

חנה דויד

להיות הורים לילד מחונן



פסיכולוגיה עברית

Parenting Gifted Children

Hanna David, Ph.D

© 2013 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

מבוא: 5

פרק 1: על דעות קדומות ואמונות שווא, וגם על כמה אמיתות הקשורות למחוננות 6

פרק 2: האם הילד שלי מחונן? 30

פרק 3: האם יש לאבחן ילדים כדי לדעת אם הם מחוננים? אם כן – מתי? 39

פרק 4: האם לשלוח את ילדי לכיתת מחוננים או להשאירו בכיתה הרגילה? 48

פרק 5: האם הקפצת כיתה תזיק או תועיל לילד שלי? 63

פרק 6: מחוננים ואחיהם 84

פרק 7: האם לטפח את המחוננות המתמטית של ילדי? האם טיפוח המחוננות רצוי בילדות המוקדמת או עדיף לחכות? 94

פרק 8: איך לעזור בטיפוח בתי המחוננת? 103

פרק 9: איך לזהות אם ילדי המחונן נוטה לפרפקציוניזם? האם ניתן לטפל בכך? 124

פרק 10: מה לעשות כאשר לילדי המחונן יש לקות למידה? 135

מקורות: 154

מוקדש למורתי ורבתי

הד"ר אריקה לנדאו ז"ל

שהלכה לעולמה בערב ר"ח אלול תשע"ג

5 באוגוסט 2013

מבוא

לתפקיד "להיות הורים לילד מחונן" אי אפשר להתכונן; זה תפקיד שאין בוחרים בו, וכמובן – אי אפשר להחליט להתפטר ממנו. כאשר נולד הילד המחונן הופכים ההורים שלו להורים למחונן, ולא משנה מתי הם נעשים מודעים לכך – אם בכלל.

להיות הורים לילד מחונן זה תענוג עצום, מסע שלא מפסיק לעניין, לאתגר, לגרום לחשוב. פירוש הדבר גם לעבוד קשה, לענות על שאלות רבות, להצטייד בכמויות אנרגיה גדולות, ולפעמים להיווכח לדעת שאף הן לא מספיקות. הורות לילד מחונן פירושה גם מודעות לעובדה, שהילד זקוק – ויזדקק עוד שנים רבות – לפתרונות שאינם "מובנים במערכת" הן לצורך סיפוק צרכיו הקוגניטיביים והן לסיפוק אלו החברתיים והרגשיים.

להיות הורים לילד מחונן פירוש הדבר, לעיתים קרובות, להביט פנימה, אל תוך עצמנו, להתעמת עם עברנו שלנו כילדים, כבני נוער וכבוגרים: עם מה שנעשה בתהליך גידולנו וחינוכנו "נכון" על פי תפיסתנו, ועם מה שעלינו לשפר אצל ילדנו. לפעמים אנחנו רוצים לבצע "תיקון" באמצעות ילדינו (דויד, 2011ג); לפעמים אנחנו מסתפקים ב"שיפור". לעיתים תכופות פחות אנחנו רוצים לשחזר את הצלחתם של הורינו בגידולנו-שלנו, ויש באמתחתנו נכונות להשקיע לשם כך בלמידה, בהרחבת אופקינו, כמו גם בויתורים על דברים חומריים לא מעטים: הכל בשביל להיות שם בשביל הילד או הילדה.

הספר הזה אינו בא על מקומו של ייעוץ פרטני בהקשר של בעיה מסוימת שיש לילד מחונן, להוריו או לאחאיו (ראו דויד, 2011ה), ובוודאי לא במקום התערבות. הוא כמובן לא מחליף אבחון אם הדבר נחוץ (דויד, 2012א, 2013א, 2013ב, 2013ג), ולא עונה על שאלות פרטניות דוגמת: "מה קורה אם אני לא רוצה שהילד שלי יהיה מחונן?" (דויד, 2013ה), "האם לשלוח את הילד לכיתת מחוננים?" (דויד, 2013ו), "האם למחוננים יש תמיד קשיים חברתיים?" (דויד, 2013ז) או "אם הילד שלי מחונן, אפשר להיות בטוחים שהוא יצליח בחייו?" (דויד, 2013ח; Freeman, 2013).

מטרת הספר היא לתת מענה, ולו חלקי, לשאלות הרבות שהורים למחוננים שואלים ובעיות בהן הם מתלבטים; להרחיב את הידע הדרוש כדי להבין תופעת מסוימות ולקבל החלטות מושכלות יותר עבור ילדיהם. תקוותי שהספר יהיה צוהר לידע לכל הורה לילד או לילדה, לנער או לנערה מוכשרים, יצירתיים או מחוננים.

ד"ר חנה דויד, ראשון לציון

אוגוסט 2013

פרק 1:

על דעות קדומות ואמונות שווא, וגם על כמה אמיתות

בקרב העוסקים במחוננות בארץ רווחים מספר היגדים שאין להם ולא כלום עם הידע הקיים בנושא מחוננות. בפרק זה אצטט מספר היגדים כאלה, מהם המסווגים תחת הכותרת "אמונות שווא", ומהם שניתן לסווג כדעות קדומות, מהם חצאי אמיתות, הנכונות בהסתייגויות מסוימת או בתנאים כאלה או אחרים אך בהחלט לא תמיד, ואסיים בכמה אמיתות, תוך התמקדות באלה הידועות פחות: כולן עוסקות בילדים מחוננים.

דעות קדומות ואמונות שווא

1. "לא כדאי להיות מחונן – מחוננים הם לא חברותיים, מוזרים, "בעייתיים"

ו"חיהם של המחוננים הם לעיתים קשים"

כמעט כל אחד מכיר מישהו חכם במיוחד – ילד או ילדה, נער או נערה, אדם או אשה בוגרים – שהם בעלי יכולות קוגניטיביות, יצירתיות או ספורטיביות מיוחדות. לרבים מבעלי יכולות גבוהות אלה סגנון חיים שנראה מוזר לאנשים רגילים. אם מדובר בילד או בילדה – פעמים רבות הם מבליים שעות ארוכות בקריאה או בלימוד, בעוד בני גילם מבליים יותר בעיסוקים שנחשבים "תואמי גיל": צפייה בטלוויזיה, משחקי מחשב, שיחות בטלפון או פנים אל פנים, שיטוטים בקניון ועוד. המתבונן מהצד יכול להסיק מסקנות מוטעות לגבי "רמת האושר" של ילדים וילדות אלה. בעוד שאצל ילד "רגיל" התבודדות היא, פעמים רבות, אילוץ חברתי, הנובע מאי-מקובלות חברתית, אצל מחונן עשויה ההתבודדות להיות תוצאה של בחירה. ידוע מהספרות המחקרית, כמו גם מתיאורי מקרה רבים, שילדים מחוננים זקוקים ל"זמן לבד" לעיסוקיהם (Johnsen 2004), כמו גם לתהליך האינקובציה שמתרחש אצלם לפעמים כבר בגיל צעיר למדי. בתהליך זה הם חושבים על רעיונות חדשים, "מעכלים" רעיונות עליהם שמעו מאחרים, ועוסקים בעיבוד הידע שלהם שמבשיל. אם תהליך היצירה מגיע לסיום מוצלח, מבשיל הידע שלהם למשהו חדש – יצירה, רעיון, חיבור ספרותי או מדעי – שהוא שלהם בלבד.

מעבר לעובדה, שלהיות מחונן אינו מצב שנתון לבחירתו של האדם, הרי הסקת מסקנות בדבר מוזרותם, או אף "אומללותם" של מחוננים היא נחפזת מעט. ממחקרים רבים ידוע, שלפחות בכל הנוגע למרבית המחוננים, אלה שאינם נמנים עם קצה סקלת האינטליגנציה, רמת שביעות הרצון מחייהם גבוהה מהממוצע, יכולותיהם החברתיות טובות מאלה של בני גילם שאינם מחוננים, בריאותם טובה יחסית, ואפילו חייהם הרומנטיים וחיי משפחתם

מתנהלים יחסית על מי מנחות (ראו, לדוגמה, מחקרי האורך של טרמן, עמיתיו וממשיכיו: Burkset al., 1930; Cox, 1926; Janos, 1987; Oden & Terman, 1968; Seagoe, 1975; Sears, 1977, 1984; Terman, 1925, 1954a, b; Terman & Oden, 1935, 1959). אבל – מה שמושך את העין אינו הכלל, כי אם היוצא מן הכלל. אל נכון – רגישות היא אחד ממאפייני המוחוננות, וכ-20% מהמוחוננים הם בעלי רגישות גבוהה ברמה שעלולה להפריע לחייהם. במרבית המקרים האינטליגנציה הגבוהה שלהם וכושר ההסתגלות המעולה שלהם מאפשר להם לבחור בדרך חיים שיש בה ויסות עצמי המכיל את רגישותם. במקרים אלה חייהם אינם ניזוקים מרמת הרגישות הגבוהה שלהם, אלא אף יוצאים ברווח, כמו במקרים בהם הם בוחרים לעסוק באמנות הדורשת רגישות גבוהה, או במקצוע שמצריך רגישות לזולת – כמו פסיכולוגיה או רפואה. על פי הערכות שונות, כ-5% מהמוחוננים אכן נמצאים בסיכון כלשהו בשל רמת רגישותם הגבוהה או בשל בעיות נוספות אחרות. לדוגמה: ילד מחונן בכיתה ב שהוא בעל יכולות לשוניות גבוהות מאוד אבל הוא גם נמוך מאוד יעורר צחוק ולעג כאשר ידבר "כמו זקן" בעוד שעל פי צורתו החיצונית יראה כאילו הוא עדיין בגן. ילד שאמו "עטפה אותו בצמר גפן" מרוב להיטות "לטפח את המוחוננות שלו", ייתקל בקשיים כאשר יאלץ להילחם על מקומו בחברת הילדים, בעוד אין לו כל כלים לקיים משא ומתן חברי, הכולל יכולת ויתור והבנה של קיום בריתות בין קבוצות של ילדים.

אכן, הנטייה להסיק מסקנות על סמך דוגמה אחת או שתיים היא אנושית. אבל – אין להסיק ממה שקרה למשל לי, לבתי הבכורה או לבן של השכנה, על מה שצפוי לקרות לבתי השניה, לבן דודי או לבן של השכנה.

אשר לטיעון: "חייהם של המוחוננים הם לעיתים קשים" – איך היא קשורה לענייננו? האם היינו דנים בחיים הקשים או הקלים של אנשים נמוכים? של גבוהי קומה? בעלי עיניים כחולות או דיסלקטיים? כשם שחייהם של אנשים בהירי שיער או כהי עור יכולים להיות קשים או קלים, כך חייהם של אנשים בעלי יכולות טובות, מצוינות או נמוכות יכולים להיות קשים או קלים. כך, למשל, חייהם של בעלי תסמונת דאון אינם בהכרח קשים: כל עוד החברה לא מתאנה להם אין "מנת האושר" המוקצבת להם שונה בהכרח מאשר של אנשים ללא תסמונת דאון...

2. "אצלנו אין מוחוננים"

לפני 19 שנה, לימדתי לראשונה את הקורס: "הילד המוחונן בכיתה הרגילה" במסגרת של השתלמות מורות וגננות במכללה אקדמית בדרום הארץ. פתחתי את השיעור בשאלה: "תארי לי ילד או ילדה מחונן/ת". הסטודנטיות ישבו במעגל, כפי שאני נוהגת בשיעור הראשון בכל קורס, והראשונה שהתבקשה לענות היתה מורה בעלת ותק של כ-30 שנה בהוראה

בכיתות היסוד. תשובתה היתה: "אני לא מכירה אף מחונן. אני לא חושבת שיש אצלנו מחוננים". עברתי לזו שישבה משמאלה, היא הרהרה קמעא וענתה תשובה דומה. כך עברתי על פני שלוש סטודנטיות נוספות, ואז הגעתי לסטודנטית השישית, אשה בשנות ה-20 לחייה, בעלת נסיון הוראה של שנתיים בלבד. לשאלתי היא ענתה בשאלה: "זה חייב להיות מישהו שאני מלמדת?" עניתי: "לא" והיא התחילה לספר על הבת של השכנים, שהחלה לקרוא בגיל 4, ואחר כך על בן הדודה שלה, שלומד קורס באוניברסיטה הפתוחה והוא בן 15 בלבד. כשראיתי שהיא עומדת לעבור לדוגמה השלישית הבחנתי, שחמש הסטודנטיות לפניה זעו בכיסאותיהן באי-נוחות. אמרתי לה: "תודה על תשובתך, אם יהיה זמן נחזור אלייך", וחזרתי אל הסטודנטית הראשונה. היא התנצלה על שקודם "לא חשבה מספיק", וסיפרה על ילד שלמד בכיתה לפני מספר שנים, שכל שיר ששמע פעם אחת בלבד ידע לחזור עליו ללא שגיאות – מלים ומנגינה. גם לסטודנטית שישבה לשמאלה היה סיפור מוכן על ילד מחונן – תלמיד בכיתה אותה חינכה באותה שנה. בקושי הספקנו לשמוע את "סיפורי המחוונות" של כל הסטודנטיות, וחמש דקות לפני סוף השיעור שאלתי: "מה ניתן להסיק מכך?" כמובן שהתשובה היתה: "כמעט כל אחד מכיר מחונן או מחוננת". "ומה זה אומר עלינו, כמורות וכגננות?" המשכתי. "שמחוונות קיימת בכל מקום. צריך רק להיות מודעים לכך שהיא קיימת!" היתה התשובה הנכונה שקיבלתי.

חווייה דומה מתארות בנגל ועמיתותיה (Bangel et al., 2010) בקרב 12 סטודנטיות להוראה בחינוך היסודי בקולג' אמריקאי. הסטודנטיות שהשתפו במחקר זה היו תלמידות שנים ב-ד (הסמסטר השלישי עד השביעי – בקולג' בארה"ב משך הלימודים לתואר הראשון הוא שמונה סמסטרים), שבחרו באשכול "מחוונות" כלימודי בחירה לאחר מילוי החובות ב-3 מתוך 6 האשכולות שיש להשלים לקראת קבלת תואר בחינוך. לימודי אשכול המחוונות כללו קריאה של 45 "חומרי קריאה": מאמרים, תוכניות לימודים, ספרונים וכו', השתתפות אינטנסיבית בדיונים אינטרנטיים על חומרי הקריאה, והדרכה במהלך 9 שבועות באחד הקורסים למחווננים במסגרת העשרה או האצה, כאשר כל שבוע יש ללמד יחידה בת שעתיים באחד התחומים הבאים: מתמטיקה, מדעים, טכנולוגיה, הנדסה, מדעי הרוח או אמנויות לקבוצה של 12 ילדים בני שני גילאים עוקבים, מהגן ועד כיתה ד. הדרכה זו, שהיתה למעשה העבודה המעשית ("פרקטיקום"), כללה שתי תצפיות מלאות של אנשי סגל וניתוח ההדרכה, ובתוספת היה על הסטודנטיות להקליט שתי הדרכות, לבחור מתוכן 20 דקות, ולהציג את סרטי הווידאו של 20 הדקות הללו לביקורת בפני כל שאר הסטודנטיות. התברר, שאחת התוצאות המיידיות של ההדרכה היתה, שהסטודנטיות, שקודם לכן היו בטוחות שאין להן כל נסיון עם ילדים מחוננים, "גילו" במהלך ההדרכה שחלק מהילדים, אותן פגשו במסגרת הלימודים הרגילים לתואר, ילדים שלא היו בעלי תווית של "מחונן", היו גם הם מחוננים!

נראה, לפיכך, שהחשיפה לנושא המחוננות, בין אם באופן תיאורטי בלבד ובין אם גם באופן מעשי – תוך הדרכת ילדים שכבר אותרו כמחוננים, מקרב את הסטודנטיות להוראה, הן אלה הלומדות עדיין והן המורות המומחיות המרחיבות את השכלתן, לתופעת המחוננות, ועוזר להן למלא את צרכיהן של הילדים המחוננים הנמצאים בכל מקום ובפרט – בכל כיתה רגילה.

3. "אפשר לגרום לילד להיות מחונן"

יש הורים הדבקים באמונה, שעם טיפוח מתאים ילדם יהיה מחונן. מבלי להיכנס לסיבות לכך, לא ניתן להתעלם מקיומם של הורים כאלה. יתר על כן: קיימת תעשייה שלמה המתבססת על אמונה זו: פסיכולוגים המתמחים באבחונים, גנים לילדים מחוננים או יצירתיים, משחקים יקרים, אף לתינוקות, ש"תפקידם" הוא "לעזור" בפיתוח האינטליגנציה, ועוד. כל עוד אנשים כה רבים מרוויחים כתוצאה מאמונה מסוימת, היא תמשיך להתקיים.

אולם, כולנו מכירים סיפורים לא מעטים על אנשים ש"עשו את זה" על אף סביבה לא תומכת, עוני וקשיים בריאותיים ואף נפשיים. לעומת זאת, אחד הקשיים התדירים ביותר, עליהם דיווחו לי הסטודנטים שלי להוראה ולייעוץ חינוכי במהלך השנים, היה התמודדות עם הורים שהתקשו לקבל את העובדה ש"ילדם אינו גאון". היו אלה בעיקר הורים ממעמד סוציו-אקונומי טוב ואף גבוה, בעלי מקצועות יוקרתיים, כאלה המתגוררים בשכונות "טובות" ו"נותנים לילדים את המקסימום". הורים אלה לא הצליחו להבין, שאם לילד אין פוטנציאל לימודי גבוה דיו, יקשה עליו מאוד להצטיין בלימודים, ולכן דרישותיהם ממנו, המתנות שהם מרעיפים עליו מחד-גיסא והאיומים אם לא יצליח מאידך-גיסא, לא משנים עובדה בסיסית אחת: אי אפשר לגרום לילד להיות מבריק, אינטליגנטי או חכם. אפשר רק לעזור לו לממש ככל האפשר את יכולותיו הקיימות.

במחקרי אחאים ותאומים, שנערכו במרוצת השנים, התגלתה עובדה מעניינת: בעוד שבגיל הרך יש השפעה לא מעטה לחינוך ולטיפול על ההתפתחות הקוגניטיבית, הרי עם השנים השפעה זו הולכת וקטנה ואת מקומה תופסות ההשפעות הגנטיות. דוגמה למחקר כזה הוא המחקר ארוך הטווח בקולורדו, בו השתתפו 483 זוגות תאומים (Brant et al, 2009). כאשר נבדקה השפעת הסביבה על היכולות הקוגניטיביות נמצא, שמגיל שנה ועד 16 הלכה השפעה זו וקטנה; מצד שני – ההשפעות של הגנטיקה הלכו וגדלו. זאת ניתן היה לראות בהשוואה בין היכולות הקוגניטיביות של תאומים שגדלו באותה משפחה לעומת תאומים שגדלו במשפחות שונות. תאומים שהופרדו בילדותם היו בילדות המוקדמת בעלי נקודות דמיון רבות, שמקורן, כמובן, המטען הגנטי המשותף, אבל לבית הגידול שלהם נודעה חשיבות רבה בהתפתחותם השכלית. אולם, בהגיעם לגיל 16, תאומים זהים היו בעלי IQ כמעט זהה, ללא קשר היכן גדלו. גם תאומים שאינם זהים היו בעלי IQ דומה מאוד: בין אם

גדלו באותו בית ובין אם גדלו בבתים שונים לחלוטין מבחינת המשאבים הכלכליים, סוג ההורות, הסביבה הגיאוגרפית ועוד. המחקר של הוורת' ואחרים (Haworth et al., 2009), שנערך בקרב מדגם מייצג של 4000 זוגות תאומים גילאי 12 באנגליה, הניב ממצאים דומים: בקרב 15% בעלי היכולות הכלליות הגבוהות ביותר, כמו גם היכולות הספציפיות – במתמטיקה, בקריאה ובלשון – מקורו של הדמיון בהישגים היה בדמיון הגנטי.

4. "כל אחד מחונן במשהו"

גם אמונה זו, כקודמתה, נסמכת על איזשהו "חוש צדק" או רצון לתפוס את העולם כמקום שבו יש סדר קבוע והוגן. משל למה הדבר דומה? לדבוק באמונה שרווחה פעם, לפיה נשים בלונדיניות הן יפות אבל טיפשות. היום כולנו יודעים שאין קשר בין צבע השיער של אשה, בין יפי גזרתה או תווי פניה המושלמים, לבין ה-IQ שלה. כולנו מכירים נשים שהן יפות ולא אינטליגנטיות, אבל גם אחרות שהן יפות ומבריקות. בכל הקשור לכשרונות ולכישורים – אותו "אי-צדק" בסיסי שורר גם כאן. יש ילדים שהם ממולחים, חריפים וסקרנים וגם ספורטאים מעולים. אחרים תלמידים מבריקים ויצירתיים – אבל בעלי "שתי ידיים שמאליות", ואחרים – בעלי "רגליים שמאליות", שלא תורמות לאלילות הכדורגל בבית הספר... מצד שני – גם התלמידים החלשים, קשי התפיסה והאיטיים, מתחלקים לספורטאים מצוינים, טובים, בינוניים וחלשים – ממש כמו עמיתיהם המבריקים בלימודים.

בכל הנוגע למחוננות, את "חוסר הצדק" שב"חלוקת המשאבים" ניתן להגדיר כמשווע. מחקרי האורך בני עשרות רבות של שנים שערך טרמן, עמיתיו וממשיכיו (Burkset al., 1930; Janos, 1987; Oden & Terman, 1968; Seagoe, 1975; Sears, 1977, 1984; Terman, 1925, 1954a, b; Terman & Oden, 1935, 1947, 1959) מראים, שילדים מחוננים הם, בנוסף ליכולותיהם הקוגניטיביות יוצאות הדופן, גם גבוהים מהממוצע, בריאים מהממוצע, ויפים מהממוצע. הדבר היחיד שבו הם סוטים מהממוצע "לרעה" הוא קוצר ראייה: שיעור מרכיבי המשקפיים בקרב מחוננים ממדגם טרמן היה כפול מאשר בקרב ילדים רגילים. מאז מחקרי טרמן נערכו מחקרים רבים שמצאו, ששיעור המיופיה [מיופיה] בקרב אוכלוסיות שבהן ממוצע ה-IQ גבוה במיוחד גבוה בהרבה מאשר באוכלוסיות רגילות (Baldwin, 1981; Dolezalova, & Mottlova, 1995; Bar Dayan et al., 2005; Cohn et al., 1988; Karlsson, 1976; Luciano et al., 2004; Meisenberg, 2003, 2005), ממצא שהביא למחקרים רבים על הקשר שבין אינטליגנציה גבוהה ומיופיה.

אם נרצה ל"התנחם" בהנחה, שלפחות הכשרונות מתחלקים באיזושהי דרך "דמוקרטית" בין בני האדם – יש דווקא ראיות המאששות את היפוכה של הנחה זו. למשל: אנשים שהם בעלי יכולות מתמטיות גבוהות הם גם בעלי יכולות מילוליות גבוהות (Lubinski & Benbow,)

2006). יתירה מזו: במחקר שבדק את היכולות המילוליות והמרחביות של מדגם שכלל 403 בנים ו-189 בנות, שלכולם טרם מלאו 13, בעלי הישג ממוצע של 567 מתוך 800 עבור בנים ו-519 עבור בנות בחלק המתמטי של הפסיכומטרי,¹ נמצא שלרובם המוחלט – 393 בנים ו-170 בנות, היו לא רק הישגים גבוהים במידה יוצאת דופן במבדקים שבדקו יכולות מילוליות, אלא גם באלו המרחביות (Shea et al., 2001). מחקר נוסף נערך בקרב סטודנטים בשנה א בתכנית מצוינים, אליה התקבלו לאחר שמילאו שני תנאים: הציון הפסיכומטרי שלהם היה לפחות 1400 – מתוך 1600 הנקודות האפשריות (בארה"ב ניתן ציון נפרד לחלק המתמטי ולחלק המילולי, בכל אחד מהם ניתן להגיע ל-800), ובנוסף הם נמנו עם 4% בעלי ההישגים הגבוהים ביותר בתיכון. גם בקרב קבוצה סלקטיבית זאת היה הבדל גדול בהישגים בבחינה הפסיכומטרית: בעוד שבחלק המילולי היה יתרון-מה לבנות – אף כי לא מובהק, הרי בחלק המתמטי היתרון של הבנים היה בן כ-35 נקודות, ומובהק ברמה גבוהה (Siegle et al., 2010).

"עודף" של כשרונות וכישורים דווקא יוצר בעיה אצל מחוננים רבים, שמתקשים מאוד לבחור במה להתמקד: עושר האופציות הפתוחות בפניהם בשל יכולותיהם בתחומים רבים מאפשר להם לבחור בין תחומים רבים ונבדלים זה מזה. לילד המחונן הוורסטילי יש להקדיש דיון נפרד, אבל לענייננו חשוב לזכור, שאל לנו "לנחם" ילד שאינו מחונן באמירה שהוא "מחונן" בתחום אחר. יתכן שזו אמת, אבל לא בהכרח...

5. "בנות מחוננות יותר בתחומים המילוליים, בנים – בכמותיים"

בקרב רבים רווחת הדעה, כאילו לנשים יכולות מילוליות גבוהות מאשר לגברים (David, 2001b). דעה זו מקורה בכך, שבנות מתחילות לדבר בגיל מוקדם מזה של בנים (Burman et al., 2008). גם יכולותיהן החברתיות והרגשיות של ילדות מקדימות את אלו של בנים בני גילן במספר חודשים סביב גיל הכניסה לבית הספר. ואולם, הבנים סוגרים את הפער עד סיום ההתבגרות. מחקר שנערך בנושא זה בספרד בקרב גילאי 12-18 הראה, שבועוד שבגיל 12-13 עדיין הישגי בנות גבוהים מאלו של בנים במבחנים של רמת משכל בממוצע של 1.7 נקודות, הרי בגיל 18 המצב כבר הפוך (Colom & Lynn, 2004). מחקרם של דאי ולין (Dai, 1994 & Lynn) שנערך בסין, הראה גם הוא יתרון לא גדול אבל מובהק לבנים במבחני האינטליגנציה של וקסלר. בסופו של דבר הישגי גברים טובים מאלו של נשים בכל המבדקים של היכולות הקוגניטיביות. כך, לדוגמה, בדיקה מקרוב של תוצאות המבדקים הפסיכומטריים בארה"ב לאורך 35 שנים מגלה, שלא זו בלבד שתוצאות הגברים בחלק הכמותי היו גבוהות

¹נזכיר, ש"נירמול" התוצאות פירושו שהממוצע של הנבחנים, שבארה"ב הם כבני 18, הוא 500, וכאן אנחנו עוסקי בילדים שעדיין לא מלאו להם 13 והממוצע שלהם גבוה הרבה יותר.

בכ-40 נקודות מאלו של הנשים, מצב שנמשך עד 2012, השנה האחרונה שבה יש תוצאות של מבחנים אלה (Perry, 2012), גברים השיגו תמיד תוצאות טובות במידת-מה מנשים גם בחלק המילולי (Average SAT Scores, 1972–2007). זאת ועוד: בעוד שב-1972 היה ההפרש בין הישגי הנשים להישגי הגברים בחלק המילולי 2 נקודות בלבד, הרי ב-2005 עלה ההפרש ל-8 נקודות! ואלי המעניין מכל – הנשים שהשיגו ניקוד מלא בחלק המתמטי של המבחנים הפסיכומטריים היו פחות מ-40% מכלל הנבחנים! (800 SAT math scores:) (Male-female ration is 2.22:1, 2009).

תוצאות אלו מצטרפות לאלו של מחקרים על הבדלים בין המגדרים ביכולות הקוגניטיביות באוכלוסיות שלמות בכל העולם, ובגילים שונים. לדוגמה: המחקר של לין ודאי (Lynn, & Dai, 1993), שנעשה בקרב אוכלוסיה עירונית בסין של שנות ה-80, בקרב גילאי 16-53 בעלי 13-3 שנות לימוד, הראה תוצאות גבוהות יותר אצל גברים בחלק המילולי, הביצועי והכללי של מבחן וכסלר. תוצאות דומות היו גם באוכלוסיה סלקטיבית, כמו זו של בוגרי תיכון המתעתדים ללימוד במוסדות להשכלה גבוהה: באסטוניה (Allik et al., 1999), בקרב סטודנטים בבריטניה (Irwing, & Lynn, 2005), ועוד.

6. "יש אפליה מובנית כלפי מגזרים מסוימים במבדקי מחוננות; מבדקי מחוננות

אינם מדד טוב לקביעת מחוננות"

אכן, יש ייצוג שונה לילדים בעלי רקע השכלתי, אתני ואף גיאוגרפי שונה במבדקי מחוננות שנערכים ברחבי העולם. אולם בישראל, שבה נערכים מבדקי מחוננות בכל אזור גיאוגרפי בנפרד, הקריטריונים לקבלה לתכניות מחוננים הם מקומיים, יש למעשה העדפה של ילדים שמתגוררים ביישובים בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך. ילדים אלו אינם מקבלים את תווית ה"מחונן" על סמך מבדקי אינטליגנציה שבהם יש "ציון סף", אלא נבחרים בשל היותם בעלי ההישגים הטובים ביותר במבדקים בקרב בני גילם ביישוב מגוריהם או באזור הגיאוגרפי אליו שייך יישוב זה.

עם זאת, במקומות הספורים, שבהם האזור הגיאוגרפי שבו נערכים מבדקי מחוננות לכלל האוכלוסיה כולל ילדים ממעמדות סוציו-אקונומיים שונים מאוד, אכן תיתכן בעיה בייצוג ילדים מאוכלוסיות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. לדוגמה: ארה"ד (1972) מצאה, שבעוד שמבין 1100 התלמידים מתל אביב ומרמת אביב שנבחנו במבחן מילת"א רמה ב, 72 ילדים השיגו ציון של 130 ומעלה, מבין 600 הילדים מגבעת שמואל ומיפו שנבחנו אתם לא היה, ולו ילד אחד, שהגיע להישג זה (שם, עמ' 41-42). דוגמה נוספת: בשנת 2007 היו רק 9 מתוך 98 הילדים שלמדו ב-4 כיתות המחוננים בית הספר "גרץ" מדרום העיר, וזאת אף על פי שמספר הילדים מצפון העיר בגילים הרלבנטיים דומה לזה שבדרומה (קשתי, 2007). ממצאים אלה

מסבירים את החלטת משרד החינוך לקבוע קריטריונים יחסיים למחוננים, שכן, לו היו קובעים קריטריונים מוחלטים אוכלוסיות שלמות היו מיוצגות באופן זעום.

7. "מבדקי מחוננות מפלים בנות לרעה לעומת בנים"

הרצאתי בכנס הפמיניסטי הבין-דיסציפלינארי באוניברסיטת תל אביב (דויד, 1998) פתחה במשפט: "שיעור הבנים המחוננים גבוה משיעור הבנות המחוננות בכל התכניות הקיימות בהן מתקבלים רק בעלי היכולות הקוגניטיביות הגבוהות ביותר בכלל האוכלוסיה". בטרם היה סיפק בידי להשלים את המשפט קפץ עלי זעמו של הקהל: מכל עבר נשמעו צעקות, גערות ואף ביטויים בנוסח: "תתביישי לך" או "לא רוצים לשמוע". למזלי קמה אשה מבוגרת, שישבה בשורה הראשונה, פנתה לקהל הזועם שהשתתק כנראה לכבוד שיבתה, ואמרה: "קוראים לי אריקה לנדאו. כן, זה נכון מה שחנה אומרת. אני מקדישה את כל חיי לקדם ילדים מחוננים בכלל ובנות מחוננות בפרט, אבל אי אפשר לעשות זאת אם נתעלם מהעובדות". בזכות משפט זה יכולתי להמשיך בהרצאה שלי, אבל נוכחתי לדעת, שלא יהיה קל לנסות לשנות את המצב הקיים. הבנתי, שבעוד שחלק רחב מהאוכלוסיה מאמין בנחיתותן של נשים ואין לו כל אינטרס לשנות את המצב אלא להשאירו על כנו, הרי שחלק שני – שכולל בעיקר נשים דעתניות ומשכילות – אינו רוצה להאמין בכך ש"יש בעיה". וכל מי שלא מוכן להודות בקיומה של בעיה כידוע לא יצליח לפתור אותה.

אכן, שיעור הבנות המאותרות במבחני מחוננות בארץ (דויד, 2013), כמו גם במקומות רבים אחרים, נמוך משיעור הבנים (לדוגמה: Brody et al., 1994; Durden et al., 1990; Mills et al., 1993; Preckel, Zeidner, et al., 2008; Stanley et al., 1991). עובדה זו ברורה כאשר בודקים את ההבדלים בהתפלגות ה-IQ בין שני המינים. בקרב בנות שיעור בעלות ה-IQ הממוצע, כמו גם זה שסביב הממוצע, הוא גבוה יחסית, ואילו בעלות ה-IQ הנמוך והגבוה מאוד – שיעורן קטן יחסית. בקרב בנים התפלגות ה-IQ שונה: הן בעלי היכולות הקוגניטיביות הנמוכות והן המחוננים רבים-יחסית. לפיכך ככל שעולה רמת המחוננות, כן קטן חלקן של הבנות הנמנות עם בני אותה קבוצה.

בארץ יש נתונים משתי אוכלוסיות המשווים בין הישגי שני המגדרים מקבוצות סלקטיביות מבחינת היכולות הקוגניטיביות משני מקורות: א. מעבודתה של פולוצקי (1989), שבה בדקה את כל הנתונים של כל הילדים שנבחנו במבדקי המחוננות של מכון סאלד בארץ ב-3 השנים 1986-1988. פולוצקי מצאה, שאף על פי שבנות היו כ-40% בין אלה שנבחנו במבחני המחוננות, וזאת לאחר המלצת מורותיהן תוך הבאה בחשבון של ההישגים במבחן שנערך בכיתה, הרי בסופו של דבר רק 32% מאלה שאותרו כמחוננים היו בנות. כמו כן, הציון הכולל של הבנים היה גבוה מזה של הבנות, וההבדלים הגדולים ביותר נמצאו בקרב העשירון

העליון, דהיינו, אלה שמשדר החינוך מכנה כיום "מחונני-על". ב. במבדקים הפסיכומטריים, שיש ביניהם לבין רמת האינטליגנציה קורלציה גבוהה, ואשר אותם עושה מדי שנה אוכלוסיה סלקטיבית – זו המתעתדת להמשיך ללמוד לימודים גבוהים, יש יתרון קבוע ומשמעותי לבנים. יתרון זה ניכר במיוחד בקרב אלה שמשיגים בפסיכומטרי תוצאה של למעלה מ-750. במחקר שבדק את כל האוכלוסיה הזאת נצא שבנות היו רק 20% מבעלי תוצאה זו (זיסאפל, 1997), ותוצאה זו דמתה למה שמצאו שפירא ואחרים (2009) כשבדקו את הממוצע במשך כל השנים 1991-2006 בקרב הנבחנים היהודים והערבים.

8. "כאשר יש מחונן במשפחה סובלים מכך אחיו אם אינם מחוננים"

דעה קדומה זו רווחת במידה רבה מאוד. יש לה מאמינים רבים, והם אינם מתרשמים מתוצאות מחקרים שמראים שההיפך הוא הנכון. כאשר נבדקו מספר מדדים של יחסים בין אחאים – כמו ידידות, רצון לעזור לאח או לאחות, או קנאה בין מחוננים ואחיהם שאינם מחוננים, הן בחו"ל (Chamrad et al., 1995) והן בארץ (דויד, 2011, ב, 2013) נמצא, שלא היתה השפעה לרעה של המחוננות אף על אחד ממדדים אלה. כל המדדים הראו יחסי אחאים טובים יותר – או למצער דומים – כאשר הדיאדה של זוג האחאים הורכבה מאח או אחות מחוננים ואח או אחות "רגילים", מאשר כשהדיאדה כללה שני אחאים "רגילים".

מקורה של דעה קדומה זו במקרים שבהם ההורים התייחסו למחונן במשפחה כאל ילד ללא חובות או כבעל חובות מצומצמים יחסית לאלה של אחאיו; כאשר הסמכות ההורית שלהם היתה בעייתית באופן כללי ובמיוחד כלפי המחונן. ראייה ניצחת לעובדה, שאין במחוננות-גרדא די להסבר בעייתיות ביחסים בין אחים במשפחה ניתן לראות מכך, שבקונסטלציות חברתיות שונות מחוננים משולבים יפה, ובחלק גדול מחברות הילדים החבריות אינן מתקבעות על פי היכולות הקוגניטיביות. ילדים מחוננים רבים מתחברים בקלות עם ילדים שאינם מחוננים (לדוגמה תיאור המקרה: דויד, 1999), וישנם אפילו מחקרים שמראים, שילדים מחוננים נהנים מפופולריות רבה יותר, בממוצע, מאשר "רגילים" (Bain, & Bell, 2004). לפיכך קשה להניח, ש"מחוננות כבעיה" מקורה באחים עצמם; ילדים מחוננים שאינם מקבלים יחס מיוחד מההורים, ושאינם סובלים מבעיה כלשהי – אין להניח שיחסיהם עם אחיהם יהיו גרועים מאשר במשפחות בהן אין ילדים שאותו כמחוננים.

9. כל הורה חושב שהילד שלו מחונן

המסורת היהודית ארוכת השנים של טיפוח הלמידה והשקידה, והענקת משמעות רבה להישגים האינטלקטואליים והאקדמיים, בצירוף המיתוס של "האם יהודייה", שאת המעמד שאינה יכולה להגיע אליו בזכות עצמה היא מקווה להשיג על ידי ילדיה (Hartman, 1996; Helmreich, 1983), הולידו את המיתוס לפיו "כל הורה חושב שהילד שלו מחונן". אבל, מחקר שנערך באוניברסיטת בר אילן בקרב הורים של ילדי גן מצא, שרק 2% מההורים רצו שילדיהם יהיו מחוננים (לידור, 2007). מחקר זה מתיישב יפה עם העובדה, שלאורך עשרות השנים שבהן פועלות כיתות למחוננים בתל אביב, פחות ממחצית ההורים שילדיהם מוזמנים ללמוד בכיתות אלה נענים להזמנה. מעובדה זו נראה, שאפילו לאחר שהילד מאותר כמחונן נרתעים הורים רבים מלשלוח אותו למסגרת למחוננים. יש להניח שאחת הסיבות לכך היא רתיעתם של הורים רבים ממושג ה"מחונן", ממשמעויותיה של תווית המחונן עבור ילדם, וכמו כן – ממה שהם תופסים כ"עיסקה משולבת": עם התווית יש גם אחריות להיבטים החינוכיים והפסיכולוגיים של ילדם המחונן, והורים רבים חשים שאינם יכולים לעמוד במעמסה של אחריות זאת.

10. יש הגדרה למחוננות

מחוננות מוגדרת בארץ בעזרת פילוח גיאוגרפי לאחוזונים. במלים אחרות: מחונן הוא מי שמשרד החינוך הגדיר כמחונן. ניתן להגדיר, כמובן, על ידי נורמות מוחלטות, למשל: מי שיש לו IQ הגבוה מ-125, כמו ברבות ממדינות ארה"ב או בקרב הבדואים בנגב, או IQ הגבוה מ-130 – כמו ברבות ממדינות אירופה. אבנר זיו הגדיר את המחונן כ"בעל פוטנציאל למצוינות" (זיו, 1990); ואילו אריקה לנדאו הגדירה אותו כ"בעל פערים בין ההתפתחות הקוגניטיבית לזו הרגשית" (לנדאו, 2001). אני מכירה כ-30 הגדרות שונות למחוננות, ואני בטוחה שקיימות הגדרות נוספות. אם נצטט, לדוגמה, את ליאת מנדלבאום, מנהלת פורום פסיכולוגיה קלינית של הילד והמתבגר, הרי "מחוננות מוגדרת, לפחות פורמלית, כמנת משכל גבוהה במיוחד (מעל 135), כפי שנמדדת באמצעות מבחן אינטליגנציה". מנדלבאום מוסיפה שגם למבחן זה, שהוא בעל תוקף ומהימנות גבוהים, יש מגבלות לגבי ילדים מאוד יצירתיים או בעלי כישרונות יוצאי דופן בתחום האמנות, המוסיקה והספורט למשל, שעלולים "להישמט" פשוט כי המבחן אינו בודק כישורים וכשרונות בתחומים אלו. מגבלה נוספת של המבחן הוא עצם היותו תלוי תרבות. ילדים מסביבה דלה וטעונת טיפוח יקבלו ציונים נמוכים, שאינם משקפים בהכרח את הפוטנציאל האינטלקטואלי שלהם. מנדלבאום אינה מסבירה למה דווקא IQ של 135 הוא ה"גבול" בין ה"מחונן" לבין "שאינו מחונן"; למעשה כל קביעה של "סף

IQ למחוננות" היא שרירותית. לפיכך הקביעה ש"יש הגדרה למחוננות" בעייתית במידה רבה.

11. "יצירתיות חשובה ממחוננות"

כשם שלמחוננות ישנן הגדרות רבות, כך גם ליצירתיות. אחת ההגדרות הידועות היא זו של לנדאו (1973): "יצירתיות היא גמישות מחשבית, יכולת לצאת מהמסגרת וליצור עולם חדש". לנדאו (שם) אף מוסיפה, ש"בעבר, היצירתיות נחשבה כתכונתם של מתי-מעט – גאונים, ואילו היום רואים את היצירתיות כמצויה בקרב כל בני אדם, אך חלקם צריכים לפתח אותה". זאת ועוד: כאשר מדברים על מחוננות, הכוונה הן לפוטנציאל למצינות – בעיקר בקרב ילדים צעירים, והן למימושה – בקרב אנשים בוגרים שמימשו פוטנציאל זה. לעומת זאת, כאשר מדובר על יצירתיות הכוונה תהיה תמיד לפוטנציאל ממומש. עובדה זו מקשה מאוד הן על איתור ילדים יצירתיים, והן על טיפוחה של היצירתיות.

עם זאת, ממחקרים שנערכו במשך עשרות שנים מתברר, שלא זו בלבד שאין כל סתירה בין השניים – מחוננות ויצירתיות, אלא שהחל מרמה מסוימת של מחוננות, ללא יצירתיות לא ניתן להגיע להישגים מצוינים, שהם הגשמתה של המחוננות. בין אם ניקח את הגדרתה של לנדאו ליצירתיות, ובין אם אחת מהגדרותיו של הצייר אנרי מאטיס: "דבר אינו קשה יותר בעבור צייר יצירתי מאשר לצייר ורד, כי על מנת לעשות כן הוא חייב לשכוח את כל הורדים אשר צוירו מעולם", וכן: "אני לא מצייר ורדים, אלא את ההבדלים ביניהם" (Koestler, 1964) – שניהם מדגישים את העובדה, שיצירתיות אינה צומחת במקום של בורות, חוסר נסיון או חוסר באימון. ההיפך הוא הנכון. על פי לנדאו, יש לצאת ממסגרת חשיבה מסוימת לגבי תחומי תוכן מסוימים, ולפיכך – לשלוט בידע ששייך למסגרת תוכן זו. על פי מאטיס – כדי לצייר משהו בצורה יצירתית יש לשכוח את כל ידע העבר בנושא זה – ולפיכך צריך שיהיה את מה לשכוח... ואכן – ספרה של לנדאו, *האומץ להיות מוכשר* (2001), שתורגם למספר שפות, מתכתב עם מילותיו של מאטיס: "יצירתיות מחייבת אומץ לב".

12. "אפשר להסיק ממידע על ילדים אחרים מה נכון, מתאים וראוי לילד שלי"

כשם שיש לבצע התאמה אישית, תפורה "על פי מידה", בין התכנית לילד, כך יש להימנע, ככל האפשר, מלהסיק מסקנות – טובות או רעות – על סמך נסיונו של אחר. אחת הדוגמאות הנפוצות ביותר היא כמובן כאשר ילד קפץ כיתה ולאחר מכן לא היה מרוצה. הוריו של ילד זה נעשים הקטגורים הנלהבים נגד קפיצת כיתה באשר היא. גם מצב הפוך תדיר למדי: ילד יליד סוף דצמבר, בשל רגשית ומפותח פיזית, שהומלץ על כניסתו לבית הספר לפני גיל 6, אבל

ההמלצה לא התקבלה. הילד משתעמם בכיתה, רגיש, גדול ובוגר מבני גילו, ובבגרותו, כאשר הוא מבין שיכול היה להיות בחברת ילדים גדולים יותר במהלך לימודיו, מאשים את הוריו על סירובם לאפשר כניסה מוקדמת עבורו לבית הספר. ייתכן מאוד שכאשר יהיה ילד זה לאב הוא ירצה שבתו תיכנס מוקדם לבית הספר, אף אם אין כל סיבה נראית לעין לכך.

התחלתי בדוגמה קונקרטית מנסיוני, אבל מצב זה, שבו לא ניתן להסיק מנסיונם של אחרים ולו על ילד ספציפי אחד, הוא אחד מהאמיתות המעטות הנכונות בכל הקשור לחינוך מחוננים ולטיפוחם. לרוע המזל, הנטייה של הורים, מחנכים, ואף יועצים ופסיכולוגים היא להקיש מנסיונם לפני בדיקה לעומק של כל החלטה לגבי כל ילד. כך, לדוגמה, מתקבלות החלטות שגויות לרוב בקשר לאבחון מחוננים – שפעמים רבות נעשה בלא כל סיבה נראית לעין. במקרים כאלה הנזק שהוא עלול לגרום עלול לעלות על התועלת, בפרט כאשר מדובר בילד רך בשנים, שהן על פי גילו הכרונולוגי והן על פי גילו הרגשי אינו מסוגל להבין את משמעותו של האבחון. כבר נתקלתי במספר ילדים שהודעה על מחוננותם בגיל הרך גרמה להם לציפיות לא ריאליות מעצמם, להתפתחותו של פרפקציוניזם משתק, לבעיות חברתיות בשל אי-הבנתם שה-IQ שלהם אינו נושא לשיחה עם בני גילם, וכמובן – לציפיות מהסגל החינוכי, שיטפח את יכולותיהם – ציפייה שאף היא לא התממשה, ברוב המוחלט של המקרים. פעמים רבות קורה, שהורים ששלחו את בנם הבכור שאותר כמחונן לכיתה מחוננים, וציפיותיהם מכיתה זו – כמו גם ציפיותיו – לא התממשו. כתוצאה מכך נמנעו מלשלוח את ילדם השני, שאותר גם הוא כמחונן, לאותה מסגרת, שהיתה עשויה להתאים לו מאוד.

לסיכום – בכל החלטה שיש לקבל, הקשורה לחינוך ולטיפוח של מחונן, כמו גם להתערבות בבעיות רגישות וחברתיות, יש ל"שכוח" את כל הידוע מנסיון העבר, ולנסות להסתכל על המצב הנוכחי על פי העובדות הרלבנטיות ולא על פי עובדות שהיו קשורות בילד אחר, סיטואציה אחרת, במוסד חינוכי אחר ואולי אף באותו מוסד חינוכי – אבל שונה מבחינת הסגל, התכנים, ההדגשים, התמיכה הפסיכולוגית, ועוד.

13. יש סתירה בין "להיות מאושר" לבין "למצות את המחוננות"

אחד המשפטים הנשמעים לעיתים תכופות, בכל הקשור למחוננים הוא: "לא חשוב שהילד יתקדם בלימודים. לא חשוב שיהיה תלמיד מצטיין. העיקר שיהיה מאושר", או: "העיקר שיהיה לו כיף". אולם, לא זו בלבד שאין סתירה בין השניים – על פי מחקרים רבים ברור היום שההיפך הוא הנכון. ילד שלא ייתנו מקום לכשרונותיו ולכישוריו, נער שיכולותיו הקוגניטיביות, היצירתיות או הספורטיביות לא יתפתחו, עלול להיות אדם מאוד לא מאושר. ניתן לראות את ניצניה של תופעה זו כבר בבית הספר. לא אחת ילדים מחוננים מפריעים בכיתה – על פי

הנחתו של זיו (1990) כמחצית מהבנים בבית הספר היסודי הם תת-משיגים! ישנם מקרים רבים של איחורים, "דילוג" על ימי לימוד בהם הילד מרגיש שהוא סובל במיוחד בכיתה, תדירות גוברת והולכת של בעיות פסיכוסומטיות שבעטיין הילד נשאר בבית, ובמקרים הגרועים ביותר אף נשירה.

14. מחוננות זה דבר שעובר עם הזמן: "הלך הפלא נשאר הילד"

מחקרי מחוננות שנערכו בחו"ל לאורך עשרות שנים הראו, שיכולות קוגניטיביות הן יציבות, פחות או יותר, לאורך כל החיים, גם אם נמדדו לפני גיל ההתבגרות. כך, למשל, מחקרם של דירי ואחרים (Deary et al., 2000), בדק את ה-IQ של 101 בני 77 בסקוטלנד, מתוך 87,498 בני ה-11 בסקוטלנד שנכנסו לבית הספר ב-1 ביוני 1932 ונערך להם אז אותו מבחן IQ. הקורלציה בין שני המבחנים, שנערכו כאמור בהפרש של 66 שנה, היתה 0.73.

אכן, כאשר לא מפתחים את המחוננות, אין היא באה לידי מיצוי. כאשר אדם מבוגר מספר שהוא היה ילד מחונן, עלול הפירוש להיות "עכשיו אני לא אדם מחונן" – אם הוא לא מיצה את הפוטנציאל הטמון בו. אם ניקח לדוגמה את מספרם של חתני פרס נובל במדעים ובכלכלה מישראל, שמונה כ-5,000,000 יהודים, ונשווה אותו למספר של חתני פרס נובל היהודים בארה"ב נראה, שבמדעי הרפואה היו 34 חתני פרס נובל יהודים אמריקאים החל מ-1952, בעוד שב-62 שנות קיומה של ישראל לא הצמיחה המדינה ולו חתן פרס נובל אחד ברפואה; בכימיה המצב מעט יותר טוב – 13 יהודים אמריקאים לעומת שלושה ישראלים; בכלכלה – 23 אמריקאים לעומת ישראלי אחד מאז 1970, וגם הוא – פרופ' ישראל אומן, הגיע ארצה לאחר סיום הדוקטורט בארה"ב, ו-27 חתנים יהודים בפיזיקה, ואפילו לא אחד ישראלי (David, 2013a; Jewish Achievement, n.d.; Jewish Virtual Library, 2010; Symons, 2000; The Jewish Contribution to World Civilization, 2010). קיום של "ילדי פלא" רבים בישראל אינו אגדה גרידא – מספר הישראלים לשעבר, המשמשים חברי סגל בכיר במיטב אוניברסיטאות העולם הוא כרבע ממספר הישראלים המשמשים במשרות דומות בארץ (בן-דוד, 2010).

חצאי אמיתות

א. בישראל רמת האינטליגנציה של האוכלוסיה גבוהה במיוחד ולכן יהיו בה מחוננים

רבים-יחסית

לו היו נהוגים בישראל מבדקי מחוננות ארציים על פי רמת המשכל, הנחה זו לא היתה נכונה, שכן, על פי ההערכות הקיימות ה-IQ הישראלי הממוצע הוא 93-94 (Lynn, 2006), ובהנחה

שהתפלגות רמת המשכל היא גאוסית, שיעור הישראלים שהיו נכללים בקצה הימני של העקומה לא היה גבוה במיוחד. הנחה זו נתמכת על ידי המחקר המראה, שקיימים מתאמים גבוהים בין PISA, TIMSS, PIRLS, וה-IQ הממוצע (Rindermann, 2007), וההישגים היחסיים של ילדי ישראל במבדקים אלה אכן תואמים את מקומה של ישראל בטבלת ה-IQ על פי לין (Lynn, 2006). אולם, אם שיעור ההתפלגות של ה-IQ הישראלי אינו גאוסית, וזאת בשל העובדה שבישראל קיימות תת-אוכלוסיות רבות השונות זו מזו במאפיינים רבים ולא מן הנמנע שגם ב-IQ הממוצע שלהן, עדיין ייתכן בהחלט שתת-הקבוצה של בעלי האינטליגנציה הגבוהה יחסית גדולה יותר מהשיעור שהיה צפוי על פי הממוצע כאשר ההתפלגות היא גאוסית. במקרה זה אכן יש בישראל שיעור יחסית גבוה של מחוננים, וזאת לא בשל הממוצע של אינטליגנציה אלא בשל גודלה יצא הדופן של הקבוצה בעלת האינטליגנציה הגבוהה.

ב. הורים ישראלים מעודדים את ילדיהם לממש את מצוינותם האינטלקטואלית

אכן, ערך הלימוד היה חשוב מאוד לאורך כל ההיסטוריה היהודית. היהדות דוגלת בלימוד "תורה לשמה". לדברי הרמב"ם:

כל העוסק בתורה כדי לקבל שכר או כדי שלא תגיע עליו פורענות הרי זה עוסק שלא לשמה וכל העוסק בה לא ליראה ולא לקבל שכר אלא מפני אהבת אדון כל הארץ שצוה בה הרי זה עוסק בה לשמה ואמרו חכמים לעולם יעסוק אדם בתורה ואפילו שלא לשמה שמתוך שלא לשמה בא לשמה [הלכות תשובה, י' הלכה ח].

ערכים אלו של לימוד עדיין קיימים בקרב הורים רבים – חילוניים, דתיים וחרדים – בחברה הישראלית. אבל, לא ניתן להכליל אותם על כלל האוכלוסיה, ויש לשער שאפילו לא על חלקה הגדול. אין מחקרים שנעשו בישראל בשנים האחרונות על יחסה של האוכלוסיה ללימוד לשם לימוד, אבל הנתונים הקיימים על מצב החינוך, על גישת ההורים לחינוך ילדיהם ובעיקר – על ההישגים הלימודיים המידרדרים משנה לשנה דיים כדי להפריך את ההנחה שההורה הישראלי רוצה לגדל "תלמיד חכם" ולא כריש נדל"ן, כדורגלן או כדורסלן מצליח, או, למצער, הייטקיסט שעובד קשה אבל רבים הסיכויים ש"יעשה את המכה".

ג. "מחוננות יוצרת בעיות שיש לפתור" או "למחונן קשה יותר בחיים מאשר לילד 'רגיל'"

הביטוי הקיצוני ביותר לאמונה זו היה בסדנה להורים לילדים מחוננים שקיימתי באילת (דויד, 2011ג). אחת האמהות, אשת חינוך במקצועה, תיארה את קשייה, וסיימה במשפט:

"מחוננות היא הפרעה". אודה ולא אבוש – אני לא בטוחה שהצלחתי לשמור על "פני פוקר" כששמעתי את דבריה. אבל, לשמחתי התברר לי, כאשר פתחתי אמירה זו לדיון, ששאר המשתתפים לא הסכימו עם נחרצותה, אף רובם השתמשו בביטויים כמו: "קושי רציני", "משהו שצריך הרבה כוח כדי להתמודד אתו", או "תיק לא פשוט".

אכן, ילדים מיוחדים הם ברכה שמלווה בצורך להשקיע יותר, ברוב המקרים. אבל, כאשר יש במשפחה ילד חריג בשל הפרעה כלשהי, מום פיזי או מגבלה נפשית, פיגור שכלי וכדומה, יש לגיטימציה חברתית להודות בקושי, יש, מצד אחד, תמיכה ממסדית ומשפחתית, ומצד שני – ההורים מבינים, בדרך כלל, שאין "על מי להפיל את התיק", דהיינו – שמרב ההשקעה תהיה שלהם. לעומת זאת, כאשר יש ילד נבון במיוחד, מחונן, יצירתי, סקרן – זה ייחוד שיש בו ברכה, וגם צורך בהשקעה רבה. עם זאת, תמיד קיימת הציפייה ש"בית הספר", משרד החינוך, "העירייה" וכדומה ייקחו על עצמם את הטיפול, הטיפול והתמיכה בילד.

אני לא יודעת אם העובדה, שבדרך כלל אין להורים למחוננים קהל שבפניו ישטחו את בעיותיהם, המכונות, בפי הציבור, "בעיות של עשירים", היתה הגורם המרכזי להתבטאויות החריפות שנשמעו בסדנה. אבל, היתה שם לגיטימציה מלאה להודות בקשיים. שכן, מלכתחילה נרשמו לסדנה זו הורים, שהרגישו שהם צריכים עזרה הקשורה לילדיהם המחוננים, והודו בכך קודם כל בפני עצמם. נכונותם להשתתף בסדנה היתה הודאה בקושי זה גם בנוכחות הזולת: המשתתפים האחרים. בנוסף, השתתפות בסדנה "מציפה" בעיות: כאשר אחד המשתתפים פותח לדיון את הבעיה שמציקה לו, תמיד ימצאו משתתפים נוספים שיצטרפו.

על אף כל הקשיים שבגידולו ובטיפוחו של ילד מחונן, התפיסה לפיה "מחוננות היא הפרעה" היא בעיני מאוד קיצונית, ואני מאוד מקווה שהיא נחלתו של מיעוט מבוטל של הורים למחוננים.

ד. "כדאי לשלוח את הילד לאיתור מחוננות?"

הורים השואלים שאלה זאת מתכוונים, ברוב המקרים, לשאלה אחרת: האם כדאי לי לשלוח את ילדי לאיתור מחוננים לפני המועד שבו מאותרים כמעט כל הילדים בישראל – בכיתה ב או ג – על ידי משרד החינוך באמצעות מבדקי מכון סאלד.

ובכן – ברור שניתן לאתר מחוננים בגיל צעיר. מבחן וכסלר לילדי גן [Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence] (וכסלר, 1976) מיועד לבני 4 עד 6.5. הגירסה האנגלית של מבחנים אלו מיועדת לילדים החל מגיל שנתיים וחצי. השאלה החשובה באמת היא, לשם מה נחוץ האיתור?

הורה שמוטרד מהשאלה, האם עוללו הוא מחונן ראוי שיבדוק את עצמו היטב וינסה לענות על השאלה: "למה אני רוצה לדעת האם ילדי מחונן". ישנן תשובות פוטנציאליות רבות לדוגמה:

1. ישנם מקרים שבהם ההורה מפתח ציפיות ליכולות קוגניטיביות גבוהות אצל ילדיו, והוא מוטרד, לפעמים אפילו סמוך להיוולדם, אם אכן הם עתידים לממש ציפיות אלו. במקרים כאלה על ההורה לטפל בבעיה שלו, דהיינו, לברר למה כל כך חשוב לו שילדו יקבל תווית של מחונן. האם הוא מתקשה להפריד בין ציפיותיו-שלו, ואולי אפילו צרכיו שלו, לאלו של ילדיו? האם הוא מתעתד "לממש את עצמו" באמצעות ילדיו? אם כן – חשוב מאוד שההורה יפנה לייעוץ מוקדם ככל האפשר, ייעוץ שבמהלכו יתברר לו, שחיו של הילד הם שלו, ואילו על ההורה להגדיר את עצמו באמצעות הישגיו, דעותיו, צרכיו ושאפותיו – ולא באמצעות ילדיו.

2. ישנם הורים שמאוד מפחדים שילדיהם יוגדרו כמחוננים. במקרים כאלה צריך להיות מודעים לפחד, וזאת כדי שניתן יהיה להתמודד אתו. למשל: האם ההורה חושש שעצם הגדרת ילדו כמחונן תחייב אותו להשקיע בילד שעות רבות, אולי גם משאבים כספיים רבים? האם ההורה חושש מתגובות האחאים למחוננות אחיהם? מתגובת החברה שאולי מעדיפה שהילדה תהיה "רגילה"? או אולי ההורה חושש שיהיה קשה "לחתן את הבת שהיא יותר מדי" חכמה?

3. לא מעט הורים מרגישים בנוח כאשר הם יכולים להכניס את ילדיהם למסגרות של כינויים: "הבכור", "הנסיכה" או "המחונן" הורים כאלה צריכים לבדוק היטב את הנזקים העלולים להיגרם מסיווגים שקשה להגמישם בכלל, ומסיווג ילדיהם בפרט (דויד, 2011).

ה. "אין קשר בין מחוננות ויצירתיות"

כמעט כל המחקרים על יצירתיות מראים שכמעט כל אדם בעל אינטליגנציה ממוצעת מסוגל להגיע לדרגה מסוימת של עבודה יצירתית. היצירתיות תלויה בגורמים הבאים:

1. נסיון, כולל ידע וכישורים טכניים;

2. כישרון;

3. יכולת לחשוב בדרכים חדשות;

4. היכולת להתמיד בעבודה גם בעת "יובש" יצירתי.

מוטיבציה פנימית חשובה במיוחד: בני אדם שעבודתם מרגשת אותם עובדים לעיתים קרובות באופן יצירתי.

עם זאת, עבור כל תחום קיים "סף תחתון" של אינטליגנציה, שמתחתיו כמעט בלתי אפשרי להגיע לתוצר יצירתי. ישנם "סולמות" רבים הממיינים את התחומים השונים של העיסוקים האנושיים על פי האינטליגנציה הנדרשת כדי להגיע באותם תחומים להישגים. לדוגמה: כמעט כל ה"סולמות" תמימי דעים באשר למתמטיקה הניצבת "בראש הסולם", דהיינו, כדי להיות יצירתי במתמטיקה תנאי הכרחי הוא רמת משכל גבוהה מאוד (McCann, 2005).

אמיתות

1. "אפשר למנוע מילד להוציא את מחוננותו מהכוח אל הפועל", או: "ילדים שלא מטפחים את מחוננותם אין היא מגיעה לידי מיצוי"

במחקר שערכה פרימן (Freeman, 2013) באנגליה מאז 1974 לאורך 35 שנה בקרב 70 ילדים גילאי 5-15 שאותו מחוננים, 70 ילדים תואמי יכולות קוגניטיבית, גיל, מין ומצב סוציו-אקונומי, אבל כאלה שלא קיבלו את תווית המחונן, ו-70 תואמי גיל, מין, ומצב סוציו-אקונומי אבל בעלי יכולות קוגניטיביות מגוונות נמצא, שמצבם של אלה שאותו מחוננים היה גרוע מאשר זה של אלה שלא אותו מחוננים בכל המדדים שנבדקו, כולל הסתגלות גרועה יותר לבית הספר, דיווחי ההורים והמורים על בריאות לקויה יותר של הילדים, ובעיות רגשיות רבות יותר. בנוסף פרימן מצאה שחלק גדול מהילדים המחוננים לא מימשו את הפוטנציאל שהיה טמון בהם – בין אם נמנו עם הקבוצה בעלת "תווית המחונן" ובין אם היו "מחוננים ללא תווית". ממצא זה מראה בבירור שלא זו בלבד שלא תמיד המחוננים מממשים את הפוטנציאל שלהם – זה המצב התדיר.

ההנחה, כאילו אפשר למנוע מילד להיות מחונן מקורה בהיגדים מהסוג: "מה יצא לו אם הוא יהיה מחונן" או "זה ממש לא יעזור לה בחיים אם היא תהיה מחוננת". היגדים כאלה נשענים על ההיפותזה לפיה מחוננות היא "מצב עוברי", שאם לא ניתן לו להתפתח – הוא פשוט ייעלם. ולא היא. מחוננות היא פוטנציאל למציאות (זיו, 1990). מחוננות אינה מצב ש"עתיד לקרות", אלא דבר קיים, שכבר אירע. לכן השאלה "מה יצא" או "איך זה יעזור" אינה רלבנטית. אי אפשר לנבא אם הפוטנציאל יגיע לידי מימוש. אפשר רק לשער, ברמה גבוהה-יחסית של ודאות, שאם נשתדל מאוד למנוע את מימוש הפוטנציאל הטמון בילד – נצליח. אבל במקרה כזה אפשר גם לשער, במידה גבוהה של ודאות, שמצבו הנפשי של הילד, שמנעו ממנו את היכולת להגשים את יכולותיו, ייפגע. מידת שביעות הרצון שלו מחייו לא תגדל עקב המסר הברור מאוד שקיבל בגנות המחוננות. בטחונו העצמי ייפגע, ובשלב כלשהו

בחיי, כאשר הוא "יביט לאחור", זה יהיה, קרוב לוודאי, בזעם או, למצער, בחרטה. הוא יבין, פעמים רבות מאוחר מדי, שמנעו ממנו את הבחירה להיות מי שהוא רוצה או מה שהוא רוצה. כפו עליו בינוניות. להלן מספר תיאורי מקרה קצרים שידגימו כיצד הורים ניסו להשפיע כדי שבנם "לא יהיה מחונן".

א. זוג הורים ש"לא היו מעוניינים שילדם בן ה-5 יהיה מחונן" אסרו עליו לקרוא בעודו בגן, ואף לא נענו להפצרות הגננת לשלוח אותו למבדקי מחוננות כדי שיוכל להצטרף לחוגים במכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות הסמוך למקום מגוריו. האם אף הודיעה לי: "אצלי לא קוראים בשום פנים לפני בית הספר". היא אמנם "הצליחה": בנה המחונן לא קרא לפני כיתה א. אבל בחופשת חג הסוכות, כ-3 שבועות לאחר שהילד התחיל "ללמוד" בכיתה א, הוא קרא את העיתון היומי להנאתו...

ב. הוריו של ילד בכיתה ב, שקיבל זימון למבדקי המחוננות – שלב ב, לא הודיעו לו כלל על קבלת המכתב. בשל העובדה, שהילדים האחרים בכיתה שקיבלו את הזימון לא היו חבריו הקרובים, הוא לא היה מודע לכך שמועד הבחינה הגיע. אולם, כאשר הבחינה נערכה, שמו ילדים אלה לב לכך שחברם, שנחשב ל"גאון של הכיתה", לא הגיע. כבר בערב שלאחר הבחינה אחד החברים צלצל אליו ושאל אותו לפשר הדבר. הוריו, שלא תיכננו מראש סיטואציה כזאת, מצאו את עצמם נאלצים להסתבך בשקרים. כמובן שלא ניתן לדעת מהי ההשפעה – לטווח הקרוב או הרחוק – על התנהגות הורית מסוג זה, כאשר תמיד קיימת האפשרות שבדרך כלשהי הילד יבין את מה שהוריו עשו.

ג. הורים לילד בכיתה ג הודיעו לו שהוא קיבל תשובה שלילית לאחר שלב ב של האיבחון של מכון סאלד, דהיינו, שלא נבחר להשתתף בתכנית ההעשרה. בשל צירוף מקרים מסוים התברר לאותו נער, עת היה כבר בכיתה ח, שהוא התקבל גם התקבל לתכנית, אבל הוריו "לא רצו שיהיה מחונן" מסיבות שונות. למותר לציין שגילוי כזה עבור נער בגיל ההתבגרות ממוטט כליל את האפשרות ליחסי אמון עם ההורים.

II. שינוי ולימוד הם, במקרים רבים, המפתח ליצירתיות

אחד השקרים שכולנו רוצים להאמין בהם הוא, שבידינו לשפר את תהליכי הלמידה ובו-זמנית לעשותם קלים, פשוטים ונעימים יותר. לשקר זה מתווספת אמונתנו בכוחה של הקידמה הטכנולוגית להחליף, לפחות בפעילויות הפשוטות, את השימוש המאומץ במוחנו כדי לשנן, ללמוד בעל פה ולזכור היכן סיווגנו את המידע שאגרנו. במסגרת "רצון טוב" זה נשמעים,

חזור והישמע, הקולות "להפסיק ללמוד בעל פה", ולעבור ללמידה "משמעותית" "חוקרת", "אנליטית".

דרך מאוד פופולארית להקל על תלמידים היא, כמובן, להפסיק לדרוש מהם ללמוד את מה שאינם מבינים על בריו. "אחות" לדעה זו היא ההשקפה, לפיה התלמידים צריכים לערוך "עבודות חקר" על נושאים שונים; זאת כמובן בטרם היה סיפק בידם לדעת, ולו חלק קטן, מתחום התוכן באותם נושאים שהם עומדים לחקור. למעשה, הידע האנושי התפתח לאורך השנים כבנייה – נדבך על נדבך – על ידע קודם. מסיבה זו, לדוגמה, לא ניתן לכפור בתיאוריה מסוימת, ולסלול את הדרך לתיאוריה חדשה שתתפוס את מקומה של הקודמת (תיאוריית חילוף הפרדיגמות, ראה אצל קון, 2005), ללא ידיעה מהי התיאוריה הקודמת. למידת הידע הקודם התרחשה, בעיקרה, תוך שינוי: כך היה בטרם המצאת הדפוס, לאורך מרבית ההיסטוריה האנושית, וכך היה גם ב-500 השנים שחלפו מאז, כאשר לימוד עצמי, לימוד על ידי חיקוי ולימוד על ידי חניכה היו הצורות העיקריות של צבירת הידע האנושי.

משרד החינוך הישראלי יוצא בשיטתיות נגד השינון מזה זמן רב. אין לטעון, שבעשורים אלה היה שיפור ברמתו של התלמיד הישראלי או ברמת ההישגים במבחנים הפנימיים או הבינלאומיים; ההיפך הוא הנכון. מכאן ניתן להסיק, שלא השינון "אשם" במצב זה, ואולי דווקא להזנחתו יש קשר מסוים עם ירידת הרמה של התלמיד הישראלי המתקשה ב"תהליכי חשיבה מופשטים" ללא ידע בסיסי שאותו צבר.

להלן האג'נדה של משרד החינוך בנושא השינון, כפי שהיא מנוסחת ב"חינוך לחשיבה – אופק פדגוגי" (2010) של משרד החינוך:

שאלה: האם ההדגשה של פיתוח חשיבה מעמיקה ושל יכולות חשיבה לא תבוא על חשבון הידע של בוגרי המערכת העתידיים? במילים אחרות, האם לא נגדל דור של "בורים"?
[המרכאות במקור – ת.ד.]

תשובה: הדגשת המטרה של פיתוח הבנה מעמיקה ויכולות חשיבה אינה כרוכה בויתור על המטרה של הקניית ידע, משום שהפעילויות הלימודיות הכרוכות בפיתוח החשיבה אינן מנותקות מן התכנים הנלמדים על פי תכנית הלימודים. דרך ההוראה המומלצת היא עיסוק באותם התכנים הנלמדים ממילא, אבל בשיטות הוראה המדגישות הבניית ידע ולא העברת מידע. במקום לעסוק בתכנים ברמות קוגניטיביות נמוכות, הדורשות בעיקר שינון [ההדגשה שלי – ת.ד.], נעסוק בהם ברמות קוגניטיביות גבוהות יותר הדורשות הפעלה של אסטרטגיות חשיבה (כגון שאילת שאלות, ניתוח, הסקת מסקנות והערכה). הידע הנוצר מלמידה כזאת הוא ידע משמעותי הנשמר לטווח ארוך. הוא מאפשר "ביצועי הבנה", שמשמעותם יכולת לפתור בעיות חדשות וליישם את הידע הנרכש במגוון תחומים חדשים (העברה). זאת בניגוד לידע הנוצר בלמידת שינון, שנשכח לעתים קרובות זמן קצר אחרי הבחינה, וגם אינו זמין לשימוש

בהקשרים חדשים. לפיכך, גם אם דרך ההוראה המומלצת תהיה כרוכה בצמצום היקף התכנים הנלמדים, הרי בסופו של דבר, בזכות האיות העדיפה של הידע הנרכש, ידעו התלמידים יותר מאשר בגישות הוראה מסורתיות.

כדי להגיע לתוצר יצירתי בכל תחום יש צורך בעבודה קשה, שבחלקה הגדול היא שינון או המקבילה לו – כמו ציור של מוטיב מסוים עשרות ומאות פעמים כדי להגיע לשליטה טכנית גבוהה. נראה, שכל עוד תשלוט התיאוריה, לפיה שינון הוא הניגוד של יצירתיות, כל עוד יתעלמו קובעי המדיניות מהצורך בשינון כדי לקדם את היצירתיות – יהיה קשה מאוד לתמוך במחוננים להגיע למיצוי יכולותיהם תוך כדי הבנה מעמיקה שבחלקה נרכשת על ידי שינון.

היטיב לנסח זאת משה גרנות (2008), ולכן אביא להלן את דבריו בנושא זה במלואם:

א. צריך, לדעתי, להפסיק לשאוף לכך שהמורה ילמד את התלמיד "לחשוב" במקום לחייב אותו "לשנן". אני מסרב להאמין שיש בכוחו של המורה ללמד את התלמיד לחשוב חשיבה יישומית, ובעקבות כך אני מסרב להאמין שהמאמץ כדאי. אני אף מאמין כי מי שמעדיף את "החשיבה" על "השינון" – אינו משיג בסופו של עניין שום הישג, ומביא לעולם בורים גמורים. בכל תחום שבעולם – תמיד יהיו בידינו "מפות מיושנות" (כדבריו של יהודה עמיחי בשירו "ליום הולדת" – "שירים 1948–1962"), וכל תבניות החשיבה, שבהן ציידו אותנו – יעזרו לנו כקליפת השום. כל כוחו של המורה הוא בכך שהוא מסוגל להביא פיסות תרבות מן העבר ולהעניק אותן לדור העתיד. המורה מסוגל ללמד את התלמיד את המתמטיקה של העבר (שאגב, מרביתה לא השתנתה בתכנית הלימודים מזה מאות שנים!), ולא להכין אותו לקראת המתמטיקה של העתיד. את זה אולי (אולי גדול!) יכול להנחיל גאון כמו אוקלידס, ולא המורה – עם כל הכבוד. המורה מסוגל ללמד את התלמיד טרגדיה של סופוקלס, שיר של וולט ויטמן או של ביאליק, אבל אין לו שום יכולת ללמד תבניות לבחינת מחזה או שיר שיחבר יוצר מחונן בעתיד (בכך נכשלים לא אחת פרופסורים עתירי ידע!). אם ילמד המורה את סיפורי ספר שמואל הנפלאים, את נבואות עמוס הנביא, את משנתו של סוקרטס, את סופוקלס, את שקספיר, את דוסטויבסקי, את פרנץ קפקא, את ארכימדס, את ניוטון ואת איינשטיין – הוא יצייד את התלמיד ב"סל תרבות" שאין ערוך לו. אם יוותר על כל אלה, וילמד אותו "לחשוב" – לא יישאר בידי התלמיד דבר. שינון הוא הבסיס לכל הצלחה – אין לתאר וירטואוז מוסיקלי ללא אלפי שעות של שינון, אין לתאר רופא שאיננו יודע בעל-פה את שמות האברים והגידים, את שמות המחלות והתרופות, ואין לתאר מתמטיקאי שאיננו יודע בעל-פה מאות נוסחאות (ראו הרחבה בעניין הזה בספרי "עם הפנים אל המורה", הוצאת ירון גולן, 2002, ע' 17–22). מי שמתייחס אל השינון כאל מילה גסה – אל יתמה אם חניכיו יהיו בורים גמורים – ומערכת החינוך הכושלת שלנו "מעודדת החשיבה" תוכיח.

III. ההורים הם המאבחים הטובים ביותר של מחוננות ילדיהם

הורים הם מאבחים מצוינים של מחוננות גם אם אינם מודעים לכך. לרוב ההורים יש ידע – ולו מוגבל – על שלבי התפתחות הילד. גם אם המדובר בילד ראשון במשפחה – להורים רבים יש נסיון קודם במגע עם ילדים, במשפחה, בחוג המכרים, בשכונת המגורים. הורים גם אינם יכולים להימנע מלהשוות בין ילדם לילדים האחרים עמם הוא בא במגע – עוד בטרם השתתפותו במסגרת חינוכית פורמלית כלשהי. כמו כן, במסגרת הטיפול הרגיל בתינוק ובילד ההורים באים במגע עם רופאים ואחיות העורכים לילד ביקורות ומפקחים על החיסונים הניתנים לו.

לפיכך ההורים הם הראשונים להבחין, במקרים רבים, כאשר ברכיב התפתחותי אחד לפחות הילד מקדים את בני גילו. אם ניקח לדוגמה את הדיבור – ניתן לצפות שסביב גיל שנה יאמר הילד את ה"מלים" הראשונות שהן, למעשה, הברות מחוברות, שנעשות מובחנות יותר ויותר עם הזמן. דיבור מוקדם יכול להיות בשני אופנים שונים מאוד זה מזה: א. הילד "עובר" את כל השלבים המוכרים בדיבור – מצלילים, להברות, למלים ולמשפטים – וזאת בגיל צעיר ובקצב מואץ מהרגיל. לפעמים אפילו בגיל 6-7 חודשים הילד מתחיל בתהליך זה, ולקראת גיל שנה אוצר המלים שלו הוא בן עשרות מלים. ב. הילד אינו מתחיל לדבר מוקדם מהצפוי, אך כאשר הוא מדבר – הוא עושה זאת במשפטים שלמים, אוצר המלים שלו מפתיע בעושרו ומבנה המשפטים תקני לחלוטין. יש, כמובן, אינדיקציות נוספות הקשורות לדיבור, שעשויות להצביע על מחוננות. להלן שתיים מהן: 1. ילד יצירתי מאוד ב"המצאת מלים" על סמך שורשים שהוא מכיר וצורות דקדוקיות שכבר הפנים. לדוגמה: ילד הקורא למברשת לשיער "שערון". 2. ילד ששואל, בגיל צעיר מאוד, שאלות הקשורות לשפה. לדוגמה: "אם השינה היא בת [=נקבה], וגם השמיכה, וגם הכרית – למה הסדין הוא בן"? דוגמאות אלה של יצירתיות בדיבור – כמו רבות נוספות, הן ממאפייני המחוננות. בוודאי שלא ניתן לקבוע בביטחון שילד בעל יכולות כאלה הוא מחונן, ובוודאי אין כל ודאות שיאותר כמחונן על ידי משרד החינוך בישראל, אבל צירוף של סממן אחד מאלה עם אחרים בהחלט נותן אינדיקציה על יכולות גבוהות עתידיות.

IV. ניתן לקבל עצות לגבי הילד שלי רק ממי שמומחה בתחום המחוננות

בתחום המחוננות נפוצה ביותר התנהגות מהסוג של: "נשמע את כל הדעות ונחליט מה טוב לילד שלנו". מבלי להיכנס לסיבות להתנהגות זאת ראוי לתת את הדעת על כך, שהיא עלולה להיות הרסנית ביותר עבור הילד. לדוגמה: הורים נוטים לשאול הורים אחרים למחוננים מה עשו במקרים של בעיות שונות. אחד המקומות בהם נעשית "החלפת דעות" על מחוננים הוא פורומים שונים של הורים הפונים, בעילום שם כמובן, להורים אחרים, ומבקשים מהם חוות דעת על תכניות מחוננים מסוימות. הורים הרוצים לעזור לשואלים מסווגים את התכניות

כטובות יותר או פחות, מעניינות או משעממות, ועוד. אולם – כל זה נעשה בלי לקחת בחשבון שבכל מקרה מדובר על ילד אחר. למשל: הורים לילד שמתעניין במדעים ומאוד נהנה מתכנית ההעשרה שלו ממליצים בחום על התכנית, וזאת בעבור ילד שזקוק לתמהיל שונה לגמרי של קורסים מאלה המוצעים במרכז עליו קיבלו הוריו המלצה. כאשר הילד מגלה שמרבית הקורסים אינם לטעמו, פעמים רבות הוא מסרב ללכת, למגינת ליבם של הוריו, והם אינם מבינים מדוע ילדם מנסה כל שבוע למצוא תירוצים חדשים כדי להתחמק מלהגיע למרכז ההעשרה, שעל התכנית שלו קיבלו המלצות כה חמות. במקרים אחרים נער צעיר, המקדיש כל יום 3-4 שעות לנגינה, זקוק לתכנית מלאה שתתמקד בלימודי מוזיקה, ומבחינתו מעבר לבית ספר לאמנויות או לפנימייה למדעים ולאמנויות עשויות להיות שתי האופציות המתאימות ביותר. יום העשרה שבועי, שהוא ה"פתרון" הממוסד שאותו ילד זכאי לו, אמנם מקל עליו את השעמום בבית הספר במשך יום אחד בשבוע, אך אינו נותן מענה לצרכיו במשך כל השבוע.

סיכום. למה זה חשוב? או: אולי תפסיקו להתעסק עם השטויות האלה!

הורים לילדים מחוננים נוטים, פעמים רבות, לעסוק בשאלות תיאורטיות הקשורות למחוננות. למשל: מיהו מחונן? למה נקבעו כללים מסוימים לאיתור מחוננים ולא כללים אחרים? או האם גם בארצות אחרות מוגדרת מחוננות כמו בישראל? שאלות אלה מעניינות מאוד, אבל הקשר בין ובין טיפוח ילדים מחוננים קלוש ביותר. יתירה מזו – לא אחת עוסקים ההורים בשאלות אלה, ואינם מתפנים לעסוק בשאלות האקטואליות, אלה הדורשות תשובה מיידית, לרווחת ילדיהם.

אין כל רע בעיסוק בנושאים הקשורים למחוננות. מי ייתן וחוקרים רבים יצטרפו לקהילה העוסקת בארץ במחוננות. אבל – כדי לעסוק בנושא זה באופן רציני יש צורך, בראש ובראשונה, לקרוא את הספרות הקיימת על מחקרי מחוננות בארץ ובעולם. אין כל טעם לעסוק בשאלות שיש עליהן תשובות ממחקרים כמותיים, כאשר אין מתייחסים לתוצאות מחקרים אלה, ולא חשובה הסיבה לאי-ההתייחסות: סיבתה עשויה להיות העובדה, שאין מכירים את המחקרים הללו, או העובדה, שבכל הקשור למחוננות שולט בישראל צירוף של דבקות באמונות ולא בידע, בדעות קדומות ולא בעובדות מוכחות.

דוגמה טובה לכך היא הדיון בשאלת האחאים של ילדים מחוננים: האם זה "טוב" או "רע" להיות אח או אחות למחונן או למחוננת (ראו להלן: הפרק "המחונן ואחיו"). יש לכך תשובה ברורה, כפי שהראינו: הן ממחקרים כמותיים שנערכו בעולם והן מהמחקר הכמותי היחיד שהתפרסם בנושא זה שנערך בארץ (דויד, 2011ב) נראה, שאין פגיעה ביחסים בין אחאים

על רקע מחוננותו של אחד מהם. אבל גם אם התשובה היתה הפוכה, דהיינו, היתה לנו הוכחה שאח מחונן משפיע לרעה על האחים שאינם מחוננים ועל היחסים בין האחים במשפחה, תשובה זו לא היתה משרתת את ההורים או את המורים של ילדים מחוננים. כשם שאין אנו שואלים: "האם זה טוב או רע להיות אח של ילד עם תסמונת דאון", שכן, אף אחד לא בוחר באח או אחות עם תסמונת דאון, כך אין בוחרים באח או באחות מחוננים...

בשתי תכניות לבעלי יכולות גבוהות ניתן מענה מסוים לבעיה שנוצרת כאשר ההורים מביעים חשש מהתמודדות עם השונות הגדולה שתיווצר, לטעמם, כאשר אחד מהאחים יצטרף לתכנית מיוחדת. התכנית הראשונה היא זו של המכון לקידום נוער של ד"ר אריקה לנדאו. במכון קיימת מדיניות לפיה אם אחד האחים – או אחד ההורים – למד בעבר או לומד במכון, כאשר אח נוסף מגיע למבדקי הקבלה – מקבלים גם את האח או הבן אף אם תוצאות מבדקי הקבלה שלהם גבוליות. תכנית נוספת היתה "תכנית ההעשרה לילדים מוכשרים ויצירתיים" (דויד, 2005, 2007) שהתקיימה במועצה האזורית חוף אשקלון בשנים 2004-2006. גם שם היתה המלצה לשתף, במידת האפשר, את כל האחים במשפחה שעבורם היו חוגים מתאימים.

אין טעם להפנות משאבים מיותרים לדיון במצבים שלא ניתן לשנות אותם. בדרך כלל אחים הם אכן בעלי מנות משכל דומות כפי שהראתה סילברמן (Silverman, 2009). אולם, מעצם העובדה, שהמחוננות בישראל נקבעת על פי קריטריונים גיאוגרפיים, ובכל אזור גיאוגרפי ילדים בעלי רמת משכל זהה יכולים בשנה מסוימת להיקרא "מחוננים", ובשנה שלאחרי הם ייחשבו "רגילים", על משפחות רבות נגזר שילדיהן, אף אם אינם שונים ביכולותיהם במידה רבה, יתחלקו ל"מחוננים" ול"שאינם מחוננים". תפקידו של ההורה להתמודד עם מציאות זו, ולא להתמקד בשאלה האם זה "טוב" או "רע".

ומלה אחרונה לעידוד ההורה הנבון: סיכוייו של ילד מחונן להיות אדם מאושר אין להם ולא כלום עם מחוננותו (דויד, 2013, ח). מעמדו החברתי של כל ילד – ויהיו יכולותיו השכליות אשר יהיו – נקבע על פי התפתחותו הרגשית. אכן – אתגר מיוחד הוא בעבור הורה למחונן לעזור לילדו לסגור את הפערים בין היכולות הרגשיות לאחרות. אבל יש לזכור: בהשוואה לבני גילם – אין ילדים מחוננים נחותים בממוצע בהתפתחותם הרגשית, ולפיכך מעמדם החברתי ייקבע אך ורק על פי התנהגותם בחברה, שהיא, מצידה, תהיה תוצאה של יכולותיהם הרגשיות. כאשר הילד המחונן מצליח בשלב מוקדם לסגור את הפער בין יכולותיו הרגשיות, שהן יותר תואמות גילו הכרונולוגי, לבין גילו המנטאלי – שהוא תמיד גבוה מזה הכרונולוגי – לפניו "תור זהב" של פוטנציאל נהדר למקובלות חברתית. אם וכאשר ממיר המחונן את המעמד החברתי הגבוה בקרב בני גילו בהשתלבות עם ילדים או נערים גדולים יותר – זו בחירה אישית שלו, ויש כמובן לכבדה. אך בל נשכח – יש לילד או לנער יכולת

לבחור בין הצטיינות חברתית להצטיינות אקדמית, ולפעמים הוא זוכה בשתיהן, דבר שרבים מבני גילו אינם יכולים להגיע אליו.

אשר לכל השאלות הקשורות ב"מה יצא לי אם הילד שלי יהיה מחונן" – התשובה היא ברורה: לך לא "יצא" דבר. עליך, ההורה, לקבל את העובדה שלילדך יש יכולות יוצאות דופן, ולתמוך בו כדי שיוכל למצות את הפוטנציאל הטמון בו. מחוננותו של ילדך אינה משהו ה"שייך" לך, כשם שילדך אינו "שייך" לך, כמאמר המשורר ג'ובראן חליל ג'ובראן: "ילדיכם אינם ילדיכם / כי פרי געגועי החיים על עצמם. ילדיכם אינם ילדיכם / כי פרי געגועי החיים אל עצמם. / באים המה דרככם אך לא מכם. / חיים עמכם, אך אינם שייכים לכם" (ג'ובראן, 1980).

פרק 2:

האם הילד שלי מחונן?

מבוא: על הבעייתיות שבתווית המחוננות

העיסוק במחוננות טומן בחובו בעייתיות מיוחדת: בניגוד למאפיינים משותפים של קבוצות אוכלוסיה שונות בכלל, ולכאלה המאפיינות ילדים מסוימים בפרט, אין הגדרה אחת מקובלת למחוננות. בד-בבד מתקיימות הגדרות שונות, לצרכים שונים, באזורים גיאוגרפיים שונים ובקרב שכבות אוכלוסיה שונות. יתירה מזו: אפילו על עצם הלגיטימיות בשימוש במושג מחוננות יש עוררין. דוגמה אקטואלית היא קביעתו של שלומי, מדריך בתכנית מעו"ף – תכנית העשרה למחוננים בבאר שבע והסביבה: "אין ילדים מחוננים, יש ילדים שקראו יותר מהאחרים" (מתוך עבודת הגמר של מעין פיינגולד, 2012).

אכן, החלוקה ל"מחוננים" לעומת: "שאינם מחוננים" היא, במקרים רבים, מעושה, מלאכותית, ובעיקר – חסרת תועלת. אולם, כאשר יש להחליט מי "זכאי" לחינוך מיוחד למחוננים ומי לא, חייבים להשתמש בקריטריון זכאות כלשהו. עם זאת, יש לזכור שהשימוש בקריטריון של משרד החינוך, שהוא כפי שפורט בפרק "מחוננות וגיאוגרפיה" (דויד, 2013ט) אינו הוגן כלפי מספר רב של ילדים, אינו אובייקטיבי ובוודאי אינו אבסולוטי. הנסיון מראה, שבעוד שמחוננות היא "פוטנציאל למצוינות" (זיו, 1990), רבים הילדים שאותו כמחוננים ולא הגשימו פוטנציאל זה, בעוד ילדים רבים אחרים שקיבלו את התווית "לא מחונן" על ידי משרד החינוך הטביעו את חותמם במדע, בחברה, בעסקים, באמנות ובכל תחום אפשרי אחר.

מתי ניתן להבחין בפוטנציאל הזה? מאיזה גיל יש משמעות לקביעה: "הילד מחונן" או "הילד בעל פוטנציאל למצוינות"? על פי מחקרם של ריינה ואחרים (Raine et al., 2002), חיפוש גירויים מוגבר בקרב ילדים כבר בגיל 3 קשור להישגים אינטלקטואליים ואקדמיים גבוהים בעתיד. כאשר משווים את ה-IQ הממוצע של ילדים שלא חיפשו גירויים מוגברים בגיל 3 לזה של ילדים שחיפשו מוצאים שההפרש הוא בממוצע 12.6 נקודות יותר בקרב ילדים שנמנו עם קבוצת "מחפשי הגירויים" בגיל 3. נראה, לפיכך, שניתן במקרים רבים כבר בני 3 לדעת שילד סקן וצמא לגירויים יגדל ויתפתח לכיוון של בעל אינטליגנציה גבוהה.

אולם, כל הניבויים הללו אינם אמורים לשנות, במרבית המקרים, את התנהלות ההורים, את החלטותיהם ואת בחירותיהם. הורים המקבלים את ילדיהם כפי שם יודעים, ש"ילדים באים בכל הצורות, הצבעים והגדלים", דהיינו, לכל ילד – הייחודיות שלו והצרכים שלו. בין אם הילד

בן השלוש נחשב "סקרן" ובין אם מחונן – צריך לעזור לו לספק את סקרנותו. צרכי ילד אינם נובעים על סמך שום ניבוי של הפוטנציאל שלו – זה הקוגניטיבי או השייך לכל תחום אחר.

האם הילד שלי הוא "באמת" מחונן?

הורים לילדים מחוננים – וכאלה שהיו רוצים שילדיהם יאותרו כמחוננים – נוטים להזדקק לתשובה חד-משמעית לשאלה: האם בתי/בני "באמת" מחוננ/ת? (דויד, 2012ה). שאלה זו גם גוררת את המצב הקיים בערים רבות, שבהם שולחים הורים לילדים בכיתות ב את ילדיהם לקורסי הכנה לבחינת לאיתור מחוננים (דויד, 2012ד).

השאלה: "האם ילדי מחונן" מקורה בשתי נקודות מבט שלא זו בלבד שהן שונות זו מזו, אלא ניתן אף לראותן כהפוכות:

האחת היא זו של הורה שלא ציפה שבנו או בתו "יצליחו" במבחני המבחנות, שנערכים מטעם משרד החינוך, במקרים רבים – בגלל העובדה שבמשפחתו אין אנשים שאותרו כמחוננים. כאשר בנו או בתו מאותרים כמחוננים, הוא חש שנופלת עליו מעמסה שאין לו כלים להתמודד עמה. הורה כזה ייטה לומר משפטים כמו: "ידעתי שהוא תלמיד טוב, אבל מחונן?" או: "תמיד חשבתי שמחוננים הם קצת מוזרים, מתנהגים אחרת. הבן שלי הוא לגמרי רגיל ביומיום – אז אולי היתה שגיאה באיתור?" הורה שלא ציפה לאיתור בתו כמחוננת אף יאמר: "אני לא רואה איך זה יעזור לה בחיים", או: "רק חסר לה שעכשיו היא תחשוב שהיא יותר טובה מאתנו. מי יודע אם היא בכלל תרצה להתחתן כמו כולם, להביא לנו נכדים..."

השניה היא זו של הורה שתמיד היה מודע ליכולות יוצאות הדופן של ילדו, אבל עד לקבלת מכתב ההזמנה להשתתף בתכנית המבחנים המקומית לא חשב שיש לייחס ליכולות אלה חשיבות מיוחדת. ההורה היה גאה בהישגים של ילדו בבית הספר, אם אמנם היה הילד מחונן מהסוג ה"קלאסי": זה ש"מביא" ציונים טובים מכין תמיד את שיעורים, ובעיקר – "לא עושה בעיות". יש וההורה היה אומר לו שעליו לעזור לאחרים שהלימודים אינם כה קלים בעבורם, לפעמים היה מטיל עליו משימות ביתיות שלא הטיל על האחאים האחרים, תוך הסבר: "אתה, קל לך עם השיעורים והמבחנים. אם אתה תרחץ את המכונית זה יאפשר לאח שלך ללמוד וגם הוא יצליח בבחינות". עם קבלת האישור הפורמלי למחוננות ילדו הורה מבין, לעיתים קרובות, שהילד זקוק להעשרה או להאצה בלימודיו, לחוגים, לזמן שלו.

בין אם ההורה משתייך לקבוצה הראשונה ובין אם לשניה – קבלת מכתב ההזמנה לתכנית המבחנים מקשה עד מאוד להתעלם מהמחוננות של הילד. התהייה "האם הילד באמת

מחונן" מסבירה את העובדה, שעד אותה עת לא ניתן מקום לטיפולו של המחונן, וגם פותחת פתח להמשכה של התנהגות כזאת, תוך התעלמות מצרכי המחונן. שכן, אם הילד אינו "באמת" מחונן, אפשר להמשיך ולהתנהג כאילו אין לו צרכים אינטלקטואליים שונים מאלו של אחיו, שונים מאלו להם ניתן מענה – או למצער אמור להינתן – בבית הספר.

אבל, לצד שואלי השאלה "האם הילד באמת מחונן" יש קבוצה אחרת – של הורים שילדם לא יותר כמחונן, בעוד שהם היו רוצים שהוא יאותר ככזה. מבחינתם חלה טעות באיתור, טעות שבגינה לא נכלל ילדם בקבוצת ה"נבחרים"; ילדם לא הרגיש טוב במועד הבחינה ולכן "נכשל"; "שאלו על דברים שבכיתה של הילד עדיין לא למדו"; או "השאלות במבחן הזה היו במיוחד קשות".

ההורים בשתי הקבוצות הללו מתייחסים למחוננות כאל מאפיין קבוע, מוחלט, שלא ניתן להתווכח עליו – משל היה עיניים כחולות. מאז שנות השבעים של המאה הקודמת, שבהן התחיל בארץ תהליך איתור ילדים מחוננים מטעם משרד החינוך באמצעות מבחני מכון סאלד בקרב מרבית תלמידי כיתות ב, ג, או ד, בהתאם למקום המגורים, מקבלים ילדים מאחוזון 99 או מאחוזון 97 – תלוי ברשות המקומית – את תווית ה"מחונן". עצם קבלת התווית – או אי-קבלתה – מאפשרת להורים להתייחס אל ילדם כאל "מחונן" או כאל "רגיל".

אולם, בארץ הגדרת המחוננות היא מקומית. בכל רשות מקומית שבה עתידה להיפתח תכנית למחוננים נערך "פילוח" לפי אחוזונים, ולפיכך בכל אחת מהתכניות למחוננים ניתן להניח שה-IQ הוא סביב 125 יהיה מספיק כדי להיכנס לתכנית המחוננים,² בעוד שבאחרות – גם IQ של 140 עלול לא להספיק.

זאת ועוד. היות ומבדקי מחוננות בודקים רק את היכולות הקוגניטיביות, ילדים שמחוננים בכל תחום שאינו קוגניטיבי – חברתי, אמנותי, ספורטיבי ועוד – לא יוכרו כמחוננים ולא תהיה להם מסגרת לימודים שתיתן מענה לצרכיהם.

לפיכך עלינו להתייחס לשתי קבוצות ההורים שהגדרנו בשני אופנים שונים. ההורים שמתקשים להאמין שילדם הוא "באמת" מחונן – יש לעזור להם לקבל את מחוננותו, ובהמשך – לתמוך בהם כדי שיוכלו לתמוך בו. לעומת זאת ההורים ש"מסרבים לקבל את הדין" – לא ניתן להתעלם מהצדק שבטיעונם. ילד שמגלה "סימני מחוננות" כבר בגיל צעיר, סקרן, מעמיק, בעל יכולת קשב וריכוז גבוהים, מתעניין בתחומים שאינם אופייניים לגילו, לומד מהר מאוד, מסוגל לחשיבה מופשטת ברמה גבוהה – הוא מחונן. אם איתרע מזלו והוא

² כפי שקיים בתכנית המחוננים לבדואים בח'ורה, על פי הדיווח הטלפוני של מנהל התכנית, הד"ר מוחמד אבו-נג'א, 12.11.2011.

מתגורר בתל אביב ייתכן מאוד שלא יתקבל לתכנית מחוננים המקומית אפילו אם ה-IQ שלו הוא 140, רמת משכל הנחשב כמתאימה לאחוזון 99. זאת ועוד. בעוד שבמרבית המדינות בהן קיים חינוך למחוננים – ובהן כמעט כל מדינות ארה"ב – מחוננים הם בעלי היכולות הקוגניטיביות השייכות לאחוזון 95, הרי בישראל נדרשת כמעט תמיד רמת משכל גבוהה הרבה יותר כדי להיכלל בתכנית מחוננים.

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 חלק מההורים האלה השינוי המשמעותי בגישה מתרחש בין קבלת המכתב, המזמין את הילד שלהם ל"שלב ב" של האיתור, לבין המועד בו חל המבחן של שלב זה. דהיינו, לאחר שהילד אותר על ידי בית הספר כשייך ל-15% התלמידים בעלי היכולות הגבוהות ביותר, המידע מועבר למכון סאלד, וכעבור מספר שבועות מקבל הילד מכתב הזמנה למבדקים שנועדו לאיתור ילדים מאחוזון 97 וילדים ומאחוזון 99. 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?"

מאחר שחודשים רבים חולפים בין המבדקים לבין קבלת התוצאות, 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. בנוסף: היתרונות שבהשתתפות בתכנית למחוננים עומדים בסימן שאלה כאשר בעקבות ההשתתפות נוצר קונפליקט משפחתי.

קיימת קטגוריה נוספת, קטנה-יחסית, של הורים שעל אף העובדה שילדם קיבל מכתב הזמנה, הם אינם מגיעים אתו למבדקי שלב ב. בקרב הורים אלה ישנם המתעלמים ממכתב ההזמנה ואינם מדווחים על כך לילד, וישנם אחרים האומרים לו שהם גאים ושמחים, אבל

לדעתם עדיף שהוא לא ישתתף במבחן. חלק זעיר של ההורים דואגים שהילד יגיע למבחן, אבל כאשר מתקבלת תוצאה חיובית – שהילד התקבל לתכנית למחוננים, הם אינם מספרים לו על כך. אם הוא שואל, לאחר ששמע מחברים שהתקבלו התוצאות, הם אף עלולים לשקר ולומר שהתקבלה תשובה שלילית. על ילד כזה כתבתי במקום אחר (דויד, 2011ד).

לסיכום: הורים שמבחינתם הילד מחונן, והם מעודדים אותו, מטפחים אותו, מגלים עניין בתחומי התעניינותו ושמחים על כל הצלחה שלו – ילדם יגדיל את סיכוייו להוציא את יכולותיו מהכוח את הפועל. מאידך גיסא – הורים שמטרתם "להוכיח" שהילד לא מחונן – כמעט תמיד יצליחו בכך. ילד שצריך להתעלם מיכולותיו כדי למצוא חן בעיני הוריו, ילד שמבין שציפיותיו הגבוהות מעצמו אינן הולכת בקנה אחד עם ציפיות הוריו ממנו יעדיף – כמעט תמיד – לרצות את הוריו. אבל בין שינקוט ב"הצנעת היכולות" ובין שיטפח אותן כנגד רצון הוריו, הוא ישלם מחיר נפשי כבד.

כאשר הורים דבקים בעמדה ש"הילד לא מחונן", קשה לשנות עמדה זו בדרך כלל; זה אפשרי על ידי טיפול פרטני שההורה ייזום, אם אמנם הוא רוצה בשינוי, כדי לברר למה יש אצלו התנגדות להגדרת הילד כמחונן, ולאחר מכן – נקיטה בהתערבות הנחוצה לעריכת השינוי. אצל מורות, לעומת זאת, המצב שונה. מצד אחד, גם מורות, מדריכים לילדים מחוננים ואפילו יועצים ופסיכולוגים מתקשים לפעמים לקבל כ"חברים לגיטימיים" בקבוצת המחוננים ילדים שמבחינתם הם "לא מחוננים". אולם, את אנשי המקצוע ניתן, ברוב המקרים, לשכנע שהילד "אכן מחונן", וזאת באמצעות הצגת תוצאותיהם של מבחני משכל, שעמם קשה להתווכח. בספרות יש רק תיאור אחד של התערבות כזאת שנעשתה בארץ, 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 (שם, 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 (שם), דהיינו, לפחות שתי סטיות תקן מעל הנורמה.

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.

מה קורה כאשר יש "טעות" באבחון מחוננות?

השאלה שנשאלת בכותרת המשנה "מה קורה כאשר יש 'טעות' באבחון מחוננות" מתבססת על ההנחה, שאבחון מחוננות הוא מוחלט, שילד יכול להיות "מחונן" או "לא-מחונן".³

היות והשאלה "האם הילד הוא מחונן?" ובגרסתה השניה – "האם הילד הוא 'באמת' מחונן" היא שאלה המעסיקה בארץ אנשי חינוך והורים רבים, ניתן להבין למה ההתעסקות בעצם הדבקת "תווית המחונן" תופסת את מקומה של הקמת מערכת ראווה, פסיכולוגית ודידקטית, שתענה על צרכיהם של ילדים בעלי יכולות גבוהות.

נראה להלן מה קורה כאשר הטעות היא בכיוון של אבחון-יתר, היינו, כאשר מצמידים לילד תווית של "מחונן" אבל לאחר מכן "מתגלה ש"הוא לא מחונן", ולעומת זאת – מה קורה כאשר יש אבחון חסר, דהיינו, ילד שלא אותר כמחונן מגיע להישגים שהיו צפויים מילדים מחוננים.

א. אבחון יתר

המושג "אבחון יתר" הוא בעל תכונת פיפיות. מצד אחד – ככל שהציפיות להישגים חינוכיים ואקדמיים גבוהות יותר, כן הן בבחינת "נבואה המגשימה את עצמה", או "אפקט רוזנטל" כפי שידוע מזה עשרות שנים (Rosenthal, & Jacobson, 1968). דהיינו – אם אמנם העלאת הציפיות מהתלמידים גורמת בסופו של דבר להישגים גבוהים, הרי אין נזק ב"אבחון יתר", שכן, אבחון כזה יעלה את רף הציפיות ולכן גם את רף ההישגים. מצד שני, אפילו אם לא ניכנס לעובי הקורה של סיווג הציפיות, שעלולות להיות מוגזמות בשל הערכת יתר, ולנזקים העלולים לנבוע מכך, על אף ההתקבלות הנרחבת של התיאוריה של רוזנטל, מחקרים רבים שנעשו מאז מטילים ספק בתיאוריה, או למצער – בהיקפה ובגודל האפקט שלה (לדוגמה: Murphy et al., 1999; Wineburg, 1987).

אבל שלא כמו בחלק מהיישומים החינוכיים של אפקט רוזנטל, שבהם ההנחה הבסיסית היתה שניתן להעלות לא רק את רמת ההישגים כאשר יש ציפיות גבוהות אלא אף את רמת המשכל, בחינוך מחוננים המצב שונה לחלוטין. אם מטרת איתור המחוננים היא "ליצור" מקבלי פרס נובל, כפי שנראה מהתבטאות ראש האגף לחינוך מחוננים בארץ בנושא "מחונני העל": "ב'נבחרת החלומות' של משרד החינוך דוחפים אותם להגיע למטרה: להיות עדה יונת

³ אני מעדיפה את השימוש במלה "רגיל", אבל מאחר שעל פי שיטת האבחון הנוהגת בארץ כ-15% מתלמידי כל שכב נבחרים לגשת למבחני מחוננות שלב ב של מכון הנרייטה סאלד, ורק כעשירית מהם נמצאים מתאימים לתכניות הציבוריות המיועדות למחוננים, הרי כל התלמידים שניגשו למבחנים אלו ולא נבחרו להשתתף בתכניות למחוננים הם בחזקת "לא מחוננים".

הבאים" (וולמר, 2010), בוודאי עלול להיגרם נזק כאשר הילדים שמעמיסים על גבם מערכת ציפיות לא ריאלית לא יעמדו בה. אבל אם המטרה היא להיות "שומרי הסף", המחליטים באופן שרירותי למדי, התלוי בשנה, במקום, ובתיקצוב הממשלתי והעירוני "מיהו מחונן", יותר מאשר ביכולות האובייקטיביות של הילד, אין מקום לשימוש במושג "אבחון יתר". בישראל מרבית הילדים שמקבלים חינוך מיוחד כלשהו למחוננים משתתפים בתכניות העשרה שבועיות, תכניות שבהן אין שיעורי בית או מבחנים, ולכן ההקפדה על כך שילדים "לא מתאימים" לא ישתתפו, אינה נובעת מחשש ש"רמתם לא תספיק" או שהם "לא יעמדו בלחץ". ניתן לראות זאת מהעובדה, שבתכניות ההעשרה השונות בארץ משתתפים ילדים בעלי יכולות מגוונות עד מאוד – בראשון לציון ילדים מאחוזון 92-94 ומעלה; באילת – בערך מאחוזון 95 ובירושלים ילדים מאחוזון 98.5 – על פי קני מידה מקומיים כמובן. לפיכך ילד מסוים ישתתף בתכנית מסוימת, בעוד שחברו, הגדול ממנו בשנה או הצעיר ממנו בעל יכולות דומות עד מאוד לשלו, לא יתקבל לאותה תכנית עצמה. ילד מסוים יתקבל לתכנית מסוימת בשנה מסוימת, אבל ילד אחר בעל יכולות דומות לא יתקבל באותה שנה לתכנית שמתקיימת ביישור באחר.

לכן המושג "אבחון יתר" של מחוננים הוא חסר משמעות ברוב המוחלט של המקרים בארץ.

ב. אבחון חסר

בניגוד לדעה הקדומה הנפוצה, לפיה "כל הורה חושב שהילד שלו מחונן", או, למצער: "כל הורה רוצה שהילד שלו יהיה מחונן" המציאות הישראלית חושפת תופעה שונה לחלוטין. אכן, המסורת היהודית ארוכת השנים של טיפוח הלמידה והשקידה, והענקת משמעות רבה להישגים האינטלקטואליים והאקדמיים, בצירוף המיתוס של "האם יהודייה", שאת המעמד שאינה יכולה להגיע אליו בזכות עצמה היא מקווה להשיג על ידי ילדיה (Hartman & Helmreich, 1983; Hartman, 1996), הולידו את המיתוס לפיו "כל הורה חושב שהילד שלו מחונן". אבל, מחקר שנערך באוניברסיטת בר אילן בקרב הורים של ילדי גן מצא, שרק 2% מההורים רצו שילדיהם יהיו מחוננים (לידור, 2007). לפיכך, כאשר נשמעות תלונות של הורים שילדיהם לא התקבלו לתכניות למחוננים יש להתייחס אליהן כבובד ראש. חיזוק לאפשרות הריאלית שתלמידים בעלי IQ השייך למאיון העליון באוכלוסיה, זה שעל פי כל קריטריון שהוא "זכאי" ל"תווית המחונן" ניתן למצוא באתר האגף למחוננות של משרד החינוך, בסעיף "מבחנים למי שלא נבחנו במבחן הקבלה ומבחנים חוזרים" (2013):

[...] **נסיבות אישיות** – [ההדגשה במקור – ח.ד.] מחלה בעת הבחינה, איחור משמעותי לבחינה, נסיבות משפחתיות מיוחדות, המבקש הוא אח תאום לתלמיד שהתקבל לתוכנית, המבקש נבחן באופן אינדיבידואלי על ידי פסיכולוג חינוכי מומחה וקיבל ציון משכל 140 ויותר.

מבלי להיכנס לשאלה, מדוע קבלת ציון משכל הגבוה מ-140 נכללת ב"נסיבות אישיות", כמו מחלה או איחור, נותרת על כנה העובדה, שמשרד החינוך מכיר בתופעה שיש ילדים שציון המשכל שלהם גבוה מ-140 ואף על פי כן אין הם מתקבלים לתכניות המחוונות. אולם, ההכרה בעובדה זו אין בה די כדי לאפשר לילד להשתתף בתכנית; היא מהווה אך ורק עילה ל"קבלת הרשאה" להיבחן בבחינות מכון סאלד בשנית...

האם קבלת התווית: "לא מחונן" היא בהכרח מזיקה? על שאלה זו התשובה ברורה – לא. ילדים רבים שעל פי כל קריטריון מוחלט היו נחשבים מחוננים, אבל בישראל, בשל הקריטריונים היחסיים, נחשבים ל"לא מחוננים", מצליחים למנף את כשרונותיהם וכישוריהם, ו"מוכיחים" בעזרת היכולות הגבוהות שלהם, המוטיבציה והסקרנות שניתן לממש את הפוטנציאל גם ללא תווית המחונן. ב-30 השנים האחרונות פגשתי עשרות רבות של ילדים שנמנים עם קטגוריה זו, חלקם כבר אבות לילדים בעצמם; על כמה מהם כאלה גם כתבתי (לדוגמה: דויד, 2010א; David, 2013a).

אבל, ישנם גם מקרים לא מעטים בהם ילדים מוכשרים עד מאוד, בעלי יכולות יוצאות דופן בכל השטחים, כאלה שלא "זכו" בתווית המחונן של משרד החינוך, "נעלמו" במרוצת השנים. אמת, הרוב המכריע של הילדים שאובחנו כמחוננים לא הגיעו להישגים יוצאי דופן כמבוגרים, הישגים שניתן היה לצפותם על פי היכולות הגבוהות שנמצאו אצלם. אמת, כפי שקובעים ווב ועמיתיו (Webb et al., 2007), להוריהם של מחוננים התפקיד המכריע ביותר בטיפוחם, ומה שחשוב ביותר – בבריאותם הנפשית ובפיתוח יכולותיהם החברתיות והרגשיות. אולם, עבור הילדים שאותרו כמחוננים היתה למצער גם ציפייה חינוכית וחברתית שהילדים יממשו את הפוטנציאל הטמון בהם. לא כך בקרב הילדים שלא אותרו כמחוננים, על אף יכולותיהם הגבוהות. אצלם לא היתה קיימת ציפייה כזאת, ולכן חשיבותה של התמיכה ההורית, האמונה ביכולות של ילדם שמשדרים ההורים, והידיעה שאבחון כזה או אחר, שנעשה בגיל 7, אין בה בהכרח לקבוע האם הילד יגיע להישגים משמעותיים בחייו או לא – היא משמעותית מאין כמוה.

עדות משעשעת לתפיסה, ש"עם כל הכבוד – מה שחשוב אינו, בשורה התחתונה, אם הילד אותר כמחונן על ידי משרד החינוך או לא" הוא סיפורה של נסרין, אשה ערבייה בשנות ה-50 לחייה, בעלת תואר שני בתחום החינוך, אם לשישה ילדים. במסגרת תפקידיה היא מארגנת

את ימי השתלמות למורים המלמדים מחוננים באזור מגוריה, ולאחר שהרציתי מספר פעמים במסגרת זו גברה עלי סקרנותי וביקשתי ממנה שתספר לי מעט על חינוכם והשכלתם של ילדיה שלה. היא פתחה את סיפורה במשפט: "יש לי חמישה ילדים שאותרו כמחוננים, והשישי הוא רופא". במשפחתה של נסרין מאוד שמחו כאשר כמעט כל הילדים אותרו כמחוננים. אבל העובדה, שדווקא הבן הבכור לא קיבל את התואר "מחונן" לא גרמה להוריו להפסיק לטפח אותו, להאמין ביכולותיו או לשכנע אותו להסתפק במשהו שהוא "פחות מרופא"...

על הבעייתיות שבאבחון המחוננות במתכונת הקיימת בארץ ניתן ללמוד מעבודתו של אליה (2009). לא נעסוק כאן במניעים לכתיבת הדו"ח (יונתן, 2009), או לשלל הבעיות שיש בו, שרובן ככולן נובעות מהעובדה שהכותב אינו מומחה במחוננות. לעומת זאת נבחן את אחד הטיעונים שבעבודה, בדבר תת-הייצוג של בנים מחוננים בתכניות מספר בארץ. אליה מביא דוגמאות רבות לתכניות שבהן בשנה מסוימת השתתפו בשכבת גיל מסוימת מספר כלשהו של תלמידים, ואילו שנה או שנתיים לאחר מכן פחת מספר התלמידים בעשרות אחוזים. היות ואיתור המחוננים בארץ הוא יחסי, דהיינו, נקבע על פי אחוזונים, והיות ותוך שנה-שנתיים לא פחת שיעור התלמידים בשום רשות מקומית בעשרות אחוזים, המסקנה המתבקשת היא שאכן – שיעור גדול של ילדים שעל פי כל קריטריון ידוע היו נכללים ב"קבוצת מחוננים", בשנה מסוימת לא נכללו בה בשנה שלאחר מכן. מאחר שרמת הלימודים בארץ יורדת בבתי הספר הממלכתיים משנה לשנה, כפי שניתן לראות הן מתוצאות המבדקים הבינלאומיים (הלפרן, 2012; לוי, 1990; מובשוביץ-הדר, 1997, 1998; Harmon; Beaton et al., 1997; et al., 1997; Husen, 1967; Martin et al., 2004; Mullis et al., 1997, 1998, July 2000, December 2000; OECD, 2004, 2008; Travers, & Westbury, 1989) והן ממצוקתם הגוברת והולכת של הילדים המחוננים שכמעט כולם נאלצים ללמוד כמעט כל הזמן בכיתות רגילות, הרי המסקנה המתבקשת היא שמדי שנה מצבם של המחוננים הלומדים במערכת החינוך שאינה מתאימה לצרכיהם נעשה גרוע יותר ויותר (דויד, 2010א, 2012א).

פרק 3:

האם יש לאבחן ילדים כדי לדעת אם הם מחוננים? אם כן – מתי?

מבוא

כמעט בכל הפניות לייעוץ שאני מקבלת עולה שאלת האבחון. ברוב הפניות מוצגת הבעיה שבגינה ההורים פונים לייעוץ. לפעמים זו בעיה של הילד, דוגמת קשיים חברתיים, או תלונות של מורים על "התנהגות לא נאותה" בכיתה, התנהגות שכמעט תמיד מורה על מצוקה שנובעת משעמום. לעיתים תכופות לא פחות הפנייה היא בגלל סוגיה המציקה להורים, דוגמת "הילד רק בכיתה א וכבר יודע לפתור תרגילים בחשבון המתאימים לכיתה ב; מה לעשות?" או "הילד כבר לא מתקשה בחשבון, והוא באופן כללי מאוד חכם, אז מה את חושבת – הוא צריך לקפוץ כיתה?" לאחר הצגה זו עולה שאלת האבחון. אם מדובר בילד שעדיין אינו לומד בכיתה ג, ולא אובחן בבחינות של מכון סאלד, השאלה מנוסחת, לדוגמה: "האם את חושבת שצריך כבר עכשיו לאבחן את הילד?"; אם מדובר בילד ש"נכשל" במבחני סאלד (דויד, 2011), השאלה התדירה היא: "האם יכול להיות שהיתה שגיאה באבחון?" וגם: "האם צריך לעשות לילד אבחון נוסף?". קטגוריה נוספת היא של הורים שמגיעים אלי עם עשרות עמודי אבחונים שכבר נעשו לילד; השיא עד עתה היה ילד שהגיע לאחר 13 אבחונים שונים שנערכו במהלך 10 שנים.

כאשר אני מעלה את השאלה: "לשם מה האבחון?" חלק גדול מההורים חושבים שאני מעמידה פנים כאילו אני לא מבינה, וחלק נוסף – עונה בתשובה מתגוננת: "אה, את נגד אבחונים...". בכך, על פי רוב, מסתיים השיח שלי עם "ההורים שמטרתם אבחון".

כאשר מגיע אלי מייל ובו סיפור – קצר או ארוך – השיא עד עתה היה 7 עמודים – המגולל את מסכת הקשיים של ההורים המגדלים ילד מחונן, מתלווה אליו בדרך כלל טקסט מהסוג: "חיפשתי הרבה זמן ורק עכשיו גיליתי אותך – את בוודאי תביני", או "קיבלתי המלצה מצוינת עליך – אני בטוחה שאת הכתובת עבור הילד הכל-כך מיוחד שלי". גם בסופו של מייל מסוג זה מופיעה בדרך כלל השאלה: "איזה אבחון צריך לעשות" או "האם את עושה אבחונים?".

במאמר זה אשתדל להבהיר את תפקידיו של אבחון ילדים מחוננים, מתי יש לערוך אבחון ומתי הנזקים שבאבחון עלולים להיות גדולים מן התועלת בו.

מטרות האבחון

מטרתו הראשונה והעיקרית של כל אבחון 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 הסמפונות, אם המחלה התפשטה אף יותר והיא עתה בקטגוריה של "דלקת קרום הריאה", דהיינו – דלקת של הריר העוטף את הריאות, או שמא בדלקת ריאות עסקין. למעשה, הטיפול בכל אחת מהאפשרויות הללו – כמובן קיימות אפשרויות נוספות, אבל כדי לצמצם את הדיון אנו עוסקים בנפוצות ביותר בלבד – הוא אנטיביוטי. דהיינו – בין אם על פי הסימפטומים והבדיקה של הרופא מדובר בגרסה ה"קלה" ביותר ובין אם בדלקת ריאות, שנחשבת גם היום כמחלה שעבור אוכלוסיות מסוימות היא מהווה סיכון חיים – יש להתחיל באופן מידי בנטילת אנטיביוטיקה במינון לא קטן לפרק זמן ראשוני. לאחר מכן יש להגיע אל הרופא לביקורת נוספת לא יאחר ממועד סיום נטילת המנה הראשונית של האנטיביוטיקה.

נחזור לנמשלנו. ההבדל הבסיסי בין אבחון דלקת ריאות לבין אבחון מחוננות הוא בכך, שבועוד שתסמיני דלקת הריאות, כמו גם תסמיני דלקת הסמפונות או דלקת קרום הריאה ברורים וקבועים, הרי "להיות מחונן" הוא מושג תלוי הגדרה. בישראל נקבע איתור המחוננים על פי נורמות מקומיות: על ידי "פילוח" תלמידים בכל אזור גיאוגרפי כ"שייכים" לאחוזון 99 או לאחוזון 97 מבחינת היכולות הקוגניטיביות הכוללות את הכישורים המילוליים ואת אלו המתמטיים-לוגיים. היות שנקודת החיתוך של אחוזונים אלו אינה כלל-ארצית, אלא היא תלויה מקום. יתירה מכך: בישראל "להיות מחונן" הוא מושג התלוי בהגדרה אחת ויחידה של משרד החינוך: אם התלמיד "עבר בהצלחה" את מבחני מכון סאלד. לדוגמה, ילד מסוים קיבל במבחן IQ ציון 147, ציון המשייך אותו לאלפיון העליון באוכלוסייה; בידי מצוי האבחון שלו. 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 ארה"ב, לדוגמה, שברובן קיימות מספר הגדרות למחוננות ובכולן IQ הגבוה מ-130 "מבטיח" את "תווית המחונן" – לא בהכרח יוגדר כמחונן גם בארץ.

מתי אין לערוך אבחון

מזה שנים מגיעות אלי פניות של הורים ש"חושדים" שילדם מחונן, והם מעוניינים בייעוץ הקשור לאבחון מחוננות. הנה, לדוגמה, שתי פניות כאלה.

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, כדבריו, 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 אלי ליעוץ, 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 איבחון פסיכו-דידקטי של הילד (אין לו בעיות לימודיות, והציונים שלו מעל 90)". כאשר כתבתי להם "אני לא רואה איזה שימוש יעשה באבחון פסיכו-דידקטי של בנכם, ולכן לדעתי אין צורך לעשות לו עכשיו איבחון כזה. יתר על כן – מכל מה שכתבתם ניתן להסיק, בדרגה גבוהה של ודאות, שאבחון כזה במקרה הטוב לא יעזור לה במאומה ובמקרה הסביר יותר – יזיק". ההורים שוכנעו.

2. **נמרוד, ילד בן 7** הלומד בכיתה א. מפניית ההורים, הן במייל והן בשיחה הטלפונית, לא היה ברור איזו בעיה היתה 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 [למשל: "מדהים"]⁴. לדוגמה: "בעל יכולת הבנה וחשיבה גבוהות מאוד", "בעל יכולת ביטוי בע"פ בצורה מדהימה, כולל אוצר מילים גדול והכרת פתגמים", "מאוד אוהב ללמוד דברים חדשים ולהרחיב אופקים כמו שהוא [כך במקור] אוהב לרדת לפרטים הקטנים ולחקור אותם לעומק". לאחר מכן באה רשימה שניה – של ההישגים של הילד עד כה. לדוגמה: "משתתף זו השנה השניה בחוג אלברט"ו לתלמידים מצטיינים, למרות שהוא מיועד לתלמידי כיתה א' ומעלה. בשנה הראשונה, כשהיה בגן חובה [למקרה שלא אבין שהילד שעתה לומד בכיתה א' למד בגן חובה בשנה שעברה], הוכתר למצטיין של החוג למחוננים למרות ששאר התלמידים היו בכיתה א". הרשימה ממשיכה כאמור לאורך 400 מילים.

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. כאשר ניסיתי להסביר, שאף אבחון לא יענה על הצרכים של נמרוד, וההורים זקוקים, בשלב זה ליעוץ, כדי להחליט האם אמנם יש לנמרוד צרכים שאינם באים על סיפוקם, ואם יש כאלה – איך אפשר למלא אותם, אבל אבחון אינו צורך של הילד – היתה התשובה: "נחשוב על זה".

⁴נתקלתי כבר במספר לא קטן של אבחונים שנעשו במוסדות מוכרים על ידי מאבחנים ידועים וגם בהם רווח השימוש בביטויים כגון "ילד מקסים" או "ילדה מדהימה".

משני מקרים אלה נראה, שהורים רבים חושבים עדיין שה "פתרון" למצוקה כלשהי של הילד, או למצוקתם-הם בנושא הקשור לילדם המחונן, הוא אבחון. 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 – מה גם שבמדינת ישראל כל הילדים שהוריהם אינם מתנגדים לכך ניגשים למבדקים לאיתור מחוננות בהתחלת כיתה ב או ג, כדי שאם ימצאו מתאימים – יוכלו להשתלב בפעילויות שמשרד החינוך מציע לילדים שאותו כמחוננים באזור מגוריהם. האחריות לרווחתו הלימודית והפסיכולוגית של כל ילד מוטלת על הוריו, ובכללה האחריות כאשר הילד מחונן על פי קריטריון זה או אחר. שום אבחון לא ייקנה 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.

להלן נראה, ואף נדגים, מתי יש לאבחן ילד ה"חשוד במחוננות".

מתי יש לערוך אבחון

אבחונם של ילדים מחוננים הוא בעל חשיבות רבה – כפי שניתן לראות מהספרות הענפה העוסקת בנושא זה (לדוגמה: Assouline, Duquette et al., 2012; Lupkowski-Shoplik, 2012; Ryan, 2009; Pfeiffer, & Petscher, 2008; al., 2011). בארץ נערך אבחון בכיתה ב או ג, לכל הילדים שהוריהם, או המוסד החינוכי בו הילד לומד אינם מתנגדים לכך, ומבחינה זו 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"; ראו תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן, 2013) והמערכת הציבורית מספקת חינוך למחוננים בהיקף שאין כדוגמתו בעולם (על טיבו של מענה זה ראו: Rachmel, David, 2012a, 2012b). קיימות כמובן מסגרות אחרות למחוננות, כגון מכון אריקה לנדאו לקידום נוער למצוינות וליצירתיות (2013); גם שם מקבלים את אבחוני משרד החינוך אם ההורים מעוניינים לרשום את ילדיהם בני ה-8 ומעלה לפעילויות המכון.

עם זאת, יש לערוך אבחון לילד ש"נחשד במחוננות" בשני מקרים:

א. כאשר רוצים להכניס ילד לתכנית המיועדת למחוננים, והשתתפות בתכנית מותנית

באבחון

אם נחזור לדוגמה הקודמת – פעילויות המכון לקידום נוער הן עבור ילדים מגיל 5 ומעלה. הורים שרוצים לשלוח את ילדיהם לפעילויות המכון בטרם הגיעו לכיתה ג, חייבים לקחת בחשבון שהקבלה למכון מותנית באבחון. כמו כן, היות והמכון מקבל ילדים שמבחינה קוגניטיבית שייכים לאחוזון 97 ומעלה, ואילו מבדקי המבחנות של מכון סאלד מבטיחים השתתפות בפעילויות לילדים מחוננים רק עבור ילדים מאחוזון 98.5, ילדים רבים ש"נכשלו" במבדקי מכון סאלד הם בעלי סיכויים טובים להתקבל לפעילויות המכון לקידום נוער. ואמנם, כפי שנראה במחקרן של לנדאו ודויד (Landau & David, 2005a), כאשר בודקים את שיעורי השתתפות בפעילויות המכון בקרב קבוצות הגיל השונות, אפשר לראות שבקרב קבוצת הגיל 8-8.5 השיעור הוא הגבוה ביותר. ניתן להניח, לפיכך, ששיעור גבוה זה מורכב בחלקו מילדים שלא התקבלו ללימודים בכיתת המחוננים בתל אביב או בתכניות ההעשרה למחוננים באזור תל אביב והשרון, אבל נמצאו מתאימים למכון אריקה לנדאו (2013), ובחלקו – מילדים שאמנם התקבלו לתכניות אלו, אבל הם או הוריהם העדיפו שלא ישתתפו בהן. ילדים אלו בוחרים, פעמים רבות, בפעילויות המכון המתקיימות אחר הצהריים, ולפיכך אינן באות על מקומן של הכיתות הרגילות במהלך כל השבוע (אם מדובר בבית הספר "גרץ") או אחת לשבוע (אם מדובר במרבית תכניות ההעשרה למחוננים מטעם משרד החינוך).

ישנם מקרים שבהם האבחון נחוץ וחינוכי לרווחתו ולשלוות נפשו של הילד. הנפוץ שבהם הוא זה של ילד שלא התקבל לתכנית מחוננים בכיתה ג או התקבל לתכנית כזאת ובחר לא להשתתף בה. בהגיעו לסיום בית הספר היסודי אי-שביעות הרצון שלו מרמת הלימודים ובייחוד – מרמת המורים נוסקת פעמים רבות, והוא זקוק לתכנית לימודים עשירה יותר, מעמיקה יותר ומאתגרת יותר. יתירה מזו: הוא גם זקוק לחברת ילדים עמם יוכל לפתח את כישוריו החברתיים והרגשיים. אבל בין אם התקבל לתכנית למחוננים ובחר שלא להשתתף בה, ובין אם לא התקבל – כדי להיכנס לכיתת מחוננים בחטיבת הביניים או בתיכון יש צורך, על פי החלטת משרד החינוך, באבחון נוסף. תיאור מקרה של ילד כזה, ש"נכשל" באבחון המחוננות בכיתה ב והגיע אלי כשסירב להמשיך ולבקר בבית הספר שם השתעמם מזה שנים, ניתן למצוא אצל דויד (2010א), הנער, שכאמור, נמצא "לא מתאים" לכיתת מחוננים בגיל 8, עושה חיל הן בלימודים במסגרת כיתת המחוננים שלו והן בקורסים אותם הוא לומד, החל מגיל 15, באוניברסיטה. כמו כן, כיתת לימודיו הנוכחית עונה גם על צרכיו החברתיים.

ב. כאשר יש חשד ללקות למידה

מרבית המאמרים המתפרסמים בעולם בנושא המחוננות עוסקים במחוננים בעלי לקויות ובעיות התפתחותיות והתנהגותיות שונות כגון: הפרעת קשב וריכוז, דיסלקציה ודיסגרפיה, פרפקציוניזם משתק, הפרעה טורדנית-כפייתית או הפרעות אכילה ועד לילדים בעלי יכולות יוצאת דופן עם תסמונת אספרגר. אם ניקח לדוגמה את 10 המאמרים הראשונים שהניב

חיפוש זה (Al-Hroub, 2011; Assouline et al., 2009, 2010; Cline, & Hegeman, 2001; Fetzer, 2000; Gonzalez, 2006; Lovett, & Sparks, 2010; de Souza Fleith, & Gonzaga Guimarães, 2006; Cline, & Hegeman, 2001; Sunde Peterson, 2011; Lorimer, 2011) נראה, שרק שניים מהם אינם עוסקים בחוננים בעלי מוגבלויות, לקויות, מחלות או הפרעות (Gonzalez, 2006; de Souza Fleith, & Gonzaga Guimarães, 2006).⁵ כל האחרים הם מאמרים על ילדים מחוננים בעלי לקויות ומוגבלויות מסוגים שונים.

נראה, שעל אף העובדה, שכמעט כל המחקרים העוסקים באיתור מחוננים נעשו בקרב אוכלוסיות שבהן אין איתור גורף של מחוננים דוגמת זה הקיים בארץ, מייחסים מרבית החוקרים את מרב החשיבות לאיתור מחוננות בקרב ילדים שבשל ליקוי מסוים, ואין זה משנה אם הליקוי הוא בתחום הפסיכולוגי, הנורולוגי, הפיזי, החברתי או המשפחתי, קיים קושי באבחון מחוננותם. הסיבה העיקרית לכך היא, כפי שכבר הסברתי, העובדה שבמקרים רבים הלקות או המגבלה מטשטשים את המחוננות:

במקרים רבים יפעיל ילד כזה את "מנגנון הפיצוי" המפותח אצלו, דהיינו – יכולתיו 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 – נפלים "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).

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

⁵למעשה, רק אחד מעשרת הפריטים הראשונים שברשימה עוסק באבחון של ילדים מחוננים "רגילים" – מאמרן של דה-סוזה פליית' וגונזגה גוימארס (de Souza Fleith, & Gonzaga Guimarães, 2006), שכן, מאמרה של גונזלס (Gonzalez, 2006) דן בילדים מחוננים דו-לשוניים, ודו-לשוניות נחשבת כגורם העלול לעכב את מיצוי הפוטנציאל הטמון בילדים מחוננים.

נעמה הגיעה אלי 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,⁶ והומלץ להורים שהיא תיקח ריטלין על בסיס קבוע – בהתחלה כדור ששומר על הקשב והריכוז שלה למשך 4 שעות ולקראת כיתה ד – שתעבור "לכדור 8 השעות", קונצרטה, וכמו כן – שתקבל "טיפול רגשי, שנועד לעזור לה להפנים חוקים חברתיים ויחסיים בין-אישיים".

אבל את העובדה, ש"הסתתרה" בטבלת התוצאות של נעמה במבחן הויפסי שהיא עשתה בכיתה א, ובה הציון 14 במבחן "אוצר המלים", כמו גם את תוצאת מבחן המבוכים שלה, תוצאה הממקמת אותה באלפיון העליון – לא שמעו ההורים עד שהגיעו אלי. כאשר אמרתי להם: "בתכם מחוננת" הם אמרו שהם שומעים זאת לראשונה. הראיתי להם את האבחון המצוי ברשותם מזה 4 שנים והסברתי להם את משמעותם של הישגיה הגבוהים של בתם.

ההתערבות שלי עם הילדה, שנמשכה כשנה, כללה השבת הביטחון העצמי של נעמה, הכרה בערכה ומתן עידוד לתחומי המצוינות שלה שהלכו והתפתחו בקצב שאף אחד ממכריה – ובעיקר לא הצוות החינוכי – האמינו בו אי פעם. בנוסף, הילדה הגיעה אלי "נטולת ריטלין": אף פעם לא היינו צריכות להפסיק – ולו פגישה אחת – בגלל "חוסר ריכוז". אמת, היו פגישות שהתנהלו ברובן כאשר נעמה מתגלגלת על הכסא 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 ומגבלות, אבל אין זה מתפקידה להעמיד אותם על טעותם, ושיש לה כשרון ויכולת, רצון והתמדה ברמה שתאפשר לה להשיג כל דבר שתמצא בו ולהצליח בכל תחום שתבחר.

אהוד הגיע אלי בגיל מבוגר יחסית – הוא היה כבר בן 15, בחור יפה תואר ומגודל, שחתימת שפם כבר עיטרה את פניו. הוא הגיע – כמו מרבית הנערים בגיל ההתבגרות לאחר שהודיע להוריו שלא יגיע לבית הספר יותר. הוא טען, ש"אני כבר מבין שאני מטומטם, קשה לי

⁶ אני לא משתמשת במונח "סובלת" מהיפראקטיביות, 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.

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 שהלכו ונעלמו עם הזמן, אבל היו חמורים למדי בגיל הגן ובשנים הראשונות בבית הספר, קשיים בזיכרון לטווח קצר, וקשיים בכל הקשור למתמטיקה. על אף כל האבחונים שנעשו במהלך של שנים כה רבות לא נערך אבחון ספציפי ש"ישם את האצבע" על מקורות הקשיים 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 ערעור כה משמעותי של הביטחון 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 גבוהה יותר מאשר קורה בדרך כלל אצל מבוגרים, ותהא המוטיבציה שלהם גבוהה ככל שתהיה. אהוד למד להשלים עם מגבלותיו, לקבל את העובדה שבמתמטיקה יהיה עליו לסבול עוד שנתיים, לא תהיה לו תעודת בגרות עם ממוצע 115 וגם לא פסיכומטרי גבוה מ-750, אבל הוא נער נבון, רגיש ואמפטי, ששלל אפשרויות מקצועיות פתוחות בפניו, והסיכויים שלו להצליח בחיים גבוהים עד מאוד.

סיכום

הנטייה 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 את העובדה, שמחוננות כשלעצמה אינה בעיה – היא ברכה גדולה שאכן, כרוכה לא אחת בהשקעה גדולה של מאמץ וזמן. אני מקווה שפרק זה, על הדוגמאות המופיעות בו, יעזור להסביר הן את הנסיבות שבהן אין צורך באבחון, והן את אלה שבהן הוא נחוץ.

פרק 4:

האם לשלוח את הילד לכיתת מחוננים

או להשאירו בכיתה הרגילה?⁷

מבוא

מאז ראשית שנות השבעים, כשהחלו לפעול תכניות לימודים עבור תלמידים מחוננים בישראל, השאלה: "האם עדיף שתלמידים מחוננים ילמדו בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות?" עולה שוב ושוב.

אף על פי שרבים מאנשי החינוך והניהול בישראל הסכימו, שילדים מחוננים זקוקים, בנוסף ללימודים במערכת החינוך הרגילה, לתגבור, להרחבה ולפעמים גם להאצה של לימודיהם (בורג, 1992; ביתן, 1992; בן-שלמה, 1992; גולדרינג ואחרים, 1988), רק מיעוט קטן של ילדים שאותו כמחוננים מתחנכים ולומדים כיום בכיתות מיוחדות. לדאבון הלב, גם הכיתות המיוחדות למחוננים בגיל בית הספר היסודי, חמש בכל הארץ לשכבות ג-ו, אינן נותנות מענה, במקרים רבים, לצרכיהם האינטלקטואליים, החברתיים והרגשיים של מחוננים רבים. להלן נתאר מספר קבוצות של מחוננים שעבורם כיתות המחוננים בדרך כלל אינן מספקות מענה. לקבוצות אלה שייכים: ילדים שדרגת מחוננותם 'מתונה'; ילדים מחוננים שעסוקים עד מאוד בתחביב או בעיסוק מרכזי; ילדים מחוננים רבים המסווגים כ"מחונני-על"; ילדים המוגדרים כ"שבירים" מבחינה פסיכולוגית; חלק לא מבוטל מהילדים המחוננים שהם בעלי לקות או מוגבלות פיזית; שיעור גבוה של בנות מחוננות; בנים מחוננים רבים שהם בעלי נטייה חזקה למקצועות ההומאניים או לאחד מתחומי האמנות הנחשבים למיעוט בקרב בנים מחוננים.

תמונת המצב בישראל: כיתות המחוננים

החל מראשית שנות ה-70 מנסה מערכת החינוך בארץ לתת מענה לצרכי הילדים המחוננים גם במסגרת הלימודים הפורמליים של גילאי 8-15. בדצמבר 1973 נפתחו שלוש כיתות למחוננים – ג', ד' ו ה' – בבית הספר על שם גרץ בתל אביב ושלוש כיתות בית הספר על שם

⁷ זו הגרסה השלישית של המאמר. הגרסה הראשונה של המאמר התפרסמה לראשונה ב-1997 ולאחר מכן ב-1998 (דויד, 1997, 1998א); הגרסה השנייה התפרסמה ב-2008 (David, 2008b).

ליאו בק בחיפה. עיריית ירושלים התנגדה לפתיחת כיתות למחוננים ו"הוסכם עמה שתשל"ד לא תשתתף בה" [בתכנית] (ביתן, 1992, עמ' 73). למעשה עד היום לא חזרה בה עיריית ירושלים מהתנגדותה. התנגדות כזאת קיימת גם ברשויות מקומיות אחרות.

בשנת 2013 היו כיתות מחוננים שפעלו שישה ימים בשבוע בחמישה בתי ספר יסודיים ובכ-100 תיכונים. בנוסף, בכ-40 מרכזים יהודיים, ב-14 עבור מוסלמים ובמרכז דרוזי אחד פעלו מרכזים חד-שבועיים בשעות הבוקר, שבהם למדו תלמידים מחוננים יום אחד בשבוע בשעות הלימודים הרגילות, ואילו בשאר הימים הם למדו ב"כיתות אם" (וורגן, 2006). כמו כן שולבו דרוזים ב-3 מרכזי מחוננים מעורבים בגליל (תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן, 2012). כל המרכזים פעלו בערים או במוסדות חינוכיים כמו מתנ"סים או במכללות מקומיות וזאת כדי לאפשר גישה נוחה ככל האפשר אליהם. שלושה ממרכזים אלה פעלו קרוב לגבול לבנון: בתל חי, בשלומי ובמעלות-תרשיחא, שם פעל מרכז מעורב – של יהודים ערבים.

בערים יהודיות רבות, שבהן קיימת מערכת חינוך נפרדת עבור האוכלוסיה החילונית והדתית (David, 2009f) תכנית ההעשרה למחוננים מעורבת, ומשרתת את האוכלוסיה הדתית והחילונית. תרומת קיומן של כיתות לימוד מעורבות – של דתיים וחילוניים – משרתת את המטרה של הפחתת הקונפליקטים בין ילדים דתיים וחילוניים, כפי שמצאו ריץ, קדם ושלניגר (Rich et al., 1995).

בשל השיעור הנמוך של ילדים המתקבלים לתכניות למחוננים – 1-1.5% מהאוכלוסיה – ולמספר הקטן של ישראלים – כ-8 מיליון (בסוק, 2013) – כאשר מוצעת תכנית למחוננים הרי זו תכנית אחת בלבד לכל סקטור. תלמידים המעוניינים להשתתף בתכנית למחוננים לאחר שאותרו ככאלה אינם יכולים לבחור בין תכנית העשרה לבין מעבר לכיתת מחוננים (שליר, 1995). הבחירה שנתרת בידיהם היא בין היענות להשתתף בתכנית המוצעת להם או דחיית ההצעה. תלמידים מחוננים רבים להם מוצע ללמוד בכיתות המחוננים הפועלות שישה ימים בשבוע בוחרים לא לעשות זאת. לדוגמה: החל מ-1995 ועד 2004 היתה אוכלוסיית ילדי כיתות ב בתל אביב כ-4000 (שנתון סטטיסטי לישראל, 2004). כל שנה הוזמנו כ-50 ילדים להשתתף בכיתת המחוננים בבית הספר ע"ש גרץ בתל אביב (רזניק, 1996). אף על פי שהמספר המקסימלי המומלץ של ילדים בכיתת מחוננים הוא 25, לא היה צורך, לאורך כל שנות ה-90 וגם לא עשור הראשון של 2000 לפתוח שתי כיתות מקבילות למחוננים בבית הספר ע"ש גרץ. בשנת הלימודים 1997/8, לדוגמה, פחות מ-20 תלמידים נענו להזמנה ללמוד בכיתת המחוננים בבית הספר "גרץ" ולכן הוזמנו מספר ילדים שהיו שייכים לאחוזון 97 להשתתף בתכנית זו כדי "למלא את השורות". גם לאחר ששונה התקן, וניתנה הוראה ש"חישוב מספר כיתות הלימוד ייעשה לפי מפתח של 15 תלמידים בכיתה (חד-גילאית או

רב-גילאית) ונקבע הנוהל ש"התלמידים לומדים בקבוצות לימוד מגוונות. גודל כל קבוצה 18-12 תלמידים" (תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן, 2013), עדיין קיים המצב שבו בבית הספר "גרץ" לא נרשמו עד אוגוסט 2011 יותר מ-24 תלמידים לשנת הלימודים 2011/12.

מכאן נראה, שההשקעה הכספית והחינוכית העצומה שנדרש להפעלת כיתות מחוננים לא הצדיקה את עצמה לאורך השנים בתל אביב, אם ניקח בחשבון את השיעור הזעום של הילדים שהשתתפו בה מבין הזכאים ואת העובדה, שמרבית הזכאים לא קיבלו כל חינוך למחוננים בשל סירובם [או סירוב הוריהם] ללמוד בכיתות המחוננים בבית הספר "גרץ". לעומת זאת, למעלה מ-90% מהתלמידים המוזמנים להשתתף בתכנית ההעשרה בתל אביב, תכנית חד-שבועית עבור ילדים הלומדים בבתי ספר דתיים בתל אביב ובסביבה, נענים להזמנה. לפיכך כל השוואה בין שתי התכניות צריכה להביא בחשבון את ההבדלים המשמעותיים בשיעורי ההשתתפות.

חלק מהתלמידים מאזור המרכז, שבחרים לא להשתתף בכיתת המחוננים המוצעת להם, משתתפים בתכניות העשרה בשעות אחר הצהריים, בתכניות קיץ ובתכניות המתקיימות בחופשות מהלימודים במהלך השנה, או בקורסים המתקיימים במוזיאונים שונים (יונאי, 1992; שלייר, 1996). זמינותן של תכניות חלופיות למחוננים מהווה גורם חשוב בהחלטה אם לשלוח את הילד לכיתת מחוננים. בעוד שביישובים קטנים ברוב המקרים האופציה היחידה עבור ילד מחונן היא לשלוח אותו לתכנית המוצעת על ידי משרד החינוך, הרי אין הדברים כן ביישובים גדולים. לתלמיד שמתגורר בתל אביב, לדוגמה, יש מספר אופציות: הקורסים של המכון לקידום נוער למצוינות בתחומי המדעים והאמנויות (מכון אריקה לנדאו, 2013; לנדאו, 2001; Weissler & Landau, 1993; Landau & Weissler, 1993), לקורסים שבמוזיאון ארץ ישראל, לאלו שבמוזיאון תל אביב לאמנויות או לתכניות של "נוער שוחר מדע" באוניברסיטת תל אביב. גורם חשוב נוסף בהחלטה אם לשלוח את הילד לכיתת המחוננים או לחוגים וקורסים, אם הם זמינים, הוא הגורם הכספי. בעוד שהפעילויות הנערכות בבקרים עלות נמוכה עד מאוד בשל הסבסוד הגבוה לו הן זכות, הרי כל פעילויות אחר הצהריים יקרות עד מאוד.

מחקריהם של שלייר (1995) ושל זיידנר ושלייר (Zeidner & Schleyer, 1998), שבדקו את ההעדפה – של לימודים בכיתה רגילה לעומת לימודים בכיתת מחוננים – השתמשו במבדקים גדולים יחסית – כ-1000 ילדים במחקר של שלייר וכ-1800 בזה של זיידנר ושלייר. שלייר (1995) חילקה שאלונים ל-1000 הורים ול-1779 מילדיהם שחלקם למדו בכיתות רגילות, מעורבות, וחלקם – בכיתות מחוננים. שלייר מצאה, שילדים שלמדו בכיתת מחוננים

היו בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי הלימודים וחברת הילדים כאחד; הם תפסו את אקלים הכיתה כחיובי יותר – הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית, מאשר עמיתיהם; תיארו את מוריהם כפתוחים יותר ומעניינים יותר, והיו מרוצים יותר מרמת הלימודים, מרמת העניין ומהיכולת לספק את סקרנותם. כמעט מחצית מהילדים שלמדו בתכניות העשרה למחוננים אחר הצהריים חשבו שרמת הלימודים בכיתתם נמוכה מדי, וכרבע אמרו שהיו עוברים לבית ספר אחר אילו היתה אופציה כזאת מוצעת להם. ממצאים אלה נעשים יותר מובהקים ככל שעולה גיל הילד.

זיידנר ושליר (Zeidner and Schleyer, 1998) המליצו, שילדים מחוננים בגיל בית הספר היסודי ילמדו בכיתות הטרוגניות, דבר העשוי לפתח אצלם "תפיסה עצמית אקדמית גבוהה, חרדה נמוכה מפני הערכה וציונים גבוהים יותר מאשר בקרב עמיתיהם הלומדים בכיתות למחוננים" (שם, עמ' 305). הבה ננתח את ממצאיהם לאור המצב הקיים בישראל מבחינת חינוך למחוננים.

בהמשך למחקריהם של זיידנר ושליר (שם), נערכו מחקרים נוספים שהשוו את השפעת הלמידה בכיתת מחוננים לעומת למידה בכיתה רגילה בארץ ובגרמניה (Goetz et al., 2008; Lüdtke et al., 2005; Preckel, & Brüll, 2010; Preckel, Götz, et al., 2010). מחקרים אלה העמידו את ממצאיהם של החוקרים הישראלים בסימן שאלה, שכן נמצא בהם, שהירידה ברמת ההערכה העצמית, כתוצאה מהלמידה בכיתת מחוננים, מתקזזת על ידי העלייה בהערכה העצמית שבאה עם הלימודים בכיתה המיוחדת. זו התוצאה של הכרת התלמיד המחונן בכך, שהוא לומד בכיתה שתלמידה – וברוב המקרים גם מוריה – נבחרו בקפידה, שחומר הלימודים מסובך, קשה, מאתגר ואף מואץ, ושעצם הלמידה בכיתה כזאת היא הכרה ביכולות הגבוהות של התלמיד. לפיכך הקביעה, ש"רמת ההערכה העצמית יורדת בשל הלמידה בכיתת מחוננים" היא שטחית, חד-צדדית ואף לא נכונה, וכל המסקנות לגבי העדפה של שיטת הוראה זו או אחרת עבור המחוננים בהסתמך על האפקט של למידה כזו על ההערכה העצמית נובעת מאי-לקיחה בחשבון של הגורמים לעלייה בהערכה העצמית בשל הלמידה בכיתת מחוננים.

השוואה של הבלתי ניתן להשוואה - איך לנהוג בשאלה: "מה עדיף"?

האספקט הפילוסופי

השאלה: "איך עדיף שמחוננים ילמדו?" בנויה משני חלקים. א. קיימת הסכמה בקשר למשמעות המושג "עדיף", כלומר, שלשאלה יש תשובה אחת המקובלת על הכול; ב. קיימת הבנה, שכאשר משתמשים במלה "עדיף" מתכוונים לאותו נמען. כאשר אנו מנסים לענות על השאלה "מה עדיף": חינוך מחוננים בכיתות רגילות או בכיתות מחוננים, עלינו להתמודד עם קושי כפול. אנחנו כבר יודעים, שלשאלות מסוג זה אין תשובה אחת פשוטה, ואנחנו גם מודעים לאי-הבהירות של המושג "עדיף". האם "עדיף" פירושו מבחינה כספית? מבחינה פסיכולוגית? מבחינת ההישגים הלימודיים? גם אם נבחר באחת האופציות הללו, עדיין לא ברורה לאשורה מהי "עדיפות". לדוגמה: אם בחרנו באופציה הכספית, דהיינו – מטרתנו היא להגיע לתוצאות שניתן יהיה לכמת מבחינה כספית – האם עלינו לקחת בחשבון את העלות של יום לימודים למחוננים לעומת כיתות למחוננים הפועלות כל השבוע? האם יש לחשב את העלות הפוטנציאלית של ההשקעה בכל אחת מהאופציות הללו לעומת ההכנסה של הילדים המחוננים בבגרותם, כאשר בודקים את ההכנסה של ילדים שהשתתפו בכל אחת מהתכניות? או שמא – את הרווחים הכספיים העתידיים שייכנסו לאוצר המדינה בעקבות התשואות של עבודתם של אותם ילדים כאשר יהיו אנשים בוגרים? ברור לנו, שכל עוד השאלות בלתי מוגדרות, או, למצער – אינן מוגדרות היטב, לא ניתן להשיב עליהן.

יתר על כן: כאשר משתמשים במלה "עדיף" – למי מתכוונים? לתלמידים, או אולי למורים, להורי התלמידים או למנהלים? לחבריהם ללימודים של המחוננים? לפעמים התשובה אינה כלל ברורה. לדוגמה: אחת הבעיות החמורות שבהן נתקלים ילדים מחוננים היוצאים ליום לימודים שבועי מכיתותיהם הרגילות היא התנגדות המורים. ישנם מורים לא מעטים הרואים ביציאתם של המחוננים ללימודים נפרדים פגיעה בהם, מעין האשמה: "אתם לא מספקים את צרכי התלמידים". כתוצאה מכך מורים רבים נוטים לא להתחשב כלל בהיעדרות התלמידים המחוננים ביום מסוים בשבוע, ולקבוע בו פעילויות חברתיות שחלק גדול עד מאוד מהמחוננים אינם רוצים להפסיד. כתוצאה מכך הם מכניסים את המחוננים לקונפליקט קשה – שבו עליהם לבחור בין פעילות ביום ההעשרה לפעילות החברתית החשובה כל כך, והאהובה בה-בעת. מקרה זה הוא דוגמה מובהקת לכך, שההשתתפות של הילד המחונן ביום ההעשרה, הנתפסת על ידו כחיובית, נתפסת על ידי המורה שלו כשלילית!

ברור שאין תשובה מוחלטת לשאלה זו. בפרק הנוכחי תוצג קשת רחבה שכל האפשר של היתרונות והחסרונות של כל אחת מהשיטות הללו, כאשר נלקחים בחשבון משתנים רבים ככל האפשר. בנוסף לספרות המחקר הרלבנטית שהתפרסמה בנושא זה ישולבו בדיון גם נקודות המבט של שני מנהלי תכניות העשרה למחוננים בנושא זה.

בישראל לא ניתן להשוות ילדים הלומדים בתכניות העשרה חד-שבועיות למחוננים לילדים הלומדים בכיתות מחוננים שישה ימים בשבוע שכן, הרוב המוחלט של הילדים שייכים לקבוצה הראשונה, בעוד שבקבוצה השנייה יש מאות ספורות של ילדים בלבד. הסיבה לכך היא שיש רק מספר קטן של תכניות כאלה, ובנוסף – חלק גדול מהילדים שלהם מוצעת האפשרות ללמוד בכיתת מחוננים במשך כל השבוע נמנעים מלקבל את הצעה ומעדיפים להישאר בכיתה הרגילה, דהיינו, אינם מקבלים כל חינוך למחוננים. לעומת זאת, מרבית הילדים להם מוצע להשתתף בתכניות העשרה החד-שבועיות מקבלים את ההצעה, ועל אף הנשירה הגדולה הקיימת בתכניות, בייחוד ככל שעולה גיל התלמידים, הרי כאשר נפתחת התכנית, בכיתה ג או ד, בדרך כלל שיעור ההיענות הוא למעלה מ-90%. שתי הקבוצות, לפיכך, אינן ניתנות להשוואה לא מבחינת המאפיינים הסוציו-אקונומיים, מקום המגורים, השכלת ההורים ומקצועותיהם, וכמובן – היכולות הקוגניטיביות ותחומי העניין של הילדים עצמם.

כאשר אנו עומדים לברר מהם היתרונות והחסרונות של כל אחת מהתכניות יש לזכור, שכל ילד לו מוצע להשתתף בתכנית למחוננים אינו יכול לבחור באיזו תכנית להשתתף, ולפיכך התכנית בה הוא משתתף – אם בכלל – אינה משקפת את ההעדפה שלו או של הוריו. התכנית המוצעת לאותו ילד עשויה להיות שונה עד מאוד מתכנית מקבילה בעיר אחרת, שכן, תכנית העשרה מושפעת עד מאוד מהמנהל, מהסגל, מהאוכלוסיה של התלמידים וההורים ועוד. לפיכך אין משמעות להשוואה בין התכניות – שכן אי אפשר לפקח על משתנים אלה. הבה נבחן, לאור זאת, את רשימת היתרונות והחסרונות של כל אחת משתי אפשרויות אלה לחינוך מחוננים: בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות.

היתרונות של חינוך מחוננים בכיתות רגילות

כפי שראינו, המשותף לכל הגדרות המחוננות הוא "יכולת אינטלקטואלית גבוהה", ולחלק גדול מהן: "כישורים אקדמיים ספציפיים". יכולות אלה עוזרות לילד המחונן, ברוב המקרים, בהבטחת מעמד לימודי איתן בכיתה הרגילה. המורים בדרך כלל מרוצים מהישגיו, ללא קשר להשקעה הלימודית הנדרשת ממנו כדי להגיע אליהם. ילד מחונן שמצטיין בתחום מסוים יכול להתפנות להשקיע זמן ואנרגיה דווקא בתחומים ה"חלשים" שלו, ולהגיע גם בהם להישגים גבוהים.

ואכן, מחקרים רבים מאשרים הנחות אלו. ניקח, לדוגמה, את המאפיין: "חביב המורים", שאינו מאפיין את המחונן ברמת המחוננות הגבוהה בדרך כלל (Milgram, 1989), אבל נפוץ למדי בקרב מחוננים בעלי רמת מחוננות לא גבוהה – מתונה או אפילו נמוכה – קרובה לגבול המחוננות. על פי פרסון (Persson, 1998), מורים בשבדיה אינם מבינים, לעיתים תכופות,

את הדינמיקה החברתית-הרגשית של הילד המחונן. תלמידים בעלי יכולות גבוהות נתפסים לעיתים כ"כליל השלמות", כביכול ניחנו בתכונות העושות אותם "תלמידים אידיאליים". בתיאור המקרה של חמישה מחוננים בכיתה (דויד, 1999א) מתוארים בהרחבה הקשיים החברתיים שנגרמו לאחד הבנים שנחשב ל"תלמיד מופת". תלמיד זה לא היה המחונן ביותר מהחמישה; יתר על כן – בניגוד לשלושה מחבריו לכיתה, שנבחרו לתכנית ההעשרה לאחר שנמצאו כשייכים לאחוזון 98.5% במקום מגוריהם, הוא לא נמנה עם חתך זה וסווג כ"שייך" לאחוזון 97 "בלבד". כל עוד לא יהיה בידינו מחקר מספיק בנושא "חביב המורה" וההשלכות של תיוג זה, לא נוכל לתת תשובה לשאלה "מהם היתרונות והחסרונות הפוטנציאליים שנגרמים על ידי העדפה של מורים תלמיד מסוים".

גם השאלה: "מה יש למורים לומר על חינוך מחוננים בכיתות מיוחדות" אין לזלזל בה. על פי ריסר וג'ונסון (Ryser & Johnson, 1996) מורים רוצים שתלמידיהם יממשו את הפוטנציאל הטמון בהם לטווח קצר ולטווח ארוך. גם אם נניח שזו אמנם המציאות, עדיין נשארת בעינה השאלה: האם מורים אלה רוצים שהילדים המחוננים, שבקידומם הם מעוניינים, ילמדו בכיתותיהם? האם הם רוצים שיעזבו את כיתותיהם אחת לשבוע כדי להשתתף בהעשרה למחוננים? או אולי, כפי שנמצא במחקרה של שלייר (1996), רובם המוחלט, במחקרה של שלייר מדובר ב-81% – מעדיפים שהמחוננים לא יעזבו את "כיתות האם" שלהם אפילו אחת לשבוע?

זיידנר ושלייר (Zeidner and Schleyer, 1998), שתיארו בהרחבה את אפקט "הדג הגדול בבריכה הקטנה" עבור ילדים מחוננים בכיתה רגילה, עומדים על הקשר שבין הערכה עצמית בתחום האקדמי לבין הערכה עצמית בתחום החברתי. מארש ואחרים (Marsh et al., 1995) מראים, שהערכה עצמית גבוהה בתחום האקדמי היא בעלת מתאם גבוה עם מאמץ, דבקות במשימה, בחירה בחומר לימודים מאתגר, ציפיות מהלימודים, ייחוס הצלחה לגורמים התנהגותיים והישגים לימודיים. שישה גורמים אלו אינם טיפוסיים דווקא לכיתות מחוננים – הם קיימים גם בכיתה רגילה. אולם בעוד שבכיתות מחוננים התלמידים משקיעים בדרך כלל יותר מאמץ ועליהם להיות יותר דבקים במטרה כדי להצליח בלימודים, ההצלחה, הנמדדת יחסית להישגי התלמידים האחרים, נמוכה מאשר בכיתה רגילה.

שפארד וקנבסקי (Sheppard & Kanevsky, 1999) הראו, שתלמידים בכיתות הטרוגניות גילו יתר היסוס ונטייה לקונפורמיות מאשר בכיתות הומוגניות. במחקרה של ממן-חלפון (1996) התגלה ממצא דומה. קונפורמיות היא בעלת תכונת פיפיות. בעוד שחוקרים לא מעטים ופסיכולוגים המתמחים בילדים מחוננים סבורים, שעל הילד המחונן לשמר את ייחודו ולא להיכנע לדרישות החברתיות לקונפורמיות (לדוגמה: לנדאו, 2001), בתרבויות רבות נדרשת קונפורמיות ברמה גבוהה מילדים בכלל וממחוננים בפרט (David & Wu, 2009e).

קונפורמיות קשורה לא רק לנורמות החברתיות אלא גם לאמונות ההורים, ולא רצוי בשום פנים שילד יהיה במצב בו עליו לבחור בין אמונותיהם והשקפותיהם של הוריו לבין אלה של המערכת החינוכית שבה הוא לומד.

בכיתה שבה המעמד החברתי קשור להישגים הלימודיים, לילד המחונן יהיה קרוב לוודאי יתרון. אולם, בכל הקשור לתפיסה העצמית ולהערכה העצמית – סוגיה זו – שתי פנים לה. מחד-גיסא, במחקרים שנעשו בישראל כבר בשנות ה-70 (אלחלל, 1976; יניר, 1978; עתני, 1977) נמצא, שהתפיסה העצמית ותפיסת ההורים את הילד הלומד בכיתת מחוננים היתה נמוכה יותר מאשר במקרים בהם הילד המחונן למד בכיתה רגילה (אלחלל, 1976; עתני, 1977). כמו כן נמצא (יניר, 1978), שכאשר היה מדובר במחוננים צעירים – הם היו מרוצים יותר בכיתות רגילות. מצד שני, במחקרה של ממן-חלפון (1996), שנערך כשני עשורים לאחר מכן נמצא, שללומדים בכיתות מחוננים, בנים ובנות, לא היו בעיות חברתיות. לא נוכל להתעלם מהסוגיה בדבר חשיבותה של תפיסה עצמית חיובית יותר או פחות, שכן, בניגוד לדעה הרווחת, לפיה יש קשר בין תפיסה עצמית חיובית לבין בריאות נפשית, קיימת גם דעה, לפיה התפיסה העצמית הריאלית של הילד היא זו המעניקה לו את הכלים הטובים ביותר להתמודדות עם האתגרים הניצבים בפניו בכל תחום מתחומי החיים. יתירה מזו: על פי המחקרים שנעשו לאחרונה התברר, שהתפיסה העצמית וההערכה העצמית מקורן לא רק במקומו היחסי של התלמיד בכיתה, אלא במידה לא פחותה – ברמת הכיתה, באתגריות שבחומר הלימודים, בשאיפה למציאות של המערכת בה לומד הילד (Preckel, & Brüll, 2010). נמצא, שהשפעה השלילית על ההערכה העצמית של התלמיד הלומד בכיתת מחוננים מנוטרלת במידה רבה בשל ההשפעה החיובית שיש ללמידה בכיתה כזאת על ההערכה העצמית, השפעה הנובעת מרמת הלימודים הגבוהה, מההרגשה של "היות נבחר", מהחברה המתגרת בכל התחומים ועוד.

עוד יצוין, שאף על פי שתלמידים מחוננים רבים מעדיפים חברה של ילדים בעלי יכולות קוגניטיביות דומות לשלהם, דבר שכמעט בכל המקרים נדיר מאוד בכיתה רגילה, ישנם מחוננים המעוניינים מאוד בחברת ילדים "רגילים", ועבורם יש יתרון בשהות של חמישה ימים בשבוע בכיתה רגילה. חברויות בין ילד מחונן ל"רגיל" עשויה להעניק יתרונות לשני הצדדים. אם המחונן עוזר לבן-כיתתו בלימודים ללא תמורה, יש בכך חינוך לעזרה לזולת. כמו כן, עזרה בהסבר החומר הלימודי או בהכנה לבחינות יכולה להועיל למחונן אם יבחר בקריירה עתידית בהדרכה או בהוראה, שכן לעיתים קשה לאדם מחונן משולל נסיון קודם להבין את הקשיים הלימודיים של הזולת, קשיים שהוא עצמו לא נתקל בהם. כמו כן, עצם יצירת קשרים מסוגים שונים עם אנשים שונים עשויה להועיל למחונן בהווה כמו גם בעתיד במישור החברתי והמקצועי גם יחד.

החסרונות של חינוך מחוננים בכיתות מיוחדות

בכיתות המיוחדות למחוננים ההוראה והלמידה עשויות להיות פשוטות יותר שכן, המורה אינו צריך ללמד בו-זמנית קבוצות שונות של תלמידים הזקוקים להוראה בדרכים שונות, בקצב שונה וברמות שונות. הוראה בכיתה כזאת יכולה להיות תוך כדי האצה של חומר הלימודים ה"רגיל" לאותה קבוצת גיל, כמו גם תוך כדי הרחבה והעמקה של חומר זה על ידי חומרי למידה ומקורות שונים. קצב ההאצה יכול להיות גמיש בהתאם לצורך בכל מקצוע. לדוגמה: בכיתה בה רוב התלמידים מתעניינים בפיזיקה ניתן ללמד את חומר החובה במקצוע זה במהירות וגם לעומק. זאת ועוד. ברוב המקרים חלק גדול מהלומדים בכיתות מחוננים צריכים "למתוח" את יכולותיהם כדי להצליח, להשתדל ולהשקיע. בנוסף, תלמיד הנחשב בעל יכולות יוצאות דופן בכיתה רגילה עשוי להיחשב בינוני בכיתת מחוננים. ההרגשה ש"אני כמו כולם", עשויה למנוע מהמחונן יהירות והתפארות שווא, שאינן מוסריות, בלשון המעטה, למקובלות החברתית ובוודאי אינן תורמות לעיצוב המחונן כאדם טוב, מוסרי או ערכי.

גם בחירותיהם של חוקרים ואנשי חינוך מושפעים מהערכים שלהם, מאמונותיהם ומדעותיהם. לכן בדיונים בשאלת החינוך בכיתות מחוננים או בכיתות נפרדות משתמשים חוקרים רבים במלים ובביטויים כמו: "לדעתי", "על פי אמונתי" ו"אני מאמין ש..." או "אני מאמין ב...". כך לדוגמה, קלארק (Clark, 1988) "מאמין" שילדים מחוננים "צריכים" לשהות בחברת הדומים להם, בעד שטננבאום (Tannenbaum, 1998) "מתנגד לאליטיזם" שמתבטא, על פי תפיסתו, בבית ספר שבו מטפחים ילדים מחוננים על ידי חינוך מיוחד הניתן להם ברמה גבוהה מזו של האחרים. בעוד שעל פי לייקוק (Laycock, 1979) ילדים מחוננים זקוקים לחברים בגילם שאתם יוכלו לחלוק את ההתלהבות שלהם מרעיונות חדשים, מלסר (Melser, 1999) מצא, שכאשר המחונן נמצא בחברת ילדים בעלי רמות אינטליגנציה מגוונות עולה הביטחון העצמי שלו. על פי פארמר (Farmer, 1996), כמו על פי המחקר של וודליף שקדם לו בערך בשני עשורים (Woodliffe, 1977), ילדים מחוננים נוטים להתחבר על פי תכונות משותפות, בעוד בורג (1992) המליצה שלא לעודד חברויות כאלה אלא לעזור למחוננים ללמוד להתחבר עם חברים שאינם מחוננים.

הבה נבדוק מיהם המחוננים שעלולים להיות בסיכון בכיתות מיוחדות. הכוונה לאיזו כיתה מתאים כל ילד צריכה לקחת בחשבון את כל גורמי אי-ההצלחה והסיכונים הפוטנציאליים.

למי לא בהכרח מתאימות כיתות מחוננים?

1. מחוננים בעלי רמת מחוננות "מתונה"

תלמידים שהם בעלי דרגת מחוננות "מתונה" (Gagné, 1998; Milgram, 1991), דהיינו, בעלי IQ הקרוב למינימום הנדרש כדי להיכלל בכיתת המחוננים עלולים להיות במצב, שבו עליהם להתאמץ רוב הזמן כדי לעקוב אחר חומר הלימודים בכיתה כזו. אפילו אם ישקיעו מאמצים אדירים בלימודים יהיה להם קשה, ברוב המקרים, להגיע להישגים הגבוהים מאלה של חבריהם המחוננים "מאוד". עבור תלמידים כאלה, הישארות בכיתה הרגילה בצירוף חוגי העשרה, היא בדרך כלל פתרון נאות יותר מאשר מצב קבוע של היות "זנב לאריות" בכיתת מחוננים.

2. ילדים מחוננים עסוקים מאוד

תלמידים מחוננים רבים עוסקים כבר מגיל צעיר בתחום אקדמי, יצירתי, ענף ספורט או מוזיקה ברמה גבוהה ובאינטנסיביות. אחרים משתתפים בו-זמנית במספר גדול של חוגים – (על מגוון הכשרונות המיוחדים של מחוננים ועל השתתפות בחוגים רבים כאחד המאפיינים של מחוננות ראו: זיו 1990; Achter et al., 1977; Milgram, 1989, 1999a, 1999b). רבים מהילדים המחוננים משתתפים בו-זמנית בפעילויות רבות, כפי שהראו המחקרים הללו, וכפי שהראה גם מחקרו של אריאל (1991) שנערך בקרב בני נוער בחיפה. תלמידים כאלה עלולים למצוא את עצמם, עם המעבר לכיתת מחוננים, במצב של חוסר זמן תמידי, לחץ שעלול לגרום להם להזניח את התחביבים האהובים עליהם או רצון לעזוב את כיתת המחוננים.

3. ילדים מחוננים "מאוד"

ישנם הבדלים ניכרים בין ילדים מחוננים "מתונים", ילדים בעלי דרגת מחוננות "גבוהה" וילדים המכונים "מחונני-על" (Milgram, 1991; Shcheblanova, 1998). ילדים מחוננים בדרגת המחוננות הגבוהה ביותר, בין שהיא נקבעת על ידי ה-IQ שלהם (בדרך כלל ה"רצפה" היא 160, על פי Hollingworth, 1942), או על ידי התקדמות מטאורית יחסית לגיל בהתקדמות בתחום עיוני אחד לפחות (דויד, 2009א; David, 2008a, b), הם בדרך כלל מיעוט בכיתת המחוננים. אם הם בעלי אופי נוח והתפתחות רגשית תקינה, יוכלו לרוב ליצור קשרי ידידות עם ילדים אחרים שאינם בדרגת מחוננות הדומה לזו שלהם. אולם אם כישוריהם החברתיים והרגשיים אינם כה טובים, הם עלולים להיות חסרי סבלנות כלפי חבריהם האיטיים מדי לטעמם, ולאבד עניין בחומר הלימודים כמו בכיתה רגילה. ילדים כאלה נזקקים, בדרך כלל, לתכניות לימודים מיוחדות במקצוע שהם אוהבים במיוחד ואשר לו הם

מוכנים להקדיש אנרגיה רבה, בדרך כלל מתמטיקה או מקצוע מדעי אחר. דווקא בכיתה רגילה הם יכולים להיעדר משעות לימודים רבות או לעסוק בשלהם, בעוד שבכיתת מחוננים נדרש מהם להיות "כמו כולם".

על פי לנדאו (2001): בעייתם הגדולה של ילדים מחוננים עד גיל 12-10 היא הפער שבין התפתחותם האינטלקטואלית להתפתחותם הרגשית. אצל ילדים מחוננים ברמת מחוננות גבוהה מאוד פער זה עשוי להיות עצום, ולכן קשיי ההתגלות של ילדים כאלה עלולים להיות גדולים במיוחד (על קשיי ההסתגלות של ילדים בעלי IQ גבוה מ-160 ראו Hollingworth, 1942). לפיכך, הפתרונות המועדפים עבור ילדים בעלי דרגת מחוננות גבוהה עד-מאוד עשויים להיות מגוונים: קפיצה של כיתה אחת לפחות, האצה משמעותית של מקצוע אחד לפחות, או התחלת הלימודים האקדמיים בגיל צעיר, במקביל ללימודים בבית הספר.

4. ילדים מחוננים "שבירים"

ניתן להגדיר את "שבירות" הילד המחונן כ"סבירות גבוהה למתח רגשי ולקונפליקט חברתי, שדורש רמה גבוהה של הסתגלות, כדי שחוסר הנוחות לא תגיע לרמה שתפגע בבריאות הנפשית ובתפקוד הכללי" (Whitmore, 1980, p. 143). לדעתה של ויטמור: "רוב הילדים המחוננים סובלים משבירות, אבל רובם מסוגלים לגייס את יכולותיהם האינטלקטואליות הגבוהות כדי להתמודד באופן אפקטיבי ולהסתגל. מיעוט ניכר סובל מדרגה כלשהי של אי-הסתגלות כתוצאה של הקונפליקט" (שם, התרגומים שלי – ח.ד.). הילדים הלא-מסתגלים הם בסיכון גבוה להתפתחותן של הפרעות אכילה, פרפקציוניזם משתק (דויד, 2009ב; ראו גם פרק 8 בספר זה), דיכאון (Bénony et al., 2007) ואפילו התאבדות (דויד, 2013א; Cross et al., 2006).

על פי מחקרו הראשון של טרמן (Terman, 1925), לפחות 20% מהמחוננים סובלים מקשיים כאלה, ל-5% יש בעיות רציניות בתחום החוזק הנפשי. מחקר ההמשך של טרמן ואודן (Terman & Oden, 1947) מאשש ממצאים אלו. גם אם שיעורים אלו נראים לנו מוגזמים, עדיין יש לקחת בחשבון את הרגישויות של הילד המחונן (לדוגמה: Dalzell, 1997; Edmunds, & Edmunds, 2005; Mendaglio, 1995). לפיכך, ילד שנמנה עם אותם 20% בעלי קשיי הסתגלות, ובוודאי אם נמנה עם בעלי הבעיות הרציניות, יתקשה מאוד במעבר מבית ספר אחד למשנהו, מחברת ילדים אחת לשניה, מעבר שכרוך לעיתים בהפרדות מחבר יחיד, ובעיקר מחברה לא הישגית במיוחד, כזו שבמקרים רבים כבר כבש בה את מקומו, לחברה חדשה, של ילדים שכולם מחוננים.

5. ילדים בעלי נכות פיזית

ילדים מחוננים החולים במחלה כרונית או מוגבלים פיזית נדרשים פעמים רבות למאמצים רבים כדי להשתלב בחברת בני גילם, אם בשל יחס לא אוהד מצד חבריהם בו הם נתקלים, לעיתים לא נדירות, ואם בשל עצם הקשיים הפיזיים. אכן, ייתכן בהחלט שעבור ילד נכה תתאים יותר כיתת מחוננים מאשר כיתה רגילה, אבל מן הראוי שהוריהם של ילדים נכים ישקלו היטב בטרם יכניסו אותם לכיתת מחוננים, הדורשת גם מילד "רגיל" יכולת הסתגלות לא קטנה ועמידה בלחצים רבים. בשום פנים אין למנוע מילד מחונן נכה את מה שהיה מקבל לו היה בריא בגופו, אבל כדאי לקחת בחשבון את קיומן של אלטרנטיבות קיימות – אם ישנן כאלה – אלטרנטיבות שגם ילדים מחוננים שאינם נכים בוחרים בהן לעיתים קרובות. לדוגמה: חוגים אליהם מגיעים בנחות על ידי הסעה מהבית או ההורים אחראים על ההסעה; עבודה עם מדריך או מנחה אישי; העשרה במוסדות אמנות הקרובים לבית ועוד.

רוב המחקרים העוסקים בילדים מחוננים בעלי נכות או לקות מתארים את השתתפותם בתכניות העשרה או האצה מחוץ למסגרת הלימודים הרגילה, ולא במקומה (House & (Lapan, 1994; O'Tuel, 1994; Pyryt, 1996; Taradash, 1994). ספרה של ויטמור (Whitmore, 1980) יוצא דופן: הוא מתאר שתי כיתות מיוחדות למחוננים שרובם בעלי בעיות פסיכולוגיות ורגשיות. אולם, בארץ אין כיתות למחוננים בעלי לקויות או מוגבלויות. לפיכך מומלץ, ששיבוץ ילדים מחוננים בעלי מוגבלות פיזית, רגשית או חברתית, כמו זה של מחוננים בעלי לקות למידה, ייעשה בזהירות המרבית.

6. בנות מחוננות

ההשפעות השליליות של למידה בכיתת מחוננים רבות יותר בקרב בנות, שבדרך כלל הן מיעוט בהן, מאשר בקרב בנים. כך, למשל, מחקריהם של פרקל ואחרים (Preckel, Goetz et al., 2008; Preckel, Zeidner et al., 2008) הראו, שהאפקט של "הדג הגדול השוחה בבריכה בבריכה קטנה" גדול יותר בקרב בנות, דהיינו, ההערכה העצמית של בנות נפגעת יותר מאשר זו של בנים כאשר מדובר בלימודי המתמטיקה בכיתת מחוננים לעומת כיתה רגילה. יתירה מזו: ככל ששיעור הבנות בכיתה קטן יותר, כן יורדת הערכתן העצמית, בעוד שבקרב בנים אין לשיעורם כיתה השפעה על הערכתם העצמית.

בנות מחוננות הן "קבוצת המיעוט" הגדולה ביותר בקרב מחוננים (ראו, לדוגמה, זורמן ודויד, 2000; Davis and Rimm, 1998; Freeman, 1996). מספר הבנות המחוננות קטן ממספר הבנים בכל תחומי המחוננים שניתן למדוד. המספר הקטן של בנות מחוננות בכיתת מחוננים, המצטרף להעדפתן התדירה יותר מזו של בנים את תחומי האמנויות והתחומים ההומניסטיים (דויד, 2010א), עשוי לגרום, פעמים רבות, לבידוד בכיתת המחוננים ה"גברית"

והנוטה יותר למתמטיקה ולמדעים. לפיכך בת הלומדת בכיתת מחוננים צריכה לבחור, לעיתים, בין ערכים "נשיים", או צורות התנהגות "נשיות", לבין אלו ה"גבריות". בחירה זו מצופה מבנות כמעט בכל קונסטלציה, אבל בעיקר – כאשר מספר הבנות קטן יחסית והן אמורות להוות "דוגמה להתנהגות" עבר הבנים המסוגרים יותר (זיו, 1990). זו בחירה בין עזרה לזולת, האזנה אמפתית, נסיון לתרום לשיחה וכו', לבין הנטייה להתנהגות אינדיבידואליסטית, שהיא הנטייה האופיינית למחוננים – בנים ובנות (לנדאו, 2001). כמו כן, כפי שהראתה ממן-חלפון (1996), בעוד ההערכה העצמית החברתית של הבת המחוננת בכיתה המיוחדת דומה לזו של הבן המחונן בכיתה זו, הערכתה העצמית בתחומים הלימודיים נמוכה יותר, דהיינו, על פי תפיסתה, כישוריה הקוגניטיביים נמוכים יותר. מכאן, שבכיתה המיוחדת בת מחוננת עלולה לתפוס את יכולותיה כנמוכות מאשר הן במציאות, ובעקבות תפיסה שגויה זו להפחית את מאמציה בתחומים אלה, להוריד את רף הציפיות שלה מעצמה ובעיקר – לחוות ירידה ברמת המוטיבציה הלימודית והמקצועית שלה.

בכל כיתת מחוננים יש בנות מוכשרות עד מאוד; פעמים רבות – הן בתחומים הלימודיים והן באלו החברתיים. בל נשכח את העובדה, שמספר קטן של בנות בכיתה עשוי, בעיקר לקראת גיל ההתבגרות, להעלות את "ערך השוק" של כל בת... לפיכך, לפני שמחליטים עבור בת מהי הכיתה הרצויה עבורה יש לקחת בחשבון את כל הגורמים שמנתי, וגם גורמים הספציפיים למשפחה, לחברה, לתרבות או לדת שלה, ורק אז להגיע להחלטה.

7. ילדים מחוננים "אמנותית", וילדים – בעיקר בנים – "הומניסטיים"

כפי שכבר הזכרנו, בכיתות המחוננים יש בדרך כלל רוב לילדים בעלי יכולות מתמטיות ומדעיות גבוהות. כתוצאה מכך כיתות אלו בנויות כך שיענו על צרכיהם של מרבית הילדים הלומדים בהן, ולפיכך יתמקדו, בדרך כלל, במתמטיקה ובמדעים. ילד מחונן שתחום התעניינותו העיקרי הוא אמנות עלול להרגיש שיכולותיו נמוכות משל אלו של מרבית חבריו, ואף לחוש חוסר שייכות חברתית כי אינו מעוניין להיות חלק מקבוצת "פריקים של מחשבים" או "פיזיקאים-לעתיד נלהבים". בעוד שעבור בת מקובל למדי, גם אם היא מחוננת, שלא תצטיין במתמטיקה ובמחשבים (ראו, לדוגמה, Arnot et al., 1998), הרי כאשר מדובר בבן – החוויה שלו כתלמיד שאינו מצטיין בתחומים "גבריים" עלולה להיות לא נעימה עד מאוד.

תלמידים מחוננים בעלי הישגים מעולים במקצועות ההומניסטיים ועניין רב בהם עלולים לגלות שהלימודים בכיתת מחוננים אינם מקדמים אותם בתחומי התעניינותם, בפרט בתחומים הלשוניים או הספרותיים. תלמידים כאלה לא יקבלו תמיד העשרה בתחומים אלו, והלימודים, בכיתת מחוננים שרובה בנים "ריאליים", לא יהיו תמיד ברמה גבוהה דיה עבורם. ייתכן אפילו, שבשל הלחץ הרב שתלמידים אלה יחוו בשל העומס בלימודי המתמטיקה, המחשבים והמדעים, לא יישאר להם זמן פנוי לקריאה כפי שהיה בטרם עברו לכיתת

המחוננים. לכן תלמיד מחונן "הומניסטי" או "אמנותי" צריך לשקול היטב, אם המקצועות המתמטיים-מדעיים אינם בראש מעייניו, אם המעבר לכיתת מחוננים בעלת האפיונים הללו מתאים לו.

סיכום ומסקנות

על פי חוזר משרד החינוך (תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן, 2013), מספר הילדים בכיתת מחוננים הוא 15-26. שיעור הילדים הזכאים לחינוך למחוננים הוא כ-1.5% מהאוכלוסיה. לפיכך, במרבית היישובים לא ניתן, בשל מספר הילדים הקטן-יחסית, לקיים שתי תכניות למחוננים במקביל. ניתן לעשות זאת ביישובים גדולים – לדוגמה בערים הגדולות כמו ירושלים תל אביב, ראשון לציון, חיפה ובאר שבע – אבל בכל אחד מיישובים אלו קיימת בעיה. בירושלים מספר הילדים שמקבל חינוך למחוננים הוא זעיר ביותר ביחס לאוכלוסיה. הילדים החרדים והערבים, שביחד מהווים רוב גדול של ילדי העיר, אינם מקבלים חינוך כזה. עיריית ירושלים הגיעה להחלטה שלא להפעיל כיתות מחוננים בשנת 1974, ומאז לא שונתה ההחלטה. בראשון לציון פעלו בשנת הלימודים תשס"ב 9 כיתות ג מקבילות שבהן מתקיימת תכנית העשרה למחוננים פעם בשבוע (מרכז רון ורדי, מערכת שעות כיתה ג, 2011), ובוודאי שניתן היה לקיים בה במקביל – ולו כיתה אחת למחוננים – הפועלת שישה ימים בשבוע, אך הדבר לא נעשה.

השאלה של חינוך מיוחד למחוננים היא בעיקרה כלכלית. בישראל קיימים פערים עצומים בין אוכלוסיות השונות, ולכן השונות הגדולה עד מאוד בכיתות שנעשו אינטגרטיביות עם המעבר למערך לימודים של 3-3-6, דהיינו – עד כיתה ט לפחות לומדים באותה כיתה ילדים בעלי יכולות שונות עד מאוד (Martin et al., 2012; Mullis et al., 2012). בכלל. לפיכך, השאלה "מה עדיף" היא למעשה חסרת משמעות: עבור ילדים מסוימים עדיפה תכנית המתקיימת שישה ימים בשבוע, עבור אחרים – תכנית העשרה, אך בפועל רוב הילדים שאותו כמחוננים אינם משתתפים ולו בתכנית אחת, והילדים המשתתפים אינם בעלי "זכות בחירה" באופי התכנית. לשאלה "מה עדיף" גם קשר לסוגיה נוספת: מתי מתחילה תכנית המחוננים לפעול באותה רשות מקומית. שכן, בעוד שעבור ילדים רבים המעבר לכיתת מחוננים אינו פשוט בכיתה ג, יש להניח שהמעבר לכיתה כזו כשהילד גדול בשנה יהיה קל יותר. לפיכך, ביישובים שבהם הזכאות לחינוך למחוננים היא החל מכיתה ד, מצב הקיים עדיין בחלק מהרשויות המקומיות, יש להניח שהורים רבים יותר יעדיפו תכנית למחוננים שפועלת שישה ימי בשבוע מאשר ביישובים בהם התכנית למחוננים מתחילה בכיתה ג.

הצעות ליישום ולמחקר עתידי

1. בארץ רק חלק מבין הילדים בגיל בית הספר היסודי להם מוצעת כיתת מחוננים הפועלת שישה ימים בשבוע אמנם לומדים בכיתה כזאת. לפיכך, יש לברר מהן הסיבות בשלהן נמנעים הורים רבים מלשלוח את ילדיהם לכיתות המחוננים ביישובים בהם הן קיימות. כאשר הסיבות תהיינה ידועות ניתן יהיה לשפר את המצב ולשקול הקמתן של כיתות נוספות למחוננים.
2. לאור הנשירה הגדולה מתכניות ההעשרה בגיל חטיבת הביניים יש לבדוק, האם נחוצה תכנית העשרה לילדי חטיבת הביניים, או שמא ההורים והילדים מעדיפים בגיל זה כיתות מחוננים. אם יתברר שההעדפה היא לטובת כיתת מחוננים – יש להקים כיתות כאלה כאשר הלומדים בהם יהיו בוגרי תכניות ההעשרה הקיימות.
3. יש לבדוק את האפשרות להרחבת התכניות למחוננים גם לתלמידים השייכים לאחוזונים נמוכים יותר על ידי מבדקי מכון סאלד. בשל ההתנגדות הגדולה להשקעת כסף ציבורי במחוננות יש לפנות להורים, לשקול הקמת עמותות פרטיות שתעסוקנה בגיוס כספים למטרה זו, ועוד. רק כאשר שיעור הילדים הזכאים לחינוך למחוננים יהיה דומה לזה הקיים ברוב ארצות העולם – כ-5%, ניתן יהיה להקים מסגרות שונות למחוננים, ובראש ובראשונה – מסגרות של העשרה ומסגרות של למידה שישה ימים בשבוע שתפעלנה במקביל. כך יתאפשר לכל ילד ולכל זוג הורים לבחור עבור ילדם את המסגרת שמבחינתם היא המתאימה ביותר.

פרק 5:

האם הקפצת כיתה תזיק או תועיל לילד שלי?

במקום הקדמה: תיאור מקרה

הזוג שהגיע אלי ליעוץ היה דומה, מבחינות רבות, למרבית הזוגות האחרים שמגיעים כדי לבדוק את האופציות החינוכיות העומדות בפני בנם או בתם המחוננים, שאינם מרוצים מבית הספר, מהמורה, מרמת הלימודים, מקצב הלמידה, מחבריהם לכיתה של ילדיהם או מודאגים מצורות התנהגות מסוימות או מאמירות ומשיפוטיות של ילדיהם, שנתפסים בעיניהם כקיצוניים. שני בני הזוג היו בסביבות גיל ה-40, בעלי תארים יוקרתיים – האב בעל תואר במקצוע הנדסי-טכנולוגי והאם בעלת תואר שני במדעי הרוח; שניהם עבדו בשירות הציבורי, היו הורים לשלושה ילדים, אנשי תרבות וספר שהתגוררו בפרבר אמיד של אחת הערים הגדולות, אבל הופעתם החיצונית שידרה איפוק וצניעות.

זוג זה הגיע כדי לברר את האפשרויות החינוכיות המוצעות לבתם השניה, בת ה-6.5, שעמדה לפני כניסה לבית הספר. ילדה זו היתה, לדבריהם, בעלת כישורים יוצאי דופן שניכרו כבר מהילדות המוקדמת מאוד. היא החלה לקרוא בגיל 3, ובשתי שנות "גן החובה" – היא למדה בגן שבו ביקרו ילדים בגילאי 4-6. אחד מהעיסוקים החביבים עליה ביותר היה הקראת סיפורים לחבריה שביקשו זאת ממנה. בגיל 5 אף החלה לכתוב, ושליטתה בכתיבה היתה יוצאת דופן, כמו גם יכולותיה המוטוריות העדינות האחרות: גזירה, הדבקה, צביעה "בתוך הקווים" והשחלה. מאחר שהתעניינה, לדברי אמה, ברקמה ובתפירה, לימדה אותה האם לרקום, ועבודות הרקמה שלה פיארו הן את חדרי הילדים והן את הסלון בביתם.

בשלב זה נכנס נושא הקפצת הכיתה. האב אמר: "לפני שאנחנו ממשיכים, חשוב שתדעי שאנחנו מתנגדים באופן נחרץ להקפצת כיתה". כאשר אני שומעת משפט שאמר בנחרצות כה רבה, אני נוהגת, בדרך כלל, להסיט את הנושא מתוך הנחה, שההסברים להתנגדות יגיעו ביתר קלות שלא באמצעות שאלה ישירה. לפיכך ביקשתי לדעת על טיב היחסים בין הילדה לבין אחותה הבכורה, הגדולה ממנה בשנה. נעיתי שהשתיים קרובות מאוד, "כמו תאומות". חברותיה של הבת הגדולה אוהבות לבלות בחברת שתי האחיות, והאחות, מצידה, אינה מתרעמת על כך שאחותה הקטנה "גוזלת" את חברותיה. "האם יש לילדה חברות בגן?" שאלתי. "כן, בהחלט", נעיתי. "וזה מה שמחזק את החלטנו שלא להקפיץ אותה כיתה. אם היא מסתדרת כל כך יפה עם בני גילה – הלא אין טעם בהקפצה, נכון?"

ובכן – יצא המרצע מן השק. ההורים הגיעו אלי כדי שאייעץ להם, אבל מראש הגבילו את האפשרויות שהייתי יכולה להעמיד בפניהם: מבחינתם, כל אפשרות שאינה קפיצת כיתה

ראויה לשקילה. קפיצת כיתה אינה באה בחשבון. אבל – בלי משים הכניסו ההורים ל"משוואה" את האחות הבכורה, דבר שהיה עבורי רמז ראשון לסיבת התנגדותם להקפצת הכיתה של הבת השניה.

קיים קושי רב להסביר להורים שמתנגדים להקפצה שייתכן מאוד שההתנגדות היא בעלת מקורות עמוקים, בלתי מודעים להם. במקרה שלפנינו – כמו בכל המקרים בהם מגיעים אלי הורים עם בקשה לייעוץ שהגבלה בצידה: "רק אל תייעצי לנו X או Y", יש להורים הסבר מנומק. במקרה זה ההסבר היה: "הקפצה של הילדה השניה תשפיע לא לטובה על האחות הבכורה", וכמו כן: "אם היא תקפוץ כיתה היא תרגיש שהיא טובה יותר מהאחרים, ואנחנו מגדלים את ילדינו בצורה שוויונית מתוך אמונה שכולם מוכשרים באותה מידה".

כאשר שני נימוקים כה כבדי משקל עומדים לפני, הסיכויים שלי לגבור עליהם אינם גבוהים. זאת ועוד: היות וטובתה של הילדה היא שעמדה לגד עיני, בראש ובראשונה, לא היתה לי כל אפשרות לבחור עבורה נתיב שלא יתקבל באהבה ובמלוא התמיכה על ידי הוריה. לפיכך, ללא כל קשר לחוות דעתי המקצועית, ולנסיון לשקילה "אובייקטיבית" של הנתונים כדי להגיע להכרעה, הייתי חייבת להוציא מ"מאגר האופציות" את אלה שלא מקובלות על ההורים: במקרה שלנו – הקפצת כיתה.

שאלתי את ההורים: "לפי מה שאתם מספרים, הכל נפלא. מנסיוני אני יודעת שלא באים אלי לייעוץ כאשר אין בעיה. אולי כדאי שנתמקד בסיבה שבגינה אתם פה?" תשובת האב היתה: "אני חושש. מה היא תעשה בכיתה א'? מה יקרה במשך כל השנה, כאשר שאר הילדים ילמדו לקרוא ולכתוב, ובתי לא תוכל למצוא לה עיסוקים? ומה יקרה אם המורה לא תראה בעין יפה את העובדה שהילדה כבר קוראת מזה 3 שנים? ומה יקרה מבחינה חברתית אם המורה דווקא תשבח אותה כל הזמן? האם הקנאה של הילדים האחרים לא תפגע בה?"

עניתי, שכל השאלות האלה חשובות ונכונות, אבל, לדאבוני, אני לא יכולה לענות עליהן כי אני לא נביאה – אני לא יודעת "מה יקרה אם...". אני יודעת שבבית הספר בדרך כלל קשה יותר לילדים כה מחוננים מאשר בגן. בעוד שבגן יש חופש רב באופן יחסי לפעילויות אינדיבידואליות, וגם הפעילויות היצירתיות יכולות להיעשות ברמות שונות, במשכי זמן שונים ובהדגשים שונים, הרי שבכיתה, בה מחויבים כולם לשהות שעות ארוכות בכל יום, אין, במקרים רבים, חופש לקרוא מה שמתחשק ומתי שמתחשק, אין אפשרות להמיר פעילות של שינון אותיות שכל שאר הילדים עסוקים בה בציור, ואי-אפשר לצאת לחצר אלא בזמני ההפסקות הקבועים. כמו כן, הוספתי, כיתה א עלולה להיות בעייתית במיוחד, שכן, המורה נמצאת בלחץ של זמן: עד סוף השנה על כל הילדים לרכוש את יכולת הקריאה והכתיבה וכמו כן בסיס מסוים באריתמטיקה, והאמונה שהמורה תוכל להקדיש זמן ואנרגיה לצרכי ילדה כה מחוננת היא למעשה הימור לא בטוח כלל.

"האם נוכל לדבר עם המורה ולהסביר לה את המצב המיוחד?" שאלה האם. לא הצלחת להסתיר את החיוך שלי. "אין כאן בעיה של הסברים או של מחסור בהם. אבל – תנסי להעמיד את עצמך במקומה של המורה. ישנם בכיתה 35 או אף 40 ילדים. כולם צריכים להתרגל למשטר חדש, לחוקים חדשים, למוסד חדש וגם לחברים חדשים. הם גם צריכים ללמוד דברים חדשים ולהגיע בהם תוך פרק זמן קצוב למיומנות מסוימת. איך את חושבת שבאילוצים כאלה תוכל המורה לדאוג לבתך? ואיך לדעתך היא תעשה זאת – בהנחה שהיא תוכל? הלא אין לה ידע בפסיכולוגיה של מחוננים, ואף לא בדיקטיקה של מחוננים. אז מה בדיוק היא צריכה לעשות?" שאלתי.

"האם את אומרת שאין פתרון?" שאלו שני ההורים. אין דבר כזה "אין פתרון" עניתי. אבל, מה שיותר חשוב, לדבריהם אין כרגע גם בעיה. טוב מאוד שאתם חושבים על העתיד, וכדאי שתהיו מוכנים לכך שבמהלך הלימודים של ילדה כה מחוננת ייתכן שיהיה צורך בשינויים רבים. לדוגמה: ישנם ילדים מחוננים שנרשמים לחוגי העשרה רבים, אבל בשלב מסוים מעדיפים להתרכז בנושא מסוים אחד, למשל – מחשבים או מוזיקה, ואף על פי שהגיעו להישגים טובים מאוד בשטחים רבים זונחים את כולם ונשארים לעסוק ברמה מקצועית באחד השטחים שבעבר היה רק תחביב. ילדים אחרים מתחילים כבר בזמן הלימודים בתיכון ללמוד גם מספר קורסים אקדמיים, וייתכן שיזנחו את ההשתתפות הקבועה בשיעורים בבית הספר לטובת הלימודים באוניברסיטה. מחקרים שנערכו על כך בארה"ב גילו, שבני נוער העושים זאת יוצאים נשכרים (Heilbrunner et al., 2010), ורובם היו ממליצים גם לאחרים להאיץ את לימודיהם באופן רדיקלי. אין הם מצטערים, כפי שמקובל לחשוב, על ש"פיספסו" את חוויית סיום בית הספר, כולל טקסי הסיום והמסיבה, שבארה"ב יש לה ערך מיוחד (Colangelo et al., 2010; Muratori et al., 2003).

מכאן נוכל להסיק, אמרתי להורים, שעצם הבחירה ב"פתרון" מסוים, בדרך מסוימת, אין בה ערובה לכך ש"זו הדרך" שניתן יהיה להתמיד בה. להיפך. ככל שמחוננותו של הילד היא בדרגה גבוהה יותר, כן יש לצפות לצורך בשינויים ובהתאמות מרובים יותר.

אתם הגעתם אלי, אמרתי להורים, כדי למצוא את הדרך הטובה ביותר להתמודד עם קשיים שעלולים להיגרם לבתכם, בבחינת "להקדים תרופה למכה". ייתכן, כמובן שלא תהיה "מכה". ההתנהלות החברתית של בתכם המחוננת מרמזת על כך, שהיא בעלת יכולות חברתיות לא מבטולות, היא אוהבת, מצד אחד, לבלות בחברת בנות בוגרות ממנה, אבל מרגישה טוב גם בחברת בנות גילה. מצב זה לא מחייב נקיטה מיידית בפעולה. אולם, אם יתברר שחששותיכם מוצדקים – המורה לא תהיה אוהדת, השעמום יגרום לבתכם אי-רצון ללכת לבית הספר, אולי יופיעו אפילו בעיות התנהגות אצלה – ניפגש שוב ונדון בנושא.

ההורים יצאו מהפגישה, על פי דבריהם, בהרגשה טובה: הם נרגעו. רוגע זה איפשר לבתם להתחיל את שנת הלימודים בשלווה, ואף בציפייה לעניין ולהתפתחות. לרוע המזל, חלפו אך שבועות בודדים מאז החלה שנת הלימודים, והורים מצאו את עצם שוב בפגישה אצלי. הפעם הצליחו למקד את הבעיה בבתם – ולא בהם. לא חששותיהם הביאו אותם אלי אלא העובדה, שמיום ליום היה קשה יותר ויותר לשכנע את בתם ללכת לבית הספר. "היא מאוד לא מאושרת שם", הם אמרו. ממקום זה, של מיקוד הבעיה בבת ולא בהם, כבר הוסר ה"ווטו" על האפשרות של קפיצת כיתה. ואמנם, בפגישה דנו בכל האופציות הקיימות כדי שהילדה תממש – ולו מעט מהציפיות שהיו לה מבית הספר – ובכללן קפיצת כיתה.

הקפצת כיתה בישראל: המדיניות ועמדת הציבור

האצה, או בלשון העם: "קפיצת כיתה", היתה, מאז ומתמיד, הטכניקה הנפוצה ביותר בחינוך מחוננים (Colangelo et al., 2004). אולם, בעוד שבמדינות רבות בעולם נהוגה שיטה זאת ומיושמת כאחת האופציות הנפוצות בחינוך מחוננים, הרי בישראל אין הדבר כן. על פי גרוס וואן-וליט (Gross & van Vliet, 2005, p. 155):

ידוע, שקבלת החלטות בדבר תכניות האצה מתקבלות במדינות שונות מבוססת על ערכים תרבותיים וסוציו-פוליטיים שולטים (Comunian, 2000; Gallagher, 1996), ולא על בסיס חינוכי או פסיכולוגי. לדוגמה, בישראל, ההעדפה המסורתית לתכניות העשרה על פני אלו של האצה (Donoghue, 1999) משקפת את האמונה שילדים מחוננים, אף כי הם מקבלים עידוד להגשים את הפוטנציאל שלהם, אל להם להיתפס כשונים מדי מבני גילם, דהיינו, הם "צריכים להסתגל לקבוצה ולא להפגין אינדיבידואליות" (הם מצטטים את Burg, 1992 p. 218).

המדינה היחידה המוזכרת במאמר זה (שם), בנוסף לישראל, המוצגת כדוגמה למקום שבו הערכים הקיימים בקרב הציבור תופסים את מקומם של אלו החינוכיים-פסיכולוגיים, ולפיכך יש הימנעות מתכניות האצה למחוננים, היא הונג-קונג (שם). הונג קונג היא אכן בעלת תרבות סינית, שבה, באופן מסורתי, טובת הכלל – הציבור, החברה, המדינה, קודמת לזו של הפרט. בניגוד לה, תרבותנו המערבית מקדשת את הפרט, את רווחתו ואת אפשרויות קידומו והתפתחותו בכל השטחים האחרים – מלבד בשטח החינוך (David & Wu, 2009a). בנוסף, בעוד שבהונג קונג הישגי הלמידים הם מהטובים בעולם בכל המבדקים הבינלאומיים (Mullis et al, 2007; OECD, 2008), הרי ישראל נמצאת ב"חברת" מדינות מתפתחות מזה למעלה מעשור (דויד, 2001, 2002, 2005, א, ב, ג; David, 2008g).

לדאבון הלב, מצב המחקר בתחום ההאצה בישראל משקף את עמדת הציבור ומערכת החינוך, שמכתיבה את המדיניות. ניתן לראות זאת מהביבליוגרפיה בת 242 העמודים

(Gross, & van Vliet, 2003) שמביאה תקצירים של כל העבודות שנכתבו עד 2003 על האצה רדיקלית. בכל הביבליוגרפיה נזכרת ישראל רק פעם אחת: בעבודתה של פרימן (Freeman, 1998), וגם שם – לא מוזכרת כל האצה רדיקלית.

בארץ נהוגה האצה עד היום בחינוך החרדי, בעיקר בקרב בנים, אך גם, אם כי במידה מועטת, בחינוך הערבי. בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי יורד שיעור הילדים ש"קופצים כיתה" באופן משמעותי מדי עשור. בעוד שבביוגרפיות של אנשי שם מן העבר גבוה מאוד שיעורם של אלה ש"דילג" על כיתה או שתיים, הרי היום תופעת קפיצת הכיתה נדירה למדי. מאחר שאין נתונים כמותיים בדוקים לגביה, אוכל להסתפק בשתי עובדות שיאשו את ההנחה בדבר מיעוטה של התופעה.

1. במרוצת 15 השנים האחרונות, בהן לימדתי במספר מכללות להוראה ובאחת האוניברסיטאות בארץ, מאות רבות של מורות, גננות ומנהלות שלמדו לימודי השלמה לתואר ראשון, או לימודים לתואר שני, נתקלתי רק בשני מקרים שבהם מורות המליצו על הקפצת כיתה של ילד – אחד בכל מקרה. אף לא באחד המקרים התקבלה המלצתן;

2. בעבודת הדוקטורט שלי (David, 2009d [2003c]), בה נבדקו לימודי המתמטיקה בקרב למעלה מ-800 תלמידים ב-4 בתי ספר – שניים יהודיים ושניים ערביים, על פי שאלונים ובהם 116 שאלות, התבקשו הנבדקים למלא את תאריך הלידה והכיתה. לא היה – ולו מקרה אחד – שבו שנת הלידה הצביעה על קפיצת כיתה. לעומת זאת, מקרים רבים היו של תלמידים שנולדו בחודשים ספטמבר-דצמבר ונכנסו לבית הספר שנה מאוחר יותר מכפי שהיה צפוי על פי שנת לידתם. זאת על אף העובדה ששלושה מבתי הספר שנבדקו – "אליאנס" ברמת אביב, "צייטלין" בתל אביב ו"חדיג'ה" אום אל פאחם נחשבים לבתי ספר יוקרתיים בעלי רמת הישגים גבוהה.

הקפצת כיתה: מבט היסטורי

גלטון (Galton, 1869) מונה בספרו רשימה נכבדה של אנשי שם: כמעט כולם התחנכו בילדותם בבית והגיעו לאוניברסיטה עד גיל 14. למעשה, "בעיית" הילד המחונן התחילה עם החלת חוק חינוך חובה. גם מחקרה של קוקס (Cox, 1926), שסוקר את ילדותם ונעורותם של כ-300 אנשי שם מורה על כך, שרובם המכריע התחנך בבית – בין אם חינוך ביתי מלא ובין אם חלקי. עד להחלת חוק זה לא היתה מסגרת שבה כל הילדים בני שנתון מסוים חויבו ללמוד בה, כולם את אותו חומר לימודים ובאותו קצב. מסגרות החינוך המיוחד וההכרה בכך שילדים מסוימים אינם יכולים לעמוד בקצב הלימודים הממוצע שנקבע כסטנדרטי הוקמו בכל המדינות המפותחות זמן קצר לאחר החלת חוק חינוך חובה. ההכרה בכך שילדים מסוימים

זקוקים ללימודים ברמה גבוהה מזו הממוצעת וקצב התקדמותם מואץ ביותר יחסית לזה של מרבית בני גילם עדיין אינה נחלתם של מרבית אנשי החינוך בכל הדרגות. עקב אי-התאמה זו, המטרה החשובה ביותר של ההורים לילדים המוחננים – בפרט עד סיום בית הספר היסודי – היא לעשות כל מה שהם יכולים כדי שהנזק הנגרם לילדיהם ממערכת החינוך, שאינה תפורה על פי מידותיהם ואינה עונה על צרכיהם, יהיה מינימלי.

הקפצת כיתה: מבט סוציולוגי

בניגוד לתחומים רבים אחרים במדעי החברה בכלל ובחינוך בפרט, בהם יש הסתמכות רבה על מחקרים – כמותיים ואיכותניים – כדי להגיע להחלטות מושכלות, בכל הקשור למחננים עדיין רחוקים מאוד משלב זה. כך, למשל, כאשר על הפרק עולה השאלה האם להכניס את הילד המחונן שעדיין לא מלאו לו 6 לבית הספר, או לבדוק את האפשרות ש"קפוצ' כיתה, כמעט תמיד נשמעות עצות מהסוג: "אני קפצתי והיה אחלה – סימן שזה טוב", ולעומתן: "לשכנה שלי ש'קפצה' יש בעיות חברתיות ולכן זה רע". עצות אלה ניתנות, למרבה הפליאה, לא רק על ידי הורים וחברים, אלא גם על ידי אנשי חינוך – גננות, מורות, יועצות.

אין בדברים אלה התעלמות מהחשיבות שיש הרבה שיש לכך שאנשים מתארים את מה שעבר עליהם כשקפצו כיתה או כשהוריהם נמנעו מהאופציה הזאת, אבל מה שקרה יכול – במקרה הטוב – להעיד על העבר, בבחינת "ייתכן שלא היה כדאי לי לקפוצ' כיתה" (ייתכן בהחלט שאם אותו אדם לא היה קופץ היינו מוצאים אותו כעבור 20 שנה אומר: הכל בגלל שלא קפצתי...). בשום מקרה אין הדברים יכולים לנבא מה שיקרה או לא יקרה לילדיהם.

סטטיסטיקה היא, כידוע, תורת המספרים הגדולים. לפיכך נעזרים בה בתיאור סיכויים למאורע כלשהו במדעי החברה, בכללם בפסיכולוגיה ובחינוך. לדאבונו מספר המחקרים שנעשו בארץ בתחום המוחננות קטן מאוד, ובתת-התחום – קפיצת כיתה – ממש אפסי. לכן חשוב לדעת, שקיימים מחקרים שנעשו בחו"ל על נושא זה. להלן סיכומים של מספר מחקרים.

מהנעשה בעולם

הקפצת כיתה

האצת לימודיהם של תלמידים מוחננים נחשבה, מאז ומעולם, האופציה החינוכית הרווחת ביותר (Wood et al., 2010). ספרות המחקר איששה את הידע בדבר היתרונות הרבים שיש להאצה (Colangelo et al., 2004), והדגישה את העובדה, שקפיצת כיתה אינה מלווה בבעיות רגשיות או חברתיות (Colangelo et al., 2010). לדעת קולנג'לו ואחרים (שם), אחת הסיבות העיקריות לכך, שאופציה זו אינה באה לידי ביטוי במלואה במערכת החינוך

האמריקאית, היא היעדר נהלים ברורים בנוגע להאצה. לדבריהם, במדינות רבות בארצות הברית יש איסור על כניסה מוקדמת לגן, סיום לפני הזמן של בית הספר התיכון וקפיצת כיתה שלמה אסורים לחלוטין. הסיבות העיקריות לכך, אותם מונים קולנג'לו ועמיתיו (Colangelo et al., 2004) הן:

- בתי הספר אינם מודעים לספרות הממליצה על האצה;
- קיימת אמונה על פיה ילדים צריכים ללמוד עם בני גילם;
- קיימת אמונה על פיה קפיצת כיתה מקצרת את הילדות;
- קיימת אמונה לפיה האצה מחבלת במצבם החברתי של ה"קופצים";
- ההאצה נתפסת כפגיעה בעקרון ה"שוויון לכל";
- קיימת דאגה מכך שבעקבות קפיצת כיתה של חברים ייפגעו מכך התלמידים האחרים.

אולם, ישנם גם מחקרים המצביעים על כך, שעל אף העובדה שהאצה היא בעלת תוצאות חיוביות רבות, אין להתעלם גם מ"תופעות לוואי" מסוימות שלה. למשל: מחקרם של הוגבן ועמיתיה (Hoogeveen et al., 2009) השווה בין תפיסת העצמי והמעמד החברתי של תלמידים הולנדיים שלימודיהם הואצו ושל כאלה שלא הואצו בשלוש נקודות זמן: בהתחלת שנת הלימודים הראשונה בתיכון, בסופה ובסוף השנה השניה בתיכון, בכיתות המקבילות לזוח בארץ. המחקר נערך בקרב 357 תלמידים מ-18 תיכונים. המחקר בדק את תפיסת העצמי, את המעמד הסוציומטרי, ואת המוניטין ההתנהגותי. נמצא, שלתלמידים "מואצים" היתה תפיסת עצמי טובה יותר בכל הקשור לבית הספר באופן כללי ולמתמטיקה באופן מיוחד, אולם תפיסת העצמי מבחינה חברתית היתה פחות חיובית מאשר של עמיתיהם ה"רגילים". בנוסף, בקרב בנות, אך לא בקרב בנים, הבדל זה נמוג בתום השנה השניה של המחקר. תלמידים שלימודיהם הואצו היו בעלי מעמד חברתי נמוך מאשר ה"לא-מואצים". הערכת העמיתים את התלמידים שהואצו היתה נמוכה מהערכתם את התלמידות שהואצו. יש לציין, שהתלמידים המואצים, למעט 11, דילגו על כיתה אחת בלבד, כך שההאצה שלהם לא היתה דרסטית, וזאת כמובן יש לקחת בחשבון בהסקת המסקנות על השפעותיה של ההאצה.

קיימים מספר סוגים של האצה; חוקרי מחוננים לא מעטים התייחסו לסוגים השונים (Brody & Stanley, 1991; Southern & Jones, 2004). מחברי המסמך שבדק את קיומן של אופציות ההאצה ב-21 מדינות אירופיות (Mönks, & Pflüger, 2005) בדק לא פחות מ-11 אפשרויות, כל אחת מהן – בגן, בבית הספר היסודי, ובתיכון. במאמר זה נתייחס רק ל-4 האפשרויות הנפוצות ביותר – כניסה מוקדמת ו"דילוג" על שנת לימודים, וכמו כן – אם כי

במידה פחותה – ללימודים משולבים במספר כיתות, כאשר ה"קפיצה" היא של מקצוע אחד או מספר מקצועות, או ללימודים מואצים של קבוצה ילדים בתוך כיתה קיימת.

נובל ועמיתיה (Noble et al., 2007) ערכו מחקר בקרב מבוגרים, שבשנים 1977 עד 1986 למדו בתיכון, בשלוש נקודות זמן. חלק מהמבוגרים התחיל מוקדם את לימודיו באוניברסיטה, חלקם קיבל המלצה לעשות זאת אבל בחר שלא להתחיל את לימודיו האקדמיים, ואילו הקבוצה השלישית היתה של תלמידים שקיבלו אות הצטיינות ארצית על הישגיהם בתיכון אבל לא הומלץ שיתחילו לפני הזמן את לימודיהם באוניברסיטה. בכל המדדים שנבדקו – כמו שביעות הרצון, ההערכה העצמית, וההישגים הלימודיים – היו התוצאות בשלוש הקבוצות דומות. אולם, כאשר הושווה שיעור הממשיכים ללימודים מתקדמים נמצא הבדל משמעותי לטובת אלה שהתחילו את לימודיהם בגיל התיכון. ממחקר זה נוכל לראות, שלימודים בגיל צעיר מהווים מרכיב שמנבא במידה רבה לימודים מתקדמים.

יש להביא ממצא זה בחשבון עבור תלמידי תיכון ישראלים, המשרתים בצבא עם תום לימודיהם התיכוניים, ושעבורם "הקפיצה" של מספר שנים יכולה להיות מאוד משמעותית. קבוצת הגיל הגדולה ביותר של המועמדים ללימודי התואר הראשון היא 22-24 (שנתון סטטיסטי לישראל, 2010, טבלה 8.45). קרוב ל-50% מהמועמדים לתואר שני הם בני 25-30, וכמעט 40% הם בני 30 ומעלה (שם, טבלה 8.46). לפיכך חשוב מאוד, אם רק ניתן, לאפשר לסטודנטים מתאימים להקדים את לימודיהם, ובכך לאפשר לעצמם לעמוד מבחינה כלכלית בזכות עצמם בשנות ה-30 לחייהם ולא מאוחר יותר, כפי שהיום המצב במקצועות רבים. מצב זה מעמיד בנחיתות ישראלים צעירים לעומת עמיתיהם בעולם, שאינם תורמים מספר שנים מחייהם לשירות צבאי.

עובדה מעניינת היא, שבעוד שבישראל פוחתת ההאצה מעשור לעשור באופן משמעותי, במדינות רבות המצב הפוך: יש שימוש גובר והולך באופציה זו בעיקר בבית הספר היסודי – בין אם על ידי כניסה מוקדמת ובין אם על ידי "דילוג" על כיתה. מחקרם של מונקס ופפלוגר (שם), שבדק את יישומן של כל אפשרויות ההאצה ב-21 מדינות אירופיות בכל דרגות החינוך – טרום יסודי, יסודי ותיכוני מצא, שבמרבית המדינות מיושמות לפחות שתי אפשרויות האצה. רק בלטביה, איטליה ודנמרק, מבין 21 המדינות שנבדקו, לא נכללת ההאצה כאחת האופציות הכלולות בחינוך למחוננים. אגב – גם בארצות אלה קיים חינוך למחוננים, אבל הוא אינו כולל האצה באחת מ-4 הצורות המופיעות בטבלה B [Specific Provisions] (שם, עמ' 13-14).

מהטבלה נראה, ש-4 מדינות מציעות כניסה מוקדמת לגן, 15 – כניסה מוקדמת לבית הספר, 12 – כניסה מוקדמת לחטיבת הביניים ו-11 – לחטיבה העליונה. ב-4 מדינות ניתן "לדלג" על כיתה גן; ב-16 – על כיתה בבית הספר היסודי, ב-15 – על כיתה בחטיבת הביניים, וב-14 –

על כיתה בתיכון. בנוסף, ב-4 מדינות ניתן ללמוד בגן ובבית הספר היסודי בו-זמנית, ב-13 – בבית הספר היסודי וגם בחטיבת הביניים, ב-12 – בחטיבת הביניים ובתיכון וב-10 – בתיכון ובאוניברסיטה. כמו כן, במדינה אחת (פינלנד), יש אפשרות להאצה של קבוצת ילדים כבר בגן, ובשתי מדינות נוספות לפינלנד – שבדיה ואנגליה – האצה של קבוצת ילדים בבית הספר היסודי. מספר המדינות שבהן יש האצה קבוצתית בחטיבת הביניים ובתיכון הוא 4. גם ההנחיות לגבי ההאצה מגוונות. לדוגמה: בעוד שבהולנד "האצה נפוצה עד מאוד" (שם, עמ' 105), הרי באוסטריה ניתן לקפוץ עד שלוש פעמים – פעם בגן, פעם בבית הספר היסודי ופעם בתיכון (שם, עמ' 19).

נראה, אם כן, שההאצה תופסת מקום חשוב ברבות ממדינות אירופה, והיא מעוגנת הן בנהלים הקיימים והן בדעת הקהל המאפשרת זאת.

כניסה מוקדמת לאוניברסיטה

במחקרם של ברודי ואחרים (Brody et al., 1990), בו נעשתה השוואה בין 3055 סטודנטים "רגילים", שהתחילו את לימודיהם בגיל 18, עם תום לימודיהם התיכוניים, לבין 65 סטודנטים שהתחילו את לימודיהם בממוצע שנתיים מוקדם יותר (טווח הגילים היה 13-17.5) באוניברסיטה יוקרתית נמצא, שהיה יתרון מובהק לצעירים בכל הרכיבים שנבדקו. ציוני הפסיכומטרי של המקדימים היו גבוהים הן בחלק המתמטי והן בחלק המילולי במידה משמעותית; שיעור המקדימים שסיימו את הלימודים תוך 4 שנים היה גבוה מהשיעור של ה"רגילים" שזכו לתואר לאחר 4 שנים; בעוד שרק 12% מה"רגילים" סיימו את לימודיהם תוך 3.5 שנים, הרי בקרב הצעירים היה שיעור זה 32%, כך שלמעשה המשיכו המקדימים להאיץ את לימודיהם גם באוניברסיטה; בעוד שבקרב הרגילים רק 1% מהסטודנטים זכו, בתום לימודיהם, לתואר ראשון ושני בו-זמנית, הרי בקרב הצעירים היה שיעור זה 11%; 42% מהצעירים קיבלו את התואר בהצטיינות לעומת 25% בקרב הסטודנטים הרגילים; שיעור המצטיינים בלימודי החוג⁸ היה למעלה מפי שניים בקרב הסטודנטים הצעירים מאשר בקרב שאר הסטודנטים (35% לעומת 16%); גם שיעור המצטיינים הארצי, שהיווה "כרטיס כניסה" לאחד משני המועדונים הסגורים לבעלי הישגים יוצאי דופן (Phi, Beta, Kappa Society;) (Beta Kappa Chi) היה גבוה יותר מאשר פי שניים בקרב הצעירים מאשר בקרב שאר הסטודנטים (26% לעומת 12%).

מאמרן של גרוס וואן-וליט (Gross, & van Vliet, 2005), הדן בהאצה רדיקאלית ובכניסה מוקדמת ללימודים גבוהים של ילדים ובני נוער בעלי רמת משכל הגבוהה מ-160 קובע, שרק לעיתים נדירות נעשה שימוש בהאצה כזו כדי לענות על צרכיהם הקוגניטיביים והרגשיים של

⁸בארה"ב מרבית הלימודים לתואר הראשון הם לימודי בחירה מתחומים שונים, ורק מיעוטם – לימודים במסגרת החוג הראשי [major].

מחונני-על.⁹ לדעת המחברות, כאשר העשרה בצירוף האצה מתונה אינם עונים על צרכיהם של מחונני-על, אין יכולת למנוע מהם תת-הישגיות ולא לתת מענה לאיזון הרגשי שלהם. במאמר זה מובאים תיאורי מקרה פרטניים, כמו גם מחקרים על מדגמים של תלמידים שלימודיהם הואצו במידה רדיקאלית בהצלחה תוך שימוש בצירופי תהליכים שונים. לדוגמה: לימודים בו-זמנית בבית הספר ובאוניברסיטה. לטענת החוקרות, בעוד שהמחקר תומך בהאצה קיצונית בשל תוצאותיו במישור הקוגניטיבי והרגשי גם יחד עבור תלמידים שהם מחונני-על, יש גם דעות אחרות בנושא זה. כדי להתגבר על תוצאות לא רצויות מציעות המחברות להיעזר בייעוץ, וזאת עוד בטרם ההחלטה על התחלת הלימודים הגבוהים. כמו כן יש צורך בהדרכה בריכישת מיומנויות, ובמתן הזדמנויות לטיפול אינטראקציות חברתיות עם סטודנטים אחרים. דווקא כאשר תלמיד שהוא מחונן-על נמנע ממגעים חברתיים בכיתתו זה יכול לשמש אות לאי-התאמתו לכיתה הרגילה – לא רק מבחינה קוגניטיבית אלא גם מבחינה חברתית. תלמיד כזה יכול לפרוח בחברת דומים לו, או, לחילופין, בחברת בני נוער מבוגרים ממנו במספר שנים. לדבריהן של גרוס וואן-וליט (שם) הספרות המקצועית ממליצה מאוד על שימוש רחב יותר בהאצה כתכנית התערבות מוצלחת.

החוקרות מזכירות מחקרים העוסקים בהאצה רדיקלית ומציינות שעל אף שרובם נערכו בארה"ב, קיימים מחקרים גם ממדינות נוספות שיפורטו להלן:

מחקרה של גרוס, שנדפסו עד 2003 (Gross, 1986, 1992, 2000, 2003), כמו גם אלה שנדפסו ב-5 השנים שחלפו מאז נדפס ספרה המקיף (Gross, 2004) מדגישים את העובדה, שבשנות ה-80 היתה האצה דרסטית נדירה ביותר באוסטרליה, ולפיכך היו כאלה שזכו לה, ואחרים – שנתקלו בהתנגדות חריפה של המערכת החינוכית לרעיון זה. אולם, כאשר נבדקו ההשלכות של המדיניות על הצעירים בני ה-20+, שחלקם זכו להאצה רדיקלית בשנות ה-80 ולאחריהן וחלקם לא, מתקבלת תמונה ברורה בדבר האפקטים החיוביים של האצה זו. על פי מחקרה של גרוס (שם), שנערך בקרב 60 צעירים אוסטרלים שה-IQ שלהם היה גבוה מ-160 נראה, שהיו הבדלים משמעותיים בין אלה שלימודיהם הואצו כדי שנתיים לפחות, ובין אלה שלימודיהם הואצו בשנה בלבד או שלא הואצו כלל. ההבדלים היו בכל הממדים שנבדקו: רמת שביעות הרצון של אלה שהאצה לפחות כדי שנתיים היתה גבוהה יותר מאשר של ה"לא מואצים" או "המואצים המתונים"; "המואצים הרדיקליים" היו בעלי תארים מתקדמים מאוניברסיטאות יוקרתיות בשיעור גבוה משמעותית, בעלי קריירות מקצועיות משובחות יותר, ודיווחו על קשרים בין-אישיים וקשרים זוגיים טובים יותר מחבריהם. צעירים בעלי יכולות דומות שלימודיהם הואצו רק כדי שנה אחת או שלא הורשו

⁹ הביטוי "highly gifted" תורגם כאן, מחוסר אופציה הולמת יותר, ל"מחונני-על". אולם, עלינו לזכור שהיות ובארה"ב, כמו בכל המדינות המערביות, איתור מחוננות נעשה לפי קריטריונים אובייקטיביים בעוד שבשראל הוא לפי קריטריונים מקומיים, הרי לא ניתן להשוות בין דרגות המחוננות, כפי שנקבעו על ידי משרד החינוך בישראל, לבין הדרגות המקובלות בעולם.

כלל להאיץ את לימודיהם נטו לבחור חוגי לימוד יוקרתיים פחות במוסדות להשכלה גבוהה, דיווחו על שביעות רצון פחותה מחייהם, ובמקרים רבים חוו קשרים ניכרים בחיברות. חלקם לא סיים את לימודיו הגבוהים; חלקם הקטן אף נשר מבית הספר התיכון. ללא כל יוצא מהכלל היו צעירים אלה בעלי יכולות רבות ומגוונות, אולם עבור חלקם כיוון התפתחות כישרונותיהם וה"תקרה" אליה כיוונו את עצמם (Roberts, & Roberts, 2001) הוכתבו על ידי הנהלת בית הספר או המורים – שברצונם עזרו וברצונם מנעו עזרה מהילדים כדי שיוכלו לפתח את כישרונותיהם בתחומים השונים.

חינוך מחוננים החל בסין רק ב-1978, אבל מאז התקדמה מדינה זו מאוד בשטח זה וכיום התכניות למחוננים בכלל ולמחונני-על בפרט הקיימות בה הן מהמובילות בעולם. ב-1978 נפתחה באוניברסיטה הסינית למדע ולטכנולוגיה (University of Science and Technology of China: USTC) תכנית לסטודנטים הצעירים בשלוש שנים לפחות מגיל המינימום הרגיל. מאז נפתחו עוד 12 תכניות כאלה, ובעקבותיהן – תכניות בבתי ספר תיכוניים, המכירות את התלמידים המתאימים להיכנס לאוניברסיטה בגיל כה צעיר (Liu & Barnhart, 1996). התלמיד הצעיר ביותר שלמד בתכנית עד 2005 היה בן 11. התלמידים מגיעים לתכנית על פי זכייתם בטורנירים ועל פי המלצת המורים, ההורים או שהם עצמם מגישים בקשה להתקבל; הקבלה נעשית לאחר הצלחה במבחני כניסה מפרטים. מרבית התלמידים שהתקבלו לתכנית זו מצליחים מאוד בלימודיהם; חלקם הגדול ממשיך בלימודים מתקדמים, בסין או מחוצה לה. אחד מבוגרי התכנית קיבל משרה של מרצה באוניברסיטה בהיותו בן 19, ובכך הפך למרצה הצעיר בסין. לדעת סיסק (Sisk, 1992), שהיה מראשוני החוקרים המערביים שבחנו את ההתפתחות של חינוך המחוננים בסין, יתרונה הגדול של מדינה זו על פני המערב הוא האחריות שהמדינה לוקחת על חינוך המחוננים ומחונני-העל שלה, שלא כמו במערב שבו מרב הנטל מוטל על ההורים. גם רובינסון (Robinson, 1992), שערכה בסין ביקור נפרד, דיווחה על רושם חיובי ביותר שקיבלה מהתכניות הסיניות שמיושמות בהצלחה תוך פרק זמן קצר.

במאמר (Gross, & van Vliet, 2005) מוזכרות גם תאילנד ופולין בהקשר של האצה רדיקלית. נזכיר, שתאילנד היא מדינה שבה התוצר המקומי הגולמי הוא כ-8000 דולר לנפש בלבד; בפולין הוא כ-18,000 דולר לנפש ובישראל – למעלה מ-28,000 דולר לנפש. יתירה מזו: השכר בממוצע בפולין הוא כ-1000\$ לחודש, לא הרבה יותר ממחצית מזה של ישראל. לפיכך לא ניתן לטעון, שארצות כמו תאילנד ופולין מקדישות משאבים כספיים לתכניות האצה עבור ילדיהן המחוננים בשל מצבן הכלכלי השפיר!

כאמור, מחקרים לא מעטים נעשו בארה"ב על כניסה מוקדמת ללימודים גבוהים. לדוגמה: נובל ועמיתיה (Noble et al., 2007) ערכו מחקר בקרב 555 מבוגרים, שבשנים 1977 עד 1986 למדו בתיכון, בשלוש נקודות זמן. חלק מהנחקרים התחיל מוקדם את לימודיו באוניברסיטה, חלקם קיבל המלצה לעשות זאת אבל בחר שלא להתחיל את לימודיו האקדמיים, ואילו הקבוצה השלישית היתה של תלמידים שקיבלו אות הצטיינות ארצית על הישגיהם בתיכון אבל לא הומלץ שיתחילו לפני הזמן את לימודיהם באוניברסיטה. בכל המדדים שנבדקו – כמו שביעות הרצון, ההערכה העצמית, וההישגים הלימודיים – היו התוצאות בשלוש הקבוצות דומות. אולם, כאשר השווה שיעור הממשיכים ללימודים מתקדמים נמצא הבדל משמעותי לטובת אלה שהתחילו את לימודיהם בגיל התיכון. כמו כן, שיעור ההתמדה בלימודים הגבוהים היה גבוה ביותר (Noble, & Childers, 2008). מבין אלה שתחילו את לימודיהם באוניברסיטת וושינגטון עד גיל 15 היה השיעור 88% – כמעט כל העוזבים עשו זאת לטובת אוניברסיטה יוקרתית יותר, אליה עברו כאשר היו מבוגרים מעט יותר. מבין אלה שהתחילו את לימודיהם האוניברסיטאיים אחרי גיל 15 התמידו בהם 99% (שם).

גישת אנשי חינוך בעולם לסוגיית ההאצה הרדיקלית

ויאלה ועמיתיה (Vialle et al., 2001) עומדים על אחת הבעיות העיקריות שבכניסה מוקדמת לבית הספר: הגישה השלילית של המורים והמנהלים. באוסטרליה, שבה נערך המחקר, מקובל, כמו בריטניה, להתחיל את הלימודים בגיל 5, כאשר השנה הראשונה, המקבילה לגן החובה אצלנו, כבר נחשבת לשנת לימודים בבית הספר. לדברי החוקרים, על אף העובדה, שילדים לא מעטים מתאימים להתחיל את הלימודים כבר בגיל 4, רק לעיתים רחוקות הם אמנם עושים זאת. הסיבה העיקרית לכך היא אמונת אנשי החינוך שהילדים לא בשלים עדיין בגיל זה.

לעומת זאת, במחקר שערכו הוגבן ועמיתיה (Hoogeveen et al., 2005) בקרב 334 מורים שלימדו ב-31 בתי ספר תיכונים בהולנד נמצא, שלמרבית המורים היתה דעה חיובית על חינוך מיוחד למחוננים והם ראו בהאצה אופציה שימושית של התערבות. במחקר זה, שבו נבדקה רק אופציה אחת של האצה – קפיצת כיתה – נבדקו גם עמדות של מנהלים לגבי האצה. התברר, שכאשר למנהלים היה ידע על מחוננים, דעתם על האצה לא היתה שלילית. במחקר נמצא גם, שכאשר לאנשי חינוך היה ניסיון עבר חיובי של האצה, דעתם בנושא זה היתה חיובית.

גם בארצות הברית ישנן התנגדויות של אנשי חינוך להאצה בקרב מחוננים בשל החשש שההאצה תגרום לנזק חברתי או רגשי (Freeman, 2013; Neihart, 2007). מחקרים רבים מוכיחים, שכאשר נעשית האצה – בין אם כניסה מוקדמת לבית הספר, בין אם קפיצת כיתה

ובין אם כניסה מוקדמת ללימודים גבוהים על סמך היכולות האקדמיות, החברתיות והבשלות הרגשית, היא מביאה לשיפור במדדים החברתיים והרגשיים. אולם, כאשר ההאצה נעשית אך ורק על סמך ה-IQ, ההישגים האקדמיים או הבשלות החברתית היא עלולה להזיק.

ניתן להניח, אם כן, שאחת הסיבות העיקריות לדעה השלילית הרווחת בארץ לגבי קפיצת כיתה הוא היעדר נסיון בנושא זה, והיעדר הנסיון מקורו בעיקר בהיעדר ידע שיאפשר לאנשי החינוך לתמוך בהאצה וללוות אותה. רק השוואה בין קבוצת ילדים שהומלץ להקפיצם והם אמנם עשו זאת ובין עמיתיהם שקיבלו את אותה המלצה אבל נשארו בכיתותיהם הרגילות תוכל לתת מענה כמותי לשאלת ההקפצה. בישראל האפשרות למחקר כזה מוגבלת ביותר וזאת בשל המספר הקטן מאוד של ילדים שקיבלו המלצה להקפצה, בין אם פעלו לפיה ובין אם לא. אולם קיימים מחקרים שבדקו סוגיה זו בקרב ילדים בגיל הגן ובבית הספר היסודי.

לסיכום: המידע על הנעשה בעולם חשוב וראוי; מי ייתן והיה מידע כזה גם על הנעשה בישראל. אולם – מאחר שכל ילד הוא עולם מלא, בשום פנים אין להחליט על צעד כלשהו הקשור לחינוך הילד, כולל, כמובן, על האצת לימודיו, על סמך מידע הסתברותי ללא ייעוץ מתאים.

הסוגיות שיש לדון בהן בהקשר של אופציית האצה הרדיקלית

1. שינויים במסגרת החינוכית: חיוביים או שליליים?

הורים רבים לילדים מחוננים מוטרדים מהשאלה האם "צריך", "מותר" או "אסור" לחשוף ילד מחונן לשינויים במסגרות החינוכיות, ולא רק בהקשר של "קפיצת כיתה". ובכן – אין "חיה" כזאת שנקראת "הילד המחונן", בדיוק כמו ש"הילד הרגיל" הוא רק ישות סטטיסטית. ילדים מחוננים שונים זה מזה בפרמטרים רבים מאוד. אפילו אם נשתמש בשם המפורש – IQ – הרי בעוד שבכיתה רגילה מרבית הילדים הם בעלי IQ מסביב ל-100, הרי בכיתת מחוננים יכולים להיות ילדים בעלי IQ מ-130 ועד 180. לפיכך נוכל להסיק רק שכל מקרה לגופו. שאלת קפיצת הכיתה, שהיא רק אחת מהסוגיות שיש להחליט בנוגע אליהן, אינה שאלה כללית אלא יש לדון בכל ילד בנפרד בהקשרה.

אבל, כאשר ילד סובל, צריך ליזום עבורו שינוי. מתברר, שדווקא בקרב ילדים בעלי יכולות חברתיות נמוכות, מתגלית נטייה של הורים להתעקש על אי-החלפת מסגרת, בבחינת: "כבר ככה קשה לו, אז למה להערים עליו קושי נוסף". ובכן – הטיעון ההפוך אינו בעל תוקף פחות: "אם לילד לא טוב, יש לנסות לשפר את מצבו". ישנם ילדים שפרחו לאחר שנכנסו לכיתה של פריקים של מחשבים, ודווקא צמחו מבחינה רגשית בקרב הדומים להם. מצבם של מחוננים

אחרים השתפר פלאים במסגרת של פנימייה, וזאת לאחר שלא הצליחו למצוא נפש קרובה בחוג המשפחה או בקרב בני גילם ה"רגילים". ה"מרשם" היחיד שניתן לתת עבור הורים לילד מחונן, המתלבטים בשאלה של חשיפת הילד לשינוי במסגרת החינוכית, הוא: "אם יש בעיה, לילד רע, קשה, ההורים כבר מרגישים שניסו הכל" – כדאי לחשוב על שינוי.

ילדים מחוננים רבים זקוקים לשינויים תכופים בחייהם. אל להורים לחשוב, שאם מצאו לילדה חוג מתאים, עכשיו כבר "הכל בסדר". להיות הורים לילדים מחוננים זוהי עבודה מפרכת, מסביב לשעון, ששכרה אינו בצידה. החברה לא מפרגנת, המערכת החינוכית לא ממש עוזרת, ואפילו במשפחה – הצרה או המורחבת – נתקלים בתופעות של קנאה, בהערות ארסיות על "דחפנות", וכמובן – בחוסר האפשרות לחלוק את הבעיות עם רוב ההורים האחרים. "על מה יש לכם להתלונן?" הוא המשפט הנשמע כל אימת שאב או אם למחונן/ים פותחים את הפה. אז כדאי שתדעו: יכול להיות בהחלט שהילד שמנגן בפסנתר מגיל 5 גם יקרא בגיל זה באופן שוטף, והילדה שבגיל 8 תתחיל ללמוד אלגברה "תעשה את המוות" למורה למתמטיקה. קשה יהיה לדרוש מהילד "ללמוד לקרוא" בגיל 6, או מהילדה – להיות בשקט בכיתה כשהילדים לומדים מהו שבר פשוט. "קפיצת" כיתה אינה "הפתרון" אבל היא בהחלט אחת האופציות שיש לשקול בנוסף לאמצעים אחרים ובהתאם להמלצת הפסיכולוג החינוכי.

2. למה אני חושב שכדאי שהילד שלי יקפוץ כיתה? או: של מי הצורך בקפיצת

כיתה?

ההורים שנכנסו אלי ליעוץ היו בני למטה מ-40, נמוכים, רזים וחייכנים. הבעיה שבעקבותיה הגיעו אלי: הם רצו שבנם יקפוץ כיתה.

היות ואני רגילה לכך שהבעיה שבעטיה באים אלי ליעוץ אינה תמיד מנוסחת היטב בידי ההורים, ביקשתי מהם, עם הגעתם, לדבר על בנם: קודם דיבר האב ואחר כך האם. בעזרת מספר שאלות מנחות הבנתי, שהאב רואה בעייתיות רבה בעובדה, שבנו, הלומד בכיתה ה', מסוגל ללמוד את החומר של כיתה ו' במתמטיקה. האם, לעומת זאת, רואה בעייתיות בעובדה, שהאב מתייחס ללימודי הבן כאל "בזבז זמן", ואף לא נמנע מלומר לו זאת במשפטים כמו: "אתה הרי יכול הרבה יותר" או: "זה ממש לא לרמה שלך".

ביקשתי מהאב לנסות למקד את הבעיה. תשובתו היתה: "את לא רואה בעיה בכך שהילד לומד מתמטיקה שנה מתחת לרמה שלו?" יכולתי כמובן לומר "לא", אבל בכך היתה מסתיימת הפגישה. לפיכך אמרתי: "נפנה עתה למספר אספקטים אחרים, שהרי מתמטיקה זה לא הדבר היחיד שאמורים ללמוד בבית הספר, ובנוסף – בבית הספר אמורים לא רק ללמוד". כשסיימתי את המשפט ראיתי שעיני האם אורו, ולכן פניתי אליה. "אולי תספרי לי

קצת על מה שאת יודעת שקורה לבנך בבית הספר, הן מבחינה לימודית והן מבחינת אחרות, אבל לא בהקשר של מתמטיקה".

האם התחילה לספר על חבריו של בנה. מפעם לפעם ניסה בעלה להסות אותה, אבל היא המשיכה תוך היא מביטה רק בי ולא מגיבה לנסיגות של בעלה להתפרץ לדבריה. כאשר היא סיפרה על הקשרים שבין בנה לחברו הטוב, אתו הוא נמצא באותה קבוצה מהגנון, לא התאפק בעלה ואמר: "אולי תגידי איך זה קשור לעניין". כאן התערבתי: "אנחנו מנסים, בשלב זה, לראות את התמונה, ורק אחר כך נוכל לקבוע את המקום של כל פרט ופרט, ואת חשיבותו. מה שעכשיו אפשר לומר הוא, שבלי הפרטים לא תהיה לנו כל תמונה; אשתך נתנה לך לדבר ועכשיו התור שלה".

מסיפורה של האם נראה היה, שבנה תלמיד טוב, אם כי לא הטוב בכיתתו. במבדקי המחוונות של מכון סאלד הוא לא נמצא כשייך לאחוזון הזכאי ליום העשרה למחוננים, כמו שלושה מבני כיתתו. כאשר הבשורה על כך התקבלה הוא היה עצוב במשך מספר ימים, אבל במהרה התגבר על האכזבה. כאן התערב האב: "אני בטוח שהיתה שגיאה, אבל אשתי לא הסכימה שהילד יעשה מבחן נוסף". שוב נאלצתי להביע את דעתי: "בבקשה, אמרתי, לא באתם לכאן כדי שנבזבז את הזמן היקר של כולנו על העבר. אני מאוד מבקשת שנתרכז עכשיו בהווה, ונראה מה אפשר לעשות בעתיד, ולא שנשתקע בחשבונות העבר, ומכל מקום – אני לא מתכוננת להיכנס לשאלות כמו 'מי עשה מה' או 'מי אשם במה'. אולי תוכל אתה לספר לי דברים שאני עדיין לא יודעת על בנך?".

האב התחיל את דבריו באומרו: "הוא לא כל כך רוצה לקפוץ כיתה, אבל אני בטוח שהוא יסכים כשזה יהיה ממש אקטואלי". "ולמה אתה חושב שהוא לא רוצה?" שאלתי. "הוא אמר לי במפורש, כששאלתי אותו, שטוב לו בכיתה שלו, עם החברים, והלימודים אמנם קלים, אבל הוא תמיד מוצא עיסוקים נוספים – כדורגל, חוג שחמט. הוא גם מאוד אוהב לכתוב, אבל אני חושב שזה סתם שטויות. מה הוא יהיה סופר? חשוב שילמד הרבה מתמטיקה, ומהר, ובסופו של דבר ילמד מקצוע טוב, יתבסס בחיים...".

במקרה זה נראה היה, שאכן, לאב יש צורך עצום – שבנו יקפוץ כיתה. לדאבוני, לא יכולתי לומר זאת לאב, והוא גם לא שאל: הוא הגיע אלי נחוש בדעתו שעלי לעזור לו לממש צורך זה. אמרתי להורים שנראה לי שצריך להגיע, ראשית לכל, לעמדה אחת, ואי אפשר לחשוב שניתן לבצע מהלכים שצד אחד רוצה ואילו הצד השני מתנגד להם. "אבל הגענו אליך כי הבנתי שאת לא כמו כולם, שאת בעד קפיצת כיתה". "אני מצטערת", אמרתי, "אני בעד כל דבר שאני משוכנעת בו שהוא טוב לילד, וכרגע אני משוכנעת רק בדבר אחד – שלא טוב לו שהוא יהיה כמו כדור פונג, בין שניכם". "חבל שלא אמרת כבר בטלפון שאת נגד הקפצה" אמר לי האב לפני שנפרדנו...

3. מה אני מצפה שיקרה אחרי קפיצת הכיתה?

כפי שהראתה נייהרט (Neihart, 2007), כדי להחליט על קפיצת כיתה יש לקחת בחשבון אספקטים לימודיים, את היכולת הקוגניטיבית, וכמו כן את הבשלות הרגשית. גורם חשוב נוסף הוא הבשלות הפיזית. ממחקרים רבים ראינו, שעבור בנות, קפיצת כיתה בשלבי הלימוד המוקדמים עשויה להניב, בממוצע, תוצאות טובות מאשר בקרב בנים. הסיבות לכך הן הבשלות החברתית הממוצעת הגבוהה-יחסית של בנות, וכמו כן – הבשלות הפיזית והמינית המתרחשת אצל בנות כשנה בממוצע לפני בנים בני-גילם. אולם, יש להימנע, ככל האפשר, מלהחליט לגבי הקפצה רק על סמך הבשלות הפיזית או הקוגניטיבית. לא אחת נתקלתי במקרים, שבהם הבשלות החברתית אצל מחונן היתה בעייתית, והציפייה של הוריו, שלאחר קפיצת הכיתה יהיו לו חברים, לא התממשה.

במאמרי: "חמישה ילדים מחוננים בכיתה: תיאור מקרה" (דויד, 1999א) מתוארים שני מקרים מוצלחים של קפיצת כיתה. הראשון הוא של נ', שבאמצע שנת הלימודים בגן טרום-חובה עבר לגן חובה. השני הוא ר', שעם סיום לימודיו בכיתה ד' "קפץ" לכיתה ו'. אצל שניהם לא נעשתה ה"קפיצה" באחד הזמנים המומלצים לכך. אצל נ' – לא עם הכניסה לגן אלא באמצע שנת הלימודים, ואצל ר' – לא בסיום כיתה ה' של בית הספר היסודי, תוך "דילוג" על כיתה ו', ולא בסיום כיתה ו', כאשר הכניסה לחטיבת הביניים היא היישר לכיתה ח'. אף על פי כן בשני המקרים היתה ה"קפיצה" "חלקה", ושני הילדים, כמו גם הוריהם, היו מרוצים מההחלטה מהרגע שהיא בוצעה. הסיבה לכך היתה, שהציפיות מההקפצה התגשמו במלואן.

נ' המשיך, גם לאחר התחלת שנת הלימודים בגן טרום חובה, להישאר בקשרים חברתיים עם קבוצת הילדים המחוננים שכבר היו בגן חובה. לפיכך היה ברור שהוא לא יצטרך "למצוא את מקומו" מבחינה חברתית בגן החדש: מקום זה היה "שמור" עבורו. יתר על כן: אחיו הגדול ממנו בשנתיים למד בכיתה ב' בבית הספר שבו היתה כיתה גן החובה ממוקמת כך שהוא נכנס למסגרת הלימודית עם אחיו, השתתף עמו בהסעות, והפסיק, מיידית, את ההתנהגות הפרועה שאפיינה אותו בחודשים של טרום ההקפצה – כאשר חבריו היחידים היו שני בנים בני גילו, מפותחים מאוד מבחינה פיזית, שאהבו לטפס על גגות ועל עצים ולהתחבא בכל מיני מקומות מסתור ולא נהנו לשחק עם ילדים שחלקם עדיין נזקקו לשתייה מבקבוק...

גם במקרה של ר' היתה ההקפצה בבחינת "מוטב מאוחר מאשר בכלל לא": בהיותו בכיתה א' ביקשו הוריו מהמורה שתבדוק עבורו את האופציה של קפיצת כיתה, שכן, הוא השתעמם מאוד ובקושי הסכים ללכת לבית הספר, אבל נענו במשפט: "ילד שנולד באפריל לא יכול לקפוץ כיתה". רק כאשר הגיע ר' לכיתה ד', והוריו פגשו אותי וסיפרו לי על כך, אמרתי להם שהם יכולים לבצע אבחון פרטי ואם ההמלצה תהיה שעדיף שבנם יקפוץ כיתה הוא יעשה זאת, ללא קשר לדעתה של המורה או של המנהלת. ואמנם, ר' קיבל את ההמלצה

המבוקשת. כאשר פגשתי אותו, שנה לאחר מכן, בהיותו כבר בכיתה ו', שאלתי אותו על שביעות רצונו. הוא ענה: "את הרי יודעת שגם בכיתה ו' משעמם במתמטיקה. אבל – המורה להיסטוריה דווקא טובה, ויש גם מקצועות קודש שתמיד אפשר להעמיק בהם". מאחר שלהוריו של ר' לא היו שאיפות במישור החברתי, הם הבינו שבנם אינו עומד להפוך ל"מסמר הכיתה", הם דאגו לשלומם הנפשי, לעניין שלו, ולשביעות הרצון שלו. כל אלה השתפרו כאשר הילד הלך ביתר רצון לבית הספר, וחזר משם כאשר התסכול שלו, שמקורו בשעמום, פחת במידה ניכר ביחס לעבר.

מה אומרים הילדים והוריהם על קפיצת כיתה?

בפורום "חינוך לילדים ולנוער (2012)", שבאתר תפוז, תחת הכותרת: "מנסיון אישי – להעלות או לא" מובאים 25 סיפורים של הורים וילדים – אצל כולם היתה התלבטות בעניין כניסה מוקדמת לגן או לבית הספר, או קפיצת כיתה.

כאשר התחלתי לקרוא את הסיפורים חשבתי, שניתן יהיה לקבל מהם תמונה המבוססת על נסיון אישי בנושא ההאצה, אבל להוותי התברר לי, שמרבית הסיפורים אינם כלולים בקטגוריה של "כניסה מוקדמת" או "דילוג", אלא הם דנים בילדים שנולדו בחודשים ספטמבר-דצמבר, והוצגה בהם התלבטותו של ההורים אם להכניס אותם בזמן לכיתה א'. מכל הסיפורים בחרתי להציג כאן את זה של "חתלתול היחידה": אשה צעירה שבגיל 21 באה חשבון עם ההחלטה שהיא תופסת כאכזרית: להשאיר אותה בגן שנה נוספת. להלן דבריה במלואם.

מניסיון אישי – להעלות לא או לא ?

השנה הזאת תחסר לנצח

21/12/2007

חתלתול היחידה

נולדתי אי שם באחד הימים החמימים והיפים של יוני 86. ילדה קטנה, חמודה ומיוחדת, בת בכורה להורים צעירים. לגן חובה הלכתי בשנת 92 יחד עם חברתי הטובה מהדלת הצמודה רוני והשכנה רותי. אני זוכרת את עצמי כילדה רגילה, לא חריגה, לא מתקשה, לא מסכנה בעלת שפה עשירה ומפותחת, שאהבה לשחק לבד, עם עצמה, במשחקים משונים שהיא המציאה והכי אהבה, עם עולם פנימי עשיר שזר לא מצא את הפתח אליו ולא הבין אותו. ילדה חכמה ובוגרת ששמה לב להכל ומבינה הכל.

בסוף השנה הוחלט שעלי להישאר בגן שנה נוספת עקב בעיות במוטוריקה עדינה וגסה, קשיים בהבנת חשבון ו"בעיה" חברתית. לא שאלו אותי לרצוני ולא יך ארגיש כשאילץ להיפרד מכל החברים. קבעו עובדה וזהו. זאת מבלי להתחשב בגילי, בהיותי בוגרת מאוד, בשפה העשירה והמפותחת מאוד שלי ובעובדה המצערת שאני הולכת לשאת פגם ואות קין לכל חיי הצעירים, שתמיד אהיה עם הקטנים ושלעולם...לעולם כבר לא אהיה כמו כולם.

השנה הסתיימה. כל חברי עלו לכיתה א' בשמחה רבה. כן, גם רוני חברתי הטובה והשכנה רותי. נשארתי בדד והיה לי עצוב. רוני הכירה בבי"ס חברים חדשים וכבר לא הייתה כל כך חברה שלי.

בשנת 94 עליתי לכיתה א'. לבעיות המוטוריות כבר לא היה זכר. עד מהרה הייתי מאלופי ביה"ס בספורט ונסעתי לתחרויות שונות. בכל החוגים שהשתתפתי המדריכים המליצו להקפיץ אותי רמה, כי אני פשוט לא מתאימה ללמוד עם בני כיתתי, אך בתחום החשבון לא חל כל שיפור והבעיה החברתית רק החריפה.

חלפו השנים והפערים רק הלכו והעמיקו. בכיתתי היו בנות רבות שהיו קטנות ממני בשנה וחצי ויותר, הייתי בוגרת באופן יוצא דופן והיו לי תחומי עניין מאוד לא שגרתיים – דברים שהקשו עלי לתקשר עם בנות כיתתי. בכיתה ז' כבר בחרתי לי מקצוע לחיים והחלטתי שיהיו לי שלושה תארים. חשבתי לנשור מביה"ס ולעשות בגרויות לבד, אבל נשארתי כי היו לנו בבי"ס מורות נחמדות. בכיתה י"א הלכתי לאוניברסיטה.

הסיפור הזה הוא כמו צל שמלווה את חיי. שנים רבות עברו מאז ואני מתקשה לשכוח. נמאס לי לענות שוב ושוב לשאלות בנוסח "מדוע את כל כך גדולה?" או "למה השאירו אותך?", עייפתי מלהסביר לאנשים מהי מוטוריקה, וכאב לי לשמוע תגובות בסגנון "זה היה בגלל שהיית טפשה?". את ביה"ס סיימתי בגיל 19+ בלי אף חברה, לא מבני גילי ולא מבני כיתתי. היום אני בת 21 עם יכולת מוטורית מעולה, שהלואי על כל חברי "אלופי המוטוריקה" שנכנסו לא' בזמן חצי ממנה, ויכולת מתמטית דפוקה – אני מתקשה עד לרמת חישוב 4 פעולות חשבון בסיסיות, עדיין נעלבת בקלות ובוכה מכל שטות, וגם ה"יכולת" החברתית שלי לא ממש משהו. ואני שואלת למה??? בשביל מה? מדוע עשו לי את זה? במה זה תרם?

הורים יקרים, בבקשה מכם את הילד השונה שלכם שלחו לבית ספר דמוקרטי, לבית ספר אנתרופוסופי, לחינוך ביתי. אנא מכם, אל תהפכו אותו למפגר! זה לא כדאי ולא שווה. אז לפעמים אני יושבת לי וחושבת איך הרגשתי אז בחורף הקר והסגרירי של שנת 93, מה חשבו הוריי ומה הגננת, ואין לי תשובות, וכנראה שלעולם גם לא יהיו, אבל שאלה אחת כן יש לי – האם יש דבר יותר מנפש של ילד???

שנת 93 כבר חלפה ועברה לה מזמן, אך רק לי.....השנה הזאת תחסר לנצח.

מאחר שכפי שהוסבר, קפיצת כיתה היא אירוע נדיר בארץ בשנים האחרונות, הבאתי את סיפורה של "חתלתולה יחידה" שלימודיה הושהו ובעקבותיהם גם חייה התנהלו בצורה

מסוימת – לא דווקא חיובית – על פי אמנותה. אולם, מסיפור זה, כמו גם מרבים אחרים בהם נתקלתי במהלך שנות עבודתי ומ כמו גם מתיאורי מקרים שקראתי נראה, שבכל מקום שמה שעומד לנגד עיניהם של מקבלי ההחלטות זו אמונה ולא עובדות, השקפות בטוחות מדי ולא בדיקת מקרים דומים - הילד או הילדה שילמו על כך. אין לדון בשום מקרה על פי כלל כלשהו, וכל ילד זקוק להתייחסות מלאה, כאילו הוא עולם מלא.

האם אני בטוח שהילד יוכל להיות תלמיד מצוין גם בכיתה החדשה אליה יקפוץ?

בעבר היה נהוג בארץ להמליץ על הקפצת כיתה אם היה ברור שהילד יוכל לקפוץ שתי כיתות. דהיינו – אם הילד היה בכיתה א, וידעו שהוא יכול ללמוד גם בכיתה ג ולהצליח – היו "מקפיצים" אותו לכיתה ב.

היום כבר יודעים, שמעמדו של הילד בכיתה נקבע על פי התפתחותו הרגשית; היא זו שקובעת את מעמדו החברתי. לפיכך מאוד לא מקובל להמליץ על הקפצת כיתה כאשר מדובר בילד שמבחינה רגשית אינו מפותח משאר בני גילו. ללא קשר לרמת המשכל שלו ומהם הישגיו האקדמיים. כמובן שהדברים משתנים ככל שעולה הגיל: בעוד שבגן ובבית הספר היסודי חשיבותה של ההתפתחות הרגשית היא ראשונה במעלה, הרי בבית הספר התיכון, כאשר הילד המחונן, בפרט מחונן העל, מוצא שטחי התעניינות משלו, קרוב לוודאי שיבלה בחברת מבוגרים ממנו, והתפתחותו הרגשית לא תמיד תשמש לו מכשול – גם אם עדיין לא הושלמה.

היות ואצל כל הילדים המוחננים ישנם פערים בין היכולות השונות – הקוגניטיביות, המוטוריות העדינות או הגסות, החברתיות, הרגשיות, כמו גם בתוך כל אחת מיכולות אלו – לדוגמה: יכולות מתמטיות לוגיות גבוהות מאוד ויכולות מילוליות מתונות, הרי לאחר קפיצת הכיתה הפערים יהיו ניכרים ביתר שאת. לדוגמה: ילד שמנת המשכל שלו היא 140, הוא קיבל המלצה לקפוץ כיתה, ואחרי הקפיצה מתברר לו, שהוא כבר לא נחשב למצטיין בספורט: אמנם, על פי גילו הוא חזק וגמיש, אבל יחסית לילדים הגדולים ממנו בשנה אין הוא מן השרירים והמהירים ביותר.

הדבר נכון גם כאשר מדובר על הישגים לימודיים בלבד. ילד שהצטיין בכל המקצועות ללא כל מאמץ יכול לפגוש בכיתה החדשה ילד מחונן אחר בעל הישגים דומים לאלה שלו, או ילד שאינו מוגדר כמחונן אבל יש לו יכולות גבוהות במיוחד בתחום מסוים. חלק מהלמידה המתבצעת בכיתה צריך להיות קבלת העובדה, שאני לא תמיד הכי טוב בכל, כך שהימצאותם של ילדים כאלה יכולה לתרום רבות לתפיסה מציאותית יותר של היכולות של הילד שקפץ כיתה. כל זה, כמובן, בתנאי שהילד בשל דיו, מסוגל להשלים עם העובדה שלא תמיד יצטיין

בכל, ושהוא יכול ללמוד בעיקר מהטובים ממנו. ללא שיתוף פעולה עם ההורים לימוד עובדות אלו כמעט בלתי אפשרי.

מי יכול לייעץ לי אם "להקפיץ" את הילד?

המחקר של לואיס (Lewis, 2002 [1984]) מונה שלושה מרכיבים עיקריים בחינוך מחוננים: הערכה, לוח זמנים גמיש וייעוץ מתאים. לכאורה, יועצים חינוכיים הם אלו שאמורים להעניק את הייעוץ המתאים בנושא זה. אולם, ממחקרם של ווד (Wood et al., 2010) מתברר, שיועצים רבים שמקבלים על עצמם לייעץ בנושא הקפצת כיתה, אינם בעלי הכשרה ראויה לעשות זאת. מחקר זה, שנעשה בארצות הברית, מדגיש עד כמה חשובה מקצועיותו של האדם שיש בידו הכוח להחליט, או למצער – להשפיע – בנושא כה חשוב.

להלן מספר נקודות שיבהירו האם יש בכלל מקום לדיון שמרכזו הילד וטובתו בנושא זה.

1. האב או האם מסרבים להגיע לייעוץ. הסיבה שמציג ההורה המעוניין: "ההורה השני הוא 'נגד ייעוץ'".
2. ההורים מגיעים ביחד לייעוץ, אבל אינם מגיעים להשכמה בשום נושא...
3. ההורים מגיעים לייעוץ עבור הילד, אבל במהרה מתברר שמטרתם האמתית, שלפעמים הם אפילו אינם מודעים לה, היא ש"מישהו בוגר יעץ להם". במקרים כאלה הם טרודים בשטיחת טענותיהם האחד כנגד רעותו, בדרישה שהיועץ יכריע בשאלה "מי צודק" וכדומה, ואינם פנויים להתרכז בצרכיו של הילד.
4. ההורים מגיעים לייעוץ כדי לעזור לילדם, אבל הם אינם מודעים לכך שהם רואים את הבעיה אצל ילדם כאילו היא בעייתם-שלהם, בעיה שממנה סבלו בילדותם והיא לא טופלה. במקרים כאלה עליהם לפתור את הבעיה אצל עצמם בטרם יוכלו לתמוך בילדם בבעיה זוהי, דומה, או כזו שלבעייתם יש השלכות עליה.
5. ההורים עסוקים מבחינה רגשית במשהו אחר, לדוגמה, בגירושם, במחלה של בן משפחה קרוב, בטרדות פרנסה או פיטורין, או בלחץ לסיים את הלימודים, ואינם פנויים רגשית לילדם.
6. ההורים מצפים שעצם ההגעה לייעוץ תפטור אותם מהעבודה היומיומית עם הילד או הילדה.
7. ההורים לא מוכנים להתחייב להמשיך לקבל ייעוץ עד לנקודה שבה הבעיה נפתרה, שבה יהיה ברור להם שהם יכולים לטפל בבעיה בעצמם, או, למצער, שיהיה שיפור ניכר המורה על מגמה לקראת פתרון.

8. ההורים שבעי ייעוצים וטיפולים, ולמעשה כבר אינם מאמינים שניתן יהיה לפתור את הבעיה של הילד. הם מגלים קושי רב ב"התמסרות" לידיים המקצועיות של היועץ, והמטרה עליה הם חוזרים היא: "נעשה מה שאת אומרת אבל אנחנו בטוחים שזה לא יעזור..."

9. ההורים מגיעים לייעוץ חד-פעמי בהנחה שיקבלו "מרשם פלא" שיעזור באופן מיידי. כאשר אין הדבר קורה הם מאשימים את היועץ בחוסר יעילות. למשל: הורים לילד בן 6 מגיעים לייעוץ בשל בעיה חברתית קשה של הילד: הוא לא מקובל, אין לו ולו חבר אחד בגן; על אף כל מאמצי הגננת היא לא מצליחה לגרום לילדים לשתף אותו במשחקי החצר החופשיים שלהם; במרבית הזמן ארשת פניו של הילד עגומה, בת-צחוק היא דבר נדיר מאוד אצלו. במהלך פגישת הייעוץ עם ההורים מתברר, שהילד מחונן מאוד: הוא התחיל לדבר כבר בגיל 8 חודשים, והתחיל לקרוא בגיל 3. מהתיאור ברור, שהילד כבר התרגל לכך ש"אין עם מי לדבר", שאם הוא מעז להשתתף בפעילות של חבריו לגן הוא סופג בדרך כלל מבטי תמיהה, כאלה המורים על חוסר הבנה, ובעיקר – תחומי התעניינותו אינם דומים לתחומי ההתעניינות של הילדים האחרים בגן. לפיכך הציפייה, שייעוץ חד-פעמי עבור ההורים יפתור את בעיית הילד מוגזמת עד מאוד.

10. ההורים מסתירים מהיועץ פרטים חשובים מאוד, שללא ידיעתם הייעוץ שהם יכולים לקבל אינו עשוי להיות מספק. למשל: ילד בגיל 11.5 שהוריו קיבלו ייעוץ ללימודים בפנימייה ברמה גבוהה ביותר. זאת מאחר שהילד השתעמם בכיתתו הרגילה, וביישוב מגוריו, השוכן בדרום, לא היתה כל אלטרנטיבה לימודית ראויה עבורו. רק לאחר הייעוץ התברר שהילד עדיין מרטיב את מיטתו כדבר שבשגרה, "פרט קטן" אותו שכחו ההורים לציין. כמובן שבמקרה כזה האפשרות של מגורים בפנימייה אינה באה בחשבון, ויש לטפל, ראשית לכל, בפתרון בעיית ההרטבה.

אם קיים ולו אחד מגורמים אלו אין, בדרך כלל, אפקטיביות רבה לייעוץ בנושא הקפצת כיתה, כמו גם בכל נושא אחר, ועל המשפחה לטפל בנושאים אחרים ולהגיע לפתרונות אופטימליים אפשריים בהם לפני שגורמים לילד טלטלות ושינויים שאינם הכרחיים.

פרק 6:

מחוננים ואחיהם – על מחקרים, דעות, אמונות ועובדות¹⁰

בגליון יוני 2012 של "פסיכואקטואליה", שהוקדש למחוננות, התפרסם מאמרה של ד"ר עדנה כצנלסון, "אחים לילדים מחוננים". ואלו חלקי המאמר:

א. מניית האפשרויות שבהן יחסי מחוננים והוריהם יהיו בעלי פוטנציאל להשפיע על האחיות בין ילד מחונן וילד שלא אותר כמחונן. חלק זה כולל את סקירת הספרות העוסקת בשאלה: "האם זה 'טוב' או 'רע' לילד שאחיו או אחותו הוגדרו כמחוננים?";

ב. יחסי אחים מחוננים ואחים "רגילים" – חלק זה סוקר חלק קטן מהמחקרים שנעשו בעולם בנושא זה, וכמו כן את שני המחקרים שנעשו בארץ: המחקר של לפידות-ברמן ואשרת (לא ברור מתי נערך, הוצג לראשונה ב-2006, התפרסם ב-2009) ומחקרן של דויד ועמיתותיה שנערך בשנה האקדמית 2007/8 ופורסם לראשונה ב-2009 (David et al., 2009). מסקנותיהם של שני המחקרים סותרות זו את זו באשר להשפעת מחוננותו של ילד על אחיו.

לו השאלה "האם יש השפעה שלילית על יחסי האחים במשפחה כאשר אח אחד מאותר כמחונן והשני לא" היתה תיאורטית גרידא, ניתן היה להתייחס למאמר של כצנלסון כסיכום של דעות קיימות – שרובן המכריע – כפי שיובהר במשך – אינן מסתמכות על מחקרים כמותיים שנעשו כהלכה. אולם, נושא היחסים בין ילדים מחוננים ואחיהם הוא אחד החשובים המעסיקים הורים לילדים מחוננים, כפי שנוכחתי לדעת בעשרות שנות עבודתי עם משפחות שלהן ילדים מחוננים. הנה, לדוגמה, מספר החלטות שמשפחות מקבלות בהסתמך על הדעה הקדומה הרווחת, לפיה כאשר ילד אחד מאותר כמחונן ואחיו או אחותו אינם מאותרים ככאלה ישפיע הדבר לרעה על היחסים בין האחאים:

א. הוריו של אבנר החליטו לא לשלוח אותו למבדקי מחוננות לאחר שאחיו הגדול לא נמצא מתאים לתכנית המחוננים המקומית;

ב. הוריה של אפרת אמרו לה, שהיא לא התקבלה לתכנית המחוננים, אף על פי שהדבר היה שקר, מכיוון שבנם הבכור לא התקבל לתכנית זו;

¹⁰פורסם לראשונה בפסיכואקטואליה, ינואר 2013, 46-51.

ג. הוריה של אביגיל אסרו עליה לשוחח על חוויותיה מיום העשרה למחוננים בנוכחות אחותה הצעירה שלא התקבלה לתכנית;

ד. הוריו של אורי סירבו לאפשר לו להירשם לתכנית ההאצה במתמטיקה של אוניברסיטת תל אביב (David, 2008a, e) בטענה: "כבר עכשיו אתה מקבל הרבה יותר מאחיק";

ה. הוריה של עדנה לא הסכימו שהיא תפסיק את לימודי הפסנתר שלה, על אף בקשותיה החוזרות ונשנות, היות ו"לא יתכן שאחותך גם תלמד בכיתת מחוננים וגם תנגן ואת אפילו לא תנגני".

לגבי נקודה זו קיימת תמימות דעים ביני ובין כצנלסון (2012). כצנלסון מביאה, להדגמת טיעונה, את סיפורה של שולי גלנץ (2010); הוריה של שולי גלנץ אמרו לה, על פי עדותה, שהיא התקבלה לתכנית המחוננים, דבר שהיה שקר. הסיבה לכך היתה שאחיה התאום התקבל לתכנית. ההורים "פתרו את הבעיה" בכך שאמרו לה שבגלל שלא ניתן היה למצוא מסגרות נפרדות לשני האחים, כמקובל לגבי תאומים, היא עצמה לא נשלחה ללמוד במסגרת הקיימת. השקר מקורו היה כמובן בדעה הקדומה, שהאמת – דהיינו – שהיא לא התקבלה לתכנית בעוד שאחיה התאום התקבל – עלול לגרום להרעת היחסים בין התאומים, ולכן עדיף לשקר.

אכן, הדעות הקדומות הרווחות בנושא זה רבות עד מאוד, והשפעתן עלולה להיות הרסנית, שכן, הן מהוות בסיס להחלטות רבות. מאמר זה ינסה, ככל האפשר להעמיד דברים על דיוקם.

המחקרים שנעשו בארץ בנושא היחסים בין האחים במשפחה המחוננת

בארץ נעשו שני מחקרים בלבד בנושא היחסים בין האחים במשפחה שבה אחד הילדים אחר כמחונן ואחיו או אחותו לא אותרו ככאלה. המחקר הראשון שנסקר בהרחבה במאמר של כצנלסון הוא זה של לפידות-ברמן ואשרת, והוא מצוטט במאמרה של כצנלסון כאילו היה שני מחקרים: "מחקרן של אשרת ולפידות-ברמן (2007) וכן במחקר שערכו Lapidot-Berman et al. (2009) (כצנלסון, 2012, עמ' 13). למעשה, מחקרן של שתי החוקרות, מנהלת מכללת גורדון, ציפי אשרת, וסגניתה יהודית לפידות ברמן, מופיע ב-4 מקורות שונים, החל משנת 2006: אשרת ולפידות ברמן (2006, 2007, 2007א, 2007ב; Lapidot-Berman & Oshrat, 2009), אבל הוא מחקר אחד שאין פירוט לגבי הזמן בו נערך. המחקר השני הוא שלי ושל עמיתותי (David, et al., 2009).

מאמר זה יעסוק בסוגיות הבאות:

1. מה בין הבעת דעה לבין מחקר ומדוע אין לקחת בחשבון את הבעת הדעות של הכותבים ולצטטן כמחקרים;
2. ההבדלים המהותיים בין המדגמים של שני המחקרים שנעשו בארץ לבין כל מדגמי המחקרים שנעשו בחו"ל;
3. ההבדלים בין מחקר כמותי למחקר איכותני;
4. הבדלים בין המחקרים במסקנות;
5. הסבר טנטטיבי של ההבדלים בין המסקנות השונות: הצעה למחקר.

1. מה בין הבעת דעה לבין מחקר

העבודה: "יחסים בין אחאים במשפחה המחוננת" (דויד, 2011; David et al., 2009) היא מחקר כמותי. עבודה זו בודקת את שתי נקודות מבט שדרך ניתן לבחון את היחסים בין הילד המחונן לאחיו או אחותו שאינם מחוננים:

1. לילד המחונן במשפחה המעורבת יש קשיים בשל יחסם השלילי של האחאים הלא-מחוננים כלפיו. לדעתם של שור וקנבסקי (Shore & Kanevsky, 1993), יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות של הילד המחונן עלולות ליצור מתח ביחסים עם האחאים הלא-מחוננים. קורנל וגרוסברג (Cornell & Grossberg, 1986) סוברים, שהמעמד הגבוה אותו רכש הילד המחונן הוא בעל פוטנציאל לגרום קנאה, תחרות וכעס בקרב האחאים חסרי תווית המחונן. טאטל וקורנל (Tuttle & Cornell, 1993) אף מניחים, שאחאים מחוננים הם בעלי השפעה שלילית על היחסים בין כלל האחאים במשפחה ביחס להשפעה של אחאים שאינם מחוננים. באנק וקאן (Bank & Kahn, 1982) מצאו, שאחאים לא מחוננים עלולים לסבול מההשוואה עם אחיהם המחוננים, בעלי היכולות הגבוהות יותר. לדעתה של קיירוז (Keirouz, 1990), משאבי המשפחה עלולים להיות מושקעים בעיקר בילד בעל היכולות הגבוהות. אולם, גם אפשרויות אחרות קיימות. למשל: כאשר להורים יש תפיסה מוטעית לגבי היכולות של הילד שלא הוגדר כמחונן, תהיה להם, לא אחת, נטייה להניח שהאח או האחות ללא תווית המחונן הם בעלי יכולות נמוכות מאשר במציאות. כמו כן, ישנם הורים שהציפיות שיפתחו לגבי ילדם הלא-מחונן יהיו גבוהות מדי ליכולותיו, וזאת בשל רצון "לפצות" על איתור האח או האחות כמחוננים. הורים אחרים יצפו מהילד ה"רגיל" לרמות הישג נמוכות מאלו שהוא יכול להשיג, וזאת בשל הדיכטומיה הקיימת מבחינתם בין "מחונן" לבין "רגיל".

2. לילד המחונן יש יחסים טובים עם האחאים הלא-מחוננים במשפחה, שכן, הוא משתמש ביכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות לאינטראקציות חיוביות, להבנה, ולעזרה. ואמנם, צ'אמרד ועמיתיה (Chamrad et al., 1995) מצאו, שמחוננות היתה קשורה ברוב המקרים ליחסים

טובים יותר בין האמהות והילדים מאשר בקרב ילדים רגילים. היכולות הקוגניטיביות הגבוהות של המחוננים עוזרות להם הן במשימות החברתיות והן ביחסים עם האחים, וכתוצאה מכך האח או האחות שאינם מחוננים רואים את קשריהם עם האחים המחוננים כטובים יותר. ממצא זה תואם את ממצאיו של טרמן ועמיתיו (Terman & Oden, 1925, 1959; Terman, 1947) לפיהם בריאותו הפיזית והנפשית של המחונן טובה מזו הממוצעת, ולפיכך הסתגלותו הנפשית-חברתית בבית הספר היסודי ובתיכון טובה יותר מזו של הילד הרגיל.

המאמר של טאטל וקורנל (Tuttle & Cornell, 1993) מתבסס אכן על מחקר כמותי שנערך בקרב 144 זוגות של אחים המתחלקים ל-4 קטגוריות: שני האחים מחוננים, הבכור מחונן והשני לא, הבכור לא מחונן והשני מחונן, שני האחים אינם מחוננים. גודל המדגם דומה לזה שבשני המחקרים שנעשו בארץ. אולם, המאמר אינו עוסק כלל בסוגיית מדידת המחוננות, שכן, הוא דן אך ורק בילדים שהוגדרו כמחוננים או כ"רגילים" על פי תפיסת ההורים. לכן לא ניתן להסיק ממנו ולא כלום לגבי מדגם שבו הילדים המחוננים אכן אותרו ככאלה על פי קריטריון זה או אחר. לפיכך, טענתם, כאילו תפיסותיהם של האחים הלא-מחוננים לגבי היחסים עם אחיהם לא היו שליליות מאלו של המחוננים, כמו גם הצהרתם, שכאשר במשפחה יש ילד מחונן אין הדבר גורם למתח רב יותר יחסית למשפחות שבהן אין מחוננים – אין בהן ולא כלום.

מרבית המאמרים המצוטטים אצל לפידות-ברמן ואשרת (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) אינם מחקרים כמותיים (Kearney, 1992). כמו כן, כמעט כולם נעשו בארה"ב, בשנות ה-70, ה-80 וה-90 של המאה הקודמת. הבה נתעלם מעובדה זו, ונתרכז במספר המועט של המחקרים הכמותיים. מסקירתם מתברר, שנושאם היה היחסים בין האחים בשני מחקרים בלבד. כל המאמרים האחרים עסקו בשלל נושאים הקשורים להבדלים בין ילדים מחוננים ושאנם מחוננים במשפחה, ומהבדלים אלו הוסקו מסקנות על יחסי האחים במשפחה המחוננת. כך, לדוגמה, המחקר של קיירוז (Keirouz, 1990) בדק את רמת התפיסה-העצמית והחרדה בקרב אחים מחוננים ושאנם מחוננים, ומצא הבדלים במאפיינים אלו. אבל כמובן שמהבדלים הללו לא ניתן להסיק, כפי שנעשה, על יחסי האחים במשפחה המחוננת. מחקרה של פפוטס (Pfouts, 1980), המצוטט במאמרן של לפידות-ברמן ואשרת כנוסחו בהרצאה (Pfouts, 1978), עוסק בהישגים לימודיים והשוואות ביניהם על פי רמת המחוננות הנמדדת אצל האחים, ולא בשאלות הנוגעות ישירות ליחסים ביניהם.

המחקר היחיד המצוטט אצל לפידות-ברמן ואשרת (2009), שמתבסס על מדגם אמיתי של ילדים שאותרו כמחוננים על פי קני מידה אובייקטיביים, הוא זה של צ'אמרד ואחרים (Chamrad et al., 1995). במחקר זה הוכח, שהאמונה שמחוננות גורמת להרעה ביחסים

בין האחאים, היא בבחינת דעה קדומה שאין לה כל קשר עם המציאות. כפי שסיכמו דויד ועמיתותיה (2009):

צ'אמרד ועמיתיה (Chamrad et al., 1995) מצאו, שמחוננות היתה קשורה ברוב המקרים ליחסים טובים יותר בין האמהות והילדים מאשר בקרב ילדים רגילים. היכולות הקוגניטיביות הגבוהות של המחוננים עוזרות להם הן במשימות החברתיות והן ביחסים עם האחאים, וכתוצאה מכך האח או האחות שאינם מחוננים רואים את קשריהם עם האחאים המחוננים כטובים יותר. ממצא זה תואם את ממצאיו של טרמן ועמיתיו (Terman, 1925, 1959;) (Terman & Oden, 1947) לפיהם בריאותו הפיזית והנפשית של המחונן טובה מזו הממוצעת, ולפיכך הסתגלותו הנפשית-חברתית בבית הספר היסודי ובתיכון טובה יותר מזו של הילד הרגיל (שם, עמ' 70-71).

גרוס (Gross, 2003), שתחום התמחותה הוא "מחונני-על", חקרה במרוצת השנים עשרות רבות של מחוננים בעלי IQ הגבוה מ-160 (Gross, 2004). ניתן היה להניח, שההבדלים בין האחים המחוננים לבין אחיהם במשפחות שגרוס (שם) חקרה יהיו גדולים מאלה שקיימים בחלק גדול מהמחקרים האחרים, כמו כן, דרגת המחוננות של הילדים במחקרה גבוהה עד מאוד. אולם, מסקנותיה באשר ליחסים בין האחאים במשפחות כאלה שונות מאלו של לפידות-ברמן ואשרת, שחקרו, כפי שהבהרתי, משפחות שבהן האח שהוגדר כמחונן לא הגיע, על פי נורמות מקומיות, אפילו לסף המחוננות של אחוזון 98.5, קל וחומר לא לדרגת המחוננות של "ילדי גרוס", הממקם אותם מעבר לאחוזון 99.9. על פי גרוס:

כאשר ילד מאותר כמחונן אינטלקטואלית, הוריו מודאגים, פעמים רבות, בשל האפקט [הפוטנציאלי] על ההערכה העצמית של אחאיו. כאשר עורכים השוואה כזאת יש לקחת בחשבון טווח של משתנים, כמו סדר הלידה, גילי הילדים והפרשי הגילים ביניהם, מין הילדים, דרגת היכולות הקוגניטיביות, כמו גם הערכים של ההורים, רמת השכלתם והיחסים במשפחה. ילדים בכורים או יחידים מאותרים כמחוננים לעיתים קרובות יותר, כמו גם ילדים להורים שמעודדים למידה בקרב ילדיהם (Pfouts 1980; VanTassel-Baska 1983). אולם, מחקרים מראים, שהערכה העצמית של ילדים שלפחות אחד שלהם אותר כמחונן תלויה יותר ביחסים הקיימים במשפחה וביחסים בין בני המשפחה מאשר בעובדה שילד מסוים מקבל יחס מיוחד בבית הספר או התקבל לתכנית למחוננים (Cornell & Grossberg 1986) (שם).

2. המדגם

בשני המחקרים שנעשו בישראל המדגמים דומים למדי, כפי שנראה להלן, ושונים משמעותית מכל מדגם עליו נעשה כל אחד מהמחקרים האחרים שצוטטו.

א. המדגם של לפידות-ברמן ואשרת

על פי מאמרן של לפידות-ברמן ואשרת (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009):

החלק הראשון של המחקר התמקד ב-10 משפחות שבהן לפחות ילד אחד מחונן ואחד לא-מחונן ("משפחות מעורבות").

בחלק השני השתפו 162 ילדים בגילים 8-16. בקבוצת הניסוי נכללו 48 זוגות של אחאים ממשפחות "מעורבות" וקבוצת הביקורת כללה 3 זוגות של אחאים לא מחוננים ("משפחות רגילות").

המדגם הוגדר כ"מדגם נוחות של ילדים" (convenience sampling of children) שעברו את מבחני איתור המחוננים של המחלקה למחוננים של משרד החינוך (3% מהאוכלוסייה). הפרשי הגילים בין האחאים היו עד 4 שנים (עמ' 30. כל התרגומים שלי – ח.ד.).

שני כשלים עיקריים היו ב"מדגם" זה:

א. מדגם נוחות אינו מדגם מייצג. מדגם נוחות פירושו שהמשתתפים בו אינם נלקחים באופן מקרי מתוך האוכלוסייה, כמקובל במדגמים שניתן להסיק מהם מסקנות סטטיסטיות, אלא כאלה שמסיבה כלשהי נוח לכלול אותם – יתכן שהם התנדבו לכך מסיבות שונות, ייתכן שהתגוררו בסמוך למקום בו נערך המדגם, ייתכן שהיו להם בעיות מיוחדות והם רצו להשתתף במדגם בהנחה שיקבלו מענה לבעיותיהם, ועוד.

ב. הילדים המשתתפים ב"חוגורדון", תכנית ההעשרה שמתקיימת במכללת גורדון בחיפה, שמהם נלקח "מדגם הנוחות" לצורך המחקר הם, כמעט כולם, ילדים שבין אחוזון 97 לאחוזון 98.5, שלא נמצאו "מחוננים-דיים" כדי ללמוד בכיתת המחוננים בחיפה הפועלת שישה ימים בשבוע בבית הספר היסודי "דוד ילין" ולאחר מכן בבית הספר התיכון "ליאו בק". מעבר לעובדה, שלא מדובר על "האוכלוסייה" אלא על אוכלוסייה מסוימת, זו של אזור חיפה, ואשר לפי הצהרות "חוגורדון" כוללת גם ילדים שאינם יהודים, יש לציין שעל פי ההגדרות הנהוגות בחיפה הילדים שבמדגם מכונים מחוננים, אבל לו היו מתגוררים בתל אביב, למשל, לא היו זוכים ל"תווית המחוננות" שכן בתל אביב היתה רק לילדים מאחוזון 98.5 תכנית למחוננים מטעם משרד החינוך.

ב. המדגם של דויד ועמיתותיה

I. המחקר של דויד ועמיתותיה (David et al., 2009) הוא מחקר כמותי שנעשה על 64 "משפחות מחוננות" באילת בשנת 2007/8, שכללו את המשפחות שהיה להן ילד אחד לפחות שהשתתף בתכנית ההעשרה למחוננים בעיר בשנת הלימודים תשס"ח ומספר משפחות שהיה להן ילד אחד לפחות שהיה בוגר אותה תכנית. לא זו בלבד שהמחקר לא נעשה על "מדגם נוחות" – הוא נעשה על כל אוכלוסיית המשפחות עם ילד מחונן אחד לפחות בשנה מסוימת.

II. השונות בין הילדים שהשתתפו בתכנית ההעשרה למחוננים באילת היתה גדולה במידה ניכרת מזו שבין הילדים שהשתתפו ב"חוגורדון". כפי שהסברתי (דויד, 2011):

על פי אמות המידה של משרד החינוך בישראל, רק ילדים השייכים לאחוזון 98.5 זכאים לחינוך למחוננות (וורגן, 2006). עם זאת, כאשר נערכים מבדקי המחוננות, בכיתות ב או ג – על פי החלטת הרשות המקומית, מחולקים הילדים שאותו כמחוננים לשתי קבוצות: כאלה ששייכים לאחוזון 97 וכאלה השייכים לאחוזון 98.5 (שם). באילת, שהיא עיר לא גדולה, ללא פריפריה קרובה, לא ניתן לפתוח כיתות מחוננים לילדים מאחוזון 98.5 ואף לא מאחוזון 97. היות וחלק גדול מהילדים שמאותרים כמחוננים באילת מתגוררים ביישובי הערבה, ובית ספרם הרגיל נמצא במרחק של כשעה נסיעה מהעיר, יש לקחת בחשבון גם את שיעור הנסירה הגבוה, שהסיבה לו הוא המרחק הרב שעל הילדים לנסוע לתכנית ההעשרה. אי לכך הילדים המאותרים באילת כמחוננים שזכאים ליום העשרה שבועי הם 4% ואולי אף 5% בעלי ההישגים הגבוהים ביותר במבדקי המחוננות, שלא כמקובל בשאר אזורי הארץ (דויד, 2011, עמ' 77).

מכאן נראה, שמעבר לעובדה שבארץ הגדרת המחוננות היא גיאוגרפית, ולכן לא ניתן להשוות ילדים שאותו כמחוננים באזור אחד לילדים שאותו ככאלה באזור אחר, הרי בעוד שב"חוגורדון" השתתפו ילדים שאותו כ"מחוננים, אבל לא הכי מחוננים בעיר" הרי באילת, אף על פי שהפילוח היה יותר "עבה", הילדים שאותו כמחוננים הם הקבוצה היחידה שאותה ככזו ולכן כללה גם את בעלי ההישגים הגבוהים ביותר וגם כאלה שברוב אזורי הארץ האחרים קרוב לוודאי שלא היו מוגדרים כמחוננים.

3. הבדלים בין מחקר כמותי למחקר איכותני

מחקרן של לפידות-ברמן ואשרת הוא בחלקו כמותי ובחלקו איכותני. חלקו הראשון הוא איכותני. לפידות-ברמן ואשרת (Lapidot-Berman, & Oshrat, 2009) ראינו עשר אמהות

של ילדים מחוננים ולא-מחוננים. על פי מסקנתן יש לאיתור המחוננות השפעה שלילית על הלא-מחוננים.

לדבריהן:

אחת האמהות ביקשה ממני לא לראיין את הילדה הלא-מחוננת "היות והיא עדיין לא התאוששה מהעובדה שאחותה תויגה כמחוננת". אם אחרת תיארה את קבלת הבשורה שאחד מילדיה מחונן כהרסנית עבור הילד הלא מחונן, ואף השתמשה במלה "טראומטי" ו"הלם" לתאר את תחושותיו (שם).

אין לנו מידע מפורש על התוכן של אותם ראיונות, הקונסטלציה הפיזית והסביבתית שבה נערכו, ואמצעי הזהירות שננקטו כמקובל בעריכת ראיונות בכלל ועל אחת כמה וכמה – כאשר מראיינים ילדים. לדוגמה: היכן התקיימו הראיונות? מתי התקיימו? האם אשרת-לפידות וברמן ראינו ביחד את 10 האימהות וגם את כל 20 ילדיהן שהשתתפו במחקר? האם חילקו את הראיונות ביניהן? אם כן – כיצד נעשה הדבר? האם כל מראיינת ראינה חמש אמהות וילדיהן, או אולי – אחת המראיינות ראינה את כל האימהות והשנייה – את כל הילדים? לכל השאלות הללו, ולשאלות נוספות אין תשובה במאמרו של החוקרות. אבל – הנושא החשוב ביותר שלא קיבל כל תשומת לב הוא: כיצד נבחרו אותן 10 משפחות? כאמור, החלק הכמותי של המחקר כלל 48 קבוצות של אימהות ושניים מילדיהן, ולפיכך חשוב לדעת האם היו קריטריונים כלשהם לבחירה של אותן 10 משפחות, או שמא אותן 10 משפחות "מתנדבות" חוו קשים חמורים במיוחד ביחסים בין האחאים, ולפיכך הסכימו להתראיין על ידי שתי נשים שמבחינתם היו מומחיות בתחום, מתוך תקווה שתוצע להם עזרה שתשפר את היחסים התוך-משפחתיים?

סוגיית המהימנות של מחקר זה נותרה בעינה, היות והמראיינות היו ראש מכללת גורדון בחיפה וסגניתה, ואילו המתראיינים – האימהות והילדים המחוננים שהשתתפו ביום ההעשרה לילדים מחוננים של מכללת גורדון. נוכל לפיכך לסכם, שמידע אנקדוטאלי שנמסר ממספר אימהות אינו יכול להיות בסיס למסקנות מדעיות. לכל היותר אפשר להכליל ממחקרן של אשרת-לפידות וברמן (שם) שיש אמהות שעשויות לחשוב שאם יש להן ילד מחונן זה מצב שעלול להיות טראומטי עבור האח הלא מחונן.

לגבי חלק הכמותי – חסר התיאור של הליך הכנת השאלונים, הפנייה למשפחות, איסוף השאלונים, מידע על "מי עשה מה", וכמובן – על שמירת הסודיות.

המחקר של דויד ועמיתותיה (2009) הוא כולו כמותי. מאחר שהמחקר נערך על ידי ועל ידי שתי נשות חינוך בעיר אילת,¹¹ נקטנו משנה זהירות במהלך המחקר. אני כתבתי את המכתב הנלווה לשאלונים, עמיתותיי למחקר תירגמו את השאלונים מאנגלית לעברית ואני תרגמתי אותם שוב לאנגלית והשוויתי עם המקור, עד לקבלת התוצאה שהשיגה את הרמה הנדרשת. השאלונים מולאו, אנונימית, והוחזרו לנו באופן אנונימי. כדי למנוע כל אפשרות של זיהוי המשפחות, נתוני המשפחות שהשתתפו במחקר נאספו בידי עמיתותיי, ואני ערכתי את כל העיבודים הסטטיסטיים בלי שפגשתי את המשפחות. את כל מסקנותיי הסקתי מהנתונים שקיבלתי מהטפסים שהוחזרו לשתי עמיתותיי.

4. הבדלים בין המחקרים במסקנות

אין כל משמעות חינוכית או פסיכולוגית לדעות שמופיעות כאילו היו מחקרים, כפי שהדבר נעשה בחלק גדול מהעבודות המצוטטות במאמרי של לפידות-ברמן ואשרת (2009), כמו גם בעבודות אחרות שלא הופיעו במאמר זה.

למחקר איכותני כללים וחוקים משלו. לא אתי, וגם לא נכון מחקרית, שראש מכללה וסגניתה יזמנו אליהן הורים של ילדים המשתתפים בתכנית העשרה במכללה שבראשה הן עומדות, ויראיינו אותם על יחסים בתוך המשפחה. כמו כן, מחקר איכותני חייב לפרט את הכשרת המראיינים והתאמתם המקצועית למשימה, מי היו המראיינים, למה נבחרו, מה היו מניעי המראיינים שבחרו להתראיין, מה היתה הקונסטלציה שבה נערכו הראיונות, ועוד. המחקר של לפידות-ברמן ואשרת אינו עונה ולו על דרישה אחת מאלה.

אין משמעות למסקנות של מחקר כמותי שמתבסס על "מדגם נוחות", כפי שהגדירו לפידות-ברמן ואשרת (שם) את מחקרן. לפיכך יש להימנע ככל האפשר מלצטט מסקנות כאלה, ובפרט – להציגן כעובדות בפני קהל יעד של אנשי מקצוע, שדעותיהם עלולות להשפיע על דרך הטיפול בפונים אליהם.

5. הסבר טנטטיבי של ההבדלים בין המסקנות השונות: הצעה למחקר

כפי שראינו, לא ניתן "להוכיח" שמחוננות של אח אחד מובילה ליחסים גרועים עם אח או אחות שאינם מחוננים, או את ההיפך מכך. נתן לומר, בדרגה גבוהה של ודאות, שאין לסמוך על אמונות ודעות בנושא זה, כפי אין לסמוך על אמונות ודעות בכל הנושאים האחרים הקשורים למחוננות. יתר על כן: הנסיונות לעריכת מחקרים כמותיים שנעשו כדי לבדוק נושא

¹¹מלי גיל, מנהלת בית הספר "אורים" לחינוך מיוחד באילת, שימשה בשנת הלימודים תשס"ח מורה לחינוך מיוחד באותו בית ספר. עידית רביב ניהלה בשנת הלימודים את מרכז "פסגה" בעיר.

זה לא עלו יפה, שכן, כמעט בלתי אפשרי למצוא מדגמים טובים אותם יהיה ניתן להשוות למדגמים אחרים. בארץ זה בלתי אפשרי לחלוטין שכן, תפיסת המחוננות על ידי משרד החינוך הישראלי היא גיאוגרפית, כלומר, ילד שיוגדר כמחונן ביישוב מסוים לא בהכרח יוגדר ככזה ביישוב אחר, דהיינו, הגדרת המחוננות בארץ היא מקומית. נערכים בה מבדקי מחוננות בכל אזור גיאוגרפי בנפרד, הקריטריונים לקבלה לתכניות מחוננים הם מקומיים, ויש למעשה העדפה של ילדים שמתגוררים ביישובים בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך. ילדים אלו אינם מקבלים את תווית ה"מחונן" על סמך מבדקי אינטליגנציה שבהם יש "ציון סף", אלא נבחרים בשל היותם בעלי ההישגים הטובים ביותר במבדקים בקרב בני גילם ביישוב מגוריהם או באזור הגיאוגרפי אליו שייך יישוב זה. ההבדלים עשויים להיות עצומים. לדוגמה: בראשון לציון נפתחות מדי שנה 9 כיתות ג בתכנית ההעשרה למחוננים; בתל אביב, הגדולה ממנה, נפתחת רק כיתת מחוננים אחת, בבית הספר "גרץ", ובנוסף – מספר ילדים דתיים מצטרפים לתכנית ההעשרה במכללת תלפיות – ביחד עם ילדי החינוך הדתי מהערים הסמוכות (דויד, 2012ב).¹²

¹² מצב זה קיים רק במגזר היהודי. במגזר הבדואי, למשל, הדבר שונה. לדוגמה: כפי שאמר לי ד"ר מוחמד אבו-נג'א (בשיחת טלפון מיום 12.11.2011): "המרכז יחיד לבדואים מחוננים התחיל לפעול בח'ורה בשנת 2012. בשנת הלימודים 2011/2 השתתפו ביום ההעשרה למחוננים 60 ילדים, מספר שווה, פחות או יותר, של בנים ובנות, בכיתת ד-ז. התקבלו לתכנית כל הילדים שה-IQ להם היה גבוה מ-125".

פרק 7:

האם לטפח את המחוננות המתמטית של ילדי?

האם טיפוח המחוננות רצוי בילדות המוקדמת או עדיף לחכות?

מבוא

קיימות שתי גישות שונות בארץ לטיפול ילדים מחוננים מתמטית. גישות אלו מייצגות את הנעשה גם בתחום טיפוח המחוננות המוזיקלית, שכן, שתיהן נראות לעין בגילים צעירים יחסית לשטחים אחרים (דויד, 1997), אם כי בהבדלים מסוימים. להלן שתי הגישות:

1. טיפוח כללי, תוך הקצאת משאבים לא מבוטלים גם למתמטיקה, אבל מתוך דאגה שחיי הילד יהיו דומים ככל האפשר לחיי ילדים אחרים בגילו. במשפחות הדוגלות בחינוך זה המשפחה לא יוצאת מגדרה כדי לממן את ההשכלה המתמטית, לא משנה את מקום מגוריה ובוודאי לא מתפלגת כאשר אחד ההורים משמש כחונך ואמרגן של הילד על פני העולם, לפי התקדמות הילד.

2. טיפוח מתמטי, כאשר המטרה שהילד יהיה בבגרותו מתמטיקאי. גישה זו מיוצגת, למשל, על ידי בנו ארבל ז"ל (דויד, 1996; David, 2001a).

בימים עברו היתה נהוגה למדי התופעה, שהורים מציגים לראווה את יכולותיהם המתמטיות יוצאות-הדופן של ילדיהם. אין בידי נתונים עד כמה הצטמצמה תופעה זו, אולם אני רוצה להאמין שמאז פסקו ילדים מחוננים מתמטית להופיע בתשלום בירידים ובקרקסים, נחסכים מילדים רבים כאלה התרוצצויות על פני הגלובוס, והגיל שבו המתמטיקאי הצעיר מתחיל ל"גלות למקום תורה" גבוה בממוצע מגילו של ילד-הפלא במוזיקה.

אולם, שתי הגישות דומות בכך שכל אחת מהן מסתמכת על אמונה במושג "מה טוב לילד". בשתייהן קיימת היררכיה שנעה בין "מה טוב יותר" לבין "מה לא טוב". מייצגי האסכולה הראשונה "יודעים" ש"יותר טוב לילד" שיגור במקום קבוע, שיהיו לו חברים (בהנחה ששהות במקום מגורים קבוע היא תנאי לא רק הכרחי אלא גם מספיק ל"רכישת" חברים), שיעסוק במגוון רחב של עיסוקים – בקיצור – שיהיה יותר "נורמאלי". מייצגי אסכולת המיקוד טוענים, שכל המתמטיקאים הגדולים היו כבר "שרופים" בגיל 30 (אם לא קודם לכן), ושם הילד "יבזבז את הזמן" הוא לא יהיה מתמטיקאי, וזה "לא טוב". שכן – "חבל על הזמן" שלו, וחבל על הכשרונות שלו שהיו יכולים לתרום לאנושות אבל לא באו לידי מיצוי ונמוגו עם השנים.

מייצגי שתי האסכולות גם יחד מתעלמים משלוש נקודות עיקריות שהופכות את טיעוניהם לבלתי רלוונטיים:

א. ההסקה ממה שהיה בעבר על מה שיהיה בעתיד אינה רלוונטית בכל הקשור לגיל שבו ימצא אדם מסוים את היכולות המתמטיות שלו (או לא ימצא אותן). תוחלת החיים ואיכותם עולה מדור לדור, וגם צורת עבודתם של מתמטיקאים השתנתה: בעוד שבעבר הם נטו לעבוד לבדם במקרים רבים מתמטיקאים עובדים היום בקבוצות, ועוד;

ב. גם אם הסטטיסטיקה הידועה לנו על גילם של מתמטיקאים היא אמנם "טובה" במובן זה שמספר המתמטיקאים שהיא כוללת גדול דיו, הרי כל מתמטיקאי היה יחיד ומיוחד, וגורמים רבים, בנוסף לגורם הגיל, היו שותפים בהיעשותו מתמטיקאי. לפיכך אין לנו "קבוצה של מתמטיקאים" במשמעותה הסטטיסטית, אלא קבוצה של אנשים שחיו במקומות שונים, בזמנים שונים, בתנאים שונים – וגם היו מתמטיקאים;

ג. לשאלת ה"דעות" אין כל חשיבות כאשר מדובר ברצונו של היחיד לממש את היכולת שלו. כך, למשל נראה, שכאשר מראיינים אנשי שם בתחומים שונים, רבים מהם מספרים על שנות ילדות שהתאפיינו בוויכוחים עצומים – על נוחות, על חברה בכלל וחברת ילדים בפרט, על יחסי משפחה רעועים ועוד – רבים מהם אומרים "אבל לא הייתי מוותר בשום אופן אילו הייתי היום ילד והייתי יכול לחיות את חיי באופן שונה". כמובן שהדבר עלול להיות שונה אצל שחקניות שנוצלו כ"ילדות פלא", התמכרו לסמים או פיתחו הפרעות אכילה, ובבגרותן תלו את האשמה ב"דחיפת" ההורים. אפשר אולי "לדחוף" ילד שילמד מתמטיקה; אבל אפילו בולדוזר לא יכול לדחוף מספיק כדי שהילד יהיה מתמטיקאי.

מקומה של האמונה בחשיבות טיפוח המחוננות המתמטית בקרב אנשי המקצוע

בעבודתי במחקר במכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות מיסודה של ד"ר אריקה לנדאו נתקלתי בילדים מחוננים מתמטית רבים. אולם, בשל אמונתה העזה של לנדאו בחשיבותה העצומה של הבשלות הנפשית אין המכון, שהוא הגדול מסוגו בארץ ואחד מהחשובים בעולם, עוסק בטיפוחה של מחוננות מתמטית. כך, למשל, ניתנים קורסים ב"חשיבה מתמטית" לילדים מחוננים צעירים, אבל אין אלו ילדים שעונים לאחת ההגדרות הקיימות של "מחוננים מתמטית", אלא ילדים שלפחות באחד מסוגי האינטליגנציה הקוגניטיבית הנמדדת שייכים לאחוזון 97, והקורס "חשיבה מתמטית" נועד לפתח את החשיבה המופשטת שלהם בד-בבד עם פיתוח יכולותיהם החברתיות והרגשיות.

הראיונות שערכתי עם בנו ארבל ז"ל (דויד, 1996), מנהל תכנית ההאצה במתמטיקה של אוניברסיטת תל-אביב ("הקורסים: מתמטיקה למצטיינים" אוב של נוער שוחר מדע בשיתוף בית הספר למתמטיקה) ועם יואב ברויאר (דויד, 1999), מורה למתמטיקה במספר תכניות העשרה לילדים מחוננים בגוש דן מציגים רציונל דומה לגבי ההגדרה של מחוננות מתמטיקה וכמו כן לגבי התכנים שאותם יש לחשוף לילדים המחוננים מתמטית. שני האישים הללו, שטיפחו מאות רבות של מתמטיקאים לעתיד מודעים לכך שאמצעי האיבחון המקובלים, אלה של מכון סאלד שנועדו לפילוח אחוזון 99 ואחוזון 97 בקרב הילדים בכל שכבת גיל, כמו גם שימוש ביכולות המורים למתמטיקה, אינם עונים על הצרכים של הסינון הנדרש כדי להשתתף בתכנית של אוניברסיטת תל אביב או כדי ליהנות מההעשרה במתמטיקה שמציעות תכניות המחוננים שנועדו לילדים הנמנים עם אחוזון 99 (על בעיות באבחון מחוננים בכלל ובאבחון מחוננות מתמטית בפרט ראו דויד, 2012ג, ו, 2013ב, ג; David, 2013b).

לשאלת [אי-]ההגדרה של "מחוננות מתמטית"

למחוננות מתמטית הגדרות רבות (למשל: דויד, 1997א, David, 2001a). אם מדברים על הילדות המוקדמת, המוגדרת בספרות כגילאי טרום בית הספר, הרי רוב הילדים שכולנו נסכים שהם מחוננים מתמטית לא עברו איבחון רשמי ואין להם תווית של מחוננים מתמטית. עם זאת, ילד בן שנה וחצי שמכריז בקול במעלית על כל קומה כשהמעלית מתקרבת אליה; בן שנתיים שסופר ללא שגיאות עד 20 ומעלה; בן שלוש שמבין את משמעות החיסור; בן ארבע שמבין מהו מספר שלילי או ילד בגן חובה ששואל: "האם אפס הוא ממוצע של פלוס אינסוף ומינוס אינסוף" אינם ילדים דמיוניים, גם לא כאלה שאירועים אנקדוטליים מחייהם מצוטטים בספרות. בכל הדוגמאות הללו נתקלתי בחיי הארוכים כאם, כיועצת לילדים מחוננים ולבני משפחותיהם, כמתמחה בפסיכולוגיה חינוכית ב-19 גני ילדים, וכמרצה בארבע מכללות להוראה לסטודנטיות, למורות, לגננות ולמשתלמות בגיל הרך.

מכאן נראה, שלפחות בגיל הרך חשיבותה של "הגדרה אופרטיבית", כאשר המדובר במחוננות מתמטית, אינה רבה. שכן, מה שחשוב, הן כאנשי חינוך והן כהורים ואנשי בריאות הנפש, הוא הבנת התופעה וזיהויה. רק הן תאפשרנה מתן עזרה ותמיכה בילד ובמשפחתו כאשר הילד לא נמצא בסביבה משפחתית וחברתית המאפשרת מתן מענה הולם לצרכיו הייחודיים.

בנקודה זו נכנסת בדרך כלל לתמונה שאלת ה"תקינות הפוליטית": למה הכל בלשון זכר? ובכן – כי הרוב המוחלט של המחוננים מתמטית, לפחות ברמות שנעסוק בהן בפרק זה, הם בנים. זאת מבלי להיכנס כלל לשאלה, אם הסיבה נעוצה בסטריאוטיפים כאלה ואחרים על

גבריות ונשיות, בסוגיית הקשר לדת, לרמת הדתיות, למקומו של הילד במשפחה או למוצא. דיון רחב על מתמטיקה ומגדר ניתן למצוא למשל אצל זורמן ודויד (2000).

הרומן שלי עם מחוננות מתמטית: על קצה המזלג

כל חיי שהיתי בחברתם של אנשים – החל מכאלה שאורכם פחות ממטר – מחוננים מתמטית, אבל שנים רבות לא ידעתי ש"אני מדברת פרוזה". אחי הצעיר, שאותו למעשה גידלתי כ"אמא שנייה" החל לקרוא בגיל 3, ונכנס לכיתה ב בטרם מלאו לו 6 שנים. זה היה בניגוד לרצון הורי, שכבר חוו הקפצת כיתה אצל אחי הבכור, ובדיעבד לא חשבו שזה היה המעשה הנכון לעשות. אולם, המחנכת של כיתה א בבית הספר אליו נרשם אחי הצעיר, מורה שסיימה זה עתה את המכללה, הסבירה שאין לה כלים להתמודד עם ילד "כזה" בכיתה גדולה. לכיתה ב, לעומת זאת, נרשמו רק 23 ילדים, ושם לימדה מורה ותיקה, ולפיכך הורי הסיקו שהאפשרות היחידה שבאה בחשבון עבור אחי היתה כניסה לכיתה ב בטרם מלאו לו 6. אחי הצטיין גם בחשבון, אבל מאחר שיכולותיו הלשוניות היו כה יוצאות דופן, דבר שהיה בולט במיוחד אצל ילד צעיר, בעל פני תינוק והתנהגות ילדותית כשל בן זקונים שאחיותיו הבוגרות מפנקות אותו ללא גבול, אף אחד לא נתן את הדעת לכך. כשאחי הגיע לגיל 13.5, ועמד לעבור לכיתה י' בישיבה תיכונית רחוקה מהבית, עדיין לא ראיתי שום דבר יוצא דופן בכך, שבמהלך חודש לימדתי אותו חומר של שנתיים במתמטיקה. רק שנה לאחר מכן, כשסיפר לי אחי שבמשך כל שנת הלימודים לא למד מתמטיקה, שכן, מה שלימדתי אותו באתו חודש היה גם החומר של כיתה י', "נפל לי האסימון". הבנתי שילד כה צעיר, שלומד במשך חודש את החומר של שנתיים במתמטיקה הוא כנראה בעל יכולות יוצאות דופן בתחום זה.

למעשה אחי לא היה התלמיד הראשון שלי המחונן מתמטית. קדמו לו דורות של ילדים מהשכונה שלנו, שלמדו בחינוך העצמאי עד כיתה ח, ואז החליטו הוריהם לרשום אותם לישיבות תיכוניות כדי לאפשר להם להשיג תעודת בגרות ולהיכנס לעולם ההשכלה הגבוהה או לפחות לרכוש מקצוע. ההורים היו פונים אלי בדרך כלל בחופש הגדול שבין כיתה ז' ו ח', ואני הייתי מנסה לארגן קבוצות של 3-4 ילדים כאלה ללמידה יומיומית. לפעמים היו ההבדלים בין התלמידים כה גדולים כך שנאלצתי לפצל אפילו את הקבוצה הקטנה, וכמעט תמיד היה ילד אחד לפחות מבקש שיעורי בית נוספים, או אפילו מוצא לעצמו בעיות ותרגילים קשים במיוחד ללא עזרתי. עסקתי בעבודה זו מגיל 15, ונחשבתי למורה טובה משום שכל התלמידים שלי עברו את בחינת הכניסה במתמטיקה. אבל במבט לאחור אני יכולה להעיד, ולא בגלל הצטנעות, שאת מירב העבודה עשו התלמידים. שכן, להתייצב יום יום ללימודים של שעה-שעתיים במהלך השבועות של החופש הגדול המקוצץ, שמסתיים בחינוך העצמאי כבר בר"ח אלול, ולאחר מכן לשקוד עוד מספר שעות על הכנת שיעורי הבית, אינו דבר של מה

בכך, בפרט בתקופה הטרומ-מזגנית בבית הורי הצפוף. רק ילדים בעלי יכולות גבוהות וגם מוטיבציה גבוהה הגיעו אלי כדי ללמוד, וכמובן שרק הם נבחנו בסופו של דבר. לא פלא שכולם התקבלו ללימודים בישיבה התיכונית אותה בחרו.

אבל יותר מכל התלמידים הללו זכורים לי שני אחים שמטרת לימודיהם לא היתה המשך לימודים תיכוניים, אלא לימודים "לשמים". היו אלה שני בניו של אחד משכני דאז, שמזה עשרות שנים משמש כרב הראשי של עיר בישראל. הבנים, אז בני 13 ו-14, יכלו להתפנות ללימודים רק בימי שישי בצהריים, ואני, שלמדתי בתיכון באותה עת יכולתי להתחיל ללמוד רק לאחר השעה 1:30 אחר הצהריים, אבל במשך השנה שהם למדו אצלי לא זכור לי אפילו ביטול של שיעור אחד – למעט בשבועיים שהייתי חולה. אביהם יידע אותי בכך, שבמסגרת לימודיהם הרגילה המקצוע "חשבון" נלמד רק עד כיתה ד. מטרתו של האב היתה שבניו יידעו גם מעט אלגברה, גיאומטריה, אם אפשר טריגונומטריה, וכל מה שאספיק ללמוד. מאחר שלא היה עלי מוראן של בחינות כניסה ולא הוצרכתי להכין סילבוס או קוריקולום מפורט התחלתי מחזרה על שברים פשוטים, עשרוניים ואחוזים, עברתי ליסודות הגיאומטריה ומהר מאוד הגעתי לבעיות מעניינות בתורת המספרים ובקומבינטוריקה; בסופה של אותה שנה למדנו גם את יסודות הגיאומטריה האנליטית. הילד הצעיר היה חריף מהבכור, אבל הקצב המהיר של הלימודים לא נפגע בשל היכולות השונות של השניים.

שני התלמידים הללו לא היו היחידים שלמדו אצלי באותם ימי שישי אחר הצהריים. בשיעור הראשון, ואף השני, כשראיתי שאביהם עומד בפתח החדר, חשבתי שהוא רוצה לאמוד את יכולות ההוראה שלי; אולי להעיר לי הערות לשיפור אחרי השיעורים. לאחר מספר שבועות הסביר לי הרב, שגם ממנו נמנע בזמנו ללמוד מתמטיקה, אף על פי שתחום זה ריתק אותו תמיד. הוא שאל, אם לא אכפת לי שהוא ימשיך להקשיב לשיעורים שלי. כמובן שלא סירבתי; עד היום אני לא יודעת אם הרב הצליח להתקדם בהבנת החומר גם ללא הכנת שיעורי הבית, או שמא עשה אותם בהיחבא... מכל מקום, אותם ימי שישי בחברת הרב ושני בניו היו התשתית להבנתי את פשרה של התופעה שמרתקת דורות רבים של מחנכים, הורים ומתמטיקאים: מחוננות מתמטית בקרב ילדים.

האם תמיד נזהה מחוננות מתמטית כבר לפני הכניסה לבית הספר?

לאחר שהגדרנו – פחות או יותר – את קבוצת הילדים שבהם נעסוק, חשוב שלא לנסות את מה שאני מכנה: "אישוש בדרך השלילה", דהיינו, נסיון להגדיר את מי שאינו מפגין יכולות מהסוג שתיארתי, בטווח הגילים הדומה לאלו שתיארתי, כאילו "אינו מחונן מתמטית". שכן, אף על פי שמחוננות מתמטית בגיל הרך מרתקת במיוחד, בעיקר בשל היותה מעין "פלא"

שבו ילד זעיר ממדים מפגין יכולות של ילד הגדול ממנו – פיזית וכרונולוגית – בשנים רבות, בל נשכח שילדים רבים המוחננים מתמטית מפגינים יכולות יוצאות דופן רק בגיל בית הספר. הסיבות לכך הן מגוונות: ייתכן שהילד אינו בעל יכולות כה יוצאות דופן בתחומים המילוליים, ולכן אינו מביע את יכולותיו המתמטיות בעל פה. ייתכן שאין לו הזדמנות לעשות זאת – הוריו לא מעודדים התבטאויות מתמטיות, בחברת הילדים הוא זוכה לכינויי גנאי כל אימת שהוא מתקרב לנושא מתמטי, או שהנושאים המתמטיים המעניינים אותו אינם מתחומי האריתמטיקה דווקא, שבהם יכולה המוחננות המתמטית לבוא על ביטוייה בגילים צעירים מאוד.

אולם, ככל שמרתקת אותנו התופעה של ילד קטן ש"מדבר מתמטיקה" כמו תלמיד בחטיבת הביניים, יכולת יוצאת דופן זאת אינה צריכה להוות "בעיה". עד גיל 6 הילד אמור לשהות בגן הילדים, וגנות, גם אם השכלתן המתמטית מצומצמת למדי (David, 2002b), השכלתן הפדגוגית ונסיון עשירים דיים כדי להבין שלא צריך "להכריח" את הילד "ללמוד" מה שכבר ידע בגיל שנתיים. במקרים רבים נוהגות גנות בגן רב-גילאי להמליץ לילד החדש שמתגלה כמחונן מתמטית להצטרף לקבוצה הבוגרת העוסקת בכתיבת ספרות ובפתרון תרגילי חיבור פשוטים, וזאת כדי לאפשר לו תרגול יכולותיו המוטוריות העדינות. לשאלה המתבקשת: "ואיך מקבלים את זה הילדים" התשובה אחת: בכל תצפיותי בעשרות גני ילדים לא נתקלתי, ולו במקרה אחד, של בעיה מכיוון הילדים. הילדים הצעירים לא רוצים בדרך כלל להצטרף לקבוצה העוסקת בדברים שאינם לרמתם; לילדי הקבוצה הבוגרת לא אכפת מתי נולד כל ילד בקבוצתם, ופעמים רבות הם נעזרים במצטרף החדש בשמחה. הילד המחונן מתמטית מבין, כמעט תמיד, שהוא קיבל "צ'ופר" – להיות בחברת הגדולים, ומוכן בתמורה עסוק בתרגול שאמור להיות משעמם עבורו, אבל שכרו – החברתי – בצדו.

מה קורה לילד המחונן מתמטית בבית הספר?

עם הכניסה לבית הספר התמונה משתנה. במשך חמש שעות בשבוע הילד אמור "ללמוד חשבון" ביחד עם שאר ילדי הכיתה, וזאת כאשר נתיב המילוט שהיה קיים בגן – לקרוא ספר, לצאת לפינת הקוביות או הבובות, להתעמק בפאזל שהיה שמור במיוחד בשבילו בגן – נחסם. למעשה, השנים שבין גיל 6 ו-12, השנים שבהן מתמטיקאים רבים עיצבו את זהותם המקצועית העתידית, בעייתיות ביותר מבחינת מערכת החינוך ומבחינת השפעתן האפשרית לא רק על המשך טיפוח היכולות המתמטיות של הילד אלא על התקבלותו החברתית, על הערכתו העצמית, על ויתור או העצמה של שאיפותיו המקצועיות העתידיות, ועל גיבוש זהותו כאדם שמוכן לוותר על יתרונות רבים כדי "להרוויח" את ה"אני" שלו, את זהותו כ"אדם שעוסק במתמטיקה".

מחקרים רבים שעסקו בילדותם של מתמטיקאים הצביעו על כך, שכבר בגיל צעיר הקדישו אנשים אלו אלפים רבים של שעות לעיסוק במתמטיקה. לפיכך, הטיעון הרווח הן בפי הורים לילדים מחוננים והן בקרב מחנכיהם של מחוננים הוא: "צריך איזון", "אי אפשר להתעמק רק בדבר אחד", או "יש זמן לכל דבר, מה בוער". ובכן – "איזון" היא מלה מעניינת. מי יודע מתי הילד "מאוזן"? מי יודע מתי זה "בסדר" ומתי זה "יותר מדי"?
להלן מספר תיאורי מקרה של ילדים צעירים מחוננים מתמטית.

1. יואב

לפני שנים אחדות פנתה אלי אם מודאגת וסיפרה לי על בנה בן ה-8, שנוהג להירדם עם חוברת מתמטיקה פתוחה כשעפרונו נופל בכל ערב בפינה אחרת של החדר. כשניסיתי לברר למה הילד כל כך עייף היא הסבירה, שהילד משחק כמעט כל יום כדורסל עם חברים במגרש בית הספר, ובנוסף לכך הוא שחקן ג'ודו מצטיין. "זה ברור למה הוא עייף" ניסיתי לומר, אבל האם התלוננה על שהילד "לא מוכן להוריד קצת את הקצב במתמטיקה". "מה פירוש?" שאלתי, והיא ענתה ש"אולי את יכולה להסביר לו, שהוא כבר 'משיג' את הכיתה בשנתיים, וזה צריך להספיק". לא פשוט היה להסביר לה, שהילד למעשה מתקדם לאט מאוד ליכולותיו, שכן, הוא אינו מקבל חוברת חדשה בטרם השלים את הקודמת. מאחר שהבנתו והידע שלו הם ברמה גבוהה עד-מאוד, הוא נאלץ לפתור מספר גדול מאוד של תרגילים, ביניהם תרגילים פשוטים שברמתו ניתן היה לדלג עליהם, וזאת כדי להגיע ל"פרס" המיוחל שעבורו יהיה "לעלות עוד כיתה" במתמטיקה. אתם בוודאי סקרנים איפה הילד היום – ובכן, הוא סיים את התואר הראשון בגיל 17, לפני סיום הלימודים בתיכון, ועם קבלת תעודת הבגרות החל בכתיבת התזה לתואר שני.

2. אמנון ותמר

אמנון ותמר הם תאומים המתגוררים במושב קטן בצפון הארץ. ילדי המושב לומדים בגן רב גילי – מגיל שלוש עד הכניסה לבית הספר. עם כניסתם לכיתה א הם יכולים לבחור באחד מבתי הספר האזוריים שבתחום המועצה האזורית אליה הם שייכים, אך ברוב המקרים הם בוחרים בבית הספר הקרוב יותר למושב שלהם, שהמרחק ממנו למושב הוא כ-20 ק"מ.

אמנון ותמר הם ילדים לאם כבת 30, שאלו נישואיה הראשונים, ולאב המבוגר מהאם בכ-15 שנה, אב לבת 15 מאשתו הראשונה. תמר היא ילדה מפותחת פיזית ובשלה רגשית. אמנון לעומת זאת, נמוך ממנה, סבל מאלרגיות ונזלות תמידיות, ובעל תיאבון לקוי. אבל – כבר בגיל 3 שלט בחיבור ובחיסור עד 10, ובגיל 5 כבר הבין היטב מהו כפל ואף ידע לבצע תרגילי

כפל מסובכים למדי. הוא הבין בעצמו כיצד נוצרים שברים, וידע אף לחברם. אף על פי כן נשארו שני הילדים שנה נוספת בגן חובה. הסיבה: אמנון הוגדר על ידי הגנת כ"בעל יכולות רגשיות נמוכות", ואילו האם החליטה שזו סיבה מספקת להשאירו בגן שנה נוספת, וכדי שלא להפריד את הילדים – גם על תמר להישאר אתו בגן.

ראינו שמסלול החיים של ה"מתמטיקאי בפוטנציה" נקבע, במידה רבה, על ידי הבית. הכשרונות והכישורים הם תנאי הכרחי, אבל אם להורים אין ידע מספיק, ואף אין להם תמיכה כדי להתמודד עם כל מה שכרוך בגידולו של ילד מחונן מתמטית הם יעדיפו, פעמים רבות, להתרכז במה ש"הילד לא...", דהיינו, בחסרונותיו, ולא יתנו מרחב התפתחות ליכולותיו יוצאות הדופן.

דוגמאות לבעיות שניתן לברר בעזרתן מחוננות-על במתמטיקה בקרב ילדים צעירים:

- לשייך היו 17 גמלים. מחצית נתן לבכור, שליש – לשני ותשיעית – או 2 לשלישי. איך זה ייתכן?
- כמה פעמים ב-24 שעות יעמוד המחוג הגדול בדיוק על המחוג הקטן בשעון (כן, יש עדיין שעונים לא-דיגיטאליים)?

כמה הערות סיכום

מחקרים רבים נכתבו בארץ על "מחוננות מתמטית" כאשר הכוונה ברובם היתה ל"יכולות מתמטיות גבוהות". המתקבלים לתכנית ההאצה במתמטיקה של אוניברסיטת תל אביב הם בערך 1 ל-50,000 מהאוכלוסיה, דהיינו, כל שנה נולדים בערך שני ילדים כאלה. מחקר כמותי הוא כמובן בלתי אפשרי, בנתונים כאלה, וגם בארה"ב, הגדולה מאתנו בערך פי 50, וגם באוסטרליה נכתבים על ילדים כאלה במקרים רבים תיאורי מקרה (Feldman & Gross, 1986, 1992, 1999, 2000, 2003, 2004, 2006). גם המחקר של דויד (1999א) על חמישה מחוננים בכיתה הוא תיאור מקרה של קבוצת ילדים שיכולותיהם הגבוהות התגלו כבר לפני בית הספר, ובמרבית המקרים היו אלה ילדים מחוננים מתמטית.

כאשר מדובר על יכולות מתמטיות גבוהות במיוחד אין אפשרות, שלא כמו במקצועות רבים אחרים, להסתפק בהעשרה. לא אכנס כאן לשאלה "האצה או העשרה", שהיא אחת משאלות

המפתח בחינוך מחוננים, אלא אביא לכם אנקדוטה מביקורי עם הסטודנטיות שלי העוברות הכשרה להוראת מחוננים במכללת סכנין, בתכנית המחוננים בבית הספר "ליאו באק" בחיפה. מאחר שמרבית הסטודנטיות במסלול זה הן בעלות התמחות ראשונה בהוראת המתמטיקה, ומאחר שעל פי נסיוןן והידע שצברו קיימת בעיה בתחום הוראת מתמטיקה למחוננים אם נוקטים רק בהעשרה, הן שאלו כמובן את השאלה: "מה אתם עושים עם התלמידים?" במהלך הביקור. התשובה שקיבלו הסטודנטיות היתה: "אנחנו לא מאמינים בהאצה".

עמדתה של ד"ר אריקה לנדאו ז"ל היתה שונה. זאת, אף על פי שהיא דגלה בעזרה לילד לפתח את יכולותיו הרגשיות, ולפיכך לא הציעה קורסים מתקדמים במתמטיקה, קורסים שהיו עשויים להגדיל מאוד את מספר המשתתפים בקורסי ההעשרה במכון שלה. במקרים ברוכים של יכולות מתמטיות יוצאות דופן יעצה לנדאו להורים ולילד מה לעשות, כולל האצה, כדי למצות את היכולות המתמטיות, מבלי לפגוע – ככל שדבר ניתן – בחיי הרגש ובחיי החברה של הילד.

והערה אחרונה – בכנס השנתי השלושה עשר של הארגון לקידום החינוך המתמטי, הרציתי על "מתמטיקה למצוינים בקבוצה רב-גילית קטנה בכיתות ג-ו" (דויד, 2006). בשל העניין שההרצאה עוררה, קיבלתי פנייה להכין את ההרצאה כמאמר שיתפרסם בכתב עת העוסק בדידקטיקה של המתמטיקה. המאמר הוחזר אלי כדי ש"אוסף לו דוגמאות", משל טיפוח מחוננים בתחום המתמטיקה הוא עניין של "לתת להם תרגילים ומשימות". לדאבון הלב, הוראת מתמטיקה למחוננים בגיל הרך וגם בבית הספר היסודי נתפסת עדיין כסוג של איסוף דוגמאות של תרגילים ושאלות "מעניינים", כאשר בעיות כאלה ניתן לאגור ולמצוא ללא כל קושי. מה שקשה באמת הוא ליצור קבוצה של תלמידים כאלה, בני גילאים שונים, לשכנע את הנהלת בית הספר בנחיצותה של קבוצה כזאת, ולמצוא מורה מתאים. הילדים, הכמהים ללמוד מתמטיקה שתענה על צרכיהם כבר יגיעו!

פרק 8:

איך לעזור בטיפול בתי המחוננת?

מבוא

הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי, מסרים שלא אחת מגיעים אף ממוריה (Kerr, 1997; Noble et al., 1999). בת כזאת תחוש סיפוק כל אימת שהיא מעפילה לגבהים של הישגים לימודיים, מקצועיים ויצירתיים. אולם, המסרים שהיא שומעת הם פעמים רבות בנוסח: "הלימודים זה לא הכול", "אולי כדאי ש'תתפזרי' יותר, שתעסקי גם בנושאים חברתיים", או "לא יפה להרגיש שאת יותר טובה מאחרים". על הצוות החינוכי "להיות שם בשבילה", לחוות אתה את הצלחותיה, לעזור לה לחוש גאווה בהם ולדרבן אותה להשקיע ביכולותיה הקוגניטיביות בכל עת שתפנה אליו לתמיכה בתחום זה (Reis, 2005).

בעבודה זו נשתמש לסירוגין במונח 'מחוננת', שהוא תגית שניתנת לבנות בגילאי 8-9 שנבחרו על פי יכולותיהן הקוגניטיביות להשתתף בתכניות ההעשרה למחוננים או בכיתות המחוננים מטעם משרד החינוך, ו"מוכשרת", תואר שאנו משתמשים בו עבור בנות ונערות שיכולותיהן יוצאות הדופן אינן מתבטאות דווקא באחד משני תת-התחומים הקוגניטיביים: המילוליים או המתמטיים-לוגיים.

שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים: סתירה בין ציפיות החברה לבין ציפיות עצמיות; סתירה בין ההתנהגות הנדרשת מבנות, כמו קונפורמיות, קבלת סמכות, דיוק, יושר, רגישות ואמפתיה לבין ההתנהגות המביאה להצלחה בעולם המקצועי; התשלום החברתי על הרצון להצטיין, תשלום שעלול להביא לירידה בפופולריות, ולבעייתיות במציאת בן זוג.

בפרק זה נדון בבעיות אלה ובאחרות, ונביא שורה של המלצות כיצד יש לתמוך בבת המוכשרת והיצירתית בכל טווח הגילאים של בית הספר, ובייחוד מתחילת תקופת קדם ההתבגרות, כדי שתממש את הפוטנציאל הטמון בה.

הקונפליקטים של הבת המוכשרת

הבת המוכשרת נמצאת בסיכון להימצא בקונפליקט בין רצונותיה לבין רצונות החברה אליה היא שייכת, בין שאיפותיה לקידום מקצועי ואינטלקטואלי לבין מסרים מבולבלים, דו-משמעיים ואף סותרים הקשורים לקידומה המקצועי, מסרים שלא אחת מגיעים אף ממוריה. בת כזאת

תחוש סיפוק כל אימת שהיא מעפילה לגבהים של הישגים לימודיים, מקצועיים ויצירתיים. אולם, המסרים שהיא שומעת הם פעמים רבות בנוסח: "הלימודים זה לא הכול", "אולי כדאי שתתפזרי יותר, שתעסקי גם בנושאים חברתיים", או "לא יפה להרגיש שאת יותר טובה מאחרים". על הצוות החינוכי "להיות שם בשבילה", לחוות אתה את הצלחותיה, לעזור לה לחוש גאווה בהם, ולדרבן אותה להשקיע ביכולותיה הקוגניטיביות בכל עת שתפנה אליו לתמיכה בתחום זה.

הסתירות בין שאיפותיה של הבת המוכשרת והמחוננת לקודים החברתיים המקובלים

שלוש סתירות עיקריות קיימות בין שאיפותיה של הבת המחוננת למימוש יכולותיה לבין הקודים החברתיים המקובלים:

- א. סתירה בין ציפיות החברה לבין ציפיות עצמיות – כאשר קיים קונפליקט בין רצונה של הבת לממש את עצמה לבין הצורך להיות אהובה ופופולרית.
- ב. סתירה בין ההתנהגות הנדרשת מבנות, כמו קונפורמיות, קבלת סמכות, דיוק, יושר, רגישות ואמפתיה, לבין ההתנהגות המביאה להצלחה בעולם המקצועי.
- ג. התשלום החברתי על הרצון להצטיין, תשלום שעלול להביא לירידה בפופולריות ולבעייתיות במציאת בן זוג. נוסף לכך תפיסת ההצלחה והכישלון בקרב בנים ובנות שונה: בנות מאמינות שהצלחה היא פרי של מזל או קלות המשימה, כי האמונה בהצלחה עקב יכולת (על פי תפיסת של הבנים) פירושה כישלון בתחום החברתי-רגשי. כך הן פותחות פתח להצלחה עם בני המין השני.

סתירות אלה גדלות ומתעצמות לקראת גיל ההתבגרות, ומגיעות לשיאן אחריו. אולם, מקורן נעוץ כבר בילדות שבה 'להיות מחוננת' הוא מצב קונפליקטואלי בבסיסו, בניגוד ל'להיות מחונן'. זורמן ודיד (2000) הציגו סתירות אלה בטבלה:

טבלה 1: מאפיינים של בנים ובנות 'רגילים' לעומת אלו של מחוננים ומחוננות

בן	מחונן	בת	מחוננת
אסרטיבי =	אסרטיבי	לא אסרטיבית	אסרטיבית ≠
סקרן >	סקרן מאוד	לא סקרנית	סקרנית ≠
לא קונפורמי =	לא קונפורמי	קונפורמית	לא קונפורמית ≠
עומד על שלו =	נחוש	ותרנית	נחושה ≠
מעז =	מעז	הולכת בתלם	מעזה ≠

מטבלה 1 עולה, שאף אם נתעלם מכל הרכיבים הקשורים בתחומים הקוגניטיביים, רכיבים שעל פיהם נערך איתור המחוונות בארץ (David, 2008b), הרי ההבדלים בין בנים מחוננים לבנות מחוננות הם עצומים. כשמדובר בבן מחונן אין סתירה בין מאפיינים "גבריים", כאלה שאנו מטפחים בקרב בנים כבר בגיל צעיר מאוד, ומחנכים את בנינו להבליטם ולהחצינם, לבין מאפייני המחוונות. לעומת זאת, כאשר מדובר בבת מחוננת הסתירה בולטת.

נתבונן למשל במאפיין 'סקרנות', שמקובל להניח שהיא המניע העיקרי ללמידה (Loewenstein, 1994). מאחר שבנות מחוננות – כמו בנים מחוננים – מונעות על ידי סקרנות, סביר להניח שרמת הסקרנות של הבת המחווננת לא תהיה נמוכה מזו של הבן המחונן. אולם, בעוד ש'להיות סקרן' ו'להיות בן' אינם עומדים בסתירה זה לזה, שכן, מבנים מצפה החברה שילמדו, שיגלו דברים חדשים, שירחיבו את אופקיהם – הרי אצל בנות הסקרנות אינה נחשבת למידה כה טובה. כבר משחר ההיסטוריה הכתובה עוצבו הנשים בספרות כבעלות סקרנות 'מופרזת', כזו שבסופו של דבר המיטה עליהן אסון. בין הדוגמאות המפורסמות: סיפורה של חוה, שאכלה את התפוח וגרמה לגירושו של אדם מגן העדן ולהיותו בן תמותה. סיפור דומה הוא סיפורה של פנדורה, שעל אף דברי אפימיאוס, שלא לפתוח לעולם את הקופסה שקיבלה, סקרנותה גברה עליה והיא פתחה אותה. במעשה זה, שיחררה פנדורה את כל האסונות לעולם. על פי בנדיקט (Benedict, 1998), הסקרנות הנשית נתפסת כהרס ההגדרה הרוחנית של טבע האדם [man's nature], ותפיסת הסקרנות כמסכה עונג עצמי היא המורשת האמתית של הברש ודעיכתו, של המין והמוות (פרויד, 1967).

הנה כי כן ראינו, שעיון בתכונה אחת בלבד הנתפסת כ'גברית-חיובית' לעומת 'נשית-שלילית' מעמידה את הבת המחווננת במצב קונפליקטואלי. כבת, כאישה לעתיד, היא תיטה, אם תרצה ללכת על פי הנורמות החבריות הקיימות, להימנע מסקרנות כדי להשביע את רצון הזולת. אולם, כאדם מחונן השואף לדעת עוד ועוד היא תהיה כמובן סקרנית. במקדם או במאוחר יהיה עליה לבחור בין רצונה לממש את יכולותיה כמחווננת לבין רצונה להיות אישה "חיובית", "טובה" או "קונבנציונלית".

ומה דינה של האישה שתעדיף ללכת אחר נטיות לבה, תטפח את יכולותיה האינטלקטואליות? מרי אן אוונס, שנאלצה לאמץ את הזהות הספרותית הגברית, זו של ג'ורג' אליוט, כדי לפרסם את יצירותיה, כתבה על כך כבר בשנת 1860 בספרה *הטחנה על הנהר פלוס*: "כבשה, עדיף שלא תהיה בעלת זנב ארוך במיוחד. שכן, בעליה לא יקבל תמורה גבוהה יותר עבורה". אליוט גם מוסיפה, מפיו של מר טוליבר, היגד בדבר יופיה של אישה, לפיו יתר-יופי גם הוא אינו יתרון (אליוט, 1998). מצב זה לא השתנה עד ימינו, ולא רק בחברות דתיות מסורתיות. כך, לדוגמה, במחקר שנערך ב-2005 בבריטניה נמצא שכל

שהאינטליגנציה של גברים גבוהה יותר, כך סיכוייהם להינשא גבוהים יותר, לעומת זאת בקרב הנשים המצב הפוך. בעוד שבקרב גברים כל עלייה של 16 נקודות ב-IQ, האקוויולנטית לסטיית תקן אחת, העלתה ב-35% את הסיכויים לנישואין, הרי בקרב נשים כל עלייה כזאת הפחיתה ב-40% את סיכויי הנישואין! (Dobson, & Chittenden, 2005).

נראה, אם כן, שלא זו בלבד שתכונות הנחשבות 'גבריות' עלולות להיות לרועץ לאישה המוכשרת, אלא אפילו היופי, שבכל התרבויות נחשב נכס לאישה, עליו להיות מדוד כאשר מדובר באישה המועמדת למלא את התפקידים המסורתיים: רעיה ואם. אישה שהיא 'יותר מדי': גם מוכשרת מאוד וגם יפה מאוד היא בחזקת סכנה, דבר שיש להימנע ממנו (ראה למשל, אברבנאל, 1997). בתרבות ה'מודרנית' כבר אין מעלים על המוקד נשים משכילות, בעלות מקצועות שבעבר נחשבו יוצאי דופן, כמו מיילדות או מרפאות, אבל עדיין, גם בקרב אוכלוסייה צעירה ומשכילה, התדמית המידית של בעלי מקצוע שהם מומחים בתחומים מסוימים היא של גברים (דויד, 2000; Ziegler et al., 2000, 2004).

עדיין אנו מלמדים את בנותינו לא להיות 'יותר מדי'. יפה וחכמה – הרי זה מצוין; יותר מדי חכמה כשאת גם יפה מאוד – יופיך לא תמיד 'יחפה' על הגירעון שב'עודף' האינטלקט.

נסקור להלן את התסמונות החברתיות-הנפשיות הרווחות בקרב בנות מחוננות, מוכשרות, ויצירתיות שמקורן בקונפליקטים שנמנו.

תסמונות חברתיות נפשיות בקרב בנות מוכשרות

אם רק נגרד במקצת את המעטפת של הדמות הפומבית של בנות מוכשרות נבחין בתסמונות העלולות למנוע את מימוש הפוטנציאל הטמון בהן. מהן תסמונות אלה? ממה הן נובעות? ומה ניתן לעשות כדי להתמודד עמן?

פחד מהצלחה: תסמונת סינדרלה

את המונח: 'תסמונת סינדרלה' טבעה הפסיכולוגית מטינה הורנר (Horner, 1970). על פי שיהי (1985):

נערה המגיעה לשיא בתחומים אקדמאיים בייחוד בתנאי תחרות ובעיקר כאשר אותה תחרות מתנהלת נגד גברים, חוששת פן יאבדו לה האהבה והפופולריות. ככל שהצעירה היא תחרותית יותר מטבעה, כן גובר בה חששה מפני הישגיות (עמ' 148).

תופעה זו חקרה גם אנגל (Engle, 2003), כ-30 שנה לאחר מכן, וממצאיה היו דומים. 'תסמונת סינדרלה' מקורה באמונה הרווחת בקרב בנות מוכשרות המאמינות שהצלחתן נובעת, בעיקר, מקלות המשימה, או שהיא תוצאה של מזלן הטוב ואינה תוצאה של יכולותיהן הגבוהות, כפי שמקובל בקרב בנים מחוננים. בנות המאמינות שיש לייחס את הצלחתן בעיקר למזל חיות, פעמים רבות, בחשש שככל שהן מצליחות יותר כן גדלים הסיכויים שיום אחד יבגוד בהן המזל והן תיחשפנה ככלי ריק.

פחד מהצלחה יכול לגרום לבת המחוננת נזקים רבים, כגון:

- השקעה מועטה בהשגת יעדים לימודיים או אישיים;
- קושי בקבלת החלטות ובפתרון בעיות;
- ירידה ברמת המוטיבציה להישגיות גבוהה, לפעמים עד כדי תת-הישגיות אפילו יחסית לנדרש;
- חוסר יכולת לקבל הצלחות בשמחה ובגאווה;
- ירידה ביכולת לצמוח מבחינה פסיכולוגית ולהגיע לבריאות נפשית מיטבית;
- מעברים תכופים מאופטימיות לפסימיות.

כל התופעות הללו, שנזקן מרובה, מקורן באמונה, שהצלחה בלימודים או בתחום מקצועי כלשהו תביא לכישלון חברתי; שהאפשרות לקידום פירושה גם סיכוי גבוה לניכור חברתי; שציון לשבח על הישג תוצאתו בידוד; שהעמידה ב'ראש הסולם' תגרום לכך שאנשים יירתעו ממך, שלא יציעו לך עזרה, שלא ישתפו אותך בחייהם, שלא יהיו יותר אמפתיים כלפיך. מאחר שרשתות חברתיות חשובות מאוד בקרב נשים (גיליגן, 1995), ובידוד חברתי הוא לפעמים 'עונש' גדול, הרי הבת הצעירה, הנערה או האישה הפוחדות מהצלחה, חוששות הן מקנאת בנות מינן והן מהתעלמות, מבידוד ואולי אפילו מלעג של בני המין השני.

פחד מכישלון: סיבות, תוצאות, ודרכי התמודדות

בקרב בנות הלומדות בבית הספר אחד המאפיינים הבולטים ביותר לפחד מכישלון הוא השקעה רבה מאוד בלימודים, פעמים אף מעבר לכל פרופורציה הנראית, למתבונן מהצד, סבירה. ואולם, ככל שההשקעה רבה יותר, וההצלחה הבאה בעקבותיה משמעותית יותר, כן עולה רמת הפחד שמא רצף ההצלחות עומד להיפסק, והנה, או-טו-טו, מגיע כישלון. פחד זה גובה מחיר נפשי גבוה.

לא כדאי להזניח את הטיפול בתסמינים בולטים במיוחד של פחד מכישלון גם בקרב ילדות בגיל טרום ההתבגרות, שכן פחד זה דרכו להתעצם לקראת גיל ההתבגרות. גיל ההתבגרות מתאפיין בכך שהזהות העצמית עדיין אינה מגובשת בו דיה, בעוד שהאתגרים במישור האישי והחברתי, ולא רק במישור הלימודי, מתעצמים. מאחר שלא אחת קיימת אצל בנות בגיל ההתבגרות 'התנגשות' בין הכמיהה לחיזוק הצדדים הקוגניטיביים, להרחבת האופקים האינטלקטואליים ולהעמקה בתחומי ידע שונים לבין מקובלות חברתית, עלול הפחד מהצלחה להביא לתוצאות קיצוניות בעיקר בקרב בנות מחוננות.

אולם, גם אם הבת המוכשרת הצליחה 'לצלוח בשלום' את גיל ההתבגרות, תוך שהיא מתמידה בתחומי העניין שלה, מרחיבה ומעמיקה את אופקיה, אין היא פטורה מעונשה של 'תסמונת סינדרלה'. תסמונת זו נפוצה בקרב נשים בוגרות בגילאים שונים, נשים שהמשתף להן הוא שהן 'עשו את זה': הצליחו 'בחוף', לפי קני המידה הגבריים של הצלחה: השכלה משובחת, מעמד מקצועי איתן והכנסה גבוהה. כדי להדגים תסמין זה נצטט מתוך ריאיון שערך מרדכי חיימוביץ (2005) עם אילנה דיין:

מה שמדרבן באמת באמת זאת חרדת הכישלון. הכישלון האמיתי. אני לא רוצה להיכשל, אני לא רוצה לטעות, אני לא רוצה ליפול. אני רוצה לעשות את הדברים נכון, וכן, אני רוצה להצליח. שאלתי מאיפה כל כך עמוק העניין הזה של חרדת הכישלון והיא לא ידעה לענות [...]

את וינרית?

אני חושבת שכן. לא במובן שווינר הוא זה שתמיד מנצח אלא שהוא תמיד אובססיבי בעניין/

ואת אובססיבית.

זאת לא מחמאה גדולה, אבל אני אובססיבית בעניין הזה. [ההדגשות במקור – ח.ד.]

• בעייתיות בלקיחת סיכונים: הימנעות – מהתנהגות למאפיין

האומץ להעז ולהסתכן מאפיין אנשים שהגיעו להישגים יוצאי דופן. סיכון פירושו שקיימת סבירות לא נמוכה שהפעולה הננקטת תסתיים בכישלון. זה המצב כבר בשלב הראשון של העיסוק במחוננות: שלב האבחון. היות שנתוני משרד החינוך אינם בני-גישה לחוקרים, הבה נסתכל בגיל הממוצע של בנים ובנות שבו החלו את הלימודים במכון לקידום נוער בתל אביב בשנים 1982, 1993 ו-2003 (Landau, & David, 2005a).

טבלה 2: ממוצע גיל הכניסה למכון לקידום נוער עבור בנים ובנות

מגדר	1982: ממוצע (ס"ת)	1993: ממוצע (ס"ת)	2003: ממוצע (ס"ת)	סה"כ: ממוצע (ס"ת)
בנים	10.11 (2.11)	(8.252.08)	7.84 (1.85)	8.78 (2.26)
בנות	9.71 (2.18)	8.69 (2.36)	8.09 (2.25)	8.76 (2.36)
סה"כ	(9.992.14)	8.41(2.19)	7.93 (2.02)	8.77 (2.29)

מטבלה זו עולה, שבועוד שבשנת 1982 הגיל הממוצע של הבנות שהחלו להשתתף בפעילויות המכון לטיפול מחוננים היה נמוך מזה של הבנים, הרי בשנת 1993 התהפך המצב וגיל הבנות היה גבוה בחצי שנה לערך מגיל הבנים, כאשר ההפרש היה מובהק. זאת על אף העובדה, שהתפתחותן של בנות מקדימה את זו של בנים הן באספקטים של המוטוריקה העדינה הן בכל הפונקציות הלשוניות (למשל: Patterson, 2008; Kail, 2009; Berk, 2009) וכן בתרבויות שונות (למשל: Chui, 2007). כפי שעולה מן הטבלה, מצב זה, שבו ההורים בעצם 'לוקחים סיכונים' עבור בניהם, דהיינו מביאים אותם מיוזמתם למבדקי מחוננות בידיעה שייתכן שלא יצליחו בהם, לא השתנה מהותית גם עשר שנים לאחר מכן (בשנת 2003).

מחקרים רבים בעולם בחנו את נושא לקיחת הסיכונים, אולם בישראל עדיין לא נערך מחקר מעין זה. ביירנס ואחרים (Byrnes et al., 1999) ערכו מטא-אנליזה על 150 מחקרים בנושא זה ומעבודתם עולה, שלא זו בלבד שב-14 מתוך 16 השטחים השונים שנבדקו, ההתנהגות של לקיחת סיכונים היתה נפוצה יותר באופן מובהק בקרב בנים מאשר בקרב בנות, אלא ההבדלים הגדולים שנמצאו היו בעיקר בתחום הלימודי ובתחום היכולות הפיזיות. בישראל נערכה השוואה בקרב תלמידי כיתות ט שנבחנו במבחני מיון לפני הכניסה לחטיבה העליונה, כמו גם בקרב צעירים וצעירות שנבחנו בבחינות הפסיכומטריות, ובשני המקרים נמצא שהנטייה של בנים לקחת סיכון ולענות על שאלות שהם אינם בטוחים בתשובות עליהן היתה גבוהה משמעותית מזו של בנות. בשני סוגי הבחינות מספר התשובות שעליהן בנות לא ענו כלל היה גדול באופן מובהק מזה שבקרב הבנים (Ben-Shakhar & Sinai, 1991). בנים מוכשרים נוטים לקחת סיכונים מחושבים, אך בקרב בנות מוכשרות בולטת יותר הנטייה שלא לקחת סיכונים. נטייה זו מתבטאת בסיכויים נמוכים יותר להצליח במבחנים למחוננות, משום שבנות נוטות לא לנחש, ובכך מפסידות את הסיכוי לצבור נקודות על ידי ניחוש נכון.

פרפקציוניזם או השאיפה לשלמות: מהו פרפקציוניזם משתק?

השאיפה לשלמות מאפיינת אנשים מוכשרים בכלל, ובנות מוכשרות בפרט. ברמה המתונה, השאיפה לשלמות מאפשרת לחתור להצטיינות ולהתמיד בכך. אולם ברמה הקיצונית השאיפה לשלמות בכל עלולה להוביל להתנהגויות שאינן מסייעות לתפקוד מקסימלי כמו:

- התנהגות אובססיבית;
- הימנעות מאתגרים כדי לא להיכשל;
- נשירה מתכניות מיוחדות;
- חרדות יתר;
- דחיינות (Moon & Illingworth, 2005);
- בעיות בקבלת החלטות;
- ניסיון להיות superwoman: רעיה מושלמת, אם מושלמת ואשת מקצוע מושלמת כאחד, ניסיון המוביל לעיתים קרובות לתסכולים רבים.

כאשר בת מחוננת שייכת לקבוצת מיעוט כלשהי גדל אצלה הסיכון להתנהגות פרפקציוניסטית (למשל: דויד, 2006, 2008; David, 2009a). במקרים רבים, מעצם היותה שייכת לקבוצת מיעוט שבה הסיכויים להגיע ל'תקרת' יכולותיה נמוכים, היא נתפסת לשאיפה לשלמות. שאיפה זו מקורה לאו דווקא באיכות התוצר, אלא בעיקר בכל הנוגע לצורתו החיצונית, רוצה לומר: היא מנסה לרצות את מוריה, ולאו דווקא לתת דרור ליצירתיות שבה. במקרים אחרים היא מסתובבת תדיר בהרגשה של: "לו רק היה לי זמן נוסף", כשהיא מאמינה, שעבודתה אינה טובה דיה, שרק כפסע היה בינה ובין הגשת עבודה טובה יותר, שלעולם אין היא מצליחה לסיים מטלה שעונה על דרישותיה הקפדניות שלה, ללא קשר להערכות הסביבה את אותה עבודה.

תוצאה ישירה של גישה כזאת היא יתר לחץ על נשים בשוק העבודה שבו קיימים גם מכשולים חיצוניים, כמו דעות קדומות של מעסיקים, או הצורך לשלב בין חיי משפחה וחיי עבודה. ואמנם, ברק ופיקסנבאום (Burke & Fiksenbaum, 2009) ערכו מחקר בקרב מנהלות שעבדו מספר שעות דומה לזה של מנהלים – למעלה מ-56 שבוע והיו בגילים דומים ובעלי השכלה דומה. הם מצאו, שלא זו בלבד שמאפייני החיים האישיים של הנשים היו שונים מאלו של הגברים: לדוגמה, פחות נשים היו נשואות, ולא זו בלבד שמספר התסמונות הפסיכוסומטיות היה גדול יותר אצל נשים, כפי שהיה צפוי, אלא אף רמת הפרפקציוניזם של נשים היתה גבוהה יותר. קשה, על סמך מחקר שבדק מאפיינים, לרדת לעומקה של הסוגיה – האם הפרפקציוניזם גרם למעמדן הנחות של נשים יחסית לזה של גברים, או שעצם העיסוק הנשי בתחומים 'גבריים' מובהקים היווה מקור לפרפקציוניזם. מכל

מקום נראה, שהפרפקציוניזם בא בצירוף לתסמינים בעייתיים ולתופעות שליליות, בעיקר בקרב נשים משכילות מאוד, בעלות משרות טובות ומעמד מקצועי איתן.

בעיות של בנות מוכשרות בבית הספר

כבר בבית הספר היסודי, ובהמשך, במידה רבה יותר, בחטיבת הביניים ובתיכון, בנות מוכשרות ויצירתיות נתקלות בבעיות רבות המיוחדות להן. לדוגמה:

• הכוונת הבת למילוי הציפיות החברתיות המקובלות

בנות מחונכות כבר מגיל צעיר שעליהן להתחשב בזולת ולא להיות 'אנוכיות'. מגיל צעיר הבת שומעת, שוב ושוב, שעליה להיזהר מלהתנהג באגרסיביות, עליה 'להיראות נחמד', להתנהג כראוי ולהיות מנומסת (שם), דרישות שהבן המחונן אינו נתקל בהן כלל. בנות מחוננות, שכדי להגשים את מחוננותן עליהן להעמיד את עצמן במקום ראשון, נתקלות בשלבים מוקדמים בחייהן הבוגרים בצורך להתחשב באחרים – בעיקר בבן הזוג ובילדים, ובתהליך הסוציאליזציה שהן עוברות הן לומדות לחוש רגשי אשם אם הן אינן מצייתות לדרישות אלה (Reis, 2005).

פעמים רבות הצורה החיצונית אינה משחקת עבור הבת המחוננת כל תפקיד. לפיכך לא זו בלבד שקשה לה להבין את חשיבותם של דברים פרוזאיים ולא משמעותיים אלה, היא צריכה גם להתמודד עם העובדה שהתכונות שהיא נדרשת להן נתפסות כחסרות חשיבות בכל הנוגע לבנים. כך, מגיל צעיר חווה ילדה זו לא רק את הצורך להתמודד עם הדרישה 'להתנהגות ראויה', 'הופעה נאותה' ו'עשיית רושם נעים', אלא גם את אי-השוויון המגדרי שהיא נתקלת בו, כאשר הדרישות ממנה שונות תכלית שינוי מהדרישות המופנות כלפי בנים הלומדים אתה (שם).

צ'ייז (Chase, 2008) וגצמבידה-פרננדז (Gaztambide-Fernández, 2009) חקרו פנימיות עילית שבהן לומדות נערות הבאות ממשפחות מבוססות כלכלית ומעמדית. במחקריהם אלה הם הראו, כיצד אף כיום פנימיות אלה מכוונות את הבנות הלומדות בהן לבחור בין שתי אלטרנטיבות: א. להיות תלמידה טובה, אך בעלת תגית של 'אגרסיבית'. ב. האלטרנטיבה המועדפת יותר – מילוי תפקיד דקורטיבי, היינו כיצד להיעשות אובייקט מיני, וזאת כדי להכשירן, בתהליך הסוציאליזציה, לחיים ה'אמתיים'.

אחת הצורות הנפוצות של התגברות על מכשלת אי-השוויון המגדרי היא הנטייה של בנות רבות, בפרט מוכשרות, לאמץ התנהגות של 'טום-בוי'. רבות מהנשים הדגולות ש'עשו את זה', הצליחו בתחומי המדע, האמנות, הכלכלה ומדעי החברה השונים מעידות על נטייתן ללבוש מכנסיים בלבד עד גיל מבוגר, על סירוב לקבל את ההגבלות שהוטלו על בנות מינן,

ועל קשיים לא פשוטים עמם התמודדו בשל כך. אחד הממצאים המעניינים שעלה במחקר שנערך בקרב למעלה מ-500 נשים אמריקאיות, בנות שלושה דורות, מלמד שהגיל הממוצע שבו הפסיקו בנות הדור השלישי את ההתנהגות של 'טום-בוי' היה 12, שנה שלמה לפני הגיל שבו הפסיק הדור הקודם התנהגות זאת (Levonian Morgan, 1998). מכאן נראה, שההתבגרות המוקדמת יותר בדורנו (Hochberg, 2009) אף הרעה את מצבן של בנות מחוננות שבעבר ניסו – לפחות חלקן – לדחות את הצורך בהתנהגות 'נשית', התנהגות שיש בה הסתרה של יכולותיהן ולפעמים אף הכחשתה.

כך עולה גם מתיאורי מקרים של נשים שהגשימו חלומות יוצאי דופן והגיעו להישגים גבוהים. נראה שרבות מהן הגדירו את עצמן כטום-בויס". כזה היה, למשל, סיפורה של הטייסת האמריקאית הראשונה, בלאנש סטוארט סקוט (Cummins, 2001), וכזה הוא סיפורן של נשים רבות אחרות.

• עידוד "הישגים" שאין בינם לבין מצוינות ולא כלום

בנות מחוננות מקבלות, פעמים רבות, 'שכר' שהוא למעשה 'עונש': לעזור לחבריהם. בכך הן הפכות ל'עוזרות המורה', ל'בעלות מידות טובות', ל'חברותיות' וכדומה. 'הישגיהן' אלו נחשבים להישגים אך ורק במסגרת הכיתתית, ואין להם כל נגיעה לתחומים שבהם בנות אלה שואפות להגיע להישגים. רוצה לומר: ההוראה, העזרה או ההדרכה אינן מהוות מנוף לקידומן לקראת הישגים בתחומים אלה. המורים המעודדים צורות התנהגות אלו, עושים זאת, אל נכון, מתוך כוונה להיטיב עם הבנות, ללמדן מהי עזרה לזולת וכיצד ניתן לתרום לחברה. אולם, בשל חוסר הידע שלהם בכל הקשור למחוננות, שמקורו בתכניות להכשרת מורים הקיימות בארץ, אפילו יהיה המורה בעל תכונות המאפשרות לו לתווך ולעזור לבת המחוננת (דויד, 2008) – ברוב המקרים אין הדבר נעשה כך בפועל.

בנוסף, לא אחת לומדות בנות בבית הספר, שעליהן לפתח את כישוריהן הרגשיים. מגמה זו מתחזקת בעיקר בשנים האחרונות, לאחר שהמושגים 'אינטליגנציה רגשית' ו'אינטליגנציה מצליחה' צברו תנופה גדולה עם פרסום תרגום ספריהם של גולמן (1997) ושל סטרנברג (1998). על פי תיאוריות אלו, האינטליגנציה הבין-אישית והתוך-אישית, שבעזרתן יש לבנות יתרון על בנים, הן האינטליגנציות ה'חשובות' יותר, וההצלחה סופה שתבוא לאלה שניחנו בהן ופיתחו אותן. אך דא עקא: נשים היו מאז ומעולם בעלות יכולות אמפתיה, הבנת הזולת, יכולת לוותר, לעבוד בצוות, לא לדרוש 'יותר מד' עבור עצמן ולראות ראשית לכול את טובת הכלל. בכל הדברים האלה אין חדש. עם זאת, רק כאשר נשים חדלו 'להתנהג כמו נשים', הפסיקו להשתדל כל כך להבין את הזולת, החלו לדרוש את המגיע להן ולעמוד על זכויותיהן – נסללה הדרך לשוויון בין המינים. מכאן ניתן להסיק, שכאשר מלמדים בנות שהאינטליגנציה הרגשית שלהן חשובה יותר מיכולותיהן האקדמיות, יש בכך משום עוול כלפיהן, שכן,

מלמדים אותן דברים שאינם מיתרגמים למה שנחשב 'הצלחה' בעולם ה'אמיתי', זה שמחוץ לכיתה.

• הצורך להתמודד עם מסר כפול בתחום החברתי-אישי

עולמנו הוא עולם המסרים הכפולים: כאלה המיועדים לנשים וכאלה – לגברים. לדוגמה: אילן (2006) מביא את דבריה של אלאור (2006) כותבת על המסר הכפול של האליטה האשכנזית; רבות נכתב על המסרים הכפולים בכל הקשור לענישה על התנהגות 'מתירנית', כאשר בקרב גברים התנהגות כזאת נחשבת 'גברית' ואף 'מושכת', ואילו בקרב נשים היא נתפסת כ'זולה' ואף מגונה (Sheeran et al., 1996; Stevens Aubrey, 2004), הן בכל הנוגע לייצוג נשים בקולנוע (Lauzen, & Dozier, 2005) הן בכל הנוגע לעבודה (Barnum et al., 1995).

אכן, בעיית המסר הכפול היא בעייתן של כלל הנשים, אולם היא מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בבנות מחוננות בשל הצורך בייחודיות, באי-ציות לכללים, שחשה הבת המחוננת לעתים תכופות. צורך זה אינו מתבטא רק בתחומים הלימודיים-חינוכיים, אלא פעמים רבות הוא מתבטא גם בתחומי החיים האחרים. נוסף לכך, בישראל קיימת בעייתיות מיוחדת בכל הנוגע למסר הכפול המועבר למחוננים בכלל. גרוס וואן-וליט (Gross, & van Vliet, 2005), במאמרו על האצה רדיקאלית וכניסה מוקדמת ללימודים גבוהים, סוקרות את אופני ההתייחסות השונים במדינות השונות בכל הנוגע לדרכי חינוך מחוננים. לדבריהן, עדיין נהוג שהמדיניות בנוגע למחוננות נקבעת על פי ערכים סוציו-פוליטיים ותרבותיים, ולא על פי צרכים חינוכיים פסיכולוגיים. כדוגמה למדינה שבה שולטים בחינוך מחוננים ערכים שאינם חינוכיים או פסיכולוגיים הן מביאות את ישראל (Donughue, 1999). זאת ועוד: הן מצטטות את מאמרה של בורג (Burg, 1992), שהייתה שנים רבות ראש המחלקה למחוננים במשרד החינוך והתוותה את קווי הדרך בכל הנוגע למחוננים בארץ. במאמר זה מסבירה בורג, ש"על המחונן להתנהג באופן קונפורמי בקבוצתו, ולא לגלות אינדיבידואליות" (שם, עמ' 218). דרישה זו היא בבחינת 'תרתי דסתרי', שכן אחד ממאפייני המחוננות היא השאיפה לאינדיבידואליות. היינו, לא ניתן להגשים את המחוננות ולהגיע למצוינות אלא אם הולכים בדרך לא סלולה, לא קונפורמית.

ממחקרו של צ'אן (Chan, 2004), שחקר בנים ובנות סינים מחוננים בהונג קונג עולה, שהמחוננים שנבדקו השתמשו באחת משש אסטרטגיות ההתמודדות החברתית הבאות: הכחשת המחוננות; שימוש תדיר בהימנעות מפעולה; זלזול בפופולריות; תגמול על קונפורמיות; הכרה בערך הפופולריות בקרב בני קבוצת הגיל ומעורבות רבה בפעילויות. נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים ובנות ברכיב הקונפורמיות – הבנות נוטות להעצים את ערכו של רכיב זה ביחס לבנים. יתירה מזו: בנים נוטו להמעט בערך הפופולריות יחסית

לבנות, ואילו בנות נטו לייחס חשיבות רבה יותר לערך הקבלה החברתית. שני רכיבים אלו קשורים קשר ישיר לקונפורמיות העומדת ביחס הפוך להמעטת ערך הפופולריות וביחס ישר לקבלה החברתית. אבל הבעייתיות שבאימוץ ערך הקונפורמיות אינה פשוטה. בנות, כפי שראינו, נוטות לאמץ ערך זה יותר מבנים, ומשלמות על כך במחיר הגשמת מחוננותן. אולם לאימוצו של ערך זה יש גם יתרונות: במחקר זה נמצא כי הניסיון להתנהג כמו החברים או מתן תגמול על קונפורמיות הן דרכי התמודדות חברתית המקטינות את התופעות הסומטיות בקרב מחוננים, כמו גם את תדירות תלונותיהם על בעיות שינה, ואף מפחיתות את מספר המחשבות האובדניות בקרבם.

• הצורך להתמודד עם מסר כפול בתחום המקצועי

בעיית המסר הכפול שעל בנות, נערות ונשים רבות להתמודד עמה מודגשת במשנה תוקף בכל הנוגע לבחירת המסלול המקצועי של בנות בכלל ובנות מוכשרות בפרט. כך, לדוגמה, בעיה זו באה לידי ביטוי בכל הנוגע ללימוד המתמטיקה, הפיזיקה והמחשבים בקרב בנות ונשים. אמת, שיעור הבנות בקרב המחוננים מתמטית קטן במיוחד, בארץ (דויד, 1996, 1997, 1998א, 1999ב, 2006ב, 2009א; David, 2001a, 2005, 2008a; Byrnes, 2005). אולם, כדי להצליח במקצועות תלויי מתמטיקה אין צורך להיות מחוננים במתמטיקה על פי אמות מידה מחמירות. מספיקים הישגים גבוהים שבהם בנות מוכשרות מצטיינות מאז ומתמיד. לדוגמה: רות אלון, המייסדת והמנכ"לית הראשונה של חברת נטוויז', שהייתה הראשונה שפרצה את תחום האינטרנט לכלל הציבור בישראל, מספרת בריאיון עמה (זורמן ודויד, 2000), שבמחזור הראשון בטכניון שלמד לתואר במחשבים מספר הסטודנטיות היה דומה למספר הסטודנטים. מצב זה השתנה עם השנים. ככל שיוקרת המקצוע ושכר אנשי המקצוע בתחום גדלו – כן ירד שיעור הנשים בו (דויד, 2000ב). ואמנם, אף על פי שהפער המגדרי המספרי בין בעלי תעודת בגרות שלמדו מתמטיקה בהיקף רחב נסגר כבר בשנת 1998 (דויד, 2000, 2001, 2002), ועשר שנים לאחר מכן כבר רואים השתתפות נרחבת של בנות ונשים צעירות במקצועות תלויי מתמטיקה (דויד, 2009ב; David, 2008a, 2008c, 2008d), עדיין יש פערים גדולים בין השתתפות בנות ונערות ברמות הגבוהות יותר – באקדמיה ובשוק העבודה – במקצועות הקשורים למתמטיקה (David, 2007).

המצב בישראל כמובן אינו יוצא דופן בנושא זה. מאמרם של היגנס ובון (Higgins, & Boone, 2003) דן בהרחבה בסיבות ללחץ לעבר הקונפורמיות ובתוצאותיהן על בנות מחוננות ומוכשרות. לדבריהן, הלחץ לקונפורמיות ממבוגרים משמעותיים, כמו גם מחברים בני קבוצת הגיל עשוי להיות גלוי. כזה הוא, לדוגמה, הלחץ המופעל על מחוננים רבים לבחור במקצוע 'בטוח', כזה שיש בו פרנסה נאותה ומעמד חברתי איתן, ולא במקצוע אמנותי או

בענף מענפי הספורט, למשל. לדעתם של החוקרים, הלחץ המופעל על בנות מחוננות לבחור במקצוע 'בטוח' רב מזה המופעל על בנים.

ממצאיהם של רין ופלאקר (Rinn, & Plucker, 2004) עולה, שסטודנטים מחוננים באוניברסיטאות נוטים להיות לא-קונפורמיים ועצמאיים. לעומת זאת, בבית הספר התיכון מתברר ש'יש מחיר' אקדמי לפופולריות, בייחוד בקרב בנות. בעוד שבנים יכולים, במקרים מסוימים, להיות פופולריים ובעלי סטטוס אקדמי איתן ובעונה אחת. (Mac an Ghaille, Martino & Pallotta-Chiarolli, 1994; Martino et al., 2004), אין הדבר כן באשר לבנות (Lyng, 2009) בקרב תלמידים בגילאי 13-15 (2005). יתירה מזו: במחקר שערכה לינג (Lyng, 2009) בקרב תלמידים בגילאי 13-15 בשני בתי ספר תיכוניים בנורבגיה היא מצאה, שקיימים שני סולמות לפיהם מדורגים התלמידים: סולם הפופולריות החברתית וסולם ההישגים הלימודיים והמחויבות כלפי הלימודים. התברר כי התלמידים בגילאים אלו יודעים להבחין בין פוטנציאל לבין הצלחה ממשית בלימודים. אולם, מבין כל קבוצות התלמידים שנמנו: 'ילדות הזהב', 'ה'גאונים', 'ילדי הזהב', 'ה'מאצ'ו', 'ה'חנונים' וה'חנניות', ה'עכבריות' וכמובן – ה'בייביס', רק 'חתולות הפרא' נחשבות על ידי חברותיהן כבעלות פוטנציאל לימודי גבוה. בקבוצה זו יש לא מעט נערות שנתפסות על ידי המורים והיועצים כמחוננות, אף על פי שהן אינן מגלות עניין בלימודים, כמעט אין להן קשרים חברתיים בכיתה – למעט עם נערות הדומות להן, והן מקיימות יחסים חברתיים עם נערים מבוגרים מהן. עצם קיומה של קבוצה זו יש בו כדי להמחיש את הנאמר קודם: בניגוד לבנות, בקרב הבנים השקעה בלימודים והישגים גבוהים יכולים להתקיים לצד מעמד חברתי איתן, לפיכך, שלא כמו הבנות, בנים מחוננים יכולים למצוא את מקומם בכיתה. יתירה מזו, כפי שעולה ממחקר זה תופעה זו מתקיימת בשני בתי ספר בעלי אופי שונה מאוד זה מזה: האחד – עירוני, והאחר ממוקם באזור כפרי.

• הצורך להתמודד עם שני מסרים מנוגדים

כאשר ילדה צעירה או אף נערה מתבגרת מקבלת בה בעת שני מסרים מנוגדים, מצבה מתערער. לרוע המזל, מקרים כאלה מתרחשים לעתים קרובות כאשר מדובר בבנות מחוננות. שכן, לא אחת יש חילוקי דעות בין ההורים: האחד (האם או האב) מעוניין שהבת תגשים את הפוטנציאל הטמון בה, בעוד שהאחר (האם או האב) מעדיף דווקא שבתו תנהג בקונפורמיות, לא 'תרים את הראש', לא תדרוש פעילויות מיוחדות, לא תעסוק בעיסוקים שבהם לא תשתף את האחרים ולא תגרום לאחאים הלא מחוננים הרגשה שהם 'שווים פחות', או הרגשה שההורים משקיעים בהם פחות. גם כאשר שני ההורים ניצבים באותו צד של המתרס, עדיין על הילדה להגיע לבית הספר, ודעת המורות, או לפחות חלקן, עלולה להיות לא נוחה מהתקדמותה המואצת, מסקרנותה, מרצונה ללמוד כל מה שניתן במהירות הגבוהה ביותר שאפשר.

במצבים כאלה הבת המחוננת היא בבחינת 'פינג פונג' בין שני מבוגרים לפחות, כאשר לכל אחד יש השפעה לא רק על עתידה אלא אף על ההווה שלה. בל נתפלא אם בת מחוננת הנקלעת לחילוקי דעות מהותיים בין הוריה, מוריה, וכל מבוגר אחר ש'יש לו מה לומר' בכל הקשור לחינוכה ולהשכלתה, מפתחת התנהגות של הימנעות, הפרעה כלשהי או – במקרים קיצוניים – אפילו מחלה.

כהורים וכמחנכים הציווי הראשון בכל הקשור בטיפוחה של הבת המחוננת יהיה לא להרע את מצבה. וכדי שלא נגיע למצבים שבהם הילדה תיאלץ לשמוע מסרים מנוגדים יש להציב חזית אחת, מסר אחד, שמטרתו: לחזק את הילדה או הנערה, לעמוד מאחוריה ולתמוך בה ככל יכולתנו.

אוכלוסיות מיוחדות

בנות מחוננות השייכות לאוכלוסיות מיעוטים חוות את כל הקשיים המשותפות לבנות המחוננות מאוכלוסיית הרוב, בתוספת הקשיים שעמם צריכים להתמודד מיעוטים באופן כללי. יתירה מזו. בעוד שבנות מחוננות צריכות, ברוב המקרים, להיאבק על רצונותיהן, על שאיפותיהן, ובהמשך על הדרך – מעמדן החינוכי והמקצועי בעיקר כנגד גברים שעדיין שולטים ברוב עמדות הכוח במדינה, הרי מאבקן של בנות מוכשרות מאוכלוסיות מיעוטים הוא כפול: הן כנגד הגברים מהאוכלוסייה עמה הן נמנות, הן כנגד האפליה לה נחשף המיעוט אליו הן שייכות ללא ההקשר המגדרי.

להמחשת קונפליקטים אלה נדון במספר נקודות המייחדות בנות דתיות מוכשרות ויצירתיות, ובמידה רבה יותר – חרדיות.

בנות מחוננות דתיות וחרדיות

בחברה הדתית, על אף השינויים המהותיים שחלו בשנים האחרונות, מצבן של בנות מוכשרות ויצירתיות קשה אף יותר ממצבן של בנות אלה בחברה החילונית. אינטלקט חריף, התעניינות בנושאים רבים, יכולת ההעמקה, העדפת עיסוקים רוחניים נתפסים בחברה זו כתכונות שיש בהן כדי לחבל בסיכוייה של נערה למצוא בן זוג מתאים (אלאור, 2008; דויד, 2006, 2008, 2009א; David, 2007, 2009a).

מוקדי הקונפליקט המשפחתי הנוצר סביב הבת המחוננת במשפחה הדתית והחרדית

הקונפליקט העיקרי שבו נתקלת המתבגרת המחוננת ניתן לסיכום כרצון עז להתפתח, ללמוד, להבין, להתעמק, לעסוק בנושאים רוחניים, 'גבריים', ולא במטלות הבית, בענייני דיומא המהווים את הבסיס ליחסים חברתיים ומשפחתיים, והמכשירים את הבת לתפקידה

העתידי החשוב – אישה ואם. קיים למעשה מאבק בין הפנים, האישי, המהותי לבין החוץ שאותו מייצגת, ברוב המקרים, החברה אבל גם המשפחה.

1. קונפליקט זה מתעצם כאשר המשפחה היא משפחה חרדית או אף דתית בשל מספר סיבות, כגון: האיום על השידוך העתידי:

- בדרך כלל בת הלומדת שנים ארוכות נוטה לדחות את נישואיה, ועל כן עלולה למצוא את עצמה במצב המכונה 'קשת שידוך';
- בת שאינה נישאת בגיל צעיר מהווה, פעמים רבות, מכשול לנישואי אחיותיה הצעירות. אם 'פסחו' עליה ערכה בשוק הנישואין יורד מאוד;
- גברים בכלל, ובפרט גברים שעולם הלימוד הוא עולמם, נוטים להעדיף נשים בעלות השכלה נמוכה משלהם;
- נשים דעתניות נחשבות לא אחת ל"סחורה פגומה" בעיני חמיות-לעתידי, שבעולם הדתי והחרדי דעתן באשר לנישואי בניהן חשובה ביותר.

2. הבעיה הכספית: טיפוח הבת המחוננת דורש משאבים כספיים רבים, והמשפחה הדתית, מרובת הילדים תיתקל ברוב המקרים בקשיים בבואה לספק את צורכי הבת המחוננת.

3. אי-זמינות אפשרויות הטיפוח: בעוד שעבור הבת החילונית כל תכנית טיפוח והעשרה באה בחשבון, הבת הדתית לא תשתתף במקרים בתכניות מעורבות, אף לא בתכניות לבנות חילוניות, תימנע מעיסוק בספורט בדרך כלל, ותגביל את עצמה לחברה דתית או אף חרדית.

4. חשש מאי-קבלת עזרה בבית: כאשר המשפחה גדולה מסתמכים, במקרים רבים, על עזרתה של הבת המתבגרת במטלות הבית. בת מחוננת עלולה להעדיף עיסוקים אינטלקטואליים על פני אלו הביתיים. אולם יש לציין שבמחקר על משפחות אילתיות שבהן שני ילדים ומעלה כאשר לפחות אחד האחאים אותר כמחונן – אחות מחוננת נוטה לעזור לאחיה ולאחיותיה, ללמד אותם דברים חדשים ולעורר תחושות נמוכות ביותר של יריבות במשפחה (דויד, 2011ב).

כדי לנסות לפתור את הבעיות הסבוכות בסוגיות הללו נחוצה תמימות דעים של שני ההורים, וכמו כן – של המשפחה ושל המוסדות השונים בזרם החינוכי שבו לומדת הבת. בראש ובראשונה, יש להעלות אל המודעות את הקשיים העצומים שעל בת זו להתמודד עמם, שכן בת זו חריגה בחברתה מבחינות רבות. בשלב השני יש להסביר את הצורך הרב של בת בעלת יכולות גבוהות במיוחד במשפחה תומכת. משפחה זו – עליה להוות חץ בין לחצי

החברה לקונפורמיות (היינו – להסתגלות לדפוסי חיים שאינם מתאימים לה) לבין סיפוק צרכיה כאדם.

הבת המוכשרת במגזר הערבי

על הבת המוכשרת בחברה הערבית הרחבתי במקומות אחרים (דויד וחליל, בדפוס; David, 2002a, 2003b, 2007, 2008c, 2008e, 2009c; David & Khalil, 2008/9) נשכח, בכל סיטואציה שבה נמצאת בת בעלת יכולות יוצאות דופן, גם אם מדובר בתכניות מיוחדות למחוננים שיש בהן נשירה גדולה של בנות בחטיבת הביניים, או בתכנית יוקרתית באוניברסיטה, נמצאת הבת בסיכון מוגבר של עזיבה ו"נטישת המחוננות". בניגוד לבנים, שברוב המקרים נוטים לעשות את אשר הם אוהבים ללא קשר להימצאותם של חברים בקבוצה, הרי בנות נוטות, ונטייתן זו מתחזקת עם השנים, לפלס את דרכן בקבוצה, או לפחות בזוג. לפיכך, בל נתפתה לחשוב, שאם בת מחוננת הגיעה למצב שבו היא נהנית ממיצוי יכולותיה, אנו – מוריה והוריה – יכולים לנוח על זרי הדפנה. הסיכון שבעזיבה, שבבחירה ה"חברתית" על פני הבחירה המדעית, הרצון לרגיש 'טוב' במקום להגיע להישגים – עלול לצוץ בכל שלב משלבי הלימודים ומשלבי הקידום המקצועי. על התמיכה בבת המחוננת והיצירתית להימשך לאורך שנים.

הבת המחוננת והמוכשרת במשפחת מהגרים

עדיין לא נעשתה בארץ עבודת מחקר כמותית על מקומם של ילדים מחוננים ממשפחות של עולים מברה"מ לשעבר. אולם, משתי עבודות שהתפרסמו ניתן ללמוד על מספר מאפיינים חשובים. לנדאו ודויד (Landau, & David, 2005b) בדקו את שיעור השתתפותם של עולים חדשים במכון לקידום נוער. בשל קשיי השפה ועלות ההשתתפות היה עלינו לצפות לשיעור השתתפות נמוך, אולם נמצא ששיעור ההשתתפות היה גבוה מן הצפוי. ממחקר זה עלה ממצא מעניין נוסף: גורמים שעודדו או עיכבו השתתפות של בנות שהוריהן ילדי הארץ בפעילות המכון לא נמצאו בקרב בנות שהוריהן עולים חדשים. כך, לדוגמה, פעמים רבות הראשונות נרשמו לפעילות המכון בעקבות השתתפות אחיהן הצעירים, בעוד שבקרב העולות החדשות לא רווחה תופעה זו. גם במחקרה של וו (Wu, 2009), המתאר, בין השאר, את חייה של בת מחוננת למשפחת מהגרים מסין החיה בארה"ב לא נמצאה כל השפעה שלילית של ההגירה על טיפוח המחוננות, ולא נמצא הבדל בין הדרכים שנוקטת משפחה זו לבין אלה הנהוגות במשפחות מהגרים מסין שבהן יש בן מחונן. אולם במחקרה של דויד (David, 2009e), המתאר משפחה של עולים מחוננים לדורותיה, המתגוררת באילת נמצא, שהשילוב

של מגורים בפריפריה, חוסר זמינותם של מוסדות חינוך מתאימים ובעיות פרנסה ומגורים של המשפחה עלולים לגרום לבת המחוננת, יותר מאשר לבן המחונן, לא להגשים את הפוטנציאל הטמון בה. ייתכן שהחיים בעיר תל אביב, כמו גם החיים בערים גדולות באר"ב, שונים תכלית שינוי מאלה בפריפריה, והשפעת המגדר אינה ההשפעה הדומיננטית היחידה על האפשרות לטיפול מחוננות: חזקות ממנה הן ההשפעות החברתיות, המשפחתיות ובעיקר – הגיאוגרפיות.

נראה, אם כן, שהדרך לגיבוש תיאוריה על השפעת ההגירה על מחוננות בכלל ועל השפעותיה על בנות מחוננות בפרט עודנה לפנינו.

ההתמודדות עם התסמונות והקונפליקטים שתוארו

כל אחת מהתסמונות וכל אחד מן הקונפליקטים שתוארו לעיל עלולים להשפיע על הילדה המחוננת, המוכשרת והיצירתית בצורה בלתי הפיכה. זאת ועוד: השפעתו של קונפליקט פסיכולוגי על אספקטים לימודיים רבים יכולה להיות חמורה ביותר, ולהפך. מאחר שמקורן של הבעיות עמן על הילדה להתמודד הוא פנימי – קשור בתפיסה העצמי שלה, בערכיה ובחינוך שהוטמע בה, כמו גם חיצוני, יש להתמודד עם התסמונות והקונפליקטים בדרכים רבות ומגוונות, כאלה שתכלולנה את כל הצוות העוסק בטיפול ובחינוך הילדה והנערה.

להלן רשימה חלקית של דרכי ההתמודדות העיקריות.

דרכי ההתמודדות בתחומי הלמידה מבחינת העניין והתכנים

- חשיפה לתחומי עניין שונים ועידוד ל"התאהב" בתחום עניין ספציפי;
- הקניית מושגים ברמת הבנה מעמיקה בהתאם לקצב האישי ולסגנונות הלמידה המועדפים עליהן;
- טיפוח מיומנויות הדרושות להעמקה, כמו מיומנות חקר, גמישות, שיתוף פעולה בקבוצה וניהול זמן;

דרכי ההתמודדות בתחומים הפסיכולוגיים והחברתיים

- העלאת רמת הביטחון ביכולת האישית באמצעות מתן משוב לייחוס הצלחה ליכולת וכישלון לחוסר מאמץ;

- טיפוח תפיסה עצמית אינסטרומנטלית, בגישה של "אני מסוגלת לעשות, לקחת אחריות, ולקחת סיכונים באופן מבוקר";
- טיפוח היכולת לשלב מספר תפקידים ולקבוע סדרי עדיפויות.

עקרונות יסוד לגישה הוליסטית לעבודה עם בנות מוכשרות ומחוננות:

- עירוב חיובי של כל הגורמים: המשפחתיים, החברתיים, המסורתיים-דתיים, התרבותיים והחינוכיים-לימודיים בסביבת הבנות;
- התייחסות מקיפה להיבטים לימודיים, חברתיים ורגשיים;
- גמישות – התאמת הפתרונות ליכולות ולצרכים שאותרו;
- עידוד להעז, לקחת סיכונים ולהיות אסרטיביות;
- סיוע בקביעת סדרי עדיפויות ובבחירת מגמות ומקצועות;
- עידוד להשתתף במסגרות מיוחדות לטיפול כישורים;
- חשיפה לספרות רלוונטית לתחומי ההתעניינות;
- חשיפה לדמויות חיוביות להזדהות בתחומי ההתעניינות.

לסיכום – המלצות לאנשי חינוך ולהורים:

1. טפחו את הבת המחוננת בכל תחום שבו היא מביעה התעניינות; אין לדעת כיום מה יביא תועלת רבה יותר בעתיד; בכל תחום המעניין אותה יכולה הילדה להצטיין ולעשות חיל בעתיד;
2. היו זמינים – פיזית ונפשית – עבור הילדה המחוננת. זכרו – פעמים רבות אתם הם בני האדם היחידים שבחברתכם היא חשה בנוח, בחברתכם היא יכולה 'לפתוח את הלב' וגם 'לשפוך' את שהצטבר 'בחוץ'.
3. עודדו את הילדה לקחת סיכונים, עזרו לה להתמודד עם כישלונות והחמיאו לה על הצלחות: הן אינן מובנות מאליהן!

4. עזרו לילדה בתחומים הרגשיים: בהעלאת רמת הביטחון העצמי שלה, בשיפור האמונה ביכולותיה, בהכרה בערכה העצמי. אל תתנו לחברה ל'שדר' לה שהיא 'יותר מדי': מוכשרת, זריזה, ידענית, סקרנית. הלא אין גבולות לרצון האנושי ללמוד, לדמיון וליצירתיות!

5. זכרו – בשלבי החינוך הראשונים תפקידם העיקרי של הגן ושל בית הספר עבור הילדה המחוונת הוא סוציאליזציה. הימנעו ככל האפשר מהעברת ביקורת על מערכת החינוך בכלל ועל העובדים בה בפרט, והשתדלו לעשות כל שניתן כדי שהילדה תרגיש מקובלת ורצויה במערכת. בשלבי החינוך הגבוהים יותר ניתן לבצע ביתר קלות התאמות לצרכים הלימודיים של הילדה המחוונת; ולמוריה – אל תחכו ש'מישהו כבר יעשה את זה', בבחינת: במקום שאין אנשים – השתדל להיות איש.

6. קבלו בברכה תכונות אופי אפילו אם הן נראות לכם קיצוניות, כמו מופנמות-יתר או ניגודה – מוחצנות גבוהה. בשל האינטנסיביות הגבוהה שחוות בנות מחוננות רבות יש בהן הנוטות לקיצוניות זו או אחרת. אין דרך 'נכונה' להסביר לילדה ש'לא נאה' להיות כל כך... יש לתת לילדה לחוש שהיא מקובלת עליך כפי שהיא, ורק אז ניתן, בעיקר בעזרת דוגמה אישית, הפניית תשומת הלב, קיום שיחות על התנהגות הזולת ולבסוף ניהול שיחות בנושאי התנהגות הנוגעות גם באישי לגרום לשינוי אטי.

7. עמדו על המשמר בנושא הפרפקציוניזם. כל אימת שנדמה לכם שהוא 'גולש' לתחום המשתק עזרו לילדה לצאת מהשאיפה המוגזמת לשלמות. זכרו: הילדה המחוונת יודעת מהו 'מצוין' ומהו 'לא מספיק' על פי הקריטריונים שלה. אם תבחרו לשקר לה, ולהעמיד פנים שהתוצר שלה טוב בשעה שאין המצב כזה, תאבדו את האמון שרכשתם בעמל כה מרובה, והמצב עלול להיות בלתי הפיך. ילדים מחוננים הם בעלי קריטריונים נוקשים של הערכה, לכן אל תנסו להערים על שיפוטם. אולם – אם הילדה מעתיקה מחברת שלמה משום שהכתימה דף אחד, או שהיא בוכה מרה בכל פעם שהיא מקבלת ציון נמוך מ-100, עליכם להתערב. זכרו: אם אינכם מצליחים להוציא את הילדה מהמצב שבו הפרפקציוניזם מקשה על חיה (ועל חיי הזולת...) פנייה לאיש מקצוע עשויה להועיל.

8. עזרו לילדה לפתור את 'הבעיה הבלתי פתירה' – הדרישה החברתית להתנהגות קונפורמית לעומת נטייתה לנהוג בחוסר קונפורמיות. עליכם להסביר לילדה שאכן, 'יש בעיה'. ואל לכם לנהוג כאילו 'לילדה יש בעיה'. הסבירו לילדה בגיל המוקדם ביותר שבו אתם חשים שהיא מסוגלת להבין, שהיא תצטרך למצוא את שביל הזהב, ושתמיד יהיה הדבר כרוך בקושי ובוויתור. למדו את הילדה להבחין בין עיקר וטפל. למשל: אם בית הספר דורש לבוש מסוים, שכנעו אותה שאין טעם לריב בנושא זה, מה גם שמחוץ לבית הספר היא יכולה להתלבש כרצונה. אולם, אם בבית הספר נדרש ממנה להיות העוזרת הקבועה של המורה, עליכם להתערב כדי שהעניין ייפסק.

9. עזרו לילדה בקביעת סדרי עדיפויות. דווקא בשל ריבוי הכשרונות והכישורים עלולה הילדה לרעוע תחת העול של העיסוקים המעניינים אותה, ותפקידכם הוא לעזור לה, בגיל צעיר ככל האפשר, לקבוע במה להתמקד. בשל העובדה שילדה מחוננת במקרים רבים מצוינת בתחומים רבים, ומוכנה להקדיש לכל אחד מהם שעות רבות, חובה לפקח על נושא זה.

10. תמכו בילדה בעתות של דיכאונות ומצבי רוח משתנים. בגלל ההבנה העמוקה בנושאים קשים כמו מוות, השלכותיהן של מחלות קשות או אי צדק כללי ופרטי, וכמו כן בגלל בעיות שהילדה המחוננת נתקלת בהן בשל שונותה, עליכם להיות ערים לשינויים במצבי רוחה, להסתגרות לא אופיינית, לאיומי התאבדות, לירידה דראסטית במשקל או לבולמוסי זלילה, ולכל התנהגות חריגה. גם כאן – בכל מקרה שאינכם יודעים כיצד להתמודד, יש לבקש עזרה חיצונית.

11. הימנעו ממסרים כפולים או מנוגדים. מספר כפול הוא, לדוגמה: "גם אם תהיי תלמידה מעולה, תהיי מקובלת בחברה", בעוד שמסר מנוגד הוא כאשר האב, למשל, מעודד את הילדה ללמוד מתמטיקה במסגרת העשרה, ואילו האם מנסה להניא אותה מכך.

12. בין אם אתם מורים, מנהלים, יועצים חינוכיים או הורים – עליכם לגבות את הילדה אם אתם יודעים שהצדק עמה. מחוננים רבים, ובייחוד מחוננות, רגישים מאוד לנושא הצדק, השכר והעונש; השלמה עם עוול, עם האשמות שווא או עם הסכמה לאלימות או לרמאות עלולים לגרום לנערה המחוננת סבל רב ואף משבר. היו שם בשבילה!

13. עודדו את הילדה לחפש אנשים שונים שיענו על צרכיה בתחומים שונים. כל עזרה – בתחום חינוכי, רגשי או משפחתי יש לקבל בברכה. אם אתם מלמדים אותה תחום מסוים – הפנו אליה מורים אחרים בתחומים שבהם היא מתעניינת. אם אתם קרובי משפחה – עזרו לה בנושאים כמו יחסיה עם אחיה הלא מחוננים, או עם הוריה שלא תמיד מבינים את הקונפליקטים שעמם עליה להתמודד. לפעמים צריך כפר שלם כדי לעזור לגדל ילד אחד; המצב דומה כשצריך לטפח ילדה מחוננת.

14. הציגו לפני הילדה דוגמאות של נשים ששילבו הישגים גבוהים וחיי משפחה. ילדות רבות הבאות מסביבות שונות אינן נחשפות לנשים כאלה, ובהיעדר דמויות מופת יקשה עליהן לתכנן את חייהן כך שימלאו תפקיד כפול.

15. עודדו את הילדה לעסוק במספר רב של פעילויות. הימנעו מהמשפט, שאותו שומעות ילדות מחוננות רבות: "החליטי, את רוצה לנגן או להתעמל". יכולת פיצול הקשב שבממוצע טובה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים, כמו הצורך לעסוק בנושאים שונים, הם מפתחות לניהול עתידי של בית וקריירה זה לצד זה.

16. הימנעו מאזכורים של הקושי העתידי להינשא בשל פחדם של גברים רבים מנשים מוכשרות. עודדו את הילדה לצאת ולבלות אם רצונה בכך, ואפילו להינשא בגיל צעיר אם זו בחירתה. חלק גדול מהנשים ש'עשו את זה' בכל התחומים המדעיים ילדו בתחילת שנות העשרים שלהן ושילבו בין הלימודים הגבוהים לגידול התינוקות. כאשר ילדיהן גדלו במקצת יכלו נשים אלה, שהיו בשנות השלושים המוקדמות שלהן, לטפח את הקריירה ללא מגבלותיהן של ההריונות וההנקות. זכרו, ה'שיטה' האמריקאית, לפיה – קודם יש ללמוד ורק אחר כך ללדת לא הוכיחה את עצמה משום בחינה. חלק גדול מהנשים שנקטו שיטה זו לא הקימו משפחה, אחרות נאלצו לקטוע את הקריירה בשיאה בשל הטיפול בילדים, ולא מעט נשים 'איחרו את הרכבת' כי הביולוגיה לא התחשבה בפוסט-דוקטורט ובקבלת הקביעות!

17. טפחו ככל יכולתכם את האינטליגנציה הרגשית של הילדה המחוונת. הבנת ה'אני' והבנת הזולת; רגישות לא רק לעצמי אלא גם לצורכי הזולת; התחשבות בלוחות זמנים של אחרים, באירועים משפחתיים של שותפים ואפילו במצבי הרוח של הממונים הם מאבני הדרך החשובות להצלחה. כיום עובדים בעולם המדעי בקבוצות לא רק במדעי החברה ובמדעי הטבע ה'רכים', אלא אפילו במרבית תחומי המתמטיקה. לפיכך, ככל שלאדם יש יותר קבוצות אליהן הוא משתייך, יש לו שותפים רבים יותר החולקים עמו את אותן המשימות. על כן, ככל שהילדה המחוונת תפתח את כישוריה החברתיים לא זו בלבד שחייה יהיו נעימים יותר, אלא אף עבודתה תהיה פורייה יותר.

18. חנכו את הילדה לגמישות. גמישות היא אחד מן המפתחות להצלחה בחיים המודרניים, המשתנים במהירות והמציבים שלל אתגרים. שילוב אינטליגנציה גבוהה ויכולת השתנות מהירה בהתאם לנסיבות יעזרו לילדה להגשים את שאיפותיה בכל התחומים.

19. עזרו לילדה לצאת ממסגרות שבהן 'התקרה' נמוכה. כאשר רמת הלימודים אינה מספיקה, רמת החברים לכיתה אינה מאפשרת שיחה בנושאים המעניינים אותה ורמת המורים ירודה, עלולה הילדה לכלות את האנרגיה היצירתית שלה בקישוט מחברות או אפילו בהפרעה למורים ובהצקה לחברים.

20. עזרו לילדה לבחור תחום מקצועי כשהיא תבקש זאת. ילדים מחוננים רבים מחליטים בגיל צעיר מאוד מה יעשו כשיגדלו, וחלקם אכן ממשים את שאיפתם. היו שם בשבילה!

פרק 9:

איך לזהות אם ילדי המחונן נוטה לפרפקציוניזם?

האם ניתן לטפל בכך?¹³

מבוא

לפרפקציוניזם בקרב מחוננים תכונת פיפיות: מצד אחד להיות פרפקציוניסט מאפשר למחונן להגיע להישגים גבוהים בתחומים רבים כל עוד ישקיע בכך מאמצים מספיקים למשך זמן ארוך דיו. מצד שני, כאשר גורמים מרכזיים ההכרחיים להתפתחות הנורמלית ניזוקים, למשל – פיתוח קשרים חברתיים נזנח לטובת לימודים מואצים, התוצאה היא התפתחותה של אישיות לא-מאוזנת. הילד המאוזן צריך לפתח בו-זמנית את כישוריו הקוגניטיביים, כמו גם את אלו הרגשיים, המוטוריים העדינים והגסים, החברתיים והמשפחתיים כדי שבגרותו יהיה אדם שלם.

להלן נבדוק את נושא הפרפקציוניזם אצל מחוננים משני היבטים עיקריים: 1. האם הפרפקציוניזם הוא אחד ממאפייני המחוננות? 2. האם הפרפקציוניזם הוא תמיד שלילי או שניתן לעשות הבחנה ברורה בין פרפקציוניזם חיובי לזה השלילי, הנורוטי, המשתק? נבחן נושא זה בקרב סוגי אוכלוסייה שונים בישראל.

על דעות ואמונות הקשורות לפרפקציוניזם

לדאבון הלב בנושאים רבים הקשורים למחוננות דעות קדומות רבות, כמו גם חצאי-אמיתות, נתפסות כעובדות שיש לקבלן, במרבית המקרים ללא בסיס מדעי. אחת מהנפוצות ביותר מבין דעות אלו היא מחוננים סובלים מחוסר התאמה חברתית, שהם "אוטסידרים", בעלי מספר קטן מאוד של חברים – אם בכלל, ולפיכך התוצאה של מחוננות היא בידוד חברתי. מאז החל טרמן את מחקרי המחוננות שלו, שהקיפו כ-1500 ילדות וילדים בקליפורניה של ראשית המאה ה-20 הוכח שוב ושוב ש"אמיתות" אלה הן למעשה דעות קדומות (Burks, Jensen, & Terman, 1930; Cox, 1926; Janos, 1987; Oden, 1968; Sears, 1977, 1984; Sears, & Barbee, 1975; Terman, 1925, 1954; Terman, & Oden, 1935, 1947, 1959).

¹³ גרסה מעודכנת של דויד (2009).

קיימת ספרות רחבה מאוד על פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות, נערים ונערות ואף נשים וגברים מחוננים. יש גם מחקרים מועטים בנושא זה בקרב ילדים מחוננים בישראל, אבל אף לא אחד ממחקרים אלה כולל ילדים דתיים או חרדים. בפרק זה נדון בשלושת המגזרים הללו: חילוניים, דתיים וחרדים.

האם פרפקציוניזם הוא מאפיין של מחוננות?

לדעתה של הולינגוורת' (Hollingworth, 1926), שעבודתה על ילדים מחוננים שייכת זה מכבר לקלסיקה של ספרות המחוננות הן באספקטים הפסיכולוגיים והן באלה הקוגניטיביים והחינוכיים, פרפקציוניזם הוא מאפיין של "מחונני-על".¹⁴ שלושת רבעי מאה מאוחר יותר פרסמה סילברמן (Silverman, 1993) רשימה של "מאפיינים של סולם המחוננות" עבור הורים כדי להקל עליהם לזהות האם ילדם מחונן. בסולם זה נמנה "פרפקציוניזם" כשביעי מבין 25 המאפיינים הנפוצים ביותר של מחוננים. לדעתו של ווב (Webb, 1994), שיעורם של המחוננים שהקריירה האקדמית שלהם תיפגע בנקודה מסוימת כתוצאה של הפרפקציוניזם הוא 15-20%. ווב מאמין שציפיות גבוהות מעצמי ומאחרים מובילות, בנוסף למאפיינים שליליים אחרים, לחוסר סובלנות ולפרפקציוניזם, שבתורו עלול להוביל לדיכאון. גם סיגל ושולר (Siegle and Schuler, 2000) רואים בפרפקציוניזם מאפיין בעל השפעה רבה בקרב תלמידים מחוננים בחטיבת הביניים.

ברנס (Burns, 1980b) ופאכט (Pacht, 1984) הגדירו פרפקציוניזם כמאפיין בעייתי חד-ממדי. אולם, כיום יש תמימות דעים מדעית שהפרפקציוניזם הוא מאפיין רב-ממדי באופיו, וניתן לחלקו לשני סוגים עיקריים.

על הסוגים השונים של פרפקציוניזם

על פי הורני (Horney, 1991), תפיסת הפרפקציוניזם כ"צורך להשיג את הרמה הגבוהה ביותר של מצוינות" (עמ' 196) היא שטחית בלבד, שכן השורשים העמוקים שלה נעוצים בהתנסות הנפשית וכוללים גם את רכיב השליטה בחיים. אדלר (Adler, 1956), לעומת זאת, ראה את השאיפה לשלמות כאספקט מולד, נורמלי, של ההתפתחות האנושית. לטיעונו: "הנהייה אחר שלמות היא מולדת שכן היא חלק מהחיים; לא ניתן להעלות על הדעת חיים

¹⁴ על פי ההגדרות המקובלות בספרות המקצועית העולמית מדובר על ילדים המצויים מבחינת היכולות הקוגניטיביות שלהם בפרומיל העליון של האינטליגנציה, דהיינו, שה-IQ שלהם גבוה מ-145. על פי הגדרת משרד החינוך בישראל ישנם בכל שנתון 10-15 ילדים העונים הגדרה זו, דהיינו, ילדים שה-IQ שלהם גבוה מ-155. מאחר שבכל שנתון ישנם כ-120,000 ילדים, הרי מדובר על שכיחות הקטנה פי 10 מזו המקובלת בעולם, דהיינו, ילד אחד מ-10,000 (ראה הגדרת משרד החינוך באתר האגף למחוננים ולמצטיינים, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/MafyanayTalmidim/GiftedChildern/MehunaNeyAl.htm>)

ללא חתירה או דחף לשלמות" (עמ' 104). ניתן, אם כן לראות, שקיימים חילוקי דעות קוטביים בקרב אבות ואמהות הפסיכולוגיה באשר לתפיסת הפרפקציוניזם.

א. פרפקציוניזם "רע" לעומת "טוב"

פרפקציוניזם "מסתגל" או "טוב" במנוגד ל"נירוטי" או "לא-מסתגל" הם מושגים שהוזכרו כבר בספרות הפסיכולוגית הקלינית מאז המחצית השנייה של המאה ה-20 (Adler, 1956; Burns, 1980a, 1980b; Hamachek, 1978; Hollender, 1965; Pacht, 1984).

בהתבסס על ספרות זאת, המאצ'ק (Hamachek, 1978) הגדיר את הפרפקציוניזם כ"תעלומה קלינית"; על פיו קיימים שני סוגים של פרפקציוניזם: ה"נורמלית" וה"נירוטית". ה"נורמלית" לא זו בלבד שאינה פתולוגית, על פי ההגדרה, אלא היא תכונה שיש לשאוף אליה, שכן, היא אספקט מסוים של הצורך בהישג. השאיפה לשלמות יוצרת מוטיבציה אצל הפרפקציוניסט ה"נורמלי" לאמץ גישה גמישה כדי להגשים את המטרה. לפיכך פרפקציוניזם הוא תכונת אופי רצויה המאפשרת את התפתחותן של אמות-מידה גבוהות.

בעוד שהמאצ'ק (שם) השתמש במונח "פרפקציוניזם נורמלי", הבאים אחריו השתמשו בהבחנות נוספות בין שני סוגי הפרפקציוניזם העיקריים. להלן רשימה קצרה של ההגדרות שלהם.

א. מונחים שבהם משתמשים להגדרת פרפקציוניזם "חיובי" ו"שלילי"

פרפקציוניסטים נירוטיים הם אלו ש"אינם מסוגלים לחוש שביעות רצון משום שבעיניהם לעולם אין רמת הביצוע שלהם טובה מספיק כדי להצדיק הרגשה זו" (Roedell, 1984). בלאט (Blatt, 1995), המאצ'ק (Hamachek, 1978), הוקינס ואחרים (Hawkins et al., 2005) וסומי וקאנדה (Sumi & Kanda, 2002) משתמשים גם במונח: "פרפקציוניזם נירוטי". פארקר ואדקינס (Parker & Adkins, 1994) וכמו כן בלאט (Blatt, 1995) מבחינים גם הם בין פרפקציוניזם נורמלי ונירוטי.

לפרפקציוניזם יש, אם כן, תכונת פיפיות. מצד אחד יש לשאוף לשלמות כדי להגיע לרמה גבוהה של הישגים יצירתיים. מצד שני הפרפקציוניזם נתפס "לא בריא" כאשר הוא מפריע בפעילויות הרגילות ויוצר בעיות פסיכולוגיות. על פי רייס ואחרים (Rice, Ashby, & Slaney, 1998), "פרפקציוניסטים נירוטיים או כאלה המוטרדים מבעיות בהערכה צפויים לחוות רגשות מתמשכים שליליים כלפי עצמם" (עמ' 305). אשבי ואחרים (Ashby, Rahotep, & Martin, 2005), בילינג ואחרים (Bieling, Israeli, & Antony, 2004), דנקלי ואחרים (Dunkley et al., 2000) ופרוסט ואחרים (Frost et al., 1993) משתמשים גם הם במונח

פרפקציוניזם "מסתגל" לעומת "שאינו מסתגל" כדי לתאר מה שבמונחים קליניים יוגדר ש"בריא" לעומת "שאינו בריא" (או אף "חולה").

גם במונחים של תפקוד ישנן מספר הבחנות בין פרפקציוניזם "חיובי", ל"שלילי". אבלארד ופארקר (Ablard & Parker, 1997) משתמשים במונח "פרפקציוניזם אי-תפקודי" [dysfunctional perfectionism] בהקשר של למידה "לשמה" לעומת למידה לשם ביצוע הישגי (לדוגמה Dweck, 1991, 1999). אבלארד ופארקר (שם) מצאו, שילדים של הורים בעלי צורך הישג הפגינו פרפקציוניזם אי-תפקודי הרבה יותר מאשר ילדים של הורים בעלי מטרת למידה. כאשר ההורים היו בעלי צורך הישג הילדים דיווחו על צירוף של רמת חרדה גבוהה בשל שגיאות, ספקות ביחס לפעולות, דאגה בשל ציפיות ההורים וביקורת מההורים. מידע בדבר מטרות ההורים עשויה לעזור לחזות מי מהילדים עלול להיות בסיכון בשל בעיות הסתגלות ותת-הישגיות בעתיד. גאלי (Ghaly, 2008), שחקרה את המאפיינים של הורים לפרפקציוניסטים לא-מסתגלים גילתה שהורים אלו הם ביקורתיים ובעלי דרישות וציפיות בסטנדרטים לא הגיוניים מילדיהם, בעוד שהורים לילדים שהם פרפקציוניסטים מסתגלים התאפיינו גם הם בסטנדרטים גבוהים, אבל היו תומכים ומעודדים.

הביטוי "פרפקציוניזם משתק" מתייחס לבעלי יכולות גבוהים שנמנעים ממטלות מאתגרות כדי לא להגיע למצב בו התוצר שלהן אינו מושלם (Adderholt-Elliott, 1989; Lipinsky, n.d.,). חלק מהם מפתחים דחיינות בשל אמונתם שהמטלות תמיד ישתפרו כאשר ינתן להם זמן נוסף כדי להשלימן (Flett et al., 1992, Speirs Neumeister, 2004;). פלט ואחרים (שם) מצאו, שיש קשר הדוק בין דחיינות ופרפקציוניזם. לשיטתם, יש קורלציה חיובית גבוהה בין פרפקציוניזם חברתי [socially prescribed perfectionism], דהיינו, האמונה שמקובלות חברתית תלויה בביצועים חברתיים מושלמים, לדחיינות באופן כללי ולדחיינות אקדמית, בעיקר בקרב בנים. המשתנה המתווך הקושר את הרכיבים הללו הוא הפחד מכישלון. התוצאות מצביעות על כך שדחיינות נובעת, בחלקה, מציפייה לא-קבלה חברתית בקרב אנשים שהם בעלי ציפייה לאמות מידה של שלמות לגבי אחרים.

פרפקציוניזם ודת: מבט כללי

הספרות המדעית דנה בקשרים האפשריים בין פרפקציוניזם ודת החל משנות ה-80 של המאה ה-20 (לדוגמה: Barrow & Moore, 1983; Bergin et al, 1988; Burns, 1980b; Degin et al, 1985; Mebane & Ridley, 1988; Pacht, 1984; Richards, Smith, & Timpe, 1989; Rickner & Tan, 1994; Davis, 1989). קשרים חיוביים כאלה היו ידועים

לא רק בקרב מאמינים בדתות המונותאיסטיות. לדוגמה: גם בבודהיזם קיים האידיאל של סטנדרטים גבוהים של התנהגות, כאלה הגבוהים במידה ניכרת מאלה הרווחים בקרב אגנוסטים או כאלה שנמצאים עדיין ברמה נמוכה יותר של התפתחותם הרוחנית.

אשבי והופמן (Ashby & Huffman, 1999) קראו תיגר על אמונות אלה כאשר בדקו את מידת האוריינטציה הדתית לעומת מספר גדול של ממדי פרפקציוניזם בקרב 242 סטודנטים לתואר ראשון. הם מצאו, שאף על פי שרמת דתיות גבוהה היתה במתאם חיובי גבוה עם ממדים סתגלניים של פרפקציוניזם (כמו סטנדרטים אישיים גבוהים), לא נמצא מתאם כזה כאשר לנבדק היו ממדים לא-מסתגלים של פרפקציוניזם. ממצא זה הוא תרומה משמעותית לתחום המחקר דת ופרפקציוניזם, אבל היות ובמחקר לא פורט בני אילו דתות היו הנבדקים לא ניתן לזהות עבור אילו דתות הוא תקף.

קשרים, יחסים וקורלציות בין פרפקציוניזם להערכה עצמית, חוללות-עצמית [self-efficacy] ורווחה נפשית [well-being] בקרב מחוננים

הארט ואחרים (Hart et al., 1998) מצאו שהקשר בין פרפקציוניזם וחוללות-עצמית אינו פשוט. בעוד שבסולם הפרפקציוניזם של ברנס [The Burns Perfectionism Scale] ובסולם הפרפקציוניזם הרב-ממדי [Multidimensional Perfectionism Scale] (BPS) לא נמצאו הבדלים בין ציונים גבוהים ונמוכים של פרפקציוניזם כאשר מדדו חוללות-עצמית בקרב 271 סטודנטים לתואר ראשון, בשלושה תת-סולמות של MPS נעשתה הבחנה כזאת. רמות גבוהות של פרפקציוניזם, שכוון כלפי ה"עצמי" וכלפי הזולת, נקשרו לערכים נמוכים של חוללות-עצמית, בעוד שרמות גבוהות של פרפקציוניזם חברתי נקשרו לרמה גבוהה של חוללות-עצמי.

שבירותו של הילד והמתבגר הפרפקציוניסט

1. מקרה פרטי של שבירות: פרפקציוניזם בצירוף הפרעה טורדנית-כפייתית

ההפרעה עליה נעשו המחקרים הרבים ביותר בהקשר של פרפקציוניזם היא טורדנות-כפייתית [OCD] (לדוגמה: Frost et al., 1990; Miller, 1996; Sorotzkin, 1998, 1999). זה הצירוף התדיר הן באוכלוסיה הכללית והן בקרב אוכלוסיות דתיות.

II. טרדנות-כפייתית באוכלוסיה הכללית

כבר בראשית המאה ה-20 הציע פרויד (Freud, 1961/1907) תיאוריה, שהסבירה את הקשר בין סימפטומים טרדנים-כפייתיים ומילוי מצוות דתיות. הוא כינה את הנירוזה הכפייתית בשם "דת אינדיבידואלית", בעוד שאת הדת כינה "נירוזה כפייתית אוניברסאלית".

האלגין וליהי (Halgin & Leahy, 1989) תיארו פרפקציוניסטים כ"אינדיבידואלים מיוסרים על ידי הפרעת אגו דיסטונית [ego-dystonic disorder] ודחף כפייתי להשיג מטרות שלא ניתן להשיגן" (עמ' 222). לדעתם ה"פרפקציוניזם שלא ניתן לספקו" הוא מאפיין נפוץ בקרב סטודנטים מתאבדים.

נמצא, שלדת תפקיד חשוב בהפרעת הטרדנות-הכפייתית בקרב אוכלוסיות רבות. סיקה, ואחרים (Sica, et al., 2001) עמדו על תפקיד זה בקרבקתולים באיטליה. זוהר ועמיתיה (Zohar et al., 2005) ערכו מחקר בנושא זה בקרב יהודים בישראל, ואילו טק ואולוג (Tek & Ulug, 2001) חקרו את חשיבות ההשפעה של הדת בהיווצרותם של מספר מקרים של טרדנות-כפייתית בטורקיה. הבדלים גדולים בהיקרות הטרדנות-הכפייתית נמצאו בין אוכלוסיות קליניות המשתייכות לדתות שונות. בעוד שבארצות הברית נמצא ששיעור בעלי האובססיות הדתיות המאושפזים הוא 10% (Eisen et al., 1999), הרי באנגליה שיעור זה היה ב-1977 רק 5% (Dowson, 1977); בהודו – 11% (Akhtar et al., 1975); בסינגפור – 7% (Chia, 1996). בקרב אוכלוסיה יהודית ומוסלמית היה השיעור גבוה בהרבה: 60% במצרים (Okasha et al., 1994), 50% בערב הסעודית (Mahgoub & Abdel-Hafeiz, 1991) 50% בישראל (Greenberg, 1984) ו-40% בבחריין (Shooka et al., 1998). לאור עובדות אלה הנושא של היקרות הטרדנות הכפייתית בקרב חולי נפש בטורקיה, מדינה שיש בה מפגש בין מזרח ומערב, מעניין וחשוב.

III. טרדנות-כפייתית באוכלוסיה החרדית בארץ

בונצ'ק (Bonchek, 2008) טיפל במקרים קליניים כאשר הקשרים בין ההפרעות הנפשיות ומילוי מצוות הדת היהודית הפכו למוקד ההפרעה, בדרך כלל הפרעת טרדנות-כפייתית.

כפי שצוין, שכיחות הטרדנות הכפייתית בקרב האוכלוסיה החרדית גבוהה למדי (Greenberg, 1984, 1987). חלק מהסיבות לתופעה זו נותחו בהרחבה על-ידי סורוצקין (Sorotzkin, 1999), שהיה הרב-פסיכולוג הראשון והיחיד שחקר את הפרפקציוניזם בקהילה החרדית בארה"ב (Sorotzkin, 1998). הבה נראה מספר רכיבים המייחדים ילדים שגדלו במשפחה חרדית שעלולים לדחוף נער או נערה צעירים לעבר הפרפקציוניזם.

משבירות לסיכון גבוה: הפרפקציוניסט ומשפחתו

I. תכונת הפיפיות של הפרפקציוניזם

לדעתה של סילברמן (Silverman, 2000) הבעיה בפרפקציוניזם אינה בעצם אופיו אלא ביחסו אליו. בעוד שפרפקציוניזם עלול להוביל למטרות שאינן ריאליסטיות ורגשות של תסכול, הערכה עצמית נמוכה ואפילו דיכאון, עבור תלמידים מסוימים הפרפקציוניזם הוא בעל השפעה חיובית. קריין (Crain, 2005) מאמין שכאשר יש חסר בקבלה ובאהבה הורית ללא תנאי, כדי להשיגן הילד עלול להימצא בסיכון גבוה לפרפקציוניזם, ופרפקציוניזם זה עלול להיפך לדיכאון.

II. השלכות של תכונת-הפיפיות של הפרפקציוניזם על היהודי הדתי

שלא כמו במספר דתות אחרות, ובניגוד למקובל בקרב קתולים, לדוגמה, יהודי מאמין צריך לקיים את חוקי הדת כלשונם, וזאת בכל אספקט של חייו היומיומיים. פרקים יז-כו בספר ויקרא מוקדשים ברובם להגבלות התזונתיות והמיניות שיש לשומרן בקפדנות. מובאות שם רשימות ארוכות של דברים שאסור לאוכלם ואסור לעשותם. אולם, בפרק יח נמצא הציווי: "אֵת מִשְׁפָּטִי תַעֲשֶׂה וְאֵת חֻקֹּתֵי תִשְׁמְרוּ לְלֶכֶת בְּהֵם אֲנִי ה' אֱלֹהֵיכֶם וְשִׁמְרַתֶּם אֵת חֻקֹּתַי וְאֵת מִשְׁפָּטִי אֲשֶׁר יַעֲשֶׂה אֲתֶם הָאָדָמָה בְּהֵם אֲנִי ה'" (פסוקים ד-ה). "וחי בהם" הוא ציווי מפורש, שאינו מתיר ליהודי להינזר מהחיים, כפי שמובא במסכת יומא: "אמר רב יהודה אמר שמואל אי הואי התם הוה אמינא דידי עדיפא מדידהו (ויקרא יח) וחי בהם ולא שימות בהם" (פה, ע"א). מכאן שאסור על יהודי לעשות מעשים שיסכנו את בריאותו. עליו לטפח את בריאותו הפיזית ולא רק את זו הרוחנית. חיי היהודי הדתי מלאים, לפיכך, ברמ"ח מצוות "עשה ובשס"ה מצוות "לא תעשה", שעל כל אחד מהם נקשרו תלי תלים של פירושים, ומכאן הדרך אל הפרפקציוניזם במילויים של ציוויים אלו או הימנעות ממצוות ה"לא תעשה" עלולה להיות קצרה. למשל: מצוות "פרו ורבו" פירושה שעל הגבר להוליד לפחות בן אחד ובת אחת. יהודי שרוצה להתמסר ללימוד תורה, לעזוב את משפחתו כדי לגלות למקום תורה אינו רשאי לעשות זאת בטרם הוליד את מכסת הילדים המינימלית על ידי ההלכה. זאת ועוד: בעל יהודי חייב בעונתה של אשתו גם לאחר שמולאה מכסת ההולדה על פי ההלכה. אדם שרוצה להתמסר בכל מאודו לעבודת ה' עלול להימצא בקונפליקט חמור בין רצונו להגיע לשלמות בלימוד בתורה ובין חובותיו כבעל וכאב. הבה נראה מהם המכשולים העלולים להשפיע על הפרפקציוניסט הדתי כבר בילדות.

השפעת ההורים על הפוטנציאל לפרפקציוניזם של ילדיהם

I. גורמי סיכון משפחתיים ותרבותיים לפרפקציוניזם

מחקרים הראו שהבדלים באיכות הקשר בין ההורים וילדיהם עלולים להוביל לפרפקציוניזם (Hamachek, 1978; Sorotzkin, 1998). קיימים שני הבדלים עיקריים בין הורים לפרפקציוניסטים מסתגלים לכאלה שאינם מסתגלים. 1. הורים לפרפקציוניסטים שאינם מסתגלים לעולם אינם שבעי רצון מהישגי ילדיהם ושמים דגש על ההישגים הלימודיים ולא על הרווחה הנפשית (Hamachek, 1978); 2. הורים של פרפקציוניסטים מסתגלים, על אף אמות המידה הגבוהות שלהם הם תומכים ומעודדים (Sorotzkin, 1998). ספיירס נוימיסטר (Speirs Neumeister, 2004) מצאה, ש"חשיפה לפרפקציוניזם הורי" ו"סגנון הורות סמכותני" הובילו לתפיסה של ציפיות נוקשות, ערך עצמי הקשור להישגים וחרדה מפני גרימת אכזבה לזולת הובילו ביחד להתפתחותו של פרפקציוניזם חברתי.

כאשר גדלים בבית חרדי בישראל קשה להימנע מחשיפה לפרפקציוניזם הורי, בין אם בכל הקשור ללימוד התורה – בעיקר עבור בנים, או לשאיפה להיות "אשה ואם מושלמת" עבור בנות. עבור בנים – אלא אם כן הם תלמידים בחינוך המיוחד – כמעט לא קיימת האופציה של למידה בקצב אטי מהמקובל או ויתור על השאיפה למצוינות. "להיות הכי טוב" הוא ההישג המשמעותי ביותר, זה המשפיע על סיכויי השידוך המובחר לא רק של הפרט אלא אף של אחיו ואחיותיו.

II. מסרים כפולים והשפעתם הפוטנציאלית על התפתחות פרפקציוניזם בקרב מחוננים דתיים

הערכים, הנורמות, הפילוסופיה של החיים וסגנון החיים של המשפחה החרדית מעודדים הישגים אינטלקטואליים בקרב בנים. החברה אליה שייכות משפחות אלה היא סגורה, בעלת אידיאולוגיה וערכים מובנים, וגבולות נוקשים למדי.

סורוצקין (Sorotzkin, 1985) סיכם את תפקיד הבושה והאשמה בהתפתחות הפרפקציוניזם. על פיו, כאשר כמעט לא נותר מקום ליצירתיות, להמצאה, למקריות – לפעמים הדרך היחידה להצטיינות היא בעשיית הדברים הישנים, המשעממים, חזור ועשה, כל פעם היטב מאשר בפעם הקודמת. לדוגמה: ללמוד יותר דפי תלמוד, יותר פירושי הלכה, למידה בעל-פה ועוד. לפיכך, המסר שמקבל הילד הקטן החל מגיל 3, כאשר הוא מתחיל ללכת לחדר, מבלבל לא מעט. מצד אחד הוא מקבל תשבחות ופרסים מהוריו ומהמלמד כאשר הוא לומד במהירות או מגיע להישגים מעבר לצפוי. מצד שני אל לו להתגאות בהישגיו, לעולם לא לדבר אודותיהם, בבחינת "הללך זר ולא פיך" (משלי כז:ב). כתוצאה מכך כאשר אין הגבלה על כמות החומר שהוא רשאי ללמוד ואף אין נקודות מוגדרות בזמן או בחומר הלימודים שכאשר מגיעים אליהן "מותר" לשמוח ולהיות גאים, יש סיכון גבוה שהילד יפתח דחף פנימי מתמיד ללמוד עוד ועוד,

להבין טוב יותר, לקבוע שיא במירוץ שבו יש רק מתחרה אחד, הוא עצמו – ואין מנצח, שכן הפרפקציוניסט לעולם אינו חווה אושר.

III. ערכן של המידות הטובות

ילד חרדי לומד בשלב מוקדם מאוד שאל לו לקנא באחרים, ואף לא לחמוד את אשר שייך לזולת, בין אם המדובר ברכוש ובין אם המדובר בתכונות טובות. המידות הטובות נחשבות ביותר בקהילה שלו, אבל הן גם עלולות להיות מקור של תחרות בין ילדים בנושאים כמו: "מי יותר עניין" "מי יותר צנוע מבין האחאים או החברים?" במילים אחרות – מיהו הילד ה"מושלם" שמצליח להסתיר את מידותיו הטובות יותר מאשר מצליחים זאת האחרים?

סורוצקין (Sorotzkin, 1999) העניק לנו מפתח לטיפול בפרפקציוניזם בקרב ילדים מרקע כזה. עצתו, שניתן להשתמש בה כדי למנוע פרפקציוניזם, מסתמכת על התחרות בקרב ילדים מוכשרים ומחוננים צעירים מאוד. בעוד שהגבול בין הרצון הלגיטימי לעשות את הטוב והפרפקציוניזם הבלתי מסתגל עלול להיות מעורפל, ניתן להשתמש בהלכה בהצלחה כדי לשרטטו בבהירות. הדרך היחידה להילחם בפרפקציוניזם, בייחוד בגילים הצעירים, היא להסביר לילד מוקדם ככל שהבנתו מאפשרת שלהיות יהודי טוב פירושו לאזן בין הקטבים. לא להימנע ממה שמציעים החיים במסגרת המותר, בשילוב לימוד התורה ונטילת אחריות על כל הנדרש בחיי היומיום. לא להיתפס ליתר גאווה בשל הצלחה במשימה חשובה, אבל לחוש שמחה גם כאשר מסיימים משימה שלא באופן מושלם. ילד מחונן מסוגל להבין זאת גם בגיל צעיר מאוד. כל הורה, מורה או יועץ יכול להשתמש בעצתו של סורוצקין כאשר המדובר בילד צעיר בעל יכולות גבוהות, כאשר המטרה היא שיפור הבריאות הנפשית.

IV. האם להיות יהודי "טוב" פירושו לשאוף לאמות המידה הגבוהות ביותר?

חוקרים רבים מדגישים את מושג הפרפקציוניסט כבעל אמות מידה מוגזמות (לדוגמה: Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Terry-Short et al, 1995). להיות יהודי דתי משמעו להשתדל ככל האפשר לקיים את כל תרי"ג המצוות; את חלקן קשה לקיים ואחרות – מטרתן לא מובנת. בנוסף, מרבית המצוות קשורות בחיי היומיום, דהיינו, במאכלות ובמשקאות, בבגדים, בקשרים בין אנשים – מצוות שבין אדם לחברו ובחיי המין. לפיכך חינוכו של הילד להיות יהודי דתי כולל תהליך של יצירת נקודת מבט נוקשה, שאינה מתפשרת בכל הקשור לחיים היומיומיים. יהודי דתי יהיה במקרים רבים קפדני, למשל: יחפש חרקים במספר גדול של ירקות, באופן שייראה כפייתי בעיני המתבונן שאינו דתי; יחפש "הכשרים" מיוחדים לבשר העולה על שולחנו ואולי אף למאכלים נוספים, ויפסול אפילו משקאות המוגשים בבקבוק סגור מחשש שמא נגע בהם גוי, והם בבחינת "יין נסך".

V. האספקט המגדרי של הפרפקציוניזם בקרב ילדים ומתבגרים דתיים

בייקר (Baker, 1996) מצא, שבנות בעלות יכולות רגילות נוטות לפרפקציוניזם יותר מאשר בנים. ממצא של בלאמי (Bellamy, 1993), שבדק פרפקציוניזם בקרב נערים ונערות בכיתה ט' היה, ששיעור הפרפקציוניסטיות הי' הגבוה משיעור הפרפקציוניסטים. ואולם, במחקר שערכו סיגל ושולר (Siegle & Schuler, 2000) בקרב מחוננים בחטיבת הביניים הם מצאו, שאף על פי שבנות הביעו רמה גבוהה יותר של דאגה בכל הקשור בארגון, ורמת הדאגה שלהן עלתה בין כיתה ו' לח', לא נמצאו הבדלים מגדריים בהיקרות של פרפקציוניזם לא בריא.

פרפקציוניזם נתפס, במקרים רבים, כשלילי – בעיקר בקרב בנות. כדוגמה ניקח את ברברה סטרייסנד, השחקנית והזמרת היהודייה המפורסמת (Moriel, 1997). על אף הישגיה הגבוהים, "[...] הוליווד אוהבת לזלזל בה". סטרייסנד מאמינה ש"הביקורת מצביעה על סקסיזם" (שם). הספרות המקצועית מראה שאכן, להיות פרפקציוניסט אינו דבר קל, אבל להיות פרפקציוניסטית עלול להיות אסון חברתי (Hamilton & Schweitzer, 2000; Reis, 2005).

הבה נראה האם – ובאיזו מידה – מהווה המגדר גורם המשפיע על התנהגות שאינה מסתגלת בקרב צעירות דתיות, ובאיזו מידה עלול הדבר להשפיע על בריאותן הנפשית.

בישראל, כמו במדינות מערביות רבות, קיימת אפליה מגדרית שרקעה דת ותרבות, ופעמים רבות לא ניתן לנצח את מופעה – כמו הטרדה מינית ואפליה בשכר, על אף החקיקה בנושא זה והאפליה המתקנת הנהוגה במספר שטחים כדי לעודד נשים להשתתף במרחב הציבורי בשיעורים גבוהים יותר (Stopler, 2005). שניות זו נובעת מכך שישראל היא מדינה שבה לדת ולמסורת מקום נרחב, שבה כ-20% מהאוכלוסיה הם ערבים שיחסם לנשים מאוד נוקשה, ועוד כ-30% הם דתיים וחרדים, שמקיימים את מצוות הדת וגם את המסורות השונות המגבילות נשים במרחב הציבורי. בנוסף, בישראל קיים שירות חובה לנשים בצה"ל, וגם לו יש השפעה רבה על מעמדן הנחות של נשים (לדוגמה: Dar & Adelman, 2003; Robbins & Ben-Eliezer, 2000; Kimhi, 2004; David, 2009b).

ילדה הנולדת במשפחה חרדית בארץ נפגעת לא רק בשל הסיבות החברתיות הכלליות שפירטתי אלא אף בשל ההבדלים העיקריים בין התפקידים הגבריים והנשיים בחברה זו. בעוד שהילד מוערך בעיקר על פי הישגיו האינטלקטואליים, על הילדה נאסר ללמוד תלמוד, שהוא תחום הלימוד העיקרי בשיבות. בעוד שהילד יכול להתחיל ללמוד את הא"ב בגיל 3 ולהתקדם בקצב שכשרונותיו מאפשרים לו, הילדה צריכה להמתין עד גיל 6, גיל הכניסה לבית הספר. ילד בן 5 שיכולותיו גבוהות דיין יכול כבר ללמוד 8 שעות ביום, בעוד שאחותו בת ה-9 תלמד רק 4 שעות ביום. בנוסף, בעוד שהילד יצוין לשבח אם ילמד בקצב מהיר ויבין

דברים לעומקם, הרי הילדה תקבל תשבחות, ברוב המקרים, רק על התנהגותה הטובה, נכונותה לעזור לזולת, וענוותנותה, ולא על ידיעותיה הרבות. הילד יקבל שבחים על מצוינותו, והילדה – על הצלחתה להסתיר את מחוננותה, סקרנותה, ורצונה להצטיין (דויד, 2006א, 2008א, 2010ג, 2011א).

הילדה החרדית, שלמעשה אין לה תחום קוגניטיבי בו "מותר" לה להצטיין, נמצאת בסיכון לפרפקציוניזם בכל הקשור ללימודיה בבית הספר (אלאור, 1992). כאשר אין בנמצא אתגרים אמיתיים, לא ניתן שכר בעבור מאמץ אינטלקטואלי, הילדה המחוננת נמצאת בסיכון גבוה לנסינות להגיש עבודה "מושלמת" מבחינת הצורה – הדפסה ללא שגיאות, או ציורים וקישוטים שאין בינם לבין השקעה אינטלקטואלית ולא כלום, או דיבור – נימוס מקסימלי, הקפדת-יתר ב"שמירת הלשון", ועוד. הילדה המנסה להיות פרפקציוניסטית במשימת משעממות וחסרות ערך מעמידה בסיכון את שלומה הנפשי.

מסקנות

בעבודה זאת ניסיתי לשרטט את הקווים הראשונים לזיהוי רכיבי הפרפקציוניזם בקרב ילדים חילונים, דתיים וחרדים, כמו גם להציע מספר עצות בכל הקשור בטיפול בפרפקציוניזם. בקרב חילוניים בארץ נתפס הפרפקציוניזם כאחת התופעות הידועות המופיעות בקרב מחוננים; בקהילה הדתית בכללה נושא הטיפול הנפשי התקדם מאוד בעשור האחרון, אולם קשה יותר לשים לב לפרפקציוניזם כאשר הוא קשור בקיום מצוות או עשיית מעשים הנחשבים "טובים". בקהילה החרדית, לעומת זאת, עדיין יש הסתייגויות רבות מטיפול נפשי בכלל ומטיפול בפרפקציוניזם בפרט כאשר הוא קשור לאורח החיים החרדי, בכלל. לפיכך ילדים ומתבגרים רבים אינם מקבלים טיפול כאשר מתגלים הסימנים הראשונים לפרפקציוניזם שעלול להיות בעייתי. בנוסף, קיים מחסור חמור בבעלי מקצוע חרדים, או למצער – כאלה שמבינים את הצרכים המיוחדים של הקהילה החרדית. לפיכך, חרדים רבים הפונים לעזרה רפואית או למנהיגיה הרוחניים אינם מקבלים את הטיפול לו הם זקוקים בשל חוסר הידע והנסיון בתחום הטיפולי או בתחום הדתי.

כל עוד לא יהיה שינוי במצב זה חובתם של כל המחנכים שיש להם השפעה על ילדים ומתבגרים להיות מודעים לסיכוני הפרפקציוניזם, בייחוד בקרב ילדים ומתבגרים בעלי יכולות גבוהות, ולזהות מוקדם ככל האפשר אם ביכולתם לעזור להם. אם קצרה ידם מעשות כן עליהם להפנות את הילד, הילדה, הנער או הנערה לגורם טיפולי, ומוטב שעה אחת קודם.

פרק 10:

מה לעשות כאשר לילדי המחונן יש לקות למידה?

מבוא

ילדים מחוננים רבים שהם לקויי למידה נופלים "בין הכסאות". הם אינם מקבלים חינוך למחוננים, שכן, לקות הלמידה מונעת מהם תדיר לממש את הפוטנציאל הטמון בהם, ולרוב אין הם מוכרים כמחוננים היות ובמבדקי המחוננות הם אינם משיגים את הציון המינימלי הנדרש כדי להיכלל בקבוצת המחוננים. מצד שני – בשל מחוננותם הם מגיעים להישגים, שאף אם אינם גבוהים דיים, כפי שהיה צפוי על פי יכולותיהם הקוגניטיביות, הם מספיקים כדי להיחשב תלמידים בינוניים, רגילים. פעמים רבות הם מוגדרים כתלמידים עצלים, שאינם מגיעים להישגים שנראה "בבירור" שהם יכולים להגיע אליהם (דויד, 2010).

הילדים בעלי התיוג הכפול שאינם מוגדרים כמחוננים אף אינם מאובחנים, במקרים רבים, כבעלי לקות למידה. זאת מכיון שבשל האינטליגנציה הגבוהה שלהם הם משתמשים ב"מנגנון הפיצוי" בצורה אפקטיבית מאוד. לדוגמה: רבים מהילדים המחוננים הדיסלקטיים לומדים בעל פה את חומרי הלמידה, ומפגרים מאוד ברכישת יכולת הקריאה והכתיבה. ייתכן שהם "יקראו" את שיעורי הבית ממחברת ריקה, והמורה לא תבחין בכך. יש ויגיעו ל"הסדרים" שונים עם חבריהם. לדוגמה: הילד הדיסלקטי יעזור לחברו במטלות בחשבון, ואילו הילד ה"רגיל" יקרא עבור הדיסלקטי ואף יבצע במקומו את מטלות הכתיבה.

הורים לילדים בעלי תיוג כפול הלומדים בבית הספר חושבים, פעמים רבות, שעליהם להילחם עבור ילדיהם, אבל לא בעבור תכנית לימודים ההולמת את הילד, או למצער – על הגנת הילד מפני מורים בורים, חסרי אמונה, שאינם מאפשרים לילד לצמוח ואינם נותנים מקום ליכולותיו הגבוהות (על התכונות הנדרשות ממורה למחוננים ראו, לדוגמה: דויד, 2008, 2011, 2012א), כמו גם נגד בני גילו של ילדם שמתנכלים לו בכינוי גנאי (למשל: "התמהוני של הכיתה"). לא אחת מוצאים ההורים את עצמם משתמשים בכינוי "מחונן בעל לקות למידה" כדי לנסות להשיג עבור ילדם שיתוף פעולה של המורים והתחשבות-מה של החברים לכיתה.

תלמידים אלה, שהם בעייתיים במיוחד בבית הספר, לא יזכו בדרך כלל באישורים למחוננותם, ואף לא בציונים לשבח בשלהם. הם מאתגרים אותנו כהורים, כנשואי האידיאל "לקבל את השונה", כמו גם כמעוררים שאלות לגבי האידיאליזציה של מטרת השוויון. כאשר הצורך האמיתי הוא יתר צדק חברתי והוגנות לכל פרט, אין השוויון כשלעצמו מהווה מטרה

ראויה דיה במערכת החינוך. כאשר כולם מקבלים בדיוק את אותו דבר יהיו רבים – רבים מדי – שלא יקבלו את המגיע להם, ולא יוכלו ליהנות מאשר הם מקבלים.

בפרק זה נתרכז בלקויות הנפוצות ביותר: דיסלקציה והפרעת קשב וריכוז, שהן מהנפוצות ביותר בקרב מחוננים. כמו כן נבהיר מספר מושגים הקשורים לרגישות-יתר חושית שאף היא נפוצה בקרב מחוננים.

המשפחה, היכולות החברתיות והבשלות הרגשית

במקרים רבים הוריו של מחונן בעל לקות למידה אינם מפתחים ציפיות גבוהות מבית הספר. אצל ילדים רגילים נעשים ההורים מודעים לראשונה ללקות עם הכניסה לבית הספר או מעט מוקדם יותר – בין אם המדובר בהפרעת קשב וריכוז, ובין אם בדיסגרפיה, בדיסקלקוליה או בדיסלקציה. לעומת זאת בקרב מחוננים בדרך כלל מודעים ההורים ללקות בשלב מוקדם הרבה יותר, וזאת בשל הפערים העצומים המתגלים כבר בגיל הגן בין המדדים: אוצר המילים, החשיבה המופשטת, הזכרון ועוד, לבין ההישגים הפורמליים בגן, התלונות של הגננות והקשיים שהילד מביע בעצמו. בשל העובדה, שמרבית הגננות אינן בעלות ידע והכשרה כדי לענות על צרכי הילד המחונן בעל הלקות, עם הכניסה לבית הספר ההורים כבר אינם מצפים שהצוות החינוכי יוכל לעשות זאת. כמו כן, היות ולקויות רבות, כמו גם מחוננות, הן במידה ניכרת תורשתיות, הרי הורים רבים למחוננים לקויי למידה הם עצמם בעלי לקות למידה ויכולות גבוהות, ו/או ילדים נוספים במשפחה השייכים ל"קטגוריה" זאת. לפיכך, ההורים שנסיונם עם מערכת החינוך אינו חיובי במרבית המקרים, יודעים שבית הספר לא יתמוך בילדם, לא יספק את צרכיו הקוגניטיביים הגבוהים ואף לא יטפל באופן הולם בבעיה שלו.

ילדים מחוננים, כמו כל הילדים האחרים, זקוקים מאוד להתקבלות חברתית (Wright, & Leroux, 1997). גם ילדים בעלי לקות למידה (Harter et al., 1998) זקוקים, כמובן, לכך. ככלל, ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות הם בעלי בשלות נמוכה מאשר היה צפוי על פי גילם הכרונולוגי (Rubia, 2007). ילדים מחוננים בשלים הרבה יותר מאשר בני גילם – תלוי בדרגת מחוננותם – מבחינת יכולותיהם האינטלקטואליים. ילדים שהם מחוננים ובעלי הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות סובלים מאוד מבחינה רגשית היות והפער שנוצר אצלם בין היכולות הרגשיות והחברתיות לבין אלו הקוגניטיביות גדול מאוד. הם חסרי יכולת, ברוב המקרים, להביע את רגשותיהם, או – בעת הצורך – לרסנם, וזאת בשל היעדר בשלות רגשית. כתוצאה מכך פעמים רבות הם מתאימים את עצמם להתנהגות אותה הם רואים סביבם, התנהגות שנחשבת "קולית" על ידי בני גילם. התנהגות כזאת מחריפה בעיקר בגיל ההתבגרות, בה התנהגות חברתית "הולמת" היא המפתח העיקרי להערכה העצמית, לאהבה העצמית ולקבלה (Kaufmann, & Castellanos, 2000). עם זאת, פעמים רבות

מחוננים לקויי למידה זוכים להתקבלות חברתית טובה בשל יכולתם להתאים את עצמם לחברה בה הם מבליים, תוך גיוס יכולותיהם הקוגניטיביות המעולות.

מחוננים לקויי למידה בבית הספר

יחסם של ילדים מחוננים ללימודים נעשה, ברוב המקרים, שלילי יותר ככל שגילם עולה (Schneider et al., 1989). לפיכך, אם ילד מחונן לא זכה ליחס הולם בגן ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי, קשה יהיה מאוד לשנות את היחס שלו לכל מוסד הקשור ללימודים. כך, לדוגמה, ילדים מחוננים סקרנים מאוד, וכבר מגיל צעיר נוטים לשאול שאלות רבות (Bloom, 1982; Cox, 1977; Freeman, 1985; Lewis & Michalson, 1985; Louis & Terman & Oden, 1951), עובדה המקשה, לא אחת, על הוריהם ומוריהם. ילדים מחוננים זקוקים לאתגרים לימודיים ברמתם, שאם לא כן – זרעי תת-ההישגיות כבר נזרעו, וקשה יהיה מאוד לעוקרם (Damiani, 2006; Rimm, 2003; Swiatek, 2007).

מרדנות, ספקנות, ישירות

ילדים מחוננים ככלל נחשבים, פעמים רבות, מרדנים, אגרסיביים, ישירים יתר על המידה. חוסר נכונות להתנהגות קונפורמית (לנדאו, 2001), ואי-נכונות לקבל סמכות (Webb et al., 2009) הן מסממני המחוננות, אבל פעמים רבות מתעצמים קווי התנהגות אלה כאשר מדובר במחוננים לקויי למידה, וזאת בשל רמת התסכול הגבוהה של ילדים אלה. כתוצאה מצורות ההתנהגות שהן תוצאה של המרדנות והספקנות השתתפותם של מחוננים רבים שהם לקויי למידה בתכניות מחוננים – גם אם עברו את משוכות האבחון לאחר התאמות מיוחדות – היא בעייתית. שיעור המשתתפים בתכניות אלה מקרב לקויי הלמידה הוא נמוך ושיעור הנשירה – גבוה. קורה גם שיש נושאים בבית הספר שהם אינם מוכנים ללמוד. לדוגמה: מחונן הלוקה בדיסקלקוליה עלול לסרב ללמוד מתמטיקה. מחונן הלוקה בדיסקלקציה עלול לפרוש משיעורי ספרות. בנוסף – את המקצועות שבהם הם מתקדמים במיוחד הם עלולים לסרב ללמוד בכיתה, ואף לשהות בה בעת שעמיתיהם לומדים אותם, וזאת בשל יכולתם הדלה-יחסית לסבול שעמום.

מחוננים לקויי למידה במערכת החינוך

בית הספר הוא המוסד העיקרי שמתייג ילדים כאשר הם יוצאי דופן בכל רכיב שהוא: הישגים, מגבלות או יכולות, במקום לעבור תהליך חשיבה מחדש במהלכו יטופל הילד בדיוק בהתאם לצרכיו ולא ישובץ מיידית במשבצת קיימת, גם כאשר אין היא מתאימה לו.

(Reynolds, 1992). לאחר ששיבוץ כזה נעשה קשה עד מאוד לעשות אבחון והערכה מחודשים.

כדי לנווט בהצלחה בים הסוער של מערכת החינוך, על התלמידים לעבור בהצלחה את כל "שומרי הסף" הנמצאים בה. על התלמיד בעל התווית הכפולה המשימה קשה הרבה יותר, שכן, אמות המידה של שומרי הסף נוקשות, והם אטומים, פעמים רבות, למצבים לא רגילים, שאינם מקובעים על פי הנהלים הקיימים. הילדים שפיתחו את ה"אני" שלהם, והם בעלי ביטחון עצמי איתן, מצליחים, פעמים רבות לצלוח את הקשיים שנערמים בדרכם במהלך הלימודים בבית הספר היסודי ללא נזקים קבועים. אולם, התלמידים, שהלחץ להתנהגות קונפורמית, להיות "כמו כולם", המופעל הן על ידי בית הספר והן על ידי ההורים חזק מדי עבורם, עלולים למצוא את עצמם בחטיבת הביניים ללא רצון מספיק להצליח בלימודים. התשלום שהם מרגישים שנדרש לשם הצלחה זאת נראה להם גבוה מדי. רק תלמידים שהצליחו לשמור על דימוי עצמי גבוה, על ה"אני הפנימי" שלהם, וזאת על אף כל הלחצים יוכלו, עם הגיעם להמשך הלימודים, לעשות את הנדרש כדי להמשיך ללמוד במערכת שאינה מתאימה להם, שמנסה "לכופף" אותם, ושאינה מתגמלת אותם על הישגיהם ויכולותיהם אלא רק מענישה על כשלונותיהם ומחדליהם.

עמיתיהם של ילדים מחוננים עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות הם בעלי חשיבות עליונה להתפתחותם. הם זקוקים ליותר מ"סט" אחד של חברים, שכן, הפערים בין התפתחותם הרגשית והחברתית לבין זו הקוגניטיבית גדולים מאוד. הם זקוקים לחברים בעלי יכולות אינטלקטואליות דומות לשלהם, כדי להרוות את נפשותיהם הכמהות לידע, להרחבת האופקים, ללמידה רחבת היקף ועמוקה, עמם יוכלו גם לשחק במשחקים מתקדמים ומורכבים, בעלי חוקים וכללים מופשטים. אולם, בשל בעיותיהם בקריאת מצבים חברתיים, בניהול הזמן, בהבנת מטרות קבוצתיות הם זקוקים לחברים שרמת התפתחותם הרגשית והחברתית נמוכה מהממוצע בקרב שכבת הגיל שלהם, או לחברים צעירים יותר. רק עם ילדים כאלה הם יוכלו להתאמן בנושאים שבהם הם חלשים, ורק על ידי אימון יוכלו להתפתח. ללא חברים כאלה יעמיק הפער בין היכולות הקוגניטיביות והרגשיות, וכאשר לא נעשה כל מאמץ לגשר עליו עד לאחר גיל ההתבגרות קשה מאוד לתקן את המעוות, והמבוגר האינטליגנטי נשאר ילדותי, פאסיבי, וחד-ממדי, אדם המתקשה ביצירת קשרים חברתיים. כך, לדוגמה, ילד מחונן עשוי להבין מצוין את מהותה של ההוגנות במשחקים, אבל יתקשה להיות הוגן כאשר הוא משחק, ואם ייכשל או יפסיד מייד יטיל את האשם בזולת...

ההורים הם הראשונים היכולים להבחין במחוננות של ילדם (Silverman, 2009) וגם לחשוד בקיומה של לקות למידה אצל ילדם המחונן (Smutny, 2001). עם זאת, פעמים רבות, על אף המודעות הגבוהה והניסיון של ההורים לא נעשה די כדי לתמוך במחוננותו של לקוי

הלמידה המחונו. התנהגות זאת נובעת מהאמונה הרווחת, ש"ילד לקוי למידה צריך להשתדל להיות כמו כולם, ולא חשוב לפתח את מחוננותו", ומרצונם של מרבית ההורים לענות על חוקי החברה שאינה מגלה, פעמים רבות, סובלנות לחריג. היות שההורים תופסים הן את המחוננות והן את הלקות כחריגות, הם מעדיפים להתייחס לילד כאל לקוי למידה גרידא, דהיינו, בעל חריגות אחת, מאשר בעל שתי חריגויות.

מון ועמיתותיה (Moon et al., 2001) השוו בין שלושה נערים מחוננים עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות, לבין שלושה מחוננים ללא לקות, ושלושה – נערים רגילים מבחינת היכולות הקוגניטיביות, אך עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות. הן מצאו, שלא זו בלבד שהמחוננות לא שימשה כהגנת-מה מפני הקשיים החברתיים והרגשיים שהיו קשורים להפרעת הקשב והריכוז וההיפראקטיביות, אלא היא אף החמירה אותם. ממצא זה עוזר להבין את העובדה, ששיעור הילדים המחוננים המפתחים בעיות רגשיות ופסיכולוגיות בקרב מחוננים לקויי למידה גבוהה במיוחד (Assouline et al., 2010).

מחוננות ולקות בעיבוד החושי

הלוקים בבעיה בוויסות החושי אינם יכולים לסבול קולות רמים או ריחות חזקים, או ללבוש בגדים מאריגים סינתטיים. היפר-סנסיטיביות מכל סוג שהוא מקשה מאוד על תפקוד אופטימאלי בכל חברה, אבל בישראל, בה התרבות מוחצנת וקולנית, והחיים בה מתנהלים בערים רבות על שפת הים ובבריכה, בשווקים, בקניונים ובמועדונים, הרעש שכרוך בכך, וריחות המאכלים המתבשלים, המיטגנים והנאפים באותם מרחבים ציבוריים מקשים במיוחד על שהייה ממושכת בהם. מהמחקר ידוע, שסנסיטיביות-יתר מופיעה תדיר אצל מחוננים (Biel, & Peske, 2005; Johnsen, & Corn, 1989; Mendaglio, 2003). כמו כן, במחקר שערכה ג'ארארד (Jarrard, 2008) בקרב כ-500 מחוננים, היא מצאה ש-35% מהם סבלו מליקוי בעיבוד החושי (Cronin, 2002; Heller, 2002; Kranowitz, 1998, 2003). מאחר שקשיים בעיבוד החושי הם תורשתיים במידה רבה, אין זה יוצא דופן שכל בני משפחה מחוננות מסוימת סובלים מלקות בעיבוד החושי, ועובדה זו יכולה להסביר, במידה רבה, את הבעיה שבהשתלבות חברתית מלאה של בני המשפחה המתגוררת ביישוב שהחיים בו מוחצנים למדי, ושהקולות והריחות הם חלק חשוב מהחיים הציבוריים בו.

ידנות [handedness] ולקויות למידה: מבט היסטורי

כבר לפני קרוב לשמונה עשורים מצא ג'ונס (Jones, 1931), שהידנות נעשית מובחנת עם העלייה בגיל. הוא בדק את הידנות בקרב 60 ילדים בגילאי 1.5-5.5 וגילה, שבעוד בקרב קבוצת הצעירים ביותר – גילאי שנה וחצי עד שנתיים וחצי – היה שימוש ביד ימין ב-67% מהמקרים, הרי בקרב הקבוצה הבוגרת ביותר, גילאי ארבע וחצי עד חמש וחצי, עלה שיעור זה ל-81%. המחקרים שנעשו מאז נתנו תוצאות דומות, כלומר, ככל שילדים גדלים כן תדירות השימוש ביד שמאל יורדת במידה ניכרת (לדוגמה: De Agostini & Dellatolas, 2001; Brito, & Santos-Morales, 1999; Bryden et al., 2007; Dellatolas et al., 1998, 2003; Mandal & Dutta, 2001; Martin & Porac, 2007; Porac, 2009).

בעוד שהידנות נחקרה במשך קרוב ל-80 שנה, עד עתה לא נמצא מענה לשאלה הפשוטה: למה הדברים הם כפי שהם? אם כל שמשפיע על ההעדפה הידנית של הילד הם "גורמים טבעיים", הגורמים לו ליתר שימוש ביד ימין ככל שהוא גדל, הרי שיעור הילדים שאין להם העדפה ידנית צריך היה להיות פחות או יותר קבוע לאורך השנים שבהן נחקרה התופעה. מאחר שאין זה המצב, עלינו להביא בחשבון גם גורמים אחרים – בעיקר חברתיים, משפחתיים ופסיכולוגיים – שיש להם השפעה פוטנציאלית על הידנות. לדוגמה: על פי מקמאנוס (McManus, 2003), בעוד שבשנת 1900 רק 3% מהאוכלוסיה הכללית היתה שמאלית, בשנת 2000 שיעור השמאליים באוכלוסיה עלה ל-11%.

ידנות לא מובהקת – אמביקסטריות – מתקשרת בדרך כלל לשלל הפרעות (לדוגמה: Porac & Searleman, 2002). במחקר שעשו גץ וצלניק (Goez & Zelnik, 2008) בקרב 98 ילדים ישראלים בני 5.5 עד 17 הם מצאו, שבעוד שהפרעה התפתחותית בקואורדינציה אירעה בתדירות של 5%-8% בכלל האוכלוסיה, הרי 30 ילדים מהמשתתפים במחקר, שהם 30.6% מהמשתתפים, היו שמאליים; 13 מהמשתתפים, שהם 13.3%, היו אמביקסטריים. סירלמן ופוראק (Searleman & Porac, 2001, 2003), שערכו את מחקריהם באוכלוסיה צפון אמריקאית, מצאו, שאמביקסטריים, יותר מאשר שמאליים, הם בעלי סיכויים רבים יותר להפוך לימניים בטווח הרחוק. ממצאים אלו ניתנים להסבר על ידי העובדה, שעד לימינו היה נהוג להכריח ילדים אמביקסטריים לרכוש את מיומנות הכתיבה ביד אחת בלבד – יד ימין. פוראק ומרטין (Porac & Martin, 2007) אף הראו, שהעדפת היד הימנית היא תלוית תרבות.

בעוד שאיוואסאקי (Iwasaki, 2001) נתן הסבר לידנות מנקודת מבט של תרבות המזרח, מאנדל ודוטה (Mandal & Dutta, 2001) מצאו, שעל אף העובדה, שכ-10% מבני האדם הם שמאליים, הרי שיעור זה משתנה בהתאם למגדר, לגיל, ולמיקום הגיאוגרפי או התרבותי. הממצא העיקרי שלהם היה, ששמאליות תדירה יותר בתרבויות אירופיות-אמריקאיות מאשר בתרבויות המזרח (בהודו, ביפאן ובסין). כמו כן מצאו חוקרים אלו שידנות היא עניין גנטי,

ששמאליות קשורה להפרעות במערכת החיסון, כמו גם להפרעות פסיכו-פאתולוגיות, ושעד ימינו קיימת אמונה, ששימוש ביד שמאל גורר אחריו סנקציות, שהן חלק ממערכת של אמונות ודגמי התנהגות חברתיים בתרבויות רבות.

התהליך בו עובר הילד משימוש בשתי הידיים לשימוש ביד אחת, יד ימין, נקרא היימנה. כאשר תהליך זה, שלרוב מתרחש בגיל צעיר, אינו נעשה באופן טבעי ועצמאי, ההיימנה היא כפויה. כפיית הימנה היא גורם מרכזי בהפרעות הקשורות הן בלמידה עצמה והן בהיבטים פסיכולוגיים רבי הקשורים אליה.

שיקום התפקוד של הילד לקוי הלמידה

לויין וריד (Levine & Reed, 2001) מצאו, שהגורם השני בחשיבותו בשיקום התפקוד של הילד לקוי הלמידה היה המודעות לקשייו. לפיכך, ככל שההערכה של הבעיות שנובעות מהלקויות תהיה מוקדמת יותר, כן ייטב. חוקרים אלה גם ניסו להסביר את העובדות ואת האפשרויות החינוכיות המוצעות לו בלשונו של הילד ולא במונחים מקצועיים מסובכים. יש להשתמש בהסברים בשפה המובנת לא רק לילד ולהוריו, שפעמים רבות כבר רכשו ידע לא מועט בתחום הלקות של ילדם, אלא גם לכל חברי הצוות הנוטלים חלק בחינוכו של הילד. רק לאחר ההסברים הדרושים, שינתנו בלשון מובנת, תהיה הדרך פתוחה להצלחת המשימה של התגברות על המכשולים, תוך הבאה בחשבון של היתרונות והחסרונות של כל צעד בתכנית ההתערבות. כאשר נוקטים בדרך זו לא יחושו בני המשפחה או אנשי הצוות שהם "לכודים" בסיטואציה שאין להם שליטה עליה. הסיכויים לעבוד בהרמוניה לרווחת הילד יעלו כאשר כל הנוגעים בדבר ירגישו שהם חלק מצוות, שבו לכל חבר יש השפעה על בחירותיו והחלטותיו של כל חבר אחר.

מהי תכנית התערבות לילד מחונן לקוי למידה?

לויין וריד (שם) עיצבו תכנית התערבות שבה מטופל הילד כישות אחת, שלמה, תוך לקיחה בחשבון של כל התחומים בהם הוא חלש כמו גם תחומי החוזק שלו, יכולותיו והישגיו הלימודיים. התכנית כוללת את החלקים הבאים: דה-מיסטיפיקציה, אסטרטגיות למידה לא-ישירות, התערבות כאשר מתקרבים ל"נקודת שבירה", העצמה של היכולות הגבוהות, מניעת השפלה, וטיפול ישיר ביכולות הפגועות. לדעתם של פלטר ואחרים (Fletcher et al., 2007), יש להבטיח עריכת התאמות מסוימות, ולאמץ אסטרטגיות למידה אלטרנטיביות, כדי

להתאים לדרישות של הילד לקוי הלמידה. אסטרטגיות אלו חייבות להתאים לצרכים המדויקים של כל ילד, על פי נקודות החוזק והחולשה שלו ועל פי איפיוניו הפסיכולוגיים.

הערכה דינמית

כאשר כל המעורבים בטיפול בילד נוטלים חלק בתהליך החינוכי והטיפולי, הופכת ההערכה לדינמית. במקרים לא מעטים השינויים התמידיים בהערכה המקורית הופכים, בנקודה מסוימת, להערכה חדשה. במקרים רבים אחרים ההערכה הדינמית משנה את התווית של "לקוי" ל"בעל קשיים ב..." או "בעל יכולות שהן עדיין נמוכות לגילו". במקרים כאלה השינוי בהערכה העצמית של הילד עשוי להיות עצום. למשל: "בלתי מסוגל" או אפילו "טיפש" הופך ל"יותר טוב", "מתקדם" ואפילו "משתפר מאוד". תהליך זה לא יוכל להתבצע ללא היזון-חוזר על בסיס קבוע, וזאת לגבי כל תחומי הקושי: הקוגניטיביים, המוטוריים העדינים והגסים, הרגשיים והחברתיים. כאש יש התקדמות באחד התחומים ה"חלשים" על חברי הצוות לדון בכך ולעדכן את הילד בכך שהם מודעים להתקדמותו. כאשר הילד מגיע להישגים טובים ואף מצוינים באחד התחומים ה"חזקים" שלו, יש לשבח אותו שכן השבחים משמשים כמקור להעצמה עבור הילד והמתבגר לקוי הלמידה.

החשיבות העיקרית שבהערכה דינמית הוא כוחה להחליף תוויות ישנות בעלות קונוטאציות שליליות בתוויות חדשות אובייקטיביות יותר. כך, לדוגמה, כאשר ילד דיסלקטי שומע חזר ושמוע שהוא טיפש ומסורבל, הוא מתחיל לבסוף להאמין בכך. אם אותו ילד יידע שלבעייתו יש מקור גנטי ואין היא "אשמתו", ניתן יהיה להתחיל לטפל בדיסלקציה ללא מטענים של בושה ואשמה, והדבר ייעשה, כמובן, בדרך אובייקטיבית יותר, על ידי השקעה ברכישת הקריאה ולא דיון במצב הדברים שגרמו לקשים בתחום זה. ילדים ככלל מעדיפים לדעת את הסיבות האמיתיות לקשייהם, סיבות שהן בדרך כלל אורגניות, וכך נסללת הדרך לקבלה של הקשיים שבאה במקום אימוץ תארים מעליבים.

הפחתת דאגות

הפחתת הדאגה ההורית גם היא תוצאה מיידית של הערכה טובה. לגדל ילד בעל לקות למידה זו משימה שלעולם אינה קלה. אולם, כאשר לילד יש יכולות קוגניטיביות גבוהות, והוא אינו מסוגל ללמוד לקרוא, כאשר הילד מאבד את האמונה בעצמו אחרי כישלונות חוזרים ונשנים בבית הספר, כאשר ההורים אינם מסוגלים להבין איך יתכן מצב בו ילדם החמוד, ה"נורמאלי", מתנהג כמו "מפגר" בתחומים מסוימים, חלק מהם נוטה לדמיין את התסריטים הגרועים ביותר. לאחר הערכה טובה הורים כאלה מרגישים שפיסות הפאזל מרכיבות, סוף סוף, תמונה בעלת משמעות. ההערכה עוזרת להבין את העבר, ועם זאת היא הכרחית כדי להתחיל עתיד חדש, מוצלח יותר, עבור הילד ומשפחתו. לעיתים תכופות אחרי ההערכה

תחושת ההורים קשה, ולא קל להם לקבל את העובדה שלא עברו את התהליך בשלב מוקדם יותר, אבל גם במקרים אלו הם חשים רווחה בידעם שיש דרך להתגבר על הבעיות האמיתיות של הילד.

במבט לאחור נמצא, שמרבית הילדים, לאחר התבגרותם, זוכרים את תהליך האיבחון כחיובי ביותר. תהליך זה היה מפתח לאפשרות של התערבות לימודית נכונה ומקדמת עבורם, וגם תחילתו של תהליך פסיכולוגי אותו הם רואים כחיובי. האבחון היה הצעד הראשון ללמידה מתקנת שהתאימה לצרכיהם הייחודיים, וגם איפשר להם לקבל הארכת זמן להשלמת משימותיהם, להיבחן על חלקים של מבחנים מסוימים בעל פה, ולפעמים לבחור באופציה של עריכת מבחן מלא בעל פה. בו-בזמן היתה ההערכה צעד ראשון בבניית ההערכה העצמית והאמונה ביכולות, שנפגעו קשות לאחר כישלונות רצופים בלימודים. לתהליך היה הכוח, ברוב המקרים, למחוק סטיגמות של "עצלנות" ואפילו את התואר המפוקפק "מפגר".

לדעת מודלינגר (1983), חוקרת בעלת ניסיון של עשרות שנים בתחום של לקויות למידה, לתהליך שבו מזוהה הלקות יש השפעה מרגיעה הן על הילד המאובחן והן על הוריו והצוות הבית-ספרי. גם כאשר ההורים החליטו על איבחון הילד נגד רצונו והאיבחון נעשה בכפייה, לזיהוי לקויות הלמידה היה השפעה מרגיעה הן על הילד והן על הוריו ומוריו. גם במקרים אלו תחושת ההקלה החלה כבר בעת האיבחון, התחזקה לאחר השלמתו והגיעה לשיאה כאשר התוצאות הוצגו בנוכחות הילד והוריו.

בתוספת להשפעה הפסיכולוגית שיש לאבחון, כמעט בכל המקרים של לקויות למידה הממצא הראשון והבולט ביותר באבחון הוא פערים גדולים בין החלקים השונים של המבחן, ובמקרים רבים – גם בין שאלות שונות ששייכות לאותו תת-מבחן. לפיכך גם כאשר הציון הכללי שהילד מקבל במבחן נכנס לטווח הנורמה, כפי שמתרחש במקרים רבים בהם לא מאבחנים את הלקות, הפערים מבהירים שהילד סובל מלקות למידה. כאשר מנתחים את תפוסת ההישגים בכל המבחנים ותת-המבחנים מתקבלת תמונה ברורה ומדויקת של החלקים החזקים אצל הילד, כמו גם של אלה החלשים, שבהם יש לטפל בדרכים מתאימות שפותחו בעבור ילדים בעלי לקויות שונות.

לאחר שהאבחון הושלם ונערכה השיחה שהסבירה את הממצאים בנוכחות הילד והוריו, מוכנים ההורים וצוות בית הספר להכנת תכנית ההתערבות המתאימה.

אצל ילד מחונן לקוי למידה, כמו אצל ילד לקוי למידה שאינו מחונן, בתחומים החלשים יש להשתמש בכל האמצעים הטכנולוגיים הקיימים, כמו מעבד תמלילים שבעזרתו ניתן יהיה להתגבר על קשיי כתיבה ואיות, ספרים מוקלטים שיעזרו בקשיי קריאה, ומחשבון שיעזור

לבעלי קשיים בתחומי החשבון. אולם, יש לזכור שהשימוש בעזרים הטכנולוגיים הוא רק חלק קטן מההתערבות הנדרשת.

דה-מיסטיפיקציה

בשלב זה, שמקומו מייד לאחר קבלת התמונה המלאה על יכולותיו של הילד, כל המיתוסים, ההאשמות ורגשות האשם כבר הוסרו, או למצער – מוזערו. הילד קיבל הסברים על תחומי החוזק שלו, כמו גם תחומי החלשים יותר, ועל יכולותיו הגבוהות והנמוכות. כל זאת במלים פשוטות וברורות, ובמשפטים המתארים מצבים ולא שופטים אותם. טון הדיבור, בעת ההסברים, חייב להיות כן, ועם זאת – אופטימי. מטרת שלב זה היא לזכות באמון הילד, כמו גם באמון הוריו, כדי שיאמינו שיש בכוחם להשפיע על התפתחות ילדם ועתידו. זה הצעד הראשון בשיקום: כאשר הילד משיב לעצמו מחדש את הערכתו העצמית האבודה. כאשר מסבירים את המקור לקשיים שעל הילד להתגבר עליהם, ועל האופן בו קשיים אלה הזיקו ליכולת הלמידה, הכרחי להסביר גם על הדרכים הפוטנציאליות להתמודדות אתם. אחרי הסבר זה הילד יודע בדיוק מה "לא בסדר", ומבין שהתחושה העמומה שחש עת ארוכה בשל היותו "כישלון גמור" היתה מוטעית. הוא מתחיל להאמין שיש להחליף תחושה זו בדיעה, שהוא יצליח להתגבר על הבעיה הספציפית הניתנת לשליטה. לאחר הסבר כזה אף ילד לקוי למידה לא יחשוב עוד שהוא "מפגר" או מוגבל מבחינה שכלית. בנוסף, הפסיכולוג צריך להציע להורים חומרי למידה שירחיבו את ידיעותיהם על הלקות הספציפית של ילדם.

אסטרטגיות לא-ישירות

ישנן דרכים לא-ישירות לרכישת ידע, דרכים המאפשרות דילוג מעל משוכת הקשיים הפונקציונאליים הנגרמים בשל לקות הלמידה. מורים מנוסים ויצירתיים בדרך כלל אינם פוחדים להתמודד עם צרכיהם המיוחדים של חלק מתלמידיהם, ועשויים להשתמש בדרכים מקוריות, כולל יישום רעיונות ספונטאניים וזרימה טבעית, אסטרטגיות לא-ישירות על ידי "החזרה למחזור" של אפשרויות דידקטיות שונות, כמו גם הגמשת הדרישות הלימודיות כאשר מדובר בטווח רחב של לקויות. כאשר התלמיד מבין את הדרך החלופית המוצעת על ידי המורה כדי לאפשר לו למידה אקטיבית יותר, שפה חדשה של הבנה מתפתחת בין המורה לתלמיד. לדוגמה, המורה עשוי לספר לתלמיד לקוי הלמידה על הנושא החדש שהוא מתכוון להציג לכיתה, וכך לאפשר לו להתכונן לנושא בעוד מועד, ולהיות בעמדת יתרון על פני חבריו, עמדה שתפצה על הבעיה שמקשה עליו לעמוד בקצב של הכיתה, קצב שבדרך כלל מהיר מדי עבור לקוי הלמידה.

לרוע המזל ישנם עדיין מורים שמאמינים ששימוש באסטרטגיה זו אינו מוסרי שכן הוא מפלה לרעה את התלמידים שאינם לקויי למידה. ניקח לדוגמה מורה לאנגלית, מאחר שלימוד

השפה האנגלית קשה במיוחד לילדים דיסלקטיים. למורים לאנגלית – כמו למורים לכל שפה אחרת – יש להסביר, שמה שהם מכנים "הוראה שוויונית", זה שימוש בטכניקת הוראה אחת בלבד, שימוש שלמעשה מפלה כנגד מרבית התלמידים, שכן, רק מיעוט מבין התלמידים יוצא נשכר כאשר מורה מסוים בוחר באופן שרירותי בטכניקת הוראה אחת ויחידה. גם בקרב תלמידים שאינם לקויי למידה חלק הם "לומדים חזותיים" בעד אחרים הם "לומדים שמיעתיים"; מיעוט – אבל לא מבוטל – הם "לומדים תנועתיים" [קינסטטיים]. עבור תלמידים דיסלקטיים ובעלי לקויות למידה אחרות – כמו גם בעבור חבריהם לספסל הלימודים – שיטות למידה יצירתיות, המצריכות שימוש של שני חושים לפחות – עשויות לשפר באופן משמעותי את היכולות הלשוניות ולעזור לתלמידים להשיג ציונים גבוהים יותר. על ידי שימוש בערוץ המתאים ביותר כולם יוצאים נשכרים, אך בייחוד לקויי הלמידה. שיטות הוראה רב-חושיות, כמו כאלה שמשלבות גירוי בו-זמני של שלושה ערוצים חושיים, מאפשרות את הלמידה הטובה ביותר למספר התלמידים הפוטנציאלי הגדול ביותר (Birsh, 2005; Calvert & Thesen, 2004).

בנוסף, ישנם תלמידים שאפקטיביות הלמידה שלהם עולה כשהם לומדים בקבוצות; אחרים הם לומדים אינדיבידואליים. חלקם צריך ללמוד זמן רב לפני כל מבחן אם הם רוצים להצליח; לאחרים, בעלי זיכרון מעולה לטווח קצר, נחוץ יום אחד בלבד של הכנה או אפילו בוקר אחד בלבד לפני הבחינה. כאשר משתמשים בדרכים חלופיות יש למורה סיכוי טוב יותר לענות על צרכיהם של תלמידים רבים יותר. דרכים כאלה עשויות לכלול:

* קצב משתנה של למידה;

* הפחתה בעומס,

* התאמת מורכבות המשימה לתלמיד,

* מתן ציון על התוכן ולא על הצורה,

* גמישות בבניית סדרי עדיפויות:

- האם לכסות את כל הנושאים או להסתפק בחלקם,

- לקרוא את כל הספרות המומלצת או לא,

- לתת יותר חופש או פחות בבחירת הנושאים הנלמדים או הנחקרים,

- הסכמה לשנות את סדר לימוד הנושאים שהוכתב על ידי ההנהלה או אפילו על ידי משרד החינוך,

* שימוש בעזרי לימוד,

* שבירת השגרה בבדיקת שיעורי הבית, במספר הבחינות הניתנות בכל נושא במהלך כל מחצית,

* שינוי בתהליך הרפלקציה ושינוי סגנון המשוב.

התערבות בנקודות שבירה

המהלך הראשון במתן עזרה בנקודות שבירה הוא הכשרה באסטרטגיות של התאוששות מתקלות, שכן את עצם התרחשותן לא ניתן למנוע. עבור תלמיד שמעולם לא חווה כישלון לימודי, ולו קטן, תיתכנה שתי אפשרויות: 1. ה"תקרה" נמוכה מדי עבור יכולותיו, והוא לא צריך להתאמץ כלל כדי להצליח, שכן, בית הספר לא מספק אתגרים בפניו; 2. המאמצים שתלמיד זה משקיע בלימודים הם אדירים, עד כדי חשיפתו לסיכון של פרפקציוניזם משתק (Flett, & Hewitt, 2002).

בתהליך הלמידה לא ניתן כמעט, כאמור, להימנע מכישלונות לא רק בקרב לקויי למידה אלא בכלל התלמידים. אולם, בעוד שתלמידים מצליחים שאינם לקויי למידה יכולים, בדרך כלל, להתגבר על טעויות ספורות או אי-הבנות אקראיות, הרי הילד לקוי הלמידה, שכבר עבר רצף של כישלונות, מתקשה, ברוב המקרים, לשאת כישלון נוסף המאיים על אמונתו ביכולת הלמידה שלו. ילדים כאלה זקוקים לאישור כדי לשגות, לדרך שבה הכישלון ירוכך באופן שאינו הרסני, שיאפשר את המשכיותן של פעילויות הלימוד הרגילות ולא תשתק אותן. כדי לעזור לילד להגיע לנקודה כזאת, שבה הוא "יכול להרשות לעצמו לשגות", נדרשת רמה גבוהה של "חכמת הוראה".

מתן עזרה ישירה לילד לקוי הלמידה

היכולת לעזור לתלמיד לקוי למידה זו אמנות הדורשת הוראה ברמה גבוהה. יש להציע עזרה רק בתחומים בעייתיים. בשלבים הראשונים של הלמידה יש להציע את העזרה; בשלבים המתקדמים יותר על התלמיד לדעת מתי לבקש עזרה, ממי לבקש, ומה שחשוב באותה מידה, מתי לומר: "אני לא זקוק עוד לעזרה".

אחת השגיאות הנפוצות ביותר שעושים מורים לילדים לקויי למידה היא הצעת עזרה בתחומים בהם התלמידים מתפקדים ברמה נורמאלית. הצעת עזרה כזאת עלולה להאיץ את תהליך הזיהום, שבו פונקציות בריאות ונורמאליות יתווגו בטעות כבעייתיות, חסרות, או "שאינן טובות דיין". רק המידה המדויקת של העזרה, שתינתן רק כאשר היא נחוצה, תעזור לילד להשתמש במקורותיו שלו ותמנע ממנו להישען על קב"ים שאין לו צורך בהם. אין כל רע

בשימוש בקביים כל עוד הרגליים אינן חזקות דיין; אולם שימוש בקביים ללא צורך עלול למנוע מהילד לעמוד על רגליו שלו ולהלך בהן בבטחה.

בעוד שעבור ילד שאינו לקוי למידה עזרה עודפת עלולה לעודד התנהגות עצלה, אולי אפילו את ההרגשה ש"תמיד יהיה מישהו שיוכל לעזור לי ולכן חבל להתאמץ", הרי אצל ילד לקוי למידה עזרה כזאת עלולה לגרום לתוצאות חמורות. עזרה לא נחוצה עלולה לגרום לו להאמין שהוא אינו מסוגל לבצע בעצמו דברים בכוחותיו שלו, שהוריו או מוריו לא חושבים שהוא חזק דיו לעמוד על רגליו שלו. אמונה כזאת היא בחינת "נשיקת מוות" להערכה העצמית, לביטחון העצמי ולאמונה של הילד ביכולותיו. ללקות הלמידה יש השלכות הרבה מעבר לציוני בית הספר: היא בעלת השפעה רבה על המעמד החברתי. מצב חברתי שביר עלול לגרום לילד להסס מאוד לפני כל בקשת עזרה, לחשב היטב את האפשרויות העומדות בפניו לפני שיודה בהיותו נזקק לעזרה. עזרה המוצעת דרך קבע משמעותה קבלת ה"עובדה" שהילד אינו מסוגל להסתדר בכוחות עצמו. עלינו להיזהר מאוד מליפול למלכודת לפיה "מתן עזרה הוא תמיד חיובי"; במקרים של לקויות למידה ההשפעה של התנהגות כזאת עלולה להיות גורלית ולא-הפיכה.

העצמתן של היכולות הגבוהות

בעוד הדרך הרגילה להתערבות בקרב לקויי למידה היא שיפור יכולותיהם הנמוכות, במקרים רבים יכולותיהם הגבוהות נזנחות, לפעמים אפילו נשכחות. בשום פנים אין לעשות זאת. כל תכנית התפורה למידותיו של ילד מסוים חייבת להישען על נקודות החוזק שלו, על הנושאים בהם הוא טוב, על ההישגים שלו ועל יכולותיו הגבוהות. לדוגמה: עבור ילד בעל יכולות ארגון משובחות, מוטוריקה גסה או עדינה טובה, או כושר גבוה של התמצאות במרחב – יש למצוא את ההזדמנות שבה יפגין יכולות אלו, ואף יפתח אותן. תחושת ההצלחה, היכולת להשתפר, וההזדמנות לתרום לקבוצת החברים חיונית להתפתחות שיווי המשקל הנפשי של הילד, תחוש הערך העצמי שלו ופיתוח המוטיבציה שלו ללמידה. אם לילד יש מספר תחביבים, הוא בעל רמת סקרנות גבוהה ודבקות במטרה עד ההצלחה על אף הקשיים, טיפוחן של תכונות אלה יאפשר לו לפתח תחומי עניין וחוויות למידה. תחומים אלו יהוו בסיס עבור ילדים לקויי למידה בכלל ועבור המחונן לקוי הלמידה בפרט כדי לשמש מקור ידידותי לידע בקרב חבריו הרוצים להגיע למיומנויות לימוד גבוהות, דבר שיהווה אתגר ראשון במעלה עבור לקוי למידה.

מניעת השפלה

כפי שכבר הזכרנו, למורים עשויה להיות השפעה משמעותית ביותר על תלמידיהם. השפעה זו מעצבת, במקרים רבים, לא רק את ההישגים הלימודיים אלא גם את ההערכה העצמית, את הביטחון העצמי ובאופן כללי – את בנייתו של ה"אני". על מורים לקחת בחשבון שהיסטוריה של כישלונות אותה חווה תלמיד לקוי למידה תגרום לו, לעיתים קרובות, להתנהגות של הימנעות מלקיחת סיכונים. לפיכך נפוצה ביותר התופעה שילדים בעלי לקות למידה אינם משתתפים בשיעורים, אף אם הם יודעים לענות נכונה על השאלות הנשאלות ויש להם אפשרות לתרום לשיח הכיתתי. דרושה רמה גבוהה של אמון כדי שתלמיד לקוי למידה יחזור למעגל המשתתפים בכיתה. אין מדריך כתוב עבור המורה בו ניתן לקרוא את התשובה לשאלה: "מה עלי לעשות אם התלמיד אינו רוצה להשתתף בשיעור". אולם, כל מורה צריך להשתמש בכל מקורותיו היצירתיים כדי לגרום לשינוי אצל תלמידים כאלה. לדוגמה: המורה יכול לתת לכל התלמידים משימה של כתיבת תשובה לשאלה ששאל בעל פה, והמורה יקריא את שמות התלמידים שענו נכונה. כך יראה התלמיד לקוי הלמידה – ויידעו גם חבריו לכיתה – שתשובתו היתה נכונה. אפשרות נוספת: המורה יאפשר לתלמיד לקוי הלמידה לענות על השאלות באופן פרטי, בחדר המורים או בחצר בית הספר, וזאת כדי להוכיח לתלמיד שהוא עונה נכונה ללא לחץ התלמידים האחרים שמהם הוא חושש. בנוסף, כפי שהוזכר בסעיף הקודם, מורה טוב יוכל לתת לתלמיד לקוי הלמידה מידע על החומר העתידי להילמד לפני הצגתו לשאר התלמידים בכיתה, והטרמה זו תעלה את רמת הביטחון העצמי של התלמיד שיחוש שהחומר מוכר לו ולפיכך רמת החששות שלו, עת יהיה עליו להתמודד אתן בכיתה, תרד.

אסטרטגיות לטיפול הערך העצמי

כאשר מורים משתמשים באסטרטגיות ישירות ועקיפות לטיפול הערך העצמי של התלמידים בכיתה, כל התלמידים יוצאים נשכרים, אבל התלמידים לקויי הלמידה הם ה"מרוויחים" העיקריים". מורה הממנה את התלמיד לקוי הלמידה לתפקיד מיוחד, כמו האכלת הדגים באקווריום או חיות המעבדה, קריאת הערכים של המכשירים המטאורולוגים – הברומטר ומדחום המקסימום-מינימום, קבלת אחריות על הוספת הנייר בתרמוגרף כדי שהתמונה שתתקבל תהיה רציפה ושלמה – כל אלה, ורבים אחרים, הם תחומי אחריות, שכאשר התלמיד לקוי הלמידה ממנה עליהם, יוצאים הכול נשכרים: התלמיד מוכיח שאכן, ניתן לסמוך עליו, ותחושת הערך העצמי, בד-בבד עם הביטחון העצמי ביכולותיו עולה; בית הספר, שזקוק לאדם אחראי עבור כל העיסוקים הללו, מקבל עזרה אמיתית, כזו שניתן לסמוך עליה, במשימות אותן יש למלא. יש חשיבות רבה לעובדה שהתלמיד עצמו בוחר בתחומי האחריות

שלו; בעוד שאת משימות הכיתה הרגילות אין הוא יכול לבחור ועליו למלא אותן גם אם אין הן לרוחו, הרי במשימות התנדבותיות חופש הבחירה מוכיח לתלמיד שכאשר הדברים נתונים לשיקול דעתו – להעדפות שלו יש חשיבות רבה, וכאשר הוא עושה את מה שבחר לעשות סיכויי ההצלחה שלו גדלים משמעותית.

טיפול ההערכה העצמית של התלמיד דורש רגישות, יצירתיות ורצון טוב יותר מאשר משאבים כספיים. הטיפול משפר הן את ההישגים והן את הסביבה; יש בכוחו לעזור לתלמידים לקווי הלמידה ולהכלילם בקרב "החלק הפעיל" בכיתה. אמפתיה ודאגה כנה לתלמידים הן הלבנים שמהן נבנית אסטרטגיית הלמידה שתיארנו. בעוד שבדרכי התערבות רבים אחרים דרושים משאבים חיצוניים, ההתערבות המוצעת דורשת אך ורק את השימוש בכוחות הפנימיים של המורים. תיאור מקרה של אנשי שם ונשות שם הראו חזר והראה, שכאשר אדם צעיר מבסס לפחות קשר אוהב ומטפח בר-קיימא אחד עם מבוגר, דרכו להגשמת הכישרונות הטמונים בו נעשית קלה, מהירה ובטוחה יותר (זורמן ודויד, 2000; Goertzel et al., 2004; Mead, 1972; Simonton, 2008). מורה המצליח לבנות קשר מסוג זה עם מחונן לקוי למידה עושה זאת לא רק בשם "טובת הילד" אלא אף תורם תרומה משמעותי לחברה.

טיפול ישיר בכישורים הפגועים

הטיפול הישיר בלקות וההשקעה שהדבר דורש צריכים להיות הנושא העיקרי בתכנית ההתערבות הנבנית עבור התלמיד לקוי הלמידה. במקרים רבים להתערבות ישירה מסוג זה יש סיכויי הצלחה נמוכים, כאלה שאינם מצדיקים את הרווחים הפוטנציאליים בהישגים או את הנזקים הצפויים שעלולים להיות תוצאה של השקעה אינטנסיבית שנושאת פרי מוגבל למדי. כל החלטה בדבר התערבות צריכה לקחת בחשבון את הרכיבים הבאים:

1. **גיל הילד.** באופן כללי, ככל שהילד צעיר יותר, סיכויי ההצלחה גדולים יותר. המוח הצעיר עדיין גמיש יחסית ומסוגל להשתנות, בעוד שמוח בוגר יותר עלול להיות נוקשה ולפיכך זקוק ללמידת כישורים חדשים כדי להשתנות, דבר שעלול להיות קשה במיוחד בקרב לקויי למידה.
2. **המוטיבציה של הילד.** אם הילד איבד את "התיאבון ללמידה", שיקום הכישורים הפגועים יהיה כמעט בלתי אפשרי ללא הגברת המוטיבציה. כל טיפול ישיר בלקות יהיה לפיכך תלוי-מוטיבציה.
3. **חומרת הלקות.** אם הלקות מונעת מהילד לרכוש מיומנות חשובה, כמו קריאה, ואין בנמצא דרכים עוקפות שתאפשרנה לילד לתפקד ברמה משביעת רצון

בכיתה, התערבות ישירה נשארת למעשה האופציה האפשרית היחידה, על אף כל ההסתייגויות.

צוות ההתערבות ותפקידיו

תפקידי ההורים

כאשר יש במשפחה ילד עם לקות למידה המתח המשפחתי גדל, והחלק הארי של המעמסה מוטל על ההורים. ילד עם לקות למידה מתנהג לפעמים באופן מביך, והוא מדאיג את הוריו ומעייף אותם.

כאשר הילד לקוי הלמידה מחונן, המצב נעשה אף מסובך יותר. במקרים רבים אין שמים לב ללקות הלמידה שלו בשל מנגנון הפיצוי המפותח (Olenchak, 1994; Schultz, 2000) או אפקט המיסוך [masking effect] (Brody & Mills, 2004). מיסוך בהקשר זה פירושו, שהמחוננות מסתירה את הלקות; הלקות, מצידה, גורמת לירידה ברמת ה-IQ הנמדדת, וכתוצאה מכך פעמים רבות מונעת את איתור המחוננות.

גם כאשר המחונן מאובחן כבעל לקות למידה, פעמים רבים אין הוא מקבל כל עזרה, תמיכה או אפילו הכרה, וכתוצאה מכך להוריו לא ניתנת האפשרות לחלוק את דאגותיהם, צרכיהם ובעיותיהם – בתחום החברתי או הכלכלי – עם הורים אחרים, כפי שמקובל בקרב לקויי למידה "רגילים", שאינם מחוננים.

לא ניתן להגיע להכללות תקפות בכל הקשור לטיפול ולטיפול של הילד לקוי הלמידה. לפיכך, אין דרכים "טיפוסיות", או "התנהגותיות הוריות" ש"מתאימות" למשפחה שבה ילד מחונן לקוי למידה. כל משפחה צריכה "להמציא את הגלגל" עבור הילד המיוחד שלה. אולם, ישנם כמה מאפיינים משותפים למשפחות שחייהן הפכו למאבק בלתי פוסק כדי לעזור לילדם, מצב שאינו קל, אבל לדאבון הלב – אי אפשר להטיל על הזולת את האחריות עליו.

על משפחות שבהן הצלחה בלימודים והישגים מקצועיים חשובים יותר מאשר כל בילוי משפחתי משותף מוטל אתגר קשה במיוחד. במשפחות כאלה כל כישלון של הילד לקוי הלמידה עלול גרום תגובה קשה. כאשר הילד לקוי הלמידה מחונן המצב עלול להיות אף קשה יותר בעיקר בגלל שתי סיבות:

1. היות ש"ה-IQ של אחים ואחיות של מחוננים הוא בטווח של 5-10 נקודות מזה של המחונן" (Silverman, 2009), קיימת סבירות גבוהה שאחאיו של המחונן לקוי

הלמידה הם מחוננים. אם אין הם לקויי למידה יש להניח שהם בעלי הישגים לימודיים גבוהים. הורים הרגילים שילדיהם משיגים ציונים טובים בבית הספר מתקשים לעיתים לקבל את העובדה שאחד מילדיהם אינו "תלמיד טוב", בייחוד כאשר הם יודעים שהילד הוא בעל אינטליגנציה גבוהה.

2. היות שהורים הם "בעלי יכולת מצוינת לזהות מחוננות אצל ילדיהם" (שם), הורים אינטליגנטים רבים אינם מצליחים להבין שילד המבריק הוא לקוי למידה, ורבים אחרים תופסים את הלקות כעלבון אישי, כ"הוכחה" לכך שהם "נכשלו": בין אם בכך ש"תרמו" לילד גנים פגומים, ובין אם בכך שלא סיפקו לילד את הסביבה שתביא לידי מיצוי את הפוטנציאל שלו.

כאשר לקות הלמידה מאובחנת מאוחר מדי, לא ניתן להימנע מתחושות אשמה בקרב בני המשפחה. ישנם מקרים בהם הנזק שנגרם ליחסים בין בני המשפחה הוא בלתי הפיך במקרה של אלון (דויד, 2011), היתה האם אובססיבית בשל האשמה שחשה על שלא ידעה שבנה עבר היימנה כפויה; היא האמינה, שלו היתה יודעת זאת היתה מונעת את הדבר. התסכול שלה, שנמשך למעלה מעשור אחרי ההיימנה, נשאר ברמה גבוהה, וכעסה על המערכת שאיפשרה לעשות זאת, ללא רשות מההורים וללא מתן מידע על כך, לא שכך עם הזמן.

הורים מגוננים נוטים להאשים את בית הספר במצבו של ילדם: את המורים, את סגנון הלמידה, את עזרי הלמידה, את שיטות הלימוד ואפילו את משרד החינוך. רמת התסכול הגבוהה שלהם גורמת להם לחפש שער לעזאזל שאותו יאשימו במצב, שכן המשאהרגשי שעליהם לשאת, כאשר כל מאמציהם והשקעתם נושאים פרי מזערי, על פי תפיסתם, הוא עבורם כמעט בלתי נסבל.

הורים רבים אחרים מעדיפים, במקום לשקוע ברחמים עצמיים, לעזור לילדם על ידי בדיקת כל האפשרויות להקל עליו את הלמידה במידת האפשר, ואפילו לשקמה. הצעד הראשון בו נוקטים הורים כאלה הוא חיפוש מומחים המכירים את הילד, המשפחה, הנסיבות המיוחדות וכמובן – מומחים בתחום הלקות הספציפית של הילד. ההורים מקבלים ייעוץ קבוע ממומחים אלו כדי שיוכלו – אם תוך שימוש בעזרה חיצונית ואם בעצמם – לסייע בלמידה של הילד.

תפקידי המורים

מחנך הכיתה או המורה המקצועי חשים, לעיתים קרובות, תערובת של אכזבה, דאגה וכעס כאשר עליהם להתמודד עם ילד שאינו ממלא אחר הציפיות שהם פיתחו עבורו, דהיינו, שיגשים את יכולותיו. רגשות אלה, גם כאשר אין להן ביטוי מילולי, "משודרים"

בצורה מובלעת והם בעלי השפעה הרסנית על הילד שמקבל את המסר שהמורה אינו מעריך את יכולותיו, ושאוּלי אף אינו מאמין שלילד יש יכולות גבוהות. ישנם מקרים שבהם בעלי התפקידים המשמעותיים בצוות בית הספר איבדו את האמונה בקיום יכולות אלו, ולכן בכל תכנית התערבות יש צורך לכלול אותם כדי לבנות מחדש את היכולת שאבדה להם לעזור לילד.

כפי שכבר הראינו, כאשר עוזרים לילד המחונן לקוי הלמידה לבנות את הביטחון שלו ובכך מאפשרים לו להגיע להישגים לימודיים, כלולים במשימה רכיבים רבים: רוחב אופקים, רצון טוב, גישה אנושית, התמדה ואופטימיות. אולם מחקרים הראו שהרכיב המשפיע ביותר על הצלחת הילד לקוי הלמידה בלימודיו בכיתה הרגילה הוא תחושת המורה לגבי סכויי ההצלחה של הילד. מורה יכול לחוש שהוא מסוגל להביא את הילד להצלחה במלחמה חינוכית חשובה זו רק כאשר יש לו ידע והבנה של הנושא. דרוש, לפיכך, גוף ידע שיסייע למורה המעוניין להצליח באתגר כה חשוב. תיאור מהותו של גוף ידע זה הוא מעבר למטרות מאמר זה, אבל ניתן לתארו, באופן כללי, כידע רחב, עמוק ומעודכן הן בכל הקשור ללקויות למידה והן במחוננות, ודרכי ההתמודדות עם תלמידים בעלי תגית כפולה. במצב הדברים הקיים במערכת החינוך כל מורה הנרתם למשימה מעין זו – המשימה של רכישת הידע הדרוש מוטלת עליו, ואין מוסד, גוף או מרכז בהם ניתן לרכוש אותו.

גוף הידע הנחוץ נבנה – כמו בכל ענפי החינוך – באופן הדרגתי. המומחה שאיבחן את הילד עוזר למורה על ידי כך שהוא מצביע על נקודות החוזק והחולשה, מסביר איך הם משפיעים על שטחי הלמידה השונים, ואך השטחים החזקים נחלצים לעזרת החלשים בתהליך הלמידה. כאשר המדובר בילדים מחוננים קל יותר להצביע על החלקים החזקים שלהם, בהם יש להשתמש כמנוף לחיזוק החלקים הפגועים והחלשים.

כל החברים בצוות הלמידה חייבים להיות חלק מתכני ההתערבות התפורה בדיוק למידתו של הילד המחונן לקוי הלמידה. או-אז ניתן להבטיח, שכל הנוגעים בדבר "מדברים באותה שפה". ה"נוגעים בדבר" כוללים את ההורים, כל המורים, המנהל, הפסיכולוגית והיועצת. מומלץ מאוד שהיועצת תשמש כ"ראש הצוות": היא תעביר להורים את המסרים מהמורים להיפך, וכך יימנעו אי-נעימויות שמקורן בחוסר הבנה.

סיכום

אחד מהמקורות החשובים ביותר שעשויים להעניק למורה גאווה וסיפוק הוא פגישה עם תלמיד לשעבר, שהיה לקוי למידה, הצליח להתגבר על כל המכשולים, ונעשה מבוגר אחראי ומצליח המגשים, הן במישור האישי והן בזה המקצועי, את יכולותיו. הצלחה של התלמיד פירושה שהמורה היה מבוגר משמעותי תומך, פתוח לבעיותיו של התלמיד ומשפחתו, אדם שהתאים את עצמו ליכולותיו ולצרכיו של התלמיד. על ידי היחס הנכון התחזקה המוטיבציה של התלמיד שהאמין ביכולותיו בתחום הלימודי והיה מוכן להשקעה הרבה שנדרשה כדי למצות את היכולות הטמונות בו. מורה כזה הוא מורה לחיים: הוא העניק לתלמיד תמיכה שהביאה אותו לחיות חיים מלאים ועשירים יותר.

מקורות

- אברבנאל, נ. (1997). חוה ולילית. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- אילן, ש. (26.6.2006). או צדיקה או פרח, אין אמצע. נדלה ב-31.7.2013 מאתר הארץ: <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1110066>
- אלאור, ת. (1992). משכילות ובורות. מעולמן של נשים חרדיות. תל אביב: ספרית זהות, עם עובד / ירחון נעמת.
- אלאור, ת. (1998). בפסח הבא. נשים ואוריינות בציונות הדתית. תל-אביב: עם עובד.
- אלאור, ת. (2006). מקומות שמורים. מגדר ואתניות במחוזות הדת והתשובה. תל אביב: עם עובד.
- אלחלל, א. (1976). דימוי עצמי ודימוי בעיני ההורים של מחוננים הלומדים במקובץ ובכיתות רגילות. עבודת גמר לקראת התואר: "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- אליה, י. (2009). דוח מחקר; התנהלות האגף למחוננים והמצטיינים במשרד החינוך. נדלה ב-7 באוגוסט 2013 מאתר דה מרקר: cafe.themarker.com/article/1203550
- אליוט, ג'. (1998). הטחנה על הנהר פלוס. מאנגלית: אופירה רהט. תל-אביב: עם עובד, ספרייה לעם.
- אריאל, מ. (1991). מחוננות ומצוינות. מחקר מעקב רטרוספקטיבי על תלמידים מחוננים הנמצאים בראשית הקריירה. הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל, מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע ובטכנולוגיה, חיפה.
- אשרת, צ., ולפידות-ברמן, י. (2006). מערכת היחסים בין אחים במשפחות של ילדים מחוננים. תקציר ההרצאה מהכנס ה-37 של האגודה הסוציולוגית הישראלית. סוציולוגיה, אתיקה, פוליטיקה. אוניברסיטת בר אילן, 22-23 פברואר 2006.
- אשרת, צ., ולפידות-ברמן, י. (2007א). מערכת היחסים בין אחים במשפחות של ילדים מחוננים. כנס הכשרת מורים על פרשת דרכים, 2007.
- אשרת, צ., ולפידות-ברמן, י. (2007ב). מערכת היחסים בין אחים במשפחות של ילדים מחוננים. מכללה אקדמית גורדון חיפה.
- בורג, ב. (1992). מסגרות לחינוך המחוננים. בתוך: י. יונאי (עורך). ילדים ברוכי כשרונות – סדרת תעודה (עמ' 123-199). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- ביתן, ד. (1992). מסגרות לחינוך המחוננים. בתוך: י. יונאי (עורך), ילדים ברוכי כשרונות – סדרת תעודה (עמ' 71-76). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בן-דוד, ד. (2010). ניקוי ראש: בריחת מוחות אקדמיים מישראל [סיכום]. נדלה ב-28 ביולי 2013 <http://www.tau.ac.il/~danib/econ-rankings/BrainDrained-HebExecSummary.pdf>
- בן-שלמה, י. (1992). ערכן של כיתות מיוחדות למחוננים. בתוך: י. יונאי (עורך), ילדים ברוכי כשרונות – סדרת תעודה (עמ' 104-107). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בסוק, מ. (14.4.2013). עצמאות 65 // יותר מ-8 מיליון תושבים בישראל; 70% צברים. נדלה ב-31 ביולי 2013 מאתר דה מרקר: <http://www.themarker.com/news/1.1993939>
- ג'ובראן, חליל ג'ובראן (1980). הילדים. מתוך: הנביא. תרגום: נועה זאלוד. תל אביב: מודן.
- גולדרינג, א., מילגרם, ר. וחוץ, מ. (1988). כיוונים אפשריים לקידום תלמידים מחוננים. היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

- גולמן, ד. (1997). אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל (IQ). מאנגלית: עמוס כרמל. תל אביב: מטר.
- גילגן, ק. (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה. מאנגלית: דריה שועלי. תל אביב: ספריית פועלים.
- גלנץ, ש. (27.10.2010). עניין שולי: הבלוג של שולי גלנץ. נדלה ביום שישי 16 בנובמבר 2012 מהאתר http://rega-im.blogspot.co.il/2010_12_01_archive.html
- גרינברג, ע. (1999). לומדים קולנוע ורוצים לשמור על ההלכה. מראות – מגזין ארצי לבת השירות הלאומי ולצעירה הדתית, 7, 23-24.
- גרנות, מ. (3.11.2008). על מדוכת החינוך בישראל. נדלה ב-31 ביולי 2013 מאתר אימגו: <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-2544.htm>
- דויד, ח. (12.2.1996). ראיון עם בנו ארבל, 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.
- דויד, ח. (1998א). חינוך ילדים מחוננים בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות? בתוך א. זיו (עורך), מחוננות וכשרונות מיוחדים (עמ' 331-353). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דויד ח. (1998ב). הבת המחוננת. הכנס הפמיניסטי הבין-דיסציפלינרי, אוניברסיטת תל-אביב, 26-28 באפריל.
- דויד, ח. (1999א). חמישה מחוננים בכיתה אחת: תיאור מקרה. הגיגי גבעה – שנתון מכללת גבעה וושינגטון, ז', 196-173. נדלה ב-8 באוגוסט 2013 מאתר דעת: <http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/hagigey/hamisha-2.htm>
- דויד, ח. (1999ב). ראיון עם יואב ברויאר, מורה למתמטיקה במספר תכניות למחוננים. לא פורסם. (19.5.1999).
- דויד, ח. (2000א) תפיסה מיננית של עיסוק מקצועי: מחקר משווה בין סטודנטים באוניברסיטת מינכן לסטודנטים באוניברסיטת תל-אביב. הכנס הפמיניסטי הבין-דיסציפלינרי, אוניברסיטת תל-אביב, 14-15 במרץ.
- דויד, ח. (2000ב). הבת המוכשרת – בעיות ודרכים לפתרון. היבטים חברתיים, תרבותיים ומשפחתיים. כנס בנושא נערות ונשים במדעים ובאקדמיה, משרד המדע ומשרד החינוך: אוניברסיטת תל-אביב, נובמבר 2000.
- 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. (2005א). לשמחה מה זו עושה? על הישגי ילדי ישראל במבדקים הבינלאומיים במתמטיקה בשנת 2003. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 32, 18-20.

דויד, ח. (2005ב). הבדלים בין המגדרים בהישגים במבדקים הבינלאומיים במתמטיקה ובמדעים ב-2003 בכיתות ד וח. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 32, 20-22.

דויד, ח. (2005ג). ג. לשמחה מה זו עושה? על הישגי ילדי ישראל במבדקים הבינלאומיים במתמטיקה בשנת 2003. על"ה – כתב עת להוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי, 32, 22-27.

דויד, ח. (2005ד). סגירת הפער המגדרי בהשתתפות בתכנית ההעשרה לילדים מוכשרים ויצרתיים במועצה האזורית חוף אשקלון. פניה השונות של הפריפריה הישראלית: הכנס ה-36 של האגודה הסוציולוגית הישראלית. תל-חי, 16-17 בפברואר.

דויד, ח. (2006א). הילד המחונן והילדה המחוננת במגזר הדתי-לאומי והחרדי: בעיות חינוכיות, חברתיות ורגשיות. הכנס השנתי השישי של נפש ישראל: ארגון לאנשי מקצוע שומרי מצוות בתחום בריאות הנפש. ירושלים: 17-19 בינואר.

דויד, ח. (מאי 2006ב). הוראת מתמטיקה למצוינים בקבוצה רב-גילית קטנה בכיתות ה-ח. הכנס השנתי השלושה עשר של הארגון לקידום החינוך המתמטי. תל-אביב: מלון "דן פנורמה", מאי 2006.

דויד, ח. (2007). תכנית ההעשרה לילדים מוכשרים ויצרתיים במועצה האזורית חוף אשקלון: תיאוריה ומחקר. הרצאה באיגוד הישראלי לחקר המוחוננות והמצוינות ולטיפוחן. תל-אביב: מט"ח, 20 ביוני.

דויד, ח. (2008א). הבת המחוננת הדתית. נדלה ב-5 ביולי 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1595>

דויד, ח. (2008ב). מיהי המורה האידיאלית של הילדה המחוננת? או: האם התלמיד המחונן זקוק למורה מחונן? נדלה ב-1 באוגוסט 2011 מאתר: "פסיכולוגיה עברית" <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1822>

דויד, ח. (אוגוסט 2009). מחוננות מתמטית בגיל הילדות: הערות והארות מהעשה בארץ. נדלה ב-1 באוגוסט 2011 מאתר: "פסיכולוגיה עברית", <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2127> פרק 5

דויד, ח. (2009ב). פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות דתיים בישראל: קשרים בין פרפקציוניזם ומחוננות. נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2360>

דויד, ח. (ג' 2009). בנות מוכשרות ויצרניות. בתוך "אתר רון ורדי". נדלה ב-1 באוגוסט 2011 מאתר מרכז רון ורדי: <http://www.roncenter.co.il>

דויד, ח. (2010א). תיאורי מקרה של מחוננים בישראל. נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2507>

דויד, ח. (2010ב). על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה. נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=253> 9

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, ח. (2011א). סיפורה של בת מחוננת מסורתית: קשיים והישגים. בתוך: ח. דויד, מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר (עמ' 180-213). נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>

- דויד, ח. (2011ב). קשרים בין האחאים במשפחות אילתיות עם ילד מחונן אחד לפחות. בתוך: ח. דויד, *מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר* (עמ' 104-68). נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2011ג). הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת: 2008/9. בתוך: ח. דויד, *מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר* (עמ' 118-105). נדלה ב-12 באוגוסט 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2011ד). סוגיות אתיות בחינוך וייעוץ למחוננים. נדלה ב-12 באוגוסט 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2586>
- דויד, ח. (2011ה). טיפול בילדים: על ההחלטה ההורית באיזה מהאחים לטפל. נדלה ב-12 באוגוסט 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2708>
- דויד, ח. (2011ו). תגיות משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של ילד מחונן לקוי למידה שעבר היימנה כפויה. בתוך: ח. דויד, *מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר* (עמ' 143-178). נדלה ב-12 באוגוסט 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2708>
- דויד, ח. (2012א). חשיבות גישת המורים בטיפול ילדים מחוננים ובחינוכם. נדלה ביום שישי 27 אפריל 2012, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2747>
- דויד, ח. (2012ב). אבחון ילדים מחוננים. נדלה ביום א' 27 במאי 2012 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2779>
- דויד, ח. (2012ג). אבחון ילדים מחוננים: חלק ב. נדלה ב-16 בדצמבר 2012 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2888>
- דויד, ח. (2012ד). הכנה למבחן לאיתור מחוננים – כן או לא? נדלה ב-8 בנובמבר 2012 מהאתר: <http://www.beok.co.il/Category/Article/13020>
- דויד, ח. (2012ה). האם הילדים שלכם מחוננים? נדלה ב-27 בדצמבר 2012 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13153>
- דויד, ח. (2013א). מחשבות מוות אינמי התאבדות של מחוננים צעירים. נדלה ביום 10 ביוני 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2981>
- דויד, ח. (2013ב). אבחון ילדים מחוננים: חלק ג. מתי הנזק עלול להיות גדול מהתועלת? נדלה ב-18 בפברואר 2013 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2922>
- דויד, ח. (2013ג). למה אבחון מחוננים בעייתי כל כך? על הבעייתיות באבחון ילדים מחוננים ועל הקשיים בפענוח מבחנים. נדלה ביום רביעי 1 במאי 2013, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2957>
- דויד, ח. (2013ד). מחוננות: מדוע בנות מאותרות פחות. נדלה ב-31 בינואר 2013 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13265>
- דויד, ח. (2013ה). על הורים שלא רוצים שילדיהם יהיו מחוננים. נדלה ב-3 בינואר 2013 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13177>
- דויד, ח. (2013ו). האם לשלוח את הילד לכיתה מחוננים? נדלה ב-10 בינואר 2013 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13199>
- דויד, ח. (2013ז). דעות קדומות על מחוננים וקשרים חברתיים. נדלה ב-24 בינואר 2013 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13242>

דויד, ח. (2013). מחוננים: האם מחוננות היא ערובה להצלחה? נדלה ב-7 בפברואר 2013 מאתר <http://www.beok.co.il/Category/Article/13288>

דויד, ח. (2013ט). *המחונן ובית הספר*. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית.

דויד, ח. וחליל, מ. (בדפוס). *הילד המחונן במגזר הערבי*. תל אביב: מכון מופ"ת.

הלפרן, נ. (25.5.2012). ישראל נסוגה למקום ה-25 במדד איכות החיים של OECD. נדלה ביום 25 במאי 2012 מהאתר <http://www.themarker.com/wallstreet/1.1716070>

וכסלר, ד. (1976). *מבחן וכסלר לילדים מתוקן לבחינת ילדים בני 6-16 בישראל*. ערכו: עמיה ליבליך, נילי בן שחר-שגיב וענת ניניו. ירושלים: האוניברסיטה העברית והשירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.

וולמר, ת. (8.12.2010). בגיל 16, בדרך לתואר שני: מחונני העל של ישראל. נדלה ביום ה-24.5.2012 מאתר <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3995348,00.html>

וורגן, י. (2006). טיפוח תלמידים מחוננים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. נדלה ב-20 בנובמבר 2012 מאתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/MMM/data/pdf/m01671.pdf>

זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים. ירושלים: מכון סאלד ומשרד החינוך.

זיו, א. (1990). *מחוננות*. ירושלים: כתר.

זיו, א., אולשטיין, ע., זייפרט, ת., ירון, ג'., גפטר, מ., ממון, ס., ואידן, א. (1994). *כיתות מחוננים בבית ספר רגיל*. פרוייקט גרץ: דו"ח מסכם. אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך.

זיסאפל, כ. (1997). מועדון ה-750. *ידיעות אחרונות* (27.6.1997).

חיימוביץ, מ. (8.4.2005). חרדת הכישלון, זה מה שמדרבן אותי באמת. *מעריב*. נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר מעריב <http://www.nrg.co.il/online/4/ART/918/711.html>

חינוך לילדים ולנוער [פורום] (2013). אתר תפוז. נדלה ב-5 באוגוסט 2013 מאתר <http://www.tapuz.co.il/forums2008/forumpage.aspx?forumid=1316>

חינוך לחשיבה – אופק פדגוגי (2010). נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר משרד החינוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/OfekPedagogi/HinuchLechashiva/Shelot.htm

יונאי, י. (1992) (עורך). *ילדים ברוכי כשרונות – סדרת תעודה*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

יונתן, ש. (26.11.2009). מי גאון של אבא? נדלה ביום ג' 22 במאי 2012 מהאתר <http://www.local.co.il/herzliya/62553/article.htm>

ינר, ע. (1978). הסתגלות חברתית של תלמידים מחוננים בבית ספר מיוחד לעומת בית ספר רגיל. *עבודת גמר לקראת התואר: "מוסמך במדעי הרוח"*, אוניברסיטת תל אביב.

לוי, א. (1990). מצב לימודי המתמטיקה בישראל לעומת ארצות אחרות - תוצאות מחקר בינלאומי שנערך בשנים תש"מ-תשמ"א. על"ה, 6, 26-30.

כצנלסון, ע. (2012). אחים לילדים מחוננים. פסיכואקטואליה, יוני 2012, 12-15.

לידור, י. (25.11.2007). נקמת היורמים. נדלה ב-8 באוגוסט 2013 מאתר <http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/663/142.html>: מעריב

- לנדאו, א. (1973). *יצירתיות*. תל אביב: גומא.
- לנדאו, א. (2001). *האומץ להיות מוכשר*. תל אביב: דביר.
- מבחנים למי שלא נבחנו במבחן הקבלה ומבחנים חוזרים (2013). נדלה ב-31 ביולי 2013 מאתר משרד החינוך:
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/gifted/misgarutlimud/kabalattal/midim/irurim.htm>
- מובשוביץ-הדר, נ. (1997). TIMSS – המחקר הבינלאומי השלישי להערכת הישגים במתמטיקה ובמדעים. מבחר תוצאות במתמטיקה לחטה"ב בישראל ובמדינות אחרות. על"ה, 21, 35-15.
- מובשוביץ-הדר, נ. (1998). TIMSS – המחקר הבינלאומי השלישי להערכת הישגים במתמטיקה ובמדעים. מבחר תוצאות במתמטיקה לבית הספר היסודי בישראל ובמדינות אחרות. על"ה, 22, 46-29.
- מודלינגר, א. (1983). *קשיי כתיבה*. תל-אביב: ספרית פועלים.
- מכון אריקה לנדאו לקידום נוער למצוינות וליצירתיות (2013). נדלה ב-5 באוגוסט 2013 מהאתר:
<http://ypipce.org.il>
- ממן-חלפון, ס. (1996). השפעת הקבצת מחוננים בכיתות מיוחדות על מרכיבים לא אינטלקטואליים. עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- מרכז רון ורדי, מערכת שעות כיתה ג, 2011. נדלה ב-18 במאי 2011 מאתר מרכז רון ורדי
http://www.roncenter.co.il/index.php?option=com_content&view=article&id=201&Itemid=90
- סטרנברג, ר. (1998). *אינטליגנציה מצליחה: מעבר ל- iq*. מאנגלית: אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- עטני, נ. (1977). גורמי אינטליגנציה ויצירתיות בהרגשת שביעות הרצון של תלמידים מבית ספר. עבודת גמר לקראת התואר: "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- פולוצקי, ל. (1989). "הבדלים בין בנים לבנות בתוצאות מבחנים לאיתור תלמידים מחוננים". *זיהוי מחוננות וטיפוחה, מאמרים וביבליוגרפיה עם תקצירים* (עמ' 18-30). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פייגולד, מ. (2012). עבודת גמר על מחוננות. שודר בתחנת הרדיו "אשל הנשיא":
<http://www.eshelnet.com/radio>
- פרויד, ז. (1967). *מעבר לעקרון העונג*. תל אביב: דביר. התפרסם לראשונה בגרמנית ב-1920 תחת השם: *Jenseits des Lustprinzips*.
- קון, ת.ס. (2005 [1962]). *המבנה של המהפכות המדעיות*. מאנגלית: יהודה מלצר. תל אביב: ידיעות ספרים.
- קשתי, א. (2007.12.1). בבי"ס היסודי למחוננים - רק 9 מדרום תל אביב. בדיקת "הארץ": מבחני איתור מחוננים מפלים חלשים מיישובים עם פערים חברתיים. נדלה ב-1 באוגוסט 2011 מאתר הארץ:
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=815900&contrassID=2&subContrassID=1&sbSubContrassID=0>
- רבי משה בן מיימון – הרמב"ם (2010 [נכתב במאה ה-12]). *הלכות תשובה*.

- שיהי, ג. (1985). מעברים. תל-אביב: זמורה-ביתן.
- שלייר, א. (1995). תלמידים בשתי תוכניות טיפוח למחוננים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- שפירא, ל., מעגן, ד. ודביר, ק. (2009). נבחנים בבחינה הפסיכומטרית בשנים 1991-2006: הסתכלות משלוש זוויות. ירושלים: משרד ראש הממשלה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל, 55 (2004). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל, 61 (2010). נדלה ב-18 באוגוסט 201 מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: <http://www.cbs.gov.il/reader>
- תלמידים מחוננים – תכניות ייחודיות ונהלים להפעלתן וליישומן (2013). נדלה ב-28 ביולי 2013 מאתר משרד החינוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-5/HoraotKeva/K-2010-8b-1-5-1.htm>
- 800 SAT math scores: Male-female ration is 2.22:1 (2009). Retrieved on 31 July 2013 from: <http://mjpperry.blogspot.com/2009/11/800-sat-math-scores-male-female-ratio.html>
- Ablard, K.E., & Parker, W.D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-668.
- Achter, J. A., Benbow, C. P. and Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 5-15.
- Adderholt-Elliott, M. (1989). Perfectionism & underachievement. *Gifted Child Today*, 19-21.
- Adelman, M. (2003). The Military, Militarism, and the Militarization of Domestic Violence. *Violence Against Women*, 9(9), 1118-1152.
- Adler, A. (1956). Striving for superiority. In H. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- De Agostini, M., & Dellatolas, G. (2001). Lateralities in normal children ages 3 to 8 and their role in cognitive performances. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 429-444.
- Akhtar, S., Wig, N.N., Varma, V.K., Pershad, D., Verma, S.K. (1975). A phenomenological analysis of symptoms in obsessive-compulsive neurosis. *British Journal of Psychiatry*, 127, 342-348.
- 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.
- Allik, J., Must, O. & Lynn, R. (1999). Sex differences in general intelligence among high school graduates: some data from Estonia. *Personality and Individual Differences* 26, 1137-1141.

- Arnot, M., Gray, J., James, M., Rudduck, J. and Duveen, G. (1998). *Recent research on gender and educational performance*. London: Office of standards in Education.
- Ashby, J.S., & Huffman, J. (1999). Religious Orientation and Multidimensional Perfectionism: Relationships and Implications. *Counseling & Values, 43*(3), 178-189.
- Ashby, J.S., Rahotep, S.S. & Martin, J.L. (2005). Multidimensional perfectionism and Rogerian personality constructs. *Counseling, Education and Development, 44*, 55-65.
- 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.
- Average SAT Scores, 1972–2007. Retrieved on 31 July 2013 from <http://www.infoplease.com/ipa/A0883611.html>
- Bain, S.K., & Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly, 48*(3), 167-178.
- Baker, J.A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 7*, 356-368.
- Baldwin, W.R. (1981). A review of statistical studies of relations between myopia and ethnic, behavioral, and physiological characteristics. *American Journal of Optometry & Physiological Optics, 58*(7), 516-527.
- Bangel, N.J., Moon, S., & Capobianco, B. (2010). Preservice Teachers' Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model. *Gifted Child Quarterly, 54*(3), 209-221.
- Bank, S.P. & Kahn, M.D. (1982). *The sibling bond*. New York: Basic Books.
- Bar Dayan, Y., Levin, A., Morad, Y., Grotto, I., Ben-David, R., Goldberg, A., Onn, E., Avni, I., Levi, Y., & Benyamini O.G. (2005). The Changing Prevalence of Myopia in Young Adults: A 13-Year Series of Population-Based Prevalence Surveys. *Investigative Ophthalmology and Visual Science, 46*(8), 2760-2765.
- Barnum, P., Liden, R.C., DiTomaso, N. (1995). Double jeopardy for women and minorities: Pay differences with age. *Academy of Management Journal, 38*, 863-901.
- Barrow, J.C., & Moore, C.A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *Personnel and Guidance Journal, 61*, 612-615.
- Beaton, A.E., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Kelly, D.L., & Smith, T.A. (November 1997). *Mathematics achievements in the middle school years*. TIMSS International Study Center, Boston College, Chesnut Hill: MA.

- Bellamy, J. (1993). Perfectionism in adolescents: A comparison of private and public school students. Unpublished master's thesis. University of Manitoba, Canada.
- Ben-Shakhar, G., & Sinai, Y. (1991). Gender differences in multiple-choice tests: The role of differential guessing tendencies. *Journal of Educational Measurement*, 28(1), 23-35.
- 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.
- Benedict, B.M. (1998). The Curious Genre: Female Inquiry in Amatory Fiction. *Studies in the Novel*, 30(2), 194-210.
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J.P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces [Link between depression and academic self-esteem in gifted children]. *Encephale*, 33(1), 11-20.
- Bergin, A.E., Stinchfield, R.D., Gaskin, T.A., Masters, & Sullivan, C.E. (1988). Religious life-styles and mental health: An exploratory study. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 91-98.
- Berk, L.E. (2009). *Child Development* (8th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Biel, L., & Peske, N. (2005). *Raising a sensory smart child: The definitive handbook to helping your child with sensory integration issues*. New York, NY: Penguin.
- Birsh, J. R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Brant, A.M., Haberstick, B.C., Corley, R.P., Wadsworth, S.J., DeFries, J.C., & Hewitt, J.K. (2009). The developmental etiology of high IQ. *Behavior Genetics*, 39(4), 393-405.
- Bieling, P.J., Israeli, A.L. & Antony, M.M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385.
- Blatt, S.J. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of depression. *The American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Bonchek, A. (2008). Treating Religious OCD problems: The Case of Compulsive Tfilla: Theory & Practice: A Case Presentation. The Eighth Annual "Nefesh Israel" Conference, "Nefesh and Community", Jerusalem, 16th-18th January, 2008.

- Brito, G. N. O., & Santos-Morales, T. R. (1999). Lateral preferences in 8- to 15-year-old Brazilian children assessed with the Edinburgh Inventory: Different measures of handedness and comparison with younger children and adults. *Developmental Neuropsychology*, 16, 433–453.
- Brody, L., Assouline, S., & Stanley, J.C. (1990). Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 138-142. Retrieved on 11 August 2013 from: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10158.aspx
- Brody, L.E., Barnett, L.B., & Mills, C.J. (1994). Gender differences among talented adolescents: Research studies by SMPY and CTY at The Johns Hopkins University. In K.A. Heller & E.A. Hany (Eds.), *Competence and responsibility: Proceedings of the Third ECHA Conference* (pp. 204-210). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Brody, L.E. Mills, C.J. (2004). Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities. In T. M. Newman & R. J. Sternberg, (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities: identification, assessment, and outcomes* (pp. 17-29). New York: Neuropsychology and cognition, Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Brody, L.E., & Stanley, J.C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W.T. Southern & E.D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 102-132). New York: Teachers College Press.
- Bryden, P.J., Roy, E.A., & Spence, J. (2007). An observational method of assessing handedness in children and adults. *Developmental Neuropsychology*, 32(3), 825–846.
- Burg, B. (1992). Gifted education in Israel. *Roeper Review*, 14, 217-221.
- Burke, R.J. & Fiksenbaum, L. (2009). Are managerial women in “extreme jobs” disadvantaged? *Gender in Management: An International Journal*, 24(1), 5-13.
- Burks, B.S., Jensen, D.W., & Terman, L.M. (1930). *Genetic studies of genius*, vol. 3: The promise of youth. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Burman, D.D., Bitan, T., & Booth, J.R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362.
- Burns, D.D. (1980a). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: Signet.
- Burns, D.D. (1980b). The perfectionists' script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
- Byrnes, J.P. (2005). Gender differences in math: cognitive processes in an expanded framework . In A.M. Gallagher & J.C. Kaufman (Eds.), *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach* (pp. 73-98). Cambridge University Press.
- Byrnes, J.P., Miller, D.C., & Schafer, W.D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383.

- Calvert, G. A. & Thesen, T. (2004). Multisensory integration: methodological approaches and emerging principles in the human brain. *Journal of Physiology – Paris*, 98, 191–205.
- Chamrad, D.L, Robinson, N.M., & Janos, P.M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 135-145.
- Chan, D.W. (2004). Social Coping and Psychological Distress Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48, 30-41.
- Chase, S.A. (2008). *Perfectly Prep: Gender Extremes at a New England Prep School*. Oxford University Press.
- Chia, B.H. (1996). A Singapore study of obsessive compulsive disorder. *Singapore Medical Journal*, 37(4), 402-406.
- Chui, M. (2007). Differences in the Fine Motor Performance of Children in Hong Kong and the United States on the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 17(1), 1-9.
- Chamrad, D.L, Robinson, N.M., & Janos, P.M. (1995). Consequences of Having a Gifted Sibling: Myths and Realities. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 135-145.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential for children at home and at school*. Columbus, OH: Merrill.
- Cline, S., & Hegeman, K. (2001). Gifted Children with Disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 16-24.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., & Gross, M.U.M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. (Vols. 1-2). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., & Marron, M.A. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203.
- Colangelo, N., & Brower, P. (2004). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. In J. S. Renzulli & S.M. Reis (Eds.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 137-144). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cohn, S.J., Cohn, C.M., & Jensen, A.R. (1988). Myopia and intelligence: a pleiotropic relationship? *Human Genetics*, 80(1), 53-58.
- Colom, R., & Lynn, R. (2004). Testing the developmental theory of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and Individual Differences*, 36, 75-82.
- Comunian, A.L. (2000). Cultural values and education for the gifted and talented in Italy. *Gifted Child Today*, 22(2), 40-43.
- Cornell, D. G. (1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.

- Cornell, D., & Grossberg, I. (1986). Siblings of children in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(4), 253-264.
- Cox, C.M. (1926). *The early mental traits of three hundred geniuses: Genetic studies of genius*, Vol. 2. Stanford CA; Stanford University Press.
- Cox, C.M. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Crain, W. (2010). *Theories of development: Concepts and applications* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cronin, A.F. (2002). Asynchronous development and sensory integration intervention in the gifted and talented population. Retrieved on July 31, 2013 from Davidson Institute for Talent Development: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10251.aspx
- Cross, T.L., Cassady, J.C., & Miller, K.A. (2006). Suicide Ideation and Personality Characteristics Among Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 295-306.
- Cummins, J. (2001). *Tomboy of the Air: Daredevil Pilot Blanche Stuart Scott*. New York: HarperCollins.
- Dai, X.-Y., & Lynn, R. (1994). Gender differences in intelligence among Chinese children. *Journal of Social Psychology*, 134, 123-125.
- Dalzell, H.J. (1997). Giftedness: Infancy to adolescence – a developmental perspective. *Roeper Review*, 20(4), 259-264.
- Damiani, V.B. (2006). Cognitive-Behavioral approach with underachieving gifted youth. In R.B. Mennuti, A. Freeman, & R.W. Christner (Eds.) *Cognitive-behavioral interventions in educational settings. A handbook for practice* (pp. 163-181). New York, NY: Routledge.
- Dar, Y. & Kimhi, S. (2004). Youth in the Military: Gendered Experiences in the Conscript Service in the Israeli Army. *Armed Forces & Society*, 30(3), 433-459.
- David, H. (2001b). Gender differences in mathematics and science: The Israeli case. The Gender and Science Conference, The European Commission, Brussels, November 8-9.
- David, H. (2002a). A minority within a minority: Mathematics, science and technology studies among Israeli and Arab female students. In L. Maxwell, K. Slavin & K. Young (Eds.), *Proceedings of The Gender and Science Conference, Brussels, 8-9 November, 2001* (pp. 248-255) Brussels, Belgium: The European Commission.
- David, H. (2002b). 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. (2003b). Mathematics and science education of Arab girls in Israel. Conference on Peace and Global Citizenship: Building a Culture of Peace, the Middle East Initiative, Nazareth, May 25-28.

- David, H. (2003c). The influence of gender, religion, grade, class-type, and religiosity on mathematical learning in the Israeli junior high school. PhD thesis, The University of Munich. Retrieved on 11 August 2013 from: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/1260/1/David_Hanna.pdf
- David, H. (2005). Learning mathematics in the Israeli junior high school: The gender issue and beyond it. Women and Mathematics Learning: A Feminist or an Economic Question? *Gifted Education International*, 20(3), 348-355.
- David, H. (2007). Mentoring high ability females in the Israeli College. *Proceedings of the Conference: Contemporary issues in higher education: Pedagogical Aspects of Emerging Methodologies in Higher Education* (pp. 97-115). Ariel: Israel, Ariel University center of Samaria.
- David, H. (2008a). Mathematical Giftedness: The Mathematics Acceleration Program at the Tel Aviv University. *Gifted Education Press*, Summer 2008, 3-9.
- David, H. (2008b). Integration or separate classes for the gifted? The Israeli view. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(1), 40-47.
- David, H. (2008c). Gifted females in Science: The Israeli case. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 54-63.
- David, H. (2008d). Israeli talented women in science: The state of the art. *Virajes Review*, 10, 15-28.
- David, H. (2008e). Mathematical giftedness: The mathematics acceleration program at the Tel Aviv University (1970-1999). In R. Leikin (ed.), *Proceedings of the 5th International Conference in Mathematics and Education of Gifted Students* (pp. 429-430). Haifa: Israel, February 24-28, 2008.
- David, H. (2008f). Educational gaps between Jews and Arabs in Israel. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 35-53.
- David, H. (2008g). 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. (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). Is the soldiers' mother happy? On the conflict between mother's role and civil obligation. *Revista de Antropologia y Sociologia: Virajes Review*, 11, 61-73.
- David, H. (2009c). The Arab gifted child in Israel: Prejudices, half-truths and truths. *Gifted Education Press*, Autumn 2009.
- David, H. (2009d). 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. (2009e). Giftedness and immigration: Case study of a gifted family emigrating from Russia to Israel. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(1), 37-47.

- David, H. (2009f). Five Gifted Children in one Classroom: A case-study. In David, H. & Wu, E.H., *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* (pp. 20-44). Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- David, H. (2012a). Ethical issues in educating and counseling the gifted. *Gifted Education Press*, 26(3), 7-13. *Gifted Education Press*, 26(4), 19-20.
- David, H. (2012b). 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(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). Diagnosing of the gifted. *Gifted Education International*, 29(2).
- David, H., Gil, M. & Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented International*, 24(2), 71-88.
- David, H. & Khalil, M. (2008/9). The talented Arab girl: Between tradition and modernism. *Gifted and Talented International*, 23(2)-24(1), 67-78.
- David, H. & Wu, E.H. (2009a). *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* . Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- David, H., & Wu, E.H. (2009b). What is there to be learnt from the presented case-studies? In H. David, & E. Wu, *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* (pp. 194-211). Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- Deary, I.J., Whalley, L.J., Lemmon, H., Crawford, J.R., & Starr, J.M. (2000). The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: Follow-up of the 1932 Scottish Mental Survey. *Intelligence*, 28(1), 49-55.
- Degin, L., Yeates, E., Greenwell, B., & Fiddler, L. (1985). Mormon women and depression: Are Latter-Day Saint women becoming casualties of perfectionism? (Transcript of KSL-TV documentary, Salt Lake City). *Sunstone*, 10, 19-27.
- Dellatolas, G., De Agostini, M., Curt, F., Kremin, H., Letierce, A., Maccario, J., & Lellouch, J. (2003). Manual skill, hand skill asymmetry, and cognitive performances in young children. *Laterality*, 8(4), 317–338.
- Dellatolas, G., Viguier, D., Deloche, G., & De Agostini, M. (1998). Right-left orientation and significance of systematic reversal in children. *Cortex*, 34(5), 659–676.
- Dobson, R., & Chittenden, M. (2/1/2005). **Clever devils get the bird**. The Sunday Times. Retrieved on 31 July 2013 from: http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/news/uk_news/article97405.ece
- Dolezalova, V., & Mottlova, D. (1995). Relation between myopia and intelligence. *Cesk Slov Oftalmol*, 51(4), 235-239.
- Donoghue, E. (1999). Israel Arts and Science Academy. *Gifted Child Today*, 22(2), 40-43.

- Dowson, J.H., 1977. The phenomenology of severe obsessive-compulsive neurosis. *British Journal of Psychiatry*, 131, 75-78.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437-453.
- 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.
- Durden, W.G., Mills, C.J., & Barnett, L.B. (1990). Aspects of gender differentiation in the Johns Hopkins University Center for Talented Youth. In W. Wiecekowsky and T.M. Prado (Eds.), *Highly talented young women*. Bad Honnef, Germany: K. H. Bock.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol 38. Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Edmunds, A.L. & Edmunds, G.A. (2005). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent child. *Roeper Review*, 27, 69-77.
- Eisen, J.L., Goodman, W.K., Keller, M.B., Warshaw, M.G., DeMarco, L.M., Luce, D.D., Rasmussen, S.A. (1999). Patterns of remission and relapse in obsessive-compulsive disorder: A 2-year prospective study. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60, 346-351.
- Engle, J. (2003). "Fear of Success" Revisited: A Replication of Matina Horner's study 30 years later. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- Farmer, D. (1996). Parenting gifted preschoolers. Retrieved on 8 August 2013 from: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10106.aspx
- Feldman, D.H., & Goldsmith, L.T. (1986). *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. New York: Teachers' College.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (Eds.) (2002) *Perfectionism. Theory, Research and Treatment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Fetzer, E.A. (2000). The Gifted/Learning-Disabled Child: A Guide for Teachers and Parents. *Gifted Child Today*, 23(4), 44-50.

- Freeman, J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children*. New York, NY: John Wiley.
- Freeman, J. (1996). *Highly able girls and boys*. London: Department for education and employment in conjunction with NACE.
- Freeman, J. (1998) Educating the Very Able: Current International Research. London: The Stationery Office. Retrieved on 3 July 2013 from: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able.htm>
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7-17.
- Freeman, J, Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *World-wide Provision to Develop Gifts and Talents. An International Survey*. Retrieved on 31 July 2013 from: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf>
- Freud, S. (1961 [1907]). Obsessive actions and religious practices. In: Strachey, J. (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (pp. 117-127). Hogarth Press, London.
- Frost, R.O., Marten, P.A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I., & Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95.
- Gallagher, J. (1996). A critique of critiques of *gifted* education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 234-249.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An enquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What Is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090-1128.
- Ghaly, C. (2008). Depression and Perfectionism. *Proprium Journal of Psychology*, 2, 2-9.
- Goertzel, V., Goertzel, M.G., Goertzel, T.G., & Hansen, A. (2004). *Cradles of eminence: Childhoods of more Than 700 famous men and women*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: a multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety Stress Coping*, 21(2), 185-198.
- Goez, H., & Zelnik, N. (2008). Handedness in patients with developmental coordination disorder. *Journal of Child Neurology*, 23(2), 151-154.
- Gonzalez, V. (2006). Profiles of Cognitive Developmental Performance in Gifted Children: Effect of Bilingualism, Monolingualism, and Socioeconomic Status Factors. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(2), 142-170.

- Greenberg, D. (1984). Are religious compulsions religious or compulsive: A phenomenological study. *American Journal of Psychotherapy*, 38(4), 524-532.
- Greenberg, D., Witztum, E., Pisante, J. (1987). Scrupulosity: Religious attitudes and clinical presentations. *British Journal of Medical Psychology*, 60, 29-37.
- Gross, M.U.M. (1986). Radical acceleration in Australia: Terence Tao. *Gifted Child Today*, 9(4), 2-11.
- Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 90-98.
- Gross, M.U.M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- Gross, M.U.M. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Understanding Our Gifted*, 12(2), 3-9.
- Gross, M.U.M. (2003). Gifted and talented children. Retrieved November 14, 2012 from International Encyclopedia of Marriage and Family Encyclopedia.com: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3406900192.html>
- Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally Gifted Children* (2nd Ed.). Routledge: Abingdon Oxon, UK.
- Gross, M.U.M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(9), 404-429.
- Gross, M.U.M. & van Vliet, H.E. (2003). Radical acceleration of highly gifted children: An annotated bibliography of international research on highly gifted young people who graduate from high school three or more years early. Radnor, PA: John Templeton Foundation. Retrieved on 28 August 2013 from http://www.templeton.org/pdfs/funding_areas/10112_Final_Rpt_Bibliography.pdf
- Gross, M.U.M. & van Vliet, H.E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154-171.
- Halgin, R.P., & Leahy, P.M. (1989). Understanding and treating perfectionistic college students. *Journal of Counseling and Development*, 68, 222-225.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Hamilton, T.K & Schweitzer, R.D. (2000). The cost of being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 34, 829-835.
- Harmon, M., Smith, T.A., Martin, M.O., Kelly, D.L., Beaton, A.E., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.G., & Orpwood, G. (September 1997). *Performance assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chesnut Hill: MA. TIMSS International Study Center, Boston College.
- Hart, B.A., Gilner, F.H., Handal, P.J. & Gfeller, J.D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 109-113.

- Harter, S., Whitesell, N.R., & Junkin, L.J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35, 653-680.
- Hartman, M., & Hartman, H. (1996). *Gender Equality and American Jews*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hawkins, C.C., Watt, H.M.G., & Sinclair, K.E. (2005). Psychometric properties of the frost multidimensional perfectionism scale for Australian adolescent girls: clarification of multidimensionality and perfectionist typology. Paper to presented at the annual AARE Conference, Parramatta, Sydney, 27 November – 1 December 2005.
- Haworth, C.M., Dale, P.S., & Plomin, R. (2009). Generalist genes and high cognitive abilities. *Behavior Genetics*, 39(4), 437-445.
- Heilbrunner, N.N., Connell, E.E., Dobyns, S.M., & Reis, S.M. (2010). The "Stepping Stone Phenomenon": Exploring the Role of Positive Attrition at an Early College Entrance Program. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 392-425.
- Heller, S. (2002). *Too loud, too bright, too fast, too tight: What to do if you are sensory defensive in an overstimulating world*. New York, NY: Harper Collins.
- Helmreich, W.B. (1983). *The things they say behind your back: Stereotypes and the myths behind them* (2nd ed.). Somerset, NJ: Transaction Publishers.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfection in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hollender, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Higgins, K., & Boone, R. (2003). Beyond the boundaries of school: Transition considerations in gifted education. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 138-144.
- Hochberg, Z. (2009). Evo-devo of child growth II: human life history and transition between its phases. *European Journal of Endocrinology*, 160(2), 135-141.
- Hollender, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above IQ 180, Stanford-Binet*. New York: World Book Company.
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59.
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50-67.
- Horner, M.S. (1970). Femininity and successful achievement: A basic inconsistency. In J.M. Bardwick, E. Douvan, M.S. Horner, & D. Guttman (Eds.), *Feminine personality and conflict* (pp. 45-74). Belmont, CA: Brooks/Cole.

- Horney, K. (1991). *Neurosis and human growth: The struggle towards self-realization*. New York: Norton. (Original work published 1950).
- House, E.R. & Lapan, S. (1994). Evaluations of programs for disadvantaged gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(4), 441-466.
- Husen, T. (1967). *International Study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries (2 Vols.)*. Stockholm and NY: Almqvist & Wiksell, and John Willey & Sons.
- Irwing, P., & Lynn, R. (2005). Sex Differences in Means and Variability on the Progressive Matrices in University Students: a meta-analysis. *British Journal of Psychology*, 96, 505-524.
- Iwasaki, I. (2001). Age and generation trends in handedness: An Eastern perspective. In K. Manas, M. Mandal, B. Bulman-Fleming, and G. Tiwari (Eds.), *Side bias: A neuropsychological perspective* (pp. 83-100). New York: Springer-Verlag.
- Janos, P. (1987). A fifty year follow-up of Terman's youngest college students and IQ-matched age mates. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 55-58.
- Jarrard, P. (2008). Sensory issues in gifted children: Synthesis of the literature (doctoral paper). Retrieved on 1 August 2011 from <http://www.spdfoundation.net/pdf/SensoryissuesinGiftedChildren.pdf>
- Jewish Achievement. Web Site, n.d., no date available. Retrieved on 3 August 2013 from <http://www.jewishachievement.com/domains/sci.html>
- Jewish Virtual Library (2010). Retrieved on 3 August 2013 from <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Judaism/nobels.html>
- Johnsen, S.K. (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Pufrock.
- Johnsen, S.K., & Corn, A.L. (1989). The past, present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. *Roeper Review*, 12(1), 13-23.
- Jones, H. E. (1931). Dextrality as a function of age. *Journal of Experimental Psychology*, 14(2), 125-143.
- Kail, R.V. (2009). *Children and Their Development* (5th Ed.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Karlsson, J.L. (1976). Genetic factors in myopia. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologia*, 25, 292-294.
- Kaufmann, F.A., & Castellanos, F.X. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 621-632). Amsterdam: Elsevier.
- Keirouz, K.S. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63.
- Kerr, B. (1997). *Smart Girls: A new psychology of girls, women and giftedness*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.
- Kranowitz, C.S. (1998). *The out-of-sync child*. New York, NY: Penguin Putnam Inc.
- Kranowitz, C.S. (2003). *The out-of-sync child has fun*. New York, NY: Penguin Putnam Inc.
- Landau, E. & David, H. (2005a). Characteristics of gifted students: Age and Gender. Findings in three decades cohorts (A) (with Landau, E.). *Gifted Education International*, 20(2), 28-44.
- Landau, E. & David, H. (2005b). Who will be the gifted of the future? *Gifted Education International*, 20(3), 343-347.
- Landau, E. and Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *The Journal of Psychology* 127(2), 129-142.
- Lapidot-Berman, J., & Oshtat, Z. (2009). *Sibling Relationships in Families with Gifted Children*. *Gifted Education International*, 25(1), 36-47.
- Lauzen, M.M. & Dozier, D.M. (2005). Maintaining the Double Standard: Portrayals of Age and Gender in Popular Films. *Sex Roles: A Journal of Research*, 52(7/8), 437-446.
- Laycock, F. (1979). *Gifted children*. Glenview, Illinois: Scott Foresman.
- Levine, M. D. & Reed, M. (2001) *Developmental variation and learning disorders* (2nd ed.). Cambridge and Toronto: Educators Publishing Service, Inc.
- Levonian Morgan, B. (1998). A three generational study of tomboy behavior. *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(9-10), 787-800.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31.
- Lewis, G. (2002 [1984]). Alternatives to acceleration for the highly gifted child. *Roeper Review*, 24(3), 130-133.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1985). The gifted infant. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 35-57). New York, NY: John Wiley.
- Lipinsky, Y. (n.d.). *Perfectionism and giftedness*. Columbiana Co. Educational Service Center (pp. 45-56). NY: New York.
- Liu, J., & Barnhart, R. (1996). Chinese gifted teenage university program. *Journal of Special Education*, 30, 204-212.
- 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. (2006). Study of mathematically precocious after 35 years. *Perspectives on Psychological Science*, 1(4), 316-345.
- Luciano, M., Wright, M.J., Geffen, G.M. Geffen, L.B., Smith, G.A., & Martin, N.G. (2004). *A Genetic Investigation of the Covariation Among Inspection*

- Time, Choice Reaction Time, and IQ Subtest Scores. Behavior Genetics, 34(1), 41-50.*
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H.W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish–little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology, 30(3), 263-285.*
- Lynn, R. (2006). *Race Differences in Intelligence: An Evolutionary Analysis.* Atlanta, Georgia: Washington Summit Books.
- Lynn, R., & Dai, X.-Y. (1993). Sex differences on the Chinese standardization sample of the WAIS-R. *Journal of Genetic Psychology, 154, 459-463.*
- Lyng, S.T. (2009). Is there more to "Antischoolishness" than masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self-exclusion in secondary school. *Men and Masculinities, 11(4), 462-487.*
- Mac an Ghaill, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling.* Milton Keynes: Open University Press.
- Mahgoub, O.M., Abdel-Hafeiz, H.B. (1991). Pattern of obsessive-compulsive disorder in eastern Saudi Arabia. *British Journal of Psychiatry, 158, 840-842.*
- Mandal, M. K., & Dutta, T. (2001). Left handedness: Facts and figures across cultures. *Psychology & Developing Societies, 13(2), 173-191.*
- Marsh, H. W., Chessor, D., Raven, R. and Roche, L. (1995). The effect of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 32, 285-319.*
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *TIMSS 2003 International Science 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.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., & Stanco, G.M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science.* Chestnut Hill, MA: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Martin, W.L.B., & Porac, C. (2007). Patterns of handedness and footedness in switched and nonswitched Brazilian left-handers: Cultural effects on the development of lateral preferences. *Developmental Neuropsychology, 31(2), 159-179.*
- Martino, W., Lingard, B., & Mills, M. (2004). Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledges? *Gender and Education, Vol. 16 (No. 4).* Pp. 435-454.
- Martino, W. & Pallotta-Chiarolli, M. (2005). *Being Normal is the Only Way to Be: Adolescent perspectives on gender and school.* Sydney, Australia: University of New South Wales Press.
- McCann, M. (2005). International perspectives on giftedness: Experimental and cultural observation of IQ and creativity with implications for curriculum and policy design. *International Education Journal, 62(2), 125-135.*

- McManus, C. (2003). *Right hand, left hand*. London: Phoenix.
- Mead, M. (1972). *Blackberry Winter*. New York: Morrow.
- Mebane, D.L., & Ridley, C.R. (1988). The role-sending of perfectionism: Overcoming counterfeit spirituality. *Journal of Psychology and Theology*, 16, 332-339.
- Meisenberg, G. (2003). IQ Population Genetics: It's not as Simple as You Think. *Mankind Quarterly*, 44(2) Social Science Module, 185-210
- Meisenberg, G. (2005). "Genes for Intelligence": A Review of Recent Progress. *Mankind Quarterly*, 46(2) Social Science Module, 139-164.
- Melser, N.A. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. *Roeper Review*, 21(4), 315.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82.
- Milgram, R. M. (1989). Teaching gifted and talented children in regular classrooms: An impossible dream or a full-time solution for a full-time problem? In R. M. Milgram, (ed.) *Teaching gifted and talented children in regular classrooms* (pp. 7-32). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Milgram, R. M., (ed.) (1991). *Counseling gifted and talented children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Milgram, R. M. and Hong, E. (1999a). Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Facts or fiction? *International Journal of Psychology*, 34(2), 81-93.
- Milgram, R. M. and Hong, E. (1999b). Creative Out-of-School Activities in Intellectually gifted Adolescents as Predictors of Their Life Accomplishment in Young Adults: A Longitudinal Study. *Creativity Research Journal*, 12, 77-88.
- Miller, S.B. (1996). *Shame in context*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Mills, C.J., Ablard, K E., & Stumpf, H. (1993). Gender differences in academically talented young students' mathematical reasoning: Patterns across age and subskills. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 1-7.
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Retrieved on 8 August 2013 from http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf
- Moon, S.M., & Illingworth, A.J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309.
- 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.

- Moriel, L. (1997). Barbra Streisand (1942-). In P. Hyman & D. Dash Moore (eds). *Jewish Women in America*. NY: Routledge. Retrieved on 5 August 2013 from: <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/biography/streisand.html>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Beaton, A.E., Gonzales, E.J., Kelly, D.L., & Smith, T.A. (June 1997). *Mathematics achievements in the primary school years*. Chestnut Hill: MA. TIMSS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 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. (February 1998). *Mathematics and science achievement in the final year of secondary school: IEA Third International Mathematics and Science Report*. Chestnut Hill: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Fierros, E.G., Goldberg, A.L., & Stemler, S.E. (July 2000). *Gender differences in achievement: IEA Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- 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*. Chestnut Hill: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (December 2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd Ed., pp. 57-65). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Muratori, M., Colangelo, N., & Assouline, S. (2003). Early-entrance students: Impressions of their first semester of college. *Gifted Child Quarterly*, 47, 219-238.

- Murphy, D., Campbell, C., & Garavan, T.N.(1999). The Pygmalion effect reconsidered: its implications for education, training and workplace learning. *Journal of European Industrial Training*, 23(4/5), 238-251.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Noble, K.D., & Childers, S.A. (2008). A passion for learning: The theory and practice of optimal match at the University of Washington. *Journal of Advanced Academics*, 19(2), 236-270.
- Noble, K., Subotnik, R.F., & Arnold, K.D. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 140-149.
- Noble, K.D., Vaughan, R.C., Chan, C., Childers, S.A. et al. (2007). Love and Work: The Legacy of Early University Entrance. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 152-166.
- Oden, M.H. & Terman, L.M. (1968). The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, 77(1), 3-93.
- OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Programme for International Student Assessment. Organisation for Economic Retrievd on 5 August 2013 from: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>
- OECD (2008). Education at a Glance 2008: OECD Indicators. Retrieved on 6 August 2013 from <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>
- Okasha, A., Saad, A., Khalil, A.H., el Dawla, A.S., Yehia, N. (1994). Phenomenology of obsessive-compulsive disorder: A transcultural study. *Comprehensive Psychiatry*, 35(3), 191-197.
- Olenchak, F.R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 40-52.
- O'Tuel, F. S. (1994). APOGEE: Equity in the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(2), 75-79.
- Pacht, A. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Parker, W.D., & Adkins, K.K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17, 173-176.
- Parkinson, M.L. (1990). Finding and serving gifted preschoolers. *Understanding Our Gifted*, 2(5), 1, & 10-13.
- Patterson, C. (2008). *Child Development*. New York: McGraw-Hill.

- Perry, M.J. (26/9/2012). 2012 SAT test results: A huge math gender gap persists with a 33-point advantage for high school boys. Retrieved on 31 July 2013 from Carpe diem: <http://www.aei-ideas.org/2012/09/2012-sat-test-results-a-huge-gender-math-gap-persists-with-a-33-point-advantage-for-high-school-boys/>
- Persson, R.S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- 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.
- Pfouts, J.H. (1978). Birth Order, Sibling IQ Differences, and Family Relations. *The Annual Meeting of the National Council on Family Relations*, October 19-22, 1978.
- Pfouts, J. H. (1980). Birth Order, Sibling IQ Differences, and Family Relations. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 517-521.
- Porac, C. (2009). Hand preference and skilled hand performance among individuals with successful rightward conversions of the writing hand. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 14(2), 105–121.
- Porac, C., & Martin, W. L. B. (2007). Cross-cultural comparison of pressures to switch left-hand preference: Brazil versus Canada. *Laterality*, 12, 273–291.
- Porac, C., & Searleman, A. (2002). The effects of hand preference side and hand preference switch history on measures of psychological and physical well-being and cognitive performance in a sample of older adult right- and left-handers. *Neuropsychologia*, 40, 2074-2083.
- Preckel, F., & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.
- Preckel, F., Götz, T., Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146-159.
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., & Schleyer, E.J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96.
- Pyryt, M.C. (1996). IQ: Easy to bash, hard to replace. *Roeper Review*, 18(4), 255-258.
- Rachmel, S. (2012). Letter to the Editor. *Gifted Education Press*, 26(4), 19.
- Raine, A., Reynolds, C., Venables, P.H., & Mednick, S.A. (2002). Stimulation-seeking and intelligence: A prospective longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 663-674. (also reprinted in G.J. Boyle and D.H.

- Saklofske (2003) (eds.) *Psychology and individual differences*. London: Sage.)
- Reis, S.M. (2005). External barriers experienced by gifted and talented girls and women. In S.K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Teaching and counseling gifted girls* (pp. 9-30). Waco, TX: Prufrock Press.
- Reynolds, M.C. (1992). Students and programs at the school margins: Disorder and needed repairs. *School Psychology Quarterly*, 7(4), 233-244.
- Rice, K.G., Ashby, J.S., & Slaney, R.B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Rich, Y., Kedem, P. and Shlesinger, A. (1995). Enhancing intergroup relations among children: A field test of the Miller-Brewer Model. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(4), 539-553.
- Richards, P.S., Smith, F.A., & Davis, L.F. (1989). Healthy and unhealthy forms of religiousness manifested in psychotherapy clients: An empirical investigation. *Journal of Research in Personality*, 23, 506-524.
- Rickner, R. G., & Tan, S. Y. (1994). Psychopathology, guilt, perfectionism, and family of origin functioning among protestant clergy. *Journal of Psychology and Theology*, 22, 29-38.
- Rimm, S.B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd Ed., pp. 424-443). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS, and IQtests across nations. *European Journal of Personality*, 21, 667-706.
- Rinn, A.N. & Plucker, J.A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.
- Roberts, J.L. & Roberts, R.A. (2001). Writing Units That Remove the Learning Ceiling. In F. Karnes, & S. Bean (Eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (pp. 213-252). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robbins, J., & Ben-Eliezer, U. (2000). New role or "New Times"? Gender Inequality and Militarism in Israel's Nation-in-Arms. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 7(3), 309-342.
- Robinson, N. M. (1992). Radical acceleration in the People's Republic of China: Early entrance to university. *Roeper Review*, 14, 189-192.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubia, K. (2007). Neuro-anatomic evidence for the maturational delay hypothesis of ADHD. *Proceedings of the National Academy of science*, 104(50), 19663-19664.

- Ryan, D. (2009). Gifted and Talented in Northern Ireland. *Gifted Education International*, 25(1), 86-93.
- Ryser, G. R. and Johnsen, S. K. (1996). Toward more research on effective practices with gifted students in general education settings. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 481-496.
- Schneider, B.H., Clegg, M.R., Byrne, B.M., Ledingham, J.E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 48-56.
- Schultz, R. A. (2000). Flirting with underachievement. *The Hollingworth Center for Highly Gifted Children 2000*, 13(2), 42-48.
- Seagoe, M.V. (1975). *Terman and the gifted*. Los Altos, CA: W. Kaufmann.
- Searleman, A., & Porac, C. (2001). Lateral preference patterns as possible correlates of successfully switched left hand writing: Data and a theory. *Laterality*, 6, 303-314.
- Searleman, A., & Porac, C. (2003). Lateral preference profiles and right shift attempt histories of consistent and inconsistent left-handers. *Brain and Cognition*, 52, 175-180.
- Sears, R.R. (1977). Sources of life satisfaction of the Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-128.
- Sears, R.R. (1984). The Terman gifted children study. In S.A. Mednick, M. Hanway, & K.M. Finello (Eds.) *Handbook of longitudinal research volume 1: Birth and childhood cohorts*. New York: Praeger.
- Sears, P.S. & Barbee, A.H. (1975). Career and life satisfaction among Terman's gifted women. In J. Stanley, W. George & Solano (Eds.) *The gifted and creative: A fifty-year perspective*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Shea, D. L., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2001). Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 604-614.
- Shore, B.M. & Kanevsky, L.S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In K.A. Heller, F.J. Munks & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Shcheblanova, E.I. (1998). Longitudinal study of development in gifted pupils of primary school. *Voprosy Psikhologii*, 4, 11-122.
- Sheppard, S., & Kanevsky, L.S. (1999). Nurturing gifted students' metacognitive awareness: Effects of training in homogeneous and heterogeneous classes. *Roeper Review*, 21(4), 266-272.
- Sheeran, P., Spears, R., Abraham, S.C.S., & Abrams, D. (1996). Religiosity, Gender, and the Double Standard (Statistical Data Included). *The Journal of Psychology*, 130, 23-33.

- Shooka, A., al-Haddad, M.K., Raees, A. (1998). OCD in Bahrain: A phenomenological profile. *International Journal of Social Psychiatry*, 44(2), 147-154.
- Sica, C., Novara, C., & Sanavio, E. (2001). Religiousness and obsessive-compulsive cognitions and symptoms in an Italian population. *Behaviour Research and Therapy* 40, 813-823.
- Siegle, D., & Schuler, P.A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Siegle, D., Da Via Rubenstein, L., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and Implicit Theory of Intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 92-101.
- Silverman, L.K. (October 1988). The second child syndrome. *Mensa Bulletin*, 18-20.
- Silverman, L.K. (1993). Characteristics of Giftedness Scale. Retrieved on 29 July 2013 from: http://www.gifteddevelopment.com/PDF_files/characscale.pdf
- Silverman, L.K. (2000). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Silverman, L.K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. 30th Anniversary 1979 – 2009. Gifted Development Center. Retrieved on 28 July 2013 from: http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm
- Simonton, D. K. (2008). Childhood giftedness and adulthood genius. A historiometric analysis of 291 eminent African Americans. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 243-255.
- Sisk, D. A. (1992). Reflections and impressions on education in China. *Roeper Review*, 14, 181-185.
- Smutny, J.F. (2001). *Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths at school and at home*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Sorotzkin, B. (1985). The Quest for Perfection: Avoiding guilt or avoiding shame. *Psychotherapy*, 22, 564-571.
- Sorotzkin, B. (1998). Understanding and Treating Perfectionism in Religious Adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87-95.
- Sorotzkin, B. (1999). The Pursuit of Perfection: Vice or Virtue in Judaism? *Journal of Psychology and Judaism*, 23(4), 179-195.
- Southern, W.T. & Jones, E.D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross, (Eds.) *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. (Vol. 21, pp. 13-22) Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted.
- de Souza Fleith, D., & Gonzaga Guimarães, T. (2006). Psychoeducational Service for Parents of Gifted and Talented Students: A Brazilian Experience. *Gifted Education International*, 21(1), 63-68.

- Speirs Neumeister, K.L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Speirs Neumeister, K.L. & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251.
- Stanley, J.C., Benbow, C.P., Brody, L.E., Dauber, S., & Lupkowski, A.E. (1991). Gender differences on eighty-six nationally standardized aptitude and achievement tests. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent Development*, (pp. 42-65). Unionville, NY: Trillium Press, 1992.
- Stevens, Aubrey, J. (2004). Sex and punishment: an examination of sexual consequences and the sexual double standard in teen programming. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(7/8), 505-514.
- Stopler, G. (2005). Gender construction and the limits of liberal equality. *Texas Journal of Women and the Law*, 15(43). Retrieved on 31 July 2013 from: <http://law.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=2386&context=expresso>.
- 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.
- Sumi, K. & Kanda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depression, anxiety, and psychosomatic symptoms: a prospective study among Japanese men. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 817-826.
- 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.
- Swiatek, M.A. (2007). The Talent Search Model: Past, Present, and Future. *Gifted Child Quarterly*, 51, 320-329.
- Tannenbaum, A. J. (1998). Programs for the gifted: To be or not to be. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(1), 3-36.
- Taradash, G. (1994). Extending educational opportunities for middle school gifted students. *Gifted Child quarterly*, 38(2), 89-94.
- Tek, C., & Ulug, B. (2001). Religiosity and religious obsessions in obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry Research*, 104, 99-108.
- Terman, L.M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius*, vols. 1 & 2. Stanford: Stanford UP. Vol. 1 retrieved on 4 August 2013 from: <http://ia600301.us.archive.org/10/items/geneticstudiesof009044mbp/geneticstudiesof009044mbp.pdf>
- Terman, L.M. (1930). The promise of youth. *Genetic studies of genius*, vol. 3, Stanford: Stanford UP.
- Terman, L.M. (1954a). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.

- Terman, L.M. (1954b). Scientists and non-scientists in a group of 800 gifted men. *Psychological Monographs*, 68 (7), 1-44.
- Terman, L.M. (1959). The gifted group at mid-life. *Genetic studies of genius*, vol. 5, Stanford: Stanford UP.
- Terman, L.M. & Oden, M.H. (1935). The promise of youth. *Genetic studies of genius*, vol. 3. Stanford: Stanford UP.
- Terman, L.M. & Oden, M.H. (1947). *Genetic studies of genius. vol. 4: The Gifted Child Grows Up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford UP, Stanford CA.
- Terman, L.M., & Oden, M.H. (1951). The Stanford studies of the gifted. P. Witty (Ed.), *The gifted child* (pp. 20-46). Boston: D.C. Heath.
- Terman, L.M. & Oden, M.H. (1954). Major Issues in the Education of Gifted Children. *Journal of Teacher Education*, 5(3), 230-232.
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D., & Dewey, M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Timpe, R. L. (1989). Ritualization and ritualisms in religious development: A psychosocial perspective. *Journal of Psychology and Theology*, 11, 311-317.
- Travers, K.J., & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curriculum*. Oxford: Pergamon.
- Tuttle, D., & Cornell, D. (1993). Maternal labeling of gifted children: Effects on the sibling relationship. *Exceptional Children*, 59(5), 402-410.
- VanTassel-Baska, J. (1983). Profiles of Precocity: The 1982 Midwest Talent Search Finalists. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 139-144.
- Vialle, W., Ashton, T., & Carlton, G. (2001). Acceleration: A coat of many colors. *Roeper Review*, 24(1), 14-19.
- Webb, J T. (1994). *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children*. Retrieved on 3 August 2013 from: <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e527.html>
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F.R. (2009). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults ADHD, bipolar, OCD, asperger's, depression, and other disorders*. Phoenix, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E.R., & DeVries, A.R. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weissler, K. & Landau, E. (1993). Characteristics of families with no, one, or more than one gifted child. *The Journal of Psychology* 127(2), 143-152.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.
- Willings, D.(1992). Burnout among Teachers of the Gifted and Gifted Adults. *Gifted Education International*, 8(2), 107-113.

- Wineburg, S.S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *The Educational Researcher*, 16(9), 28-37.
- Wood, S., Portman, T.A.A., Cigrand, D.L., & Colangelo, N. (2010). School counselor's perceptions and experience with acceleration as a program. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 168-178
- Woodliffe, H. M. (1977). *Teaching gifted learners: A handbook for teachers*. Toronto, Ontario: Institute for Studies in Education.
- Wright, P.B., & Leroux, J.A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated Program. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 83-94.
- Wu, E.H. (2009). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. In H. David, & E. Wu, *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* (pp. 45-71). .Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- Zeidner, M. & Schleyer, E.J. (1998). The Big-Fish-Little-Pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.
- Zeidner, M., & Schleyer, E.J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs. part-time educational programs for the gifted: affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22(4), 413-427.
- Ziegler, A. David, H., & Stöger, H. (2000). Consequences of the male stereotype of an academically successful person for thinking. In H. Metz-Goeckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Motivation, Emotion und Selbst*. Berlin: Logos.
- Ziegler, A. David, H. & Stöger, H. (2004). Male stereotype: An empirical study on the effects of the concept of a successful academic person. *Psychology Science*, 47(1), 107-123.
- Zohar, A.H., Goldman, E., Calamary, R. & Mashiah, M. (2005). Religiosity and obsessive-compulsive behavior in Israeli Jews. *Behaviour Research and Therapy*, 43(7), 857-868.