

תמונת מצב בין-לאומית של הכשרת מורים להוראת מחוננים

רוקסנה רייכמן

תקציר

תלמידים מחוננים זקוקים למורים מומחים, שמודעים לצורכיהם הייחודיים ומסוגלים לתת להם מענה. עם זאת, רוב המורים המלמדים תלמידים אלה, לא קיבלו הכשרה מתאימה, אלא הכשרה רגילה. במחצית השנייה של המאה ה-20 עלתה המודעות לצורך זה, ומוסדות רבים להכשרת מורים הציעו תוכניות ייחודיות להכשרת מורים להוראת מחוננים באוניברסיטאות ובמכללות. מטרת המאמר הנוכחי היא לתאר את המצב הקיים בתחום הכשרת המורים להוראת מחוננים בראי השוואתי, לחשוף את השיקולים המנחים אותם ולהשוות בין התוכניות השונות לפי שבעה קריטריונים. כמו כן, המאמר מציע כמה המלצות מעשיות, שאותן אפשר ליישם בשטח, תוך התחשבות בשוני התרבותי הקיים במדינות השונות.

מילות מפתח: הכשרת מורים, מחוננים, ישראל, ארצות הברית, אירופה

מבוא

מטרות המאמר הנוכחי הן למפות את נושא הכשרת המורים להוראת מחוננים בכמה מדינות ולחשוף את ההנחות הסמויות הבאות לידי ביטוי בתוכניות השונות בעולם. הסקירה הנוכחית מתמקדת בנעשה בתחום הכשרת מורים למחוננים באירופה, בארצות הברית ובאוסטרליה. לשם כך, ראשית יוצג רקע כללי על החינוך המשווה כתחום התורם להבנת תהליכים ומדיניות חינוכית. בהמשך נתמקד בהכשרת מורים למחוננים מנקודת מבט השוואתית. לאחר מכן נבחן את הכשרת המורים לאור קריטריונים ברורים אשר יוצגו. לסיום, לאור הממצאים, נסיק מסקנות ונמליץ המלצות.

מדינות מסוימות הכירו בצורך להכשיר מורים להוראת מחוננים, קודם כול באופן גנרי, ולאחר מכן בהתמחות ספציפית לשכבות גיל, למקצועות שונים וכדומה. כמו כן, מדינות מסוימות קבעו עקרונות מנחים (סטנדרטים) לבניית תוכניות הכשרה למורי המחוננים. מאמר זה בוחן את הכשרת המורים למחוננים בארצות שונות בתחילת המאה ה-21, תוך ניתוח הדומה והשונה, וכן בוחן את השלכות ההכשרה לגבי הדמות הרצויה של המורה לתלמידים מחוננים. החינוך המשווה, המכונה לפעמים גם "חינוך השוואתי", הינו תחום אקדמי מתוך מדעי החינוך, שמטרתו חקר החינוך במדינה אחת או בכמה מדינות, על ידי שימוש בנתונים המתארים את המציאות החינוכית במדינות השונות או במגזרים השונים באותה מדינה. החוקרים בתחום זה משווים בין מצבים חינוכיים באותה מדינה לאורך השנים באמצעות מחקרי אורך, וכן משווים בין מדינות שונות, תוך כדי חיפוש המשותף והמבדיל בין מאפייני המדיניות החינוכית של מדינות שונות. היתרון הבולט של התחום הוא הרחבת היריעה החינוכית, תוך כדי הכרת הנעשה במדינות השונות ובזמנים השונים, במטרה לשפר את מערכת החינוך.

אפשר ללמוד מניסיוןן של מדינות אחרות, לזהות דפוסים של קבלת החלטות, קריטריונים והנחות, וגם להבין מה הם הגורמים המעורבים בקביעת מדיניות חינוכית. כמו כן, החינוך המשווה מאפשר למקבלי ההחלטות לעשות בחירה מושכלת בין אלטרנטיבות שונות, כמו למשל בין חינוך ריכוזי יותר או פחות, אחיד או מגוון ועוד. קריאה מעמיקה בתוך ספקטרום העמדות החינוכיות הקיים בעולם מחדדת את האבחנה בין "מה שזה לא אני", לבין "מה שאני לא". כלומר בין דברים שהם בבחינת חידוש לגבינו, לבין דברים שהם בחזקת אנטייתזה לתפיסתנו (Broadfoot, 2002).

עם זאת, יש להתייחס לשתי בעיות שעלולות להיווצר כתוצאה משימוש מוטעה בחינוך המשווה: א. לא תמיד רצוי לאמץ בחום פתרונות שעובדים מצוין במדינה אחת, ולנסות ליישם אותם כפי שהם במדינה אחרת. חינוך מתקיים תמיד על רקע חברה מסוימת, ויש להביא בחשבון את המאפיינים הייחודיים של כל מדינה ומדינה, את הרכב אוכלוסייתה ואת בעיותיה הייחודיות. לכן, כאשר מאמצים פתרון ממדינה מסוימת, יש לבצע את ההתאמות הנחוצות (Deem, 2001).

ב. טעות נפוצה נוספת, ואולי חמורה יותר, נובעת מכך שאפשר להסתנוור מרעיון חינוכי המיושם בארץ מסוימת ולנסות ליישם אותו בארץ אחרת, בלי להתעמק בעקרונות המנחים ובלי להקפיד על כל הפרטים. במקרה זה, העובדה ש"מעתיקים לא נכון" עלולה להיות בעוכריהם של קובעי המדיניות ולהביא לתוצאות גרועות ביותר. ניקח למשל דוגמה של מדינה שבה קיים מחסור במורים למקצועות ריאליים. מדינה זו עלולה להתלהב מרעיון שנוסה במדינה אחרת, שבה קיים מסלול אלטרנטיבי להסבת מהנדסים להוראה. אם מתחילים בתהליך דומה בלי לבדוק בצורה מעמיקה את התאמתם של מהנדסים אלה להוראה, ובלי מתן אפשרות להתנסות מספקת, עלולים להיכשל בגלל ש"המעתיקים" לא הבינו את כל פרטי התהליך שהצליח במקום אחר, או לא יישמו אותו כראוי.

מטרות החינוך המשווה השתנו במהלך השנים: בתחילת המאה ה-20 הדגש היה על הכרת האחר, לאחר מכן על הבנת האחר, משנות ה-60 של המאה ה-20 מדובר על בנייה תוך כדי השוואה לאחר, ובמאה ה-21 גוברת הנטייה למדוד ולהעריך את האחר (Novoa & Mashal, 2003). ברודפוט (Broadfoot, 2002) טוענת שאחד התפקידים של החינוך המשווה הוא "להפוך את המוכר למוזר", כלומר לנתח את הדרך שבה נעשים הדברים כאן ועכשיו, ולשאל שאלות מאתגרות לגבי דרך זו, או להעלות את האפשרויות האחרות, שלא הובאו בחשבון. אפשר להבין מגמה זו על רקע העלייה בדרישה לחשיבה רפלקטיבית ולמחקר פעולה.

המדיניות החינוכית כיום היא בעלת אוריינטציה המושפעת מהגלובליזציה, והנושא מטופל על ידי המדינות המתועשות שהן חלק מה-OECD. מצד אחד, אירופה מנסה ליצור חקיקה אחידה בכל הקשור להשכלה הגבוהה. מהצד האחר, קיימת נטייה הפוכה - לגרום לגיוון על ידי הגדרה של מטרות שונות ושל התמחויות מוסדיות שונות (Kivinen & Nurmi, 2003; Deem, 2001).

גם בהכשרת המורים להוראת מחוננים באות לידי ביטוי שתי אוריינטציות אלה. בבואנו לסקור בצורה השוואתית את נושא הטיפול במחוננים בארצות השונות, אפשר לזהות כמה שלבים המאפיינים את תהליך התגבשות המדיניות של הכשרת המורים. כל מדינה עברה משלב אחד למשנהו בזמנים שונים, בנסיבות שונות, ומובן שאין ביטחון שהתוצאה הסופית של

התהליך בכל אחת מהארצות תהיה זהה. עם זאת, כאשר סוקרים את נושא המחוננים במבט השוואתי אי אפשר להתעלם מחמשת השלבים הבאים:

- בשלב הראשון, בכל המדינות, נושא הטיפול במחוננים החל בעצם ההכרה בייחודיות המענה הנדרש עבור מחוננים, בצורה אינטואיטיבית, בלי תכנון, כתגובה ללחצים שונים או כתוצאה מההבנה שמדובר במשאב אנושי שכדאי לנצל, ועל כן יש צורך לעשות מאמץ לאתר ולפתח. לעיתים הושם הדגש על המחוננים כעל משאב של המדינה (לדוגמה, בארצות מזרח אירופה ובישראל בשנים הראשונות), ולעיתים הושם הדגש על טובת הפרט ועל זכותו לקבל מענה הולם לצרכיו (לדוגמה, בארצות הברית ובאוסטרליה).
- בשלב השני נוצרו מסגרות שונות עבור תלמידים מחוננים, כגון כיתות למחוננים, תוכניות של יום בשבוע, תוכניות העשרה מחוץ לבתי הספר, כיתות מואצות ועוד.
- בשלב השלישי מדינות מסוימות הגיעו להכרה שדרושה תוכנית ייחודית להכשרת מורים להוראת מחוננים (ראו חלק ממדינות האיחוד האירופי, ישראל, ארצות הברית ואוסטרליה).
- בשלב הרביעי דובר על הכשרה דיפרנציאלית של המורים למחוננים על פי גיל הלומדים או על פי נושאים ספציפיים שנלמדים (subject matter).
- השלב החמישי והאחרון, הוא שלב הכנסת הסטנדרטים לתוכניות להכשרת המורים כאמצעי להבטחת האיכות, לפיקוח ולהערכה של הכשרת המורים למחוננים (Reichman, 2019).
- חשוב לציין שאין הכרח שכל מדינה תעבור את כל השלבים האלה. כיום קיימת הכרה בכך שהכשרת מורים רגילה אינה עונה על צורכיהם של המורים למחוננים ושל התלמידים המחוננים. חוקרים מובילים בתחום מציעים תוכניות שבהן פרחי הוראה ומורים בפועל ילמדו על צרכי המחוננים ועל דרכים להיענות לצרכים אלה (VanTassel-Baska, 2005). אחד המרכיבים המהותיים בהכשרת המורים למחוננים הוא פיתוח זהות אישית, מקצועית ותרבותית ייחודית, שיוצרת פרופסיה נפרדת (Ford & Frazier, 2001).

תיאור המצב הקיים בהכשרת מורים להוראת מחוננים בראי השוואתי

בחלק זה נבחן את נושא הכשרת המורים למחוננים, כפי שהוא בא לידי ביטוי בכמה מדינות בעשור הראשון של המאה ה-21, ואת השלכותיה של הכשרה זו על הדמות הרצויה של המורה למחוננים.

כאמור, המטרה היא למפות את נושא הכשרת המורים למחוננים בשלוש יבשות, ולהוכיח שמדובר בנושא בעל פריסה עולמית רחבה. כמו כן, נברר את העקרונות הסמויים הבאים לידי ביטוי בתוכניות הקיימות בארצות שונות, על מנת לזהות את הדפוסים ואת הנחות היסוד של הנעשה בזירה המקומית. השיטה שבה נשתמש לצורך זה, היא בחינה של המצב לאור כמה קריטריונים ברורים. בעזרת שיטה זו אפשר להגיע לתובנות לגבי הנושאים שאפשר ללמוד עליהם מתוך ההשוואה ולגבי הנושאים שנותרו בלתי פתורים.

קיימת הסכמה רחבה באשר לדמות המורה הראוי למחוננים, כפי שהיא באה לידי ביטוי בציפיות של המדינות השונות ממורים אלה, גם אם קיימות דרכים שונות להבטיח את איכותם של מורים

אלה (Vidergor & Harris, 2015). יש חוקרים (Croft, 2003) הטוענים כי עדיף שמורי המחווננים יהיו מחווננים בעצמם. אולם גם ללא דרישה זו קיימת הסכמה על כך שמורי המחווננים אמורים לזהות הזדמנויות מיוחדות עבור הצעירים המחווננים (Hansen & Feldhusen, 1994; IPIEGE, 2009). עליהם לבחון את כל הפעילות החינוכית של המחווננים על מנת לוודא שהם עובדים באופן רציף, ברמה ובקצב שתואם את יכולותיהם הייחודיות.

מעבר להיותם של המורים למחווננים מומחים בנושאים שאותם הם מלמדים, מצופה מהם לבצע משימות נוספות החורגות מהנעשה בכיתה והמשפיעות על תפיסתם של אנשים רבים אחרים על דמות המחווננים. בעצם מצפים ממורים אלה להיות שליחים או שגרירים של המחווננים, ולפעול למען הגברת המודעות בחברה כולה לנושא זה - באופן דומה לדרך שבה מצפים ממורים לחינוך מיוחד להיות שגרירים עבור תלמידים אלה בחברה כולה, ולא רק בין כותלי בית הספר. המורים למחווננים חייבים להיות מספקי ידע בנושא המחווננים והמחווננות בקרב תלמידים ומורים בבית הספר: הם צריכים לייעץ לתלמידים, למורים האחרים ולהורים על הסכנות שבת-הישגיות, ואף להיות מסוגלים לייעץ בבחירת מקצוע עתידי. בו בזמן עליהם לפעול בצורה עקבית ושיטתית לעידוד המצוינות, היצירתיות והמנהיגות. המורים שעוברים הכשרה למחווננים חייבים להיות שגרירים טובים של המחווננים בקרב כלל המורים, מכיוון שברוב המקרים המורים המלמדים את המחווננים בכיתות הרגילות, הם הראשונים שיכולים לזהות את הפוטנציאל או להתעלם ממנו.

כמו כן, על המורה למחווננים לזהות בעיה של חוסר קבלת מענה הולם לצורכי המחווננים עקב ראייה סטריאוטיפית ודעות קדומות כלפי המחווננים ולפעול לטובתם בגיל הגן, בבית הספר ובחברה (Bayat, 2017). מורים יעילים של תלמידים מחווננים נהנים לעבוד עם תלמידים מאתגרים ומחדשים, מזהים את ההבדלים מבחינת הרמה ומתאימים לתלמידים האלה חומרים התואמים את יכולותיהם. מצד אחד הם מומחים בדיסציפלינה, ומהצד האחר הם בעלי ארגון כלים רחב של מיומנויות הוראה. מעל לכול, הם מונעים מאהבת הילדים האלה ומהרצון לקדם אותם לפי הקצב שלהם. הם עושים זאת בביטחון רב, בלי לחשוש מתלמידים המתאגרים אותם מבחינת ידע, שאלות, תגובות וכדומה (Smith, 2005; Vidergor & Eilam, 2011). כפי שכבר נאמר, אין הסכמה לגבי הדרך המועדפת להכשרת מורי מחווננים בארצות השונות, ולמעשה, הכשרת המורים למחווננים החלה בכל המדינות אחרי שכבר הוקמו מסגרות שונות לטיפול במחווננים. בארצות הברית עצמה קיימים עד עצם היום הזה הבדלים רבים בין דרישות המדינות השונות מהמורים למחווננים, וכן הבדלים באפשרויות המוענקות לתלמידים אלה. רק חלק מהמדינות בארצות הברית קבעו דרישות ספציפיות לגבי הכשרה מסוימת שנדרשת ממורי המחווננים (Addison, 1983).

הכשרת מורים למחווננים במדינות (states) השונות בארצות הברית

במסגרת המחקר הנוכחי נבדקו הנתונים שנמסרו בארצות הברית על ידי הארגון הלאומי לילדים מחווננים (NAGC, 2015) לגבי מדינות שצינו חובות ספציפיות בנושא הטיפול במחווננים על פי שבעת הקריטריונים הבאים:

א. זיהוי ומיון התלמידים המחווננים;

- ב. חובה להעניק שירותים שונים לתלמידים המחוננים;
- ג. מתן אפשרות להקדים את כניסת התלמידים המחוננים לגן חובה (K);
- ד. חובת קיום כיתות מואצות;
- ה. חובה על כל פרחי ההוראה ללמוד קורס(ים) בנושא התלמידים המחוננים;
- ו. חובה על כל מורה שמלמד תלמידים מחוננים לקבל הכשרה בנושא זה;
- ז. חובת דיווח על עקומת הלמידה של המחוננים.

נושאים אלו נבדקו בכל אחת מ-50 המדינות בארצות הברית, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדרישות כל מדינה ומדינה. הבדיקה העלתה שקיימים נתונים על 46 מתוך 50 המדינות, אולם לא נמצאו נתונים על מסצ'וסטס, ניו יורק, מישיגן וצפון דקוטה. מתוך 46 המדינות שעליהן אפשר לקבל מידע, 42 מחייבות זיהוי ומיון מחוננים. עם זאת, ישנן מדינות שבהן לא חייבים לספק שירותים מתאימים לתלמידים שאובחנו (קונטיקט, די-סי, אילינוי, קנזס, מינסוטה, מיזורי, ניו המפשייר, אוהיו, רוד איילנד, יוטה, אייווה וקליפורניה).

כאן נשאלת השאלה, מה היא מטרת איתור המחוננים, אם לא מוצעות להם מסגרות מתאימות? ייתכן שעצם האיתור מאפשר למורים ולהורים לחשוב על אפשרויות חינוכיות מיוחדות לילדים אלה ועל מתן מענה לצורכיהם הייחודיים גם בכיתות הרגילות. אלא שכל עוד המדינה עצמה אינה מחייבת יצירת מסגרת מיוחדת, יש להניח שלא כל התלמידים המחוננים ינצלו את הפוטנציאל שלהם במלואו. רוב המדינות מאפשרות לחלק מהתלמידים המחוננים להקדים כניסה לגן חובה. המדינות שבהן אפשרות זו אינה קיימת הן ארקנסו, ג'ורג'יה, מיין, מיסיסיפי, מיזורי, דרום קרוליינה, ואוקלהומה ואלבמה (NAGC, 2015).

מתוך כלל המדינות שבאשר אליהן נמצאו נתונים, רק דלוור, פלורידה ואיווה אינן מחייבות בתי ספר לספק אפשרות לכיתות מואצות. אף על פי כן, לא משתמע מכך שכיתות כאלה אינן קיימות באותן מדינות. הרשויות המקומיות העוסקות בחינוך (LEA - Local Education Agencies) יכולות, אך לא חייבות, לקבל החלטה להציע מסגרת מסוג זה.

לגבי הכשרת המורים, רק בחמש מדינות מחויבים כלל המורים במסגרת ההכשרה שלהם ללמוד קורסים על מחוננים. יתרה מכך, רק 21 מהמדינות מחייבות מורים המלמדים תלמידים אלה לקבל הכשרה ספציפית לתחום, ורק שש מדינות מחייבות גם דיווח על התקדמות התלמידים לפי מה שנקרא "עקומת הלמידה" שלהם, לא רק במבחנים משווים רגילים, המיועדים לכלל התלמידים.

לפי הארגון הלאומי לתלמידים מחוננים בארצות הברית (NAGC, 2015), למורים בעלי הכשרה בהוראת מחוננים מוצעות אפשרויות תעסוקה מגוונות למדי, כגון עבודה ישירה עם מחוננים, ייעוץ למורים בכיתות הרגילות לגבי צורכיהם של המחוננים, עבודה בניהול ברמה העירונית, ברמה המדינתית או הארצית בנושא זה, הוראה ומחקר במוסדות להכשרת מורים (לבעלי תואר שלישי), מתן שירות במסגרת ימי העשרה ועוד. מחקר שבוצע באוניברסיטת Duke הצביע על כך, שלכל אחד מהתפקידים האלה נדרשות מיומנויות שונות. על כן, הוחלט לבחון את המיומנויות הפדגוגיות של המתעניינים בתחום המחוננים, לצד מיומנויות הניהול והמיומנויות החברתיות-ייעוציות שלהם, ולהפנות אותם למסלולים שונים בהתאם לתוצאות (NAGC & CDGP, 2012).

בארצות הברית פותחו מסגרות שונות שעונות על הצרכים הייחודיים של המחוננים. בהתחלה נוצרו חוגי העשרה לתלמידים מחוננים, בשעות אחר הצהריים ובחופשת הקיץ, כולל מחנה קיץ פנימייתי למחוננים. נוסף על הרבה יוזמות פרטיות המוצעות למחוננים ולמצטיינים בתחומים השונים, קיימים גם מחנות קיץ כאלה בחסות כמה אוניברסיטאות, כגון Byr Mawr College, Vassar College, Amherst College, Caldwell College, SUNY, UCLA, Fairfield University.

כשראו שאין להסתפק במסגרות ספורדיות ואקראיות, ושיש צורך למצוא מסגרות מיוחדות שאליהן רצוי להפנות את התלמידים המחוננים, החלו להיווצר מסגרות מגוונות. נערכו מחקרים רבים שבדקו את השפעת המסגרות השונות על התלמידים המחוננים, כשברור שלכל מסגרת יש יתרונות וחסרונות. המגוון הזה מאפשר להורי התלמידים האלה, בהתייעצות עם המורים, לבחור סביבה שלדעתם מתאימה יותר לצרכים הייחודיים של כל תלמיד ושל כל תלמידה (Bonana, 2016, May, 2000; Milgram, 1991; Reichman, 2008).

עד כאן נסקרו המסגרות המוצעות לתלמידים המחוננים בגילאי בית הספר. ראינו שתלמידים אלה יכולים להישאר ללמוד בכיתות הרגילות, להשתתף בימי העשרה שבועיים, ללמוד בכיתות מיוחדות למחוננים או לקחת חלק בקייטנות או במחנות קיץ. בהמשך נבחן את האפשרויות העומדות בפני מורי המחוננים המעוניינים לקבל הכשרה בתחום במדינות השונות.

הכשרת המורים להוראת מחוננים הוכרה כמקצוע ייחודי רק בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20, ומשמעות הדבר היא שבדרך כלל באותן מסגרות שנוצרו עבור המחוננים, מלמדים מורים שקיבלו רק הכשרה רגילה. בשלב ההתחלתי הדעה הרווחת הייתה שמורה טוב יצליח ללמד היטב גם את התלמידים המחוננים, בלי לקבל כל הכשרה מיוחדת. עם הזמן, מדינות שונות הגיעו להכרה שכמו שמורה שמלמד תלמידים מהחינוך המיוחד זקוק להכשרה ספציפית על מנת שיוכל להתמודד בצורה טובה עם האתגרים של אוכלוסייה זו, כך גם המורים המלמדים מחוננים זקוקים להכשרה ספציפית משלהם. הימצאותן של כיתות לתלמידים מחוננים בבתי הספר הרגילים הציבה בפני המחנכים אתגרים נוספים בכל הקשור לשילובם החברתי של תלמידים אלה בחיי בית הספר. כיום מקובל לחשוב שלא כל מורה שמלמד היטב בכיתה רגילה מתאים גם להוראת תלמידים מחוננים, וכך נוצר הצורך להכשיר מורים מומחים להוראת מחוננים (Croft, 2003; Ford & Frazier, 2001; Vialle & Tischler, 2009).

בארצות הברית, החלוצה בתחום הטיפול במחוננים, קיימת הכרה בזכותם של המחוננים להיות מאותרים ולקבל טיפול התואם את צורכיהם הייחודיים. עם זאת, קיימים הבדלים משמעותיים בין 50 המדינות המרכיבות את ארצות הברית, ובין המוסדות האקדמיים השונים בכל מדינה. נדרשת פעילות יזומה לקידום המודעות בנושא המחוננים ומתן מענה לצורכיהם הייחודיים, על מנת להקטין את הפער בין המדינות השונות בנושא זה (Robinson & Moon, 2003).

לפי מיפוי שנעשה על יד הארגון הלאומי לילדים מחוננים National Association for Gifted Children (NAGC, 2015), קיימים בארצות הברית 80 מוסדות להשכלה גבוהה המציעים תוכניות להוראת מחוננים. חלק מהמוסדות האלה מציעים את כל מגוון האפשרויות - מתוכניות לתואר ראשון בדגש על מחוננים, דרך לימודי תואר שני, תואר שלישי מחקרי (PhD), תואר שלישי יישומי (EdD) וכן תוכניות ללימודי תעודה. הלימודים מתקיימים בחוגים כמו

- חינוך, הוראה או פסיכולוגיה. מוסדות אחרים מסתפקים במתן חלק מהאפשרויות:
 - בשמונה מוסדות אפשר ללמוד לתואר ראשון בחינוך או בהוראה, בדגש על הוראת מחוננים;
 - ב-61 מוסדות אפשר ללמוד הוראת מחוננים במסגרת לימודי תעודה. לימודים אלה יכולים להעניק תעודת הוראה לפרחי הוראה חסרי ניסיון כלשהו (pre-service teachers) וכן למורים ותיקים (in-service teachers) המעוניינים בתעודת הוראה נוספת או בהרחבת התעודה הקיימת;
 - ב-49 מוסדות אפשר ללמוד לתואר שני בהוראת מחוננים, כשהלימודים יכולים להתקיים בפקולטות שונות ובחוגים שונים;
 - ב-18 מוסדות אפשר ללמוד תואר שלישי (PhD) בהוראת מחוננים. בחוגים אלה נלמדים קורסים רבים יותר, מתקיים מבחן כולל (Comprehensive exam), ומבוצעת תזה מחקרית בנושא.
 - בעשרה מוסדות אפשר ללמוד לתואר שלישי יישומי (EdD) בהוראת מחוננים. יש לציין שלא נמצאו תוכניות דומות במדינות אחרות מלבד מארצות הברית. לימודים לקראת תואר יישומי זה מיועדים לאנשים המכשירים עצמם למלא תפקידים בכירים במערכת החינוך המקומית, הארצית או הלאומית, כגון מרכזים, מנהלים, מפקחים, כותבי תוכניות לימודים ועוד. לדעת הארגון, בוגרי תוכניות התואר השלישי היישומי (EdD) שיתחילו לעבוד במערכת, יוכלו להשפיע באופן משמעותי על מערכת החינוך באותו מחוז או באותה מדינה, והם עשויים לקבל החלטות מכריעות שישפיעו על התלמידים המוחננים בכל שכבות הגיל (NAGC, 2015).
- לסיכום החלק השני של המאמר, עד כאן הוצגה באופן כללי הכשרת המורים להוראת מחוננים באירופה, באוסטרליה ובארצות הברית. כמו כן, הוצג גם המצב בישראל מכיוון שבארץ אומצה תוכנית ECHA עם שינויים שנובעים ממורכבות החברה הרב תרבותית. בהמשך יוצגו קריטריונים להשוואה בין המודלים השונים להכשרת מורים למחוננים ומצטיינים, על מנת לעמוד על נקודות הדמיון והשוני בין המדינות השונות.

הכשרת מורים להוראת מחוננים באירופה ובישראל

הארגון (European Council for High Abilities (ECHA, 2016) שבאירופה בנה תוכנית להכשרת מורים להוראת מחוננים. תוכנית זו אומצה, בווריאציות שונות, על ידי מדינות רבות באירופה, וכן בישראל. התוכניות להכשרת מורים להוראת תלמידים מחוננים המבוססות על הדרישות של ECHA זוכות להכרה על ידי הארגון, דבר המאפשר לבוגרי אותן תוכניות לעבוד בארצות השונות שבאיחוד האירופי. מדינות שבעבר לא היו חלק מהאיחוד האירופי (רומניה) או שעד היום אינן חלק מהאיחוד (ישראל), אימצו גם הן חלק מעקרונות התוכנית. מדובר על תוכנית דו שנתית להכשרת מורים להוראת מחוננים, המורכבת מחלק תיאורטי (250 שעות) וכן מחלק מעשי.

החלק התיאורטי מפגיש את הלומדים עם מושג המחוננות, עם זיהוי המחוננים והמצטיינים ועם שיטות להוראת מחוננים. כמו כן, הלומדים דנים בנושאים מיוחדים (המשפחה, מיעוטים,

מגדר), ובנושאים מתודולוגיים (הכרת הפרדיגמות למחקר, סקירת ספרות, הערכת תוכניות, ביצוע מחקר קטן). החלק המעשי כולל צפייה במחוננים, הוראת מחוננים והכרת תוכניות לימודים למחוננים. ECHA ממליץ שכל ארץ שתאמץ את התוכנית תבצע התאמות מקומיות, דבר שימנע היווצרות בעיות המוכרות היטב לחינוך המשווה, שתוארו בתחילת מאמר זה.

אחת המדינות מחוץ לאירופה שאימצה את עקרונות ECHA בכל הקשור להכשרת המורים למחוננים ולמצטיינים היא ישראל, שבחרה לאמץ תוכנית זו, בהתאמות הנדרשות. בחירה זו מאפשרת לישראל לעמוד בסטנדרטים המקובלים באירופה מצד אחד, ומהצד האחר - לענות על צורכיהם הייחודיים של התלמידים המחוננים מכל המגזרים בארץ. הדבר נעשה בהדרגה. בעשור האחרון של המאה ה-20 נעשתה הכשרת מורים ותיקים להוראת מחוננים בישראל אך ורק במסגרת של השתלמויות קצרות או ארוכות, ללא תוכנית אחת מובנית. תוכני ההכשרה היו תלויים במארגני ההשתלמויות השונות, אולם משרד החינוך פיקח על הכשרה זו באמצעות הקצאת משאבים ומתן הכרה בתעודות הניתנות לבוגרים.

תוכניות אלה כללו השתלמויות שנתיות שבהן השתתפו מורים שהתעניינו בתחום, וכן מורים שכבר עבדו בפועל עם אוכלוסיית תלמידים זו. בהדרגה, התחזקה ההכרה שהוראת המחוננים צריכה להיעשות אך ורק על ידי בעלי הכשרה בנושא, ושחייבים לבנות תוכנית לימודים מיוחדת, המתאימה לצורכי האוכלוסייה. המורים צריכים להביא בחשבון את הפער הקיים בין הרמה הקוגניטיבית של הילדים לבין רמתם הרגשית. כמו כן, תשומת לב מיוחדת ניתנה לתלמידים מחוננים בעלי לקויות למידה, בסיכון או לאוכלוסיות מיוחדות שבקרב המחוננים (בנות, בני מיעוטים, מהגרים וכו').

מורים אלה לומדים להתחשב בהתקדמות ובמאמץ שהתלמידים המחוננים עושים, ולא רק בהישג הסופי, על מנת להבטיח שהמחוננים לא יסתפקו במועט ויעשו רק את המאמץ המינימלי הנדרש על מנת לקבל ציון גבוה. עם זאת, לא ידוע על צורך בדיווח על עקומת הלמידה של המחוננים, כפי שהדבר נדרש בשש מהמדינות בארצות הברית. תהליך האיתור והמיון צריך להיות מקצועי ומוסרי, ובעקבותיו צריכים להציע למחוננים תוכניות שונות העונות על צורכיהם המיוחדים.

בהמשך לכך, לצוות החינוכי צריכים להינתן זמן, יעוץ והנחיה בכל הקשור לבניית חומרים ומערכי שיעור לבד ובצוותים. בסוף המאה ה-20 ותחילת המאה ה-21 פותחו במכללות ובאוניברסיטאות בארץ תוכניות דו שנתיות בהיקף של יום בשבוע להסבת מורים להוראת מחוננים. מוקדשת מחשבה רבה לתהליך הליווי של התוכניות על מנת להבטיח שהכשרה זו כוללת גם חלק אקדמי תיאורטי וגם חלק יישומי (Rachmel, 2008).

המדיניות האירופית בנושא המחוננים משתנה ממדינה למדינה. חלק מהמדינות אינן מקדישות תשומת לב לצרכים הייחודיים של המחוננים, מטעמים אידיאולוגיים של מה שהן מכנות "שמירת עקרון השוויון בחינוך" (ארצות סקנדינביה). אחרות עושות צעדים ראשונים וזהירים בכיוון, ויש גם מדינות המשקיעות משאבים על מנת להיענות לצרכים הייחודיים של המחוננים (Tirri & Kuusisto, 2013; Westling Allodi & Rydelius, 2012).

בלגיה החלה את הטיפול במחוננים רק בשנת 2006, והציעה למורים בפועל תוכנית להתמחות בהוראת מחוננים. באותה שנה נפתחה בליטא תוכנית ראשונה להכשרת מורים למחוננים,

ובהונגריה נפתחו שתי תוכניות זהות, דו שנתיות, להכשרת מורים בפועל להוראת מחוננים. תוכניות אלה כוללות הכשרה של 600 שעות ונלמדות בשתי אוניברסיטאות בבודפשט: Eotvos Lorand ו-Debreceen. בהולנד מלמדים מודולה בנושא מחוננים, ללא מתן תעודה. ככלל, יותר ויותר מדינות מצטרפות למאמץ הכשרת המורים למחוננים במסגרת אוניברסיטאות ומכללות, בהן אנגליה, ישראל, רומניה ועוד (Monks & Pfluger, 2005; Reid & Boettger, 2005).

הכשרת מורים להוראת מחוננים באוסטרליה

באוסטרליה לא קיימת הסכמה לגבי הגדרת המחוננות (Walsh & Jolly, 2018). עם זאת, בהכשרת המורים הגנרית לומדים את נושא איתור המחוננים כמבוסס על שלושה שלבים:

- בשלב הראשון מקבלים המלצות של ההורים, המלצות אישיות, המלצות של קבוצת הגיל ושל המורים, וכן מקבלים דוגמאות לעבודות רלוונטיות של התלמידים;
- בשלב השני עורכים מבחנים משווים של הישגי התלמידים באמצעות מבחנים דינמיים שנבנו על ידי המורים של התלמיד, כשכל מבחן הוא ברמה גבוהה יותר מהמצופה מנבחן לפי גילו;
- בשלב השלישי נקבעת למחוננים תוכנית מתאימה, מבצעים שינויים בתוכנית הלימודים ומקיימים הערכה מתמדת של התוכנית.

באוסטרליה טוענים שחשוב ביותר שכל תוכנית להכשרת מורים תכלול את נושא איתור המחוננים, גם אם איתור זה נעשה על ידי גורמים אחרים (כמו המדינה), על מנת שהמורים יהיו מסוגלים לאתר גם תלמידים שלא אותרו על ידי המערכת ולהציע להם מענה הולם (Henderson & Jarvis, 2016). במקביל, כל תוכנית להכשרת מורים למחוננים מביאה בחשבון גם את נושא התפתחותם החברתית-רגשית של המחוננים, ה-well being שלהם: הצורך של המחוננים בחברה, המוטיבציה והנטייה החזקה שלהם לפרפקציוניזם (Kornblum, 2015). כמו כן, מובאת בחשבון העובדה שתלמידים מחוננים נוטים להתחבר לילדים בעלי יכולות אקדמיות ורגשיות דומות, ושליעיתם קרובות הם בוחרים חברים מבוגרים יותר מכיוון שהגיל חשוב להם פחות מתחומי עניין משותפים.

מחקר שבוצע בידי שוויאטק (Swiatek, 2001) הראה שתלמידים בכיתות ז'-ל' חשבו שהפופולריות מושגת על חשבון ויתור על ערכים, ורק מאוחר יותר הבינו את חשיבות העמידה על עקרונות גם במחיר של פגיעה בפופולריות. אותו מחקר גילה שתלמידים מחוננים הגיעו למסקנה זו בערך ארבע עד חמש שנים לפני חבריהם. שולר (Schuler, 2000) מצאה שכקבוצה, המחוננים נוטים להיות פרפקציוניסטים יותר מבני גילם, ושהפרפקציוניזם עשוי להיות כוח חזק להשגת הישגים גבוהים. באוסטרליה מייחסים חשיבות רבה לטיפול באספקטים אלה של הוראת המחוננים.

קריטריונים להשוואה בין המודלים השונים להכשרת המורים במדינות שנסקרו בבואנו לבחון את תוכניות הלימודים השונות להכשרת מורים להוראת מחוננים, צריך להתמקד במספר מצומצם של קריטריונים מתוך קריטריונים רבים אפשריים (Pratt, 1994). מטרת

הבדיקה היא לזהות נקודות דמיון ונקודות שוני בין התוכניות השונות להכשרת מורים למחוננים. בדיקה מעמיקה של תוכנית הלימודים במוסדות השונים מעלה ממצאים מעניינים המשקפים את עיצוב המדיניות החינוכית הכוללת בנושא.

מאז שהחל הדיון בנושא תוכניות לימודים (Stenhouse, 1975; Schwab, 1983), קיימת הסכמה בין החוקרים על כך שתוכנית הלימודים משקפת סדרי עדיפויות ודרכי טיפול בנושאים השונים העומדים על סדר היום בתחום מדיניות החינוך. על פי שרמר (Shermer, 1992), מטרת כל תוכנית לימודים היא לקבוע ולהציג את העקרונות המנחים, וכן להציג רשימה של תוכני ההשכלה שיועברו לתלמידים ולסטודנטים. במטרה לבחון אם קיימים מרכיבים קבועים שאינם תלויים במדינה זו או אחרת ולעומתם אלמנטים ייחודיים לכל מדינה, נבחן באופן השוואתי את האלמנטים הבאים:

1. מיקום התוכנית להכשרת המורים למחוננים בחוגים השונים במוסדות להשכלה גבוהה;
 2. אוכלוסיית היעד של התוכניות;
 3. סוג התעודה המוענקת לבוגרי התוכנית;
 4. מבנה התוכנית (היקף הלימודים, קורסי חובה ורשות וכדומה);
 5. ארגון הלמידה ודרכי הלמידה;
 6. מטלות מיוחדות;
 7. סטנדרטים בהכשרת מורים למחוננים.
- ההשוואה שתיעשה על פי קריטריונים אלה תביא בחשבון את כל המדינות הרלוונטיות.

1. מיקום התוכניות להכשרת המורים למחוננים במוסדות להשכלה גבוהה
חלק מהכשרת המורים להוראת מחוננים מתבצע באוניברסיטאות וחלק אחר - במכללות להכשרת מורים בכל הארצות אשר נסקרו. בדיקת מיקום התוכנית בתוך האוניברסיטאות מראה שההכשרה מתבצעת בחוג לחינוך, בחוג לחינוך מיוחד או בחוג לפסיכולוגיה. מכאן אפשר להסיק שנושא זה מעורר עניין בכמה תחומים, מנקודות מבט שונות.

2. אוכלוסיית היעד של התוכניות

בחלק מהתוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים במדינות השונות, הלומדים הם פרחי הוראה חסרי ניסיון, הנחשפים לאוכלוסיית התלמידים המחוננים במטרה להיות מסוגלים לזהותם בכיתותיהם ולהציע לתלמידים אלה פתרונות מתאימים לצורכיהם הייחודיים. בחלק אחר מהתוכניות להכשרת מורים למחוננים לומדים מורים בפועל, בעלי ותק בהוראה בנושאים השונים. לחלק מהסטודנטים יש כבר ניסיון בהוראת מחוננים, ולחלק אחר אין כל ניסיון קודם בעבודה עם ילדים כאלה. בחלק נוסף של התוכניות לומדים מורים בפועל, המכשירים את עצמם לתפקידי מחקר וניהול בתחום זה. לעיתים באותה תוכנית לומדים סטודנטים אלה יחד לפי אותה תוכנית לימודים, ואילו במוסדות אחרים מוצעת תוכנית דיפרנציאלית לאוכלוסיות השונות. נושא זה יבוא לידי ביטוי בהמשך, כשיוצגו סוגי התעודות המוענקות ומבנה התוכניות.

3. סוג התעודה המוענקת לבוגרי התוכנית
 כצפוי, כל מוסד להשכלה גבוהה המלמד את הנושאים השונים הרלוונטיים להכשרת המורים לתלמידים מחוננים מתאים את התוכנית ואת התעודה המוענקת לבוגריה לאוכלוסיית הלומדים באותה תוכנית. תוכנית המכשירה פרחי הוראה להוראת מחוננים מעניקה בסיום הלימודים תואר ראשון (BA או BEd). תוכנית המיועדת לבעלי תואר ראשון מעניקה לבוגריה תעודה להוראת מחוננים או תואר שני (MA או MEd), בדגש על טיפול באוכלוסייה זו. לבעלי תואר שני ו/או תעודת הוראה מוצעים בארצות הברית גם שני סוגים של לימודים לתואר שלישי בתחום: לימודים לקראת תואר PhD בדגש על מחקר בתחום ולימודים לקראת תואר EdD בדגש על ביצוע תפקידים ניהוליים הקשורים בתלמידים מחוננים ומוריהם, כגון מרכזים, מנהלים, מפקחים, כותבי תוכניות לימודים ועוד.
 אוניברסיטאות בודדות, כולן בארצות הברית, מציעות את כל מגוון התוכניות, מרמת התואר הראשון כחוג ראשי ומשני, דרך תעודת הוראה, תואר שני, תואר שלישי מחקרי ותואר שלישי יישומי. אולם רוב האוניברסיטאות מסתפקות במתן חלק מהאפשרויות. בטבלה הבאה מוצגות דוגמאות של 80 המוסדות שבהם אפשר ללמוד את הנושא ברמות השונות בארצות הברית, מכיוון שרק בארצות הברית נמצאו מוסדות שבהם קיים כל מגוון התארים הקשורים בתלמידים מחוננים ובמוריהם.

טבלה מספר 1

התארים המוענקים במוסדות השונים בארצות הברית בתחום המחוננות

התוכנית להכשרת מורים להוראת מחוננים	דוגמאות של מוסדות בארצות הברית
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר ראשון בדגש על מחוננים (8)	U. of Iowa, Purdue U., U. of Kansas, Barton College, Miami U., Baylor U., James Madison U., U. of Virginia
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר בהוראת מחוננים במסגרת לימודי תעודה (61)	U. of Virginia, James Mason U., George Mason U., Southern Methodist U., Baylor U, U. of North Texas + 55 more programs
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר שני בהוראת מחוננים (49)	Teachers College, U. of Toledo, Miami U., Oklahoma State U., Converse College, U. of Houston, U. of North Texas, Utah State U., George Mason U + 40 more programs
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר שלישי מחקרי (PhD) בהוראת מחוננים (18)	U. of Alabama, U. of Northern Colorado, U. of Connecticut, U. of Central Florida, U. of Illinois, Purdue U., U. of Kansas, Louisiana State U., U. of Southern Mississippi, U. of North Carolina Charlotte, U. of New Mexico, U. of Toledo, U. of Houston, U. of North Texas, Baylor U., Utah State U., U. of Virginia
מוסדות שבהם אפשר ללמוד לתואר שלישי מעשי (EdD) במחוננים ומחוננות (10)	Teachers College, Columbia U., U. of Houston, Utah State U., U. of Virginia, U. of Southern Mississippi, St. John's U., U. of Kansas, U. of Alabama, U. of Arkansas, U. of Central Florida

4. מבנה התוכנית

בבואנו לבדוק את מבנה התוכניות השונות להכשרת מורים להוראת מחוננים, נבחנו את היקף השעות הנדרשות לקבלת התארים השונים, וכן נבדוק מהם הקורסים הנדרשים כקורסי חובה לעומת קורסי הרשות. כמו כן, נבחנו כיצד מטופל נושא הפרקטיקום או העבודה המעשית בתוכניות השונות. כפי שיהיה אפשר לראות, גם כשמדובר בתואר זהה ובתעודה זהה, קיים שוני משמעותי מאוד בתכנים הנלמדים במוסדות השונים המעניקים תארים אלה. על מנת לבחון את הדומה והשונה בתוכניות המוצעות לתואר ראשון בהוראת מחוננים, נבחנו שני מוסדות מייצגים להכשרת מורים להוראת מחוננים, אותם נציג בטבלה מספר 2.

טבלה מספר 2

השוואת תוכניות לתואר ראשון בשני מוסדות מייצגים להשכלה גבוהה

אוניברסיטת קולומביה (32 נקודות)	אוניברסיטת אלבמה (30 נקודות)	
<p>צורכיהם המיוחדים של תלמידים מחוננים</p> <p>תכנון תוכניות לתלמידים מחוננים ויישומן</p> <p>הוראה דיפרנציאלית לתלמידים מחוננים</p> <p>מחוננות ואינטליגנציה: גישות תיאורטיות</p> <p>תוכניות לימודים דיפרנציאליות לתלמידים מחוננים</p> <p>מודלים להוראת התלמידים המחוננים</p> <p>סמינר מתקדם במחוננות</p>	<p>תוכניות לימודים להוראת מחוננים (6 נק')</p> <p>נושאים בחינוך מחוננים</p> <p>קריאה ומחקר בחינוך מחוננים</p> <p>שיטות מחקר למתקדמים</p> <p>הוראת המחוננים והמוכשרים</p> <p>סמינר בפתרון בעיות באופן יצירתי</p>	<p>קורסי חובה</p>
<p>חינוך ילדים צעירים בעלי פוטנציאל למחוננות</p> <p>לימוד עצמאי בנושא מחוננים</p>	<p>הוראת מימוניות חשיבה</p> <p>אוכלוסיות מיוחדות בקרב המחוננים</p>	<p>קורסי בחירה</p>
<p>הוראה מותאמת לתלמידים מחוננים (כולל צפייה והוראת מחוננים)</p>	<p>פרקטיקום (שכולל צפייה והוראה בפועל), כאשר בחלק מהקורסים קיימת הפרדה בין מורים בעלי ניסיון בעבודה עם מחוננים לבין כאלה ללא ניסיון מסוג זה</p>	<p>פרקטיקום</p>

כפי שאפשר לראות מהשוואה זו, בחלק מהמוסדות רוב הקורסים קשורים באופן ישיר למחוננים (אוניברסיטת קולומביה), ואילו בחלק אחר של המוסדות נלמדים נושאים חינוכיים כלליים (אוניברסיטת אלבמה). באוניברסיטת אלבמה נעשה ניסיון ייחודי להפריד בין מורים בעלי ניסיון בהוראת מחוננים לבין מורים חסרי ניסיון בתחום.

אחרי בדיקת ההבדלים ברמת התואר הראשון, נבחנו את הדמיון ואת השוני בין התוכניות לתואר שני בתחום. בחינה מעמיקה של תוכניות רבות לתואר שני מראה שישנם נושאים הנלמדים בכל התוכניות, אם כי המינון שונה. עם זאת, יש נושאים המטופלים רק בתוכניות מסוימות. בכל התוכניות דנים במאפיינים של המחוננים, בדרכי איתורם ובדרכי אבחון, בתוכניות לימודים,

בהערכה ובשיטות מחקר. בכל התוכניות קיים אלמנט של עבודה מעשית עם אוכלוסיית מחוננים, ולומדים שיטות הערכה חלופיות. בחלק מהתוכניות שמים דגש מיוחד על בעיות ספציפיות של קבוצות מיוחדות של מחוננים - כגון מיעוטים או בעיות מגדר - ועל דרכים להתמודד עם הקשיים המיוחדים שלהם, ואילו במוסדות אחרים נראה שנושאים אלה אינם מטופלים. כמו כן, חלק מהתוכניות פיתחו מערכות לשיתוף פעולה עם בתי הספר, ונוצרו יחסי גומלין בין בתי הספר לבין האוניברסיטה, לטובת שני הצדדים. לא נמצאה באף מוסד להכשרת מורים מסגרת ברורה של PDS (Professional Development Schools) שמיועדת למורים למחוננים, אולם כן נמצאו מסגרות המזכירות אלמנטים של PDS. בסיום רוב התוכניות לתואר שני, הסטודנטים מחויבים לעבור מבחן כולל (Comprehensive Exam), אולם באוניברסיטת דרום פלורידה, במקום מבחן זה נדרשים הסטודנטים להכין פורטפוליו על מנת להציג את התפתחותם במהלך התוכנית.

הטבלה הבאה מדגימה את הדומה והשונה בהכשרת מורים למחוננים ברמת התואר השני, באמצעות השוואה בין התוכניות בשני מוסדות מייצגים להשכלה גבוהה: אוניברסיטת דרום פלורידה ואוניברסיטת קונטיקט. אפשר לראות שמספר השעות הנדרשות להשלמת תואר שני שונה ביניהן משמעותית (36 שעות מול 48), אף על פי שהתואר המוענק לבוגרים בתום התוכנית, זהה. כמו כן, לצד נושאים החוזרים על עצמם בשתי התוכניות, אפשר למצוא גם נושאים ייחודיים, כגון הוראת מחוננים באמצעות האינטרנט (אוניברסיטת קונטיקט).

בדרך כלל, ברוב התוכניות מדובר על כ-30 שעות, שמתוכן כמחצית השעות מוקדשות למחוננים, ומחציתן לנושאים הקשורים בתוכניות לימודים והוראה, ובנוסף לכך כתיבת תזה. אפשרות נוספת היא תוכנית של 36 שעות, שמתוכה כ-12-18 שעות מוקדשות להוראת מחוננים. ביתר הקורסים מלמדים נושאים אחרים בתחום החינוך, בלי תזה, אולם עם מבחן מסכם. עם זאת, כפי שאפשר לראות בטבלה מספר 3, קיימות גם תוכניות יוצאות דופן, שבהן דרישות רבות יותר באופן משמעותי בצד התיאורטי, לפעמים על חשבון ההתנסות המעשית. הבדיקה נעשתה גם בארצות הברית וגם באירופה, כאשר באוסטרליה לא נמצא פירוט של תוכניות הלימודים.

לצורך ההדגמה נבחרו שתי אוניברסיטאות שבהן הפערים בתוכניות הלימודים משמעותיים ביותר. אף על פי שכאמור, רוב התוכניות הן של 30 עד 36 שעות, אפשר לראות שאוניברסיטת קונטיקט דורשת מהסטודנטים שלה מספר רב יותר של קורסים, וזאת אף על פי שהיא אינה דורשת מהם עבודה מעשית (פרקטיקום). לא ניתן הסבר לכך, אפשר לשער כמה סיבות, אולם אין דרך לאמת או להפריך השערות אלה. כך למשל, אחד ההסברים האפשריים הוא שאין בקרבת האוניברסיטה גישה לתלמידים מחוננים שאיתם יכולים המורים לבצע את הפרקטיקום. הסבר אפשרי אחר הוא שתוכנית זו שמה דגש מיוחד על הצד התיאורטי, מתוך חשיבה שידע מעמיק יותר יאפשר למורים למחוננים להתמודד עם האתגרים שבפניהם יעמדו בבואם ללמד תלמידים מחוננים. שוב, מדובר בהשערות, היות שב"אני מאמין" של האוניברסיטה אין עדות לסיבה זו או אחרת.

טבלה מספר 3

השוואת תוכניות לתואר שני בשתי אוניברסיטאות מייצגות

אוניברסיטת קונטיקט 48 נקודות	אוניברסיטת דרום פלורידה 36 נקודות בשלושה שלבים	
חינוך המחווננים והמוכשרים חשיבה יצירתית ופתרון בעיות אספקטים חברתיים ותרבותיים של מחווננות הוראת מחווננים באמצעות האינטרנט שיטות מחקר בחינוך טיפול הכישורן	צורכי הילדים המחווננים תיאוריה ופיתוח היצירתיות אסטרטגיות הוראתיות למחווננים ייעוץ והדרכת תלמידים מחווננים יסודות המחקר החינוכי סמינר בנושא תלמידים מחווננים	קורסי חובה בשלב הראשון
נושאים מיוחדים מתוך רשימת הקורסים המוצעים בתחום החינוך	6 ש"ש שיעורי בחירה מתוך רשימת הקורסים המוצעים בתחום החינוך	קורסי בחירה בשלב הראשון
	הערכת תלמידים מחווננים סמינר מתקדם בחינוך מיוחד	שלב שני
לל	פרקטיקום	שלב שלישי

בבואנו לבחון את הנושאים הנלמדים לצורך קבלת תעודת הוראה להוראת מחווננים, נבדוק מה הם החומרים המזינים את הלומדים באותן תוכניות, אם נאמץ את מטפורת הבישול של סטנהאוז (Stenhouse, 1975), שקידם את רעיון המורה כחוקר. בחינת תוכניות הלימודים מגלה גם הבדלים כמותיים (במוסדות שונים לומדים מספר שונה של שעות עבור אותו סוג של תעודה), וגם הבדלים איכותיים (סוג הקורסים שנלמדים, דגשים שונים וכו'). כשבוחנים תוכניות לימודים המקנות תעודת הוראה למורי מחווננים, מתגלים פערים משמעותיים גם בהיקף הלימודים הנדרשים לקבלת התעודה, וגם בארגון הלמידה. דבר זה בא לידי ביטוי כשמשווים בין התוכנית בחמש האוניברסיטאות הבאות: U. of Southern Mississippi, Connecticut, U. of Virginia U. of Denver, Duke U, U. of תוכניות הלימודים המוצגות באתרי האוניברסיטאות האמורות:

- א. הסטודנטים באוניברסיטת דרום מיסיסיפי מחויבים ללמוד רק ארבעה קורסים (16 ש"ש) בסיסיים: מאפייני התלמידים המחווננים וחינוכם; שיטות וחומרים להוראת תלמידים מחווננים; פיתוח תוכניות לימודים למחווננים; תלמידים מחווננים לא רגילים.
- ב. באוניברסיטת דנוור קיימות שתי אפשרויות להכשרת מורים למחווננים. התוכנית הראשונה לתעודת הוראה למחווננים מיועדת לבעלי תואר ראשון באחד המקצועות הנלמדים בבתי הספר. תוכנית זו כוללת קורסים בנושאים כגון יצירתיות ומנהיגות, צורכיהם הייחודיים של תלמידים מחווננים בכל הגילים, אספקטים פסיכולוגיים של המחווננות, אסטרטגיות של הוראת מחווננים, הוראת המחונן בעל לקויות למידה שונות, תוכנית לימודים למחווננים, פרקטיקום. לצד תוכנית זו קיימת תוכנית נוספת,

ג. שבה הסטודנטים בעלי תואר ראשון באחד ממקצועות הנלמדים בבית הספר לומדים לקראת תואר שני בתוכנית המשלבת הוראה ספציפית לתלמידים המחוננים עם נושאים כלליים בחינוך, כגון מבוא לתוכניות לימודים, המורה כחוקר, אוריינות, טיפול באוכלוסיות מיוחדות, הוראה בעזרת טכנולוגיה וכן תוכניות לימודים בהקשר תרבותי. באוניברסיטת קונטיקט מציעים למעוניינים בתחום אפשרות של למידה מרחוק בשני מסלולים: מסלול תלת שנתי, שבו לימודי החובה מתקיימים בקמפוס בחופשת הקיץ, ולימודי הרשות נלמדים בלמידה מרחוק במהלך אותן שנים, לפי הקצב הרצוי למורה; מסלול דו שנתי הכולל למידה אינטנסיבית יותר בקיץ במשך שנתיים, נוסף על הלמידה מרחוק המתקיימת במהלך השנה.

ד. בצפון קרוליינה נוצרה שותפות בין התוכנית להכשרת מורים למחוננים לבין כמה בתי ספר. בפיילוט שנערך באוניברסיטת דיוק השתתפו 14 מורים בחטיבת הביניים שקיבלו הזדמנות להכשרה חנים (ללא שכר לימוד, כולל כל הספרים והחומרים הנדרשים ללא תשלום). עבור מורים אלה פותחה תוכנית מיוחדת, שבה הם למדו ארבע פעמים בשבוע בשעות אחר הצהריים במשך שנה, ובנוסף לכך תוכנית קיץ מרוכזת באוניברסיטה, שבמסגרתה הם עשו עבודה מעשית עם תלמידים מחוננים הלומדים בתוכניות האצה מיוחדות באוניברסיטה. בסיום התוכנית קיבלו המורים המשתתפים תעודת הוראה להוראת מחוננים בבתי הספר הציבוריים. כיום מציעה אוניברסיטה זו תוכנית ללא תואר, אולם בה אפשר ללמוד קורסים בנושא המחוננים ברמה של תואר שני. זאת נוסף על תוכנית רגילה לתואר שני בנושא המחוננים, הנלמדת בפקולטה לחינוך.

ה. אוניברסיטת וירג'יניה מציעה לסטודנטים המרוחקים מהערים הגדולות תוכנית להוראת מחוננים בלמידה מרחוק. תוכנית זו נלמדת כהשתלמות או במסגרת לימודי תעודה. התוכנית מתמקדת בנושא איתור המחוננים באזורי הפריפריה, כולל פיתוח תוכניות ייחודיות עבור תלמידים מחוננים, בדגש מיוחד על מיעוטים, על מחוננים תת הישגיים, בנות, תלמידים מאזורים חקלאיים ותלמידים בעלי לקויות למידה. התוכנית כוללת גם נושאים ייעוציים הקשורים להתפתחותם הרגשית והחברתית של המחוננים, ודגש מיוחד הושם על שיתוף פעולה בין תלמידים, מורים, הורים, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים. כמו כן, דנים בנושא תוכניות לימודים ייחודיות, פיתוח העבודה העצמית ונושאים כגון שוויון מול מצוינות. בוגרי התוכנית אמורים לבחון מודלים של תוכניות לימודים ולבצע את ההתאמות הנדרשות, המאפשרות גמישות ופתיחות.

מחקרים שבוצעו בתחום הלמידה מרחוק בהכשרת מורים להוראת מחוננים (Hull & Bull, 2000) מראים שמורים בפריפריה נוטים פחות לזהות את התלמידים המחוננים, ודבר זה פוגע באפשרותם לקבל מענה לצורכיהם הייחודיים. אין ספק שעבור תלמידים אלה בכלל, ובפרט במדינות שבהן המרחקים בין המרכזים האקדמיים השונים משמעותיים, הלמידה מרחוק יכולה להוות פתרון טוב ומעניין, למרות מגבלות התוכנית. בלימודי הדוקטורט, מדובר על תוכנית שבין 52 ל-60 שעות, שמתוכן לפחות 40 שעות מוקדשות לחוג הראשי, ולפחות 12 שעות לחוג המשני, כאשר אפשר לבחור בהוראת מחוננים או ב"מומחה למחוננים ומוכשרים" כאחד החוגים האלה. מובן מאליו שלכל

לימודי הדוקטורט יש להוסיף את עבודת הדוקטורט עצמה, שיכולה להיכתב בכל אחד מהתחומים הרלוונטיים.

נוסף על הלימודים המיועדים למורים לכלל אוכלוסיית המחוננים, החל דיון גם בנושא הצורך להכשיר מורים להוראת מחוננים בהתאם לגיל הלומדים. לא נמצאו תוכניות ספציפיות להכשרת מורים להוראת מחוננים המתמקדות בגילים השונים (בית הספר היסודי, חטיבת הביניים, תיכון), אולם בחלק מהתוכניות הקיימות מוצעים קורסים שונים בנושא, כגון פסיכולוגיה של המחונן בגיל ההתבגרות וכדומה. עם זאת, קיימת הכרה בכך שהכשרת מורים רגילה אינה עונה על הצרכים של המורים למחוננים ואינה יכולה להוות מענה ראוי לילדים המחוננים.

5. ארגון הלמידה ודרכי הלמידה

בחלק מהתוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים, הלמידה מאורגנת לפי סמסטרים או מודולות שונות. הלימודים נמשכים בין שנה אינטנסיבית לשלוש שנים, עם או בלי סמסטר קיץ. המוסדות מציגים שני שיקולים עיקריים להצעת סמסטר קיץ:

א. מורים בפועל פנויים בקיץ, ולכן הם יכולים לנצל תקופה זו ללימודים אינטנסיביים;

ב. היות שבמוסדות מסוימים מתקיימות בקיץ תוכניות מיוחדות לתלמידים מחוננים, אפשר

להציע לסטודנטים אפשרות להתנסות מעשית עם אותם תלמידים בתקופת הקיץ.

נוסף על כך, מוצעות גם תוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים בלמידה מרחוק. תוכניות אלה נפוצות בעיקר בארצות הברית ובאוסטרליה, על מנת להנגיש את ההשכלה בתחום זה לפלחי אוכלוסיות של מורים שאינם יכולים להגיע לאוניברסיטאות עצמן בגלל המרחק הרב בין האוניברסיטה לבין מקום מגוריהם. באירופה נמצאה רק ברומניה תוכנית המתקיימת בלמידה מרחוק, המתאימה את עצמה במאה אחוז להנחיות ECHA. תוכנית זו מתקיימת במקביל לתוכנית הרגילה, על מנת לעודד את המורים בפריפריה ללמוד כיצד לאתר את התלמידים המחוננים הרחוקים מהמרכז.

6. מטלות מיוחדות

ברוב התוכניות להכשרת מורים להוראת מחוננים בכל המדינות שנבדקו, המטלות העיקריות הן מבחנים ועבודות. כפי שנאמר קודם, כמוות השעות המוקדשת לעבודה מעשית שונה מתוכנית לתוכנית. עובדה זו מוכרת מהספרות, שדנה גם בנושא הכשרת מורים גנרית במוסדות שהוכחו כמוצלחים במיוחד (Darling-Hammond, 2013). בסקירה הנוכחית נמצא שתוכניות מסוימות להכשרת מורים למחוננים מדגישות יותר את הרקע התיאורטי, ואילו בתוכניות אחרות הדגש הוא על העבודה המעשית המלווה ברפלקציה על תהליך ההוראה.

נוסף על כך, נמצא שחלק מהמוסדות מעודדים כתיבה רפלקטיבית ו/או כתיבת פורטפוליו, על מנת לעמוד על השינויים שחלו בהתפתחותם המקצועית של הלומדים במהלך התוכנית. בחלק מהתוכניות הסטודנטים חייבים לבצע עבודת מחקר בנושא המחוננים, ובמוסדות אחרים הם נדרשת רק להוכיח הבנת חומר מחקר, בלי לבצע מחקר הלכה למעשה. לא נמצא במסמכים המוצגים על ידי המוסדות השונים הרציונל לדרישה זו או אחרת מהלומדים, אולם ממה שידוע

על הכשרת המורים הגנרית, אפשר להניח שכל מוסד מושפע מה"אני מאמין" החינוכי של חברי הסגל שפיתחו את התוכנית ושמלמדים באותה תוכנית, כך שייכתנו שינויים לאורך זמן (Darling-Hammond, 2001).

7. סטנדרטים בהכשרת המורים למחוננים בארצות הברית ובאוסטרליה בשנים האחרונות, כתוצאה מחוסר שביעות רצון של הגורמים השונים (מנהלים, הורים, פוליטיקאים) מהישגי מערכת החינוך, הולכת וגוברת בארצות שונות הדרישה לדין וחשבון, לאחריותיות (accountability) ולבדיקת הישגי התלמידים כמדד לאיכות המורים. האמצעים המקובלים לבדיקת הישגי התלמידים ואיכות המורים הם מבחנים משווים וסטנדרטים שעל פיהם אפשר לבדוק את התקדמותם של התלמידים לאורך השנים. נושא זה שנוי במחלוקת בין החוקרים בתחום החינוך, וכמו כן בין כל העוסקים בעבודה החינוכית בשטח. יש הטוענים כי הסטנדרטים מהווים כלי אובייקטיבי לבדיקת טיב עבודתם של תלמידים ומורים, ולעומתם יש הטוענים שבעידן של סטנדרטים ומבחנים משווים, המורה מאבד מהאוטונומיה והיצירתיות שלו, ונאלץ ללמד רק את החומר למבחן, בלי לאפשר העמקה או יצירתיות (VanTassel Baska & Johnsen, 2007).

כשמדובר על הכשרת מורים להוראת מחוננים, נושא הסטנדרטים פותח עד היום בארצות הברית ובאוסטרליה. באף אחד ממדינות אירופה שנבדקו לא נמצאו סטנדרטים להכשרת מורים להוראת מחוננים. מחד גיסא, נושא הסטנדרטים עלול לפגוע בחופש של המורה להיענות לצרכיו הייחודיים של התלמיד המחונן, ועלול לחייב מורים "להתיישר" על פי הנחיות המיועדות להשגת מינימום הכרחי, שרחוק מאוד ממיצוי יכולותיו של התלמיד המחונן. מאידך גיסא, לא נראה שסטנדרטים לתוכניות הכשרת מורים מגבילים את דרכי הפעולה של המורים. הם מציעים עקרונות מנחים להכשרת מורים, במטרה לשפר את איכותה. למשל הצעה להבטיח שכל ילד מחונן ילמד עם מורים שקיבלו הכשרה לעבוד עם מחוננים נראית ראויה, גם אם היא לא ניתנת להשגה במלואה בעתיד הנראה לעין.

בשנת 2008 פורסמו בארצות הברית שבעה סטנדרטים עבור מורים העובדים עם אוכלוסייה זו, המוערכת בין שלושה לחמישה מיליון תלמידים. הידע המוגדר במסגרת הסטנדרטים כבסיסי מחולק לשלושה חלקים:

- ידע המבוסס על ספרות מקצועית (תיאוריות מהתחומים השונים);
 - ידע המבוסס על מחקרים המשתמשים במגוון מתודולוגיות יעילות הניתנות לשחזור;
- ידע הבנוי על שיטות מבטיחות המהוות "חוכמה מקצועית" (professional wisdom), והמבוסס על ניסיונם של מורים בכיתות כפי שזה בא לידי ביטוי בתיעוד של מחקר פעולה או בשיטות אחרות (NAGC, 2008).

יוזמות שונות עשויות לגרום לכך שיווצר שיתוף פעולה ברמת המדינה, כך שלמשל שתי אוניברסיטאות יכולות להציע תוכנית משותפת בנושא מחוננים, תחת מטרייה של הכשרת מורים אחת. הדבר אפשרי גם כשמדובר על שתי אוניברסיטאות הנמצאות בשתי מדינות שכנות. כתיבה של הסטנדרטים וקבלתם יוצרות דיון ער גם בארצות הברית וגם באוסטרליה בכל הקשור להכשרת המורים ברמת התואר הראשון והשני בנושא מחוננים ויוצרות בסיס פורה למחקר.

היות שאנשי מקצוע בכירים הופכים למעריכים של תוכניות להכשרת המורים, אפשר לבדוק באיזו מידה מוסדות שונים מתאימים את עצמם לצרכיה הייחודיים של אוכלוסייה זו. מוסדות שונים להכשרת מורים יצטרכו לוודא שפרחי הוראה לא יוכלו לסיים את הכשרתם בלי ללמוד קורס או כמה קורסים בנושא המחווננים. התומכים בסטנדרטים רואים בהם כלי המאפשר לאנשי המקצוע בתחום לבחון את עצמם שוב ושוב, לחקור, לזהות שיטות טובות ולהפיץ את המידע. זה יוצר בסיס למחקרים חדשים בתחום וליצירת סדנאות המאפשרות בחירה וגמישות. באוסטרליה קיימת הסכמה גורפת לגבי השפעת איכות המורים על הישגי התלמידים ועל איכות חייהם, ולכן נקבעו סטנדרטים לכלל המורים (AITSL, 2011, 2014). נושא המחווננים נתפס כהרחבה או כהעמקה של אותם שבעה סטנדרטים, המיועדים לכלל אוכלוסיית המורים (The Australian Professional Standards for Teachers - APST). קיימת הבנה הולכת וגוברת שעל מנת להעניק טיפול יעיל למחווננים, על המורים לקבל הכשרה ספציפית בתחום. אף על פי כן, עד שנת 2016, מתוך 37 מוסדות להכשרת מורים הקיימים באוסטרליה, רק בשלוש אוניברסיטאות ניתנו קורסי חובה בנושא זה (ACARA, 2016). למעשה, כפי שאפשר לראות מטבלה מספר 4, המציגה את הדמיון ואת השוני בין ארצות הברית לבין אוסטרליה בנושא זה, כל הסטנדרטים זהים, אולם סדר העדיפות שונה.

טבלה מספר 4

השוואה בין הסטנדרטים להכשרת מורים למחווננים בארצות הברית ובאוסטרליה

אוסטרליה (2016)	ארצות הברית (2013)
<p>הכרת התלמידים, השוני ביניהם ודרכי הלמידה שלהם למידת התוכן והדרכים שבהן רצוי להעביר את התוכן תכנון ויישום הוראה ולמידה יעילות יצירת סביבת לימודים בטוחה ותומכת הערכה ומתן משוב על הלמידה של התלמידים התפתחות מקצועית שיתוף פעולה מקצועי עם עמיתים, עם הורים ועם הקהילה</p>	<p>הכרת מאפייני המחווננים וההבדלים האישיים בלמידה יצירת סביבה לימודית בטוחה ותואמת את צורכיהם השונים של המחווננים ידע בפיתוח תוכניות לימודים לקידום המחווננים הכרת שיטות הערכה מגוונות לאיתור ולפיתוח המחווננים אימוץ אסטרטגיות הוראה - גישות פדגוגיות אתיקה והתפתחות מקצועית מתמדת שיתוף פעולה</p>

לכאורה, כבר הסטנדרט הראשון מכיר בשוני בין הלומדים ובצורך להתאים את ההוראה לצורכיהם הייחודיים. עם זאת, עדיין קיימים מחסומים כתוצאה מראייה סטריאוטיפית של המחווננים. עדיין יש בקרב המורים דעות מיושנות על כך שהמחווננים יכולים להסתדר בלי עזרה מיוחדת. קיימת, אם כן, חשיבות מיוחדת להכשרת מורים בתחום המחווננות על מנת להילחם בתופעת תת הישגיות של תלמידים אלה (Munro, 2010; 2012).

הפרק השוואתי בנושא הכשרת המורים למחווננים בארצות הברית, אירופה (כולל ישראל) ואוסטרליה נעשה על פי שבעה קריטריונים ברורים: מיקום התוכנית בחוגים השונים במוסדות להשכלה גבוהה, אוכלוסיית היעד, סוג התעודה המוענקת, מבנה התוכנית, ארגון הלמידה ודרכי הלמידה, מטלות מיוחדות וסטנדרטים. ממצאי השוואה שנעשתה מראים שאירופה אימצה את תוכנית ECHA, ולכן הגיוון ביבשת זו בא לידי ביטוי רק בהתאמות מסוימות של תוכנית זו

למציאות המקומית. לעומת זאת, בארצות הברית קיים גיוון רב בכל אחד מהפרמטרים שנבדקו, ולכן נבחרו דוגמאות ממדינות שונות בתוך ארצות הברית המשקפות בצורה הברורה ביותר את ההבדלים הקיימים בין המוסדות השונים להכשרת מורים למחוננים. לסיכום ההשוואה, אפשר לראות שרק בארצות הברית ובאוסטרליה פיתחו ואימצו סטנדרטים להכשרת מורי המחוננים, ולכן הסעיף האחרון מתייחס רק לשתי מדינות אלה.

דיון ומסקנות

קיימת כיום הסכמה בין החוקרים בכל הנוגע לכוחה ולחשיבותה של הכשרת מורים ייחודית למחוננים, והוויכוח הוא בעיקר על המרכיבים העיקריים של הכשרה זו. יש להניח שעם הזמן יתפתחו סוגים שונים של הכשרת מורים למחוננים, והכשרה זו תהיה יותר ויותר מגוונת. יוצאות דופן במובן הזה הן ארצות סקנדינביה, שם נושא המחוננים זוכה להתייחסות מועטה מצד מערכות החינוך, זאת בשם אידיאולוגיה של שמירה קפדנית על שוויון בחינוך.

עם זאת, גם במדינות שהדגישו במשך שנים את ערך השוויון, לפעמים על חשבון טיפוח המצטיינים, כגון פינלנד ושוודיה, עלתה בעשור האחרון המודעות לצורך בטיפול ייחודי בתלמידים מחוננים (Westling & Rydelius, 2012; Tirri & Kuusisto, 2013). מיפוי נושא הכשרת המורים להוראת מחוננים ובחינה מעמיקה של הנעשה היום בתחום זה בעולם, מראים שקיים מגוון רחב של אפשרויות ללמוד את הנושא. האפשרויות הרבות ביותר להתמחות בתחום זה ברמת התואר הראשון, השני והשלישי היישומי קיימות בארצות הברית. בד בבד, קיימות עדיין מדינות שבהן אין חובה שהכשרת המורים תכלול את נושא חינוך המחוננים.

בישראל, המתאימה את עצמה לדרישות האירופאיות של ECHA בכל הקשור לנושא המחוננים והכשרת המורים למחוננים, חובה זו עדיין לא קיימת. אולם, האגף למחוננים ומצטיינים מקדם את הנושא ומציע שבכל תוכנית של הכשרת מורים שמתקיימת באוניברסיטאות ובמכללות, תהיה לפחות היכרות עם הנושא.

מדינות רבות מתמודדות עם מחסור במורים ובבעלי תפקידים אחרים המחויבים לתחום חינוך המחוננים, ועם מחסומים ודעות קדומות מושרשות. כמו כן, קיים מחסור בבעלי מקצוע המסוגלים להכין ניירות עבודה שיובילו לשינוי המדיניות בכל הקשור להכשרת מורים ברמת המדינה. מהתמונה המתקבלת בשטח באשר לעשייה בעשור האחרון, נראה שאנחנו בתקופה של "דור המדבר". מצד אחד, בקרב המומחים כבר קיימת הכרה בצורך לפתח את הכשרת המורים למחוננים על מנת להבטיח טיפול הולם בתלמידים אלה. מהצד האחר, עדיין רוב המורים המלמדים תלמידים מחוננים טרם קיבלו הכשרה מסודרת בתחום זה.

עד שנגיע למצב שבו רק מורים שהתמחו בתחום ילמדו את התלמידים המחוננים, המינימום הנדרש הוא שכל מורה בפועל וכל פרח הוראה המתעתד לעבוד במקצוע, ייחשף במסגרת לימודי הכשרת המורים הרגילה לפחות לחלק מהנושאים הרלוונטיים. על כן יש לפעול לכך שבכל תוכנית להכשרת מורים תהיה לפחות היכרות עם הנושא. כמו כן יש להציע למורים בפועל השתלמויות שבהן יוכלו להכיר נושא חשוב זה, גם לטובתם האישית של המחוננים וגם לטובת המדינה, שיכולה להרוויח מניצול יכולותיהם של המחוננים.

לסיכום, אפשר לראות שקיימים הבדלים בין המדינות בגישה הבסיסית לחשיבות נושא הטיפול

במחוננים. עם זאת, אפשר להבחין בתהליך הדרגתי שקיים במדינות השונות: בהתחלה, בארצות מסוימות פעלו בצורה אינטואיטיבית וספוראדית, ללא תכנון מסודר, תוך היענות ללחצים מהשטח. בהמשך, נפתחו מסגרות מיוחדות למחוננים שכוללות תוכניות של יום בשבוע, תוכניות העשרה מחוץ לבתי הספר, כיתות מואצות וכיתות נפרדות למחוננים.

אחרי הקמת מסגרות מסוגים שונים עבור תלמידים מחוננים, נוצרה הכרה בצורך להכשיר מורים מומחים עבור תלמידים אלה. אוניברסיטאות ומכללות להכשרת מורים בארצות הברית, אוסטרליה ואירופה (כולל ישראל) פתחו תוכניות ייחודיות בחוגים שונים, כגון חינוך, חינוך מיוחד ופסיכולוגיה. לבסוף הפכה הוראת המחוננים למקצוע ייחודי, הכולל התמחויות מיוחדות (לפי גיל הלומדים), התפתחות מקצועית (באמצעות השתלמויות רגילות ובלמידה מרחוק) ודרישה הולכת ומתגברת לבניית סטנדרטים לבחינת האחריות (accountability) של העוסקים בתחום. חשוב להדגיש את העובדה שלא כל המדינות עברו את כל התהליך, אלא יש מדינות שבהן בוצעו כל שלבי התהליך הזה, ולעומתן מדינות שאימצו רק חלק מהתהליך הכולל. כמו כן קיים מגוון רב בטיב ההכשרה הניתנת למורים למחוננים, גם מבחינת רמת הלימודים (לתואר ראשון, לתעודת הוראה, לתואר שני או שלישי), וגם מבחינת תוכן הלימודים בתוכניות השונות. עם זאת, מסתמנת הסכמה על תוכנית ליבה המבוססת על נושאים בסיסיים הכרחיים (core subjects), ודבר זה בא לידי ביטוי בכך שישנם קורסים מסוימים שאותם אפשר למצוא בכל אחת מהתוכניות כקורסי חובה, לצד קורסים אחרים שהם בחירה. נושא נוסף שמתגבשת לגביו הסכמה הוא נושא הפרקטיקום, שחודר ליותר ויותר תוכניות, אם כי היקפו שונה ממוסד אחד לשני. באירופה קיים דמיון רב למדי בין התוכניות השונות הקיימות במדינות השונות, מכיוון שכולן אימצו בצורה זו או אחרת את עקרונות ECHA, בווריאציות שונות. גם ישראל בחרה לאמץ את תוכנית ECHA, בהתאמות הנדרשות. לעומת זאת, בארצות הברית ובאוסטרליה קיים שוני רב יותר בין התוכניות השונות להכשרת מורים למחוננים. אף על פי כן, אפשר לראות בצורה ברורה את בסיס הידע הנדרש כמכנה המשותף בתוכניות הלימודים השונות.

המלצות

במאמר זה הוצג נושא החינוך המשווה, וכן הוצגה הכשרת המורים להוראת מחוננים במבט השוואתי, תוך התמקדות בנעשה בתחום זה באירופה, באוסטרליה ובארצות הברית. היות שבישראל מיושמת התוכנית האירופית של ECHA בווריאציות שונות, הוצג גם המצב בארץ. רצוי שמחקרים עתידיים ימפו את הנושא בכל העולם, וכן רצוי לבצע מעקב אחרי ההתפתחויות במדינות שנבחנו כאן, על מנת לבדוק אם הנושא מתרחב, ולאילו כיוונים. כמו כן, מחקרים עתידיים יוכלו לבדוק את הישגי בוגרי התוכניות השונות באמצעות מחקר אורך על מנת לבחון את איכות התוצרים של התוכניות השונות וללמוד לקחים לשיפור המערכת. רצוי לבחון מה הופך תוכניות מסוימות למוצלחות במיוחד, וללמוד מהצלחות אלה כפי שנלמד מהצלחות תוכניות אחרות להכשרת מורים (Darling, 2001, 2013).

לאחר הצגת ההמלצות המחקריות, הוצגו המלצות מעשיות שאותן אפשר ליישם הלכה למעשה, בשטח. מקובל שבהכשרת המורים הכללית קיימים נושאים בסיסיים, שאותם פרחי ההוראה חייבים ללמוד בכל מוסדות ההכשרה, לצד שוני שקיים בין המוסדות להכשרת מורים בעולם.

בחלק ממוסדות אלה שמים דגש על הצד התיאורטי, ובאחרים על הצד המעשי. באופן דומה, רצוי שגם בהכשרת המורים להוראת מחוננים ימשיכו לפתח אותו מגוון שיענה לצרכים השונים של הלומדים. יש לבסס את הפרופסיונליזציה של הוראת המחוננים על ידי הכנסת הנושא כחובה בכל תוכנית להכשרת מורים, וכן יש לפתח תוכניות בנושא זה שיהיו מיוחדות להתפתחות המקצועית של מורים בפועל. רצוי לקבוע קווים ברורים לגבי קורסי החובה, כולל חובת הפרקטיקום, בדגש על עבודה מעשית. כמו כן, אפשר ליצור תוכנית להכשרת מורים להוראת מחוננים במתכונת הקלאסית או במסגרת PDS שמבוססת על המודל של ואן טאסל בסקא (Van Tassel Baska, 2007) של שיתוף פעולה בין בתי הספר לבין מוסדות להכשרת מורים. מסגרת מסוג זה עשויה לקדם את המחקר ולתרום רבות לקידום הנושא, תוך בניית רפלקציה מעמיקה על תהליך הפרקטיקום (העבודה המעשית). על מנת להשלים את התמונה, רצוי לערב גם את הורי התלמידים ולעזור להם להתמודד עם האתגרים של גידול וחינוך ילדים מחוננים (May, 2000; Matthews & Foster, 2009; Milgram; Reichman, 2016).

מקורות

- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2016). *The Australian Curriculum*. <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *National professional standards for teachers*. Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2014). *Global trends in professional learning and performance and development: Some implications and ideas for the Australian education system*. AITSL.
- Addison, L. (1983). Selection and training of teachers of the gifted in the US. *Gifted education international*, 1(2), 60-64.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2016). v8.2. <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Bayat, M. (2017). 2nd ed. *Teaching exceptional children: Foundations and best practices in inclusive early childhood classroom*. Routledge.
- Bonana, D. (2006). *Parental decision making regarding the education of their gifted children*. MEd thesis at Gordon Academic College, Haifa (In Hebrew).
- Broadfoot, P. (2002) *Editorial*. *Comparative Education Review*, vol. 38, N 1, p 5-16.
- Colceag, F.(2008) Gifted education in the post communist countries, *Monitorul oficial*, I, n.43. (in Romanian).

- Cretu, C. (2001). *Teacher training policies in the field of giftedness*. Paper presented at the XIII WCGTC conference of the World Council for Gifted and talented children, Barcelona.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60-74). Allyn and Bacon.
- Darling-Hammond, L. (2001) Effective Teacher Education program, *Edutopia – the new world of learning*.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. Jossey Bass.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education Review*, vol. 37, N 1, p.7-20.
- ECHA (2016). www.nadarenost.net/ECHA/%20diploma.htm
- Ford, D. Y., & Frazier, T. M. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Hansen, J.B., Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- IPEGE (International panel of experts for gifted education) (2009). *Professional promotion of the gifted and talented; recommendations for the qualifications of experts in gifted education*. www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/file/ipege
- Henderson, L. & Jarvis, J. (2016). The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83.
- Hull, D. F., Bull K. S., Montgomery, D., May J. R. & Overton, R. (2000). *Designing online, introductory gifted education course*. <http://proxy.foley.gonzaga.edu>
- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2003). Unifying higher education for different kinds of Europe: Higher education a comparison of 10 countries. *Comparative Education Review*, 39(1), 83-103.
- Kornblum, M. (2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. *International Educational Journal*, 6(2), 232-239.
- May, M. (2000). Gifted children and their families. *The family journal: Counseling and therapy for couples and families*, 8, 1. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/MaagarYeda/>
- Matthews, D. J., Foster, J. F. (2009). *Being smart about gifted education: a*

- guidebook for educators and parents*, 2nd ed. Great Potential Press.
- Milgram, R. M. (Ed.) (1991). *A guide for teachers, counselors and parents*. Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Monks F. J. & Pfluger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspectives*. BMBF (German federal ministry of education and research).
- Munro, J. (2010). *Using the Victorian Essential Learning Standards to differentiate pedagogy for gifted and talented learners*. Paper presented at the 2010 Asia Pacific Conference on Giftedness, Sydney.
- Munro, J. (2012). *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. Paper presented at the University of Melbourne. [http://Effective%20strategies%20for%20implementing%20differentiated%20instruction%20\(1\).pdf](http://Effective%20strategies%20for%20implementing%20differentiated%20instruction%20(1).pdf)
- NAGC (2008). *Standards for gifted and talented education*. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/>
- NAGC & CDGP (2012). *State of states in gifted education*. Washington: DC.
- NAGC (2015). *State of states in gifted education*. Washington: DC.
- Novoa, A. & Mashal, T. Y. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historic journey? *Comparative Education Review*, 39(4), 423-438.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum Planning - A Handbook for Professionals*. Harcourt Brace College Publishers.
- Rachmel, S. (2008). Opening address at the conference of the Department for gifted and talented. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/Kenes2008/brachot.htm>
- Reichman, R. G. (2016). *Gifted pupils' psychology in the 21st century schools*. Paper presented at the International Conference of Psychology, Education and Human Development, Brasov, Romania.
- Reichman, R. G. (2019). *Teacher education for gifted and talented in comparative perspective*. Paper presented at the CIES conference, San Francisco, USA, May, 2015.
- Reid, E. & Boettger, H. (2005). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 1-15.
- Robinson, A & Moon, S.M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 8-25.

- Schuler, P. (2000). Perfectionism of gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 11(4), 183-196.
- Schwab J. J. (1983). The Practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13(3), 239-265.
- Shermer, A. (1992). Curriculum: Basic concepts. *Halaha le Maase*, 8, 1-23. (In Hebrew).
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the education of the gifted*, 36(1), 84-96.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory into Practice*, 44(2), 90-97.
- Van Tassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- Vialle, W. & Tischler, K. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Eds.), *The Gifted Challenge: Challenging the Gifted* (pp. 115-124). NSWAGTC Inc.
- Vidergor, H. E. & Eilam, B. (2011). Impact of Professional Development Programs for Teachers of the Gifted. *Gifted and Talented International*, 26(2), 143-161.
- Vidergor, H. E & Harris, C. R. (2015) (Eds.). *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*, 43-55.
- Walsh, R.L. & Jolley, J.I. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 81-88.
- Westling Allodi, M. & Rydelius, P. A. (2012). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Paper presented at the ECHA conference, Munster, Germany.