ח"מ: משרד החינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת-מצב והמלצות**. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. אוחר מתוך <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-

- determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. doi:10.1111/1471-3802.12048
- Alomar, B. O. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18(2), 95-100. doi:10.1080/15332276.2003.11673020
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108-123. doi:10.1177/0016986215569275
- Clarke, A., & Erickson, G. (2006). Teacher inquiry: What's old is new again! *BC Educational Leadership Research*, 6, 1-8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138. doi:10.1177/0016986210397831
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2th ed., pp.1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. doi:10.1177/003804070507800303
- Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S., & Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 488-512. doi:10.1177/016235321103400306
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667. doi:10.1002/pits.21626

- Handa, M. C. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roepers Review*, 41(2), 102-118. doi:10.1080/02783193.2019.1585213
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A Meta-Analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Jeynes, W. (2011). Help families by fostering parental involvement: Show an interest in your students' families before demanding that parents support your school. *Phi Delta Kappan*, 93(3), 38-39. doi:10.1177/0031721711109300309
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290. doi:10.1177/0162353212451703
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33-46.
- Leitch, M. L., & Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66(2), 70-74.
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39-46. doi:10.1016/j.lindif.2014.04.006
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. doi:10.1177/0016986209334962
- National Association for Gifted Children. (2019). *Pre-K-Grade 12 gifted programming standards: Why does gifted education need standards?* Retrieved from <http://www.nagc.org/ProgrammingStandards.aspx>
- Penney, S., & Wilgosh, L. (2000). Fostering parent-teacher relationships when children are gifted. *Gifted Education International*, 14(3), 217-229. doi:10.1177/026142940001400303
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98. doi:10.1177/0016986216675351

- Schultz, R. A. (2018). Recognizing the outliers: Behaviors and tendencies of the profoundly gifted learner in mixed-ability classrooms. *Roeper Review*, 40(30), 191-196. doi:10.1080/02783193.2018.1469068
- Tolan, S. S. (2016). *Out of sync: Essays on giftedness*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press.
- U.S. Department of Education. (2013). *No child left behind: Elementary and secondary education act (ESEA)*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program Day a Week School for gifted children: Effects on social-emotional and academic functioning. *Child Youth Care Forum*, 43(3), 287-314. doi:10.1007/s10566-013-9239-5
- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372-393. doi:10.1177/0162353217734375
- Vidgor, H. E., & Gordon, L. A. (2015). The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher, and parent perceptions of existing versus desired teaching-learning aspects. *Roeper Review*, 37(3), 150-164. doi:10.1080/02783193.2015.1047549
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009