

חנה דויד

הילד המחונן ובית הספר



פסיכולוגיה עברית

The gifted child in school

Hanna David, Ph.D

© 2014 כל הזכויות שמורות לפסיכולוגיה עברית, ת.ד 5239 פרדס חנה-כרכור

www.hebpsy.net

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני אחר כל חלק שהוא מהחומר בספר זה.

שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

תוכן

פרק 1:	מחוננות בישראל, עניין של גאוגרפיה.....	5
פרק 2:	שלום כיתה א – מתי צריך ילד מחונן להיכנס לבית הספר?.....	14
פרק 3:	מה זה אומר על העתיד של הילד שלי אם הוא מחונן? או: האם מחוננות בבית הספר היא ערובה להצלחה?	25
פרק 4:	מיהו/י המורה האידיאלי/ת של הילד/ה המחוננ/ת? או: האם התלמיד המחונן זקוק למורה מחונן?.....	30
פרק 5:	אבחון ילדים מחוננים.....	58
	חלק א'.....	58
	חלק ב'.....	66
	חלק ג'.....	72
פרק 6:	למה אבחון מחוננים בעייתי כל כך? על הבעייתיות באבחון ילדים מחוננים ועל הקשיים בפענוח מבחנים אלה.....	79
פרק 7:	הוראת מתמטיקה למצוינים בקבוצה רב-גילית קטנה בכיתות ג-ו.....	96
פרק 8:	האם כדאי לשלוח ילדים להכנה לבחינות לאיתור מחוננים? האם לשלוח את הילדים להכנה לבחינות אלו?.....	104
פרק 9:	תוכניות מחוננים מסביב לעולם.....	111
פרק 10:	'מיומנו של חנון' – ראיון עם ד"ר חנה דויד	126
פרק 11:	במקום סיכום – כשלונו של החינוך למחוננים בישראל.....	131
מקורות.....		138

מוקדש לבני, נועם ואורי

לילדים שמהם למדתי: לפסל, לצייר, למתמטיקאי, לתופר, לסורג, לידען המעמיק, לרגיש
לזולת, לחבר הטוב, לממציא ולמשוררת – כולם בעלי דמיון ומעוף,

ולשאול שעשה, עושה ויעשה כל שאבקש כדי שאמשיך לעשות את מה שאני אוהבת.

פרק 1:

מחוננות בישראל – עניין של גיאוגרפיה

הקדמה

א. על הסוגיה: מהי מחוננות?

אחת השאלות שאני נשאלת לעיתים תכופות היא: "מהי מחוננות?". התשובה שאני נותנת היא בדרך כלל: "אני מכירה כ-30 הגדרות". ואכן – רפרוף לאורך ההיסטוריה של 100 השנים האחרונות, השנים בהן התגבש מושג המחוננות ונעשה מונח "מדעי" שמטרתו להגדיר קבוצה מסוימת של תלמידים, של ילדים, של בני נוער או של מבוגרים מראה, שלא זו בלבד שקיימות הגדרות רבות, אלא שהן מתחלקות לסוגים רבים.

1. הגדרות ששמות דגש על הפוטנציאל, ולכן, מטבע הדברים, תקפות עבור ילדים, לפעמים גם עבור בני נוער אבל לא עבור מבוגרים, ומהן – ששמות את הדגש על מימוש הפוטנציאל. ברוב המקרים מושאיהן הם מבוגרים, בעלי הישגים יוצאי דופן, כאלה שמימשו את הפוטנציאל שהיה טמון בהם, ובמקרים מסוימים, לדוגמה: של כשרון בתחומי האמנויות, ההתעמלות או השחמט – גם בני נוער ואף ילדים.

2. הגדרות שכוללות רק תחומים קוגניטיביים לעומת כאלה שמכלילות תחומים נוספים או אף את כל התחומים בהם ניתן להגיע להישגים יוצאי דופן. גם לחלוקה זו יש חלוקת משנה שלפיה בודקים רק את הפוטנציאל, לדוגמה – בתחום הלשוני או בזה המתמטי-לוגי מצד אחד, לעומת הפוטנציאל בספורט, באמנות וכדומה, מצד שני. כמו כן, קיימת חלוקה המתבססת על ההנחה, לפיה מחוננות היא הגשמת פוטנציאל היכולות המגוונות. לדוגמה: הגשמת הפוטנציאל בהישגים שנשענים על יכולות קוגניטיביות גבוהות, כמו "עדה יונת היא אשה מחוננת כי זכתה בפרס בכימיה", לעומת כאלה הנשענים על יכולות גופניות יוצאות דופן, כמו: "אלכס שטילוב הוא ספורטאי מחונן כי באפריל 2011 זכה במדליית כסף בתרגיל הקרקע באליפות אירופה שהתקיימה בברלין".

3. הגדרות שמבדילות בין רמות ההישגים השונות. הגדרות אלה מבחינות, לדוגמה, בין הישגים מהסוג שתיארתי בסעיף הקודם, לבין הישגים נמוכים יותר. לדוגמה: "קרן בן צבי מתיכון ליידי דייויס בתל-אביב זכתה בציון לשבח באולימפיאדת אסיה לפיזיקה, 2011" או "אילה גליק, חיילת דתייה המשרתת ביחידה מובחרת, זכתה במקום הראשון בגמר ה"אולפניאדה" לשנת 2007". הן בסעיף ב והן בג מדובר על הישגים המקנים מדליה או ציון לשבח אחר על הישג יחסי, אבל בעוד שבסעיף ב מדובר על הישגים בקנה מידה בינלאומי הרי בסעיף ג ההישג של קרן בן צבי הוא ברמה

בינלאומית, בעוד שזה של אילה גליק – הישג יחסי בתחרות מסוימת שנערכה בישראל. בסעיף ב מדובר על מדליית כסף, ואילו בסעיף ג – בציון לשבח, שמקבלים עבור הישג ברמה נמוכה יותר.

ב. האם הילד "באמת" מחונן?

הורים לילדים מחוננים – וכאלה שהיו רוצים שילדיהם יאותרו כמחוננים – נוטים להזדקק לתשובה חד-משמעית לשאלה: האם בתי/בני מחוננ/ת? משל דינה של מחוננות כדין של עיניים כחולות. מאז שנות השבעים של המאה הקודמת, שבהן התחיל בישראל תהליך איתור ילדים מחוננים בקרב מרבית תלמידי כיתות ב, ג, או ד, בהתאם למקום המגורים, נעשתה התשובה לשאלה זו קלה: ילד שאותר כמחונן על ידי משרד החינוך באמצעות מכון סאלד קיבל את תוית המחונן; ילד שלא אותר ככזה הוא בבחינת "לא מחונן".

קטגוריה נוספת של ילדים, בעייתית במקצת, היא זו של כאלה שהוריהם החליטו שהם "לא מחוננים", או שמוריהם בכיתות המחוננים או המדריכים שלהם בתכניות ההעשרה למחוננים מערערים על סיווגם כמחוננים. במקרה של ילד מהקבוצה הראשונה ייתכן שהוריו "החליטו" שהוא "לא יהיה מחונן" עוד בטרם נערכו מבחני מכון סאלד, אולם לאחר שהילד נבחר על ידי המורה כמועמד למבחני איתור המחוננים (בין 15% בעלי ההישגים הטובים בכיתתו) הסכימו ההורים שהילד ייגש למבדקים.

בקרב הורים אלה השינוי המשמעותי בגישה מתרחש תכופות בין קבלת המכתב המזמין את הילד שלהם ל"שלב ב" של האיתור, דהיינו, לאחר שנמצא על ידי בית הספר שייך ל-15% התלמידים בעלי היכולות הגבוהות ביותר נמסר מידע זה למכון סאלד, וכעבור מספר שבועות מקבל הילד מכתב הזמנה למבדקים שנועדו לאיתור ילדים מאחוזון 97 וילדים מאחוזון 99. ההורים עוברים טרנספורמציה, שבה מקביעתם "הילד שלי לא מחונן" הם "זזים" לכיוון פתוח יותר, שתמציתו: "אולי טעיתי, למה לא לנסות".

מאחר שחודשים רבים חולפים בין המבדקים לבין קבלת התוצאות, שכן, המבדקים נערכים ברוב אזורי הארץ בדצמבר והתוצאות נשלחות ביוני בשנה שלאחר מכן, יש להורים "תקופת הסתגלות" ארוכה שבסופה פעמים רבות, אם אמנם הילד נבחר לתכנית למחוננים, הם מוכנים "להשלים" עם העובדה ש"אף על פי שלא רצו ילד מחונן", משל היה הדבר קשור באופן כלשהו לרצון שלהם, הם "קיבלו" כזה...

קיימים כמובן הורים שלא שולחים את ילדיהם כלל למבדקים לאיתור מחוננים על אף שהילדים מוזמנים למבדקים אלו. בקטגוריה זו לא נעסוק, משום שללא שיתוף ההורים ותמיכתם אין לילד כל סיכוי להגיע לתכנית למחוננים. יתרה מזו: היתרונות שבהשתתפות

בתכנית למחוננים עומדים בסימן שאלה כאשר בעקבות ההשתתפות נוצר קונפליקט משפחתי.

אולם, בניגוד לעמדות של הורים, אותן קשה, לעיתים, לשנות, וזה מתפקידו של מטפל פרטני שאליו יפנה ההורה הרוצה בשינוי, הרי בקרב מורות המצב שונה. גם מורות ומדריכים לילדים מחוננים מתקשים לפעמים לקבל בקבוצת המחוננים ילדים שמבחינתם הם "לא מחוננים". אולם, את המורות ניתן לשכנע שהילד "אכן מחונן", וזאת באמצעות עריכת מבדקי משכל לילדים הלומדים בקבוצת המחוננים. ואמנם, התערבות כזאת נעשתה בכיתות המחוננים של בית הספר "גרץ" בתל אביב בשנים 1992/3 (זיו ואחרים, 1994), כאשר "במפגש ראשוני עם המורים העלו רובם את הטענה, שבכיתות המחוננים ישנם תלמידים שהם לא מחוננים. ילדים אלה לא עומדים בקצב הלמידה בכיתה, והישגיהם נמוכים. יש לבדוק האם להוציאם מכיתות המחוננים" (עמ' 11). לילדים בכיתות אלה ניתן מבחן מילת"א מורחב, והילדים מהכיתות המקבילות באותו בית הספר היו קבוצת ביקורת. תוצאות המבחן הראו שלכל הילדים בכיתות המחוננים היתה מנת משכל גבוהה מ-130 (זיו ואחרים, 1994).

בלתי אפשרי, ואף לא רצוי אם אכן היה אפשרי, לדרוש שכל הילדים שאותו כמחוננים ובחרו ללמוד בתכנית למחוננים יעשו מבחני IQ כדי "להוכיח" או אולי רק "לאשש" את מחוננותם. לפיכך, תוצאות המחקר שהובאו להלן, העשויות לשמש "הוכחה" ש"הילד שאומרים שהוא מחונן הוא אמנם מחונן" רצוי שתגענה לידיעת מורות המלמדות מחוננים, שלא תמיד הן מודעות למחקרים שנעשו בקרב מחוננים בארץ. יתר על כן, גם לאחר שמובאות לידיעתן תוצאות של מחקר שנערך בשנה מסוימת באוכלוסיה מסוימת לא תמיד קל להן לקבל את התוצאות כמאפיינות מצב קבוע.

ג. מה בפרק?

בפרק זה אראה, שמעבר להגדרות השונות למחוננות, הרי גם כאשר משתמשים בהגדרה אחת, כמו בארצנו – שבה נהוג "פילוח לפי אחוזונים", דהיינו, בכל יישוב בו נערך שלב ב' באבחון המחוננים של מכון סאלד, שלב אליו מוזמנים כ-15% מהתלמידים המצטיינים בכל כיתה - הגדרת המחונן היא מקומית, בהתאם לרשות המקומית אליה שייך הנבחן. "הגדרה מקומית" כוללת שני אלמנטים: האחד – ביישובים שבהם מתגוררות משפחות רבות משכבות סוציו-אקונומיות גבוהות ובעיקר – בעלי השכלה גבוהה ועיסוקים שנחשבים יוקרתיים, ילד שאובחן במבחן אינטליגנציה כבעל IQ של 140 עלול למצוא את עצמו "בחץ", דהיינו, לא להיות מוגדר כמחונן. הסיבה: ביישוב שבו נערך מבחן איתור המחוננות שלו ליותר מ-1.5% מהילדים יש IQ העולה על שלו, ובאותו יישוב נקבע שרק 1.5% מהילדים הם "מחוננים". האלמנט השני: במקומות יישוב רבים, בפרט באלה הקטנים והרחוקים מהמרכז, לא ניתן לפתוח כיתת מחוננים או מרכז העשרה למחוננים בשל המספר הקטן של ילדים בכלל, מספר

שנגזרתו היא המספר הקטן של ילדים באחוזון 98.5 של האוכלוסיה בכל שכבת גיל. כאשר יש פחות מ-20 ילדים בשכבת הגיל אין החוק מאשר לפתוח עבורם כיתת מחוננים; למעשה כאשר פותחים כיתת מחוננים משתדלים, בשל הנשירה הקיימת תמיד בכיתה כזאת, שהמספר ההתחלתי יהיה 24 ילדים לפחות. כדי הגיע ל-24 ילדים מאחוזון 98.5 בשכבה צריכה השכבה להיות בת 1600 ילדים, מצב הקיים רק בכמה ערים גדולות וכמו כן במרכזים למחוננים אליהם ניתן להסיע ילדים כאשר המרחק לא גדול מדי. כאשר לא ניתן לצרף ילדים מרשויות מקומיות אחרות, או שמספר הילדים שניתן לצרף מרשויות כאלה קטן, כמו, למשל, במקרה של העיר אילת, כיתת העשרה למחוננים נפתחת כאשר משתתפים בה גם ילדים מאחוזונים נמוכים יותר, לפעמים עד אחוזון 95.

הבה נבדוק את המצב הקיים במספר ערים בישראל.

יישובים יהודיים

תל אביב

בתל אביב פחות משליש הילדים באחוזון 98.5 מקבלים חינוך למחוננים ורק כשישית מהילדים באחוזון 97.

בשנים הראשונות שבהן פעלו כיתות המחוננים בבית הספר "גרץ" בתל אביב נכתבו מרבית המחקרים על ילדים מחוננים בתל אביב, כאשר הילדים בכיתות המחוננים היו אוכלוסיית המדגם, ואילו ילדי הכיתות הרגילות בבית הספר "גרץ", כמו גם הילדים שאותרו כמחוננים אבל בחרו שלא ללמוד בכיתת מחוננים היו קבוצות הביקורת. היות ובמחקרים שנערכו באותה עת השתתפו כל הילדים שלמדו בכיתות המחוננים, ניתן לחשב הן את שיעור הילדים שלמעשה למדו בכיתות מחוננים. חישוב זה נעשה ביחס לשיעור הילדים שהיו אמורים ללמוד בכיתות אלו, על פי מספרם הצפוי מתוך כלל האוכלוסיה באותה עת, וגם, במקרים שבהם אחת מקבוצות הביקורת מכילה את כל הילדים שנבחרו לכיתות אלו אבל בחרו להישאר בכיתות הרגילות, על פי שיעור הילדים ש"הצביעו ברגליים": בחרו שלא להשתתף בכיתות המחוננים.

להלן נראה, על פי מחקרים שבוצעו משנות השבעים של המאה הקודמת ובמשך למעלה מ-30 שנה ש"ההצבעה ברגליים" מאפיינת את תכנית הלימודים למחוננים בתל אביב ובסביבתה יותר מאשר היענות לה.

בתחילת שנות השבעים בדקה ארהרד (1972) את הגורמים הסביבתיים הקשורים לתת הישגיות של תלמידים מחוננים. היא מצאה, שמתוך 1100 התלמידים מתל אביב ומרמת אביב שנבחנו במבחן מילת"א רמה ב, 72 ילדים השיגו ציון של 130 ומעלה, אולם מבין 600

הילדים מגבעת שמואל ומיפו שנבחנו אתם לא היה, ולו ילד אחד, שהגיע להישג זה (שם, עמ' 41-42). ממצאים אלה מסבירים את החלטת משרד החינוך לקבוע קריטריונים יחסיים למחוננים, שכן, לו היו קובעים קריטריונים מוחלטים אוכלוסיות שלמו היו מיוצגות באופן זעום ביותר.

ינר (1978) בדקה את הסתגלותם של ילדים מחוננים בבית ספר מיוחד לעומת בית ספר רגיל. היא כללה באוכלוסיית המחקר שלה שתי קבוצות של ילדים מחוננים, בשתי קבוצות גיל:

I. תלמידים בבית ספר מיוחד: תלמידי כיתות ד' בכיתת המחוננים בבית הספר "גרץ". קבוצה זו כללה 23 תלמידים, שהם "כל התלמידים הלומדים במסגרת הכיתות המיוחדות..." (שם, עמ' 18), וכמו כן, 20 תלמידי כיתות ח' מכיתת המחוננים בתיכון עירוני ד', שהם "כל התלמידים המחוננים הלומדים במסגרת הכיתות המיוחדות למחוננים בחטיבת הביניים [...], ואשר לפני שעברו לחטיבה למדו בכיתות המיוחדות בבי"ס "גרץ" (החל מכיתה ב')" (שם).

II. ילדים מחוננים הלומדים בבית-ספר רגיל, שהם ילדים שעברו את תהליכי המיון לכיתות המחוננים, אבל החליטו לא ללמוד בכיתות מחוננים. קבוצה זו כללה 40 ילדים בסך הכל, 22 תלמידי כיתות ד' ו-18 תלמידי כיתות ח', אבל היא לא כללה את כל התלמידים בקטגוריה זו, אלא רק את אותם תלמידים אשר "ניתן היה לאתרם ולהגיע אליהם..." (שם, עמ' 19).

נראה, לפיכך, שלפחות מחצית מהתלמידים שהתקבלו לכיתת המחוננים בבית הספר "גרץ" בשני שנתונים שונים, בהתחלת שנות ה-70 ובאמצען, לא בחרו באופציה זו.

זאת ועוד, גודל השנתון היה בשנים אלה כ-4000 ילדים (שם, שם). מאחר ש"קרוב ל-2% מכלל האוכלוסייה" התקבלו לכיתות המיוחדות (שם, שם), הרי בהיעדר הנתונים המדויקים על מספר הילדים שהתקבלו נוכל לחשב, שהתקבלו קרוב ל-80 ילדים, אבל בפועל למדו רק כרבע ממספר זה!

3. זיו אחרים (1994) בדקו, בין השאר, את ההיענות להשתתפות בכיתת המחוננים בבית הספר "גרץ" בתל אביב, וזאת בקרב תלמידי כיתות ב' שהיה עליהם להחליט אם להיענות לכך או אם לאו. מבין 4326 התלמידים שלמדו בכיתות ב' באותה שנה (שם) רק 23 ילדים החליטו בחיוב, שיעור שהוא כמחצית האחוז. בהתחשב בעובדה, שבאחוזון 98.5 היו צריכים להיות קרוב ל-70 ילדים, הרי נראה שוב, שרק חלק קטן מהתלמידים שנבחרים להשתתף בכיתת המחוננים אמנם עושים זאת.

זיו ואחרים (שם) מסכמים את המצב גם בשאר כיתות המחוננים ב"גרץ" מבחינת היענות ההורים:

כיתות המחוננים מורכבות מ-20 ילד בכל כיתה, ילדים שנבחרו בעזרת מכון סאלד. [...] היות והנורמות של המבחנים אינם ארציות [השגיאה במקור – ח.ד.], השיקולים לבחירת האחוזון העליון אינם מתאימים לתל-אביב. ברוב הספרות המקצועית מחוננות מוגדרת כיכולת אינטלקטואלית ממנת משכל 130 ומעלה. אם היו משתמשים בהגדרה זו, מספר הילדים שמתאימים לכיתת המחוננים היה מגיע ל-120. אם הבחירה לכיתות המיוחדות בבית-ספר גרץ היתה נעשית מתוך 120 ילדים, אפשר היה להגדיל את מספר הילדים ולבחור מביניהם את אלה שמתאימים למסגרת והמסגרת מתאימה להם (שם, עמ' 80).

אבל – כפי שאמרנו – מחוננות היא בארץ עניין של גיאוגרפיה. ילד שהיה יכול ליהנות מתכנית למחוננים על פי מנת המשכל הגבוהה שלו, אבל איתרע מזלו להתגורר בתל אביב – ברוב המקרים לא יזכה ליהנות ממנה: למעשה בפועל רק כ-20 מתוך כ-120 "זוכים", בין אם בגלל שלא נבחרו ללמוד בכיתת מחוננים, ובין אם בגלל שהחליטו לא ללמוד בכיתה זו אף על פי שהוזמנו. כתוצאה מכך ש"מאגר" הילדים המחוננים מצומצם יחסית לפוטנציאל, אין כל אפשרות לבחירה בתכנית מסוימת על פי התאמה, והסובלים מכך הם כמובן הילדים.

4. מחקרה של אלחלל (1976) על דימוי עצמי בקרב מחוננים

המחקר מסתמך על אוכלוסיה של 113 תלמידים שנבחרו ללמוד בכיתת המחוננים של בית הספר גרץ במחזור הראשון שנפתח בבית הספר. 63 מהילדים אמנם נענו להזמנה, אבל 50 סירבו. זאת על אף שבאותה עת עדיין לא היתה מודעות למלוא המשמעות של עקירת ילד צעיר מסביבתו, ואילו היוקרה שבלימודים בכיתת מחוננים היתה גבוהה מאוד (מידע בעל-פה מפי פרופ' רות קרטון-בלום, שבנותיה למדו בכיתה זו עם היפתחה).

5. המרכז למחקר חברתי וכלכלי (2009) מביא מידע על הזדקנותה של תל אביב, עובדה המתבטאת, בין השאר, בכך, שקבוצת הילדים עד גיל 14 בעיר זו מנתה רק 17.7% ילדים מכלל האוכלוסיה, לעומת 25.5% בממוצע מארצי. מהשנתון הסטטיסטי לישראל נראה, שב-2009 היו בעיר כ-393,000 תושבים (למ"ס, 2010), דהיינו, בכל שנתון היו בתל אביב כ-4640 ילדים. אחוזון 98.5 הוא, לפיכך, כ-70 ילדים בכל שנה. אולם, בכל 4 כיתות המחוננים, ג-ו, בבית הספר גרץ בתל אביב למדו בשנת הלימודים תשס"ז 102 תלמידים בלבד (שיחת טלפון עם מזכירת בית הספר, 21.6.07), שהם כ-25 ילדים לשנתון. גם אם נפחית משיעור זה את 8.8% הילדים שלומדים בחינוך הממלכתי דתי (שם), וזאת בלי להוסיף את מספר הילדים של העובדים הזרים שמשתתפים במערכת החינוך אבל אינם נמנים עם התושבים (למ"ס, 2010), עדיין נקבל שיעור היענות להשתתפות בכיתה המחוננים של בית הספר "גרץ" שהוא נמוך מ-50%.

6. בחודשים יוני-אוגוסט 2011 הגיעו אלי ליעוץ מספר משפחות תל אביביות שילדם התקבל לכיתת המחוננים של "גרץ". על אף האפליה המתקנת לטובת בנות באיתור מחוננים (דוח

ועדת ההיגוי, 2004), בכל המקרים ההורים פנו לייעוץ עבור בניהם; לא היה – ולו מקרה אחד – שהורים לבת פנו לייעוץ. משפחות אלה הביעו תמיהה על כך, שבית הספר "מחזר" אחריהן, והן רצו לדעת, לפני שתקבלנה את ההחלטה אם לשלוח את הילד ללמוד בכיתה זו, "למה צריך בית הספר לחזר אחרי ההורים, אם הוא מציע תכנית טובה וייחודית שבאודאי עולה כסף רב". נראה, אם כן, מצב בו חלק גדול מילדי תל אביב, שנבחרים ללמוד בכיתת המחוננים של גרץ בחרים שלא לעשות כן עד ימינו, ובית הספר "מחזר" אחרי הורי התלמידים כדי להגיע למכסה המינימלית של ילדים בכיתה. בסופו של דבר נפתחה כיתת המחוננים, שכן, נמצאו 24 ילדים שנרשמו ללימודים בה, אבל במהלך שלושת החודשים הראשונים ללימודים נשרו ארבעה מתלמידי הכיתה [מידע שנמסר לי מפי שתיים מהמשפחות שילדיהן הוזמנו ללמוד כיתה זו].

נראה, לפיכך, ש"ההצבעה ברגליים" נשארה על כנה לכל אורך השנים בהן ניתנת אפשרות לילדים רבים ללמוד בכיתות המחוננים בבית הספר "גרץ". אחוזן של הילדים בתל אביב מונה, כפי שמנה ב-40 השנים האחרונות, כ-70 ילדים, אבל רק מעט למעלה משליש מהם בחרו ועדיין בוחרים להיענות להזמנה ללמוד בכיתת המחוננים ב"גרץ".

ראשון לציון

במשך מספר שנים נפתחות בראשון לציון בכל שנה 9 כיתות מקבילות שבהן מתקיימת תכנית העשרה פעם בשבוע לילדים מחוננים (מרכז רון ורדי, 2011א). הדבר לא נבע מאוכלוסיה יוצאת דופן בגודלה, מילודה גבוהה במיוחד ואף לא מיכולות קוגניטיביות נדירות של ילדי העיר, אלא מהחלטה שיש לפתוח את האפשרות להשתתף בחוגי ההעשרה למחוננים לילדים רבים ככל האפשר, כך שילדים הנמנים עם אחוזן 94 ומעלה הוזמנו ללמוד בתכנית זו וכמובן – "זכו" ב"תווית המחונן". מאז שנת 2013 צומצם מספר הכיתות ל-7 (מרכז רון ורדי, 2014)

מעובדה זו ברור, שניתן היה לפתוח, ולו כיתה אחת, שבה יתקיימו לימודים למחוננים שישה ימים בשבוע. לא ברורה מערכת השיקולים שמנעה – ועדיין מונעת – את פתיחתה של כיתה כזאת, בייחוד מאז נפתח בית הספר למחוננים במבנה מיוחד בעיר (יעקובסון, 2013). לאור העובדה, שהנשירה מתכנית המחוננים המתקיימת יום בשבוע היתה – ועודנה – גבוהה עד מאוד – בכיתות ז-ט משתתפים, בממוצע, רק כ-22% מהילדים שאותרו בכיתה ב כמחוננים והתחילו להשתתף בתכנית בכיתה ג (מרכז רון ורדי, 2011ב), ייתכן בהחלט שמתן מענה נוסף, דהיינו פתיחת כיתת מחוננים שתפעל שישה ימים בשבוע, היתה מתאימה לילדים רבים בעיר, בין לכאלה שנשרו מתכנית ההעשרה ובין לכאלה שמתמידים בה על אף העובדה שהיא אינה מספקת את צרכיהם.

אילת

באילת, כמו בכ-50 יישובים אחרים בארץ (מרכזי מחוננים תשע"ג, 2014) קיימת תכנית ההעשרה של יום בשבוע למחוננים בכתות ד-ט. היות ובאילת יש בכל מחזור כ-600 תלמידים (דויד, 2011), ולכיתת מחוננים מוזמנים כ-25 ילדים מדי שנתון, חישוב פשוט מראה, שילדים אלה שייכים, בפילוח מקומי, לאחוזן 96. תכנית זו נותנת מענה חלקי בלבד לצרכי הילדים המחוננים באילת, שכן, הילדים המחוננים בעיר, כמו בכל יישוב אחר, הם קבוצה הטרוגנית הן מבחינת תחומי ההתעניינות שלהם, הן מבחינת אופיים, רקעם המשפחתי והחברתי, וכמובן מבחינת יכולותיהם הקוגניטיביות (Reis, & Renzulli, 2009). הרי אין דומה, מבחינת היכולות, ילד בעל IQ של 120-125, שבאילת עשוי להיכלל בתכנית המחוננים, לילד בעל IQ של 150-160, שייכלל גם הוא, כמובן, בתכנית.

הבה נבדוק את הנעשה במגזר הערבי מבחינת הזכאות לחינוך מחוננים ולהשתתפות אלה שנמצאו זכאים הן בפריסה הארצית והן במספר יישובים. המידע שיובא בחלק זה מסתמך על הספר "הילד המחונן במגזר הערבי", (David, in press).

השתתפות תלמידים מחוננים בתכניות מיוחדות במגזר הערבי

1. בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים

לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת הלימודים תשס"ז למדו 230,646 תלמידים ערבים בבית הספר היסודי (למ"ס, 2007, טבלה 8.13), ובבית הספר היהודי – 589,007 (למ"ס, 2008, טבלה 8.12). מאחר שתכניות מיוחדות לתלמידים מחוננים מתחילות לפעול רק בכיתה ג', הרי מספר התלמידים הערבים שלמדו בשנה זו בכיתות ג-ו היה כשני שליש מכלל התלמידים בבית הספר היסודי, דהיינו, כ-153,760 תלמידים. לפי נתוני משרד החינוך (סיכומים במגזר הערבי, תשס"ח), בשנת הלימודים תשס"ח השתתפו 1008 תלמידים ערבים בכיתות ג-ו בפעילויות במרכזי המחוננים, דהיינו, 0.66% מכלל התלמידים בשנתונים אלו.¹ על פי נתוני משרד החינוך (וורגן, 2006), שיעור ההשתתפות של כלל הילדים בישראל בכיתות ג-ו בתכניות המחוננים היה 1.04%: שיעור המהווה אך שליש מזה שהיה צפוי על פי איתורם (שם). מאחר שהשיעור של 1.04% כולל גם את הילדים הערבים, שבקרבם, כאמור, שיעור ההשתתפות בתכניות מחוננים הוא רק 0.66%, הרי חישוב פשוט יראה, ששיעור ההשתתפות של ילדים במגזר היהודי היה כ-1.28%, דהיינו: שיעור ההשתתפות של ילדים

¹ אין להניח שמספר הילדים הערבים בכיתות ג-ו פחת מתשס"ז לתשס"ח, ולכן שיעור המשתתפים נמוך אף יותר מזה המחושב כאן.

מחוננים ערבים בתכניות מיוחדות בבית הספר היסודי היה בשנת הלימודים 2007/8 רק כמחצית מזה שבקרב היהודים, כלומר, רק כשישית משהיה צפוי על פי שיעור המוגדרים כמחוננים על ידי משרד החינוך והמאותרים ככאלה במבדקי מכון סאלד: 3% מכלל האוכלוסיה.

II. בקרב תלמידי חטיבות הביניים

על פי נתוני מרכז המחקר והמידע של הכנסת, רק 0.62% מתלמידי חטיבות הביניים המחוננים משתתפים בפועל בתכניות למחוננים, שיעור שהוא רק כחמישית מהזכאים (וורגן, 2006). נתון זה כולל את התלמידים הערבים והיהודים גם יחד בחטיבת הביניים. נבדוק להלן מה מצב ההשתתפות בתכניות המחוננים בקרב התלמידים הערבים.

על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת הלימודים תשס"ז למדו בחטיבות הביניים במגזר הערבי כ-70,000 תלמידים לעומת 183,640 תלמידים היהודים (שנתון סטטיסטי לישראל, 2007, טבלאות 8.12 ו-8.13), דהיינו, 27.6% מתלמידי חטיבות הביניים בישראל היו ערבים. אולם, שיעור המשתתפים הערבים בתכניות למחוננים בחטיבת הביניים היה פחות מ-20% משיעור כל המשתתפים (וורגן, 2006). יתרה מזאת: במגזר היהודי היו כיתות מיוחדות למחוננים בחטיבת הביניים, בעוד שבחינוך הערבי לא היו כיתות כאלה (שם). מאחר שכל כיתה הלומדת שישה ימים בשבוע מקבלים תלמידיה חינוך למחוננים בהיקף הגבוה פי שישה מכיתה הנפגשת בתכנית העשרה רק פעם בשבוע, נוכל להסיק שהיקף ההבדלים בין טיפוח מחוננים ערבים ויהודים בחטיבת הביניים בישראל היה גדול בהרבה מזה המצטייר אם בודקים רק את ההבדלים בהשתתפות בתכנית העשרה כלשהי בין שני המגזרים.

III. בקרב תלמידי התיכונים

בשנת 2006 עדיין לא היתה קיימת – ולא תוכנית אחת למחוננים בגיל התיכון במגזר הערבי (וורגן, 2006). לעומת זאת, במגזר היהודי היו באותה שנה 80 כיתות כאלה (שם). לאור העובדה, שדווקא בציבור הערבי יש ביקוש גדול ללימודים ברמה גבוהה, ושאלפים רבים של משפחות – נוצריות ומוסלמיות – מממנות את חינוך ילדיהן במוסדות השונים של הכנסיות שבהן רמת הלימודים גבוהה (David, 2008a, in press, 2009a), וכמו כן, לאור ההבדלים הגדולים בהישגים בין תלמידים יהודים וערבים בישראל (David, 2008a), מטרידה עד מאוד העובדה, שהתלמידים המחוננים הערבים לא יכולים לקבל את המגיע להם על ידי המדינה המחויבת לדאוג לחינוכם ואת צרכיהם החינוכיים יכולה למלא רק המערכת הפרטית

פרק 2:

שלום כיתה א – מתי צריך ילד מחונן להיכנס לבית הספר?

מבוא

לפני 10 שנים, עת עבדתי כפסיכולוגית חינוכית ב-19 גני ילדים, נתקלתי בתופעה מעניינת עד מאוד: באחד הגנים לא פחות מ-40% מהילדים בשכבת גן חובה היו בני השנתון של כיתה א. גם בגנים האחרים היו בין 10-25% ילדים שנשארו שנה נוספת בגן בטרם עלו לכיתה א, אבל שיעור כה גבוה – שאת ממדיו ראיתי בבירור רק כאשר ביקשתי את רשימת תאריכי הלידה של הילדים – הפתיע אותי מאוד.

בגן זה, כמו בשאר הגנים, היו מרבית הנשארם שנה נוספת בנים – חלקם גדולים פיזית, חלקם מפותחים מאוד מבחינת המוטוריקה הגסה. גם עובדה זו משכה מייד את תשומת לבי, שכן, בנוסף לחזותם הבוגרת של בנים לא מעטים בכל אחד מהגנים היה גם רוב גדול יותר ל"טובת" בנים ככל ששיעור ההישארות שנה נוספת בגן עלה.

כל הגנות ששאלתי לפשר השיעור הגבוה כל כך של כניסה מאוחרת לבית הספר ענו ש"הילד לא בשל" או "הילד לא בשל רגשית". לשאלתי: "ומה נעשה עכשיו כדי שהילד יבשיל?" התשובה היתה בדרך כלל: "שום דבר. עצם השהות בגן שנה נוספת תעזור לו להבשיל". "אבל יש לכם גנות שילוב שעוזרות לילדים אחרים", הקשיתי. "למה ילד שכבר אותר כלא-בשל לא מקבל עזרה מהן?" המשכתי. "כי הוא לא זכאי", היתה התשובה. ואמנם, בחודשים הבאים, כאשר זומנתי להשתתף בוועדות השמה ובוועדות שילוב הבנות, שכלל חשוב הוא, שלילד בן 6 כבר לא "מגיעה" גנות שילוב גם אם הוא מבקר עדיין בגן. מאידך – גיסא – אם הוא כבר בכיתה א, ה"קרדיט" שנזקק לזכותו הוא עדיין מלא, ואם יש אפשרות לקבל עזרה – הוא יהיה זכאי לה בכל תחום לימודי או רגשי.

עתה היתה התעלומה גדולה עוד יותר: הלא כדי להשאיר ילד שנה נוספת בגן יש צורך בהסכמת ההורים. מה גורם להורים להסכים לכך, כאשר האלטרנטיבה היא כיתה א המתאימה לו, עם סיכויים טובים לקבל עזרה בבית הספר ומחוצה לו כדי לעזור בהשלמת הפערים ובפתרון הבעיות?

את התשובה לתעלומה קיבלתי עד מהרה – וזאת מההורים שפנו אלי בבקשה ל"מכתב שממליץ שילד יישאר שנה נוספת בגן". כאשר שאלתי: "למה לדעתכם הילד זקוק לכך?" התשובות היו, ברוב המוחלט של המקרים, מהסוג: "כי כשאני נכנסתי לכיתה א' היה לי מאוד קשה עם הלימודים", "כי אני הייתי הכי נמוכה בכיתה ובגלל זה התעללו בי", "כי כל פעם שכתבתי הכתב יצא נורא וכולם צחקו עלי", או "כשהמורה שאלה אותי משהו תמיד הייתי

מסמיקה ואז התחלתי לגמגם". כמעט כל ההורים לא הצליחו לראות את ילדם כישות נפרדת מהם, כילד או ילדה עם צרכים משלהם, עם אישיות משלהם, עם רצונות משלהם. אין כל ספק – ההורים הללו רוצים למנוע מהילד תסכול, התעללות, או כשלון. אבל הם לא מסוגלים לראות שהדרך, שאולי היתה נכונה למנוע מצבים כאלה עבורם, אינה בהכרח הדרך עבור ילדם.

זאת ועוד. טבעי עד מאוד לנסות להסביר מצבים מסוימים או תופעות מסוימות בסיבה אחת, חד-משמעית, ואם אפשר – סיבה שהיא מחוץ לשליטתנו. למשל: אם התעללו בי כשהייתי בכיתה א, וכמו כן – נולדתי בספטמבר וגם הייתי נמוכה מהממוצע – ה"הסבר" להתעללות הוא מובן: בגלל שהייתי קטנה בגיל וגם בגודל – התעללו בי. אם אמנם כן הדבר – כאשר בתי תגיע לגיל 6 היא לא תיכנס לכיתה א. אולם – כאשר היא תהיה בת 7 היא כבר לא תהיה קטנה יחסית לשנתון שלה אלא להיפך, וגם אם היא נמוכה יחסית לגילה – היא כבר לא תהיה נמוכה ביחס לשאר הבנות בכיתה, הצעירות ממנה בשנה. המסקנה: כדאי לה מאוד להישאר עוד שנה בגן.

ברור שמבחינה לוגית יש כשלים רבים במערכת ההנחות והמסקנות הזאת, אבל כאשר מדובר בילדים שלנו – קשה מאוד להתנער מהרגשות המציפים אותנו, מהקישורים לעברנו-אנו, ומהגעה להיסקים שגויים. מה שמנחה אותנו כהורים זה תמיד "טובת הילד", ומהי בדיוק "טובת הילד" זו סוגיה שהתשובה עליה תלויה בנשאל. כאשר הנשאר הוא הורה, התשובה תהיה כמעט תמיד: "מה שהיה טוב לי, או מה שהיה צריך לקרות לי כדי שלי יהיה טוב – זה לטובת ילדי".

מעבר לכשל הלוגי המצוי ביסודה של ההנחה, שאני יכול למנוע מילדי את מה שקרה לי על ידי כך שאשאיר את הילד שלי עוד שנה בגן, יש כאן גם הנחה מוטעית נוספת: "מה שהיה הוא שיהיה", כלומר – "אם התעללו בי – כנראה שגם בני מועד להתעללות. אם לי היה קשה לכתוב – גם לבתי יהיה קשה". הנחה זו אינה נכונה, פשוט בגלל העובדה שכל ילד הוא עולם בפני עצמו, ואף כי מטענו הגנטי נקבע על ידי הוריו, המטען הגנטי לבדו אינו מנבא את כל המאפיינים ההתפתחותיים, הפסיכולוגיים והקוגניטיביים של הילד. בנוסף, הנחה זו גם מסוכנת להתפתחותו הנפשית הקוגניטיבית של הילד. התפיסה של הילד כשלוחה של ההורה היא עול פסיכולוגי בלתי נסבל עבור כל ילד, שצריך, וגם זכאי, להתפתח כיצור אוטונומי, עם שטחי התעניינות משלו, העדפות חברתיות שיכולות להיות שונות או אף מנוגדות לאלה של הוריו, ותחומי התעניינות שהוריו אפילו לא יודעים על קיומם.

סכנה נוספת הצפויה לילד שנשאר שנה נוספת בגן היא כאשר מבטיחים לו, כפיצוי לכך שהוא לא יעלה לכיתה א עם חבריו, שהוא יהיה "הכי חזק" או "הכי חכם", ואם זו בת – לא אחת שמעתי את ההבטחה: "את תהיי מלכת הגן". כל הבטחה בדבר מקומו היחסי של הילד,

החברתי או לימודי, כזו שמתחילה ב"הכי" – היא שקרית. וכי כיצד יכול הורה להבטיח לילדו שאף ילד אחר לא יהיה חזק יותר? או חכם יותר? ההבטחה "את תהיי מלכת הגן, חמורה אף יותר. את מקומו החברתי של הילד בחברת בני גילו אין ההורים קובעים. יתירה מזו – בדרך כלל התערבות הורית בנושא זה גורמת לפחיתה במעמדו של הילד. כאשר הילד מגלה שהוריו שיקרו לו: שהוא לא הכי גבוה, או הכי חזק, הוא מאבד את אמונו באנשים שעליהם הוא אמור לסמוך בצורה מוחלטת. המסקנה ההגיונית שילד כזה יסיק היא שהוריו שקרנים, ולכן הוא לא יכול לסמוך עליהם, או שכל המבוגרים שקרנים, או שכולם שקרנים. כל אחת מהמסקנות האלה תפגע ביכולתו של הילד לתת אמון בזולת, ובייחוד בהוריו.

האם כל זה רלבנטי לילדים מחוננים?

בשנים האחרונות רבים ההורים המגיעים אלי ליעוץ לפני הכניסה של ילדם לבית הספר ואף לפני גן חובה. זו נטייה ברוכה – שכן, עבור הילד המחונן אף פעם זה "לא מוקדם מדי". דווקא בילדות המוקדמת קשה מאוד, לעיתים קרובות, לספק לילד המחונן את צרכיו הקוגניטיביים והחברתיים. הסיבה העיקרית לכך היא, שהיצע הפעילויות עבור ילדים מחוננים לפני גיל בית הספר קטן עד-מאוד. במכון אריקה לנדאו למצוינות וליצירתיות (2013) ישנן פעילויות לילדים מגיל 5, אולם ההגעה למכון קשה לכל מי שלא מתגורר בתל אביב ובסביבתה. כמו כן, רק שני חוגים מוצעים לילדים בגיל הגן: חשיבה יצירתית וחשיבה מתמטית (David, in press, 2015), ואינם מתאימים לחלק גדול מהילדים המחוננים – בפרט לילדים המחוננים עד מאוד (דויד, ב2011, 2013; מלק-בודה, 2013) בגילאים אלה. גם לילדים שאחד מחוגים אלה מתאים, הרי מדובר בפעילות של 90 דקות אחת לשבוע, במשך 12 שבועות, ובוודאי שאין בכך כדי לענות על הצרכים היומיומיים של ילדים נבונים, סקרנים, הכמהים ללמידה, לחשיבה, להתעמקות ולחקירה.

באשר למילוי הצרכים החברתיים והרגשיים של מחוננים בגיל הגן: ילדים צעירים נמצאים, מטבע הדברים, בחברת ילדים בני גילם, וברוב המקרים בלתי אפשרי להפגיש אותם על בסיס קבוע עם ילדים בעלי יכולות דומות לשלהם, ילדים "אתם יוכלו לשחק פינג פונג", וזאת בשל ההיקרות הנמוכה של ילדים מחוננים בכלל ומחוננים-עד-מאוד בפרט בכלל האוכלוסייה. הבה נסתכל בטבלת ההיקריות הבאה (עיבוד מתוך דוח ועדת ההיגוי לקידום החינוך למחוננים בישראל, 2004).

**טבלה 1: דרגות שונות של מחוננות ושיעורן היחסי באוכלוסייה
(בהנחה של התפלגות נורמלית במונחים של I.Q.)**

ציון התקן (בערך)	שיעור יחסי באוכלוסייה (בערך)	השכיחות מתוך שנתון של 100,000	I.Q. גבוה מ- (בערך)
1.96	0.025 (2.5%)	2,500 תלמידים	130
2.33	0.01 (1%)	1,000 תלמידים	135
2.67	0.004 (0.4%)	400 תלמידים	140
3.00	0.001 (0.1%)	100 תלמידים	145
4.00	0.0001 (0.01%)	10 תלמידים	160

מטבלה זו נראה, שבעוד שילד או ילדה שלהם IQ של 130 עשויים, אם הם בני מזל, למצוא ילד אחד או אפילו מספר ילדים בני גילם בעלי IQ הדומה לשלהם, בפרט בבתי ספר שבהם אוכלוסייה סלקטיבית (ראו דויד, 1998). אולם, ההנחה ש"בגן יהיה כבר מישהו בעל אינטליגנציה הדומה לזו של ילדי" היא שגויה אם ניקח בחשבון את העובדה, שבדגימה אקראית נמצא ילד אחד בעל IQ 130, הנחשב בארץ ל"רצפת המחוננות", על כל 40 ילדים; ילד אחד בעל IQ 135 על כל 100 ילדים; ילד אחד בעל IQ של 145 על כל 1000 ילדים וילד אחד בעל IQ של 160 על כל 10,000 ילדים.

מאחר שהיכולות החברתיות נבנות אך ורק על ידי אינטראקציה, קורה פעמים רבות שמספר האינטראקציות החברתיות המזדמנות לילדים מחוננים צעירים עם בני גילם הוא נמוך. בנוסף – לעיתים תכופות איכותן של אינטראקציות כאלה, שבהן המחונן נאלץ לסנן את אוצר המלים שלו, לפעמים להימנע מנושאים שהוא יודע שלא יעניינו את בני גילו או שהם לא יבינו אותם – היא כזאת שאינה מאפשרת גדילה רגשית וחברתית. במקרים הקשים יותר, שבהם הילד טרם למד "על מה אסור לדבר" או "איזו בדיחה כדאי לספר, אפילו שהיא בדיחת קקי-פיפי" הילד המחונן עלול לסבול מהצקות, לעג, כיוני גנאי ותוויות שליליות כאשר בני גילו חשים בשונותו.

לפיכך נראה, שכל האמור על ילדים רגילים באשר לבשלות לקראת כיתה א צריך להיבדק שנית אצל מחוננים, בהתחשב בעובדה שבין אם יבקרו בגן ובין אם ילמדו בכיתה א – הם לא ילמדו. מטרת ההימצאות במסגרת כלשהי, בנוסף לעובדה שהיא מהווה "בייבי סיטר" ולהכרח שבקיום חוק חינוך חובה היא לעזור לילד המחונן בהתפתחותו הרגשית, ולספק לו "מגרש משחקים" בו יוכל להתאמן בשיפור היכולות החברתיות.

האם סוגיית המחוונות קשורה לכניסה לכיתה א? אם כן – כיצד?

הסוגיה המעשית המטרידה הורים רבים למחוננים, בפרט כאלה שנולדו בחודשים דצמבר – פברואר היא, כאמור, האם לנסות להכניס את ילדם לבית הספר לפני מלאת לו שש. אף על פי שסוגיה זו, כמו כל הסוגיות האחרות הקשורות למחוננים, צריכה להיבדק בכל מקרה לגופו של עניין, קיימת "נוסחת-על" שהיא בבחינת איפכא-מסתברא: ככל שדרגת המחוונות של הילד גבוהה יותר, כן צריך להיזהר יותר לפני הכנסתו לכיתה א, שכן, הנזק הפוטנציאלי שעלול להיגרם לו שם עלול להיות גדול יותר ולפעמים בלתי הפיך.

לפני הכניסה לכיתה א נוהגים מרבית ההורים להבטיח הבטחות שונות לילד כדי שיחכה בשמחה למעבר, וכדי שיסתגל היטב יותר אליו. לדוגמה: ההורים אומרים לילד שבכיתה א ילמד דברים שונים – לקרוא לכתוב, חשבון, טבע, וכו'. הם גם אומרים לו, שבבית הספר יהיה לו מאוד מעניין. לדאבון הלב בכל הקשור מחוננים – ברוב המקרים האכזבה שהילד חווה כאשר ההבטחות הללו לא מתקיימות היא עצומה.

בכיתה א אכן אמורים ללמוד קרוא וכתוב. אבל מה אם הילד קורא מגיל 3 או 4? מה אם הוא מבין את כל 4 פעולות החשבון הבסיסיות, אוהב לפתור תרגילים מסובכים, וכמה ללמוד מתמטיקה ברמה של כיתה ה או ו? ילדים מחוננים רבים, בפרט המחוננים מתמטית (ראו דויד, 2009א ופרק 7 בספר זה), יודעים בכיתה א מהן חזקות ושורשים, מהי משמעות האינסוף, ואפילו מהו אלף-אפס [א], העוצמה של קבוצת המספרים הטבעיים, שהיא העוצמה האינסופית הקטנה ביותר].

ילד מחונן שכזה יסבול, אל נכון, בכיתה א. הוא כמובן ישתעמם שם. אולם, בעוד שבגן יש, במקרים רבים, אפשרות לעבודה עצמית, למשחק על פי בחירה, להקראת סיפורים לילדים אחרים ולאי-עשיית-מאומה, לבהייה או לחשיבה, בבית הספר בדרך כלל אין הדבר כך. ילד מחונן יתקשה, במקרים רבים, "להקשיב", "ללמוד" או "להשתתף" – בפרט אם הוא כבר יודע את מה שהמורה מלמדת, יש לו יכולת פיצול קשב טובה (ראו למשל שרון, 1997) ודי לו בשמיעה – הוא לא זקוק ל"הקשבה" (ותהא משמעותה אשר תהיה). הוא בוודאי לא זקוק להערות מהסוג: "למה אתה חולם" או "למה אתה לא לומד". יתירה מזו: במקרים רבים הוא דווקא זקוק עד מאוד ל"זמן חלימה". "זמן לבד", שהוא חיוני עד מאוד לכל ילד מחונן (זורמן ודויד, 2000; 2005; Meyers, 2005; Hebebrand, 2012; Burruss & Kawnzig, 2005) הוא מצרך זמין למדי בגן, אולם בבית הספר כמעט אף פעם אינו קיים.

מכל האמור לעיל נראה, שדווקא עבור ילדים מחוננים בדרגת מחוננות גבוהה וגבוהה מאוד (Milgram, 1989) כיתה א אינו מקום מתאים במקרים רבים – ולא משנה גיל הילד. משום

כך יכול בהחלט להיות שאחרי קבלת ייעוץ מתאים יעדיפו ההורים של ילדים כאלה לא להכניסם לכיתה א' אלא אם אין ברירה.

ענה מגיעה השאלה הקבועה – ובצדק: הלא אי אפשר להשאיר את הילד לנצח בגן, אז מה בכל זאת עושים? גם כאן התשובה היא: עבור כל ילד יש למצוא את הפתרון האופטימלי. לדוגמה: ילדים שהתפתחותם הגופנית ממקמת אותם בין מחצית בני גילם הגבוהים, החזקים והבריאים – יש לשקול את האפשרות, אם התפתחותם הרגשית היא מעל לממוצע של בני גילם – להכניסם היישר לכיתה ב'. מנסינו נוכחתי לדעת שכל פתרון שבו ההורים יכולים לעמוד עשוי להיות טוב – כל עוד שני ההורים בוחרים בו ביחד, והם מודעים לעובדה שתמיד תהיינה לו השלכות עתידיות. לדוגמה: אם המשפחה יכולה לתמוך בחינוך ביתי בילד שה-IQ שלו הוא למעלה מ-160 – ייתכן שרצוי לשקול פתרון זה כאשר גם לאחר שהילד נשאר בגן עד קרוב לגיל 7 לא גדל דיו מבחינה פיזית כדי להרגיש בנוח בחברת ילדים גדולים ממנו, ולכן האופציה של כניסה ישירות לכיתה ב' אינה רלבנטית עבורו. במקרה אחר, בו הילד היה בעל IQ של +130 אבל קטן קומה כהוריו, ולא היתה צפויה גדילה משמעותית שלו בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי, ההמלצה שנתתי היתה שייכנס לכיתה א', כפי שהגננת המליצה, וזאת מאחר שלא היתה אפשרות להעניק לו חינוך ביתי מחד-גיסא, ומאידך-גיסא – גם אם היה נשאר שנה נוספת בגן ונכנס לבית הספר בגיל 6:9 עדיין היה צפוי שיהיה בין הילדים הנמוכים בכיתתו.

תיאורי מקרים

להלן אדגים, במספר ויניטות, מעט מסיפוריהם של ילדים מחוננים – מהם ש"קפצו כיתה" – נכנסו לכיתה א' בטרם מלאו להם 6, אף על פי שנולדו לאחר "התאריך הקובע", ומהם שלא. אין בשום פנים ללמוד ממקרה כלשהו, בוודאי אין הם בבחינת "כזה ראה וקדש". מטרתם היא להדגים, שיש מספר אפשרויות, וכל אפשרות עשויה להיות טובה יותר או פחות, או, למצער, כזו שהנזק הפוטנציאלי הטמון בה הוא מינימלי.

א. אילנה, ילידת פברואר, נכנסה לכיתה א' בגיל 5:7

אילנה היא ילד אינטליגנטית עד-מאוד, ורב-לית, מלאת חיים, בעלת חוש הומור יוצא דופן. הוריה של אילנה לא נועצו בי בטרם שלחו אותה למבדקי בשלות, בחופש הגדול שלאחר גן טרום-חובה. הם הניחו, שהיות בתם חכמה, חברותית וסקרנית המקום האידיאלי עבורה יהיה כיתה א'.

הכרתי את אילנה בסוף כיתה ב', אחרי שהוריה נאלצו "לעבוד בחצי משרה" בבית הספר: כמעט כל שבוע הגיעה הזמנה לפגישה עם המחנכת, היועצת, המנהלת, הפסיכולוגית, או כל

צירוף אפשרי מתוך הארבע. לא עלה בדעתם של ההורים שאפשר לסרב לפגישות אלו, בהן הוסבר להם ש"עליהם לחנך את אילנה", ש"אילנה לא מבינה מהו בית הספר", ש"אילנה מפריעה בשיעורים" וש"אילנה לא ממצה את יכולותיה". בנוסף, על אף האבחון שקבע שלאילנה IQ של 155, נדהמו ההורים מהעובדה שאילנה לא נבחרה ללמוד בכיתת המחוננים ביישוב מגוריה, דהיינו, במבחני מכון סאלד היא לא נמנתה עם 1.5% בעלי היכולות הגבוהות באוכלוסיה.

בפגישתי עם ההורים ביקשתי, כמנהגי, לראות תמונה של אילנה. אילנה היא ילדה יפה מאוד, בעלת עיניים שחורות גדולות ומלאות הבעה, שפע של תלתלים חומים ועור צח. אבל היא גם ילדה נמוכה מאוד, שייכת לאחוזון 5 בין בני גילה. קשה לי להבין כיצד נתקבלה ההמלצה להכניס אותה לכיתה א בבית ספר גדול, שבו הכיתות מאוכלסות מאוד, ההפסקות רועשות וצפופות, והורים רבים של ילדי הכיתות הנמוכות, גם כאלה שילדיהם לא נכנסו בטרם עת לבית הספר, גם כאלה שנחשבים גבוהים לגילם, עומדים על המשמר בשל בעיית האלימות שבית הספר "מצטיין" בה.

ההורים "תלו את האשמה" של הבעיות של אילנה בכניסה המוקדמת שלה לבית הספר, אבל הדגישו, שהם לא פעלו על דעת עצמם, ש"בסך הכל הם קיבלו את המלצת הפסיכולוג". לי היה ברור, מהרגע בו ראיתי את התמונה של אילנה, שאי-לקיחה בחשבון של שניים מהגורמים החשובים ביותר: גודלה הפיזי של הילדה ואופיו של בית הספר – בין אם ה"אחראים" לכך הם ההורים ובין אם הצוות הפסיכולוגי-החינוכי, היא הסיבה העיקרית למצבה של אילנה. העיוורון שאיפיין את כל ה"מבוגרים האחראים" לא דבק, למרבית המזל, באילנה עצמה. היא הבינה מהר מאוד, שכדי לשרוד בבית הספר היא צריכה להיות "הליצנית של הכיתה", הילדה המצחיקה שהמורות מתרגזות עליה, אבל הילדים אוהבים. הודות ליכולותיה הלשוניות המפותחות, הודות להבנתה החברתית הטובה, הודות ליכולת האמפתיה הגבוהה שלה – תכונות שאת כולן ציין הפסיכולוג שערך לה את האבחון והבהיר שהן "בעד" כניסתה המוקדמת לבית הספר – היא לא היתה קורבן לשום מעשה אלימות, נהנתה מחברות ומחברים רבים, והצליחה להימנע מלקבל את "תווית המחוננת" שעלולה להיות הרסנית למצב החברתי והרגשי (דויד, 2013א). היא גם "הצליחה" לעצבן את המורות שלה, ובסופו של דבר גם את הוריה – שלא הבינו איך הילדה המחוננת כל כך "לא אוהבת ללמוד", "לא משקיעה" ובעיקר "לא רוצה להיות מחוננת".

ב. בת-שבע, ילידת ינואר, נכנסה לכיתה ב בגיל 7:8

בת שבע התחילה לקרוא בגיל 4, ללמוד מתמטיקה באופן מסודר בגיל 5, וללמוד אנגלית אצל מורה פרטית פעמיים בשבוע – אחרי הפצרות חוזרות ונשנות שהוריה נכנעו להן מחוסר ברירה – בגיל 6.5. את בת-שבע הכרתי כשהיתה בת 5: הוריה הגיעו אלי לייעוץ שלא היה

קשור למסגרת הלימודים בה ביקרה, אלא לשאלות כלליות הרבה יותר: בחירת מסלולי לימודים שצריכים היו לספק את דרישותיה מצד-אחד ולא להעמיס עליה יותר מדי מצד שני; עזרה בניווט קשריה החברתיים- שהיא עצמה נטתה לבססם אך ורק על יכולות קוגניטיביות גבוהות; התמודדות בקנאה של החברים, המכרים, ואף בני המשפחה המורחבת, ועוד.

כבר במהלך הפגישה הראשונה עם הוריה של בת שבע היה לי ברור שאם היא תיכנס לכיתה א בטרם עת היא עלולה לסבול שם. היא כבר ידעה לקרוא, היא כבר ידעה חשבון – מדוע לומר לה שהיא "תלמד"? מדוע להכריח אותה לשבת ללא מעש שעות רבות כל יום? מדוע להעמיד במבחן את סבלנותה? מדוע לגרום לה סלידה מהכיתה, מהמורה, מבית הספר – סלידה שאל-נכון תבוא בעקבות שעמום מתמשך?

הוריה של בת-שבע העלו את הרעיון של חינוך ביתי עבודה, וביחד גיבשו רעיון זה. הסברתי להם, שלי-עצמי אין "עמדה" לגבי חינוך ביתי – או כל חינוך אחר – אבל אני יכולה לעזור להם בקבלת ההחלטה ובעזרה במימושה. עם זאת, הוספתי, עליהם לקחת בחשבון שבית הספר הוא המקום היחיד בו יש לילד אפשרויות סוציאליזציה מעצם השהות בו, ושמבחינה זו אין לבית הספר לחליף. לכן, הוספתי, חשוב שאם מקבלים החלטה לגבי חינוך ביתי – ההחלטה תהיה לגבי שנה אחת, אולי שנתיים, אבל לא למעלה מכך. יש להשתדל לחשוף כל ילד לחברת ילדים בצורה רצופה ככל האפשר, תוך לקיחה בחשבון ששום צירוף של חוגים או גני שעשועים אינם תחליף מספיק לשהות של חצי יום, מדי יום, בחברת ילדי הכיתה.

ההורים קיבלו את עצתי וארגנו לבת שבע תכנית לימודים מתאימה. הם הגישו אותה למשרד החינוך בצירוף הבקשה לאישור לחינוך ביתי. הבקשה אושרה לשנתיים, ובת שבע נשארה בבית במקום לבקר בכיתה א. במהלכה של אותה שנה היא למדה מקצועות רבים מהוריה – בהם מקצועות שלא נלמדים בבית הספר גם בכיתות גבוהות יותר, כמו היסטוריה וגיאוגרפיה. בת שבע המשיכה את לימודי האנגלית, והתקדמה בצורה מדהימה במתמטיקה. היא השתתפה במספר רב של פעילויות אחר הצהריים, אבל את בקריה בילתה, כצפוי, בחברת הוריה בלבד.

לקראת סיום שנת הלימודים התעוררה השאלה מה לעשות בשנה שלאחר מכן. מצד אחד – בת שבע התקדמה עד מאוד בלימודים, וכניסה לכיתה ב פירושה עתיד היה להיות ירידה ניכרת ברמת הלימודים, וכמובן – שעמום. מצד שני – היה ברור שבת שבע זקוקה לחברת ילדים. הפור נפל – ההורים החליטו להכניס אותה לכיתה ב.

לאחר שיחות רבות עם צוות בית הספר, שטרם נתקל בתופעה של ילד הלומד בחינוך ביתי, ומוותר עליו לטובת לימודים פורמליים בכיתה רגילה, ולאחר מספר התאמות שנעשו עבודה,

כמו מתן אפשרות להיעדר יום בשבוע כדי לאפשר לה את המשך לימודי האנגלית ואת שני שיעורי המוזיקה – השיעור בתיאוריה והשיעור המעשי, בת שבע החלה לבקר בכיתה ב.

על אף השעמום שבת שבע לא נמנעת מלדבר עליו היא נהנתה בבית הספר. היא יצרה קשרים חבריים טובים עם מספר ילדים, נהנתה לבקרם ולארחם, נהנתה לשחק אתם בהפסקות, ונהנתה עד מאוד משפע התשבחות שקיבלה בבית הספר. היא למדה לא להדגיש את יכולותיה הגבוהות עד מאוד, ובכך מנעה מעצמה ביטויים של קנאה וצרות עין. היא גם יודעת היטב, ש"בבית הספר לא לומדים – לומדים בבית – אבל לומדים שם דבר הרבה יותר חשוב: איך להתנהג עם אחרים".

גדעון, יליד פברואר, נכנס לבית הספר בגיל 5:7

הוריו של גדעון באו להתייעץ אתי לגבי כניסה מוקדמת שלו לבית הספר בחודש בו מלאו לו 5. הטרידה אותם העובדה, שבעוד ששנת הלימודים עמדה להתחיל רק שבעה חודשים לאחר מכן, הרי בגן כבר נעשתה החלוקה של ה"גדולים" לעומת ה"קטנים", ה"מסיימים" לעומת ה"נשאים", וכל אימת שגדעון רצה להצטרף לפעילויות של "גדולים" אפשרו לו זאת, אבל הזכירו לו שהוא "לא עולה לכיתה א". אכן, במקרים רבים כדי להגיע להחלטה לגבי עלייה לכיתה א מוקדם ככל האפשר, ולא לנצל את הזמן כדי לבדוק יותר לעומק את ההתפתחות בכל התחומים. הסיבה העיקרית לכך היא הלחץ שהילד עלול לחוש בגלל אי-הוודאות לגבי השנה הבאה, שקשור כמובן באי-הידיעה אם הוא נשאר עם חבריו או לא.

גדעון, כפי שהצטייר מהשיחה עם הוריו, הוא ילד חייכני, מקובל, חזק פיזית וגדול, אוהב ספורט – בפרט לשחק כדורגל, ובעל תיאבון רב. לגבי יכולותיו הקוגניטיביות לא היתה תמימות דעים בין הוריו: בעוד שלדברי האם ילדה מחונן, הרי לדברי האב, "הוא ילד כמו כולם, לא טיפוש, אבל בהחלט לא גאון". לאחר שהסברתי להורים, שהגדרתו של גדעון כמחונן אינה חשובה, הצלחנו להתרכז בנושא עצמו, דהיינו, כניסה מוקדמת לכיתה א, וגם כאן היו חילוקי דעות: האם חשבה שהוא "חייב" להיכנס לכיתה א; האב היה משוכנע ש"אסור לו" לעשות זאת.

הסברתי להורים, שלמזלם – תהליך הכניסה המוקדמת כולל בדיקה מקיפה של יכולותיו הרגשיות והחברתיות, הקוגניטיביות, והפיזיות-גופניות, ולכן אם יחליטו על אבחון בשלות עבור בנם יקבלו תשובות אובייקטיביות ככל שניתן על כל הסוגיות שהועלו, ולכן לחבל על הוויכוח. אבל, הוספתי, עליכם להגיע לדעה מוסכמת בדבר עצם האבחון.

בפגישה הבאה עם ההורים התברר שהם "הכינו את השיעורים", וגם האב השתכנע ש"אין מה להפסיד מהאבחון". הדגשתי, שגם אם יומלץ באבחון על כניסה מוקדמת לבית הספר,

הרי זה יהיה רק בגדר המלצה, וההחלטה הסופית, האם לקבלה או לא – תהיה שלהם, והם יצטרכו להחליט עליה ביחד.

באבחון נמצא, כפי שהיה צפוי, שגדעון בשל לחלוטין מבחינה רגשית לעלות לכיתה א. הוא יודע היטב לקרוא סיטואציות חברתיות, לדחות סיפוקים, להיענות לדרישות, לעבוד בשיתוף פעולה – לעשות כל שנדרש כדי להיות מקובל ואהוב הן על בני גילו על מבוגרים ממנו. ממצא זה כמובן לא היה מפתיע לאור הפופולריות החברתית הגבוהה שלו. כמו כן נמצא שהמוטוריקה העדינה שלו – כמו גם הגסה – טובה מאוד. גדעון היה באחוזון 90 מבחינת גובהו וגם משקלו תאם אחוזון לזה, כך שלא היה צפוי שיהיה נמוך יחסית לבני כיתתו הגדולים ממנו בגיל. עם זאת, ה-IQ הנמדד של גדעון היה מתחת ל"גבול המוחננות" המקובל בישראל: 128. על אף ה"חסר" בשתי נקודות IQ ההמלצה היתה שגדעון ייכנס לכיתה א. היה ברור שהוא יעמוד בכל הדרישות הלימודיות בהצלחה, ושהות עם חבריו תמנע ממנו מפח נפש שהיה צפוי בשל הפרידה לו היה נשאר בגן, והרגשה ש"נשארת כיתה" – כאשר יישאר בגן עוד שנה בחברת ילדים קטנים ממנו הן בגיל והן פיזית.

לאחר חשיבה נוספת של ההורים, והחלטה לאפשר לגדעון להצטרף למועדון ספורט תחרותי שיחזק עוד את יכולותיו המוטוריות הגסות, את כוחו הפיזי ואת היכולת האירובית שלו התקבלה ההחלטה: גדעון יעלה לכיתה א.

גדעון להוה סיפור הצלחה של כניסה מוקדמת. הוא עדיין בין הגבוהים בכיתתו, בין התלמידים הטובים ביותר, ואהוב על התלמידים האחרים והמורות כאחד.

אפילוג

נראה, אם כן, שהשאלה: "כיתה א או שנה נוספת בגן" שונה לחלוטין כאשר מדובר בילדים רגילים ובילדים מחוננים. בשנה בה שימשתי כפסיכולוגית חינוכית ב-19 גני הילדים במועצה האזורית חוף אשקלון הגיעו אלי עשרות הורים כדי לקבל "מכתב שבו כתוב שהילד/ה צריכים להישאר שנה נוספת בגן". רק אצל חלקם הקטן חשבתי שכך ראוי שיהיה, ואילו ברוב המקרים חשבתי שעדיף שהילד ייכנס לכיתה א תוך קבלת העזרה המתאימה בתחומים הרגשיים והחברתיים, בתחומי המוטוריקה העדינה בדרך כלל אך לפעמים גם הגסה, בתקשורת בין-אישית, בטיפול בבעיות שהיו תוצאה ישירה של טראומה או משבר משפחתי, ועוד. הילדה היחידה שאביה התנגד נמרצות להישארותה בגן שנה נוספת, על פי המלצתי, היתה ילדה עם פיגור קל, ילידת אוקטובר. המלצתי הראשונה היתה שהילדה תיכנס לכיתה "קטנה" שהיא שם קוד לכיתה בת 8-10 של ילדים עם בעיות שונות, שבה, בנוסף למחנכת שתחום התמחותה חינוך מיוחד, ביקרה גם קלינאית תקשורת, מרפאה בעיסוק, סטודנטית לקראת סיום לימודיה שתחום התעניינותה היה דיסלקציה, ובת שירות לאומי שחילקה את

זמנה בין מספר כיתות שהלומדים בהם נזקקו לתיווך רב בלמידה ולשינון מתמיד. לאחר שהאב דחה מכל וכל את המלצתי, הצעתי, שמאחר שהילדה קטנה על פי גילה, אולי כדאי שתישאר עוד שנה בגן שהיה ביישוב המגורים של המשפחה, וכך תחסוך את הנסיעות פעמיים ביום באוטובוס שאסף את כל ילדי היישוב ופיזר אותם במוסדות הלימוד השונים בתחום המועצה האזורית. בתגובה אמר לי האב: "נדמה לך שאת יודעת הכל – חכי ותראי: הבת שלי תהיה פרופסור". הבת נכנסה לכיתה א "רגילה", סבלה שם הן מבחינה חברתית והן לימודית מהיום הראשון של שנת הלימודים, ובכיתה ב עברה לכיתה חינוך מיוחד.

פרק 3:

מה זה אומר על העתיד של הילד שלי אם הוא מחונן?

אז: האם מחוננות בבית הספר היא ערובה להצלחה?

מחוננות היא, כפי שכבר נאמר, פוטנציאל למצוינות (זיו, 1990). לפיכך, לא משנה אם ילדנו מחונן על פי הגדרת משרד החינוך או על פי כל הגדרה אחרת – העובדה ש"יש לו את זה" אינה מהווה תעודת ביטוח לשום דבר. פירושה הוא אחד: בתוך הילד טמון זרע, שאם יושקה כהלכה, יטופל ויטופח בכל ההיבטים הקיימים, יש סיכויים טובים שהזרע יישא פרי, והילד, כאשר יהיה אדם בוגר, יתרום מיכולותיו לאנושות בתחום הספרות, האמנות, המתמטיקה, המדעים, הרפואה – או בכל תחום אחר.

קיימת נטייה חזקה בקרב הורים ומורים להניח, ש"אם הילד מחונן – הוא יגיע להישגים". ובכן – הנחה זו אין לה קשר הדוק עם המציאות. נכון, שאנשים שהגיעו להישגים יוצאי דופן היו בעלי פוטנציאל להגיע לכך, אבל משפט זה הוא חסר משמעות שכן, הפוטנציאל שהיה למתמטיקאי ידוע כאשר היה בן 6 כבר אינו מעניין. מעצם העובדה, שהאיש הוא מתמטיקאי, נובע שהיה לו פוטנציאל להיות מתמטיקאי. מעניינת הרבה יותר הסוגיה מדוע ילד, שבילדותו גילה יכולות מתמטיות גבוהות עד מאוד ועניין רב בתחום זה, לא מיצה את הפוטנציאל שלו, לא נעשה מתמטיקאי, אף לא איש מקצוע שהטביע את חותמו בכל תחום תלוי-מתמטיקה, ולפעמים אפילו לא נעשה איש מקצוע כלל. לרוע המזל, הרוב המוחלט של הילדים שמאותרים בארץ כמחוננים לא ממצים את הפוטנציאל הטמון בהם. כ-3000 ילדים כל שנה מאותרים בישראל כמחוננים; כ-2000 נוספים מאותרים כמצטיינים וכמוכשרים. גם אם מספר זה היה נמוך בשנים הראשונות לאיתור מחוננים, מאז 1972 שהיתה השנה הראשונה שבה היה איתור של מחוננים בירושלים, בתל אביב ובחיפה, הרי במהלך 40 שנה אותרו עשרות אלפים של ילדים כמחוננים – המבוגרים שבהם כבר כבני 50. היכן הם אותם ילדים שהפכו לאנשים? לאן "הלך הפלא?"

היות ובישראל אין גישה למאגר העצום של עשרות אלפי ילדים שאותרו כמחוננים כדי לחקור את השאלה המעניינת "מה עלה בגורלם" נוכל לסמוך על שני מקורות שאינם מהימנים, אין הם בבחינת "מדגם מייצג", אבל יש להם השפעה על הלוך הרוח הציבורי בכל הקשור למחוננות. אחד המקורות הללו הוא הספרות; השני – דעות, דיווחים ופרסומים מפי אנשים בוגרים שאותרו בילדותם כמחוננים.

הספרות היפה דלה עד מאוד בכל הקשור למחוננים. גלילה רון-פדר עמית (2009) הקדישה לנושא זה אחד מכ-400 ספרי הילדים שכתבה. בספרות היפה למבוגרים. קשוע (2002)

ממקם את גיבור ספרו, הנער הערבי מטייבה, בבית הספר למדעים ולאמנויות בירושלים – בית ספר שאף כי אינו בעל התגית "בית ספר למחוננים" הוא בהחלט בית ספר שבו הדרישות הלימודיות גבוהות ביותר, והוא "ספינת הדגל" של "המרכז הישראלי למצוינות בחינוך" (2014). המחונן בחברה הערבית נתפס כפאר המשפחה, מעין משכית חברתית שיש להתפאר בה. קשוע מתאר בספרו את הגאווה הרבה שמילאה את לבם של הורי הגיבור עם קבלתו לבית הספר למדעים ולאמנויות. לגאווה זו נלווה פחד עצום מפני כישלון בלימודים בשל בעיות שונות, שנוסף לו חשש מפני עזיבת הבית ומפני הבדידות והניכור הנלווים לכך עם הכניסה הפתאומית לתוך עולם יהודי חדש וזר.

התיאור הספרותי הטוב ביותר המנגיש לקורא מעט מעולמם של מחוננים, משפחותיהם, הציפיות מהם ומילויים או אי-מילויים של ציפיות אלה נמצא אצל צפור (2009). על פי ביקורתו של גלסנר (2009):

התרומה המשמעותית ביותר למשקלו הרוחני של הקובץ היא הסיפור הארוך בו (שאולי נכון לכנותו נובלה) שעל שמו הוא נקרא, "המחוננים". המחוננים הם קבוצת חברים כבני 40 שהכירו זה את זה בילדותם בכיתת מחוננים. המחוננים מתברר מקוללים, הן בגין הדחייה החברתית והשנאה שהם זוכים לה מהרגילים, והן, וזו הנקודה המשמעותית, בגין הנרקסיזם הבלתי נמנע שהגדרתם כמחוננים כלאה אותם בתוכו.

לא רק את המחוננים המבוגרים, כבני ה-40, מכתיר גלסנר בתואר המפוקפק: "מקוללים"; גם המחוננים שעודם ילדים "זוכים" אצלו לתיאור שאינו מחמיא במיוחד:

ברמיזה מבריקה ומעוררת מחשבה משווה צפור בנובלה את ישראל במרחב המזרח תיכוני לילד מחונן שמעורר שנאה כלפיו ובהיתממות נרקסיסטית חושב שהשנאה אינה מוצדקת, כי מה זו אשמתו שהוא מיוחד (במטפורת המחונן ניתן גם להסביר את העיסוק הנרקסיסטי המרתיע של הישראלים בעצמם).

גם על פי גרין (2009) דמותו של המחונן היא פאתטית – בין אם המדובר במבוגר שאותו כמחונן בילדותו, ועתה הוא הורה לילד שעל פי דעת ההורים הוא מחונן, ובין אם הוא מבוגר צעיר יותר, המגיע לארץ מארה"ב לאחר שמצב נפשי מעורער מונע ממנו למצות את יכולותיו ולהגיע להישגים שהכל צפו לו בעודו ילד וגם בהתחלת דרכו באקדמיה. את דעתו על זוג ההורים, ששניהם אותרו כמחוננים, לא מיצו את יכולותיהם ועתה תולים יהבם באיתורו של בנם כמחונן, דבר שיאפשר לו ללמוד בכיתת מחוננים, מביע גרין כדלהלן:

ילד בעל יכולות שכליות יוצאות דופן ניצב גם במרכזו של הסיפור הנושא את שם הקובץ, "המחוננים": רועי אותר כמי שמועמד ללמוד בכיתת מחוננים, בתנאי שיעבור את מבחני הקבלה. האירוע הזה מטלטל את עולמם של הוריו, אסי וקרן, שלמדו גם הם בשנות ה-70

בכיתת מחוננים, וגורם להם לערוך חשבון נפש מר ונוקב עם עברם ועם ההווה שלהם: עם האופן שבו הם גדלו כילדים ועם האופן שבו הם מגדלים את ילדיהם (שם).

לגבי החבר של המשפחה, האיש הצעיר הסובל ממשבר נפשי, המבקר סלחן עוד הרבה פחות. מבחינתו, חזרתו לארץ של המחונן הרגיש, זה שלא הצליח לבנות עמוד שדרה רגשי שיאפשר לו להצליח "בחוץ", ללא תמיכה של משפחה או חברה, "הוא ניפוך החלום האמריקאי שמתוק לטעמים של כל כך הרבה ישראלים מהמעמד שמכבב בין דפי הספר" (שם).

אצל גלסנר נראה, כמו שמוצאים לא אחת בשיח הישראלי, שמחה לאיד – הן כלפי ההורים שמתווכחים האם לשלוח את ילדם לכיתת מחוננים – בעוד שבסופו של דבר הוא כלל אינו מתקבל לכיתה כזאת, והן כלפי "ילד פלא", ילד מחונן שהפך נער מחונן, ולאחר מכן סטודנט מחונן – ובסופו של דבר הוא בודד, אומלל, ומצבו גרוע ממצבם של חבריו שהיו "רגילים" אבל למצער – יש להם "חיים רגילים". גישה זו מאפיינת חלקים גדולים של הציבוריות הישראלית, ויש לה מקום גם באמצעי התקשורת. לדוגמה: לא מכבר "יצאו מהארון" מספר אנשי תקשורת, כמו ליאור שליין, אברי גלעד, סיון רהב-מאיר וגדעון סער וסיפרו על העובדה שאותרו כמחוננים בילדותם. אבל – לא אחת התלווה ל"גילוי" המידע בדבר "השלכת" המחוננות. לדוגמה: בתכניתו "מצב האומה" "התוודה" שליין שהוא עזב את כיתת המחוננים, והסיבה שבעטיה עשה זאת היתה שהוא "רצה לז...", דהיינו, מבחינתו הלומדים בכיתת המחוננים היו חסרי כישרים חברתיים, ללא סקס-אפיל, ללא יכולת להתקרב לבנות, ורק זניחת המחוננות היא זו שאפשרה נגישות ליחסי בנים-בנות כמקובל בקרב בני שכבת הגיל. אגב – באותה תכנית "יצאה מהארון" גם עינב גלילי, וספרה על חוויותיה כ"מחוננת-לשעבר".

בשיח העיתונאי – ה"רגיל" והאינטרנטי – שולטות מזה לפחות 10 שנים מוסכמות כמו "לא טוב להיות מחונן", "כולם מחוננים", "מחוננות לא ממש 'עוזרת' בחיים" ועוד ועוד. ילאה העט מלתאר את כל הכתבות ואת כל הבלוגים המדגישים שוב ושוב "אמיתות" אלה. אולם, במקביל קיימת ספרות אינטרנטית ענפה, בעיקר של הורים למחוננים – שנעדרים ממנה אנשי חינוך ואנשי בריאות הנפש, שמתרבה והולכת לאור החסר העצום בייעוץ, בטיפול, במתן מסגרות מתאימות ובהכשרה של כל העוסקים בחינוך מחוננים ובטיפול במחוננים. נציין, לדוגמה, את התגובות לפוסט של שביב (2008); את קהילת ההורים לילדים מחוננים בבלוג תפוז (2014), או את השרשור בן מאות התגובות לפוסט של "צב פשוט" שבאתר כיפה (2014).

ונחזור לשאלה המקורית: האם מחוננות מבטיחה משהו בקשר לעתיד?

על שאלה זו אפשר לענות בקלות: לא. בחיים אין הבטחות, ואינטליגנציה גבוהה אינה מבטיחה מאומה. אבל – היא תנאי למימוש הפוטנציאל בתחומים רבים. מימוש הפוטנציאל אינו דווקא קבלת פרס נובל – שכן, ברור שלא כל ילד שאותר כמחונן הוא בעל פוטנציאל גבוה דיו לקבל פרס נובל. פרסי נובל הם סוגיה נפרדת, שגם בה ניכרת בעייתיות רבה, שכן, ישראל היא המדינה שבה ליהודי שגדל והתחנך בה יש הסיכוי הנמוך ביותר לקבל פרס זה לעומת יהודי בכל מדינה אחרת בעולם (David, 2009b, 2013a). בישראל קיבלה פרס נובל למדעים אשה אחת – פרופ' עדה יונת – שכל גידולה וחינוכה היו בארץ, ואת הפרס קיבלה על העבודה שעשתה כאן. שיעור היהודים מקבלי פרס נובל בכל אחת ממדינות המערב גדול לפחות פי 10 מאשר בישראל, כאשר השיאנית היא איטליה. חיים בה פחות מ-40,000 יהודים, וב-50 השנים האחרונות ארבעה יהודים קיבלו בה פרס נובל: שלושה במדעים וברפואה ועוד אחד – בספרות.

מימוש הפוטנציאל פירושו, שהילד שאותר כמחונן יטביע את חותמו בתחום בו בחר לעסוק. לו היו רק 10% מהילדים שמאותרים כמחוננים מגיעים לרמה זו היתה ישראל המדינה המפותחת והעשירה בעולם. אבל, כפי שכבר כתבתי, מרבית ההורים מעוניינים באיתור ילדם כמחונן – ולא הרבה מעבר לזה. הם אולי אינם יודעים, שכדי שהמחוננות תצא מהכוח אל הפועל הילד צריך לבנות את עמוד השדרה הרגשי שלו בצורה איתנה, בצורה בה יהיה "מקום של כבוד" ליכולותיו המוטוריות העדינות והגסות, ליכולותיו החברתיות והרגשיות, וכמובן – ליכולותיו הקוגניטיביות. הקבלה לתכנית העשרה למחוננים המתקיימת פעם בשבוע, שהיא ה"תשובה" בישראל עבור הרוב המוחלט של אותם 3000 ילדים המאותרים כמחוננים מדי שנה, אינה נותנת מענה אף לא לאחת מהיכולות הללו. התכניות האלה חשובות כי הן פותחות צוהר עבור הילדים המחוננים שבסביבת הטבעית לא למדו מהי אסטרונומיה או מהם לייזרים ברפואה. התכניות הללו חשובות גם כי הן מאפשרות לילד שאותר כמחונן להבין שהוא "לא הכי חכם" – הוא לומד להשוות את עצמו לתלמידים הדומים לו מבחינה קוגניטיבית, וכך עשויות להימנע ממנו מחשבות "והרה מהסוג "אני הכי חכם". התרומה החשובה ביותר של יום ההעשרה שבועי היא כינון יחסים חברתיים עם קבוצת הדומים – שבאמת דומים לילד, ולא רק בשל גילם, כמו בכיתת בית הספר. בנוסף, תכנית ההעשרה השבועית מאפשרת למחונן לצאת פעם בשבוע מהכיתה הרגילה, המשעממת בדרך כלל, ולכן היא בבחינת "שחרור קיטור" – צורך שאין להתעלם ממנו העוזר לרווחה הנפשית עד-מאוד.

דא עקא – שני הדברים החשובים ביותר לבניית עמוד השדרה הרגשי של הילד – אין להם מענה ביום ההעשרה השבועי. החלק הרגשי אינו מקבל כל חיזוק – אף לא החלקים הגופניים.

אשר לחלקים הקוגניטיביים – יום ההעשרה השבועי הוא בבחינת "תפריט טעימות" – הילד לומד להכיר תחומי ידע חדשים, אך בהיעדר משימות הגשה, מבחנים או שיעורי בית לא ניתן לבנות כל גוף ידע מוצק. ילדים שמעוניינים בבניית גוף ידע כזה נוטים לנשור מתכניות ההעשרה הללו, ובצדק מבחינתם. הם רוצים ללמוד מתמטיקה – ולא עוד "שעשועי מתמטיקה"; הם מעוניינים בלמידה שיטתית של כימיה – ולא רק בקורס נחמד בן כ-30 שעות אקדמיות בנושא זה. "יום הכיף" הוא אכן כזה, אבל לא לומדים בו לדחות סיפוקים, להתגבר על כישלונות, לקבל ציונים נמוכים – כאשר העבודה לא טוב דיה והתקרה גבוהה, שלא כמו בבית הספר. ללא הדברים הללו הילד שמגיע ליום ההעשרה, לאחר שאותר כמחונן, מקבל הרגשה טובה, מודע לכך שהוא "בעל פוטנציאל" גבוה, אבל ללא כלים ממשיים להביא פוטנציאל זה מהכוח אל הפועל.

לכן, אף על פי שמחוננות – או כישורים קוגניטיביים גבוהים – הם תנאי הכרחי להגעה למצוינות בתחומים רבים, אין היא תנאי מספיק. אם נסתכל על המתרחש בארץ ב-40 השנים האחרונות בתחום זה – על הפער בין האיתור העצום של מחוננים והשתתפות שאין לה שיעור בעולם בתכניות ההעשרה, לעומת ההישגים הדלים של הרוב המוחלט של הילדים הללו נראה, שהסיכויים של ילד מחונן להגיע למצוינות לא נראים מבטיחים.

פרק 4:

קווים לדמותו של המורה לילדים מחוננים

אף על פי שאנשי חינוך וניהול בישראל מסכימים שילדים מחוננים זקוקים, בנוסף ללימודים במערכת החינוך הרגילה, לתגבור, להרחבה ולפעמים גם להאצה של לימודיהם, רק מיעוט קטן מהילדים שאותרו כמחוננים מתחנכים ולומדים בכיתות מיוחדות. לדאבון הלב, הכיתות המיוחדות למחוננים אינן עונות, במקרים רבים על צרכיהם האינטלקטואליים, החברתיים או הרגשיים של מחוננים רבים, וזאת בעיקר בשל המורים המלמדים בהם. להלן נתאר מספר אוכלוסיות-משנה של מחוננים שצרכיהם אינם יכולים להיות מסופקים בכיתות מחוננים. המסקנה תהיה, שתכניות ההעשרה החד-שבועיות, בין אם אלו של הבוקר ובין אלה המתקיימות בשעות אחר הצהריים, הן הדרך הטובה ביותר לספק את צרכיהם של מספר גדול ככל הניתן של ילדים מחוננים בגיל בית הספר היסודי.

מבוא

אחד הטיעונים החוזרים ונשנים בשיחות עם ילדים מחוננים ועם הוריהם, כמו גם באתרים שבהם משפחות עם ילדים מחוננים חולקים את רשמיהם ואת קשייהם עם משפחות מחוננות אחרות, הוא: "המורה מתנכלת לבני", או בגרסה המתונה יותר: "כדי שהבת שלי לא תרגיש רע היא נמנעת מכל איזכור של המחוננות שלה בכיתה". הורים רבים, אותם פגשתי הן במסגרת ההרצאות שאני נותנת בתכניות העשרה למחוננים והן בייעוץ פרטי אף משוכנעים, שהמורה של בנם או בתם המחוננת "מתנכלת" להם. לדבריהם, "המורה קובעת את כל הפעילויות החברתיות בימי שני, שהם ימי ההעשרה למחוננים, כדי שהבת שלי תצטרך להפסיד את יום ההעשרה או להפסיד את הטיול". לפני למעלה מ-20 שנה פנתה אלי אם, פסיכולוגית במקצועה, וסיפרה לי, ש"המורה החליטה שביום רביעי, יום ההעשרה, יתקיימו שני שיעורי מתמטיקה, שזה דווקא מקצוע שהבן שלי לא אוהב במיוחד, כדי שיהיה לו קשה להשלים את החומר החסר". מבלי להיכנס לשאלה, האם הרגשות שמביעים הן ההורים והן ילדיהם ביחס לגישה של המורים בכיתה הרגילה לילדים המחוננים אינם מוגזמים, ואף לא לנסות למצוא את שורשי ההתנהגות שאינה תומכת במחוננים, בלשון המעטה, ננסה לראות האם ניתן לצמצם את נזקי היחס הגרוע, או למצער – הלא אוהד, של המורים למחוננים, שהם המלמדים את מרבית הילדים המחוננים בישראל רוב הזמן.

סקירת ספרות

הבעיה של יחס המורה בכיתה הרגילה לילד המחונן אינה מיוחדת לישראל. אולם, בעוד שבארצות רבות, מהן אף כאלה שחינוך למחוננים החל בהן עשרות שנים לאחר שהחל בישראל – קיים מחקר בנושא זה, ולפיכך המודעות לו גבוהה-יחסית, הרי בארץ כמעט לא נעשו עליו מחקרים כמותיים והמידע בדבר קיום הבעיה קיים אצל הורים לילדים מחוננים, המקבלים אותו מילדיהם, והוא לפיכך אנקדוטלי גרידא. להלן נסקור בקצרה מספר מחקרים שנעשו בארצות שונות ב-20 השנים האחרונות בנושא זה.

אדמס ופירס (Adams, & Pierce, 1993) קובעות שככלל, למורים יש סובלנות פחותה עבור אוכלוסיות מיוחדות, בכללן מחוננים, מאשר לילדים רגילים. אולם כאשר סקרו את המחקר שנעשה עד זמן על היחס למחוננים הן מצאו, שבעוד חלק מהמחקרים הצביעו על כך שככל שלמורה יותר שנות נסיון, הוא מלמד בכיתה גבוהה יותר, וההיכרות שלו רחבה יותר עם נושא המחוננות ועם ילדים מחוננים בפרט כן היחס שלו לתלמידים מחוננים משתפר (לדוגמה: Rubenzer, & Twaite, 1981), הרי חוקרים אחרים לא מצאו שיפור עם צבירת נסיון. ככלל, החוקרות מסיקות שניתן לומר, על סמך המחקרים שנערכו, שסטודנטים להוראה הם בעלי יחס שלילי יותר למחוננים מאשר מורים בפועל.

במחקר שערכו החוקרות (שם) בקרב 89 סטודנטיות ו-6 סטודנטים להוראה, שהשתתפו בתכנית המלגות עבור מורים המתמחים בהוראת מחוננים, נבדק היחס לתלמידים רגילים, למחוננים ולתלמידי החינוך המיוחד ב-35 שאלות; 15 מתוכן התייחסו ספציפית למחוננים. מאחר ש-15 השאלות הללו מדגימות באופן ברור ביותר את האמונות והתפיסות – הנכונות והשגויות – שיש למורים רבים בדבר מחוננות ומחוננים, הן יובאו להלן תוך ציון שיעור הדוגלים בהן מבין הסטודנטים המתכשרים להוראה ומבין המורים המנוסים.

שיעור התשובות המשקף תפיסות חיוביות בדבר מחוננים

ההיגד	סטודנטים להוראה	מורים מנוסים
תלמידים מחוננים יכולים להצליח בכוחות עצמם ואינם נזקקים לחינוך מיוחד	100%	91%
תלמידים מחוננים מקבלים את המטלות הרגילות שלהם ומאתגרים אותן בכוחות עצמם	91%	87%
דרך אפקטיבית לאיתור מחוננים היא פילוח בעלי הציונים הגבוהים ביותר בכיתה	95%	86%
כאשר מאפשרים	97%	95%

		למחוננים לעסוק במטלות שונות משל האחרים נותנים להם יחס מיוחד ומעודדים אליטיזם
92%	97%	תלמידים מחוננים זקוקים למטלות ארוכות יותר שכן הם עובדים מהר מהתלמידים הרגילים
88%	64%	עבודה מאומצת יותר מדי בכיתה גורמת לשחיקה של המחונן
64%	27%	מחוננים לקויי למידה צריכים להתרכז בהוראה המתקנת כדי שיוכלו להתקדם לעבר תחומי החוזק שלהם
78%	86%	קל לאתר את המחוננים בכיתה
91%	99%	*משימה קלה מדי או משעממת גורמת לתסכול אצל המחונן כפי שמשימה קשה מדי מתסכלת תלמיד רגיל
81%	46%	*יש לעודד מחוננים לכוון ולנהל בעצמם את לימודיהם
94%	100%	*יש תלמידים תת-משיגים שהם מחוננים
92%	55%	אם לתלמיד מחונן יש שגיאות כתיב יש לטפל בכך לפני שנותנים לו משימות מסובכות יותר בתחומים אחרים
56%	53%	אם מוציאים מהכיתה לקבוצות מיוחדות ילדים בעלי צרכים מיוחדים וילדים מחוננים, נגרמת הפרעה ללוח הזמנים הרגיל
79%	60%	כאשר מלמדים ילדים מחוננים יש לערוך התאמות רק בתכנים, שכן כל התלמידים זקוקים לאותם תהליכים כדי להתקדם באותם פרויקטים
88%	59%	כאשר תלמידים מחוננים עובדים על פרויקט או משימה משלהם זה מבודד אותם משאר התלמידים בכיתה

*ברוב השאלות התשובה רצויה היא: "לא מסכימ/ה". 3 השאלות בהן התשובה הנכונה היא "מסכימ/ה" סומנו בכוכבית.

ניתן לראות מהטבלה, שבעוד שבנושאים רבים לא היו הבדלים משמעותיים בין סטודנטים המתכשרים להוראה לבין מורים, הרי באחרות היו הבדלים משמעותיים – בשני הכיוונים. לדוגמה: רק 46% מבין המתכשרים להוראה חושבים ש"יש לעודד מחוננים לכוון ולנהל בעצמם את לימודיהם" לעומת 81% מהמורים המנוסים החושבים כך, אבל בעוד ש-86% מבין המתכשרים להוראה מאמינים ש"קל לאתר את המחוננים בכיתה", רק 78% מבין המורים המנוסים מאמינים בכך. אבל, הן בקרב המתכשרים להוראה והן בקרב מורים מנוסים רווחות דעות קדומות, אמונות תפלות וחצאי אמיתות בשיעורים גבוהים למדי. לדוגמה: 40% מהמתכשרים להוראה, כמו גם 21% מהמורים המנוסים, אינם מודעים לכך, שבקרב מחוננים תהליכי החשיבה שונים מאשר בקרב ילדים רגילים, ולפיכך גם מהלך ההתפתחות שונה. 41% מהמתכשרים להוראה, כמו גם 12% מהמורים המנוסים, חושבים שהמקובלות וההתערות החברתית תלויים במשימות שהתלמידים עושים בכיתה, ולפיכך יעדיפו, קרוב לוודאי, שהתלמידים המחוננים לא יקבלו משימות המתאימות להם ובלבד שמקובלותם לא תיפגע.

מק'קוך וסיגל (McCoach, & Siegle, 2007) בדקו גם הם, בקרב 262 מורים, את היחס של מורים למחוננים ולמחוננות. ליתר דיוק – הם ניסו לראות, האם מורים מדווחים על יחסם למחוננים על פי מה שהם תופסים כדעתם של החוקרים. בנוסף, החוקרים בדקו מספר גורמים פוטנציאליים העשויים לבא את היחס למחוננים, ובהם: הכשרה פורמלית בתחום המחוננות או נסיון בחינוך למחוננים, ותפיסת העצמי כמחונן/ת. החוקרים מצאו, שבעוד שתפיסותיהם של הנחקרים לא הושפעו ממה שהם תפסו כציפיות של החוקרים, הרי מורים בעלי הכשרה בתחום המחוננות היו בשיעור יותר גבוה בעלי תפיסה עצמית כמחוננים. אולם, התפיסה העצמית כמחונן או כלא-מחונן לא השפיעה, בקרב המורים, על יחסם לחינוך למחוננים. ממצא זה עמד בסתירה למחקרים קודמים (לדוגמה: Bégin & Gagné, 1994a; Michener, 1980). כמו כן, על פי מחקרים של מק'קוך וסיגל (McCoach, & Siegle, 2007) לא היה הבדל ביחס למחוננות ולמחוננים בין המורים שקיבלו הכשרה בתחום המחוננות לבין אלה שלא קיבלו הכשרה כזאת. ממצא זה תאם מחקרים קודמים, לדוגמה – מחקרים של בגן וגניה (Bégin and Gagné, 1994b), שבו סקרו שמונה מחקרים אחרים שדנו בסוגיה זו, מהם חמישה שהראו קשר בין השכלה בתחום המחוננות, חיוביות והיחס למחוננים, ושלושה שבהם לא נמצא קשר כזה.

הורים רבים מאמינים, שאחת התוצאות של הצטיינות בלימודים של ילדיהם היא יחס טוב של המורים אל הילדים המצטיינים. אולם, מחקרים שנערכו בשלושת העשורים האחרונים מראים שאין הדבר כן. קרמונד ומרטין (Cramond, & Martin, 1987) בדקו את יחסם של 83 מורים מנוסים ו-100 סטודנטים להוראה בשנת הלימודים השניה והרביעית שלהם ומצאו, שהן המורים המנוסים והן הסטודנטים ציינו את היכולות האתלטיות של תלמידיהם כמשפיעות

יותר משקידה ויכולות קוגניטיביות גבוהות על יחסם החיובי לתלמידים. קיימות דעות הרווחות בדבר היחס הטוב של החברה בכלל והורים בפרט כלפי תלמידים טובים ושקדנים במזרח אסיה. אולם, בניגוד לדעות אלה מראים ממצאי מחקר (Lee et al., 2004), שנערך בקוריאה בקרב 132 מורים המתכשרים להוראה ומורים משתלמים, שהמורים העדיפו תלמידים אתלטיים ובעלי תחומי עניין לא-אקדמיים על פני אלה המצוינים מבחינה לימודית. המחקר, שפילח את התלמידים על פי מגדר, תחומי עניין, ועיסוק בספורט הראה, שהקבוצה שקיבלה אצל המורים, כמו אצל המתכשרים להוראה, את ניקוד ההעדפה הנמוך ביותר, היתה זו של תלמידים – שבדרך כלל היו תלמידות – מבריקות מבחינת הלימודים, חרוצות ושקדניות ולא אתלטיות – כאלה שנחשבו בדרך כלל מחוננות.

מעניין לציין, שדווקא בתכנית הכשרה למורים שהשתלמו בחינוך למחוננים בכיתה הרגילה נצפתה הצלחה. קאשיון וסולינגר (Cashion & Sullenger, 2000) חקרו את השינויים בעמדות ובדרכי הוראה של מורים בקנדה שהשתתפו בחופשת הקיץ בהשתלמות בחינוך מחוננים. ההשתלמות נמשכה ארבעה שבועות, והתמקדה בהגדרות המחוננות, בזיהוי ילדים מחוננים, ובייחוד – באסטרטגיות למידה שניתן להשתמש בהן בכיתה הרגילה. יש לציין, שבאזור בו התקיימה ההשתלמות, אזור כפרי במערב קנדה, חינוך מחוננים אינו בעדיפות חינוכית גבוהה, ורק בארבעה מתוך 18 בתי הספר שבהם השפה המדוברת היא אנגלית יש ממונה על חינוך מחוננים, והחוק אינו מחייב הענקת חינוך מיוחד לילדים שאותרו כמחוננים. החוקרים מצאו, שכמעט כל המורים שהשתתפו בהשתלמות השתמשו באסטרטגיות למידה חדשות ומגוונות עבור תלמידיהם המחוננים, דבר שרובם לא עשו לפני ההשתלמות. כמו כן ניכר היה רצונם של המורים להמשיך את ההשתלמות: לאחר שחוו אותה במשך קיץ אחד ביקשו רובם שיצרו אתם קשר לקראת חופשת הקיץ הבאה, במטרה להמשיך את ההשתלמות ולהעמיקה.

מספר הנחות הרווחות על מורים למחוננים

1. מורים שהם בעלי תפיסה עצמית כמחוננים יהיו בעלי יחס שלילי יותר למחוננים

מאשר מורים שאינם תופסים עצמם כמחוננים

קיימת נטייה לחשוב, שאנשים מעדיפים באופן עקיב את הדומים להם על פני השונים מהם בסיטואציות שונות מגוונות. כך, לדוגמה, אחד ההסברים הפופולאריים שניתנים למיעוט נשים ברמות הגבוהות באקדמיה הוא, שגברים קובעים מי ומי ייכנס בשערי האוניברסיטאות הפתוחים רק כדי סדק, ולכן מטבע הדברים המצטרפים החדשים יהיו גם הם ברובם גברים. אולם, כפי שאנו יודעים היטב, לא זו בלבד שלתופעה שתיארנו יש הסברים אלטרנטיביים, אלא כאשר מתבוננים בתופעות אחרות נראה שברבות מהן אין תיאוריית "העדפת הדומה" עומדת במבחן המציאות כך, לדוגמה, הוכח שנשים ששופטות אין מקלות בעונשיהן של

נשים עברייניות יחסית לשופטים (בוגוש ודון-יחיא, 1999), והן גוזרות – הן בשבתן כ"שופטות יחידות" והן כאשר הן חלק מהרכב – עונשים קלים יותר מאשר שופטים על עבריינים שהורשעו בעברות מין כלפי נשים וילדים (להב, 2002).

סיבות רבות קיימות לאי-קיומה של "העדפת הדומים". כאשר מדובר על נשים בעמדות כוח קיימת תיאוריה שאוששה על ידי מחקר רב לפיה נשים ש"עשו את זה", כמוהן כקבוצות מיעוטים אחרות, מעדיפות ללכת בתלם, להתעלם מקשייהן-הן בעבר ולאמץ את מה שהן תופסות כ"תיאוריית העבודה הקשה ששכרה בצידה". ניתן לנסח זאת גם במלים פשוטות: "אם אני הצלחתי – כל אחת יכולה להצליח, ואין להעדיף אף אחד או אחת בשל תנאי פתיחה קשים".

מאחר שבארץ לא נעשו מחקרים בנושא זה נבדוק, על פי ממצאי המחקרים שנעשו בחו"ל, האם התפיסה העצמית כמחונן או מחוננת משפרת את יחס המורה למחוננים, על פי ההנחה הרווחת שתוארה, או שמא להיפך – על פי הנחת המחקר שלנו.

2. הכרת תחום המחוננות עוזרת לשיפור היחס למחוננים

קיימת נטייה חזקה להאמין, שכלל שהכרת הנושא מעמיקה יותר, ככל שרמת הידע עולה – יש שיפור בעמדות וביחס אליו. לפיכך, אחת הטענות החוזרות ונשנות בקשר של חינוך למחוננים היא, שלו היו כל הסטודנטים להוראה לומדים על מחוננים, היה אל-נכון יחסם אל התלמידים המחוננים שלהם משתפר גם הוא.

במאמר זה נבדוק, האם הנחה זו מתקיימת, ואם כן – באילו תנאים.

3. מורים אוהבים ללמד מחוננים

היות ומורים אוהבים, לפחות כמו אנשי מקצוע בכל תחום אחר, לראות ברכה בעבודתם, והיות וכאשר יש בכיתה תלמיד מחונן ניתן להניח שהוא ילמד בקלות ויגיע להישגים טובים גם ללא השקעה רבה של המורה, אפשר היה להניח, שמורים יאהבו ללמד ילדים מחוננים. כמו כן, ניתן היה להניח אף בדרגה גבוהה יותר של ודאות, שתלמידים מחוננים המשקיעים רבות בלימודים, משתדלים להביע עניין בהם והם בעלי נטייה להרחיב ולהעמיק את לימודיהם, יהיו "חביבי המורים". בפרק זה נבדוק את אמיתותה של הנחה זו.

שתי גישות לדיון בשאלת המורה האידיאלי למחוננים

בבואנו לדון בשאלה: "מיהו המורה האידיאלי של הילד המחונן?" עלינו להתייחס לשתי גישות בסיסיות שונות, שלא בהכרח סותרות זו את זו. מצד אחד, יש הנוטים להימנע מהגדרות, ולאפיין מורה כזה כ"בעל גישה חיובית למחוננים", "אוהב ילדים", מסור לעבודה", "משקיען",

"חדשן", ועוד. עם הקבוצה השניה נמנים האוהבים לכמת, ואלה מגדירים את המורה הרצוי למחוננים כבעל השכלה מוגדרת (וכאן ממלאים על פי השקפתם את מספר שנות ההשכלה הגבוהה של המורה, את המוסד שבו למד ואפילו את המקצועות בהם התמחה), בעל ניסיון מוכח (וכאן יש גרסאות שונות, כאשר מצד אחד כמעט הכול תמימי דעים שמורה למחוננים "חייב" להיות בעל ניסיון בהוראה, אבל מצד שני רבים החושבים שאדם בעל ניסיון של שנים רבות "מדי" יהיה שחוק, עייף, ואולי "רק" מבוגר מכדי להתחבר עם אנשים צעירים ונמרצים), אדם שזכה בעבר להערכות טובות על עבודתו – וכאן מסכימים כמעט הכול שההערכות צריכות להיות של תלמידים והורים, ולא רק של הממונים עליו, כמו מנהלים ומפקחים.

החוקרים הדנים במאפיינים השונים של המורה למחוננים ובתכונות הנדרשות ממנו מסכימים, שיש שאלה שעליה חשוב להשיב, והיא: האם המורה למחוננים צריך להיות מחונן? ניתן לענות על השאלה הזאת משני אספקטים שונים. הראשון – מתוך הגדרות המחוננות. אם נסתכל על אחת מההגדרות הנפוצות של מחוננות כ"פוטנציאל למצוינות", הרי מורה הוא אדם מבוגר, ולכן הפוטנציאל הטמון בו כבר צריך היה לצאת אל הפועל. הפוטנציאל של מורה בא לידי מימוש בעבודתו בתפקיד זה, ולפיכך – אם אמנם המורה הוא מורה מצוין, ניתן בהחלט לומר שהוא מורה מתאים למחוננים. האספקט השני הוא זה של היכולות הקוגניטיביות של המורה. אם נסתכל ברשימות השונות של התכונות הנדרשות ממורה למחוננים על פי חוקרים שונים ועל פי מחקרים שנעשו במקומות שונים נראה, שבכולם עובר כחוט השני המאפיין של אינטליגנציה גבוהה, רצון לחקור וללמוד, שימת דגש על פיתוח יכולות קוגניטיביות אצל התלמידים תוך מתן דוגמה אישית של אדם שנמצא תמיד בתהליך התפתחות. לפיכך ניתן לומר, שהמורה לילדים מחוננים צריך להיות אדם שמחונן בהוראה, דהיינו – מצוין כמורה, כפי שפסנתרן בוגר מחונן הוא אדם מצוין בנגינה בפסנתר. וכפי שאדם המצוין בנגינה בפסנתר אוהב את הפסנתר, כך מורה מצוין הוא מורה האוהב את הילדים אותם הוא מלמד. אם נצטט את דבריו של יאנוש קורצ'ק בהקשר זה: "אין לתת לילד מורה האוהב את הספר ואינו אוהב את האדם".²

ניתן כמובן לטעון, שמורים מחוננים הם משאת נפש לא רק עבור ילדים מחוננים, אבל כל אותן תכונות ומעלות, הנדרשות ממורה מחונן שמלמד ילדים רגילים, צוברות משנה תאוצה כאשר מדובר במורה לילדים מחוננים. ילדים אלה, צרכיהם החינוכיים, ובמרבית המקרים גם אלה הרגשיים-חברתיים לא מוצאים בקלות מענה, ולכן למורה חשיבות מכרעת לא רק בהתפתחותם האינטלקטואלית אלא גם – ובעיקר – בהתפתחותם החברתית והרגשית.

אולם, בארץ נוצר מצב מיוחד, שמחריף בשנים האחרונות, שלא זו בלבד שהמורים אינם אנשים מחוננים, אלא שרמתם הולכת ויורדת. על נושא זה נכתבה ספרות מחקר ענפה

² תודה למעין פיינגולד על הצעתה להכניס כאן ציטוט זה.

(לדוגמה: זיידנברג ואסף, 2008 ; פלד, 2005), אבל על ההשלכות שיש לעובדה זו על חינוך מחוננים לא נעשה בארץ עד כה כל מחקר. לפיכך נסתפק בהבאת מספר נתונים על תנאי הקבלה למכללות להוראה – וזאת בהשוואה לנתוני הקבלה לאוניברסיטה, תוך התרכזות במקצועות שדורשים מגע עם אנשים.

מיהם בפועל המורים המלמדים את מרבית הילדים המחוננים רוב הזמן? או: מיהו המורה הישראלי העובר הכשרה למורים למחוננים – ולמה עדיף במקרים רבים שלא ילמד ילדים מחוננים?

לקראת שנת הלימודים תשע"א יצאה הוראה חדשה לראשי המכללות להוראה בארץ לפיה יש להעלות את רף הכניסה ללימודי ההוראה. לאחר העלאת הרף הגיע הממוצע המשולב של הסטודנטים החדשים ל-533 במקום 500, הממוצע שהיה קודם לכן (גלילי, 2009). אולם, אם נסתכל בנתוני הקבלה הנדרשים ביתר פירוט תתגלה לעינינו התמונה הבאה: במכללת "בית ברל" עומדת הדרישה על ממוצע משולב של 525, אבל "ניתן להתקבל ללא פסיכומטרי [...] (אתר בית ברל, 2014). גם במכללת "גבעת וושינגטון" נדרש ציון התאמה של 525, אבל מינימום הפסיכומטרי עומד על 475 בלבד (אתר מכללת גבעת וושינגטון, 2014), ציון שממקם את הסטודנט בחמישון התחתון (אחוזוני פסיכומטרי - ציון כולל, 2014). במכללת "אפרתה" המצב דומה (אתר מכללת אפרתה, 2014). תנאי הקבלה במכללת דוד ילין (אתר מכללת דוד ילין, 2014) דומים לאלה שבמכללות האחרות, ציון בגרות ממוצע 85 ופסיכומטרי 475 (שממקם את המקבלים אותו בתחתית הסולם מבין המתחילים בלימודים אקדמיים), אבל "מועמדים בעלי נתוני קבלה נמוכים מהנדרש יוכלו להתקבל לאחר שעברו ועדת קבלת ויידונו בוועדת חריגים אשר תחליט על אפשרות קבלתם ללימודים בהתאם לשיקולי המכללה". מכללת דוד ילין מוכנה להתפשר גם לגבי הסטודנטים ה"מצוינים" (תכנית מצוינים להוראה במכללת דוד ילין, 2014): ניתן לוותר להם על 15 נקודות מתחת ל-630, המינימום שקבע משרד החינוך כתנאי להיכלל בתכנית, בתנאי שיש להם "ציון התאמה של לפחות 615 עם הצטיינות חברתית-חינוכית מוכחת". במכללת אחוה (אתר מכללת אחוה, 2014) דרישת הסף היא 475 בפסיכומטרי בלבד לסטודנטים ה"רגילים", אבל ניתן לקבל פטור: "הפטור חל על המועמדים למסלולים: הגיל הרך וביה"ס היסודי שממוצע הבגרות המשוקלל שלהם הוא 92 ומעלה" (שם). גם במכללת אחוה מוכנים להסתפק בציון משולב של 615 כדי להיכנס לתכנית המצוינים, וזאת כאשר יש "הצטיינות חברתית-חינוכית מוכחת". ההנחה המובלעת היא, שניתן להתמקח גם על מצוינות, ובמקרים בהם אין מספיק מועמדים העומדים בתנאי הסף – תנאים אלה משתנים...

היות והדרישות כה נמוכות, לא פלא שהמורים הם אכן בתחתית סולם בעלי היכולות המקצועיות בארץ. כך, למשל, בשנת הלימודים 2009/10 קיבלו 8.5% מבין נבחני

הפסיכומטרי ציון הגבוה מ-700; שיעורם של מקבלי ציון כזה בקרב המתכשרים להוראה היה 0.6% בלבד, דהיינו, כשביעית מזה של כלל הסטודנטים (חי, 15.1.2014). זאת ועוד: שיעור זה של מצטייני הפסיכומטרי הוא בבחינת שיפור לגבי העבר. בשנת 2000 היה שיעור מצטייני הפסיכומטרי שבחרו בתחומי ההוראה והחינוך רק 0.1% מכלל המצטיינים, דהיינו, רק סטודנט מצטיין אחד מכל אלף בחר בתחומים אלו (שם). יתירה מזו: הציון הממוצע של הסטודנטים החדשים שהתחילו את לימודיהם במכללות האקדמיות בשנים 2006/7- 2009/10 נע סביב 540 (מדדי חינוך והשכלה להכשרת כוח אדם מדעי-טכנולוגי בישראל תשנ"ח-תש"ע, 2013, תרשים 15). בציון זה נכללים הסטודנטים שעשו הסבה להוראה ממקצוע אקדמי אחר – ומטבע הדברים הפסיכומטרי שלהם היה גבוה יחסית, שכן, הציון הפסיכומטרי של סטודנט שנה א באוניברסיטה גבוה בקרוב ל-100 נקודות מזה של סטודנט שנה א במקצועות המדעיים-טכנולוגיים במכללה, ובערך ב-50 נקודות בתחומים אחרים (שם). כמו כן התברר, שאף על פי שהדרישה מסטודנט שנה א בכל המכללות להכשרת מורים היתה לפחות 525 בציון המשולב, כ-15% מסטודנטים השיגו פחות מ-500 (זמר-ברונפמן, 2010). נראה, אם כן, שעל אף כל ההטבות והפיתויים, על אף פתיחת מסלולי "מצוינות" שבהם אין על הסטודנט לשלם שכר לימוד והוא מסיים את הלימודים תוך 3 שנים – זמן קצר-יחסית ללימודים באוניברסיטה, שמשכם לפחות 5 שנים עבור מורה: שלוש שנים לתואר ועוד שתיים לתעודת הוראה, יכולותיהם של המורים נשארו נמוכות באופן ניכר מאלו של כל בעלי המקצועות האחרים. בידי אנשים בעלי היכולות הנמוכות ביותר בשוק העבודה מופקד עתיד הילדים בישראל.

אם נשווה נתוני קבלה אלה לנתוני הקבלה של אוניברסיטת תל אביב נראה עד כמה רחוקה רמתו הקוגניטיבית של הסטודנט הישראלי המתכשר להוראה במכללה מזו של עמיתו הלומד באוניברסיטת תל אביב, לדוגמה. ההשוואות שייערכו כאן לא יהיו בין הסטודנט להוראה לסטודנט לרפואה שציון ההתאמה הנדרש ממנו הוא 734, ציון הממקם אותו באחוזן 98 מכלל הסטודנטים בשנה א, ואף לא לסטודנט לפסיכולוגיה – שחייב להיות בעשירון העליון של ההישגים כדי להתקבל לתואר ראשון (אתר אוניברסיטת תל אביב, 2014), ולאחר מכן יוכל להירשם לתואר שני, בלי להבטיח את קבלתו, רק אם ממוצע ציוני התואר הראשון שלו מעל 90 (אתר החוג לפסיכולוגיה של אוניברסיטת תל אביב, 2014). ההשוואה תהיה בין המורה לעתיד לבין הסטודנט להפרעות בתקשורת, לדוגמה, שזקוק לציון התאמה של 715 כדי להתקבל, וללא פסיכומטרי הממקם אותו באחוזן 85 אין לו כל אפשרות ללמוד בחוג להפרעות בתקשורת, או לסטודנט לפיזיותרפיה, שאף הוא זקוק לציון התאמה גבוה במספר סטיות תקן מזה של הסטודנט להוראה, וללא פסיכומטרי הממקם אותו בחמישון העליון אין לו סיכויים ללמוד פיזיותרפיה (אתר אוניברסיטת תל אביב, 2014).

נראה, אם כן, שההנחה לפיה "כל מורה יכול ללמד מחוננים" עומדת, לפחות בארץ, בסימן שאלה. בעוד שלוועד ראשי האוניברסיטאות ברור, שאדם שאינו נמצא לפחות ברבע העליון של היכולות הקוגניטיביות אינו יכול לטפל באספקטים גופניים שונים המצריכים גם הבנת נפשו של המטפל, הרי בכל הקשור להוראה – שהיא הפקדת הרכוש היקר מכל לשעות ארוכות מידי יום – אין בישראל נטייה לבדוק את ההתאמה הבסיסית – של קיום שפה משותפת ודרכי חשיבה משותפים – בין התלמיד למורה.

ניתן רק להניח, שכאשר היכולות הקוגניטיביות של המורה נמוכות במידה ניכרת מזו של התלמיד המחונן, הוא יתקשה יותר – הן רגשית והן מעשית – לספק את צרכיו של המחונן.

לאחר שדנו בשאלה הבסיסית, האם מורה למחוננים צריך להיות מחונן, ואם לא – האם הוא צריך להיות בעל יכולות קוגניטיביות מסוימות, נבחן את השאלה: מהי מחוננות בהוראה? האם המורה המחונן בהוראה הוא בעל יכולות דידיאקטיות יוצאות דופן? האם החשוב ביותר הוא שהבנתו את "נפש הילד" בכלל ואת "נפש המחונן" בפרט תהיה מצוינת? ואולי מתן מענה לצרכים האינטלקטואליים הגבוהים של הילד הוא הגורם המכריע? ואם אכן כך – האם פירוש הדבר שהמורה למחוננים חייב להיות בעל יכולות קוגניטיביות יוצאות דופן, רוחב אופקים, יצירתיות, כושר המצאה בלתי נדלה? או אולי המורה למחוננים צריך להיות "גם וגם"?

המורה לילדים מחוננים עומדת בפני משימות רבות וקשות בין אם היא מלמדת בכיתה מחוננים שמחליפה, שישה ימים בשבוע, את הכיתה הרגילה, בין אם היא מלמדת בתכנית העשרה שאליה מגיעים תלמידים מחוננים פעם בשבוע, בשעות הבוקר או אחר הצהריים, ובין אם עליה ללמד ילד מחונן בכיתה הרגילה. להלן ננסה לשרטט את ראשי הפרקים למאפיינים העיקריים של מורה אידיאלית כזאת, המצליחה, בעזרת יכולותיה המגוונות, לענות, ולו בצורה חלקית, על צרכיו של הילד המחונן במערכת החינוך.

מאפייני המורה למחוננים

ואן טאסל-באסקה וסטאמבק (VanTassel-Baska, & Stambaugh, 2005) מונות מספר תכונות ומאפיינים שמורים למחוננים צריכים להיות מצוידים בהם אם ברצונם להצליח למלא את ייעודם. ראשית, עליהם להאמין שלתלמידים שונים קצבי לימודים שונים, הם בעלי יכולות שונות ותחומי עניין שונים, ורוכשים ידע באופנים שונים. ללא אמונות אלו אין המורים רואים צורך בחינוך מיוחד למחוננים. האמונה השניה קשורה ישירות למורים: עליהם להאמין, שאין הם מהווים את המקור היחיד לידע המוחלט. הם חייבים לדעת, שתלמידים רוכשים ידע באופנים שונים וממקורות שונים, בדרך של לימוד עצמאי או בקבוצות שחבריהן בעלי יכולות

דומות, אף על פי שהיזון-חוזר של המורה ופיקוח על ההתקדמות של התלמידים עדיין נחוצים ללמידה. לפעמים תפקיד המורה הוא לעזור בבניית היכולות של תלמידיו ולאפשר למידה על ידי מתן אפשרויות שונות לכך, כמו האצה, במקום לשמור על הסטטוס-קוו ועל קצב הלמידה הקבוע של כלל הכיתה. אל לו למורה לחשוש, שאם קצב הלמידה של תלמידיו המחוננים יהיה מהיר מזה של שאר הכיתה הישגיו לא יהיו מקסימליים: פעמים רבות ההיפך הוא הנכון. דווקא אתגרים יעצמו את הלמידה ויעשו אותה אפקטיבית יותר.

הבה נמנה את המאפיינים החשובים אצל מורים למחוננים.

מאפיינים אישיים של המורה למחוננים (על פי דויד, 2012א)

- להיות בעלת גישה חיובית למצינות, ליצירתיות, לפרודוקטיביות ולמנהיגות;
- להיות מתלמידים מאתגרים וחדשניים;
- להיות בעלת רמת אנרגיה גבוהה;
- לגלות אמפתיה, הבנה וגמישות;
- להיות מסוגלת להודות בפני עצמה ובפני התלמידים כאשר אין לה מענה לשאלותיהם;
- להיות בעלת נטייה חזקה ללמוד, להתפתח, להעשיר את עצמה.

יכולות מקצועיות ודידאקטיות של המורה למחוננים

- להיות מומחית בתחום התוכן אותו היא מלמדת;
- להיות בעלת מוטיבציה לחפש חומרים ואפשרויות למידה חדשים ומתקדמים;
- להשתמש ביכולות הוראה וטכניקות רבות ומגוונות;
- לבנות תכניות לימודים והצבת מטרות להישגים;
- לעזור בבחירת מקורות מידע;
- לפתח את התוצר ולבצע הערכות.

ידע בחינוך למחוננים

- לזהות את היכולות יוצאות הדופן;
- להפנות את הילד המחונו לגורמים המאבחנים והמטפחים מחוננות;
- היכולת להכיר ברמות יכולת שונות, בסגנונות למידה שונים בתחומי עניין מגוונים ולתכנן את העבודה בהתאם להן;
- לתת ייעוץ לתלמידים, להורים ולמורים על תת-הישגיות, בחירה בלימודים גבוהים ובעיסוק מקצועי, ובעיות מיוחדות הקשורות למחוננות;

יכולות אדמיניסטרטיביות של המורה למחוננים

- לארגן פעילויות העשרה לתלמידים ולמורים בבית הספר;
- לתאם פעילויות רגילות הנמצאות במערכת כך שתלמידים מבריקים יוכלו לעבוד בקצב וברמה המתאימים ליכולותיהם;
- לתאם בין הכיתה הרגילה שבה לומד הילד המחונן לבין תכניות ההעשרה בהן הוא משתתף בכל הקשור בלוחות זמנים, ובחוקים השונים הקיימים בכל אחת מהמערכות;
- לאסוף ולהפיץ מידע על שיטות הוראה חדשניות, דוגמאות של חומרי למידה, משאבי אנוש שניתן להשתמש בהם ואפשרויות מיוחדות לילדים ובני נוער מחוננים;
- לתמוך בתכנית ההעשרה על ידי עבודת צוות עם המורים למחוננים שעוסקים בכך.

נבדוק להלן מהן התכונות החשובות ביותר, מבין כל אלה שמנינו, עבור המורה המחונן או המורה המחוננת במסגרות השונות למחוננים הקיימות בארץ.

התכונות החשובות עבור מורים למחוננים במסגרות השונות

1. מורה במסגרות העשרה

מורה המלמד במסגרת יום העשרה שבועי לא אמור, בהתאם להחלטת משרד החינוך, לתת שיעורי בית, וכמו כן אינו מקיים מבחנים, כך שנחסך ממנו חלק גדול מהעבודה שמורה בכיתה "רגילה" או בכיתה מחוננים הלומדת שישה ימים בשבוע מחויב בה. אמנם, קיימים מורים, בעיקר במסגרות העשרה במגזר הערבי (דויד, 2006), שמציעים לתלמידיהם לכתוב עבודות ומוכנים להשקיע את כל הזמן הנדרש לבדיקתן, אבל גם מורים אלה אינם כופים זאת על התלמידים. מדיניות משרד החינוך לגבי המטלות ביום ההעשרה היא שעל הילדים לא יוטל עומס נוסף מעבר לעצם ההגעה לתכנית ולהשלמת חומר שהחסיירו בכיתה הרגילה.

להלן רשימת הרקע ותכונות אופי של המורה למחוננים במסגרת של העשרה, על פי המחקר של מילס (Mills, 2003).

- למורים היה תואר שני לפחות בתחום התוכן אותו הם לימדו. אולם, לרובם לא היתה כלל תעודת הוראה, ולא היתה כל הכשרה פורמאלית בחינוך מחוננים (מתוך שאלון הרקע).

- המורים לדוגמה העדיפו אינטואיציה וחשיבה במידה רבה באופן משמעותי ממורים "רגילים". תכונת האופי של המורים היו, במידה רבה, דומים לאלו של התלמידים המחוננים (מתוך שאלון האישיות).

מכאן נראה, שמורים שעבודתם אפקטיבית ביותר עם מחוננים מעדיפים נושאים ורעיונות מופשטים, הם פתוחים וגמישים, ומעריכים ניתוח לוגי ואובייקטיביות. יש חשיבות רבה הן לאישיות של המורה למחוננים והן לסגנון הקוגניטיבי שלו.

רמת אנרגיה גבוהה חשובה לכל מי שבא במגע עם מחוננים, והיא היא העומדת בבסיס האמירה, הנשמעת לעיתים כה תכופות מפי הורים למחוננים: "לגדל ילד מחונן זה מתיש". אולם, בשל העובדה, שרוב הילדים הלומדים חמישה ימים בשבוע בכיתה רגילה לומדים בוקר אחד בתכנית ההעשרה למחוננים, תכנית זו מהווה עבורם "צינור מפלט", אפשרות חד-שבועית להיות "מי שהם", לא להסתיר את האינטנסיביות שלהם, וללמוד "בכל הנפח" תוך שאילת שאלות אינטנסיביות, התעניינות בנושאים שונים, החלפת נושאים במהירות גדולה ועיסוק בחומר הנלמד ברמות גבוהות עד מאוד. לפיכך, רמת אנרגיה גבוהה חיונית עבור מורה המלמד בתכנית העשרה אף יותר מאשר כל מורה אחר המלמד מחוננים, ומורה שרמת האנרגיה שלו נמוכה אל נכון לא ישרוד זמן רב בתפקיד מורה ביום העשרה למחוננים...

כשאנו נתקלים באדם שלא מוצא חן בעינינו יכולות להיות סיבות רבות לכך. לדוגמה:

צורתו החיצונית: הוא מכוער לטעמנו, יש לו תווי פנים, או אולי תו אחד בלבד, שמסיבה כלשהי דוחה אותנו; הוא – או בעיקר היא – יפה "מדי" לטעמנו, רזה מדי, גבוהה מדי, בעלת גבות בדיוק כמו שאנחנו היינו רוצים, עור חלק וכו',

ההתנהגות שלו: בדיבור (שימוש בקול רם מדי לטעמנו, במלים שאינן מוצאות חן בעינינו); לקות; שגיאות בשפה (במבנה המשפט, בהגייה של מלים מסוימות); הטעמות שאנחנו לא אוהבים; מבטא מסוים.

אבל – לעיתים נדירות בלבד אנו מוכנים להודות שמה שמרתיע אותו זו רמת האנרגיה של הזולת, ואין זה משנה אם זו רמת אנרגיה שלפי מדדים "אובייקטיביים" היא חריגה – גבוהה מדי או נמוכה מדי. שני גורמים בלבד הם שקובעים את נכונותנו לדחות או לקבל את הזולת לפי הקריטריון היחיד של רמת אנרגיה: 1. הפרש בין רמת האנרגיה שלו או שלה, כפי שהם מתבטאים באינטראקציה המילולית והאחרת אתו או אתה, ובין זו שלנו; 2. רמת הגמישות שלנו שמאפשרת לנו לקבל את הזולת גם כאשר רמת האנרגיה שלו שונה מאוד מאשר שלנו.

כולנו מודעים לעובדה, שלעיתים קרובות נאמר על פלוני או אלמונית שהם "מדברים מהר מדי". במקרה כזה ברור למי שאומר משפט זה שקצב הדיבור ה"נכון" הוא, פחות או יותר, זה שלו, וכל הסוטה מקצב זה במידה שהוא עצמו מחליט הרי הוא נכנס לאזור של "מהר מדי"

(לדוגמה: דויד, 2013א). האחר שמדבר לאט מאוד, לאט במידה משמעותית מאתנו, הוא לכל היותר נושא לבדיחות, אבל אם נסתכל, למשל, על קשת הפוליטיקאים האיטיים מאוד נראה, שהיא משופעת בשמות מכל המפלגות והפלגים.

עד עתה לא נעשו בארץ מחקרים המתמקדים בקצב הדיבור של מחוננים, אבל לרבים מאתנו ברור, אינטואיטיבית, שרבים מהם מדברים מהר. כמבוגרים וכאנשי מקצוע אנו גם יודעים, שילדים מחוננים רבים הם חסרי סבלנות, ואין הם מוכנים בדרך כלל להאזין לאנשים שקצב דיבורים איטי בהרבה מזה שלהם, או שיש להם נטייה לחזור פעמים רבות על אותו דבר.

ילדים מחוננים רבים מדברים בשפה שנשמעת "גבוהה מדי", שואלים שאלות "רבות מדי", בנושאים "מגוונים מדי", השאלות "לא מעניינות את התלמידים האחרים" והתשובות שהם מקבלים "לא תמיד מספקות אותם". אכן – לא קל להיות מורה למחוננים... רמת האינטנסיביות הגבוהה של מחוננים רבים דיה כדי להתיש את המורה – בפרט את זה העומד מול כיתה של למעלה מ-30 תלמידים, נאלץ להיאבק בבעיות התנהגות לא פשוטות, מתקשה להטיל משמעת, וחש לפעמים אובד עצות בגלל ההטרוגניות הגבוהה של הכיתה שאינה מאפשרת לו להקדיש תשומת לב מספקת לכלל התלמידים, ובייחוד לא למחוננים.

מי שמרגיש מאוים בשל מחוננות התלמידים, מי שחש שהוא באיזושהי תחרות אתם, שהוא במבחן, שבו עליו להוכיח את עצמו – עדיף שלא ילמד מחוננים.

לסיכום: רמת אינטנסיביות גבוהה היא מאפיין שאינו אמור להיעלם עם השנים. כאשר ילד מחונן שומע שוב ושוב עד כמה מאפיין זה מפריע הוא לומד להסתירו, הוא אף יכול ללמוד להתכחש לו. אבל התכחשות למרכיבים חשובים של האדם אינה תורמת, בלשון המעטה, לבריאותו הנפשית. "לחיות כל החיים כאילו אני נמצאת בהילוך אטי", לפי ההגדרה של נערה מחוננת (שם), זה בהחלט אפשרי. השאלה – האם זה רצוי? יש לה תשובה ברורה אחת: לא. במקרה של אותה נערה אמה הצליחה "להוכיח" לה, בסופו של דבר שהיא "לא מחוננת". כפי שהראתה קר (Kerr, 1997) במחקרה, נערות רבות מדכאות את יכולותיהן בשל לחץ החברה, וזאת מתוך מחשבה ש"יש דברים יותר חשובים". האם אותה נערה תחוש, כמו הנשים בנות ה-40+ במחקרה של קר, שהיא החמיצה את ההזדמנויות שהיו לה? האם תבחר דרך חדשה לחייה? או שמא חלילה תשקע בדכאון בשל ההבנה שלא מימשה את יכולותיה? לזמן הפתרונים.

2. מורה בכיתת מחוננים הממוקמת בתוך בית ספר "רגיל"

מורה המלמד בכיתת מחוננים הנמצאת בתוך בית ספר "רגיל" זוכה למעמד מיוחד בקרב שאר המורים, שכן מורים הנבחרים ללמד בכיתות למחוננים הם בדרך כלל מורים בעלי +תארים מתקדמים, מורים למתמטיקה או למדעים הזוכים לסטאטוס גבוה יחסית למורים

למקצועות הומאניים, מורים שלהם רקורד של "מגישים לבגרות", או אף "בעלי הצלחה בהגשה לבגרויות" וכדומה. לפיכך, פעמים רבות מורים רצו ללמד כיתות מחוננים אפילו כאשר ההשקעה תהיה מרובה יחסית לתוספת השכר הפעוטה.

ג'ונסן (Johnsen, 2004) מתרכזת בתכנית ההכנה להוראת מחוננים, כפי שהיא רואה אותה בעיני רוחה, ובהתאם למצב הקיים בארה"ב. היא מונה במאמרה את הסטנדרטים הלאומיים שנקבעו למורים למחוננים על פי החלטתם של מנהלי התכניות של למעלה ממחצית מה-78 הקיימות בארה"ב להוראת מחוננים. לשיטתם, מורים אלו צריכים להיות בעלי יכולת וכישורים בעשרה שטחים:

1. בסיס תיאורטי;
2. מאפיינים של תלמידים והתפתחותם;
3. הבדלים אינדיבידואליים בין התלמידים;
4. אסטרטגיות למידה;
5. סביבות למידה ואינטראקציות חברתיות;
6. שפה;
7. תכנון הלמידה;
8. הערכה;
9. אימון ותרגול מקצועי ואתי;
10. עבודה שיתופית.

כל אחד מהתחומים הללו כולל ידע – מה שהמורה אמור לדעת, ויכולת – מה שהמורה צריך להיות מסוגל לעשות. למשל: בתוך "תכנון הלמידה" על המורה "להבין את התיאוריה והמחקר היוצרים את בסיס תכנית הלימודים והתפתחותה באימון ובתרגול" (ידע) וכמו כן "לעצב, ליישם ולהעריך למידה מובחנת עבור תלמידים מחוננים" (יכולת). כמו כן קיימת מתכונת מתקדמת – עבור מורים בעלי תעודת הוראה בסיסית למחוננים, והם לומדים לקראת תואר מוסמך, מומחה או דוקטור במחוננות. אותם מורים יהיו צריכים לענות על כל "10 הדיברות" של המורים לבתי הספר היסודיים, אבל ביתר עומק, רוחב והיקף יישומי. לדוגמה: אם על מורה בבית ספר יסודי יהיה להכין תכנית לימודים עבור ילדי כיתתו, הרי מורים בעלי דרגה מתקדמת יצטרכו לעסוק באופן פעיל במחקר בכיתותיהם, או להכין תכניות לימודים גם למערכים לימודיים מעבר לכיתות בהם הם מלמדים.

3. המורה שמלמד גם ילדים מחוננים בכיתה רגילה

מורים שמלמדים בכיתות רגילות הם, בדרך כלל, בעלי ההכשרה המזערית ביותר להוראת ילדים מחוננים, אבל הם אלו שכמעט תמיד ילמדו ילדים מחוננים, שכן, רוב ילדים המחוננים

לומדים בכיתות רגילות רוב הזמן. מורה שבכיתתו ילד או ילדים מחוננים נקלע, שלא בטובתו, למצב שלא הכינו אותו אליו, אין לו הכשרה להתמודד אתו, ובמקרים רבים יש לו התנגדות גדולה להכיר בבעייתיות ולפיכך אין לו אפשרות להתמודד אתה באופן אופטימאלי.

ואן טאסל-באסקה (Van Tassel-Baska, 2005) מתרכזת במאמרה בתכונות, במאפיינים וביכולות ההכרחיות, לדעתה, אצל מורים לילדים מחוננים לשם "הוראה איכותית" (Quality Teaching):

1. המורים צריכים להיות אנשים הלומדים כל חייהם, פתוחים לניסיונות חדשים, ויודעים להעריך למידה ואת שימושיה בכיתה;
2. על המורים להיות חדורי תשוקה לפחות בתחום תוכן אחד בו הם שולטים, ולדעת איך להעביר תשוקה זאת לתלמידים;
3. על המורים להיות בעלי יכולת חשיבה ברמה גבוהה, טובים באנאליזה ובסינתזה של ידע ורעיונות, וכמו כן בעלי יכולות הערכה טובות. מכאן, שמורים למחוננים צריכים להיות בעלי רמה קוגניטיבית גבוהה;
4. מורים למחוננים חייבים להיות בעלי יכולת העברת אינפורמציה באופן סימולטאני, דהיינו, לחלק את הקשב שלהם בין מספר פונים בו-זמנית כדי לענות על צרכים שונים של תלמידים הפונים אליהם בכיתה.

לסיכום מאמרה של ואן טאסל-באסקה (שם) – אם מורים אינם יכולים למלא את כל המשימות הללו ולהוכיח את הכישורים הללו אין להוראה היחידנית והמתואמת יכולת של המורים למחוננים כל ערך. כדי לפתח כישורים אלה על המורים לעבור הכנה מדוקדקת בתכנית הכשרה אוניברסיטאית מתאימה. כמו כן עליהם לעבור השתלמויות גם לאחר שסיימו את הכשרתם הפורמאלית והתחילו בעבודתם.

לדעתו של ואסיצקו (Wasicsko, 2004), קיים גורם אחד שהוא החשוב ביותר אצל מורים בכלל ואצל מורים למחוננים בפרט: גישה שתהיה אפקטיבית לקשר עם התלמידים. גם לדעתו של ואסיצקו קשה "לשים את האצבע" על מהותה של גישה זו, אבל הוא מציע שאלות שהתשובות עליהן יוכלו להצביע על קיומה או היעדרותה:

1. היחס ל"אני". למורים טובים יש את היכולת הפנימית להזדהות עם תלמידים בעלי יכולות שונות ומרקעים מגוונים. ובציטוט מדבריה של ילדה בת 10 על מורתה: "היא יכולה לראות איך נראה העולם דרך הנעליים שלי". למורים כאלה יש דעה חיובית אבל ריאליסטית על יכולותיהם, ולכן הם גם מאמינים שהם יכולים לעזור לכל תלמיד.

2. היחס לתלמידים. כשמבוגרים נשאלים מה הם זוכרים ממורה מסוים הם עונים בדרך כלל תשובות הנוגעות ליחס אליהם: "היא אהבה אותי", היה לה אכפת ממני", הוא גרם לי להרגיש שאני שווה וחשוב", "היו לה ציפיות גבוהות ממני". למורים הטובים ביותר יש תפיסה חיובית לגבי תלמידיהם. ביגוד לכך, למורים גרועים גישה הפוכה. ואסיצקו מביא דוגמה מחייו שלו. בהיותו בכיתה ד אמרה מורתו לאמו ביום הורים: "הייתי צריכה ללמד מחוננים אבל הם ממשיכים לשלוח אלי ילדים כמו הבן שלך..."

3. היחס להוראה. מורים טובים מתייחסים לאנשים ולא לעצמים; הם משקיעים רבות ביחסים עם התלמידים, המורים האחרים והקהילה, והם בעלי תודעת שירות. הם בעלי "ראש גדול" ולא משקיעים הרבה בפתרון בעיות שוליות השייכות רק להווה. למשל: הם חושבים: "האם אני תורם לשיפור מצבם של התלמידים שלי בעוד 10 שנים?" ולא "מה הציון הממוצע של הכיתה במבחן באלגברה?"

האם "כדאי" למורה ללמד מחוננים? בונסים המשותפים למורים בתכניות העשרה ולמורים בכיתות למחוננים

הבה נתבונן ב"בונסים" המוענקים למורים למחוננים כדי לבחון את השאלה: הם די בהם כדי לפתות את המורים הטובים ביותר ללמד בכיתות מחוננים או בתכניות למחוננים? להלן רשימת היתרונות של המורה המלמד מחוננים.

גודל הכיתה. התקן לכיתה מחוננים הוא 20 עד 25 ילדים, מספר קטן משמעותית ממספר הילדים המקסימאלי בכיתה "רגילה". ברבות מכיתות המחוננים – הן אלו הקיימות בתוך בתי הספר ה"רגילים" והן בכיתות שמקיימות פעילות במסגרת יום ההעשרה השבועי מספר הילדים בקבוצה קטן אף יותר. מכל תכנית מחוננים קיימת נשירה במהלך השנים, בעוד ששיעור ההצטרפות קטן ממנה. אם שיעור הנשירה גבוה, גם כיתה שהגיעה למלוא התקן בעת שנפתחה, מספר הילדים בה יהיה קטן ממינימום התקן בשל הנשירה. כמו כן, ברוב התכניות למחוננים, המתקיימות במסגרת יום העשרה שבועי, קיימים מספר שיעורי חובה, בעיקר בכיתות הנמוכות, אולם ככל שיש עלייה בגיל כן מתרבים שיעורי הבחירה, ולפיכך הכיתות הקטנות יחסית ממילא מתפצלות לקבוצות קטנות אף יותר.

תגמול כספי. כדי ללמד בכיתה מחוננים דורש משרד החינוך לעבור השתלמות מיוחדת – שמעלה כמובן את שכר המורה. בנוסף:

א. מורה המלמד בכיתה המאוכלסת בתלמידים מחוננים במסגרת "האופק החדש" זכאי, על פי הסכמי השכר, לגמול של 14% עבור הוראתו.

ב. מורה המלמד בכיתה המאוכלסת בתלמידים מחוננים שאינה ב"אופק החדש" זכאי לגמול של 20% עבור הוראתו בכיתה זו, וזאת לפי ההסכם שתחולתו ב-1.9.1983. (גמול למורי תלמידים מחוננים, 2014).

יוקרה. הוראה בכיתת מחוננים עשויה לגרום למורה תחושת גאווה בשל היותו מורה נבחר, ובשל ההכרה החברתית בגודל המשימה. האם זה המצב בחברה הישראלית בת ימינו? שאלה זו דורשת מחקר.

סיפוק. ללא סיפוק נראה, שההשקעה העצומה הנדרשת כדי ללמד מחוננים רבה מכדי שהרווחים שהיא עשויה לספק מפצים עליה. יש להניח, לפיכך, שהמורים שבחרו ללמד מחוננים חשים סיפוק מעשייתם חינוכית, והיא היא שעומדת להם על אף כל הקשיים.

היחס למחוננים: המאפיין החשוב ביותר אצל מורים למחוננים

להכשרת מורים למחוננים בארץ, אין השפעה של ממש על התאמתם להוראת מחוננים, כפי שנמצא במחקרה של וידרגור (2010), שבדקה את האפקטיביות של התכניות להכשרת המורים למחוננים:

תוצאות חלקיות במדידה העקיפה לגבי התרומה הקוגניטיבית שנבדקה על פי התפיסות לגבי הסיטואציה של הוראה-למידה והתכונות הרצויות של המורה למחוננים הראו כי המורים לא עשו את השינוי הקונספטואלי הנדרש. אף על פי שמשתתפי הכשרה בשני סוגי התכניות [זו שהתמקדה בהכשרת מורים וזו שהוסיפה פיתוח תכונות אישיות של המורים העסקים בהוראת מחוננים – ח.ד.] רכשו ידע כלשהו לגבי תפקיד המורה במסגרת יום ההעשרה, מורי המחוננים במסגרת זו אשר לא עברו את ההכשרה הרחיבו את הידע שלהם המבוסס על ההתנסות בשטח באותה מידה (עמ' 9).

גם כאשר הכשרת המורים למחוננים מתבססת על מחקר ונסיון, הגורם הקובע ביותר את איכותו של המורה למחוננים הוא היחס שלו למחוננים. יחס זה הוא התוצאה של האמונות והערכים הקשורים לחינוך מחוננים. מתברר, שהדרישה הבסיסית הראשונה ממורה למחוננים צריכה להיות התעלמות מהדעות הקדומות שלו וביסוס הגישה שלו בכל הקשור לחינוך מחוננים על ידע. מחקר כמותי שנערך בקרב 285 סטודנטים המתכשרים להוראה באוניברסיטה אמריקאית (Bain et al., 2007) בדק ארבע סוגיות הקשורות בחינוך למחוננים. במחקר נמצא, שהדעות הרווחות בקרב סטודנטים אלה היו ברובן דעות קדומות הרווחות בציבור אף על פי שבמקרים רבים דעות אלה היו הפוכות למסקנות מחקריות שבדקו את אותן סוגיות. יתירה מזו, מתברר שדווקא בקרב הפונים למקצוע ההוראה מצאו בין ועמיתם (Bain et al., 2006) שפע של דעות קדומות ואמונות סלקטיביות, גם כאשר היו מחקרים שהפריכו את אמיתותן של אותן דעות קדומות ואמונות.

במשך שנים רבות רציתי להאמין, שאחת הסיבות העיקריות להתנגדות העמוקה שגילו מורות כה רבות שפגשתי במהלך רבע המאה האחרונה – הן כמרצה במכללות להוראה והן כאם – לכל הקשור במחוננות ובייחוד להתייחסות מיוחדת לצרכיהם של מחוננים היתה התוצאה של הבורות בנושא זה. חשבתי שהרחבה והעמקה של הידע בתחום המחוננות, הן ייעוץ למחוננים, הן פסיכולוגיה של מחוננים והן בתחום הדידאקטיקה – הוראת הדיסציפלינות השונות והמקצועות השונים למחוננים תשנה מצב זה של התנגדות. למעשה, גישה זו, שעיקרה: "אם רק יידעו יותר – יהיו מורים טובים יותר למחוננים" תקפה עדיין בקרב מרבית חוקרי המחוננות בעולם, ש-19 מהחשובים שבהם תרמו לגליון המיוחד של *Gifted Child Quarterly* (2009) שעוסק במיתוסים על מחוננים. בין התפיסות המוטעות שיש להעמיד על דיוקן, תפיסות שמורים רבים מאמינים בהן, נמנה שלוש:

- I. שוויון פירושו שכל התלמידים יכולים להגיע לאותה רמת לימודים. לפיכך, תלמידים מחוננים שכבר הגיעו לרמה המינימלית הנדרשת אינם זכאים להוראה או להדרכה נוספות;
- II. החברה מחויבת לחברים החלשים שלה; המחוננים הם חזקים ולכן אין לחברה מחויבות ספציפית עבורם;
- III. טיפוח מחוננים הוא על חשבון הילדים החלשים יותר שהם הם הזכאים לחלק גדול יותר מהמשאבים שהחברה יכולה להעניק.

אולם, מבט מעמיק יותר במחקרים הקיימים על היחס למחוננים של סטודנטים המתכשרים להוראה ומורים-משתלמים (Carrington and Bailey, 2000), נסיוני כמרצה וכאם למחוננים הפריכו כולם הנחה זו. המחקרים, שנערכו באוסטרליה ובארה"ב, הראו, שאם נחלק את הילדים – הן בבית הספר היסודי והן בתיכון על פי הפופולריות שלהם בקרב מורים נראה, שסטודנטים המתכשרים להוראה בבית הספר היסודי חשבו שתלמידים רגילים, כאלה שהלימודים אינם בראש מעייניהם, הם העומדים בראש "טבלת הפופולריות", דהיינו – הסטודנטים היו מעוניינים ביותר ללמד תלמידים כאלה כאשר יסיימו את לימודי ההוראה שלהם. הסטודנטים שהתכשרו להוראה בתיכון העדיפו תלמידים מחוננים – אבל כאלה שלא השקיעו בלימודיהם, דהיינו – הם רצו בתלמידים ש"וציאו ציונים טובים", אבל לא בתלמידים שלהם מאפיינים של מחוננים, כמו רצון ללמוד דברים לעומקם, להשקיע בנושא שמעניין אותם הרבה מעבר לנדרש, או לחקור גם נושאים שאינם בתחומי הלימודים. תוצאות מחקרים אלה הראו את שהיה כבר ידוע: מרבית המורים בבית הספר היסודי מעדיפים לא ללמד מחוננים. לאור העובדה, שמרבית המחוננים בארץ לומדים רוב הזמן בכיתות הרגילות, ולאור הרגישות הגבוהה שהיא אחד ממאפייני המחוננות, ניתן רק לשער עד כמה הרסנית עבור ילד מחונן יכולה להיות השהות במשך שנים ארוכות בכיתה שבה המורה היתה מעדיפה שהוא לא יהיה...

בהקשר זה אביא את דבריה של מעין פיינגולד:

מתקשר לי לכאן משפט מדהים שנכתב בספר "מתחת לגלגל" של הרמן הסה, נחשפתי אליו כאשר התבקשתי לדבר כמחוננת בוגרת מול הורים וילדים מחוננים במרכז ההעשרה בו למדתי, הזכרתי אותו גם בתכנית [עבודת הגמר שלה בתקשורת "טיפול מחוננים בתיכון", שבחלקה שודרה ברדיו "אשל הנשיא"]: "מורה מעדיף חמורים אחדים בכיתתו מאשר גאון אחד ויחיד, ובעצם הצדק עמו, כי אין זה מתפקידו לייצר אנשי רוח מופלאים, אלא יודעי לטינית טובים, מביני חשבון ואזרחים ישרים ונאמנים. אבל, מי סובל יותר ממי? המורה מתלמידו או להפך? מי משניהם עריך יותר? מי מציק למי יותר? ומי משניהם הורס ומחלל חלקים מנפש הזולת ואת חיי הזולת? את זאת אין לבדוק מבלי להתמרמר" (פיינגולד, 2012).

באשר למתכשרים להוראה בתיכון: גם כאן הנזק הפסיכולוגי העלול להיגרם לילד המחונן עלול להיות רב. שכן, הילד המחונן "תורם לממוצע הציונים בכיתה" וזה נחשב כמובן חיובי, אבל עליו לעשות זאת ללא הדגשת מחוננותו, דהיינו – עליו לוותר על מאפיינים שהם חלק מאישיותו, או למצער להחביא אותם, להסתירם, משל היו מאפיינים שליליים, שיש להתבייש בהם. כל עוד יתנהג כ"לא מחונן" – "יסלחו" לו על העובדה שהוא מחונן...

נראה, ששימת דגש על גורמים שאינם אקדמיים בקרב מורים אינה אופיינית רק לתרבויות אנגלוסקסיות שבקרבן נערכו מרבית המחקרים. כך, למשל, במחקר שבדק את הגורמים הנחשבים למפריעים ביותר בקרב סטודנטים המתכשרים להוראה בקפריסין (Kokkinos et al., 2005), נמצא, שהגורם שנחשב בעיני הסטודנטים כמפריע ביותר בהוראה היה בעיות חברתיות ולא לימודיות. המורים ראו בקיומן של בעיות חברתיות אצל תלמידיהם את הסיבה לבעייתיות בהישגים בכלל ובהתנהלות הכיתתית הבעייתית בפרט, ומבחינתם בעיות הקשורות ישירות ללימודים לא היו באותה דרגת חשיבות.

המחקר של גיק וגרוס (Geake, & Gross, 2008) בדק את היחס למחוננים של 377 מורים מאנגליה, מסקוטלנד ומאוסטרליה, שהשתתפו בתכנית דו-שנתית, מספטמבר 2003 ועד מאי 2005, בקורס של חינוך למחוננים. 290 מהמורים היו נשים; כמחציתם – מורים בבית הספר היסודי והמחצית האחרת – מורים בתיכון; ל-145 מהמורים היה תואר שני, ל-129 – תעודת הוראה בנוסף לתואר, ל-66 – תואר שני ול-5 – דוקטורט. בעזרת 20 היגדים, כמו: "ילדים מחוננים יש יכולת התבטאות מדויקת", "ילדים מחוננים אינם מקבלים סמכות", או "ילדים מחוננים זכאים ליחס מיוחד מהחברה בכלל" נבדקו שלושה ממדים ביחס למחוננים: 1. מאפיינים כלליים של ילדים מחוננים, כולל יכולות קוגניטיביות גבוהות; 2. אי-הלימה חברתית; 3. מנהיגות אנטי-חברתית. בכל שלושת המימדים ניכר שינוי גדול בין ההיגדים שרווחו אצל המורים לפני התחלת הקורס לאלו שרווחו בסופו, כאשר בתוכם נמצאו הערכים שנבדקו

במהלך הקורס. דהיינו – הקורס אכן גרם לשינוי בתפיסה של המורים את המחווננים בשלושת המימדים שנבדקו.

מחקרים השוואתיים, שבהם נחקר יחסם של מורים מפינלנד, מהונג קונג ומארצות הברית לחינוך למחווננים (Tirri & Tallent-Runnels, 2005; Tirri et al., 2002) בדקו את חמשת הגורמים הבאים: א. האם המורים האמינו שאכן יש ילדים מחוננים בכיתותיהם; ב. שכל הילדים מחוננים; ג. ילדים מחוננים צריכים לעזור לחבריהם ה"רגילים" להתקדם בלימודים; ד. על הורים למחווננים מוטלת עיקר האחריות לעזור לילדיהם לממש את יכולותיהם; ה. הדרך הטובה ביותר לחינוך מחוננים היא בכיתות נפרדות.

דה-ליזל (Delisle, 2005) מונה שורה של "מצוות אל תעשה" עבור מורים למחווננים:

1. התעלמי מהדעות השונות שתשמע על חינוך מחוננים. לכל מורה, מנהל ומפקח שתפגשי יהיו דעות משלו על "למי מגיע חינוך למחווננים" ו"איך לתכנן חינוך למחווננים". רק מעטים מהם יעודדו אותך – ברוב המקרים זה יקרה כאשר להם יהיו ילדים שאותו מחוננים. הרוב ינהגו כלפיך בספקנות וחלק ישאלו: "האם לא כל הילדים מחוננים?" עליך לעשות ככל יכולתך כדי שלא לענות באופן שעלול להתפרש כמעליב בתגובה להנחה אבסורדית מכלילה זאת. ההנחה המנמיכה-מצמצמת, לפיה כל הילדים הם משהו – אתלטים, אמנותיים, מבריקים, נעימים/מנומסים/טובי לב – היא נסיון נאיבי ליצור שוויון במקום שאין שוויון. ייתכן שהתשובה: "אני כאן כדי לשרת את הילדים שעבורם תכנית הלימודים הרגילה אינה מתאימה, בדיוק כמו שעושים בחינוך המיוחד" תרגיע חלק מהמתעורבים, אבל עליך להיות מוכנה לכך שאנשי חינוך, שהם קצרי רואי בכל הקשור בהבטחה שמגלמים ילדים מחוננים, יוקיעו אותך.

2. אל תלכי שולל אחר ההישגים הלימודיים גרידא. חלק מבעלי ההישגים הגבוהים ביותר בבית הספר בו את מלמדת אינם מחוננים, וחלק מהילדים המחווננים ביותר שתפגשי אינם משיגנים. במשך שנים נטו אנשי חינוך לזהות בין אינטליגנציה ופרודוקטיביות, תוך שהם מתעלמים מילדים בעלי יכולות גבוהות שאינם מקבלים מאומה מבית הספר, ובתמורה גם נותנים מעט מאוד. אם תלמיד כזה מגיע לתכנית מחוננים – בדרך כלל לתכנית העשרה שבאה על חשבון הלימודים – יופעל עליך לחץ להורות לו את הדלת החוצה עד שהוא או היא "ירוויוחו את הזכות להשתתף בתכנית על ידי שיצליחו בשיעורים ה'רגילים'". כשקורה דבר כזה, והתכנית למחווננים הופכת לשוק קח-תן במקום לצורך חינוכי, המורה חדלה להיות מחנכת והופכת לסוכן בורסה. אם זה מה שקורה, אל תסכימי להיות שם. במקום זה – עברי לסעיף הבא...

3. היי הסגגורית של הילדים. כל הילדים בבית הספר שלך זקוקים לסגגור – מישוהו שמאמין, באופן שלא ניתן להפריכו, בכך שהם פשוט פרטים העומדים בזכות עצמם. לגבי תלמידים רבים העבודה שלך כסגגורית אינה קשה: מתן שכר על עבודה טובה והתנהגות נאותה ולפעמים הפגנת התעניינות, כמו "מה שלומך" במסדרון. אולם, עבור חלק מהתלמידים המחווננים שלך נדרש יותר. עלייך להאמין בהם כאשר האחרים – כולל הם עצמם – אינם מאמינים. זכרי, להיות ילד מבריק כשכולם יודעים זאת זה מתכון לאכזב אנשים שמעריכים ראשית לכל הצלחה. חלק מהתלמידים המחווננים שיקבלו "כמעט טוב מאוד" ירגישו שהם תת-משיגים, בדיוק כפי שישדרו להם גם הוריהם ומוריהם שמאמינים שהם "לא ממצים את הפוטנציאל שלהם (ולא משנה מה שזה מביע)". ילד כזה זקוק לעידוד רגשי; עליו לדעת שציונים הם רק חלק קטן ולעיתים קרובות לא משמעותי במדידת הצלחה. ילדים מחווננים אכפתיים, בעלי יכולת נתינה והבנה עצמית ומחויבים ללמידה רלבנטית מצליחים יותר מתלמידים שכל הציונים שלהם מעולים אבל אין להם את התכונות שמנינו. במסגרת עבודת הסגגוריה יש לדבר גם עם ההורים, המחנכים וחברים בקהילה היכולים לעזור לספק את צרכיהם של המחווננים. אולם, חוד החנית הוא הילד עצמו הרוצה שיכירו בו ויקבלו אותו כיצור אנושי ולא רק כ"ילד מבריק".

4. אל תאמיני לכל מה שאת קוראת. חינוך ילדים מחווננים נעשה עסק כלכלי, שבו חדשים לבקרים מופיעים ספרים ומאמרים חדשים שאמורים להיות "הדבר הבא". במרוצת השנים ניתן לראות שחלק גדול מאותם חיבורים הטוענים להצלחה כלל לא הוכחה הצלחתם, או כלל לא נוסו הלכה למעשה. מאידך גיסא, קיימים חיבורים שעמידותם הוכחה לאורך השנים, כמו אלו של וירגיל וורד (Virgil Ward) ולטה הולינגוורת' (Leta Stetter Hollingworth), שלא קיבלו את המקום הראוי להם. יש לקרוא בספקנות את העבודות החדשות, בפרט אם לא הוכחה יעילותן, ולהתמקד בעבודות של אנשי מפתח בתחום המחווננות.

5. היי מלאת התפעלות. אם את לא "מתה" לחלוק איזושהי חוויה מכל יום עבודה עם מחווננים בסיום היום – זה הזמן לפרוש. גם בזמנים קשים, כאשר הפוליטיקה קובעת, תקציבים מקוצצים ורמת הביקורת מרקיעה שחקים יש מקום אחד שירומם את רוחך: הילדים המחווננים שאת מלמדת. אם יש לך הזכות ללמד ילדים מחווננים השומרים אתך על קשר גם לאחר שעזבו את הכיתה שלך – או אז את יודעת מהי המשמעות של להיות מורה אמיתית.

6. אל תפחדי מהאצה. בניגוד לנסיון ולמחקר בנושא זה (למשל: Gross, 1994a; Kennedy, 1995; Reis, & Westberg, 1994; Saylor, ; & Brookshire, 1993; Swiatek, 1994) עדיין רווחת דעה קדומה – נגד האצה.

אסיים את הסקירה בנימה אישית. בשנים 2004-2006 ניהלתי תכנית העשרה לתלמידים מוכשרים ויצירתיים במועצה האזורית חוף אשקלון, הכוללת 19 יישובים (דויד, 2005,

2007א). התלמידים שהשתתפו בתכנית למדו בשלושה בתי ספר: שני בתי ספר חילוניים ואחד דתי (דויד, 2007ב). כדי לאפשר למספר רב ככל האפשר של תלמידים להשתתף בתכנית ההעשרה, הייתי זקוקה לשיתוף הפעולה של המנהלים, שהיו אמורים לעזור בתיאום לוחות הזמנים וההסעות. מה רבה היתה ההפתעה בה נתקלתי, כאשר המנהלת, שהיתה בעלת ההשכלה הגבוהה ביותר מבין השלושה, והיחידה מבין המנהלים שהיתה אם לילדים בגיל בית הספר, אמרה לי, כאשר שאלתי מדוע ילדיה אינם משתתפים בתכנית: "אני מעדיפה שהילדים שלי ישתתפו בחוגי ריקודים ומוזיקה. הם לא צריכים להיות מחוננים".

לסיכום:

כל התכונות שנמנו פה רצויות ואף צריכות להיות תכונות של כל מורה המלמד כל ילד, כפי שמשא רבנו אמר ליהושע בן נון: בבחינת: "ומי יתן כל עם ה' נביאים, כי יתן ה' את רוחו עליהם" (במדבר יא 29). אולם, תכונות אלה הכרחיות אף יותר כאשר מדובר על ילד בעל צרכים מיוחדים, וכל ילד מחונן הוא כזה.

לסיום הפרק נביא את דבריהם של תלמידים מחוננים והוריהם כפי שליקטתי ממספר אתרים על נסיונם עם מורים במערכת החינוך בכלל ועל מוריהם בתכניות ההעשרה למחוננים בפרט.

נספח: מה אומרים תלמידים מחוננים והורים לתלמידים מחוננים על התכניות למחוננים מטעם משרד החינוך הפועלות בארץ?³

א. על תכניות ההעשרה

הבעיה – חוסר תנאים להתפתחות קשרים ארוכי טווח בין התלמידים למורים

בתכניות ההעשרה, בין אם בשעות הבוקר ובין אם בשעות אחר הצהריים, נפגשים התלמידים אחת לשבוע עם שניים או שלושה מורים המלמדים אותם מקצוע מסוים לאורך סמסטר – כ-15 פגישות. במצב דברים זה קשה מאוד ליצור קשרים ארוכי טווח בין המורים לתלמידים, ולכן נדיר מאוד שהצורך ב"מבוגר מבין", שנפוץ עד מאוד בקרב מחוננים, יבוא על סיפוקו במסגרת זו.

נפנה לדוגמה דבריו של תלמיד לשעבר בנושא זה:

1. התמדה.

למרות שפגשתי במרכז ההעשרה מורים הרבה יותר טובים מאשר בבית הספר, דווקא המורים הטובים המעטים (מאוד) שפגשתי בבית הספר תרמו לי הרבה יותר, בגלל העובדה הפשוטה שבמרכז התחלפו המורים כל מחצית ("העשרה"), וגם אם נוצרה התעניינות או קשר עם מורה מסוים אף פעם לא היה לעניין סיכוי להתפתח. כפי שהמערכת בנויה כיום, היא יכולה להביס בקלות גם את המורה הטוב והאיכפתי ביותר.

2. הציון: לא מספיק . מאת: אימא של מחוננת.

מדובר ביום העשרה שבועי. המון רצון טוב של המורים, ילדים מקסימים ובכל זאת – תחושה של פספוס אדיר.

3. כאימא הרואה מול עיניה... מאת: אפרת.

[...] אני חושבת שבמרכז צריכים לעבוד אנשים הבאים מהרקע של המחוננים ולא אנשים שלמדו בתאוריה מה זה מחוננים...

³ כל התגובות הן מהאתר: "מה הם אומרים? סיפורים אישיים וקטעים שנכתבו בידי מחוננים והוריהם על ניסיונם האישי בנושא" (2014).

[...] כשקראתי שוב את הדברים נראה היה אולי שנשמעת נימת ביקורת על המרכז בגבעתיים – לא – אני יודעת שיש שם אנשים מקסימים ובעלי רצון טוב (ומעל לזה) הביקורת היתה כללית, על המערכת בכלל.

4. על המרכזים השבועיים והחינוך בארץ. מאת: אילה.

[...] לדעתי מי שלא היה מחונן לא יכול לעסוק במחוננים, אגב רוב המחוננים, לא מגיעים רחוק (סתם אינטואיציה) כי הם נבלמים ע"י הכוחות שיודעים "לפרוץ קדימה", "לפלח דרך" ולא לסלול דרך = ליצור. בגלל זה אין איינשטיינים ובארץ שלנו רמת התלמידים הולכת ויורדת כי אנשים לא נבחרים ע"פ הכישרון (ברוב המקרים) אלא ע"פ יכולת ההישרדות שהיא תוצר המורכב בעיקר מגורמים סביבתיים. ואני כוללת בתוך כך גם את המינויים והקידומים על סמך היכרות אישית (ויטמין P), אשר בארץ כה קטנה מאוד משמעותיים ומבטלים כמעט לחלוטין כל תחרות.

נסחפתי, אבל מה שרציתי לומר: לא האנשים המתאימים בחינוך עוסקים בחינוך. [...]

אגב, אם ברצוננו לדעת מיהו מורה טוב עלינו לשאול את הלקוחות שלו – התלמידים – ואין לי ספק שהתלמידים יודעים טוב יותר מכל גורם אחר מיהו מורה טוב, מי יוצר איתם קשר טוב, מי מצליח לעניין להיות אותנטי, מי מצליח לאתגר... ולא מי מצליח לנסח נייר עמדה זה או אחר המשמש כיסוי ____.

א. על כיתות המחוננים

1. הייתי ילדה מחוננת. מאת: עתליה

[...] כיתת המחוננים היא הזדמנות מצויינת לעקוף את מערכת החינוך המעבישה. פשוט לקבל יחס מיוחד, תוכניות מיוחדות ומורים מעט יותר סבירים מהרגיל. ובתנאים המצומצמים היום גם זה משהו.

2. The Israeli gifted kids' project sucks. Samuel:

[...] ,now what I want to convey to you, is a very basic conclusion I have from being in a gifted class for 3 years. it sucks.

Maybe it's just in P[etach] T[ikvah], but all we had, is teachers that weren't as smart as us, trying to teach us things we either knew, or didn't care about) [...]

3. אלמוני.

[...] כעת אני בחטיבת ביניים, בכיתת מחוננים, והאמת היא שהמורים נכנסים לכתה עם חומר טיפשי אותו הם קבלו ממשד החינוך, הם העבירים חומר שכבר ידוע וברור לכל אחד מן הילדים, בעוד שהמורה שזה כל מה שהוא יודע ולמד להעביר, חסר אונים!

הדבר נובע מחוסר טיפול נכון של המחלקה למחוננים בהכנת מורים ללמוד מחוננים, הכנת תוכנית למודים חדשה, שונה שתענה לצורכיהם ודרישותיהם של הילדים המחוננים. בעבר למדתי בבית הספר "גורדון" בחולון, צוות המורים בו היה מקצועי, כמו שלא ראיתי צוות מורים מקצועי כזה בחי" – תוכנית הלימודים מתקדמת ומתאימה למחוננים. אך עם המעבר לחטיבה נראתה ירידה, תוכנית הלימודים כמעט זהה לתוכנית הלימודים הרגילה, המורים פחות ברמה, ומרגישים שעמום ותסכול נוראיים – לעיתים מביא הדבר לידי הרעה של ממש במוטיבציה לעשות משהו – כל דבר...

עצה מ"אלמוני"

אז לכל הנוגעים בדבר – תקחו לעצמכם את הזמן, תבנו מערך לימודי שמתאים למחוננים – לא סתם נכנסנו לכתה הזאת, תנו למחוננים לסיים בגרויות בי-יא' הם מסוגלים... תנו להם אפשרות למידה מוקדמת באוניברסיטה, הם יכולים ורוצים.

בעיית הבגרויות:

מעקב אחר מחוננים. מאת: אלון.

אני באופן אישי עזבתי את הפרוייקט בגיל 13 מסיבות שלא היו תלויות בי; לאחרונה שוחחתי עם אחת התלמידות מכיתתי, שסיפרה לי כי כמחצית מתלמידי הכיתה כלל לא השלימו את תעודת הבגרות!

אני תלמיד בכיתת מחוננים לשעבר באחת מכיתות המחוננים בארץ.

הדבר העיקרי שאני זוכר מהכיתה שלי, מלבד החברים הנפלאים שלי שם הוא:

ניסו ללמד אותנו בכוח כל מה שלא רצינו ללמוד: ערבית וצרפתית ללא בחירה, 5 יחידות ספרות ל"העשרה" גם למי שלא רצה, חוסר גמישות במערכת השעות, חוסר נכונות לדבר ולהקשיב לתלמידים ובקיצור – ניסו ל"הרחיב לנו את האופקים" בכוח.

לא היה כל נסיון להבין פרטנית את רצונות, שאיפות ונטיות התלמידים ונוצרה אווירה של דיכוי. ילדים מחוננים איבדו את כל הסקרנות שלהם – מה שלפי דעתי הופך אותם למחוננים.

הייתי מעוניין לדעת מי מפקח על כיתות ותכניות המחוננים בארץ ומי מבקר מנהלות שעושות כל העולה על רוחן בכדי להעלות את הממוצע המשוקלל של בית הספר שלהם (כיתת מחוננים שמחויבת באקסטרה יחידות עושה פלאים לממוצע הזה).

בתור בן אדם שבילה שש שנים דש(א)-בורד בכיתת מחוננים אני חייב להגיד לך.

[...] כשאני נכנסתי למסלול מחוננים הייתי תלמיד "חרוץ", מבריק ועם הרבה פוטנציאל" כמו כל אחד שנרשם לשם, עכשיו אני, ועוד חמש אנשים לפחות מתוך ה-40 אנשים שהיו איתי בשכבה מפוזרים בבתי ספר אקסטרניים שונים, חלקם נאבקים לבגרות. (STORAGE, עמ' 16)

מחוננים בכיתות רגילות

1. איזה בולשיט הכול..... מאת: ילדה מחוננת-

בתור ילדה מחוננת [...]

מה גם בשיעורים נורא משעמם לנו [...].

מה קורה למחוננים?

2. כוונות טובות... מאת: פרנקנשטיין

גם אצלנו הילדים לא סבלו את שיעורי התנועה (פלדנקרייז), למרות הכוונות הטובות לפתח את הצד המוטורי אצל הילדים... לא הייתי מתעכב על כך אלמלא זו היתה דוגמא כל כך קולעת לכישלון הגדול של מרכזי ההעשרה (ותדברי עם כמה מחוננים בוגרים...) – רק אחד מעשר (!) [השגיאה במקור – ח.ד.] ילדים שהתחילו בכיתה ג' המשיך עד לט', ואף אחד לא זוכר או קיבל משהו מאותם שיעורי תנועה בכיתה ג'... כישלון המרכזים (והטיפול במחוננים ככלל) הוא סוד גלוי ענק של המערכת – שיכול להתקיים רק בזכות העובדה שמעולם (!) לא נעשה מחקר או אפילו משוב ממחוננים בוגרים, והנתק בין ההורה הממוצע לבוגרים כאלו. עצתי לך, אל תסמכי על המערכת. עד כמה שזה קשה – תיישמי את הרעיונות שלך בבית (את כישוריך האישיים יוכל להשלים מורה פרטי, ובהחלט ניתן ליצור מסגרת לפרויקטים לאורך זמן גם בבית. ישנם הורים שמוכנים להוציא אלפי שקלים על חוגים וימי העשרה למיניהם, ומעולם אפילו לא ניסו להביא לילד שלהם מורה פרטי לשעה אחת – כאשר ברור ששיטת הלמידה האינדיבידואלית היא המתאימה ביותר לרוב המחוננים...).

אני בטוח שאפילו בכיתה שלי במרכז היו מחוננים שמנת המשכל שלהם או כישרונותיהם אינם נופלים מאלו של ____ (תמלאי כאן את הגאון המועדף עליך), אך גם אם הפוטנציאל של

הילדים בכיתתי לא נפל (ואולי אפילו עלה) על אלו של איינשטיין, ויטגנשטיין, אייזנשטיין, מורגנשטיין ופיינשטיין – אני מסופק מאוד אם למישהו מהם היה סיכוי אמיתי להצטרף לרשימה הזו (ולא רק בגלל שם המשפחה...) – מחוננות צריכה סביבה לימודית ותרבותית מסוימת כדי לגדול בה.

נכתב כאן שמחוננות היא תכונה נרכשת – כשם שניתן לרכוש את המחוננות, ניתן גם לאבד אותה... למעשה, לפי מיטב כושר השיפוט שלי, רוב רובם של המחוננים שלמדו איתי איבדו את רוב רובה של המחוננות שלהם במהלך השנים, והדבר קרה בין כיתות ו' ל"ב הרבה יותר מאשר בין א' ל' (חשוב ביותר!), ואני מניח שהמסגרת המדכאת של הצבא תוריד עוד יותר את מספר "הניצולים". סיכום ביניים – המחוננים אצלנו נחלקים ל-4 קבוצות עיקריות:

1. אלו שנסגרו בתוך התחומים של מתמטיקה-מחשבים-וכדומה. חלקם, לאו דווקא בגלל שזה תחום כישוריהם העיקרי (ולמרות כישורים הומאניסטיים-אומנותיים בולטים), אלא פשוט בגלל שרק במקצועות הללו היה להם איך להתקדם...

2. אלו שוויתרו על המחוננות שלהם על מנת לזכות בהשתלבות קלה יותר בחברה. אני מניח שאם תימדד "מנת המשכל" שלהם הם עדיין ישיגו תוצאות מצוינות, אך לא נותר בהם כמעט רמז לסקרנות, להתלהבות, ולניצוץ בעיניים שאפיין אותם כילדים... הוא פשוט נכבה בהדרגה.

עבור קבוצה זו, המחוננות היא איזשהו זיכרון ילדות רחוק, לפעמים מר ולפעמים מתוק ("למדתי במרכז העשרה...").

3. אלו שמוחם נשטף באיזושהי אידיאולוגיה מסוימת בגיל ההתבגרות – אנשים אלו איבדו חלק ניכר מעצמאותם המחשבתית. אינני שופט קבוצה זו – אלו שחזרו בתשובה למשל, יוכלו אולי לממש את מחוננותם בחברה החרדית, אך במובן מסוים זה לא רלוונטי מבחינתי.

4. אלו שפיתחו בעיות חברתיות קשות. האמת – אין לי (או למשהו אחר, למיטב ידיעתי) הרבה קשר איתם. גם אותם אינני שופט – ייתכן אפילו שאחד מביניהם שוקד ברגעים אלו על יצירת מופת, או יוצר במעבדה בחצר האחורית שלו משהו שעוד נשמע אליו (בתקווה שלא מדובר בפרנקנשטיין...), אך משום מה יש לי ההרגשה שלא זה המצב...

פרק 5: אבחון ילדים מחוננים⁴

חלק א:

מתי צריך לאבחן ומתי אין לאבחן

מבוא

כמומחית בעבודה עם ילדים מחוננים ועם ילדים מחוננים לקווי למידה, כמעט בכל הפניות אליי לייעוץ עולה שאלת האבחון. לרוב אלה הן פניות של הורים שילדיהם לא אובחנו כמחוננים על-ידי מכון סאלד, המכון שמבצע עבור המחלקה למחוננים במשרד החינוך את מבחני המיון לתכניות הייחודיות לתלמידים מחוננים ומצטיינים. כאשר מדובר בילד שטרם נבחן, כי עדיין אינו לומד בכיתה ג', ההורים הפונים שואלים לרוב האם לדעתי צריך כבר עכשיו לאבחן את הילד; כאשר מדובר בילד ש"נכשל" במבחני מכון סאלד, כלומר לא אותר כמחונן (דויד, 2011ג), השאלה התדירה היא: "האם יכול להיות שהיתה שגיאה באבחון?" וגם: "האם צריך לעשות לילד אבחון נוסף?". במקרים אחרים מגיעים אלי מכתבים ובהם סיפורים – קצרים או ארוכים (השיא עד עתה היה מכתב בן שבעה עמודים) – המגוללים את מסכת הקשיים של הורים המגדלים ילד מחונן, ובסופם השאלה: "איזה אבחון צריך לעשות?" או "האם את עושה אבחונים?". "שיא" נוסף היה כאשר קיבלתי טלפון מהורים לילדה בת שנתיים שביקשו לדעת אם יוכלו לאבחן את בתם. כאשר הצעתי שינסו להבין למה הם חושבים שיש לאבחנה ענתה האם: "אני צריכה את האבחון".

ברוב המקרים כאשר אני מעלה את השאלה "לשם מה האבחון?", חלק גדול מההורים חושבים שאני רק מעמידה פנים כאילו אני מבינה, וחלק נוסף ממהרים להסיק "אה, את נגד אבחונים...". בכך, על פי רוב, מסתיים השיח שלי עם הורים שכל מטרתם היא אבחון. הורים אחרים בוחרים להטות אוזן להסבר שאבחון נחוץ רק אם הוא משרת את טובת הילד, ושאבחון כשלעצמו אינו צורך של הילד. במאמר זה אשתדל להבהיר את תפקידיו של אבחון

⁴ בשל החשיבות הרבה של פרק זה, ובגלל הפניות הרבות המגיעות אלי מדי שבוע שעוסקות בשאלת אבחון מחוננים, הכללתי את הפרקים הללו, שנדפסו בשלושה מאמרים נפרדים ב"פסיכולוגיה עברית" בספר זה. תודה למערכת "פסיכולוגיה עברית" שאיפשרה את הפרסום החוזר. להלן הקישורים לשלושת המאמרים: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2779>, <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2888> ו- <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2922> פרטי המקרים המוצגים שונו לצורך שמירה על פרטיות הילדים ומשפחותיהם.

ילדים מחוננים ולהסביר מתי מומלץ לערוך אבחון לילד מחונן ומתי הנזקים שבאבחון עלולים להיות גדולים מן התועלת בו.

מאפייניו של אבחון מחוננות בארץ

מטרתם של אבחונים רבים היא לדעת אם משהו שאנחנו חושדים בקיומו אכן קיים. כזה למשל הוא המצב בהקשרים רפואיים שונים: אם יבוא לרופא חולה משתעל, המתלונן על קשיי נשימה, כאבים בחזה ונשימה שורקנית – הוא יישלח, קרוב לוודאי, לצילום חזה. בצילום כזה ניתן יהיה לראות בבירור אם החולה סובל "רק" מדלקת הסימפונות, אם המחלה התפשטה אף יותר והיא עתה בקטגוריה של "דלקת קרום הריאה", דהיינו – דלקת של הריר העוטף את הריאות, או שמא בדלקת ריאות עסקינן. אולם בעוד שתסמיני המחלות הנ"ל ברורים וקבועים, הרי שההגדרה של "להיות מחונן" משתנה. בישראל למשל, אבחנת המחוננות לפי משרד החינוך היא תלויה גיאוגרפיה (פרק 1 בספר זה), שכן איתור המחוננים נקבע על פי נורמות מקומיות, על ידי "פילוח" תלמידים בכל אזור גיאוגרפי כ"שייכים" לאחוזון 99 או לאחוזון 97 מבחינת היכולות הקוגניטיביות.

יתרה מכך: בשונה מאשר במדינות רבות בעולם, בישראל אבחון מחוננות אינו מתייחס למנת המשכל של התלמיד כפי שנמצאה באבחון, אלא תלוי בהגדרה אחת ויחידה של משרד החינוך: אם התלמיד "עבר בהצלחה" את מבחני מכון סאלד. כך, לדוגמה, ילד מסוים שמשפחתו הגיעה אלי להתיעצות קיבל במבחן IQ ציון 147, השייך לאלפיון העליון באוכלוסייה מבחינת מנת משכל. אבל בארץ אין זו "הוכחה" לכך שהוא מחונן – ואכן, ילד זה לא התקבל לתכנית ההעשרה למחוננים בעיר מגוריו. מכאן נראה שלא הרי "אבחון דלקת ריאות" כ"אבחון מחוננות". אדם שאובחן כחולה בדלקת ריאות בכל מדינה בעולם – לא יוגדר כבריא בישראל. אבל מי שהוגדר כמחונן באחת ממדינות ארצות הברית, לדוגמה, שברובן קיימות מספר הגדרות למחוננות ובכולן IQ הגבוה מ-130 "מבטיח" את "תווית המחונן" – לא בהכרח יוגדר כמחונן גם בארץ.

מתי אין צורך לערוך אבחון

הנה, לדוגמה, שתי פניות של הורים ש"חושדים" שילדם מחונן ומעוניינים בייעוץ הקשור לאבחון מחוננות – המדגימות מקרים שבהם הומלץ שלא לערוך אבחון.

1. עמית בן ה-10 הוא תלמיד מצטיין הלומד בבית ספר יוקרתי, ומשתתף ביום העשרה שבועי לילדים מחוננים באזור מגוריו. הוא פעיל גם במספר תחומי ספורט ובמוזיקה. לאחרונה הוא מביע מורת רוח חוזרת ונשנית מרמת הלימודים בבית הספר, מתכני הלימודים המשעממים, לדבריו, מרמת המורים שאינם מבינים את צרכיו, ומ"תינוקיות" התלמידים:

הבנים, על פי תיאוריו, מתעניינים רק בספורט ולא בשום תחום מדעי או תיאורטי אחר; הבנות – רק בבגדים ובזמרים פופולריים. ההורים פנו אליו לייעוץ, ואני שלחתי להם את הפרטים הנחוצים לי כדי לקבוע אתם פגישת ייעוץ. בתגובה הם כתבו לי ש"בשלב זה אנו מחפשים פסיכולוג עם התמחות בחינוך מחוננים אשר יעשה אבחון פסיכו-דידקטי של הילד (אין לו בעיות לימודיות, והציונים שלו מעל 90)". הסברתי להורים שממה שכתבו ניתן להסיק בדרגה גבוהה של ודאות שאבחון פסיכו-דידקטי לא יעזור לעמית במאומה במקרה הטוב, ובמקרה הסביר יותר – יזיק לו, שכן ברוב המוחלט של המקרים אבחון מומלץ בשל בעיה שחוששים בקיומה, ואילו אצל עמית אין כל רמז לבעיה. המחוננות של עמית כבר "הוכחה", ולכל התלונות שלו יש הסברים; מכיוון שכך, סביר שניתן לשפר את מצבו בעזרת התערבות הולמת – ולא בעזרת הדבקת תווית נוספת לזו של "מחונן": "מישהו שמחפשים אצלו בעיות". הסברתי שאני לא רואה איזה שימוש ייעשה באבחון כזה. ההורים שוכנעו.

2. נמרוד הוא ילד בן 7 הלומד בכיתה א. מפניית ההורים, הן במייל והן בשיחה הטלפונית, לא היה ברור איזו בעיה יש לילד, אם בכלל. הפנייה הראשונית היתה בת 400 מילים, כתובות בסגנון תמציתי, דמוי רשימה של תכונות ומאפיינים של מחוננות, בצירוף הסופרלטיבים המתבקשים כאשר הורה מתאר את ילדו, לדוגמה: "בעל יכולת הבנה וחשיבה גבוהות מאוד", "בעל יכולת ביטוי בעל פה בצורה מדהימה, כולל אוצר מילים גדול והכרת פתגמים". לאחר מכן באה רשימה שניה – של ההישגים של הילד עד כה. עתה הגיע ההסבר למהות הפנייה אלי: "אנו בהתלבטות מאוד מאוד גדולה איזה אבחון יענה ויקיף את כל הצרכים של נמרוד". בטרם הספקתי לענות על המייל הגיע טלפון בהול מהאב עם אותה שאלה. ניסיתי להסביר לאב שלהערכתי ההורים זקוקים בשלב זה לייעוץ כדי להחליט האם אמנם יש לנמרוד צרכים שאינם באים על סיפוקם, ואם יש כאלה – איך אפשר למלא אותם. הדגשתי שהאבחון כשלעצמו אינו צורך של הילד. תשובת ההורים היתה "נחשוב על זה"

שני המקרים ממחישים כיצד הורים סוברים תחילה שאבחון הוא ה"פתרון" למצוקה כלשהי של הילד או למצוקתם הם בנושא הקשור לילדם המחונן. אולם מכיוון שבישראל נערכים כאמור מבדקים לאיתור מחוננות בהתחלת כיתה ב או ג, הילדים שנמצאים מתאימים יכולים להשתלב בפעילויות שמשרד החינוך מציע. ילדה שכבר אובחנה כמחוננת, בעלת הישגים לימודיים ואחרים המצביעים על יכולת גבוהה עד מאוד בתחומים רבים ותלונות בדבר שעמום – אינה צריכה אבחון. גם ילד שרמת הישגיו מתאימה לרמת ההישגים של ילד מוכשר הגדול ממנו בשנה אינו זקוק לאבחון. האחריות לרווחתו הלימודית והפסיכולוגית של כל ילד מוטלת על הוריו, ובכללה האחריות כאשר הילד מחונן על פי קריטריון זה או אחר. שום אבחון לא יקנה לילד את מה שהוא צריך – סביבה תומכת ומאתגרת, כולל מורים מתאימים, מוכשרים, מבינים, ומכילים, מסגרת לימודית המתאימה לו בדיוק המקסימלי האפשרי מבחינת רמת

הלימודים וקצבם, ובעיקר – את האפשרות לבניית עמוד השדרה הרגשי והחברתי שלו, שיאפשר לו להגיע למיצוי יכולותיו כאדם אינטליגנטי, מאושר, מסופק ותורם לחברה.

מתי יש לערוך אבחון

על אף האמור לעיל, במקרים מסוימים אבחונם של ילדים מחוננים הוא בעל חשיבות רבה (ראו לדוגמה: Assouline, & Lupkowski-Shoplik, 2012; Duquette et al., 2011; Ryan, 2009; Pfeiffer, & Petscher, 2008). מתי בכל זאת יש לערוך אבחון לילד ש"נחשד במחוננות"? בשני מקרים: כאשר רוצים לצרף ילד לתכנית המיועדת למחוננים, והשתתפות בתכנית מותנית באבחון, וכאשר יש חשד ללקות למידה.

א. השתתפות בתכנית המותנית באבחון

ישראל היא המדינה היחידה בעולם מבין כל אלה שנסקרו במחקרם של פרימן ועמיתיה (Freeman et al., 2010) שבה קיימת מחלקה למחוננים (מאז יצא לאור מחקר זה המחלקה הפכה ל"אגף" – האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים (2014), והמערכת הציבורית מספקת חינוך למחוננים בהיקף שאין כדוגמתו בעולם: דויד, 2012, David, in press). (2014) קיימות גם מסגרות אחרות לתלמידים מחוננים, כגון מכון אריקה לנדאו לקידום נוער למצוינות וליצירתיות (2013), הנמצא בבית הספר להנדסאים באוניברסיטת תל אביב. מכיוון שפעילויות המכון מתקיימות אחר הצהריים ואינן באות על חשבון הלימודים בכיתות הרגילות, ילדים והורים רבים מעדיפים אותן על תוכניות ההעשרה המוצעות מטעם משרד החינוך למחוננים.

הקבלה של תלמידים מחוננים לתוכנית במכון מותנית באבחון; אמנם, במכון מקבלים את אבחוני משרד החינוך, אולם המכון מקבל ילדים שעל פי רמתם הקוגניטיבית שייכים לאחוזון 97 ומעלה, בעוד מבדקי המחוננות של מכון סאלד מאתרים כאמור רק ילדים מאחוזון 98.5. לכן, ילדים רבים ש"נכשלו" במבדקי מכון סאלד הם בעלי סיכויים טובים להתקבל לפעילויות המכון לקידום נוער. בנוסף, הפעילויות מיועדות לילדים מגיל 5 ומעלה, ואילו האבחון בארץ נערך כאמור רק בכיתה ב או ג' ואמנם, כפי שנראה במחקרן של לנדאו ודויד (Landau & David, 2005), בקרב קבוצת הגיל 8-8.5 שיעור השתתפות בפעילויות המכון הוא הגבוה ביותר בהשוואה לקבוצות הגיל השונות.

מסגרת נוספת שעל מנת להתקבל אליה יש צורך באבחון, על פי החלטת משרד החינוך, היא כיתת מחוננים בחטיבת הביניים או בתיכון, כאשר מדובר על ילד מחונן שלא סיים את אחת מ-5 כיתות המחוננים הפועלות 6 ימים בשבוע (קבלת תלמידים לחינוך העל-יסודי 2014). מאחר שמרבית המחוננים, להוציא כ-10 מדי שנה, אינם נמנים עם קטגוריה זו, פעמים רבות

כאשר הם מסיימים את בית הספר היסודי רמת אי-שביעות הרצון שלהם מרמת הלימודים ומרמת המורים נוסקת, והם זקוקים לתכנית לימודים עשירה יותר, מעמיקה יותר ומאתגרת יותר. יתירה מזו: הם גם זקוקים לחברת ילדים עמם יוכל לפתח את כישוריהם החברתיים והרגשיים. במקרים כאלה האבחון נחוץ וחיוני לרווחתם ולשלוות נפשם.

תיאור מקרה של ילד כזה, שהגיע אליי לאחר ש"נכשל", באבחון המחוננות בכיתה ב' והגיע אליי כשסירב להמשיך ולבקר בבית הספר שבו השתעמם מזה שנים, ניתן למצוא אצל דויד (2010א). על אף שהנער נמצא כאמור "לא מתאים" לכיתה מחוננים בגיל 8, הוא עשה חיל הן בלימודים במסגרת כיתה המחוננים שלו בתיכון והן בקורסים אותם הוא למד באוניברסיטה החל מגיל 15. כמו כן, כיתה המחוננים ענתה על צרכיו החברתיים.

ב. חשד ללקות למידה

מאמרים רבים מהשנים האחרונות דנים במחוננות בקרב ילדים בעלי לקויות ובעיות התפתחותיות והתנהגותיות שונות, כגון הפרעת קשב וריכוז, דיסלקציה ודיסגרפיה, פרפקציוניזם משתק (דויד, 2009ב), הפרעה טורדנית-כפייתית, הפרעות אכילה ואף תסמונת אספרגר (Al-Hroub, 2011; Assouline et al., 2009, 2010; Cline, & Hegeman, 2001; Fetzer, 2000; Lovett, & Sparks, 2010; Cline, & Hegeman, 2001; Stornelli, 2009; Sunde Peterson, & Lorimer, 2011). חוקרים רבים מדגישים כי יש חשיבות רבה לאיתור מחוננות בקרב ילדים בעלי לקות (ואין זה משנה אם הלקות היא בתחום הפסיכולוגי, הנוירולוגי, הפיזי, החברתי או המשפחתי), בשל העובדה שבמקרים רבים הלקות או המגבלה מטשטשים את המחוננות. כפי שכתבתי במקום אחר:

במקרים רבים יפעיל ילד כזה את "מנגנון הפיצוי" המפותח אצלו, דהיינו – יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות יעזרו לו להסתיר את הלקות שלו, ואולי אף להעלים אותה. לפיכך, הישגיו לא יהיו גבוהים אמנם, אך גם לא יהיו נמוכים במידה כזאת שתצביע בבירור על היותו לקוי למידה, שכן הישגים לימודיים בינוניים ואף למטה מכך אינם בהכרח אינדיקציה ללקות למידה. כך ייתפס הילד כבעל יכולות הנמוכות מאלו שיש לו למעשה, אבל לא כלקוי למידה (דויד, 2010ב).

התוצאה היא שילדים אלה אינם זוכים במרבית המקרים לחינוך לו הם ראויים:

ילדים רבים בעלי תווית כפולה – של מחוננים ושל בעלי לקות למידה – נופלים "בין הכיסאות": מצד אחד, הם אינם מקבלים חינוך למחוננים, שכן לקות הלמידה מונעת מהם לממש את הפוטנציאל הטמון בהם; הם אף אינם מוכרים כמחוננים, היות ובמבדקי המחוננות אינם משיגים את הציון המינימלי הנדרש כדי להיכלל בקבוצה זו. מצד שני – בשל מחוננותם הם מגיעים להישגים, שאף אם אינם תואמים את יכולותיהם הקוגניטיביות, הם מספיקים כדי

להיחשב תלמידים בינוניים, רגילים. פעמים רבות הם מוגדרים כתלמידים עצלים, שאינם מגיעים להישגים שנראה "בבירור" שהם יכולים להגיע אליהם (שם).

נתבונן לדוגמה בשני מקרים של ילדים מחוננים בעלי לקויות למידה שפגשתי בשנה האחרונה.

נעמה הגיעה אליי בגיל 10, לאחר שתלונות רבות מצוות בית הספר על "התנהגות לא נאותה", "עצלנות" ואפילו "אלימות" הפכו את חייה ואת חיי הוריה בלתי נסבלים. עוד בטרם פגשתי את הוריה ביקשתי שישלחו לי את האבחונים אותם עברה, ואמנם – קיבלתי 18 עמודים של סיכומי אבחונים שנעשו בשלוש הזדמנויות שונות. מקריאת האבחונים הבנתי שנעמה היא ילדה מאוד תזזיתית.⁵ באבחון הומלץ להורים על טיפול תרופתי קבוע בריטלין במינון הולך וגדל וכן – שתקבל "טיפול רגשי" שנועד "לעזור לה להפנים חוקים חברתיים ויחסים בין-אישיים"

אבל את העובדה ש"הסתתרה" בטבלת התוצאות של נעמה במבחן האינטליגנציה שנערך לה במסגרת האבחון שעשתה בכיתה א – הציון 14 בתת-מבחן "אוצר המלים", כמו גם את תוצאת תת-מבחן "מבוכים" שלה הממקמת אותה באלפיון העליון – לא שמעו ההורים עד שהגיעו אליי. כאשר אמרתי להם: "בתכם מחוננת", הם אמרו שהם שומעים זאת לראשונה. הראיתי להם את האבחון המצוי ברשותם מזה ארבע שנים, והסברתי להם את משמעותם של הישגיה הגבוהים של בתם.

ההתערבות שלי עם נעמה, שנמשכה כשנה, כללה השבת הביטחון העצמי של נעמה, הכרה בערכה ומתן עידוד לתחומי המצוינות שלה. ואכן, הישגיה בתחומים אלה הלכו והתפתחו בקצב שאף אחד ממכריה לא האמין שהיא מסוגלת לו – ובעיקר לא הצוות החינוכי. בנוסף, נעמה הייתה מגיעה אליי "נטולת ריטלין", ומעולם לא היינו צריכות להפסיק את העבודה בגלל "חוסר ריכוז". אמת, היו פגישות שהתנהלו ברובן כאשר נעמה מתגלגלת על הכיסא המשרדי, שוכבת חלק מהזמן על הכיסא לאחר שהורידה את מסעד הגב שלו כשחלק מגופה באוויר ורגליה על הספה, וכמובן – כשהיא יושבת על הרצפה ומסביבה פזורים ספרים, מכשירי כתיבה, דפי ציור, חומרי פיסול, גזירי עיתונים או חבלים; אמת – לפעמים דיברנו במהלכה של פגישה אחת על חמישה נושאים שונים – אבל מבחינתי היה זה מעניין בצורה לא רגילה, מאתגר, ויצירתי עד מאוד. בסיומה של אותה שנה נעמה כבר ידעה שאם היא "זוכה" לשמות גנאי היא לא צריכה להגיב, שחלק גדול מהמורים לא מסוגלים להבין שיש לה בעיות

⁵ ההימנעות מהשימוש בניסוח לפיו נעמה "סובלת מהיפראקטיביות" היא מכוונת, היות ומי ש"סובל" הן בעיקר המורות שמתקשות לתפקד כאשר הילדה נעה במקומה או מציירת על הרצפה. נעמה עצמה חשה מאושרת כאשר מתאפשר לה לעבוד או ללמוד תוך כדי תנועה.

ומגבלות, אבל אין זה מתפקידה להעמיד אותם על טעותם, ושיש לה כישרון ויכולת, רצון והתמדה ברמה שתאפשר לה להשיג כל דבר שתרצה בו ולהצליח בכל תחום שתבחר.

לעומת נעמה, אהוד הגיע אל"י בגיל מבוגר יחסית – הוא היה כבר בן 15, בחור יפה תואר ומגודל, שחתימת שפם כבר עיטרה את פניו. כמו מרבית הנערים בגיל ההתבגרות, הוא הגיע לאחר שהודיע להוריו שלא יגיע לבית הספר יותר. הוא טען: "אני כבר מבין שאני מטומטם, קשה לי במתמטיקה, וגם בכל מה שקשור למתמטיקה, ותעודת בגרות עם ציון 6 במתמטיקה ברמה של 3 יחידות זה לא דבר שכדאי לסבול בשבילו עוד 3 שנים בבית הספר."

האבחונים שנערכו לאהוד במרוצת השנים הצביעו על קשיים בתחומים שונים: קשיים במוטוריקה עדינה שנמשכו מספר שנים, קשיים במוטוריקה גסה שהיו חמורים למדי בגיל הגן ובשנים הראשונות בבית הספר אך הלכו ונעלמו עם הזמן, קשיים בזיכרון לטווח קצר, וקשיים בכל הקשור למתמטיקה. על אף כל האבחונים שנעשו במהלך של שנים כה רבות, לא נערך אבחון ספציפי ש"ישים את האצבע" על מקורות הקשיים של אהוד במתמטיקה, ומאחר שהנער היה כבר שבע אבחונים לא ראיתי צורך לשלוח אותו לאבחון נוסף בגיל כה מבוגר, אלא החלטתי שנסתפק באבחונים הקיימים, ונראה במהלך העבודה איך נתגבר על הקושי שגרם לאהוד לערעור כה משמעותי בביטחון העצמי שלו ושל האמונה ביכולותיו.

אבל, עוד בטרם פגשתי את אהוד, דהיינו – כבר בפגישת האינטייק עם הוריו, הראיתי להם את תוצאות האבחון שאהוד עשה בגיל 8, לפיו לאהוד יכולת הבנה גבוהה עד מאוד של מצבים חברתיים ויחסים חברתיים, רגישות רבה בתחום שאנו מכנים "אינטליגנציה רגשית", וכמובן – יכולות חברתיות מעולות, שהן, כמעט תמיד, באות בד-בבד עם אינטליגנציה רגשית טובה ובשלות רגשית מעבר לזו שניתן לצפות על פי הגיל. עצם השימוש שלי במלה "מחונן" כאשר תיארתי להורים את יכולותיו של בנם "עשה את ההבדל". עד גיל 15 הוא היה "הילד עם הבעיות" – במשך שנים ארוכות הוא "טופל", השתתף בהתערבויות שמטרתן היתה "לתקן את פגמיו".

על אף ההנחה של ההורים שאהוד יסרב להתערבות נוספת, לאחר שמנקודת המבט שלו הוא חווה שפע של כישלונות טיפוליים, הסכים אהוד להיפגש אתי לאחר שקרא מספר מאמרים שלי והבין שהוא עומד לפגוש מומחית לילדים מחוננים. מאחר שאהוד היה כה בוגר כאשר הגיע אלי, המוטיבציה שלו היתה כשל אדם מבוגר שמעוניין בשינוי, והיכולת שלו לבצע את השינויים היתה אף גבוהה יותר מהיכולת שמפגינים בדרך כלל מבוגרים. אהוד למד להשלים עם מגבלותיו – לקבל את העובדה שבמתמטיקה יהיה עליו לסבול עוד שנתיים, שלא תהיה לו תעודת בגרות עם ממוצע 115 וגם לא פסיכומטרי גבוה מ-750 – אבל הוא הבין גם שהוא נער נבון, רגיש ואמפתי, ששלל אפשרויות מקצועיות פתוחות בפניו, ושהסיכויים שלו להצליח בחיים גבוהים עד מאוד.

סיכום

נראה, אם כן, שהנטייה של הורים רבים לפנות לאבחון של ילדים מובנת לאור העובדה שבדרך כלל הם אינם מבינים ש"הוכחת מחוננות על ידי אבחון" אינה "פתרון" לבעיה שמתעוררת. חלקם אף מתקשה להפנים שמחוננות כשלעצמה אינה בעיה – אלא ברכה גדולה, גם אם היא כרוכה לא אחת בהשקעה גדולה של מאמץ וזמן מצד ההורים. אני מאוד מקווה שפרק זה, על הדוגמאות המופיעות בו, יעזור להסביר הן את הנסיבות שבהן אין צורך באבחון, והן את אלה שבהן הוא נחוץ. על הנזקים שעלולים לנבוע מאבחון-יתר ומאבחון ללא קבלת הסבר נאות של תוצאותיו – בפרק הבא.

חלק ב:

מענה לשאלות הקשורות לאבחון מחוננים

הקדמה

חלק א של "אבחון ילדים מחוננים" הביא בעקבותיו תגובות של אנשי מקצוע ושל הורים, שהתחלקו למספר סוגים:

א. תגובות של אנשי מקצוע

הגיבו בעיקר פסיכולוגים ופסיכיאטרים, אף לא אחד מהם מתחום המחוננות, שהביעו ברובם הזדהות עם טיעוני העיקריים, לפיהם קיים ריבוי אבחונים במקומותינו, חלקם שלא לצורך; שישנה בעייתיות בהבנת מידע הנמסר להורים בעקבות האבחונים; ושקיימת אשליה, שבה נאחזים הורים רבים, שעצם האבחון יש בו משום "מרפא" ושהוא ה"פתרון" לבעיה של ילדם.

ב. תגובות של הורים

- הגיבו הורים שרצו לשתף אותי בחוויות שחוו (או שהם חווים) עם ילדיהם בכל הקשור לאבחון.
- הגיעו תלונות של הורים על בעייתיות באבחון המחוננות של ילדם, בדרך כלל כאשר הילד קיבל את התווית "לא מחונן" לאחר ש"לא עבר" את שלב ב של אבחון המחוננות של משרד החינוך שנערך על ידי מכון סאלד, אף על פי שלדעתם בנם או בתם מחוננים.
- הגיעו שאלות ספציפיות לגבי ילד או ילדה – האם לדעתי כדאי לאבחן אותם.

השתדלתי כמיטב יכולתי לענות על כל הפניות. על חלק מן הפניות לא היה בידי לענות ונאלצתי לחזור על כך ש"אין תשובות כלליות", ו"אני לא יכולה לדעת, בלי היכרות יותר מפורטת שלכם ושל ילדכם, האם יש צורך לאבחן אותו". עם זאת, מאחר ששאלות לא מעטות חזרו על עצמן, חשבתי שכדאי לסכם את החשובות שבהן ולהוסיף את התובנות שהגעתי אליהן בעקבות השאלות. בהזדמנות זו ברצוני גם להודות לשואלים.

אם כן, חלק זה יוקדש למענה לשאלות.

האם יש מקרים נוספים שבהם כדאי לאבחן את הילד?

כאשר הילד לא מחונן כלל אבל ההורים חושבים שהוא מחונן ולכן הדרישות ממנו גבוהות הרבה יותר מדי

ככלל, ההורים הם מאבחני המחוננות הטובים ביותר של ילדיהם ויש להתייחס להערכותיהם לגבי היכולות השונות של הילדים במלוא הרצינות והמקצועיות. במרבית המקרים ההורים ערים ליכולות גבוהות במיוחד, בכל השטחים, הרבה לפני שמי מאנשי החינוך שעמם בא הילד במגע שם לב לכך, וכמובן – לפני שנערכים, בכיתה ב או ג, מבדקי המחוננות של מכון סאלד. עם זאת, אין להתעלם מהמקרים שבהם הורים – בפרט הורים למספר ילדים לא-מחוננים – חושבים שילדם מחונן רק משום שבתחום אחד לפחות הוא מראה יכולות גבוהות, או לפחות גבוהות מאלו של אחיו הגדולים.

הורים כאלה מגיעים אלי ליעוץ כאשר הם מתארים את הילד בצבעים ורודים עד מאוד ובדרך כלל קשה לי מאוד לגרום להם לענות במלים ברורות על השאלה שבה אני פותחת את מרבית מפגשי הייעוץ: "לשם מה התכנסנו?". עם זאת, השימוש בסופרלטיבים רבים (לדוגמה: "הוא הילד הכי חכם בכיתה", "הוא הילד הכי מקובל") אין בו בהכרח ראייה לכך שהילד לא הכי חכם או לא הכי מקובל. לא אחת אני פוגשת הורים, שכאשר הם מגיעים אלי הם מלאים בצורך לספר על נפלאות ילדם. צורך זה מובן על הרקע שאין זה נחשב מקובל להתפאר ביכולות קוגניטיביות גבוהות של ילדים, כך שהורים שילדיהם בעלי יכולות גבוהות לומדים להסתיר זאת מהחברים, אפילו מהמשפחה, משום שהתגובות לכך נעות לעיתים קרובות בין אי-אמון לבין סלידה שמלווה בקנאה.

לא אחת מתגלה המשאלה הכמוסה של ההורים במהלך פגישת הייעוץ: הם היו רוצים שאני אעזור לילד שלהם להיות מחונן. בדרך כלל בשלב זה, כאשר אני אומרת שאני לא עוסקת ב"עזרה כדי להיות מחונן", אלא ב"עזרה שנועדה לפתור בעיות אצל ילדים מחוננים", נסוגים ההורים. אבל לא תמיד.

ניקח לדוגמה את עדנה בת ה-6. הוריה הגיעו אלי לאחר שקראו את מאמרי על מחוננות מתמטית ולטענתם גילו שבתם אכן מחוננת מתמטית: היא אוהבת מספרים, בפרט גדולים, אוהבת תרגילי חיבור ואוהבת מאוד לספור כסף, לחסוך כסף, ולתכנן תכניות לגבי הכסף שהיא מקבלת כדמי כיס ובימי הולדת. אמרתי להורים: "ילדתכם זקוקה, על פי מה שסיפרתם, להעשרה בתחום המתמטיקה; אמצא עבורה מורה מתאים". אף על פי כן רצו ההורים שאתחיל בתהליך התערבות עם בתם שכן, לדבריהם, "בגלל שהיא כל כך מתקדמת בחשבון נוצרו פערים עם הקריאה והכתיבה". מאחר שסגירת פערים בין היכולות השונות אצל ילדים יצירתיים, מוכשרים ומחוננים נמצאת במוקד העבודה שלי, והיא הבסיס לבניית עמוד השדרה הרגשי של הילד, שתמיד נמצאת בראש מעייני, התחלתי להיפגש עם הילדה.

כבר בפגישה הראשונה ראיתי, שאכן, קיימים פערים גדולים בין היכולות השונות של עדנה, אבל לא כאלה שעליהם דיברו ההורים. יכולותיה המילוליות של עדנה היו נמוכות לגילה – באמצע כיתה א היא עדיין לא קראה באופן עצמאי, אוצר המלים שלה היה דל, וכתבתה

התאפיינה בחד-גוניות, בחוסר יצירתיות ובשימוש תדיר בשבולונות שפיארו אותה, דוגמת: "אני מלכת הכיתה", או "אני הכי יפה". אבל יותר מאשר תכני הכתיבה של עדנה הטרידה אותי רמת המוטוריקה העדינה שלה, שהיתה נמוכה עד מאוד. כמובן שיזמתי פעילויות לשיפור המוטוריקה העדינה, אבל רמת המוטיבציה של עדנה היתה מאוד נמוכה והיה עלי לשלב את הפעילויות הללו עם תרגילי חשבון שבהם היא יכלה להפגין את הצטיינותה כדי שתהיה מוכנה לעסוק בתחום שלדבריה הוא: "לא מעניין". בפגישות ההורים הראיתי להם את נקודות התורפה, ויעצתי להם גם כיצד לעבוד כדי לשפר נקודות אלו, אבל ההורים המשיכו לספר לי עד כמה בתם נהדרת, עד כמה משבחים אותה בבית הספר, עד כמה כל הילדות אוהבות אותה... ממקום כזה, שבו יש ילדה מושלמת, אכן – קשה לשפר.

לא נותר לי אלא להמליץ להורים על אבחון פסיכו-דידקטי מקיף, שבו יוצגו העובדות בדבר יכולותיה של בתם בתחומים השונים, ללא כחל וסרק. ואכן – האבחון הראה את כל מה שאמרתי, ואף יותר מכך. היתה בו המלצה מפורשת להפסיק לטעת תקוות שווא בלב עדנה, להפסיק להתייחס אליה כאילו היא בעלת יכולות יוצאות דופן, ולהתחיל לטפל בתחומים המוזנחים.

כאשר ילד שלא אותר כמחונן סובל מלעג על מחוננות

לפעמים ילד נושא על גבו את המשא הבלתי נסבל של קטלוגו כ"לא מחונן" בעקבות מבחני מכון סאלד אותם "לא עבר" (דויד, 2011א), אולם מוריו, ולפעמים גם בני גילו, לועגים לו על הצטיינותו בלימודים, על סקרנותו, על קריאת הספרים המרובה שלו – על ההתנהגויות הנחשבות בחברת הילדים ל"חנוניות". התנהגויות מסוג זה עשויות להתקבל יותר על ידי-החברה כאשר הילד נושא את "תווית המחונן", אבל לא כאשר מדובר בילד "רגיל". לא אחת קורה, שילד מחונן מרגיש שחבריו לכיתה מדברים על נושאים שלא מעניינים אותו ואילו הוא מעוניין בנושאים שאינם מעניינים אותם. ילד כזה יהיה ללעג ולקלס אם יפגין אוצר מלים גדול מזה שנחשב למקובל או יראה עניין בתחום יוצא-דופן, כמו למשל בלט או אופרה מצד אחד, או כימיה מצד שני. הרגשת חוסר השייכות והזרות של ילד כזה מתעצמת אם הוא עצמו, וכמובן חבריו לכיתה, לא יוכלו להכניס אותו לרובריקה של "הילד המחונן". לדאבון הלב, על אף חוסר ההגיון שבדבר, ה"מחוננות" משמשת כמעין הסבר למיני התנהגויות שאינן נחשבות מקובלות ומאפשרת מרחב-מה לאותם ילדים שאותרו כמחוננים (על הנון-קונפורמיות של מחוננים ראה (לנדאו, 2001; Webb, Edwards, 2009; Schuler, 2012; Reis, 2002; Webb et al., 2006; 2001).

לדוגמה, הנה מקרה שבו ילד בעל תווית "לא מחונן" נמצא כשייך לאלפיון העליון מבחינת יכולותיו הקוגניטיביות (David, 2012): הילד "נכשל" במבחני איתור המחוננים של מכון סאלד מטעם משרד החינוך, וכשאמו פנתה לגף למחוננים ולמצטיינים בבקשה לאפשר לו

להיבחן, כעבור שנה נוספת, בשנית, היא קיבלה תשובה שלילית. ילד זה קיבל 19 בכל שלושת תת-המבחנים של הבנה מילולית: "אוצר מלים", "צד שווה" ו"הבנה" (שם). הציון "19" פירושו 6 סטיות תקן מעל לנורמה. כאשר ילד מקבל אותו בכל שלושת תת-המבחנים שמניתי, המשמעות היא שה IQ-שלו הוא בסביבות IQ 155 המתאים לתוצאה שהילד קיבל יש, פחות או יותר, לילד אחד מתוך כ-10,000 בכל שכבת גיל באוכלוסיה.

לאחר שנערך האבחון הפורמלי לילד זה, היה לו הרבה יותר קל להבין למה הוא משתעמם הן בשיעורים והן בשיחות רבות עם בני גילו, ולמה הוא מעדיף חברת ילדים גדולים ממנו ואף מבוגרים על פני זו של ילדים מכיתתו. הבנה זו פתחה את השער לויסות עצמי – להבנה, שבית הספר הוא מקום שחייבים לבקר בו בגלל חוק חינוך חובה, אבל לא כדאי לו לצפות שהוא ילמד בשיעורים, אלא להפנות את מרצו ומשאביו בתחומי הידע השונים למקומות אחרים.

כאשר צריך להסביר לילד שעל אף מחוננותו יש לו נקודות חולשה שעליהן עליו לעבוד

כפי שכבר כתבתי (דויד, 2010, 2011, David, 2010) במרבית המקרים הורים מגיעים אלי לאחר שניסו סוגים שונים של התערבות, לפעמים אפילו לאורך 10 שנים. כמעט כל הילדים שהגיעו אלי עברו מספר טיפולים כושלים ושורה ארוכה של "נסיונות תיקון", ביניהם: חיזוק טונוס השרירים, טיפול על ידי קלינאית תקשורת, ריפוי בעיסוק, הוראה מתקנת, טיפול רגשי מכל הסוגים האפשריים ואף טיפולים תרופתיים שהומלצו על ידי פסיכיאטרים. כל ההתערבויות הללו, גם כאשר הן נעשות בגיל 3-4, משאירות אצל אותם ילדים חותם שמשמעו: "אני בעייתי", "אני לא כמו כולם" ואפילו "אני פגום".

כאשר ילד כזה מגיע אלי, אין זה מומלץ להסביר לו שהוא "מעל לממוצע" – הביטוי שתדירותו היתה הגבוהה ביותר בכל עשרות האבחונים של הילדים המבחנים שראיתי במהלך השנים האחרונות. כאשר ילד הוא בעל IQ של 40, ואפילו 70, לא נאמר שהוא "פחות מהממוצע" מבחינת האינטליגנציה שלו; באותה מידה אין משמעות לביטוי "מעל לממוצע" כאשר מדובר בילד שה IQ-שלו הוא 160 או אפילו 130. לפיכך, אם לילד יש בעיה כלשהי – וכל הילדים שאני פוגשת מגיעים אלי בגלל שיש להם, או להוריהם, בעיה – יש צורך לטפל בבעיה. אני עושה זאת דרך שימוש בנקודות החוזק, ביכולות הגבוהות של הילד.

אם הילד מגיע אלי לאחר אבחון דידקטי – אין בדרך כלל צורך באבחון נוסף, שכן, היכולות הקוגניטיביות אינן משתנות באופן מאוד משמעותי תוך זמן קצר. במקרים כאלה אני מסבירה לילד, לאחר שהסברתי להוריו, את משמעות יכולותיו גבוהות. כבר קרה שהסברתי לילד בן 8 שלקבל "16" בכל החלקים המילוליים של הווקסלר בגיל 5 פירוש הדבר שהוא מחונן, בעל יכולות הרבה יותר גבוהות מאלו של מרבית הילדים בגילו, ואולי אפילו הגבוהות ביותר

בכיתתו. הידיעה: "אני מחונן" נתנה לו כוח, ובעיקר מוטיבציה, לעבוד ביחד אתי על תחומי המוטוריקה העדינה והגסה שהיו חלשים אצלו, וזאת מתוך ידיעה שייתכן שהוא לא יהיה כדורסלן, אף לא קוסם, אבל לא ירגיש נחות בשום תחום מילדי כיתתו.

אולם, ישנם מקרים לא מעטים שבהם הגיעו אלי ילדים מחוננים, לפעמים גם סביב גיל 10, לאחר שעברו מספר אבחונים – אבל ללא אבחון דידקטי. כזה המקרה של איתי בן ה-13, שכבר בגיל 4 הופנה למכון להתפתחות הילד וזאת בשל בעיות חברתיות וסרבול גופני (שהוגדר כ-"clumsiness"). בנוסף לדו"ח של המכון הביאו לי הוריו את סיכום הטיפול של המרפאה בעיסוק, את סיכום הפיזיותרפיסט שעבד עם הילד תקופת-מה, וכמו כן – אבחון בן 10 עמודים של נוירולוג ילדים שבסופו הופיעה שורה חשובה אחת: "לא נמצאה עדות להפרעת קשב וריכוז"

בפגישת האינטייק הביאו לי הוריו של איתי, על פי בקשתו, עבודות שעשה במסגרת בית הספר, רשימה של ספרים שקרא וכאלה שהוא קורא עכשיו, שאלות אופייניות שהוא שואל, על מהות החיים, על דתות שונות, על פילוסופיה מזרחית לעומת מערבית, ועוד. הם ציינו, שמהר מאוד הם הבינו שהם לא יוכלו להמשיך לענות על שאלותיו אם לא ירחיבו ויעמיקו את השכלתם-שלהם, ושבשנים האחרונות "כל הבית לומד": האב נרשם להרצאות במסגרת "קתדרה", והאם, שהיא בעלת תואר במדעי המחשב ועובדת בחברת תוכנה גדולה מבקרת בקביעות בהרצאות בהיסטוריה באוניברסיטת תל אביב.

מכל העדויות הללו הסקתי, שאכן, לאיתי יכולות גבוהות עד מאוד, ושאין הוא מקבל מענה להן. אבל – הבעיה שהטרידה את הוריו, ושביניהם הגיעו אלי, היתה שהוא לא התחבר עם ילדים בכיתתו, ורוב הזמן "העדיף את חברת עצמו". לשם כך, הבנתי, הכרחי לשכנע אותו שכדאי לו לשפר את יכולותיו החברתיות.

כבר בפגישה הראשונה עם איתי ראיתי, שהדרך הטובה והמהירה ביותר לשכנע אותו בצורך בשיפור היא לאפשר לו להבין, שיכולות חברתיות הן תכונות שיש להתאמן בהן, ואם בעתיד הוא ירצה להתחבר עם ילדים ונערים שמעניינים אותו – כדאי לו להתאמן כבר עכשיו. לשם כך היה כמובן צורך להביא לו הוכחה שהוא אכן בעל יכולות גבוהות. המלצתי להוריו על אבחון דידקטי בלבד, ולא אבחון פסיכו-דידקטי כמקובל בקרב מרבית אנשי המקצוע בארץ. ואכן – האבחון, שנעשה בפגישה אחת בתוספת פגישת ההיכרות כמובן – הראה, שלאיתי יכולות קוגניטיביות גבוהות עד מאוד, הן בתחומים המילוליים והן באלו המתמטיים-לוגיים, ושאין כמעט הבדל בין יכולותיו המילוליות לאלו הביצועיות, ולכן אין – ולו רמז – עדות ללקות כלשהי.

האבחון הזה, שאת תוצאותיו הסברתי להוריו של איתי וכמובן גם לו, שכנע אותו שכדאי לו לנסות למצוא מסגרות מאתגרות, כמו ב"נוער שוחר מדע". בקיץ של אותה שנה איתי נרשם לקורס קיץ במכון וייצמן, ושם נהנה – לראשונה בחייו – משהות בת שבועיים עם נערים ונערות בעלי תחומי התעניינות הדומים לאלו שלו. המפתח לרצון שלו ליצור קשרים חברתיים, ללמוד לשלוט בקודים חברתיים, ללמוד לקרוא את הבעות הפנים של הזולת ואת שפת הגוף שלו – דברים שהיו לא טריביאליים כלל עבורו – היה נעוץ בהבנה שאכן, יכולותיו גבוהות עד מאוד, ומבדילות אותו מרוב בני גילו. האבחון במקרה זה פתח את הדלת והיה השלב הראשון בהוצאה מהכוח אל הפועל של התהליך.

סיכום

בפרק זה, על שלושת תיאורי המקרים המופיעים בו, ניסיתי להאיר באור נוסף את סוגיית האבחון בקרב ילדים מחוננים בפרט ואולי בקרב ילדים בכלל. טענתי כי, הן בקרב ילדים מחוננים והן באופן כללי, ילדים עוברים כיום בישראל אבחונים רבים מידי, וזאת בקורלציה גבוהה עד-מאוד למצבם הסוציו-אקונומי. כך, ב-2009 הוגדרו כ-40% מילדי תל אביב כבעלי לקות למידה, לעומת כ-3.5% מילדי רהט פגמים חמורים במערך האבחון לילדים לקויי למידה, (2009). יחד עם זאת, קיימים מקרים בהם אבחון יכול לעזור לילדים ולהוריהם להתמודד עם הקשיים שעולים בעקבות לקויות, כמו-גם עם קשיים שעולים בעקבות יכולות גבוהות, או קשיים שעולים במקרים בהם היכולות הקוגניטיביות הגבוהות מפצות על הלקות או על הבעיה הרגשית (דויד, 2010).

חלק ג:

מתי הנזק בשל האבחון עלול להיות גדול מהתועלת?

חלק זה של "אבחון ילדים מחוננים", יעסוק במקרים נוספים בהם אין צורך באבחון, שכן, תועלתו מפוקפקת ונזקו הפוטנציאלי רב.

הקדמה

בשנת הלימודים 2008/9 הדרכתי באילת סדנא להורי הילדים שאותרו כמחוננים בעיר ובקיבוצים בחבל אילות (דויד, 2011א). במפגש הראשון עם ההורים, כאשר ביקשתי מכל אחד ואחת להציג את עצמם, ביקשתי גם לומר מה היתה מוטיבציה שלהם להשתתף בסדנה. בין שלל התשובות שקיבלתי, התשובה בעלת התדירות הגבוהה ביותר היתה:

גם אני אותרתי כמחונן לפני X שנים בעיר Y. עכשיו אני בן 40+, מתפרנס בסדר, בתפקיד רואה חשבון/סגן מנהל מלון/בעל סוכנות תיווך וכדומה. אז מה יצא לי מזה שאותרתי כמחונן? איפה כל ההבטחות שאוכל לעשות מה שארצה בחיי, שיש לי את היכולת לכבוש את העולם? אני לא רואה שהגעתי בחיי ליותר מחברי, שלא אותרו כמחוננים. חלק לא מבוטל מהם הצליח הרבה יותר ממני – ולא דווקא אלה שהיו אינטליגנטיים במיוחד, או השיגו ציונים טובים במיוחד בבית הספר. החלטתי להשתתף בסדנא כדי לקבל סוף סוף תשובה לשאלה שכל כך מציקה לי: האם האיתור שלי כמחונן, ההשתתפות שלי בתכנית ההעשרה פעם בשבוע, נתנה לי משהו חוץ מתקוות שווא לגבי עתידי? האם זה גם מה שצפוי לבתי שאותרה כמחוננת? האם אי-אפשר לשנות את זה? ואם אפשר – אז איך?

כפי שחזרתי וכתבתי (דויד, 2012א, b, David, 2013a, b), ישראל היא המדינה היחידה בעולם בה קיים איתור כמעט מלא של מחוננים. כל הילדים, אלא אם הוריהם מתנגדים או שהם לומדים בזרם חינוך שתלמידיו לא משתתפים באיתור מחוננים – חרדים (דויד, 2012ב) או ערבים הלומדים בבתי ספר נוצריים פרטיים (David, 2014) משתתפים בשלב א של איתור המחוננים הנערך בכיתת הלימוד של הילד (ב או ג, בהתאם ליישוב המגורים), וכ-15% בעלי ההישגים הגבוהים ביותר מוזמנים לשלב ב. כך, בשנת הלימודים תשס"ב נבחנו במבחני שלב ב כ-15,000 תלמידים (גרוס אנגלנדר, 2012). גודל המחזור היה כ-144,440 על פי החישוב הבא: בשנה זו היו בקבוצות הגיל 5-9 כ-722,200 ילדים (שנתון סטטיסטי לישראל, 2012, טבלה 2.19). בהנחה שההתפלגות בין גילאים אלו כמעט שווה, היות שמספר זה כולל 5 גילאים, גודל כל שנתון הוא כ-144,000 ילדים. מבין הילדים בגילים 5-9 היו 521,800 "יהודים ואחרים", או 104,360 בכל שנתון, ו-200,400 ערבים (שם), או 40,080 בכל שנתון. על פי נתוני שנת הלימודים תשע"א, 13.4% מהתלמידים הערבים למדו בחינוך פרטי (וורגן, 2011א, ב), עלייה של כ-56% בעשור האחרון. מכאן נראה, שהנבחנים הערבים במבחני מכון סאלד באו מקרב רק כ-34,630 מהתלמידים. מבין התלמידים שלמדו

בבית הספר היסודי בחינוך היהודי 29.5% למדו בחינוך החרדי (שנתון סטטיסטי לישראל, 2012, טבלה 8.9), שהילדים הלומדים בו אינם נבחרים במבחנים לאיתור מחוננים, כך שמספר התלמידים שבחינוך הממלכתי והדתי גם יחד עמד על כ-63,140 לשנתון. מסך כל התלמידים היהודים והערבים בשנתון שמהם נבחרו 15,000 התלמידים שנבחנו בשלב ב' יש לנכות את תלמידי בתי הספר הפרטיים היהודים, שחלקם אינו מאפשר להיבחן במבחני מכון סאלד וחלקם מודיעים לתלמידים שהם אינם חייבים להיבחן – ורובם המוחלט – אם לא כולם – אכן אינם נבחרים. זאת ועוד. יש להפחית מסך כל התלמידים את תלמידי החינוך המיוחד, ששיעורם בשנת הלימודים היה 95,091 בחינוך היסודי (שם, טבלה 8.14), דהיינו, כ-15,850 תלמידים בכל שנתון. מכאן שהשיעור של התלמידים שמוזמנים למבחני איתור מחוננים שלב ב' – 15,000 מתוך כ-80,000, דהיינו, כ-19% – וזאת על חשבון משלם המסים הישראלי – הוא עצום. שיעור כזה אין לו אח ורע בשום מדינה בעולם.

מצב זה היה צריך להוביל כך שלא יהיה צורך באבחונים פרטיים של ילדים מחוננים. לדאבון הלב זה אינו המצב – על הסיבות לכך ארחיב בפרק הבא. פעמים רבות נערכים אבחונים שעלולים להזיק לילד ותועלתם מפוקפקת. להלן אביא שלוש דוגמאות לאבחונים כאלה, אחת של ילד בן 4, השניה – של ילד בן 10 והשלישית – של נערה בת 16.

תיאור מקרה א: ילד מחונן בן 5

הפנייה של אמו של נמרוד אלי היתה טלפונית, והטון שלה היה בהול. לאחר שנאלצתי להפסיק את שטף הדברים שלה מספר פעמים, כדי להיות בטוחה שאני מבינה את הדברים ב-100%, הצטיירה התמונה הבאה. נמרוד הוא ילד שיכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות בלטו כבר בהיותו בן מספר חודשים. הוא זיהה את הדמויות הראשונות בחייו מהר מהצפוי, בגיל צעיר מאוד גילה עניין בתמונות, בחפצים שנעו בצורות שונות והונחו במקומות מגוונים, בקולות אנושים ובמקורותיהם, במוזיקה – בפרט ביצירות קלאסיות, ועוד בטרם ידע ללכת אהב להתאים צורות גיאומטריות זו לזו ולשחק במשחקים שהמציא בעצמו, משחקים שהרכיב מחלקי פאזל, מקוביות גדולות, מכדורים ואף מבדים מסוגים שונים. התפתחותו המואצת המשיכה לכל אורך שנות הילדות, והקלה עד מאוד על הוריו, שכן, טווח הקשב והריכוז שלו היו גבוהים עד מאוד, והוא אהב להעסיק את עצמו לפרקי זמן שהתארכו ככל שהוא גדל. בגיל 3 החל לשאול שאלות שהיו קשורות לאותיות, אחר כך למלים, כשהיה בן 4 אמו "נשברה" והעמידה לרשותו את הספרונים שהיא עצמה למדה מהם לקרוא בהיותה בכיתה א'. עד מהרה נמרוד קרא בעצמו, ונהנה מכך מאוד.

אבל בהתחלת גן חובה הגיע הרגע שבעטיו מגיעים אלי לייעוץ מרבית הפונים: נמרוד, שנחשב תמיד לילד טוב וממושמע, אמר להוריו: "אני כבר לא רוצה ללכת לגן. נורא משעמם שם, אי אפשר תמיד לקרוא, המשחקים לא מעניינים כמו אלה שבבית. למה שלא תשאירו

אותי בבית? אני מוכן להישאר אפילו לבד!" ההורים פנו מייד לגננת, וזו אמרה להם, שנמרוד צריך לעבור אבחון פסיכו-דידקטי מקיף, ומייד. כאשר שאלו: "למה" היתה התשובה: "כדי לדעת אם הוא מחונן". בשלב זה צילצלה אלי האם.

לקראת פגישת הייעוץ שההורים קבעו אתי ביקשתי שישוחחו עם הגננת, וינסו להבין מהן מטרות האבחון שעל הילד לעבור, לדעתה.

כשהגיעו ההורים אלי היה המשפט הראשון שהם אמרו: "אנחנו לא יודעים אם נמרוד מחונן, הרי הוא לא עבר שום אבחון. פשוט לא ידענו למי לפנות אז החלטנו לפנות אלייך". הרגעתי אותם ואמרתי, שאני מבטיחה שעד סוף הפגישה השאלה הזאת לא תציק להם, ואם הדיון בה חשוב להם מאוד, נעסוק גם בכך. לאחר שביקשתי, כהרגלי, שהאב יתחיל את הפגישה במענה לסוגיה: "לשם מה התכנסנו", והאם הוסיפה דברים אחריו שאלתי: "האם אתם יודעים למה הגננת ביקשה שתעשו את האבחון? "כן", ענתה האם. "היא אמרה, שאחרי שיהיו תוצאות, ואם יתברר שנמרוד באמת מחונן, היא תכין עבורו תכנית מיוחדת".

במהלך הפגישה הספקנו לדבר על יחסיו החברתיים של נמרוד, על הנושאים המעסיקים אותו, על היותו "ילד מרצה", בעיקר בגן ובחברת הילדים בני גילו, על תפקידו בגן בעזרה לגננת וב"להיות ילד לדוגמה", על יחסיו עם אחותו הגדולה, ועוד. אבל – מוקד הפגישה היה בהתוויה של "מפת דרכים" למילוי צרכיו המידיים, צרכים שהוא מדבר עליהם מפורשות: "שיהיה לי מעניין", "שאוכל לקרוא מה שאני רוצה ומתי שאני רוצה", "שאוכל לפגוש יותר את בני הדודים" – שכולם גדולים ממנו בשנה עד שלוש שנים, "שניסע לחי-בר, ולספארי, ולגנים הבוטניים....". הסברתי להורים, שכל הצרכים אותם מונה בנם הם לגיטימיים. קצה נפשו בשעמום, הוא מכן כך שעליו יהיה לשעשע את עצמו – אבל לא מרשים לו לקרוא כאוות נפשו, ומטילים עליו משימות כמו כתיבת אותיות כאשר בבית הוא כותב סיפורים, ומצפים שיראה עניין כאשר הוא משועמם. דיברנו על הדרכים לנסות לצמצם את הסבל של נמרוד בגן, ובמקביל – לנסות למצוא עבורו פיצוי-מה בפעילויות נוספות שיעניינו אותו הן בבית והן מחוצה לו.

אשר להבטחה ש"כאשר יהיו תוצאות האבחון אפשר יהיה לבנות לנמרוד תכנית מיוחדת" – תכנית מיוחדת אפשר לבנות לו בכל עת, מה גם שהוא עצמו מביע את הצורך שלו בתכנית כזאת, ואף מפרט, לפרטי פרטים, מה היא צריכה לכלול. אבל – מי יבנה את התכנית הזאת, מי יפעיל אותה, ובעיקר – מתי, על כל אלה לא ניתנה כל תשובה. מצד שני – אם ההורים היו מקבלים את ההמלצה לערוך אבחון פסיכו-דידקטי, הרי ברור שתוצאותיו ימסרו לידי ההורים מספר שבועות לאחר שהוא ייערך – והוא ייערך במהלך מספר פגישות, ובדרך כלל לא "מהיום להיום". אם הגננת מאמינה שהיא מסוגלת להיענות לצרכים של נמרוד – למה היא אינה עושה זאת? האבחון, קרוב לוודאי, אם ייערך, רק יוסיף לתסכול של נמרוד והוריו, שיצפו

ש"משהו יקרה אחריו". האם אפשר להבטיח, או אפילו להניח ברמת ודאות גבוהה, ש"משהו יקרה" אחרי האבחון?

לסיכום: מפתיע אותי כל פעם מחדש, שההגדרה "מחונן" כל כך חשובה להורים, בין אם לחיוב – כ"תו איכות" שהם רוצים שילדם יקבל, דהיינו, ש"מישהו מוסמך" יאמר שהילד מחונן, או ש"עובדה" זו תהיה רשומה במקום כלשהו (דויד, 2012ג), בין אם בשל הפחד מההשלכות שבהדבקת תווית המחונן, כפי שההורים תופסים אותן (דויד, 2013ד), ובין אם כהתנצלות שהורים רבים חשים חובה להביע, שמא ייחשבו להורים "דוחפים", להורים ש"רוצים שהילד יהיה מחונן" (דויד, 2013ב). קשה אף יותר לקבל את העובדה, שנשות החינוך העובדות עם ילדים יום יום זקוקות לאבחון כדי להבין שילד בן 4 המקריא ספרים לחבריו בגן הוא מחונן. מחוננות היא, על פי הגדרתו של זיו (1990), היא פוטנציאל למצוינות ואם הילד קורא מצוין בגיל 4, שלוש שנים לפני המועד הצפוי, הוא כבר מימש את הפוטנציאל למצוינות – וכי מה תיתן לנו הגדרתו כמחונן? ההורים סירבו לערוך אבחון לילד, ופנו לאלטרנטיבה: התחלת מילוי צרכיו הקוגניטיביים החברתיים של הילד בעצמם, בלי לחכות שמישהו יעשה זאת עבורם.

תיאור מקרה ב: ילדה מחוננת בת 10

אביה של גילי בת ה-10 פנה אלי במייל ארוך ו"מושקע". גילי היא ילדה מחוננת עם "תו תקן": היא אותרה במבחני סאלד, בכיתה ג החלה להשתתף בתכנית ההעשרה השבועית למחוננים באזור מגוריה, והיא מתמידה בתכנית אף על פי שכמעט כל חברותיה כבר פרשו (על הנשירה ביום ההעשרה השבועי ראו: דויד, 2010, 2011ב). גילי גם עוסקת בשחייה תחרותית, ומוצאת זמן לקריאה וגם ל"שתי החברות הכי טובות". בנוסף, על פי מכתבו של האב, גילי היא ילדה יפה, גבוהה, חזקה פיזית ועם זאת "לא ג'דאית אלא ממש חתיכה". סיבת הפנייה אלי היתה ההצעה של היועצת, שגילי תעבור אבחון בגלל ש"היות והיא מחוננת, צריך לבדוק היטב מהן הסיבות שמונעות ממנה להשתתף בפעילויות שכוללות לינה מחוץ לבית, כמו מחנה הצופים, או אפילו מסיבת פיג'מות".

עניתי לאביה של גילי, שאין לי כל אפשרות לדעת מהן סיבות בלי לערוך בירור מקיף, ועדיף לנסות לערוך את הבירור הזה לפני האבחון שכרגע לא יהיה בו, כפי הנראה, שימוש רב. מאחר שלפי עדות אביה גילי היא ילדה מאוד ורבאלית, חשבתי שאם לא נצליח – הוריה ואני – לברר את שורש ההימנעות שלה מלינה מחוץ לבית, ייתכן שאוכל להדריך את ההורים כיצד לדבב אותה בנושא זה, ללא צורך בסוללה של מבחנים ומבדקים. ההורים קיבלו את עצתי וקבעו אתי פגישת ייעוץ.

מייד כאשר נכנסו ההורים לחדר, ראיתי שהאם שרויה במצב של חוסר נוחות בולט. היא התנועה על הספה ונראה היה שאינה מוצאת תנוחה מתאימה, היא יצאה לשירותים לאחר שהתיישרה אבל בטרם דיברה, ונראה היה כאילו היא נמנעת מקשר עין אתי. לאחר שהיא חזרה מהשירותים פניתי אליה ואמרתי: "מאחר שכבר שוחחתי עם גלעד בטלפון, ואף התכתבנו, בבקשה תתחילי את במתן תשובה לשאלה לשם מה התכנסנו". האם המתינה מספר שניות, ואז אמרה: "נמאס לי שגילי עדיין מרטיבה במיטה ומרוב בושה אף אחד לא רק שלא מטפל בזה – גם לא מדברים על הנושא, כאילו זה לא קיים". באותו רגע ידעתי שצריך לעזור למשפחה, שכל כך גאה בבתם היפה, הפקחית והממושמעת, להודות בכך שהיא אינה "מושלמת", ולטפל בבעיית ההרטבה במקום לנסות להתעלם ממנה. בשלב הראשון הבאתי לידיעת ההורים מספר עובדות הן לגבי שיעורי ההרטבה בגילאים השונים, שכן, אף על פי שאני מאמינה ש"צרת רבים – צרה גדולה", מנסיוני אני מסיקה, שפעמים רבות עצם הידיעה ש"יש עוד כמוני" וההעלאה למודעות ש"הרטבת לילה אינה אופיינית דווקא לילדים עם לקויות, בעיות נראות לעין או מצבים משפחתיים קשים" בדרך כלל עוזרת. בשלב השני הדגשתי בפניהם, שגיל 10 הוא עדיין בגבול "הרטבת ילדים", ומשמעות הדבר, ששיעור ההיגמלות ממנה גבוה עד-מאוד (Butler, & Heron, 2008; Cendron, 1999; Karničnik et al., 2012; Yeung et al., 2004, 2006). לאחר מכן עברנו לשלב של "מה עושים": הצגתי בפניהם את האופציות לטיפול בבעיית ההרטבה, כאשר אני מדגישה, שבחירה באופציה של טיפול תרופתי או בכזו שכוללת גם טיפול כזה מחייבת פנייה לרופא.

לסיכום: במקרה של גילי, לא זו בלבד שקשה לראות איזו תועלת היתה צומחת לה מאבחון – ניתן לראות בקלות את הנזק הפוטנציאלי שבחשיפתה – אפילו לפני היועצת בלבד, לתוצאות האבחון. ה"סוד" עליו שמרו כל בני המשפחה היה כל כך חשוב עבורם, שמנע מהם לטפל בו, לכן חשיפתו היתה עלולה לגרום למשבר רציני אצל גילי. לאחר שההורים החליטו לפנות לטיפול שמסלוב מספר גורמים, ובהם לקיחת כדורי מינרין, הם קיבלו את המרשם לכדורים אלו מרופא הילדים שמחויב לסודיות רפואית, ומתוך ידיעה, שהעובדה שגילי בטיפול נגד הרטבת הלילה שלה תישאר בינם לבין המטפלים ולא תובא, בשום פנים, לידיעת צוות בית הספר.

תיאור מקרה ג: נער מחונן בן 15

אוריה הוא נער בן 15 שהחל זה עתה את לימודיו בכיתה י' מדעית בעיר מגוריו. עד אותה עת, מאז התחיל אוריה את לימודיו במסגרת ציבורית, בגן טרום-חובה עירוני, ליוותה אותו קבוצת חברים שגרעינה נשאר קבוע, פחות או יותר. עם הכניסה לכיתה המדעית ראה המחנך שאוריה נמצא לבדו בהפסקות, שפניו נראים מרוחקים, מנותקים, שאין הוא מצטרף

לבדיחות ולחידודי הלשון. לאחר התייעצות עם היועצת, ושיחה שהיועצת ניהלה עם אוריה, היא זימנה את הוריו לשיחה והציעה להם שאוריה יעבור איבחון פסיכו-דידקטי מלא.

אוריה הוא נער בעל יכולות יוצאות דופן בעיקר במתמטיקה ובפיזיקה, מעולם לא היה "מסמר החברה" אבל תמיד הצטרף לפעילויות של קבוצת בני גילו אם במסגרת הצופים ואם ביציאות שיזמו חבריו לקניון או לסרט. אוריה זכה למספר כינויים הן מילדי הכיתה והן מקבוצת הילדים שבשכונת מגוריו, כמו "אסטרונוט", "פרופסור מפוזר", וכמובן "חנון". הוא לא יצר קשרים קרובים אתם, אבל תמיד אהב לעזור להם בהכנת שיעורי בית – או במתן אפשרות להעתיקים ממנו. לפני כל בחינה במתמטיקה בבית הספר היסודי, והחל מהחטיבה גם במדעים, היה בית משפחתו מתמלא ב"אורחים" שבאו לקבל שיעורים פרטיים חינם אין כסף. אמו, שהיתה כמובן מודעת לבעיותיו החברתיות, קיבלה גם היא את הדברים ברוח טובה ותמיד כיבדה את ה"אורחים" במאפים מעשי ידיה, ובשתייה קלה. "לא חשוב למה הם באים", היא נהגה לומר, "העיקר שיש לאוריה חברים".

עתה נראה היה שהדברים אינם עוד כשהיו. קבוצת הילדים שהיתה רגילה אל אוריה ואל אורחותיו כבר לא היתה שם בשבילו. הלחץ "להיות כמו כולם" לא נשא את הפרי הרצוי לכן נשלפה מלת הקסם: "אבחון".

הוריו של אוריה קבעו אתי פגישה אחרי שכבר קבעו את מועד החלק הראשון של האבחון שלו. בשל דחיפות העניין קבעתי להיפגש אתם כבר באותו שבוע. הם תיארו נער שכבר בילדות המוקדמת היה צריך ללמד אותו את מה ש"אחותו הקטנה למדה בעצמה הרבה קודם". הדוגמאות היו רבות: אוריה התקשה להבין מתי הזולת לא מעוניין לשמוע את מה שיש לו לומר, מתי כאשר נאמר שבח, הוא נאמר בלשון סגי נהור ולכן כוונתו הפוכה, אילו שאלות לא שואלים אנשים מבוגרים ומאלו כדאי להימנע גם כשמדברים עם חברים, למה צריך לצחוק מבדיחה גם אם היא לא מצחיקה, ועוד ועוד. אמו של אוריה גם הביעה את חששה מהשירות הצבאי שלו, ואמרה: "אני יודעת שיש עוד זמן, אבל הצו הראשון יגיע בעוד שנתיים, ואני ממש לא רואה איך אוריה יוכל לעשות טירונות רגילה. אולי כדאי לחשוב על טירונות לבעלי תסמונת אספרגר?" עתה, משהמלה "אספרגר" הוטלה לחלל האוויר, הרגשתי שהפגישה תוכל להתקדם מהר, ובצורה חיובית.

הסברתי להורים, שאספרגר היא תסמונת על הרצף האוטיסטי, אבל לא יהיה זה חכם להכריע, במקרים של תפקוד יומיומי מלא, אם "יש אספרגר" או "אין אספרגר". במקרה של אוריה אמרתי, ברור לנו שיש לו קשיי תקשורת, קשיים בחדירה לנפש הזולת, למחשבותיו ולרגשותיו. בכך, אמרתי, אפשר לעזור לו עדיין, מה גם שהוא לא סיים את התבגרותו הפיזית וכנראה המינית, דבר שמאפשר למתוח את "מרחב ההזדמנויות" יותר מאשר אצל בני נוער שהם כבר אחרי גיל התבגרות בהיבטים אלו, גם כאשר גילם זהה לגילו של אוריה. לכן,

אמרתי, אולי עדיף להתרכז במה שעוד לפנינו – האבחון המוצע ומטרותיו, ולא להחליט עכשיו על דברים שבשנתיים הקרובות יכולים להשתנות עד מאוד.

עכשיו נכנס האב לשיחה ושאל: "אז בשביל מה כל האבחון הזה?" אמרתי שאני לא יודעת, ושאלתי: "האם לדעתכם בית הספר יציע טיפול קבוע ורצוף בשיפור בעיות התקשורת של אוריה, אם בעיות כאלה יתגלו באבחון?". בתשובה החלה האם לצחוק. היא סיפרה, שבכל שנותיו של אוריה במערכת החינוך, פעם אחת ויחידה פגש אותו פסיכולוג בית הספר, ולכן היא מזמן הפסיקה להאמין ש"הם יכולים לעשות משהו". "יש לך מושג מה יהיה כתוב באבחון?" המשיכה האם לשאול. "אני כמובן לא יודעת", אמרתי, "אבל ייתכן מאוד שיהיו שם אבחנות שלא הייתם רוצים לראות, וכמו כן, קרוב לוודאי שיהיו המלצות לגבי טיפול". "אם כך – אז בשביל מה אנחנו צריכים את זה?" היא שאלה. "גם אני חושבת שאתם לא צריכים את זה", עניתי. כולם יודעים מה הבעיה, כולם יודעים שזו בעיה מולדת, שאתם טיפלתם בה כמיטב יכולתכם בעצמכם, בעזר הדרכת הורים, ואוריה השתתף במספר קבוצות עבודה טיפוליות של ילדים עם בעיות רגשיות ובעיות בתחום התקשורת. עכשיו כל שנותר לכם הוא להחליט, אם אתם רוצים וגם מסוגלים להמשיך לטפל בבעיה, להשקיע את הכסף והאנרגיה הדרושים לשם כך, או שהמצב הקיים, בו אוריה מתפקד היטב ביומיום בהרבה שטחים אבל לא מבחינה חברתית אינו נתפס על ידיכם כנורא כל כך", הוספתי.

לסיכום: לפעמים עדיף לא להזיז את השור מרבעו, לא להגיע למצב בו שונות מסוימת הופכת לכותרת, לתווית זיהוי של הילד. כל אבחון שנעשה בשירות הציבורי, כמו אבחונים שנעשים באופן פרטי ובתשלום ההורים – לאחר פנייה של בית הספר, עלולים לחשוף דברים הן על הילד והן על משפחתו – פרטים שהורים לא תמיד מעוניינים שייחשפו. בגלל שחובת הסודיות שאינה נשמרת, לעיתים קרובות, לגבי ילדים מחוננים (דויד, 2011; David, 2012; Rachmel, 2012), יש לשקול היטב אם לערוך אבחון לילד שכתוצאה ממנו יש סיכויים שיזכה לכינוי "הילד עם האספרגר" או "הילדה המרטיבה".

גם כאן, כמו במקרה הקודם, ויתרו ההורים על האבחון ובחרו בטיפול.

פרק 6: למה אבחון מחוננים בעייתי כל כך?

על הבעייתיות באבחון ילדים מחוננים ועל הקשיים בפענוח מבחנים אלה⁶

מבוא

פרק זה יעסוק באבחונים השונים שבהם משתמשים בארץ ובעולם לאיתור מחוננים, ובבעייתיות שיש בהם. המאמר יפתח במניית הסיבות לכך שילדים מחוננים נשלחים לאבחונים פסיכולוגיים מסוגים שונים. לאחר מכן יפורטו בו ההבדלים העיקריים שבין אבחון ילדים מחוננים לאבחון ילדים שאינם מחוננים. יוסברו הבעיות שעלולות להיגרם הן בגלל המאבחים שרובם אינו רגיל לאבחון מחוננים ולא תמיד יש להם השכלה בתחום המבחנות, והן בגלל בעיות רבות הקשורות במבחנים עצמם. בעיות אלו מחריפות אף יותר כאשר המדובר באבחונים הנעשים בעברית, שבה מספר המבחנים הקיימים בעלי מהימנות ותוקף ראויים מצומצם מלכתחילה, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר באבחונים המיועדים לתת-האוכלוסיה הספציפית של מחוננים. לאחר מכן יפורטו, בליווי דוגמאות קצרות, הבעיות בפענוח תוצאות אבחונים של מחוננים, בעיות הגורמות לא אחת למתן דיאגנוזות שגויות והמלצות שעדיף היה שלא יינתנו מצד אחד, ולאי-גילוי המבחנות, ובהתאמה – להימנעות ממתן המלצות שתפקידן לעזור במתן מענה לצרכים הקוגניטיביים והרגשיים של הילד המבחן, מצד שני. לסיום יובא בפירוט תיאור מקרה של ילדה מחוננת שבשני האבחונים שנעשו לה אירעו כמעט כל הכשלים האפשריים.

הסיבות העיקריות לכך שילדים מחוננים נשלחים לאבחונים פסיכולוגיים

קיימות ארבע סיבות עיקריות לכך שילדים מחוננים נשלחים לאבחונים:

1. הסיבה הנפוצה ביותר לאבחון מחוננים בארץ היא החלטת משרד החינוך לאתר את כל הילדים המחוננים בכיתות ב או ג – בהתאם להחלטת הרשות המקומית. על אבחונים אלה ממונה מכון הנרייטה סאלד מזה ארבעה עשורים. אבחוני מכון סאלד אינם נערכים ביוזמת ההורים או גורם חינוכי מתוך בית הספר; מטרתם היא פילוח אוכלוסיית הילדים בגיל

⁶ פרק זה הוא הרחבה של מאמר בשם זהה שהתפרסם ב-2 ביולי 2013 באתר "פסיכולוגיה עברית": <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2957>. פרטי המקרים המתוארים במאמר שונו על מנת לשמור על פרטיות הילדים ומשפחותיהם.

7 או 8 לכאלה ש"זכאים" לחינוך למחוננים ולכאלה ש"אינם זכאים" לחינוך כזה. מידע על אבחונים אלו נמצא באתר משרד החינוך (האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים, 2014).

לדאבון הלב, באתר הנזכר אין כל פרטים על תכני המבחנים. המסמך היחיד שהוציא משרד החינוך המדבר "ברחל בתך הקטנה" על מבחני מכון סאלד הוא סקירת מבחני יכולות קוגניטיביות: דגש על איתור ילדים מחוננים במערכת החינוך (2006). מבין 6 המבחנים הנזכרים שם, מבחן המיון למחוננים של מכון סאלד מופיע במקום האחרון. הנה הפרטים אודותיו על פי מסמך זה:

שם המבחן: מבחני מיון (סינ ואיתור) למחוננים במערכת החינוך בישראל.

כותבים ושנה: מכון סאלד (מתעדכן מדי שנה מאז 1984).

תיאור: סקירה זו מתמקדת במבחני האיתור המתקדמים יותר. נערכים מדי שנה ומועדים [השגיאה במקור – ח.ד.]. לאתר בעלי יכולות לימודיות גבוהות. הסוללה כוללת: זיהוי מלים לפי ציור, בעיות חשבון, שאלות ידע כללי, אנלוגיות צורניות, השלמת משפטים. לכיתות גבוהות יותר מוסיפים אנלוגיות מילוליות, אותיות יוצאות דופן. מיועד לתמידי [השגיאה במקור] כתות ב-ד. בגרסאות שונות. מוגבל בזמן. קיימות נורמות מקומיות וארציות המתעדכנות תדיר.

הערות תפעוליות: סוללת מבחנים זאת מהווה כיום הסטנדרט הקיים באיתור מחוננים בישראל. הסוללה מועברת למי שהוגדרו כנכללים ב-15% העליונים בכיתותיהם מבחינת הישגים לימודיים.

נטען כנגד המבחנים שהם נטולי ערך תיאורטי, נגזרים ישירים מדי של יכולות למידה וידע נרכש, ופחות עוסקים באיתור פוטנציאל פסיכולוגי.

איכויות פסיכומטריות: המבחנים מבוססים על כלים לאומדן משכל שהיו קיימים לני [השגיאה במקור] הבחינות, לדוגמה, המבחן לכיתות הנמוכות של אורת. פריטים רבים מושאלים ממבחני משכל יחידניים כדוגמת אלו של קאופמן ווסלר וכן פריטים מתורגמים ממבחנים אמריקאים מבססים כגון CAT, אוטיס ולנון ועוד.

קיימים נתונים רבים אודות תוקף מהימנות הכלי (אינם זמינים לקהל הרחב). ניתוחי פריטים מעידים על איזון סביר של קושי הפריטים מעבר לכתות לימוד [לא הבנתי – ח.ד.]. קיימות עדויות להטיות מין ותרבות במבחן זה.

מהימנות פנימית נעה בין 0.57-0.91 בהתאם לסוג מבחן [מה זה? ח.ד.]. וקבוצת גילאים [מה זה? ח.ד.].

עדויות כלליות [מה פירוש? יש עדויות או אין עדויות? ח.ד.]. לתוקף חיזוי מראות תוקף סביר [מה פירוש "סביר"? ח.ד.]. למבחנים מסוג זה [מה פירוש "מסוג זה"? הלא מבחן סאלד הוא יחיד במינו על פי התיאור שקראנו עד עתה – ח.ד.]. (שם, עמ' 39)

2. ישנם אבחונים שנעשים **כתנאי הכרחי לקבלה לתכנית אחרת למחוננים**, כמו למכון אריקה לנדאו ליצירתיות ולמצוינות (2013). אבחונים אלה מתאפיינים בכך שהם קצרים-יחסית, וממוקדים בתחום אחד בלבד – הערכת היכולות הקוגניטיביות. בניגוד לאבחון של משרד החינוך, ההורים שילדיהם אובחנו במכון ליצירתיות ולמצוינות, לדוגמה, מקבלים, על פי דרישתם, את התוצאות המספריות של האבחון.

3. אבחונים רבים נעשים מתוך **רצון להבין למה קשה לילד בלימודים, ולמה אינו ממצה את יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות**, מהן הסיבות לכך שעל אף הרושם שהילד הוא בעל גינטליגנציה גבוהה, ציוניו אינם גבוהים, המוטיבציה שלו ללמידה נמוכה ולעיתים קרובות הוא מביע אי-רצון ואפילו סלידה מכל הקשור ללמידה;

4. חלק גדול מהאבחונים נעשים בשל **בעיות שונות של הילד, בעיקר בעיות הקשורות לתחום הרגשי והחברתי**;

5. **בדיקת בשלות לקראת כניסה לכיתה א או בדיקת האפשרות להדלגת כיתה** – מתמקד באבחון קוגניטיבי ורגשי.

מאחר שאין נתונים לגבי ההתפלגות בין חמש הסיבות הללו אוכל להסתמך כאן רק על נסיוני-שלי. להלן התמונה, בחלוקה על פי גיל, כפי שהצטיירה במשך למעלה מ-20 השנים האחרונות, של הסיבות בעטיין נשלחים ילדים מחוננים לאבחון.

בגילאי 3-5 מרבית הילדים שמאותרים כמחוננים נשלחים לאבחון בגלל בעיות שונות. ילדים רבים בגיל הגן מגיעים למכון להתפתחות הילד, אליו פונים הוריהם ביוזמת הגננת, הרופא, או ביוזמתם-שלהם. האבחון נערך בגלל בעיה במוטוריקה הגסה או העדינה, בגלל לקות לשונית מכל סוג שהוא, בגלל נטייה להתבודדות ו/או קושי ביצירת קשרים חברתיים, בגלל פחדים מסוגים שונים שמתבטאים בלילות טרופי שינה ומסויטים, בסירוב להישאר בחברת אדם שאינו אחד ההורים, בבעיית גמילה מהבקבוק, מהמוצץ או מהחיתול – ועוד ועוד. במהלך האבחון, שכולל גם בדיקת יכולות קוגניטיביות, מתגלה שהילד הוא בעל יכולות גבוהות במידה יוצאת דופן בתחום השפה, בתחום החשיבה הכמותית/לוגית ו/או בתחום אחר.

ניתן היה לצפות, שממצא זה, דהיינו, שהילד מחונן, שאמנם התגלה באקראי, יילקח בחשבון וישפיע הן על ניתוח התופעות הבעייתיות שבעטיין הילד הגיע למכון והן על ההמלצות שמופיעות בסוף האבחון. לדאבון הלב זה לא המצב. נדיר ביותר שהמלה "מחוננות" להטיותיה תוזכר בדו"ח שכזה. בדרך כלל המאבחנים מסתפקים בהערה: "היכולות הקוגניטיביות הן מעל לממוצע", או "לילדה יש יכולות מילוליות מרשימות". האפשרות, שחלק מפתרון הבעיה שבגינה הילד הגיעה מלכתחילה למכון הוא בהכרה ביכולות שלו ובהפיכתן

למנוף לסגירת הפערים בין התחומים השונים שמרכיבים את זהותו, כמעט שאינה מוזכרת. להלן דוגמה לכך.

ילדה בת 5 הגיעה לאבחון בגלל "ביישנות", "התבודדות" ו"בעיה ביצירת קשרים חברתיים". במהלך האבחון התגלה שה-IQ המילולי שלה הוא בגבול העליון של סקאלת המדידה. סקאלה זו משתנה, כמובן, על פי סוג המבחן, ולפיכך מעבר לגבול עליון כלשהו של IQ אין היא מדויקת, אבל בכל מבחן ניתן לפלח את אחוזון 97, שהוא אחד הקריטריונים הנפוצים ביותר להגדרת מחוננות קוגניטיבית, בצורה טובה עד-מאוד. במרבית המבחנים ניתן לאתר את הילדים הנמנים עם אחוזון 99 באוכלוסיה הכללית. אחוזון זה אקוויולנטי, פחות או יותר לבעלי IQ הגבוה מ-140. על פי כל קריטריון לאיתור מחוננות – חוץ מזה הקיים במשרד החינוך הישראלי – ילדים בעלי IQ כזה הם מחוננים.

בהמלצות שניתנו להורי הילדה היה שפע של הצעות כיצד לגרום לכך שהיא תתחבר עם ילדים בני גילה, אבל היתה התעלמות מוחלטת מהידוע מזה עשרות רבות של שנים: שילדים מחוננים – ככל שדרגת מחוננותם גבוהה יותר, כן הם נוטים להתחבר עם ילדים שגילם הכרונולוגי גבוה משלהם (לדוגמה: Silverman, 1993; Comallie- Gross, 1994a, 2002; Caplan, 2012). בגן הילדים לא היה – ולו ילד אחד – שמבחינה קוגניטיבית היה בשלב התפתחותי דומה לזה שלה, והיה לה מאוד קשה לתקשר עם ילדים שרמת התפתחותם הלשונית היתה דומה לזו שלה-עצמה בגיל 2.5.

אבחון בשל בעיות בוויסות החושי

לא מעט בעיות רגשיות וחברתיות בקרב מחוננים מקורן בבעיות בוויסות החושי. בעיות בוויסות החושי אינן מיוחדות למחוננים, ובשנים האחרונות יש להן מקום מתרחב והולך בספרות המקצועית העוסקת בילדים בכלל. אולם, שיעורן של בעיות אלה בקרב מחוננים גדול בהרבה מאשר בכלל האוכלוסיה. סילברמן ועמיתיה עמדו על כך כבר בשנות ה-80 (Miller & Silverman, 1987; Piechowski et al., 1985). על בעיות בוויסות החושי בקרב מחוננים נכתבו מאז מחקרים רבים (לדוגמה: Cronin, 2003; Gere et al., 2009; Winner, 1996; Holgate, 2012; Houskamp, 2008; Jarrard, 2007; Vaivre-Douret, 2011). לא מפתיע לפיכך להיווכח, שכבר ב-1970 נמצא, שמחצית הילדים שאובחנו כבעלי IQ 132 ומעלה הגיעו לאבחון בשל בעיות התנהגות ולא נתפסו על ידי מוריהם או הוריהם כמחוננים (Dickinson, 1970). כפי שאנו יודעים כיום, בעיות בוויסות החושי הן סיבה מספקת לבעיות חברתיות, לבעיות משמעת, ולבעיות התנהגות נוספות.

חלק גדול מהילדים גילאי 5-6 נשלחים לאבחון כדי לבדוק את הבשלות לקראת הכניסה לבית הספר, בעיקר כאשר הם ילידי החודשים האחרונים בשנה האזרחית, שהיו אמורים להיכנס

לכיתה א ללא כל מבדקים, ילידי דצמבר – שתאריך לידתם חל בראש חודש טבת ואילך,⁷ או ילידי ינואר שנולדו בשנה האזרחית העוקבת. אצל חלק ניכר מילדים אלו מתעורר ספק לגבי בשלותם הרגשית בשל הפער הגדול שבין יכולותיהם הרגשיות, שהן, ברוב המקרים, מתאימות לגיל הכרונולוגי, לבין גילם הקוגניטיבי, שגבוה – לעיתים בהרבה – מזה הכרונולוגי. אצל כל ילד מחונן קיים פער בין הבשלות הרגשית לגיל הקוגניטיבי (ראו לנדאו, 2001; היא מגדירה את הילד המחונן כילד שאצלו קיים פער כזה). התוצאה של פער זה היא, במקרים רבים, תפיסת הילד כ"לא בשל" כי הציפיות ממנו, לאור אוצר המלים שלו, חשיבתו המופשטת והידע שלו, היא לבשלות רגשית ברמה גבוהה יותר מזו המתאימה לגיל הכרונולוגי. אצל ילדים אלה, שהגיעו לאבחון בשל החשש מהכניסה "בזמן" לכיתה א "מתגלה" לא אחת שהילד מחונן, תוך כדי הבדיקה שנועדה להערכת הבשלות הרגשית.

לגבי ילדים שנולדו במהלך דצמבר אבל לאחר "התאריך הקובע", ובמקרים מועטים יותר – במהלך ינואר או אפילו בפברואר של השנה העוקבת – אבחונם נעשה כמעט תמיד בגלל הוריהם, ובמקרים רבים כנגד המלצת הגננת. הורים הם מאבחנים מצוינים של מחוננות ילדיהם, וההורים שמודעים לכך לא יירתעו מלחצים חברתיים ומשפחתיים המדברים בגנות ה"דחיפה", וה"לחץ", ויעדיפו שילד יאובחן כדי שתחושותיהם לגבי מחוננותו יאוששו או יופרכו.

ילדים בכיתות א-ב של בית הספר היסודי נשלחים לאבחון, בחלקם הגדול, בגלל בעיות המתעוררות אצלם, אבל שלא כבקבוצת הילדים גילאי 3-5, שבקרבם הסיבות לאבחון מגוונות עד מאוד, הסיבה לאבחון של מרבית ילדי הכיתות הנמוכות היא בעיות חברתיות והתנהגותיות. הבעיה החברתית הנפוצה ביותר היא "הילד לא אוהב לבלות בחברת בני כיתתו", "נראה שלילדה אין חברים בני גילה", או "הילדה מעדיפה לקרוא במהלך ההפסקות במקום לשחק". בעיות התנהגות בגילים אלו נפוצות יותר בקרב בנים, אבל ניתן בהחלט לראות אותן גם בקרב בנות. בין הבעיות הללו אפשר למנות: "חוצפה", "אי ציות להוראות", "אי-הכנת שיעורי בית" או הגירסה המתונה יותר "הכנה סלקטיבית של שיעורי הבית", "קריאה בזמן השיעור" "אי-הקשבה" ואפילו: הילד משדר שיעמום ואפילו בוז כלפי".

סביב כיתה ג של בית הספר היסודי ילדים מחוננים רבים נשלחים לאבחון במספר רב של מקרים בגלל מה שמכונה בעגה הבית-ספרית: "הילד לא ממצה את יכולותיו". כאן קיימת קורלציה גבוהה בין דרגת המחוננות לבין המועד בו ניתנת תשומת לב לשתי תופעות הנראות

⁷ א' בטבת הוא "התאריך הקובע" לגבי כניסה לגן חובה ולכיתה א חל, כמובן, בתאריך שונה על פי הלוח הכללי מדי שנה. לדוגמה: התלמידים הזכאים לרישום לגן חובה לשנת בלימודים תשע"ד נולדו "מא' בטבת תשס"ח (10 בדצמבר 2007) עד ל' בכסלו תשס"ט (27 בדצמבר 2008)" (רישום לגני הילדים העירוניים לשנת הלימודים תשס"ד, 2013).

סותרות זו את זו. הילד, שבשיחה עמו ניכרת רמת האינטליגנציה הגבוהה שלו, הוא בעל חשיבה מופשטת טובה מאוד, תחומי עניין רחבים, לפעמים בעל זכרון טוב – שמיעתי ו/או חזותי ועוד. מצד שני, ילד זה אינו מצליח במבחנים כפי שהיה צפוי, כתב ידו אינו מסודר ולפעמים אפילו אינו קריא, הוא אינו מצליח לפתור את בעיות ההתארגנות שלו, ועוד. אבל – ככל שהילד אינטליגנטי יותר כן פועל אצלו ביתר שאת מנגנון הפיצוי (דויד, 2010; Olenchak, 2009; Silverman, 2009a; Wellisch & Brown, 2012), וכבר תוארו מקרים שבהם רק בגיל 10 הבחינה המורה שהילד שיושב בכיתה אינו קורא. במרבית המקרים, בהם מתגלה פער כה גדול בין ההישגים של הילד לבין מה שנראה בבירור כפוטנציאל שלו, האבחון מצביע בבירור על לקות למידה. מאחר שקיימת קומורבידיות גבוהה בין לקויות למידה לבין עצמן ובין לקויות למידה לבעיות רגשיות וחברתיות (Johnson, 2005; Landerl, 2005; Moll, 2010; McGillivray, & Baker, 2009; McNamara et al., 2008; Prior et al., 2001), ייתכן בהחלט שילד מחונן יגיע לאבחון בשל בעיה חברתית – ואז תתגלה לקות הלמידה שלו, כמו גם המחוננות, או שיתגלה, שיש לו מספר לקויות למידה.

בין אבחון ילדים מחוננים לאבחון ילדים שאינם מחוננים

באבחון ילדים בכלל קיימות בעיות רבות, ולא ניתן במסגרת זו לעמוד על כולן. אסתפק לפיכך בהצבעה על כמה מהחשובות שבהן.

בעיית שיתוף הפעולה עם הבוחן היא אחת הבעיות הנפוצות ביותר באבחון ילדים. לפעמים, בעיקר כאשר הילד צעיר או כאשר הוא חרדתי או ביישן, הוא מגלה התנגדות אפילו להימצאות לבד בחדר עם אדם זר; לפעמים הוא מסרב לדבר עם הבוחן או להישיר אליו מבט; לפעמים הוא פורץ בבכי ויש צורך להרגיעו כדי לאפשר לו להיות במצב המאפשר לקיים את האבחון. כל הבעיות הללו, ועד רבות אחרות, המשותפות לאבחון ילדים רגילים כמחוננים, הן רק ה"הקדמה" לבעיות העוללות לצורך בעיצומו של האבחון. אחת הנפוצות שבהן: בגלל שטווח הקשב והריכוז קצרים בממוצע ככל שהילד צעיר יותר, גם כאשר אין לילד בעיית קשב וריכוז, יש צורך, לא אחת, לעצור את מהלך האבחון ולפעמים אף לחלק אותו למספר גדול של פגישות משהיה מתוכנן מלכתחילה, דבר העלול במקרה הטוב "רק" לשבש את לוח הזמנים של הבוחן, ובמקרה הנפוץ יותר גם לגרום לאבחון להימשך זמן רב בהרבה מזה האופטימלי, לדחייה במתן המלצות ולדחייה בהתחלת ההתערבות.

אחת הבעיות הנפוצות ביותר בכל אבחון של ילדים, בעיקר של ילדים צעירים, שמקורה בשיתוף פעולה מוגבל עם המאבחן, היא הנמכה משמעותית של התוצאה של מבחני המשכל, והצבעה על בעיות, שפעמים רבות אינן חמורות, כאילו היו חמורות בהרבה. לפני כ-10 שנים,

עת שימשתי כפסיכולוגית חינוכית ב-19 גני ילדים, "הואשמת" בכך ש"אצלך הילדים מקבלים ציונים הרבה יותר טובים בוכסלר מאשר אצל אחרים". אכן, אני מודה באשמה. בנוסף לטכניקות שהתאמת אינדיבידואלית לכל ילד בגיל הגן שאבחנתי, נקטתי לגבי כל הילדים באותה שיטת ישיבה: כאשר הילד היה גבוה דיו התיישבתי מולו בכיסא נמוך מזה שלו, כך שהוא היה יכול להביט אלי כמעט בגובה העיניים. כאשר הוא היה נמוך בממוצע לגילו, וזה קרה, לדוגמה, עם ילד שהוריו התלבטו אם הוא מתאים להיכנס לכיתה א בשל גובהו הצנוע, ישבתי על שטיחון שהיה פרוש על הרצפה מולו, כך שהוא היה גבוה ממני, וכשדיבר אתי הוא הביט בי מלמעלה! ילד זה, אגב, קיבל 132 בסולם וכסלר הביצועי ו-135 במילולי.

ללא ספק, מספיקה בעיה אחת שבזמן האבחון מפריעה למהלכו כדי לעוות את תוצאותיו.

בנוסף לבעיית שיתוף הפעולה עם המאבחן, הקיימת בכל אבחון של ילדים,⁸ קיימות סיבות מיוחדות באבחון כאשר הילד מחונן. להלן נמנה את העיקריות שבהן.

א. בעיות בגלל המאבחנים שרובם אינו רגיל לאבחן מחוננים ולא תמיד יש לו השכלה

בתחום המחוונות

* מאבחנים רבים אינם רגילים לילדים מחוננים, ולפיכך אינם ערים לצרכיהם המיוחדים. לדוגמה: הם אינם מודעים לדרכי החשיבה המיוחדים של מחוננים, לחוסר הסבלנות שלהם להסברים שמבחינתם הם מיותרים – הסברים שנחוצים ואפילו הכרחיים עבור ילדים רגילים, אינם מבינים לעיתים קרובות, שילדים מחוננים רבים לא זקוקים להפסקות רבות – אם בכלל, ומעדיפים, תכופות, פגישה ארוכה, בת מספר שעות, על פני מספר פגישות.

* ישנם מאבחנים שאינם מודעים לבעיית הרגישות המוגברת אצל המחונן – הן זו הנפשית, המתחלקת לרגישות לעצמי (Pfeiffer, 2009; Subotnik et Delisle & Galbraith, 2002) ולרגישות לזולת, והן זו החושיית – המתחלקת לתת-רגישות ולרגישות-יתר, שכמובן יכולה להופיע אצל אותו ילד, לדוגמה: תת-רגישות למגע עם רגישות-יתר לריח. תגובתו של ילד מחונן למה שהוא מפרש כפנים אטומות של המאבחן יכולה להיות סירוב לענות על שאלותיו. טון דיבור שמבחינת הילד הוא צורם עלול לגרום לילד המחונן לעוות את פניו כל אימת שהמאבחן מדבר – דבר שעלול להתפרש באופנים רבים, לאו-דווקא כרגישות-יתר לקול. ילד מחונן בן 6 סיפר לי ש"המאבחנת הסריחה, ולכן הייתי עסוק בסתימת האף בלי שהיא תראה, כדי לא להעליב אותה, ולא כל כך הקשבתי לשאלות שלה".

⁸ כמובן שבעיית שיתוף הפעולה עם המאבחן קיימת גם באבחונים של מבוגרים, בייחוד באבחונים שנעשים כנגד רצונו של המאבחן או באבחונים של אנשים מוגבלים בשל סיבות שונות, אבל נושא חשוב זה אינו מענייננו כאן.

הילד לא אהב את הבושם או את הדאודורנט שלה, או אולי הכמות שבה היא השתמשה היתה עבורו מופרזת. מכל מקום, התוצאה היתה הנמכה משמעותית של הציון המילולי של הוכסלר, וזאת אצל ילד שיכולותיו המילוליות, כפי שנמצאו בתתי-המבחנים הרלבנטיים של קאופמן, הן כ-5 סטיות תקן מעל לנורמה. ילד בעל רגישויות חושיות גבוהות עלול להיפגע מרעשים המגיעים מהרחוב – אם הוא רגיש לרעש או מרעש הבוקע מחדר סמוך – אם רעש זה נשמע לו כקולו של ילד הנמצא במצוקה. ריח של פסטרמה שנאכלה בחדר שבו נערך האבחון ביום הקודם, אבל החדר לא אוורר כשורה – גם הוא עלול להוציא את הילד המבחן משלוותו ולגרום לו מצוקה.

* רגישות לשפה. ילדים מחוננים רבים מפתחים כבר בגיל צעיר רגישות גבוהה לשפה, והם נרתעים משגיאות לשוניות של הזולת, מהגייה לא נכונה של מלה, או משימוש במלה שהם תופסים כלא מדויקת. ילד מחונן שהמבחן שלו "נתפס" באחת מה"עבירות" הללו עלול לא לשתף אתו פעולה בשלהן.

* רתיעה משאלות חודרניות. מחוננים רבים נרתעים משאלות הנתפסות על ידם – כמו על ידי מבוגרים – כחדירה לפרטיות. בין השאלות הללו ניתן למנות: "אתה אוהב לאכול?", או "יש לך הרבה חברים?", ובדאי "האם אתה קרוב יותר לאחייך או לאחותך?".

ב. בעיות הקשורות במבחנים עצמם

* התקרה הנמוכה. על בעיית ה"תקרה" הנמוכה בכל הקשור לאבחון מחוננים נכתב רבות (Assouline, & Lupkowski-Shoplik, 2012; George, 1979; Lubinski & Benbow, 1994; Lupkowski-Shoplik et al., 2003; Lupkowski-Shoplik & Swiatek, 1999, 2007; Olszewski-Kubilius, 1998, 2004; Stanley, 1976, 1977-1978, 1978; Stanley & Benbow, 1986; Subotnik et al., 2011). סוויאטק (Swiatek, 2007) כותבת בהרחבה על בעיה זו בהקשר האמריקאי: לדבריה, בין אם מפלחים את הילדים כ"מתאימים לתכניות למחוננים" או כ"לא מתאימים" לתכניות אלו, החל מאחוזון 95 או 97, כמקובל במרבית המדינות בארצות הברית – כמו גם ברוב המדינות האירופיות שבהן קיימות תכניות למחוננים, פילוח זה אינו מאפשר להבחין בין תלמידים טובים, אפילו טובים מאוד, לבין תלמידים שבספרות המקצועית מכונים "מחוננים מתונים", "מחוננים" או "מחונני-על" (ראו, לדוגמה, מספר אופני חלוקה: Gagné, 2007; Moon et al., 2002; Nokelainen et al., 2007; Porter, 2007; Winner, 1996). על "מחונני-על" ניתן למצוא סיכום ממצה בעברית אצל דויד (2011ג).

* הנטייה של תוצאות מבחני האינטליגנציה הקיימים להפחית באינטליגנציה של הנבחנים

על פי מחקרם של הייורד ולידז (Haywood & Lidz, 2007), כאשר עורכים מבחנים פסיכולוגיים לגילוי מחוננות, רק שיעור קטן ביותר של ילדים נמצאים מחוננים על פי קנה המידה שנקבע בעוד שלמעשה הם לא היו אמורים לקבל את תווית המחונן, בעוד ששיעור גדול-יחסית של תלמידים אינו מתקבל לתכניות המחוננים הקיימות אף על פי שחלקם ראוי היה שיתקבלו אליהן על פי יכולותיהם. הסיבה לכך היא, לדעת שני החוקרים, ש"במבחני אינטליגנציה סטנדרטיים יש סבירות גבוהה יותר להציג את הנבדקים כפחות אינטליגנטיים מאשר הם למעשה, הרבה יותר מהסבירות להציגם כאינטליגנטיים יותר" (שם, עמ' 5).

אחת הסיבות העיקריות למצב זה, שבו יש "אבחון-חסר" של מחוננים, דהיינו, הילדים שמאותרים כמחוננים באבחון מספרם קטן מזה של התלמידים שהיו אמורים להיות מאותרים קשורה לתקרה הנמוכה של מרבית מבחני האינטליגנציה הקיימים, ובמיוחד של המבחנים המעטים שתורגמו לעברית ותוקנו לשימוש בה. מקבי (McBee, 2010) מסביר את משמעותו של "אפקט התקרה" והחשיבות הרבה של לקיחתו בחשבון בחקר המחוננות:

חקר המחוננות עוסק באינדיקטורים בעלי יכולות יוצאות דופן הנמצאות בטווחים העליונים של רוב מדדי היכולות וההישגים. אחד האתגרים שבעריכת מחקרים בקרב אוכלוסיות של מחוננים הוא המחסור בכלי מחקר בעלי טווח שיספיק כדי "ללכוד" רמות קיצוניות בגובהן של יכולות. אחת התוצאות של שימוש בכלי מחקר בעלי טווח לא מספק היא, שהתוצאות נוטות ל"הערם" בקצה אחד של סקאלת המדידה. "אפקט התקרה" מתרחש בקצה העליון של הסקאלה ו"אפקט הרצפה" – בקצה התחתון. כאשר אחד מהשניים מתרחש מידע המאפשר דיפרנציאציה בין נבדקים בקצה העליון (או התחתון) הולך לאיבוד (שם, עמ' 314).

בגלל התקרה הנמוכה-יחסית של כל מבחני המשכל הנהוגים בארץ, ובעיית התקרה הנמוכה עד-מאוד של חלקם, נתקלתי במספר דוגמאות של ילדים שנבחנו בשני מבחני אינטליגנציה. ברוב המקרים המבחן הראשון שבו נבחנו היה הוכסלר לילדים צעירים (WIPPSI), שבו נמצא שה-IQ שלהם היה 130-140. לאחר מכן, בעקבות אבחון נוסף – בדרך כלל מבחן קאופמן – התגלה שה-IQ גבוה בסטיית תקן ואף יותר מזה שנמצא אך שנים מועטות קודם לכן וזאת בניגוד לכל הידוע לנו על "יציבות המחוננות" (לדוגמה: קאהן, 1998; Dai, 2005; Dai, & Renzulli, 2008; Hulslander et al., 2010).

דוגמה למבחן אינטליגנציה בעל תקרה גבוהה: במבחן סטנפורד-בינה (Form L-M) משנת 1972 – התקרה היא IQ 163 ועבור גילאים מסוימים – פחות (Silverman, 2009b, p. 952). סילברמן (שם) מונה 17 יתרונות של מבחן SB5 (עמ' 953). ניתן לאתר מחוננות ואף לאמוד את שיעורה על ידי שימוש בחלק המילולי והלא-מילולי של ה-SB5.

דווקא מבחן סטנפורד-בינה מהדורה 4 (Stanford-Binet, fourth edition, 1986) הוא מבחן בעייתי עבור מחוננים. העובדה, שהרצפה שלו גבוהה-יחסית אינה משמעותית עבורם,

כמובן, אבל התקרה שלו, שהיא $IQ=148$ נמוכה מדי עבור מחוננים. היא "מצופפת" מחוננים בדרגות שונות ואינה מאפשרת להבדיל ביניהם, ולגבי מחוננים שה- IQ שלהם גבוה מ-150, שתדירותם באוכלוסיה היא כ-1:1000, תקרה של 148 אינה רלבנטית.

* מחסור במבחנים מתאימים בעברית

כפי שסילברמן (Silverman, 2009b) מסבירה, סולמות סטנפורד-בינה וסולמות וקסלר הם מבחני ה- IQ הנפוצים ביותר לאיתור ילדים מחוננים בכל העולם. כולם מתבססים על העקרון שאינטליגנציה היא יכולת חשיבה מופשטת (g), אבל כל אחד מהם עשוי לאתר קבוצה אחרת של ילדים שיקבלו את תווית המחונן. אם הציונים בסולמות השונים שונים זה מזה באופן ניכר, אין לחשב את ציון האינטליגנציה הכללי.

מבחן וקסלר – מהדורה רביעית, WISC-IV, הומלץ על ידי כוח המשימה של ה-NAGC [National Association for Gifted Children] לבחירת ילדים לתכניות למחוננים (Silverman et al., 2004). בארץ הוא נמצא בשימוש רק באבחון פרטי של מחוננים, כחלק מאבחון כולל, שמשולם על ידי ההורים.

המבחן מורכב מעשרה תת-מבחנים המהווים את ליבת המבחן ומחמישה מבחנים נוספים. האחרונים מותאמים לילדים במקרים יוצאי-דופן או לצורך פיצוי על נתונים שנפגעו, עקב הפרעות או נסיבות אחרות. בוחנים אינם יכולים להשתמש ביותר משני מבחנים נוספים כתחליף בכל מבחן וקסלר, ולא ביותר מתחליף אחד עבור כל תת-נושא או אינדקס. המבחנים הללו מחולקים ל-4 קטגוריות: אינדקס ההבנה המילולית; אינדקס ההיסק התפיסתי; אינדקס הזכרון העובד ואינדקס מהירות העיבוד. המדד הטוב ביותר והמדויק ביותר לאיתור מחוננות ולקביעת דרגתה הוא אינדקס ההבנה המילולית. אינדקס ההיסק התפיסתי הוא השני בחשיבותו למטרה זו. מבחן הזכרון העובד ומהירות העיבוד אינם נכללים בחישוב המשקל הכולל במבחן זה. אולם – גם הוא בעל תקרה של 160 בלבד.

מבחן זה, הטוב בסוגו בעברית, גם הוא אינו עונה על צרכיהם של ילדים מחוננים מתמטית (דויד, 2009c; David, 2008e). ילדים כאלה הם שיעור גדול מכלל המחוננים – בעיקר בקרב בנים (דויד, 1996, 1997, א, 1997, ב, 1998, 1999).

באנגלית קיימת המהדורה החדשה של מבחן האינטליגנציה של סטנפורד בינה: Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB5) (Roid, 2003). זה מבחן אינטליגנציה אינדיבידואלי שמתאים לגילאי שנתיים עד +85. הסולם המורחב שלו מאפשר לחשב את האינטליגנציה הנוזלית (fluid intelligence) – הכישורים המולדים שנשארים ברמה דומה לאורך החיים ואינם משתנים לאחר חודשי החיים הראשונים – גם כאשר היא מגיעה לערכים הגבוהים מ-160, ולכן ניתן להשתמש במבחן זה למדידת האינטליגנציה גם לגבי אנשים

מחוננים ברמת מחוננות גבוהה מאוד. החלקים שהמבחן מכיל הם: ידע, חשיבה כמותית, עיבוד חזותי-מרחבי, וזכרון עבודה. בעברית לא קיימת מקבילה למבחן זה. גם סילברמן (Silverman, 2009b), בסקירתה על המבחנים הקיימים לאיתור מחוננים, ממליצה בחום על מבחן זה.

מבחן קאופמן לילדים (K-ABC) מודד משכל והישגים של ילדים בני 3 עד 12 בעזרת ארבעה סולמות: סולם עיבוד סדרתי – פתרון בעיות עם דגש על סדר הגירויים (למשל חזרה על רצף תנועות); סולם עיבוד סימולטני – פתרון בעיות בגישה הוליסטית (למשל השלמת תקבולת צורנית); מכלול עיבוד מנטלי – צירוף של סולם העיבוד הסדרתי וסולם העיבוד הסימולטני המספק הערכה כוללת של התפקוד השכלי וסולם הישגים – ידע עובדתי, ידע של מושגים לשוניים ורמת שליטה במיומנויות אקדמיות (למשל קריאה וחשבון). המבחן תורגם לעברית ותוקן בשנת 1995 (פייזר, שימבורסקי, וולף וחזני, 1996). לא נדון כאן בבעיית ההטיה התרבותית של המבחן.⁹ לעניינו חשובה העובדה, שהוא לוקה בשתי התסמונות העיקריות של מבחני האינטליגנציה הנמצאים בשימוש בארץ: 1. התקרה שלו נמוכה ואינה "נותנת ביטוי" לילדים שרמת מחוננותם היא מעבר למוגדר בספרות כ"מתונה", ולמעשה "מנמיך" את הצפי להישגיהם הפוטנציאליים בעתיד; 2. המבחן אינו מבדיל בין מחוננים ברמות השונות, משל היינו מאבחנים את כל הילדים הסובלים מפיגור כ"מפגרים" בלי להשתמש בשלוש הקטגוריות הראשיות: "פיגור קל", "פיגור בינוני" ו"פיגור כבד".

באנגלית, לעומת זאת, המצב שונה עד מאוד. ליכטנברגר ועמיתיה (Lichtenberger et al., 2006) סיכמו את יתרונותיו של מבחן קאופמן לילדים – מהדורה שניה (KABC-II; Kaufman & Kaufman, 2004) כמבחן אינדיבידואלי המתאים לגילאי 3-18. מבחן מבוסס-תיאוריה זה עוצב כך שיוכל לשמש במגוון רחב של מצבים קליניים, פסיכולוגיים-חינוכיים ונוירו-פסיכולוגיים, והוא מותאם גם לאבחון ילדים מחוננים. במאמר מפורטים הן היתרונות והן המגבלות של אבחון ילדים מחוננים בעזרת מבחן זה.

תקצר היריעה מלתאר כאן את כל יתרונות ה-KABC-II באיתור מחוננים וקביעת רמת מחוננותם; אולם, פטור בלא-כלום אי-אפשר, ולכן אציין כאן מספר יתרונות חשובים.

1. טווח הגילים רחב, 3-18, עולה בהרבה על זה של מבחן קאופמן לילדים – מהדורה ראשונה (פייזר ועמיתיו, 1995), שטווח הגילים בו הוא רק 3-12.

2. בעוד שמבחן קאופמן לילדים – מהדורה ראשונה – מבוסס על עיבוד סימולטני/רציף, הרי KABC-II משלב שני מודלים תיאורטיים: המודל הפסיכומטרי של קטל-הורן-קרול (Cattell-)

⁹ לא חלילה בשל אי-חשיבותה: את בעיית ההטיה התרבותית במבחני האינטליגנציה הקיימים בעברית אציג, דווקא בשל חשיבותה, במאמר נפרד.

(Horn-Carroll [CHC] על טווח יכולות צר לעומת רחב (McGrew, 2005, 2009), והתיאוריה הניורו-פסיכולוגית של לוריא של עיבוד (Luria, 1966, 1973, 1980).

3. במבחן KABC-II נוספו מספר סולמות – תוספת המאפשרת חלוקה עדינה יותר ולפיכך מדויקת יותר, ששימושה באבחון מחוננים נרחב.

4. בנוסף ל-8 תת-המבחנים המקוריים שנשארו מתוך 16 תת-המבחנים שהיו ב-KABC ל-KABC-II עוד 10 תת-מבחנים.

5. 4 תת-מבחנים הוסרו ממדידת העיבוד הסימולטני: חלון הקסם, זכרון מרחבי, סדרת צילומים ו-matrix analogies. כל המבחנים הללו אינם מבחנים דיים בין רמות האינטליגנציה הגבוהות, ואינם טובים-דיים לגילאים הגבוהים.

אחת התוצאות הבלתי-נמנעות של היעדר אבחונים שיבדילו בין מחוננים על פי רמת מחוננותם היא שגם כאשר יש מסגרות מיוחדות למחוננים הרי השונות בקרב התלמידים המשתתפים בהם היא עצומה. דוגמה לכיתה כזו מתארות מון ועמיתותיה (Moon et al., 2002). בכיתה אותה הן מתארות למדו ילדים בני 9-11.5, שעל פי גילם התאימו לכיתות ד וה; טווח ה-IQ שלהם נע בין 148 ל-193. נציין, ש-IQ של 148 מופיע בדרגת שכיחות של כ-1 לאלף, כך שעל פי כל קנה מידה הוא נחשב גבוה עד מאוד, אבל כאשר לתלמיד אחר בכיתה יש IQ של 193 – הרי ההפרש ביניהם עומד על שלוש סטיות תקן! כמעט מיותר להדגיש, שמבחן סלוסון [The Slosson Intelligence Test Revised] (Slosson, 1998), שמתאים לילדים מגיל 4 ואילך ולמבוגרים בכל גיל, שהוא קצר יחסית – עד 30 דקות, בעל מהימנות ותוקף גבוהים לענייננו – מבדיל היטב בין דרגות מחוננות שונות לא תורגם מעולם לעברית ואינו מוכר למרבית אנשי המקצוע בתחום.

* אי-לקיחה בחשבון את מרכיב הפיצוי

אי-לקיחה בחשבון את מרכיב הפיצוי היא בעלת תכונת פיפיות, דהיינו, משפיעה בשני כיוונים מנוגדים. 1. אם יש ציונים גבוהים, אפילו גבוהים מאוד, באחד המבחנים, או במספר תת-מבחנים, ולעומת זאת הנמכה משמעותית באחרים, הממוצע נראה לבוחן סביר. מסיבה זו לעיתים קרובות לא נלקחת בחשבון יכולת הפיצוי הגבוהה של המבחן, שמאפשרת לו להשיג ציונים ממוצעים ואף למעל מכך גם בתחומים בהם יש לו לקות או בעייתיות מסוג אחר. כך קורה, שפעמים רבות, כאשר נדרשת התערבות כבר בגיל צעיר, היא אינה מוצעת למבחן בעל יכולת הפיצוי הגבוהה. הן במחקרים שערכתי במכון של ד"ר אריקה לנדאו (לדוגמה: (David, & Landau, 2006; Landau, & David, 2005; David, in press, 2015a, b), והן בעבודתי הפרטית נוכחתי לראות, שהתדירות בה מגיעים ילדים מחוננים למכון להתפתחות הילד, למומחים התפתחותיים שונים העובדים באופן פרטי או באחת מקופות החולים, וכמובן

– למטפלים שונים, גבוהה עד מאוד. 2. המחוננות עשויה ליצור "מסך עשן" ללקות או לבעייתיות, והילד אינו מוגדר כמחונן אבל גם לא נבדקת האפשרות ללקות, כפי שכבר הזכרתי (דויד, 2010; Wellisch & Brown, 2009; Silverman, 2009a; Olenchak, 2012).

בעייתיות בפענוח אבחונים של ילדים מחוננים

סעיף זה מצביע על בעיות שהן חמורות במיוחד שכן, כאשר הפענוח של האבחון נעשה על ידי איש מקצוע שאינו בקי בפסיכולוגיה של המחונן, יש נטייה חזקה לשגיאות הן בפענוח והן – מה שחמור אף יותר – בהמלצות. להלן עיקרי הבעיות.

* אצל חלק גדול מהנבחנים היהודים יש הפרש של לפחות סטיית תקן בין הציון המילולי לביצועי

אחד הקריטריונים הבסיסיים ללקיחה בחשבון את אפשרות קיומה של לקות למידה הוא הפרש של סטיית תקן אחת לפחות בין ציון ה-IQ המילולי לביצועי הן על פי סולם וכסלר והן על פי סולמות אחרים. תקצר היריעה מניתוח מקיף של סוגי הפערים ומשמעותיהם – נצטט לפיכך לדוגמה רק את ה"הוראות להסקת מסקנות" כפי שניתנו על ידי כרמון דותן, שהן התקציר העברי של ספרם של קאופמן וליכטנברגר (Kaufman, & Lichtenberger, 1999):

פער משמעותי בין איי קיו מילולי לביצועי הינו של 12 נקודות ויותר.
גודל הפער בין איי קיו מילולי לביצועי הנדרש לאבנורמליות הינו 17 נקודות.
פער משמעותי בין אה"ו [אינדס הבנה ורבלי] לאא"ת [אינדקס ארגון תפיסת] הינו של 13 נקודות ויותר.
גודל הפער בין אה"ו ו-אא"ת הנדרש לאבנורמליות הינו 19 נקודות.
יש לשים לב לאבחנה בין פערים משמעותיים significant לבין פערים אבנורמליים.
פער איי קיו וורבלי מול ביצועי של 12 נקודות הינו משמעותי/מובהק ברמה של 0.1, אבל חייב להיות פער של לפחות 17, כדי שייחשב אבנורמלי.
באופן דומה לגבי אה"ו מול אא"ת. פער של 13 נקודות הינו מובהק ברמה של 0.1. אבל ייחשב אבנורמלי רק בפער של 19 (שם).

כפי שידוע ממחקריו של לין ועמיתים על ה-IQ של יהודים בעיקר בארה"ב ובאנגליה, אבל גם בארצות אחרות, כולל בארץ (Lynn, 2004, 2006, 2001; Lynn & Longley, 2006), וגם מחקרן של דויד ולנדאו (David, in press, 2015, a) על ילדים בני 4.5-5.5 שנרשמו למכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות מראים, שבקרב מחוננים, בעיקר בדרגות המחוננות הגבוהות, הפרש של סטיית תקן אחת ואף יותר ל"טובת" ה-IQ המילולי הוא דבר שבשגרה,

ואינו מדד ללקות למידה. אולם, עובדה זו לא נלקחת בחשבון לפעמים גם כאשר המאבחנים הם אנשי מקצוע מנוסים, עקב כך מחוננים רבים "נחשדים" בקיומה של לקות שאינה קיימת.

* תפיסת מאפיינים של מחוננים כאילו הם עדויות ללקויות שונות ואף להפרעות

הסטטיסטיקה של ניתוח תוצאות אבחונים של מחוננים בעולם מראה, שכרבע מהאבחונים של מחוננים שגויים (Amend et al., 2009; Comallie-Caplan, et al., 2011; Edwards, 2009) במובן זה שהם "מוצאים" לקויות למידה במקום שאין הן קיימות, ולא פחות חמור מכך – הפרעות שונות כאשר "הפרעות" אלה נבעו על סמך התנהגויות שהן אופייניות למחוננים, כפי שניתן לראות בכל רשימה של מאפיינים אלה. נראה, שההפרעה הנפוצה ביותר המיוחסת בטעות למחוננים היא הפרעת קשב וריכוז (Amend, & Beljan, 2009; Edwards, 2009; Kaufmann et al., 2000). הסיבה לכך היא, אל נכון, רמת האנרגיה הגבוהה של מחוננים רבים ועוררות היתר שלהם המתפרשת בטעות, לעיתים קרובות למדי, כהיפראקטיביות. אמנד ועמיתים (Amend et al., 2009) מראים במאמרם כיצד להבדיל בין אספרגר ומחוננות; גם אסולין ועמיתותיה (Assouline et al., 2009) עורכות במאמרן השוואה בין שני מקרים – של אספרגר ושל מחוננות-על. אולם, כדי לדעת עד כמה נפוצה התופעה של אבחונים שגויים יש לקרוא את ספרם של ווב ועמיתים (Webb et al., 2004), שבו נסקרות ביסודיות השגיאות שבייחוס למחוננים של הלקויות וההפרעות הבאות, נוסף להפרעת קשב וריכוז: הפרעה דו-קוטבית, הפרעה טורדנית כפייתית, אספרגר, דכאון ועוד.

מנסיוני אוכל להעיד, שאחת ההפרעות המיוחסות תדיר למחוננים, בעיקר לכאלה ש"לא הולכים בתלם" ובהם גדול במיוחד בעלי הנטיות האמנותיות, היא הפרעת התנגדות (Baum et al., 1998; Benito Mate, 2009; Webb, 2001). ההפרעה הנפוצה ביותר ה"מתגלה" בעת איתור מחוננים היא הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות (Baum et al., 1998; Cramond, 1994; Kaufmann et al., 2000; Leroux, & Levitt-Perlman, 2000; Moon et al., 2001; Moon et al., 2004; Neihart, 2004; Webb, 2001). בעיות חברתיות מסוגים שונים ובעצמות שונות נפוצות גם הן אצל מחוננים (Comallie-Caplan, 1993; Gross, 1994b, 2002; Silverman, 2012).

פענוח בעייתי של אבחון: תיאור מקרה של ילדה בת 5

נראה להלן דוגמה לאבחון של ילדה בת 5. האבחון נעשה כדי לעזור להורים להחליט אם הילדה, שנולדה בהתחלת חודש ינואר, מתאימה להיכנס לבית הספר בגיל 5:8, או, שעל אף יכולותיה הקוגניטיביות הגבוהות עד-מאוד כדאי שתישאר שנה נוספת בגן. לרשות המאבחנת עמדה חוות דעת פסיכולוגית דידקטית בת 9 עמודים שנכתבה לאחר אבחון משולב שנערך לילדה 4 חודשים קודם לכן, בהיות הילדה בת 5:2. אבחון זה כלל את המבחנים הבאים:

קאופמן ABC-K, HTP, CAT, בנדר, מבחן בר אילן, מבחן איתור מיומנויות קדם קריאה וכתביה, מבחן השלמת משפטים, תצפית בזמן משחק חפשי ושיחת אינטייק עם הילדה והוריה.

בעצם ההסכמה לערוך אבחון לילדה בת חמש וחצי, שאך 4 חודשים קודם לכן עברה אבחון משולב, יש בעיה אתית. הבעיה העיקרית היא כמובן בנזק הפוטנציאלי הצפוי בשל ריבוי אבחונים, בפרט בגיל כה צעיר. קיימת גם בעיה חמורה של השארת הילדה בחוסר ודאות במשך זמן כה רב. כאשר עורכים אבחון יש להכין את הילד לפניו, ולאחר מכן – ההמתנה, הקשה גם למבוגר, שנמשכת בין שבועות בודדים לחודש ואף יותר, עד לקבלת תוצאות האבחון, עלולה להיות קשה מאוד לילד כה צעיר. הבעיה השלישית היא כמובן השדר המגיע לילד: "עשית אבחון, אבל המאבחן הקודם אולי לא היה טוב דיו, אולי טעה, ועכשיו עליך לעבור אבחון נוסף". מסר זה עלול לקעקע את אמונו של הילד ביכולתם של הוריו לבחור עבורו את איש המקצוע המתאים, וביכולת של איש המקצוע לעזור לו-עצמו, כמו גם להוריו, להחליט בדברים משמעותיים בעתיד.

כמו כן, לא נתייחס לאבחון הקודם שהילדה עברה – שלפי דעתי רוב המבחנים שכלל היו מיותרים. הבה נתרכז במבחן שנקרא "הערכת בשלות רגשית-פסיכולוגית חלקית". הוא כלל: "ראיון קליני, שיחה חופשית, ציורים F+HTP, SQUIGGLE מובנה, תתי-מבחנים ומווכסלר 4, משחק וחלקים השלכתיים שונים...". הקורא יוכל להתרשם עצמו מהמהימנות והתוקף הנמוכים של מרבית המבחנים הללו, כמו גם מהכפילות שבמתן חלקים ממבחן וקסלר לילדה שזמן כה קצר קודם לכן עשתה את מבחן קאופמן.

דוגמה לליקויים באבחון

כדי להדגים את הליקויים הרבים באבחון זה, "שלפתי" מ-4 העמודים של סיכומי שנמסרו לידי ההורים את עשרת ההיגדים הבעייתיים הראשונים שיובאו להלן לפי סדר הופעתם, כאשר לאחר כל היגד יופיע ההסבר בדבר בעייתיותו.

I. "בגיל שנתיים וחצי לא היתה אינטראקציה עם ילדים אחרים למשך 3 חודשים"

כל שניתן לומר על היגד זה הוא "אז מה". מדוע "אינטראקציה עם ילדים אחרים" בגיל כה צעיר היא מדד למשהו? האם המאבחנת אינה מודעת לקיומן של אסכולות שונות בדבר "הגיל הרצוי" לשילובו של ילד במסגרת חינוכית?

II. התפתחות מוטורית מאוחרת/מושגית: הליכה בגיל שנה ו-4 חודשים?

האם הליכה בגיל 16 חודשים היא "התפתחות מוטורית מאוחרת/מושגית"? האם המאבחנת לא יודעת שהליכה בגיל 16 חודשים היא בטווח הנורמה?

III. מדלגת על משחק סימבולי ומעדיפה אלקטרוני

מה פירוש "מדלגת"? האם הכוונה שבחלק אותו מכנה הפסיכולוגית "משחק" הילדה העדיפה משחקים אלקטרוניים? האם ידוע לה שהילדה מעולם לא שיחקה במשחק סימבולי? ואולי, כפי שידוע היטב מהספרות על מחוננים (Sparrow, & Lichtenberger et al., 2006; Gurland, 1998), ה"קפיצות" בהתפתחותה היו כאלה שהיא שיחקה במשחקים סימבוליים כבר בגיל שנה, שנתיים או שלוש? אם כל ילד שמעדיף משחקים אלקטרוניים הוא ילד "עם בעיה" – אנא אנו באים...

IV. הימנעות מלהזמין חברים בגילה

אכן, ילדים מחוננים מעדיפים לשחק עם ילדים הגדולים מהם ככל שרמת המחוננות גבוהה יותר הפרש הגילים בינם לבין הילדים אתם הם מעדיפים לשחק גדול יותר (לדוגמה: Silverman, 1993; Gross, 1994a, 2002; Comallie-Caplan, 2012).

V. מעדיפה להיות בבית עם אחיה או עם ילדים גדולים ממנה בהרבה שאין באמת בסיס

משותף ומאוזן ביניהם

אכן, כפי שהראו מחקרים רבים, ילדים מחוננים מעדיפים את חברת הדומים להם מבחינה מנטלית על פני ילדים בגילם הכרונולוגי. ככל שהילד מחונן בדרגת מחוננות גבוהה יותר כן יעדיף ילדים גדולים יותר. דווקא עם ילדים כאלה יש סיכויים טובים יותר לקיומו של "באמת בסיס משותף ומאוזן".

VI. הילדה העדיפה לעשות את האבחון "מבלי לאפשר לעצמה מנוחה"

וכי למה תרצה הילדה לנוח? האם המאבחנת לא שמעה על רמת האנרגיה הגבוהה בקרב מחוננים? האם העובדה שהיא-עצמה היתה זקוקה למנוחה פירושה שגם הילדה היתה זקוקה לכך?

VII. "הילדה נוגעת גם בתכנים של מבוגרים שלא צפוי שתתייחס אליהם"

בוודאי שהיא נוגעת בתכנים של מבוגרים! ניתן למצוא תכונה זו ברוב המוחלט של הרשימות שמכילות את מאפייני המחוננות...

VIII. "הצעקות מפריעות לה"; "רעש והמולה מפריעים לה"; "לא אוהבת רעש ושמציקים לה".

מסתייגת מרעש ומהמולה שמציף אותה [השגיאה במקור]

רגישות לרעש היא אחת מהרגישויות החושיות הנפוצות ביותר. רגישויות חושיות בקרב מחוננים, כפי שכבר פירטנו, נפוצות עד-מאוד. מה יש לעשות עם ה"תגלית" הזאת? איך היא קשורה להחלטה להיכנס לכיתה א או להישאר בגן?

IX. הילדה רגישה וקרויה [כן, כך זה הופיע במקור! – ח.ד.] לכל שינוי בסביבה

האם צריך לומר, שלא זו בלבד שרגישות היא אחת ממאפייני המחוונות על פי כל הגדרה קיימת – רגישות ל"עצמי" (Jackson et al., 2009; Mendaglio, 2005) ורגישות לזולת (Dai, & Renzulli, 2008)? יתירה מזו: על פי הגדרתה של מילר (1992), הילד המחוון הוא הילד הרגיש והערני! אולי הכוונה כאן היא לאינטנסיביות – שאף היא מאפיין של מחוננות? (Daniels, & Piechowski, 2009; Fonseca, 2011) או אולי לעוררות-היתר של מחוננים, עליה נכתב ונחקר רבות? (לדוגמה: Ackerman, 2009; Almutairi, 2008; Axley, 1983; Bailey, 2010; Beach, 2005; Bouchard, 2004; Bouchet, & Falk, 2000, 2001; Chang, 2001; Dabrowski, 2011; Foust, & Booker, 2007; Gallagher, 1986; Gross et al., 2007; Jackson et al., 2009; Mendaglio, 2012; Piechowski, 2006; Piirto et al., 1996; Rinn et al., 2010; Tieso, 2007; Tolan, 1994; Yakmaci-Guzel, & Akarsu, 2006).

X. "היא חשה ברגישות עצומה"

גם אם נתעלם מהעברית הקלוקלת – למה להדגיש פעם נוספת את רמת הרגישות הגבוהה של הילדה, שהיא כאמור אופיינית עד-מאוד למחוננים? מה אמורים ההורים או מישהו במערכת החינוך לעשות עם קביעה זו?

סיכום

בפרק זה נסקרו הסיבות העיקריות לכך שילדים מחוננים – או כאלה שהוריהם או אנשי חינוך הנמצאים אתם בקשר חושבים שהם מחוננים – נשלחים לאבחון. לאחר מכן פורטו הבעיות המופיעות תדיר הן במהלך קיומם של אותם אבחונים והן בפענוחם. הבעיות הבאות לידי ביטוי במהלך האבחונים הושאו לבעיות הקיימות באבחונים של ילדים בכלל, והודגם כיצד גורמים משמעותיים עומדים בדרכו של אבחון הילד המחוון אף יותר מאשר בעת אבחון של ילד שאינו מחונן: הראשון שבהם קשור במאבחים, שאינם רגילים, במרבית המקרים, לאבחון ילדים מחוננים ואינם מודעים, לעיתים קרובות, להבדלים המשמעותיים בין ילד מחונן – בפרט בדרגות המחוונות הגבוהות, לילד שאינו מחונן, כמו כן – בעיית המבחנים עצמם. כאן פורטו המבחנים שבהם משתמשים בארץ לאבחון מחוננים, והודגם כיצד מיעוט המבחנים גורמת לאי-יכולת להבחין, במקרים רבים, בין מחוננים בדרגות מחוננות שונות. כמו כן, לא ניתן להבחין בעת שימוש במבחנים אלו במחוונות מתמטיות. כל אלה גורמים עוול לעיתים קרובות לילדים המחווננים שאובחנו. לסיום הובא תיאור מקרה מפורט של ילדה מחוננת שעברה שני אבחונים, והסברים בדבר עשרה מהכשלים החמורים שנעשו הן במהלך אבחונה והן בפענוח אבחון זה.

פרק 7:

הוראת מתמטיקה למצוינים בקבוצה רב-גילית קטנה בכיתות ג-ו

מבוא

מתמטיקה הוא המקצוע בו קיימים הבדלים גדולים ביותר בין התלמידים כבר בגיל צעיר ביותר (דויד, 1997א). פערים אלה גדלים במשך הזמן ברוב המקרים, ולפיכך במקצוע זה קיימות תכניות רבות, שנועדו בעיקר לתלמידי כיתות ח-יב, שברובן מוצע לתלמידים להאיץ את קצב לימודיהם, לגשת לבחינות הבגרות בכיתה י' בדרך כלל, ואף ללמוד לימודים אקדמיים תוך כדי הלימודים בתיכון (David, 2001).

הוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי מהווה אתגר לא פשוט עבור המורה. גם בכיתות הנחשבות הומוגניות קיימים פערים גדולים מאוד ביכולות, בהישגים, ברמת המוטיבציה ובעניין. עבור התלמידים המתקשים במקצוע זה קיימות תכניות רבות להוראה מעצימה, מתקנת ופרטנית; עבור התלמידים בעלי היכולות הגבוהות מאוד, המגלים התעניינות במקצוע זה כבר בגיל צעיר והשולטים בחומר הלימודים חודשים ואף שנים בטרם למדו אותו שאר תלמידי הכיתה, קיימות מספר דרכים להעשרה ולהאצה. להלן נציע מודל ללימוד מתמטיקה לתלמידים מצוינים תוך שילוב האצה והעשרה.

מהי התכנית?

"מתמטיקה למצוינים" היא תכנית שליפה, כאשר אחת לשבוע יוצאים התלמידים מכיתות האם שלהם ונפגשים בתוך בית הספר ללמידת מתמטיקה במסגרת רב-גילית של 10-15 תלמידים. בבית ספר שבו יש בו לפחות שתי כיתות מקבילות ניתן לעבוד בקבוצה דו-גילית; בבית ספר שבו רק כיתה אחת בכל שכבת גיל הקבוצה יכולה לכלול גם ארבע שכבות גיל.

מדוע צריך תכנית כזאת?

לילד בעל היכולות הגבוהות במתמטיקה מאפיינים המקשים מאוד את ההוראה בכיתה הרגילה (ברונר, 2006). מתמטיקה הוא המקצוע בו ניתן להבחין בפערים הגדולים ביותר בין ההישגים ורמת הידיעות בכל כיתה, הומוגנית ככל שתהיה, כבר בגיל צעיר מאוד (דויד, 2009א). כבר בגן הילדים ניתן לראות הבדלים ניכרים בכל אחד מתחומי המתמטיקה שאתם הילד עושה היכרות ראשונית (David, 2002a). אולם, זו רק אחת הסיבות לכך שקשה עד מאוד לספק את צרכי הילד המוחן מתמטית במערכת החינוך. גם כאשר הילד מאותר כמחונן על פי הקריטריונים של משרד החינוך, הוא ילמד מתמטיקה בכיתה מיוחדת רק אם קיימת עבורו תכנית של כיתת מחוננים הפועלת שישה ימים בשבוע, והוא אמנם יבחר להשתתף בה

(דויד, 1997ב). ברוב המקרים הוא יהיה זכאי לתכנית העשרה שתתקיים אחת לשבוע, בשעות הבוקר או אחר הצהריים (אתר המחלקה למחוננים ומצטיינים, 2014). לא בכל התכניות הללו ניתנים שיעורי העשרה במתמטיקה, שכן, לא תמיד יש מורה מתאים המוכן ללמד בתכנית (דויד, 2006), וגם אם יש מורה כזה ברוב המקרים הוא ילמד באותה קבוצת גיל רק מספר מצומצם של סמסטרים ולא לאורך כל השנים שהילד משתתף בתכנית למחוננים. בניגוד לנעשה בכיתה הרגילה, בה פוגש המורה למתמטיקה את התלמיד מס פעמים בשבוע ולפעמים אף יום יום, הרי בתכנית ההעשרה המורה פוגש את התלמיד כ-15 פעמים בסמסטר, ואי-רציפות הקשר בשל התחלפות המורים עשויה לפגוע בהתקדמות הלמידה.

זאת ועוד: לא תמיד הילד המחונן מתמטית אותר כמחונן, שכן, באיתור המחוננות מביאים בחשבון גם יכולות מילוליות וידע כללי, שאף על פי שיש ביניהן ובין יכולות מתמטיות קורלציה גבוהה למדי (Anderson, 2001), קורלציה זו יורדת ככל שהאינטליגנציה עולה (Jensen, 2003), ומשום כך יכול בהחלט להיות, בפרט בקרב אוכלוסיות שהן סלקטיביות מבחינת ה-IQ הגבוהה, שילדים שלא אותרו כמחוננים יהיו בעלי יכולות מתמטיות הגבוהות אף מאלה של ילדים בני כגילים שאותרו כמחוננים. כמו כן יש לקחת בחשבון שבערים מסוימות נעשה האיתור כבר בהתחלת כיתה ב, וברוב האחרות בהתחלת כיתה ג, לכן ילדים שהם עולים חדשים, או ילדים שבמשפחתם אין דוברי עברית לא ימצו את יכולותיהם בגיל כה צעיר בשטחים תלויי שפה, ומשום כך לא יאותרו כמחוננים.

מי ישתתף? איך בוחרים את הילדים ומי בוחר?

הילדים שישתתפו בתכנית יופנו אליה על ידי המורה למתמטיקה, על ידי הורים המעוניינים שילדיהם ישתלבו בה, ועל ידי פנייה עצמית של התלמיד למורה, למנהל או ליועצת.

בחודש הראשון להפעלת התכנית מומלץ לנקוט בשיטת "הדלת הפתוחה". כדי לבחור את הילדים יש להשתמש בכל האופציות: באבחונים קודמים; בידע שמקורו כינויים של החברים לכיתה, כמו "איינשטיין" או "גאון"; בהמלצות של הורים וגם בהמלצות של מורים. מאחר שקיומו של חוג כזה תלוי במציאת מדריך מתאים, הרי שרצוי מאוד שהתהליך יהיה הפוך מזה הרגיל: קודם יש למצוא את המדריך ולאחר מכן לגבש את הקבוצה. למדריך תהיה למעשה הסמכות לקבוע מי מתאים להשתתף בקבוצה, כאשר קנה המידה היחיד יהיה השתלבות הילד בה ורצונו להשתתף בפגישות.

הרכב קבוצת הלומדים יקבע הן את רמת הלימודים וקצבם, והן את מספר שכבות הגיל שתמנה הקבוצה: ילדים שירגישו שהקבוצה עונה לצרכיהם יתמידו להשתתף בה וילדים שהקבוצה לא תתאים להם ינשרו לאחר פגישה או שתיים.

ילדים בעלי בעיות של קשב וריכוז לא יוכלו להשתתף בקבוצה; אף לא ילדים הסובלים מלקויות למידה, בעיות התנהגות ובעיות רגשיות הבאות לידי ביטוי בשיעורים. יש לזכור, שעבור המשתתפים הקבוצה היא המקום היחיד שבו יש להם סיכוי ללמוד מתמטיקה בתוך מסגרת כלשהי, ולפיכך עלינו לאפשר להם למידה אופטימלית בקצב וברמה המתאימות להם. יש להבהיר לצוות החינוכי, אם יושמעו השגות בנושא זה, שההשתתפות בקבוצה אינה באה כדי "לחנך" את הילדים לסובלנות כלפי האחר. זאת עליהם לעשות במשך כל מאות השעות המוקדשות ללימודי מתמטיקה במהלך הלימודים בבית הספר היסודי. במשך שעה וחצי בשבוע יש להתחשב בהם ולאפשר להם לא להתחשב בעצמם, דהיינו, להיות קשובים לצרכיהם וללמוד כיצד לספק צרכים אלו.

מי ילמד את הקבוצה?

כידוע, הקשר בין הרצוי והמצוי מבחינת זמינות מורים מתאימים בעייתי, בפרט כאשר המדובר במקצוע המתמטיקה. וולף (2002) סיכמה בהרצאתה מספר דעות לגבי הכישורים ההכרחיים עבור מורה למתמטיקה; כישורים אלו אינם כוללים הוראת מתמטיקה לילדים בעלי יכולות יוצאות דופן במקצוע זה ולא ניתן לצפות שהמורה בכיתה הרגילה בבית הספר היסודי ימלא אחר דרישות אלה. לפיכך חשוב ביותר למצוא מדריך או מורה מתאים, שכן, יש זכות קיום לקבוצה רק אם קיים מדריך כזה.

המדריך של הקבוצה יהיה במקרים רבים הורה מתנדב, מומחה בתחום המתמטיקה. מועמדים פוטנציאליים להדרכה הם הורים שיש להם לפחות ילד אחד המועמד להשתתף בקבוצה, והם יעמידו את כישוריהם לרשות חבריו של הילד גם לטובת ילדיהם, שלהם יאפשרו למידה בקבוצה אולי לראשונה בחייהם. ניתן גם ניתן לחלק את הנטל בין שני הורים, כאשר במקרה כזה מומלץ שפעם בשבוע הילדים ילמדו בבית הספר ופעם נוספת – בבית ההורה המתנדב. אם בבית ספר מסוים יש שני הורים המוכנים להתחלק במעמסה הם צריכים לעבוד תוך שיתוף פעולה, כאשר הם מחלקים את העבודה ביניהם באופן ברור.

האפשרות השניה היא למצוא מדריך בשכר בעל השכלה גבוהה פורמאלית במתמטיקה, אהבה למקצוע, רצון להדריך ילדים צמאי ידע ונסיון בהדרכה.

מה לומדים בקבוצה ומה לא?

אם צריך לסכם במשפט אחד את התשובה לשאלה "מה לומדים" התשובה: "כל מה שלא לומדים בכיתה". ישנן הוצאות ספרים המתמחות בחומרי למידה לילדים מוכשרים

ומתעניינים; ניתן להוריד מאתרים רבים באינטרנט חידות מתמטיות, אנגראמות, תשבצים מתמטיים, הצעות לקיפולי נייר יצירתיים היכולים להתאים הן לילדים בגילים הצעירים יותר והן לילדים מוכשרים מאוד במתמטיקה שהתפתחות המוטוריקה העדינה אצלם לוקה בחסר.

אין "נושאים מועדפים". הקריטריון האחד הוא: כל מה שמעניין. התכנית צריכה להתאים את עצמה לרמת התלמידים ולשטחי התעניינותם. המדריך יפתור עם תלמידים חידות, בעיות ותרגילים מתוך אתרי אינטרנט שעוסקים בכך, ישתמש בחומרי הקורס "מתמטיקה בהתכתבות" של מכון וייצמן, חוברות ישנות של "גיליונות מתמטיקה" של המכון, בגיליונות "אלף אפס" וכדומה. התחומים שבהם כדאי להתחיל הם בעיות בתורת המספרים ונושאים בגיאומטריה של המישור והמרחב, אבל זוהי כמובן רק המלצה. לסדרות פיבונאצ'י יש מסורת של "לקחת את הילדים למקומות אחרים"; ריבועי קסם מסוגים שונים גם הם התחלה טובה לכל חוג למתמטיקה.

מזה שנים ארוכות אני נוהגת להשתמש בחידה הבאה כדי לערוך מיון ראשוני בין "בעלי הפוטנציאל המתמטי" ובין האחרים בקרב גילאי 8-15: כמה פעמים מ-12 בצהריים עד 12 ביום שלאחר מכן המחוג הגדול של השעון מונח בדיוק על המחוג הקטן? בשלב הראשון הקבוצה מתחלקת בין אלה שמיידי יש להם תשובה, והם גם צועקים אותה בדרך כלל, לבין אלה ששותקים. לאחר מכן מתגבשות חלוקות נוספות: ישם תלמידים שכששומעים שתשובתם לא נכונה צועקים מייד מספר אחר וכך ממשיכים הלאה, בעוד שאחרים, מעטים, רוצים לדעת למה תשובתם לא נכונה. ישנם תלמידים שרוצים רמז (מתי בפעם הראשונה אחרי 12 בצהריים מונחים שני המחוגים זה על גבי זה?) ולעומתם כאלה שמעדיפים לחשוב, ככל שהזמן יארך, ואינם מוכנים לקבל עזרה. ישנם תלמידים שגם אחרי שקיבלו את הרמז לא מבינים למה בשעה 1:05 אין שני המחוגים מונחים אחד על השני, בעוד שאחרים מבינים זאת ללא צורך בהדגמה. זוהי כמובן רק דוגמה אחת לעושר האינסופי של בעיות היכולות לעזור במיון תלמידים אך גם, ואולי בעיקר – במניעת תסכול מתלמידים שינסו להשתלב בקבוצה על אף אי-התאמתם.

מה בנוגע לשיעורי בית?

בסוף כל שיעור הילדים מקבלים בעיה הביתה, וילדים שמעוניינים בכך יקבלו בעיות נוספות. פתרון הבעיה יהיה תמיד הדבר הראשון שיעשה בפגישה שלאחר מכן. מאחר שלא יהיו בחינות או ציונים, המוטיבציה הפנימית היא שתקבע כמה ישקיע כל ילד, ולכן עומס העבודה לא יוטל על התלמיד אלא התלמיד יחליט בעצמו כמה הוא רוצה להשקיע בבית. בקורסים מוצלחים במיוחד נוצרות קבוצות עבודה רב-גיליות, כאשר הילדים מנצלים חלק מזמן ההפסקות וההסעות לדון בבעיות שניתנו, ואף מתקשרים ביניהם באמצע השבוע – טלפונית או בדואר אלקטרוני – לדון בבעיות.

מה יהיה אחר כך?

אז: האם קיומה של קבוצה כזאת אינו מגביר את הסיכון לשעמום בעתיד?

השאלה "מה יהיה אחר כך" היא זו המלווה את הילד המוכשר, המחונן והיצירתי מגיל צעיר. לפני 19 שנה, כשפגשתי לראשונה את ב. שהיה אז בן 4 (דויד, 1999), אמרה לי אמו, א': "אני לא ארשה בשום פנים שהילד שלי ילמד לקרוא לפני בית הספר". שנתיים לאחר מכן, בחול המועד סוכות, ביקרתי בבית המשפחה וראיתי שב' קורא את העיתון היומי. האם אמנם קיימה א' החלטתה, אבל פחות מחודש לאחר התחלת הלימודים בכיתה א' הילד כבר קרא בשטף וללא ניקוד. אנחנו לא נביאים, ואף פעם אין לנו תשובה טובה לשאלה "מה הילד ילמד בעתיד אם כבר עכשיו הוא שולט ב...". תפקידם של העוסקים בחינוך, ובראש ובראשונה ההורים, לענות על צרכיו הנוכחיים של הילד. התכנית שאני מציעה כאן נותנת להם מענה – ולו חלקי. ככל שהילד יגדל ישתנו צרכיו, יתרחבו ויתפתחו ותפקידנו יהיה לנסות ולהתאים את התנאים הקיימים, במידה רבה ככל שהדבר אפשרי, לצרכים אלו.

היכן ומתי נפגשת הקבוצה?

רצוי שהלימודים בקבוצה יתקיימו בבית הספר אחת לשבוע בשעות הבוקר בעיקר מטעמים מעשיים. יש למצוא לשם כך מדריך שיהיה פנוי בשעות אלה, ולזכות בשיתוף פעולה עם בית הספר, שיאפשר יציאת כל הילדים המשתתפים בקבוצה למשך שעותיים באופן קבוע. אם הדבר לא מתאפשר הקבוצה יכולה להיפגש גם בשני השיעורים האחרונים שמתקיימים בבית הספר. לימוד מואץ ברמה גבוהה מצריך ריכוז גבוה, ואצל חלק לא קטן מהילדים ומהמבוגרים שעות הבוקר עדיפות ללימוד כזה, אבל כפי שידוע לכול ילדים כמבוגרים שונים מאוד זה מזה מבחינת השעון הביולוגי, כך שבהחלט ייתכן שבקרוב הילדים הלומדים בקבוצה יש שיעור לא קטן של מאחרי קום. מכל מקום: בין אם "השעות הטובות" של רוב הילדים הן בבוקר ובין אם לא, שלווה הנפש וההרגשה שהיציאה ללימודים בקבוצה נעשתה בתמיכת המערכת חשובות ביותר, ובשום פנים לא כדאי לסכן הרגשה זו בוויכוחים של ההורים עם המחנכת או המנהלת.

הזמן המומלץ לפגישה הוא שעה וחצי – כזמן של שני שיעורים. אם בין שני השיעורים שהוקצו לפגישת הקבוצה יש הפסקה, הילדים יישארו בכיתה בה מתקיימת הפגישה ולא ייצאו. במקרה שההפסקה היא "הפסקת אוכל" יאכלו הילדים בכיתה; פעמים רבות ניתן לאפשר להם לאכול תוך כדי המשך הלימודים שכן, מאחר שהפגישה נערכת רק פעם בשבוע ובתחילתה מתבצע מעין "חימום" חבל לקטוע אותה כשהילדים כבר שקועים בעבודה. מכל מקום – אופי הקבוצה יכתיב נושא זה, כאשר בדרך כלל התלמידים עצמם יתנגדו להפסקה שתגדע את חוט מחשבתם.

במקרה שהקבוצה לא מקבלת חדר מההנהלה, או כאשר המדריך הוא הורה שמתפנה רק לאחר שעות הלימודים הרגילות, ניתן לקיים קבוצת לימוד כזאת גם בבית המדריך. מאחר שבמקרים רבים ההגעה לבית הספר כרוכה בנסיעה יש לשקול את קיום הפגישות מייד לאחר סיום הלימודים, כאשר כל ילדי הקבוצה יוצאים בהסעה לבית התלמיד שבביתו הקבוצה נפגשת, והוריהם אחראים על החזרתם בתום הפגישה.

האם הלימוד בקבוצת המצטיינים מחליף את הלימודים בכיתה?

ילדים רבים מבין אלו עבורם מומלצת התכנית שאני מציעה כאן לא לומדים כלל מתמטיקה בכיתה הרגילה, שכן עבורם לא קיים מה שספרד (2005) מכנה "הסכם תקשורתי בין של משתתפי התהליך", משום שהמורה מלמד אבל הילד, שכבר יודע את מה שהמורה מלמד, אינו שותף. גם במקרים אלו הלימוד בקבוצת המצטיינים לא יחליף את השעות בכיתה הרגילה כאשר נערכים בה שיעורי מתמטיקה. בגילים בוגרים יותר ניתן לפתור את בעיית הילד המצוין מתמטיקה בצורה מלאה יותר מאשר בבית הספר היסודי (ראו למשל, David, 2001), אך בבית הספר היסודי כל עוד הילד לומד בכיתה רגילה במשך כל השבוע קבוצת לימודי המתמטיקה למצטיינים לא תוכל להחליף את לימודי המתמטיקה הסדירים שכן:

I. הלימודים בקבוצת המצטיינים יתקיימו בפעם בשבוע, במשך שתי שעות לימוד רצופות, ולא 4-5 פעמים בשבוע, שיעור בודד בכל פעם;

II. כמעט בלתי אפשרי להוציא מכיתת האם ילדים מ-3-4 שכבות גיל שכולן ילמדו מתמטיקה בו-זמנית.

III. כדאי מאוד לאפשר לילד ולמורה למתמטיקה למצוא את שביל הזהב לפיו יינתן לילד מענה – ולו חלקי – בכיתה הרגילה.

מה לעשות כאשר המחנכת או המורה למתמטיקה לוחצת להכניס ילדים נוספים לקבוצה?

במרבית המקרים אין למחנכת כלים מתאימים לדעת מי מתאים להשתתף בקבוצה. ישנן מורות הסבורות, שכל ילד שקיבל 100 במבחן האחרון בחשבון או בהנדסה מתאים לקבוצה. במקרה כזה יש להכניס את הילד, ואם הוא לא מתאים בדרך כלל יעזוב מרצונו. אנשי חינוך רבים מאמינים ש"כל אחד יכול ללמוד בכל רמה"; יש לקחת בחשבון שכל עימות עם ההנהלה או מי מהמורים יפגע, בסופו של דבר, בילדי הקבוצה, ויש למנוע זאת. במרבית המקרים החוג "מתמטיקה למצוינים" הוא המקום האחד בו התלמיד לומד מתמטיקה ופוגש ילדים שרמתם דומה לשלו. כל עימות מיותר עם הצוות שנמצא עם הילד בכל שנות לימודיו בבית הספר יפגע בסיכוי היחיד שלילד תהיה איזושהי מסגרת שבה יוכל ליהנות מלימוד מתמטיקה.

מהם תחומי האחריות של בית הספר?

תפקידו העיקרי של בית הספר הוא לספק תמיכה או לפחות לא להפריע לקיומו של חוג כזה. תמיכה פירושה הקצאת השעות הראשונות ביום הלימודים ללימודי המתמטיקה המואצת; אי-התערבות בבחירת תכני הלימוד; עזרה של הסגל או למזער את התערבותו באיתור תלמידים מתאימים; הבעת התעניינות של המחנכת ושל המורה למתמטיקה לגבי מה שקורה בתכנית. החוג יכול להתקיים גם ללא תמיכה אבל הכרחי שבית הספר יסכים לקיומו, יאפשר לילדים לצאת למשך שעה וחצי בשבוע מכיתת האם שלהם, ויספק לילדים הלומדים בקבוצה כיתה ריקה שניתן יהיה לסגור אותה ללימודיהם. אם בית הספר אינו מספק חדר כזה, ואם אינו מאפשר לילדים לצאת באופן קבוע משיעור שבועי כפול כדי להשתתף בקבוצה יש להעביר את הפגישות למקום אחר.

מי מממן את הלימודים?

סיפוק צרכיהם האינטלקטואליים והאחרים של ילדים מוכשרים הוא עניין יקר. מורה או מדריך ברמה המתאימה שיבוא וילמד באופן קבוע בקבוצה לא גדולה של ילדים יהווה מעמסה כספית עבור ההורים, אבל אין אפשרות להימנע מכך. כמובן שאם אפשר למצוא הורה מתנדב שילמד זו האפשרות הטובה ביותר לפתרון הבעיה הכספית.

האספקט המגדרי. או:

מה לעשות כדי שהקבוצה תהיה "מאוזנת מבחינה מגדרית"?

בישראל, כמו במרבית ארצות העולם המערבי, בנות זוכות לציונים טובים מבנים בכל שלבי החינוך (David, 2006a, 2006b, 2008a, b, c, 2009c). אולם, אף על פי כן קרוב לוודאי שהקבוצה, כמו קבוצות אחרות להעשרה ולהאצה מתמטית לא תהיה מאוזנת מבחינה מגדרית (Benbow & Lubinski, 1993; Benbow, Lubinski, & Hyde, 1997; Benbow, Lubinski, Shea, & Eftekhari-Sanjani, 2000; Benbow, & Stanely, 1988; Stanley, 1994). הסיכוי שמספר הבנות שירצו ללמוד מתמטיקה בקבוצה כזאת ישווה למספר הבנים קטן ביותר. ישראל "מצטיינת" בהבדלים בין המגדרים מבחינת היכולות המתמטיות כבר בגיל הצעיר, כפי שניתן לראות מתוצאות המבדקים הבינלאומיים (דויד, 2001; David, 2002b, 2008d), והבדלים אלו גדלים עם העלייה בגיל (דויד, 2002, 2003; David, 2008d). גם בקבוצות מחוננים ומוכשרים, שבהן ניתנת לתלמידים אפשרות בחירה, המצב הוא שבנות בוחרות בדרך כלל שלא ללמוד מתמטיקה (דויד, 2005; זורמן ודויד, 2000). עם זאת, חשוב מאוד לזכור, שאם יש, ולו בת אחת, שמתאימה לתכנית, צריך לעודד אותה ככל האפשר. בנות נוטות להעדיף את חברת בנות מיין בגילאי 9-12, ולכן חשוב מאוד לאפשר למידה של שתי בנות לפחות בקבוצה. גם אם בסופו של דבר אחת הבנות תנשור, עדיין רבים הסיכויים

שרעותה תתמיד בהשתתפות בקבוצה, מה שאין כן הדבר אם מלכתחילה השתתפה רק בת אחת.

אסטרטגיה יעילה נוספת היא להושיב ליד בת בוגרת ילד צעיר, שכן, בנות רבות תרגשנה בנוח ליד בן הצעיר ממרבית חברי הקבוצה. האפשרות לגלות יחס מעין-אמהי תוכל להשלים, ואולי אפילו לאזן במידת-מה את נשיאת התווית הלא-פשוטה של בת הלומדת עם "גאוני מתמטיקה".

סיכום או אפילוג

בשנת הלימודים תשנ"ד לימדתי בבית הספר הממלכתי דתי "אלומות" ברמת אביב את הקורס הזה. המניע העיקרי שלי היה לתת מענה מתמטי לשניים מבני, אבל גם לחבריהם. במהלך השנה הצטרפה ל"צוות ההוראה" האמא של הבת היחידה שהתמידה בהשתתפות בתכנית, מורה למתמטיקה במקצועה. רק אחד מהילדים בחר ללמוד מתמטיקה באוניברסיטה. בזמנו, כאשר הצעתי לו להשתתף בקבוצה, שאלה אותי אמו איך ידעתי שהוא מתאים, שכן, הוא לא נבחר להשתתף בתכנית המחוננים. הסברתי לה שמכיון שהיו לו למעשה שתי שפות אם, והעברית היתה שפתו השלישית, לקח לו זמן לצמצם את הפער ביכולות הלשוניות בינו ובין חבריו שאותרו כמחוננים. בתגובה סיפרה לי האם, שאבין זכה בזמנו במקום הראשון בתחרות המתמטיקה לתלמידי כיתות יב בצרפת! חמש שנים לאחר מכן היה אותו תלמיד היחד מבני מחזורו שהצליח לקבל 100 בבחינת הבגרות במתמטיקה ברמה של 5 יחידות כבר בכיתה יא.

פרק 8: האם כדאי לשלוח ילדים לבחינות לאיתור מחוננים?

א. על הורים ש"לא רוצים" שילדיהם יהיו מחוננים¹⁰

הורים רבים מעוניינים לשמוע שילדיהם מחוננים. הורים אלה הם ההורים ששואלים בדרך כלל את השאלה: "האם הילד שלי מחונן" בתקווה שהתשובה תהיה חיובית. מנגד, קבוצה לא מבוטלת של הורים מעדיפים שילדיהם יהיו "פשוט כמו כולם", או "לא יהיו מחוננים". כאשר מדובר על כל מאפיין אחר, פיזיולוגי ואף פסיכולוגי, לא יעלה על הדעת שהורים יאמרו: "אני מעדיף שהילד שלי לא יהיה בעל הפרעת קשב וריכוז", לאחר שהוא כבר אותר כבעל הפרעה זו או אפילו כאשר יש חשש לכך. נדיר עד מאוד שהורים שיעזו לומר בקול משפט מהסוג: "אני מעדיף שהילדה שלי היתה בלונדינית עם עיניים כחולות", כאשר הילדה היא שחומת עור ושיער ועיניה בצבע חום כהה. אולם, כאשר נולד ילד אינטליגנטי מאוד, וההורים יודעים זאת טוב מאוד, ובדרך כלל גם בגיל צעיר מאוד, אנו שומעים לעיתים קרובות את מורת רוחם, את אכזבתם, ובעיקר – את תקוותם שהילד "לא מחונן" או "לא יצליח" במבחן לאיתור מחוננים.

עמדה שכזאת, גם אם היא לא נאמרת בפועל, עלולה לשדר מסר בעייתי ביותר לילד המחונן שיודע, לפעמים כבר בגיל 2-3, שהוא לא "כמו כולם". ישנם הורים שאינם מביעים את מורת רוחם ממחוננות ילדם בקול, אבל מחליטים לא לשלוח אותו למבדקי המחוננות. משרד החינוך אינו מחייב ילדים להשתתף במבחן ואף מדגיש כי מדובר בזכות ולא חובה. מאחורי ההחלטה לא לשלוח את הילד למבחנים לאיתור מחוננות חלק ב, לשלוח אותו ולא לומר לו שהוא עבר אותם בהצלחה, או לספר לילד – ולפעמים גם "לכל העולם ואשתו" שהילד עבר בהצלחה את המבחנים והתקבל לתכנית המחוננים הפועלת ברשות המקומית אבל "אנחנו לא חושבים שכדאי שהילד יהיה יוצא דופן / יחשוב את עצמו / לא יתפתח היטב מבחינה רגשית / לא יהיה בחברת הילדים שגדל אתם" ועוד כהנה וכהנה נימוקים – עומד אותו רציונל. ניתן לשמוע אותו במשפטים כמו: "הכי טוב שהילד יהיה כמו כולם", או "להיות טיפס מדי זה לא טוב אבל גם עדיף לא להיות חכם מדי".

כמובן, שכל הורה זכאי לדעות משל עצמו. אולם, השמעת דעות כאלה, או קבלת החלטות בהתאם להן, גם אם לא הושמעו בקול, עלולה לגרום לילד בעיה קשה. הרי הילד החכם יודע שהוא חכם – ילדים, בניגוד למבוגרים, ישירים הרבה יותר, בפרט כאשר הם עדיין צעירים, במתן תארים וב"הדבקת" שמות לחבריהם על פי תכונותיהם. לדוגמה: חוקר וחוקרת בתחום מדעי המוח שהפרש הגילאים ביניהם הוא 10 שנים, והם גדלו ביבשות שונות, שפות האם

¹⁰ את התקציר של פרק זה: "על הורים שלא רוצים שילדיהם יהיו מחוננים" פרסמתי ב-3.1.2013 באתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13177>

שלם שונות, הם בני דתות שונות ומרקעים סוציו-אקונומיים שונים ככל שזה אפשרי, כונם שניהם על ידי חבריהם בבית הספר "איינשטיין". הילדים, שאינם חיים על פי כללי התקינות הפוליטית, לא שעו לדברי המבוגרים – בעיקר המורות, ש"הסבירו", ש"לכל ילדים יש יכולות מעולות בשטח מסוים", או ש"אם משקיעים – כולם יכולים להצליח במידה שווה".

יהיה זה מופרך להניח, שילד שמילדות נחשב לחכם בעיני כל חבריו יאמין לפתע שהאינטליגנציה שלו "התכווצה" או אולי אפילו "התאידה". אם יקבל את העובדה שהוא אכן אינטליגנטי, אבל הוריו היו מעדיפים שלא יהיה כל כך חכם – זה מסר שלילי באותה מידה כמו המסר: "הייתי רוצה שתהיה לי בת גבוהה" הנאמר לילדה נמוכה, או "ממש כואב הלב שאתה לא ספורטאי טוב" הנאמר לילד בעל תנועות מסורבלות וקואורדינציה לוקה-בחסר.

אכן, עבור הורים רבים, בפרט כאלה שבמשפחותיהם לא אותרו ילדים אחרים כמחוננים, עצם השימוש במלה "מחונן" עלולה להפחיד ולהרתיע. אבל – ראוי שכל הורה יביט פנימה לתוך עצמו וינסה לראות אם הפחד שלו אכן נובע מהתנגדותו לילד מחונן, או אולי מהבנה שעצם תיוג ילדו כמחונן – כבר יש בו מעין-ציפייה לחינוך מיוחד, להשקעה רבה יותר, להתמודדות עם משהו חדש ומאתגר. הצעתי היא לא "להחליט", עוד בטרם נערכו המבחנים, ש"הילד שלי לא מחונן" – החלטה שתגרום לכך שאסרב לשלוח את הילד למבדקי המחוננות, או ש"הילד שלי לא יהיה מחונן" – החלטה שתגרום לי לסרב לשלוח אותו לתכנית למחוננים לאחר שנבחר להשתתף בה.

בקרב חלק מההורים, שחלקם נרתע מלכתחילה מעצם השימוש במלה "מחונן", חל שינוי משמעותי בגישה לאפשרות שילדם מחונן בין קבלת המכתב, שמבשר על כך שהילד נבחר לגשת למבחני "שלב ב" של האיתור, לבין המועד בו חל המבחן של שלב זה. עם קבלת מכתב ההזמנה עשויים ההורים לעבור טרנספורמציה, שבמהלכה הם "זזים" מקביעתם "הילד שלי לא מחונן" לכיוון פתוח יותר, שתמציתו: "אולי טעיתי, אולי הילד שלי הוא בכל זאת מחונן, למה לא לנסות ולבדוק את העניין?"

אפילוג

בספר: "הרחק מהעץ" מאת אנדרו סולומון (Solomon 2012), יש מסר חזק וחד משמעי להורים: קבלו את ילדכם כפי שהוא! הספר נכתב במשך שנים רבות על בסיס המאפיינים המשותפים שמצא המחבר בקרב הורים לילדים שנחשבו חריגים מסיבות שונות. אגב, השונות שעליה כתב סולומון לראשונה היתה חירשות, והוא שילב במאמר זה, במאמריו הבאים ובספריו הבאים את נסיונו-שלו כאדם שסבל מדיכאון קשה במשך שנים רבות בגלל ההומוסקסואליות שלו שהוריו לא יכלו לקבל.

סולומון מדגיש את העובדה, שבעוד שאת החריגים שנחשבים בעייתיים נוטים ההורים לקבל ואף לראות את הברכה שבחריגותם, אין הדבר כן כאשר המדובר בילדים בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות מאוד. במלותיו:

אחרי עשר שנים של מחקר לספר על ילדים השונים באופן קיצוני מהוריהם והעולם הסובב אותם, גיליתי כי בהבדלים שנתפסים כשליליים - תסמונת דאון, אוטיזם, חירשות, גמדות או טרנסג'נדר - יש ברכה. משפחות המתמודדות עם בעיות מובחנות אלה יכולות למצוא בהן משמעות עמוקה, ואפילו יופי. ילד פלא, לעומת זאת, נראה מרחוק כמו ברכה, אבל גידולו מלווה בבעיות רבות. גאונות יכולה להיות מבלבלת ומסוכנת כמו נכות. למרות פריצות הדרך של המאה הקודמת בפסיכולוגיה ומדעי המוח, איננו מבינים את תופעת ילדי הפלא והגאונים יותר מאשר את האוטיזם. "גאונות היא חריגות, ויכולה להעיד על חריגויות אחרות", אומרת ודה קפלינסקי מבית הספר למוזיקה ג'וליאד, אחת המורות המובילות בעולם לפסנתרנים צעירים. "לילדים מוכשרים רבים יש איי.די.די, או.סי.די, או תסמונת אספרגר. כשההורים מתמודדים עם השונות של הילד שלהם, הם נוטים להכיר בהיבט החיובי, המוכשר, יוצא הדופן. לעתים קרובות הם מכחישים את כל השאר." (סולומון, 2012).

ב. האם כדאי לשלוח ילדים להכנה לבחינות מכון סאלד לאיתור מחוננים?¹¹

מדי שנה נערכות בחינות לאיתור מחוננים בכיתות ב או ג ברחבי הארץ. הבחינות נערכות בשני שלבים, כאשר בשלב א נבחרים כ-15% ילדים בכל כיתה, הן על פי תוצאותיה של בחינה שנערכת בהתחלה שנת הלימודים, בחינה שבדקים אותה בתוך בית הספר, והן על פי המלצות מיוחדות של צוות בית הספר, כאשר מדובר בילד או בילדה שלא נוכחו בכיתה בעת שנערך מבחן "שלב א", או שהתוצאה שהשיגו נמוכה בעוד שהישגיהם הכללים גבוהים. בעבר נערכו מבחני שלב ב, הנבדקים על ידי מכון סאלד, בחג החנוכה; בשנים האחרונות הם נערכים בין חודש ינואר למרץ. ביוני של אותה שנה נשלח לביתו של כל ילד שהשתתף בשלב זה מכתב המבשר אם נמצא ראוי להשתתף בתכנית של הרשות המקומית למחוננים או למצטיינים, או שלא נמצא מתאים לכך.

ההודעה "הילד נמצא ראוי להישלח למבדקי שלב ב" נמסרת להורי הילדים סמוך לבחינה. לפיכך, מדי שנה אני מקבלת במהלך חודש אוקטובר – ולפעמים גם במחצית הראשונה של נובמבר – טלפונים ומיילים רבים ובהם השאלה: "האם כדאי לשלוח את הילד להכנה לבחינות לאיתור מחוננים?", וזאת כמובן כדי לעלות את סיכוייו של אותו ילד להתקבל

¹¹ את תקציר הפרק: "הכנה למבחן לאיתור מחוננים – כדאי או לא?" פרסמתי ב-15 בנובמבר 2012 באתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13020>

לתכנית ההעשרה למחוננים הממומנת, בחלקה הגדול, על ידי משרד החינוך והרשות המקומית.

כאשר שואלים אותי שאלה על ילדים ככלל, כל תשובה עליה – ותהיה אחראית ומדויקת ככל האפשר – חייבת לקחת בחשבון את העובדה, שתמיד יימצאו יוצאים מן הכלל שעבורם התשובה לא מתאימה. לכן תשובתי היא תמיד סטטיסטית, דהיינו, מסתמכת על הידע הקיים מהספרות, על הידע שצברתי במהלך 30 השנים האחרונות ועל נסיוני הרחב בייעוץ לילדים מחוננים ולמשפחותיהם. מכאן ברור שהתשובה היא כללית, ואינה בהכרח מתאימה לילד מסוים זה או אחר. הורים המעוניינים לדעת מה נכון לגבי הילד שלהם צריכים לפנות לייעוץ שיתרכז בו, ביכולותיו, בתחומי החוזק שלו, בצרכיו, במצבו הפיזי, הנפשי, הלימודי והחברתי.

עם זאת, התשובה הטובה ביותר שניתן לתת על השאלה המטרידה כל כך היא: את רוב הילדים לא כדאי לרשום להכנה למבחנים לאיתור מחוננים. והרי חמישה נימוקים:

1. לא מצאתי, ולו בדל הוכחה, שקורסי ההכנה הללו אכן משפרים את סיכוייהם של ילדים להתקבל לתכניות ההעשרה למחוננים. יתירה מזו: מאחר שהשאלונים של מכון סאלד סודיים לחלוטין, קשה לראות כיצד ניתן "להכין" תלמידים למבדקים שלא ידוע מה מתבקשים הנבדקים לעשות בהם.

2. גם אילו הקורסים הללו היו אכן משפרים את הסיכויים להתקבל, יש לקחת בחשבון שנקודת ה"חיתוך" למחוננות היא לוקאלית, דהיינו, ילדים ש"שייכים" לאחוזון 98.5 ביישוב מסוים [או לאחוזון 97 – תלוי בתכניות הקיימות] מוגדרים כמחוננים וזכאים לחינוך למחוננים. לפיכך, כאשר כל הילדים, או אפילו מרביתם, מגיעים במבחני סאלד לציון גבוה יותר מאשר אילו לא היו משתתפים בקורסי ההכנה, הרי ילדים אלו אינם משפרים את מיקומם היחסי. הסיבה: הלא גם שאר הילדים שנבחנו אתם שיפרו את ציונם המוחלט... לו היתה הקבלה לתכניות ההעשרה נקבעת על פי ה-IQ, למשל, ולו ניתן היה ל"שפר" את ה-IQ על ידי קורסי הכנה, היה המצב שונה...

3. תפיסת המחוננות על ידי משרד החינוך הישראלי היא גיאוגרפית, דהיינו, ילד שיוגדר כמחונן ביישוב מסוים לא יוגדר ככזה ביישוב אחר. ההבדלים עשויים להיות עצומים (להלן – פרק 1). לפיכך, לפני ששולחים את הילד לקורסי ההכנה הללו צריך להיות מידע מהימן לגבי השאלה: האם הקורס "מכין" ל"רמה הנדרשת" ברשות מקומית ספציפית. מידע כזה לא קיים, על פי מה שאני יודעת.

4. לא לכל ילד מתאימים הקורסים שמוצעים בתכניות ההעשרה. קיימות סיבות טובות לכך מדוע יש נשירה גדולה מתכניות העשרה גם לתכניות המשובחות ביותר. לדוגמה: קורסי ההעשרה במכון רון ורדי בראשון לציון נחשבים לקורסים מצוינים,

כאשר המדריכים בהם הם אנשי מקצוע שגם אוהבים ילדים. לא פלא שהורים רבים מעוניינים שילדיהם ישתתפו בהם במחיר הנמוך הנדרש מהם. אולם, בעוד שבכיתה ג יש בשנת הלימודים הנוכחית 9 קבוצות מקבילות של ילדים שמשתתפים בקורסים אלה, דהיינו, כ-200 ילדים, הרי קיימת נשירה לא קטנה מדי שנה, נשירה המגיעה לשיאה בקרב ילדי חטיבת הביניים: במקום 9 כיתות של ילדי כיתה ג יש רק 6 כיתות לילדי כיתות ז, ח, וט, דהיינו – ממוצע של שתי כיתות בשנתון, ובסך הכל נשירה של כ-80%. קיימות כמובן סיבות רבות לנשירה, אפילו מקורסים משובחים עד מאוד, אך אחת הנפוצות שבהן היא הקושי של הילד להשלים את חומר הלימודים ש"הפסיד" ביום ההעשרה. כמובן שכלל שיכולותיו של הילד גבוהות יותר – ואין מדובר רק באלו הקוגניטיביות – ייקל עליו להשלים את חומר הלימודים. אולם, אם הוא "הצליח להיכנס" לקורסים בעוד שיכולותיו ה"אמיתיות" לא היו גבוהות דיין, קיימת סבירות גבוהה שהוא יהיה מועמד "טוב" לנשירה.

5. מאחר שכ-15% מתלמידי השנתון מוגשים לשלב ב של האיתור, ומאחר שרק ילדים באחוזון 98.5 "מוכרזים" כמחוננים [ביישובים מסוימים מדובר על ילדים מאחוזון 97], הרי שביישובים בהם רק ילדים מאחוזון 98.5 זכאים לחינוך למחוננים כ-90% מהילדים שנבחרו לשלב ב, וברוב המקרים פיתחו ציפיות שיתקבלו – ייווכחו לדעת ש"אינם מחוננים". ביישובים אחרים "רק" כ-80% מהילדים שנבחרו לשלב ב "יוכרו" כ"לא מחוננים". ילדים בני 8, שכבר "נכשלו" – על פי תפיסת ההורים, ובמקרים רבים על פי תפיסת צוות בית הספר, החברה ועוד – עלולים להפנים את תחושת הכשלון – אף על פי שאין למעשה כל כשלון אובייקטיבי. רבים מהילדים הללו היו עונים על הגדרות המחוננות ביישובים אחרים בארץ, בשנתון אחר ביישוב בו הם מתגוררים, וכמובן – על פי קריטריונים אחרים. אלו כוללים גם תחומי מחוננות אחרים, ולא רק את התחומים הקוגניטיביים – כמו ספורט, אמנות, מוזיקה ועוד. ילדים ש"התכוננו" בקורס מיוחד למבדקים ואחר כך "נכשלו" – תחושת הכשלון עלולה אף להיות חריפה יותר.

לסיכום: קורסי ההכנה לתכניות המחוננים, שמטרתם העיקרית היא להעשיר מבחינה כספית את בעלי המכונים העוסקים בכך, אינם רואים את טובת הילד לנגד עיניהם. לפני שנרשמים לקורס כזה, שעצם יעילותו אינה ברורה, חשוב לקחת בחשבון את צרכיו האמיתיים של הילד, את התועלת לעומת הנזק הפוטנציאלי שהם עלולים לגרום ובעיקר – את הסיבה האמיתית לכך שהורים לילדים בני 7 מאמינים ש"תווית המחונן" חשובה להם כל כך.

סולומון מאגד בספרו (Solomon, 2012) את תפיסותיהם המנוגדות של שני סוגי ההורים לילדי פלא, תפיסות הדומות עד מאוד לאלו של מחוננים שאינם בהכרח "ילדי פלא".

1. מצד אחד קיימים הורים לא מעטים, המנסים להתכחש למחוננות ילדיהם. הם עושים זאת מתוך אמונה שאם לא ישלחו את ילדם למבחן מחוננות, אם לא ישלחו אותו לתכנית לימודים, תכנית העשרה או האצה המיועדת למחוננים – מחוננותו "תיעלם" והוא "יהיה כמו כולם", דבר שיקל לא רק על חייהם-שלהם אלא גם על חיי ילדיהם.

2. מצד שני קיימים הורים – גם הם לא מעטים – שמאמינים שאם ילדם הוא ילד פלא – או "רק" מחונן – הוא יכול להגיע להישגים אדירים החל מהשלבים המוקדמים **ביותר של חייו**. הורים אלה מאמינים, שבידם המפתח למימוש הפוטנציאל של ילדם, ותפקידם כהורים הוא לדאוג שהילד ילמד, יתאמן, ישנן – יעשה "כל מה שצריך" כדי שיגיע להישגים גבוהים מאוד, רצוי כבר בילדות המקדמת ואם לא – למצער בזו המאוחרת או בנערות.

סולומון (2012) מאמין שכל ההורים לילדי פלא נמנים עם אחת משתי הקטגוריות:

ואני הבנתי שהורות כוללת תמיד חוסר הבנה, ושתוכן חוסר ההבנה הזה חשוב פחות מהאופן שבו ההורים מגיבים אליה. **חצי מילדי הפלא שאותם חקרתי היו נתונים ללחץ להיות אפילו יותר מדהימים ממה שהם באופן טבעי, והחצי השני, להיות יותר רגילים** [ההדגשה שלי – ח.ד.]. כשלמדתי איך משפחותיהם מתנהלות, הבנתי בהדרגה שכל הורות מתבססת על ניחושים, ושכל שוני מהכלל, אם הוא חיובי או שלילי, מקשה על הניחושים. תובנה זו עיצבה אותי כאב. אני חושב שאוהב את ילדי יותר אם הם יוכלו לנגן את השלישית של רחמינוב, ואני מקווה שלא אוהב אותם פחות אם יהיה להם הכישרון התובעני הזה, כמו שאהבתי לא תשתנה אם הם יסבלו ממחלה כרונית. אולם אני חייב להודות שהוקל לי שעד כה הם לא מפגינים שום יכולת לא טבעית שכזו (סולומון, 2012).

מנסיוני, יש יותר מגרעין של אמת בחלוקה של סולומון, אבל בנוסף לשני סוגי ההורים הללו – שאין כל דרך לבדוק את שיעורם בקרב אוכלוסיית ההורים לילדים מחוננים בכלל וילידים שאינם מחוננים בפרט, קיים גם סוג שלישי: הורים הקשובים לכל צרכי ילדיהם, צרכיהם הקוגניטיביים והיצירתיים, אבל בה-בעת גם לצרכיהם הרגשיים-חברתיים. כאלה הם ההורים שאני פוגשת בעבודתי היומיומית, וקשה להניח שאין הורים נוספים דוגמתם... ההורים הקשובים לצרכי ילדיהם משתדלים לספקם ומוותרים לשם כך על מכונית שניה למשפחה, על חופשות בחו"ל, על קניית בגדים מעבר להכרחי, כמו גם על שלל דברים חומריים אחרים. אבל גדולתם של אותם הורים אינה מתמצה בכך: הם משקיעים ממשאביהם הנפשיים ללא לאות בילדים, לפעמים בילד אחד מחונן ולפעמים בארבעה אחאים מחוננים. על אף העייפות – שהיא מנת חלקו של כל הורה – הם ממשיכים לענות על שאלותיהם של ילדיהם, לפעמים

על שאלות קשות, לפעמים "מעצבנות", ולא אחת – כאלה המופיעות בתזמון שמבחינת ההורים הוא כמעט בלתי אפשרי. הורים אלה הופכים את ה"כמעט בלתי אפשרי" לאפשרי בזכות ההבנה, שלילדיהם יש צרכים שונים מאשר לילדים "רגילים" רבים יותר, צרכים שאין שום מערכת חינוכית שיכולה לספק. הם הופכים שותפים אמיתיים בחינוכם של ילדיהם, כאשר לנגד עיניהם המוטו: "הכל חשוב" ולא, כפי שהדבר קורה אצל שני סוגי ההורים אותם מונה סולומון, שבחרים ב"פן האקדמי" או ב"פן הרגשי", מציבים אותם זה כנגד זה, ומטפחים את האחד על חשבון האחר.

ובאשר ל"הודאתו" סולומון שהוא מרוצה מכך שבינתיים לא התגלו אצל ילדיו "ניצני גאונות": מאחר שלא ניתן לבחור האם הילד יהיה "גאון" או לא, הרי בהחלט חשוב שכל הורה יהיה מרוצה ממה ש"קיבל", מהילד ה"רגיל", ה"גאון" או ה"המחונן". עצם ה"הודאה" פירושה שלסולומון יש העדפה שהוא מודה בה בפומבי. לכולנו יש העדפות – אבל עלינו ללמוד לשמור אותן בלבנו שכן, הילד ש"קיבלנו" הוא ילדנו – לא רק לרע – אלא גם לטוב.

פרק 9: מחוננים בתכניות מיוחדות בעולם

בפרק זה אסקור תוכניות חינוכיות המיועדות למחוננים ברחבי העולם.

א. אירופה

במחקר: "חינוך למחוננים ב-21 מדינות באירופה" (Mönks, & Pflüger, 2005) מתוארות התכניות הקיימות למחוננים במדינות הבאות: אוסטריה, בלגיה, שווייץ, גרמניה, דנמרק, ספרד, פינלנד, צרפת, יוון, הונגריה, אירלנד, איטליה, לוקסמבורג, לטביה, הולנד, פולין, פורטוגל, רומניה, שבדיה, סלובניה ואנגליה. הבה נבחן את הנעשה בתחום חינוך המחוננים בשתיים מהן.

הולנד

החל מ-2001 זכאים ילדים מחוננים מגילאי הגן עד כיתה ג' בהולנד לחינוך מיוחד. כמו כן מעוגנים בחוק הליכי קפיצת כיתה עבור ילדים מכיתה א' ועד ג'. במסגרת זו נכללים הן דילוג על כיתה בבית הספר היסודי, הן כניסה מוקדמת והן, במקרים מיוחדים, כניסה בגיל 3+ לגן השייך ל"חטיבה הצעירה" בבית הספר, אליו נכנסים רוב הילדים כבר בגיל 4 (ומיעוטם רק בגיל 5). לגילאים אלו מוצעים בעיקר חוגי העשרה בספורט ובמוזיקה. במספר בתי ספר הדגש הוא על תחומים אלו, ורוב תלמידיהם מתמקדים בהם.

בכל שלבי החינוך, גם בחטיבות הביניים ובתיכונים, ניתן ייעוץ לילדים מחוננים. בחטיבה הגבוהה מוצעים לתלמידים קורסים באחת האוניברסיטאות הקרובות למקום מגוריהם. עיקר הפעילות עבור תלמידי התיכונים היא אירגון אולימפיאדות ותחרויות בתחומים שונים, בעיקר בתחומי המתמטיקה והמדעים, ועידוד התלמידים להשתתף בהם. עבור תלמידים יצירתיים ובעלי כושר המצאה ובנייה קיימות פעילויות המתארגנות בספריות המקומיות ובמרכזים קהילתיים, וילדים מחוננים מוזמנים להשתתף בהם.

זיהוי הילדים המחוננים אינו נוקשה: הוא מסתמך על המלצות אנשי חינוך ונסמך על דעת ההורים. רק במקרים של הקפצת כיתה (או כניסה מוקדמת לבית הספר) משתמשים באיבחונים פסיכולוגיים, ואף זאת רק ככלי נוסף לשיחה שבה מובאים כל ההיבטים ההתפתחותיים, הנפשיים, החברתיים, בנוסף לאלו הקוגניטיביים. רק לאחרונה פותח באוניברסיטת נימגן (Nijmegen) במרכז לחקר המחוננות שאלון קבוצתי שמטרתו לאתר צרכים מיוחדים של ילדים בכיתה הרגילה כדי שניתן יהיה לספקם.

מאז 2001 ניתן גם ללמוד קורסים במחוננות במוסדות המכשירים גננות ומורים לתלמידי בתי הספר היסודיים. עדיין אין תכנית לתואר שני אבל ניתן כבר ללמוד לתואר "מומחה בחינוך למחוננים".

בנוסף, בבית הספר האמריקאי בהאג קיימת תכנית למחוננים גילאי בית הספר היסודי וחטיבת הביניים, ואפשרויות האצה לילדים הלומדים לקראת בגרות בינלאומית. הלימודים מתקיימים באנגלית, וניתן ללמוד בבית הספר צרפתי, הולנדית, גרמנית וספרדית. כמו כן מוצע בו מגוון של תכניות אקסטרא-קוריקולריות.

גרמניה

הקריטריונים ל"הענקת התואר 'מחונן'" בגרמניה שונים עד מאוד מאלו הנהוגים בישראל. למעשה, בגרמניה נהוגות שתי קטגוריות עיקריות: "מחוננות" [Begabung] ו"מחוננות גבוהה" [Hochbegabung], כאשר המקבילה ל"מחוננות גבוהה" היא מה שאצלנו נכנס לתחום המחוננות ה"רגילה". גם אם נביא בחשבון את העובדה, שבגרמניה קיימת חלוקה על פי רמות היכולת כבר בבית הספר, ופחות ממחצית מהתלמידים לומדים בבתי ספר שבהם ניתן לגשת לבחינות הבגרות, הרי שיעור המוגדרים כמחוננים גדול פי כמה מאשר בישראל. לדוגמה: במחקר שערך ציגלר ועמיתיו, שבו השתתפו 576 תלמידים מ-23 כיתות ד ב-15 בתי ספר גרמניים (Ziegler et al., 2008), 128 אותרו כמחוננים. האיתור נעשה על פי הגירסה הגרמנית של "מבחן האינטליגנציה ההוגן תרבותית" (Weiss, 1987), האמור לאתר את 15% התלמידים שהשיגו את התוצאות הטובות ביותר בכלל האוכלוסיה. במחקרם של ציגלר ועמיתיו (Ziegler et al., 2008) אותרו כ-22% מכלל התלמידים כמחוננים – שיעור שהוא גבוה מהממוצע בערך ב-50% מאשר בכלל האוכלוסיה, אבל עדיין סביר בקרב אוכלוסיות סלקטיביות. בארץ, כמובן, לא קיים מצב זה לא רק בשל סף האיתור הגבוה הרבה יותר, אלא גם בשל העובדה שהנורמות הן אזוריות, ולא מוחלטות.

לדברי פרקל [Prof. Franzis Preckel], חוקרת גרמנית חשובה בתחום המחוננות והמלווה של תכנית המחוננים של אוניברסיטת מינכן בשנים 2003-2006 (להלן), מחונן הוא מי שנמנה עם 2-5% העליונים באוכלוסיה מבחינת מנת המשכל שלו. לפיכך, לדבריה יש בגרמניה כ-30,000 מחוננים (Reichert, 2007). אף על פי שבגרמניה אין, כפי שקיים בישראל, מערך לזיהוי ארצי של מחוננים (Mönks, & Pflüger, 2005), וכל מדינה אמורה לדאוג למחונניה-היא, ובנוסף – במדינות שנספו לגרמניה לאחר האיחוד לא היה קיים המושג של חינוך "אליטיסטי" בגלל ההשקפה הסוציאליסטית שדגלה בשוויון, קיימות בגרמניה למעלה מ-100 תכניות למחוננים.

להלן נתאר בהרחבה את הדוגמאות לתכניות למחוננים ברחבי גרמניה. נציין, שאף על פי שבגרמניה – בניגוד לנעשה בישראל – אין אבחון מחוננים כללי, הרי מבחר התכניות למחוננים, פיזורן בכל רחבי המדינות המרכיבות את גרמניה, התמיכה הכלכלית בהן ממספר מקורות, ולא דווקא ממקורות ממשלתיים, מהווים מודל לפיו ניתן היה לעבוד גם אצלנו. זו הסיבה שבחרתי דווקא בגרמניה לתיאור פרטני של טיפוח המחוננות, וזאת מבלי שקיימת מחלקה למחוננים אף לא באחת המדינות המרכיבות את גרמניה, וללא הקצאת משאבים למחוננים דוגמת הנעשה בישראל ותוך שימוש בכל הידע שנצבר בתיאוריות השונות על מחוננים, שמשלבות את העיסוק בדידקטיקה של מחוננים עם לקיחה בחשבון של הפסיכולוגיה של הילד המחונן..

1. האגודה לקידום מחוננים

לאגודה לקידום מחוננים: "אנחנו מטפחים את הילדים המחוננים שלנו" (Hochbegabtenförderung e.V. Wir fördern hochbegabte Kinder, 2012) מרכזים כדלהלן: ברלין, בוכום, פרנקפורט, האמבורג ומינכן. בתכנית קורסים לילדים גילאי 5-16, המתקיימים בכמה עשרות ערים, במקצועות מדעיים רבים, כמו פיסיקה, מחשבים, מתמטיקה, אלקטרוניקה, כימיה, גיאולוגיה, ארכיאולוגיה, שפות, שחמט, "קורס בלשים", חוק ומשפט ועוד. התכנית אינה עולה כסף; דמי ההרשמה הם 16-78 יורו, על פי קריטריונים שונים. הילדים נפגשים בימי שבת או ראשון, למשך 4 שעות ו-45 דקות, באחד מהמרכזים במדינתם. עבור ילדי הגן [גיל הכניסה לבית הספר גבוה בגרמניה מאשר בישראל, ולפיכך ילד הלומד בגן יכול להשתתף במשך שנתיים בתכנית המחוננים] ישנם קורסים באחד מימות השבוע. קיימים גם מספר קורסים הנמשכים יום שלם: עד השעה 5 אחר הצהריים. הקבוצות קטנות: קבוצה נפתחת כאשר יש שישה נרשמים. ההדרכה אישית.

ברוב התכניות סף הקבלה הוא IQ מינימלי 120, על פי כל אחד מ-9 מבחני האינטליגנציה המפורטים באתר האגודה, ורמת המוטיבציה. בהסן הקבלה לתכניות המחוננים היא מ-IQ הגבוה מ-130, דהיינו – רק כ-2% מהאוכלוסיה זכאים להשתתף (Holling et. al., 2004).

2. בית הספר התיכון סאנקט אפרה (Sankt Afra)

בית הספר התיכון סאנקט אפרה (Sankt Afra, 2014) במייסן (Meißen) שבסקסוניה, ובשמו הגרמני: Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra, הוא בית ספר שמיועד למחונני-על או לעילית של התלמידים. בית הספר, שבו למד גם לסינג, הוא מוסד שתלמידיו לומדים בו במשך כל השבוע. הוא המוסד הראשון מסוגו שנפתח במדינות שהסתפחו לגרמניה המערבית עם האיחוד של "שתי הגרמניות" ב-1990. בשנת 2001, עם ייסוד בית הספר, למדו בו 100 מתבגרים, גילאי 12-16, אך תוך שנתיים עלה מספרם לכ-300, ונוספו

עוד שתי שכבות גיל, כך שכיום מצטרפים מדי שנה כ-50 תלמידים לכיתות ז עם סיום של כל מחזור ועזיבתם של תלמידי כיתה יב. חלק גדול מהתקציב הוא של ממשלת סקסוניה. להלן סיכום העובדות החשובות על בית הספר, מתוך האתר שלו:

* 300 תלמידים ותלמידות בכיתות ז-יב, כולם מתגוררים בפנימייה;

* 50 מנטורים, 18 מהם מתגוררים בפנימייה, עומדים לרשות התלמידים;

* קיים ייעוץ פסיכולוגי צמוד;

* הלימודים בסנקט אפרה הם חנימיים. התשלום עבור הפנימייה הוא כ-400 יורו; לתושבי סקסוניה – כ-235 יורו בלבד; ("להיות תלמיד בסנקט אפרה", 2014),

* 16 תלמידים מתגוררים בכל בית מגורים בן שתי קומות, שניים בחדר;

* מוצעות 5 ארוחות ביום; חיבור אינטרנטי בחינם;

* ההוראה גם בשבתות; הפנימייה פועלת גם בסופי שבוע;

* חופשה שנתית לשהות בבית: 4-5 שבועות (Gajevic, 2001).

לפני הקבלה על כל מועמד לעבור הערכה במרכז שהוקם לשם כך. ההערכה היא על פי מודל שלוש הטבעות של רנזולי (Renzulli & Reis, 1985, 1997; Renzulli, 1977): נבדקות היכולות הקוגניטיביות, היצירתיות, וכמו כן המוטיבציה והמחויבות (Sankt Afra, 2014).

הבה נשווה סעיף אחד בלבד – תשלומי ההורים – לזה הקיים בארץ בפנימייה דומה – בית הספר למדעים ולאמנויות בירושלים (יאסא: התיכון הישראלי למדעים ולאמנויות, 2014). ההשוואה מראה, שבית הספר הגרמני עולה כמחצית מזה הישראלי (גל, 2011) – וזאת עוד לפני קבלת "הנחת תושב סקסוניה", וכמובן – ללא קבלת כל מלגה – בשל מצב סוציאלי או מלגת הצטיינות, שתיהן נפוצות למדי בקרב תלמידי סנקט אפרה (Sankt Afra, 2014). לא פלא, אם כן, שפערי החינוך בארץ הם הגדולים ביותר בעולם המערבי.

3. גמנסיית העילית בהאנסנברג (Internatschule Schloss Hansenberg 2010-2011)

הגימנסיה היא במתכונת פנימייה, והיא מוסד ממשלתי. בשנת 2003 למדו בכיתה יא 69 תלמידים מחוננים; ה-IQ שלהם היה בתחום 130-150 (Wiarda, 2003). הלימודים חנים, כמו בכל מוסדות הלימוד הציבוריים בגרמניה; התשלום החודשי עבור הפנימייה הוא 350 יורו לחודש (Bewerbung: Kosten & Stipendien, 2014). סכום זה – כולו או חלקו – יכול להיות משולם כמלגה. בית הספר מציע, כבר בעת ההרשמה, שפע של אפשרויות למלגות שונות, מהן נהנים מאות אלפי תלמידים.

בניגוד למוסדות אליטיסטיים רבים אחרים, מוקד בית הספר אינו דווקא רמת האינטליגנציה של התלמידים – שאינה נמדדת כלל, ואף לא שאיפה להישגים. על פי דברי מנהל בית הספר – מטרת בית הספר אינה דווקא "לייצר" את מקבל פרס נובל הבא (Internatschule) (Schloss Hansenberg, 2010-2011). ניתן להתקבל לכיתה ט או לכיתה י של בית הספר על פי הקריטריונים הבאים: ציון "טוב" לפחות בגרמנית, במתמטיקה, בשפה זרה ובאחד המדעים. כמו כן, ממוצע הציונים צריך להיות לפחות "טוב". דגש מיוחד מושם על אינטליגנציה חברתית, ובתהליך המיון ניתן לגורם זה מקום לא פחות חשוב מאשר להישגים הלימודיים.

4. התיכון ע"ש לסינג בנוי-אולם שבבואריה (Das Lessing-Gymnasium, 2014)

בית הספר מציע לכל תלמידי התיכונים בבואריה, המחוברים במקצועות המתמטיקה, הטכנולוגיה והמחשבים ובתחומי השפה, קורסים השנתיים בתחומים אלו. הקורסים המוצעים לקראת שנת הלימודים 2011/12 הם:

- חוג ויכוחים באנגלית;
- מתמטיקה;
- כלי רכב מסחריים [Nutzfahrzeuge];
- תכנות למתחילים;
- תכנות למתקדמים;
- רובוטיקה;
- מתמטיקה בכיף.

5. קורסים למחוננים בבית הספר התיכון ברנהארד-שטריגל בממינגן (Bernhard-Strigel-Gymnasium Memmingen, 2014)

בית הספר מציע מבחר של שישה קורסים. כל אחד מתקיים, בקבוצה קטנה, במשך שעתיים מדי שבוע, לתלמידים המחוננים בתחומים הבאים:

- פיזיקה של טיסות חלל;
- מוזיקה קאמרית – כולל הכנה להשתתפות בקוורטטים מקצועיים;
- יפאנית: שפה ותרבות;

- כימיה – כולל אנאליזה איכותית וכמותית והכנה לאולימפיאדות;
- מערכות מידע גיאוגרפיות;
- אמנות הבמה ועיצוב תלבושות לתיאטרון.

דרישות הקבלה:

- המלצה על היכולת והכשרון [לדוגמה: מהמורה למוזיקה קלאסית במוסד החינוכי];
- עניין רב בתחום;
- רמת מוטיבציה גבוהה: נכונות להשקיע הרבה בתחום תוך שמירה על רמת הישגים גבוהה בכל מקצועות הלימוד בכיתה;
- לקורס המוזיקה: כשרון מוזיקלי יוצא דופן ונסיון של מספר שנים בנגינה בכינור, בכלי מיתר, בחליל, בקלרינט, באובו או בקרן-יער.

6. קידום מחוננים בשווייץ הבאווארית (Hochbegabtenförderung Bayerisch-Schwaben, 2011)

בתכנית פגישות כל שבועיים, בדרך כלל בימי שישי או שבת חוץ מאשר בחופשת הקיץ. אורכה של כל פגישה: שעתיים ורבע או שלוש ורבע שעות, בהתאם לנושא. המחיר: 56 או 78 יורו, בהתאמה. לילד שני 20% הנחה. הקורסים הנלמדים הם בנושאים שאינם חלק מתכנית הלימודים בבית הספר. לדוגמה: סינית, אנטומיה, אסטרונומיה, מדעי המחשב. אורך כל קורס: חצי שנה. הקורסים מתקיימים במספר ערים. דרישת הקבלה: IQ של 120 לפחות. אין ציונים, אבל התלמידים מקבלים המלצות והכנה להשתתפות בטורנירים, באולימפיאדות, בתחרויות כמו "המדען צעיר" ועוד.

7. בית הספר התיכון על שם לייבניץ בלייפציג (Leibnizschule Gymnasium in Leipzig, 2014)

בית ספר תיכון זה הוא היחיד מבין ה-14 שפעלו בגרמניה המזרחית, שכן, השלטון הקומוניסטי טיפח מחוננים בניגוד לעקרון השוויון בו דגל בתחומים אחרים. קריטריוני הקבלה נוקשים. בית הספר נוסד ב-1985, והוא דוגל בקידום מתמטיקה ומדעים מדויקים. בבית הספר 500 תלמידים בלבד, כאשר בשאר בתי הספר התיכוניים בעיר לומדים לפחות 1000 תלמידים בכל אחד. באתר של בית הספר מופיעים שמות המשתתפים והזוכים בתחרויות ובאולימפיאדות במתמטיקה, פיזיקה וכימיה, אבל גם בשחמט ובריצת מרתון. תלמידי בית הספר משתתפים באירועים תחרותיים בכל רחבי העולם. התלמידים לומדים את העקרונות המדעיים הקשורים בכל תחומי עיסוקיהם. המשתתפים בקורס "בומרנג", למשל, לומדים לא רק לזרוק אותו אלא גם לומדים כיצד הוא נע.

ההישגים הגבוהים של תלמידי בית ספר זה עזרו למדינת סקסוניה, בה הוא נמצא, להגיע למקום השני מכל מדינות גרמניה במבדקים הבינלאומיים PISA-2003, כאשר רק באווריה, שבשלוש מעריה – מינכן, וירצבורג ונירנברג יש תכניות למחוננים בבית הספר התיכון, גוברת עליהם.

הבעיות העיקריות שבפניהן ניצבת מנהלת בית הספר:

1. היעדר תקציב מספיק;
2. קנאה של מנהלי בתי ספר אחרים ונסיון לטרפד מהלכים שיחזקו את בית הספר;
3. בריחת מוחות שהיא תוצאת שני הגורמים הראשונים.

8. תכנית המחוננים של מינכן

התכנית פונה רק לתלמידי בית הספר התיכון שמכין ללימודים אקדמיים. מאחר שרק כ-30% מהבנים וכ-40% מהבנות בגרמניה לומדים לקראת תעודת בגרות, ואילו מרביתם יוצאים לעבודה מלאה או לעבודה המהווה חלק מההכשרה המקצועית כבר בגיל 16, חלק גדול יחסית מתלמידי התיכונים העיוניים זכאים לחינוך מיוחד.

במינכן מקובל איתור מחוננים על פי קריטריונים נוקשים למדי. כל מורה מקבל רשימה של מאפיינים כמו סקרנות, דמיון, יצירתיות, דבקות במטרה ועוד, ועליו לאבחן כל תלמיד האם הוא נמצא ב-10% העליונים של התלמידים בתחום זה, ב-20% העליונים, או מתחת ל-20% העליונים. התלמידים השייכים, על פי המלצות המורים, לאחוזון +80 עוברים מבדקים בנושאים ספציפיים, המאפיינים את תחומי המחוננות שלהם. לאחר מכן מופנים 5% העליונים לראיונות לפיהם נקבע אם ישתתפו בתכניות שליפה, בתכנית שבה נלמד החומר הרגיל במהירות רבה יותר, בהעשרה בתוך בית הספר או מחוץ לו, בהאצה מחוץ לבית הספר או בכיתות מיוחדות בתוך בית הספר, או יופנו להשתתפות באולימפיאדות, בתחרויות ובירידי מדע. בשנים 2003-2006 השתתפו בתכנית ילדיהן של 400 משפחות; פרופ' פרנציס פרקל (Franzis Preckel) ליוותה אותן (Reichert, 2007).

9. Fraunhofer Talent-School (2013/2014)

בתי הספר, 7 במספר, מיועדים לתלמידים מכיתה י עד י"ג [בגרמניה החטיבה העליונה של התיכו היא בת 4 שנים, החל מכיתה י] שתחומי התעניינותם הם מדעיים וטכנולוגיים. לפני התחלת הלימודים לוקחים המועמדים חלק באחת מ-4 סדנאות המוצעות להן בתחומי המדע, הטכנולוגיה או המחשבים, ולאחר הסדנה נבדקת התאמתם. על אף עלותם הגבוהה של הלימודים בבתי ספר אלו משלם המועמד רק 80 יורו לאחר הסדנה, ועוד 400 יורו עם התחלת לימודיו. מאחר שפראונהופר היא חברה בעלת אמצעים (ו-60 סניפים שבהם נעשי

עבודה מדעית-יזומת) דואגת החברה לכיסוי ההוצאות שמעבר לעלויות המכוסות על ידי המדינה.

סניפים של בית ספר זה נמצאים בערים הבאות:
ברלין (Frauenhofer Talent-School Berlin, 2014)
ברמן (Frauenhofer Talent-School Bremen, 2012)
בארפורט,
במינכן,
בסנקט אוגוסטין (Frauenhofer Talent-School Sankt Augustin, 2014)
ובשטוטגרט (Frauenhofer Talent-School Stuttgart, 2014).

10. האקדמיה הגרמנית לתלמידים

האקדמיה הגרמנית לתלמידים (DSA, 2012 Die Deutsche SchülerAkademie,) מקיימת סדנאות בתנאי פנימייה, החל מ-2006. הפעילויות מתקיימות לאורך סוף שבוע בנושאים שונים. אין הגבלה על IQ: הנערים והנערות נבחרים לפי יכולותיהם ותחומי התעניינותם.

11. וירצבורג: כניסה מוקדמת לאוניברסיטה

התכנית Begabungspsychologische Beratungsstelle (2014) מאפשרת לתלמידי תיכון מצטיינים בכיתות העליונות ללמוד באוניברסיטת וירצבורג ועל ידי כך לקצר את זמן לימודיהם כסטודנטים מן המניין. אין הכניסה לתכנית כרוכה במבדקי אינטליגנציה.

12. בתי ספר מיוחדים במדינות שהיו שייכות עד 1990 לגרמניה המזרחית:

ברלין: בית הספר התיכון ע"ש היינריך הרץ (Heinrich-Hertz-Gymnasium, 2011)

חמניץ: בית הספר התיכון ע"ש קפלר (Kepler-Gymnasium Chemnitz, 2011)

קוטבוס: בית הספר התיכון ע"ש מקס שטיינבק (Max-Steenbeck-Gymnasium, 2014)
Cottbus), עם התמחות במתמטיקה, במדעים ובטכנולוגיה.

דרזדן: בית הספר התיכון ע"ש מרטין אנדרסן נקסאו (Martin-Andersen-Nexöe-Gymnasium, Dresden, 2014). גולת הכותרת של בית הספר היא ההישגים באולימפיאדות הבינלאומיות בביולוגיה, במתמטיקה, בכימיה, ובאולימפיאדת המדענים הצעירים הפתוחה לנערים ולנערות שמתחת לגיל 15.

ארפורט: בית הספר התיכון ע"ש אלברט שוויצר (in Albert-Schweitzer-Gymnasium, Erfurt, Thüringen, 2011), בהדגשת מתמטיקה, פיזיקה, כימיה, ביולוגיה ומחשבים.

פרנקפורט/אודר: הגימנסיה ע"ש גאוס (Gauß-Gymnasium Frankfurt/Oder, 2011), בהדגשת מתמטיקה, מדעים וטכנולוגיה, כולל למרכז מצוינות. בכיתה ה' על הלמידים לבחור תחום טיח מבין הבאים: ביולוגיה, כימיה, גרמנית, שפה זרה ספורט או מוזיקה/אמנות. בכיתות ז-ח נשמר יום רביעי למתמטיקה. בכיתה ט נפתחת כיתת הישגים ו/או כיתת מחוננים. החל מכיתה י"א ישנה הכנה מיוחדת לאולימפיאדות למתמטיקה, לפיזיקה, לכימיה ולביולוגיה.

האלה: התיכון ע"ש קאנטור (Cantor-Gymnasium Halle, 2014). גימנסיה בהדגשת מתמטיקה ומדעי הטבע. לדוגמה, כבר בכיתה ח בקורסי ההעשרה במתמטיקה נלמדים נושאים כמו קומבינטוריקה, לוגיקה, כימיה – ניסויים בחומר ובתרכובות שונות; בביולוגיה – האורגניזם, טכניקות של עבודה עם זכוכית מגדלת ומיקרוסקופ, בפיזיקה – מים מגנטיות, ותופעות אופטיות (שם).

אילמנאו: התיכון ע"ש גתה (Goethe-Gymnasium Ilmenau, 2011). זהו תיכון עם פנימייה, וחלק מהנערים והנערות באים ממקומות רחוקים. המקום מתייחד בציונים גבוהים ביותר. על אף העובדה, ש"מרכז הכובד" של בית הספר הוא מתמטיקה ומדעים, בית הספר מדגיש גם פיתוח תכונות אופי כמו דבקות במשימה ושמירה על מוטיבציה, ומעודד פיתוח קשרים בין אישים, בין השאר על ידי עבודת צוות של מוריו ותלמידיו.

ינה: התיכון ע"ש קאל צייס (Carl-Zeiss-Gymnasium Jena, 2014). תיכון בהדגשת המתמטיקה, המדעים והטכנולוגיה.

קליינמכנאו: הגימנסיה ע"ש ויינברג (Weinberg-Gymnasium Kleinmachnow, 2014)

בית הספר השוכן בפרבר של ברלין אינו מגדיר עצמו כמיועד למחוננים, ולכן אינו מציב דרישות כניסה שבהן נכללים מבחני אינטליגנציה. אבל, על פי המסורת המזרח גרמנית, הוא מעודד מצוינות בתחום רבים ומתגמל אותה. לדוגמה: הוא מאפשר ללמוד כימיה ברמה גבוהה מאוד ומעודד את תלמידיו להשתתף בתחרויות בתחום זה. בשנת 2012 זכו שניים מתלמידיו בשני המקומות ראשונים בתחרות הארצית בכימיה: תלמידת כיתה ט זכתה במקום הראשון בחלק התיאורטי של המבחן ותלמיד מאתה כיתה – במקום הראשון בחלק הניסויי. נבחרת הכדורסל של בית הספר נחשבת אף היא טובה מאוד, ומשתתפת בתחרויות ברחבי המדינה. גם במתמטיקה יש לבית הספר נבחרת מעולה: בשנת 2012 השתתפו התלמידים בתחרות הארצית לתלמידי התיכונים בגרמניה.

החל משנת 2006 מוציא בית הספר עיתון אופן סדיר; העיתון נערך כולו בידי התלמידים.

לייפציג: התיכון ע"ש וילהלם אוסטוולד (Wilhelm-Ostwald-Schule, Gymnasium der)
(Stadt Leipzig, 2014)

בית הספר Wilhelm-Ostwald-Schule (2014) שבלייפציג שם את הדגש על לימודי מתמטיקה ומדעים. בנוסף, תלמידיו מחויבים לעסוק בספורט ברמה גבוהה: בענף כלשהו שבו מתקיימות תחרויות דרך קבע, או כרצי מרתון. כמו כן, לימודי הכימיה מתקיימים במתכונת דו-לשונית: אנגלית וגרמנית. כל הדרישות הללו מתלמידים מציבות רף גבוה לא רק כדי להתקבל לבית הספר אלא כדי להתמיד בלימודים בו.

מגדבורג: התיכון ע"ש ורנק ון-סימנס (Werner-von-Siemens-Gymnasium)
(Magdeburg, 2014)

בבית ספר זה 8 שכבות גיל: מכיתה ה' עד יב'. לבית הספר יש פנימייה הנמצאת במחלק 4 ק"מ מבנייני הלימוד. מחיר השהות בפנימייה, עבור תלמידי שמתגוררים רחוק מבית הספר, הוא 2500 יורו לשנה, אבל ההורים צריכים לשלם רק את מחצית הסכום, על פי מסורת המזרח גרמנית שהמדינה דואגת לתלמידים המצטיינים.

העשרה לתלמידים המהוננים ניתנת בתחומים הבאים: אנגלית, מחשבים, אמנות, מתמטיקה, מוזיקה, פיזיקה, שחמט ותיאטרון. כמעט בכל התחומים – למעט אנגלית עד כיתה ח – נלמדים בקבוצות רב-גיליות. כך מתאפשר לימוד של מספר רב ככל האפשר של נושאים ברמות מספר בתוך בית הספר, ללא צורך בהסעות ובתיאומי זמנים.

בבית הספר הדגש הוא על לימודים מואצים במקצועות המתמטיקה והמדעים, תוך הקפדה על רמה גבוהה בכל התחומים. בנוסף ללימודים המואצים הללו בית הספר מציע לימודים בהתכתבות בשלושה נושאים: מתמטיקה ב-4 קבוצות, לילדים בכיתות ה-ח, ביולוגיה בשתי קבוצות, לתלמידי ז-ח וט-י, וכימיה לשתי קבוצות, תלמידי ח ותלמידי ט. כל תלמיד בסקסוניה המעוניין בכך יכול להצטרף לאחת הקבוצות או אף לשתיים.

ריסה: התיכון ע"ש ורנר הייזנברג (Werner-Heisenberg-Gymnasium Riesa, 2014).

נקודות החוזק של בית הספר: מדעים, מדעי החברה, אמנויות; מסלול מיוחד: מתמטיקה ומדעים.

הבה נשים פעמינו אל היבשת הרחוקה ביותר – אוסטרליה. ניווכח לדעת, שגם בה יש מספר גדול של תכניות למחוננים, כולל בית ספר יהודי המטפח מחוננות.

ב. אוסטרליה

"קולג' מסדה" – בית הספר היסודי היהודי באדלייד

"קולג' מסדה" הוא בית הספר היהודי היחיד באדלייד, ובמקורו היה מיועד לתלמידים עד כיתה ו'. כאשר התברר שחלק גדול מתלמידיו מחוננים, וכמו כן – הוריהם מעוניינים שיישארו בבית הספר עד לאחר הבר-מצווה שלהם, שינה בית הספר את פניו. הוא קיבל לשורותיו כ-305 ילדים לא יהודים, רובם מחוננים, שראו בלימודים בבית ספר זה אפשרות לקבל חינוך המתאים להם יותר מאשר זה הציבורי הדוגל בשוויוניות. בית הספר נערך לאפשר לתלמידיו, שסיימו בכיתה ו' את תכנית הלימודים של כיתה ז', קורסים ברמה של כיתה ח', ואילו לתלמידים שסיימו רק חלק מתכנית הלימודים של כיתה ו' נוצרה האופציה של לימודים בכיתה "ז+" שבה חלק מהקורסים הם ברמה של כיתה ז' וחלקם – ברמה של כיתה ח'. בסיום הלימודים בבית הספר, לאחר שכל תלמידיו היהודים, בנים ובנות, ערכו במסגרתו ובקרבת חבריהם את אירועי הבת/בר מצווה שלהם, עוברים התלמידים לבית ספר כללי, כאשר חלקם נכנסו ישירות לכיתה ט' וחלקם לומד קורסים מסוימים ברמה של כיתה ח' וחלק – ברמה של ט'.

קיים שימוש בו-זמני במספר אפשרויות הנהוגות בחינוך מחוננים:

כניסה מוקדמת לבית הספר היסודי או התיכון;

סיום לימודים של שנתיים בשנה אחת;

האצה בנושא אחד או יותר מבלי לקפוץ כיתה;

קפיצת כיתה.

בכיתות הגבוהות בעיקר ניתן לבחור בהאצה ובהעשרה בו-זמנית באותו נושא, כאשר מתמטיקה הוא המקצוע העיקרי בו נבחרת אופציה זאת. כמו כן יש אפשרות לבחור בחיזוק התחומים החלשים, ובו-זמנית להאיץ את החזקים. מאחר שבית הספר הוא כאמור המוסד היהודי היחיד בעיר ובסביבתה גישה זו מאפשרת טיפול אינדיבידואלי בקשיי למידה, בבעיות קשב וריכוז, ועוד. כמו כן ניתנת אפשרות גם להורים להציע תחומי לימוד, וההיצע שנבחר לבסוף הוא צירוף של הצעות הסגל, ההורים, ובחירות התלמידים, כמובן בנוסף ללימודי החובה שנקבעים על ידי מערכת החינוך הכללית.

דוגמאות:

מתמטיקה

נסיון ליישם מצבי חיים אמיתיים. למשל: איך פועל שוק ההון. התלמידים לומדים איך לקנות ולמכור מניות. זה נעשה בעזרת מומחה שמגיע לכיתה ומסביר לתלמידים את עיקרי התורה. לאחר מכן התלמידים לומדים את החומר התיאורטי הרלוונטי, קוראים את החלקים הכלכליים בעיתון היומי, ולבסוף "מקבלים" סכום כסף וירטואלי גדול, אתו הם "משחקים".

דוגמה נוספת: למידה על מטבעות שונים וערכיהם. למידה זו משלבת עם המתמטיקה גם גיאוגרפיה, כלכלה, פוליטיקה ועוד.

חברה וסביבה

הלמידה מבוססת כולה על איתור בעיות ומציאת פתרונות. למשל: נעשתה עבודה על זיהום הסביבה שנוצר מהנהר הסמוך ושתי מערכות המים בעיר אדלייד. בעבודה אותרו הבעיות והציעו דרכים לפתרון, אך התברר שלתלמידים חסר ידע בביולוגיה כדי להגיע לפתרונות שניתן יהיה ליישם.

אנגלית

הלמידה התבססה על קריאת רומאנים וכתיבה עליהם. גם בנושא זה – אולי מפאת גילם הצעיר יחסית של התלמידים – המוקד היה נושאים חברתיים. בתחום זה נחשפו ההבדלים המשמעותיים בין התלמידים לא רק בשליטתם בשפה וביכולת הבנתם מצבי חיים שונים, אלא גם בבגרותם הנפשית, נושא שלא ניתן לעקוב אחריו בלימודי המתמטיקה ואף בלימודי מדעי החברה חשיפתו מוגבלת.

ג. אמריקה

ארה"ב

קנטאקי

בתכנית Super Saturday של אוניברסיטת קנטאקי, שאליה מגיעים למעלה מ-700 תלמידים כדי ללמוד באחד מ-50 תכניות ההעשרה המתקיימות מדי סמסטר, ישנם חמישה קריטריונים לקבלה. כמו "התעניינות יוצאת דופן בתחום תוכן מסוים" או "השיגו הישגים יוצאי דופן בתחום ביצועי כל שהוא". אולם, כאשר הקריטריון הוא מנת משכל, הרף הוא 120 בלבד. התכנית מתקיימת עבור ילדים בכיתות א-ז.

אוהיו

בתכנית Super Saturday של סינסינטי תנאי הקבלה זהים לאלו שקבעה מדינת אוהיו בהגדרת הקריטריונים למחוננות שאימצה. במדינת אוהיו קיימים 9 קריטריונים, שילד העונה על אחד מהם זכאי להיכלל בתכנית מחוננים. אחד הקריטריונים הוא, כמובן, מנת המשכל: הרף נקבע כאן ל-127. אולם, 4 קריטריונים נוספים מאפשרים גם לילדים שרמת המשכל הכוללת שלהם נמוכה מ-127 להיכלל בתכנית המחוננים, וזאת כאשר יש תחום אחד – קריאה, מתמטיקה, מדעים או מדעי החברה, שבו יכולותיהם שייכים ל-5% העליונים בהישגים הארציים. התכנית מיועדת לילדים ובני נוער בגילים 4-14.

התכנית למוכשרים ולמחוננים של בתי הספר של אדאמס קאנטרי / אוהיו ואלי (The Adams Ohio Valley Schools. Talented and Gifted Services) ממומנת על ידי המדינה. זו תכנית העשרה, כאשר משלושה בתי ספר מגיעים ילדים למרכז אחד פעם בשבוע ולומדים שם ביחד. קיימים מספר קריטריונים לקבלה, כאשר אחד מהם הוא IQ הגבוה מ-128, או השתייכות לאחוזון 95 במבחן הישגים על פי נורמות ארציות. התכנית מיועדת לתלמידים בכיתות ה-10.

התכנית של אבון (AVON) מיועדת לילדים מחוננים בכיתות ב-10

הקריטריונים לקבלה:

א. לגבי תכניות המתקיימות בזמן הלימודים (ילדי כיתות ב-10):

IQ גבוה מ-127 ושתי בחינות הישגים לפיהם הילד שייך לאחוזון 95; אחת הבחינות צריכה להיות קריאה;

ב. לגבי תכניות המתקיימות אחר הצהריים (ילדי כיתות ג-10):

IQ 120 ובחינה אחת בה השיג הילד הישגים המשייכים אותו לאחוזון 95;
או: IQ גבוה מ-120 ובחינה אחת בה השיג הילד הישגים המשייכים אותו לאחוזון 90;
או: IQ 115 ושתי בחינות בהן השיג הילד הישגים המשייכים אותו לאחוזון 93;
או IQ 120 או הישגים המשייכים את הילד לאחוזון 93 בכל השטחים.

וירג'יניה: המרכז לחינוך למחוננים

המרכז לחינוך מחוננים (Center for Gifted Education, 2014) נמצא בקולג' ע"ש ויליאם ומרי (William and Mary) שבעיר. הוא נועד הן לסטודנטים הלומדים להיות מורים למחוננים והן לילדים מחוננים בכל הגילאים. עבור ילדים מחוננים הלומדים בכיתות א-10 מציע המרכז מבחר של קורסים מעשירים בכל תחומי הידע: בתחומי השפה והלשון, מדעים, האמנויות, מדעי החברה, וקורסים בין-דיסציפלינאריים. בין הקורסים שזכו לפרסים נמצא "אוטוביוגרפיות", שבו למדו הילדים מהי אוטוביוגרפיה, קראו וניתחו אוטוביוגרפיות, ואף כתבו את האוטוביוגרפיה שלהם. בקורס הרטוריקה שנקרא: "פיתוי/שכנוע" ("persuasion")

למדו הילדים נאומים היסטוריים חשובים, ניתחו אותם לפרטיהם, ולמדו ליישם עקרונות חשובים ברטוריקה בסוגים שונים של שיח. בקורס התזונה עוסקים בפירמידת המזון, בונים תפריטים, לומדים על ערכים קלוריים וערכים תזונתיים של כל אחד מרכיבי המזון, על תפקידי המזון בעולמנו, ועוד.

אוהיו: התכנית Super Saturday

תכנית זו היא תכנית העשרה איכותית לילדים מחוננים גילאי 4-14 בסינסינטי ובסביבתה. התכנית החלה לפעול בסתיו 1981 בקמפוס אוניברסיטת סינסינטי, עם מספר קטן של ילדים ובני נוער, וכיום משתתפים בה מאות רבות הנוטלים חלק במספר רב של פעילויות. התכנית מציעה מדי שנה שלל פעילויות בנות סמסטר אחד – בכל שנה מתקיימים שלושה מועדים שבהם נפתחים קורסים חדשים, בהתאמה עם הלימודים בבית הספר [סמסטר הסתיו, סמסטר החורף וסמסטר הקיץ]. בכל סמסטר יכול כל ילד לבחור קורס אחד או יותר מבין מספר עשרות קורסים המוצעים לו בתחומים שונים. הקורסים מתקיימים בשבתות, ומהווים גם מקום מפגש חברתי בו ילדים מחוננים נפגשים עם ילדים מחוננים אחרים מסינסינטי רבתי. התלמידים משתמשים במעבדות של האוניברסיטה במעבדות לזיהוי פלילי, במעבדות ללימוד שפות שונות, באולמות ללימוד אמנות, בכל מה שמציע בית הספר למוזיקה של האוניברסיטה, וכמובן – באולמות הרצאות ובחדרי התרגילים לקורסים שאינם דורשים חומרים, כלים, או אמצעים מיוחדים.

החל מ-10 במרץ 2012 יוצא מדי שבוע לאור כתב העת של התכנית: Super Saturday Journal!, הוא נערך כולו בידי המשתתפים בתכנית.

קנטאקי: קורסים בני חמש פגישות באוניברסיטה המקומית

תכנית שבה מגיעים בכל שבת למרכז שבאוניברסיטת קנטאקי, בקמפוס Bowling Green לקורס בן חמש פגישות, כל אחת בת שעתים וחצי, למעלה מ-700 ילדים מכיתה א-ז ולומדים שם מדעים ומתמטיקה, ספרדית, תיאטרון בובות, שירה, כתיבה יוצרת ועוד (The Center for Gifted Studies, 2012). במרכז מעשירים תלמידים בעלי יכולות גבוהות את תחומי הידע שלהם, מעמיקים את ידיעותיהם בתחומים אלו, ונחשפים לילדים אחרים בעלי תחומי ידע דומים ויכולות גבוהות. הילדים מגיעים על פי המלצה של מורה, מנהל או יועץ.

התלמידים הלומדים בתכנית זאת הם:

1. בעלי התעניינות יוצאת דופן או הישגים מרשימים בתחום תוכן כלשהו;
2. או בעלי IQ גבוה מ-120;

3. או שייכים לאחוזון +90, או לאחוזון +95 בתחום המתמטי או בתחום המילולי;

4. או אותרו כמחוננים

5. או השיגו הישג יוצא דופן בתחום ביצועי כל שהוא.

מספר הקורסים המוצעים בו-זמנית הוא למעלה מ-40. שכר הלימוד הוא \$80, ואין החזרת כספים אלא במקרים שהם בבחינת "כוח עליון". כמו כן לא ניתן להחליף קורס לאחר ההרשמה.

להורי הילדים המשתתפים בתכנית ניתנים סמינרים בנושא: טיפוח ילדים מחוננים.

ניו-יורק: Super Saturday

בתכנית Super Saturday (2014) בסיבלי הול (Sibley Hall), בתמיכת המכללה לחינוך של אוניברסיטת פלטסבורג (Plattsburgh) בניו יורק, קיימים שישה קריטריונים לקבלה לתכנית. על פי קריטריון מנת המשכל, הרף הוא IQ הגבוה מ-132. על פי הקריטריון של הישגים במבחני יכולת – השתייכות לאחוזון 97. התכנית מיועדת לילדים ובני נוער גילאי 5-17. היא מתחלקת לשניים:

א. פעילויות לילדים גילאי 5-9. לגיל זה מוצעים קורסים דוגמת "עולם ירוק" או "סיפורים והשפעתם על החושים".

ב. פעילויות לילדים בגיל 9 ומעלה. לגילאים אלו מוצעים משחקי חשיבה למיניהם, הכנה לבניית נאומים פוליטיים ומשמעותם, ועוד.

כל קורס נמשך לאורך 6 מפגשים בשבת; עלותו – 90 דולר.

סיכום

בפרק זה הצגתי אפשרויות רבות לפתרונות בעיית המסגרת הלימודית של הילד המחונן ברחבי העולם. מאמר זה אינו ממליץ על אימוץ שיטה זו או אחרת; מטרתו היא הצגה בפני הקורא המעוניין – מהאקדמיה, ממשדד החינוך, מהרשויות המקומיות ועוד – "ארוחת טעימות" מהנעשה בעולם בתחום זה.

פרק 10:

'יומנו של חנון': ראיון עם ד"ר חנה דויד¹²

1. ראשית, אשמח לקבל מספר נתונים סטטיסטיים במידה ויש לך – כמה ילדים מחוננים יש בארץ, מה האחוז שהם באוכלוסייה, האם יש הבדל בין מספר הבנים למספר הבנות ואם כן מדוע לדעתך הוא קיים, ונתון נוסף שמסקרן אותי – האם יש הבדל בין דתיים לחילונים (כלומר האם אצל הדתיים יש יותר או פחות מהיחס שלהם באוכלוסייה, ומדוע לדעתך הוא קיים)?

מאחר שהגדרת המחוננות בארץ היא גיאוגרפית, דהיינו, מי שהוגדר כמחונן על ידי משרד החינוך ביישוב X לא יוגדר בהכרח כמחונן ביישוב Y, ובנוסף – גם מי שהוגדר כמחונן ביישוב X בשנה A לא בהכרח היה או יהיה מוגדר כמחונן באותו יישוב עצמו לו היה נבחן במבחני מכון סאלד בשנה B, הרי לשאלתך אין כל משמעות. מכאן ברור שגם לשאלתך בדבר הבדלים בין דתיים וחילוניים בשיעורי המחוננים אין כל משמעות.

2. האם המחוננות היא תורשתית? מהם המחקרים האחרונים הידועים לך בנושא?

רכיב התורשתיות במחוננות "כבד" עד מאוד. אין משמעות למחקרים "אחרונים" בנושא זה, שכן, ניתן ראות את השפעתו רק לאורך זמן. אחד ההסברים המקובלים ביותר לקיומו של מה שמכונה בספרות "הגניוס היהודי" הוא הבחירה הגנטית שהיתה נהוגה במשך מאות רבות של שנים בקרב יהודי אשכנז. על פי בחירה זו נהוג היה שתלמיד חכם חיפש עבור בנו העילוי אשה מבית עשיר – כזו שנשאה בחובה גנים של יכולות גבוהות, שבאו לידי מימוש בהצלחתו של אביה – ומזיווג זה נולדו ילדים אינטליגנטיים. מחקרי התאומים רבי השנים הוכיחו חד-משמעית שהאינטליגנציה היא תורשתית ברמה גבוהה עד מאוד: נמצא, שתאומים זהים הם בעלי יכולות קוגניטיביות דומות עד מאוד; תאומים שאינם זהים – בעלי יכולות קוגניטיביות דומות מאוד; אחאים – בעלי יכולות קוגניטיביות דומות; זוג אחאים שאחד מהם מאומץ אבל גדלו באותו בית בדיוק – בעלי יכולות קוגניטיביות לא דומות. מחקרי התאומים נערכו כמובן הן כאשר התאומים גדלו באותו בית והן כאשר נפרדו בילדותם. בנוסף, לינדה סילברמן, חוקרת המחוננות הידועה העוסקת בייעוץ למחוננים מזה עשרות שנים בארה"ב הראתה, שה-IQ של אחאים במשפחה דומה עד מאוד, ובממוצע הפרש הנקודות בין ה-IQ של כל שני אחאים אינו יותר מ-10 נקודות.

3. מהם הסימנים המקדימים שעשויים להעיד כי מדובר בילד מחונן? אלו יכולות קוגניטיביות נבחנות במבחני הקבלה והאם הן אכן מצליחות לאתר את כל המחוננים באשר הם?

¹² זהו נוסח מלא של הראיון: מלק-בודה, ר. (31.5.2013). 'יומנו של חנון'. מוצ"ש 30-36.

בקרב ילדים מחוננים רבים יש הקדמה משמעותית באבני הדרך ההתפתחותיות. לדוגמה: דיבור. ילד שמתחיל לדבר מלים בודדות שניתן להבין את משמעותן בגיל 6-7 חודשים; ילד שבגיל 12 חודשים, כאשר הוא רואה לראשונה קשת, אומר למטפלת במעון: "הנה קשת בענן"; ילדה שכאשר היא מודדת, בגיל שנה, את זוג הנעליים הראשון בחייה אומרת בקול רם: "זה בכלל לא לוחץ". הבנה מתמטית: ילד שמתחיל לספור בגיל שנה, סופר בכפולות של שתיים בגיל שנתיים, בגיל שלוש כבר מזהה את כל המספרים עד 100 ומבין את משמעות החיבור והחסור. ילד שבגיל ארבע שואל: האם אפס הוא הממוצע של מינוס אינסוף ופלוס אינסוף? [התשובה כמובן לא!]. ילד שבגיל 6 מבין את משפט פיתגורס.

אם נעבור למחוננות בתחום אחר: ילד שמצייר בגיל 3 דמות עם ידיים, רגליים, חמש אצבעות בכל יד, ברכיים ומרפקים, שיער ראש, גבות, ריסים וכו' – כל זה בהחלט מורה על יכולות אבחנה וכישרון ציור יוצאי דופן. גם ילד שמצייר בגיל 4 ציור שבו הוא משתמש בפרספקטיבה, או ילדה שמציירת בגיל זה בצבעים עזים כאשר היא "ממלאה את הדף" בדמויות פרי דמיונה – אלו הם בהחלט הישגים שאינם תואמי גיל ומצביעים על פוטנציאל עתידי טוב בתחום הציור.

אפשר להמשך הלאה לתחום המוזיקה, ההתעמלות, הריקוד – כמו גם להתמקד בהבנה של מושגים מופשטים בגילים שבדרך כלל הילד לא אמור להבין מושגים אלו או אפילו לדעת על קיומם; זכרון יוצא דופן לעובדות, למספרים, לשמות, לאירועים... הרשימה ארוכה עד מאוד.

4. ישנה טענה רווחת ולפיה ילדים מחוננים הם בעלי כישורים חברתיים פחות מפותחים, סובלים לעיתים מנידוי חברתי וחלק מהם אף נמצאים על הספקטרום האוטיסטי. האם הטענה הזו נכונה? ואם כן, מדוע זה קורה להם?

קשה לי להתייחס ל"טענה" שאת מצטטת – האם את מתכוונת לסברה רווחת? לדעה קדומה? לאמונה?

יש ילדים מחוננים רבים שהם גם מה שמכונה בספרות "מחוננים חברתיים": אחד ממאפייני המחוננות שנמצאים בכל "רשימת מאפיינים" היא הרגישות [שלא לדבר על כך שמבין כ-30 הגדרות המחוננות שאני מכירה אחת, זו של אליס מילר, היא: "הילד המחונן הוא הילד הרגיש"]. רגישות זו מתחלקת לשני סוגים: רגישות לעצמי ורגישות לזולת. ילדים מחוננים שהם גם רגישים לזולת בצורה יוצאת דופן הם בדרך כלל מקובלים חברתית עד מאוד, רבים מהם בוחרים בעיסוקים עתידיים שבהם תבוא לידי ביטוי היכולת הזאת, ורבים – או שמא נאמר רבות – כי חלק גדול ממחוננים אלה הן בנות מחוננות – לא בוחרים אלא נבחרים על ידי עמיתיהם לתפקידים חברתיים חשובים בשל יכולותיהם החברתיות הגבוהות שהן תוצאה של היכולות הרגשיות הגבוהות. לדוגמה: ילדה בכיתה א שנבחרה לתפקיד ה"בוררת" של הכיתה. בכל פעם שיש סכסוך – הילדים פונים אליה כדי שתשפוט ביניהם...

לילדים מחוננים רבים יש קושי במציאת חברים שהולמים את יכולותיהם – ולאו דווקא בשל העובדה שהילדים בני גילם אינם מעוניינים להתחבר אתם. אם ילד הוא בן 6 אבל רמתו הקוגניטיבית היא כשל ילד בן 10, הוא ירצה לדבר על דברים שמעניינים ילדים בני 10, בשפה שמתאימה לגיל 10, במהירות

מחשבה מסוימת – ובדרך כלל לא יתעניין בדברים שעניינו אותו כאשר היה בן 3. ילד מחונן שמתאפשר לו להיות בחברת השווים לו – שאינם בהכרח בגילו הכרונולוגי כישוריו החברתיים יתפתחו, ככל הצפוי, יפה, ובוודאי שלא יהיה מנודה...

5. על אלו בעיות נפוצות הורים נוטים לדווח לך בנוגע לקושי בגידול ילדים מחוננים? (כאן כמובן אשמח לתשובה מפורטת. מעניינים אותי בעיקר מקרים שנתקלת בהן במהלך הטיפול, בעילום שם כמובן, ואיזה עצות נתת להם).

הורים אינם נוטים לדווח על בעיות אלא הם באים אלי כדי לפתור את הבעיות. כמו כן, הם אינם באים בגלל בעיות נפוצות – כל משפחה מגיעה בגלל בעיות שמטרידות אותה, כאשר המשותף לכל המשפחות הוא היות הילד או הילדה שלהם בעלי יכולות גבוהות באופן כללי ו/או בתחום מסוים. אם בכל זאת אנסה למצוא איזשהו מכנה משותף – הבעיה הנפוצה ביותר היא תלונת הילד או הילדה: "אני לא רוצה ללכת לגן/לבית הספר". ישנם הורים שמגיעים אלי כאשר הילד מצהיר הצהרה זו מספר פעמים, וישנם הורים שמגיעים רק כאשר הילד מסרב פיזית לצאת מהבית כדי ללכת לבית הספר, וההורים, גם כאשר הם יודעים היטב שבית הספר לא עונה על שום צורך מצרכי הילד – צרכים קוגניטיביים, צרכים רגשיים או צרכים חברתיים – עדיין חייבים לשלוח את הילד לבית הספר הן בגלל חוק חינוך חובה והן בגלל שבית הספר הוא ה"בייבי סיטר" שלהם, ועליהם לדעת, כאשר הם עוזבים את הבית, שהילדים נמצאים במסגרת שמפקחת עליהם.

6. ילדים מחוננים ונטיות אובדניות – האם יש קשר בין השניים? האם זה נבדק באופן מחקרי? האם יצא לך לטפל בילד מחונן שניסה להתאבד וממה נובע התסכול שלהם?

קראי בבקשה את מאמרי: "אובדנות בקרב מחוננים" (דויד, 2013).

7. באיזה תחומים ילדים מחוננים נוטים להתעניין? האם ההתעניינות בהם היא לעיתים סוג של בריחה מהמציאות?

ילדים מחוננים – כמו ילדים "רגילים" – מתעניינים בכל התחומים. אני לא יודעת מהי "בריחה מהמציאות". עולמם הרגשי של ילדים מחוננים עשיר בממוצע מזה של ילדים שאינם מחוננים, כמו גם עולמם היצירתי. זאת, כמובן, בנוסף לעולמם הקוגניטיבי. לפיכך ניתן לומר שילדים מחוננים מתעניינים בכל...

8. הורים רבים נוטים לדחוף את הילדים שלהם ואף משקיעים כסף ומשאבים כדי שיאובחנו כמחוננים. האם נתקלת במקרים כאלה? מה את חושבת על ההורים האלו והאם הם מועילים או מסבים נזק לילדים שלהם?

אין לי מושג מה פירוש "לדחוף את הילדים שלהם". אני יודעת, לעומת זאת, לספר על מקרה בו ילד בן שנתיים וחצי שאל את אמו, בעודה דוחפת את עגלת התינוק של אחיו מהמדרכה לכביש על אבן השפה

המשופעת: "מה כתוב על אבן השפה"? האם ענתה לו: "לאם ולתינוק". הילד שאל: איפה כתוב "לאם", ואיפה כתוב "לתינוק" והאם הראתה לו. הוא המשיך ושאל: למה "לאם" זה קצר, ו"ולתינוק" זה ארוך? הרי האמא ארוכה והתינוק קצר? האמא ענתה: "המלה מתחלקת לאותיות, והמשמעות מתקבלת על ידי צירוף האותיות". הילד המשיך: "אז למה יש בשתי המלים יש את אותה אות [כשהוא מצביע על האות 'ל']?". האם אמרה: "זוהי למד". הילד אמר: "אם זו למד, הרי מה שמופיע לפני "ולתינוק" זה ו [הוא לא ידע לומר ו], אבל השמיע את הצליל הנכון]. האם אומרת: "נכון, זוהי וי". לפני חציית הכביש הילד כבר למד שוי"ו יכולה להיות וי"ו החיבור או אם קריאה בחולם מלא, שיש גם אותיות סופיות, וכמובן – את השמות והצלילים של 8 אותיות. האם לדעתך אמו "דחפה" אותו? האם לזה את התכוונת ב"דחיפה"? ה"דחיפה" היחידה שאני הבחנתי בה היא דחיפת עגלת התינוק.

ובנימה מעט יותר רצינית: הורים הם מאבחני המחוונות הטובים ביותר של ילדיהם, על פי כל המחקרים שנעשו. מורים לא מאתרים אפילו מחצית מהמחווננים; גננות – רק שיעור קטן ביותר.

בקשר לאבחונים: בארץ יש נטייה חזקה מאוד לאבחן ילדים, וכל עוד קבוצה גדולה עד מאוד של אנשים מתפרנסת יפה מנטייה זו המצב יימשך. אבל – דווקא האבחון של מכון סאלד הוא חינוכי. בניגוד לכל המדינות, בהן במרבית המקרים נופל הנטל הכלכלי של אבחון מחווננים על ההורים – כולו או מקצתו – הרי בישראל יש את ההשקעה הכספית האדירה ביותר מבין כל המדינות באבחון מחווננים. מה בין אבחון מחווננים ומתן מענה לצרכים הקוגניטיביים והרגשיים שלהם – זו כבר שאלה נפרדת. לדוגמה: בפינלנד אין כלל אבחון מחווננים – אבל מרבית המחווננים מקבלים מענה לצרכיהם במערכת הרגילה, ורמת ההישגים של התלמידים הפינים היא מהגבוהות בעולם. אצלנו כאמור יש השקעה כספית עצומה באבחון מחווננים וגם בתכניות ההעשרה – השקעה שאת מרבית עלותה מממנים כספי הציבור – אבל הישגיהם של תלמידי ישראל נופלים מאלו של תלמידי פינלנד לאין ערוך.

9. מה קורה עם ילדים מחווננים בעתיד? האם הם ממשיים את היכולות שלהם או שמא מורדים בהם? האם הם מרוויחים יותר מאחרים, מצליחים יותר בעסקים? באלו תחומים הם נוטים להתמקצע?

אין לי מושג מה פירוש "מורדים" ביכולות שלהם.

כן, ילדים מחווננים רבים ממשיים בבגרותם חלק מהציפיות שתלו בהם. לדוגמה: הם בהחלט מרוויחים יותר מאשר קבוצה דומה של בוגרים שלא אותרה כמחווננת.

לגבי ההתמקצעות: ישנם מחווננים שכבר מגיל צעיר עד מאוד מעדיפים תחום עיסוק מסוים ואותו תחום עיסוק הופך למרכז חייהם הבוגרים. אחרים עוברים מתחום לתחום, כאשר בכל תחום בו הם עוסקים הם משקיעים את "כל מאודם". יש תיעוד של מחווננים שלמדו שפה חדשה כל שנה-שנתיים בילדותם, לדוגמה, ושל אחרים – שבשנה מסוימת התעניינו ברכבות, לאחר מכן – בספינות חלל, אחר כך בדינוזאורים ובשנה שלאחר מכן עסקו בכתיבה יצירתית. סוג נוסף של ילדים מחווננים הוא מה שמכונה

"המחונן הוורסטילי": זה ילד מחונן שבו זמנית עוסק בתחומים רבים. מחונן זה עלול להתקשות בבגרותו לבחור תחום עיסוק שבו ישקיע את עצמו, וכתוצאה מכל עלול לא לממש את יכולותיו הגבוהות אף לא בתחום אחד. ישנם מחוננים ורסטיליים לא מעטים שבחרו בתחום עיסוק אחד: למשל כימיה, הגיעו בו להישגים נכבדים, אך לא זנחו את התחום השני אותו אהבו – שירה למשל, ואף בו הגיעו להישגים, פירסמו ספרים וזכו לפרסים. לעומת זאת, נער בן 18 שהיה כשרון מבטיח בטניס אבל קיבל גם 800 בפסיכומטרי האמריקאי [היחיד בכל מדינת-האם שלו!] בחר ללמוד רפואה באוניברסיטת הרווארד והוא היום אחד מהמומחים החשובים בעולם בטיפול בחולי איידס. גבר זה כמובן לא יכול היה, כמו הגבר מהדוגמה הקודמת, להמשיך להתקדם בטניס, שכן, בניגוד לכתיבת שירים, שבה ניתן לעשות הפסקות ארוכות ואין צורך באימון יומיומי, הבחירה ברפואה, תחום תובעני עד מאוד, אינה מאפשרת שמירה על היכולות הגופניות הנדרשות לעיסוק מקצועי בטניס.

כל נסיון להכניס את "המחוננים" לאיזושהי משבצת דוגמת "מחוננים הם..." הוא מגוחך.

10. שמעתי מכמה ילדים מחוננים שמספרים כי בילדותם נהגו לרצות את הוריהם ולהתעניין במה שכביכול מצופה מהם כילדים חכמים ולעיתים לשכוח להיות ילדים. האם נתקלת בתופעה כזו? האם ניתן להגדיר אותם כ"מבוגרים קטנים"?

כן, ישנם הורים לילדים מחוננים – כפי שישנים הורים לילדים "רגילים" – שאינם הורים מושלמים. ישנם הורים שאינם "טובים דיים" ויש כאלה שאף אינם מה שאנו תופסים כ"הורים טובים". האם הורים למחוננים הם הורים פחות טובים מהורים לילדים שאינם מחוננים? אין לי תשובה, ואף אחד לא יכול לענות על שאלה זו שכן, מהו "הורה טוב" אינו מושג מוגדר היטב. רוב המבוגרים שפגשתי לא ממש מרוצים מסגנון ההורות של הוריהם, בין אם אובחנו בילדותם כמחוננים ובין אם לא.

אבל, בניגוד להורים לילדים "רגילים", כפי שכבר הסברתי בסעיף הראשון, בשל התורשתיות הגבוהה של המחוננות יש סיכויים מצוינים שהורים שיש להם ילדים מחוננים יהיו אינטליגנטיים דיים כדי להבין, שלהיות הורים לילד מחונן זוהי זכות גדולה, מתנה שיש להוקירה, ועם זאת – היא כרוכה בלימוד רב בהשקעה נפשית, השקעה כספית, והשקעה של זמן. הורים כאלה מגיעים אלי לייעוץ, והם מצטיידים אצלי בכלים שיאפשרו להם הורות טובה יותר, הורות המותאמת בצורה האופטימלית לילד המיוחד שלהם, על כשרונותיו יוצאי הדופן, יכולותיו הגבוהות, תחומי התעניינותו ולא פחות חשוב – מאפייניו הרגשיים המיוחדים לו.

פרק 11: במקום סיכום – כשלונו של החינוך למחוננים בישראל

מבוא

חינוך מיוחד למחוננים בישראל החל כבר בשנת 1973, ומזה ארבעה עשורים מוקדשים לו משאבים ציבוריים משמעותיים. איתור המחוננים בישראל כולל, שלא כמו במרבית מדינות העולם, את הרוב המוחלט של התלמידים, דהיינו – את כל התלמידים שבמוסדות החינוך שבהם הם לומדים אין התנגדות לכך (כמו בבתי הספר החרדיים¹³ ובמספר מוסדות נוצריים פרטיים). יתירה מזו: מכל המדינות בעולם, רק במשרד החינוך בישראל קיים אגף לתלמידים מחוננים (Freeman et al., 2010).

על פי הקריטריונים הבינלאומיים הבאים, חינוך המחוננים בישראל הוא כשלון. עובדה זו ברורה הן לאור ההישגים הנמוכים של ילדי ישראל, הילדים הנמנים עם בעלי ההישגים הגבוהים ביותר, והן לאור השיעור הנמוך עד מאוד של הזוכים בפרסים בינלאומיים, בייחוד של בני הדור שבימיו כבר היה חינוך מחוננים בישראל, בכל התחומים המדידים. להלן הנתונים.

1. הישגים נמוכים-יחסית של התלמידים הטובים ביותר: התלמידים הישראליים שמאותרים כמחוננים אינם מגיעים להישגים הנמנים עם אחוזון 95 במבחנים הבינלאומיים

ניתן היה לצפות, במבדקי ה-PISA – תכנית ההערכה הבינלאומית של התלמידים מטעם ארגון המדינות המפותחות (OECD) וה-TIMSS, [*Trends in International Mathematics and Science Study*] לפחות 5% מהתלמידים בישראל, אלו שהוגדרו על ידי משרד החינוך הישראלי כמחוננים או מצטיינים (תלמידים מצטיינים, 2014), יגיעו להישגים הממוצעים לתלמידי אחוזון זה במבחנים הבינלאומיים. לרוע המזל זה לא קרה. ב-15 השנים האחרונות לא הגיעו ילדי ישראל הנמנים עם 5% בעלי ההישגים הטובים ביותר במבחנים הבינלאומיים לאחוזון 95 של ההישגים הבינלאומיים.

- ההישגים של התלמידים מאחוזון 95, אלו שהיו אמורים להיות ה"מאגר הטבעי" של המחוננים, היו ב-1999 הנמוכים ביותר מבין אלו של כל המדינות המפותחות.

¹³ מפי נחמה רוטנברג, מנהלת תכנית המחוננים של רשת חב"ד במגזר החרדי, נמסר לי, שמזה זמן מתנהלים נסיונות של נציגי המגזר החרדי לצרף גם את הילדים הלומדים במוסדותיו לתהליך איתור המחוננים. אולם, דרישתם של נציגי המגזר, שמבדקי המחוננות יקבלו אישור של גורם מקצועי שמקובל הן על ידי הקהילה והן על ידי משרד החינוך, כדי שלהבטיח שהילדים החרדיים לא ייחשפו לחומרים שאינם הולמים את ההשקפות המקובלות במגזר זה, נתקלה בסירוב.

המדינות שבהן היה הממוצע של התלמידים מאחוזון 95 נמוך מזה שבישראל באותה שנה, מבין כל המדינות שהשתתפו במחקר הבינלאומי באותה שנה היו: טורקיה, ירדן, מקדוניה, אינדונזיה, צ'ילה, פיליפינים, מרוקו ודרום אפריקה (Mullis et al., 2000, טבלה D.1);

- רק 5% מהתלמידים הישראלים הגיעו לאחוזון 90 של ההישגים הבינלאומיים במתמטיקה במבחני ה-TIMSS של 1999 (שם, מוצג 1.6);

- במבחני פיזה-2006 דורגה ישראל במקום השלישי ברמת השונות התוך בית-ספרית, דהיינו, מכל 57 המדינות שהשתתפו במבחנים הגיעו הבדלי הרמות בבית הספר בין התלמידים למקום השלישי בעולם (OECD, 2007, Figure 5). למרות זאת רק 0.8% מבין התלמידים הגיעו לרמה 6, היא הרמה הגבוהה של ההישגים במדע. דהיינו, השונות העצומה, שפירושה בדרך כלל תלמידים רבים יחסית הנמצאים בשני קצוות ההישגים היתה קיימת בישראל, אבל שיעור התלמידים בקצה הגבוה של ההישגים היה נמוך עד מאוד. בשתי המדינות שבהן רמת השונות היתה גבוהה יותר, ניו זילנד וארה"ב שיעור התלמידים שהגיע לרמה 6 היה גבוה בהרבה: 4.0% ו-1.5% בהתאמה (שם, טבלה 1). פירושו של נתון זה הוא, שהמאגר של תלמידים בעלי הישגים מצוינים, רבים מהם מחוננים, הוא רק כחמישית מזה שבניו-זילנד ומחצית מזה שבארה"ב, ולמעשה נמוך מאשר בכל מדינה מפותחת ואפילו מזה שברבות מהמדינות המתפתחות (שם).

- במבחני ה-TIMSS-2007 רק 4% מתלמידי כיתת ח הגיעו לרמה המתקדמת של בוחן הביצועים [benchmark] במתמטיקה, שנקבעה ל-625 נקודות. לכל המדינות האחרות – האירופיות והלא-אירופיות – היו שיעורים גבוהים יותר של תלמידים ברמה זו (Mullis et al., 2008, מוצג 2.2). באותה שנה ה"מדגם" הישראלי כלל פחות מ-90% מהתלמידים, שזו הדרישה המינימלית כדי להיכלל במבדקים, ולכן ניתן להניח שהמצב למעשה היה גרוע בהרבה, שכן, בתי הספר ה"חלשים" לא נכללו בשל סירוב מנהליהן להשתתף במבדקים (שם, נספח A).

- במבחני פיזה 2009 במתמטיקה 5% התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים ביותר הגיעו רק להישג ממוצע של 615 נקודות, נמוך בהרבה מהממוצע הבינלאומי (OECD, 2010b).

לפיכך ההנחה, שאיתור מקיף של מחוננים, כפי שנהוג בישראל עשוי לתרום, אם לא לממוצע ההישגים הבינלאומיים, למצער להישגיהם של התלמידים הטובים ביותר, שבהם נכללים המחוננים, שאותה ניתן היה להסיק, שגויה.

II. שיעור נמוך של פרסים בינלאומיים

1. לנוער

1.1. האולימפיאדה למתמטיקה לנוער

תלמידים מחוננים הם המועמדים ה"טבעיים" להשגת פרסים בינלאומיים, בייחוד באומה בעלת מסורת ארוכה של מצוינות וטיפול היכולות הגבוהות. הבה נבדוק האם אכן כן באשר לאולימפיאדה למתמטיקה.

ישראל החלה להשתתף באולימפיאדה למתמטיקה לנוער בשנת 1979. בשנות ה-80 הגיעה ישראל למקומות 14 עד 26; במהלך שנות ה-90 – מהמקום ה-13 ל-26, בשנת 2000 – במקום ה-11 אבל מאז חלה הידרדרות כל שנה עד שבשנת 2010 היא הגיעה למקום ה-53. יתירה מזו: בשנת 2010 היו בנבחרת רק 5 משתתפים; לא היה בנמצא אפילו מועמד נוסף, שישי, כדי לשלוח נבחרת "מלאה" (IMO, 2010). בנוסף, בין 1992, השנה שלאחר שישי העלייה מברה"מ לשעבר,¹⁴ ועד שנת 2007, כאשר ילדיהם של העולים מברה"מ לשעבר הגיעו לסף הבגרות, הרבה למעלה מ-50% מהמשתתפים באולימפיאדות היו ילדים-עולים או ילדיהם של העולים משנות ה-90 שנולדו בישראל (שם).¹⁵ שיעור זה גבוה עד מאוד, שכן, שיעור העולים מכלל האוכלוסיה הגיע לכ-20%, אבל שיעור הילודה אצלם היה רק כמחצית מזה של הישראלים, כ-1.5 לעומת 2.88 בהתאמה (שנתון סטטיסטי לישראל, 1995, טבלאות 3.12 ו-3.14). לפיכך, על אף שילדי העולים מברה"מ לשעבר היו רק כ-10% מילדי ישראל, ייצוגם באולימפיאדה היה למעלה מפי חמישה מהצפי, וישראל יכולה היתה לאורך שנות ה-90 ועד 2007 לשמור על מקומה המכובד באולימפיאדות למתמטיקה בעיקר בהסתמך עליהם. עם סיום העשור הראשון של האלף הנוכחי איבדה ישראל את מקומה ונכנסה גם בשטח ה"יהודי" כל כך, הישגים במתמטיקה, לרשימה של מדינות העולם השלישי.

¹⁴ ב-1990 הגיעו לארץ 201,500 עולים חדשים מברה"מ לשעבר, וב-1991 – 178,200 (שנתון סטטיסטי לישראל, 1996, טבלה 2.2).

¹⁵ הזיהוי כ"רוסים" נעשה על פי השם הפרטי או שם המשפחה. בשיטה זו יש תת-ייצוג של העולים, שכן, רבים מהעולים שהיו בעלי שם יהודי "טיפוסי" אימצו את הגירסה הישראלית של השם, אימצו גירסה ישראלית של שמם הרוסי, או החלו להשתמש בשם היהודי שניתן להם עם לידתם, שם לא השתמשו בו כל עוד לא עלו ארצה.

2. למבוגרים

המצב באשר לפרסים בינלאומיים, כמו פרס נובל ומדליית פילדס, דומה. בעוד שבכל מקום בעולם שיעור היהודים בין מקבלי פרסים אלו גדול עשרות מונים מזה שהיה צפוי על פי שיעור היהודים באוכלוסיה המקומית, אין המצב כן בישראל. ניתן לומר שהסיכוי של יהודי אמריקאי לזכות בפרס נובל גדול בערך פי עשרה מזה של יהודי ישראלי.

2.1 פרס נובל

כ-5 מיליון יהודים חיים הן בישראל והן בארה"ב. ב-60 השנים האחרונות זכו בפרס נובל למדעים או לספרות 66 יהודים אמריקאים ו-7 יהודים ישראלים.

הבה נביט בטבלה 1 שמסכמת את מספר היהודים שזכו בפרס נובל למדעים או לספרות מאז 1950. לא הכנסנו את חתני פרס נובל לשלום לרשימה היות ש"פרס זה הוא הפרס שלעיתים הכי קרובות עוכב או לא חולק" (Nobel Prize, n.d.).

טבלה 1: יהודים חתני פרס נובל מ-1950¹⁶

אוכלוסיה יהודית: מספר	רפואה וביוכימיה, מספר	כימיה: מספר	פיזיקה: מספר	ספרות: מספר הזוכים	כלכלה: מספר הזוכים
ס"ה: 133	13,155,000 ^{17, 18, 19}	39	23	37	24
ארה"ב: 66 (~50%)	5,275,000	24	11	18	16
ישראל: 5 (~3.7%)	5,703,700	0	3	0	1
צרפת: 2	490,000 ²⁰	2		0	
בריטניה: 2	295,000		1	1	
ברו"מ [רוסיה אחרי 90]: 17	ברוס: 18,200 אוקראינה: 77,000 רוסיה: 25,000 מולדובה: 4,600 אזרבייז'אן: 6,800 כל הרפובליקות של ברו"מ לשעבר: 345,700	1	3	1 + 6 מאזרבייז'אן	2
גרמניה: 10	120,000	4		4	1

¹⁶ מעובד מתוך: Jewish Laureates of Nobel Prize in Biomedical Sciences, 2010.

¹⁷ על פי (Jewish Agency for Israel) Jewish People Policy Planning Institute, 2007.

¹⁸ על פי שנתון סטטיסטי לישראל, 2010, בשנת 2009 התגוררו במדינת ישראל 5,703,700 יהודים (טבלה 2.2).

¹⁹ The Jewish Population of the World, 2006.

²⁰ מספרם היה 500,00 על פי ה- Appel Unifié Juif de France, 2010.

מדינות אחרות: אוסטריה: 3 ארגנטינה: 1 בלגיה: 1 קנדה: 4 הונגריה: 5 פולין: 5 דרום אפריקה: 2 שווייץ: 2	אוסטריה: 9,000 ארגנטינה: 184,000 קנדה: 373,500 הונגריה: 49,700 פולין: 3,200 דרום אפריקה: 72,000 שווייץ: 17,900	אוסטריה: 1 ארגנטינה: 2 פולין: 2 דרום אפריקה: 1	אוסטריה: 2 קנדה: 2 הונגריה: 1 פולין: 1	הונגריה: 2 פולין: 1 שווייץ: 2	1 קנדה 1 הונגריה 1 פולין 1 דרום אפריקה	1 קנדה 1 הונגריה
איטליה: 4 ונצואלה: 1 אלג'יריה: 1 בולגריה: 1	איטליה: 28,600 ונצואלה: 15,000 אלג'יריה: 160'000 היגרו לצרפת ולישראל בולגריה: -3000 6000	איטליה: 2 ונצואלה: 1		איטליה: 1 אלג'יריה: 1	1 בולגריה	1 איטליה

יהודים מישראל זכו רק ב-~3.7% מפרסי הנובל במדעים ובספרות אף על פי שהם מונים כ-43% מאוכלוסיית היהודים בעולם; זה שיעור נמוך פי 12 מהמצופה.

זאת ועוד. הבה נתבונן ביתר קפידה בבית גידולם של חתני פרס נבל הישראלים.

1. ש"י עגנון, חתן פרס נובל לספרות לשנת 1966 נולד בגליציה והתחנך שם;
2. דניאל כהנמן, חתן פרס נובל לכלכלה לשנת 2002, מתגורר משנת 1993 דרך קבע בארה"ב;
3. אברהם הרשקו, יליד הונגריה, זכה בפרס נובל בכימיה לשנת 2004 על העבודה שעשה בתחילת שנות ה-80 בארה"ב (עם אירוויין רוז ואהרן צ'חנובר);
4. אהרון צ'חנובר, זכה בפרס נובל בכימיה לשנת 2004 על העבודה שעשה בתחילת שנות ה-80 בארה"ב (עם אירוויין רוז ואברהם הרשקו);
5. ישראל אומן, יליד גרמניה, זכה בפרס נובל לכלכלה לשנת 2005. אומן הגיע לישראל לאחר שהיה בעל תואר דוקטור מארה"ב, שבה גדל ובה רכש את כל השכלתו;
6. עדה יונת, כלת פרס נובל בכימיה לשנת 2009;
7. דן שכטמן זכה בפרס נבל לכימיה בשנת 2011. את תגלית הגבישים הקוואזי-מחזוריים שהביאה לו את פרס נובל גילה במהלך השנים 1981-1983 עת שהה במעבדות NBS באוניברסיטת ג'ונס הופקינס.

נראה, שלא זו בלבד של חתני פרס נובל הישראלים אינם בוגרי תכניות ההעשרה למחוננים בארץ, כפי שהיה צפוי לפחות אצל חלק מהם על פי גילם, מבין כל החתנים של פרס נובל

למדעים רק ה"כלה", פרופ' עדה יונת, רכשה את כל השכלתה בארץ ואף הגיעה לתגלית עליה זכתה בפרס נובל בעבודתה בישראל, במעבדה שלה במכון וייצמן.

השיא העולמי של זוכי פרס נובל שייך ליהודי איטליה המונים כ-30,000 נפש שזכו בארבעה פרסי נובל. מבין 13 פרסי הנובל שקיבלו איטלקים מאז 1957, שניים ניתנו ליהודים ברפואה ובביוכימיה, אחד בפיזיקה ואחד בכלכלה. אף לא איטלקי אחד נוסף זכה עד כה בפרס נובל בכלכלה. שיעור זה של מקבלי פרס נובל הוא פי 160 מאשר היה צפוי על פי גודלה של יהדות איטליה [מכלל האוכלוסיה].

2.2. מדליית פילדס [Fields Medal]

תמונה דומה נראה בייצוג של יהודים בין זוכי מדליית פילדס, המדליה הבינלאומית שניתנת מדי ארבע שנים בעבור גילויים יוצאי דופן במתמטיקה ל-2-4 מתמטיקאים מתחת לגיל 40. בשנת 2010 היה אלון לינדנשטראוס הישראלי הראשון שזכה במדליית פילדס. מבין 52 הזוכים, 14 הם יהודים: שיעור של 27% (Fields medalists, 2011). השיעור של יהודים צרפתים, לדוגמה, שזכו במדליית פילדס גדול פי 20 מזה של הישראלים; השיעור של יהודים בריטים גדול פי 40 מזה של יהודים ישראלים (שם).

2.3. פרס טיורינג [Turing Award]

הפרס האקדמי החשוב ביותר במדעי המחשב, פרס טיורינג (The Turing Award, 2014), ניתן עד כה ל-14 יהודים, רק שניים מהם ישראלים. זאת אף על פי שישראל ידועה בעולם בהישגיה בתחום ההי-טק, זכתה להיקרא: "עמק הסיליקון השני" (Kloosterman, 2012) ויש לה שיעור גבוה במיוחד של חברות סטארט-אפ (Devi, 2007). ביל גייטס עצמו כינה את ישראל: "חלק מעמק הסיליקון" (Plocker, 2005).

2.4. פרס "מחשבים ומחשבות": IJCAI - Computers and Thought Award

פרס "מחשבים ומחשבות" (Computers and Thought Award) הוא פרס דו-שנתי הניתן על ידי האיגוד הבינלאומי לאינטליגנציה מלאכותית ל"מדען צעיר מצטיין" (עד גיל 35). משנת 1971 קיבלו אותו 21 מדענים בתחום האינטליגנציה המלאכותית, כרבע מהם יהודים, אבל רק ישראלית אחת: פרופ' שרית קראוס (The IJCAI – Computers and Thought Award, 2010). כאשר שאלתי את פרופ' קראוס בראיון שערכתי אתה ב-1998: "האם השתתפת בחוגים מיוחדים לילדים מחוננים או לילדים שמתעניינים במדעים?" ענתה פרופ' קראוס: "בכיתה ח' השתתפתי בחוג ב'תורת הגרפים' במסגרת נוער שוחר מדע בטכניון, אבל לא סיימתי את החוג" (זורמן ודויד, 2000, עמ' 146). המדענית הישראלית היחידה שקיבלה פרס זה, אף על פי שאותרה כמחוננת, החליטה לא להשתתף בחוגי העשרה למחוננים של

משרד החינוך בעירה, חיפה. כאשר לבסוף כן השתתפה, שש שנים לאחר האיתור, היא פרשה לאחר מספר חודשים. לפיכך, יהיה זה קשה לקשור את פרסומה הבינלאומי למערכת הממוסדת של טיפוח מחוננים הקיימת בישראל.²¹

2.5 The Research Excellence Award

פרס זה ניתן גם הוא למדען בתחום אינטליגנציה המלאכותית: מדען שבמשך שנים עסק בשיטתיות במחקר באיכות גבוהה, מחקר שהביא למספר תוצאות משמעותיות (IJCAI Award for Research Excellence, 2010). שליש מהזוכים בפרס זה הם יהודים; אין בהם ולו ישראלי אחד.

סיכום

מרשימה חלקית זו של פרסים נוכל להסיק, שעל אף חינוך המחוננים בן למעלה מ-40 השנים שנוהג בישראל, לא נראה שהוא תרם להעשרת העולם בבוגריו של חינוך זה בהישגים יוצאי דופן, כאלו הדומים – ולו במעט – להישגיהם של יהודים שאינם חיים בישראל. היהודים שהגיעו להישגים יוצאי דופן ב-40 השנים האחרונות חיים ברובם במדינות שאין בהם איתור מחוננים כולל, אין בהם מחלקה למחוננים ובוודאי לא אגף למחוננים, ואין בהם תכניות העשרה למחוננים ללא עלות או בעלות מינימלית. כפי שהראינו, יהודים בכל העולם, ללא קשר אם אותרו כמחוננים ואם לא, מגיעים להישגים כאלה.

²¹ מאז קיבלה הפרופ' קראוס את הפרס, ב-1995, נזקפים לזכותה הישגים רבים נוספים. החשובים שבהם: ACM/SIGART Autonomous Agents Research Reward, וביחד עם ברברה גרוס קיבלה את פרס המאמר המשפיע ביותר (2007), פרס הוקרה של עיריית לוס אנג'לס על תרומתה לאבטחת העיר (2009), פרס א.מ.ת. לשנת 2010.

מקורות

- האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים, משרד החינוך, ירושלים. נדלה ב-8 בינואר 2014 מאתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted>
- אחוזני פסיכומטרי – ציון כולל (2014). נדלה ביום ד 29 בינואר 2014 מהאתר: <http://yoram.walla.co.il/ts.cgi?tsscript=ex/index&c=4.0>
- אלחלל, א. (1976). דימוי עצמי ודימוי בעיני ההורים של מחוננים הלומדים במקובץ ובכתות רגילות. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב.
- ארהרד, ר. (1972). גורמים סביבתיים הקשורים לתת השגיות של ילדים מחוננים. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- אתר המחלקה למחוננים ומצטיינים, משרד החינוך, 2014. נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מהאתר: <http://www.education.gov.il/gifted>
- אתר אוניברסיטת תל אביב: מחשבון קבלה (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר <http://go.tau.ac.il/calc>
- אתר המכללה האקדמית אחוה (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר המכללה האקדמית אחוה: <http://www.achva.ac.il/>
- אתר מכללת אפרתה (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר מכללת אפרתה: <http://www.efrata.ac.il/>
- אתר מכללת בית ברל (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר מכללת בית ברל <http://www.ilimudim.co.il/i/beit-berl/p/252>
- אתר מכללת גבעת וושינגטון (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר מכללת <http://www.washington.ac.il/michlala>
- אתר מכללת דוד ילין (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר מכללת דוד ילין <http://www.dyellin.ac.il/>
- תכנית מצוינים להוראה במכללת דוד ילין (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מהאתר <http://www.dyellin.ac.il/unitacademic/teacherscertificatebed/programs/excellence/admission>
- אתר החוג לפסיכולוגיה של אוניברסיטת תל אביב (2014). נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מהאתר http://www.ims.tau.ac.il/md/ut/Hatachim_T.aspx?tc=107111050000
- אתר כיפה – פורום הורות ומשפחה. נדלה ביום ד 15 בינואר 2014 מאתר <http://www.kipa.co.il/community/show/10097584>
- בוגוש, ר. ודון-יחיא, ר. (1999). מגדר ומשפט - אפליית נשים בבתי המשפט בישראל. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- ברונר, ח. (2006). תלמידים בעלי יכולת גבוהה במתמטיקה. יום עיון למורים לתלמידים מתקשים ומצטיינים במתמטיקה, אוניברסיטת חיפה. נדלה ביום ד 29 בינואר 2014 מהאתר: <http://ymath.haifa.ac.il>
- גל, ל. (27.11.2011). הפנימיות שיעשו לילדים שלכם רק טוב. נדלה ב-20 בינואר 2014 מאתר הארץ: <http://www.haaretz.co.il/gallery/kids/1.1576459>

- גלילי, ת. (2009). סימנים למהפכה בשורות המתכשרים להוראה, מאת: שיעור חופשי, גיליון 85, אדר תשס"ט. נדלה ביום 29 בינואר 2014 מהאתר:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Metzuyanut/Mekorot/Simani mLemahapecha.htm?wbc_purpose=basicredirectftp.htm
- גלסנר, א. (6.2.2009). המוחניים: יצירה משמעותית ומחלחלת. נדלה ביום 15 בינואר 2014 מאתר מעריב:
<http://www.nrg.co.il/online/47/ART1/849/532.html>
- גמול למורי תלמידים מחוננים (2014). נדלה ביום 30 בינואר 2014 מאתר משרד החינוך
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-5/HoraotKeva/K-2010-8b-1-5-1.htm>
- גרוס אנגלנדר, י. (28/08/2012). בדיקת "גלובס": המספרים מאחורי החינוך לילדים מחוננים. נדלה ביום 29 בינואר 2014 מאתר גלובס:
<http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000779959>
- גרין, ש. (25.2.2009). המוחניים אסף צפור. תל אביב: הוצאת זמורה ביתן. נדלה ביום 15 בינואר 2015 מאתר הארץ
<http://www.haaretz.co.il/literature/1.1247511>
- דוח ועדת ההיגוי לקידום החינוך למחוננים בישראל (2004). מדינת ישראל: משרד החינוך והתרבות [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בינואר 2014 מאתר משרד החינוך
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2486F6D3-BBF7-44C4-AB6D-01ADAF8FCF/89390/vadadhigoy2004.pdf>
- דויד, ח. (12.2.1996). ראיון עם פרופ' בנו ארבל ז"ל, מנהל תכנית ההאצה במתמטיקה באוניברסיטת תל-אביב. כתב יד.
- דויד, ח. (1997א). מחוננות מתמטית. שנתון מכללת תלפיות, ט, 147-169.
- דויד, ח. (1997ב). חינוך ילדים מחוננים בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות? דפים, בטאון לעיון, למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי הוראה, 25, 126-149. נדפס שוב בתוך (1998), א. זיו (עורך), מחוננות וכשרונות מיוחדים – מקראה (עמ' 331-353). תל-אביב, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- דויד, ח. (1998). חמישה ילדים מחוננים בכיתה: תיאור מקרה. הגיגי גבעה – שנתון מכללת גבעת וושינגטון, ז', 173-196. נדלה ביום 16 בינואר 2013 מאתר דעת
<http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/hagigey/hamisha-2.htm>
- דויד, ח. (1999). ראיון עם יואב ברויאר, מורה למתמטיקה בתכניות מחוננים בגוש דן.
- דויד, ח. (2001). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק I: הבדלים בין המגדרים במתמטיקה על פי תוצאות מחקרים בינלאומיים. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 27, 55-69.
- דויד, ח. (2002). הבדלים בין המגדרים בלימודי המתמטיקה בכיתות ז'-י"ב. חלק II: הבדלים מגדריים במבחני הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי במתמטיקה. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 28, 35-51.
- דויד, ח. (2005). סגירת הפער המגדרי בהשתתפות בתכנית ההעשרה לילדים מוכשרים ויצירתיים במועצה האזורית חוף אשקלון. פניה השונות של הפריפריה הישראלית: הכנס ה-36 של האגודה הסוציולוגית הישראלית. תל-חי, 16-17 בפברואר.
- דויד, ח. (2006). תוכנית העשרה לילדים מחוננים בטייבה – השווה והשונה בינה לבין תכניות מקבילות במגזר היהודי. הכנס ה-37 של האגודה הסוציולוגית הישראלית. סוציולוגיה, אתיקה, פוליטיקה. אוניברסיטת בר אילן, 22-23 פברואר.

- דויד, ח. (2007א). תכנית ההעשרה לילדים מוכשרים ויצירתיים במועצה האזורית חוף אשקלון: תיאוריה ומחקר. האיגוד הישראלי לחקר המוחנונות והמצוינות ולטיפוחן. תל-אביב: מט"ח, 20 ביוני.
- דויד, ח. (2007ב). חינוך בכיתות מעורבות או בכיתות נפרדות? בית הספר הממלכתי דתי "מורשה" לאחר ההתנתקות והצטרפות ילדי המפונים מרצועת עזה [גירסה אלקטרונית]. נדלה ביום חמישי 14 באוקטובר 2010 מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1231>
- דויד, ח. (2009א). מחוננות מתמטית בגיל הילדות: הערות והארות מהנעשה בארץ [גירסה אלקטרונית]. נדלה ביום א' 12 בינואר 2014 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2127>
- דויד, ח. (2009ב). פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות דתיים בישראל: קשרים בין פרפקציוניזם ומחוננות [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-20 בינואר 2014 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2360>
- דויד, ח. (2010א). תיאורי מקרה של מחוננים בישראל. נדלה ביום ד' 7 בנובמבר 2012 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2507>
- דויד, ח. (2010ב). על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה. נדלה ביום ד' 7 בנובמבר 2012 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2539>
- דויד, ח. (2010ג). הקונפליקטים של הבת המוכשרת: מהלכה למעשה. בתוך: א. גלעד, מ. שכטר וש. מלאת (עורכות), *דיאלוג מגדרי בחינוך: בין תיאורי ומעשה* (עמ' 97-136). ירושלים: אחוה – המכללה האקדמית לחינוך, המכון לחקר המגדר והממונה על השוויון בין המינים, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.
- דויד, חנה (2011א). *מחוננים בפריפריה: הוראה, מחקר וטיפוח*. נדלה ביום א' 12 בינואר 2014 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2011ב). הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת: 2008/9. בתוך: ח. דויד, *מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר* (עמ' 105-118). נדלה ב-4 במרץ 2012 מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2011ג). סיפורה של בת מחוננת מסורתית: קשיים והישגים. בתוך: ח. דויד, *מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר* (עמ' 180-213). נדלה ב-4 במרץ 2012 מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2011ד). סוגיות אתיות בחינוך וייעוץ למחוננים [גירסה אלקטרונית]. נדלה ביום ה' 16 בינואר 2014 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2586>
- דויד, ח. (2011ה). תגיות משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של ילד מחונן לקוי למידה שעבר היימנה כפויה. בתוך: מחוננים בפריפריה: הוראה, מחקר וטיפוח (עמ' 143-179). נדלה ביום א' 6 בינואר 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2012א). חשיבות גישת המורים בטיפוח ילדים מחוננים ובחינוכם [גירסה אלקטרונית]. נדלה ביום שני 21 בינואר 2013, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2747>
- דויד, ח. (2012ב). אברהם יצחק מירושלים: פגישה עם מקרה של ילד מחונן חרדי [גירסה אלקטרונית]. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית ביום ב' 20 בינואר 2013: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2838>

- דויד, ח. (2012). האם הילדים שלכם מחוננים? נדלה ב-27 בדצמבר 2012 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13153>
- דויד, ח. (2012). הכנה למבחן לאיתור מחוננים – כדאי או לא? נדלה ב-15 בנובמבר 2012 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13020>
- דויד, ח. (2013). "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה. פסיכולוגיה עברית. נדלה ב-15 בדצמבר 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3063>
- דויד, ח. (2013). האם לשלוח את הילד לכיתת מחוננים? נדלה ב-10 בינואר 2012 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13199>
- דויד, ח. (2013). מחשבות מוות איומי התאבדות של מחוננים צעירים. נדלה ביום 10 ביוני 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2981>
- דויד, ח. (2013). על הורים שלא רוצים שילדיהם יהיו מחוננים. נדלה ב-3 בינואר 2013 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13177>
- וולף, נ. (2002). מהו הידע הדרוש למורה כדי ללמד מתמטיקה בבית הספר היסודי? הרצאה ביום עיון למורי מורים במתמטיקה במהלך ההתמקצעות במכללת קיי, 14 בפברואר.
- וורגן, י. (2006). טיפוח תלמידים מחוננים במערכת החינוך. נדלה ב-2 בפברואר 2014 מאתר הכנסת, מרכז המחקר והמידע: <http://www.knesset.gov.il/MMM/data/pdf/m01671.pdf>
- וורגן, י. [א] (5.2.2011). אינטגרציה בבתי-ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי והשפעתה על תקצובם. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. נדלה ב-26 בינואר 2013 מאתר הכנסת: http://www.knesset.gov.il/mmm/papers.asp?category_id=2
- וורגן, י. [ב] (7.2.2011). מסלולי לימוד ייחודיים במימון פרטי במערכת החינוך. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. נדלה ב-26 בינואר 2013 מאתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/mmm/doc.asp?doc=m02804&type=pdf>
- וידרגור, ח. (2010). מורים למחוננים בישראל: היבטים קוגניטיביים של תכנית ההכשרה. עבודת דוקטורט, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד ומשרד החינוך.
- זיו, א. (1994). כיתות מיוחדות בבית-ספר רגיל. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, דו"ח מחקר.
- זיו, א. (1990). מחוננות. ירושלים: כתר.
- זיידנברג, א. ואסף, י. (2008). תקנת החינוך מתחילה באיכות ההוראה. נדלה ביום 18 באוקטובר 2010 מאתר מפנה http://www.kibbutz.org.il/mifne/articles/mifne_page_7-15.pdf
- זמר-ברונפמן, א. (1.12.2010). חינוך דרך הכיס: כך מעודדים את מכללות ההוראה לקבל תלמידים איכותיים. נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מהאתר <http://www.nrg.co.il/online/16/ART2/184/139.html>
- חי, ש. (15.1.2014). למ"ס חושף: מה עושים עם 700 בפסיכומטרי? נדלה ביום ה 16 בינואר 2014 מאתר YNET <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4476910,00.html>
- יאסא: התיכון הישראלי למדעים ולאמנויות (2014). נדלה ב-20 בינואר 2014 מאתר בית הספר: <http://iasa.excellence.org.il>

- יניר, ע. (1978). הסתגלות חברתית של תלמידים מחוננים בבית ספר מיוחד לעומת בית ספר רגיל. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- יעקובסון, מ. (19.12.2013). בית הספר למחוננים "חן ורדי" בראשון לציון: גם המבנה מצטיין. נדלה ב-20 בינואר 2014 מהאתר: <http://www.xnet.co.il/architecture/articles/0,14710,L-3104014,00.html>
- כרמון דותן, י. (2013). ניתוח מבחן הוכסלר לפי קאופמן. נדלה ביום א 20 בינואר 2012 מהאתר של עמי ברונסקי <http://www.amibronsky.com/ArticleInner.aspx?iCatId=27&iPageId=116>
- להב, ד. (2002). ריכוז מידע בעניין: יחס המערכת המשפטית בישראל לקבוצות שונות באוכלוסיה. מוגש לוועדת החוקה חוק ומשפט של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז מידע ומחקר. נדלה ביום ד 18 באוקטובר 2010 מאתר הכנסת www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00375.rtf
- "להיות תלמיד בסנקט אפרה" (2014). נדלה ב-20 בינואר 2014 מהאתר <http://www.sankt-afra.de/landesgymnasium/schueler-werden.html>
- לנדאו, א. (2001) האומץ להיות מוכשר [מהדורה שניה]. תל אביב: הוצאת מה דע.
- מדדי חינוך והשכלה להכשרת כוח אדם מדעי-טכנולוגי בישראל תשנ"ח-תש"ע (דצמבר 2013). מדינת ישראל: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה פרסום מס. 1522.
- מה הם אומרים? סיפורים אישיים וקטעים שנכתבו בידי מחוננים והוריהם על ניסיונם האישי בנושא (2014). נדלה ביום ד 29 בינואר 2014 מהאתר <http://storage.cet.ac.il/CetForums/Storage/MessageFiles/6243/5455/Forum5455M108210.htm>
- מילר, א. (1992). *הדרמה של הילד המחונן*. תרגמה: יהודית גולדברג. תל אביב: דביר.
- מכון אריקה לנדאו ליצירתיות ולמצוינות (2013). נדלה ביום ג 15 בינואר 2013 מאתר: <http://ypipce.org.il>
- מלק-בודה, ר. (31.5.2013). יומנו של חנון. מוצ"ש 30-36.
- המרכז למחקר חברתי וכלכלי. שנתון סטטיסטי (2009). נדלה ב-25 באוגוסט 2010 מאתר שנתון סטטיסטי – מרכז חברתי כלכלי: http://www.tel-aviv.gov.il/Hebrew/_MultimediaServer/Shnaton/2009/TheBook/book.htm
- למ"ס (2007). *שנתון סטטיסטי לישראל*, 58. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה ב-10 באוגוסט 2011 מהאתר: http://www.cbs.gov.il/shnaton58/st02_00.pdf
- למ"ס (2008). *שנתון סטטיסטי לישראל*, 59. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה ב-10 באוגוסט 2011 מהאתר: http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st08_12&CYear=2008
- למ"ס (2010). *שנתון סטטיסטי לישראל*, 61. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה ב-21 באוגוסט 2011 מהאתר: http://www.cbs.gov.il/energy/shnatonhnew_site.htm
- המרכז הישראלי למצוינות בחינוך (2014). נדלה ביום ד 15 בינואר 2014 מהאתר <http://www.excellence.org.il/Index.asp?CategoryID=587>

מרכז רון ורדי (2011א). מערכת שעות: כיתה ג. נדלה ב-21 באוגוסט 2011 מאתר רון ורדי
http://www.roncenter.co.il/index.php?option=com_content&view=article&id=201&Itemid=90

מרכז רון ורדי (2011ב). מערכת שעות: גילוי דעת. נדלה ב-21 באוגוסט 2011 מאתר רון ורדי
http://www.roncenter.co.il/index.php?option=com_content&view=article&id=255&Itemid=90

מרכז רון ורדי (2014). נדלה ב-20 בינואר 2014 מאתר רון ורדי:
http://www.roncenter.com/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=12&Itemid=563

מרכזי מחוננים בארץ (13.6.2013). נדלה ב-20 בינואר 2014 מאתר משרד החינוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/amudim/ReshimatMerKazeMechunanim.htm>

סולומון, א. (14.11.2012). גאונים מלידה || חייהם של ילדי הפלא. התרגום של המאמר מהניו יורק טיימס נדלה ב-9 בינואר 2014 מאתר הארץ
<http://www.haaretz.co.il/magazine/1.1864610>

ספרד, א. (2005). מתמטיקה כשיח. הרצאה בכנס "מתמטיקה ושפה": הכנס השנתי של מט"ח לקידום השיח הציבורי בחינוך המתמטי, 14 בינואר. ניתן לראות את המצגת באתר:
<http://storage.cet.ac.il/SharvitNew/Storage/347407/167233.ppt>
Sameness that makes the difference: Why can't children see as the same what grownups can't see as different? שכתבה בשיתוף עם I. Lavi ניתן לקרוא באתר:
<http://storage.cet.ac.il/SharvitNew/Storage/347407/167234.doc>

סקירת מבחני יכולות קוגניטיביות: דגש על איתור ילדים מחוננים במערכת החינוך (2006). נדלה ב-12 במרץ 2013 מאתר משרד החינוך:
<http://www.education.gov.il/michrazim/documents/2148.pdf>

פגמים חמורים במערך האבחון לילדים לקויי למידה (23.6.2009). נדלה ב-7 בנובמבר 2012 מהאתר הרהורים על משפחה וילדים:
<http://myfamilythoughts.wordpress.com/2009/06/23/yulilakuyot>

פיזר, מ., שימבורסקי, ג., וולף, נ., וחזני, ל. (1996). מבחן קאופמן לילדים K-ABC. פיינגולד, מ. (2012). עבודת הגמר: "טיפול מחוננים בתיכון", שבחלקה שודרה ברדיו "אשל הנשיא".

פלד, א. (2005). המורים הם הבעיה – המורים הם גם הפיתרון: הצעה לקידום מעמד המורה ולשיפור איכות ההוראה. נדלה ביום ב' 18 באוקטובר 2010 מאתר
www.dsites.co.il/media/uploads/73432390.doc

צפור, א. (2009). המחוננים. תל אביב: כנרת זמורה-ביתן.

קאהן, ס. וגחמן, א. (1998). יציבות ציוני ה-IQ בקרב ילדים שאותרו כמחוננים. בתוך א. זיו (עורך). *מחוננות וכשרונות מיוחדים – מקראה* (עמ' 119-130). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קבלת תלמידים לחינוך העל-יסודי (2014). נדלה ביום ב' 27 בינואר 2014 מאתר משרד החינוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/Misgarutlimud/kalysodi.htm>

קשוע, ס. (2002). *ערבים רוקדים*. תל אביב: מודן.

רון-פדר עמית, ג. (2009). להיות מחונן. תל אביב: מודן.

- רישום לגני הילדים העירוניים לשנת הלימודים תשס"ד, עיריית תל אביב יפו. נדלה מאתר עיריית תל אביב יפו ב 15 בינואר 2014: <http://www.tel-aviv.gov.il/Tolive/Education/Pages/rishumnew.aspx>
- שביב, א. (16.11.2008). מחוננים ומחוננות הצעה לסדר. נדלה ביום ד 15 בינואר 2014 מאתר <http://cafe.themarker.com/post/730804/>
- שנתון סטטיסטי לישראל (1995). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל (1996). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל (2010). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל (2012). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה ביום 26 בינואר 2013 מאתר http://www.cbs.gov.il/reader/shnatonhnew_site.htm
- שרון, מ. (1997). חלוקת קשב. תל אביב: צ'ריקובר.
- תלמידים מצטיינים (2014). נדלה ביום ד 29 בינואר 2014 מאתר משרד החינוך, הגוף לתלמידים מחוננים ומצטיינים, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/MafyanayTalmidim/>
- תפוז. פורום הורים למחוננים (2014). נדלה ביום ד 15 בינואר 2014 מאתר <http://www.tapuz.co.il/forums2008/forumpage.aspx?forumid=991>
- Ackerman, C.M. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31(2), 81-95.
- Adams, C.M., Pierce, R.L. (1993). Attitudes of Preservice and Experienced Teachers Toward Diverse Learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Al-Hroub, A. (2011). Developing Assessment Profiles for Mathematically Gifted Children with Learning Difficulties at Three Schools in Cambridgeshire, England. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 7-44.
- Albert-Schweitzer-Gymnasium in Erfurt, Thüringen (2011). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.asgspez.de>
- Almutairi, T. (2008). The relationship among patterns of overexcitabilities (based on Dabrowski's theory), intelligence, academic achievement and the effectiveness of overexcitabilities in the identification of gifted students at the intermediate stage in the State of Kuwait. Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Amend, E.R., Schuller, P., Beaver-Gavin, K., & Beights R. (2009). A unique challenge: Sorting out the differences between giftedness and Asperger's Disorder. *Gifted Child Today*, 32(4), 57-63.
- Amend, E.R. & Beljan, P. (2009). The Antecedents of Misdiagnosis: When Normal Behaviors of Gifted Children Are Misinterpreted As Pathological. *Gifted Education International*, 25(2), 131-143.
- Anderson, B. (2001). g as a consequence of shared genes. *Intelligence*, 29, 367-371.
- Appel Unifié Juif de France (2010). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.aujf.org/index.php>

- Assouline, S.G., & Lupkowski-Shoplik, A. (2012). The Talent Search Model of Gifted Identification. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 45-59.
- Assouline, S.G., Nicpon, M.F. & Doobay, A. (2009). Profoundly Gifted Girls and Autism Spectrum Disorder: A Psychometric Case Study Comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105.
- Assouline, S.G., Nicpon, M.F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students with Written Language Disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115.
- Axley, F. J. (1983, April). *Interviewing intellectually gifted children to determine overexcitabilities and emotional development*. Paper presented at Western Social Science Association Silver Anniversary Meeting, Albuquerque, NM.
- Bailey, C.L. (2010). Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted. Retrieved on 20 January 2013 from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf
- Bain, S.K., Bliss, S.L., Choate, S.M. & Brown, K.S. (2007). Serving Children Who Are Gifted: Perceptions of Undergraduates Planning to Become Teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478.
- Bain, S.K., Choate, S.M., & Bliss, S.L. (2006). Perceptions of Developmental, Social, and Emotional Issues in Giftedness: Are They Realistic? *Roeper Review*, 29(1), 41-48. Bégin, J., & Gagné, F. (1994a). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 74-86.
- Baum, S.M., Olenchak, F.R., & Owen, S.V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42, 96-104.
- Beach, L. A. (2005). Tall poppies: Personality characteristics of gifted high school students. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities & Social Sciences*, Vol. 64(12-A), 2004, 4413. US: University Microfilms International.
- Begabungspsychologische Beratungsstelle (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fruehstudium>
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994b). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-179.
- Benbow, C.P. & Lubinski, D. (1993). Psychological profiles of the mathematically talented: Some sex differences and evidence supporting their biological basis. In *The origins and development of high ability*. Ciba Foundation Symposium 178 (pp. 44-66), Chichester: John Wiley & Sons.
- Benbow, C.P., Lubinski, D., & Hyde, J. (1997). Mathematics: Is biology the cause of gender differences in performance? In M.R. Walsh (Ed.), *Women, men, and gender: Ongoing debates* (pp. 271-287). New Haven: Yale UP.
- Benbow, C.P., Lubinski, D., Shea, D.L & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later. *Psychological Science*, 11(6), 474-480.

- Benbow, C.P. & Stanely, J.C. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents: Their nature, effects, and possible causes. *Behavioral and Brain Sciences* 11, 169-232.
- Benito Mate, Y. (2009). Giftedness and associated disorders: Oppositional defiant disorder. *Educatia Plus*, IV(1), 9, 41-56.
- Bernhard-Strigel-Gymnasium Memmingen (2014). Begabungsstützpunkt. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.bsg-memmingen.de/index.php/schulleben/begabungsstuetzpunkt>
- Bolig, E.E., & Day, J.D. (1993). Dynamic assessment and giftedness: The promise of assessing training responsiveness. *Roeper Review*, 16(2), 110-113.
- Bouchard, L.L. (2004). An Instrument for the Measure of Dabrowskian Overexcitabilities to Identify Gifted Elementary Students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 339-350.
- Bouchet, N.M., & Falk, R.F. (2000). giftedness, gender and overexcitability: a comparison with previous findings. In N. Bouchet, & J. Toth (Eds.), *The Labyrinth: Safe Journey and Homecoming* (pp. 184-203). Unpublished Manuscript. (Proceedings from the Fourth Biennial Advanced Symposium on Dabrowski's Theory. July 6-9, 2000. Location: Mont-Tremblant, Quebec, Canada.).
- Bouchet, N., & Falk, R.F. (2001). The Relationship Among Giftedness, Gender, and Overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267.
- Burruss, J.D. & Kaenzig, L. (2005). Introversion: The Often Forgotten Factor Impacting the Gifted. The Virginia Association for the Gifted Newsletter, Fall 1999, 21(1). Retrieved on 13 January 2014 from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/introversion-the-often-forgotten-factor-impacting-the-gifted>
- Butler, R., & Heron, J.J. (2008). The prevalence of infrequent bedwetting and nocturnal enuresis in childhood. A large British cohort. *Scandinavian Journal of Urology and Nephrology*, 140(3), 257-264.
- Cantor-Gymnasium Halle (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://cantor-gymnasium.de>
- Carl-Zeiss-Gymnasium Jena (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://carl-zeiss-gymnasium.de/hosts/carl-zeiss-gym-jena/spezi>
- Carrington, N.G. & Bailey, S.B. (2000). How do preservice teachers view gifted students? Evidence from a NSW study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(1), 18-22.
- Cashion, M. & Sullenger, K. (2000). Contact us next year: Tracing teachers' use of gifted practices. *Roeper Review*, 23(1), 18-21.
- Cendron, M. (1999). Primary Nocturnal Enuresis: Current Concepts. *Journal of American Family Physician*, 59(5):1205-1214, 1219-1220.
- Center for Gifted Education (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://education.wm.edu/centers/cfge>

- Chang, H.J. (2001). *A research on the overexcitability traits of gifted and talented students in Taiwan*. Unpublished master thesis, National Taiwan Normal University, Taipei.
- Comallie-Caplan, L. et al. (2011). Misdiagnosis and Depression in Gifted Youth. In *The Joy and the Challenge: Parenting Gifted Children*. Readings and Resources. SENG – Supporting Emotional Needs of the Gifted. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.smashwords.com/books/download/71933/6/latest/1/0/the-joy-and-the-challenge-parenting-gifted-children.txt>
- Comallie-Caplan, L. (2012). Friendships, a rare treasure. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/friendships>
- Cramond, B. (1994). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and creativity – What is the connection? *The Journal of Creative Behavior*, 28(3), 193-210.
- Cline, S., & Hegeman, K. (2001). Gifted Children with Disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 16-24.
- Cramond, B., & Martin, C.E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15-19.
- Cronin, A. (2003). Asynchronous Development and Sensory Integration Intervention in the Gifted and Talented Population. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/asynchronous-development-and-sensory-integration-intervention-in-the-gifted-and-talented-population>
- Dabrowski, K. (2011). Increased sensual and motor excitability in children. (F. Maj, Trans.). *HEKSIS*, 4 Retrieved January 17, 2013, from <http://positivedisintegration.com/Dabrowski2011.pdf> (Original work published 1959).
- Dai, D.Y. (2005). Reductionism Versus Emergentism: A framework for understanding conceptions of giftedness. *Roeper Review*, 27(3), 144-151.
- Dai, D.Y. & Renzulli, J.S. (2008). Snowflakes, Living Systems, and the Mystery of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 114-130.
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). *Living With Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents and Adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- David, H. (2001). Mathematical giftedness: The mathematics acceleration program at the Tel Aviv University. 8. Internationale Konferenz über Schulmathematik, Vienna, December 17-19.
- David, H. (2002a). Geometry in the Israeli kindergarten. In W. Peschek (Hrsg.). *Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 36. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 25. Februar bis 1. März 2002 in Klagenfurt* (S. 143-146). Hildesheim und Berlin: Verlag Franzbecker.
- David, H. (2002b). A minority within a minority: Mathematics, science and technology studies among Israeli and Arabic female students. In L. Maxwell, L. Slavin, & K. Young (Eds.), *Proceedings of The Gender and Science Conference*,

Brussels, 8-9 November, 2001 (pp. 248-255). Brussels: The European Commission.

- David, H. (2006a). Gifted Females in Science: The Israeli Case. Whose Science? Women, Gender and the Sciences. The 14th Women and Gender Studies and Feminist Theories Annual Conference. Tel Aviv University: February 1- 2.
- David, H. (2006b). Learning mathematics in the Israeli junior high school: The gender issue and beyond it. *Gifted Education International*, 20(3), 81-87.
- David, H. (2008a). Educational gaps between Jews and Arabs in Israel. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 35-53.
- David, H. (2008b). Gifted females in Science: The Israeli case. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 54-63.
- David, H. (2008c). Israeli talented women in science: The state of the art. *Revista de Antropologia y Sociologia: Virajes Review*, 10, 15-28.
- David, H. (2008d). Much ado about nothing: On the achievements of Israeli students in the mathematics TIMSS-2003 examinations. *Gifted Education International*, 24(1), 107-115.
- David, H. (2008e). Mathematical Giftedness: The Mathematics Acceleration Program at the Tel Aviv University. *Gifted Education Press*, Summer 2008, 3-9.
- David, H. (2009a). Perfectionism among Ultra-Orthodox Israeli youth. In T.S. Yamin (Ed.), *Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE) held in Paris-France (July 1-4, 2008)* (pp. 705-714). Ulm, Germany: ICIE.
- David, H. (2009b). Germans, Jews, the Nobel Prize in Science and Medicine: Comment on the Ziegler & Stöger Chapter in Conceptions of Giftedness: Socio-cultural Perspectives (2007). *Gifted Education Press*, Spring 2009, 13-14.
- David, H. (2009c). Mathematics learning in the Israeli junior high school. The influence of gender, religion, grade, class-type, and religiosity on mathematics learning in the Israeli junior high school. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- David, H. (2010). Gifted Case Studies: Keynote. In A. İşsman & Z. Kaya (eds.), *International Conference on New Horizons in Education: Proceedings book* (pp. 7-23). Famagusta, Cyprus, 23rd-25th June 2010.
- David, H. (2012). Response to the letter of Shlomit Rachmel, the Director of the Division for Gifted and Outstanding Students, The Ministry of Education, Israel, on my article: Ethical issues in educating and counseling the gifted [Gifted Education Press, 26(3), 7-13]. *Gifted Education Press*, 26(4), 19-20.
- David, H. (2013a). The Overview of Gifted Education in Israel in Terms of Rate of Receiving International Prizes Israelis and Jews Living Elsewhere. *Journal of the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(1), 1-7.
- David, H. (2013b). Does contemporary education for the gifted truly encourage them to fulfill their talents? In *Proceeding Book of the IIC2013, ICESR2013 and ICASE2013 International Conferences at Federal College of Education*

- (Technical) in Umunze – Anambra State, Nigeria, 1-4 July, 2013 (pp. 267-295).
- David, H. (2014). Diagnosis of the gifted in Israel. *Gifted Education International*, 30(1), 57-60.
- David, H. (in press, 2014). *The Arab gifted child in Israel*.
- David, H. (in press, a, 2015). Four and a half – five and a half year old gifted students: Findings from the 2004 cohort. *Gifted Education International*.
- David, H (in press, b, 2015, b). The influence of students' age on the identification for giftedness of girls: Findings in three decades cohorts.
- David, H. & Landau, E. (2006). The first-born and the single gifted child: Findings in three decades cohorts. *Australasian Journal of Gifted Education*, 15(2), 27-31.
- Delisle, J.R. (2005). A message to new teachers of gifted children. *Gifted Child Today*, 28(1), 22-23.
- Delisle J., & Galbraith J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Dettmer, P. (1998). Positive ripple effects of professional development for gifted programs. *Tempo*, 18(2), 1, 4-6, 23-24.
- Devi, S. (13/4/2007). Business as usual. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/090e5dd2-e88e-11db-b2c3-000b5df10621.html#axzz>
- Dickinson, R.M. (1970). *Caring for the gifted*. North Quincy, MA: Christopher.
- Die Deutsche SchülerAkademie (DSA) (2012). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.deutsche-schuelerakademie.de>
- Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S., & Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for Their Rights: Advocacy Experiences of Parents of Children Identified with Intellectual Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 488-512.
- Edwards, K. (2009). Misdiagnosis, the Recent Trend in Thinking about Gifted Children with ADHD. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 15(1). Retrieved on 20 January 2013 from <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/v15no1art03.php>
- Fetzer, E.A. (2000). The Gifted/Learning-Disabled Child: A Guide for Teachers and Parents. *Gifted Child Today*, 23(4), 44-50.
- Field medalists (2011). Retrieved on 2 February 2014 from the *International Mathematical Union* web: <http://www.mathunion.org/general/prizes/fields/prizewinners>
- Fonseca C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Foust, R.C. & Booker, K. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Fraunhofer Talent-School Berlin (2014). Retrieved on 7 May 2012 from: <http://www.nobel-education.com/talent-schools/berlin>
- Fraunhofer Talent-School Bremen (2014). Retrieved on 7 May 2012 from: www.ifam.fraunhofer.de
- Fraunhofer Talent-School Sankt Augustin (2012). Retrieved on 7 May 2012 from: www.izb.fraunhofer.de
- Fraunhofer Talent-School Stuttgart (2012). Retrieved on 7 May 2012 from: www.izs.fraunhofer.de
- Fraunhofer Talent-School (2013/2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.fraunhofer.de/de/jobs-karriere/nachwuchsfoerderung/talent.html>
- Freeman, J, Raffan, J. & Warwick, I. (2010). World-wide Provision to Develop Gifts and Talents. An International Survey. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>
- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for Academic Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, Spring 2007, 51(2), 93-118.
- Gajevic, M. (28/8/2001). Intelligenz-Test. Das Gymnasium Sankt Afra in Meißen ist die erste staatliche deutsche Schule für Hochbegabte. Es wird nicht die einzige bleiben. Retrieved on 2 February 2014 from *Berliner Zeitung*: <http://www.berlinonline.de/nachrichten>
- Gallagher, S.A. (1986). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. *Roeper Review*, 8, 115-119.
- Gauß-Gymnasium Frankfurt/Oder (2011). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.gauss-gymnasium.de/drupal/index.php>
- Geake, J., & Gross, M.U.M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students. *An evolutionary psychological study. Gifted Child Quarterly*, 52, 217-231.
- George, W.C. (1979). The talent-search concept: An identification strategy for the intellectually gifted. *The Journal of Special Education*, 13, 221-237.
- Gere, D.R., Capps, S.C., Mitchell, D.W., & Grubbs, E. (2009). Sensory Sensitivities of Gifted Children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295.
- Goethe-Gymnasium Ilmenau (2011). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.goetheschule-ilmenau.de>
- Gross, U.M. (1994a). Radical acceleration: Responding to academic and social needs for extremely gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(4), 7-18.

- Gross, M.U.M. (1994b). Factors in the social adjustment and social acceptability of Extremely Gifted children. Retrieved on 8 January 2012 from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/factors-in-the-social-adjustment-and-social-acceptability-of-extremely-gifted-children>
- Gross, M.U.M. (2002). "Play partner" or "sure shelter": What gifted children look for in friendship. *SENG Newsletter*, 2(2), 1-3. Retrieved on 8 January 2012 from <http://www.sengifted.org/archives/articles/play-partner-or-sure-shelter-what-gifted-children-look-for-in-friendship>
- Gross, C.M., Rinn, A.N., & Jamieson, K.M. (2007). The relationship between gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29, 240-248.
- Haywood, H.C. & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge UP.
- Hebebrand, B. (28/6/2012). Early Identification of Giftedness. Retrieved on 13 January 2014 from: <http://www.examiner.com/article/early-identification-of-giftedness>
- Heinrich-Hertz-Gymnasium, Berlin (2011). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.hhgym.de>
- Hochbegabtenförderung Bayerisch-Schwaben: Gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung (2011). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.hobefobs.de/kurse.html>
- Hochbegabtenförderung e.V. Wir fördern hochbegabte Kinder (2011). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.hbf-ev.de/index.php?id=23>
- Holgate, K. (2012). Sensory-Integration and the gifted child. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://cherrycreekgifted.org/wp-content/uploads/2012/08/Sensory-Integration.pdf>
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M., und Schultze Willbrenning, B. (2004). *Schulischen Begabten – förderung in den Ländern. Maßnahmen und Tendenzen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Houskamp, B. (2008). Tips for Parents: Sensory Issues in Gifted Kids: A Developmental Overview and Recommendations for Parenting. Retrieved on 2 February 2014 from: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10527.aspx
- Hulslander J., Olson R.K., Willcutt E.G., & Wadsworth S.J. (2010). Longitudinal stability of reading-related skills and their prediction of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 14, 111–136.
- IJCAI – Computers and Thought Award (2013). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.ijcai.org/awards>
- IJCAI – Award for Research Excellence (2013). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.ijcai.org/awards>
- IMO (2010). International Mathematical Olympiad. Retrieved on 30 December 2010 from <http://www.imo-official.org/RESULTS.ASPX>

- International Junior Science Olympiad (IJSO) (2011). Retrieved on 22 August 2011 from: <http://www.ijso-official.org/home>
- Internatschule Schloss Hansenberg: Leistung, die Begeistet (2010-2011). Retrieved on 2 February 2014 from: http://www.hansenberg.de/dateien/SchlossHansenberg_2009_2010.pdf
- Internatschule Schloss Hansenberg. Bewerbung: Kosten & Stipendien (2014). Retrieved on 20 January 2014 from <http://www.hansenberg.de/bewerbung/kosten.php>
- Jackson, P.S., Moyle, V.F. & Piechowski, M.M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. In L. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp 437-465). Amsterdam: Springer Science.
- Jarrard, Paula (2007). Sensory Issues in Gifted Children: Synthesis of the Literature. PhD Thesis: Rocky Mountain University.
- Jensen, A.R. (2003). Regularities in Spearman's Law of Diminishing Returns. *Intelligence*, 31(2), 95-105.
- Jewish Laureates of Nobel Prize in biomedical sciences (2010). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.science.co.il/Nobel.asp?s=bi&sort=c&ord=a&cit=y>
- Jewish People Policy Planning Institute (Jewish Agency for Israel), 2007, p. 15. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://jppi.org.il>
- Johannes-Kepler-Gymnasium, Chemnitz (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.kepler.c.sn.schule.de>
- Johnsen, S. (2004). National standards for teachers of gifted and talented students: becoming involved [From the Editor]. *Gifted Child Today*, 27(3), 5.
- Johnson, B. (2005) Psychological Comorbidity in Children and Adolescents with Learning Disorders. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent, Mental Health*, 1(1), article 7.
- Karničnik, K. Koren, A., Kos, N., & Marčun Varda, N. (2012). Prevalence and Quality of Life of Slovenian Children with Primary Nocturnal Enuresis. *International Journal of Nephrology*, Volume 2012, Article ID 509012, 6 pages. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.hindawi.com/journals/ijn/2012/509012/ref>
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (2004). The Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition (KABC-II). Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Kaufman, A.S., & Lichtenberger, E.O. (1999). Essentials of WAIS-III assessment. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know? Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kennedy, D.M. (1995). Glimpses of a highly gifted child in a heterogeneous classroom. *Roeper Review*, 17(3), 164-168.

- Kerr, B.A. (1997). *Smart Girls: A New Psychology of Girls, Women, and Giftedness* (Revised edition). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A.M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools, 42*(1), 79-89.
- Landau, E., & David, H. (2005). Characteristics of gifted students: Age and gender. Findings in three decades cohorts. *Gifted Education International, 20*(2), 28-44.
- Landerl, K., & Moll K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(3), 287-294.
- Lee, S-Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean Teachers' Attitudes Toward Academic Brilliance. *Gifted Child Quarterly, 48*(1) 42-53.
- Leibnizschule Gymnasium in Leipzig (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.leibniz-gymnasium-leipzig.de>
- Leroux, J.A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review, 22*, 171-176.
- Lessing-Gymnasium Neu-Ulm (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.lessing.schule.neu-ulm.de>
- Lichtenberger, E.O., Volker, M.A., Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (2006). Assessing Gifted Children with the Kaufman Assessment Battery for Children — Second Edition (KABC-II). *Gifted Education International, 21*(2-3), 99-126.
- Lovett, B.J. & Sparks, R.L. (2010). Exploring the Diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing Postsecondary Students With Learning Disability Diagnoses at Different IQ Levels. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 91-101.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1994). The Study of Mathematically Precocious Youth: The first three decades of a planned 50-year study of intellectual talent. In R.F. Subotnik & K.D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 255-281). Norwood, NJ: Ablex.
- Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G, & Brody, L. E. (2003). Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 204-218). Boston: Allyn & Bacon.
- Lupkowski-Shoplik, A., & Swiatek, M. A. (1999). Elementary student talent searches: Establishing appropriate guidelines for qualifying test scores. *Gifted Child Quarterly, 43*(4), 265-272.
- Luria, A.R. (1966). *Human brain and psychological processes*. Translated from the Russian: B. Haigh. New York: Harper & Row.
- Luria, A.R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- Luria, A.R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.

- Lynn, R. (2004). The Intelligence of American Jews. *Personality & Individual Differences*, 26, 201-206.
- Lynn, R. (2006). *Race Differences in Intelligence: An Evolutionary Analysis*. Atlanta, Georgia: Washington Summit Books.
- Lynn, R. (2011). *The Chosen People: A study of Jewish Intelligence and achievement*. Washington DC: Summit Publishers.
- Lynn, R. & Longley, D. (2006). On the high intelligence and cognitive achievements of Jews in Britain. *Intelligence*, 34, 541-547.
- Martin-Andersen-Nexöe-Gymnasium, Dresden (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.manos-dresden.de>
- Max-Steenbeck-Gymnasium, Cottbus (2014). Retrieved on 22 August 2011 from: Weinberg-Gymnasium Kleinmachnow (2014). Retrieved on 7 May 2012 from: <http://www.steenbeck-gymnasium.de>
- McBee, M. (2010). Modeling outcomes with floor or ceiling effects: An introduction to the Tobit Model. *Gifted Child Quarterly*, 54, 314-320.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.
- McGillivray, J.A. & Baker, K.L. (2009). Effects of Comorbid ADHD with Learning Disabilities on Anxiety, Depression, and Aggression in Adults. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 525-531.
- McGrew, K.S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll (CHC) theory of cognitive abilities: Past, present and future. In D. Flanagan, & Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues-Second Edition* (pp.136-202). New York: Guilford Press.
- McGrew, K. (2009). Editorial: CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research, *Intelligence*, 37, 1-10.
- McNamara, J., Vervaeke, S.-L. & Willoughby, T. (2008). Learning disabilities and risk-taking behavior in adolescents: A comparison of those with and without comorbid Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 561-574.
- Mendaglio, S. (2005). Counseling Gifted Persons: Taking Giftedness into Account. *Gifted Education International*, 19(3), 204-212.
- Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and Giftedness Research: A Call for a Paradigm Shift. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 207-219.
- Meyers, L. (2005). The inner life of the gifted child. American Psychological Association, 36(11). Retrieved on 13 January 2014 from the APA web: <http://www.apa.org/monitor/dec05/gifted.aspx>
- Michener, L. (1980). A survey of the attitudes of administrators, teachers, and community members toward the education of gifted children and youth. Dissertation Abstracts International, 41, 4678A-4679A (University Microfilm No. 81-90, 558).

- Milgram, R.M. (1989). *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub Limited.
- Miller, N.B. & Silverman, L.K. (1987). Levels of personality development. *Roeper Review*, 9, 221-225.
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen, The Netherlands: Radboud University.
- Moon, S.M., Zentall, S.S., Grskovic, J.A., Hall, A. & Stormont, M. (2001). Emotional, social, and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207-247.
- Moon, S.M., Swift, M., & Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class for fourth and fifth-grade students with high to extreme levels of Intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 64-79.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J., & Smith, T.A. (December 2000). *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chesnut Hill: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Neihart, M. (2004). Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.idonline.org/article/5631>
- Nobel Prize (n.d.). in Encyclopædia Britannica. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/416856/Nobel-Prize/93434/The-prizes>
- Nokelainen, P. Tirri, K., & Merenti-Välimäki, H.-L. (2007). Investigating the Influence of Attribution Styles on the Development of Mathematical Talent. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 64-81.
- OECD (2007b). PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*.
- OECD (2010b). Volume I: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Retrieved on 2 February 2014 from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-students-know-and-can-do_9789264091450-en
- Olenchak, F.R. (2009). Effects of Talents Unlimited Counseling on Gifted/Learning Disabled Students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998). Talent search: Purposes, rationale, and role in gifted education. *Journal for Secondary Gifted Education*, 9, 106-113.
- Olszewski-Kubilius, P. (2004). Talent searches and accelerated programming for gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II,

- pp. 69-76). Iowa City, IA: The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Pfeiffer, S.I., & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales – Preschool/ Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.
- Pfeiffer S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 787-790.
- Piechowski, M. (2006). "Mellow out," they say. *If I only could*. Intensities and sensitivities of the young and bright. Madison, WI: Yunasa.
- Piechowski, M.M., Silverman, L.K. & Falk, R.F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-449.
- Piirto, J., Cassone, G., Ackerman, C., & Fraas, J. (1996). An international study of intensity in talented teenagers using the Overexcitability Questionnaire. Paper presented at Dabrowski Conference, Calgary, Alberta, Canada, May 23, 1996.
- Plocker, S. (2005). Gates: Israel part of Silicon Valley. Microsoft chairman praises successful local high-tech industry during Israel visit. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-3159576,00.html>
- Porter, L. (2007). Twelve myths of gifted education. Retrieved on 7 January 2013 from http://www.louiseporter.com.au/pdfs/twelve_myths_of_gifted_education_web.pdf
- Prior M., Sanson A., Smart D., & Oberklaid F. (2001). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(4), 429-436.
- Rachmel, S. (2012). Letter to the editor. Response to Hanna David's article: Ethical issues in educating and counseling the gifted [*Gifted Education Press*, 26(3), 7-13]. *Gifted Education Press*, 26(4), 18.
- Reichert, B. (12/2/2007). "Keine neue Sorte Mensch" ["לא סוג חדש של אדם"]. Retrieved on 2 February 2014 from the Stern web: <http://www.stern.de/wissenschaft/mensch/:Hochbegabte-Keine-Sorte-Mensch/582419.html>
- Reis, S.M. (2002). Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. *The SENG Newsletter*, 2(3) 1-5.
- Reis, S., & Westberg, K. (1994). An examination of current school district policies about acceleration of secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(4), 7-18.
- Renzulli, J.S. (1977). *The enrichment triad model. A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model* (2nd Edition, pp. 5-14). Mansfield, OH: Creative Learning Press.
- Rinn, A.N., Mendaglio, S., Moritz Rudasill, K., & McQueen, K.S. (2010). Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 3-17.
- Roid, G. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales*, Fifth Edition (SB5).
- Rubenzer, R.L., & Twaite, J.A. (1981). Attitudes of 1200 educators towards the education of the gifted and talented: Implications for teacher preparation. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 202-213.
- Ryan, D. (2009). Gifted and Talented in Northern Ireland. *Gifted Education International*, 25(1), 86-93.
- Sankt Afra (2014). Retrieved on 20 January 2014 from SanktAfra – Sächsisches Landesgymnasium Hochbegabungförderung: <http://www.sankt-afra.de/landesgymnasium-sachsen.html>
- Sayler, M.F., & Brookshire, W.K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154. [
- Schuler, P.A. (2012). Gifted Kids at Risk: Who's Listening? Printed from the SUPPORTING EMOTIONAL NEEDS OF THE GIFTED web, retrieved on 2 February 2014 from: http://www.sengifted.org/wp-content/uploads/2011/12/top_ten.pdf
- Silverman, L.K. (1993). Social development, leadership and gender. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291-327). Denver, CO: Love.
- Silverman, L.K. (2009a). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130.
- Silverman, L.K. (2009b). The Measurement of Giftedness. In L. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp 947-970). Amsterdam: Springer Science.
- Silverman, L.K., Gilman, B.J., & Falk, F. (2004, November). Who are the gifted using the new WISC-IV? Paper presented at the 51th Annual Convention of the National Association for Gifted Children, Salt Lake City, UT. Retrieved on 2 February 2014 from: http://www.gifteddevelopment.com/About_GDC/whoaregifted.htm
- Slosson, R.L. (1998). *Slosson Intelligence Test–Revised: SIT–R3*. Revised by Charles L. Nicholson, & Terry L. Hibpshman, M.A., Supplementary Manual by Sue Larson.
- Solomon, A. (2012). *Far From the Tree: Parents, Children and the Search for Identity*. New York: Scribner.

- Sparrow, S.S. & Gurland, S.T. (1998). Assessment of gifted children with the WISC-III. In A. Prifitera & D. H. Saklofske (Eds.), *WISC-III clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 59-72). San Diego: Academic Press.
- Stanley, J.C. (1976). Use of tests to discover talent. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent: Research and development* (pp. 3-22). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stanley, J.C. (1977-78). The predictive value of the SAT for brilliant seventh- and eighth-graders. *The College Board Review*, 106, 31-37.
- Stanley, J.C. (1978). SMPY's DT-PI model: Diagnostic testing followed by prescriptive instruction. *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 4(10), 7-8.
- Stanley, J.C., & Benbow, C.P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.
- Stanley, J.C. (1994). Gender differences for able elementary school students on above-grade ability and achievement tests. In N. Colangelo, S. Assouline, & D.L. Ambrosio (Eds.), *Talent development: Vol. 2, Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 141-48). Dayton, OH: Psychology Press.
- Stornelli, D., Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2009). Perfectionism, Achievement, and Affect in Children: A Comparison of Students from Gifted, Arts, and Regular Programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283.
- Subotnik, R. F., Kassar L., Summers E., Wasser A. (1993). *Genius revisited: High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Sunde Peterson, J., & Lorimer, M.R. (2011). Student Response to a Small-Group Affective Curriculum in a School for Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 167-180.
- Super Saturday, Ohio (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.supersaturday.org>
- Super Saturday, Sibley Hall (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://clubs.plattsburgh.edu/aage/spro09.htm>
- Swiatek, M.A. (1994). Accelerated students' self-esteem and self-perceived personality characteristics. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(4), 35-41.
- Swiatek, M.A. (2007). The Talent Search Model: Past, Present, and Future. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 320-329.
- Tieso, C.L. (2007). Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and Their Parents: A Hierarchical Model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22.

- Tirri, K., & Tallent-Runnels, M.K. (2005). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes towards gifted education. *Gifted and Talented International*, 19, 69-75.
- Tirri, K., & Tallent-Runnels, M.K., Adams, A.M., Yuen, M., & Lau, P.S.Y. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes towards gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112-131.
- Kloosterman, K. (20/5/2012). Today's High Tech Scene in Israel. Retrieved on 2 February 2014 from: <http://israel21c.org/people/the-top-10-icons-of-israeli-high-tech-the-pioneers>**
- Tolan, S.S. (1994). Psychomotor overexcitability in the gifted: An expanded perspective. *Advanced Development*, 6, 77-86.
- The Turing Award (2012). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://amturing.acm.org/byyear.cfm>
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of "High-Level Potentialities" (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, Article ID 420297.
- Wasicsko, M.M. (2004). The 20-minute hiring assessment: how to ensure you're hiring the best by gauging educator dispositions. *School Administrator*, 61(9), 40-42.
- Webb J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In Heller, K. A., Mönks F. J., Passow A. H. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525–538). Elmsford, NY: Pergamon.
- Webb, J.T. (2001). Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: Gifted and LD, ADHD, OCD, oppositional defiant disorder. N. Hafenstein & F. Rainey (Eds.), *Perspectives in gifted education: Twice exceptional children* (pp. 23-31). Denver: Ricks Center for Gifted Children, University of Denver.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression and other disorders*. Scottsdale: Great Potential.
- Webb, J.T., Goerss, J., Amend, E.R., Webb, N.E., Beljan, P., & Olenchak, F.R. (2006). Diagnosis or misdiagnosis. *Understanding Our Gifted*, 18(2), 15-17.
- Weinberg-Gymnasium (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://wbgym.de/aktuelles>
- Weiss, R.H. (1987). *Grundintelligenztest Skala 2 (CFT20)* [Culture Fair Intelligence Test, Scale 2]. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Werner-Heisenberg-Gymnasium Riesa (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.sn.schule.de/~whg-rie>
- Wellisch, M. & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167.

- Werner-von-Siemens-Gymnasium Magdeburg (2014). Retrieved on 22 August 2011 from: <http://siemens.md.st.schule.de/>
- Wiarda, Jan-Martin (6.11.2003). Hilfe für schnelle Denker. Retrieved on 2 February 2014 from Zeit Online: <http://www.zeit.de/2003/46/C-Begabung/komplettansicht>
- Wilhelm-Ostwald-Schule, Gymnasium der Stadt Leipzig (2014). Retrieved on 2 February 2014 from: <http://www.leipzig.de/detailansicht-adresse/gymnasium-wilhelm-ostwald-schule/>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Wycoff, M.N., William R. Juntune, E.M.L. Joyce E. Mackay, Laura; (2003). Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. (Purposeful Professional Development. *Gifted Child Today*, 26(4), 34-42.
- Yakmaci-Guzel, B., & Akarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities in gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17, 43-56.
- Yeung, C.K., Sihoe, J.D., Sit, F.K., Bower, W., Sreedhar, B., & Lau, J. (2004). Characteristics of primary nocturnal enuresis in adults: An epidemiological study. *Journal of the British Association of Urological Surgeons: BJU International*, 93, 341–345.
- Yeung CK, Sreedhar B, Sihoe JD, Sit FK, Lau, J. (2006). Differences in characteristics of nocturnal enuresis between children and adolescents: a critical appraisal from a large epidemiological study. *Journal of the British Association of Urological Surgeons: BJU International*, 97, 1069–1073.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Martzog, P. (2008). Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school. *Psychology Science quarterly*, 50(2), 134-146.