

תלמידים מחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ: משמעותן של מערכות סביבתיות וזמינותם של משאבים חינוכיים

יעל גרינשטיין, שירלי מידז'נסקי

תקציר

שיעורה של אוכלוסיית התלמידים המחוננים בישראל הוא 3% מכלל אוכלוסיית התלמידים, בדומה לשיעורן של אוכלוסיות המחוננים במדינות שונות בעולם. על מנת לתת מענה מותאם לאוכלוסייה ייחודית זו, ולאפשר לתלמידים מחוננים לממש את הפוטנציאל הגבוה שלהם, יש צורך במשאבים ייחודיים. בעבר הייתה מקובלת גישה פרטנית, אינדיבידואלית, לטיפוח מחוננים, המתייחסת לתהליכים התפתחותיים, להסתגלות ולעבודה ממוקדת עם התלמידים; אולם בשנים האחרונות מושם דגש על גישה רב מערכתית, המקדמת קשרים חינוכיים בין מערכות שונות ומשאבי למידה לטובת הפרט. המחקר הנוכחי עוסק בגישה רב מערכתית זו, תוך התייחסות להקשר שבו מתפתחים ומתחנכים התלמידים המחוננים: סביבות של פריפריה ומרכז, והאופן שבו משאבים ומערכות בסביבות אלה באים לידי ביטוי במתן התמיכה הנדרשת לתלמידים מחוננים. לפיכך, מטרת המחקר היא בחינת תפיסות של הורים ומורים לילדים, המשתתפים ביום העשרה שבועי למחוננים במרכזי מחוננים בפריפריה ובמרכז, לגבי המערכות החינוכיות והסביבתיות של התלמידים, ולגבי המשאבים הזמינים עבור המחוננים ומשפחותיהם. המחקר נשען על תיאוריית המערכות הסביבתיות (Bronfenbrenner, 1979) ועל הגישה המכוונת משאבים (Ziegler et al., 2017) כמסגרות תיאורטיות לניתוח הממצאים ולהבנתם. המחקר נערך בגישה האיכותנית, בהתבסס על 26 ראיונות עם הורים ומורים לתלמידי מרכז-יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ. הממצאים נותחו בנפרד לפי המערכות הסביבתיות השונות ולפי המשאבים השונים. מניתוח תמטי של ממצאי המערכות הסביבתיות עולה כי הן בפריפריה הן במרכז הארץ ההורים ממעטים בתקשורת עם המרכזים שבהם מתקיים יום העשרה שבועי למחוננים. בנוסף נמצא כי בפריפריה ההורים נמצאים יותר זמן בבית עם ילדיהם, ומקבלים פחות תמיכה והדרכה בנוגע לילדיהם המחוננים. כמו כן, הם תופסים את הרשויות כתומכות פחות בחינוך של ילדיהם המחוננים. מהממצאים עולה עוד כי משאבים ייחודיים נדרשים עבור ילדים הן במרכז והן בפריפריה, ועם זאת משאבים כלכליים, תשתיות (infrastructures) ומשאבים דידקטיים זמינים יותר במרכז מאשר בפריפריה. בנוסף, בפריפריה הודגש הצורך במשאבים אישיים (למשל זמן פנוי ואמצעי הסעות) ובמשאבי ידע חינוכי. ממצאי המחקר מסייעים להבין את ההקשרים הסביבתיים של תלמידים מחוננים ואת ההתמודדויות של הוריהם והמורים בכל הקשור למתן תמיכה לתלמידים אלה על רקע הפוטנציאל הגבוה שלהם.

מילות מפתח: מחוננים, פריפריה צפונית, מרכז הארץ, גישה מכוונת משאבים, תאוריית המערכות הסביבתיות, הורים, מורים

מבוא

חלקם של התלמידים המחוננים באוכלוסייה אומנם קטן מאוד (עד 3%) אך נדרשות עבורם מסגרות חינוכיות אשר תואמות את יכולותיהם הגבוהות ואת צרכיהם הייחודיים, בתחומים הרגשיים, החברתיים והלימודיים-אינטלקטואליים. במהלך ארבעת העשורים האחרונים (Renzulli, 2020) החלה הגישה למחוננים להשתנות; מהגישה האינדיבידואלית, המתמקדת בהשקפה המסורתית על המחוננות, בעיקר כפונקציה של ציונים גבוהים במבחני ידע ובקיאות,

לגישה חוצת-מערכות, המדגישה את הקשרים החינויים בין מערכות שונות, כגון משפחה, בית ספר וקהילה, לצד משאבי למידה הדרושים לאותם תלמידים (Garbacz et al., 2017; McNeal, 2015). היתרון של המעבר לגישה מערכתית-סביבתית במטרה לתרום לרווחתם ולהתפתחותם של המחווננים טמון בקיומן של דמויות שונות ומערכות מגוונות, שצריכות לעבוד יחד על מנת לממש את הפוטנציאל והיכולות הגבוהים של המחווננים בתחומים אקדמיים, חברתיים ופסיכולוגיים. עם זאת, מעט נחקר על משמעותן של המערכות הסביבתיות השונות שאליהן משתייכים תלמידים מחוננים במהלך לימודיהם בבתי-ספר יסודיים ועל יסודיים, ועל זמינות המשאבים במערכות סביבתיות אלה. לכן חיוני לבחון את המערכות הסביבתיות ואת המשאבים השונים שאליהם נחשפים ילדים מחוננים ושבאמצעותם הם מתפתחים. המחקר הנוכחי מתבסס על שתי מסגרות תיאורטיות - תיאוריית המערכות הסביבתיות, והגישה המכוונת משאבים - לצורך ניתוח והבנת תהליכים אלה.

המערכות החינוכיות והסביבתיות השונות ניתנות לבחינה באמצעות תיאוריית המערכות הסביבתיות או הגישה האקולוגית (Bronfenbrenner 1977, 1979), המדגישה את חשיבותה של הסביבה הרחבה כאלמנט מרכזי בהתפתחותם של ילדים ובטיפול בהם, לצד חשיבות הסביבה הביתית. התיאוריה מתמקדת בארבע רמות עיקריות של מערכות: מיקרו, מזו, אקסו ומקרו, ומציעה מערכות מגוונות ברמות שונות שיכולות לעצב את התפתחות התלמידים, במישורן ובעקיפין. אומנם תיאוריית המערכות הסביבתיות נחקרה ויושמה באופן נרחב (Garbacz et al., 2020; Tach et al., 2020; Harpaz & Grinshtain, 2020; Shelton, 2019), אך נדרשות הרחבות נוספות של יישום תיאוריה זו בזיקה למחווננים. יישום התיאוריה מאפשר להתייחס למערכות הסביבתיות העומדות לרשות ילדים מחוננים בסביבה שבה הם גדלים (Bessman et al., 2013); ומאפשר (Miedijensky & Grinshtain, 2024) ולבחון את המשמעות והתרומה של כל אחת מארבע המערכות למחווננים ולהוריהם (Chowkase, 2021), תרומה המתאפשרת באמצעות המשאבים הזמינים במערכות הסביבתיות השונות.

הגישה מכוונת המשאבים (Resource-oriented approach) פותחה באופן ממוקד עבור חינוך מחוננים, תוך חלוקה למשאבי למידה אקסוגניים (exogenous) ואנדוגניים (endogenous) (Ziegler et al., 2017). המחקר הנוכחי התמקד בחמשת משאבי הלמידה האקסוגניים: משאב חינוכי כלכלי, משאבי תשתיות, משאב חינוכי תרבותי, משאב חינוכי חברתי ומשאב חינוכי דידקטי. לפי זיגלר ואחרים (Ziegler et al., 2017): "המשאב החינוכי קשור להישגים לא רק ברמת הפרט או המשפחה אלא גם ברמת מערכת החינוך" (עמ' 312). לפיכך, יש לבחון את המשאבים העומדים לרשות הילדים המחווננים ולקשר אותם לסביבה שבה מתגוררים הילדים ושבה ממוקמות המערכות השונות שבהן הם נעזרים (Bessman et al., 2013).

ההתייחסות למערכות סביבתיות ולמשאבים שהן מספקות ראויה להיבחן כתלויה הקשר (Cassels & Evans, 2020). כך, המחווננים והוריהם המתגוררים באזורי פריפריה ומרכז עשויים להיות מאותגרים בדרכים מגוונות, המוכתבות על ידי המאפיינים של ההקשר החברתי-גיאוגרפי שבו הם חיים, מתפקדים ומתפתחים (Azano & Callahan, 2021; Stambaugh, 2019). מלבד הריחוק הגיאוגרפי (למ"ס, 2019) משקפת תפיסת הפריפריה ממד חברתי-תרבותי; בהשוואה למרכז מוגדרת הפריפריה במונחים של רמות נמוכות יותר של

דומיננטיות וכוח כלכליים, פוליטיים, חברתיים ותרבותיים (Kühn, 2015; Shils, 1961). חשוב במיוחד לבחון את המערכות הסביבתיות השונות ואת משאבי החינוך המגוונים של המחוננים באזורים אלה, שכן באזורים פריפריאליים יכולות גבוהות עלולות להתקל במחסומים (Putnam, 2015; Williams & Grooms, 2016), הנובעים ממיעוט מספרי שני פרמטרים מצטלבים: מיעוט מחוננים ביחס לאוכלוסייה, ומיעוט תושבי הפריפריה ביחס לאוכלוסיית המדינה. כך, אתגרי ההתמודדות עם קבוצה זו קשים במיוחד בסביבות מסוימות. על בסיס הייחודיות של אוכלוסיית המחוננים ושל הצרכים שלהם, ומתוך רצון להבין את המערכות החינוכיות ואת זמינות משאבי הלמידה בסביבות בעלות מאפיינים שונים מבחינה חברתית וגיאוגרפית, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהם של הורים ומורים ממרכזי יום העשרה שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ לגבי משמעות המערכות הסביבתיות וזמינותם של משאבים במערכות אלה.

סקירת ספרות

מחוננים ומחוננות - מאפיינים ומסגרות ייחודיות

הגדרות מגוונות למחוננות קיימות בספרות המחקרית, אך ההגדרה המסורתית למחוננות מתייחסת לפרט עם רמת אינטליגנציה גבוהה (Warne, 2016; Terman, 1926). השימוש במבחני רמת אינטליגנציה קיים גם כיום כחלק מתהליך זיהוי תלמידים מחוננים (McClain & Pfeiffer, 2012), אך עם השנים התרחבו ההגדרות למחוננות וכיום הן כוללות התייחסות ליצירתיות, למוטיבציה, למכוונות עצמית, וליכולת להביע רעיונות יוצאי דופן בתחומים שונים שיכולים לתרום לחברה (Renzulli, 1987, 2002; Renzulli & Reis, 2021). הארגון הלאומי לילדים מחוננים (NAGC) מגדיר מחוננות כתלמידים שבתחומים שונים הם בעלי כישרון וביצועים ברמות גבוהות יותר מאשר תלמידים אחרים באותו הגיל, או כתלמידים שהם בעלי יכולת להגיע לביצועים כאלה.

תלמידים מחוננים קיימים בכל התרבויות ובכל הגזעים באוכלוסיות העולם, והם יכולים להיות מאובחנים עם לקויות למידה אשר נדרשות בגינן תוכניות ספציפיות שתסייענה להם לטפח את יכולותיהם הגבוהות (NAGC, 2018). עם זאת, כפי שציין סטרנברג (Sternberg, 2023), מחוננות נובעת לא רק מהפרט אלא מאינטראקציה בין אדם, משימה ומצב. בנוסף, כדי לאפשר פריחה של המחוננים בבגרות נדרשת סביבה עם הזדמנויות להתפתחות, לתרגול וליישום הכישרונות והיכולות (Olszewski-Kubilius et al., 2017).

זיהוי תלמידים מחוננים מבוסס בדרך כלל על מבחנים סטנדרטיים, המלצות מורים ומדדים אחרים המצביעים על יכולת יוצאת דופן (Gross, 2017; Levin & Kupermintz, 2017). בספרות המחקרית (זורמן ואחרים, 2004; רבינוביץ, 2017) מתאפיינים תלמידים מחוננים בהיבטים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים ייחודיים. לרבים מהם יש מהירות חשיבה גבוהה והם יכולים לפתור בעיות באופן ייחודי ויצירתי. לרוב הם מעדיפים להתמודד עם פתרון בעיות מורכבות מאשר עם בעיות פשוטות. תלמידים מחוננים רבים מאופיינים בזיכרון טוב מאוד, הם סקרנים מאוד מגיל צעיר ולרוב מכוונים להשגת המטרות שהציבו לעצמם. לרוב נוכח פער בין יכולתם השכלית הגבוהה לבין יכולתם הרגשית להתמודד עם קשיים, מכשולים ותסכולים. הצרכים המרכזיים של תלמידים מחוננים הם מתן האפשרות להרחבת חומרי הלימוד הסטנדרטיים

וההעמקה בהם, חשיפה לנושאים שאינם קשורים ישירות לתוכנית הלימודים, והמענה החברתי והרגשי הייחודי עבורם, שנדרש בין היתר כתוצאה מהבידול המאפיין אותם ביחס לעמיתיהם הלומדים איתם במסגרות רגילות (ליטמנוביץ, 2018).

על מנת לתת מענה לתלמידים אלה נדרשות סביבות מטפחות, שבהן יוכלו לממש ולפתח את כישוריהם. בישראל מתקיים תהליך השמה למסגרות מחוננים מיוחדות, כמו כיתות מחוננים בבית הספר הרגיל או מסגרות יום העשרה שבועי (משרד החינוך, 2021; Zorman et al., 2016). בנוסף קיימות תוכניות העשרה בתוך בתי ספר רגילים (משרד החינוך, 2021). כיתות המחוננים מיועדות לתלמידים המתגוררים בעיר שבה מתקיימת כיתת מחוננים. תוכנית הלימודים בכיתות אלה מבוססת על העמקה והרחבה של תוכנית הלימודים הרגילה, מתקיימים בה לימודי העשרה וקצב הלמידה מהיר יותר. להבדיל מכיתות המחוננים, המתאימות לחלק מהתלמידים המחוננים, תוכניות העשרה שבועיות מתאימות לרוב התלמידים המחוננים. תוכניות אלה מתקיימות במרכזים אזוריים או על-אזוריים בארץ, וכוללות תוכניות לימודים אחרות מתוכנית הלימודים הפורמלית. תוכניות העשרה מתבססות על הרחבת דעת וחושפות ילדים מחוננים ומוכשרים לתחומי ידע שונים, כגון: תכנים מדעיים, מתמטיקה ואמנות, וכן מאפשרות לימוד עצמאי של נושאים שהתלמידים בוחרים בהם (משרד החינוך, 2021; Peters, 2022).

תוכניות נוספות לטיפוח מחוננים בישראל מתמקדות בגילאי התיכון ונתמכות בקרנות ייחודיות. למשל, מרכז מדעני העתיד, שפועל בשיתוף פעולה עם משרד החינוך ומשרד ראש הממשלה, מציע שלוש תוכניות: אודיסיאה, אלפא ואידיאה, שחושפות תלמידים מחוננים לעולם האקדמיה והמחקר במהלך לימודיהם בבית הספר התיכון. תוכניות אלה שמות דגש על פיתוח אישי של התלמידים המחוננים ועל מתן תמיכה רגשית, זאת לצד השתתפותם בפעילויות חברתיות. בנוסף ישנן נבחרות ישראל במדעים, השייכות למסגרת שבה מוכשרות נבחרות ישראל בתחומי המדעים. הנבחרות מתחרות בתחומי המדעים ומדעי המחשב באולימפיאדות בינלאומיות (אתר מרכז מדעני העתיד: <https://www.madaney.net/site/about/about>).

השתתפות בתוכניות מחוננים מאפשרת גם מפגשים עם מומחים ועם עמיתים מוכשרים (Redding & Grissom, 2021). הספרות מראה כי להשתתפות בתוכניות אלה, המפגישות תלמידים בעלי יכולת גבוהה, יש השפעות חיוביות על היבטים רגשיים וחברתיים בנוסף להתקדמות האינטלקטואלית של התלמידים (Callahan et al., 2017; Kim, 2016; Kulik, 2018; Miedijensky, 2018; Miedijensky & Tal, 2016; Azano & Callahan, 2015; Stambaugh & Wood, 2021). ובין קבוצות שונות באוכלוסיית המחוננים קיימים פערי הזדמנויות ופערי גישה לתוכניות אלה (Jung et al., 2022; Peters, 2022). תוכניות העשרה אומנם נחשבות משמעותיות אך עבור תלמידים מסוימים הן ממלאות רק חלק מהצרכים במהלך שבוע הלימודים. משום כך, כדי להבין טוב יותר את ההתפתחות וההתמודדות של המחוננים, חשוב להתייחס למערכות הסביבתיות שבהן הם מתפתחים.

מערכות סביבתיות חינוכיות לפי תיאוריית המערכות הסביבתיות

תיאוריית המערכות הסביבתיות (Bronfenbrenner, 1994) גורסת כי כדי להציע לתלמידים את המסגרות המתאימות יש לתאם ולשלב מערכות שונות באופן ש"מארגן את התפתחות הילד במערך של מבנים משולבים, ממערכות מיקרו מיידיות אליהן הפרט משתייך, כגון הבית ובית הספר, למערכות מרוחקות יותר, כגון מדיניות בית הספר, שכונות, חוקים ומבנים חברתיים ברמת המקרו" (Garbacz et al., 2017, p. 1). תיאוריית המערכות הסביבתיות מדגישה אפוא את חשיבותה של הסביבה הרחבה יותר כאלמנט מרכזי בהתפתחות ובטיפול בילדים, לצד משמעות הבית והסביבה המשפחתית, הנתפסת כמערכת המיקרו, שבה הילד משתתף באופן פעיל. על פי גישה זו קיימת חשיבות ליחסים הדינמיים שבין יחידים לבין ההקשרים הרחבים יותר של חייהם, שבהם הם פועלים לאורך זמן (Yamauchi et al., 2017), תוך דגש על חשיבותן של חוויות שנצברו (Bronfenbrenner, 2001).
לכל אחת מארבע המערכות המוצעות בתיאוריית המערכות הסביבתיות יש מאפיינים ייחודיים וספציפיים (לתיאור ארבע המערכות ראו טבלה 1).

טבלה 1

ארבע המערכות לפי תיאוריית המערכות הסביבתיות (מבוסס על Bronfenbrenner 1977, 1979)

רמה	תיאור	רכיבים
מערכת מיקרו Microsystem	מייצגת את הסביבה הקרובה שעמה הילד נמצא באינטראקציה קרובה, כגון: כיתה, מגרש משחקים, בית, בית חברים, שכונה.	פעילויות, תפקידים ויחסים בינאישיים שחווה ילד במהלך התפתחותו בסביבה נתונה בעלת מאפיינים פיזיים וחומריים מובחנים.
מערכת מזו Mesosystem	מוגדרת כ"יחסי הגומלין בין שתי מסגרות או יותר שבהן האדם המתפתח משתתף באופן פעיל". לפיכך היא מתייחסת ליחסים בין מיקרו-מערכות או קשרים בין הקשרים.	הקשר בין חוויות משפחתיות לחוויות בית הספר. הקשר בין חוויות משפחתיות לחוויות עם קבוצת השווים.
מערכת אקזו Exosystem	מתייחסת לקהילה, למסגרת חברתית, למשמעות. כלומר: "הגדרה אחת או יותר שאינן מערבות את האדם המתפתח כמשתתף פעיל, אך מתרחשים בהן אירועים המשפיעים או מושפעים ממה שקורה בסביבה המכילה את האדם המתפתח".	חוויות של הורי הילד בעבודה כמשפיעות על הילד. חברים/רשתות החברתיות של ההורים והשפעתם על הילד.
מערכת מקרו Macrosystem	כוללת את ההקשר התרבותי הרחב יותר, המקיף את האדם, שכולל מערכת אמונות חברתית, נורמות תרבותיות, אידיאולוגיות, מדיניות או חוקים המשפיעים בעקיפין על האדם. חברי קבוצה תרבותית חולקים זהות, מורשת וערכים משותפים.	ערכים של מצוינות. מדיניות הקשורה למחוננים.

למערכות המיקרו (microsystems) שלוש תכונות עיקריות: זהו "דפוס של פעילויות, תפקידים ויחסים בינאישיים שחווה האדם המתפתח בסביבה נתונה עם מאפיינים פיזיים וחומריים מסוימים" (Bronfenbrenner, 1989, p. 227). מערכות המיקרו מייצגות את הסביבה הקרובה שבה הילד מקיים אינטראקציה הדוקה, כמו: הבית, הכיתה, מגרש המשחקים, בתי החברים והשכונה. מערכת המיקרו העיקרית היא הבית והמשפחה. תפקידם של ההורים באופן כללי נעשה מרכזי בתהליכים חינוכיים הקשורים למערכות פורמליות ובלתי פורמליות (Hill & Tyson, 2012; Jeynes, 2009); והוא עשוי להיות בעל ערך רב במיוחד בקרב ילדים מחוננים (Mun, et al., 2021). כפי שצוין על ידי האוולי ואחרים (Howley et al 2009): "תמיכה הורית וקהילתית היא קריטית כדי להבטיח כי הצרכים האקדמיים, החברתיים והרגשיים של תלמידים מחוננים יענו" (עמ' 521). הורים למחוננים מתערבים אפוא התערבות פרואקטיבית בתהליכי למידה ובטיפול הרגשי בילדיהם. התערבות זו נובעת מהציפיות הגבוהות של ההורים מילדיהם בשל היכולות והפוטנציאל הגבוהים שלהם (שכטמן ובושריאן, 2015), ומהצורך לספק משאבים התואמים את יכולותיהם. עם זאת, לדברי ברונפנברנר (Bronfenbrenner) ניתן להשוות ולהבדיל בין מערכות מיקרו, כך שאדם יכול לחוות או להשתתף בשתי מערכות מיקרו או יותר (Shelton, 2019). מערכות המזו (mesosystems) מוגדרות כ "יחסי הגומלין בין שתי מסגרות או יותר שבהן האדם המתפתח משתתף באופן פעיל." הכוונה היא ליחסים בין מערכות מיקרו שונות (Bronfenbrenner, 1994), למשל קשר בין חוויות משפחתיות לחוויות בית הספר (Harpaz & Grinshtain, 2020), או בין חוויות משפחתיות לחוויות עמיתים. הקשרים בין המערכות יכולים להיות ישירים או עקיפים, וניתן להשיגם באמצעות דרכי תקשורת שונות בין המערכות ושיתוף בידע בין המערכות. למשל: שיתוף בין ידע בתוך המשפחה לבין ידע בבית-הספר (Shelton, 2019). תשומת לב מיוחדת ניתנה בספרות לקשר החיובי בין שיתוף פעולה משפחתי-בית-ספרי לבין הישגים בית-ספריים ושאיפות לימודיות (Benner et al., 2016; Herzog & Bennett, 2004); קלהאן (Callahan, 2007), למשל, קרא למעורבות נוספות של הורים באמצעות יצירת תיאום בין מורה הורה וחונך, המספקות תמיכה לתלמידים מחוננים. מחקרים אחרונים מדגישים את תפקידם של ההורים בבחירה ובזיהוי של מוסדות חינוך מתאימים (Alkhaldeh et al., 2023; Peebles et al., 2023). מערכות האקזו (exzosystems) מתייחסות למערכות שהפרט יכול להיות מושפע מהן באופן מהותי במהלך התפתחותו אף על פי שהוא לא משתתף בהן ישירות (Shelton, 2019). לדוגמה: חוויות של הורי הילד בעבודה, חברים של ההורים ורשתות חברתיות, כפי שהם משפיעים על הילד. לבסוף, הרמה הרחוקה ביותר מהאדם היא מערכות המאקרו (macrosystems). רמה רחבה זו מייצגת את ההקשר התרבותי הגדול המקיף את הפרט, הכולל את מערכת האמונות החברתית, הנורמות התרבותיות, האידיאולוגיות, המדיניות, החוקים, מבני ההזדמנויות ואפשרויות מסלול החיים המשפיעות בעקיפין על האדם (Bronfenbrenner, 1994; Shelton, 2019). מאחר שחברי קבוצה תרבותית חולקים זהות, מורשת וערכים משותפים, אמונות אלה "באות לידי ביטוי לעתים קרובות בחוקים ובמדיניות הציבורית הקובעים את המאפיינים הספציפיים של מערכות אקסו, מסו ומיקרו" (Shelton, 2019, p. 98).

ארבע המערכות המשפיעות על התהליך ההתפתחותי של הפרט יושמו בהרחבה בכל הקשור

לסוגיות חינוכיות של אי-שוויון או של קבוצות שוליים בחברה (Cassells & Evans, 2020; Chetty et al., 2016; Erlendsdóttir et al., 2022); ובמרחבי פריפריה (Crawford et al., 2020; Sukhbaatar & Tarkó, 2022). יתר על כן, מחקרים אחרים השתמשו במסגרת התיאורטית של ברונפנברנר ובמערכות השונות כגורמים להגברה או להפחתה של למידה מותאמת עבור מחוננים (Collins et al., 2022; Miedijensky & Grinshtain, 2024). בנוסף, מחקר שנערך לאחרונה בהודו התמקד במערכות הסביבתיות ובתרומתן לתלמידים מחוננים, והדגיש את החוזקות הייחודיות של המסגרות בפריפריה, כולל תפקידן של משפחות מורחבות, מאפייני קהילה חזקים ויחסים חיוביים עם בית הספר, המורים והקהילה (Azano et al., 2019; Chowkase, 2021). מחקר נוסף עסק בהוראת מחוננים בתקופת הקורונה, בדגש על מערכות המיקרו ובעיקר המשפחה, שנדרשה לתת מענה ביתי להוראת המחוננים (Brigandi et al., 2022). היבט מרכזי שבא לידי ביטוי במסגרות אלה הוא המשאבים החינוכיים המצויים בידי מי שמעורבים בחינוכם ובהתפתחותם של מחוננים, ושעשויים להיות זמינים במידה כזו או אחרת עבור המחוננים.

משאבים חינוכיים עבור ילדים מחוננים

משאבים והון יכולים להיחשב כאמצעים להשגת מטרה (Vladut et al., 2016) או כנכסים מגוונים המשמשים ומופעלים בתחומים שונים המעצימים את כוחו של הפרט (Bourdieu, 1986; Moore, 2008). תשומת לב מיוחדת ניתנה למשאבים העומדים לרשות המחוננים. על-פי התיאוריה מכוונת המשאבים, שפותחה באופן ממוקד עבור מחוננים על-ידי זיגלר ואחרים (Ziegler et al., 2017), קיימת מערכת של משאבים שמטרתם לשמור על יציבות פנימית ולייצר התנהגויות מסוימות. ללא משאבים מספיקים, פיתוח כישרונות הוא בלתי אפשרי. מסיבה זו, זמינות המשאבים והשימוש המוסמך בהם נמצאים במוקד הטיפול והתמיכה בחינוך מחוננים. על פי גישתו של זיגלר לחינוך מחוננים (resource-oriented approach) (Ziegler et al., 2017) ומשאבי הון חינוכי (to gifted education) קיימים משאבי הון למידה (endogenous learning resources) ומשאבי הון חינוכי (exogenous educational capital). משאבי הון למידה מצויים באדם ונובעים מתוכו, למשל: מאפיינים פיזיולוגיים, הצבת מטרות ותשומת-לב ללמידה. משאבי הון חינוכי, שבהם אנו מתמקדים במחקר הנוכחי, מצויים בסביבה של המחוננים ומקיימים יחסי גומלין מתמידים של חילופי מידע ופעולות בין הילד לסביבתו (Ziegler & Baker, 2013; Ziegler et al., 2017). ההון החינוכי מסווג למשאבים כלכליים, תשתיות, משאבים תרבותיים, חברתיים ודידקטיים (לפירוט המשאבים ראו טבלה 2).

טבלה 2

משאבי הון חינוכיים (מבוסס על Ziegler et al., 2017)

משאב	הסבר	דוגמה
כלכלי	הון חינוכי כלכלי הוא כל סוג של עושר, רכוש, כסף או חפצי ערך, שניתן להשקיע בייזום ותחזוקה של תהליכי חינוך ולמידה	כסף למימון ספרי לימוד הנדרשים על ידי מורים פרטיים
תשתיות	הון חינוכי תשתיתי מתייחס לאפשרויות פעולה המיושמות באופן מהותי, המאפשרות למידה וחינוך	אוניברסיטאות, ספריות, תוכנות למידה, ספרים, צעצועים
תרבותי	ההון החינוכי התרבותי כולל מערכות ערכים, דפוסי חשיבה, מודלים וכדומה, אשר יכולים להקל או לעכב השגת מטרות למידה וחינוך	עמיתים מוכוונים מטרה למידה; הערצה לתחומים מסוימים בחברה (למשל, טניס שולחן ונגינה בפסנתר בסין, שחמט ומתמטיקה ברוסיה)
חברתי	ההון החינוכי החברתי כולל את כל האנשים והמוסדות החברתיים שיכולים לתרום במישרין או בעקיפין להצלחת תהליכי למידה וחינוך	מורים מחויבים, הורים אכפתיים, בן זוג תומך, מנטורים
דידקטי	הון חינוכי דידיקטי פירושו הידע המצטבר המעורב בעיצוב ושיפור תהליכי חינוך ולמידה	תכניות לימודים, תוכניות הכשרה, מומחיות מקצועית של מורים, מיומנויות הורים.

בדומה להתייחסות תלוית ההקשר למושג ההון (Lareau et al., 2016; Schneidhofer et al., 2015), משאבי חינוך מתפקדים כמבנים יחסיים הניתנים לשינוי בהתאם להעדפות ולנטיות ההורים (Vladut et al., 2016), ונמצאו קשורים לחוסן ולעמידות גדולים יותר (Vladut et al., 2016). זיגלר ועמיתיו (Ziegler et al., 2017) טוענים כי משאבים אלה צריכים להיות זמינים עבור מחנכים של מחוננים ועבור תלמידיהם. חוסר במשאבים עלול לגרום לתלמיד המחונן לוותר. בנוסף, תעדוף המשאבים הוא חיוני, שכן משאבים נדירים ספציפיים עשויים להשפיע על התהליך החינוכי יותר מצירוף כל יתר המשאבים. לכן חשוב מאוד לשפר את הידע לגבי משאבים אלה. בניתוח השוואתי עדכני של שש מדינות ערב, תוך התמקדות במשאבי חינוך ולמידה, תוארה בהרחבה התקדמות התמיכה והטיפוח של המחוננים לצד הדגשת "החשיבות של הקצאת תקציב נוסף לחינוך מחוננים והקדשת תשומת לב רבה יותר למחסור במשאבים חינוכיים" (Ismail et al., 2022, p. 2). לכן חשוב לבחון את זמינותם של המשאבים בתהליכי החינוך של מחוננים בכלל, ותוך התייחסות למקום שבו הם חיים ומתחנכים (Bessman et al., 2013), כמו באזורי פריפריה ומרכז, באופן שהוא תלוי הקשר.

ילדים מחוננים באזורי פריפריה בעולם ובישראל

ילדים מחוננים ומשפחותיהם בסביבות פריפריה מתמודדים בו זמנית עם שני אתגרים עיקריים: אתגר ההקשר של הסביבה הפריפריאלית שבה הם חיים, והיכולות הגבוהות של הילדים המחוננים (Azano et al., 2014; Lawrence, 2009). מספר מחקרים שנעשו בעולם מדגימים את האתגרים

של ילדים מחוננים בפריפריה מנקודת מבטם של הורים לילדים מחוננים (Vialle, 2017), של מורים לילדים מחוננים (Azano et al., 2014) ושל התלמידים המחוננים עצמם (Gentry et al., 2001). בספרות המחקרית מתוארת הזיקה הקיימת בין הפריפריה כסביבה גיאוגרפית לבין מחוננות, ומודגשת בה הדרישה שילדים מחוננים יקבלו הזדמנויות להתפתחות בהתאם ליכולות הגבוהות שלהם בסביבה שבה הם חיים, בדומה להזדמנויות שמקבלות קבוצות השווים שלהם במרכז המדינה (Stambaugh, 2022). עם זאת, נראה שילדים אלה מתמודדים עם חסמים נוספים לאיתור ולמימוש היכולות והפוטנציאל הגבוהים שלהם (Callahan et al., 2022; Chowkase, 2021; Gentry et al., 2001; Lewis & Boswell, 2020; Lynn & Glynn, 2019; van Tassel-Baska & Hubbard, 2016). מחקרים שנערכו לאחרונה הדגישו את החשיבות של יוזמות והתערבויות מקומיות לקידום מחוננים. הן מושקות כתוכניות של מדיניות מועצה או רשות, ומטרתן שיפור תהליכי למידה והתפתחות בקרב ילדים מחוננים בפריפריה (Ayoub et al., 2021; Duff, 2020). נראה כי הסוגיות והאתגרים של חינוך מחוננים בפריפריה קשורים בצרכים המרובים של המחוננים ובני משפחותיהם (Chowkase, 2021), וכן בתהליכי הכשרת מורים למחוננים במסגרות רגילות או מיוחדות (ליטמנוביץ, 2018). האגף למחוננים ולמצטיינים במשרד החינוך מציע שלושה מסלולים למורים: לימודי תעודה להוראת תלמידים מחוננים - לימודים אשר מתקיימים במסגרת לימודי חוץ במוסדות אקדמיים; השתלמות פסג"ה (30 שעות); וקורסי מיקרו-קרדיטציה (10 שעות) לרכישת מיומנויות הוראה. יצוין כי התכנים במסלולים אלה אינם כוללים התייחסות ספציפית לייחודיות של מחוננים באזורי פריפריה. חשוב לזכור כי אף על פי שההתייחסות לפריפריה היא רב-ממדית ובחינתה מורכבת לכשעצמה, גם בהשוואה לאזורי מרכז, יש לבחון את האופן שבו מחוננים מקבלים מענה ליכולותיהם הגבוהות גם כתלות במקום מגוריהם.

בהתבסס על חשיבותם של מערכות סביבתיות ומשאבים זמינים לתלמידים מחוננים, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהם של הורים ומורים ממרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ לגבי מערכות סביבתיות והמשאבים הזמינים במערכות אלה. במוקד המחקר הנוכחי עומדות שתי שאלות מחקר:

(1) מהי משמעותן של מערכות סביבתיות עבור תלמידים מחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ מנקודת מבטם של ההורים והמורים?

(2) כיצד הורים ומורים לילדים ממרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ תופסים את המשאבים החינוכיים ואת זמינותם עבור תלמידים מחוננים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר מבוסס על הגישה האיכותנית, ששמה דגש על משמעויות וחוויות של משתתפים השייכים לקבוצת אנשים בעלי מאפיינים מוגדרים, ושחולקים חוויה משותפת שמאפייניה דומים. המחקר הנוכחי מבקש לבחון לעומק את המשמעויות שמייחסים הורים לילדים מחוננים ומורים במרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בשני אזורים שונים בישראל, למערכות החינוכיות המשמשות כבסיס להתפתחותם של מחוננים, וכן למשאבים הזמינים עבור המחוננים במערכות

אלה. הבחירה בהורים ובמורים במחקר הנוכחי מחזקת את התוקף והמהימנות של הממצאים באמצעות טריאנגולציה, על ידי שימוש בבעלי תפקידים שונים המספקים זווית ראייה שונה על תופעה דומה (Flick, 2018).

שדה המחקר והמשתתפים

שדה המחקר הוא המרכזים שבהם מתקיימת תוכנית של יום העשרה שבועי למחוננים (משרד החינוך, 2021). במסגרת תוכנית זו, המיועדת לתלמידי כיתות ג'-ט', המחוננים מחליפים באופן קבוע יום לימודים אחד בשבוע בבית הספר שלהם בלימודים במרכז למחוננים ולמוכשרים מיוחד, הממוקם באזור הגיאוגרפי שבו הם גרים. בישראל פועלים 59 מרכזים בסביבות גאוגרפיות מגוונות, המנוהלים על ידי משרד החינוך. מרכזים אלה כוללים את המגזר היהודי הממלכתי והממלכתי-דתי, ואת המגזרים הערבי, הבדואי והדרוזי. בחלק מהמרכזים האוכלוסיות מעורבות (משרד החינוך, 2021). אזור הפריפריה במחקר הנוכחי מיוצג על ידי מחוז הצפון (למשל רמת הגולן, גליל מערבי, גליל עליון וקריית שמונה). אזור המרכז מיוצג על ידי תל-אביב רבתי ומחוז המרכז. במחקר נבחרו שלושה מרכזי מחוננים מכל אחד מהאזורים. המרכזים נבחרו בשל מיקומם הגיאוגרפי על פי מדד פריפריאליות: בצפון נבחרו מרכזים הממוקמים ביישובים מאשכול 2-3 במדד פריפריאליות ואילו במרכז נבחרו מרכזים שממוקמים ביישובים מאשכול 9-10 במדד פריפריאליות (למ"ס, 2019). במחקר הנוכחי השתתפו 26 הורים ומורים במרכזי מחוננים (14 הורים: 13 אימהות ואב אחד; 12 מורים: 7 נשים, 5 גברים); 15 מאזור הפריפריה ו-11 מאזור המרכז. לכל ההורים יש לפחות ילד מחונן אחד בטווח הגילים 8-15, שמשותף באופן קבוע בתוכנית של יום העשרה שבועי למחוננים.

כלי המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים שתכליתם לאסוף מידע לגבי היבטים שונים של מערכות סביבתיות ומשאבים זמינים עבור המחוננים ומשפחותיהם, כפי שאלה נתפסים בחוויה ובמציאות של המרואיינים; מורים והורים (Marshall et al., 2021). הראיונות כללו שלושה חלקים: שאלות רקע (למשל: מגדר, סטטוס אישי, רמת השכלה, ידע קודם על מחוננים); שאלות על המערכות הסביבתיות של המחוננים (למשל: באילו מסגרות חינוכיות ילדך נמצא? מהם היתרונות של המסגרות השונות שבהן נמצא ילדך? מהן המערכות הסביבתיות הנוספות שקיימות באזור מגוריך, ומהם המאפיינים של מערכות אלה?); ושאלות על המשאבים החינוכיים וזמינותם עבור המחוננים ומשפחותיהם (למשל: לדעתך, מהם המשאבים הנדרשים עבור ילדך המחונן? כיצד כמחונן הוא מקבל את המשאבים הללו?). מכיוון שבין המשתתפים היו הורים ומורים, נעשה שימוש בשאלות דומות; ההורים נשאלו על ילדם, ואילו אנשי החינוך נשאלו שאלות דומות על יחסם למשאבי ההורים ועל הצרכים של הילדים שהם פוגשים ומלמדים. חלק מהראיונות נעשו בתקופת הקורונה. על אף זאת התמקדו השאלות בתקופות שגרה, שלגביהן יש למרואיינים ניסיון רב. בראיונות אחדים עלתה התייחסות להתמודדות בתקופת הקורונה, אולם כאמור התייחסות זו הופיעה רק בכמה מהראיונות ולא הייתה רכיב מרכזי בנושאים שהועלו בראיונות. הראיונות נערכו בזום. משך הראיונות היה בין 40 ל-70 דקות. מתווה השאלות של הראיונות הוכן מראש על ידי עורכות המחקר ועל ידי עוזר מחקר שהוכשר לכך. הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם תוך שמירה על חיסיון מוחלט של פרטים מזהים.

הליך המחקר והיבטים אתיים

עם קבלת אישור המדען הראשי במשרד החינוך, ואישור ועדת אתיקה מוסדית לביצוע המחקר, נעשתה פניה למנהלות ולמנהלים בששת המרכזים בבקשה לשתף פעולה עם המחקר ולהציג אותו בפני הורים ומורים. בחירת משתתפים זו מבוססת על עקרון "כדור שלג" או "עקרון שרשרת", לפיו נשענים על רשתות תקשורת והיכרות עם משתתפים פוטנציאליים (Guest et al., 2013). בהתאם לקודים האתיים של מחקר המערב בני אדם התבקשו המשתתפים ליצור קשר עם החוקרים. הורים ומורים שהביעו נכונות להתראיין פנו באימייל חוזר לחוקרות. לאחר קבלת תיאור מלא של מטרת המחקר, פירוט אמצעי החיסיון שיינקטו על ידי החוקרות, והסבר על יכולתם לסגת מהמחקר בכל שלב שהוא, יכלו הפונים להחליט אם להשתתף בו ואישרו את השתתפותם באמצעות חתימה על טופס הסכמה מדעת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר זה התבסס על ניתוח נושאי (thematic analysis). הקידוד הונחה על ידי עקרונות הניתוח ההשוואתי (Strauss & Corbin, 1998), הכוללים השוואה של כל היגד מקודד להיגדים האחרים במונחים של קטגוריות ותת-קטגוריות מתפתחות. תהליך זה נועד "לראות אם הנתונים תומכים וממשיכים לתמוך בתפיסות מתפתחות" (Holton & Walsh 2017, p. 78). הניתוח התבסס על נושאים שעלו מהראיונות (emic) לגבי מערכות חינוכיות ומשאבים זמינים. הניתוח נערך בשני שלבים נפרדים עבור כל אחד מהנושאים התיאורטיים: מערכות סביבתיות ומשאבים זמינים. השלב הראשון עבור כל אחד מהנושאים התמקד בתהליך הדוקטיבי, שבו זוהו קטגוריות קיימות מתוך התיאוריות (עבור מערכות סביבתיות - הרמות השונות של המערכות; ועבור המשאבים - סוגי משאבי החינוך השונים). השלב השני התבסס על קידוד אינדוקטיבי מונחה נתונים. מוקד הניתוח כאן היה לגלות דפוסים, נושאים וקטגוריות בנתונים שעלו מתוך השדה (Bernard et al., 2017; Patton, 2002), ושלא נמצאו בתיאוריות. בשלב זה, נמצאו בהקשר לתיאוריה מכוונת המשאבים שני משאבים אישיים, זמן וידע, שלא היו חלק מהתיאוריה אך תוארו באופן מקיף על ידי המרואיינים, ולפיכך נותחו והוצגו במחקר זה כחלק מהרחבה של המשאבים הקיימים בספרות התיאורטית.

ממצאים

המחקר הנוכחי בחן את תפיסותיהם של הורים ומורים ממרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ לגבי משמעותן של מערכות חינוכיות וזמינות המשאבים במערכות אלה. הממצאים מוצגים בהתייחס לכל אחת משתי שאלות המחקר. תחילה מוצגים הממצאים המתארים את המערכות הסביבתיות של מחוננים, ובהמשך מתוארים המשאבים וזמינותם עבור מחוננים.

משמעותן של מערכות סביבתיות עבור המחוננים

מהניתוח הדוקטיבי עלתה התייחסות לארבע המערכות הסביבתיות המרכזיות: מיקרו, מזו, אקזו ומקרו, כפי שיפורט להלן:

מערכת המיקרו: "תוכניות יום העשרה שבועי מאפשרות למחוננים להיות מי שהם. יש הרבה חופש. יש להם עם מי לדבר" (הורה, פריפריה)

הורים ומורים מהפריפריה, כמו גם מהמרכז, ציינו כי בתוכניות של יום העשרה שבועי נחשפים המחוננים למגוון תחומי עניין, ויש להם חופש בחירה ואפשרויות שאינן קיימות בבית הספר הרגיל. למשל, הורה מהמרכז ציין כי: "מחוננים נכנסים בכיתה ד' לתוכנית העשרה שבועית ופתאום מוצאים שאומנות היא עולם שלם. זה כמו פארק שעשועים עבורם. מגוון הנושאים שאליהם הם נחשפים מאפשר להם לחקור את העולם" (הורה מרכז 2.2.1). בנוגע לבתי הספר הרגילים, מרבית ההורים מהפריפריה ציינו כי הם אינם נותנים מענה לצרכים של ילדיהם ושיש בעיות רבות בכיתות שבהן הם לומדים. ניתן לקרוא זאת בהתייחסות הבאה: "השכונה שבה אנו גרים היא במצב סוציו-אקונומי נמוך. מעוניינים בשינוי, אך יש הרבה בעיות בכיתה של הבן שלי" (הורה פריפריה 1.2.3). לעומתם, הורים מהמרכז ציינו כי ישנם בתי ספר רגילים שמספקים מענה, כי יש תשלומי הורים. למשל: "התקציבים פה גבוהים יותר כי ההורים משלמים ויש גם אג'ודות. יש תוכניות העשרה בבית הספר הרגיל בתחומי המתמטיקה, השפה וגם ספורט" (הורה מרכז 2.2.5). היבט נוסף שאליה התייחסו המרואיינים היה "זמן משפחה". כל ההורים ציינו כי הם עושים מאמץ לבלות עם ילדיהם המחוננים. הורה מהפריפריה ציין למשל: "חשוב לנו לבלות כמשפחה כחלק מהשגרה שלנו. ארוחות משפחתיות, משחקים, טיולים בסופי שבוע (הורה פריפריה 1.2.1). הורה מהמרכז ציין: מרבית הפעילויות המשותפות שלנו עם הילדים הן העשרה, מופעי תרבות וסרטים (הורה מרכז 2.2.6).

מערכת המזו: "צריכה להיות הכוונה במשפחה ובמסגרת החינוכית, צריך לתאם את הציפיות שלנו, כך שלא תהיינה בעיות עם הילדים" (הורה, פריפריה)

הורים רבים מהפריפריה ציינו כי לא קיבלו הדרכה וייעוץ פורמליים לגבי חינוך ילדיהם המחוננים, ולחלקם אין כלל קשר עם המורים מתוכניות ההעשרה השבועיות. "לא נאמר לנו שהילד זקוק לחינוך מיוחד ושיש מסגרות או אפילו פעילויות עבורו, ושאננו אמורים לשלם עבורן. גילינו במקרה" (הורה פריפריה 1.2.3). גם מורים מהפריפריה ציינו דברים דומים, בדבר היעדר קשר רציף עם ההורים אלא במקרים של בעיות משמעת: "קשר נוצר בעיקר בעקבות בעיות שנוצרו עם הילדים. אין לנו לצערי מסגרת קבועה שבה אנו נפגשים עם ההורים" (מורה פריפריה 1.1.3). הורים מהמרכז ציינו כי רק לעיתים רחוקות הם מתקשרים עם המורים של ילדיהם, הן בבית הספר הרגיל הן בתוכניות ההעשרה. רובם מעדיפים לא להתערב, אם אינם נדרשים לכך: "אין לי הרבה סיבות להיות בקשר עם המורים בין יום הורים אחד למשנהו. הילד מסתדר טוב ודברים מתנהלים כשורה" (הורה מרכז 2.2.5). לעומת זאת, דווקא מורים מהמרכז ציינו כי הם יוזמים קשרים עם הורי התלמידים ממגוון סיבות: "אם אני רואה ילד עם יכולת יוצאת מן הכלל אני מעדכן את הוריו. זה לא משנה אם זה אמנות לחימה או שחמט" (מורה מרכז 2.1.2).

מערכת האקו: "אני חולקת עם ילדיי מה קורה בעבודה שלי במהלך היום והם גם חולקים איתי דברים. יש לנו דיונים ואנו לומדים מכך הרבה" (הורה מרכז)

לגבי מערכת זו ניכר כי הורים בפריפריה כמו גם במרכז משתפים את ילדיהם בתוכני שיחות עם חברים וקולגות לעבודתם, בהתנסויות ובאירועים שהם חווים, וציינו כי לרוב ילדיהם מתעניינים ושואלים שאלות. למשל, הורה מהפריפריה ציין כי: "הילדים שלנו מתעניינים בעבודתי, שואלים שאלות ומגיבים. בחודש שעבר היה מפקח בעבודתי וילדיי רצו לדעת איך זה היה" (הורה פריפריה

1.2.1). הורה נוסף ציין כי: "בני מכיר את העבודה שלי כי הוא שואל על כך. לפעמים הוא מגיע לעבודה יחד איתי. הוא פוגש את העובדים שלי גם באירועים חברתיים" (הורה פריפריה 1.2.8). הורים מהמרכז ציינו דברים דומים: "הילדה שלי מתעניינת. אני מספרת על קשיים בעבודתי. אני משתפת עד לגבול שלדעתי נכון לשתף" (הורה מרכז 2.2.4).

מערכת המקרו: "במערכת החינוך הפורמלית עדיין אין גישה לתלמידים מחוננים, ולכן אני לא מלמד שם כלל. אני חושב שזה פוליטי וזה גרוע יותר בפריפריה מאשר במרכז" (מורה פריפריה 1.1.1)

הורים מהפריפריה ציינו כי מערכת החינוך ומשרד החינוך אינם מכוונים לפיתוח כישוריהם של ילדיהם המחוננים. לטענתם, את מרבית ההשקעה בפעילויות מחוץ למסגרת בית הספר הרגיל מממנים ההורים. ניתן לראות זאת בדוגמה הבאה: "כל דבר שניתן מחוץ לבית הספר משולם על ידי ההורים. מי שיש לו אפשרויות לתמיכה כספית בילדיו יכול להציע להם מסגרות חינוכיות או חברתיות, פעילויות ספורט או חוגים אחר הצוהריים. אם אינם יכולים לממן זאת, אין כלום. הרשויות המקומיות אינן מסוגלות לספק זאת" (הורה פריפריה 1.2.4). לעומת זאת, הורים מהמרכז ציינו כי מבחינה כלכלית המשפחות במצב טוב ולכן ילדיהם משתתפים בפעילויות העשרה וחוגים. הם לא ציינו צורך לשלם עבור תחבורה ועבור הפעילויות. חלקם ציינו כי תוכניות העשרה שבועיות למחוננים הן טובות, אך לעיתים אינן מספקות: "יום בשבוע זה נפלא, אין לי תלונות. אני לא חושב שזה מספיק" (הורה מרכז 2.2.3). התייחסות מעניינת נוספת מצד ההורים במרכז נגעה לעובדה כי במרכז יש הומוגניות וילדיהם אינם מכירים מגורים אחרים, כמו למשל החברה הערבית, והדבר באחריות מערכת החינוך: "כמי שגר בעבר בצפון הארץ אני מצטער שהבת שלי אינה מכירה ערבים בגלל שאין כאן כל קשר איתם בתוכנית" (הורה מרכז 2.2.3). ההבדלים בין הפריפריה למרכז בלטו גם בדברי המורים. מורים מהמרכז ציינו כי לרוב הם מקבלים תמיכה מהרשויות המקומיות, ורשויות אלה מכירות בחשיבות קידום תלמידים מחוננים: "המצב במרכז הארץ ללא ספק טוב יותר מאשר [מצב] הקולגות שלי שמלמדים במרכזי העשרה בפריפריה. הרשויות המקומיות משקיעות כסף. הן יודעות שזה חשוב לעתיד הילדים המחוננים. המרכז יעבור שיפוץ וגם נקבל מחשבים משודרגים (מורה מרכז 2.1.5).

זמינות המשאבים עבור המחוננים

מהניתוח הדדוקטיבי, הנשען על הגישה מכוונת המשאבים, נמצאו התייחסויות לחמישה סוגי המשאבים: משאבים כלכליים, תשתיות, משאבים תרבותיים, משאבים חברתיים ומשאבים דידיקטיים.

משאבי הון כלכליים: "אין מספיק תקציב להסעות או לפעילויות" (הורה, פריפריה)

באופן כללי, מהניתוח עולה כי משאבים כלכליים תמיד רצויים ונדרשים. עם זאת ניכר כי הזמינות שלהם גבוהה יותר באזור המרכז בהשוואה לאזורי הפריפריה. למשל, כך תיאר מורה במרכז הארץ: "אצלנו התלמידים באים מערים וממשפחות שמשקיעות בילדים, ובדרך כלל יש להן מספיק אמצעים לממן חינוך טוב יותר" (מורה 2.2.1). או למשל, אמא במרכז הארץ: "בית הספר הרגיל שלנו לא מייצג בשום צורה את בתי הספר הרגילים. בין אם זה בגלל שהתקציבים שלו שונים, בגלל תשלומי ההורים, ובין אם בגלל שזה האג'נות של להוציא הרבה כסף על החינוך של ילדים מחוננים" (הורה 2.2.5). בפריפריה לעומת זאת מתוארת תמונת מצב מעט שונה: "אתה

חייב לנסוע בשביל כל דבר או להביא מרצים, וזה יקר יותר כי המשאבים שלנו מוגבלים מאוד. אנחנו שייכים למשרד החינוך. לפעמים יש תרומות, אבל בשנתיים האחרונות זה היה ממש קשה" (מורה 1.1.6). או למשל: "אנחנו מסתדרים עם תקציב ההסעות, אבל המדינה צריכה לדאוג לקחת את הילדים האלה ולהחזיר אותם. זה לא צריך להיות על חשבון ההורים" (הורה 2.2.6).

משאבי הון תשתיות: "נדחסנו לתוך בית-ספר קטן" (מורה, פריפריה)

בדומה למשאבי ההון הכלכליים, גם באשר לתשתיות מבטאים הורים ומורים, הן בפריפריה הן במרכז, רצונות ושאיפות לתנאי למידה טובים יותר. עם זאת, נראה כי בפריפריה יש מחסור רב יותר בתשתיות. כך למשל מתאר מורה בפריפריה: "אני 'צועק' על מצב המחשבים כבר כמה שנים. זו באמת בעיה, המחשבים קורסים באמצע השיעור. אין לי מה לעשות בקשר לזה חוץ מלהתחנן, ואני עושה את זה לא מעט. שלחנו מכתבים לעירייה, אבל הם שלחו רק שלושה מחשבים חדשים מתוך 30 (מורה 1.1.3). או למשל אמא בפריפריה: "יש לי כל כך הרבה חלומות. ראשית, צריך להיות בית ספר [...] אנחנו יושבים בקומה השלישית ואין לנו נגישות, ויש לנו ילדים שזו בעיה עבורם" (1.1.2). עם זאת, גם במרכז קיימות שאיפות לגבי תשתיות: "אני מאמין שהחשיבה שלי כאן צרה מדי, כי אני תקוע מדי במה שיש שם כרגע. הייתי בונה מעבדה. הבת שלי מעולם לא הייתה במעבדה. בניית נגריה, כדי שיוכלו לעבוד עם הידיים, לא רק עם הראש (הורה 2.2.4). נראה כי תפיסה זו מבטאת חשיבה לגבי העתיד, ואילו בפריפריה הדגש הוא על חסכים בהווה.

משאבי הון תרבות: "יש פה פסנתר, וקונצרטים והפעלות מוזיקליות" (מורה, פריפריה)

הזמינות של משאבי הון תרבות נמצאה דומה במרכז ובפריפריה, בעיקר בזכות יוזמות מקומיות ובזכות תושבי האזור העוסקים בתרבות. כך למשל מתארת מורה בפריפריה: "בתוכנית המחוננים שלנו היא [המנהלת] לקחה אותם לבית ספר רימון (בית ספר לאמנות למוזיקה, ריקוד ומשחק), חשפה אותם למוזיקה. היא לקחה אותם למוזיאונים, לכל הסוגים, לאמנות ולפיסול. שחקנים גם באים לבית הספר ועושים כל מיני דברים" (מורה 2.1.2). וכך, למשל, מתאר מורה במרכז: "יש כאן פסנתר, יש כלי נגינה ומצלמות טובות מאוד. יש השקעה בדברים האלה. אם כבר מדברים על משאבים תרבותיים, אם אנחנו מדברים על הרצאות, אנשים רבים שמחים לבוא ולדבר. יש משאבים תרבותיים שהם בחינם ואנחנו מנסים להשתמש בהם" (מורה 1.1.2).

משאבי הון חברתיים: "מרכז המחוננים לא מספק מספיק תמיכה רגשית וחברתית" (הורה, מרכז)

גם זמינותם של המשאבים החברתיים נמצאה דומה במרכז ובפריפריה. כך למשל מתארת אמא בפריפריה: "באופן כללי זה תלוי במורה. המסגרת הפורמלית עבורי היא המחנכת, שדואגת לילד שלי ומגלה אמפתיה כלפיו" (הורה 1.2.2). הורים ומורים במרכז ובפריפריה תיארו את הצורך המשותף לספק יותר תמיכה רגשית לילדים מחוננים. כך מתאר מורה ממרכז מחוננים במרכז הארץ:

אני חושב שהדגש צריך להיות יותר על תמיכה רגשית וחברתית לילדים האלה, כי יש ילדים שבאים ממשפחות גדולות ומאוכלוסייה חלשה. על מרכז המחוננים לתת תמיכה חברתית ורגשית מעבר לשעות הרגילות. זו צריכה להיות מסגרת שבה ילדים יכולים להושיט יד ולשתף בקשיים שלהם ולקבל כלים כיצד להתמודד עם חייהם (מורה 2.1.3).

או למשל אמא בפריפריה: "חסרה יותר הבנה לגבי המהות של המחוננות ולמתן תמיכה מתאימה, בעיקר במסגרות הפורמליות, שם הילד שלי נמצא רוב הזמן. להיות מחונן זה 'תיק'. זה לא רק מתנה שמקבלים וזהו" (1.1.2).

משאבי הון דידיקטיים: "אין כאן פרויקטים מיוחדים, אין השקעה מעבר לנדרש" (הורה, פריפריה)
הזמינות של הון דידיקטי, בדומה להון כלכלי ולתשתיות, נמצאה גדולה יותר במרכז מאשר בפריפריה. כך למשל תיאר הורה מהפריפריה: "אני מסתכל על האחיין של דור [חבר, שם בדוי] - שהוא באותו גיל, הוא נמצא בפרויקט מצוינות בעיר שהוא גר בה - מה שהוא מקבל שם, וגישה למורים ולפרויקטים מיוחדים שהם עושים שם, לעומת מה שהם מקבלים כאן. אין מה להשוות" (הורה 1.2.8).

דוגמה נוספת של מורה בפריפריה: "אנחנו אומנם עוברים הכשרה מסוימת, אבל אין הכשרה מתמשכת כדי להמשיך להתמקצע ולהבין יותר על חינוך מחוננים. הרבה מהידע שלי הוא מדברים שקראתי, שחיפשתי. צריכה להיות יותר הכשרה" (מורה 1.1.3).

בנוסף לחמשת המשאבים, שנמצאו בתהליך ניתוח דדוקטיבי לפי גישת המשאבים לחינוך מחוננים, עלו מדברי ההורים שתי תמות, המצביעות על עוד שני משאבים שזמינותם עבור ההורים למחוננים באזורי פריפריה פחותה: משאבים אישיים של הורים, ומשאבי ידע חינוכי. שתי תמות אלה עלו מהשדה בתהליך ניתוח אינדוקטיבי ומרחיבות את גישת המשאבים לחינוך מחוננים. להלן הפירוט של תמות אלה:

משאבי הון אישי הורי: "הזמן שאני מקדישה לילדים מצטמצם בעקבות הסעות" (אמא, פריפריה)

הצורך במשאבים אישיים, כמו זמן ועזרה בתמיכה בילדים, הועלה על ידי הורים מאזורי הפריפריה והמרכז כאחד. עם זאת, הורים מהפריפריה התמקדו בתחבורה במונחים של מרחק, ובהיעדר עזרה זמינה כמו שיעורים פרטיים או תמיכה מיוחדת. למשל: "אני מותש מהצורך לחלק את זמני בין ארבעה ילדים. כשאנחנו נוסעים אחר הצהריים לארבע שעות עם הילד שלנו, שלושת האחרים כולם צריכים שיהיה להם סידור. אני צריך לקבל יותר עזרה" (הורה 1.2.1). או: "התוכנית המיוחדת נמצאת במרחק של 45 דקות נסיעה. זה בלתי אפשרי. אפילו לא שקלתי את זה כאופציה" (1.2.3). דוגמה נוספת תוארה על ידי מורה מהפריפריה: רצינו לפתוח תוכנית מיוחדת במדעי הרוח. אני אישית דיברתי עם ההורים. הרגשתי שהם לא במצב להגיד כן. הם אמרו לי שהמחיר גבוה מדי מבחינת הילדים האחרים, הזמן שלהם, הזמינות שלהם" (1.1.1). חוסר בזמן בהקשר של הורות תואר גם על ידי מרואיינים מהמרכז אך באופן כללי יותר, למשל: "הלוואי והיה לי יותר זמן" (הורה 2.2.4). וגם: "אני צריך לחלק את עצמי בין הילדים. כאשר יש ביקוש גבוה יותר להשקעה בילד בעל צרכים מיוחדים זה משפיע על חלוקת הזמן בין כל ילדיי" (הורה 2.2.3).
משאבי ידע חינוכי: "אפשרויות מוצעות רחוק ממקום מגורינו, ולכן אין לנו מספיק מידע" (הורה, פריפריה)

משאב נוסף שעלה מהראיונות היה ידע ומידע חינוכי, שהיה נדיר מאוד בקרב הורים בפריפריה. אמא במרכז תיארה זאת כך: "יש לנו הרבה הורים בקבוצת הווטסאפ שמעדכנים אחד את השני על הכול. לפעמים זה מעיק, אבל זה עוזר להיות בעניינים; כאשר יש בחינות כניסה, אילו טפסים להגיש, ובכל זאת הלוואי שזה יהיה יותר רשמי" (הורה 2.2.2). התיאור בפריפריה היה שונה:

"שיעורים ותוכניות מוצעים בדרך כלל באזורים מרוחקים, הרחק מהבתים שלנו, ולכן אנחנו לא יודעים עליהם. הייתי רוצה שהמועצה שלנו תתאם ותעדכן מידע כזה ותפרסם אותו" (הורה 1.2.2). אמא נוספת באזור הפריפריה תיארה:

אני שואבת מידע מכאן ומשם. אני כל הזמן מגלה שאני מפספסת משהו שיכול להיות קריטי. נודע לי על תחרות חשובה ביום האחרון להרשמה. יש כאן רק מעטים מאיתנו והמידע היה רלוונטי לקבוצה די קטנה של הורים וילדים. לכן אנחנו צריכים לקבל הודעה (הורה 1.2.8).

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בתפיסות של הורים ומורים לילדים אשר משתתפים בתוכניות יום העשרה שבועי למחוננים בפריפריה ובמרכז, לגבי משמעות המערכות הסביבתיות עבור המחוננים וזמינות המשאבים במסגרות אלה. באשר למערכות סביבתיות נמצאו התייחסויות דומות ברמות המיקרו, מזו ואקזו. לגבי רמת המיקרו, בפריפריה ובמרכז תיארו ההורים והמורים את יום ההעשרה השבועי כמשמעותי מאוד עבור הילדים והוריהם, וכמספק תוספת משמעותית או חלופה לתוכנית הלימודים בבית הספר. עבור הורים בפריפריה בלטה יותר תרומת תוכנית הלימודים לילדיהם בשל חוסר מוחלט בהרחבות כאלה בבתי הספר הרגילים. ברמת המזו נראה כי הן בפריפריה הן במרכז מתקיימת רק תקשורת מועטה בין המורים במרכזי המחוננים לבין ההורים. ברמת האקזו תיארו הורים בשני האזורים שיתוף ומעורבות של ילדיהם המחוננים בעבודתם. ברמת המקרו עלתה התייחסות מורכבת יותר בפריפריה להישגיות ולהשקעה במחוננים ברמה אזורית. התמיכה מצד הרשויות לא נתפסת כמספיקה וגם יום ההעשרה לא בהכרח משלים את כל צורכי הילדים המחוננים. הורים ומורים באזור המרכז התייחסו להיעדר חשיפה של הילדים לאוכלוסיות הטרוגניות. באשר לזמינות המשאבים נמצא כי משאבים כלכליים, תשתיות ומשאבים דידיקטיים זמינים יותר במרכז מאשר בפריפריה, על פי דיווחי המרואיינים. בנוסף, בפריפריה הודגש הצורך במשאבים אישיים (למשל זמן פנוי ואמצעי הסעות) ובמשאבי ידע חינוכי, כמו למשל בקיאות בנהלים, מידע לגבי מיונים שונים, חוגים, מלגות ותחרויות שונות. ניתן לדון בממצאים אלה תוך שימת דגש על הגישה הכללית למחוננות, על מקומם ותפקידם של ההורים ביחס לילדיהם; ועל האופן שבו ממלאת מסגרת ההעשרה את צורכי הילדים המחוננים.

המעבר מגישה אינדיבידואלית למחוננים לגישה מערכתית, אשר חוצה מערכות שונות, בולטת מאוד במחקר זה (Renzulli, 2020). המשאבים המצויים והרצויים של המחוננים נמצאים ברמות זמינות משתנות במסגרות השונות שאליהן משתייכים המחוננים; החל מהמשפחה, דרך מסגרות ההעשרה למחוננים ובהמשך בתי הספר שלהם, ותשתיות שונות המופעלות וממומנות על ידי הרשויות המקומיות והאזוריות (Bessman et al., 2013; Chowkase, 2021). כך, היכולת לפעול לטובת מחוננים ולקדם אותם מותנית בהשקעה משולבת של הגורמים השונים, ובפרט המשפחה כיחידת מיקרו, ובתוכה ההורים, מהווה מסגרת משמעותית עבור המחוננים. תפקידם של הורים למחוננים, הבא לידי ביטוי במעורבות שלהם, הכרחי בכל הקשור להתפתחות המחוננים ולמימוש הפוטנציאל שלהם (Howley et al., 2009; Mun, et al., 2021), ובמיוחד

השלמת חסכים הנוצרים כתוצאה מהיעדר משאבים והשלמת פעילויות אשר אינן מתבצעות באופן מלא במסגרות הקיימות. כך, הורים נדרשים להשקיע זמן, לאסוף מידע, לטפל ולהקצות תקציב כדי להשלים את הנדרש עבורם ועבור ילדיהם (Vladut et al., 2016). למשל, הורים התייחסו במחקר הנוכחי למשאבי הון חינוכי, הכוללים ידע חינוכי אשר ברשותם, ידע לגבי נהלים וחוקים הקיימים במערכת החינוך וקשרים שיש להורים עם אנשי חינוך, המאפשרים להם ללמוד מהו אופן ההתנהלות הרצוי מצידם בבית הספר (Addi-Raccach, 2020). הורים ומורים בפריפריה התייחסו במחקר הנוכחי לזמינות הנמוכה של הון חינוכי זה בסביבה שבה הם נמצאים. כפי שעולה מהמחקר הנוכחי, רכישה של ידע זה ושליטה בו מצריכות השקעה הן במרכז הן בפריפריה. עם זאת, באזורי הפריפריה נדרשת השקעה רבה יותר, היות שהמגורים באזורים אלה מבודדים ומרוחקים יותר, ומאופיינים במיעוט אוכלוסייה באופן כללי (Ovenden- Hope & Passy, 2020), ומיעוט מחוננים בפרט. כמו כן מאופיינת הפריפריה בגישה מוגבלת לתשתיות ולכוח אדם עם הכשרה מתאימה להוראה, לליווי ולטיפול במחוננים (Grinshtain & Miedijensky, 2024).

ממצאי המחקר הנוכחי ניתן ללמוד על חשיבות יום ההעשרה השבועי למחוננים לצד ההבנה כי מסגרת זו אינה מספקת בהכרח את המשאבים הנדרשים, בעיקר בקרב קבוצות שונות באוכלוסייה (Jung et al., 2022; Peters, 2022). הורים ומורים שהתראינו למחקר זה התייחסו למרכז המחוננים שבו מתבצעת ההעשרה כאל "בית" ו"משפחה" עבור הילדים, בעיקר באזורי הפריפריה. ניתן לתלות זאת בחסכים במשאבים ובמיעוט ההזדמנויות של תלמידים מחוננים באזורים אלה (Putnam, 2015). עם זאת, לא ניתן לראות במסגרות אלה את המענה היחיד או אפילו העיקרי לצורך קידום של המחוננים. נדרשת התייחסות מקיפה יותר המאפשרת פתרונות מגוונים, הכוללים את סוגי המסגרות המוצעות ואת המשאבים שיועמדו לרשות תלמידים מחוננים ומשפחותיהם. זאת בדומה לדגש התיאורטי המושם על שילובן של מערכות שונות לצורך הצלחת התפתחות ילדים בכלל ומחוננים בפרט, כפי שנבדק במחקר זה (Bronfenbrenner, 1979; Shelton, 2019).

המחקר הנוכחי הראה כי משאבים, כמו זמינות של מסגרות חינוכיות, הם תוצר של תמיכת הרשויות בפעילויות שונות של מחוננים. היעדר תמיכה כזו, בעיקר באזורי פריפריה, פועל כגורם מעכב בהתפתחות המחוננים וביכולתם לממש את הפוטנציאל שלהם (Azano & Callahan, 2015; Stambaugh & Wood, 2021), ומחייב את ההורים להשקיע יותר בילדיהם. עם זאת הטרונגניות המשפחות בפריפריה, המתבטאת במאפיינים כגון מעמד סוציו-אקונומי, גודל המשפחות וידע חינוכי, מובילה לכך שלא כל ההורים יכולים להשלים או לפצות בכספם או בזמנם על חוסר במשאבים או במסגרות מתאימות עבור ילדיהם, ובכך נוצרת פגיעה ממשית בקידום של הילדים המחוננים (Jung et al., 2022; Peters, 2022). התפיסה לגבי תלמידים מחוננים בפריפריה צריכה להישען על עקרונות של הצטלבות קטגוריות, המצביעות על ייחודיות קבוצה זו ועל הצורך להשקיע בה; כמו הפריפריה כמאופיינת בריחוק ובמיעוט מספרי, ומחוננות כמאופיינת ביכולת גבוהה במיוחד. נוסף לשתי קטגוריות אלה ניתן לבחון קטגוריות כמו מעמד סוציו-אקונומי ולאום, שלא נדונו במחקר זה אך עשויות למצוא את ביטוין בפריפריה.

תרומת המחקר ומגבלותיו

המחקר מתמקד במערכות סביבתיות ובמשאבים עבור תלמידים מחוננים בסביבות מגורים נבדלות. **מבחינה תיאורטית** נשען המחקר על שתי תיאוריות מרכזיות: הגישה המכוונת משאבים (Ziegler et al., 2017) ותיאוריית המערכות הסביבתיות (Bronfenbrenner, 1979), ובוחן באמצעותן מאפייני פריפריה ומרכז, ובכך מרחיב את המשמעות של כל אחת מהתיאוריות. בנוסף, נעשה ניסיון לשלב בין המערכות לבין המשאבים בהתייחסות למחוננים, ובכך להצביע על המשמעות הרחבה והמורכבת של מילוי צורכי המחוננים הנדרשים לקידום. **מבחינה יישומית** עשוי המחקר לסייע בקידום מדיניות, שתכליתה פיצוי על חסכים במערכות ובמשאבים תוך התמקדות בתפיסותיהם של המעורבים ישירות בתהליכי חינוך ולמידה למחוננים. **מתודולוגית** המחקר משלב תפיסות של מורים והורים, ובכך מציע נקודת מבט רחבה יותר, שיש בה גם ממדים משלימים של בעלי תפקידים המעורבים בחינוך מחוננים.

לצד תרומתו של המחקר יש לו מספר מגבלות: ראשית, מחקר זה הוא איכותני, וככזה הוא מתמקד בחוויות עומק של משתתפי המחקר. ההכללה שהוא מאפשר היא נטורליסטית בעיקרה, ומתמקדת בסיפור של המחקר עצמו. מחקרי המשך עשויים להעמיק את ההתייחסות למושגים שעלו במחקר זה ולפתח אותם כמשתנים כמותיים. שימוש במתודה נוספת, כמותית, נדרשת על מנת להרחיב את הממצאים ועשויה להשלים את המידע שנאסף במחקר זה. מחקר כמותי יאפשר בחינה של מספר גדול יותר של מרכזי מחוננים ושל מדגמים מייצגים של הורים, כמו גם ניתוח לפי טווח גיל של ילדים מחוננים. שנית, עיקר המחקר בוצע בתקופת הקורונה, שבמהלכה חל שינוי במערכות הסביבתיות ובזמינות המשאבים. ייתכן שהדבר השפיע על מהלך איסוף הנתונים ועל משמעותם. עם זאת חשוב להדגיש כי הניסיון המרכזי והממושך של ההורים והמורים שרואיינו נצבר בזמני שיגרה, שבהם התמקדו הראיונות. לעיתים הייתה התייחסות לתקופת הקורונה, אך כמצב חירום זמני שלא עמד במוקד המחקר. שלישית, למרות הכוונה לבחון נקודות מבט של הורים, מרבית הראיונות נערכו עם אימהות. מאפיין זה, של היענות גבוהה יותר של אימהות על פני אבות, שכיח במחקרים העוסקים בהורות ומכוונים למשתתפים שהם הורים. מחקרי המשך כמותיים יוכלו לחתור לייצוג גבוה של אבות, וכן להתמקד בסוגיות מגדריות נוספות, כמו מגדר ההורים ביחס למגדר ילדיהם. כך ניתן יהיה לבחון האם קיים הבדל בתפיסות ההורים לגבי בנותיהם המחוננות לעומת בניהם המחוננים בכל הנוגע למשאבים ולמסגרות בפריפריה ובמרכז הארץ. לסיום, החלוקה לאזורי "פריפריה" לעומת "מרכז" היא לא בינארית, ואין בהם מיקשה אחת של תלמידים, הורים או מורים. נדרשת התבוננות מעמיקה על סוגי יישובים ומאפייניהם ההיסטוריים והסוציולוגיים כדי להבין טוב יותר את המאפיינים של מחוננים ומשפחותיהם במקומות שבהם הם גדלים ומתפתחים. עם זאת חשוב לזכור כי נושא המחוננים ככלל נמצא בשוליים מבחינה מחקרית, ולפיכך חשיבותו ותרומתו של מחקר זה הן בכך שהוא מספק הצצה למציאות הקשורה במערכות חינוכיות וזמינות של משאבים, המאפשרת למידה של הנושא בהקשר סביבתי.

מקורות

זורמן, ר', רחמל, ש' ושקד, א' (2004). עקרונות לפיתוח תוכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים. משרד החינוך, התרבות והספורט.

ליטמנוביץ, ע' (2018). שילוב וקידום מחוננים ומצטיינים בבתי ספר יסודיים הטרונגיים. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. <https://padlet.com/educationmadan/padlet-2d5iwalalklesqwb/wish/2626849272>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2019). פועלים בין מרכז לפריפריה, 2016-2017 (דוח מס' 11). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

משרד החינוך (2021). תלמידים מוכשרים ומחוננים. <https://mosdot.education.gov.il/students/gifted/program>

רבינוביץ, מ' (2017). איתור תלמידים מחוננים במערכת החינוך. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/eab2925e-23e9-e611-80cc-00155d0206a2/2_eab2925e-23e9-e611-80cc-00155d0206a2_11_10062.pdf

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העליסודי. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Addi-Raccah, A. (2020). Resources and influences: Parents in leadership positions in low-/mid-SES and high-SES schools in Israel. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 600–640. <https://doi.org/10.1177/0013161X19883693>

Alkhalil, M. A., Alwaely, S. A., Al Sabi, Y. N., Abueita, S. D., Alomari, N., Al Taqatqa, F. A. S., Khasawneh, M. A. S., Darawsheh, S. R., & Al-Shaar, A. S. (2023). Parents' role in gifted students' educational issues and development. *Information Sciences Letters*, 12(3), 1215–1221. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120312>

Ayoub, A. E. A., Abdulla Alabbasi, A. M., & Plucker, J. A. (2021). Closing poverty-based excellence gaps: Supports for gifted students from low-income households as correlates of academic achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(3). <https://doi.org/10.1177/01623532211023598>

Azano, A. P., Callahan, C. M., Missett, T. C., & Brunner, M. M. (2014). Understanding the experiences of gifted education teachers and fidelity of implementation in rural schools. *Journal of Advanced Academics*, 25, 88–100. <https://doi.org/10.1177/1932202X14524405>

Azano, A. P., & Callahan, C. M. (Eds.) (2021). *Gifted education in rural schools developing place-based interventions*. Routledge.

Azano, A. P., Downey, J., & Brenner, D. (2019). Preparing pre-service teachers for rural schools. In J. Lampert (Ed.), *The Oxford encyclopedia of global perspectives on teacher education* (pp. 1–25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.274>

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>

- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2017). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Bessman, L., Carr, R., & Grimes, L. E. (2013). A Gift for the Gifted: School counselor advocacy for representation of Latino students in gifted education. *Georgia School Counselors Association Journal*, 20, 1–7.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Brigandi, C. B., Spillane, N. K., Rambo-Hernandez, K. E., & Stone, J. (2022). Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964492>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). Elsevier.
- Callahan, C. (2007). What can we learn from research about promising practice in developing the gifts and talents of low-income students? In J. Van Tassel-Baska, & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners* (pp. 53–58). The National Association for Gifted Children and the Centre for Gifted Education, College of William and Mary USA.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20–49. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>
- Callahan, C. M., Azano, A., Park, S., Brodersen, A. V., Caughey, M., & Dmitrieva, S. (2022). Consequences of Implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 243–265. <https://doi.org/10.1177/00169862221082064>
- Cassells, R., & Evans, G. (2020). Concepts from the bioecological model of human development. In L. Tach, R. Duniform, & D. L. Miller (Eds.), *Confronting inequality: How policies and practices shape children's opportunities* (pp. 221–232). American Psychological Association.
- Chetty, R., Hendren, N., & Katz, L. F. (2016). The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment. *American Economic Review*, 106(4), 855–902.

- Chowkase, A. A. (2021). A bioecological systems view of school experiences of high-ability students from rural India. *Gifted Child Quarterly*, 66(1). <https://doi.org/10.1177/00169862211030311>
- Collins, K. H., Coleman, M. R., & Grantham, T. C. (2022). A Bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: Support needed versus support received. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/10634266221076466>
- Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43–74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Duff, J. (2020). Provisions for gifted and talented students in Queensland rural and remote high schools. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(2), 5–16.
- Erlendsdóttir, G., Macdonald, M. A., Jónsdóttir, S. R., & Mtika, P. (2022). Parental involvement in children's primary education: A case study from a rural district in Malawi. *South African Journal of Education*, 42(3).
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. Sage.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45, 115–129. <https://doi.org/10.1177/001698620104500205>
- Grinshtain, Y., & Miedijensky, S. (2024) [forthcoming]. Available and desirable resources for gifted children in Israel's rural and central regions: Parents and educators' perspectives. *Journal for the Education of the Gifted*.
- Gross, M. U. (Ed.) (2017). *Handbook of gifted education*. Springer.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data*. Sage.
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent–teacher relations, parental self-efficacy, and parents' help-seeking from teachers about children's learning and socio-emotional problems. *Education and Urban Society*, 52(9), 1397–1416. <https://doi.org/10.1177/0013124520915597>
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26, 96–104. <https://doi.org/10.1080/02783190409554249>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Holton, J. A., & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory*. Sage.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Howley, A., Rhodes, M., & Beall, J. (2009). Challenges facing rural schools: Implications for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 515–536. <https://doi.org/10.1177/016235320903200404>
- Ismail, S. A. A., Alghawi, M. A., AlSuwaidi, K. A., & Ziegler, A. (2022). Gifted education in Arab countries: Analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2115620>
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jung, J. Y., Townend, G., Hay, P. K., & Smith, S. R. (2022). The state of knowledge in rural gifted education: A systematic literature review. *Journal of Advanced Academics*, 33(3), 315–363. <https://doi.org/10.1177/1932202X221076385>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60, 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kühn, M. (2015). Peripheralization: Theoretical concepts explaining socio-spatial inequalities. *European Planning Studies*, 23(2), 367–378. <https://doi.org/10.1080/09654313.2013.862518>
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178–196). Allyn and Bacon.
- Lareau, A., Adia Evans, S., & Yee, A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>
- Lawrence, B. K. (2009). Rural gifted education: A comprehensive literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 461–494. <https://doi.org/10.1177/016235320903200402>
- Levin, H., & Kupermintz, H. (Eds.) (2017). *Handbook of research on talent development and excellence*. Routledge.
- Lewis, K. D., & Boswell, C. (2020). Perceived challenges for rural gifted education. *Gifted Child Today*, 43(3), 184–198.
- Lynn, R., & Glynn, J. (2019). *Small town, big talent: Identifying and supporting academically promising students in rural areas*. Jack Kent Cooke Foundation. <https://www.jkcf.org/wpcontent/uploads/2020/01/Small-Town-Big-Talent-Jack-Kent-Cooke-Foundation-Jan-2020-edit.pdf>
- Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanco, G. L. (2021). *Designing qualitative research*. Sage.

- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59–88.
- McNeal, R. B. (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice, 14*, 153–167.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted: What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International, 34*(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Miedijensky, S., & Grinshtain, Y. (2024). Environmental frameworks for the gifted in the periphery and center regions: Parents' and teachers' perceptions. *Gifted Child Today, 47* (2) <https://doi.org/10.1177/10762175231222298>
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2016). Reflection and assessment for learning in science enrichment courses for the gifted. *Studies in Educational Evaluation, 50*, 1–13.
- Moore, R. (2008). Capital. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 101–119). Acumen Publishing.
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Yeung, G. (2021). Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? *Journal of Advanced Academics, 32*(4), 533–566. <https://doi.org/10.1177/1932202X211021836>
- National Association for Gifted Children (NAGC) (2018). A definition of giftedness that guides best practice. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf
- Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2017). The role of domains in the conceptualization of talent. *Roeper Review, 39*(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1247310>
- Ovenden-Hope, T., & Passy, R. (2020). Understanding the challenges of teacher recruitment and retention for 'educationally isolated' schools in England. In T. Ovenden-Hope, & R. Passy (Eds.), *Exploring teacher recruitment and retention*. Routledge.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Sage.
- Peebles, J. L., Mendaglio, S., & McCowan, M. (2023). The experience of parenting gifted children: A thematic analysis of interviews with parents of elementary-age children. *Gifted Child Quarterly, 67*(1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Peters, S. J. (2022). The Challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly, 66*(2), 82–94. <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids – The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Redding, C., & Grissom, J. A. (2021). Do students in gifted programs perform better: Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 43*(3), 520–544. <https://doi.org/10.3102/01623737211008919>

- Renzulli, J. (1987). The positive side of pull-out programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 245-253. <https://doi.org/10.1177/016235328701000402>
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/003172170208400109>
- Renzulli J. S. (2020). The catch-a-wave theory of adaptability: Core competencies for developing gifted behaviors in the second machine age of technology. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(2), 79-95.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The Three Ring Conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-356). Palgrave-Macmillan.
- Schneidhofer, T. M., Latzke, M., & Mayrhofer, W. (2015). Careers as sites of power: A relational understanding of careers based on Bourdieu's cornerstones. In A. Tatli, M. Ozbilgin, & M. Karatas-Ozkan (Eds.), *Pierre Bourdieu: Organization, and Management* (pp. 19-36). Routledge.
- Shelton, L.G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Shils, E. (1961). Centre and periphery. In Polanyi Festschrift Committee (Ed.), *The logic of personal knowledge: Essays presented to Michael Polanyi* (pp. 117-131). Routledge & Kegan Paul
- Stambaugh, T. (2022). The interplay between geography and giftedness. In J. Roberts, T. E. Inma., & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to Gifted Education* (pp. 367-383). Taylor & Francis.
- Stambaugh, T., & Wood, S. M. (2015). *Serving gifted students in rural settings*. Routledge.
- Sternberg, R. (2023). Giftedness does not reside within a person: Defining giftedness in society is a three-step process, *Roepers Review*, 45(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2145400>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Sukhbaatar, B., & Tarkó, K. (2022). Contextual factors impacting school and pastoralist family communication in rural Mongolia: A partial ecological model. *Qualitative Report*, 27(8), 1638-1659. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5511>
- Tach, L., Dunifon, R., & Miller, D. L. (Eds.). (2020). *Confronting inequality: How policies shape children's opportunities*. American Psychological Association.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius: Vol. 1 Mental and physical traits of a thousand gifted children* (2nd ed.). Stanford University Press.
- VanTassel-Baska, J., & Hubbard, G. F. (2016). Classroom-based strategies for advanced learners in rural settings. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 285-310.

- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372–393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Vladut, A., Vialle, W. & Ziegler, A. (2016). Two studies of the empirical basis of two learning resource-oriented motivational strategies for gifted educators. *High Ability Studies*, 27(1), 39–60.
- Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the cattell–horn–carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>
- William, S. M., & Grooms, A. A. (2016). *Educational opportunities in rural contexts: The politics of place*. Information Age Publishing.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9–34. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Ziegler, A. & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In S. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of giftedness* (pp. 18–39). Routledge.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310–333. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>
- Zorman, R., Rachmel, S., & Bashan, Z. (2016). The national mentoring program in Israel: Challenges and achievements. *Gifted Education International*, 32(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/0261429414560667>