



מעבדת
מחובבים

משרד החינוך – המינהל הפלדי
אגף מ"פ, ניסויים ויזמות | האגף לתלמידים מחובבים ומצטיינים



כיתה מחובבים

המדריך למתכונים



כיתת מחוונים - המדריך למתקדמים

תשע"ז-תשע"ח

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

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

יזום הפרויקט: מנחם נדלר, ראש האגף לתלמידים מחוונים ולמצטיינים, משרד החינוך

עוז מקצועני מטעם האגף לתלמידים מחוונים ומצטיינים: גדי איתן, אלין קש騰קר

ליווי מקצועי: רבeka גראוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

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

שותפות במחקר, בפיתוח ובכתיבה:

- תיקון עירוני ד' ע"ש אהרון קציר, תל אביב – נתיא שטרן, עפרה לשם, שירן זהרוני, ברטה ויינשטיין
- התיקון השש שנתי ע"ש פנחים אילון, חולון – אסנת נעים, שוש גרגי, ג'ני קגן
- ביה"ס התיקון ע"ש יצחק רבין, כפר סבא – רותי לזר, שלומית פישר, הילה עפרוני
- תיקון ליד האוניברסיטה, ירושלים – ד"ר גלעד אמר, אמנון סדובסקי, מיה בן דוד, מיכאל גורודזון

עריכה לשונית: ענת סביביצקי

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

ינואר 2019

© כל הזכויות שמורות, משרד החינוך 2019

”

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

”

ד'ול ווֹן
20,000 מיל מתחת למים, 1870

הידע הרחב והתובנות שאוצרם במסמך זה לא היו יוכולים להתגבור ללא עבודה מאומצת, רצינית ומושקעת של אסופה שותפים מכיוונים שונים. בכלל זה יש למנות את בית הספר שהשתתפו בעבדה, מוסדות חינוכיים מעולים ואמיצים שהסכימו "לפתח את דלת היכיתה", מתור חשיבה על צורן לאומי וגם על מרכזי המערכת; את שותפי המעבדה מקרוב אףי מטה, שאיפשרו לעבדה לערער ולאתגר, להציג דרך חדשה; וגם גורמי אקדמיה - שתרמו מידעותיהם, ליוו, ביקרו, העירו והשתתפו בחשיבה. אנו מלאי תודה לכלכם - השותפות האמיתית היא המפתח לאיכות התוצר המונח כאן היום.

בברכת המשך עשייה חינוכית פוריה,

ميرב זרביב

מנהל אגף מו"פ ניסויים ויזמות

מטה, שטח וקדמייה - פגש של נקודות מבט

מעבדה מהווה מסלול ייחודי לקידום ידע פדגוגי עדכני, מדויק וUMBOS מחקר במערכת החינוך. מסלול המעבדה באגף מו"פ, ניסויים ויזמות, יצא בדרך תחילת שנת הלימודים תשע"ז, וסימן לעצמו כמטרה לעסוק בסוגיות בעליות רלוונטיות רחבה למערכת החינוך. לצד אפקט פיתוח נוספים באגף מו"פ, מסלול זה מביא לידי ביטוי את המשימה העיקרית של האגף, והוא חתירה לדוחי ומיפוי של מגמות חדשניות ומשמעותיות ומתן מענה אינטואיטיבי לאציגם באמצעות פיתוח בשדה. כך שהאגף מסמן את האתגרים העתידיים, אפשרויות הפיתוח והשינויים הנדרשים, מתור זיקה לצרכים ויכולות של מערכת החינוך על כל רבדיה - מטה, מחוזות, אקדמייה ושדה.

מעבדות הפיתוח של האגף מקפידות על כמה עקרונות מרכזיים: חתירה לדוח הדרוש - הן של שותפי המטה והן של בית הספר בשטח; ערעור מתמיד ושאלית שאלות; פיתוח זמיש (זריז וgemäßיש) של מודלים לפתרון והרצת המודלים בתוכנות של התנסות בבתי הספר, באופן שמאפשר ללמידה, לתקוף את ההנחהות ולשפר את הפתרונות טום הוצאותם לשיטה.

המסמך שלפניכם, אם כן, הוא תוצר עבודה מאומצת של שנתיים, במהלך נפגשו נקודות המבט של מטה, שטח וקדמייה לשיח עמוק ומערער. כפי שתוכלו להתרשם מגוף המסמר, תוצר פעולתה של המעבדה לעולם אינו מתכוון סגור. אנו מציגים תפיסה, מסמנים עקרונות וגם מציעים כלים - אך מעודדים אתכם, הקוראים הפטנציאליים שמתכוונים לאמץ ולישם, לחת את הדברים ולהציג אותם עם הרצכים המקומיים שלכם. למעשה, לא לאלטר, להגביב, ובמילים אחרות - קחו ועשו זאת לכם.

לבחון לעומק, לאתגר, לחדש ולהתחדש

תודתי והערכתתי הרבה לצוות אגף מ"פ על הובלה מקצועית של הפרויקט ועל כתיבת התוצר המסכם: למנהיגת המעבדה גליה רטנר, למובילת מסלול המעבדות רבקה גروسמן, לצוות הפיקוח וההדרכה באגף למחוננים ולמצטיינים שלילוה את התהילה 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 והטיכון שליד האוניברסיטה בירושלים.

ברכה,

מנחם נדלר

מנהל האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים

האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים מציע מענים שונים לתלמידים המאوتרים כמחוננים. אחד המענים הוא שיבוצם בפעילויות המחברות הפעולות בתבי ספר רגילים, מסלול אשר קיים כמהershims ופועל כו�ם בכ-40 בתים ספר ברחבי הארץ. בשנים האחרונים יצא האגף למחוננים ולמצטיינים מהלך של טיב העשייה החינוכית המתרכשת בנסיבות אלו. במסגרת מהלך זה נכתבות מתווא הLIBAH לכיות המחוננים, וכן שילבונו כוחות עם אגף מ"פ, ניסויים ויזמות ויצאו בדרך עם מעבדת כיית מחוננים. מטרת המעבדה, הייתה לבחון ולהרחיב את התשתיות שהונחו במסגרת מתווא הLIBAH, ולתרגם אותן לדרכי פעולה חינוכיות, שיופיעו ביצוע, איכותיות ומקריות; לגעת בסוגיות פדגוגיות, חברתיות ורגשות בKİOTOT ייחודיות אלו, ולהציג תפיסה וכלים שיעוררו את מסלולי המחוננים לחשוב, לבחון את עצם מחדש, לבחון את עצם, לחדש ולהתחדש.

ארבעת בתי הספר שלקחו על עצם את המשימה המורכבת, המאתגרת והמצמיחה, צכו ליליוו אקדמי, לתקציב ולשעות רבות שהוקדשו למחשבה על אוזות תוכניותם, לתוכנן, לביצוע ולעקב. האגף ליאווה את תהiliar המעבדה מקרוב, כשהוא משפיעים על עיצובו בדרך שתחלום את תפיסת האגף, ובו-זמנית נתרמנו מטהiley החשיבה ומהתובנות של השטח שתרם חלקו למעבדה.

היום, שנתיים אחרי הוצאה לדרך, מוצגת בפניים חוברת זו הכוללת רעיונות ופתרונות המהווים בעות ובאונה אחת ארגז כלים נרחב, יישומי וgemäßיש, שכלי בית ספר המפעיל מסלול כיוות מחוננים יכולצאת נשכר ממנו, לצד קרקע פוריה להצמחה של פרקטיקות נוספת לעבודה חינוכית מיטבית עם התלמידים המחוננים.

תוכן עביניים

דברי פטיחה	4
הקדמה	8
פרק 1 כיתה מחוננים - תפיסה	12
כיתה בתוך בית הספר	14
מבט הוליסטי – קוגניטיבי שוחר ברגשי-חברתי	14
הזדמנויות לייצר את ה十二条 כמטרות התפתחות מושתף	16
פרק 2 מענה רגשי לתלמידים מחוננים	18
הקדמה: בניית חוסן רגשי ונפשי בקרב תלמידים מחוננים	20
מעגל ראשון ה十二条 כקבוצה: שיעור פסикו-פדגוגי	22
מעגל שני התלמידים כפרטים: שיחות אישיות עם תלמידים מחוננים, בדגש על הפן הרגשי והחברתי	25
מעגל שלישי צוות המורים: תהליכי מקבילים בין כיתה התלמידים להקלת המורים	27
פרק 3 פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים	30
"כישלון חרוץ" – מפגש מכoon עם קושי לימודו לשם בניית מסוגלות וחוסן	34
משחק תפקידים היסטורי	42
"מגלים מחדש את המתמטיקה"	48
הוראה אנגלית באמצעות טקסטים	54
הוראה משחררת – אר גם תובענית	58

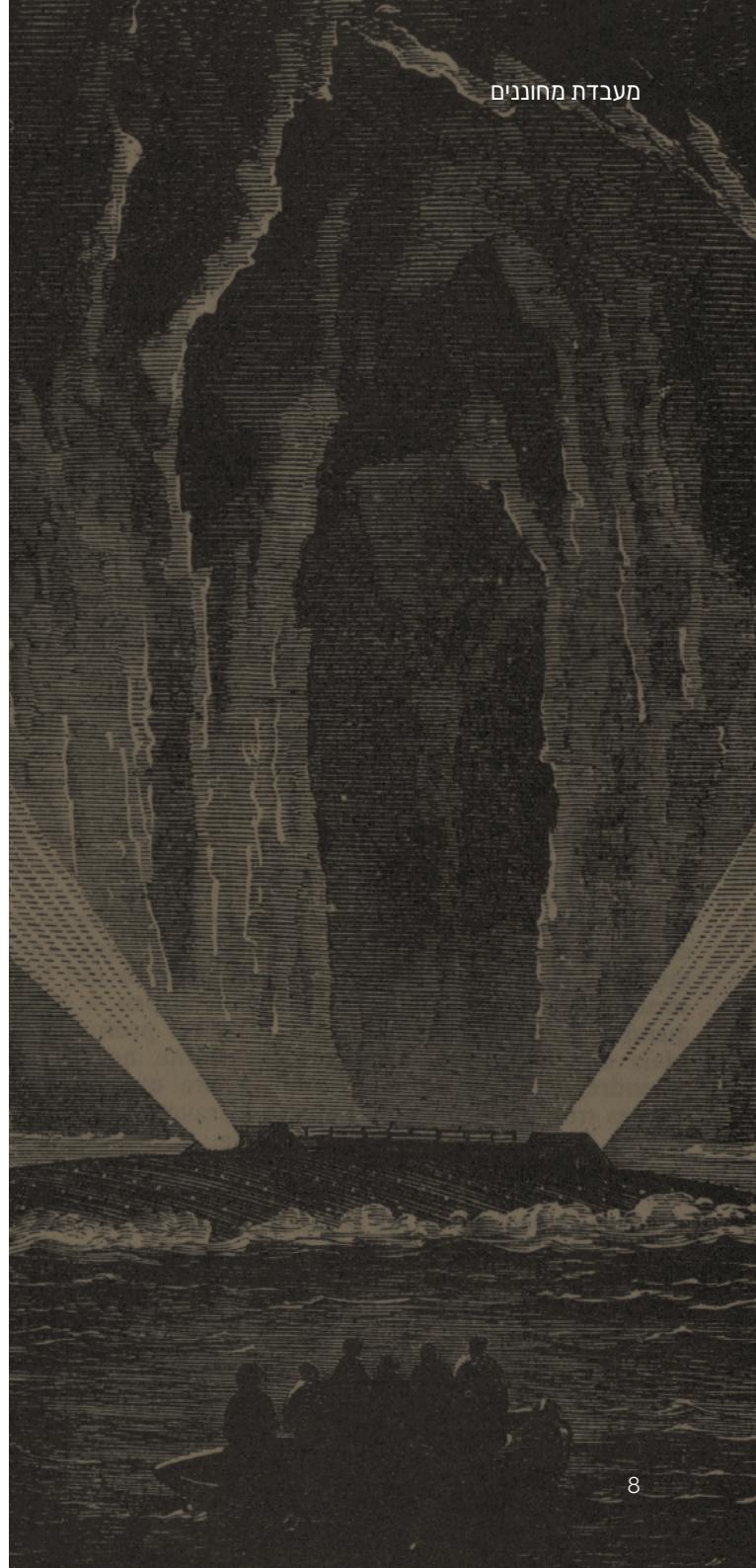
פרק 4 העשרה למחוננים בתיכון	
64	רצינגל כללי
66	הנחות יסוד
66	עקרונות מרכזים לתוכניות
67	קורס העשרה
70	הכשרת המורים
פרק 5 עבודה עם הורי כיתת המחוננים	
76	מדוע כדאי/צריך לעבוד עם הורי התלמידים המחוננים?
78	הורם למחוננים וצאות ביה"ס: אפיון המצב הרווח
78	תפיסה מוצעת לעבודה עם הורי מחוננים
79	המלצות ופרקטיות ליישום התפיסה
80	

הקדמה

התשתית הבסיסית לכיהת המחוננים מופיעת **במתווה הלבנה** שפרסם האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים בשנת 2017. מתווה הלבנה מציג רציוויל לכיהות אלו, מניח עקרונות בסיסיים להפעלה, מנחה כיצד יש לבנות את תוכניות הלימוד ונוגע בהיבטים חשובים נוספים, ובهم עבודה רגשית-חברתית, הרחבה של מעגלי שייכות ושל מעגלי השפעה של התלמידים, תוכניות למידה אישיות והכשרת סגל ההוראה. המתווה משמש מסמך בסיסי להפעלת כיהות אלו, בהגדירו רכיבי חובה לצרכים להיכלל במסלול ולצדם גם רכיבי רשות.

הערכתה שלפניכם ממשיכה את העיסוק בכיהות מחוננים הפעולות בבית ספר רגיל, ובכך מהווה מסמר המשך למתווה הלבנה. אם מתווה הלבנה הניח את אבני היסוד להפעלת כיהות המחוננים, בערכה זו מוצעים **אופני יישום מיטביים** לאבני יסוד אלו, וזאת תוך שימוש דגש על התפתחותם ועל רווחתו האישית (wellbeing) של התלמיד המחוןן.

החוורדים בערכה הם פירות עבודתה של מעבדת מחקר ופיתוח, שפעלה בשנים תשע"ד-תשע"ח, כפרויקט משותף של האגף למחוננים ולמצטיינים יחד עם אגף מו"פ, ניסויים ויזמות משרד החינוך. המעבדה הפגישה אקדמיה, מטה וسطح. צוותי חינוך מבתי ספר נבחרים לוקחו בה חלק, חקרו יחד את הנושא, פיתחו מודלים לעובדה בכיהות המחוננים והפעילו אותם בכתבי הספר. מודלים אלו נבחנו במהלך שנת תשע"ח במסגרת של התנסות שאפשרה ללמידה עליהם ולשפר אותם. תוצריו התהילה נשרו בידי הרבה שניצבר לאורך השנים באגף למחוננים ולמצטיינים, והם מוגשים לכם כאן.



AIR להשתמש בערכה?

הפרק הראשון, אשר שוטח את התפיסה לעובדה בכתיבה מחוננים, מהווע בסיס להבנת שאר הפרקים בערכה וטמון בו גם המפתח להפעלה מיטבית של כתית המוחוננים. מומלץ להתחל ממנה, להבין אותו לעומק ורך איז להתקדם. ארבעת הפרקים האחרים נוגעים בהיבטים שונים של כתית המוחוננים – מענה רגשי, פדגוגיה, העשרה, הורים – היבטים שנמצא כי הם מרכזיים בשיח בתה הספר שהשתתפו במעבדה שעסקה בכתות מוחוננים.

בפרקים 2-5, שכל אחד מהם עוסק באחד מהגושאים שצינו לעיל, תוכלו למצאו עקרונות לעובדה נכונה לצד כלים מעשיים שפותחו במעבדת המחקר והפיתוח. הכלים מופיעים בדרגות פירוט משתנות. גם כאן, כמו לגבי כל הפעלה של תוכנית או של כל חינוכי המוצאים לשימוש מקומי, נדרשות התאמות לצורכי בית ספרכם, למאפיינים הייחודיים של כתית המוחוננים בו ולתפישות החינוכיות של הוצאות החינוכי שモוביל אותה. זאת ועוד, הכלים המופיעים בפרקים אלו מציגים דרך עבודה אינטואטיב וממלצת, שפותחה על סמך ניסיון מהשיטה ונוסחה בתנאי אמת. אך אין כל כוונה לטען שהזיהוי דרך העבודה היחיד והבלתי-דעת. אתם מוזמנים לבחור אם להשתמש בכלים כפי שהם, להכנס בהם גרסאות משלכם או להשתמש בהם כדוגמה בלבד ועל בסיסה לפתח את דרכי העבודה המתאימות למסלול המוחוננים בבית ספרכם ולאופיו של בית הספר.

 **לטובה קראי המהדורה המודפסת, כל הקישורים המופיעים בחוברת זו מראכדים לפי סדר הופעתם בחוברת, באתר האינטרנט של האגף לתלמידים מוחוננים ומצטיינים:**
<https://bit.ly/2Mhto2C>

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

פרק 1 **כיתת המוחוננים – תפיסה | כדי להעניק ערך מיטבי לתלמידי כיתה המוחוננים, מהי התפיסה הבסיסית שcadai לאמץ?**

פרק 2 **מענה רגשי-חברתי לתלמידי כיתה המוחוננים | כיצד מעניקים מענה רגשי-חברתי ראי לתלמידי כיתה מוחוננים? מה צריך לҚירות עם התלמידים ומה צריך לҚירות עם צוות מורי היכתה לשם כך?**

פרק 3 **פרקטיקות הוראה מותאמות למוחוננים | מורה סימן ללמד נושא בכתיבה וגיליה, ובשעה הבהא יכנס ללמד אותו בכתיבה המוחוננים. מה צריך לҚירות בהוראה כדי שתתאים למאפיינים הקוגניטיביים-רגשיים של המוחוננים, וכדי למצות את הפוטנציאלי הרב שבשיעור למוחוננים?**

פרק 4 **תוכנית העשרה לכיתה מוחוננים בתיכון | איך מייצרים תוכנית העשרה שתעורר עניין ותהייה שימושית גם לתלמידים מוחוננים בתיכון, שכ毕cul כבר "ראו ועשו הכלול", בשנים שבהן תוכני הלימודים ושיטות הלימוד שלהם מושפעים בעיקר מן החתירה לקרה תעודת הבגרות?**

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

דיקת החומרים בערכה לעקרונות פדגוגיה מותת עתיד

מודל פדגוגיה מותת עתיד מהוות מצפן מערכתי במציאות משתנה. בלבית המודל ישנה עקרונות פעולה המשפיעים מגמות העתיד מיושמים באופן הוליסטי בהיבטים פדגוגיים וארגוני, תוך ניצול ההזדמנויות, הטכנולוגיות וה��ביבות המאפשרות. מודל זה מהוות ציר עבודה מרכזי בעבודת אגף מו"פ ניסויים ויזמות משרד החינוך.

בערכה ניתן לראות כי הרעיונות והעקרונות שפותחו במעבדה בוגר לכתת המוחוננים משיקים אף מתחברים באופן בולט לארבעה מתחי ששת העקרונות של הפדגוגיה מותת העתיד:

פרטונליות – כשמדבר בחינוך מחוננים, הצורך להתאמא אישית של ההוראה והלמידה למאפיינים הייחודיים ולצריכים האישיים של כל תלמיד ותלמידה – נדרש יותר שאות. שאיפה זו עבורת כחוט השנוי במסמך וועלה בקנה אחד גם עם רעיונות שהופיעו במתווה הליבה לכיתות המוחוננים.

שיטופיות – תלמידים מוחוננים רבים גוטים להיות סוליטיטים, מעדיפים לעבוד בלבד וראויים בעבודה קבוצתית סוג של על. חתירה להכניסי מידי שיטופיות במסגרת הכתית, כפי שמצוע בחלק מפרקטיות ההוראה (פרק 3) ובתוכנית העשרה (פרק 4). יכולת לעודד את התלמידים לחזור צורות עבודה נוספות שיועילו להם. גם הגישה המוצעת בוגר בעבודה עם הורי מוחוננים (פרק 5) מניחה בבסיסה אלמנטים של שיטופיות למען טובת הילד/ה.

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

כמה הערות לפני יציאה לדרר

"למה רק למחוננים?"

מחשבה שעשויה לעלות בסבירות גבוהה בעת קריית חלק מהדברים בערכה, היא – **למה רק למחוננים? הריזה רענון/dagsh/** קורס שיכול להתאים גם לכיתה וגיליה! התשובה לכך פשוטה – זה נכון. חלק מהדברים יכולים להתאים, לעיתים בשינויים קלים, לכיתה וגיליה. אולם מוזמנים, אם כן, לשאוב מהם השראה ורעיונות ולישםם בכיצותות שונות בבית ספרכם. עם זאת, יש לציין כי בעוד שבמעבר לכל התלמידים המוצע בערכה הינו רף נושא, הרי שבמעבר המוחוננים זהו סף הכרח!

"זואו, איזו הכללה! המוחוננים שאני מכיר הם לא בהכרח כאלה"

כדי לפחות את התלמידים המוחוננים ולהצליח לומר מרשו על הצרכים הייחודיים שלהם, על המunos המתאימים להם, אין מנוס מליצר כמה הכללות. הכללות, מטבען, חוטאות למציאות לא פעם. חשוב לומר: אוכלוסיית המוחוננים מתאפיינת בקוי דמיון מסוימים, אך בה בעת היא גם הטרוגנית בצורה בלתי רגילה. הכללות שתפגשו על גבי שורות אלו אמן אפשרות לדבר על המוחוננים כקבוצה, אך קחו אותן בעברון מוגבל – המציאותות מצעה אינספור מקרים, דומים וגם שונים. התאימו את המunos לתלמידים שלכם.

מילה אחרונה של השראה, ונתחיל

כיתה המחברנים היא הזדמנות. הכתיבה מציעה לילדים המחברנים הזדמנות נפלאה – למצוח ולפרוח בסביבה בטוחה, שהיא גם מתוגרת, של קבוצת הדומים להם. היא מגלמת הזדמנויות עצומה (גם אם אינה חפה מأتגרים) עבור הוצאות החינוכי ועבור בית הספר בכלל: כתיה של תלמידים בעלי יכולות גבוהות מהרגיל, שהם בדרך כלל תאבי ידע ומלאי חזות למידה, עם יכולת ופוטנציאל להגיא רחוק. אולם מן הצד השני, תלמידים אלה עשויים להיות ביקורתיים וamateריאליים ולהציג בפני הוצאות החינוכי דרישות לימודיות, חברתיות וחינוכיות שלא קל לעמוד בהן. כל זאת נשמע מבטיח, ובצדק, אך גם לא פשוט. חינוך למחברנים דורש שילוב תובעני של הכרעות חינוכיות, עבודה מאמצת, רפלקציה עצמית ונוכחות ללמידה ולהתפתחה. ההזדמנויות האדריכלית זו מגלמת במתווה הליבה של כתות המחברנים, והערכה שלפניהם אמרורה לתרום תפיסות וכליים מקצועיים שישיעו למשאותה. אנחנו סבורים שכדי להבטיח תהיליכים מעמיקים ומשמעותיים בכתיבה, חובה לגעת בכל אחד מהשdots שמופיעים במתווה הליבה וגם בפרק הערכה – מענה רגשי, פדגוגיה מותאמת, העשרה, הורות. גם אם טובילו תהיליך הדרגתית, אל תוותו על אחד מהם. **בהצלחה!**

תכלול של זהות וייעוד אישי – הגישה אשר בבסיס מסמר זה, המקבלת ביטוי בולט בפרק התפיסה (פרק 1), היא שיש לחזור לעונה הוליסטית לתלמידי כיתת המחברנים. כל מרכיבי הערוכה מוכונים לייצר מסגרת חינוכית שמסייעת למשתתפיה לבושם זהות, לברר את שאיפותיהם לאור מגוון כישורייהם ולהתעורר למימוש ייעודם האישי.

לקראיה נוספה על עקרונות פדגוגיה מותת עתיד – כאן.

תודות

במבעdet המחקיר והפיתוח שתוצריה הם הערכה המוגשת לכם כאן, נבחרו להשתתף ארבעה בתי ספר:

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

אנו רוצחים להודות לצוותים ולהנהלות בתי הספר, אשר לקחו חלק בתחום תובעני אינטנסיבי, השקיעו זמן ומערכות כדי לחשוב יחד, לפתח, לחקור ולהתנסות; ולטובת התהילה הסכימו ממש "לפתח את דלת הכתיבה" שלהם – עניין לא מובן מאליו במערכת החינוך – כדי ללמידה ולאוסף תובנות לטובות כתות מחברנים באשר הן.

פרק 1

כיתת המחוננים תפיסה



פרק זה מציג תפיסה בנוגע למיטבי שכיתה המוחונים מסוגלת להעניק לתלמידיה. הרעיונות המוצגים כאן ראויים לaimoz בתור בסיס לכיתה המוחונים. הם באים לידי ביטוי גם בכלים המוצגים בפרקים הבאים, ובנוסף הם מתאימים לשמש כمدדים לבדיקה עצמית.

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

1. **היותה כיתה בתור בית הספר**
2. **היכולת לייצר מבט הוליסטי**, על בסיס ההבנה שלפיה ההיבט הקוגניטיבי שזור בהיבט הרגשי
3. **ההזדמנויות לייצרת כיתה המוחונים כמרחב התפתחות משותף לתלמידי הכיתה ולמורים.**

מבט הוליסטי – קוגניטיבי שדור 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 היבט הקוגניטיבי. תלמידים מחוננים מאודרים על סמך יכולותיהם והישגיהם הקוגניטיביים. היציפות העיקריות שלהם – של הוריהם, מורים ובכלל של סביבתם – נוגעת לbijouteries קוגניטיביים, וכן הפן המרכזי הבולט בתוכניות למחוננים הוא הפן הקוגניטיבי. ניסיונות לתמוך גם לפן הרגשי מתבאים לא פעם ברכיבים תומספטיים לתוכנית, כגון סדנאות רגשיות או מפגשים עם היועצת. רכיבים אלו, חשובים ככל شيء, מבטאים תפיסת המפרידה בין הקוגניטיבי לרגשי, כמו אפיקים נפרדים זה מזה.

אולם למציאות לא קיימת הפרדה כזו. "מערכת הפעלה" של כל אדם שוחרת בין הקוגניטיבי לרגשי באופן שאינו ניתן להתרה. לגבי העשיה החינוכית, משמעות הדבר היא שעיסוק בפן הרגשי כלל אינו שאלה של בחירה; בין אם ירצה בכר ובין אם לאו, גם אם יבחר בכר במודע וגם אם יחשוב שתפקידו מסתכם בהעברת ידע – למורה, לכל מורה, יש בהכרח השפעה על המצב הרגשי של התלמידים. מתוך הבנה אמיתי של עיקרו בסיסי זה משתמשת אחירותים כלפי התלמיד/ה וככלפיו היכיתה כמכלול. לא עוד מענה רגשי "לצד" הקוגניטיבי, אלא מבט על הילד כשלם שగודל מסר חלקיו.

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

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

כיתה בתוך בית הספר

כיתה מחוננים היא בראש ובראשונה כיתה בתוך בית הספר.

נתון זה ממשמעות עמוקות. פירוש הדבר הוא שכיתת המחוננים היא חלק מהמסגרת החינוכית הראשית בחיהם של התלמידים; היא מייצרת מסגרת שפוגשת את תלמידיה באופן רצוף, תדרי ואינטנסיבי. עניין טכני זה הוא מקור להזדמנויות בלתי נדלות, בעיקר כשהוא חבר לעניין מהותי יותר, הקשור בהגדלת המשימה – להיות חלק מבית הספר פירושו גם להיות חלק מסגרת שבתוגונת בתלמידיה בצורה מקיפה וכוללת; זהוי מסגרת שנותה 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 ומילומניות חברותיות שיאפשרו להם להמשיך להשתתף ולהשתלב בחברה.

כרגע, בעודו "ויתרונו היחסי" של מסגרות אחרות למחוננים נובע משלוב תכנים אקדמיים ברמה גבוהה או מפרק של יצירתיות שמתאפשר בהיעדרה של תוכנית לימודים ארציות ובחינות מבחיבות – בכיתת המחוננים, הערך המוסף המוצע לתלמידים נדרש להיגוז מעובדת הייתה כיתה בתוך בית הספר. מצב זה מיצר הזדמנויות לעבודת עمق חינוכית, המושתתת על הבנות יסוד ועל תהליכיים שקבוצת אנשי חינוך מפעילה על התלמידים המחוננים לאורך זמן.

או-הצלחה במשימה קוגניטיבית (למשל, קשיי לפתרון תרגילים) עלולה לעורר בקרב מי שМОדרת/ת תגובה רגשית עזה,חוויות שבר, עד כדי "שבירת הכלים" וסירוב להתמודד. מורה מיומן ומודע יידע שלא מדובר בתלמיד שסתם מקין תגובות, אלא יבין את החוויה הרגשית של אותו תלמיד. אז: היעדר אתגר אינטלקטואלי מספק עלול ליצור אצל התלמיד המוחון שעומם עמוק ותסכול. מורה בקיהה תבין שההתלמיד אכן מתפנק או מציק, אלא שהחיפוש שלו אחר אתגר אינטלקטואלי הוא צורך רגשי עמוק.

השפעות של העולם הרגשי על הלימודים

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

שימוש בכלים קוגניטיביים בשדה הרגשי-חברתי

ניתן לומר כי התלמידים המוחונים הם בעלי כלים קוגניטיביים "מושחזים" – ביקורתיות, הטלת ספק, נטייה (לפעמים נטיתית-יתר) לריצוניליציה. כלים אלו הם שימושיים אוטם לא פעם להישגים גבוהים והערכתה מצד הסביבה. המוחונים רגילים להציג את הכלים הללו בחזית התמודדותם שלהם ולעתים ככרטיס הביקור שלהם בעולם. רבים מהם משתמשים את הכלים הקוגניטיביים הללו גם בשדה של התמודדות רגשיות, אם כמנגנון הגנה או כניסה להבין את העולם – דבר שעלול ליצור עיוותים בתקשורות הבין-אישית. אם נבון את האופן שבו מגנו

нациיע להן כמה נקודות שemmוחיבות או רכאי לחשוב על החיבור הזה אצל מוחונים.

פער אפשרי בין התפתחות הקוגניטיבית לרגשיות

אחת ההגדרות למוחונים עוסקת בפער המתקיים פעמים רבות אצל המוחונים בין התפתחות הקוגניטיבית להתפתחות הרגשית (מהו שמכונה התפתחות א-סינכרונית). הילד המוחון עשוי להיראות בגילאים רבים בו זמן. הוא עשוי להיראות בגילו הכרונולוגי כאשר הוא מחק כדיגל בהפסקה עם החברים, מבוגר בכמה שנים מגילו הכרונולוגי כשהוא מנתה קטע טקסט במידע הרוח, או צעיר בכך מה שבודה מכך יכול לכך בתגובה לרגש עזה. מודעות לאפשרות של התפתחות א-סינכרונית יכולה לשיער לאנשי החינוך הבאים עם תלמידים מוחונים להבין את התלמידים טוב יותר, להיות סובלניים לתגובהיהם ולסייע להם להבין את עצםם. (לקריאה נוספת נספה, ראו [קישו](#) באתר מוחון-נט).

התמודדות קוגניטיבית שמעוררת תגובה רגשית עזה

ptron בעיות ועמידה באתגר אינטלקטואלי מעניקים לתלמידים המוחונים, הרבה יותר מאשר לעמיותם, שאינם מוחונים, סיפוק, הנאה, משמעות ומוטיבציה. התלמיד המוחון מתלהבת בקהלת מאתגרים מן הסוג זהה ונרתמת אליהם הרבה יותר מאשר תלמידים אחרים. זה מאפיין חשוב של המוחונים. מן העבר الآخر, קשיי שמתעורר סביב הזרה הקוגניטיבית עשוי לעורר תגובה רגשית עזה – נתן זה אכן ייחודי למוחונים, אך מופיע אצלם לא פעם באופן בלוט (ולא ניכנס לשאלת אם המקור לקשיים אלו הוא מולד או סביבתי). דוגמאות אפשריות:

ביקורתיים ומטלי ספק, שעשוים להוות גם חשדניים. אבל האתגר הוא גם הزادנות לשיעור לחיים – הزادנות להתנסות בחוויה של אמון בסביבה מוגנת. וכשאנו מדברים על אמון וסבירה מוגנת, אנו מכונים גם למקום שבו ניתן "לפתח את דלת היכיתה" במוגן רמות – להתבונן בהוראה של המורה ולמשב אותו, מקום שבו גם המורה בוחן את עצמו, התלמידים בוחנים את עצמו והמורה יכול לנוהל שיח פתוח עם התלמידים על ההוראה שלו, להתבלט יחד איתם. מרחב התפתחות משותף ממשעו גם שמוثر לטעות – מותר למורה לטעות ולא לדעת (מול מחוננים זה מילא יקרה לא פעם), מותר לתלמידים לנסות ולטעות, להתבלבל וגמ לא להצלה. עברו התלמידים המחוננים יש חשיבות יהודית לעניין זה, כדי לטפל באופן ממוקד בקושי האופייני לרבים מהם הנוגע להתרמודדות עם כישלון.

מורים היכיתה, אם כן, מוזמנים להכיר בהزادנות הנפלהה שמנחת לפתחם: לא רק הילד מתפתח באינטראקציה עם הבוגר, אלא גם להם יש הزادנות לגדור ולצמוח. יש קשר הדדי בין שני התהיליכים: ההתקפות של קבוצה אחת (המורים) מזינה ומאפשרת את ההתקפות של הקבוצה האחרת (התלמידים) ושל הפרטיטים בתוכה. לכן, מרחב בטוח ומשותף של התקפות וההוות מקופה לצמיחתו ולרווחתו הרגשית של התלמיד המחונן.

זה מתרחש אצל תלמיד או תלמידה ספציפיים, נוכל להבין אותו טוב יותר, נוכל להחליט متى לאמץ מגמה זו ולהשתמש בכלים קוגניטיביים כדי לגשש לשדה הרגשי שלהם (שפעמים רבות חסום ומוגדר), ומתי להתנגד למגמה הזאת ולנסות לעורר שיש רגשי ישייה.

הزادנות לייצר את היכיתה כמרחב התפתחות משותף

אוו כיתה מחונניםichert שדומה לרעותה. ובכל זאת, אם מנסים לאפיין כיתה כזו, ניתן לדבר על כמה מכנים משותפים, הן בהיבט המבני והן בהיבט של הדינמיקה הכתיתית: 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 העמדת המסורתית של המורה, כמו שיש לו בעלות על הידע, עדשה אשר מילא הולכת ומתומסת במאה ה-21, פשוט קורסט: אין זה מקרה נדיר שהتلמידים יודעים יותר מהמורה, ואת הדברים שהם עדין אינם יודעים, חלקים יכולות לקלוט מהר ולהבין עמוק. זו כיתה של תלמידים דעתנים, וכחנים, בעלי צורר מוגבר באוטונומיה. תלמידים מבריקים, עם פוטנציאל התקפות עצום, שכחרו במסגרת הזה על פני מגוון מסגרות אחרות שבו עשוות להיות פתוחות בפניהם.

כל אלו מציעים הزادנות לייצר כיתה אחרת. כיתה שהיא מרחב התקפות משותף לכל באיה, לתלמידים וגם למורה. מקום שבו הצמיחה היא משותפת ונשענת על תלות הדידית. מרחב שבו יכולים – תלמידים ומורים – לומדים (לא רק חומר לימודי, אלא על עצםם, על החיים) יחד, זה מזה. כיתה מחוננים במיטהה היא מרחב של פתיחות ואמון – זהו אתגר כאשר מדובר במחוננים

כימת המחוונים תפיסה



פרק 2

מעבה הראש לתלמידים מחוננים



תוכנית בית ספרית לשילוב הממד רגשי בתהליכי הוראה-למידה של תלמידי כיתה המוחוננים.

התפיסה המוצעת בערכה זו גורסת כי יש לשאוף להעניק מענה משולב, קוגניטיבי ורגשי, באופן שיבוא לידי ביטוי בכל היבטי העשיה בכיתה המוחוננים. בפועל, המצב הרווח בחינוך מוחוננים כioms הוא מתן במה מרכזית לפן הקוגניטיבי. הפרק שלפניכם מנסה להטות את הCAF לטובות הפן הרגשי, ככלומר לייצר כיתה מוחוננים המזיעה מענה ורגש רחבי יותר, וזאת דרך נגיעה בשלושה מעגלים שפעולתם משתלבת זה בזה:

- 1. מעגל הכיתה כקבוצה: שיעור פסикו-פדגוגי**
- 2. מעגל התלמידים כפרטים: שיחות אישיות עם תלמידים מוחוננים, בדגש על הפן הרגשי**
- 3. מעגל צוות המורים: תהליכי מקבילים בין כיתה התלמידים לכ"כ כיתה המורים**

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

התוכנית מבוססת על תהליך הפיתוח בבייה "ס תיכון עירוני", ת"א, בהובלת נתן שטרן, עפרה לשם, שירן זהרוני, ברטה ויינשטיין ועל עבודותם של גדי איתתי ואلين קש騰ר – האגף לתלמידים מוחוננים ולמצטינים, ועל תוכזיה של מעבדת פסיקופדגוגיה בהובלת ד"ר יעל גאות עופרים – אגף מו"פ, ניסויים ויזמות.

להלכי רוח אישיים ("שים לב שאתמול היה נראה לך שאין סיכוי..."), בעזרה חומרית למידה (חוקים פיזיקליים, יצירה ספרותית) או בכל דרך אחרת.

- המורוקליות:** בהמישר לנוקודות הקודמות, מידת השם מורוקליות שתשלב באופן שבו המהוננים מביטאים על העולם ואף על עצמו, עשויו לעזור להם. אמן המורוקליות נוקודת חזק של חלק מהמהוננים, אך לא של כלם, ואפשר לממן 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 המומן האנושי היא להקדיש תשומת לב רבה יותר לאיורים שליליים מאשר לאיורים חיוביים. נטייה זו נחקרה ונמצאה לה ביסוס במנגנון מוחי. אצל המהוננים מתווסף לתנטייה זו גם ציפיות גבוהות מהסבירה. ציפיות אלה מוטמעות והופכות לביקורת עצמאית מוגברת אשר בעיטה עלול המומן לראות בעירק את מה שהוא טרם השיג. ניתן לאזן את הנטייה הזאת על ידי מתן תשומת לב מכוונת ל"מה שיש", למה שטוב וחובי ברגע זה בחינינו: ככלומר על ידי גילוי של הערכה הכרת תודה על דברים רבים בחיים שנדרמים טריוויאליים, אך אינם כאלה.

- חשיבות הקשר האנושי, הכוח של ה"יחד" ותחושים השיכוכות:** האדם הוא יוצר חברותי. הוא לא יכול להספיק לעצמו מהבחינה הרגשית והחברתית, הוא לבדו אינו יוכל לספק את צרכיו בעולם. תכונה זו כוללת בתוכה את הצורך באחר ובglm את הדאגה לאחר ההזקוק לנו. אין צורך להתבונש באותו הזה שלנו, לחושש מפניו או לנסתות להיפטר ממנו. לצד או לידת המהוננים יכול להיות קשה יותר לספק את הצורך הזה מכמה סיבות: הם עלולים לחוות תחושה שהם אינם מובנים לסביבתם ולעתים גם לא לעצםם. לעיתים יתקשהו במציאות שפה משותפת עם בני גilmם. לעיתים הסביבה מתתקשה "להתוכח" עם האדם המומן (הוא טוען טיעונים

הקדמה: בניית חוסן רגשי ונפשי בקרב תלמידים מחוננים

אחד הרעיונות המרכזיים העומדים מאחורי המילים "מענה רגשי", הוא שהחלק מתקודנו כאנשי חינוך הוא סיעע לתלמידים לפתח חוסן רגשי ונפשי. איך מקדמים את המשימה הכבירה הזאת? לא ניתן לתת מתכוון סדר לכך. מה שכן אפשר לעשות הוא לסמן שורה של מסרים בניו חוסן ורגש. בהקשר הספציפי של מהוננים, כדי להסביר איך אפשר לשזר את המסרים האלה הן מול היכיתה קובוצה – בטור תחומי התוכן השונים הנלמדים, בשיעורי חינוך וכתגובה לסטטואציות יומיומיות המתעוררות בცيتها; והן מול התלמידים כפרטים – בשיחות אישיות רשמיות או בשיחות ספונטניות, במשמעותם של מושגים מהתלמידים מגישים ועוד. המסרים העיקריים הם אלו:

- ריבוי נוקודות מבט:** תלמידים מהוננים רבים נוטים לגבות תפיסה חדה ונחרצת על אוזות המציאות. לא פעם הם מתקשים להבין שחוויות המציאות שלהם נטועה בנוקדות מבט מסויימת מאוד, שמלבד היותה אישית, קשורה גם לבניון החלקי מאוד שלהם כמתבגרים בעולם. חשוב לממן את הנחיצות הזאת, לפתח בקרובם הבינה שנוקדת המבט שלהם היא רק אחת מתוך רבות אפשרויות. עניין זה חשוב גם לשם הקשרים שלהם עם אחרים ממשמעויות בחיהם, וגם כדי לרכך ולמתן את תגובתם לחווית חיים מסוימת, כדי שזו לא תכוביד עליהם רגשיות.

- הכרה בכך שככל חוות היא זמנית ומשתנה:** באותה רוח, בשל הנטיה הקימית אצלם למסבב תפסת חוות ספציפיות במצב קבוע, חשוב להפנות את תשומת ליבם לשנתנות המתמדת של הדברים. אפשר לגשת לזה דרך התיחסות

הרחבה

לקראת נספפת על המאפיינים הרגשיים של תלמידים מוחוננים ניתן לפנות לעשר החומרים המוצע בתיקיה הייעודית לנושא בתוך אתר מוחון-נטט של האגף למוחוננים ומצטיינים.

קישורים מומלצים:

- המוחון בمعالג הש"כות / אלין קש騰
- חווייה הפסיכולוגית של הילד המוחון: מושגים מרכזיים בתיאוריה של דברובסקי / אלין קש騰
- תלמידים מוחוננים – התמודדות עם צרכים חברתיים ורגשיים
/ חוברת של אגף מוחוננים
- ילדים מוחוננים – המיעוד שהופך למייחד / דפנה תמייר
- Supporting the Emotional Needs of Gifted Children / אמריקאי המוקדש לנושא dren
- / Gifted, Creative and Highly Sensitive Children – הרצאת TED של היידי גבלס

נפנה כעת לשולשת המعالגים בהם יש לגעת לשם מתן מענה רגשי ראוי.

קשה להתמודד איתם רגשות או אינטלקטואלית, הוא יכול לעזיף בהתקינות שלן). גם במקרים אלו, חשוב ששמור על דיאלוג עם האחים. שיכיר בחשיבות הקשר, שיידע לסמן מי האנשים שהוא מרגיש טוב ונוח בחברתם ולמי יפנה במקרה של מצוקה.

• **יכולת השפעה ותחושים משמעות הנגזרת מכך:** הידע הרב של התלמידים המוחוננים, לצד היכולות הקוגניטיביות הגבוהות שלהם, עשויים ליצור מצב שבו הם "רואים את התמונה הגדולה" בנושא זה או אחר, לעיתים בסוגיה של בעיה עולמית או של עוללה מסוימת – ומרגישים אפסות מולו, עלולה להתעורר תחושת ייאוש קשה. חשוב לעבד איתם על היכולת להבחין מה בתחום ההשפעה שלהם ומה אינו בשליטתם, ומתוך כך להנichi מה שאינו תלוי בiei, אבל גם להכיר בנסיבות שבהם יש בכוחו לפעול, גם אם מעגל ההשפעה הוא מוגבל. העבודה במישור זה עשויה לרכך את ההתבוננות הדיקוטומית שלא פעם מאפיינת את התלמידים המוחוננים.

• **קיימות דרכים רבות להיות/לחוות בעולם:** הילדים המוחוננים הם שונים. הם מבינים זאת כבר בגיל צעיר, קולטים מסרים מסביבתם. השונות זו עשויה ליצור מגוון שלחוויות חיים. לא מן הנמנע כי ילד או ילדה מוחוננים ירגשו חריג, שימושו לא בסדר אותו. חשוב להעביר מסר של פתיחות לאופני חיים אחרים. לעודד אותם "לצאת מהקופסה" במובן של מה מקובל, מה אמרור להיות. לחפש אפשרויות שמתאימות לכל ילדה וילד, לעזור להם למצוא את הדרך שמייטה עימם.

(ולמעשה, גם לחלק ניכר מהדברים מוחוצה לה) עשויה להיות השפעה על היכולת להורות וללמוד, נוכל להסיק כי נגיעה שלנו, מורי כיתה המחוננים, בפן הרגשי – כלל אינה שאלת של בחירה. בין אם נרצה בכרך ובין אם לאו, אנחנו מושפעים מסביבتنا ומשפעים עליה, רגשית וחברתית. אםvr הדבר, עדיף שנחתור אל צורת הוראה שambilיה בחשבון את הממד הרגשי וחומרת להעניק לו מענה. וכשאנו אומרים "מביאה בחשבון" כוונתנו לכך שהוא עשה כך לפני השיעור, במהלכו ולאחריו:

- לפני השיעור – חשיבה על הממד הרגשי-חברתי בעט**
תכנון השיעור: חשוב לשאול את עצמנו שאלות כגון: עד כמה בטוחים התלמידים בחומר הקודם, ולאחר זאת – איך צפוי שיריגשו בעט המפגש עם חומר חדש? עד כמה קיימים פערים בין התלמידים בתחום הדעת, ואיך הפעורים הללו יגרמו להם להרגש? אילו אירועים משמעותיים קרו בכיתה השבוע (טיול, מריבה, יום הורים), ואיך הם צפויים להשפיע על הילך רוחם? אילו אירועים אישיים קיימים ברקע (תלמידה ששוקלת לעזוב, תלמיד שנכשל בפייזיקה) והאם צפויים להם השפעה? איך אני כמורה מרגישה/ה עם החומר שאני עומד/ת ללמד? איך;cdoi לבנות את השיעור לאור כל התובנות הללו? איזה חלק מהשיעור;cdoi להזכיר לשלי וכמה ממן עלי' לפנוטה להתחדשות עצמית של התלמידים? וכיצד לכוון התחודשות זו? עבודה ביחידים או בקבוצות? ועוד.

- במהלך השיעור – ניהול רגשי-חברתי עם התלמידים:** שיח רגשי לא צריך להיות מגבל למסגרת של שיעורי חינוך או של מפגשים כיתתיים עם היועצת. להפר. הוא יהיה אפקטיבי יותר אם יنبיע מהתרחשויות שוטפות בכיתה ויעסוק ישירות בהן ובתחשויות המתעוררות בעטיו. באופן זה, כאשר הדברים עלולים באופן טבעי להיות מוגבלים לשלב ספרותי, והרלוונטיות שלהם ברורה, יכול להתאפשר בכלל שיח ספרותני, וביחוד כשזה נוגע לתלמידים מחוננים, שלא פעם נרתעים משיח רגשי ישיר

מעגל ראשון | הכיתה כבוצאה: שיעור פסיכו-педוגזי

התפיסה הבית ספרית הרווחת נוטה על פי רוב (גם באופן לא מובהר או לא מומש) למסמן שתי זורות נפרדות: זורת ההוראה-למידה, שנתפסת כאוצר קוגניטיבי, אינטלקטואלי, מקטזוע, שנთואן באחריות כלל מורי כיתה; ולעומתה הזירה החברתית-רגשית, שנתונה באחריות המחבר/ת והוועצת. הטענה המוכרת "אין זמן לעסוק גם ברגשות המחבר/ת ובסביבה" מעידה על כך שהרגשות נתפסים כמשהו תוספני לדבר העיקרי שהוא למידה וכי הרגשות אינם קשורים לתוכני ולהלכלי הלמידה או להפתחות המקטזועית. אל מול תפיסה רוחות דז, יוצאת התפיסה הפסיכו-педוגזית, שם בהמקד של תהליכי ההוראה והלמידה את תפקיד המפתח של התחום הרגשי-חברתי.

על פי התפיסה הפסיכו-педוגזית, יחסיים של תלמיד/מורה עם תלמידים מסוימים, מידת הביטחון של המורה בחומר, חששות של תלמידים מנושא חדש, מידת הפניות של המורה או התלמיד להיכנס לתחליך כיתתי, עומס רבשי שנובע מאנטרקטציות בכיתה, בחדר המורים או בבית – ככל אלו אינם אירועים נפרדים וחיצוניים לתהליכי ההוראה והלמידה, אלא בעלי השפעה מכרעת על היכולת ללמידה ולהבין. לנו, צוותי החינוך, אין ביריה אלא לחתת את הדעת גם על הפן הרגשי, לא רק לשם האקלים הכתית ותחשות הרווחה של התלמידים אלא גם לצורך מימוש המלא של מטרות ההוראה-למידה.

עד כאן הכל טוב ויפה, אבל איך עושים את זה? פסיכו-педוגזיה היא תורה שלמה (להעמקה בה, ראו מסמר [פסיכו-педוגזיה, או מסמר פסיפס של שפ'](#)), אך ניתן להציג תמצית שלה בהקשר הנוכחי. אם נבון שלכל דבר המתרחש בכיתה המחוננים

המורה שירן נהוג להגיע ל- י'4, כיთת המוחונים שבה הוא מלמד, זמן מה לפני הצלול של תחילת השיעור. לפני השיעור שלו מתקיים באופן קבוע שיעור ספורט, המשותף לכיתת המוחונים ולכיתה האחראית בשכבה. שירן כבר יודע שהעירוב מייצר אצל התלמידים שלו תחושות מגוונות – חלוקם מצפים לשעת הספורט השבועית זו וחוזרים ממנה נרגשים, אחרים יוצאים לשיעור ספורט Caino היו דגים שנשלפו מטור האקווריום והם נמלטים חזרה לכיתה באנחת רוחה. לשירן חשוב להציג לכיתה מעט מוקדם יותר, לחוש את האווירה בכיתה ולא להסתער על הדלת ברגע האחרון, עם הישמע הצלול.

הוא פותח את השיעור בשאלת התלמידים לשולם. בכל בוקר הוא ניגש מכיוון קצת אחר לשאלת. לעיתים הוא משתדל לחבר את השאלה ללמידה (למשל: אילו מהאיורים שהזכירנו בהקשר של פרוץ המהפכה הצרפתית היכי דומה למה שהולך בכיתה עכשו?). חשוב לו שהתלמידים ידעו להגיד לעצם את מצבם. אחרי השיעור הוא יחשב לעצמו: "שלושה תלמידים בחרו במילויים שמייצגות אפלה. אחד מהם נמצא בליווי וה'חשוך' שלו מוכר ומתופל. השניים האחרים חדשים ולי. אצטריך לברר מה קרה". אם הוא חש שהתרומות בכיתה סוערות, הוא מבירר עם התלמידים אם יש לך סיבה רחבה או משותפת. "יאלאה עם החפירות הרגניות, תתחיל ללמד!" מתلونו יותם, תלמיד מבירק אבל חסר סבלנות, "שבוע הבא מבחן על המהפכה ולא נספיק את כל החומר". שירן סובלני, מחיר: "אז יכול

ומשתמשים בכלים קוגניטיביים כדי לנoot את דרכם בשדה הרגשי. שיח רגשי בשיעור משמעו לדבר על תחושות ורגשות (של התלמידים וגם של המורה) בטור הקשר, לאפשר גם ליום (!) שיחה על איך מרגשים בקשר לתוכן או לשיטת ההוראה. בשיח רגשי שוטף ובריא גם המורה משקף את רגשותיו, ובכך הוא מגבר את הלגיטימציה לעשות כזו. השיח הרגשי במהלך השיעור מטרתו אינה רק לא Orr רגשות ולשפר את התחושה, אלא גם לקדם את המשימה הלימודית ולבנות חוסן.

• **אחרי השיעור – חסיבה ורפלקציה:** כশuibנים את מקומם של הרגשות בתהליכי הוראה ולמידה, החשיבה על ההוראה מتعשרה בכך נסף. ניתוח של שיעור ש"הLER טוב" או ההפרקanza, אינו מתמצה בסוגיות המכורות של התנהגות תלמידים, שיטת הוראה ומידת הצלחה ב"להחזיק כיתה". הפרספקטיבה מתרחבת וכוללת שאלות כמו: מה בעצם הרגשתי בזמן השיעור? למשל, כשהתלמיד התווכח איתני – הרגשתי מואים? כשהחיכתה יכולה לא הבינה – הרגשתי חסר יכולת? כשהתלמידים סיימו 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 – לפניו, במהלך ואחרי השיעור – הם נגעה קטנה מטור עולם שלם של פיסקו-פדגוגיה. חשוב להציג שעבודה וגישה יכולה וצריכה להיעשות לא רק מעל במה מוגדרת של שיח רגשי, אלא גם (ולעתים בעיקר) דרך תהליכי של הוראה ולמידה. שיטות פדגוגיות כאלה יוצאו בפרק הבא, שענינו פרקטיקות ההוראה מותאמות למוחונים.

כדי להמחיש את המעל הראשון – עבודה וגישה מול הכיתה כקובוצה – נציג כאן סיפור מקורה אפשרי, שמתאר שיעור פיסקו-פדגוגי בכיתה מוחונים.

בכיתה של שירן התלמידים יודעים כי יש לתת מקום של כבוד לטעויות, לשגיאות, לאי-הבנות. הם עברו תהליך: בתחילת השנה היו מתחיכים וקצת לועגים אם מישחו שגה. אבל שירן עקר את הנוגה הזאת מן השורש. "טעות היא שורש המציאות", הוא נהוג לומר להם. שגיאות יכולות להיות מתרתקות ומשמעות מבחןינו, לעיתים אף יותר מתשובות נכונות. הוא משתמש בהן יחד עם הכיתה, כדי לנתח יחד ולהלץ הנחות ותפיסות שהתלמידים מחזקים בהן: "זאת הייתה טעות פשוט נחרדא!" הוא אומר לתלמידיה שישובת בשורה האחורה, שמחיקת לשם דבריו ומצטרפת לניסיון לנתח ולתתקן.

לקראת סוף השיעור, שירן מתגירה את ההחלטה עם שאלה קשה במיוחד, שדורשת לנתח ולהצליב בין גוש האלימוד הנוכחי לתקופה ההיסטורית אחרת שלמדו בתחילת השנה. הוא מכיר אותם ויודע ששאלות כאלה מייצרות אצלם מתח לימודי בריא. הוא מציג את השאלה אבל לא נותן להם לענות מיד, מהכח שהיא 'תשקע'. בעבר היו חלק מהתלמידים קופצים עם תשובה מן המוכן, היום הם כבר יודעים שחשיבותם עליהם לחשב, לבנות תשובה מנומקת, לאפשר גם לאחרים לחשב. "אני מבקש מהם שיכתבו את התשובה האישית כולל תהליך החשיבה שהוביל אליה, ורק אז יירימו יד. חשוב לי לנטרל קצת את האווירה התחרותית בכיתה. בזכות זה, ביום השיעור כבר לא מועד רק לשולשת התלמידים הכי מהירים שי. וגם – אני רוצה שהם יפתחו התבוננות-מטר על

להיות שהתזוזיות כאן קשורה בכלל ל מבחן? " הוא מביר עם התלמידים. "ازכיר לכם מה צפוי להיות בו, ואז נתחיל ללמידה".

התלמידים מקבלים דף עם טקסט מקורי מהתקופה הנמלדת, ומשימת ניתוח עצמאי. אחרי עשר דקות מתחילה רחש ואי-שקט בכיתה. שירן עוצר את העבודה. "מה קורה? הטקסט קשה מדי? יש טעות בשאלות?" חלק מהתלמידים מעלים טענות על כך שאלה 3 ("אם ישן סיבות דומות גם לפרוץ מהפכות שונות בהיסטוריה?") מניחה חומר שהם לא ממש למדו. שירן אומר שהן נכון, אבל הוא סבור שהם יצילו להסיק בלבד מה העיקרונות מאחורי השאלה. הוא שואל אותם אם זה מתסכל אותם או קשה להם מדי. אחד התלמידים משיב בפרצוף חמוץ: "הית יכול לפחות להגיד לנו שה מה שהיה. אתה כבר יודע שאנו לא מගיבים כל כך טוב להפתעות מהסוג הזה". שירן מגיב באמפתיה ואומר שהוא יודע, אבל שהוא גם סומר עליהם שהם יכולים למדוד להתרגל למצבים כאלה. "מי עוד הרגיש שהמצב הזה קשה לו?" הוא שואל. הוא מבקש משני תלמידים שמצביעים לנוכח עבורי במדדיק מה הם הרגישי. תלמידי הכתיבה משוחחים כמה דקוטן נוספתם שבהן ניתן להתגבר על מצבים כאלה, אסטרטגיות שניתן לנוקט. תלמידה אחת מציעה שבפעם הבאה, מי שמרגיש שיש בעיה פשוט ירים את היד וינסה להגיד את זה לשירן כרך שכולם ישמעו. התלמידים ממשיכים לעבוד.

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

בבסיס, אין שוני מהותי בין שיחה אישית עם תלמיד מוחון לשיחה עם תלמיד בכיתה ונגלה. لكن אפשר אף מומלץ להתבסס על חומריו השירותים הפסיכולוגיים הייעוצי של משרד החינוך העוסקים בדיאלוג מורה תלמיד. עם זאת, כדי לחת בטור השיחה מענה לצורכי התלמיד המוחון, וכן כדי לוודא שהשיחה נוגעת בפן הרגשי ואינה מסתפקת בגבולות המוכרים של הישגים והתקומות לימודית, נסמן להלן שורה של דגשים הנוגעים לשיחות אישיות עם התלמידים המוחוננים.

שיחת אישית בגובה העיניים

במסגרת השיחה עלולים התלמידים המוחוננים להיות ביקורתיים, מתגונים וחשדניים (קשה להכליל, ובכל זאת זה דפוס נפוץ ואפשררי בהחלט). כדי לפרק את ההתנגדות, חשוב במילוי לשומר 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 חשש, מה עוזר לו.

שיחת כהזדמנויות להכיר את עולמו של הילד

לחلك מהמוחוננים עשוי להיות עולם תחומי עניין מגוון, עשיר

תהליכי החשיבה שלהם. שידעו לומר איך הם חושבים, מה עוזר להם, מהם היכלים האופייניים להם. בעצם החומר עוד קל, אבל היכרותם שלהם עם אופני הלמידה של עצם תהפוך קריטית בשנה הבאה".

שירן משתדל להקדיש זמן לסכם את השיעור במונחים שמעבר לו - "מה למדנו, מה הוא שיעורי הבית". הוא מסביר: "אני כותב לעצמי - לפעמים מודבקת הולפעמים בבית - איך הרגשתי בשיעור זהה. במה הצלחת, במה עלי לדיק עוד, וגם: איזה תלמיד 'הකפי' אותי', מול איזה תלמיד הגבתי יותר מדי 'מהבטן', מה אני מעmis על התלמידים? איפה אני חס עליהם שלא בצדק, איפה כן בצדק. איפה נמנעת מكونפליקט כי פחדתי ואיפה נמנעת בצדק, באיזה נקודות הופעלתי. אני מבירר עם עצמי מה אני מרגיש בהוראה, שם שאני מבקש מהתלמידים לברר מה הם מרגשים בלמידה. אני מוצא זההאפשרלי להגיע להוראה אינטואיטיבית שנדדת בהבנה אינטואיטיבית יותר של התלמידים את החומר".



עזרת לננות בסבר הציפיות וההזדמנויות

ילדים מוחונים מתמודדים, על פי רוב, עם משא ציפיות כבד מצד סביבתם הקרויה. בנוסף לכך, בשל CISORיהם ו יכולותיהם הגבוהות, שפועם של אפשרויות פוטחות בפניהם. אחד התפקידים שלנו כאנשי חינוך הוא לעזור לילד ללמידה להכיר את עצמו, באופן כן ועמוק, אפשר לומר – לזהות את "לבבה" של עצמו, להבחין מהו הוא באמת נהנה, מה הוא-עצמו שואף לעשות. שיחת צדאת יכולה להיות הזדמנויות לקלף יחד – בעידנות – את השכבות של הציפיות החיצונית, ועוד להצליב בין הדבר הפנימי שהוא שלו בלבד ובין האפשרויות הרלוונטיות הפתוחות בפניו.

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

מחקרים מלמדים כי למוחונים יש מאפיינים רגשיים אופייניים הנלוים לה. בכיתת המוחונים מצטרפים זה לזה פרטיטים בעלי מורכבות רגשות דומות וشنונות. מורי היכרות אלו מוצאים עצם לא פעם מול אקלים כיתתי רווי אמצעיות, שבו משתמשים זה לצד זה בערבותה ורגשות רבתה לצד ציניות, הישגיות לצד חרדה, מכישלון, ספקנות לצד דעתות מוצקות המובעות בצורה נחרצת, רצון عمוק בקשר לצד חוסר כבוד הדדי ועוד. לאור המתරחש בשיעורים (ומחוצה להם), חוות מורים אלו באופן יומיומי הצפה רגשית ולא פעם הם מתקשים להתמודד עם המורכבות הרגשית המאפיינת את תלמידיהם.

ומפותח, שככל אין בטוח שבא לידי ביטוי במסגרת הבית ספרית. השיחה היא הזדמנות להכיר קצת מעולם הפנימי: הנושאים שבהם הילד מתעניין (לפעמים נגלה ילדים שצללו בתחום ידע במידה עמוקה שלא הייתה מביאה את האקדמיה), הפעילות שבחנו הוא לוקח חלק (מסגרות או תכניות נוספות לטיפול מוחונים, תנועות נוער, חוגי העשרה, פעילויות פנאי שלעיתים יהיו ייחודיות ומפתיעות), הנושאים שהוא קורא עליהם, הדברים שנבנה לעשות.

שיח על המצב החברתי

כדי להבין את הסיטואציה החברתית של הילד, כדאי לשאול על קשריו החברתיים תוך ש默ה על "ראש פתוח". עבור חלק מהמוחונים היכולת תהיה זירה חברתית ממשעתית, אחרים עשויים למצוא חברים באתרם אחרים – שותפים, לעתים בוגרים יותר, לתחומי העניין הייחודיים שלהם. חברים בזירה הוירטואלית, דרך משחק מחשב או בדף אחרית, שלפעמים יהיו חברים של ממש עבור הילד. חלקם יסתפקו בחבר אחד קרוב ותו לא. لكن מומלץ לשאול באופן פתוח יחסית, שאלת גגון – איזה דברים אתה עושה עם עוד אנשים? ועם מי? לנסות להבין את הסיטואציה החברתית של התלמיד/ה, מקום לא שיפוט.

שיח רגשי

עבור חלק מהמוחונים, שיחה ישירה על רגשות היא לא עניין טריוני-Al. חשוב לא לוטור על נגיעה בנושאים רגשיים, גם אם משמעות הדבר היא להגיע לכך בעקבות מקומות אחרים. לשם כך יש לקבל החלטה מושכלת – אם הדבר הנכון לסייע איזה יהיה לגעת בעידנות ובנוחיות בשיח רגשי של ממש, או שמא עדיף להגיע לסוגיות רגשות באופן עקוף, למשל דרך דבר עלחוויות בתוך הלמידה.

משותפים, קבוצה שבה נערדים ונתמכים זה בזה ולומדים זה מזה.

מטרות ההכשרה

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

מתווה הפעלה

- הכשרה המיעדת למchnנים ולמורים מובילים במסלול המהוננים.
- הכשרה שמעברת על ידי יועצת ורכזת מסלול המהוננים.
- מפגשים אחת בשבוע, כל מפגש נמשך שעה וחצי.
- שיטוף ולמידת עמידות: בהכשרה חשוב להקדיש תשומת לב ניכרת לשיטוף בין המורים. שיטוף זהה יאפשר אוורור של התוצאות הנלוות להתמודדות עם כויתת המהוננים, וכן במידה הדידית, האחד מניסיונו של الآخر.
- הכשרה פعليה, לשם פיתוח דלת היכיתה: כדי להפוך את תוכני ההכשרה למעשיים ולשימושיים, יש לעצב הכשרה שבמסגרתה המורים הופכים לשוטפים פעילים בפיתוח דרכי פעולה להתמודדות עם סוגיות רגשות של התלמידים המהוננים. לאחר כל נושא שיטופ בהכשרה, יתבקשו המורים לפתח (ביחד או בזוגות) דרכי התמודדות המתאימות לכיתתם ולנסות אותן עד המפגש הבא. במפגש העוקב כדי להקדיש את הפתיחה לעיבוד ההתנסות – מורה או שניים

על פי רוב, המורים מצוידים במידעם במיניות המאפשרות להם לתת מענה בעיקר לצרכים הקובוגניים של התלמידים. רבים מהם חשים שאין להם הקשרה מספקת כדי לתת מענה לצרכים הרגשיים של תלמידיהם המהוננים; לחלקם לא ברור כלל אם הענקת מענה ורגש וחברתי כללה בתחום אחריותם. כשמדובר בכך, יש ביניהם רבים שירגשו נוח יותר להפנות את התלמיד אל הצעות הייעוצי בבית הספר.

חlik זה עוסק בעובדה עם צוות המורים בכיתת המהוננים, העבודה שמטරת הענק מענה רגשי ראוי לתלמידים באמצעות מוריום. ההצעות המוגשות כאן מתבססות על שתי הנחות יסוד.

- האחריות למצב הרגשי של התלמידים היא על כל הצוות החינוכי העוסק בתהליך הטיפוח: מchnכות, מורים מקצועים. הנושא אינו נחלתו הבלעדית של היועצת וגם לא של רכזת מסלול המהוננים.

- תהליכיים מחייבים – הובלת שניי ברמת כויתת התלמידים מחיבת תהליך מחייב גם ב"כיתת המורים". אם המענה לתלמידים המהוננים כפי שהוצע לעיל נגע בשתי זירות – קבוצתית ופרטנית – הרי שגם המענה למורים צריך לגעת בשתי זירות אלו. כתת נציג כיצד עושים הדבר.

מענה קבוצתי – הכשרה צוות המורים של כויתת המהוננים

אנו ממליצים ליצור השתלמות בית ספרית המיעדת לכל מורי כויתת המהוננים, שבמסגרתה תיבנה קבוצה שתחקור ותלמד בשותף, ויחד עמוק את ההבנה לגבי המאפיינים הרגשיים והחברתיים של תלמידי היכיתה, הצרכים הנגזרים ממאפיינים אלה והמענים שעשויים להתאים ושאפשר לתרום לצרכים הפגזים. וכן לגביו אופן שילוב הצרכים הללו לצרכים הפגזים. לא זו בלבד שההשתלמות תעניק ידע וכליים למורים, היא גם תגבש אותם כדי Kbוצת עמידים שמתמודדת עם אתגרים

שימושו מתענין בו, עיר למצוותו ועומד לצדיו ללא שיפוטיות ולא ביקורתית. זהוי למעשה הדרך לגרום למורה להיות נראה, נכון, רלוונטי ומשמעותי.

סידרות השיחה: כשמדבר על כתת המוחונים, המליצה היא לעורר שניים-שלושה סבבי שיחות בשנה לכל המורים שללמידים את הכתיבה. מומלץ למפות את קבוצת מורי המוחונים ולאחר מכן בין גורמים בצוות המוביל – רכזת המסלול, מנהלת בית הספר, היועצת,คร שכל מורה תהיה דמות אחת קבועה שמלואו אותו ושםקיים אותה מסטר שיחות בשנה, באופן שיאפשר המשיכות והעמקת הקשה.

אופי השיחה: בראש ובראשונה כדאי שתהייה זו פשוט שיחה אישית אינטימית עם מורה. לשם כך ניתן להיעזר למשל בכלים שמציע מכון אבני ראה – מודל לשיחת דיאלוגית או מודל לשיחת פתוחה.

דגשים הנוגעים למורי מוחונים

- תהליכיים מקבילים: כشمקרים שיחה אישית עם מורה של כתת מוחונים, חישבו על כל הדברים שהייתם רוצים שהוא עצמו ייצר בכתבה. נקודת המוצא צריכה להיות – כדי שהדברים יתרחשו בכתבה, עליו להחוות אותם בעצמו.
- התיחסות משותפת לתחביר ההפתחות של המורה. לחשוב יחד איך הולך לו, להפעיל מבט משותף ולא ביקורת. לבירר עם המורה מה הוא צריך, לשחרר בניסיון האישי, לנסות לייצר משחו הדדי. אם אתם אלה שעורכים את השיחה למורה, זכרו – תפקידכם אינו לפטור את הבעיות של המורה. הימנעו מלמצב את עצמכם כמי שיודיעים יותר.

שנבחרו מראש יציגו את דרכי ההתמודדות שפיתחו וישתפו מניסיונם.

מושאים רלוונטיים להשתלמות – דוגמאות

- הקניית ידע על החוויה הייחודית של הילד המוחון
- הגדרות שונות למושג מוחוננות ומשמעותן
- התפתחות א-סינכרונית
- עוררות יתר – תיאוריות over excitability של דברובסקי
- הצורך של הילד המוחון באוטונומיה
- חשש מכישלון והזכות ל"טעות"
- תפיסת מוחוננות בחברה והשלכות על חייו של המוחון
- טיפול וחוסן רגשי אצל מוחונים
- ויסות רגשי
- טיפול בממצבי משור ואובדן
- פיתוח מיומנויות של דיאלוג רגשי ספונטני
- הקשר בין רגש ללמידה
- משא הציפיות של הילד המוחון
- תחושים המסוגלים של התלמיד המוחון
- מוחוננות ותת-הישגים – התמודדות והשלכות
- משמעות וערך בכיתת המוחונים

דיאלוג עם מורים – מตווה לשיחות אישיות עם מורים

נדמה כי אין צורך להזכיר מילאים על חשיבות השיחה האישית. כל איש חינוך יודע כי אין כמו מפגש באربع עיניים עם עמית לעובדה כדי שהלה יוכל מה עבר עליו ויגלה אמפתיה למצב שבו הוא נמצא. זאת הזרה שבה הלב נפגש עם הלב, ומהורה מרגיש

פרק 3

פרק שלישי ג'ה הראמה בהתאם למחובבים



פגש מכון עם קoshi לימודי לשם בניית מסוגלות וחוסן

משחק תפקידים היסטורי

”מגלים מחדש המתמטיקה“

הוראת אנגלית באמצעות טקסטים

הוראה משחררת – אך גם תובענית

פיתוח:

תיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים

בחוות דעת גלעד אמיר, אמנון סדובסקי, מיה בנדור, מיכאל גורדין

בפרק זה נבקש להציג, כדוגמה בלבד, חמיש פרקטיקות הוראה מותאמות למחוננים. הפרקטיקות מיועדות לעובות על הקритריונים הבאים:

- מתן מענה לעקרונות שונים בהוראת מחוננים (להרבה,
קראו [כאן](#)).
- הוראה המשלבת בין הקוגניטיבי לרגשי, כולל מתן מענה לצרכים רגשיים גם באופן מעשי – לא בהכרח דרך רגשי ישר ומפורש
- ישימת תנאים האופייניים הקיימים בבתי הספר, בחו"ה המציעים של מורים ובהקשר של תוכנית הלימודים בארץ
- עידוד הוראה יצירתיות ואפשר מרחב של גמישות

AIR CADAI ליעבוד עם הפרקטיקות המציאות?

אפשר לאמץ כלשונו. אפשר להתאים את הבסיס המשותף להן בתחום הדעת ולגיל התלמידים בכיתה שאותם מלמדים. אפשר להשתמש בהן כדוגמה בלבד לאופן שבו עקרונות להוראת מחוננים קורמים עור וגידים לפרקטיקה מציאותית. אפשר, כאמור, לשאוב מהן השראה בלבד ולהמציא משוח חדש המותאם נקודתית לצרכים ולמאפיינים של התלמידים ושל הכיתה. אנו מזמינים אתכם לגשת למסגר בפתחות מחשבთית ולשאול: האם יש כאן משהו חדש שאני יכול ללמידה? האם יש אופן כלשהו שבמציאותו אוכל ליישם משהו דומה? האם נתקלתי בכיתות אשר היו עשויה להיותם משימוש בפרקטיקה מסוימת המוצגת [כאן](#)?

תלמידים מחוננים, בהתחשב ביכולותיהם, בכישורייהם הקוגניטיביים ובמאפייני החשיבה והלמידה שלהם, זוקים להוראה שונה מאשר זו הנינתה בכיתה רגילה. צורך זה מטעמת אשר המחוננים מוקובצים ייחדיו בכיתת מחוננים, אשר משמשת מכפיל כוח לסקרים, לצורך באטגר, לדעתנות וליכולות יוצאות הדופן ומיצרת כר פורה לתחרויות, לווכחות, להטלת ספק ועוד.

כיתת המחוננים, כמסגרת ייחודית למדוי במערכת החינוך, מיצרת אתגר למורים בהיבט זה: אתם, המורים אשר מלמדים בכיתת המחוננים, אמנסם עברתם – יש להניח – את תוכניות ההתמקצעות הנדרשת בהוראת מחוננים ומצטיינים, אך על פי רוב, ברוב שעות השבוע אתם מלמדים בכיתות אחרות בבית הספר. הكنيסה לכיתת המחוננים מחייבת התאמות מסוימות, בין השאר בשיטות ההוראה, התאמות אשר בלעדיהן התלמידים גולשים בקלות לשעומם או שהם מסתפקים במידע בסיסי ואין ממצים את יכולותיהם הגבוהות.

מענה רגשי לתלמידים מחוננים



"כישלון חרוץ" - מפגש מכoon עם קושי לימודי לשם בנית מסוגלות וחושן

**פיתוח: מיכאל גורודין - מורה
להיסטוריה ולמתמטיקה, תיכון
לייד האוניברסיטה, ירושלים**

יעימות התלמידים עם חוויה של חוסר הצלחה מובהקת, באופן
יזום, מכoon ומתווך, במטרה לבנות מסוגלות לקביל, לעכל,
ולהמשיך לפעול גם במצבי קושי וכישלון נקודתי.

סיפור מקרה

פתחת שנה בכיתת מחוננים. אני מציג את עצמי בפני
התלמידים: "נעימים מאד. קוראים לי מיכאל, אני המורה
חדש שלכם, והמטרה שלי השנה תהיה להכשיל
אתכם". התלמידים מצחקרים, חלקים מגחכים.
בсадר, אני מחייב בסבלנות, "אתם עדין לא מבינים
למה אני מתכוון. נדבר על זה בעוד כמה שבועות ואז
תבינו".

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

**"המدع בני"
על שגיאות רבות,
אר אלה שגיאות
טובות המובילות
אל האמת."**

דיל/or
مسע אלutan האדמה, 1864



"כשלון חרוץ" מפגש מכוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוכן

לשיטה המוצעת כאן הוא התייחסות לפיה הכשלון הוא אמיתי, אך אינו קטסטרופלי, והשיח על אודוטוי מאפשר לעבד אותו ולבנות חוכן.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- פיתוח מסוגלות וחוכן שיאפשרו התמודדות עם מצבים קשיים וכישלים
- פיתוח יכולת לעובודה בתנאי אי-ודאות
- פיתוח מיומנויות מטא-קוגניטיביות
- בניית אקליםosit כיתתי שבו יש מקום לטעויות, וניתוק הקשר בין "לטעות או לא להבין" לבין תפיסה עצמאית של "אני לא חכם".

עקרונות מרכזיים

פרקטיית ההוראה זו מتبוססת על ארבעה עקרונות מרכזיים:

- עימות עם כישלו / קושי בלמידה
- עבודה בתנאי אי-ודאות
- יצירת אקליםosit כיתתי מקדם למידה
- עבודה על מיומנויות רפלקטיבית ומטא-קוגניציבית

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

עיקרונו א' - עימות עם כישלו

ההיגיון מאחורי עיקרונו זה הוא שחשיפה חוזרת ונשנית למצבים כישלו אמיתיים אך שאינם "קטסטרופליים", באופן מבודד

להבין את התמונה המלאה, אבל אני כבר נותן תרגיל מתקדם בחומר. התלמידים של מטוסכלים. הם רגילים משנים קודמות שהדברים באים להם בקלות, מקטימים את המצח. איה (שם בדיו), תלמידה בולטת, מרימה יד ואומרת מה התשובה לדעתה. אבל הפתעה – זה לא קרה לנו עדין ביכיתה – התשובה שלה שגוייה. איה המומחה, מנסה להתווכח, וכשהיא מבינה שהיא טעתה חולוטין, היא אפילו קצת כועסת. אבל אני לא מתרגש – להפרה. אני גם לא מנסה לטשטש את השגוייה: "יפה! מהטעות זו שלך אנחנו נלמד לא מעט. עכשו איה, בואו נראה מה לא הבנת. נסוי לפרט ולדיין כדי שנוכל להתמודד עם זה יחד".



רציונל

תלמידים מחוננים מפתחים בגלילאי היסודי תפיסה עצמית מוצדקת של יכולות למידות גבירות, תפיסה המבוססת על רצף הצלחות בשנותיהם בסיסודי וכן על משובם הסביבה. עברו רבים מהם חטיבת הביניים מהוויה תחנה ראשונה שבה הם נתקלים ב��שי לימודים, ממש ואף בכישלו. חוותה ראשונית זו פוגשת אותם לא מוכנים, בעלי כלים מועטים להתמודדות. חוותה היכשלו עלולה להיותו כטראומה המובילה לתרתעה (מן המקצוע או הנושא) ולהימנעות (מלמידה הכרוכה במצב כישלו פוטנציאליים).

פרקטיית ההוראה המוצעת כאן מתייחסת אל היכשלון הנקודתי הכל הגדמוני: לא כל סוף פסק, אלא כל גורם מעצב בתהליך הпедוגוגי, שמטרתו העיקרית היא לבנות עם התלמידים המחוננים מסוגלות להתמודד עם מצבים קשיים וכישלו. במסגרת השיטה המוצעת הופכים השיעורים למעיין מעבדה שבה מפגשים את התלמידים עם שאלות קשות בمقון, מזמןם להם חוותות קשיים ואף כישלו ומתווים דרכי ההתמודדות אישיות וכינתיות. המפתח

דרישה לספקטיבציה של הקושי: כשלולה בכיתה אמירה כגון "לא הבנתי", להתקעษ עם הדוברת שיתרגמו אותה לשמה מדויק יותר: "לא הבנתי את...". עניין זה חשוב משום ש-"לא הבנתי" כלליל עלול להתפרש (אצל התלמיד/ה או אצל החברים בכיתה) כעדות לטיבו של התלמיד וליכולותיו, ובכך להפוך לאמירה מרפת ידים. לעומת זאת, אמירה כגון "לא הבנתי את המעבר מהשורה השנייה לששית" היא כבר פתח לתחלית עבודה.

עיקרון ב' – עבודה בתנאי אי-ודאות

כישוריים 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 שנייה לנסהה בערך כר: הבנה אמורה להגעה באופן מיידי לאחר ההסביר; הבנה (ובפרט הבנה מהירה) מהוות אינדיקטיביא לאינטלקטואית. במציאות, ככל שתתקדים ברמות הקושי של הלמידה וצוללים לתוך נושאים מורכבים יותר, הם נאלצים להבין שלא תמיד כך הדבר. ההבנה לא תגיע תמיד מיד לאחר ההסביר, וכי שירצה להבין באמת, יידרש לא פעם להשנות את הס皮וק המיידי שנלווה להצלחה ולהתקדם בלמידה גם אם הוא אינו מבין עד הסוף. יש ערך – בסיטואציה הלימודית, וגם בחיים בכלל – ליכולת להחזיק אי-ודאות, להמשיך להלאה גם כאשר שאלות מסוימות נשארות פתוחות. את היכולת לשחות באי-ודאות אפשר לפתוח, בין השאר, בדרכים הבאות:

השارة שאלות פתוחות ולא מענה: כאמור, תלמידים מחוננים רבים מתקשים לרופוט שאלות שמציקה להם. לטובות תהליכי הלמידה שלהם, חשוב שיתרגלו להכיל מצבי ביןיים, שיקבלו באופן אמיתי ומלא שיש סוגיות שלא נצליח לפצח מיד. לשם כך, כדאי לשלב בשיעורים מדי פעם בעפומן שאלות שאלות

ומלוויה, יכולת לסייע לעקר את ההלם הנלווה לחוסר הצלחה, להפוך את הכישלון למצב נסבל, לשלב ביןיהם שניין לצמוח ממנה והمعודד למידה. כדי לעמוד את התלמיד/ה עם כישלון אפשר להשתמש בדרכים הבאות:

מתן שימוש "קשה מד'" : עימות התלמידים עם אתגר שהוא "מעל הרמה שלהם". הדרך פשוטה ביותר לעשות זאת מתאימה יותר בנסיבות כמו מתמטיקה או אנגלית – יש להציג שאלה בנושא הנלמד, אבל כזו שבמהלך לימודיו تكون אמורה להיות להופיע רק בעבר חדש אחד לפחות. הדבר מאלץ את התלמיד להזוז באי-הצלחה ומאפשר פתח לדין פורה ומעניין. במקרים אחרים, צריך להתאמץ ליצור משימה מתוגרת במיוחד (לקריאה נוספת – [מאמרו של יובל נבו](#) בעניין).

הוראה דחוסה או חלקלית: הצגת נושא מורכב במשך חצי שעה, ללא הקדמות ולאו "קבאים", או הוראת נושא בצורה פורמלית לחלווטו. אך התלמידים צריכים להפנות משאים מנטליים למחלה הלמידה עצמו, ולנסח לעצם תשיבות לשאלות כמו "האם עכšíו המורה נוטע דוגמה או שהוא מתחילה להסביר משהו אחר?", וכיוצא בכך שיקולים מטא-קוגניטיביים.

הבלטת טיעות: תלמידים שמשתתפים בשיעור נוטים לא פעם לטיעות בדבריהם. במקרה לנשות לגונן עליהם ולטשטש את הטיעות, כפי שקרה לא פעם במערכת החינוך, לעשות הה הפרה: להבליט את הטיעות, אך לא את הטועה. אפשר בהחלט לומר מפורשות "לא הצלחת", "כאן טעית", "לא, לא הבנת את זה". תלמידים מחוננים הרגילים בהצלחות חוות קשי רב סביר עצם היכולת להזוז באי-הצלחה או באי-הבנייה. הודהה מפורשת בטיעות – כמובן, הודהה מפורשת של המורה וגם שלהם – היא עצud ראשון הכרחי לקראת פיתוח חוסן. חשוב מאוד לא ליחס את הטיעות לחוסר יכולת או לחסור כישרונו (לדוגמה, להימנע מאמירות כגון – "ברור שאתה פחות טובה בגיאומטריה").

"כשלון חוץ" מפגש מקוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוכן

"מודלינג" של המורה: "הנה תרגיל, אני עכשו פותר אותו, אני הולך להשתמש בכליים שקיבלונו בתרגילים הקודם בלי להסביר למה זהעובד, מהגורם לזה לעבוד או איך מוכחים את זה". באופן דומה אפשר גם לדרש מהם "ישום מכך": נתת כלול ולדרוש ישום שלו על מקרה אחר מבלי להסביר למה ולחוכח. "אתם רוצים להבין למה זהעובד? את זה נעשה יחד אחר כך. קודם בוואונסה לפטור". אפשר להציג ניסיון של המורה להתמודד עם בעיה שהוא אינו בטוח איך עונאים עליה. באופן כזה, יוסט המיקוד מכיוונו המקובל, המתבטה 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 להזדמנות בפה מלא מול התלמידים ש"כרגע אין לי מושג איך פותרים את זה" - להראות להם שגם רק גזירות התחלה, שמננה אפשר להתקדם יותר ניתוח של דרישות המטלה.

עיקנון ג' – אקליםosit כיתתי מקדם למידה

הפרקטייה המתוארת כאן מעצבת מצב חדש למדוי שאינו מוכר לתלמידים. החוויה עשויה להיות מערערת עבורם חלוקם. כדי לייצר למידה, התפתחות וצמיחה מתוך הערעור, חשוב לייצר אקליםosit כיתתי שיאפשר זאת. לשם כך כדאי להגדיר נורמות לשיח בכיתה, למשל:

לגייטימציה לא להבין: אמיירת "לא הבנתי" חשובה ומתבקשת בברכה, היא מייצרת עצירה רגועה של השיעור כדי להסביר, מקבלת קידימות על פני הערות ואמירות אחרות, לרבות על פני מה שהמורה רצתה לומר באותו רגע.

הוקעת דפוסי התעניינות: הגדרה מפורשת – אצלנו אין אמירות נוסח "איזה קל זה", שעלוות לגורם למי שהדבר אכן קל לו עד כדי כך להרגיש לא טוב. כדי להטמע את הכלל, כל עוד שיש לכך עדין מתרחש, אפשר לעצור את השיעור מידית ולהתיחס לכך באופן נחרץ וחד-משמעות. חשוב לשים לב גם לתוצאות "תת-

מתגרת – מבלי שמספקים עליה תשובה. התלמידים עשויים להתקומם – אל תתרגשו... מומלץ ורצוי לתמלל את השיקולים הפלוגוגיים מאחריו האקט: "אני מבין שאתה רוצה לשמע את התשובה, אני בכוונה משאיר את זה פתוח – כדי שתתרגלו שלא לכל דבר יש תשובה מיידית".

אי-אישור פתרונות על ידי המורה: תלמידים מחוננים משתמשים בשיעור מוגלים על פי רוב באישוש תשובתם ובספקת המידע הנלווה לכך. מורה אשר נמנע במקוון משימוש בסמכותו המקצועית כדי לפ██ק "נקו" או "לא נכון", מייצר עבורם מצב חדש ובכלי מוכר של עמימות, מצב המאפשר הדגשתה של תהליכי החשיבה והתמקדות בהם ולא בשורה התחתונה של ההיגש. לעומת, משתמשת כאן אמירה ערכית על אודוטת הלמידה. זאת ועוד, העמימות מאלצת את התלמידים לזמן את השאלה "צדקתי או לא", ובמקרים זאת לשפוט שאלות מתמטיות ולהתלבט בהן מתוך הפעלת שיקולים מתמטיים ובמסגרת של שיח בין לבי עצםם.

תרגול של ישום טכניקה בצורה "מכך", ללא הבנה שללה: הרעיון שוצע להלן מתאים לכל נושא שבו יש טכניקת עבודה קבועה – מקצועות ריאליים, לשון, פרשנות בתנ"ר או גمرا, מוסיקה ועוד. תהליכי הלמידה המוכרים לתלמידים מהירר מחשבה הם כאלה: ראשית הם מבינים את הנושא לעומקו (בדרך כלל, תוך פרק זמן קצר), ולאחר מכן הם ניגשים לעבודה תוך שימוש בכלים הטכניים היודיעים להם. הרגיל זה עלול להוות עبورם מכשול בלמידה, שכן יש היבטים של הלמידה שבהם הבנה עמוקה יכולה לצמוח מתוך תרגול בלבד. מקרים כאלה דורשים מהתלמיד לבנות זמן מה בישום מכני של הטכניקה, לפתוח אינטואיציות ותחושים בנוגע ל"איך זהעובד", ורק כעבור זמן מה לשוב ולבחוון את שאלת ה"מדוע זהעובד". התלמידים ילמדו כך להשוו את האינטואיציות המתדיינות שלהם, לשבור את היצמוד המוכר להם "הבנייה-ישמת" ולפתח אפשרויות למידה נוספות.

מתן משימות של למידה עצמאית, ובעקבותיהן שאלות רפלקטיביה על הלמידה: התלמידים מתמודדים בלבד ואז מתחבוננים – איך ניגשתי לשאלת? מה עשית עם הנתון? מה קרה בתהיליך העובודה? ההתמודדות העצמית מייצרת חומר אמפירי אונטנטי שהוא בסיס מסוין לרפלקציה. התמודדות זו שונה מהעובדה המשותפת של המורה והכיתה, משום שכשהמורה עסוקה להורות – הוא זה שמתאים את המענה לסגנון הלמידה של התלמיד. מורה טובה תחילית – באופן שהוא עיקר אנטואטיבי – על פי היכרות מוקדמת, הנسبות וסוגנון השאלה, אם התלמיד שמלוה ציר הסבר מכיוון אחר או דוגמה נוספת. למעשה, במקרים רבים המורה היא זו שפעילה מטא-קוגניציה על חשבות התלמידים. זהה הוראה טובה אך יש לה מחיר – היא "מנשלה" מהתלמידים את אחריותם לחשב על תהליכי החשיבה ולמידה שלהם.

פתחות וחיפוי שיקולים דידקטיים ופדגוגיים גם מצד המורה: הדרישה מהתלמידים להיות רפלקטיביים כולל ציפייה שיוכלו לשקר מול המורה (ומול שאר הכיתה) תהליכי החשיבה, כולל רגעים של ספק, התלבטות וגם חוסר הצלחה. אלו רגעים אישים וחופשיים, בפרט באקלים הרווח בכיתה מחוננים. כדי לעודד את התלמידים לרגעים אלו, יועיל אם המורה יספק "מודלינג" לכך: יחשוף מדי פעם בפני התלמידים את השיקולים הפדגוגיים והדידקטיים שלהם, יתלבט יחד איתם איך להמשיך את הלמידה, יתאר פעירים בין מה שקיים שיתרחש למה שקרה בפועל ועוד – באופן שיגביר את הלגיטימציה של התלמידים לנוכח באופן דומה.

למידה משותפת לקראת בחינה: בקרב התלמידים המחוננים יש אכן שלא הטענו כלל בלמידה ל מבחנים. הם רגילים להגיע, לענות לפי מה שהם ידועים וגדול – להצלחה. לכן לפני מבחון, שווה להקדיש שיעור או שניים לטובות למידה לקראות. בשיעור כזה חשוב להגדיר לתלמידים: היום אתם יושבים בזוגות ומתקוננים לבחן. בפעם הראשונה זו יכולת להיות הזדמנות על

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

למידה מטוענות: מעבר להבלת הטעות כפי שתואר קודם, חשוב לשוחח עליה באופן פתוח בכיתה, להתחקות אחר שורשיה וללמוד ממנה. כל זאת במטרה " לנרמל" את הטעות ולבסס אותה בתربות הכתית לא ממשו שלועגים לו אלא כבסיס לניתוח וללמידה.

זמן לשאליה ולא למתן תשובה: הגדרת זמנים בתוך השיעור שמועדים רק לשאלות שאלות ולהעלאת השערות, ושבמסגרתם אסור לקפוץ ולענות תשובה.

עיקרון ד': פיתוח מיומנויות רפלקטיביה ומטה-קוגניציה

רבים מהתלמידים המחוננים רגילים לקלוט את הנלמד בלי מאץ של ממש, ובמקרים רבים גם בלי פעולה אקטיבית – הם רגילים שזה פשוט מתרחש מעצמם. לתלמידים שאינם מחוננים אין את הפריבילגיה הזאת, ורבים מהם מצימים כישורי למידה אקטיביים – יודעים לומר דברים כמו "אני לא הבנתי את זה, אני צריך לקרוא את זה עוד פעם", "אגש למורה ואשאלא" או "אני חשבתי שאני צריכה עוד תרגול". המחוננים, לעומתיהם, לא פעם אינם מכירים את מגנוני הלמידה של עצמן כי לעיתים קרובות הם לא נאלצו להפעיל אותם באופן מבוקר. אם נעודד אותם להתבונן בחשיבה של עצמן, ללמידה כיצד הם לומדים, הם יכולים להמשיך ולהמליל בצורה טובה יותר מהו הדבר שאינו מבינים ועל ידי כך לכואן ולדיביך את העזרה שלהם זקנים. ככלים אלו יכולים לעזור להם למצות את מלאה הפוטנציאלי הגוף בהם גם בתמודדותיהם ללמידה מורכבות יותר. ניתן לעודד חשיבה על תהליכי הלמידה, בין השאר, בדרכים הבאות:

"כשלון חוץ" מפגש מקוון עם קושי לימודי לשם בניית מסוגלות וחוכן

- "שםו לב, אף אחד לא הצליח לענות נכון על השאלה הזאת. עכשו, באו נתihil לעבוד"
- "מה שקרה בעשר הדקות האחרונות הוא שלימדתי אתכם את הנושא לא טוב. יש דברים שהייתי יכול לכתוב על הłów, שהיו יכולים לעזור להבין מה קרה כאן, אבל לא כתבת! מה היה יכול להוסיף? מה חסר לכם במיוחד?"
- "אני יודע שאיליה התכוונה לתשובה הנכונה, אבל שאלתי את השאלה ככה שהיא לה קל יותר לענות את התשובה הלא נכונה"

3. במשר השנה

- לסיים שיעור בנקודת הכשלון, ולשלוח את התלמידים להתחילה אחריו את העבודה בבית
- לבנות ייחודה לימודית ולתכננה כך ש"חוסר ההבנה" יתמשך לאורור יותר משיעור אחד
- לייצר שימושים לימוד עצמי של נושא שלם מספר הלימוד. במקרה זהה סביר שייקח כשבועיים (לפחות) עד שהתלמידים יצלחו להעלות את השאלה ולנסח את נקודות אי-ההבנה שלהם. אלו יהיו שבועיים שבהם התלמידים יחו ויתמודדו עם הבנה חלקית של נושא לימודי שלם.

4. שיעורי בית

מקוון שנאנחנו מתייחסים לכישלון כאל תחילת של תהליך, מKeySpecים הפוטנציאלי הגולם בכישלון ובkowski יתמשש אם תהיה למורה הזדמנות לטור את הקושי, להתייחס אליו, להוביל את התלמיד לתחילה למידה מתוכו. לכן, לפחות בחלק הראשון של השנה, כדאי לשמור את ההצלונות לכיתה, ולא לייצר אותן באופן בלט בשיעורי הבית. כך תוכלו להציג לטעויות ולkowski ולמנף אותן להמשר למידה. בשיעורי הבית כדאי להציגם דווקא

להנחייל להם הרגלי למידה: להסביר על חלוקה של החומר ביןיהם, איך מסכמים חומר ומה אמרוים לעשות עם הסיכום. מעבר למינימיות אלו, יש כאן בסיס טוב לרפלקציה, משום שבلامידה המשותפת תהליכי הלמידה הופר למושא, אפשר להתבונן בו ולדבר עלייו עם מי שאבי למד איתו ("לי נוח לעבוד כה. מצד שני, שאלת השאלות שלך עזרה לי להבין..."). כדי להוסיף באופן קבוע לשיעורים כלאה כמה דקות לרפלקציה מוגנית על השאלה "ארך בן הזוג עוזר לי ללמידה?". לבסוף, בקבוצה ספרטיה נוטים לאינדיבידואליזם, משימות משותפות כגון זו הן תמיד בעלות ערך מוסף.



האוניברסיטה הפתוחה

1. תיאום ציפיות מקדים

כדי לפתח את השנה בהצהרה גלויה על אודוטות מטרות הקורס. אפשר לעשות זאת גם באופן ישיר לחłówין: "אתה מהמטרות של השנה תהיה להכשיל אתכם. יכול להיות שתאטם לא מבינים עכשו למה לבדוק הכוונה ועד כמה אני רצינית, אבל בהמשך תביןו". אפשר וכך להסביר את הרצינונל לך. מן הראי לחת את הדעת על תיווך שיטת ההוראה להורים, לשתף גם אותם ברצונל. אפשר לעשות זאת באספנת הורים או על גבי במאחרת. חשוב להגדיר לתלמידים את הקווים האדומים ואת הנורמות הכתתיות, כפי שהוצע בעקרונות לעיל.

2. השיעורים הראשונים

בשיעורים הראשונים של שנת הלימודים כדאי לייצר התנשות הדרגתית במלחים הפגוגיים שתוארו בעקרונות לעיל. בשלב זהה, חשוב להפנות את תשומתلبם התלמידים בצורה מפורשת אל מה שקורה:

את התוצאות קשה מדי, כדי לדעת מי מהם ידרשו התייחסות אישית ממשותית יותר בהמשך.

יהיו תלמידים שיפגינו מצוקה רגשית (בכ', הסתగות, כעס, מתח רב) בעקבות המטלה. כדי שהחויה תהיה מעיצמה ולא טריאומפית, חשוב לפעול כך: (א) להיות אמפטאים – לא להקטין או להתעלם מהמצוקה של התלמיד, אך גם לא להיבהל ממנה. (ב) לאפשר לתלמיד לבטא את תחושים במלים – שיום הרגש וביטוי התחושה מפתחים את המודעות. (ג) להעביר מסרים מעיצמים: "אתה יכול להתגבר על זה" (בניגוד ל-"לא קרה כלום"), "אין לי ספק שבtbody הבא תצליח". (ד) בשום אופן לא להתעלם, להימנע או להעביר את הטיפול הלאה (ליעצת או למחנכת, נניח), אלא לקיים דיאלוג ישיר.

דוגמאות

פרקטיקה זו אינטואיטיבית ויחסית ליישום כאשר מדובר בתחוםים ריאליים; אך אין לטעות – העקרונות העומדים בבסיסה הם עקרונות פדגוגיים כלליים, ועל כן היא מתאימה בהחלט גם בתחוםי ידע רבים מלל. דוגמה לכך ניתן לקרוא [כאן](#).

lagishot masoretiot yoter. Laachor parak zman mishmuot, casher chshim shatatemidim cabr bshlim lckr, apsher lahatchil lattem lehavot cishlagonut um uzmm bavet. Apsher lanetzl hakl mazman bshivur cdi lehazif kshimوطויות שנעשו בבית, לשקף אותם וללמוד מהם.

5. מבחנים והחזרתם לתלמידים

כדי שהבחן הראשון של השנה יהיה מבחן קשה שבו התלמידים יקבלו ציונים נמוכים – באזור ה-60. חוויה כזו, אם תנוהל נכון, יכולה לשמש מקפצה ממשותית לפרקטיקת ההוראה הייחודית המוצעת כאן ולהמחיש את רצינות המורה בעניין. במקרים רבים רב מילל, לא מספיק לתת ציון נמוך – חשוב להחזיר את המטלה עם הערות רבות. הערות אלו צרכות כמובן, להיות מוצדקות, מנומקות וככלו שאפשר ללמד מהן ולהשתפר, אבל העניין המרכזי הוא ליצור מראה של מטלה "מוסנתת היטב" שעשויה לגרום עצוע קל לתלמיד המבחן שאינו מORGEL בכרא.

כדי לרכך את ההלם, מומלץ למנוע השוואות בין תלמידים ולשדר מסר מושכבי יותר; כדי לחלק את המבחן או את המטלה לשולשה חלקיים, על פי נושאים, ולתת ציון נפרד לכל חלק. המטרה בכרא היא שכל תלמיד יוכל לפחות ציון אחד גבוה, ולפחות ציון אחד נמוך. כרך במקום "נכשלתי בבחן", התלמידים יוצאים ממנה עם אמרה מושכבת יותר ("ניתוח החלק ההיסטורי שלו היה צולע, אבל לפחות בחלק של הבעת דעתו על האירוע – הצלחתי לא רע").

הכרחי להקדיש זמן לדיאלוג הן עם הכתה כולה והן לשיחות אישיות בהחרטה המטלה. ניתן להקדיש שיעור כפוף להחזרת המטלה, שבו ניתנת עבודה כתיה לתלמידים, כרך שכל תלמיד קיבל בחזרה את המטלה/הבחן באופן אישי, באזור מרוחק מעט משאר הכתה, עם הזדמנויות לשיחה קצרה של שתיים-שלוש דקות. אופן זה יכול המורה לתקשר בצורה אישית יותר את המסרים והמסקנות מהמטלה וגם לזהות תלמידים שלקחו

"כישלון חרוץ" מפגש מכון עם קושי לימודי לשם בנית מתקנות וחופן



משחק תפקידים היסטורי

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

הוראת נושא היסטורי/תנ"כ דרכ הפעלת כלל הклассה בהכנות,
משחק תפקידים חי (LARP Live Action Role Playin),
התרחש ברובו במרחב הפיזי, כאשר המשתתפים משחקים את
דמויותיהם למרחב (לקריאה נוספת: www.roleplay.org.il).



אנחנו נמצאים יומ אחד לפני הפעלת משחק
התפקידים. אני, המורה, לא מאמין – מחר תהיה נקודת
השיא בתהליך שנמשך כמעט שלושה חודשים. מחר
יגשו התלמידים שלי לכיתה המקビילה, יזמין אותם
להשתתף ויפעלו את המשחק הענק הזה שיצרו, כמעט
בכוחות עצמם. אני מתבונן בהם בגאוות: הקבוצה
שאחריות על התוכן יושבת ומסיימת לכתוב את
תיאורי דמויות. הקבוצה האחראית על העלילה עוברת
מחדר על ציר הזמן שבנו ומoodדת שיש רצף הגיוני של
אירועים ההיסטוריים. קבוצת העיצוב מנצלת את הזמן
לבוחן את ספרי ההיסטוריה ולהחליט על עוד אובייקט
אחד ויזואלי ומגנטי שיצילחו לייצר עד מחר. ואני? לא
תאמינו, אבל אני יושב לי בנחת, מחירות ומרוצה. אפילו
לא קם לעבר ביניהם. זה המשחק שלהם. הם כתבו



מטרות פרקטיקת ההוראה

- למידה שמעותית ומattaגרת
- מענה לריבוי אינטלקנציות ולמגוון תפקידים בקבוצה
- הזדמנות לעובדה בין-אישית של התלמידים - טיפוח של היבטים חברתיים
- מענה לצורכי של התלמידים המחוננים באוטונומיה

עקרונות מרכזיים

- דאש על תהליך ההכנה:** המשחק נותן טעם והצדקה לתהליך ההכנה, אך הלמידה מתרחשת בהכנה.
- תלמידים פעילים בקבוצות, חוקרים ויצרים סביב נושא הלימוד:** חשוב ליצור מצב שבו המשימה יכולה מוטלת על כתפי התלמידים, כך שיירגשו בעלותם כלפי המשחק. הם מעצבים אותו, מכינים אותו ומובילים אותו – מתוך כך נוצר חיבור ממשי לעשייה.
- משימה עם שמעות בעולם:** בהמשך לסעיף הקודם, לשם מוטיבציה אוטנטית, חשוב לשמשימה תהיה משמעות בעולם – כדי שלא תעורר תחושה מאולצת. מה המשמעות של ביצוע טוב לעומת ביצוע ירוד בעניין יוצרו המשחק? התשובה העיקרית צריכה להיות קשורה באחריות של התלמידים כלפי קהל היעד שעומד לחווות את המשחק, ולא כלפי הציגו שכרור בעובדה זו (אם יש כזה).
- משימה שמחייבת תהליכי עיבוד מורכבים:** בההוראה רגילה, על פי רוב מתבקשים תלמידים לחתת את חומר הלימוד ולהעבירו שלב אחד. למשל: "קחו את המידע שלמדתם וכתבו על בסיסו סיפור". פרקטיקת ההוראה-למידה

אותו, תכננו אותו, עיצבו אותו. בכך, בכל קבוצה אני מזהה מהה שפה שאפשר היה לשפר או לעשות אחרת, אבל אני מתפקיד. זה שלהם! ומהר, מה שעיבוד, יעבד טוב לגמרי בזכותם. ומה שלא? טוב, גם זה שלהם.



מידע על אירוחים ההיסטוריים קיים כיום בשפע ובאופן זמין; לתלמידים המחוננים יש בדרך כלל יכולת לצורר אותו באופן עצמאי. הORAה מסורתית שמסתפקת בניסיון "להעביר" להם ידע היסטורי מסודר אשר אותו ידרשו לשחזר ב מבחן, על פי רוב לא מצילה לאתגר אותו ותקופות אף מייצרת אנטגוניזם. מצב זה מחיבב מורים ומורות להיסטוריה לחשב כיצד להכין ערך מוסף לשיעוריهم.

הפרקטייה המוצעת כאן "מתלבשת" על תחום שהוא מוכר וחביב על לא מעט מחוננים – עולם משחקי התפקידים. היא הופכת את המפגש עם התקופה ההיסטורית למסקרן, מattaגר, מחיבב מחקר עצמאי ויצירתיות. הלימוד מתבצע בקבוצות של חקר ועשיה, באופן שמחיבב שימוש במימוניות שונות ומגוונות וגורם אינטראקציה חברתית שהיא למעשה לעובדה בין-אישית. גם מייצר אינטראקציה חברתית שהיא למעשה לעובדה בין-אישית. נוצרת התמודדות עם משימה מוחשית שיש לה משמעות בעולם, עובודה בתנאי "עולם אמיתי" שמתוגמלת לא רק בציון אלא גם בהצלחה של המשחק ש'רץ' בפועל. ולבסוף,творצ' ההוראה – משחק התפקידים הממוני – מיועד להעברה לכיתות אחרות בשכבה באופן שמייצר ממשק מבורבן תלמיד'icitת המחוננים לתלמידים בכיתות האחרות.

להיות מסוגלים להסביר? אילו תהליכיים אמורים关联ם להם ומהו לוח הזמנים שמקצב לתהיליך? חשוב להגדיר יעדים לא רק בתחום התוכן, אלא לתת את הדעת גם על התחום החברתי!

חלוקת הנושא הנבחר לתת-משימות, אשר יוקכו לקבוצות השונות.

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

- **צאות ניהול:** קשר עם בית הספר, ניהול לוחות זמנים, ניהול תקציב
- **עיצוב:** הכנת תפורה, מודיקה, תלבשות ואביזרים
- **תיעוד:** ציולים בזמן המשחק, תיעוד עבודות ההצעות, הכננת אתר מלאוה כתיבה: כתיבת שלד העלילה והתוכן, כתיבת תיאור הדמויות לשחקנים
- **ניהול עלייה:** ניהול אירועים המתרחשים במהלך המשחק
- **תקנון וחוקים:** קביעת נהלים הקשורים להכנה וכן קבלת החלטות על כללי המשחק (מה שמכונה "מנגנים משחקים משחקים"): האם יהיו אסימונים? קוווטות? מה ישמש בתור כסף? אילו יכולות יוגדרו לכל דמות? אם יש קרבי או התנגשות בין דמויות, איך מכריעים מי מנצח?
- **חשוב:** יש לעצב לכל קבוצה משימה ייחודית לה ולהקיף אותה תקופה כרוכה בחקר ובלמידה של תחום הדעת הנלמד, ולא רק בעבודה יצירתית או מנהלית.

שלפנינו מחייבת את התלמידים ליצור עיבוד רב-שלבי ועל כן מורכב יותר לחומר הלימוד. לדוגמה: בהתבסס על חומר לימוד בנושא מסעوت הצלב, עליהם לבנות דמיות ל-30 איש. השאלה מהם נדרשים להתמודד איתה מרכיבת יותר: איך גיגידר דמויות לבניינו? ולשם כך: למה מתכוונים כshedbarim על מטרות של דמיות בהקשר של אירופה במאה ה-12? המטרה שהם מקבלים קשורה לחומר הלימוד, אבל היא אינה מנוסחת כלל במונחי חומר הלימוד, ועל כן תהיליך העיבוד שמתחייב הוא עמוק ויסודי יותר.



הבחירה הפרקטיקה

בחירת נושא לימודי שישמש בסיס ליחידת הלימוד: כדי שהנושא יתאים לשמש כבסיס למשחק תפקידים ח' עליו להיות בעל מאפיינים דрамטיים ועלילתיים, ולכלול מצבים אינטראקטיביים בין קבוצות. לדוגמה מסעوت הצלב, הרפורמציה, המהפכה הצרפתית, מלחמת העצמאות, כיבוש הארץ (ספר יהושע), מאבקי המלוכה (יהודה ושאראל), יציאת מצרים ומעמד הר סיני. גם נושאים שונים באזירות עוניים לקריטריונים אלו ועשויים להתאים.

הגדרת יעד הלמידה: יתרונוטיה הבולטים של הפרקטיקה – האינטראקטיביות שלה ופוטנציאל ההתקבות שקיים בה – עלולים בклות הרבה מהןoad להפוך לחסרונותיה הגדולים. חשוב להימנע מהם שגורר לעיתים בהוראה חיונית, שהופכת להגיגאה או לקרקס של עשייה, למצב שבו בחסות מעורבות התלמידים והמוסמכתיהם שלהם, מיטשטשת העבודה שלא מתקיימת למידה רואיה. כדי להתגבר על המלכודות הזה, חשוב כי טרם היציאה לדרך יוגדרו יעד למידה ברורים ולוח זמנים ברור – מה התלמידים אמורים למדו? מה הם אמורים להבין, לדעת,

משחק תפקידים היסטורי

בבנייה המשחק, יש לכל קבוצה תחום שהיא מתחילה בו מבחינה הבנת הנושא או התקופה. שלב זה יכול להיות מאופיין בשנות רבה, על פי מددים כגן מידת העצמאות בביוזע המחבר, משך החקירה, קיומן או היעדרן של תחנות ביןיהם לדיווח למורה, שיטות המחבר המומלצות ומידת העמeka - כל אלו ניתנים לעיצוב על פי העדפותיו של המורה ובהתאם לכיתה.

התארגנות טכנית למשחק: קבוצה שסיממה את שלב החקירה שהוגדר במתלה שלה, מתחילה לעבוד על הפן הטכני במשימה - הכננת תלבותות, תפורה, חילוקה לתפקידים. בשלב זה, כמו, בשלב החקירה, התלמידים מייצרים בקבוצות הקטנות דינמייה, שבאupon טבעי עשויה בזמן מגוון מצבים: אי-הסכמה וחילוקי דעתות, תלמידים דומיננטיים בעשייה לעומתם כאלו שנוטרים מצד, הزادנויות להתרנסות בתפקידים חדשים וליצאת מעודן הנוחות, תחרותיות לצד עבודה צוות איקונית, סוגים שונים של קונפליקט, עזרה הדידית ועוד. בעבודתו מול הקבוצות, המורה יכול לגעת בנושאים שעולים, לפתח אותם לשיחה בקבוצה ולהנחותם בתהיליך של דינמיקה קבוצתית (מפורשת יותר או פחות, בהתאם לסגנון המורה ולקובוצה), שבסופה להעניק לתלמידים הרבה מעבר לעיסוק בחומר הלימודי בלבד.

קיום המשחק: המשחק-Amor להוות אירוע-שייא לכיתה או לשכבה. בהתאם לכך, מומלץ לפרסם אותו בשכבה/בבית הספר/בקרב ההורים וליצור ציפייה לקראותו. מבחינת הלמידה, המשחק עצמו הוא שלב כמעט שלוי: נזכר כי עיקר הלמידה התרחשה במסגרת הכנה הממושכת.

ביתוח מסכם: חשוב להקדים זמן ולהעניק במה ייחודית לבתו ולייעוד המסכם של העבודה. ניתן לעורר את העיוב בקבוצות או מול הכיתה כולה. חשוב לגעת בכמה היבטים:

טהיליך העבודה: העבודה בקבוצות, התפקידים, עמידה בלוחות זמניים.

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 מאזור הנקודות? אפשר לתת להם לדרג שניים-שלושה נושאים שהיו רוצים לקחת בהם חלק. אפשר לתת להם לבוחר אנשים המתאימים לדעתם לפקד צוות הניהול של פרויקט. סוגיה נוספת היא מי אחראי בכל צוות: מומלץ לקבוע ראש צוות לכל קבוצה. אפשר להשאיר את ההחלטה הזו בידי המורה או לתת לקבוצה לבוחר מתוךה את ראש הצוות שלה.



אופן הפעלה

* ערכה: בחרנו לתאר כאן יישום של הפרויקטיה בפרויקט בהיקף גדול וחתית. במסגרת היקף זה משך העבודה בקבוצות הוא כחדשים, והתוכזר הסופי הוא משחק לכיתות אחרות בשכבה. פרויקטיה זו ניתנת ליישום גם בקנה מידה מצומצם יותר. הצעה להתקשרות הנדרשות מופיעה לאחר פירוט אופן הפעלה.

הקדמה: בפתחת הפרויקט יש לעורר תיאום ציפיות בנוגע ליחידת הלימוד הצפויית לתלמידים – הנושא הנלמד, שיטת הלמידה, מה מצופה מהם. בנוסף כדי לחשוף את התלמידים לנושא הלימוד דרך הרצאה פרונטלית, הפניה לקריאת חומר רקע או בכל דרך אחרת.

יציאה לדרכך: מחלקים את הכיתה לקבוצות. כל קבוצה מקבלת משימה ועליה לתקן את עבודתה: להגדיר יעדים, לתקן אבני דרך, לתקן את העבודה הרצוית ולבנות לוח זמנים. הינוול הכללי של הפרויקט יכול להיות משימה של אחת הקבוצות – צוות הניהול.

מחקר בקבוצות: כל קבוצה עורכת את המחקר הנדרש לשם מימוש המשימה שלה. הרעיון הוא שמעבר לתפקידן של הקבוצות

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

תחום התוכן: השוואת אירוחי המשחק לידע האקדמי בנושא.
עמידה על הבדלים ועל נקודות הדמיון. שאלות משמעותיות
שעלן כתוצאה מהמשחק.

הערכתה: נשא הערכה מייצר סוגיה מרכבת בהקשר של
פרקטיקת הוראה זו. נציג כאן כמה קווים מנחים, אולם אופי
הערכתה בפועל יקבע על פי תפיסתו של המורה והסטודנט
המקובל בבית הספר. את הלמידה עצמה ניתן להעריך באמצעות
המקובלים. חשוב לא להסתפק בבדיקה ידע ולכלול הערכה
שמתייחסת למגדדים הבאים: איכות העבודה ההיסטורית (או
של תחום התוכן הרלוונטי), השקעה, עבודת צוות, מקורות
ויצירות. אפשר לקבוע גם הערכה קבוצתית וגם הערכה
אישית.

אפשרויות חלופיות לקנה המידה של הפרויקט

הפרקטיקה הוצאה כאן בגרסתה הרחבה, אך הרעיון המרכזי
שබה ניתן ליישום גם בהיקף מצומצם יותר – בהיקף ביןוני ואפילו
קטן. כדי לסייע לעשوت את ההמרה לפורמט מצומצם יותר,
מצורפת טבלה ובה פירוט המשמעות של כל היקף:

היקף	גודל	ביןוני	קטן
תוכנית ללמידה	יחידת לימוד שלמה	ארוע מוקד בתוך יחידת הלימוד	ארוע מוקד בתוך יחידת הלימוד
מוצר סופי	הפעלת שכבה או כיתה מקבילה במשחק תפקידים	הפעלת שאר הклассה	משחק פנים-כיתתי. התלמידים לא מפעילים את המשחק
משמעות הוסףית	כשעתיים	שעה עד שעה וחצי	שעה עד שעה וחצי
משך המהלך הלימודי	כמה שבועות עד חודשים	שבועיים	עד שבוע
חלוקת היכתה	משימה אחת גדולה כלל-כיתתית, היכתה מתחלקת לצוותי עבודה נושאים	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). ככל מקרה - נקודת עוגן שנתית	סיום יחידת לימוד	פעילות-פתחה ליחידת לימוד יכול להתאים גם כ פעילות מטרימה לאחד משני הפורטטים הגדולים יותר
מה עושה התלמיד במהלך הלימודים	עובד חלק מצוות שאחראי על היבט אחד של המשחק (ניתן להיעזר ברישימת הנושאים לקבוצות שהוזגה בחלק הקודם)	אחראי בעצמו על היבט אחד של המשחק (ניתן להיעזר ברישימת הנושאים לקבוצות שהוזגה בחלק הקודם)	מכין לעצמו דמות שעימה ישחק במשחק. מי אני? מהן המטרות? אילו משאבים יש? שאלות שדריכן מעמיקה הלמידה. מי שማעיל את המשחק יהיה המורה
מה עושה התלמיד במהלך המשחק	LOCK-IN בהפעלת המשחק עבור קהל היעד (כיתות אחרות בשכבה וכדומה) במסגרת צוות העבודה אליו השתIER בתהילר הלימודי	LOCK-IN בהפעלת המשחק של הקבוצה שלו, שמוללה לפני משתתפי קבוצה אחרת	משחק תפקידים בתוכן ליד האוניברסיטה בירושלים (בхаיקי גדול ולאורך זמן)



אתר שליווה למידה באמצעות משחק תפקידים בתוכן ליד האוניברסיטה בירושלים (בхаיקי גדול ולאורך זמן):
<http://batihim.wixsite.com/crusades>

"מגליים חדש את המתמטיקה"

**פיתוח: אסתר גרונהט – מורה
למתמטיקה, ואמנון סדובסקי – רצל
פיתוח פדגוגי, תיכון ליד האוניברסיטה**

שיטת הוראה-למידה אינדוקטיבית המזמנת לתלמידים חווית גילוי של כללי המתמטיקה. התלמידים מתמודדים באופן עצמאי עם בעיות בעלות מרכיב ייזואלי, בעיקר בתחום הגיאומטריה והאנליזה. הבעיה מוצגת לפניהם על הלווח, מומלץ בעזרת ישומון כגון "דסמוס" או "גאוגברה", כאשר נתוניה נחשפים באופן הדרגתי. בתהליך של גילוי מתבקשים התלמידים להעלות השערות ולנסח טענות מתמטיות, שימושות בסיסים להמשך הלמידה.



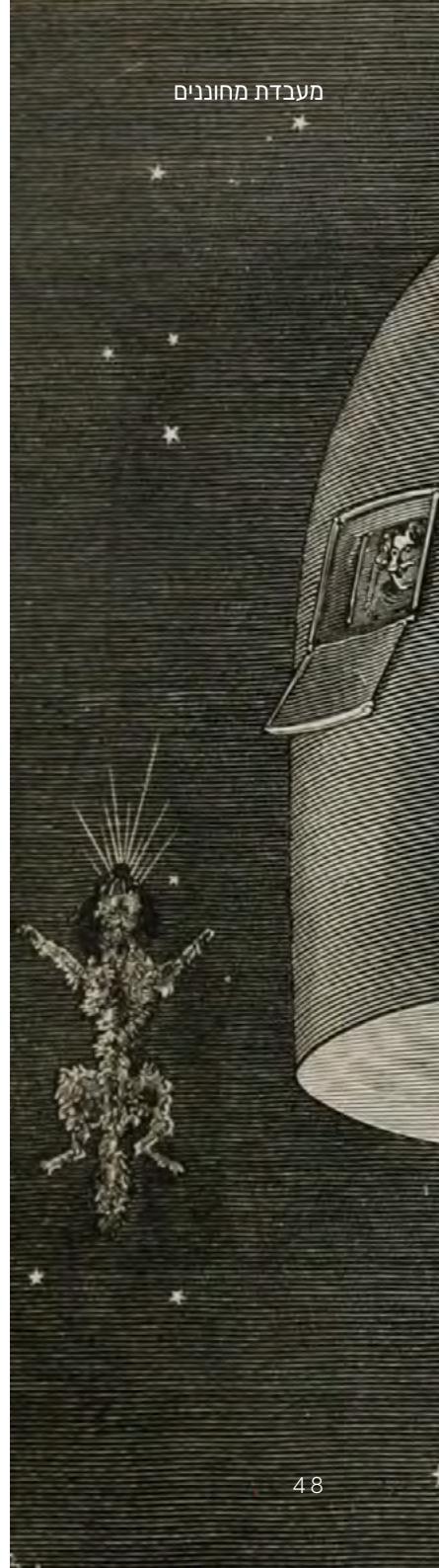
מורה: בואו נסתכל על המספר. אני מקרינה תרגיל בתוכנה "דסמוס"¹, תגידו לי מה אתם רואים.

סיוון: שני מעגלים נחתכים. אבל נראה לי שחסרים מה שאר הנתונים.

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

למעוניינים, מצורף קישוט לבעה המתמטית המתוארת בסצנה.

1





אופן ההוראה הרווח במתמטיקה הוא דזוקטיבי: התלמידים נחשפים לכלול ומשמעותם ממנה ו/או מיישמים אותו לגבי מקרים פרטיים – ככלומר בתרגילים שונים. אולם העיסוק המתמטי יכול להיות גם אינדוקטיבי, באופן שיתרומם להבנה מעמיקה בקרב התלמידים. זהו הרעיון המרכזי הנמצא בסיסיס פרקטיקת ההוראה המוצעת כאן: ליצר הורה שמכוננת את התלמידים המחוננים להתבונן על בעיות מתמטיות באופן אינדוקטיבי. בכך אוטם לזרות בכוחות עצם את הפרטיטים הנדרשים, ומהם לנסות וליצור הכללה, תוך כדי עבודה על מינונות ביסוח ונימוק של הוכחה מתמטית.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- אתגרור ופיתוח חשיבה מסדר גבואה לצד חשיבה מופשטת
- העמקת הבנה של תחום המתמטיקה והחיבור לחומר
- לפתח יכולת לפרק תהליכי מחשבה מורכבים לשלבים, מיזננות הבניית טיעון מתמטי ויכולת הנמקה שלו באופן לוגי ומלא
- יצרת חווית למידה מסקרנית, מרגשת, מעוררת מוטיבציה
- פיתוח יכולת הטעודות עם מצבי איו-ודאות דויקא בתחום דעתך "ודאי".

זהר: נוספה נקודה על אחד המugenlim. (לחיצה נוספת
ונוסף עוד פרט)

עדין: ועכשו נמתה מיתר בינה לבין נקודת החיתוך. אבל מה את מנסה לעשות פה? מה צריך להוכיח?
מורה (בנחתת): כרגע אני עוד לא מנסה להוכיח, אנחנו רק מנסים להבין יחד מה יש פה.

עומר: אבל לא הבנתי! אם תגידו מה את מנסה להוכיח, אני אוכל להתרשם مما שתנסה לעשות.

מורה: נכון, יש פה עמיות. אל תזרקו את הcador חזרה אליו ותבקשו הסבר, הcador עכשו אצלכם. בואו נחיה עכשו עד עשר דקות בלבד להבין. אם بعد עשר דקות לא תבינו - תשאלו שוב. אבל אז, אל תגידו "לא הבנתי" – תציינו מה בדיקת לא הבנתם. (מציצה בעדרת העכבר את הנקודה הראשונה שנבחרה), עכשו, מה קורה לזרות שנוצרה?

טל: נראות לי... שהזרות לא משתנה!
(המורה והכיתה ממשיכים לשחק עם הנתונים, רואים ארבעה מצבים שונים שבהם הזרות נותרת קבועה)

מורה: עכשו, 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, תזכיר את הטיפ שלי – תחשבו על חבר שלא היה בשיעור וצריך להשלים. אם הוא יקרה את מה שכתבתם, הוא יבין מה הילך פה?

ולכיתה, מומלץ להכניס אותה לשימוש תדייר, כך שהתלמידים יתרגלו גם לצורת הלימוד זה וויכלו להפיק ממנה את המרב.

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

בחירה בעיה מתאימה

לשם יישום מיטבי, חשוב לבחור תרגיל מתאים. קריטריונים:

- תרגיל בעל אלמנט חזותי חזק (מתאים במיוחד במשחקטריה, גיאומטריה אנגלית או באנגליזה)
- [תרגיל עם אוסף נתונים שנייתן לחושף באופן הדרגי];
- מומלץ – תרגיל בעל מרכיב של דינמיות, שמציג תופעה אשר אינה תלויות בנתונים ספציפיים כרך שגם אם נשנה את השרטוט – היא תמשיך להתקיים. תרגיל דינמי אפשר מעבר בין מקרים רבים ושוניים, אבל עם מכנה משותף חזק (ראו דוגמאות בהמשך).

בנייה מקדימה של אופן הצגת הבעיה

כדי למש את הפרקטיקה ולפירוש נתונים באופן הדרגי, יש להציג את הבעיה במונתק מספר הלימוד, שבו היא מוצגת עם כל הנתונים. תכננו לעצמכם כיצד תרצה להציג את הבעיה, מה יהיה סדר חשיפת הנתונים, אילו שאלות תשאלו עם התווספותו של כל נתון.

צגת הדרגתית של בעיה

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

עקרונות מרכזיים

- אילוץ התלמידים להתבטים על נתונים חלקיים הנחשפים בהדרגה, ועל בסיסם לנoot במרחב מעורפל בעל רמת ודאות חלקית. מבחינה קוגניטיבית מחייב מצב זה חשיבה יצירתיות, העלאת השערות בהתבטים על מידע חלקי, ניסוי וטעייה, הסקת מסקנות. מבחינה רגשית זהה הזרמנות להתמודד עםאתגר לא מוכר, לסגל סובלנות למצבים לא ברורים, לחווות חוויה של גילוי.
- עצמאות התלמידים בתהליכי גילוי ופענוח: על בסיס הנתונים החלקיים, נדרש התלמידים לפענוח 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, מטבחה, מערערת את התלמידים – וזאת במקרה. תפkid המורה צריך לבוע בין ליווי של התלמידים בתוך החוויה – כולל תמייכה ויעידוד לשאת את חוסר הוודאות – לבין שחרור ומtan אפשרות להתבלבל ולטעות.

אופן הפעלה

הפרקטיקה המוצגת כאן מתאימה לשימוש כאלטרנטיבה לצורות מסורתיות של הקניית חומר, אך גם להציג מרכיבת יותר של תרגול, דרך חשיפה הדרגתית של נתונים וגולוי מודרך. מבחינת תדריות השימוש בה, היא אינה אמורה להחליף לחלוטין צורות אחרות של הקניה ותרגול. יש חשיבות גם להתמודדות עם צורות אחרות של הוראה-למידה, בייחוד לאחר שהשאלות ב מבחנים מנוסחות על פי רוב בצורה מסורתית – באמצעות מסירת כלל הנתונים הנדרשים, ועל בסיסם בקשה להוכחה או לפתרון תרגיל. עם זאת, עבר מורים שמצאים את הפרקטיקה מתאימה להם

"מגלים מחדש המתמטיקה"

פנימה במרקם 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 בבחן להנמקה מלאה, ומורידים נקודות על עבודה חילונית או על חוסר בניוקים.

• "קורא דמיוני": אפשר להסביר שהמשמעות שלהם היא לשכנע קורא דמיוני. ככלומר הכתיבה צריכה ברורה, עיקבית, לוגית – שבה דבר מוביל לדבר. לוגיות חשיבה זו יכול להיות ערך מוסף עמוק יותר מאשר פיתוח מיומנות כתיבה מתמטית. התלמידים נדרשים ליכולות אמפתיות, להיכנס לראשו של אחר, לדמיין תחلكי חשיבה של מישחו אחר שלא בהכרח חושב כמויהם – ערך מוסף עצום עבור מחוננים.

• תנועת מטוטלת: פעמים רבות התלמידים חווים מעין תנועת מטוטלת, עוברים ממצב של לא כתוב כלום בהוכחה – לתחשוה שלפיה שום דבר לא מספיק, ואז כתוב את כל מה שהם ידעים, דבר היוצר מלל עודף ולא ממקד. זהו שלב בלימידה, שחייב למורה לקבל אותו בסבלנות, לשחק בהם, לכוון אותם לעבר על ההוכחה שתכתבו ולבורו מתוכה את הפרטים ההכרחיים.

• דגש על תהליכי הלמידה: חשוב להציג לכל אורך הדרכ. להציג שהם לומדים לא רק חוקים מתמטיים אלא גם מיומנות כתיבת הוכחה, ושגם בהקשר זהה הם בתור תהליכי. יהיה עליהם ללמידה ולאמץ סגנון אישי שלהם. גם מורה – לא חובה להתעקש שככל תרגיל יהיה מושלם. יש שלבים שבהם "לא נראה" אם הכתיבה היא לא ברמה של מאה אחוזים, העיקר שהוא נמצא.

הם רואים או לנkop בשמו של פרט שהתווסף. לחילופין מבקשים מהם להגיד מה הם רואים. כל גזע שנוסף מעורר שיח – מה זה מוסיף לנו? מה עולה מהشرطות? מה הקשר בין הדבר שנוסף למה שכבר קיים בשרטוט? בהמשך מפנים אותם לנסוח מהמקרה השערה/כלל שנוכנים בעיניהם – מה נראה לי שאני רואה?இதோ உணவு எனில் தடுபு?

"משחק" עם הנתונים

בתרגילים שמאפשרים זאת, אפשר גם לשחק עם הנתונים. לשנות נתון אחד באופן שימושה את המקרה הספציפי והופר אותו למקה אחר, וזאת כדי להמחיש עיקרונו נשמר. אם משחקים עם הנתונים מספר פעמים, מתאפשר אוסף של מצבים שמאפשר לתלמידים להביט בשרטוט ולנסות לאתר תופעה.

כתיבת הוכחה/ הכללה

אחרי שהתלמידים הגיעו להסכמה לגבי השערה/כלל שנייתן להפיק מהתרגיל, הם יחושו שכן ניתן לגזר מכך טענה כללית יותר, ועוד יתרחקו החלק הדడוקטיבי – שבו יתבקשו לנוכח הוכחה והכללה. לגבי שלב זה: תלמידים מחוננים רבים הם מהירוי תפיסה, מתבוננים בשאלת והפתרון פחות או יותר עליה בראשם. זריזות מחשבה זו היא יתרון שbeklot הופר למיכשול – הם אינם רגילים לתרמל ולנקם באופן מפורט את המהלך המחשבתי שלהם, מסתובכים כאשר דרגת המורכבות של החומר עולה או כאשר הדרישת בבחן היא להציג הוכחה מלאה. כמה טיפים לליוי שלב זה:

• מוטיבציה פנימית לכתיבת הוכחה: התלמידים המחוננים שמתפקידים בכתיבה מלאה של הוכחות מרגישים לא פעם שזו דרישת מציקה, כיון שהם עצם מבינים את ההוכחה, גם ללא תמלול המהלך. כדי לתרתם אותם, אפשר לפנות אליהם בכל היגיון, לדבר על תשובות נוספות שעשוות "להתגניב"



מtower הניסיון

פרקטייה זו ניתנת לישום גם באמצעותים פשוטים של לוח מחייך, ארגופוטנציאלי להגדיל פלאים אם מתאפשר שימוש במסר שעל גביו מקרים תרגילים באחד ההישומונים דסמן או גאוגברה.

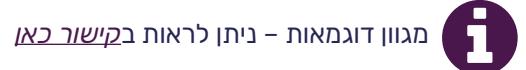
תרגנות ההישומוניים:

динמיות ההמחשה – בלחיצת כפתור אפשר להציג בכל פעם את אחד הנתונים, וכך להיחשך לאוסף של מקרים שבוסס על השאלה, שימוש תופעה או עיקרון.

ידידותיות למשתמש (יחסית) – ב"דסמן" לא נדרש השקעה רבה כדי להתחיל לעבוד. "ישומון" "גאוגברה" לעומת זאת מצריך להשיקע למידה רבה יותר. עם זאת, תוכנית הלימודים של משרד החינוך חושפת את התלמידים לכלי זהה ביצהה ט', כך שייתכן שהדבר יהיה ברור להם בהמשך.

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

חישיפת התלמידים לכלי מקוון – שפותח אפשרות מתמטיות רבות. לאחר שפוגשים את הכלי בשיעור, רבים מהם מתחילה להשתמש בו שימוש חופשי מפעם לפעם כדי לבדוק את עצם בתרגילים שונים.



"מגלים מחדש המתמטיקה"



הוראת אנגלית באמצעות טקסטים

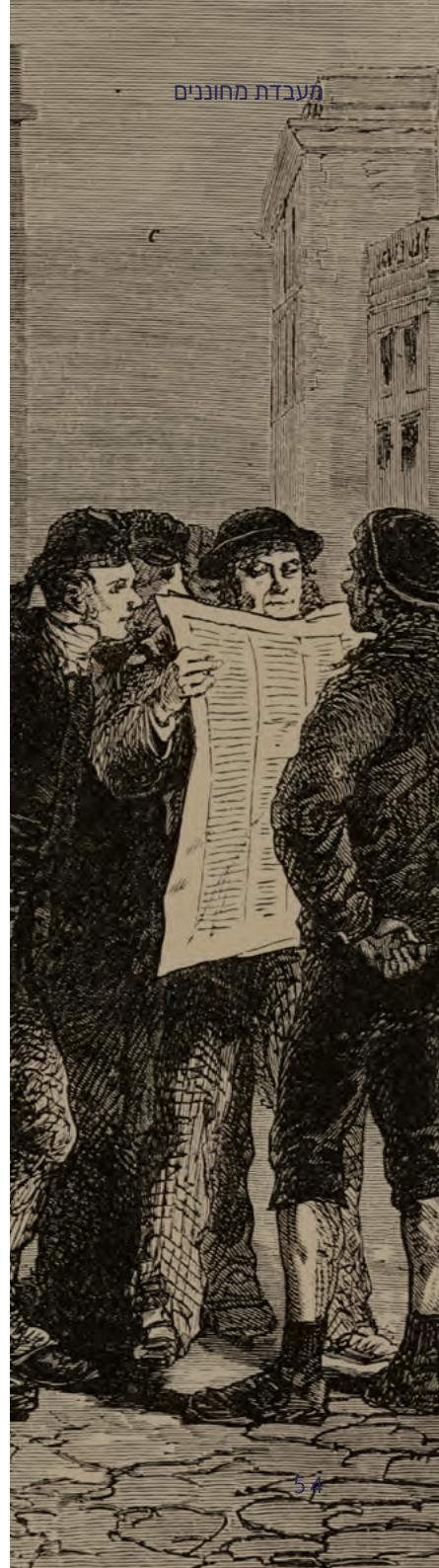
פיתחו: דבורה סיגל – מורה לאנגלית, ומיה בן דור – רכזת מחוננים, תיכון ליד האוניברסיטה

תרגול והטמעה של מיומנויות לשוניות ודקדוקיות באופן עקיף, דרך עבודה עם טקסטים. הפרויקט מהיבט שימוש בכללי הדקדוק בתנאים אמיתיים, ולפיכך בכוחה לאתגר, לעורר עניין וליצור למידה ממשמעותית.



שיטת נפוצה להטמעת מיומנויות של דקדוק ותחביר בשפה זרה היא תרגול ושיר, לבש למדוי, של החומר. לשיטה זו כמה יתרונות אבל גם לא מעט חסרונות. באופן ספציפי אצל תלמידים מחוננים, נחוווה תרגול כגון זה כפעילות יבשה, שרירותית וחסרת תכלית. תగובות אופייניות שלהם עוסקות להיוות שעmons ובעקבותיו לא פעם ויתור על התרגול, גם אם טרם הושגה שליטה מספקת בחומר.

פרויקט ההוראה המוצעת כאן מאפשרת לבדוק הבנה של חומר דקדוקי ולשוני וגם להעמק אותה באמצעות תרגול עקיף: לאחר הקניית החומר הדקדוקי או הלשוני, נגשים לעבוד עם יצירה ספרותית. המשימה בעקבות היצירה היא בעלת אופי יצירתי ומשמשת כביצוע הבנה. כך נעשהஇיחוי של הפיזול המלאכותי שמתקיים תקופה בין הוראת החלקים הטכניים של השפה לבין הוראת החלק הספרותי שלה.



משימה בעקבות היצירה, שמחיבת ישום של החומר הדקדוקי

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

אייזון בין דקדוק לספרות: יש לבחור משימה שמחיבת יישום של החומר הדקדוקי והלשוני שנלמד, אך זו אינה המטרה היחידה או העיקרית בה. הדרישה לישום החומר הלשוני צריכה להיות נוכחית אך לא באופן בולט מדי, לא על חשבון היצירות והחשיבות.

משימת חשיבה מסדר גבולה: יש ליצור משימה שימושכת לכישורי חשיבה גבוהים, כגון זיהוי רכיבים ויצירת קשרים ביןיהם, שאלות שאלות, התיחסות לנושא דריך מבחן נקודות מבט, יצירתיות בעקבות הטקסט, התמודדות עם נושאים הקשורים ביצירה הספרותית (לקראת נספחת, ראו [כאן](#)).

משימה תחומה ומוגדרת: מסגרת מוגדרת היבט מבהירות לתלמידים מה מצופה מהם ובכוחה גם לאפשר ביתוי יצירתיות ניכרת. חשוב להגדיר לתלמידים מה מצופה מהם: חיבור בהיקף מסוים, הרצאה בעל פה באורח קבוע, מצגת "פצ'ה קו'צ'ה" (שיטת הצגה שבה יש לתלמיד אפשרות להציג, תוך כדי הסבר מילולי, 20 שkopיות שכל אחת מהן מוצגת במשך 20 שניות בלבד), עבודות חקר קטנה ועוד.

אפשרות בחירה: יחד עם האמור לעיל, בהתאם למאפייני הלמידה של תלמידים מחוננים, חשוב להותיר להם מרחב של בחירה במסגרת המשימה. כדאי ליצור מספר אפשרויות שונות, וגם לאפשר להם להציג אפשרויות مثل עצמן.

מיומנויות עקיפות הנדרשות למשימה: יש לתת את הדעת על

מטרות פרקטיקת ההוראה

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

עקרונות מרכזיים

- לומדים חומר דקדוקי ומתרגלים אותו בהקשר "אמתית" – של עובודה עם יצירות ספרותיות
- בהירות כלפי התלמידים – על מה אני נבחן ונבדק
- הזרמנות לחקור עצמי ולמידה מטעהות

אופן הפעלה

הקניה

מקנים חומר דקדוקי או לשוני באופן מזוקן. מומלץ להקפיד בשלב זה על ההוראה 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 לרשות היצירות של תוכנית הלימודים, בחטיבת הביניים ניתן לבחור באופן חופשי יותר, רצוי בהתאם לרוח היצירה ולأופיה.

הדקודיות/תחביריות בהתאם הדרישות הכלליות של המשימה. למשל: דקדוק ותחביר – 30% מהסך הכלל. בכל מקרה חייב להיות מוחון ברור ומדויק שמסביר לתלמידים בדיקות מה מצופה מהם, כולל בשלב ההציגה לפני קהל, במידה שקיים צזה.

- דקוד לא ציון, אך עם חובה תיקון:** ניתן להחליט ולהצהיר מראש שהמורה עיר על השגיאות הדקדוקיות, התלמיד יצרר לתקן אותן ולהגיש את המטלה מחדש, והמהלך זהה יהוו תנאי לקבלת ציון סופי – אך לא ישפיע על גובה הציון. החלטה כזו עשויה לעזור לנטרל את הלחץ והחשש מפני טעות, שגורם לתלמידים מוחוננים רבים לא לכתוב או לדבר.

דוגמאות

בעקבות למידת המזהה "המלט" של שיקספי, בחרו אחת מהמשימות הבאות.

בכל משימה שבה תבחרו, הערכה מתבצעת כדלקמן: 60% על ביצוע המשימה מבחינת יצירתיות, מקורות, הנמקה; 40% על שימוש ראיי 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

מיומניות עיקריות שנדרשות לצורך ביצוע מיטבי של המשימה. אלו עשיות להיות יכולת רואיה להבנות טיעון, יכולת חיפוש מקורות מידע, Umida, Umida Mol Khol, Shemush BaMezutim Rotoreim, חינה אינטואטיבית של מצגת ברורה וכדומה. ועודו כי לתלמידים יש שליטה מספקת במימוניות הנדרשות וחילתו האם ובאיו מידע תרצו לכלול מימוניות אלו כקריטריון בציון.

סיכום ותיקום ציפיות

רגע לפני ששולחים את התלמידים לעבוד על המשימה, חשוב לוודא שהם מבינים את המהות הרכולה שלה, ושבורו להם שגם הדקדוק שלהם יבדק. העניין חשוב לא רק לשם הגינות אלא גם לשם ביצוע מיטבי ומקסום הפטנציאלי של המשימה – נרצה שהם ישקיעו לא רק בחשיבה על היצירה אלא גם ביישום מודיק של הכללים שנלמדו. דרך טובה ליצור את תיאום הציפיות זהה באופן ברור ושאיינו דידקטי יתר על המידה, היא ליצור יחד עם התלמידים מחוון לבדיקת המשימה. בעת בניית המחוון מומלץ לכוון אותם לכלול בו התייחסויות לשולשה רבדים – (א) הפן הספרותי של המשימה ("האם הובן הרעיון בסיפור שנלמד?"), (ב) הפן הדקדוקי ("האם יש לפחות חמישה דוגמאות לשימוש תקין בצורה Past Perfect?"). (ג) הביצוע הכללי אל מול דרישות המטלה ("האם המציג שוללת את מספר השקפים הנדרש?").

הערכה

זהו נקודת מפתח בנוגע לפרקטיקה זו, שחייב להתנהל סביבה בתבונה. הקצאת משקל גבוה מדי למימוניות התחביר והדקוד עלולה להביא למיקוד מוגזם בהן, להציג את מהלך הלמידה אל הרובד הטכני בכיסות של למידה עמוקה, ולהחמיר את הרעיון העיקרי של פרקטיקת ההוראה. אין אפשר לוודא שזה לא יקרה? הנה כמה רעיונות:

- משקל מוגבל:** מומלץ למן את המשקל הנitin למימוניות

משימה לבירה:

- קראו על התקופה שבה מתקיים המחזאה (מצורפת רשיימת מקורות אפשריים). מתוך הנושאים שעולים בקריאתכם,בחרו נושא אחד שמעניין אתכם וכתבו עבודת חקר בהיקף של ארבעה עמודים.
- חלצו שלוש תמונות בולטות במחזה, הסבירו כיצד הן באות ליד' ביתוי במחזה, וכתבו חיבור על אודוט הביטוי של תמונות אלו בחיצם הפרטיים.
- דיוון נרחב התקיים על אודוט מנעוי הפסיכולוגים של המלט. הוגים חשובים ומרכזיים בתרבות המערבית הקדישו לכר מקום בכתיביהם. בחרו שניים מהכתבבים, קראו את עמדתם וגבשו עמדה משלכם לגביי מנעוי. את עמדתכם בטאו באופן יצירתי (קומיקס, המחזת מונולוג, ציור או דרך אחרת) והוסיפו הסבר מנומך בן עמוד, תוך התיחסות לכתבי ההוגים.
- כתבו סוף אחר למחזה.

הורה משחררת – אר גם תובענית

**פיתוח: אמןון סדובסקי, רכז פיתוח פדגוגי,
תיקון ליד האוניברסיטה, ירושלים**

הוראה שבמסגרתה המורה משחרר שליטה, ובמקום "להעביר את החומר" הוא שולח את התלמידים ללמידה פעילה ועצמאית. המורה הופך למנחה ומתוויר, מפגש את התלמידים עם טקסטים מעניינים המציגים עולמות ידע מגוונים ומאתגרים. התלמידים נדרשים לקחת אחריות על הלמידה, לקרוא היטב את הטקסטים, לחושב עליהם באופן עמוק ובקורתי, לייצר ידע חדש ולהציג אותו בכיתה בדרכים שונות – באופן שמצויר במידה מסוימת את שיטת הלימוד באוניברסיטה.



"לשיעור הבא אני מבקש לקרוא את פרק ב' שנקרא *"הدينמיקה: מלחמה, מסים וצבא"* מתוך הספר *"על ספר העת החדשה: אירופה 1350-1600"* שכתב פרופ' הלוי זמורה. לקרוא – זה אומר להביא את המאמר כולו לשיעור הבא "מעוטר" במרקם ובהערות שלכם, וגם להתכוון להגיד עליו "משהו מעניין", מה הדבר המרכזי שלמדתם ממנה? הוסיפו גם שאלה אחת או שתיים שהייתם רוצים לשאול את מחבר הפרק בעקבות הקראיה".



ריצ'ונל

תלמידים רגילים לכך שהמורה מתחיל בשיעור, המורה הרי אמר להו את אקטיבי, "להעביר שיעור", "להחזיק כיתה". התלמידים מצדם אמרו ליהו שקטים ומשתפי פעולה, במקרה הטוב יחכו לשמעו מה יש למורה להגיד. לקרהת בחינה אולי יפתחו מחברת ויונסו לסכם את דבריו, במקרה הרע יכתבו להם המורה את "מה שציריך לדעת" לקרהת. הפרקטיקה של "הוראה משחררת", פרקטיקה ללימוד תחומיים רבוי מיל בנסיבות מחוננים, מנסה לייצר מצב אחר, לשנות את התפקידים המסורתיים ואת תרבות הלמידה.

התלמידים המחוננים אינם זוקקים לנו, המורים, "שנעביר" להם את חומר הלימוד. ברוב המקרים הם יכולים להתמודד אותו בעצמם. הידע הרב והיכולות הגבותות שלהם מיתירים ומרוקנים מתוכן את תפקידו של המורה המסורתיים, ומזכירים את המורה בעמדת אחרת, שבה יתרונו היחסי אינו טמון בהכרה בידע או ביכולות. לכן, הערך המוסף שהוא מעניק לנבווע במעמד חדש, של מורה כמנחה תהילici למידה, שאוטם הוא מנהל בשותף עם היכתה כקבוצה. פרקטיקת הוראה זו, אם כן, חותמת לייצר תחליר למידה דינמי, שמתעצב מתוקף מסע משותף של כלל התלמידים והמורה בתוכם.

חשוב להציג, לא מדובר בעוד צורה מסורתית של העברת אחריות למידה אל הלומדים, בסגנון "כיתה הפוכה". בפרקтика המוצעת כאן יש נקודת מוצא ללימודיו המקצועיים, ונושא כללי, אך הדרכו והיעד אינם ידועים וברורים עד תוםם, והם יקבעו במשותף, בהתאם לנושאים שעוניינו את התלמידים בתוך הלמידה, לנקודות ההשקה לתחומי העניין שלהם ולשיוחות שייתעוררו בכיתה. אנחנו, המורים, מנוטים איתם ולא מעלייהם, הופכים למלויים בתהילר זהה, משחררים את המשוכות: זה החלק של ה"שחרור". ייחד עם זאת, בהתחשב במאפיינו

השיעור מתחילת. ככל יושבים מסביב במעגל, שתיקה. התלמידים מביטים זה אל זה ועל פניהם סימני שאלה. שתיקה ומבוכה קלה בכתיבה. עוד רגע של השתאות, חשיבה. אני, המורה, לא נבהל, לא מזרז למלא את החלל שנוצר בשתקה. בעבר כמה רגעים פותח התלמיד יותם ואומר: "מה זה היה הפרק הזה? לא הבנתי חצי ממן...". נועם מצטרפת: "אני לא הבנתי את החצי השני...". אבי שואל: "מה היה לכם קשה?". כמה תלמידים מציעים הסברים שונים. אבי ממשיר: "אז מה אפשר לעשות עם טקסט קשה? היו דברים שניסיתם שעוזרו לכם? למשהו מכמם יש איזו הצעה מעניינת?". אחרי שאספנו דרכי התמודדות, חוזרים לטקסט. נטלי אומרת: "הפרק מדובר בדיק על מה שקרה היום: השלטון לוקח יותר מיסים, ועוד יש לו כסף להגדיל את הצבא ועוד יש יותר מלוחמות...". מישחו מגניב הערה: "אבל אין ברירה... ככה זה היה וככה זה יהיה תמיד". חוויכים מבוישים. מסכימים? אני שואל, המון אצבעות באוויר, אני עוצר רגע ומציע שני כללים הכרחיים להמשך: "קדום כל נקייב אחד לשני, ואחר כר כל מי שמדובר שיביא גם הכוחות, לא מדברים בלי בסיס מהטקסט". לפטע נועם מתפרצת ואומרת: "אולי נזמין את פרופ' זמורה שיסביר לנו מה שכתב". אני עונה בנהנת: "בבקשה, תזמיןו". היא מזמיןה וכעבור שבועיים הוא גם מגיע, וכולנו זוכים בשיעור מרתוך על עבודה היסטוריון... אבל בעצור כאן, יש עוד הרבה מה בספר, בואו נלמד היום על הוראה משחררת, ארגם תובענית. רצויים?

התלמידים לוקחים אחריות על הלמידה, על הדיונים בכיתה.

אופן הפעלה

לא פשוט לפרט את הפרקטיקה זו לשורה של פעולות, מושם שיחסם ראוי שלא נגזר בעקבות משינוי תפיסה בנוגע להוראה-למידה. ובכל זאת, כדי להציג אופן הפעלה, ניתן לשישה היבטים מרכזיים: עיצוב תוכנית הלמידה, עבודה עצמית, שיח משותף, ייצוג ההבנה, ארגון הלמידה והערכתה.

עיצוב תוכנית הלמידה ובחירה חומריים

מודלץ לבנות תוכנית למידה שתהייה סגורה באופן חלקי בלבד, ככלומר להשאיר מרוח שנתין לעצב ולהתאים, בהתאם לדברים שעולים לאור השנה. חשוב להציג ולחשוף זאת בפני התלמידים – “לא ברור לאן נגיע במהלך השנה”; “ההמשר יהיה תלוי בכם”, “קחו אחריות, זה שלכם”. בעת בחירת החומרים רצוי להתיחס לקריטריונים הבאים – (א) רלוונטיות לתלמידים – חומרים שבידין בהם טמון פוטנציאל לעוזר להם להבין את העולם שסביבם; (ב) מרכזיות הטקסטים – רצוי לבחור טקסטים שמתחברים ל”רעיונות@gדולים”, שבתוכו נשאי הלימוד, לתובנות המרכזיות שאיתן אמרורים התלמידים יצא מהשיעור. כמו כן, רצוי שייפוי אלו טקסטים בולטים בתחום, ”הانبנים@gדולות” של תחום הדעת; (ג) טקסטים ברמת אתגר גבואה; (ד) אווון חובה להישאר רק בתחוםי הדיסציפלינה, אפשר לבחור טקסטים שיוצאים בתחום משיק וכך לעודד חשיבה ביןתחומית.

התנהלות השיעור – עבודה עצמית

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

הلومדים, הכרחי לשמר רף גבואה של הלמידה: רמת החומריים, אופי התהילה, ציפייה לגבי התוצרים. זהו החלק ה”תובעני”, ולכן מכונה פרקטיקה זו למידה משחררת אף תובענית.

מטרות פרקטיקת ההוראה

- עצמאות בלמידה ואחריות כלפי
- עירור סקרנות וחדשות למידה
- פיתוח מיומנויות וכיישורי למידה: להשיקع מאמץ בלמידה, לצורך חומרים, לנתח אותם היטב, לשאול שאלות ‘טובות’, ובעיקר להבין לעומק את החומר הנלמד. כתיבה אקדמית عمוקה ו邏輯ית
- גיבוש תפישת עולם מנומקת ו邏輯ית כלפי נושאים שונים ובנייה טוביה יותר של העולם המורכב שביבנו.

עקרונות מרכזיים

הוראה משחררת – המורה כמנחה ולא כМОוביל. הגה הנัยוט של השיעור נשאר בידיינו, המורים, ואנחנו מנוטים את הספינה, אך הכוון אליו נפנה יקבע גם בהתאם לרוחות המnbspות בקרב התלמידים. המורה גם משחרר את החזקה המסורתית ב”תשובה הנכונה”, ולהילופין מביא עימו סל עמוס בשאלות ובנקודות מבט שונות.

הוראה תובענית – דרישות גבואה: עבודה עצמאית, התמודדות עם חומרים ברמה גבוהה, שאלות חשיבה מסדר גבוה, דרישת לתוצרים אינטלקטואליים המעורכים על פי שורה מפורטת של קריטריונים.

שינוי תרבויות בכיתה – כולל ערעור על חלוקת התפקידים המסורתיות. המורה משחררת את התלמידים מעמדתו כבעל הידע,

הוראה משחררת – ארגם תובענית

גמיש, פתוח, לא בכיתה המוסדרת בטורי למידה, כמוון: מרחב שיאפשר עבודה ביחידים ובקבוצות, שבו כל אחד לומד לצורכי הנוחה לו, ומאפשרת גם התקנות לשיח בעגל. אם הדבר אפשרי, לווח על כל קירות המרחב יוכלו לאפשר נראות לתוצריו הלימודית ולтворczy בינויים ושיח על אודותיהם. כדי לחשב על מרחב הלימודה כעל מרחב פתוח, הקשור בקשר תמייד עם העולם האמתי, דבר שעשו להבטא בהבאת אורחים לכיתה (כמו שיותה, רצוי אוורחים המביאים דעתו 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 גדלות יותר מאשר שיעור בודד בן 45 דקות. כדי להציג שיעורים לטובות יחידות למידה של שעתים ואף יותר. חלק ניכר מהלמידה נמשך מבוטה 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 הпедוגוגיה באמצעות חיפוש מידע, ביצועי הבנה ומחקר עצמו, בהתאם להנחיות המורה. “תוציאו אייפונים/לפטופים מהתיקים ותחפשו מידע על...”, או: “בהתבסס על השיח שעלה בכיתה, הכנו מפת חשיבה באפליקציה מסוימת ותשלחו עד השיעור הבא.”.

הערכתה

הערכתה המתאימה לפרקטיקת הוראה-למידה זו היא הערכת מעצבת, המתחשבת במהלך השיעורים ולכל אורך השנה. בתחילת השנה יש להציג את הקритריונים להערכתה. חישבו באיזה תחום חשוב לכם שהתלמידים יתקדמו במהלך השנה: היכרות עם ידע שהוא הבסיס להבנה, עם המומנויות החשובות, פיתוח הרגלי הלימודה וההבנה עצמה. על הערכת השוטפת לכלול ממד רפלקטיבי (במסגרתו התלמיד יעריך כיצד הוא

תתקיים ביחידים, בזוגות, בקבוצות, דבר שנותן להחלטת המורה או לבחירת התלמידים. במסגרת יפגשו התלמידים טקסטים ברמה אקדמית, בליווי הנחיה פתוחה יחסית, בעת שהם יתבקשו רק לקרוא, לנוכח תוכנות, להעלות שאלות (זאת בניגוד לשאלות “סגורות” של ידע בהתבסס על הטקסט). העובדה העצמאית יכולה להתקיים במסגרת השיעור או כחלק מעבודות התלמידים בבית.

התנהלות השיעור – שיח משותף

לאחר התבמודדות עצמאית עם הטקסט (ברמה ראשונית או מלאה, בהתאם לשלב בשנה, לטקסט ול拜师学艺 התלמידים), מתכניםים לדיוון שבמסגרתו עומד הטקסט “במרכז”, וסבירוניסטיון משותף של המורה ותלמידיו לפרק אותו ולהבין את משמעותו. השאופה היא שכולם (כולל המורה) משתתפים בשיחה: שאלים, מסבירים, מפרשים, משווים, מסכימים, מ Chapman נקודות מבט נוספת. חלקים בהוראה-למידה (הן בשיעורים והן בכתיית העבודות) יוקדשו גם לרפלקציה של התלמידים על ההוראה-למידה, גם לשם הפעלת חשיבה מטא-קוגניטיבית על הלמידה של עצמן וגם כדי לשקוף לנו המורים – מה מתוך מה שעשינו ‘עבד’, האם הדרך מתוגרת דיה, האם היא מהנה.

יצוג ההבנה

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

סטינג – ארגון תנאי הלמידה

מרחב – כדאי לשאוף למרחב לימודי דמיי “סלון”. מרחב

ההוראה. אפשר לשאול את התלמידים: "אם אתם מרגשים שכבר הבנו את הטקסט?" "אם כבר מיצינו את השאלה או את הנושא? שנעבור הלאה?".

- ולבסוף, יש תלמידים שלא יאהבו את זה. הם עשויים לומר: "אני מעדיף שעור רגלי". ההוראה תובעניית, אבל זו לא הסיבהיחידה שעלולה להפריע להם. גם "ערעור סדרי העולם" שלהם הם רגילים, מחייב אותם לצאת מאזור הנוחות. במקורה זהה המליצה היא לא להתרגש, לזכור שהמשמעות אינה רצות את כולם. מומלץ להזמין גם תשובות כאלה, ובדיאלוג עם התלמידים שמתקשים להתחבר לצורת ההוראה, לחפש יחד מה יכול לעניין אותם, איך הם יכולים להביא לידי ביטוי את תחומי העניין שלהם באופן שמת לחבר לתוכנית.

מתקדם) לצד ממד דיאלוגי (שיעור אישיות עם התלמידים לאורך השנה, ובמי הורים גם עם הורייהם).

מתור הניסיוני

- סבלנות ואורר רוח לתהיליר... סוג זה של ההוראה-למידה אינו שכיח במרבית השיעורים המתנהלים היום בבית הספר והוא דורש הכנה רבה, הסתגלות ושבירה של ציפיות מוקובלות. בשלבים הראשונים אפשר לצפות חששות בקרב התלמידים - "אתה הולך להשאיר אותנו בחוסר דעתה?" ולצדן לפעמים גם תקוות כוזבת: "המורה יסביר לנו בסופו של דבר את הטקסט". עליהם להתרגל לתפקיד האקטיבי שלהם במידה ולהשקשה הנדרשת מהם לשם הבנת הטקסטים באופן עצמאי. ציריך לחזור לתרבות אחרת. לוחק לתלמידים (וגם לנו המורים) זמן להתרגל אליה, ואון ברירה אלא להתאחד בסבלנות לקראת התהיליר.

- כוחה של שתיקה: בצורת ההוראה-למידה הזו, בהיעדרן של שאלות הפינג-פונג שאנו כה רגילים לשאול, יתכונו בשיעור שתיקות ארכוכת שאנו אופייניות לשיעור רגיל. אל תהשסו מהן ואל תזרדו למלא את החלל. הריגלו את התלמידים לכך - השקט שנוצר יאפשר להם לחשב על השאלות הנשאלות, הבנותיהם שהם יעלו עשוויות להיות לפחות טבות מ אלו שלנו, המורים.

- דיאלוג על ההוראה: איך נדע אם זה 'עובד'? איך נדע אם התלמידים מסתגלים, אם קשה להם מדי, אם הצלחנו למש את המטרות שלנו. מומלץ לקיים איתם שיח על צורת ההוראה. להזמין מהם משובים - בכתב, בעל פה, בפורומים קטנים או בפורום כיתתי! דיאלוג על ההוראה ממשמעו גם להסביר כל הזמן מה קורא - מה אני כמורה עשוה, ומדוע. בשיטה זו אחד הרכיבים שיכל לעبور לשילוט התלמידים הוא קצב

הוראה משחררת – ארגם תובענית



פרק 4

העשרה

למחובאים

בתיכון



בפרק זה מוצגת תוכנית העשרה ייחודית, שבמהלכה תלמידים מוחננים חורקים בקבוצות קטנות תחום או נושא שמתמיד חלמו לדעת עליו. בתוכנית שני רבדים הפועלים במקביל: רובד התוכן, שבמסגרתו התלמידים בוחרים את הנושא שיקרוו לימדו, מגידרים את יעד הלמידה ומעצבים את תהליכי הלמידה בדרך לעדים אלו; ורובד התהילה, שבמסגרתו משמשות האינטראקציות כר פורה לעבודה אישית ובין-אישית עם התלמידים המוחננים, בהנחהיתו של המורה. אין נושא מרכזי או תחום דעת המגבילים את הבחירה של התלמידים, והדגש הוא על תהליכי הלמידה ועל האפשרויות שהוא מייצר. היבטים אלו ממשמעם קורס מיוחד שמייצר חוויה אחרת, ואין דומה לפROYקטים 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 להציג מענה לסוגיות ההעשרה התור ב-ספרית הבינתית למחוננים בחטיבה העליונה.

הנחות יסוד

כמה הנחות יסוד בוגר למחוננים, ולצדן - המסקנות הנגזרות מהן לגבי תוכנית ההעשרה המוצעת:

- מחוננים זוקקים להעשרה. בתיכון - יש לחשב מחדש על פורמט ההעשרה כך שייעניק מענה לצורכיהם.
- מחוננות באה ידי ביתוי בתחום עניין מגוונים ולא קוגניציונליים. לפיכך ההעשרה המוצעת חייבת להיות רבגונית ורב-תחומית ולאפשר גם עיסוק בתחוםים לא שגרתיים.
- בחירה - חשוב לאפשר לתלמידים השפעה על תחומי ההעשרה שיילמדו בתוכנית – זו כמעט הדריך היחיד להבטיח התאמה של התוכנית לנושאים שימושיים אוטם באמת.
- מחוננים זוקקים לאתגר. אי-ודאות היא מרכיב שמייצר אתגר עבור תלמידים בכלל, ובעור מחוננים בפרט, בשל מאפיינים רגשיים האופייניים להם. בנוסף, יכולת להתמודד עם אי-ודאות היא יכולה לשובה וROLוונטיות בעולמנו המשתנה תדי. או לכך, כדי 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 המוחוננים על יתרון בידע, או שינסה להוכיח ולנحوן באופן הדוק مدى את תהליכי הלמידה, סביר壬נחאל אכזהה. עדיף

הנחה היסוד הראשית בסיס תוכנית זו, היא כי מחוננים זוקקים להעשרה. זאת משום שצורךיהם הקוגניטיביים הייחודיים – נטיתם לשאוף למידה מתוגרת, רב-תחומית, עשרה ומוגנת – אינם מקבלים תמיד מענה הולם במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה הנלמדת בבית הספר. הנחתה יסוד זו נסמכת על העמדה הרווחת בספרות האקדמית על אודוט מחוננים וכן על הנחות האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במתווה הליביה לציותות המוחוננים.

מצבר הרוח כיום בכיבות המוחוננים בתיכון יש קושי להעניק מענה הולם לצורצזה. הסיבות לכך מגוונות: התלמידים המוחוננים מגיעים לחטיבה העליונה כשהם כבר שעדי העשרה מסווגים שונים, לאחר שנים של קוריםם כאלו בבית הספר היסודי וביום השליפה (לימודים של יום בשבוע במרכז העשרה למחוננים). בנוסף התלמידים כבר עוסקים יותר בבריאות, חלים נעדרים תכופות מבית הספר בשל לימודים אקדמיים או בשל מינונים לצבא. רבים מהם הופכים למכוון תוצאה ומתकשים למצואו רוחח בקורסיו ההעשרה. גם המורים מחויבים ל"הספק" של חומר ושוריינם בהוויה שבה אין זמן להשרות "שאין מועילות" בהיבט של בחינות הבגרות.

התוצאה היא שבתי ספר תיכוניים מודוחים על שביעיות רצון נמוכה של התלמידים מקורסיו ההעשרה בתיכון. ביטוייה הנפוצים הם מחויבות ירודה לשיעורים, נוכחות דלה, משוב שלפיו ההעשרה אינה ממשועית להם ואני רלוונטיות לעתידם; כל זאת על אף מאמצים ניכרים של המערכת והשיקעת חשיבה ומשאבים

עקרונות מרכזים لتוכנית

בחלק זה נציג את העקרונות החשובים ביותר, לטעמו, העמדים בבסיס התוכנית. שמירה עליהם מאפשרת להכין גרסאות משלכם לתוכנית המוצעת כאן, וудין לשמר 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 הזרנויות לעובודה על מיזוגיות אישיות ובין-אישיות ושמחייב כל תלמיד/ה לחתת תפקיד אקטיבי בקבוצה. גודל קבוצה מומלץ – כארבעה תלמידים. יצירת הקבוצה תיעשה סביב נושא המחקר ופחות סביב השיר החברתי.

התלמידים בוחרים את נושא הלימוד הקבוצתי

על התלמידים לzechות ולסמן נושא שהם מגדירים כ-”מושא חלום”. – תחום דעת/ענין שהוא היווניים ללימוד לעומק במסגרת מרחב העשרה. זאת לאור ניסיונם העשיר בקורסי העשרה, שבגינו נושאים רבים כבר מוכרים להם. בנוסף, בשל נתיותם של מחוגנים להטיל ספק, הפיכת החוויה ל-”שללים” חשובה במיוחד. לבסוף, כיוון שמדובר בבני גער בעלי כישורים יוכלו יותר יוצרים מגדל הרגיל, סביר להניח שהחווים עומדים זמן להם שפע רב של הזרנויות. לכן יש ערך מיוחד להעמדתם בסיטואציה של בחירה, ללוות אותם בתהיליך בירור עצמי ”בתנאי מעבדה”. כלומר, ל舠ר את עצם – מה מעניין אותה, אילו תחומיים עוד לא נגעתי, איפה ואיך נכון לצלמות.

לייצר תוכנית שבמסגרתה התלמידים מעצבים את תהליך הלמידה של עצם וחותרים באופן עצמאי להרחבת הידע, כאשר המורה מוטר על תפקידו המסורתית והואופר למנהה של תהליכי הלמידה.

- מחוגנים זוקים לעובודה גם על יכולות אישיות ובין-אישיות לא פחות מאשר ההיבט הקוגניטיבי – אשר בדרך כלל מקבל מענה כלשהו בכיתות המוגנים. רצוי מאוד שעובודה זו תיעשה בהקשרים ארגניים של למידה ומאמץ אינטלקטואלי, אך היא אפקטיבית יותר.

- בני הנעור המוגנים עוסקים בשאלות של משמעות וגיבוש זהות, באופן דומה לבני גilm בכלל האוכלוסייה. קורס העשרה יכול להיות הזרנויות פז לעובודה מרתתקת ובעל משמעות בכל התחומים הללו, ודרךם – לייצר ערך נוסף לא שגרתי שמתעלה מעל קורסי העשרה המוכרים להם.

- תלמידים מוגנים בתיכון מסוגלים ללמידה, לרכיב וידע, לעבד אותו וליצור ידע חדש באופן עצמאי. לא זו אף זו – הלמידה העצמאית היא לא רק אפשרית, היא גם דרך הלמידה הראوية ביותר בעבורם. לכן מן הראי שקורס העשרה יעביר את מושכות הלמידה אל התלמידים, באופן שיגביר מוטיבציה, יוצר אחריות אישית וקבוצתית כלפי הלמידה ויעורר התלהבות כלפי התהיליך.

עבודה על מיומנויות תור-אישיות ובין-אישיות של התלמידים

הקורס יקצת זמן לעבודה על מיומנויות תור-אישיות: היכרות עם עצמו, מודעות לחוזקות ולחולשות, יכולת להכיר בהן, לדבר עליה, לבחרו כיצד לנוהג בהן ואיך להשלים עמן, מחשבות ותחושים חלק מהתהילה גיבוש זהות, יסודות רגשי והכוונה עצמית, ציפיות עצמיים ומהסבירה. בנוסף ישמש הקורס הזדמנויות לעבודה על מיומנויות בין-אישיות: תקשורת עם קבוצת השווים מחד גיסא ועם דמויות סמכות מאידך גיסא, עבודה צוות, התמודדות עם הצלחה/תסכול/לחץ, תחרויות ועוד. קורס העשרה הוא הזדמנות פז לעבודה על הנושאים האלה תוך שילוב ארגני עם התהילה לימודי אישי-/קבוצתי ולארו.

מורה כמנחה

כיוון שתחומי הלמידה שקבוצות התלמידים יבחרו, יהיו, מטבע הדברים, רוחקים מתחומי הידע של המורה, מורה שלוקה על עצמה את ליווי קורס העשרה צריך להופר במידת מה מתפקידיו המסורתיים כבעל הידע וכמי שמחזיק באופן עיקרי במושכות ההוראה. עליו לאמץ תפקיד של מנהה: הוא של התליכי למידה במרחבים לא ידועים והן של תליכים קבוצתיים ואישיים. כדי לצלוח זאת כראוי, על המורים לקבל הכשרה וליווי מתאים.

התלמידים אקטיביים ומובילים את הלמידה

התלמידים בוחרים את נושא הלמידה, מגדרים את יעדו התהiliar ומעצבים את אופן החקירה והלמידה. כך הם מתרגלים את כישורי הלמידה העצמאיים וגם הקבוצתיות שלהם, ובנוסף יוצאים מעמדת המשתמשים הפאסיביים ששוהים באזורי הנוחות והופכים ליוצרים אקטיביים בתוך התהilar הלמידה.

דגש על התהilar ופחות על התוצר

этת מטור עמדה ערכית אשר דוגלת בטיפוח תבנית חשיבה מתפתחת (growth mindset), במושגיה של קרול דזוק. ראו [כאן](#). יש לcker חשיבות ספציפית בכל הנוגע למוחונים, המורים מבקשים גבוהים ובקלות הרבה, עלולים להתרגל לכוון לתוצר בלבד בהישגים מוגדרים ובקווים מרבה, ללמידה ממנה ועליו. התלמידים מבלי להתבונן בתהilar, להש��עבו, אף ללא מטרה אמוריהם ללמידה, לחקר ולהעמיק בנושא שבו בחרו, אף ללא מטרה מוגדרת או תוצאה מצופה מראש. קביעה מצידנו, המורים, לגבי סוג התוצר או סימון קרייטריונים להערכתו ופגמו בתהilar הלמידה והיצירה. ובכל זאת, חשוב לחזור לקיומו של תוצר כלשהו, גם אם אופיו יקבע בידי התלמידים – כדי לא ליצר מצב שבו חווית הלימוד בלתי ממוקדת וחסרת תכלית לחלווטי.

בתוכנית יהיה מרכיב מובנה של אי-ודאות

בהלימה כאמור לעיל, חשוב לשמר בתוכנית מרכיב של עמיימות, שיובא לידי ביטוי בבחירה התכנים, באופי התהilar ובתוצאותיו. מרכיב זה יתרום לייצור האתגר הנדרש עבור התלמידים, יעתת אותם עם עצםם באופן שמייצר הזדמנויות לעבודה אישית ואפשר פיתוח כישורים הנדרשים להתמודדות בעולם שממתין להם מחוץ לכותלי בית הספר.



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

שלבים בתהיליך

כיוון שמדובר בתוכנית דינמית, נחטא לרעיון שעומד בסיסה אם גנסה לפרוטו אותה לשלבים נוקשים המוגדרים במסגרת זמן קשיהה. חשוב יותר להבין את השלבים בתהיליך, התוצאות שיש לעובר, ולהחליט כמה זמן להקדיש לכל שלב בהתאם למקרה הפרטני ובעיקר – תוך כדי תנועה.

אלו השלבים שחשוב לעבורה:

הכנה לתהיליך – לקרה היציאה לדרכו, חשוב להכין את התלמידים לאוירה של קורס אחר, בין היתר דרך עיסוק בנושאים חלים: מה זה לחלום? איך חלומים? מה זה הescriptionת חלום? חלום מול מציאות – הילכו שניהם יחדיו? חלום בדרך לשינוי המציאות. המסרורים שנרצה להעביר: חלים והescriptionם אפשרות לשינוי, יצירת תחושת מסוגלת.

גיבוש חלום אישי – כאן מתחילה התהיליך של בירור אישי בתוך המsgivingה הקבוצתית. התלמידים נדרשים לשאול את עצמו, מה מעוניין אותו? מה חשוב לו להשיג? עבור חלום זהו משימה לא פשוטה. מערכת החינוך הקונבנציונלית לא פעם מרגילה תלמידים למסגרת קבועה שבתוכה יש להם השפעה מועטה. סיטואציה שבה הם יכולים להחליט, לעצב, לבחר – עשויה להיות מفتעה עבורו חלום ולעיתים אף מערערת. כדאי לערו את הבירור העצמי, הם נדרשים לשנות רגע עם עצמו. כאן עשוויות לעלות שאלות לא פשוטות כמו – מה אם אין לי בכלל חלים? מהם הגבולות של החלום? גם לסרוג זה נחשב חלום? מה הדינמיקה שלנו עם החלומות שלנו? האם אפשר

קורס העשרה

מטרות קורס העשרה

- יצירת מסגרת העשרה שיש בה הרחבת אופקים רלוונטית לתלמידים, מסגרת המוציאה אותם מאזור הנוחות והmundatת חקר עצמאי בתחוםי העניין האישיים של התלמידים.
- יצירת מסגרת לימודית שמאפשרת עבודה עמוק על היבטים תור-אישיים ובו-אישיים של התלמידים המחוננים.

מסגרת הקורס

תדריות ומשך – מומלץ לארגן את קורס העשרה כקורס שבתי, בן 30 מפגשים בני שנתיים. כדאי לתחום את התהיליך שיוצג כאן תוך סמסטר אחד, בצורה מרוכזת. לאחר סמסטר אפשר להחליט שמקליפים חלומות, או ממשיכים, תלוי בהתפתחות של הcliffe – לשיקול דעת המורים.

איורי-שיא בקורס – כדאי לשرين שני איורייםicia, שיאפשרו הצצה על התהיליך ועל תוצריו הביניים שלו. איוריים אלו יכולים להיות בסגנון "פיצה קוץ'" או סמינר לומדים, והם ימשכו במה רשמית למישוב ולבוחינה של התהיליך.

הנחיה – מומלץ שהנחיה הקורס תהיה בידי מנהנתה כיתת המחוננים או רצתת המסלול. זהו קורס שיכול להיתרם ורבות מהנחה "היב' קו" (co) – ולכן, במידת האפשר, כדאי לצרף בהנחיה של אחת הדמויות את יוצצת חינוכית שעובדת עם התלמידים. העבודה "הקו" מאפשרת למנהל להתבונן על התהיליכי הנחיה, ללמידה מהם ולשפרם. בנוסף מאפשרת הנחיה משותפת ראייה רב-תחומית על צורכיים של התלמידים.

אהוב ללמידה? איך אני אהוב לעבוד בצוות? ומעל הכל, היציאה בדרך מסמנת יציאה אל הלא נודע. בשלב זה עדין לא נקבע מה יהיה התוצר, וזאת כדי לשמר שיעיר הדש ישם על התהילה. התלמידים הממחוגנים, שרגלים להיות הראשונים בכיתה להפגין ידע, גדרשים לא לדעת, לעبور תהליך אמיתי בדרך אל הידעעה. עליהם לצאת בדרך בלי מפה ובלי סימון שבילים. מהמורה נדרש להיכל זאת, להיות איתם, לתת רעיונות אבל לא להגביל. בשלב זה, באופן טבעי, התלמידים כמהרום לכ"מ ישחו שיודע", לסתמוכות שתגיד מה אויר לעשות. מאייתנו המורים נדרש איפוק: علينا למסכל אותם קצת, לא לחת מענה למשאלת ההזו שלהם, לא להיות מדריך/מורה אלא מנחה ומלווה בלבד, להפנות את השאלות חזרה אליהם.

עבודה על החלומות – התנוונו, יצאוו בדרך, לכל קבוצה יש חלום וקוו מTARGET לטהlixir עובודה, ומכאן ולהלאה מתחילהם לעבוד. השיעור השבועי מוקדש לעובודה בקבוצות, ללא הקניה מסורתית בפורום כיთתי. נכנסים לשיעור – וניגשים לעובודה. איך זה עשוי להירות בפועל? למשל, המורה נכנסת לכיתה בתחילת השיעור ומוצאת שהתלמידים כבר עובדים. הם יושבים על השולחנות, מסתובבים. קבוצה אחת יושבת על הרצפה עם ארבעעגיטרות חשמליות. כמה מחשבים דלוקטים ולומדים עובדים עליהם. חלק מהתלמידים נמצאים בכלל במסדרון ועובדים שם על הנושא שלהם, קבוצה אחרת יושבת בספרייה עם הורה של תלמיד מכיתה אחרת שמתמחה בנושא שלהם. המורה נזדחת בין הקבוצות. עליה להפעיל שיקול דעת האם ומתי להתעורר, אך ככל, עליה להשתדל לשחרר: הדברים קורים, צריך לסמוך על התהילה. אם משהו לא קורה – זה גם בסדר, גם זה הזמן הזדמנות ללמידה, אישית וקבוצתית.

למצא חלום ולשםו בו ואז להחליט לנטוש אותו לטובה שהוא אחר? יש כוונות/קבוצות שעידיפו חלומות מתחומים יצירתיים שאינם קשורים לעולמות אינטלקטואליים – חשוב לאפשר זאת. יש בכר חריגה מהתחומים הקונבנציונליים שממחוגנים מוסיפים אליהם על פי רוב. חריגה זו מבורכת.

גיבוש קבוצות סביב חלומות – בשלב זה נדרשים התלמידים להתגבש לקבוצות סביב חלומות נבחרים. הגדול המומלץ הוא ארבעה תלמידים בקבוצה. התלמידים הם האחראים לתהlixir אשר מציף באופן טבעי שאלות הקשורות בדינמייקה בין-אישית ובמפגש של העצמי עם הקבוצה. הה策טרופות לקבוצה דורשת התעניינות בתחום עניין של الآخر, לעיתים פשרה מסוימת על החלום שלי, ומה עשו אם אין לי חלום? מה זה אומר אם החלום שלי לא זכה להיבחר? התלמידים נדרשים להפעיל שיקולים מסוימים שונים סביב ההתקבצות לקבוצות (האם נכון להתגבש סביב נושא תוקן או סביב יחסינו חברות?). אשר לחlampות שהם בוחרים – הללו צריכים להיות ניתנים למימוש ולהגשמה במסגרת בית הספר. חשוב להרגע ולתת לגיטימציה – אין חlampות טובים יותר וטוביים פחות.

המיקוד הוא בתהlixir – התמודדות תור-אישית ובין-אישית בתור הקבוצה ולא דווקא בתוצרים. הדגש על התהlixir ממשמעו גם שיש להביא בחשבון שלא כל החלומות יגשמו, ושהה בסדר. נדרש כאן שניי תפיסה, בראש ובראשונה, מצד המורה ושנית בעקבות זאת, מצדיה של הכיתה.

יציאה בדרך – 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 בשבייל להגשים את החלום. בשלב זה, למעשה, עליהם להתחיל לפרט את החלום למציאות, להתחיל להגשים אותו, ובדרך ללמידה הילכה למעשה שכדי להגשים חלום – נדרשים צעדים קטנים. לשם כך הם נדרשים לשאול את עצם שאלות לא פשוטות: איך אני

חוכמת הניסיון

- **צפו תוצאות מגוונות בקשר לתלמידים** – כל מה שנשמע טוב ויפה כאן במסמך, יכול להיות לא פשוט ב מבחן המציאות מול התלמידים, שכן אלה עלולים לחוש קושי, להתרעם או להתקומם. כשהופעלת התוכנית בתיכון ובין בכפר סבא, אחת התוצאות שעלה מהתלמידים היה: "עכשווי נזכרתם?" – שנים שמערכת החינוך מבקשת מائתנו לפעול תוך מסגרת מוגדרת, איך זה שעכשיו אתם זורקים אותנו למים כאלו עמקים? אנחנו לא رجالים ולא יודעים איך לעשות את זה. עצתנו – אם תצליחו להישאר בוטחים ורגעיים, תוכלם להכיל את החרדה של התלמידים ולהעביר להם מסר עמוק של מסוגלוות.
- **אתגר המוטיבציה הפנימית** – תוכנית העשרה המוצעת כאן מנסה לעורר מוטיבציה פנימית לתלמידים, להניע אותם לעשייה לא מתור "אימת הציון" או השאייה אליו, אלא מתור עניין אוטנטני ועמוק בנושא. אולם התוצאות בתוכנית המחייבת לנו עד כמה עורר מוטיבציה פנימית כרוך באתגר, גם כשמדבר בנושא שהוא בנפשם של התלמידים והם בחרו בו במאת האחוזים. הופתענו לראות כי יש תלמידים שבמסגרות אחריות (בעיקר בתנועת הנוער) רגילים לחתות אחירות וلهיות שותפים בהנעת תליכים, אך שנדרשו לעשות דברים דומים במסגרת בית הספר גילו התנגדות ונמנעו. הדרישה שלנו מהתלמידים מורכבה, וחלקים אומרים (במילים או במשמעות) משווין זה: בתוך מקום שלא בחרנו להיות בו, אתם מבקשים מائתנו לעשות בחירה. ככלומר, מתעוררת ספקנות רבה סביב התוכנית, וכצאות חינוכי – כדי לנו להיות מוכנים אליה.
- **נפילת מתח באמצעות התהילה** – בהתנסות שלנו גילינו שגם התלמידים שהחלו כروح סערה, מודדים לעליות ולמורדות. גם קבוצות שהתחילה עם מוטיבציה גבוהה ובחרו בנושא שבער בהם, התקשו לשמור דרגה אחדה של התלהבות

התווית מסגרת מסויימת לתהילה, בשיתוף חברי הקבוצה –
בutor התהילה, כדי לתמם מסגרת מסויימת לכל העשור שעשוי להתרחש בו, חשוב לבחור וליצור יחד עם כל קבוצה "פיגומים" שמתאים לה: לקבוע תוכניות התקדמות מסודרת, כולל תאריכי ביניים לבחינת התקדמות; להחליט متى יתקיימו המפגשים בتحقחות הביניים הללו; ומה חברי הקבוצה ירצו להשיג עד אז. בتحقחות הביניים עצמן כדאי לעורר התבוננות מושתפת עם התלמידים על הרתקדמות ועל התהילה, לשבב יחד איתם ולהסיק מסקנות להמשך.

העשרה מומחים – מומלץ לשלב לאחר השנה כמה מפגשים עם מומחים. תפקיים יהיה להתוות דרך, להעשיר, לאתגר וליצור הfrica הדדי שתקדם את התלמידים בעבודתם על החלומות. המומחים יכולים להיות מורים מבית הספר שקשורים לתחומי התוכן, מרצים מבחן, חוקרים, אמנים ווצרים בתחוםם, הורים. המפגשים המשותפים מול המומחים מייצרים שייח בין קבוצות שמאפשר "הקלות מחלום לחלום" – הزادנות ללמידה מאחרים.

ותקרים – מתאפשרת כאן בחירה רבה מאוד, בהתאם למורה המנחה, לכיתה ולתוכנית העשרה שנבחרה. יש להזכיר מחשבה לשאלת אם יש בכלל לחיב בתוצר סופי. אם כן – מה היקפו, היכן יוצג, האם יש להערכו באמצעות ציון או בדרכן אחרת, או שחלק מהמקדים התוצר הוא התהילה עצמה. בניגוד לפROYקט PBL מוכרים, להיות שבקורות העשרה המוצע כאן הדgesch הוא על התהילה, ויתיכון מצב שבו קבוצה לא תגיע לתוצר, בין שהוחלת על כר מראש ובין בשל דברים שהשתבשו לאורך הדרך. בסוג הלמידה המוצע כאן, כל מהלך צזה הוא קריע פוריה ללמידה קבוצתית ואישית בהנחיית המורה ולהסקת מסקנות מלהודה זאת.

- הנחתת ידע ומוניות על אודוט תהיליכי הנחיה במרחבים לא ידועים, תוך עובדה אישית ובין-אישית
- מוטיבציה להנחתת הקורס: לעורר סקרנות ורצון לעשייה ולהתנסות.

מסגרת ההכשרה

על ההכשרה להתייחס לשני מישורים שונים: הראשון, הכשרה להנחתת תהיליכי למידה במרחבים לא ידועים. השני, הכשרה מתחומי הנחיה הקבוצות. מומלץ לקיים הכשרה שנוגעת בשני הנושאים, שהמפגשים בה מתנהלים ליטורגיון.

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

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

הנחיה חלק א' – יש למצוא מנהה מהוצאות המוביל ללבית הספר או אדם חיצוני, שיתחבר לרצינול של קורס העשרה ולתוכני ההכשרה יהיה מסוגל לשאת אותו על כתפיו וגם לצקת לתוכם תוכן אישי ייחודי. חשוב שיהיה רחב אופקים, מנוסה בהוראות מחוגנים או מחונן בעצמו, אדם שמייטיב להבין את חווית המחוגן.

הנחיה חלק ב' – לחלק הנחיה העוסק בהנחתת הקבוצות, יש למצוא מנהה קבוצות מנוסה, שביכולתו להנחות וללמד רכיבים בהנחתת קבוצות, רצוי לבחור למי שהתנסה בהעברת הקשרות בתחום זה.

תהליכיים מקבילים – התנסות, החוויה והמסקנות של המורים יהיו אפקטיביים יותר אם יוכל להתקיים הדחוז בין המתරחש בהכשרה המורים להוראה שלהם בפועל בכיתה. לכן מומלץ לקיים את ה�建ת המורים במקביל לשנת הלימודים. קיום בו-זמןני יאפשר להכוות בברזל בעודו חם.

לאורך זמן, המליצה שלנו למורים שמלוים את התהילה היא לא להתאכזב או להיבהל אם מגעה נפילת מתח. בתור תוכנית שמקדמת בתהילה, כל התרחשויות היא בבחינת כר פורה לעובדה. גם את נפילת המתח אפשר לדבר, לקרוא לה בשם, לחקור עם התלמידים איפה עוד בחיהם חוו נקודת דומה, "להחזיר להם את הcador" בוגר לדרכי ההתמודדות.

הכשרה המורים

קורס העשרה המוצע כאן מחייב מורים לשינוי מסויים בתפיסת התקפoid שלהם ובאופן ביצועו בפועל. כדי לצלוח זאת באופן ראוי, כדאי שיקבלו הכשרה וליווי מתאימים. ההכשרה צריכה לגעת בתחוםים של אפייניות אוכלוסיית התלמידים המחוגנים, של הנחיה תהיליכי למידה במרחבי אי-ודאות ושל מוניות בהנחתת קבוצות. בנוסף, ההכשרה צריכה לחזור לייצר תהליכיים מקבילים בין מה שעוברים התלמידים למה שחוויים מורים: הנחיה היא שעל מנת שמורים יוכלו להנחות את סוג התהיליכים שעוברים התלמידים, עליהם להתנסות בכר עצםם.

התכנים שנכללים בהכשרה המוצעת רלוונטיים גם למורים מחוגנים, ולמעשה למורים באשר הם, בדיון שבו המידע זמין והאתגרים הניצבים בפני הבוגרים העתידיים הם אחרים מאתגרי העבר. לפיכך, במידת האפשר, ניתן ואך מומלץ לקיים את ההכשרה לקבוצת מורי המחוגנים בבית הספר (או אולי לקבוצת מורים רחבה יותר), גם ללא קשר ישיר לקורס העשרה המוצע.

מטרות ההכשרה המורים

- יצירת שינוי בתפיסה ההוראה של המורים – מעבר מתפיסה מסורתית של מורה שמוביל את השיעור לתפיסה שלפיה מתקף המורה כמנהga וכملואה של תהיליכי למידה ומחקר במרחבים לא ידועים.

זאת ועוד, מთור השיח ניתן להרחיב ולדון במחות תפקיד המורה בכיתות מחוננים: האם תפקידו למד, ללוות, להנחות, להוות רשות ביטחון? וכיוצא באלו שאלות.

כיצד מעוררים עניין בכיתות מחוננים? כיצד מעוררים סקרנות? מימוניות אלו נדרשות בהוראה בכיתה מחוננים והן נדרשות ספציפית לקורס העשרה. ניתן להביא לפני המורים רעיונות שונים וגם לתת להם חלקוק מניסיונים. הדין נוגע בשאלות נוספות – האם מורה למחוננים מחויב בבקיאות עילאית בנושאים מגוונים? כמה קורה בתחומים שביהם אנו צריכים לדעת? איך יוצאים עם התלמידים למסע למוחוזות שהם הם אנו לא יודע? איך יוצאים עם התלמידים לא ישאר תיאורטי בלבד, אלא יקשר לחוויה שלהם מעובdotם בכיתה לאור ההכשרה.

הLIBה של ההכשרה – חוויה מקבילה למה שעוברים התלמידים. המורים יזהו חלום/תחום המעניין אותם, שאוטו הי רוצים לפתח במסגרת ההשתלמות, או שיצטרפו לחלום של אחר שמעוני גם אותם. הם יתנסו בהגשת חלומות כתהיליך מקבל לתהיליך שייעברו התלמידים. המורים יתנסו בתהיליכים קבוצתיים על מנת להשיג ידע חדש ולפתח מימוניות מותאמות. המנחה יציג הכוונה ללמידה עצמאית כעמדת המונחת על הרץ' שבין חופש מלא לגישה "מתוכנת מראש". המורים יתנסו בחלוקתם לקבוצות סביב חלומות. לאחר שיבחרו את אופי הכוונה ואת סוג הדררכה שלה הם זוקים מהמנחה – הם ייצור יחד קהילה לומדת. שלב מסויים יוקדש להציג תוצריו החקרי ולשיט פורמלית. על התהיליכים שהמורים עברו בקבוצות ברמת היחסים הבין-אישיים שיירקמו בקבוצה. חשוב לעורר רפלקציה על התהיליך, על התחששות והחויה, שכן מהתהוננות בחוויה האישיתعشiosa לצמוח יכולת טוביה יותר להנחות תהיליכים דומים בקרב התלמידים.

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

שלבים בתהיליך

שלבים בתהיליך א' – הנחיתת תהיליכי למידה במרחבי אי-ודאות

למה העשרה למחוננים? כדי לפתח את השנה בדיאון סביר השאלה: מדוּעַ מְחוֹנָנִים זָקֻוקִים לְהֻעֶשֶׂרָה. שאלה זו, לא רק שאינה טרייניאלית, היא גם מקפלת בתחום שאלת נספת, שנוטה לעלות כמעט בכל פורום שעוסק בתוכניות למחוננים: מדוּעַ דוּקָא מְחוֹנָנִים? למה הם צריכים מענה ייחודי? ומה לא מעניקים את זה גם לשאר התלמידים? אלו שאלות שנותות עלולות גם בקרב מורים למחוננים, קבוצה שכיביכול אמורה "לדעת את התשובה", ואשר בעבודתה היומיומית מחויבת מאוד לקהל היעד שבו מדובר. חשוב להתעכב על השאלות הללו, לתת להן יגיטימציה, לא למהר לפטור את הסוגיה עבורם אלא לחתם לשואלים גם להסביר. אשר לתוכנית העשרה הספציפית המוצעת, התשובה (כמו ברוב המקרים) היא שהשיטת שעשויה להתאים לכלל התלמידים, אך עברו מוחוננים, מידת נחיצותה שונה בתכלית, שכן היא כמעט מחייבת המציאות, וכן מאפייניהם הייחודיים.

תיאום ציפיות לקראת התהיליך – מצופה מהמורים שלקחים חלק בתהיליך יצא דרך שיש בה הרבה מן הבלתי-ידען ולהתנסות בדברים חדשים. שינוי, באופן טבעי, מעורר תגובהות מגוונות. חשוב לחתם במה לקלות השונים – יש שיחשסו מחוסר הוודאות, יש שיתענגו על כך.

מאפייני התלמיד המחונן – גם מורים בעלי ותק בעבודה עם מחוננים יכולים להתרטם מתקשרות ומידון מחודש בהם ובמאפייניהם – הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים. הדין המחדש יכול להיות מעוניין ומשמעותי דווקא ממשום שהוא אינו מבוסס רק על חומרים אקדמיים חיצוניים אלא מתחבר לחוויות היום-יום שלהם בכיתה.

בחווית מההוראה כבסיס ללמידה ולהוועצות, כדי להעניק תוקף, רלוונטיות ומשמעות לתכנים הנלמדים.

נושאים מומלצים:

למה הנחיה קבוצת? ולמה דווקא כאן, סביב קורסי העשרה?

התחלת קבוצה, היכרות, גיבוש ואמון

חוזה קבוצתי – מה צריך לkrות בקבוצה כאן ועכשו כדי שייזכר אמן.

טרום-קבוצה – מה צריך מנהה להcin ומה הוא צריך להבהיר לעצמו לפני היציאה לדרכ? מה המשימה של הקבוצה? אילו מימניות והתנסיות חשובות למנחה שהקבוצה תחווה. מה הפרט ילמד בעדרת הקבוצה? וכדומה.

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

התנגדויות – כתופעה טبيعית ובلتיה מנעת אצל בני אדם וקבוצות, הן מעוררות חשש, נחוות כחרסניות וכמסוכנות לקיום הקבוצה ולמנהלה. עם זאת הנחת היסוד היא שהተנגדויות הן הزادנות לצמיחה ולהתקדמות בקבוצה.

טוביים לתלמידיהם. לשם כך כדאי לדבר על עובדה עצמאית של תלמידים במצוותם: על האקטיביות שלהם בלמידה ועל האחראית שנוצרת כלפי הידע שהם מביאים. בנוסף, חשוב לעסוק בשיטות לאיסוף ידע ובביקורת על מקורות מידע: חשוב להכיר למורים מיומניות של איסוף מושכל ומהימן של מקורות מידע ותכנים רלוונטיים בראש האינטראקטיבית, וזאת כדי להעלות את תחושת המסוגלות של המורים כמנחים. כמו כן כדאי לדבר על איות מידע אינטרנט, על חיפושים חכמים בראש ועל הצלבת מקורות מידע – כדי לבדוק את המהימנות התכנים עליהם נשפכים מתוך מקורות המידע השונים.

עובדת עם הדברים שעולים בכיתות שליהם – מסגרת ההכשרה אמורה לשמש גם לשיתוף בחוויות אישיות, לעיבוד, לתמיינה ולרפלקציה. למידת העמיטים מעבירה באופן עמוק את האמונה בחוכמת הקבוצה, ככלנו לומדים יחד. אך, 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 הנחיה קבוצות

בחילוק זה של ההכשרה יעברו המורים הכשרה בסיסית ברכיבים מתוך עולם הנחיה הקבוצות. המטרה כאן צבואה, אין יומרה להפוך אותם בתוך כמה מפגשים למנהלי קבוצות מנוסים. יחד עם זאת, להעניקת כלים מעולם זה, לצד התבוננות על תהליכי ברמת הקבוצה, עשוי להיות השפעה מכרעת על האופן שבו המורים מתנהלים עם הנסיבות שלהם – במסגרת קורסי ההעשרה ולא רק בהם. להנחיית חלק זה יש לארח מנהה קבוצות, מומלץ מתחום הייעוץ החינוכי, בעל יכולות וניסיון בהכשרה להנחיית קבוצות. רשות נושאים מומלצת מוצגת כאן, והנחה היא שאת אופן ההעשרה ואת תוכן ההנחייה יוכל המנהה לתרוף לפי ניסיונו ולפי ראות עיניו. בכל מקרה, חשוב שבסדנה יעשה שימוש

פרק 5

עובדת

עם הורי

כיתת

המחוגבים



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

סרטון: דרכם המשך, תיכון אילון

הורים למחוננים וכוות 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. באורך טבעי, ניזונה מערכת יחסים זו מהאופן שבו תופסת כל קבוצה את רעوتה: למורי כיתות המחוננים יש לא פעם תפיסה סטריאוטיפית על הורי התלמידים, ובها בעת להורים יש תפיסה סטריאוטיפית על מורי הכיתה. נדגים זאת בקצרה, תוך שאנו מודגשים: הדברים המוצגים להן הם דוגמאות לסתריואטיפים בולטים, לקולות מהשיטה. הם מובאים כדי להמחיש מצב רווח, שמן הסתם אינו אפיין כל אחת מערכות היחסים, ועדין – יש לו אחיזה מזקה במציאות. אין כל כוונה לטוען טענה על אודות אחת הקבות או לעורר הכללה בוטה.

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

- אלו הורים שנוטים לביקורתית ודעתנות. זאת בדומה למאפיין נפוץ של הילדים המחוננים עצם. בעמדותם מול בית הספר, הורי המחוננים נתונים להיות טובעניים, לעיתים מתנהגים כאלו הילד שלהם הוא "קלף מיקוח", שכן הם יכולים בכל עת לבחור עבורי מוסד חינוכי אחר.

- אלו הורים היישגים, דוחפים להצטיינות, נוטים למקצועות ריאליים, לתחומיים שהחברה מעריכה ככאלו שנלוויים אליהם כבוד, יקרת, פרנסה. מורים חשים לעיתים כי יש פער בין רצון ההורים לרצון הילדים, שהילד או הילדה ממשיעים قول אחר: שאיפה לכיוונים שאינם ריאליים, משיכה להרחב ולהתנסות

מדוע כדאי/צריך לעבוד עם הורי התלמידים המחוננים?

מערכת היחסים שמערכת החינוך בימינו מקיימת עם הורי התלמידים שונה לגמרא ממה שהיא מקובל לפני כמה שנים. מעורבותה ההורים גוברת והולכת; יש להם עדות ודרישות כלפי המערכת. ככל שעובדים נכוון או שלא עובדים יחד כלל, עלולים להיווצר קונפלקטים ואף מצבי עיניות, שבטעויות אנשי החינוך וההורים חשים שהם ניצבים משני צידי המתරס. עבודה נכוונה יכולה לבסס מערכת יחסים של שותפות לשם מטרה נعلا – הילדים עצם. لكن, במערכת החינוך של ימינו, כדאי לעבוד (ולעבוד נכוון) עם הורי התלמידים. ככל, ילדים מושגגים כשיש שיתוף פעולה בין הדמיות המטפלות בהם.

ומה לגבי עבודה עם הורים של תלמידים מחוננים? חינוך ילדים מחוננים מציב אתגרים ייחודיים עבור המבוגרים המחוננים אותם. העבודה עם מחוננים מציבה שאלות לא פשוטות ובעקבותיהן גם רשות מורכבים. מחונניםamatגרים את האינטואיציות החינוכיות של הורים ושל המורים כאחד. הטיפול החינוכי הנכוון בהם דרש ידע מכך עלי לצד יכולת לראות את המבחן כאינדייבידואל וכיild בעל תכונות ייחודיות. יתכן כי יתרורו מצבים מגוונים שלגביהם גם הורי הילד וגם מורי לא יוכל לספק מענים חד-משמעותיים, בלבדים ונחרצים. וכן, שיתוף פעולה כן שמטרתו טובת הילד, רוחחתו וצמיחתו – טומן בחובו פוטנציאל רב.

במציאות, ושבעת הצורך מסוגלת להפריר את הסטריאוטיפים במקומם לאש羞 אוטומטי.

תפיסה מוצעת לעבודה עם הורי מחוננים

התפיסה שמצוגת כאן פותחה בידי אנשי חינוך העובדים עם מחוננים והוריהם, על בסיס ניסיונות בשטח. היא נמצאה הולמת את עמדות האגף למחוננים ומצטיינים, וגם הוכיחה את עצמה כתפיסה שבכוחה להביא למפנה דרמטי במערכות היחסים של צוותicitת המחוננים עם הורי התלמידים. התפיסה שזרת בתוכה את הממד הרעוני בממד הפרקטני. אימוץ התפיסה יצריר בדיקה של מרכיבה אל מול ה'אני' מאמי', של הצוות החינוכי בבית ספרכם ועריכת התאמות גדרשות. אפשר וכך לסייע גם בחומריהם של שפ"י בתחום זה ("נפגשים – מסע להבנית שותפות חינוכית בין בית'ס להורים").

משולש תלמידים-הורים-מורים

על בית הספר ליטול תפקיד פועל ומרכזי במשולש תלמידים-הורים-מורים, תוך הכרה בכך שההורים הם הסמכות החינוכית הראשונה במעלה הבच'ילדייהם. בית הספר לחבר להורים למשימה משותפת – החתירה לצמיחה הילד ולרווחתו בכל המובנים – לימודית, רגשית, חברתית. יש לראות את ההורים כשותפים פוטנציאליים, גם אם יש חילוקי דעתות בנוגע לעיד ולדרך שבה יש להגיע אליו. יש לחזור לשקר יציב, פתוח, הדדי, שבמסגרתו קיימת הכרה בכך שלכל אחד מהצדדים יש ניסיון לא מבוטל בעבודה עם הילד המחונן, ותפיסה עולם הנגזרת מניסיו זה.

בתחומים שאיןם המובן מalto עבור מחוננים. כשלולה פער כזה, חשים מורים, ההורים לא תמיד קשובים.

דוגמאות לסטריוטיפים: מה הורים של מחוננים חשובים, לפעמים, על מוריicitת המחוננים?

- מורים הם שמרניים וחסרי מעוף בהוראה שלהם. מערכת החינוך ארקטית ולא רלוונטית. המורים מלמדים בדרך כלל כיთות רגילות, אך שרבם מהם חסרים את יכולת להתאים את ההוראה שלהם לכיתת המחוננים.
- המורים מאויימים מחוכמותו ומיכולתו של הילד. הרבה מהתgebות של המורה אל הילד נובעות מתחששת أيام נוכח יכולותיו הגבירות. המורה מרגיש (לא פעם, בצדק) שהילד יותר חכם ממנו. המורים רק רצים "לעbor את השיעור בשלום", הם בטוחים שהילדצליח בלבד בדוכות יכולותיו, אין להם רצון מיוחד לדאג למסלולי קידום אישיים עבورو.

סטריאוטיפים בלבד. כבר אמרנו? ...

סטריאוטיפים הם עניין אנושי טבעי. מטבעם, הם מבוססים במידה מסוימת על המציאות. הסכנה שהם מביאים עם היא בפוטנציאלי לחבל ולהקשות על מערכת היחסים, אם משומם הכלכלה שם מייצרים, ואם בשל מצבים שבהם צד אחד מסתפק בהנחה מוקדמת לגבי הצד الآخر, ואינו טורח ליצור תקשורת מתוכננת, מודעת, בריאה וכנה. כך קורה לא פעם סביר כיותות המחוננים.

פרק זה הוא ניסיון לפורר את האים זהה, אם על בסיס כינון של תפיסת העבודה המוצעת של צוותי החינוך עם ההורם, ואם דרך הכלים והשגרות שיפורטו בפרק – אשר שואפים לייצר הزادנות עבור כל הצדדים לצאת מן הדימויים ה斯特ריוטיפיים שהוצמדו להם. אנו מאמין כי דרך מפגש פתוח ומיידי בין הקבוצות, ניתן יהיה ליצור אינטראקציה שבודקת באופן הגון מה מתקיים

מומלץ לשלבו כאשר מדובר בחינוך מחוננים. חשוב להבהיר בעניין זה בין מנתה חינוכי מתאים, הדורש פעמים רבות גמישות מערכתי ומכונות למצוא דרכיים להתאים את המערכת לפרט, ובין מנתה בירוקרטי המכפיל פרטיהם לכללים וחוקים שעשוים לא להתאים לצורכייהם. חשוב להשתדל שהמנעה האושי יהיה מענה חינוכי מתאים ככל האפשר, כאשר המנעה הוא בירוקרטי (לפעמים אין ברירה) שהדבר יאמר בגלוי.

פרו-אקטיביות בקשר: מומלץ שבית הספר יקח אחריות ויהי פרו-אקטיבי בקשר עם ההורים. להיות יוזם ולא רק מגיבים, וודאי לא לחכות עד שההורים יפנו בטענות. על גורמי החינוך בבית הספר להיות פעילים ביצירת הקשר עם ההורים ובשים מרו: להזמין אותם לבית הספר, "לפתח את הדלת". אם מזהים מתייחסות או שעולה סוגית מפתח, מומלץ להתקשר להורים הרלוונטיים, לבירר מה היה, איך מרגישים. מומלץ לקיים מעגלי שיח עם התלמידים המחוננים והורים על נושאים רלוונטיים שימושיים אותם ואית הוצאות החינוכי.

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

עבודה מול הורים בסטנדרטים גבוהים: הורים אלו, ציפיותיהם מילדיים הן גבוהות. הם מרגישים שהם בחزو בית הספר הספציפי עבורי ילדם, מצפים שבית הספר יענה על ציפיותיהם ובדרך כלל גם יודעים לעורר עבודה בסטנדרט גבוהה. בכל

המלצות ופרקטיות ליישום התפיסה

חשוב לגבות 'אני מאמין' חינוכי בנוגע למסלול המהוננים בבית הספר ולהציג אותו באופן מגבש וברור. חשוב לדעת להסביר ולנקק את ה'אני מאמין' הזה. בתהליך Gibosh העמדה יש להחליט באילו נושאים מדובר בעמدة חד-משמעית, שאותה יש להציג בבירוחן ובהחלטיות רבה; ולעומת זאת, לסמן את כל המקומות (רצוי שיהיו ככלא בשפה) שבהם בית הספר פתוח לדין, ושם להפגין נוכחות לשם, לחשוב יחד ולשקל מחדש.

גובה העיניים: להזמין את ההורים להיות שותפים, באמת ובתמים, בשעה הבית ספרית. להניח בצד את היומරה שקיימת לפחות פעמים, שלפיה הוצאות החינוכי "זודע". בפגש עם הורי התלמידים המהוננים, בית הספר לא בא לחנן, ללמד או להזכיר אויר "נכון" לעבוד עם הילדיים. צריך להיות מוכנים לדון יחד בקשימים ולהשאיר פתח אמיתי וממשי למידה הדידית מ恐惧 כבוד הדדי – כבוד לסמוכות ההורית ולאהבת הורים לצד כבוד לסמוכות ולניסיונו המڪצועי של המורים.

השקשה במתן מענה אישי: בעבודה השוטפת, באופן טبعי פונים להורים לצוות בית הספר בבקשתו ובשאלות. חשוב לאפשר ערז תקשורת נוח, טלפון, מייל, ואטסאף, ודרכו לנתק קשר אישי ישיר סביר פניויהם, להקפיד לטפל במקרים עד הסוף, לחזור אליהם זמן מה אחרי סיום טיפול בקרה כדי לבדוק מה קורה ומה נשמע. כאמור, רבים מההורים מרגישים שהוא יכולם לבחור במסגרות אחרות עברו ילדם, חשוב לזכור שבדרך כלל זהוי תחששה מבוססת. כדי למצוא אויר נענים בבקשתו של הורים, תור שMRIה 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

של כמה כיתות יחד (למשל – הורים לילדים בכיתות ז'-ח', בכיתות ט'-י', ובכיתות י"א-י"ב), וקיימים סדרת מפגשים נפרדת לכל קבוצה באופן שmagbil את גודל הקבוצה, מאפשר התאמת התכנים למאפייני הגיל של הילדים וגם מאפשר היכרותו אינטימיות מסוימת. חשוב שגם מורי היכתה (לפחות המכනות) ישთפו במפגשים, לשם הידוק הקשר ו כדי למש את העיקרון של למידה הדדית, ובמיוחד האפשרות פסיכולוגית בית הספר ויעצם מסלול המכוננים (אם יש).

- מסגרת התוכנית:** לפחות ארבעה מפגשים בשנה, ובמקומות שזה אפשרי – כדי לשאוף למפגשים רבים יותר, עד שמונה בספר. מישר הזמן המומלץ למפגש – שעתים. חשוב לבנות מראש תוכנית שנתית, לעגן אותה בתאריכים ולפרנס אותה להורים בליווי הגדרת ציפיות ברורות. המלצה – לוח שנה: תיקון אילו, שפיטה את התוכנית והתנסחה בה, בחר לעצב לוח שנה עם לוגו בית הספר וمسلسل המהוננים, ולסמן בו באופן בולט את מועד המפגשים. צעד תכני זה סימן רצינות והשעקה בהתייחס לתוכנית ההורים, ההורים דיווחו על שימוש בלוח.

בנייה התוכנית: רצוי מכך לתוכנן את התוכנית לפי "עקרון 70-30": כ-70% מנושאי המפגשים יכתבו מראש, על פי תוכנית שנתית ובהתאם למאפייני הגיל של התלמידים. את ה-30% הנוגעים לכך להשאר פתוחים לנושאים שייעלו ההורים והמורים לפיהם צורכיהם וההתמודדות השוטפת שלהם.

לבת המפגש: רצוי להקדיש כל מפגש לנושא כלשהו הנוגע לילדים מחוננים (ראו רשימה בסעיף הבא). בחלק זה מומלץ להביא ייחידת תוכן כגון הרצאה או סדנה, ולהבנות סביבה שיח פתוח, שבו ההורים והמורים יעלו יחד מחשבות על הנושא וישתפו מניסיונים ומההתמודדות האישיות שלהם.

חולקים נוספים למפגש: מומלץ להקדיש זמן התכנסות

אינטראקטיה עם ההורם, חשוב לא להתאפשר – החל בבדברים הגדולים כמו רמת המפגשים והתקנים, עקבות ולקחת אחריות, ועד הפרטים הקטנים, הטכניים כמעט: הזמן ברורה ונאה, השקעה בהפיקת מקום המפגש למזמן ומוכבך, עמידה בזמנים.

виיהול הקשר של החינוך עם ההורים: חשוב שיחסה גורם מתכפל בתור בית הספר לטיפול במחוננים. הגורם המתכפל הוא רcz' מחוננים ולצידיו פעעים יעצץ המסלול ומבחןci הנסיבות. חשוב שהגורם המתכפל יערכ את כל הגורמים הרלוונטיים ולא ירגיש פחדות 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 הרcz'ת והיעצת של מסלול המחוננים.

תוכנית מפגשי הורים

וממלץ לייסד תוכנית מפגשי הורים להורי כיתת המוחננים, לשם ביסוס בהמה קבועה ורשמית לחברם עם הורי הכיתה. במה צו תאפשר מפגש וקשר גם עם ההורים שאינם יוצרים מיזוגתם קשר כזה ועם אלו שילדייהם אינם סובלים מבעיות מיוחדות שמייצרות משחק הורה-בית ספר. עצם קיומה של התוכנית מהווה הצהרת כוננות לגבי רציניות ומחייבת בית הספר לשתף עם הורים. מפגשים ברמה גבוהה מבוחנת ההפקה והתוכן מהווים עדות למקצועיות בית הספר ולנכונות הוצאות להשקיע. אופי השיח שיתבצע במפגשים אלה יתרום לביסוס מערכת יחסים הדדית, וחשוב מכל – האינטראקטיזם בין הורים לבין עצמם ובין המורים יאפשרו ביסוס של שותפות שתסייע בתהליכי הלוי של ילדים, בלמידה הדדית משמעותית, והמפגש בין הורים יסלול את הדרך לייצור קהילת הורים מעורבת.

- קהל יעד:** הורים ומורים של תלמידים מחוננים. בבתי הספר השש-שנתיים מומלץ לייצר שתים או שלוש קבוצות הורים

- **תדריות וקהל יעד:** מומלץ לקיים שני מעגלי שיח בשנה בהשתתפות התלמידים המחוננים וההוריהם. מעבר לכך, אפשר וכדי 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 מנהה דיון ומתעד/ת.
- **הליך בחירת נושאים:** כדי לערב את התלמידים בבחירה. ניתן להקים צוות היגיינו ובו מנהכי היכרות ונציגים מתלמידי מסלול המחוננים, שייזהו יחד נושא ליבת. ניתן להיעזר ברשימה הנושאים המומלצים בסעיף הבא.
- **נושאים מומלצים:** גיבוש כיתה, שיטות הוראה, פעילויות העשרה, החוויה של להיות ילד מחונן, מערכת השעות והתמודדות עם עומסם, תפיסת המחונן בחברה הרחבה, מה אני צריך כדי להצליח? פעילויות חברתיות בכיתה ועם כיתות אחרות ועוד. דוגמאות לשאלות מוחנות לפוי נושאים – **בקישור**.
- **פרסום והרשמה:** יש לפרסם את קיום מעגלי השיח מראש ולאפשר הרשמה לנושא מועדף, תוך הגבלת מספר המשתתפים לכל מעגל.
- **גורם מנהה:** מנהה המעגל יכול להיות מצוות בית הספר או שניית להקשר לתלמידים מסלול המחוננים לשם כך.
- **тиיעוד ועיבוד מסכם:** חשוב שבכל מעגל ישב מתעד וקליד את הנאמר. גם כאן, זה יכול להיות מורה, הורה או תלמיד/ה. התיעוד יאפשר עיבוד של הדברים לאחר מכן, ובעיר – מתן מענה. חשוב שהצאות החינוכי המוביל של מסלול המחוננים ישב עם תוכרי הדיוון, וקיבול החלטות על המשך פעולה וידאג לעדכן את התלמידים וההוריהם לגבי הבקשות שעלו והפעולות

לצורך מפגש לא פורמלי של ההורים וההורים; לפתח את המפגש בעדכונים שוטפים וכן לכטול מדי פעם רפלקציה ומשוב על המפגשים.

- **רישמת נושאים מומלצים:** מאפייני ילדים מחוננים; תפקידין של המבוגר בחו' הילד המחונן; מערכות יחסים במשפחהו של הילד המחונן – עם אחיו ועם הוריו; גיל ההתבגרות אצל הילד המחונן; התמודדות עם CISLON; ציפיות עצמאיות; תפוקדים ניהוליים ורגלי למידה; גיבוש זהות אצל הילד המחונן. המלצה כללית – אל תחששו לגשת לטפל בנושאים מורכבים ומרתקעים במסגרת התוכנית. מרגע שמאיצים עמדת שלפיה בית הספר לא "מכשור" את ההורים, ואני אמור להגיע אליהם עם פתרונות סגורים, קל יותר לגשת לנושאים אלו, להודות במורכבותם ולהשוו עליהם ייחד.
- **גורם מעביר:** כדי לשלב בין כמה אפשרויות: גורמים מתחור בית הספר (מורחות, ייעצת, רכזת מסלול המחוננים, מנהל/ת), גורמים חיצוניים (מטרים, מדריך מחוזי, צוות האגף למוחננים) וכן ניתן לאפשר להורים מסוימים, שיש להם ערך מוסף בנושאים המذוברים להעביר מפגש.

מעגלי שיח – תלמידים מחוננים, הורים ומורים

צורת הפעולות של מעגלי שיח מתאימה ליצירה ולקידום של מערכת יחסים פתוחה וاكتפתית בז'יבת הספר לתלמידיו ולהורים. מעגל השיח möglich לאפשר לצוות בית הספר לשימוש באופן בלתי מတoor את התלמידים המחוננים ואת הורים, לזהות צרכים ולהתאים את המעניבים הניתנים במסגרת מסלול המחוננים. יש גם חשיבות גדולה לאפשרות הנפתחת לתלמידים מחוננים לשמעו זה את זה, לשמעו את קולם של ההורים, ולהורים – לקבל פרספקטיביה על סוגיות שונות שמעסיקות אותם עם ילדיהם בבית.

שנקטו בעקבותיהן. עניין זה קרייטי להגברת האמון, וכך שפורמת מפגש השיח לא יצטיר כפגש חסר תכלית.

מעורבות ההורים בפעילויות בבית הספר

חשוב למצווד מה מעורבות ההורים בבית הספר, שבה הם יכולים להביא עצםם ולא להשתלב בו רק בהתאם לצורכי המערכת. רשימת דרכי אפשרויות:

- "יום קריירה" – הורים מתנדבים מגיעים בספר על המקצוע שלהם. הם מציגים בפני התלמידים אופק לימודי / חוויתי, מראים להם שהניצוצות שבבליחים בגיל צער יוכלים להתפתח בגילאים מאוחרים יותר. הרצאות אלו עשויות להיות מקור לגאווה של הילד בהורה, לחיזוק הקשר וכן מקור להשראה עבורו שאר הילדים.
- הורים מנהים פרויקטים או עבדות של תלמידים.
- סיור במקומות העבודה מעוניינים של הורים
- לילה לבן/תיקוןليل שבועות – למידה משותפת מונחת על ידי התלמידים בשיתוף אפשרי של ההורים או המורים.
- ערב TEDx: הרצאות קצרות ואטרקטיביות שמצביעים תלמידים מוחוננים והורים.
- השתתפות הורים בערבי סיום פרויקטים כיתתיים או אישיים.
- התנדבות משותפת של התלמידים עם ההורים.