משרד החינוך - המינהל הפדגוגי
אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות | האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים

מעבדת
מחוננים

כיתת מחוננים

המדריך למתקדמים

כיתת מחוננים - המדריך למתקדמים

תשע"ז-תשע"ח

ניהול פרויקט וכתיבה: גליה רטנר, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך

ייזום מסלול המעבדות: מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות | תמי גולן, מנהלת יחידת הפיתוח היישומי

ייזום הפרויקט: מנחם נדלר, ראש האגף לתלמידים מחוננים ולמצטיינים, משרד החינוך

ייעוץ מקצועי מטעם האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים: גדי איתי, אלין קשטכר

ליווי מקצועי: רבקה גרוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

קריאה והערות: מנחם נדלר, ד"ר דפנה הרן, פנינה זלצר – האגף לתלמידים מחוננים ולמצטיינים

שותפות במחקר, בפיתוח ובכתיבה:

- תיכון עירוני ד' ע"ש אהרון קציר, תל אביב – נתי שטרן, עפרה לשם, שירן זהרוני, ברטה ויינשטיין
- התיכון השש שנתי ע"ש פנחס אילון, חולון – אסנת נעים, שוש גרג'י, ג'ני קגן
- ביה"ס התיכון ע"ש יצחק רבין, כפר סבא – רותי לזר, שלומית פישר, הילה עפרוני
- תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים – ד"ר גלעד אמיר, אמנון סדובסקי, מיה בן דור, מיכאל גורודין

עריכה לשונית: ענת סבינצקי

קונספט חזותי ועיצוב גרפי: ד"ר רון דביר, בר דביר

ינואר 2019

© כל הזכויות שמורות, משרד החינוך 2019

"

"לחשוב על כך שהמופלא
הוא מעשה הבורא - אין פשוט
מזה. אבל לגלות פתאום,
ממש לנגד עיניך, כי האדם
עצמו הגשים את הבלתי
אפשרי, הרי זה דבר שעלול
להטריף את הדעת!"

"

ז'ול ורן
20,000 מייל מתחת למים, 1870

מטה, שטח ואקדמיה - מפגש של נקודות מבט

מעבדה מהווה מסלול ייחודי לקידום ידע פדגוגי עדכני, מדוייק ומבוסס מחקר במערכת החינוך. מסלול המעבדות באגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, יצא לדרך בתחילת שנת הלימודים תשע"ז, וסימן לעצמו כמטרה לעסוק בסוגיות בעלות רלוונטיות רחבה למערכת החינוך. לצד אפיקי פיתוח נוספים באגף מו"פ, מסלול זה מביא לידי ביטוי את המשימה העיקרית של האגף, והיא חתירה לזיהוי ומיפוי של מגמות חדשניות ומשמעותיות ומתן מענה איכותי לעיצובן באמצעות פיתוח בשדה. כך שהאגף מסמן את האתגרים העתידיים, אפשרויות הפיתוח והשינויים הנדרשים, מתוך זיקה לצרכים ויכולות של מערכת החינוך על כל רבדיה - מטה, מחוזות, אקדמיה ושדה.

מעבדות הפיתוח של האגף מקפידות על כמה עקרונות מרכזיים: חתירה לדיוק הצורך - הן של שותפי המטה והן של בתי הספר בשטח; ערעור מתמיד ושאילת שאלות; פיתוח זמיש (זריז וגמיש) של מודלים לפתרון והרצת המודלים במתכונת של התנסות בבתי הספר, באופן שמאפשר ללמוד עליהם, לתקף את ההנחות ולשפר את הפתרונות טרם הוצאתם לשטח.

המסמך שלפניכם, אם כן, הוא תוצר עבודה מאומצת של שנתיים, במהלכה נפגשו נקודות המבט של מטה, שטח ואקדמיה לשיח מעמיק ומערער. כפי שתוכלו להתרשם מגוף המסמך, תוצר פעולתה של המעבדה לעולם אינו מתכון סגור. אנו מציגים תפיסה, מסמנים עקרונות וגם מציעים כלים - אך מעודדים אתכם, הקוראים הפוטנציאליים שמתכוונים לאמץ וליישם, לקחת את הדברים ולהפגיש אותם עם הצרכים המקומיים שלכם. לאמץ, לאלתר, להגיב, ובמילים אחרות - קחו ועשו זאת שלכם.

הידע הרב והתובנות שאצורים במסמך זה לא היו יכולים להתגבש ללא עבודה מאומצת, רצינית ומושקעת של אסופת שותפים מכיוונים שונים. בכלל זה יש למנות את בתי הספר שהשתתפו במעבדה, מוסדות חינוכיים מעולים ואמיצים שהסכימו "לפתוח את דלת הכיתה", מתוך חשיבה על צורך מקומי וגם על צרכי המערכת; את שותפי המעבדה מקרב אגפי מטה, שאיפשרו למעבדה לערער ולאתגר, להציע דרך חדשה; וגם גורמי אקדמיה - שתרמו מידיעותיהם, ליוו, ביקרו, העירו והשתתפו בחשיבה. אנו מלאי תודה לכולכם - השותפות האמיתית היא המפתח לאיכות התוצר המונח כאן היום.

בברכת המשך עשייה חינוכית פורייה,

מירב זרביב

מנהלת אגף מו"פ ניסויים ויוזמות

לבחון לעומק, לאתגר, לחדש ולהתחדש

האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים מציע מענים שונים לתלמידים המאותרים כמחוננים. אחד המענים הוא שיבוצם בכיתות המחוננים הפועלות בבתי ספר רגילים, מסלול אשר קיים כמה עשורים ופועל כיום בכ-40 בתי ספר ברחבי הארץ. בשנים האחרונות יצא האגף למחוננים ולמצטיינים למהלך של טיוב העשייה החינוכית המתרחשת בכיתות אלו. במסגרת מהלך זה נכתב מתווה הליבה לכיתות המחוננים, וכן שילבנו כוחות עם אגף מו"פ, ניסויים ויזמות ויצאנו לדרך עם מעבדת כיתת מחוננים. מטרת המעבדה, הייתה לבחון ולהרחיב את התשתיות שהונחו במסגרת מתווה הליבה, ולתרגם אותן לדרכי פעולה חינוכיות שיהיו ברות ביצוע, איכותיות ומקוריות; לגעת בסוגיות פדגוגיות, חברתיות ורגשיות בכיתות ייחודיות אלו, ולהציע תפיסה וכלים שיעוררו את מסלולי המחוננים לחשוב, לבחון את עצמם מחדש, לאתגר את עצמם, לחדש ולהתחדש.

ארבעת בתי הספר שלקחו על עצמם את המשימה המורכבת, המאתגרת והמצמיחה, זכו לליווי אקדמי, לתקציב ולשעות רבות שהוקדשו למחשבה על אודות תוכניותיהם, לתכנון, לביצוע ולמעקב. האגף ליווה את תהליך המעבדה מקרוב, כשאנו משפיעים על עיצובו בדרך שתהלום את תפיסת האגף, ובו-זמנית נתרמנו מתהליכי החשיבה ומהתובנות של השטח שתרם חלקו למעבדה.

היום, שנתיים אחרי היציאה לדרך, מוצגת בפניכם חוברת זו הכוללת רעיונות ותוצרים המהווים בעת ובעונה אחת ארגז כלים נרחב, יישומי וגמיש, שכל בית ספר המפעיל מסלול כיתות מחוננים יכול לצאת נשכר ממנו, לצד קרקע פורייה להצמחה של פרקטיקות נוספות לעבודה חינוכית מיטבית עם התלמידים המחוננים.

תודתי והערכתי הרבה לצוות אגף מו"פ על הובלה מקצועית של הפרויקט ועל כתיבת התוצר המסכם: למנהלת המעבדה גליה רטנר, למובילת מסלול המעבדות רבקה גרוסמן, לצוות הפיקוח וההדרכה באגף למחוננים ולמצטיינים שליווה את התהליך וכמובן לבתי הספר שלקחו חלק במעבדה: תיכון עירוני ד' ע"ש אהרון קציר בתל אביב, התיכון השש שנתי ע"ש פנחס אילון בחולון, בית הספר התיכון ע"ש יצחק רבין בכפר סבא והתיכון שליד האוניברסיטה בירושלים.

בברכה,

מנחם נדלר

מנהל האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים

תוכן עניינים

דברי פתיחה 4
הקדמה 8
פרק 1 | כיתת המחוננים - תפיסה 12
כיתה בתוך בית הספר 14
מבט הוליסטי – קוגניטיבי שזור ברגשי-חברתי 14
הזדמנות לייצר את הכיתה כמרחב התפתחות משותף 16
פרק 2 | מענה רגשי לתלמידים מחוננים 18
הקדמה: בניית חוסן רגשי ונפשי בקרב תלמידים מחוננים 20
מעגל ראשון | הכיתה כקבוצה: שיעור פסיכו-פדגוגי 22
מעגל שני | התלמידים כפרטים: שיחות אישיות עם תלמידים מחוננים, בדגש על הפן הרגשי והחברתי 25
מעגל שלישי | צוות המורים: תהליכים מקבילים בין כיתת התלמידים לקהילת המורים 27
פרק 3 | פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים 30
"כישלון חרוץ" - מפגש מכוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוסן 34
משחק תפקידים היסטורי 42
"מגלים מחדש את המתמטיקה" 48
הוראת אנגלית באמצעות טקסטים 54
הוראה משחררת – אך גם תובענית 58

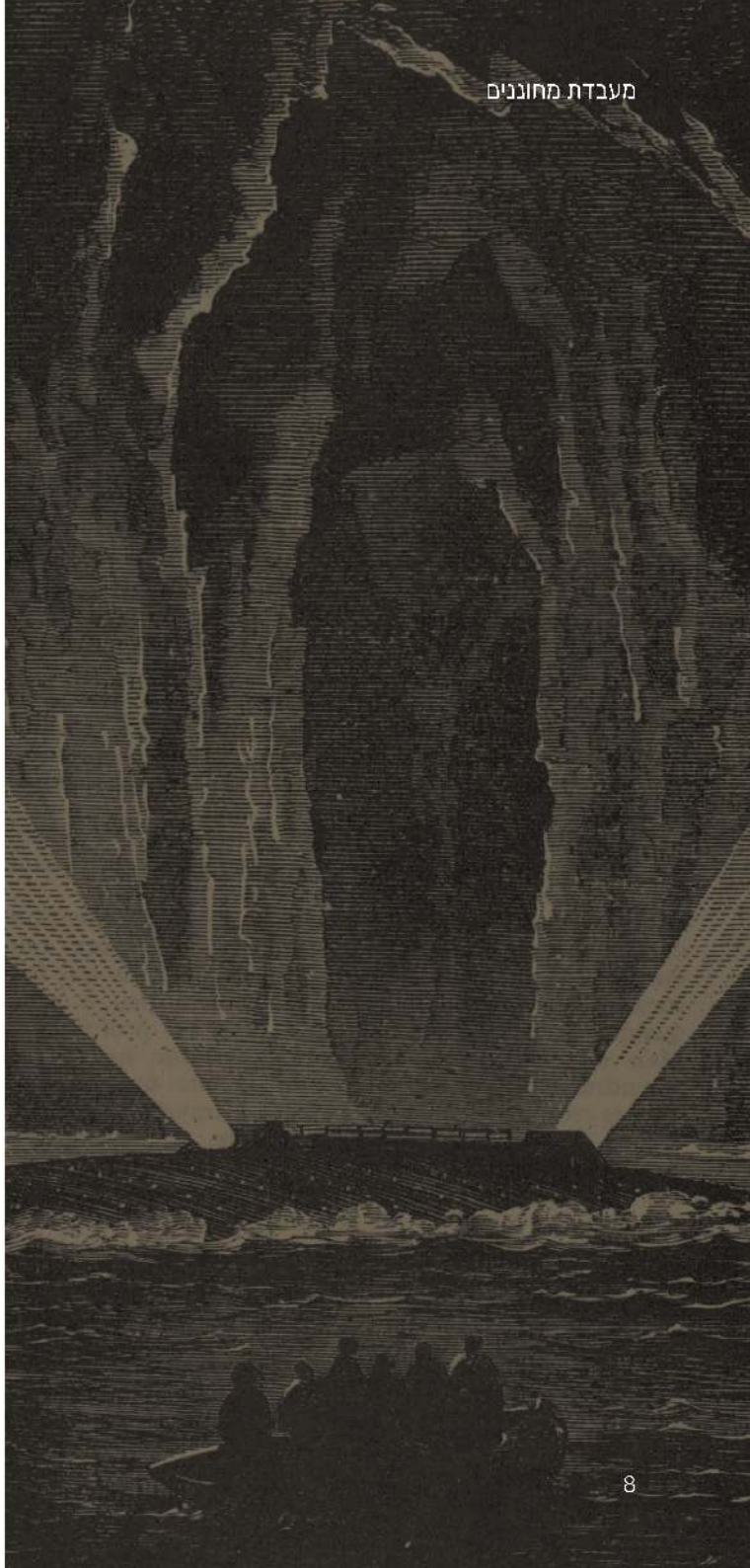
פרק 4 | העשרה למחוננים בתיכון 64
רציונל כללי 66
הנחות יסוד 66
עקרונות מרכזיים לתוכנית 67
קורס ההעשרה 70
הכשרת המורים 73
פרק 5 | עבודה עם הורי כיתת המחוננים 76
מדוע כדאי/צריך לעבוד עם הורי התלמידים המחוננים? 78
הורים למחוננים וצוות ביה"ס: אפיון המצב הרווח 78
תפיסת מוצעת לעבודה עם הורי מחוננים 79
המלצות ופרקטיקות ליישום התפיסה 80

הקדמה

התשתיות הבסיסיות לכיתת המחוננים מופיעות ב*מתווה הליבה* שפרסם האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים בשנת 2017. מתווה הליבה מציג רציונל לכיתות אלו, מניח עקרונות בסיסיים להפעלה, מנחה כיצד יש לבנות את תוכניות הלימוד ונוגע בהיבטים חשובים נוספים, ובהם עבודה רגשית-חברתית, הרחבה של מעגלי שייכות ושל מעגלי השפעה של התלמידים, תוכניות למידה אישיות והכשרת סגל ההוראה. המתווה משמש מסמך בסיסי להפעלת כיתות אלו, בהגדירו רכיבי חובה שצריכים להיכלל במסלול ולצידם גם רכיבי רשות.

הערכה שלפניכם ממשיכה את העיסוק בכיתות מחוננים הפועלות בבית ספר רגיל, ובכך מהווה מסמך המשך למתווה הליבה. אם מתווה הליבה הניח את אבני היסוד להפעלת כיתות המחוננים, בערכה זו מוצעים **אופני יישום מיטביים** לאבני יסוד אלו, וזאת תוך שימת דגש על התפתחותו ועל רווחתו האישית (wellbeing) של התלמיד המחונן.

החומרים בערכה הם פירות עבודתה של מעבדת מחקר ופיתוח, שפעלה בשנים תשע"ז-תשע"ח, כפרויקט משותף של האגף למחוננים ולמצטיינים יחד עם אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות במשרד החינוך. המעבדה הפגישה אקדמיה, מטה ושטח. צוותי חינוך מבתי ספר נבחרים לקחו בה חלק, חקרו יחד את הנושא, פיתחו מודלים לעבודה בכיתת המחוננים והפעילו אותם בבתי הספר. מודלים אלו נבחנו במהלך שנת תשע"ח במסגרת של התנסות שאפשרה ללמוד עליהם ולשפר אותם. תוצרי התהליך נשזרו בידע הרב שנצבר לאורך השנים באגף למחוננים ולמצטיינים, והם מוגשים לכם כאן.



הערכה מורכבת מחמישה פרקים, כל אחד מהם עונה על שאלה אחרת, ויחד הם משלימים תמונה מלאה:

פרק 1 | **כיתת המחוננים – תפיסה** | כדי להעניק ערך מיטבי לתלמידי כיתת המחוננים, מהי התפיסה הבסיסית שכדאי לאמץ?

פרק 2 | **מענה רגשי-חברתי לתלמידי כיתת המחוננים** | כיצד מעניקים מענה רגשי-חברתי ראוי לתלמידי כיתת מחוננים? מה צריך לקרות עם התלמידים ומה צריך לקרות עם צוות מורי הכיתה לשם כך?

פרק 3 | **פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים** | מורה סיים ללמד נושא בכיתה רגילה, ובשעה הבאה ייכנס ללמד אותו בכיתת המחוננים. מה צריך לקרות בהוראה כדי שתתאים למאפיינים הקוגניטיביים-רגשיים של המחוננים, וכדי למצות את הפוטנציאל הרב שבשיעור למחוננים?

פרק 4 | **תוכנית העשרה לכיתת מחוננים בתיכון** | איך מייצרים תוכנית העשרה שתעורר עניין ותהיה משמעותית גם לתלמידים מחוננים בתיכון, שכביכול כבר "ראו ועשו הכול", בשנים שבהן תוכני הלימודים ושיטות הלימוד שלהם מושפעים בעיקר מן החתירה לקראת תעודת הבגרות?

פרק 5 | **עבודה עם הורי התלמידים המחוננים** | כיצד מאופיינת עבודה עם הורים של מחוננים? איך בונים מערכת יחסים בריאה ומקדמת בין בית הספר להורים, מערכת שבה מתקיימת חתירה משותפת של שני הצדדים להתפתחות הילד המחונן ולרווחתו?

איך להשתמש בערכה?

הפרק הראשון, אשר שוטח את התפיסה לעבודה בכיתת מחוננים, מהווה בסיס להבנת שאר הפרקים בערכה וטמון בו גם המפתח להפעלה מיטבית של כיתת המחוננים. מומלץ להתחיל ממנו, להבין אותו לעומק ורק אז להתקדם. ארבעת הפרקים האחרים נוגעים בהיבטים שונים של כיתת המחוננים – מענה רגשי, פדגוגיה, העשרה, הורים - היבטים שנמצא כי הם מרכזיים בשיח בתי הספר שהשתתפו במעבדה שעסקה בכיתות מחוננים.

בפרקים 2-5, שכל אחד מהם עוסק באחד מהנושאים שצוינו לעיל, תוכלו למצוא עקרונות לעבודה נכונה לצד כלים מעשיים שפותחו במעבדת המחקר והפיתוח. הכלים מופיעים בדרגות פירוט משתנות. גם כאן, כמו לגבי כל הפעלה של תוכנית או של כלי חינוכי המאומצים לשימוש מקומי, נדרשות התאמות לצורכי בית ספרכם, למאפיינים הייחודיים של כיתת המחוננים בו ולתפיסות החינוכיות של הצוות החינוכי שמוביל אותה. זאת ועוד, הכלים המופיעים בפרקים אלו מדגימים דרך עבודה איכותית ומומלצת, שפותחה על סמך ניסיון מהשטח ונוסתה בתנאי אמת. אך אין כל כוונה לטעון שזוהי דרך העבודה היחידה והבלעדית. אתם מוזמנים לבחור אם להשתמש בכלים כפי שהם, להכניס בהם גרסאות משלכם או להשתמש בהם כדוגמה בלבד ועל בסיסה לפתח את דרכי העבודה המתאימות למסלול המחוננים בבית ספרכם ולאופיו של בית הספר.

לטובת קוראי המהדורה המודפסת, כל הקישורים המופיעים בחוברת זו מרוכזים לפי סדר הופעתם בחוברת, באתר האינטרנט של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים:
https://bit.ly/2Mhto2C

כמה הערות לפני יציאה לדרך

"למה רק למחוננים?"

מחשבה שעשויה לעלות בסבירות גבוהה בעת קריאת חלק מהדברים בערכה, היא – למה רק למחוננים? הרי זה רעיון/דגש/קורס שיכול להתאים גם לכיתה רגילה! התשובה לכך פשוטה – זה נכון. חלק מהדברים יכולים להתאים, לפעמים בשינויים קלים, לכיתה רגילה. אתם מוזמנים, אם כן, לשאוב מהם השראה ורעיונות וליישמם בכיתות שונות בבית ספרכם. עם זאת, יש לציין כי בעוד שבעבור כלל התלמידים המוצע בערכה הינו רק נשאף, הרי שבעבור המחוננים זהו סף הכרחי.

"וואו, איזו הכללה! המחוננים שאני מכיר הם לא בהכרח כאלה"

כדי לאפיין את התלמידים המחוננים ולהצליח לומר משהו על הצרכים הייחודיים שלהם, על המענים המתאימים להם, אין מנוס מלייצר כמה הכללות. הכללות, מטבען, חוטאות למציאות לא פעם. חשוב לומר: אוכלוסיית המחוננים מתאפיינת בקווי דמיון מסוימים, אך בה בעת היא גם הטרוגנית בצורה בלתי רגילה. ההכללות שתפגשו על גבי שורות אלו אמנם מאפשרות לדבר על המחוננים כקבוצה, אך קחו אותן בערבון מוגבל – המציאות מציעה אינספור מקרים, דומים וגם שונים. התאימו את המענים לתלמידים שלכם.

זיקת החומרים בערכה לעקרונות פדגוגיה מוטת עתיד

מודל פדגוגיה מוטת עתיד מהווה מצפן מערכתי במציאות משתנה. בליבת המודל שישה עקרונות פעולה המושפעים ממגמות העתיד ומיושמים באופן הוליסטי בהיבטים פדגוגיים וארגוניים, תוך ניצול ההזדמנויות, הטכנולוגיות והסביבות המאפשרות. מודל זה מהווה ציר עבודה מרכזי בעבודת אגף מו"פ ניסויים ויזמות במשרד החינוך.

בערכה ניתן לראות כי הרעיונות והעקרונות שפותחו במעבדה בנוגע לכיתת המחוננים משיקים ואף מתחברים באופן בולט לארבעה מתוך ששת העקרונות של הפדגוגיה מוטת העתיד:

פרסונליות – כשמדובר בחינוך מחוננים, הצורך להתאמה אישית של ההוראה והלמידה למאפיינים הייחודיים ולצרכים האישיים של כל תלמיד ותלמידה – נדרש ביתר שאת. שאיפה זו עוברת כחוט השני במסמך ועולה בקנה אחד גם עם רעיונות שהופיעו במתווה הליבה לכיתות המחוננים.

שיתופיות – תלמידים מחוננים רבים נוטים להיות סוליסטים, מעדיפים לעבוד לבד ורואים בעבודה קבוצתית סוג של עול. חתירה להכניס ממדי שיתופיות במסגרת הכיתתית, כפי שמוצע בחלק מפרקטיקות ההוראה (פרק 3) ובתוכנית ההעשרה (פרק 4), יכולה לעודד את התלמידים לחקור צורות עבודה נוספות שיועילו להם. גם הגישה המוצעת בנוגע לעבודה עם הורי מחוננים (פרק 5) מניחה בבסיסה אלמנטים של שיתופיות למען טובת הילד/ה.

תמורתיות – הצורך לפתח יכולת אישית לפעול במציאות משתנה ובתנאים לא ודאיים מקבל מענה הן בגישה המוצעת לעבודה רגשית (פרק 2), במסגרת פרקטיקות ההוראה (פרק 3), ובתוכנית ההעשרה המוצעת (פרק 4).

תכלול של זהות וייעוד אישי – הגישה אשר בבסיס מסמך זה, המקבלת ביטוי בולט בפרק התפיסה (פרק 1), היא שיש לחתור למענה הוליסטי לתלמידי כיתת המחוננים. כלל מרכיבי הערכה מוכוונים לייצר מסגרת חינוכית שמסייעת למשתתפיה לגבש זהות, לברר את שאיפותיהם לאור מגוון כישוריהם ולחתור למימוש ייעודם האישי.

לקריאה נוספת על עקרונות פדגוגיה מוטת עתיד - *כאן*.

תודות

במעבדת המחקר והפיתוח שתוצריה הם הערכה המוגשת לכם כאן, נבחרו להשתתף ארבעה בתי ספר:

- תיכון עירוני ד' ע"ש אהרון קציר, תל אביב
- התיכון השש שנתי ע"ש פנחס אילון, חולון
- ביה"ס התיכון ע"ש יצחק רבין, כפר סבא
- תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים

אנו רוצים להודות לצוותים ולהנהלות בתי הספר, אשר לקחו חלק בתהליך תובעני ואינטנסיבי, השקיעו מזמנם וממרצם כדי לחשוב יחד, לפתח, לחקור ולהתנסות; ולטובת התהליך הסכימו ממש "לפתוח את דלת הכיתה" שלהם – עניין לא מובן מאליו במערכת החינוך – כדי ללמוד ולאסוף תובנות לטובת כיתות מחוננים באשר הן.

מילה אחרונה של השראה, ונתחיל

כיתת המחוננים היא הזדמנות. הכיתה מציעה לילדים המחוננים הזדמנות נפלאה – לצמוח ולפרוח בסביבה בטוחה, שהיא גם מאתגרת, של קבוצת הדומים להם. היא מגלמת הזדמנות עצומה (גם אם אינה חפה מאתגרים) עבור הצוות החינוכי ועבור בית הספר בכלל: כיתה של תלמידים בעלי יכולות גבוהות מהרגיל, שהם בדרך כלל תאבי ידע ומלאי חדוות למידה, עם יכולת ופוטנציאל להגיע רחוק, אולם מן הצד השני, תלמידים אלה עשויים להיות ביקורתיים ומאתגרים ולהציב בפני הצוות החינוכי דרישות לימודיות, חברתיות וחינוכיות שלא קל לעמוד בהן. כל זאת נשמע מבטיח, ובצדק, אך גם לא פשוט. חינוך למחוננים דורש שילוב תובעני של הכרעות חינוכיות, עבודה מאומצת, רפלקציה עצמית ונכונות ללמוד ולהתפתח. ההזדמנות האדירה הזו מגולמת במתווה הליבה של כיתות המחוננים, והערכה שלפניכם אמורה לתרום תפיסות וכלים מקצועיים שיסייעו לממש אותה. אנחנו סבורים שכדי להבטיח תהליכים מעמיקים ומשמעותיים בכיתה, חובה לגעת בכל אחד מהשדות שמופיעים במתווה הליבה וגם בפרקי הערכה – מענה רגשי, פדגוגיה מותאמת, העשרה, הורים. גם אם תובילו תהליך הדרגתי, אל תוותרו על אחד מהם. **בהצלחה!**

פרק 1

כיתת המחוננים **תפיסה**

פרק זה מציג תפיסה בנוגע לערך המיטבי שכיתת המחוננים מסוגלת להעניק לתלמידיה. הרעיונות המוצגים כאן ראויים לאימוץ בתור בסיס לכיתת המחוננים. הם באים לידי ביטוי גם בכלים המוצגים בפרקים הבאים, ובנוסף הם מתאימים לשמש כמדדים לבדיקה עצמית.

הטענה הראשית העומדת בבסיס הערכה כולה היא ש**הערך המוסף העיקרי של כיתת המחוננים צריך להיות טמון באפשרות להעניק מענה חינוכי כולל לתלמיד המחונן**, תוך התמקדות ב-well being שלו. היכולת של כיתה זו כמסגרת חינוכית לגעת בנושא זה בצורה מיטבית, נגזרת מכמה מאפיינים מסוימים שלה:

1. היותה **כיתה בתוך בית הספר**
2. היכולת **לייצר מבט הוליסטי**, על בסיס ההבנה שלפיה ההיבט הקוגניטיבי שזור בהיבט הרגשי
3. ההזדמנות **לייצר** את כיתת המחוננים **כמרחב התפתחות משותף** לתלמידי הכיתה ולמוריה.

תפיסת המעבדה: הערך המוסף העיקרי של כיתת המחוננים צריך להיות טמון באפשרות להעניק מענה חינוכי כולל לתלמיד המחונן, תוך התמקדות ב-well being שלו.

כיתה בתוך בית הספר

כיתת מחוננים היא בראש ובראשונה כיתה בתוך בית הספר.

לנתון זה משמעויות עמוקות. פירוש הדבר הוא שכיתת המחוננים היא חלק מהמסגרת החינוכית הראשית בחייהם של התלמידים; היא מייצרת מסגרת שפוגשת את תלמידיה באופן רציף, תדיר ואינטנסיבי. עניין טכני זה הוא מקור להזדמנויות בלתי נדלות, בעיקר כשהוא חובר לעניין מהותי יותר, שקשור בהגדרת המשימה – להיות חלק מבית הספר פירושו גם להיות חלק ממסגרת שמתבוננת בתלמידיה בצורה מקיפה וכוללת; זוהי מסגרת שנוטה להגדיר את משימתה החינוכית במובן הרחב – ניסיון להעניק לכל באיה מענה רגשי הולם, לא רק כדי לאפשר התפתחות ולמידה, אלא גם לשם הדבר עצמו; מסגרת ששואפת להצמיח את התלמידים לכדי בוגרים בעלי יכולות, בעלי מסוגלות עצמית, חוסן נפשי ומיומנויות חברתיות שיאפשרו להם להמשיך להתפתח ולהשתלב בחברה.

כך, בעוד ה"יתרון היחסי" של מסגרות אחרות למחוננים נובע משילוב תכנים אקדמיים ברמה גבוהה או מפרץ של יצירתיות שמתאפשר בהיעדרה של תוכנית לימודים ארצית ובחינות מחייבות – בכיתת המחוננים, הערך המוסף המוצע לתלמידים צריך להיגזר מעובדת היותה כיתה בתוך בית הספר. מצב זה מייצר הזדמנות לעבודת עומק חינוכית, המושתתת על הבנות יסוד ועל תהליכים שקבוצת אנשי חינוך מפעילה על התלמידים המחוננים לאורך זמן.

מבט הוליסטי – קוגניטיבי שזור ברגשי-חברתי

בספרות האקדמית, כמו גם בעבודת השטח, קיימת הסכמה נרחבת על אודות חשיבות ההתייחסות להיבטים רגשיים וחברתיים בעבודה עם מחוננים. אך על אף קונצנזוס זה, בפועל על פי רוב מושם דגש רב יותר על ההיבט הקוגניטיבי. תלמידים מחוננים מאותרים על סמך יכולותיהם והישגיהם הקוגניטיביים. הציפיות העיקריות מהם – של הוריהם, מוריהם ובכלל של סביבתם – נוגעות לביצועים קוגניטיביים, וכן הפן המרכזי הבולט בתוכניות למחוננים הוא הפן הקוגניטיבי. ניסיונות לתת מענה גם לפן הרגשי מתבטאים לא פעם ברכיבים תוספתיים לתוכנית, כגון סדנאות רגשיות או מפגשים עם היועצת. רכיבים אלו, חשובים ככל שיהיו, מבטאים תפיסה המפרידה בין הקוגניטיבי לרגשי, כשני אפיקים נפרדים זה מזה.

אולם במציאות לא קיימת הפרדה כזו. "מערכת ההפעלה" של כל אדם שוזרת בין הקוגניטיבי לרגשי באופן שאינו ניתן להתרה. לגבי העשייה החינוכית, משמעות הדבר היא שעיסוק בפן הרגשי כלל אינו שאלה של בחירה; בין אם ירצה בכך ובין אם לאו, גם אם יבחר בכך במודע וגם אם יחשוב שתפקידו מסתכם ב"העברת ידע" – למורה, לכל מורה, יש בהכרח השפעה על המצב הרגשי של התלמידים. מתוך הבנה אמיתית של עיקרון בסיסי זה משתמעת אחריות כלפי התלמיד/ה וכלפי הכיתה כמכלול. לא עוד מענה רגשי "לצד" הקוגניטיבי, אלא מבט על הילד כשלם שגדול מסך חלקיו.

כאשר מדובר בתלמידים מחוננים, מתאפיין החיבור בין הקוגניטיבי לרגשי בכמה קווים ייחודיים. ככל שניטיב להבין את אופיו של החיבור הזה אצל המחוננים, כך ניטיב לתת להם מענה שלם, משמעותי ורב-ממדי.

נציע להלן כמה נקודות שממחישות איך כדאי לחשוב על החיבור הזה אצל מחוננים.

פער אפשרי בין ההתפתחות הקוגניטיבית לרגשית

אחת ההגדרות למחוננות עוסקת בפער המתקיים פעמים רבות אצל המחוננים בין ההתפתחות הקוגניטיבית להתפתחות הרגשית (מה שמכונה התפתחות א-סינכרונית). הילד המחונן עשוי להיראות בגילאים רבים בו זמנית. הוא עשוי להיראות בן גילו הכרונולוגי כאשר הוא משחק כדורגל בהפסקה עם החברים, מבוגר בכמה שנים מגילו הכרונולוגי כשהוא מנתח קטע טקסט במדעי הרוח, או צעיר בכמה שנים טובות מכפי גילו כשהוא נאלץ להתמודד עם תסכול בפתרון בעיה מתמטית ומגיב לכך בתגובה רגשית עזה. מודעות לאפשרות של התפתחות א-סינכרונית יכולה לסייע לאנשי החינוך הבאים במגע עם תלמידים מחוננים להבין את התלמידים טוב יותר, להיות סובלניים לתגובותיהם ולסייע להם להבין את עצמם. (לקריאה נוספת, ראו *קישור* באתר מחונ-נט).

התמודדות קוגניטיבית שמעוררת תגובה רגשית עזה

פתרון בעיות ועמידה באתגר אינטלקטואלי מעניקים לתלמידים המחוננים, הרבה יותר מאשר לעמיתיהם, שאינם מחוננים, סיפוק, הנאה, משמעות ומוטיבציה. התלמידה המחוננת מתלהבת בקלות מאתגרים מן הסוג הזה ונרתמת אליהם הרבה יותר מתלמידים אחרים. זהו מאפיין חשוב של המחוננות. מן העבר האחר, קושי שמתעורר סביב הזירה הקוגניטיבית עשוי לעורר תגובה רגשית עזה – נתון זה אינו ייחודי למחוננים, אך מופיע אצלם לא פעם באופן בולט (ולא ניכנס לשאלה אם המקור לקשיים אלו הוא מולד או סביבתי). דוגמאות אפשריות: אי-הצלחה במשימה קוגניטיבית (למשל, קושי לפתור תרגיל) עלולה לעורר בקרב מי שמוגדר/ת מחונן/ת תגובה רגשית עזה, חוויית שבר, עד כדי "שבירת הכלים" וסירוב להתמודד. מורה מיומן ומודע יידע שלא מדובר בתלמיד שסתם מקצין תגובות, אלא יבין את החוויה הרגשית של אותו תלמיד. או: היעדר אתגר אינטלקטואלי מספק עלול ליצור אצל התלמיד המחונן שעמום עמוק ותסכול. מורה בקיאה תבין שהתלמיד אינו מתפנק או מציק, אלא שהחיפוש שלו אחר אתגר אינטלקטואלי הוא צורך רגשי עמוק.

השפעות של העולם הרגשי על הלימודים

אצל כל אדם היכולת והרצון ללמוד ולהתמודד עם אתגרים אינטלקטואליים תלויים במידה רבה ברגשות ובתחושות המתעוררות בו בסיטואציה של הלמידה - קשה ללמוד כאשר עצובים או חרדים, קשה לגייס מוטיבציה כאשר חשים מנוכרים. אצל תלמידים מחוננים זה מתבטא פעמים רבות באמירה "זה נושא/מורה/חומר/שיעור משעמם", כאשר מה שבעצם נאמר הוא שיש כאן סוגיה רגשית שדורשת טיפול.

שימוש בכלים קוגניטיביים בשדה הרגשי-חברתי

ניתן לומר כי התלמידים המחוננים הם בעלי כלים קוגניטיביים "מושחזים" – ביקורתיות, הטלת ספק, נטייה (לפעמים נטיית-יתר) לרציונליזציה. כלים אלו הם שמובילים אותם לא פעם להישגים גבוהים והערכה מצד הסביבה. המחוננים רגילים להציג את הכלים הללו בחזית ההתמודדויות שלהם ולעיתים ככרטיס הביקור שלהם בעולם. רבים מהם משמישים את הכלים הקוגניטיביים האלו גם בשדה של התמודדויות רגשיות, אם כמנגנוני הגנה או כניסיון להבין את העולם – דבר שעלול ליצור עיוותים בתקשורת הבין-אישית. אם נבין את האופן שבו מנגנון

זה מתממש אצל תלמיד או תלמידה ספציפיים, נוכל להבין אותם טוב יותר, נוכל להחליט מתי לאמץ מגמה זו ולהשתמש בכלים קוגניטיביים כדי לגשת לשדה הרגשי שלהם (שפעמים רבות חסום ומגודר), ומתי להתנגד למגמה הזאת ולנסות לעורר שיח רגשי ישיר.

הזדמנות לייצר את הכיתה כמרחב התפתחות משותף

אין כיתת מחוננים אחת שדומה לרעותה. ובכל זאת, אם מנסים לאפיין כיתה כזו, ניתן לדבר על כמה מכנים משותפים, הן בהיבט המבני והן בהיבט של הדינמיקה הכיתתית: מדובר בדרך כלל בכיתה קטנה יחסית, קבוצת תלמידים שגדלה יחד מכיתה ז' ולפעמים אף קודם לכן. זו כיתה של תלמידים בעלי יכולות יוצאות דופן/ כיתה שבה העמדה המסורתית של המורה, כמי שיש לו בעלות על הידע, עמדה אשר ממילא הולכת ומתמוססת במאה ה-21, פשוט קורסת: אין זה מקרה נדיר שהתלמידים יודעים יותר מהמורה, ואת הדברים שהם עדיין אינם יודעים, חלקם יכולים לקלוט מהר ולהבין לעומק. זו כיתה של תלמידים דעתנים, וכחנים, בעלי צורך מוגבר באוטונומיה. תלמידים מבריקים, עם פוטנציאל התפתחות עצום, שבחרו במסגרת הזו על פני מגוון מסגרות אחרות שהיו עשויות להיות פתוחות בפניהם.

כל אלו מציעים הזדמנות לייצר כיתה אחרת. כיתה שהיא מרחב התפתחות משותף לכל באיה, לתלמידים וגם למורה. מקום שבו הצמיחה היא משותפת ונשענת על תלות הדדית. מרחב שבו כולם – תלמידים ומורים - לומדים (לא רק חומר לימודי, אלא על עצמם, על החיים) יחד, זה מזה. כיתת מחוננים במיטבה היא מרחב של פתיחות ואמון – זהו אתגר כאשר מדובר במחוננים ביקורתיים ומטילי ספק, שעשויים להיות גם חשדניים. אבל האתגר הוא גם הזדמנות לשיעור לחיים – הזדמנות להתנסות בחוויה של אמון בסביבה מוגנת. וכשאנו מדברים על אמון וסביבה מוגנת, אנו מכוונים גם למקום שבו ניתן "לפתוח את דלת הכיתה" במגוון רמות – להתבונן בהוראה של המורה ולמשב אותו, מקום שבו גם המורה בוחן את עצמו, התלמידים בוחנים את עצמם והמורה יכול לנהל שיח פתוח עם התלמידים על ההוראה שלו, להתלבט יחד איתם. מרחב התפתחות משותף משמעו גם שמותר לטעות – מותר למורה לטעות ולא לדעת (מול מחוננים זה ממילא יקרה לא פעם), מותר לתלמידים לנסות ולטעות, להתבלבל וגם לא להצליח. עבור התלמידים המחוננים יש חשיבות ייחודית לעניין זה, כדי לטפל באופן ממוקד בקושי האופייני לרבים מהם הנוגע להתמודדות עם כישלון.

מורי הכיתה, אם כן, מוזמנים להכיר בהזדמנות הנפלאה שמונחת לפתחם: לא רק הילד מתפתח באינטראקציה עם הבוגר, אלא גם להם יש הזדמנות לגדול ולצמוח. יש קשר הדדי בין שני התהליכים: ההתפתחות של קבוצה אחת (המורים) מזינה ומאפשרת את ההתפתחות של הקבוצה האחרת (התלמידים) ושל הפרטים בתוכה. לכן, מרחב בטוח ומשותף של התפתחות יכול להוות מקפצה לצמיחתו ולרווחתו הרגשית של התלמיד המחונן.

פרק 2

מענה רגשי לתלמידים מחוננים

תוכנית בית ספרית לשילוב הממד הרגשי בתהליכי הוראה-למידה של תלמידי כיתת המחוננים.

התפיסה המוצעת בערכה זו גורסת כי יש לשאוף להעניק מענה משולב, קוגניטיבי ורגשי, באופן שיבוא לידי ביטוי בכל היבטי העשייה בכיתת המחוננים. בפועל, המצב הרווח בחינוך מחוננים כיום הוא מתן במה מרכזית לפן הקוגניטיבי. הפרק שלפניכם מנסה להטות את הכף לטובת הפן הרגשי, כלומר לייצר כיתת מחוננים המציעה מענה רגשי רחב יותר, וזאת דרך נגיעה בשלושה מעגלים שפעולתם משתלבת זה בזה:

1. מעגל הכיתה כקבוצה: שיעור פסיכו-פדגוגי
2. מעגל התלמידים כפרטים: שיחות אישיות עם תלמידים מחוננים, בדגש על הפן הרגשי
3. מעגל צוות המורים: תהליכים מקבילים בין כיתת התלמידים ל"כיתת המורים"

במסגרת פרק זה, ניגע בכל אחד מהמעגלים הללו ונציע דרכים לעבודה אפקטיבית. אך לפני כן – הקדמה קצרה לתיאור הנושא.

התוכנית מבוססת על תהליך הפיתוח בביה"ס תיכון עירוני ד', ת"א, בהובלת נתי שטרן, עפרה לשם, שירן זהרוני, ברטה ויינשטיין ועל עבודתם של גדי איתי ואלין קשטכר – האגף לתלמידים מחוננים ולמצטיינים, ועל תוצריה של מעבדת פסיכופדגוגיה בהובלת ד"ר יעל נאות עופרים - אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות.

הקדמה: בניית חוסן רגשי ונפשי בקרב תלמידים מחוננים

אחד הרעיונות המרכזיים העומדים מאחורי צמד המילים "מענה רגשי", הוא שחלק מתפקידנו כאנשי חינוך הוא לסייע לתלמידים לפתח חוסן רגשי ונפשי. איך מקדמים את המשימה הכבירה הזו? לא ניתן לתת מתכון סדור לכך. מה שכן אפשר לעשות הוא לסמן שורה של מסרים בוני חוסן רגשי. בהקשר הספציפי של מחוננים, כדאי לחשוב איך אפשר לשזור את המסרים האלו הן מול הכיתה כקבוצה – בתוך תחומי התוכן השונים הנלמדים, בשיעורי חינוך וכתגובה לסיטואציות יומיומיות המתעוררות בכיתה; והן מול התלמידים כפרטים – בשיחות אישיות רשמיות או בשיחות ספונטניות, במשוב כתוב למשימות שהתלמידים מגישים ועוד. המסרים העיקריים הם אלו:

- **ריבוי נקודות מבט:** תלמידים מחוננים רבים נוטים לגבש תפיסה חדה ונחרצת על אודות המציאות. לא פעם הם מתקשים להבין שחוויית המציאות שלהם נטועה בנקודת מבט מסוימת מאוד, שמלבד היותה אישית, קשורה גם בניסיון החלקי מאוד שלהם כמתבגרים בעולם. חשוב למתן את הנחרצות הזו, לפתח בקרבם הבנה שנקודת המבט שלהם היא רק אחת מתוך רבות אפשריות. עניין זה חשוב גם לשם הקשרים שלהם עם אחרים משמעותיים בחייהם, וגם כדי לרכך ולמתן את תגובתם לחוויית חיים מסוימת, כדי שזו לא תכביד עליהם רגשית.

- **הכרה בכך שכל חוויה היא זמנית ומשתנה:** באותה רוח, בשל הנטייה הקיימת אצל חלקם לתפיסת חוויות ספציפיות כמצב קבוע, חשוב להפנות את תשומת ליבם להשתנות המתמדת של הדברים. אפשר לגשת לזה דרך התייחסות להלכי רוח אישיים ("שים לב שאתמול היה נראה לך שאין סיכוי..."), בעזרת חומרי למידה (חוקים פיזיקליים, יצירה ספרותית) או בכל דרך אחרת.

- **הומור וקלילות:** בהמשך לנקודות הקודמות, מידה של הומור ושל קלילות שתשולב באופן שבו המחוננים מביטים על העולם ואף על עצמם, עשויה לעזור לחלקם. אמנם הומור הוא נקודת חוזק של חלק מהמחוננים, אך לא של כולם, ואפשר למתן את הרצינות התהומית שעשויה לאפיין את חלקם על ידי שילוב פעילויות שונות בהוראה/למידה – תנועה, שירה, הומור.

- **לראות גם את "מה שיש":** הנטייה הטבעית של המוח האנושי היא להקדיש תשומת לב רבה יותר לאירועים שליליים מאשר לאירועים חיוביים. נטייה זו נחקרה ונמצא לה ביסוס במנגנונים מוחיים. אצל המחוננים מתווספות לנטייה זו גם ציפיות גבוהות מהסביבה. ציפיות אלה מוטמעות והופכות לביקורת עצמית מוגברת אשר בעטיה עלול המחונן לראות בעיקר את מה שהוא טרם השיג. ניתן לאזן את הנטייה הזו על ידי מתן תשומת לב מכוונת ל"מה שיש", למה שטוב וחיובי ברגע זה בחיינו: כלומר על ידי גילוי של הערכה הכרת תודה על דברים רבים בחיים שנדמים טריוויאליים, אך אינם כאלה.

- **חשיבות הקשר האנושי, הכוח של ה"יחד" ותחושת השייכות:** האדם הוא יצור חברתי. הוא לא יכול להספיק לעצמו מהבחינה הרגשית והחברתית, הוא לבדו אינו יכול לספק את צרכיו בעולם. תכונה זו כוללת בתוכה את הצורך באחר וגם את הדאגה לאחר הזקוק לנו. אין צורך להתבייש בצורך הזה שלנו, לחשוש מפניו או לנסות להיפטר ממנו. לילד או לילדה המחוננים יכול להיות קשה יותר לספק את הצורך הזה מכמה סיבות: הם עלולים לחוות תחושה שהם אינם מובנים לסביבתם ולעיתים גם לא לעצמם. לעיתים יתקשו במציאת שפה משותפת עם בני גילם. לעיתים הסביבה מתקשה "להתווכח" עם האדם המחונן (הוא טוען טיעונים

שקשה להתמודד איתם רגשית או אינטלקטואלית, הוא יכול לעייף בהתדיינות שלו). גם במקרים אלו, חשוב שישמור על דיאלוג עם האחרים. שיכיר בחשיבות הקשר, שיידע לסמן מי האנשים שהוא מרגיש טוב ונוח בחברתם ולמי יפנה במקרה של מצוקה.

- **יכולת השפעה ותחושת משמעות הנגזרת מכך:** הידע הרב של התלמידים המחוננים, לצד היכולות הקוגניטיביות הגבוהות שלהם, עלולים לייצר מצב שבו הם "רואים את התמונה הגדולה" בנושא זה או אחר, לעיתים בסוגיה של בעיה עולמית או של עוולה מוסרית - ומרגישים אפסות מולו, עלולה להתעורר תחושת ייאוש קשה. חשוב לעבוד איתם על היכולת להבחין מה בתחום ההשפעה שלי ומה אינו בשליטתי, ומתוך כך להניח למה שאינו תלוי בי, אבל גם להכיר במקומות שבהם יש בכוחי לפעול, גם אם מעגל ההשפעה הוא מוגבל. עבודה במישור זה עשויה לרכך את ההתבוננות הדיכוטומית שלא פעם מאפיינת את התלמידים המחוננים.

- **קיימות דרכים רבות להיות/לחיות בעולם:** הילדים המחוננים הם שונים. הם מבינים זאת כבר בגיל צעיר, קולטים מסרים מסביבתם. השונות הזו עשויה לייצר מגוון של חוויות חיים. לא מן הנמנע כי ילד או ילדה מחוננים ירגישו חריג, שמשהו לא בסדר איתם. חשוב להעביר מסר של פתיחות לאופני חיים אחרים. לעודד אותם "לצאת מהקופסה" במובן של מה מקובל, מה אמור להיות. לחפש אפשרויות שמתאימות לכל ילדה וילד, לעזור להם למצוא את הדרך שמיטיבה עימם.

הרחבה

לקריאה נוספת על המאפיינים הרגשיים של תלמידים מחוננים ניתן לפנות לעושר החומרים המוצע בתיקייה הייעודית לנושא בתוך אתר מחונ-נט של האגף למחוננים ומצטיינים.

קישורים מומלצים:

- *המחונן במעגלי השייכות* / אלין קשטכר
- *החוויה הפסיכולוגית של הילד המחונן: מושגים מרכזיים בתיאוריה של דברובסקי* / אלין קשטכר
- *תלמידים מחוננים – התמודדות עם צרכים חברתיים ורגשיים* / חוברת של אגף מחוננים
- *ילדים מחוננים – המיוחד שהופך למייחד* / דפנה תמיר
- *Supporting the Emotional Needs of Gifted Children* / אתר אמריקאי המוקדש לנושא
- *Gifted, Creative and Highly Sensitive Children / הרצאת TED של היידי גבלס*

נפנה כעת לשלושת המעגלים בהם יש לגעת לשם מתן מענה רגשי ראוי.

מעגל ראשון | הכיתה כקבוצה: שיעור פסיכו-פדגוגי

התפיסה הבית ספרית הרווחת נוטה על פי רוב (גם אם באופן לא מוצהר או לא מומשג) לסמן שתי זירות נפרדות: זירת ההוראה-למידה, שנתפסת כאזור קוגניטיבי, אינטלקטואלי, מקצועי, שנתון באחריות כלל מורי הכיתה; ולעומתה הזירה החברתית-רגשית, שנתונה באחריות המחנכ/ת והיועצת. הטענה המוכרת "אין זמן לעסוק גם ברגשות בשיעור/בישיבה" מעידה על כך שהרגשות נתפסים כמשהו תוספתי לדבר העיקרי שהוא למידה וכי הרגשות אינם קשורים לתוכני ולתהליכי הלמידה או להתפתחות המקצועית. אל מול תפיסה רווחת זו, יוצאת התפיסה הפסיכו-פדגוגית, ששמה במוקד של תהליכי ההוראה והלמידה את תפקיד המפתח של התחום הרגשי-חברתי.

על פי התפיסה הפסיכו-פדגוגית, יחסים של תלמיד/מורה עם תלמידים מסוימים, מידת הביטחון של המורה בחומר, חששם של תלמידים מנושא חדש, מידת הפניות של המורה או התלמיד להיכנס לתהליך כיתתי, עומס רגשי שנובע מאינטראקציות בכיתה, בחדר המורים או בבית – כל אלו אינם אירועים נפרדים וחיצוניים לתהליכי ההוראה והלמידה, אלא בעלי השפעה מכרעת על היכולת ללמוד ולהבין. לנו, צוותי החינוך, אין ברירה אלא לתת את הדעת גם על הפן הרגשי, לא רק לשם האקלים הכיתתי ותחושת הרווחה של התלמידים אלא גם לצורך מימושן המלא של מטרות ההוראה-למידה.

עד כאן הכול טוב ויפה, אבל איך עושים את זה? פסיכו-פדגוגיה היא תורה שלמה (להעמקה בה, ראו מסמך מעבדת פסיכו-פדגוגיה, או מסמך *פסיפס של שפ"י*), אך ניתן להציע תמצית שלה בהקשר הנוכחי. אם נבין שלכל דבר המתרחש בכיתת המחוננים (ולמעשה, גם לחלק ניכר מהדברים מחוצה לה) עשויה להיות השפעה על היכולת להורות וללמוד, נוכל להסיק כי נגיעה שלנו, מורי כיתת המחוננים, בפן הרגשי – כלל אינה שאלה של בחירה. בין אם נרצה בכך ובין אם לאו, אנחנו מושפעים מסביבתנו ומשפיעים עליה, רגשית וחברתית. אם כך הדבר, עדיף שנחתור אל צורת הוראה שמביאה בחשבון את הממד הרגשי וחותרת להעניק לו מענה. וכשאנו אומרים "מביאה בחשבון" כוונתנו לכך שהיא עושה כך לפני השיעור, במהלכו ולאחריו:

- **לפני השיעור – חשיבה על הממד הרגשי-חברתי בעת תכנון השיעור:** חשוב לשאול את עצמנו שאלות כגון: עד כמה בטוחים התלמידים בחומר הקודם, ולאור זאת – איך צפוי שירגישו בעת המפגש עם חומר חדש? עד כמה קיימים פערים בין התלמידים בתחום הדעת, ואיך הפערים הללו יגרמו להם להרגיש? אילו אירועים משמעותיים קרו בכיתה השבוע (טיול, מריבה, יום הורים), ואיך הם צפויים להשפיע על הלך רוחם? אילו אירועים אישיים קיימים ברקע (תלמידה ששוקלת לעזוב, תלמיד שנכשל בפיזיקה) והאם צפויה להם השפעה? איך אני כמורה מרגיש/ה עם החומר שאני עומד/ת ללמד? איך כדאי לבנות את השיעור לאור כל התובנות הללו? איזה חלק מהשיעור כדאי להקדיש להסבר שלי וכמה ממנו עליי לפנות להתמודדות עצמית של התלמידים? וכיצד לכוון התמודדות זו? עבודה ביחידים או בקבוצות? ועוד.
- **במהלך השיעור – ניהול שיח רגשי-חברתי עם התלמידים:** שיח רגשי לא צריך להיות מוגבל למסגרת של שיעורי חינוך או של מפגשים כיתתיים עם היועצת. להפך. הוא יהיה אפקטיבי יותר אם ינבע מהתרחשויות שוטפות בכיתה ויעסוק ישירות בהן ובתחושות המתעוררות בעטיין. באופן זה, כאשר הדברים עולים באופן טבעי מן האירועים, והרלוונטיות שלהם ברורה, יכול להתאפשר בכלל שיח ספונטני, ובייחוד כשזה נוגע לתלמידים מחוננים, שלא פעם נרתעים משיח רגשי ישיר

ומשתמשים בכלים קוגניטיביים כדי לנווט את דרכם בשדה הרגשי. שיח רגשי בשיעור משמעו לדבר על תחושות ורגשות (של התלמידים וגם של המורה) בתוך הקשר, לאפשר וגם ליזום (!) שיחה על איך מרגישים בקשר לתוכן או לשיטת ההוראה. בשיח רגשי שוטף ובריא גם המורה משקף את רגשותיו, ובכך הוא מגביר את הלגיטימציה לעשות כן. השיח הרגשי במהלך השיעור מטרתו אינה רק לאוורר רגשות ולשפר את התחושה, אלא גם לקדם את המשימה הלימודית ולבנות חוסן.

- **אחרי השיעור – חשיבה ורפלקציה:** כשמבינים את מקומם של הרגשות בתהליכי הוראה ולמידה, החשיבה על ההוראה מתעשרת בנדבך נוסף. ניתוח של שיעור ש"הלך טוב" או ההפך מזה, אינו מתמצה בסוגיות המוכרות של התנהגות תלמידים, שיטת הוראה ומידת ההצלחה ב"להחזיק כיתה". הפרספקטיבה מתרחבת וכוללת שאלות כמו: מה בעצם הרגשתי בזמן השיעור? למשל, כשתלמיד התווכח איתי – הרגשתי מאוים? כשהכיתה כולה לא הבינה – הרגשתי חסר יכולת? כשהתלמידים סיפרו על התחושות שלהם ופרגנו למשימה שנתתי, הרגשתי קירבה ותחושת הצלחה? מה אוכל ללמוד מכל אלו כדי לשפר את ההוראה שלי?

שלושת הצעדים שהוצעו לעיל לניהול שיח רגשי במסגרת הלמידה – לפני, במהלך ואחרי השיעור – הם נגיעה קטנה מתוך עולם שלם של פסיכו-פדגוגיה. חשוב להדגיש שעבודה רגשית יכולה וצריכה להיעשות לא רק מעל במה מוגדרת של שיח רגשי, אלא גם (ולעיתים בעיקר) דרך תהליכים של הוראה ולמידה. שיטות פדגוגיות כאלו יוצעו בפרק הבא, שעניינו פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים.

כדי להמחיש את המעגל הראשון – עבודה רגשית מול הכיתה כקבוצה – נציג כאן סיפור מקרה אפשרי, שמתאר שיעור פסיכו-פדגוגי בכיתת מחוננים.

המורה שירן נוהג להגיע ל- י'4, כיתת המחוננים שבה הוא מלמד, זמן מה לפני הצלצול של תחילת השיעור. לפני השיעור שלו מתקיים באופן קבוע שיעור ספורט, המשותף לכיתת המחוננים ולכיתה אחרת בשכבה. שירן כבר יודע שהעירוב מייצר אצל התלמידים שלו תחושות מגוונות – חלקם מצפים לשעת הספורט השבועית הזו וחוזרים ממנה נרגשים, אחרים יוצאים לשיעור ספורט כאילו היו דגים שנשלפו מתוך האקווריום והם נמלטים חזרה לכיתה באנחת רווחה. לשירן חשוב להגיע לכיתה מעט מוקדם יותר, לחוש את האווירה בכיתה ולא להסתער על הדלת ברגע האחרון, עם הישמע הצלצול.

הוא פותח את השיעור בשאילת התלמידים לשלומם. בכל בוקר הוא ניגש מכיוון קצת אחר לשאלה. לפעמים הוא משתדל לחבר את השאלה ללמידה (למשל: אילו מהאירועים שהזכרנו בהקשר של פרוץ המהפכה הצרפתית הכי דומה למה שהולך בכיתה עכשיו?). חשוב לו שהתלמידים ידעו להגדיר לעצמם את מצבם. אחרי השיעור הוא יחשוב לעצמו: "שלושה תלמידים בחרו במילים שמייצגות אפלה. אחד מהם נמצא בליווי וה'חושך' שלו מוכר ומטופל. השניים האחרים חדשים לי. אצטרך לברר מה קרה". אם הוא חש שהרוחות בכיתה סוערות, הוא מברר עם התלמידים אם יש לכך סיבה רחבה או משותפת. "יאללה עם החפירות הרגשיות, תתחיל ללמד!" מתלונן יותם, תלמיד מבריק אבל חסר סבלנות, "שבוע הבא מבחן על המהפכה ולא נספיק את כל החומר". שירן סבלני, מחייך: "אז יכול

להיות שהתזזיתיות כאן קשורה בכלל למבחן?" הוא מברר עם התלמידים. "אזכיר לכם מה צפוי להיות בו, ואז נתחיל ללמוד".

התלמידים מקבלים דף עם טקסט מקורי מהתקופה הנלמדת, ומשימת ניתוח עצמאי. אחרי כעשר דקות מתחיל רחש ואי-שקט בכיתה. שירן עוצר את העבודה. "מה קורה? הטקסט קשה מדי? יש טעות בשאלות?" חלק מהתלמידים מעלים טענות על כך ששאלה 3 ("האם ישנן סיבות דומות גם לפרוץ מהפכות שונות בהיסטוריה?") מניחה חומר שהם לא ממש למדו. שירן אומר שזה נכון, אבל הוא סבור שהם יצליחו להסיק לבד מה העיקרון שמאחורי השאלה. הוא שואל אותם אם זה מתסכל אותם או קשה להם מדי. אחד התלמידים משיב בפרצוף חמוץ: "היית יכול לפחות להגיד לנו שזה מה שיהיה. אתה כבר יודע שאנחנו לא מגיבים כל כך טוב להפתעות מהסוג הזה". שירן מגיב באמפתיה ואומר שהוא יודע, אבל שהוא גם סומך עליהם שהם יכולים ללמוד להתרגל למצבים כאלה. "מי עוד הרגיש שהמצב הזה קשה לו?" הוא שואל. הוא מבקש משני תלמידים שמצביעים לנסח עבורו במדויק מה הם הרגישו. תלמידי הכיתה משוחחים כמה דקות נוספות על דרכים שבהן ניתן להתגבר על מצבים כאלה, אסטרטגיות שניתן לנקוט. תלמידה אחת מציעה שבפעם הבאה, מי שמרגיש שיש בעיה פשוט ירים את היד וינסה להגיד את זה לשירן כך שכולם ישמעו. התלמידים ממשיכים לעבוד.

בכיתה של שירן התלמידים יודעים כי יש לתת מקום של כבוד לטעויות, לשגיאות, לאי-הבנות. הם עברו תהליך: בתחילת השנה היו מגחכים וקצת לועגים אם מישהו שגה. אבל שירן עקר את הנוהג הזה מן השורש. "טעות היא שורש ההמצאה", הוא נוהג לומר להם. שגיאות יכולות להיות מרתקות ומסעירות מבחינתו, לעיתים אף יותר מתשובות נכונות. הוא משתמש בהן יחד עם הכיתה, כדי לנתח יחד ולחלץ הנחות ותפיסות שהתלמידים מחזיקים בהן: "זאת הייתה טעות פשוט נהדרת!" הוא אומר לתלמידה שיושבת בשורה האחרונה, שמחייכת לשמע דבריו ומצטרפת לניסיון לנתח ולתקן.

לקראת סוף השיעור, שירן מאתגר את הכיתה עם שאלה קשה במיוחד, שדורשת לנתח ולהצליב בין נושא הלימוד הנוכחי לתקופה היסטורית אחרת שלמדו בתחילת השנה. הוא מכיר אותם ויודע ששאלות כאלו מייצרות אצלם מתח לימודי בריא. הוא מציג את השאלה אבל לא נותן להם לענות מיד, מחכה שהיא 'תשקע'. בעבר היו חלק מהתלמידים קופצים עם תשובה מן המוכן. היום הם כבר יודעים שחובה עליהם לחשוב, לבנות תשובה מנומקת, לאפשר גם לאחרים לחשוב. "אני מבקש מהם שיכתבו את התשובה האישית כולל תהליך החשיבה שהוביל אליה, ורק אז ירימו יד. חשוב לי לנטרל קצת את האווירה התחרותית בכיתה. בזכות זה, כיום השיעור כבר לא מיועד רק לשלושת התלמידים הכי מהירים שלי. וגם – אני רוצה שהם יפתחו התבוננות-מטא על

תהליכי החשיבה שלהם. שידעו לומר איך הם חושבים, מה עוזר להם, מהם הכשלים האופייניים להם. עכשיו החומר עוד קל, אבל ההיכרות שלהם עם אופני הלמידה של עצמם תהפוך קריטית בשנה הבאה."

שירן משתדל להקדיש זמן לסכם את השיעור במונחים שמעבר ל- "מה למדנו, מה היו שיעורי הבית". הוא מסביר: "אני כותב לעצמי - לפעמים עוד בכיתה ולפעמים בבית - איך הרגשתי בשיעור הזה. במה הצלחתי, במה עלי לדייק עוד, וגם: איזה תלמיד 'הקפיץ אותי', מול איזה תלמיד הגבתי יותר מדי 'מהבטן', מה אני מעמיס על התלמידים? איפה אני חס עליהם שלא בצדק, איפה כן בצדק. איפה נמנעתי מקונפליקט כי פחדתי ואיפה נמנעתי בצדק, באיזה נקודות הופעלתי. אני מברר עם עצמי מה אני מרגיש בהוראה, כשם שאני מבקש מהתלמידים לברר מה הם מרגישים בלמידה. אני מוצא שזה מאפשר לי להגיע להוראה איכותית יותר שנמדדת בהבנה איכותית יותר של התלמידים את החומר".

מעגל שני | התלמידים כפרטים: שיחות אישיות עם תלמידים מחוננים, בדגש על הפן הרגשי והחברתי

בבסיס, אין שוני מהותי בין שיחה אישית עם תלמיד מחונן לשיחה עם תלמיד בכיתה רגילה. לכן אפשר ואף מומלץ להתבסס על חומרי השירות הפסיכולוגי הייעוצי של משרד החינוך העוסקים ב*דיאלוג מורה תלמיד*. עם זאת, כדי לתת בתוך השיחה מענה לצורכי התלמיד המחונן, וכן כדי לוודא שהשיחה נוגעת בפן הרגשי ואינה מסתפקת בגבולות המוכרים של הישגים והתקדמות לימודית, נסמן להלן שורה של דגשים הנוגעים לשיחות אישיות עם התלמידים המחוננים.

שיחה אישית בגובה העיניים

במסגרת השיחה עלולים התלמידים המחוננים להיות ביקורתיים, מתגוננים וחשדניים (קשה להכליל, ובכל זאת זה דפוס נפוץ ואפשרי בהחלט). כדי לפרק את ההתנגדות, חשוב במיוחד לשמור על גישה מתעניינת, סקרנית, בגובה העיניים. גם המורה יכול לספר על עצמו, להעלות נקודות דומות, לספר איך הוא לומד, מה החסמים שלו, מה הוא רואה בכיתה, מה מעודד אותו וממה הוא חושש, מה עוזר לו.

שיחה כהזדמנות להכיר את עולמו של הילד

לחלק מהמחוננים עשוי להיות עולם תחומי עניין מגוון, עשיר

ומפותח, שכלל אינו בטוח שבא לידי ביטוי במסגרת הבית ספרית. השיחה היא הזדמנות להכיר קצת מעולמם הפנימי: הנושאים שבהם הילד מתעניין (לפעמים נגלה ילדים שצללו לתחומי ידע במידה מעמיקה שלא הייתה מביישת את האקדמיה), הפעילויות שבהן הוא לוקח חלק (מסגרות או תכניות נוספות לטיפוח מחוננים, תנועות נוער, חוגי העשרה, פעילויות פנאי שלעיתים יהיו ייחודיות ומפתיעות), הנושאים שהוא קורא עליהם, הדברים שנהנה לעשות.

שיחה על המצב החברתי

כדי להבין את הסיטואציה החברתית של הילד, כדאי לשאול על קשריו החברתיים תוך שמירה על "ראש פתוח". עבור חלק מהמחוננים הכיתה תהיה זירה חברתית משמעותית, אחרים עשויים למצוא חברים באתרים אחרים – שותפים, לעיתים בוגרים יותר, לתחומי העניין הייחודיים שלהם. חברים בזירה הווירטואלית, דרך משחקי מחשב או בדרך אחרת, שלפעמים יהוו חברים של ממש עבור הילד. חלקם יסתפקו בחבר אחד קרוב ותו לא. לכן מומלץ לשאול באופן פתוח יחסית, שאלה כגון – איזה דברים אתה עושה עם עוד אנשים? ועם מי? לנסות להבין את הסיטואציה החברתית של התלמיד/ה, ממקום לא שיפוטי.

שיח רגשי

עבור חלק מהמחוננים, שיחה ישירה על רגשות היא לא עניין טריוויאלי. חשוב לא לוותר על נגיעה בנושאים רגשיים, גם אם משמעות הדבר היא להגיע לכך בעקיפין ממקומות אחרים. לשם כך יש לקבל החלטה מושכלת - אם הדבר הנכון לסיטואציה יהיה לגעת בעדינות ובנחישות בשיח רגשי של ממש, או שמא עדיף להגיע לסוגיות רגשיות באופן עקיף, למשל דרך דיבור על חוויות בתוך הלמידה.

עזרה לנווט בסבך הציפיות וההזדמנויות

ילדים מחוננים מתמודדים, על פי רוב, עם משא ציפיות כבד מצד סביבתם הקרובה. בנוסף לכך, בשל כישוריהם ויכולותיהם הגבוהות, שפע של אפשרויות פתוחות בפניהם. אחד התפקידים שלנו כאנשי חינוך הוא לעזור לילד ללמוד להכיר את עצמו באופן כן ועמוק, אפשר לומר - לזהות את ה"ליבה" של עצמו, להבחין ממה הוא באמת נהנה, מה הוא-עצמו שואף לעשות. שיחה כזאת יכולה להיות הזדמנות לקלף יחד - בעדינות - את השכבות של הציפיות החיצוניות, ואז להצליב בין הדבר הפנימי שהוא שלו בלבד ובין האפשרויות הרלוונטיות הפתוחות בפניו.

מעגל שלישי | צוות המורים: תהליכים מקבילים בין כיתת התלמידים לקהילת המורים

מחקרים מלמדים כי למחוננות יש מאפיינים רגשיים אופייניים הנלווים לה. בכיתת המחוננים מצטרפים זה לזה פרטים בעלי מורכבויות רגשיות דומות ושונות. מורי הכיתות האלו מוצאים עצמם לא פעם מול אקלים כיתתי רווי אמוציות, שבו משמשים זה לצד זה בערבוביה רגישות רבה לצד ציניות, הישגיות לצד חרדה מכישלון, ספקנות לצד דעות מוצקות המובעות בצורה נחרצת, רצון עמוק בקשר לצד חוסר כבוד הדדי ועוד. לאור המתרחש בשיעורים (ומחוצה להם), חווים מורים אלו באופן יומיומי הצפה רגשית ולא פעם הם מתקשים להתמודד עם המורכבות הרגשית המאפיינת את תלמידיהם.

על פי רוב, המורים מצוידים במיומנויות המאפשרות להם לתת מענה בעיקר לצרכים הקוגניטיביים של התלמידים. רבים מהם חשים שאין להם הכשרה מספקת כדי לתת מענה לצרכים הרגשיים של תלמידיהם המחוננים; לחלקם לא ברור כלל אם הענקת מענה רגשי וחברתי כלולה בתחומי אחריותם. כשמתעורר צורך כזה, יש ביניהם רבים שירגישו נוח יותר להפנות את התלמיד אל הצוות הייעוצי בבית הספר.

חלק זה עוסק בעבודה עם צוות המורים בכיתת המחוננים, עבודה שמטרתה להעניק מענה רגשי ראוי לתלמידים באמצעות מוריהם. ההצעות המוגשות כאן מתבססות על שתי הנחות יסוד.

- האחריות למצב הרגשי של התלמידים היא על כל הצוות החינוכי העוסק בתהליך הטיפוח: מחנכות, מורים מקצועיים. הנושא אינו נחלתה הבלעדית של היועצת וגם לא של רכזת מסלול המחוננים.
- תהליכים מקבילים – הובלת שינוי ברמת כיתת התלמידים מחייבת תהליך מקביל גם ב"כיתת המורים". אם המענה לתלמידים המחוננים כפי שהוצג לעיל נגע בשתי זירות – קבוצתית ופרטנית – הרי שגם המענה למורים צריך לגעת בשתי זירות אלו. כעת נציע כיצד ייעשה הדבר.

מענה קבוצתי - הכשרת צוות המורים של כיתת המחוננים

אנו ממליצים לייצר השתלמות בית ספרית המיועדת לכלל מורי כיתת המחוננים, שבמסגרתה תיבנה קבוצה שתחקור ותלמד במשותף, ויחד תעמיק את ההבנה לגבי המאפיינים הרגשיים והחברתיים של תלמידי הכיתה, הצרכים הנגזרים ממאפיינים אלה והמענים שעשויים להתאים ושאפשר לתת לצרכים הללו, וכן לגבי אופן שילוב הצרכים הרגשיים הללו בצרכים הפדגוגיים. לא זו בלבד שההשתלמות תעניק ידע וכלים למורים, היא גם תגבש אותם לכדי קבוצת עמיתים שמתמודדת עם אתגרים משותפים, קבוצה שבה נעזרים ונתמכים זה בזה ולומדים זה מזה.

מטרות ההכשרה

- הקניית ידע והיכרות עם מאפיינים רגשיים של תלמידים מחוננים
- פיתוח כלים ומיומנויות לעבודה רגשית עם תלמידים מחוננים
- חיזוק המחויבות לטיפוח רגשי של תלמידים מחוננים
- יצירת קהילה מקצועית לומדת בתוך המרחב הבית ספרי, שמאפשרת תהליך מקביל עבור המורים בדומה למה שעוברים התלמידים: הכלה, שיח רגשי ויצירת מרחב בטוח לצמיחה משותפת

מתווה הפעלה

- הכשרה המיועדת למחנכים ולמורים מובילים במסלול המחוננים.
- הכשרה שמועברת על ידי יועצת ורכזת מסלול המחוננים.
- מפגשים אחת לשבוע, כל מפגש נמשך שעה וחצי.
- שיתוף ולמידת עמיתים: בהכשרה חשוב להקדיש תשומת לב ניכרת לשיתוף בין המורים. שיתוף כזה יאפשר אוורור של התחושות הנלוות להתמודדות עם כיתת המחוננים, וכן למידה הדדית, האחד מניסיונו של האחר.
- הכשרה פעילה, לשם פתיחת דלת הכיתה: כדי להפוך את תוכני ההכשרה למעשיים ולשימושיים, יש לעצב הכשרה שבמסגרתה המורים הופכים לשותפים פעילים בפיתוח דרכי פעולה להתמודדות עם סוגיות רגשיות של התלמידים המחוננים. לאחר כל נושא שיטופל בהכשרה, יתבקשו המורים לפתח (ביחידים או בזוגות) דרכי התמודדות המתאימות לכיתתם ולנסות אותן עד המפגש הבא. במפגש העוקב כדאי להקדיש את הפתיחה לעיבוד ההתנסות – מורה או שניים

שנבחרו מראש יציגו את דרכי ההתמודדות שפיתחו וישתפו מניסיונם.

נושאים רלוונטיים להשתלמות – דוגמאות

- הקניית ידע על החוויה הייחודית של הילד המחונן
- הגדרות שונות למושג מחוננות ומשמעותן
- התפתחות א-סינכרונית
- עוררות יתר – תיאוריית ה-over excitability של דברובסקי
- הצורך של הילד המחונן באוטונומיה
- חשש מכישלון והזכות ל"טעות"
- תפיסת מחוננות בחברה והשלכות על חווית המחונן
- טיפוח חוסן רגשי אצל מחוננים
- ויסות רגשי
- טיפול במצבי משבר ואובדנות
- פיתוח מיומנויות של דיאלוג רגשי ספונטני
- הקשר בין רגש ללמידה
- משא הציפיות של הילד המחונן
- תחושת המסוגלות של התלמיד המחונן
- מחוננות ותת- הישגיות – התמודדות והשלכות
- משוב והערכה בכיתת המחוננים

דיאלוג עם מורים – מתווה לשיחות אישיות עם מורים

נדמה כי אין צורך להכביר מילים על חשיבות השיחה האישית. כל איש חינוך יודע כי אין כמו מפגש בארבע עיניים עם עמית לעבודה כדי שהלה יבין מה עובר עליו ויגלה אמפתיה למצב שבו הוא נמצא. זאת הזירה שבה הלב נפגש עם הלב, והמורה מרגיש שמישהו מתעניין בו, ער למצבו ועומד לצידו ללא שיפוטיות וללא ביקורתיות. זוהי למעשה הדרך לגרום למורה להיות נראה, נוכח, רלוונטי ומשמעותי.

סדירות השיחה: כשמדובר על כיתת המחוננים, ההמלצה היא לערוך שניים-שלושה סבבי שיחות בשנה לכלל המורים שמלמדים את הכיתה. מומלץ למפות את קבוצת מורי המחוננים ולחלק אותה בין גורמים בצוות המוביל – רכזת המסלול, מנהל/ת בית הספר, היועצת, כך שלכל מורה תהיה דמות אחת קבועה שמלווה אותו ושמקיימת איתו מספר שיחות בשנה, באופן שיאפשר המשכיות והעמקת הקשר.

אופי השיחה: בראש ובראשונה כדאי שתהיה זו פשוט שיחה אישית איכותית עם מורה. לשם כך ניתן להיעזר למשל בכלים שמציע מכון אבני ראשה – *מודל לשיחה דיאלוגית* או *מודל לשיחה פתוחה*.

דגשים הנוגעים למורי מחוננים

- תהליכים מקבילים: כשמקיימים שיחה אישית עם מורה של כיתת מחוננים, חישבו על כל הדברים שהייתם רוצים שהוא עצמו ייצר בכיתה. נקודת המוצא צריכה להיות – כדי שהדברים יתרחשו בכיתה, עליו לחוות אותם בעצמו.
- התייחסות משותפת לתהליך ההתפתחות של המורה. לחשוב יחד איך הולך לו, להפעיל מבט משותף ולא ביקורתי. לברר עם המורה מה הוא צריך, לשתף בניסיון האישי, לנסות לייצר משהו הדדי. אם אתם אלה שעורכים את השיחה למורה, זִכרו – תפקידכם אינו לפתור את הבעיות של המורה. הימנעו מלמצב את עצמכם כמי שיודעים יותר.

פרק 3

פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים

מפגש מכוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוסן

משחק תפקידים היסטורי

"מגלים מחדש את המתמטיקה"

הוראת אנגלית באמצעות טקסטים

הוראה משחררת – אך גם תובענית

פיתוח:
תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים
בהובלת ד"ר גלעד אמיר, אמנון סדובסקי, מיה בן דור, מיכאל גורודין

תלמידים מחוננים, בהתחשב ביכולותיהם, בכישוריהם הקוגניטיביים ובמאפייני החשיבה והלמידה שלהם, זקוקים להוראה שונה מאשר זו הניתנת בכיתה רגילה. צורך זה מתעצם כאשר המחוננים מקובצים יחדיו בכיתת מחוננים, אשר משמשת כמכפיל כוח לסקרנות, לצורך באתגר, לדעתנות וליכולות יוצאות הדופן ומייצרת כר פורה לתחרותיות, לווכחנות, להטלת ספק ועוד.

כיתת המחוננים, כמסגרת ייחודית למדי במערכת החינוך, מייצרת אתגר למורים בהיבט זה: אתם, המורים אשר מלמדים בכיתת המחוננים, אמנם עברתם - יש להניח - את תוכנית ההתמקצעות הנדרשת בהוראת מחוננים ומצטיינים, אך על פי רוב, ברוב שעות השבוע אתם מלמדים בכיתות אחרות בבית הספר. הכניסה לכיתת המחוננים מחייבת התאמות מסוימות, בין השאר בשיטות ההוראה, התאמות אשר בלעדיהן התלמידים גולשים בקלות לשעמום או שהם מסתפקים בידע בסיסי ואינם ממצים את יכולותיהם הגבוהות.

בפרק זה נבקש להציע, כדוגמה בלבד, חמש פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים. הפרקטיקות מיועדות לענות על הקריטריונים הבאים:

- מתן מענה לעקרונות שונים בהוראת מחוננים (להרחבה, קראו *כאן*).
- הוראה המשלבת בין הקוגניטיבי לרגשי, כולל מתן מענה לצרכים רגשיים גם באופן מעשי – לא בהכרח דרך שיח רגשי ישיר ומפורש
- ישימות בתנאים האופייניים הקיימים בבתי הספר, בחייהם המקצועיים של מורים ובהקשר של תוכנית הלימודים בארץ
- עידוד הוראה יצירתית ואפשור מרחב של גמישות

איך כדאי לעבוד עם הפרקטיקות המוצעות?

אפשר לאמצן כלשונן. אפשר להתאים את הבסיס המשותף להן לתחום הדעת ולגיל התלמידים בכיתה שאתם מלמדים. אפשר להשתמש בהן כדוגמה בלבד לאופן שבו עקרונות להוראת מחוננים קורמים עור וגידים לפרקטיקה מציאותית. ואפשר, כאמור, לשאוב מהן השראה בלבד ולהמציא משהו חדש המותאם נקודתית לצרכים ולמאפיינים של התלמידים ושל הכיתה. אנו מזמינים אתכם לגשת למסמך בפתיחות מחשבתית ולשאול: האם יש כאן משהו חדש שאני יכול ללמוד? האם יש אופן כלשהו שבאמצעותו אוכל ליישם משהו דומה? האם נתקלתי בכיתות אשר היו עשויות להיתרם משימוש בפרקטיקה מסוימת המוצגת כאן?

"כישלון חרוץ" – מפגש מכוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוסן

פיתוח: מיכאל גורודין – מורה להיסטוריה ולמתמטיקה, תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים

עימות התלמידים עם חוויה של חוסר הצלחה מובהקת, באופן יזום, מכוון ומתווך, במטרה לבנות מסוגלות לקבל, לעכל, ולהמשיך לפעול גם במצבי קושי וכישלון נקודתי.

סיפור מקרה

פתיחת שנה בכיתת מחוננים. אני מציג את עצמי בפני התלמידים: "נעים מאוד. קוראים לי מיכאל, אני המורה החדש שלכם, והמטרה שלי השנה תהיה להכשיל אתכם." התלמידים מצחקקים, חלקם מגחכים. "בסדר," אני מחייך בסבלנות, "אתם עדיין לא מבינים למה אני מתכוון. נדבר על זה בעוד כמה שבועות ואז תבינו."

חודשיים לתוך שנת הלימודים. אני מלמד נושא לא קל. זהו השיעור השני בנושא, התלמידים שלי רק החלו

"המדע בנוי על שגיאות רבות, אך אלה שגיאות טובות המובילות אל האמת."

ז'ול ורן
מסע אל בטן האדמה, 1864

להבין את התמונה המלאה, אבל אני כבר נותן תרגיל מתקדם בחומר. התלמידים שלי מתוסכלים. הם רגילים משנים קודמות שהדברים באים להם בקלות, מקמטים את המצח. איה (שם בדוי), תלמידה בולטת, מרימה יד ואומרת מה התשובה לדעתה. אבל הפתעה – זה לא קרה לנו עדיין בכיתה – התשובה שלה שגויה. איה המומה, מנסה להתווכח, וכשהיא מבינה שהיא טעתה לחלוטין, היא אפילו קצת כועסת. אבל אני לא מתרגש - להפך. אני גם לא מנסה לטשטש את השגיאה: "יפה! מהטעות הזו שלך אנחנו נלמד לא מעט. עכשיו איה, בואו נראה מה לא הבנת. נסי לפרט ולדייק כדי שנוכל להתמודד עם זה יחד".

רציונל

תלמידים מחוננים מפתחים בגילאי היסודי תפיסה עצמית מוצדקת של יכולות לימודיות גבוהות, תפיסה המבוססת על רצף הצלחות בשנותיהם ביסודי וכן על משובי הסביבה. עבור רבים מהם חטיבת הביניים מהווה תחנה ראשונה שבה הם נתקלים בקושי לימודי של ממש ואף בכישלון. חוויה ראשונית זו פוגשת אותם לא מוכנים, בעלי כלים מועטים להתמודדות. חווית הכישלון עלולה להיחוות כטראומה המובילה לרתיעה (מן המקצוע או הנושא) ולהימנעות (מלמידה הכרוכה במצבי כישלון פוטנציאליים).

פרקטיקת ההוראה המוצעת כאן מתייחסת אל הכישלון הנקודתי כאל הזדמנות: לא כאל סוף פסוק, אלא כאל גורם מעצב בתהליך הפדגוגי, שמטרתו העיקרית היא לבנות עם התלמידים המחוננים מסוגלות להתמודד עם מצבי קושי וכישלון. במסגרת השיטה המוצעת הופכים השיעורים למעיין מעבדה שבה מפגישים את התלמידים עם שאלות קשות במכוון, מזמנים להם חוויות קושי ואף כישלון ומתווים דרכי התמודדות אישיות וכיתתיות. המפתח לשיטה המוצעת כאן הוא התייחסות לפיה הכישלון הוא אמיתי, אך אינו קטסטרופלי, והשיח על אודותיו מאפשר לעבד אותו ולבנות חוסן.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- פיתוח מסוגלות וחוסן שיאפשרו התמודדות עם מצבי קושי וכישלון
- פיתוח יכולת לעבודה בתנאי אי-וודאות
- פיתוח מיומנויות מטא-קוגניטיביות
- בניית אקלים כיתתי שבו יש מקום לטעויות, וניתוק הקשר בין "לטעות או לא להבין" לבין תפיסה עצמית של "אני לא חכם".

עקרונות מרכזיים

פרקטיקת הוראה זו מתבססת על ארבעה עקרונות מרכזיים:

- עימות עם כישלון /קושי בלמידה
- עבודה בתנאי אי-ודאות
- יצירת אקלים כיתתי מקדם למידה
- עבודה על מיומנויות רפלקציה ומטא-קוגניציה

כעת יוצג כל עיקרון בהרחבה, כולל הסבר, עם הנמקה לחשיבותו והצעות ליישומו.

עיקרון א' - עימות עם כישלון

ההיגיון מאחורי עיקרון זה הוא שחשיפה חוזרת ונשנית למצבי כישלון אמיתיים אך שאינם "קטסטרופליים", באופן מבוקר

ומלַווה, יכולה לסייע לעקר את ההלם הנלווה לחוסר הצלחה, להפוך את הכישלון למצב נסבל, לשלב ביניים שניתן לצמוח ממנו והמעודד למידה. כדי לעמת את התלמיד/ה עם כישלון אפשר להשתמש בדרכים הבאות:

מתן משימות "קשות מדי": עימות התלמידים עם אתגר שהוא "מעל הרמה שלהם". הדרך הפשוטה ביותר לעשות זאת מתאימה יותר במקצועות כמו מתמטיקה או אנגלית – יש להציג שאלה בנושא הנלמד, אבל כזו שבמהלך לימודי תקין אמורה הייתה להופיע רק כעבור חודש אחד לפחות. הדבר מאלץ את התלמיד להודות באי-הצלחה ומאפשר פתח לדיון פורה ומעניין. במקצועות אחרים, צריך להתאמץ לייצר משימה מאתגרת במיוחד (לקריאה נוספת – *מאמרו של יובל נבו* בעניין).

הוראה דחוסה או חלקית: הצגת נושא מורכב במשך חצי שעה, ללא הקדמות וללא "קביים", או הוראת נושא בצורה פורמלית לחלוטין. כך התלמידים צריכים להפנות משאבים מנטליים למהלך הלמידה עצמו, ולנסח לעצמם תשובות לשאלות כמו "האם עכשיו המורה נותן דוגמה או שהוא מתחיל להסביר משהו אחר", וכיוצא באלו שיקולים מטא-קוגניטיביים.

הבלטת טעויות: תלמידים שמשתתפים בשיעור נוטים לא פעם לטעות בדבריהם. במקום לנסות לגונן עליהם ולטשטש את הטעות, כפי שקורה לא פעם במערכת החינוך, לעשות ההפך: להבליט את הטעות, אך לא את הטועה. אפשר בהחלט לומר מפורשות "לא הצלחת", "כאן טעית", "לא, לא הבנת את זה". תלמידים מחוננים הרגילים בהצלחות חווים קושי רב סביב עצם היכולת להודות באי-הצלחה או באי-הבנה. הודאה מפורשת בטעות – כלומר, הודאה מפורשת של המורה וגם שלהם – היא צעד ראשון הכרחי לקראת פיתוח חוסן. חשוב מאוד לא לייחס את הטעות לחוסר יכולת או לחוסר כישרון (לדוגמה, להימנע מאמירות כגון - "ברור שאת פחות טובה בגיאומטריה").

דרישה לספציפיקציה של הקושי: כשעולה בכיתה אמירה כגון "לא הבנתי", להתעקש עם הדובר/ת שיתרגמו אותה למשהו מדויק יותר: "לא הבנתי את...". עניין זה חשוב משום ש-"לא הבנתי" כללי עלול להתפרש (אצל התלמיד/ה או אצל החברים בכיתה) כעדות לטיבו של התלמיד וליכולותיו, ובכך להפוך לאמירה מרפת ידיים. לעומת זאת, אמירה כגון "לא הבנתי את המעבר מהשורה השנייה לשלישית" היא כבר פתח לתחילת עבודה.

עיקרון ב' - עבודה בתנאי אי-ודאות

כישוריהם הקוגניטיביים הגבוהים של התלמידים המחוננים גורמים לכך שכאשר הם נתונים במצב שבו מסבירים להם נושא חדש – הם מבינים אותו במהירות. חוויות ההצלחה שלהם לאורך השנים מגבשות אצל רבים מהם תפיסה שניתן לנסחה בערך כך: הבנה אמורה להגיע באופן מידי לאחר ההסבר; הבנה (ובפרט הבנה מהירה) מהווה אינדיקציה לאינטליגנציה. במציאות, ככל שמתקדמים ברמות הקושי של הלמידה וצוללים לתוך נושאים מורכבים יותר, הם נאלצים להבין שלא תמיד כך הדבר. ההבנה לא תגיע תמיד מיד לאחר ההסבר, ומי שירצה להבין באמת, יידרש לא פעם להשהות את הסיפוק המיידי שנלווה להצלחה ולהתקדם בלמידה גם אם הוא איננו מבין עד הסוף. יש ערך – בסיטואציה הלימודית, וגם בחיים בכלל - ליכולת להחזיק אי-ודאות, להמשיך הלאה גם כאשר שאלות מסוימות נשארות פתוחות. את היכולת לשהות באי-ודאות אפשר לפתח, בין השאר, בדרכים הבאות:

השארת שאלות פתוחות וללא מענה: כאמור, תלמידים מחוננים רבים מתקשים להרפות משאלה שמציקה להם. לטובת תהליכי הלמידה שלהם, חשוב שיתרגלו להכיל מצבי ביניים, שיקבלו באופן אמיתי ומלא שיש סוגיות שלא נצליח לפצח מיד. לשם כך, כדאי לשלב בשיעורים מדי פעם בפעם שאילת שאלה

מאתגרת – מבלי שמספקים עליה תשובה. התלמידים עשויים להתקומם – אל תתרגשו... מומלץ ורצוי לתמלל את השיקולים הפדגוגיים מאחורי האקט: "אני מבין שאתם רוצים לשמוע את התשובה, אני בכוונה משאיר את זה פתוח - כדי שתתרגלו שלא לכל דבר יש תשובה מיידית".

אי-אישוש פתרונות על ידי המורה: תלמידים מחוננים שמשתתפים בשיעור מורגלים על פי רוב באישוש תשובתם ובסיפוק המידי הנלווה לכך. מורה אשר נמנע במכוון משימוש בסמכותו המקצועית כדי לפסוק "נכון" או "לא נכון", מייצר עבורם מצב חדש ובלתי מוכר של עמימות, מצב המאפשר הדגשה של תהליכי החשיבה והתמקדות בהם ולא בשורה התחתונה של ההישג. כלומר, משתמעת כאן אמירה ערכית על אודות הלמידה. זאת ועוד, העמימות מאלצת את התלמידים לזנוח את השאלה "צדקתי או לא", ובמקום זאת לשפוט שאלות מתמטיות ולהתלבט בהן מתוך הפעלת שיקולים מתמטיים ובמסגרת של שיח בינם לבין עצמם.

תרגול של יישום טכניקה בצורה "מכאנית", ללא הבנה שלה: הרעיון שיוצע להלן מתאים לכל נושא שבו יש טכניקת עבודה קבועה - מקצועות ריאליים, לשון, פרשנות בתנ"ך או גמרא, מוסיקה ועוד. תהליכי הלמידה המוכרים לתלמידים מהירי מחשבה הם כאלה: ראשית הם מבינים את הנושא לעומקו (בדרך כלל, תוך פרק זמן קצר), ולאחר מכן הם ניגשים לעבודה תוך לשימוש בכלים הטכניים הידועים להם. הרגל זה עלול להוות עבורם מכשול בלמידה, שכן יש היבטים של הלמידה שבהם הבנה מעמיקה יכולה לצמוח מתוך תרגול בלבד. מקרים כאלה דורשים מהתלמיד לבלות זמן מה ביישום מכאני של הטכניקה, לפתח אינטואיציות ותחושות בנוגע ל"איך זה עובד", ורק כעבור זמן מה לשוב ולבחון את שאלת ה"מדוע זה עובד". התלמידים ילמדו כך להשהות את האינטואיציות המיידיות שלהם, לשבור את הצימוד המוכר להם "הבנתי-יישמתי" ולפתוח אפשרויות למידה נוספות.

"מודלינג" של המורה: "הנה תרגיל, אני עכשיו פותר אותו, אני הולך להשתמש בכלים שקיבלנו בתרגיל הקודם בלי להסביר למה זה עובד, מה גורם לזה לעבוד או איך מוכיחים את זה". באופן דומה אפשר גם לדרוש מהם יישום מכאני: לתת כלל ולדרוש יישום שלו על מקרה אחר מבלי להסביר למה ולהוכיח. "אתם רוצים להבין למה זה עובד? את זה נעשה יחד אחר כך. קודם בואו ננסה לפתור". אפשר להציג ניסיון של המורה להתמודד עם בעיה שהוא אינו בטוח איך עונים עליה. באופן כזה, יוסט המיקוד מכיוונו המקובל, המתבטא בשאלות כגון "מה התשובה" או "איך פותרים את התרגיל", אל השאלה - "מה אני עושה כשאני ניצב מול שאלה שאני לא בטוח איך לגשת אליה". הדבר החשוב ביותר הוא להודות בפה מלא מול התלמידים ש"כרגע אין לי מושג איך פותרים את זה" - להראות להם שזו רק נקודת התחלה, שממנה אפשר להתקדם תוך ניתוח של דרישות המטלה.

עיקרון ג' – אקלים כיתתי מקדם למידה

הפרקטיקה המתוארת כאן מעצבת מצב חדש למדי שאינו מוכר לתלמידים. החוויה עשויה להיות מערערת עבור חלקם. כדי לייצר למידה, התפתחות וצמיחה מתוך הערעור, חשוב לייצר אקלים כיתתי שיאפשר זאת. לשם כך כדאי להגדיר נורמות לשיח בכיתה, למשל:

לגיטימציה לא להבין: אמירת "לא הבנתי" חשובה ומתקבלת בברכה, היא מייצרת עצירה רגועה של השיעור כדי להסביר, מקבלת קדימות על פני הערות ואמירות אחרות, לרבות על פני מה שהמורה רצה לומר באותו רגע.

הוקעת דפוסי התנשאות: הגדרה מפורשת – אצלנו אין אמירות נוסח "איזה קל זה", שעלולות לגרום למי שהדבר אינו קל לו עד כדי כך להרגיש לא טוב. כדי להטמיע את הכלל, כל עוד שיח כזה עדיין מתרחש, אפשר לעצור את השיעור מיידית ולהתייחס לכך באופן נחרץ וחד-משמעי. חשוב לשים לב גם לתגובות "תת-

קרקעיות", שגם אם אינן מבוטאות באופן מפורש, הן מייצרות אווירה של ציניות ומסרסות במידה רבה את אווירת הלמידה בכיתה.

למידה מטעויות: מעבר להבלטת הטעות כפי שתואר קודם, חשוב לשוחח עליה באופן פתוח בכיתה, להתחקות אחר שורשיה וללמוד ממנה. כל זאת במטרה "לנרמל" את הטעות ולבסס אותה בתרבות הכיתתית לא כמשהו שלועגים לו אלא כבסיס לניתוח וללמידה.

זמן לשאילה ולא למתן תשובות: הגדרת זמנים בתוך השיעור שמיועדים רק לשאילת שאלות ולהעלאת השערות, ושבמסגרתם אסור לקפוץ ולענות תשובה.

עיקרון ד': פיתוח מיומנויות רפלקציה ומטה-קוגניציה

רבים מהתלמידים המחוננים רגילים לקלוט את הנלמד בלי מאמץ של ממש, ובמקרים רבים גם בלי פעולה אקטיבית - הם רגילים שזה פשוט מתרחש מעצמו. לתלמידים שאינם מחוננים אין את הפריבילגיה הזו, ורבים מהם מצמיחים כישורי למידה אקטיביים - יודעים לומר דברים כמו "אני לא הבנתי את זה, אני צריך לקרוא את זה עוד פעם", "אגש למורה ואשאל" או "אני חושבת שאני צריכה עוד תרגול". המחוננים, לעומתם, לא פעם אינם מכירים את מנגנוני הלמידה של עצמם כי לעיתים קרובות הם לא נאלצו להפעיל אותם באופן מבוקר. אם נעודד אותם להתבונן בחשיבה של עצמם, ללמוד כיצד הם לומדים, הם יוכלו להמשיג ולהמליל בצורה טובה יותר מהו הדבר שאינם מבינים ועל ידי כך לכוון ולדייק את העזרה שלה הם זקוקים. כלים אלו יוכלו לעזור להם למצות את מלוא הפוטנציאל הגלום בהם גם בהתמודדויות לימודיות מורכבות יותר. ניתן לעודד חשיבה על תהליכי הלמידה, בין השאר, בדרכים הבאות:

מתן משימות של למידה עצמאית, ובעקבותיהן שאלות רפלקציה על הלמידה: התלמידים מתמודדים לבד ואז מתבוננים - איך ניגשתי לשאלה? מה עשיתי עם הנתון? מה קרה בתהליך העבודה? ההתמודדות העצמית מייצרת חומר אמפירי אותנטי שהוא בסיס מצוין לרפלקציה. התמודדות זו שונה מהעבודה המשותפת של המורה והכיתה, משום שכשהמורה עסוק בלהורות – הוא זה שמתאים את המענה לסגנון הלמידה של התלמיד. מורה טובה תחליט – באופן שהוא בעיקר אינטואיטיבי – על פי היכרות מוקדמת, הנסיבות וסגנון השאלה, אם התלמיד שמולה צריך הסבר מכיוון אחר או דוגמה נוספת. למעשה, במובנים רבים המורה היא זו שמפעילה מטא-קוגניציה על חשיבת התלמידים. זוהי הוראה טובה אך יש לה מחיר – היא "מנשלת" מהתלמידים את אחריותם לחשוב על תהליכי החשיבה והלמידה שלהם.

פתיחות וחשיפת שיקולים דידקטיים ופדגוגיים גם מצד המורה: הדרישה מהתלמידים להיות רפלקטיביים כוללת ציפייה שיוכלו לשקף מול המורה (ומול שאר הכיתה) תהליכי חשיבה, כולל רגעים של ספק, התלבטות וגם חוסר הצלחה. אלו רגעים אישיים וחושפניים, בפרט באקלים הרווח בכיתת מחוננים. כדי לעודד את התלמידים לרגעים אלו, יועיל אם המורה יספק "מודלינג" לכך: יחשוף מדי פעם בפני התלמידים את השיקולים הפדגוגיים והדידקטיים שלו, יתלבט יחד איתם איך להמשיך את הלמידה, יתאר פערים בין מה שקיווה שיתרחש למה שקרה בפועל ועוד – באופן שיגביר את הלגיטימציה של התלמידים לנהוג באופן דומה.

למידה משותפת לקראת בחינה: בקרב התלמידים המחוננים יש כאלו שלא התנסו כלל בלמידה למבחנים. הם רגילים להגיע, לענות לפי מה שהם יודעים ובגדול – להצליח. לכן לפני מבחן, שווה להקדיש שיעור או שניים לטובת למידה לקראתו. בשיעור כזה חשוב להגדיר לתלמידים: היום אתם יושבים בזוגות ומתכוננים למבחן. בפעמים הראשונות זו יכולה להיות הזדמנות

להנחיל להם הרגלי למידה: להסביר על חלוקה של החומר ביניהם, איך מסכמים חומר ומה אמורים לעשות עם הסיכום. מעבר למיומנויות אלו, יש כאן בסיס טוב לרפלקציה, משום שבלמידה המשותפת תהליך הלמידה הופך למושא, אפשר להתבונן בו ולדבר עליו עם מי שאני לומד איתו ("לי נוח לעבוד כך. מצד שני, שאילת השאלות שלך עזרה לי להבין..."). כדאי להוסיף באופן קבוע לשיעורים כאלה כמה דקות לרפלקציה מובנית על השאלה "איך בן הזוג עזר לי ללמוד?". ולבסוף, בקבוצה שפרטיה נוטים לאינדיבידואליזם, משימות משותפות כגון זו הן תמיד בעלות ערך מוסף.

אופן הפעלה

1. תיאום ציפיות מקדים

כדאי לפתוח את השנה בהצהרה גלויה על אודות מטרות הקורס. אפשר לעשות זאת גם באופן ישיר לחלוטין: "אחת מהמטרות שלי השנה תהיה להכשיל אתכם. יכול להיות שאתם לא מבינים עכשיו למה בדיוק הכוונה ועד כמה אני רצינית, אבל בהמשך תבינו". אפשר וכדאי להסביר את הרציונל לכך. מן הראוי לתת את הדעת על תיווך שיטת ההוראה להורים, לשתף גם אותם ברציונל. אפשר לעשות זאת באסיפת הורים או על גבי במה אחרת. חשוב להגדיר לתלמידים את הקווים האדומים ואת הנורמות הכיתתיות, כפי שהוצע בעקרונות לעיל.

2. השיעורים הראשונים

בשיעורים הראשונים של שנת הלימודים כדאי לייצר התנסות הדרגתית במהלכים הפדגוגיים שתוארו בעקרונות לעיל. בשלב הזה, חשוב להפנות את תשומת לב התלמידים בצורה מפורשת אל מה שקורה:

- "שימו לב, אף אחד לא הצליח לענות נכון על השאלה הזאת. עכשיו, בואו נתחיל לעבוד"
- "מה שקרה בעשר הדקות האחרונות הוא שלימדתי אתכם את הנושא לא טוב. יש דברים שהייתי יכול לכתוב על הלוח, שהיו יכולים לעזור להבין מה קרה כאן, אבל לא כתבתי. מה הייתי יכול להוסיף? מה חסר לכם במיוחד?"
- "אני יודע שאיילה התכוונה לתשובה הנכונה, אבל שאלתי את השאלות ככה שהיה לה קל יותר לענות את התשובה הלא נכונה"

3. במשך השנה

- לסיים שיעור בנקודת הכישלון, ולשלוח את התלמידים להתחיל אחריו את העבודה בבית
- לבנות יחידה לימודית ולתכננה כך ש"חוסר ההבנה" יתמשך לאורך יותר משיעור אחד
- לייצר משימות לימוד עצמי של נושא שלם מספר הלימוד. במקרה כזה סביר שייקח כשבועיים (לפחות) עד שהתלמידים יצליחו להעלות את השאלות ולנסח את נקודות אי-ההבנה שלהם. אלו יהיו שבועיים שבהם התלמידים יחיו ויתמודדו עם הבנה חלקית של נושא לימודי שלם.

4. שיעורי בית

מכיוון שאנחנו מתייחסים לכישלון כאל התחלה של תהליך, מִקסום הפוטנציאל הגלום בכישלון ובקושי יתממש אם תהיה למורה הזדמנות לתווך את הקושי, להתייחס אליו, להוביל את התלמיד לתהליך למידה מתוכו. לכן, לפחות בחלק הראשון של השנה, כדאי לשמור את הכישלונות לכיתה, ולא לייצר אותם באופן בולט בשיעורי הבית. כך תוכלו להגיב לטעויות ולקושי ולמנף אותם להמשך למידה. בשיעורי הבית כדאי להיצמד דווקא

לגישות מסורתיות יותר. לאחר פרק זמן משמעותי, כאשר חשים שהתלמידים כבר בשלים לכך, אפשר להתחיל לתת להם לחוות כישלונות עם עצמם בבית. אפשר לנצל חלק מהזמן בשיעור כדי להציף קשיים וטעויות שנעשו בבית, לשקף אותם וללמוד מהם.

5. מבחנים והחזרתם לתלמידים

כדאי שהמבחן הראשון של השנה יהיה מבחן קשה שבו התלמידים יקבלו ציונים נמוכים - באזור ה-60. חוויה כזו, אם תנוהל נכון, יכולה לשמש מקפצה משמעותית לפרקטיקת ההוראה הייחודית המוצעת כאן ולהמחיש את רצינות המורה בעניין. במקצועות רבי מלל, לא מספיק לתת ציון נמוך – חשוב להחזיר את המטלה עם הערות רבות. הערות אלו צריכות כמובן, להיות מוצדקות, מנומקות וכאלו שאפשר ללמוד מהן ולהשתפר, אבל העניין המרכזי הוא לייצר מראה של מטלה "מסומנת היטב" שעשויה לגרום זעזוע קל לתלמיד המחונן שאינו מורגל בכך.

כדי לרכך את ההלם, מומלץ למנוע השוואות בין תלמידים ולשדר מסר מורכב יותר; כדאי לחלק את המבחן או את המטלה לשלושה חלקים, על פי נושאים, ולתת ציון נפרד לכל חלק. המטרה בכך היא שכל תלמיד יקבל לפחות ציון אחד גבוה, ולפחות ציון אחד נמוך. כך במקום "נכשלתי במבחן", התלמידים יוצאים ממנו עם אמירה מורכבת יותר ("ניתוח החלק ההיסטורי שלי היה צולע, אבל לפחות בחלק של הבעת דעה על האירוע – הצלחתי לא רע").

הכרחי להקדיש זמן לדיאלוג הן עם הכיתה כולה והן לשיחות אישיות בהחזרת המטלה. ניתן להקדיש שיעור כפול להחזרת המטלה, שבו ניתנת עבודת כיתה לתלמידים, כך שכל תלמיד יקבל בחזרה את המטלה/המבחן באופן אישי, באזור מרוחק מעט משאר הכיתה, עם הזדמנות לשיחה קצרה של שתיים-שלוש דקות. באופן זה יוכל המורה לתקשר בצורה אישית יותר את המסרים והמסקנות מהמטלה וגם לזהות תלמידים שלקחו את התוצאות קשה מדי, כדי לדעת מי מהם ידרוש התייחסות אישית משמעותית יותר בהמשך.

יהיו תלמידים שיפגינו מצוקה רגשית (בכי, הסתגרות, כעס, מתח רב) בעת קבלת המטלה. כדי שהחוויה תהיה מעצימה ולא טראומטית, חשוב לפעול כך: (א) להיות אמפתיים - לא להקטין או להתעלם מהמצוקה של התלמיד, אך גם לא להיבהל ממנה. (ב) לאפשר לתלמיד לבטא את תחושותיו במילים - שיום הרגש וביטוי התחושה מפתחים את המודעות. (ג) להעביר מסרים מעצימים: "אתה יכול להתגבר על זה" (בניגוד ל-"לא קרה כלום"), "אין לי ספק שבמבחן הבא תצליח". (ד) בשום אופן לא להתעלם, להימנע או להעביר את הטיפול הלאה (ליועצת או למחנכת, נניח), אלא לקיים דיאלוג ישיר.

דוגמאות

פרקטיקה זו אינטואיטיבית יחסית ליישום כאשר מדובר בתחומים ריאליים; אך אין לטעות – העקרונות העומדים בבסיסה הם עקרונות פדגוגיים כלליים, ועל כן היא מתאימה בהחלט גם לתחומי ידע רבי מלל. דוגמה לכך ניתן לקרוא *כאן*.

"כישלון חרוץ" מפגש מכוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוסן

משחק תפקידים היסטורי

פיתח: מיכאל גורודין – מורה להיסטוריה ולמתמטיקה, תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים

הוראת נושא היסטורי/תנ"כי דרך הפעלת כלל הכיתה בהכנת משחק תפקידים חי (LARP Live Action Role Playin), המתרחש ברובו במרחב הפיזי, כאשר המשתתפים משחקים את דמויותיהם במרחב (לקריאה נוספת: *www.roleplay.org.il*).

סיפור מקרה

אנחנו נמצאים יום אחד לפני הפעלת משחק התפקידים. אני, המורה, לא מאמין – מחר תהיה נקודת השיא בתהליך שנמשך כמעט שלושה חודשים. מחר ייגשו התלמידים שלי לכיתה המקבילה, יזמינו אותם להשתתף ויפעילו את המשחק הענק הזה שיצרו, כמעט בכוחות עצמם. אני מתבונן בהם בגאווה: הקבוצה שאחראית על התוכן יושבת ומסיימת לכתוב את תיאורי דמויות. הקבוצה האחראית על העלילה עוברת מחדש על ציר הזמן שבנו ומוודאת שיש רצף הגיוני של אירועים היסטוריים. קבוצת העיצוב מנצלת את הזמן לבחון את ספרי ההיסטוריה ולהחליט על עוד אובייקט אחד ויזואלי ומגניב שיצליחו לייצר עד מחר. ואני? לא תאמינו, אבל אני יושב לי בנחת, מחייך ומרוצה. אפילו לא קם לעבור ביניהם. זה המשחק שלהם. הם כתבו

אותו, תכננו אותו, עיצבו אותו. נכון, בכל קבוצה אני מזהה משהו שאפשר היה לשפר או לעשות אחרת, אבל אני מתאפק. זה שלהם! ומחר, מה שיעבוד, יעבוד טוב לגמרי בזכותם. ומה שלא? טוב, גם זה שלהם.

רציונל

מידע על אירועים היסטוריים קיים כיום בשפע ובאופן זמין; לתלמידים המחוננים יש בדרך כלל יכולת לצרוך אותו באופן עצמאי. הוראה מסורתית שמסתפקת בניסיון "להעביר" להם ידע היסטורי מסודר אשר אותו יידרשו לשחזר במבחן, על פי רוב לא מצליחה לאתגר אותם ותכופות אף מייצרת אנטגוניזם. מצב זה מחייב מורים ומורות להיסטוריה לחשוב כיצד להכניס ערך מוסף לשיעוריהם.

הפרקטיקה המוצעת כאן "מתלבשת" על תחום שהוא מוכר וחביב על לא מעט מחוננים – עולם משחקי התפקידים. היא הופכת את המפגש עם התקופה ההיסטורית למסקרן, מאתגר, מחייב מחקר עצמאי ויצירתיות. הלימוד מתבצע בקבוצות של חקר ועשייה, באופן שמחייב שימוש במיומנויות שונות ומגוונות וגם מייצר אינטראקציה חברתית שהיא במה לעבודה בין-אישית. נוצרת התמודדות עם משימה מוחשית שיש לה משמעות בעולם, עבודה בתנאי "עולם אמיתי" שמתוגמלת לא רק בציון אלא גם בהצלחה של המשחק ש'רץ' בפועל. ולבסוף, תוצר הלמידה – משחק התפקידים ההמוני – מיועד להעברה לכיתות אחרות בשכבה באופן שמייצר ממשק מבורך בין תלמידי כיתת המחוננים לתלמידים בכיתות האחרות.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- למידה משמעותית ומאתגרת
- מענה לריבוי אינטליגנציות ולמגוון תפקידים בקבוצה
- הזדמנות לעבודה בין-אישית של התלמידים - טיפוח של היבטים חברתיים
- מענה לצורך של התלמידים המחוננים באוטונומיה

עקרונות מרכזיים

- **דגש על תהליך ההכנה:** המשחק נותן טעם והצדקה לתהליך ההכנה, אך הלמידה מתרחשת בהכנה.

- **תלמידים פועלים בקבוצות, חוקרים ויוצרים סביב נושא הלימוד:** חשוב לייצר מצב שבו המשימה כולה מוטלת על כתפי התלמידים, כך שירגישו בעלות כלפי המשחק. הם מעצבים אותו, מכינים אותו ומובילים אותו – מתוך כך נוצר חיבור ממשי לעשייה.

- **משימה עם משמעות בעולם:** בהמשך לסעיף הקודם, לשם מוטיבציה אותנטית, חשוב שלמשימה תהיה משמעות בעולם – כדי שלא תעורר תחושה מאולצת. מה המשמעות של ביצוע טוב לעומת ביצוע ירוד בעיני יוצרי המשחק? התשובה העיקרית צריכה להיות קשורה באחריות של התלמידים כלפי קהל היעד שעומד לחוות את המשחק, ולא כלפי הציון שכרוך בעבודה זו (אם יש כזה).

- **משימה שמחייבת תהליכי עיבוד מורכבים:** בהוראה רגילה, על פי רוב מתבקשים תלמידים לקחת את חומר הלימוד ולהעבירו שלב אחד. למשל: "קחו את הידע שלמדתם ותכתבו על בסיסו סיפור". פרקטיקת ההוראה-למידה

שלפנינו מחייבת את התלמידים לייצר עיבוד רב-שלבי ועל כן מורכב יותר לחומר הלימוד. לדוגמה: בהתבסס על חומר לימוד בנושא מסעות הצלב, עליהם לבנות דמויות ל-30 איש. השאלה שהם נדרשים להתמודד איתה מורכבת יותר: איך נגדיר מטרות לדמויות שבנינו? ולשם כך: למה מתכוונים כשמדברים על מטרות של דמויות בהקשר של אירופה במאה ה-12? המטלה שהם מקבלים קשורה לחומר הלימוד, אבל היא אינה מנוסחת כלל במונחי חומר הלימוד, ועל כן תהליך העיבוד שמתחייב הוא מעמיק ויסודי יותר.

הכנות נדרשות להפעלת הפרקטיקה

בחירת נושא לימודי שישמש בסיס ליחידת הלימוד: כדי שהנושא יתאים לשמש כבסיס למשחק תפקידים חי, עליו להיות בעל מאפיינים דרמטיים ועלילתיים, ולכלול מצבי אינטראקציה בין קבוצות. לדוגמה מסעות הצלב, הרפורמציה, המהפכה הצרפתית, מלחמת העצמאות, כיבוש הארץ (ספר יהושע), מאבקי המלוכה (יהודה וישראל), יציאת מצרים ומעמד הר סיני. גם נושאים שונים באזרחות עונים לקריטריונים אלו ועשויים להתאים.

הגדרת יעדי הלמידה: יתרונותיה הבולטים של הפרקטיקה - האינטראקטיביות שלה ופוטנציאל ההתלהבות שקיים בה - עלולים בקלות רבה מאוד להפוך לחסרונותיה הגדולים. חשוב להימנע ממה שקורה לעיתים בהוראה חווייתית, שהופכת לחגיגה או לקרקס של עשייה, למצב שבו בחסות מעורבות התלמידים והמוטיבציה שלהם, מיטשטשת העובדה שלא מתקיימת למידה ראויה. כדי להתגבר על המלכודת הזו, חשוב כי טרם היציאה לדרך יוגדרו יעדי למידה ברורים ולוח זמנים ברור – מה התלמידים אמורים ללמוד? מה הם אמורים להבין, לדעת, להיות מסוגלים להסביר? אילו תהליכים אמורים לקרות להם ומהו לוח הזמנים שמוקצב לתהליך? חשוב להגדיר יעדים לא רק בתחום התוכן, אלא לתת את הדעת גם על התחום החברתי.

חלוקת הנושא הנבחר לתתי-משימות, אשר יוקצו לקבוצות השונות.

להלן הצעה לנושאים. ניתן כמובן לפצל כל נושא לחלקים קטנים יותר – לפי מספר הצוותים הצפויים להשתתף במשימה:

- צוות ניהול: קשר עם בית הספר, ניהול לוחות זמנים, ניהול תקציב
- עיצוב: הכנת תפאורה, מוזיקה, תלבושות ואביזרים
- תיעוד: צילומים בזמן המשחק, תיעוד עבודת הצוותים, הכנת אתר מלווה
- כתיבה: כתיבת שלד העלילה והתוכן, כתיבת תיאור הדמויות לשחקנים
- ניהול עלילה: ניהול אירועים המתרחשים במהלך המשחק
- תקנון וחוקים: קביעת נהלים הקשורים להכנה וכן קבלת החלטות על כללי המשחק (מה שמכונה "מנגנונים משחקיים"): האם יהיו אסימונים? קוביות? מה ישמש בתור כסף? אילו יכולות יוגדרו לכל דמות? אם יש קרב או התנגשות בין דמויות, איך מכריעים מי מנצח?
- חשוב: יש לעצב לכל קבוצה משימה ייחודית לה ולהקפיד שהמשימה תהיה כרוכה בחקר ובלמידה של תחום הדעת הנלמד, ולא רק בעבודה יצירתית או מנהלתית.

חלוקת התלמידים לקבוצות: על המורה לקבל החלטה, אם לאפשר לתלמידים להתפצל לקבוצות באופן עצמאי? לחלק אותם מראש? לייצר קבוצות "טבעיות" שירגישו נוח בהן או להוציא אותם מאזורי הנוחות? אפשר לתת להם לדרג שניים-שלושה נושאים שהיו רוצים לקחת בהם חלק. אפשר לתת להם לבחור אנשים המתאימים לדעתם לתפקד כצוות הניהול של הפרויקט. סוגיה נוספת היא מי אחראי בכל צוות: מומלץ לקבוע ראש צוות לכל קבוצה. אפשר להשאיר את ההחלטה הזו בידי המורה או לתת לקבוצה לבחור מתוכה את ראש הצוות שלה.

אופן הפעלה

** הערה: בחרנו לתאר כאן יישום של הפרקטיקה בפרויקט בהיקף גדול יחסית. במסגרת היקף זה משך העבודה בקבוצות הוא כחודשיים, והתוצר הסופי הוא משחק לכיתות אחרות בשכבה. פרקטיקה זו ניתנת ליישום גם בקנה מידה מצומצם יותר. הצעה להתאמות הנדרשות מופיעה לאחר פירוט אופן ההפעלה.*

הקדמה: בפתיחת הפרויקט יש לערוך תיאום ציפיות בנוגע ליחידת הלימוד הצפויה לתלמידים – הנושא הנלמד, שיטת הלמידה, מה מצופה מהם. בנוסף כדאי לחשוף את התלמידים לנושא הלימוד דרך הרצאה פרונטלית, הפנייה לקריאת חומרי רקע או בכל דרך אחרת.

יציאה לדרך: מחלקים את הכיתה לקבוצות. כל קבוצה מקבלת משימה ועליה לתכנן את עבודתה: להגדיר יעדים, לתכנן אבני דרך, לתכנן את העבודה הצוותית ולבנות לוח זמנים. הניהול הכללי של הפרויקט יכול להיות משימה של אחת הקבוצות - צוות הניהול.

חקר בקבוצות: כל קבוצה עורכת את המחקר הנדרש לשם מימוש המשימה שלה. הרעיון הוא שמעבר לתפקידן של הקבוצות בבניית המשחק, יש לכל קבוצה תחום שהיא מתמחה בו מבחינת הבנת הנושא או התקופה. שלב זה יכול להיות מאופיין בשונות רבה, על פי מדדים כגון מידת העצמאות בביצוע המחקר, משך החקר, קיומן או היעדרן של תחנות ביניים לדיווח למורה, שיטות המחקר המומלצות ומידת ההעמקה - כל אלו ניתנים לעיצוב על פי העדפותיו של המורה ובהתאם לכיתה.

התארגנות טכנית למשחק: קבוצה שסיימה את שלב החקר שהוגדר במטלה שלה, מתחילה לעבוד על הפן הטכני במשימה - הכנת תלבושות, תפאורה, חלוקה לתפקידים. בשלב זה, כמו בשלב החקר, התלמידים מייצרים בקבוצות הקטנות דינמיקה, שבאופן טבעי עשויה לזמן מגוון מצבים: אי-הסכמה וחילוקי דעות, תלמידים דומיננטיים בעשייה לעומת כאלו שנותרים בצד, הזדמנויות להתנסות בתפקידים חדשים ולצאת מאזור הנוחות, תחרותיות לצד עבודת צוות איכותית, סוגים שונים של קונפליקט, עזרה הדדית ועוד. בעבודתו מול הקבוצות, המורה יכול לגעת בנושאים שעולים, לפתוח אותם לשיחה בקבוצה ולהנחותם בתהליך של דינמיקה קבוצתית (מפורשת יותר או פחות, בהתאם לסגנון המורה ולקבוצה), שבכוחה להעניק לתלמידים הרבה מעבר לעיסוק בחומר הלימודי בלבד.

קיום המשחק: המשחק אמור להוות אירוע-שיא לכיתה או לשכבה. בהתאם לכך, מומלץ לפרסם אותו בשכבה/בבית הספר/בקרב ההורים וליצור ציפייה לקראתו. מבחינת הלמידה, המשחק עצמו הוא שלב כמעט שולי: נזכור כי עיקר הלמידה התרחשה במסגרת ההכנה הממושכת.

ניתוח מסכם: חשוב להקדיש זמן ולהעניק במה ייחודית לניתוח ולעיבוד המסכם של העבודה. ניתן לערוך את העיבוד בקבוצות או מול הכיתה כולה. חשוב לגעת בכמה היבטים:

תהליך העבודה: העבודה בקבוצות, התפקידים, עמידה בלוחות זמנים.

התוצר הסופי: המשחק. האם היה טוב? מה עבד ומה לא עבד? מה אנחנו יכולים ללמוד מכך על פרויקטים? על העבודה שלנו בצוות?

תחום התוכן: השוואת אירועי המשחק לידע האקדמי בנושא. עמידה על ההבדלים ועל נקודות הדמיון. שאלות משמעותיות שעלו כתוצאה מהמשחק.

הערכה: נושא ההערכה מייצר סוגיה מורכבת בהקשר של פרקטיקת הוראה זו. נציג כאן כמה קווים מנחים, אולם אופי ההערכה בפועל ייקבע על פי תפיסתו של המורה והסגנון המקובל בבית הספר. את הלמידה עצמה ניתן להעריך באמצעים המקובלים. חשוב לא להסתפק בבדיקת ידע ולכלול הערכה שמתייחסת למדדים הבאים: איכות העבודה ההיסטורית (או של תחום התוכן הרלוונטי), השקעה, עבודת צוות, מקוריות ויצירתיות. אפשר לקבוע גם הערכה קבוצתית וגם הערכה אישית.

אפשרויות חלופיות לקנה המידה של הפרויקט

הפרקטיקה הוצגה כאן בגרסתה הרחבה, אך הרעיון המרכזי שבה ניתן ליישום גם בהיקף מצומצם יותר – בהיקף בינוני ואפילו קטן. כדי לסייע לעשות את ההמרה לפורמט מצומצם יותר, מצורפת טבלה ובה פירוט המשמעויות של כל היקף:

היקף	גדול	בינוני	קטן
תוכן לימודי	יחידת לימוד שלמה	אירוע ממוקד בתוך יחידת הלימוד	אירוע ממוקד בתוך יחידת הלימוד
מוצר סופי	הפעלת השכבה או כיתה מקבילה במשחק תפקידים	הפעלת שאר הכיתה	משחק פנים-כיתתי. התלמידים לא מפעילים את המשחק
משך הפעילות הסופית	כשעתיים	שעה עד שעה וחצי	שעה עד שעה וחצי
משך המהלך הלימודי	כמה שבועות עד חודשיים	כשבועיים	עד שבוע
חלוקת הכיתה	משימה אחת גדולה כלל-כיתתית, הכיתה מתחלקת לצוותי עבודה נושאיים	משימות קבוצתיות. כל קבוצה בונה מיני-משחק משלה. מעבירים לקבוצות האחרות	עבודה אישית. ניתן לחלק לקבוצות, אך גם בכל קבוצה לכל אחד משימה אישית
מקום ברצף הלימודי	פעילות-שיא של יחידת לימוד (או של שנת הלימודים). בכל מקרה - נקודת עוגן שנתית	סיום יחידת לימוד	פעילות פתיחה ליחידת לימוד יכול להתאים גם כפעילות מטרימה לאחד משני הפורמטים הגדולים יותר
מה עושה התלמיד במהלך הלימודי	עובד כחלק מצוות שאחראי על היבט אחד של המשחק	אחראי בעצמו על היבט אחד של המשחק (ניתן להיעזר ברשימת הנושאים לקבוצות שהוצגה בחלק הקודם)	מכין לעצמו דמות שעימה ישחק במשחק. מי אני? מהן המטרות? אילו משאבים יש? שאלות שדרכן מעמיקה הלמידה. מי שמפעיל את המשחק יהיה המורה
מה עושה התלמיד במהלך המשחק	לוקח חלק בהפעלת המשחק עבור קהל היעד (כיתות אחרות בשכבה וכדומה) במסגרת צוות העבודה אליו השתייך בתהליך הלימודי	לוקח חלק בהפעלת המשחק של הקבוצה שלו, שמועלה לפני משתתפי קבוצה אחרת	משחק במשחק את הדמות שיצר לעצמו

מתוך הניסיון

אתר שליווה למידה באמצעות משחק תפקידים בתיכון ליד האוניברסיטה בירושלים (בהיקף גדול ולאורך זמן):
http://batihim.wixsite.com/crusades

"מגלים מחדש את המתמטיקה"

פיתחו: אסתר גרונהט – מורה למתמטיקה, ואמנון סדובסקי – רכז פיתוח פדגוגי, תיכון ליד האוניברסיטה

שיטת הוראה-למידה אינדוקטיבית המזמנת לתלמידים חוויית גילוי של כללי המתמטיקה. התלמידים מתמודדים באופן עצמאי עם בעיות בעלות מרכיב ויזואלי, בעיקר מתחום הגיאומטריה והאנליזה. הבעיה מוצגת בפניהם על הלוח, מומלץ בעזרת יישומון כגון "דסמוס" או "גאוגברה", כאשר נתוניה נחשפים באופן הדרגתי. בתהליך של גילוי מתבקשים התלמידים להעלות השערות ולנסח טענות מתמטיות, שמשמשות בסיס להמשך הלמידה.

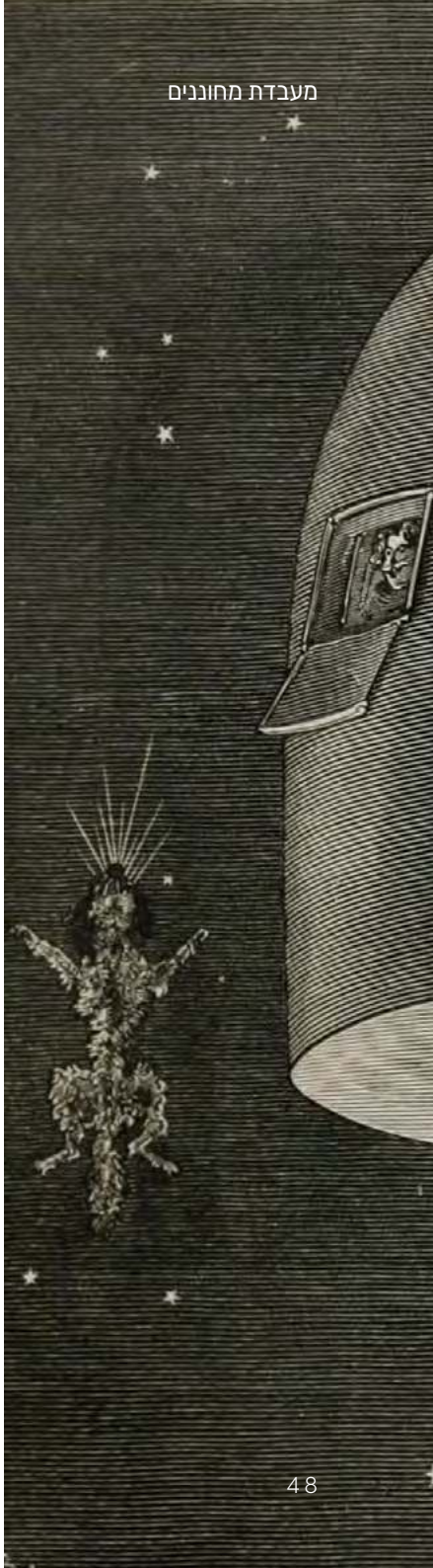
סיפור מקרה

מורה: בואו נסתכל על המסך. אני מקרינה תרגיל בתוכנה "דסמוס"1, תגידו לי מה אתם רואים.

סיון: שני מעגלים נחתכים. אבל נראה לי שחסרים פה שאר הנתונים.

מורה: ועכשיו? (בכל לחיצת כפתור של העכבר, נוסף פרט קטן לשרטוט)

1 למעוניינים, מצורף *קישור* לבעיה המתמטית המתוארת בסצנה.



זוהר: נוספה נקודה על אחד המעגלים. (לחיצה נוספת ונוסף עוד פרט)

עידן: ועכשיו נמתח מיתר בינה לבין נקודת החיתוך. אבל מה את מנסה לעשות פה? מה צריך להוכיח?

מורה (בנחת): כרגע אני עוד לא מנסה להוכיח, אנחנו רק מנסים להבין יחד מה יש פה.

עומר: אבל לא הבנתי! אם תגידי מה את מנסה להוכיח, אני אוכל להתרכז במה שאת מנסה לעשות.

מורה: נכון, יש פה עמימות. אל תזרקו את הכדור חזרה אליי ותבקשו הסבר, הכדור עכשיו אצלכם. בואו נחייה עכשיו עוד עשר דקות בלי להבין. אם בעוד עשר דקות לא תבינו - תשאלו שוב. אבל אז, אל תגידו "לא הבנתי" – תציינו מה בדיוק לא הבנתם. (מזיזה בעזרת העכבר את הנקודה הראשונה שנבחרה), עכשיו, מה קורה לזווית שנוצרה?

טל: נראה לי... שהזווית לא משתנה!

(המורה והכיתה ממשיכים לשחק עם הנתונים, רואים ארבעה מצבים שונים שבהם הזווית נותרת קבועה)

מורה: עכשיו, אחרי ששיחקנו קצת, אתם מתבקשים לכתוב הוכחה מסודרת במחברת. תייצרו ממה שעשינו כאן תרגיל שלם – כתבו את הנתונים, ציינו מה צריך להוכיח ופרטו את ההוכחה עצמה. ואם אתם שואלים את עצמכם אם כתבתם מספיק מפורט, תזכרו את הטיפ שלי – תחשבו על חבר שלא היה בשיעור וצריך להשלים. אם הוא יקרא את מה שכתבתם, הוא יבין מה הלך פה?

רציונל

אופן ההוראה הרווח במתמטיקה הוא דדוקטיבי: התלמידים נחשפים לכלל ומסיקים ממנו ו/או מיישמים אותו לגבי מקרים פרטיים – כלומר בתרגילים שונים. אולם העיסוק המתמטי יכול להיות גם אינדוקטיבי, באופן שיתרום להבנה מעמיקה בקרב התלמידים. זהו הרעיון המרכזי הנמצא בבסיס פרקטיקת ההוראה המוצעת כאן: לייצר הוראה שמכוונת את התלמידים המחוננים להתבונן על בעיות מתמטיות באופן אינדוקטיבי. לכוון אותם לזהות בכוחות עצמם את הפרטים הנדרשים, ומהם לנסות וליצור הכללה, תוך כדי עבודה על מיומנות ניסוח ונימוק של הוכחה מתמטית.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- אִתגור ופיתוח חשיבה מסדר גבוה לצד חשיבה מופשטת
- העמקת ההבנה של תחום המתמטיקה והחיבור לחומר
- לפתח יכולת לפרק תהליכי מחשבה מורכבים לשלבים, מיומנות הבניית טיעון מתמטי ויכולת הנמקה שלו באופן לוגי ומלא
- יצירת חוויית למידה מסקרנת, מרגשת, מעוררת מוטיבציה
- פיתוח יכולת התמודדות עם מצבי אי-ודאות דווקא בתחום דעת "ודאי".

עקרונות מרכזיים

- אילוץ התלמידים להתבסס על נתונים חלקיים הנחשפים בהדרגה, ועל בסיסם לנווט במרחב מעורפל בעל רמת ודאות חלקית. מבחינה קוגניטיבית מחייב מצב זה חשיבה יצירתית, העלאת השערות בהתבסס על מידע חלקי, ניסוי וטעייה, הסקת מסקנות. מבחינה רגשית זוהי הזדמנות להתמודד עם אתגר לא מוכר, לסגל סובלנות למצבים לא ברורים, לחוות חדווה של גילוי.
- עצמאות התלמידים בתהליכי גילוי ופענוח: על בסיס הנתונים החלקיים, נדרשים התלמידים לפענח ולגלות את השלבים הבאים. שיטה זו מפתחת את החשיבה המתמטית וגם יוצרת זיקה אל התגליות המתמטיות, לצד הבנה מעמיקה יותר.
- מתח בין ליווי לשחרור: פרקטיקת ההוראה המוצעת, מטבעה, מערערת את התלמידים – וזאת במכוון. תפקיד המורה צריך לנוע בין ליווי של התלמידים בתוך החוויה - כולל תמיכה ועידוד לשאת את חוסר הוודאות – לבין שחרור ומתן אפשרות להתבלבל ולטעות.

אופן הפעלה

הפרקטיקה המוצגת כאן מתאימה לשמש כאלטרנטיבה לצורות מסורתיות של הקניית חומר, אך גם להצגה מורכבת יותר של תרגול, דרך חשיפה הדרגתית של נתונים וגילוי מודרך. מבחינת תדירות השימוש בה, היא אינה אמורה להחליף לחלוטין צורות אחרות של הקניה ותרגול. יש חשיבות גם להתמודדות עם צורות אחרות של הוראה-למידה, בייחוד מאחר שהשאלות במבחנים מנוסחות על פי רוב בצורה מסורתית – באמצעות מסירת כלל הנתונים הנדרשים, ועל בסיסם בקשה להוכחה או לפתרון תרגיל. עם זאת, עבור מורים שמוצאים את הפרקטיקה מתאימה להם ולכיתה, מומלץ להכניס אותה לשימוש תדיר, כך שהתלמידים יתרגלו גם לצורת הלימוד הזו ויוכלו להפיק ממנה את המרב.

להלן שלבים מומלצים ביישום הפרקטיקה. כדי לקבל המחשה ולהבין אותה באופן מלא, מומלץ לקרוא את הדוגמאות שבהמשך.

בחירת בעיה מתאימה

לשם יישום מיטבי, חשוב לבחור תרגיל מתאים. קריטריונים:

- תרגיל בעל אלמנט חזותי חזק (מתאים במיוחד בגיאומטריה, גיאומטריה אנליטית או באנליזה)
- [תרגיל עם אוסף נתונים שניתן לחשוף באופן הדרגתי;
- מומלץ – תרגיל בעל מרכיב של דינמיות, שמציג תופעה אשר אינה תלויה בנתונים ספציפיים כך שגם אם נשנה את השרטוט – היא תמשיך להתקיים. תרגיל דינמי יאפשר מעבר בין מקרים רבים ושונים, אבל עם מכנה משותף חזק (ראו דוגמאות בהמשך).

בנייה מקדימה של אופן הצגת הבעיה

כדי לממש את הפרקטיקה ולפרוש נתונים באופן הדרגתי, יש להציג את הבעיה במנותק מספר הלימוד, שבו היא מוצגת עם כלל הנתונים. תכננו לעצמכם כיצד תרצו להציג את הבעיה, מה יהיה סדר חשיפת הנתונים, אילו שאלות תשאלו עם התווספותו של כל נתון.

הצגת הדרגתית של בעיה

מומלץ להשתמש ביישומונים דינמיים כגון "גאוגברה" ו"דסמוס", שמאפשרים הוספה הדרגתית של נתונים בתוך התרגיל או השרטוט. כשמוסיפים פרטים, יש להימנע מלתאר לתלמידים מה

הם רואים או לנקוב בשמו של פרט שהתווסף. לחילופין מבקשים מהם להגיד מה הם רואים. כל נתון שנוסף מעורר שיח – מה זה מוסיף לנו? מה עולה מהשרטוט? מה הקשר בין הדבר שנוסף למה שכבר קיים בשרטוט? בהמשך מפנים אותם לנסות לנסח מהמקרה השערה/כלל שנכונים בעיניהם – מה נראה לי שאני רואה? איזו טענה אני יכול לטעון?

"משחק" עם הנתונים

בתרגילים שמאפשרים זאת, אפשר גם לשחק עם הנתונים. לשנות נתון אחד באופן שמשנה את המקרה הספציפי והופך אותו למקרה אחר, וזאת כדי להמחיש עיקרון שנשמר. אם משחקים עם הנתונים מספר פעמים, מתקבל אוסף של מצבים שמאפשר לתלמידים להביט בשרטוט ולנסות לאתר תופעה.

כתיבת הוכחה/הכללה

אחרי שהתלמידים מגיעים להסכמה לגבי השערה/כלל שניתן להפיק מהתרגיל, הם יחושו שאכן ניתן לגזור מכך טענה כללית יותר, ואז יתקדמו לחלק הדדוקטיבי – שבו יתבקשו לנסח הוכחה והכללה. לגבי שלב זה: תלמידים מחוננים רבים הם מהירי תפיסה, מתבוננים בשאלה והפתרון פחות או יותר עולה בראשם. זריזות מחשבה זו היא יתרון שבקלות הופך למכשול - הם אינם רגילים לתמלל ולנמק באופן מפורט את המהלך המחשבתי שלהם, מסתבכים כאשר דרגת המורכבות של החומר עולה או כאשר הדרישה במבחן היא להציג הוכחה מלאה. כמה טיפים לליווי שלב זה:

- מוטיבציה פנימית לכתיבת הוכחה: התלמידים המחוננים שמתקשים בכתיבה מלאה של הוכחות מרגישים לא פעם שזו דרישה מציקה, כיוון שהם עצמם מבינים את ההוכחה, גם ללא תמלול המהלך. כדי לרתום אותם, אפשר לפנות אליהם בכלי ההיגיון, לדבר על תשובות נוספות שעשויות "להתגנב" פנימה במקרים מתמטיים שונים. להסביר: אם רק עשית את הפעולות, אין לך הצדקה מלאה שזו התשובה הנכונה; אתה לא יכול להרשות לעצמך לא לבדוק, לוגית זה לא נכון להניח שזו התשובה.
- מוטיבציה חיצונית: מורים רבים מקצים חלק ניכר מהנקודות במבחן להנמקה מלאה, ומורידים נקודות על עבודה חלקית או על חוסר בנימוקים.
- "קורא דמיוני": אפשר להסביר שהמשימה שלהם היא לשכנע קורא דמיוני. כלומר הכתיבה צריכה ברורה, עקבית, לוגית - שבה דבר מוביל לדבר. לצורת חשיבה זו יכול להיות ערך מוסף עמוק יותר מאשר פיתוח מיומנות כתיבה מתמטית. התלמידים נדרשים ליכולות אמפתיות, להיכנס לראשו של אחר, לדמיין תהליכי חשיבה של מישהו אחר שלא בהכרח חושב כמוהם – ערך מוסף עצום עבור מחוננים.
- תנועת מטוטלת: פעמים רבות התלמידים חווים מעיין תנועת מטוטלת, עוברים ממצב של לא לכתוב כלום בהוכחה – לתחושה שלפיה שום דבר לא מספיק, ואז לכתוב את כל מה שהם יודעים, דבר היוצר מלל עודף ולא ממוקד. זהו שלב בלמידה, שחשוב למורה לקבל אותו בסבלנות, לשקף להם, לכוון אותם לעבור על ההוכחה שכתבו ולברור מתוכה את הפרטים ההכרחיים.
- דגש על תהליך הלמידה: חשוב להרגיע לכל אורך הדרך. להדגיש שהם לומדים לא רק חוקים מתמטיים אלא גם מיומנות כתיבת הוכחה, ושגם בהקשר הזה הם בתוך תהליך. יהיה עליהם ללמוד ולאמץ סגנון אישי שלהם. גם כמורה - לא חובה להתעקש שכל תרגיל יהיה מושלם. יש שלבים שבהם "לא נורא" אם הכתיבה היא לא ברמה של מאה אחוזים, העיקר שהיא נמצאת.

מתוך הניסיון

פרקטיקה זו ניתנת ליישום גם באמצעים פשוטים של לוח מחיק, אך הפוטנציאל שלה גדל פלאים אם מתאפשר שימוש במסך שעל גביו מקרינים תרגילים באחד היישומונים *דסמוס* או *גאוגברה*.

יתרונות היישומונים:

דינמיות ההמחשה – בלחיצת כפתור אפשר להזיז בכל פעם את אחד הנתונים, וכך להיחשף לאוסף של מקרים שמבוסס על השאלה, שימחיש תופעה או עיקרון.

ידידותיות למשתמש (יחסית) – ב"דסמוס" לא נדרשת השקעה רבה כדי להתחיל לעבוד. יישומון "גאוגברה" לעומתו מצריך להשקיע למידה רבה יותר. עם זאת, תוכנית הלימודים של משרד החינוך חושפת את התלמידים לכלי הזה בכיתה ט', כך שייתכן שהדבר יהיה ברור להם בהמשך.

דיוק בשרטוט – לאחר שמתרגלים להשתמש בהם, מאפשרים היישומונים ציור מדויק.

חשיפת התלמידים לכלי מקוון – שפותח אפשרויות מתמטיות רבות. לאחר שפוגשים את הכלי בשיעור, רבים מהם מתחילים להשתמש בו שימוש חופשי מפעם לפעם כדי לבדוק את עצמם בתרגילים שונים.

מגוון דוגמאות – ניתן לראות ב*קישור כאן*

הוראת אנגלית
באמצעות טקסטים

פיתחו: דבורה סיגל – מורה לאנגלית, ומיה בן דור – רכזת מחוננים, תיכון ליד האוניברסיטה

תרגול והטמעה של מיומנויות לשוניות ודקדוקיות באופן עקיף, דרך עבודה עם טקסטים. הפרקטיקה מחייבת שימוש בכללי הדקדוק בתנאים אמיתיים, ולפיכך בכוחה לאתגר, לעורר עניין ולייצר למידה משמעותית.

רציונל

שיטה נפוצה להטמעת מיומנויות של דקדוק ותחביר בשפה זרה היא תרגול ישיר, יבש למדי, של החומר. לשיטה זו כמה יתרונות אבל גם לא מעט חסרונות. באופן ספציפי אצל תלמידים מחוננים, נחווה תרגול כגון זה כפעילות יבשה, שרירותית וחסרת תכלית. תגובות אופייניות שלהם עשויות להיות שעמום ובעקבותיו לא פעם ויתור על התרגול, גם אם טרם הושגה שליטה מספקת בחומר.

פרקטיקת ההוראה המוצעת כאן מאפשרת לבדוק הבנה של חומר דקדוקי ולשוני וגם להעמיק אותה באמצעות תרגול עקיף: לאחר הקניית החומר הדקדוקי או הלשוני, ניגשים לעבוד עם יצירה ספרותית. המשימה בעקבות היצירה היא בעלת אופי יצירתי ומשמשת כביצוע הבנה. כך נעשה איחוי של הפיצול המלאכותי שמתקיים תכופות בין הוראת החלקים הטכניים של השפה לבין הוראת החלק הספרותי שלה.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- שיפור מיומנויות לשוניות ודקדוקיות בתוך הקשר מעניין ומאתגר
- פיתוח יכולת למידה עצמאית

עקרונות מרכזיים

- לומדים חומר דקדוקי ומתרגלים אותו בהקשר "אמיתי" – של עבודה עם יצירות ספרותיות
- בהירות כלפי התלמידים – על מה אני נבחן ונבדק
- הזדמנות לתחקור עצמי ולמידה מטעויות

אופן הפעלה

הקניה

מקנים חומר דקדוקי או לשוני באופן ממוקד. מומלץ להקפיד בשלב זה על הוראה ישירה ומפורשת – איזה נושא דקדוקי אנחנו לומדים, איך הוא מתחבר לנושאים קודמים שלמדנו. ההקניה יכולה להיות שונה מהמקובל - דרך הסבר המבנה הלוגי של השפה ולא רק הוראת הכללים.

לימוד יצירה ספרותית באנגלית

שיר, מחזה, סיפור, רומן או קטע ממנו. בחטיבה העליונה יש חשיבות רבה יותר להיצמדות לרשימת היצירות של תוכנית הלימודים, בחטיבת הביניים ניתן לבחור באופן חופשי יותר, רצוי בהתאם לרוח הכיתה ולאופייה.

משימה בעקבות היצירה, שמחייבת יישום של החומר הדקדוקי

נותנים משימה בעקבות מה שנלמד. המשימה אינה בודקת היכרות עם היצירה אלא מעודדת לעבודה בעקבותיה. ארבעה דגשים לגבי עיצוב המשימה:

איזון בין דקדוק לספרות: יש לבחור משימה שמחייבת יישום של החומר הדקדוקי והלשוני שנלמד, אך זו אינה המטרה היחידה או העיקרית בה. הדרישה ליישום החומר הלשוני צריכה להיות נוכחת אך לא באופן בולט מדי, לא על חשבון היצירתיות והחשיבה.

משימת חשיבה מסדר גבוה: יש לייצר משימה שמושכת לכישורי חשיבה גבוהים, כגון זיהוי רכיבים ויצירת קשרים ביניהם, שאילת שאלות, התייחסות לנושא דרך מבחר נקודות מבט, יצירתיות בעקבות הטקסט, התמודדות ערכית עם נושאים הקשורים ביצירה הספרותית (לקריאה נוספת, ראו *כאן*).

משימה תחומה ומוגדרת: מסגרת מוגדרת היטב מבהירה לתלמידים מה מצופה מהם ובכוחה גם לאפשר ביטוי ליצירתיות ניכרת. חשוב להגדיר לתלמידים מה מצופה מהם: חיבור בהיקף מסוים, הרצאה בעל פה באורך קבוע, מצגת "פצ'ה קוצ'ה" (שיטת הצגה שבה יש לתלמיד אפשרות להציג, תוך כדי הסבר מילולי, 20 שקופיות שכל אחת מהן מוצגת במשך 20 שניות בלבד), עבודת חקר קטנה ועוד.

אפשרות בחירה: יחד עם האמור לעיל, בהתאם למאפייני הלמידה של תלמידים מחוננים, חשוב להותיר להם מרחב של בחירה במסגרת המשימה. כדאי לייצר מספר אפשרויות שונות, וגם לאפשר להם להציע אפשרות משל עצמם.

מיומנויות עקיפות הנדרשות למשימה: יש לתת את הדעת על

מיומנויות עקיפות שנדרשות לצורך ביצוע מיטבי של המשימה. אלו עשויות להיות יכולת ראויה להבנות טיעון, יכולת חיפוש מקורות מידע, עמידה מול קהל, שימוש באמצעים רטוריים, הכנה איכותית של מצגת ברורה וכדומה. ודאו כי לתלמידים יש שליטה מספקת במיומנויות הנדרשות והחליטו האם ובאיזו מידה תרצו לכלול מיומנויות אלו כקריטריון בציון.

שקיפות ותיאום ציפיות

רגע לפני ששולחים את התלמידים לעבוד על המשימה, חשוב לוודא שהם מבינים את המהות הכפולה שלה, ושברור להם שגם הדקדוק שלהם ייבדק. העניין חשוב לא רק לשם ההגינות אלא גם לשם ביצוע מיטבי ומקסום הפוטנציאל של המשימה – נרצה שהם ישקיעו לא רק בחשיבה על היצירה אלא גם ביישום מדויק של הכללים שנלמדו. דרך טובה לייצר את תיאום הציפיות הזה באופן ברור ושאינו דידקטי יתר על המידה, היא לייצר יחד עם התלמידים מחוון לבדיקת המשימה. בעת בניית המחוון מומלץ לכוון אותם לכלול בו התייחסויות לשלושה רבדים – (א) הפן הספרותי של המשימה ("האם הובן הרעיון בסיפור שנלמד?"), (ב) הפן הדקדוקי ("האם יש לפחות חמש דוגמאות לשימוש תקין בצורת Past Perfect?"), (ג) הביצוע הכללי אל מול דרישות המטלה ("האם המצגת שוללת את מספר השקפים הנדרש?").

הערכה

זוהי נקודת מפתח בנוגע לפרקטיקה זו, שחשוב להתנהל סביבה בתבונה. הקצאת משקל גבוה מדי למיומנויות התחביר והדקדוק עלולה להביא למיקוד מוגזם בהן, להחזיר את מהלך הלמידה אל הרובד הטכני בכסות של למידה מעמיקה, ולהחמיץ את הרעיון העיקרי של פרקטיקת ההוראה. איך אפשר לוודא שזה לא יקרה? הנה כמה רעיונות:

- **משקל מוגבל:** מומלץ למנן את המשקל הניתן למיומנויות הדקדוקיות/תחביריות בתוך הדרישות הכלליות של המשימה. למשל: דקדוק ותחביר – 30% מהסך הכולל. בכל מקרה חייב להיות מחוון ברור ומדויק שמסביר לתלמידים בדיוק מה מצופה מהם, כולל בשלב ההצגה לפני קהל, במידה שקיים כזה.
- **דקדוק ללא ציון, אך עם חובת תיקון:** ניתן להחליט ולהצהיר מראש שהמורה יעיר על השגיאות הדקדוקיות, התלמיד יצטרך לתקן אותן ולהגיש את המטלה מחדש, ושהמהלך הזה יהווה תנאי לקבלת ציון סופי – אך לא ישפיע על גובה הציון. החלטה כזו עשויה לעזור לנטרל את הלחץ והחשש מפני טעות, שגורם לתלמידים מחוננים רבים לא לכתוב או לדבר.

דוגמאות

בעקבות למידת המחזה "המלט" של שייקספיר, בחרו אחת מהמשימות הבאות.

בכל משימה שבה תבחרו, ההערכה תתבצע כדלהלן: 60% על ביצוע המשימה מבחינת יצירתיות, מקוריות, הנמקה; 40% על שימוש ראוי בנושאי הדקדוק והתחביר שנלמדו בסמסטר האחרון:

- Affirmative, negative and integrative forms of the present simple
- Affirmative, negative and integrative forms of the present progressive
- Imperatives
- Count / non-count nouns
- Comparative and superlative
- Comprehensive pronunciation of known lexical items

משימה לבחירה:

- קראו על התקופה שבה מתקיים המחזה (מצורפת רשימת מקורות אפשריים). מתוך הנושאים שעולים בקריאתכם, בחרו נושא אחד שמעניין אתכם וכתבו עבודת חקר בהיקף של ארבעה עמודים.
- חלצו שלוש תמות בולטות במחזה, הסבירו כיצד הן באות לידי ביטוי במחזה, וכתבו חיבור על אודות הביטוי של תמות אלו בחייכם הפרטיים.
- דיון נרחב התקיים על אודות מניעיו הפסיכולוגיים של המלט. הוגים חשובים ומרכזיים בתרבות המערבית הקדישו לכך מקום בכתביהם. בחרו שניים מהכותבים, קראו את עמדתם וגבשו עמדה משלכם לגביו מניעיו. את עמדתכם בטאו באופן יצירתי (קומיקס, המחזת מונולוג, ציור או דרך אחרת) והוסיפו הסבר מנומק בן עמוד, תוך התייחסות לכתבי ההוגים.
- כתבו סוף אחר למחזה.

הוראה משחררת – אך גם תובענית

פיתח: אמנון סדובסקי, רכז פיתוח פדגוגי, תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים

הוראה שבמסגרתה המורה משחרר שליטה, ובמקום "להעביר את החומר" הוא שולח את התלמידים ללמידה פעילה ועצמאית. המורה הופך למנחה ומתווך, מפגיש את התלמידים עם טקסטים מעניינים המייצגים עולמות ידע מגוונים ומאתגרים. התלמידים נדרשים לקחת אחריות על הלמידה, לקרוא היטב את הטקסטים, לחשוב עליהם באופן מעמיק וביקורתי, לייצר ידע חדש ולהציג אותו בכיתה בדרכים שונות – באופן שמזכיר במידה מסוימת את שיטת הלימוד באוניברסיטה.

סיפור מקרה

"לשיעור הבא אני מבקש לקרוא את פרק ב' שנקרא "הדינמיקה: מלחמה, מסים וצבא" מתוך הספר "על סף העת החדשה: אירופה 1600-1350" שכתב פרופ' הלי זמורה. לקרוא - זה אומר להביא את המאמר כולו לשיעור הבא "מעוטר" במרקר ובהערות שלכם, וגם להתכונן להגיד עליו "משהו מעניין", מה הדבר המרכזי שלמדתם ממנו? הוסיפו גם שאלה אחת או שתיים שהייתם רוצים לשאול את מחבר הפרק בעקבות הקריאה".

השיעור מתחיל. כולם יושבים מסביב במעגל. שתיקה. התלמידים מביטים זה אל זה ועל פניהם סימני שאלה. שתיקה ומבוכה קלה בכיתה. עוד רגע של השתהות, חשיבה. אני, המורה, לא נבהל, לא מזדרז למלא את החלל שנוצר בשתיקה. כעבור כמה רגעים פותח התלמיד יותם ואומר: "מה זה היה הפרק הזה? לא הבנתי חצי ממנו...". נועם מצטרפת: "אני לא הבנתי את החצי השני...". אני שואל: "מה היה לכם קשה?". כמה תלמידים מציעים הסברים שונים. אני ממשיך: "אז מה אפשר לעשות עם טקסט קשה? היו דברים שניסיתם שעזרו לכם? למישהו מכם יש איזו הצעה מעניינת?" אחרי שאספנו דרכי התמודדות, חוזרים לטקסט. נטלי אומרת: "הפרק מדבר בדיוק על מה שקורה היום: השלטון לוקח יותר מיסים, ואז יש לו כסף להגדיל את הצבא ואז יש יותר מלחמות...". מישהו מגניב הערה:" אבל אין ברירה... ככה זה היה וככה זה יהיה תמיד". חיוכים מבוישים. מסכימים? אני שואל. המון אצבעות באוויר, אני עוצר רגע ומציע שני כללים הכרחיים להמשך: "קודם כל נקשיב אחד לשני, ואחר כך כל מי שמדבר שיביא גם הוכחות, לא מדברים בלי ביסוס מהטקסט". לפתע נועם מתפרצת ואומרת: "אולי נזמין את פרופ' זמורה שיסביר לנו מה שכתב". אני עונה בנחת: "בבקשה, תזמיני". היא מזמינה וכעבור שבועיים הוא גם מגיע, וכולנו זוכים בשיעור מרתק על עבודת ההיסטוריון...

אבל נעצור כאן, יש עוד הרבה מה לספר, בואו נלמד היום על הוראה משחררת, אך גם תובענית. רוצים?

רציונל

תלמידים רגילים לכך שהמורה מתחיל בשיעור, המורה הרי אמור להיות אקטיבי, "להעביר שיעור", "להחזיק כיתה". התלמידים מצידם אמורים להיות שקטים ומשתפי פעולה, במקרה הטוב יחכו לשמוע מה יש למורה להגיד. לקראת בחינה אולי יפתחו מחברת וינסו לסכם את דבריו, במקרה הרע יכתיב להם המורה את "מה שצריך לדעת" לקראתה. הפרקטיקה של "הוראה משחררת", פרקטיקה ללימוד תחומים רבי מלל בכיתות מחוננים, מנסה לייצר מצב אחר, לשנות את התפקידים המסורתיים ואת תרבות הלמידה.

התלמידים המחוננים אינם זקוקים לנו, המורים, "שנעביר" להם את חומר הלימוד. ברוב המקרים הם יכולים להתמודד אתו בעצמם. הידע הרב והיכולות הגבוהות שלהם מייתרים ומרוקנים מתוכן את תפקידי ההוראה המסורתיים, ומציבים את המורה בעמדה אחרת, שבה יתרונו היחסי אינו טמון בהכרח בידע או ביכולות. לכן, הערך המוסף שהוא מעניק צריך לנבוע מעמדה חדשה, של מורה כמנחה תהליכי למידה, שאותם הוא מנהל במשותף עם הכיתה כקבוצה. פרקטיקת הוראה זו, אם כן, חותרת לייצר תהליך למידה דינמי, שמתעצב מתוקף מסע משותף של כלל התלמידים והמורה בתוכם.

חשוב להדגיש, לא מדובר בעוד צורה מסורתית של העברת אחריות ללמידה אל הלומדים, בסגנון "כיתה הפוכה". בפרקטיקה המוצעת כאן יש נקודת מוצא ללימודי המחצית ונושא כללי, אך הדרך והיעד אינם ידועים וברורים עד תומם, והם ייקבעו במשותף, בהתאם לנושאים שיעניינו את התלמידים בתוך הלמידה, לנקודות ההשקה לתחומי העניין שלהם ולשיחות שיתעוררו בכיתה. אנחנו, המורים, מנווטים איתם ולא מעליהם, הופכים למלווים בתהליך הזה, משחררים את המושכות: זהו החלק של ה"שחרור". יחד עם זאת, בהתחשב במאפייני

הלומדים, הכרחי לשמר רף גבוה של הלמידה: רמת החומרים, אופי התהליך, ציפייה לגבי התוצרים. זהו החלק ה"תובעני", ולכן מכונה פרקטיקה זו למידה משחררת אך תובענית.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- עצמאות בלמידה ואחריות כלפיה
- עירור סקרנות וחדוות למידה
- פיתוח מיומנויות וכישורי למידה: להשקיע מאמץ בלמידה, לאתר חומרים, לנתח אותם היטב, לשאול שאלות 'טובות', ובעיקר להבין לעומק את החומר הנלמד. כתיבה אקדמית עמוקה ומבוססת
- גיבוש תפישת עולם מנומקת ומבוססת כלפי נושאים שונים והבנה טובה יותר של העולם המורכב שסביבנו.

עקרונות מרכזיים

הוראה משחררת – המורה כמנחה ולא כמוביל. הגה הניווט של השיעור נשאר בידינו, המורים, ואנחנו מנווטים את הספינה, אך הכיוון שאליו נפנה ייקבע גם בהתאם לרוחות המנשבות בקרב התלמידים. המורה גם משחרר את ההחזקה המסורתית ב"תשובה הנכונה", ולחילופין מביא עימו סל עמוס בשאלות ובנקודות מבט שונות.

הוראה תובענית – דרישות גבוהות: עבודה עצמאית, התמודדות עם חומרים ברמה גבוהה, שאלות חשיבה מסדר גבוה, דרישה לתוצרים איכותיים המוערכים על פי שורה מפורטת של קריטריונים.

שינוי תרבות בכיתה – כולל ערעור על חלוקת התפקידים המסורתית. המורה משחרר את התלמידים מעמדתו כבעל הידע, התלמידים לוקחים אחריות על הלמידה, על הדיונים בכיתה.

אופן הפעלה

לא פשוט לפרוט את הפרקטיקה הזו לשורה של פעולות, משום שיישום ראוי שלה נגזר בעיקר משינוי תפיסה בנוגע להוראה-למידה. ובכל זאת, כדי להציע אופן הפעלה, נתייחס לשישה היבטים מרכזיים: עיצוב תוכנית הלמידה, עבודה עצמית, שיח משתף, ייצוג ההבנה, ארגון הלמידה והערכה.

עיצוב תוכנית הלמידה ובחירת חומרים

מומלץ לבנות תוכנית למידה שתהייה סגורה באופן חלקי בלבד, כלומר להשאיר מרווח שניתן לעצב ולהתאים, בהתאם לדברים שעולים לאורך השנה. חשוב להציג ולחשוף זאת בפני התלמידים – "לא ברור לאן נגיע במהלך השנה"; "ההמשך יהיה תלוי בכם", "קחו אחריות, זה שלכם". בעת בחירת החומרים רצוי להתייחס לקריטריונים הבאים – (א) רלוונטיות לתלמידים – חומרים שבדיון בהם טמון פוטנציאל לעזור להם להבין את העולם שסביבם; (ב) מרכזיות הטקסטים – רצוי לבחור טקסטים שמתחברים ל"רעיונות הגדולים" שבתוך נושאי הלימוד, לתובנות המרכזיות שאיתן אמורים התלמידים לצאת מהשיעור. כמו כן, רצוי שיהיו אלו טקסטים בולטים בתחום, "האבנים הגדולות" של תחום הדעת; (ג) טקסטים ברמת אתגר גבוהה; (ד) אין חובה להישאר רק בתחומי הדיסציפלינה, אפשר לבחור טקסטים שיוצאים לתחום משיק וכך לעודד חשיבה בינתחומית.

התנהלות השיעור – עבודה עצמית

השיעורים דינמיים ונעים באופן כללי בין עבודה עצמאית ובין התכנסות במעגל ודיון בתובנות שעלו. העבודה העצמאית

תתקיים ביחידים, בזוגות, בקבוצות, דבר שנתון להחלטת המורה או לבחירת התלמידים. במסגרתה יפגשו התלמידים טקסטים ברמה אקדמית, בליווי הנחיה פתוחה יחסית, בעת שהם יתבקשו רק לקרוא, לנסח תובנות, להעלות שאלות (זאת בניגוד לשאלות "סגורות" של ידע בהתבסס על הטקסט). העבודה העצמאית יכולה להתקיים במסגרת השיעור או כחלק מעבודת התלמידים בבית.

התנהלות השיעור – שיח משותף

לאחר התמודדות עצמאית עם הטקסט (ברמה ראשונית או מלאה, בהתאם לשלב בשנה, לטקסט ולבשלות התלמידים), מתכנסים לדיון שבמסגרתו עומד הטקסט "במרכז", וסביבו ניסיון משותף של המורה ותלמידיו לפרק אותו ולהבין את משמעויותיו. השאיפה היא שכולם (כולל המורה) משתתפים בשיחה: שואלים, מסבירים, מפרשים, משווים, מסכמים, מחפשים נקודות מבט נוספות. חלקים בהוראה-למידה (הן בשיעורים והן בכתיבת העבודות) יוקדשו גם לרפלקציה של התלמידים על ההוראה-למידה, גם לשם הפעלת חשיבה מטא-קוגניטיבית על הלמידה של עצמם וגם כדי לשקף לנו המורים - מה מתוך מה שעשינו 'עבד', האם הדרך מאתגרת דיה, האם היא מהנה.

ייצוג ההבנה

במסגרת פרקטיקת הוראה זו, התלמידים עשויים לבטא את ההבנה שרכשו בדרכים הבאות: השתתפות מתמדת ומעורבות בדיונים מבוססי קריאה בכיתה על השאלות הפוריות; דרישה להצגת פרזנטציות על נושאים רלוונטיים; מצופה מהם שישתתפו בכיתה, שיציגו תובנות ותוצרים.

סטינג – ארגון תנאי הלמידה

מרחב – כדאי לשאוף למרחב לימודי דמוי "סלון". מרחב גמיש, פתוח, לא בכיתה המסודרת בטורי למידה, כמובן: מרחב שיאפשר עבודה ביחידים ובקבוצות, שבו כל אחד לומד בצורה הנוחה לו, ומתאפשרת גם התכנסות לשיח במעגל. אם הדבר אפשרי, לוחות על כל קירות המרחב יוכלו לאפשר נראות לתוצרי הלמידה ולתוצרי ביניים ושיח על אודותיהם. כדאי לחשוב על מרחב הלמידה כעל מרחב פתוח, הקשור בקשר תמידי עם העולם האמיתי, דבר שעשוי להתבטא בהבאת אורחים לכיתה (כמה שיותר, רצוי אורחים המביאים דעות שונות על אותו נושא), כמו גם יציאת הכיתה לכל מקום שבו יכולה להתרחש למידה (להשראה, ראו *סרטון על שיטת HARKNESS*).

זמן – הוראה מסוג זה מצריכה מסגרות זמן גדולות יותר מאשר שיעור בודד בן 45 דקות. כדאי להצמיד שיעורים לטובת יחידות למידה של שעתיים ואף יותר. חלק ניכר מהלמידה נמשך כמובן בבית. דיון פורה בכיתה ימשיך להתנהל גם מחוץ לשיעורים, למשל בוואטסאפ קבוצתי.

שימוש בטכנולוגיה – כמו בדרכי הוראה-למידה אחרות, גם כאן על הטכנולוגיה לשרת את הפדגוגיה באמצעות חיפוש מידע, בביצועי הבנה ובמחקר עצמו, בהתאם להנחיות המורה. "תוציאו אייפונים/לפטופים מהתיקים ותחפשו מידע על...", או: "בהתבסס על השיח שעלה בכיתה, הכינו מפת חשיבה באפליקציה מסוימת ותשלחו עד השיעור הבא".

הערכה

ההערכה המתאימה לפרקטיקת הוראה-למידה זו היא הערכה מעצבת, המתמשכת במהלך השיעורים ולכל אורך השנה. בתחילת השנה יש להציג את הקריטריונים להערכה. חישבו באיזה תחום חשוב לכם שהתלמידים יתקדמו במהלך השנה: היכרות עם ידע שהוא הבסיס להבנה, עם המיומנויות החשובות, פיתוח הרגלי הלמידה וההבנה עצמה. על ההערכה השוטפת לכלול ממד רפלקטיבי (במסגרתו התלמיד יעריך כיצד הוא

מתקדם) לצד ממד דיאלוגי (שיחות אישיות עם התלמידים לאורך השנה, ובימי ההורים גם עם הוריהם).

מתוך הניסיון

- סבלנות ואורך רוח לתהליך... סוג זה של הוראה-למידה אינו שכיח במרבית השיעורים המתנהלים היום בבית הספר והוא דורש הכנה רבה, הסתגלות ושבירה של ציפיות מקובלות. בשלבים הראשונים אפשר לצפות חששות בקרב התלמידים - "אתה הולך להשאיר אותנו בחוסר ידיעה?" ולצידן לפעמים גם תקווה כוזבת: "המורה יסביר לנו בסופו של דבר את הטקסט". עליהם להתרגל לתפקיד האקטיבי שלהם בלמידה ולהשקעה הנדרשת מהם לשם הבנת הטקסטים באופן עצמאי. צריך לחתור לתרבות אחרת. לוקח לתלמידים (וגם לנו המורים) זמן להתרגל אליה, ואין ברירה אלא להתאזר בסבלנות לקראת התהליך.
- כוחה של שתיקה: בצורת ההוראה-למידה הזו, בהיעדרן של שאלות הפינג-פונג שאנו כה רגילים לשאול, ייתכנו בשיעור שתיקות ארוכות שאינן אופייניות לשיעור רגיל. אל תחששו מהן ואל תזדרזו למלא את החלל. הרגילו את התלמידים לכך – השקט שנוצר יאפשר להם לחשוב על השאלות הנשאלות, ההבנות שהם יעלו עשויות להיות לא פחות טובות מאלו שלנו, המורים.
- דיאלוג על ההוראה: איך נדע אם זה 'עובד'? איך נדע אם התלמידים מסתגלים, אם קשה להם מדי, אם הצלחנו לממש את המטרות שלנו. מומלץ לקיים איתם שיח על צורת ההוראה. להזמין מהם משובים – בכתב, בעל פה, בפורומים קטנים או בפורום כיתתי. דיאלוג על ההוראה משמעו גם להסביר כל הזמן מה קורה – מה אני כמורה עושה, ומדוע. בשיטה זו אחד הרכיבים שיכול לעבור לשליטת התלמידים הוא קצב ההוראה. אפשר לשאול את התלמידים: "האם אתם מרגישים שכבר הבנו את הטקסט?" "האם כבר מיצינו את השאלה או את הנושא? שנעבור הלאה?".
- ולבסוף, יש תלמידים שלא יאהבו את זה. הם עשויים לומר: "אני מעדיף שיעור רגיל". ההוראה תובענית, אבל זו לא הסיבה היחידה שעלולה להפריע להם. גם "ערעור סדרי העולם" שאליהם הם רגילים, מחייב אותם לצאת מאזור הנוחות. במקרה הזה ההמלצה היא לא להתרגש, לזכור שהמשימה אינה לרצות את כולם. מומלץ להזמין גם תגובות כאלו, ובדיאלוג עם התלמידים שמתקשים להתחבר לצורת ההוראה, לחפש יחד מה יכול לעניין אותם, איך הם יכולים להביא לידי ביטוי את תחומי העניין שלהם באופן שמתחבר לתוכנית.

פרק 4

העשרה למחוננים בתיכון

בפרק זה מוצגת תוכנית העשרה ייחודית, שבמהלכה תלמידים מחוננים חוקרים בקבוצות קטנות תחום או נושא שתמיד חלמו לדעת עליו. בתוכנית שני רבדים הפועלים במקביל: רובד התוכן, שבמסגרתו התלמידים בוחרים את הנושא שיחקרו וילמדו, מגדירים את יעדי הלמידה ומעצבים את תהליכי הלמידה בדרך ליעדים אלו; ורובד התהליך, שבמסגרתו משמשות האינטראקציות כר פורה לעבודה אישית ובין-אישית עם התלמידים המחוננים, בהנחייתו של המורה. אין נושא מרכז או תחום דעת המגבילים את הבחירה של התלמידים, והדגש הוא על תהליך הלמידה ועל האפשרויות שהוא מייצר. היבטים אלו משמעם קורס מיוחד שמייצר חוויה אחרת, ואינו דומה לפרויקטים בסגנון PBL.

פותח בבי"ס תיכון ע"ש יצחק רבין, כפר סבא, בהובלת רותי לזר, שלומית פישר והילה עפרוני

רציונל כללי

במסגרת פרק זה נבקש להציע מענה לסוגיית ההעשרה התוך בית-ספרית הניתנת למחוננים בחטיבה העליונה.

הנחת היסוד הראשית בבסיס תוכנית זו, היא כי מחוננים זקוקים להעשרה. זאת משום שצורכיהם הקוגניטיביים הייחודיים - נטייתם לשאוף ללמידה מאתגרת, רב-תחומית, עשירה ומגוונת – אינם מקבלים תמיד מענה הולם במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה הנלמדת בבית הספר. הנחת יסוד זו נסמכת על העמדה הרווחת בספרות האקדמית על אודות מחוננים וכן על הנחיות האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במתווה הליבה לכיתות המחוננים.

במצב הרווח כיום בכיתות המחוננים בתיכון יש קושי להעניק מענה הולם לצורך זה. הסיבות לכך מגוונות: התלמידים המחוננים מגיעים לחטיבה העליונה כשהם כבר שבעי העשרות מסוגים שונים, לאחר שנים של קורסים כאלו בבית הספר היסודי וביום השליפה (לימודים של יום בשבוע במרכז העשרה למחוננים). בנוסף התלמידים כבר עסוקים יותר בבגרויות, חלקם נעדרים תכופות מבית הספר בשל לימודים אקדמיים או בשל מיונים לצבא. רבים מהם הופכים למכוונים תוצאה ומתקשים למצוא רווח בקורסי ההעשרה. גם המורים מחויבים ל"הספק" של חומר ושרויים בהוויה שבה אין זמן להעשרות "שאינן מועילות" בהיבט של בחינות הבגרות.

התוצאה היא שבתי ספר תיכוניים מדווחים על שביעות רצון נמוכה של התלמידים מקורסי ההעשרה בתיכון. ביטוייה הנפוצים הם מחויבות ירודה לשיעורים, נוכחות דלה, משוב שלפיו ההעשרה אינה משמעותית להם ואינה רלוונטית לעתידם; כל זאת על אף מאמצים ניכרים של המערכת והשקעת חשיבה ומשאבים בקורסים אלו. אנו מציעים חשיבה מחדש ושבירת פרדיגמות ביחס למושג ההעשרה באופן שיאפשר הגדרה מחודשת, שעל בסיסה יגובש מענה ייחודי והולם.

הנחות יסוד

כמה הנחות יסוד בנוגע למחוננים, ולצידן - המסקנות הנגזרות מהן לגבי תוכנית ההעשרה המוצעת:

- מחוננים זקוקים להעשרה. בתיכון - יש לחשוב מחדש על פורמט ההעשרה כך שיעניק מענה לצורכיהם.
- מחוננות באה לידי ביטוי בתחומי עניין מגוונים ולא קונבנציונליים. לפיכך ההעשרה המוצעת חייבת להיות רבגונית ורב-תחומית ולאפשר גם עיסוק בתחומים לא שגרתיים.
- בחירה - חשוב לאפשר לתלמידים השפעה על תחומי ההעשרה שיילמדו בתוכנית – זו כמעט הדרך היחידה להבטיח התאמה של התוכנית לנושאים שמעניינים אותם באמת.
- מחוננים זקוקים לאתגר. אי-ודאות היא מרכיב שמייצר אתגר עבור תלמידים בכלל, ועבור מחוננים בפרט, בשל מאפיינים רגשיים האופייניים להם. בנוסף, היכולת להתמודד עם אי-ודאות היא יכולת חשובה ורלוונטית בעולמנו המשתנה תדיר. אי לכך, כדאי שההעשרה המוצעת תכלול מרכיב מרכזי של אי-ודאות.
- למחוננים בתיכון יש לא פעם ידע נרחב ויכולת למידה עצמאית. מורה שישאף לבסס את מעמדו מול התלמידים המחוננים על יתרון בידע, או שינסה להחזיק ולנווט באופן הדוק מדי את תהליכי הלמידה, סביר שינחל אכזבה. עדיף

לייצר תוכנית שבמסגרתה התלמידים מעצבים את תהליך הלמידה של עצמם וחותרים באופן עצמאי להרחבת הידע, כאשר המורה מוותר על תפקידיו המסורתיים והופך למנחה של תהליכי הלמידה.

- מחוננים זקוקים לעבודה גם על יכולות אישיות ובין-אישיות לא פחות מאשר ההיבט הקוגניטיבי – אשר בדרך כלל מקבל מענה כלשהו בכיתות המחוננים. רצוי מאוד שעבודה זו תיעשה בהקשרים אורגניים של למידה ומאמץ אינטלקטואלי, אז היא אפקטיבית יותר.
- בני הנוער המחוננים עסוקים בשאלות של משמעות וגיבוש זהות, באופן דומה לבני גילם בכלל האוכלוסייה. קורס ההעשרה יכול להיות הזדמנות פז לעבודה מרתקת ובעלת משמעות בכל התחומים האלו, ודרכם – לייצר ערך מוסף לא שגרתי שמתעלה מעל קורסי ההעשרה המוכרים להם.
- תלמידים מחוננים בתיכון מסוגלים ללמוד, לרכוש ידע, לעבד אותו וליצור ידע חדש באופן עצמאי. לא זו אף זו – הלמידה העצמאית היא לא רק אפשרית, היא גם דרך הלמידה הראויה ביותר בעבורם. לכן מן הראוי שקורס ההעשרה יעביר את מושכות הלמידה אל התלמידים, באופן שיגביר מוטיבציה, יצור אחריות אישית וקבוצתית כלפי הלמידה ויעורר התלהבות כלפי התהליך.

עקרונות מרכזיים לתוכנית

בחלק זה נציג את העקרונות החשובים ביותר, לטעמנו, העומדים בבסיס התוכנית. שמירה עליהם מאפשרת להכניס גרסאות משלכם לתוכנית המוצעת כאן, ועדיין לשמור על הרעיון המרכזי שלה ועל רוח הדברים, וכך להסתמך על החשיבה והניסיון שנצברו בעת פיתוח תוכנית זו.

למידה בקבוצות קטנות

באופן שמייצר אינטראקציות חברתיות, שמזמן הזדמנויות לעבודה על מיומנויות אישיות ובין-אישיות ושמחייב כל תלמיד/ה לקחת תפקיד אקטיבי בקבוצה. גודל קבוצה מומלץ - כארבעה תלמידים. יצירת הקבוצה תיעשה סביב נושא המחקר ופחות סביב השיוך החברתי.

התלמידים בוחרים את נושא הלימוד הקבוצתי

על התלמידים לזהות ולסמן נושא שהם מגדירים כ"מושא חלומם" - תחום דעת/עניין שאותו היו מעוניינים ללמוד לעומק במסגרת מרחב ההעשרה. זאת לאור ניסיונם העשיר בקורסי העשרה, שבגינו נושאים רבים כבר מוכרים להם. בנוסף, בשל נטייתם של מחוננים להטיל ספק, הפיכת החוויה ל"שלהם" חשובה במיוחד. ולבסוף, כיוון שמדובר בבני נוער בעלי כישורים ויכולות יוצאים מגדר הרגיל, סביר להניח שהחיים עומדים לזמן להם שפע רב של הזדמנויות. לכן יש ערך מיוחד להעמדתם בסיטואציה של בחירה, ללוות אותם בתהליך בירור עצמי "בתנאי מעבדה". לכוון אותם לשאול את עצמם - מה מעניין אותי, באילו תחומים עוד לא נגעתי, איפה ואיך נכון לי לצמוח.

התלמידים אקטיביים ומובילים את הלמידה

התלמידים בוחרים את נושא הלמידה, מגדירים את יעדי התהליך ומעצבים את אופן החקר והלמידה. כך הם מתרגלים את כישורי הלמידה העצמאית וגם הקבוצתית שלהם, ובנוסף יוצאים מעמדת המשתמשים הפאסיביים ששוהים באזורי הנוחות והופכים ליצרניים ואקטיביים בתוך תהליך הלמידה.

דגש על התהליך ופחות על התוצר

זאת מתוך עמדה ערכית אשר דוגלת בטיפוח תבנית חשיבה מתפתחת (growth mindset, במושגיה של קרול דווק. ראו כאן). יש לכך חשיבות ספציפית בכל הנוגע למחוננים, המורגלים בהישגים גבוהים ובקלות רבה, עלולים להתרגל לכוון לתוצר בלבד מבלי להתבונן בתהליך, להשקיע בו, ללמוד ממנו ועליו. התלמידים אמורים ללמוד, לחקור ולהעמיק בנושא שבו בחרו, אך ללא מטרה מוגדרת או תוצאה מצופה מראש. קביעה מצידנו, המורים, לגבי סוג התוצר או סימון קריטריונים להערכתו יפגמו בתהליך הלמידה והיצירה. ובכל זאת, חשוב לחתור לקיומו של תוצר כלשהו, גם אם אופיו ייקבע בידי התלמידים – כדי לא לייצר מצב שבו חווית הלימוד בלתי ממוקדת וחסרת תכלית לחלוטין.

בתוכנית יהיה מרכיב מובנה של אי-ודאות

בהלימה לאמור לעיל, חשוב לשמר בתוכנית מרכיב של עמימות, שיבוא לידי ביטוי בבחירת התכנים, באופי התהליך ובתוצאותיו. מרכיב זה יתרום ליצירת האתגר הנדרש עבור התלמידים, יעמת אותם עם עצמם באופן שמייצר הזדמנות לעבודה אישית ויאפשר פיתוח כישורים הנדרשים להתמודדות בעולם שממתין להם מחוץ לכותלי בית הספר.

עבודה על מיומנויות תוך-אישיות ובין-אישיות של התלמידים

הקורס יקצה זמן לעבודה על מיומנויות תוך-אישיות: היכרות עם עצמי, מודעות לחוזקות ולחולשות, יכולת להכיר בהן, לדבר עליהן, לבחור כיצד לנהוג בהן ואף להשלים עמן, מחשבות ותחושות כחלק מתהליך גיבוש זהות, ויסות רגשי והכוונה עצמית, ציפיות מעצמי ומהסביבה. בנוסף ישמש הקורס הזדמנות לעבודה על מיומנויות בין-אישיות: תקשורת עם קבוצת השווים מחד גיסא ועם דמויות סמכות מאידך גיסא, עבודת צוות, התמודדות עם הצלחה/תסכול/לחץ, תחרותיות ועוד. קורס ההעשרה הוא הזדמנות פז לעבודה על הנושאים האלו תוך שילוב אורגני עם תהליך לימודי אישי/קבוצתי ולאורו.

המורה כמנחה

כיוון שתחומי הלמידה שקבוצות התלמידים יבחרו, יהיו, מטבע הדברים, רחוקים מתחומי הידע של המורה, מורה שלוקח על עצמו את ליווי קורס ההעשרה צריך להיפרד במידת מה מתפקידיו המסורתיים כבעל הידע וכמי שמחזיק באופן עיקרי במושכות ההוראה. עליו לאמץ תפקיד של מנחה: הן של תהליכי למידה במרחבים לא ידועים והן של תהליכים קבוצתיים ואישיים. כדי לצלוח זאת כראוי, על המורים לקבל הכשרה וליווי מתאימים.

קורס ההעשרה

מטרות קורס ההעשרה

- יצירת מסגרת העשרה שיש בה הרחבת אופקים רלוונטית לתלמידים, מסגרת המוציאה אותם מאזורי הנוחות והמעודדת חקר עצמאי בתחומי העניין האישיים של התלמידים.
- יצירת מסגרת לימודית שמאפשרת עבודת עומק על היבטים תוך-אישיים ובין-אישיים של התלמידים המחוננים.

מסגרת הקורס

תדירות ומשך – מומלץ לארגן את קורס ההעשרה כקורס שנתי, בן 30 מפגשים בני שעתיים. כדאי לתחום את התהליך שיוצג כאן לתוך סמסטר אחד, בצורה מרוכזת. לאחר סמסטר אפשר להחליט שמחליפים חלומות, או ממשיכים, תלוי בהתפתחות של הכיתה – לשיקול דעת המורים.

אירועי-שיא בקורס – כדאי לשריין שני אירועי שיא, שיאפשרו הצצה על התהליך ועל תוצרי הביניים שלו. אירועים כאלו יכולים להיות בסגנון "פצ'ה קוצ'ה" או סמינר לומדים, והם ישמשו במה רשמית למישוב ולבחינה של התהליך.

הנחיה – מומלץ שהנחיית הקורס תהיה בידי מחנכת כיתת המחוננים או רכזת המסלול. זהו קורס שיכול להיתרם רבות מהנחייה ב"קו" (co) – ולכן, במידת האפשר, כדאי לצרף בהנחייה של אחת הדמויות את יועצת חינוכית שעובדת עם התלמידים. העבודה ב"קו" מאפשרת למנחות להתבונן על תהליכי הנחייתן, ללמוד מהם ולשפרם. בנוסף מאפשרת הנחיה משותפת ראייה רב-תחומית על צורכיהם של התלמידים.

שילוב מרצים חיצוניים בקורס – כדאי לשלב כמה מפגשים כיתתיים עם מומחים בתחומים כגון הגשמת חלומות ו/או הרצאות הרלוונטיות לתחומי הלמידה שנבחרו. מפגשים כיתתיים אלו יוצרים חשיפה של כל התלמידים לכל תחומי הלמידה.

שלבים בתהליך

כיוון שמדובר בתוכנית דינמית, נחטא לרעיון שעומד בבסיסה אם ננסה לפרוט אותה לשלבים נוקשים המוגדרים במסגרת זמנים קשיחה. חשוב יותר להבין את השלבים בתהליך, התחנות שיש לעבור, ולהחליט כמה זמן להקדיש לכל שלב בהתאם למקרה הפרטי ובעיקר – תוך כדי תנועה.

אלו השלבים שחשוב לעבור:

הכנה לתהליך – לקראת היציאה לדרך, חשוב להכניס את התלמידים לאווירה של קורס אחר, בין השאר דרך עיסוק בנושא החלומות: מה זה לחלום? איך חולמים? מה זה הגשמת חלום? חלום מול מציאות – הילכו שניהם יחדיו? חלום כדרך לשינוי המציאות. המסרים שנרצה להעביר: חלומות והגשמתם כאפשרות לשינוי, ליצירת תחושת מסוגלות.

גיבוש חלום אישי – כאן מתחיל תהליך של בירור אישי בתוך המסגרת הקבוצתית. התלמידים נדרשים לשאול את עצמם, מה מעניין אותי? מה חשוב לי להשיג? עבור חלקם זוהי משימה לא פשוטה. מערכת החינוך הקונבנציונלית לא פעם מרגילה תלמידים למסגרת קבועה שבתוכה יש להם השפעה מעטה. סיטואציה שבה הם יכולים להחליט, לעצב, לבחור – עשויה להיות מפתיעה עבור חלקם ולעיתים אף מערערת. כדי לערוך את הבירור העצמי, הם נדרשים לשהות רגע עם עצמם. כאן עשויות לעלות שאלות לא פשוטות כמו - מה אם אין לי בכלל חלומות? מהם הגבולות של החלום? "גם לסרוג זה נחשב חלום?" מה הדינמיקה שלנו עם החלומות שלנו? האם אפשר

למצוא חלום ולשמוח בו ואז להחליט לנטוש אותו לטובת משהו אחר? יש כיתות/קבוצות שיעדיפו חלומות מתחומים יצירתיים שאינם קשורים לעולמות אינטלקטואליים – חשוב לאפשר זאת. יש בכך חריגה מהתחומים הקונבנציונליים שמחוננים מוסללים אליהם על פי רוב. חריגה זו מבורכת.

גיבוש קבוצות סביב חלומות – בשלב זה נדרשים התלמידים להתגבש לקבוצות סביב חלומות נבחרים. הגודל המומלץ הוא כארבעה תלמידים בקבוצה. התלמידים הם האחראים לתהליך אשר מציף באופן טבעי שאלות הקשורות בדינמיקה בין-אישית ובמפגש של העצמי עם הקבוצה. ההצטרפות לקבוצה דורשת התעניינות בתחום עניין של האחר, לעיתים פשרה מסוימת על החלום שלי, ומה אעשה אם אין לי חלום? מה זה אומר אם החלום שלי לא זכה להיבחר? התלמידים נדרשים להפעיל שיקולים מסוגים שונים סביב ההתקבצות לקבוצות (האם נכון להתגבש סביב נושאי תוכן או סביב יחסי חברות?). אשר לחלומות שהם בוחרים - הללו צריכים להיות ניתנים למימוש ולהגשמה במסגרת בית הספר. חשוב להרגיע ולתת לגיטימציה - אין חלומות טובים יותר וטובים פחות.

המיקוד הוא בתהליך – התמודדות תוך-אישית ובין-אישית בתוך הקבוצה ולאו דווקא בתוצרים. הדגש על התהליך משמעו גם שיש להביא בחשבון שלא כל החלומות יוגשמו, ושזה בסדר. נדרש כאן שינוי תפיסה, בראש ובראשונה, מצד המורה ושנית ובעקבות זאת, מצידה של הכיתה.

יציאה לדרך – בשלב זה נדרשת כל קבוצה לקבל החלטות: לבחור סגנון ללמידה, להחליט מה יהיו אמצעי הלמידה, אילו מקורות מידע יחפשו. עליהם להבין יחד מה הם צריכים בשביל להגשים את החלום. בשלב זה, למעשה, עליהם להתחיל לפרוט את החלום למציאות, להתחיל להגשים אותו, ובדרך ללמוד הלכה למעשה שכדי להגשים חלום - נדרשים צעדים קטנים. לשם כך הם נדרשים לשאול את עצמם שאלות לא פשוטות: איך אני אוהב ללמוד? איך אני אוהב לעבוד בצוות? ומעל לכול, היציאה לדרך מסמנת יציאה אל הלא נודע. בשלב זה עדיין לא נקבע מה יהיה התוצר, וזאת כדי לשמור שעיקר הדגש יושם על התהליך. התלמידים המחוננים, שרגילים להיות הראשונים בכיתה להפגין ידע, נדרשים לא לדעת, לעבור תהליך אמיתי בדרך אל הידיעה. עליהם לצאת לדרך בלי מפה ובלי סימון שבילים. מהמורה נדרש להכיל זאת, להיות איתם, לתת רעיונות אבל לא להגביל. בשלב זה, באופן טבעי, התלמידים כמהים ל"מישהו שיודע", לסמכות שתגיד מה ואיך לעשות. מאיתנו המורים נדרש איפוק: עלינו לתסכל אותם קצת, לא לתת מענה למשאלה הזו שלהם, לא להיות מדריך/מורה אלא מנחה ומלווה בלבד, להפנות את השאלות חזרה אליהם.

עבודה על החלומות – התנענו, יצאנו לדרך, לכל קבוצה יש חלום וקווי מתאר לתהליך עבודה, ומכאן והלאה מתחילים לעבוד. השיעור השבועי מוקדש לעבודה בקבוצות, ללא הקניה מסורתית בפורום כיתתי. נכנסים לשיעור – וניגשים לעבודה. איך זה עשוי להיראות בפועל? למשל, המורה נכנסת לכיתה בתחילת השיעור ומוצאת שהתלמידים כבר עובדים. הם יושבים על השולחנות, מסתובבים. קבוצה אחת יושבת על הרצפה עם ארבע גיטרות חשמליות. כמה מחשבים דלוקים ותלמידים עובדים עליהם. חלק מהתלמידים נמצאים בכלל במסדרון ועובדים שם על הנושא שלהם, קבוצה אחת יושבת בספרייה עם הורה של תלמיד מכיתה אחרת שמתמחה בנושא שלהם. המורה נודדת בין הקבוצות. עליה להפעיל שיקול דעת האם ומתי להתערב, אך ככלל, עליה להשתדל לשחרר: הדברים קורים, צריך לסמוך על התהליך. ואם משהו לא קורה – זה גם בסדר, גם זה מזמן הזדמנות ללמידה, אישית וקבוצתית.

התוויית מסגרת מסוימת לתהליך, בשיתוף חברי הקבוצה - בתוך התהליך, כדי לתת מסגרת מסוימת לכל העושר שעשוי להתרחש בו, חשוב לבחור וליצור יחד עם כל קבוצה "פיגומים" שמתאימים לה: לקבוע תוכנית התקדמות מסודרת, כולל תאריכי ביניים לבחינת ההתקדמות; להחליט מתי יתקיימו המפגשים בתחנות הביניים הללו; ומה חברי הקבוצה ירצו להשיג עד אז. בתחנות הביניים עצמן כדאי לערוך התבוננות משותפת עם התלמידים על ההתקדמות ועל התהליך, למשב יחד איתם ולהסיק מסקנות להמשך.

העשרת מומחים – מומלץ לשלב לאורך השנה כמה מפגשים עם מומחים. תפקידם יהיה להתוות דרך, להעשיר, לאתגר וליצור הפריה הדדית שתקדם את התלמידים בעבודתם על החלומות. המומחים יכולים להיות מורים מבית הספר שקשורים לתחום התוכן, מרצים מבחוץ, חוקרים, אמנים ויוצרים בתחומם, הורים. המפגשים המשותפים מול המומחים מייצרים שיח בין קבוצות שמאפשר "הדלפות מחלום לחלום" – הזדמנות ללמוד מאחרים.

תוצרים – מתאפשרת כאן בחירה רבה מאוד, בהתאם למורה המנחה, לכיתה ולתוכנית ההעשרה שנבחרה. יש להקדיש מחשבה לשאלה אם יש בכלל לחייב בתוצר סופי. אם כן - מה היקפו, היכן יוצג, האם יש להעריכו באמצעות ציון או בדרך אחרת, או שבחלק מהמקרים התוצר הוא התהליך עצמו. בניגוד לפרויקטי PBL מוכרים, היות שבקורס ההעשרה המוצע כאן הדגש הוא על התהליך, וייתכן מצב שבו קבוצה לא תגיע לתוצר, בין שהוחלט על כך מראש ובין בשל דברים שהשתבשו לאורך הדרך. בסוג הלמידה המוצע כאן, כל מהלך כזה הוא קרקע פוריה ללמידה קבוצתית ואישית בהנחיית המורה ולהסקת מסקנות מלמידה זאת.

חוכמת הניסיון

- **צפו תגובות מגוונות בקרב התלמידים** - כל מה שנשמע טוב ויפה כאן במסמך, יכול להיות לא פשוט במבחן המציאות מול התלמידים, שכן אלה עלולים לחוש קושי, להתרעם או להתקומם. כשהופעלה התוכנית בתיכון רבין בכפר סבא, אחת התגובות שעלתה מהתלמידים הייתה: "עכשיו נזכרתם?" - שנים שמערכת החינוך מבקשת מאיתנו לפעול בתוך מסגרת מוגדרת, איך זה שעכשיו אתם זורקים אותנו למים כאלו עמוקים? אנחנו לא רגילים ולא יודעים איך לעשות את זה. עצתנו - אם תצליחו להישאר בוטחים ורגועים, תוכלו להכיל את החרדה של התלמידים ולהעביר להם מסר עמוק של מסוגלות.
- **אתגר המוטיבציה הפנימית –** תוכנית ההעשרה המוצעת כאן מנסה לעורר מוטיבציה פנימית בתלמידים, להניע אותם לעשייה לא מתוך "אימת הציון" או השאיפה אליו, אלא מתוך עניין אותנטי ועמוק בנושא. אולם ההתנסות בתוכנית המחישה לנו עד כמה עירור מוטיבציה פנימית כרוך באתגר, גם כשמדובר בנושא שהוא בנפשם של התלמידים ושהם בחרו בו במאת האחוזים. הופתענו לראות כי יש תלמידים שבמסגרות אחרות (בעיקר בתנועת הנוער) רגילים לקחת אחריות ולהיות שותפים בהנעת תהליכים, אך כשנדרשו לעשות דברים דומים במסגרת בית הספר גילו התנגדות ונמנעו. הדרישה שלנו מהתלמידים מורכבת, וחלקם אומרים (במילים או במעשים) משהו מעין זה: בתוך מקום שלא בחרנו להיות בו, אתם מבקשים מאיתנו לעשות בחירה. כלומר, מתעוררת ספקנות רבה סביב התוכנית, וכצוות חינוכי – כדאי לנו להיות מוכנים אליה.
- **נפילת מתח באמצע התהליך –** בהתנסות שלנו גילינו שגם תהליכים שהחלו כרוח סערה, מועדים לעליות ולמורדות. גם קבוצות שהתחילו עם מוטיבציה גבוהה ובחרו בנושא שבער בהם, התקשו לשמר דרגה אחידה של התלהבות

לאורך זמן. ההמלצה שלנו למורים שמלווים את התהליך היא לא להתאכזב או להיבהל אם מגיעה נפילת מתח. בתוך תוכנית שממוקדת בתהליך, כל התרחשות היא בבחינת כר פורה לעבודה. גם את נפילת המתח אפשר לדברר, לקרוא לה בשם, לחקור עם התלמידים איפה עוד בחייהם חוו נקודה דומה, "להחזיר להם את הכדור" בנוגע לדרכי ההתמודדות.

הכשרת המורים

קורס ההעשרה המוצע כאן מחייב מורים לשינוי מסוים בתפיסת התפקיד שלהם ובאופן ביצועו בפועל. כדי לצלוח זאת באופן ראוי, כדאי שיקבלו הכשרה וליווי מתאימים. ההכשרה צריכה לגעת בתחומים של מאפייני אוכלוסיית התלמידים המחוננים, של הנחיית תהליכי למידה במרחבי אי-ודאות ושל מיומנויות בהנחיית קבוצות. בנוסף, ההכשרה צריכה לחתור לייצר תהליכים מקבילים בין מה שעוברים התלמידים למה שחווים מוריהם: ההנחה היא שעל מנת שמורים יוכלו להנחות את סוג התהליכים שעוברים התלמידים, עליהם להתנסות בכך בעצמם.

התכנים שנכללים בהכשרה המוצעת רלוונטיים גם למורי מחוננים, ולמעשה למורים באשר הם, בעידן שבו המידע זמין והאתגרים הניצבים בפני הבוגרים העתידיים הם אחרים מאתגרי העבר. לפיכך, במידת האפשר, ניתן ואף מומלץ לקיים את ההכשרה לקבוצת מורי המחוננים בבית הספר (ואולי לקבוצת מורים רחבה יותר), גם ללא קשר ישיר לקורס ההעשרה המוצע.

מטרות הכשרת המורים

- יצירת שינוי בתפיסת ההוראה של המורים – מעבר מתפיסה מסורתית של מורה שמוביל את השיעור לתפיסה שלפיה מתפקד המורה כמנחה וכמלווה של תהליכי למידה וחקר במרחבים לא ידועים.
- הנחלת ידע ומיומנויות על אודות תהליכי הנחייה במרחבים לא ידועים, תוך עבודה אישית ובין-אישית
- מוטיבציה להנחיית הקורס: לעורר סקרנות ורצון לעשייה ולהתנסות.

מסגרת ההכשרה

על ההכשרה להתייחס לשני מישורים שונים: הראשון, הכשרה להנחיית תהליכי למידה במרחבים לא ידועים. השני, הכשרה מתחומי הנחיית הקבוצות. מומלץ לקיים הכשרה שנוגעת בשני הנושאים, שהמפגשים בה מתנהלים לסירוגין.

גודל הקבוצה – במידת האפשר, רצוי שתהיה זו קבוצת למידה המונה כ-15 מורים.

משך ותדירות – מפגשים בני שלוש שעות כ"א, אחת לשבועיים.

הנחייה חלק א' – יש למצוא מנחה מהצוות המוביל של בית הספר או אדם חיצוני, שיתחבר לרציונל של קורס ההעשרה ולתוכני ההכשרה ויהיה מסוגל לשאת אותם על כתפיו וגם לצקת לתוכם תוכן אישי ייחודי. חשוב שיהיה רחב אופקים, מנוסה בהוראת מחוננים או מחונן בעצמו, אדם שמיטיב להבין את חווית המחונן.

הנחיה חלק ב' – לחלק ההנחיה העוסק בהנחיית הקבוצות, יש למצוא מנחה קבוצות מנוסה, שביכולתו להנחות וללמד רכיבים בהנחיית קבוצות, רצוי לבחור במי שהתנסה בהעברת הכשרות בתחום זה.

תהליכים מקבילים – ההתנסות, החוויה והמסקנות של המורים יהיו אפקטיביים יותר אם יוכל להתקיים הדהוד בין המתרחש בהכשרת המורים להוראה שלהם בפועל בכיתה. לכן מומלץ לקיים את הכשרת המורים במקביל לשנת הלימודים. קיום בו-זמני יאפשר להכות בברזל בעודו חם.

שלבים בתהליך

שלבים בתהליך א' – הנחיית תהליכי למידה במרחבי אי-ודאות

למה העשרה למחוננים? כדאי לפתוח את השנה בדיון סביב השאלה: מדוע מחוננים זקוקים להעשרה. שאלה זו, לא רק שאינה טריוויאלית, היא גם מקפלת בתוכה שאלה נוספת, שנוטה לעלות כמעט בכל פורום שעוסק בתוכניות למחוננים: מדוע דווקא מחוננים? למה הם צריכים מענה ייחודי? למה לא מעניקים את זה גם לשאר התלמידים? אלו שאלות שנוטות לעלות גם בקרב מורים למחוננים, קבוצה שכביכול אמורה "לדעת את התשובה", ואשר בעבודתה היומיומית מחויבת מאוד לקהל היעד שבו מדובר. חשוב להתעכב על השאלות הללו, לתת להן לגיטימציה, לא למהר לפתור את הסוגיה עבורם אלא לתת לשואלים גם להשיב. אשר לתוכנית ההעשרה הספציפית המוצעת, התשובה (כמו ברוב המקרים) היא שהשיטה עשויה להתאים לכלל התלמידים, אך עבור מחוננים, מידת נחיצותה שונה בתכלית, שכן היא כמעט מחויבת המציאות, נוכח מאפייניהם הייחודיים.

תיאום ציפיות לקראת התהליך – מצופה מהמורים שלוקחים חלק בתהליך לצאת לדרך שיש בה הרבה מן הבלתי-ידוע ולהתנסות בדברים חדשים. שינוי, באופן טבעי, מעורר תגובות מגוונות. חשוב לתת במה לקולות השונים - יש שיחששו מחוסר הוודאות, יש שיתענגו על כך.

מאפייני התלמיד המחונן – גם מורים בעלי ותק בעבודה עם מחוננים יוכלו להיתרם מתזכורת ומדיון מחודש בהם ובמאפייניהם – הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים. הדיון המחודש יכול להיות מעניין ומשמעותי דווקא משום שהוא אינו מבוסס רק על חומרים אקדמיים חיצוניים אלא מתחבר לחוויות היומיום שלהם בכיתה.

זאת ועוד, מתוך השיח ניתן להרחיב ולדון במהות תפקיד המורה בכיתות מחוננים: האם תפקידו ללמד, ללוות, להנחות, להוות רשת ביטחון? וכיוצא באלו שאלות.

כיצד מעוררים עניין בכיתות מחוננים? כיצד מעוררים סקרנות? מיומנויות אלו נדרשות בהוראה בכיתת מחוננים והן נדרשות ספציפית לקורס ההעשרה. ניתן להביא לפני המורים רעיונות שונים וגם לתת להם לחלוק מניסיונם. הדיון נוגע בשאלות נוספות - האם מורה למחוננים מחויב בבקיאות עילאית בנושאים מגוונים? כמה אני צריך לדעת? ומה קורה בתחומים שבהם אני לא יודע? איך יוצאים עם התלמידים למסע למחוזות שגם המורה אינו מכיר? חשוב שהדיון לא יישאר תיאורטי בלבד, אלא יקושר לחוויה שלהם מעבודתם בכיתה לאור ההכשרה.

הליבה של ההכשרה – חוויה מקבילה למה שעוברים התלמידים. המורים יזהו חלום/תחום המעניין אותם, שאותו היו רוצים לפתח במסגרת ההשתלמות, או שיצטרפו לחלום של אחר שמעניין גם אותם. הם יתנסו בהגשמת חלומות כתהליך מקביל לתהליך שיעברו התלמידים. המורים יתנסו בתהליכים קבוצתיים על מנת להשיג ידע חדש ולפתח מיומנויות מותאמות. המנחה יציג הכוונה ללמידה עצמאית כעמדה המונחת על הרצף שבין חופש מלא לגישה "מתוכננת מראש". המורים יתנסו בחלוקה לקבוצות סביב חלומות. לאחר שיבחרו את אופי ההכוונה ואת סוג ההדרכה שלה הם זקוקים מהמנחה – הם ייצרו יחד קהילה לומדת. שלב מסוים יוקדש להצגת תוצרי החקר ולשיח על התהליכים שהמורים עברו בקבוצות ברמת היחסים הבין-אישיים שיירקמו בקבוצה. חשוב לערוך רפלקציה על התהליך, על התחושות והחוויה, שכן מתוך ההתבוננות בחוויה האישית עשויה לצמוח יכולת טובה יותר להנחות תהליכים דומים בקרב התלמידים.

מה צריך כדי לאפשר לתלמידים לעבוד ולהתקדם? כדאי לכלול בהכשרה צעדים פרקטיים שיסייעו למורים להיות מנחים

טובים לתלמידיהם. לשם כך כדאי לדבר על עבודה עצמאית של תלמידים בצוותים: על האקטיביות שלהם בלמידה ועל האחריות שנוצרת כלפי הידע שהם מביאים. בנוסף, חשוב לעסוק בשיטות לאיסוף ידע ובביקורת על מקורות מידע: חשוב להכיר למורים מיומנויות של איסוף מושכל ומהימן של מקורות מידע ותכנים רלוונטיים ברשת האינטרנטית, וזאת כדי להעלות את תחושת המסוגלות של המורים כמנחים. כמו כן כדאי לדבר על איכות מידע אינטרנטי, על חיפושים חכמים ברשת ועל הצלבת מקורות מידע – כדרך לבדיקת מהימנות התכנים שאליהם נחשפים מתוך מקורות המידע השונים.

עבודה עם הדברים שעולים בכיתות שלהם – מסגרת ההכשרה אמורה לשמש במה גם לשיתוף בחוויות אישיות, לעיבוד, לתמיכה ולרפלקציה. למידת העמיתים מעבירה באופן עמוק את האמונה בחוכמת הקבוצה, כולנו לומדים יחד. כך, במקביל לחוסר הוודאות של התלמידים שעל המורים להחזיק, הם מחזיקים גם את חוסר הוודאות שלהם עצמם – זה בעזרתו של זה.

שלבים בתהליך ב' – כלים מתחומי הנחיית הקבוצות

בחלק זה של ההכשרה יעברו המורים הכשרה בסיסית ברכיבים מתוך עולם הנחיית הקבוצות. המטרה כאן צנועה, אין יומרה להפוך אותם בתוך כמה מפגשים למנחי קבוצות מנוסים. יחד עם זאת, להענקת כלים מעולם זה, לצד התבוננות על תהליכים ברמת הקבוצה, עשויה להיות השפעה מכרעת על האופן שבו המורים מתנהלים עם הכיתות שלהם – במסגרת קורסי ההעשרה ולא רק בהם. להנחיית חלק זה יש לאתר מנחה קבוצות, מומלץ מתחום הייעוץ החינוכי, בעל יכולות וניסיון בהכשרה להנחיית קבוצות. רשימת נושאים מומלצת מוצגת כאן, וההנחה היא שאת אופן ההעברה ואת תוכן ההנחיה יוכל המנחה לתפור לפי ניסיונו ולפי ראות עיניו. בכל מקרה, חשוב שבסדנה ייעשה שימוש בחוויות מההוראה כבסיס ללמידה ולהיוועצות, כדי להעניק תוקף, רלוונטיות ומשמעות לתכנים הנלמדים.

נושאים מומלצים:

למה הנחיית קבוצות? ולמה דווקא כאן, סביב קורסי ההעשרה?

התחלת קבוצה, היכרות, גיבוש ואמון

חוזה קבוצתי – מה צריך לקרות בקבוצה כאן ועכשיו כדי שייווצר אמון.

טרום-קבוצה – מה צריך מנחה להכין ומה הוא צריך להבהיר לעצמו לפני היציאה לדרך? מה המשימה של הקבוצה? אילו מיומנויות והתנסויות חשוב למנחה שהקבוצה תחווה. מה הפרט ילמד בעזרת הקבוצה? וכדומה.

סמכות – איך אתם מתנהלים מול סמכות? איך מתמודדים עם סמכות? איך בונים סמכות?

התנגדויות – כתופעה טבעית ובלתי נמנעת אצל בני אדם וקבוצות, הן מעוררות חשש, נחוות כהרסניות וכמסוכנות לקיום הקבוצה ולמנחה. עם זאת הנחת היסוד היא שהתנגדויות הן הזדמנות לצמיחה ולהתקדמות בקבוצה.

פרק 5

עבודה עם הורי כיתת המחוננים

מבוסס על תהליך הפיתוח בתיכון השש-שנתי ע"ש פנחס אילון,
חולון, בהובלת אסנת נעים, שוש גרג'י, ג'ני קגן

סרטון: *דרך המש"י, תיכון אילון*

מדוע כדאי/צריך לעבוד עם הורי התלמידים המחוננים?

מערכת היחסים שמערכת החינוך בימינו מקיימת עם הורי התלמידים שונה לגמרי ממה שהיה מקובל לפני כמה עשורים. מעורבות ההורים גוברת והולכת; יש להם עמדות, דעות ודרישות כלפי המערכת. כשלא עובדים נכון או כשלא עובדים יחד כלל, עלולים להיווצר קונפליקטים ואף מצבי עוינות, שבעטיים אנשי החינוך וההורים חשים שהם ניצבים משני צידי המתרס. עבודה נכונה יכולה לבסס מערכת יחסים של שותפות לשם מטרה נעלה – הילדים עצמם. לכן, במערכת החינוך של ימינו, כדאי לעבוד (ולעבוד נכון) עם הורי התלמידים. ככלל, ילדים משגשגים כשיש שיתוף פעולה בין הדמויות המטפלות בהם.

ומה לגבי עבודה עם הורים של תלמידים מחוננים? חינוך ילדים מחוננים מציב אתגרים ייחודיים עבור המבוגרים המחנכים אותם. העבודה עם מחוננים מציפה שאלות לא פשוטות ובעקבותיהן גם רגשות מורכבים. מחוננים מאתגרים את האינטואיציות החינוכיות של ההורים ושל המורים כאחד. הטיפול החינוכי הנכון בהם דורש ידע מקצועי לצד יכולת לראות את המחונן כאינדיבידואל וכילד בעל תכונות ייחודיות. ייתכן כי יתעוררו מצבים מגוונים שלגביהם גם הורי הילד וגם מוריו לא יוכלו לספק מענים חד-משמעיים, בלעדיים ונחרצים. ולכן, שיתוף פעולה כן שמטרתו טובת הילד, רווחתו וצמיחתו - טומן בחובו פוטנציאל רב.

הורים למחוננים וצוות ביה"ס: אפיון המצב הרווח

עבודת השטח במסלולי המחוננים ברחבי הארץ מלמדת כי מערכת היחסים בין מורי כיתת המחוננים להורי התלמידים הלומדים בה היא תמיד מעניינת, גם אם לא פעם אינה פשוטה. באורח טבעי, ניזונה מערכת יחסים זו מהאופן שבו תופסת כל קבוצה את רעותה: למורי כיתות המחוננים יש לא פעם תפיסה סטריאוטיפית על הורי התלמידים, ובה בעת להורים יש תפיסה סטריאוטיפית על מורי הכיתה. נדגים זאת בקצרה, תוך שאנו מדגישים: הדברים המוצגים להלן הם דוגמאות לסטריאוטיפים בולטים, לקולות מהשטח. הם מובאים כדי להמחיש מצב רווח, שמן הסתם אינו מאפיין כל אחת ממערכות היחסים, ועדיין – יש לו אחיזה מוצקה במציאות. אין כל כוונה לטעון טענה על אודות אחת הקבוצות או לערוך הכללה בוטה.

דוגמאות לסטריאוטיפים: מה מורים של מחוננים חושבים, לפעמים, על הורי התלמידים?

- אלו הורים שנוטים לביקורתיות ודעתנות. זאת בדומה למאפיין נפוץ של הילדים המחוננים עצמם. בעמדתם מול בית הספר, הורי המחוננים נוטים להיות תובעניים, לפעמים מתנהגים כאילו הילד שלהם הוא "קלף מיקוח", שכן הם יכולים בכל עת לבחור עבורו מוסד חינוכי אחר.
- אלו הורים הישגיים, דוחפים להצטיינות, נוטים למקצועות ריאליים, לתחומים שהחברה מעריכה ככאלו שנלווים אליהם כבוד, יוקרה, פרנסה. מורים חשים לפעמים כי יש פער בין רצון ההורים לרצון הילדים, שהילד או הילדה משמיעים קול אחר: שאיפה לכיוונים שאינם ריאליים, משיכה להרחיב ולהתנסות

בתחומים שאינם המובן מאליו עבור מחוננים. כשעולה פער כזה, חשים מורים, ההורים לא תמיד קשובים.

דוגמאות לסטריאוטיפים: מה הורים של מחוננים חושבים, לפעמים, על מורי כיתת המחוננים?

- מורים הם שמרנים וחסרי מעוף בהוראה שלהם. מערכת החינוך ארכאית ולא רלוונטית. המורים מלמדים בדרך כלל כיתות רגילות, כך שרבים מהם חסרים את היכולת להתאים את ההוראה שלהם לכיתת המחוננים.
- המורים מאוימים מחוכמתו ומיכולותיו של הילד. הרבה מהתגובות של המורה אל הילד נובעות מתחושת איום נוכח יכולותיו הגבוהות. המורה מרגיש (לא פעם, בצדק) שהילד יותר חכם ממנו. המורים רק רוצים "לעבור את השיעור בשלום", הם בטוחים שהילד יצליח לבד בזכות יכולותיו, אין להם רצון מיוחד לדאוג למסלולי קידום אישיים עבורו.

סטריאוטיפים בלבד. כבר אמרנו?...

סטריאוטיפים הם עניין אנושי וטבעי. מטבעם, הם מבוססים במידה מסוימת על המציאות. הסכנה שהם מביאים עמם היא בפוטנציאל לחבל ולהקשות על מערכת היחסים, אם משום ההכללה שהם מייצרים, ואם בשל מצבים שבהם צד אחד מסתפק בהנחה מוקדמת לגבי הצד האחר, ואינו טורח לייצר תקשורת מתוכננת, מודעת, בריאה וכנה. כך קורה לא פעם סביב כיתות המחוננים.

פרק זה הוא ניסיון לפורר את האיום הזה, אם על בסיס כינון של תפיסת העבודה המוצעת של צוותי החינוך עם ההורים, ואם דרך הכלים והשגרות שיפורטו בפרק – אשר שואפים לייצר הזדמנות עבור כל הצדדים לחרוג מן הדימויים הסטריאוטיפיים שהוצמדו להם. אנו מאמינים כי דרך מפגש פתוח ואמיתי בין הקבוצות, ניתן יהיה ליצור אינטראקציה שבודקת באופן הגון מה מתקיים במציאות, ושבעת הצורך מסוגלת להפריך את הסטריאוטיפים במקום לאשש אותם באופן אוטומטי.

תפיסת מוצעת לעבודה עם הורי מחוננים

התפיסה שמוצגת כאן פותחה בידי אנשי חינוך העובדים עם מחוננים והוריהם, על בסיס ניסיונם בשטח. היא נמצאה הולמת את עמדות האגף למחוננים ומצטיינים, וגם הוכיחה את עצמה כתפיסה שבכוחה להביא למפנה דרמטי במערכות היחסים של צוות כיתת המחוננים עם הורי התלמידים. התפיסה שוזרת בתוכה את הממד הרעיוני בממד הפרקטי. אימוץ התפיסה יצריך בדיקה של מרכיביה אל מול ה'אני מאמין' של הצוות החינוכי בבית ספרכם ועריכת התאמות נדרשות. אפשר וכדאי להיעזר גם בחומרים של שפ"י בתחום זה ("*נפגשים – מסע להבניית שותפות חינוכית בין ביה"ס להורים*").

משולש תלמידים-הורים-מורים

על בית הספר ליטול תפקיד פעיל ומרכזי במשולש תלמידים-הורים-מורים, תוך הכרה בכך שההורים הם הסמכות החינוכית הראשונה במעלה בחיי ילדיהם. בית הספר חובר להורים למשימה משותפת – החתירה לצמיחת הילד ולרווחתו בכל המובנים – לימודית, רגשית, חברתית. יש לראות את ההורים כשותפים פוטנציאליים, גם אם יש חילוקי דעות בנוגע ליעד ולדרך שבה יש להגיע אליו. יש לחתור לקשר יציב, פתוח, הדדי, שבמסגרתו קיימת הכרה בכך שלכל אחד מהצדדים יש ניסיון לא מבוטל בעבודה עם הילד המחונן, ותפיסת עולם הנגזרת מניסיון זה.

המלצות ופרקטיקות ליישום התפיסה

חשוב לגבש 'אני מאמין' חינוכי בנוגע למסלול המחוננים בבית הספר ולהציג אותו באופן מגובש וברור. חשוב לדעת להסביר ולנמק את ה'אני מאמין' הזה. בתהליך גיבוש העמדה יש להחליט באילו נושאים מדובר בעמדה חד-משמעית, שאותה יש להציג בביטחון ובהחלטיות רבה; ולעומת זאת, לסמן את כל המקומות (ורצוי שיהיו כאלה בשפע) שבהם בית הספר פתוח לדיון, ושם להפגין נכונות לשמוע, לחשוב יחד ולשקול מחדש.

גובה העיניים: להזמין את ההורים להיות שותפים, באמת ובתמים, בעשייה הבית ספרית. להניח בצד את היומרה שקיימת לפעמים, שלפיה הצוות החינוכי "יודע". במפגש עם הורי התלמידים המחוננים, בית הספר לא בא לחנך, ללמד או להכשיר איך "נכון" לעבוד עם הילדים. צריך להיות מוכנים לדון יחד בקשיים ולהשאיר פתח אמיתי וממשי ללמידה הדדית מתוך כבוד הדדי – כבוד לסמכות ההורית ולאהבת ההורים לצד כבוד לסמכות ולניסיון המקצועי של המורים.

השקעה במתן מענה אישי: בעבודה השוטפת, באופן טבעי פונים ההורים לצוות בית הספר בבקשות ובשאלות. חשוב לאפשר ערוץ תקשורת נוח, טלפון, מייל, וואטסאפ, ודרכו לנהל קשר אישי ישיר סביב פניותיהם, להקפיד לטפל במקרים עד הסוף, לחזור אליהם זמן מה אחרי סיום טיפול במקרה כדי לבדוק מה קורה ומה נשמע. כאמור, רבים מההורים מרגישים שהיו יכולים לבחור במסגרות אחרות עבור ילדם, חשוב לזכור שבדרך כלל זוהי תחושה מבוססת. כדאי למצוא איך נענים לבקשות של ההורים, תוך שמירה על עמוד שדרה מקצועי, בין אם כמענה לכיתה שלמה (תוכנית לימודים אחרת, קורסי העשרה חדשים ועוד) ובין אם מדובר על תפירת חליפה לימודית אישית לילד, עניין שממילא מומלץ לשלבו כאשר מדובר בחינוך מחוננים. חשוב להבחין בעניין זה בין מתן מענה חינוכי מתאים, הדורש פעמים רבות גמישות מערכתית ומוכנות למצוא דרכים להתאים את המערכת לפרט, ובין מענה בירוקרטי המכפיף פרטים לכללים ולחוקים שעשויים לא להתאים לצורכיהם. חשוב להשתדל שהמענה האישי יהיה מענה חינוכי מתאים ככל האפשר, וכאשר המענה הוא בירוקרטי (לפעמים אין ברירה) שהדבר ייאמר בגלוי.

פרו-אקטיביות בקשר: מומלץ שבית הספר ייקח אחריות ויהיה פרו-אקטיבי בקשר עם ההורים. להיות יוזמים ולא רק מגיבים, וודאי לא לחכות עד שההורים יפנו בטענות. על גורמי החינוך בבית הספר להיות פעילים ביצירת הקשר עם ההורים ובשימורו: להזמין אותם לבית הספר, "לפתוח את הדלת". אם מזהים מתיחות או שעולה סוגיית מפתח, מומלץ להתקשר להורים הרלוונטיים, לברר מה היה, איך מרגישים. מומלץ לקיים מעגלי שיח עם התלמידים המחוננים והוריהם על נושאים רלוונטיים שמעסיקים אותם ואת הצוות החינוכי.

להעביר אחריות להורים: פרו-אקטיביות בקשר, אין משמעה שהאחריות היא של בית הספר בלבד. חשוב להעביר אחריות להורים ולתת להם מרחב התבטאות והשפעה באירועים שמיועדים להורים ו/או לתלמידים - לתת להורים לארגן, לאפשר להם לקחת חלק אמיתי ולהוביל. העברת האחריות צריכה להתבטא גם בעת טיפול בסוגיות ספציפיות. אם נפגשים עם הורה מסוים או עם קבוצת הורים לדון בנושא כלשהו, חשוב לסכם בסוף המפגש לגבי חלוקת משימות להמשך, רצוי שהדבר יתועד באופן ברור כגון על גבי פרוטוקול כתוב, באופן שמחלק את האחריות להמשך הטיפול והמעקב בין בית הספר ובין ההורים.

עבודה מול ההורים בסטנדרטים גבוהים: הורים אלו, ציפיותיהם מילדיהם הן גבוהות. הם מרגישים שהם בחרו בבית הספר הספציפי עבור ילדם, מצפים שבית הספר יענה על ציפיותיהם ובדרך כלל גם יודעים להעריך עבודה בסטנדרט גבוה. בכל

אינטראקציה עם ההורים, חשוב לא להתפשר – החל בדברים הגדולים כמו רמת המפגשים והתכנים, עקביות ולקיחת אחריות, ועד הפרטים הקטנים, הטכניים כמעט: הזמנה ברורה ונאה, השקעה בהפיכת מקום המפגש למזמין ומכובד, עמידה בזמנים.

ניהול הקשר של הצוות החינוכי עם ההורים: חשוב שיהיה גורם מתכלל בתוך בית הספר לטיפול במחוננים. הגורם המתכלל הוא רכז המחוננים ולצידו פועלים יועצת המסלול ומחנכי הכיתות. חשוב שהגורם המתכלל יערב את כל הגורמים הרלוונטיים ולא ירגיש פחיתות כבוד בעירוב גורמים רבים שעשויים להיות בעלי תרומה פוטנציאלית. צוותים בין-מקצועיים רחבים הם הסטנדרט בחינוך מיוחד וראוי שיהיו הסטנדרט גם כאן. בסופו של דבר, האחריות מוטלת על בית הספר ועל הרכז/ת והיועצ/ת של מסלול המחוננים.

תוכנית מפגשי הורים

מומלץ לייסד תוכנית מפגשי הורים להורי כיתת המחוננים, לשם ביסוס במה קבועה ורשמית לקשר עם הורי הכיתה. במה כזו תאפשר מפגש וקשר גם עם ההורים שאינם יוצרים מיוזמתם קשר כזה ועם אלו שילדיהם אינם סובלים מבעיות מיוחדות שמייצרות ממשק הורה-בית ספר. עצם קיומה של התוכנית מהווה הצהרת כוונות לגבי רצינות ומחויבות בית הספר לקשר עם ההורים. מפגשים ברמה גבוהה מבחינת ההפקה והתוכן מהווים עדות למקצועיות בית הספר ולנכונות הצוות להשקיע. אופי השיח שיתבסס במפגשים אלה יתרום לביסוס מערכת יחסים הדדית, וחשוב מכול – האינטראקציות בין ההורים לבין עצמם ובינם לבין המורים יאפשרו ביסוס של שותפות שתסייע בתהליכי הליווי של הילדים, בלמידה הדדית משמעותית, והמפגש בין ההורים יסלול את הדרך ליצירת קהילת הורים מעורבת.

- **קהל יעד:** הורים ומורים של תלמידים מחוננים. בבתי הספר הששנתיים מומלץ לייצר שתיים או שלוש קבוצות הורים של כמה כיתות יחד (למשל – הורים לילדים בכיתות ז'-ח', בכיתות ט'-י' ובכיתות י"א-י"ב), ולקיים סדרת מפגשים נפרדת לכל קבוצה באופן שמגביל את גודל הקבוצה, מאפשר התאמת התכנים למאפייני הגיל של הילדים וגם מאפשר היכרות ואינטימיות מסוימת. חשוב שגם מורי הכיתה (לפחות המחנכות) ישתתפו במפגשים, לשם הידוק הקשר וכדי לממש את העיקרון של למידה הדדית, ובמידת האפשר גם פסיכולוג/ית בית הספר ויועצת מסלול המחוננים (אם יש).
- **מסגרת התוכנית:** לפחות ארבעה מפגשים בשנה, ובמקומות שזה אפשרי – כדאי לשאוף למפגשים רבים יותר, עד שמונה במספר. משך הזמן המומלץ למפגש – שעתיים. חשוב לבנות מראש תוכנית שנתית, לעגן אותה בתאריכים ולפרסם אותה להורים בליווי הגדרת ציפיות ברורות. המלצה – לוח שנה: תיכון אילון, שפיתח את התוכנית והתנסה בה, בחר לעצב לוח שנה עם לוגו בית הספר ומסלול המחוננים, ולסמן בו באופן בולט את מועדי המפגשים. צעד טכני זה סימן רצינות והשקעה בהתייחס לתוכנית ההורים, ההורים דיווחו על שימוש בלוח.
- **בניית התוכנית:** רצוי מאד לתכנן את התוכנית לפי "עקרון ה70-30": כ-70% מנושאי המפגשים יוכתבו מראש, על פי תוכנית שנתית ובהתאמה למאפייני הגיל של התלמידים. את ה-30% הנותרים כדאי להשאיר פתוחים לנושאים שיעלו ההורים והמורים לפי צורכיהם וההתמודדויות השוטפות שלהם.
- **ליבת המפגש:** רצוי להקדיש כל מפגש לנושא כלשהו הנוגע לילדים מחוננים (ראו רשימה בסעיף הבא). בחלק זה מומלץ להביא יחידת תוכן כגון הרצאה או סדנה, ולהבנות סביבה שיח פתוח, שבו ההורים והמורים יעלו יחד מחשבות על הנושא וישתפו מניסיונם ומההתמודדויות האישיות שלהם.
- **חלקים נוספים למפגש:** מומלץ להקדיש זמן התכנסות

לצורך מפגש לא פורמלי של ההורים והמורים; לפתוח את המפגש בעדכונים שוטפים וכן לכלול מדי פעם רפלקציה ומשוב על המפגשים.

- **רשימת נושאים מומלצים:** מאפייני ילדים מחוננים; תפקידו של המבוגר בחיי הילד המחונן; מערכות יחסים במשפחתו של הילד המחונן – עם אחיו ועם הוריו; גיל ההתבגרות אצל הילד המחונן; התמודדות עם כישלון; ציפיות עצמיות; תפקודים ניהוליים והרגלי למידה; גיבוש זהות אצל הילד המחונן. המלצה כללית – אל תחששו לגשת לטפל בנושאים מורכבים ומרתיעים במסגרת התוכנית. מרגע שמאמצים עמדה שלפיה בית הספר לא "מכשיר" את ההורים, ואינו אמור להגיע אליהם עם פתרונות סגורים, קל יותר לגשת לנושאים אלו, להודות במורכבותם ולחשוב עליהם יחד.
- **גורם מעביר:** כדאי לשלב בין כמה אפשרויות: גורמים מתוך בית הספר (מורות, יועצת, רכזת מסלול המחוננים, מנהל/ת), גורמים חיצוניים (מרצים, מדריך מחוזי, צוות האגף למחוננים) וכן ניתן לאפשר להורים מסוימים, שיש להם ערך מוסף בנושאים המדוברים להעביר מפגש.

מעגלי שיח – תלמידים מחוננים, הורים ומורים

צורת הפעילות של מעגלי שיח מתאימה ליצירה ולקידום של מערכת יחסים פתוחה ואכפתית בין בית הספר לתלמידיו ולהורים. מעגל השיח מאפשר לצוות בית הספר לשמוע באופן בלתי מתווך את התלמידים המחוננים ואת הוריהם, לזהות צרכים ולהתאים את המענים הניתנים במסגרת מסלול המחוננים. יש גם חשיבות גדולה לאפשרות הנפתחת לתלמידים מחוננים לשמוע זה את זה, לשמוע את קולם של ההורים, ולהורים – לקבל פרספקטיבה על סוגיות שונות שמעסיקות אותם עם ילדיהם בבית.

- **תדירות וקהל יעד:** מומלץ לקיים שני מעגלי שיח בשנה בהשתתפות התלמידים המחוננים והוריהם. מעבר לכך, אפשר וכדאי לקיים מעגלי שיח נוספים של התלמידים המחוננים ללא ההורים – לשיקול בית הספר.
- **פורמט מומלץ:** קבוצות של 10-15 משתתפים. כל קבוצה דנה בנושא אחר שנקבע מראש. לקבוצה יש מנחה דיון ומתעד/ת.
- **הליך בחירת נושאים:** כדאי לערב את התלמידים בבחירה. ניתן להקים צוות היגוי ובו מחנכי הכיתות ונציגים מתלמידי מסלול המחוננים, שיזהו יחד נושאי ליבה. ניתן להיעזר ברשימת הנושאים המומלצים בסעיף הבא.
- **נושאים מומלצים:** גיבוש כיתה, שיטות הוראה, פעילויות העשרה, החוויה של להיות ילד מחונן, מערכת השעות והתמודדות עם עומסים, תפיסת המחונן בחברה הרחבה, מה אני צריך כדי להצליח? פעילויות חברתיות בכיתה ועם כיתות אחרות ועוד. דוגמאות לשאלות מנחות לפי נושאים - ב*קישור*.
- **פרסום והרשמה:** יש לפרסם את קיום מעגלי השיח מראש ולאפשר הרשמה לנושא מועדף, תוך הגבלת מספר המשתתפים לכל מעגל.
- **גורם מנחה:** מנחה המעגל יכול להיות מצוות בית הספר או שניתן להכשיר תלמידים ממסלול המחוננים לשם כך.
- **תיעוד ועיבוד מסכם:** חשוב שבכל מעגל ישב מתעד ויקליד את הנאמר. גם כאן, זה יכול להיות מורה, הורה או תלמיד/ה. התיעוד יאפשר עיבוד של הדברים לאחר מכן, ובעיקר – מתן מענה. חשוב שהצוות החינוכי המוביל של מסלול המחוננים ישב עם תוצרי הדיון, יקבל החלטות על המשך פעולה וידאג לעדכן את התלמידים והוריהם לגבי הבקשות שעלו והפעולות

שננקטו בעקבותיהן. עניין זה קריטי להגברת האמון, וכדי שפורמט מעגלי השיח לא יצטייר כמפגש חסר תכלית.

מעורבות ההורים בפעילות בבית הספר

חשוב למצוא במה למעורבות ההורים בבית הספר, שבה הם יכולים להביא מעצמם ולא להשתלב בו רק בהתאם לצורכי המערכת. רשימת דרכים אפשריות:

- "יום קריירה" – הורים מתנדבים מגיעים לספר על המקצוע שלהם. הם מציגים בפני התלמידים אופק לימודי / חווייתי, מראים להם שהניצוצות שמבליחים בגיל צעיר יכולים להתפתח בגילאים מאוחרים יותר. הרצאות אלו עשויות להוות מקור לגאווה של הילד בהורה, לחיזוק הקשר וכן מקור להשראה עבור שאר הילדים.
- הורים מנחים פרויקטים או עבודות של תלמידים.
- סיור במקומות עבודה מעניינים של הורים
- לילה לבן/תיקון ליל שבועות - למידה משותפת מונחית על ידי התלמידים בשיתוף אפשרי של ההורים או המורים.
- ערב TEDX: הרצאות קצרות ואטרקטיביות שמעבירים תלמידים מחוננים והוריהם
- השתתפות הורים בערבי סיום פרויקטים כיתתיים או אישיים.
- התנדבות משותפת של התלמידים עם ההורים.