

ד"ר חנה דויד

מחוננים בפרפריה:
טיפוח, הוראה ומחקר

פסיכולוגיה עזרית

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 מהמו"ל.

© 2011 כל הזכויות שמורות

למחברת ולפסיכולוגיה עברית, ת.ד. 5239 פרדס חנה-כרכור

www.hebpsy.net

תוכן

7	פרק 1: מבוא
8	מהי החשיבות המיוחדת של טיפוח מחוננים באילת?
10	תכנית ההעשרה למחוננים באילת: האם היא נותנת מענה לצרכי הילדים המחוננים?
10	האוכלוסיה של יום ההעשרה לילדים מחוננים באילת
12	בעיות המיוחדות ליום ההעשרה לילדים מחוננים באילת
15	הפריפריה, ההון התרבותי והשפעתם על ילדים מחוננים
18	מה בספר?
25	פרק 2: הוראת הקורס "הילד המחונן בכיתה הרגילה"
25	מבוא
28	מטרות הקורס
29	תכני הקורס
30	מהלך הקורס
30	נושאי הקורס
49	דיון בשאלות אקטואליות
53	פרק 3: ילד מחונן עם הפרעת קשב וריכוז: תיאור מקרה
53	תקציר
54	סיפורו של בן
54	בן: מחונן בקיבוץ
55	בן ומשפחתו
57	יכולותי הרגשיות ובשלותו הרגשית של בן
58	תחומי המחוננות של בן
58	בן: מחונן דו-לשוני
59	בן ועיסוקיו המוזיקליים
59	העיסוק במחשבים של בן
59	העיסוק בספורט של בן
60	בן בבית הספר
64	ניתוח ומסקנות
67	המלצות
68	פרק 4: קשרים בין האחאים במשפחות אילתיות עם ילד מחונן אחד לפחות
68	מבוא
71	הנחות המחקר

71	תיוג הילד כמחונן משפיע על יחסי האחים במשפחה המעורבת
73	הפרשי גילים בין האח המחונן לרגיל משפיעים על יחסיהם
73	סדר הלידה משפיע על החברות והאמפתיה בין האחים המחוננים והרגילים
74	המגדר כבעל חשיבות מכרעת ביחסי אחים
	ילד רגיל במשפחה מעורבת ירצה ללמד מיומנויות פיזיות וחברתיות חדשות את אחיו המחונן
74	הצעיר ממנו
75	המגדר של המחונן או המחוננת משפיע על הנכונות ללמד את האח או האחות ה"רגילים"
75	רמת החברות והיריבות במשפחה המעורבת
75	המגדר של המחונן במשפחה המעורבת משפיע על רמת היריבות בין האחים
76	הפרשי גילים קטן יוביל לרמת יריבות גבוהה
76	לסדר הלידה תהיה השפעה על רמת היריבות בין האחים במשפחה המעורבת
77	השיטה
77	המדגם
78	הנבדקים
80	הכלים
85	הליך המחקר
86	שיטת הניתוח
86	ניתוח הממצאים
87	ממדי החברות והאמפתיה
89	ממד הלמידה
92	ממד היריבות
97	סיכום ומסקנות
99	מגבלות המחקר
100	הצעות למחקר המשך
102	נספחים
102	נספח 1: הזמנה לסדנת הורים לילדים מחוננים ומוכשרים
103	נספח 2: רשימת נושאים שהועלו בפגישת הסדנה הראשונה
104	נספח 3: שאלון קשרים במשפחת הילדה המחוננת
105	פרק 5: הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת: 2008/9
105	מבוא: סדנאות להורים של ילדים מחוננים – למה והיכן?
106	היבטים ארגוניים של הסדנה
107	מאפייני הסדנה להורים למחוננים באילת
107	רמה גבוהה של רצון להשתתף בסדנה
108	תדירות הפגישות ואורכן
108	פתיחות המשתתפים

109	השקעה הורית רבה במיוחד בילדים המחוננים
110	הקשיים עליהם היה צורך להתגבר בסדנה
111	הערכת צרכי ההורים
112	עזרה בהבנה, שמחוננות ילדיהם היא אכן "מתנה"
112	עזרה בהפחת חששות שמקורן היכולות הקוגניטיביות הגבוהות של הילד או הילדה
113	ייעוץ בהתמודדות עם התופעה של הישגים בינוניים בבית הספר אצל מחוננים
113	העברה בין-דורית: קשיים להורים מחוננים שגם ילדיהם אותרו כמחוננים
114	עזרה בהתמודדות עם בעיות של הילד בבית הספר, בבית ובחברת הילדים
114	תכני הסדנה
115	תובנות מהסדנה
116	הערכת אפקטיביות הסדנה
119	פרק 6: מחוננות והגירה. תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהיגרה מרוסיה לישראל
119	תקציר
119	מטרת העבודה
120	רקע כללי על המשפחה
120	ולדימיר: סיפור החיים בטרם ההגירה
127	קטיה: סיפור חייה לפני ההגירה
130	ההגירה
130	החיים בקיבוץ
131	שוב התחלה חדשה: המעבר לאילת
133	ילדי המשפחה
133	סוניה: מחוננות, הגירה ותת-הישגיות
136	פליקס: מיצוי הפוטנציאל של מחונן ממשפחת מהגרים
137	דיון
137	היאחזות במוכר בקרב מהגרים
138	חשיבות הגיל על מיצוי הפוטנציאל של ילדים מחוננים במשפחות מהגרות
139	הבדידות כמאפיין משפחתי אצל מהגרים מברה"מ לשעבר
140	על הפער בין ההצלחה המקצועית לכישורים החברתיים הנמוכים יחסית במשפחה המחוננת
142	מחוננות ולקות בעיבוד החושי
142	סיכום
	פרק 7: תגיות משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של ילד מחונן לקוי
143	למידה שעבר היימנה כפויה
143	מבוא: שמאליות, ימניות, ותפקיד בית הספר
144	ידנות ולקויות למידה: מבט היסטורי

146	סיפורו של אלון
146	תיאורו של אלון
147	משפחתו של אלון
147	התפתחותו של אלון
147	אלון נכנס למסגרת חינוכית
148	התחלת מסלול הייסורים של אלון: מוסדות הלימוד בגיל הרך
148	אלון בגן טרום חובה
150	אלון בגן חובה
150	אלון בכיתה א
151	אלון בכיתה ב
152	האבחונים הפסיכולוגיים הראשונים והשינויים בעקבותיהם
152	האבחון הפסיכולוגי באילת
152	האבחון המקיף
156	מוסדות הלימוד התיכוניים: קשיים והצלחות
156	אלון בכיתות ז-ח: ההסתגלות והקשיים
158	אלון בכיתה ט: האבחונים הנוספים
162	לקראת בחינות הבגרות של אלון
164	דיון
164	תכנית ההתערבות
165	הערכה דינמית
166	הפחתת דאגות
167	דה-מיסטיפיקציה
168	אסטרטגיות לא-ישירות
170	התערבות בנקודות שבירה
171	מתן עזרה ישירה לילד לקוי הלמידה
172	העצמתן של היכולות הגבוהות
172	מניעת השפלה
173	אסטרטגיות לטיפול הערך העצמי
174	טיפול ישיר בכישורים הפגועים
175	צוות ההתערבות ותפקידיו
175	תפקידי ההורים
177	תפקידי המורים
178	סיכום ומסקנות

פרק 8: הקונפליקטים של חדוה: נערה מבית דתי-מסורתי מחוננת קוגניטיבית, רגשית

180	וחברתית
-----	---------

180	תקציר
181	מבוא: על מורים למחוננים ותפקידיהם
182	מחוננות: השערות והנחות
182	הנחות לגבי מחוננים בכלל
183	הנחות לגבי בנות מחוננות
184	הנחות לגבי בנות מחוננות דתיות
184	משפחתה של חדוה: תיאור כללי, המשנה החינוכית ותפיסת המחוננות
184	הרקע החינוכי השכלתי במשפחה המורחבת
186	תפיסת המחוננות במשפחתה של חדוה והשפעותיה הפוטנציאליות
187	המשנה החינוכית בביתה של חדוה
188	תיאורה של חדוה
189	מאפייני המחוננות של חדוה
191	סגנון הלמידה של חדוה
192	קשייה של חדוה בבית הספר
193	מפעילויותיה של חדוה
193	ראיונות עם אמה של חדוה, עם חברתה ואתה
199	מדבריה של חדוה על טיפוח מחוננים
200	דיון
200	תפיסת הקונפליקטים הקשורים במחוננות במשפחתה של חדוה
201	מחוננות ותת-הישגיות
204	הנחות לגבי מחוננים בכלל
209	הנחות לגבי בנות מחוננות
211	הנחות לגבי בנות מחוננות דתיות
212	סיכום
214	פרק 9: מה למדנו ומה עדיין נותר ללמוד? על מימוש הפוטנציאל בפריפריה
223	מקורות

פרק 1: מבוא

איתור מחוננים החל בארץ כבר בשנת 1972; כיתות המחוננים הראשונות בארץ נפתחו כבר בשנת הלימודים 1973/4. בגלל מלחמת יום הכיפורים היה איחור-מה בפתיחת כיתות אלו, אך למרות המלחמה הן כיתות המחוננים בבית הספר ע"ש גרץ בתל אביב, הן כיתות המחוננים בבית הספר ע"ש דוד ילין בחיפה והן תכנית ההעשרה למחוננים בירושלים נפתחו כבר באותה שנת לימודים. כיום הרוב הגדול של ילדי ישראל משתתפים במבדקים של איתור המחוננות מטעם משרד החינוך בכיתות ב או ג. ילדי החינוך החרדי לא משתתפים באיתור. אחת הסיבות לכך היא כנראה העובדה, שהילדים הלומדים בזרם זה אינם נוטלים חלק בפעילויות חינוכיות המשותפות לילדים הלומדים בזרמים אחרים, וברוב התכניות למחוננים בארץ משתתפים הן תלמידי החינוך הכללי והן תלמידי החינוך הממלכתי-דתי. כמו כן, בנים בחינוך החרדי לומדים לימודי חול, בהיקף מוגבל ולאורך שנים מועטות בלבד, וראשי החינוך החרדי אינם מעוניינים שהם ישקיעו זמן נוסף בהעשרה, שכן זה יהיה בבחינת "ביטול תורה". בנות בחינוך החרדי כלל אינן מקבלות העשרה למחוננים ואף אינן נוטלות חלק במבדקי מחוננות.

באוקטובר 2007 התחלתי ללמד בתכנית לתואר שני ביעוץ חינוכי בקמפוס אילת של אוניברסיטת בן גוריון, וראיתי בכך הזדמנות חשובה להכניס למסגרת לימודי החובה בתכנית את הקורס "הילד המחונן בכיתה הרגילה". מטרתי היתה שהיועצות החינוכיות תלמדנה, במסגרת הכשרתן, על ילדים מחוננים, ותוכלנה לתרום לטיפולם הקוגניטיבי, ולא פחות חשוב – לפתרון הבעיות הרגשיות, החברתיות והמשפחתיות הקשורות במחוננות.

על אף העובדה, שכל הסטודנטיות שלי היו בעלות ידע והכשרה בחינוך מיוחד, ואף לא אחת מהן היתה עם רקע בחינוך למחוננים, הידע המובלע שלהן בנושא זה היה רב מאוד. חלק גדול מהן היו נשים מחוננות בעצמן;¹ לרובן היו ילדים מחוננים. כך הפכו הפגישות השבועיות, שבמקורן נועדו להיות שיעור מבוא במחוננות, לסמינר לתואר שני שבו כל סטודנטית תרמה

¹ אני מתייחסת אליהן כאל "נשים" היות ורק אחת מהסטודנטיות היתה מתחת לגיל 30 והמבוגרת ביותר היתה כבת 55 בשנה הראשונה ללימודיה.

את ניסיונה, את הידע שלה ואת יכולותיה החינוכיות והקוגניטיביות, שהתפתחו במשך שנים רבות של הדרכה, הוראה, ניהול וארגון בתחומי החינוך השונים.

מהי החשיבות המיוחדת של טיפוח מחוננים באילת?

מאז מחקריו של טרמן ושותפיו (Burks et al., 1930; Oden, 1968; Terman, 1925,) (Hollingworth, 1926, 1931,) (1959; Terman & Oden, 1935, 1947,) (1936, 1942) הוגדרה מחוננות כרמת אינטליגנציה גבוהה הנקבעת בעזרת מבחני משכל. משנות ה-70 נוספו לממד מנת המשכל גם הממדים של כשרונות מיוחדים ויצירתיות, שבעזרתם הוגדרה מחוננות שאינה מתבטאת רק בשני הממדים העיקריים של היכולות הקוגניטיביות: יכולות לשוניות ומתמטיות-לוגיות. בין התחומים העיקריים שנוספו להגדרת המחוננות היו: מחוננות מוזיקלית (Haroutounian, 2000; Persson, 2009; Winner, &) (Martino, 2000), יצירתיות למיניה (Davis & Rimm, 2003a, 2003b; Treffinger et al.,) (2000), מחוננות באמנות בכלל (Clark, & Zimmerman, 2001), באמנות חזותית (Winner, & Martino, 2000), בספורט (Wolstencroft, 2001) ועוד.

קיימת בעייתיות במתן חינוך נאות למחוננים בכל העולם, וכמובן גם ברמה הארצית. אצלנו מתבטאת בעייתיות זו, בין השאר, בשניות אפילו לגבי השאלה "מי זכאי לחינוך למחוננים" ו"מי בפועל יקבל חינוך מסובסד למחוננים". מצד אחד משרד החינוך מרחיב את המאמצים לכלול יותר ויותר ילדים וילדות, נערים ונערות ב"מעגל המחוננות". דבר זה נעשה על ידי אפליה מתקנת לטובת בנות (קשתי, 2009); בניית תכניות לתלמידים מאחוזון 95, תכנית שקיימת, למשל, במרכז רון ורדי בראשון לציון (מרכז רון ורדי, 2009) או אף מאחוזון 80 (אתגור החמישון העליון, 2005). מצד שני, רק חלק קטן מהתלמידים שהוגדרו כמחוננים על פי ההגדרות המחמירות ביותר, אמנם מקבלים חינוך למחוננים. על פי הגדרות משרד החינוך, כפי שניתן לקרוא הן בדוח ועדת ההיגוי לקידום מחוננים בישראל (2004) והן במסמך "טיפוח תלמידים מחוננים במערכת החינוך" שהוגש לכנסת (וורגן, 2006), 3%

מהתלמידים זכאים לחינוך למחוננים: תלמידים מאחוזן 98.5 זכאים לכיתות מיוחדות או ליום העשרה שבועי המחליף את הלימודים בכיתה הרגילה, בעוד שתלמידים מאחוזן 97 זכאים להעשרה של יום לימודים בשבוע בבוקר או אחר הצהריים. אולם, בפועל המצב שונה מאוד. על פי נתוני משרד החינוך (שם), שיעור ההשתתפות של כלל הילדים בישראל בכיתות ג-ו בתכניות המחוננים היה 1.04%: שיעור המהווה אך שליש מזה שהיה צפוי על פי איתורם (שם). על פי אותם נתונים, רק 0.62% מתלמידי חטיבות הביניים המחוננים משתתפים בפועל בתכניות למחוננים, שיעור שהוא רק כחמישית מהזכאים (שם). בעבור ילדי בית הספר התיכון קיימות רק 80 כיתות מחוננים בכל הארץ.

נראה, אם כן, שכאשר מדובר ברמה הארצית, רק שליש עד חמישית מהתלמידים שהוגדרו כמחוננים, ורק עד גיל 15, מקבלים חינוך כלשהו למחוננים. מספר זה הוא כמובן ממוצע, ואינו מבטא את המצב של אוכלוסיות שלמות שאינן מקבלות כל חינוך למחוננים או ששיעור המקבלים בהם חינוך למחוננים זעום ביותר (David, 2009).

זאת ועוד. לא ניתן בתכנית אחת לילדים מחוננים לענות על צרכיהם של כל הילדים המחוננים ש"שייכים" לתכנית מבחינה גיאוגרפית (Kaplan, 2009). אולם, כאשר מדובר על ילדים המתגוררים במרכז הארץ, ישנן מספר אפשרויות העומדות בפני ההורים כדי להעשיר את ילדיהם המחוננים, להעמיק ולהרחיב את הידע שלהם, מעבר לתכניות למחוננים של משרד החינוך. ילדים מחוננים יכולים להעמיק בתחום אחד של ידע, להשתתף בחוגים המיועדים לילדים גדולים מהם, לבקר בספריות, במכוני מחקר ובמרכזים מדעיים, ועם הזמן להתחיל להשתתף בפעילויות אוניברסיטאיות. פתוחות בפניהם גם דרכים רבות לממש את מחוננותם באמנות. במוזיקה – בקונסרבטוריון העירוני או בשיעורים פרטיים אצל מורה נבחר; בספורט – באגודות שונות כמו בחוגים פרטיים; באמנות – בצמוד לגלריות, מוזיאונים והפעלות יצירתיות לבני כל הגילים, ועוד. לא כן הדבר כאשר מדובר בתושבי אילת: עליהם לסמוך על משאבי העיר בלבד, שכן, באר שבע, העיר הגדולה הסמוכה, נמצאת במרחק של קרוב לארבע שעות נהיגה, וגם ההורים המסורים ביותר לא יכולים להתחייב להסיע את ילדם מדי שבוע מרחק כה רב, מה גם שהילדים עצמם עלולים להיות מותשים ממסע זה.

תכנית ההעשרה למחוננים באילת: האם היא נותנת מענה לצרכי הילדים המחוננים?

האוכלוסיה של יום ההעשרה לילדים מחוננים באילת

אנו נצא מנקודת ההנחה, המקובלת כיום כבר על מרבית חוקרי המחוננים ואנשי החינוך בתחום זה, שבכיתה הרגילה בלתי אפשרי לתת מענה לצרכי הילד המחונן (Hertberg, 2009). באילת, כמו בכ-50 יישובים אחרים בארץ (מרכזי מחוננים תשס"ט, 2009) קיימת תכנית ההעשרה של יום בשבוע למחוננים בכיתות ד-ו, ובתכנית זו משתתפים תלמידים מאחוזון 96.² תכנית זו נותנת מענה חלקי בלבד לצרכי הילדים המחוננים באילת, שכן, הילדים המחוננים בעיר, כמו בכל יישוב אחר, הם קבוצה הטרוגנית הן מבחינת תחומי ההתעניינות שלהם, הן מבחינת אופיים, רקעם המשפחתי והחברתי, וכמובן מבחינת יכולותיהם הקוגניטיביות (Reis, & Renzulli, 2009). הרי אין דומה, מבחינת היכולות, ילד בעל IQ של 120-125, שבאילת עשוי להיכלל בתכנית המחוננים, לילד בעל IQ של 150-160, שייכלל גם הוא, כמובן, בתכנית. יתירה מזו: בכיתה בה מתקיימים הלימודים במשך כל השבוע, בין אם זו כיתה רגילה ובין אם כיתת מחוננים, ניתן לבסס חלק גדול מהלימודים על שיעורי בית ולמידה עצמית. ביום ההעשרה השבועי, לעומת זאת, לומדים הילדים שלושה נושאים בכל סמסטר, ללא מטלות אינדיבידואליות שניתן להתאים ליכולות, ולפיכך על המורה המלמד בכיתה "להתיישר" עם התלמידים בעלי היכולות הנמוכות ביותר. שלא כמו בכיתה הרגילה, בה התלמידים בעלי היכולות הממוצעות הם הרוב, ואף ניתן לצפות, שקרוב ל-70% מתלמידי הכיתה ההטרוגנית יהיו בעלי יכולות שבטווח של סטיית תקן אחת למעלה מהנורמה ואחת – למטה ממנה, בכיתת המחוננים התלמידים בעלי היכולות הנמוכות ביותר הם הרוב. הסיבה לכך היא, כמובן, שבכיתת המחוננים נכללים כל הילדים שמימין לחיתוך ב"נקודת המחוננות" של עקומת גאוס, ולפיכך, ליד נקודת החיתוך הצפיפות היא הגבוהה ביותר. סביר למדי, אם כן, שמרבית הילדים שבכיתת המחוננים באילת יהיו בעלי תחומי עניין שבערים

² את החישוב המדויק ניתן לראות להלן, פרק 4: "יחסים בין אחאים במשפחה המחוננת".

גדולות יותר יאפיינו תלמידים טובים, המגיעים להישגים גבוהים, אך לא בהכרח מחוננים. להלן מספר מאפיינים של מחוננות, שאינם משותפים גם לבעלי יכולות גבוהות שמגיעים להישגים לימודיים טובים, אך אינם מחוננים:

1. השקעה רבה מאוד בנושא אחד.
2. התעניינות בנושאים אזוטריים. נושא זה בעייתי במיוחד בקרב מחוננים, היות ומורים אינם נוטים לראות בו מאפיין של מחוננות (Siegle, & Powell, 2004), ואף אינם נענים, לעיתים תכופות, לצרכי הילדים המחוננים בעלי מאפיין זה.
3. התעניינות בנושאים שאינם אופייניים לגיל הכרונולוגי אלא לתלמידים מבוגרים יותר.
4. למידה עצמית אינטנסיבית.

כל אחד ממאפיינים אלה של מחוננות עלול להגביל את בניית תכנית הלימודים ביום העשרה למחוננים באילת. נתבונן, לדוגמה, במאפיין הראשון שברשימה. בעוד שמחוננים רבים מוכנים להשקיע זמן רב מאוד ואף אנרגיה נפשית עצומה בנושא אחד, ילדים מוכשרים ואינטליגנטיים מאוד, שאינם בהכרח מחוננים, עלולים דווקא להעדיף עיסוק במספר רב של נושאים בו זמנית, או מעבר מנושא לנושא בקצב מהיר, על חשבון ההעמקה בכל אחד מהנושאים. הבדל זה גורם לכך שבאילת קשה מאוד לבנות קורסי המשך בתכנית ההעשרה, ורבים מהקורסים הסמסטריאליים הם בבחינת "תפריט טעימות". בעוד שהילד המחונן הצעיר מסכים, פעמים רבות, להשתתף ב"טעימות" אלה, ואף נהנה מהן, הרי עם העלייה בגיל יש סיכויים רבים שהטעימות כבר לא תספקנה את התיאבון שלו...

בעיות המיוחדות ליום ההעשרה לילדים מחוננים באילת

1. השלמת חומרי הלימוד מיום ההעשרה

בצאת הילד ליום ההעשרה השבועי למחוננים הוא למעשה "מדלג" על יום לימודים שבועי בכיתתו. יש לפיכך להביא בחשבון את הצורך בהשלמת חומרי הלמידה שהתלמיד "הפסיד" בכיתה הרגילה. השלמה זו אינה אמורה להוות בעיה בעבור תלמידים בעלי רמת מחוננות גבוהה מאוד ואף גבוהה, אך אף על פי כן היא סוגיה שבה מתלבטים רבות הורים לילדים מחוננים בתכניות רבות בארץ, כפי שניתן לראות הן מהשאלות אותן שואלים ההורים בפורומים להורים לילדים מחוננים (לדוגמה: פורום הורים לילדים מחוננים), והן מהעובדה, שהורים רבים מנמקים את נשירת ילדיהם מתכנית ההעשרה למחוננים בקושי שבהשלמת חומר הלימודים הנלמד ביום ההעשרה (ראו, לדוגמה, פרק 8 בכרך זה: "בת מחוננת דתית").

באילת, כפי שהוסבר, כשני שלישים מהילדים בתכנית ההעשרה הם בעלי יכולות הנמוכות מסף המחוננות המקובל בארץ, ולפיכך הבעייתיות שבהשלמת חומר הלימודים ביום ההיעדרות היא כפולה. א. על המשתתפים בתכנית ההעשרה למצוא חבר ללימודים שיעזור להם לדעת מה עליהם להשלים, כפי שקיים בכל מקום אחר, ב. בעוד שילדים הנמנים עם אחוזון 98.5 יכולים, ברוב המקרים, להשלים ללא קושי את חומר הלימודים שהפסידו, ילדים מאחוזונים נמוכים יותר, שגם הם לומדים ביום ההעשרה השבועי באילת, עלולים להיתקל בקשיים בעצם השלמת חומר הלימודים. באילת אין מענה מאורגן לבעיה של השלמת חומר הלימודים עבור תלמידים המתקשים לעשות זאת בעצמם, שמספרם רב יחסית. בנוסף, עמדת המורים לגבי ההיעדרות ביום הלימודים אינה חיובית תמיד (אופיר, 2009). ישנם מורים שמבחינתם השתתפות ביום ההעשרה למחוננים הוא יום היעדרות, הנרשם ככזה ביומן ולאחר מכן – בתעודה של התלמיד. מצב זה גורם לכך שישנם ילדים אילתיים שבתעודת בית הספר שלהם נרשמו עשרות היעדרויות בשנה! (שם).

זאת ועוד. בשל העלות הגבוהה של הטיסות לאילת ממרכז הארץ והנסיעה הארוכה מבאר שבע אין אפשרות להעסיק באילת מורים שאינם מקומיים. לפיכך על תכנית המחוננים בעיר

להסתמך על כוחות ההוראה המקומיים. אחד ההבדלים בין התכנית באילת לבין התכניות באזורים אחרים היא, משום כך, שבועוד שבערים של מרכז הארץ או צפונה ישנם מורים המלמדים במספר מרכזי העשרה בערים סמוכות, באילת מוגבלים הקורסים ביום ההעשרה לתחומי ההתמחות של המורים הפוטנציאליים המקומיים. יתיר על כן. אין בהוראה של מספר שעות שבועיות במרכז המחוננים משום פרנסה מספקת או קריירה מבחינת המורים, ולפיכך עבור רבים מהם זו רק עבודה נוספת. בעבודה שאינה עיקרית קשה, בדרך כלל, להשקיע משאבים רבים.

מסיבות אלו הלימודים ביום ההעשרה השבועי, שהוא האפיק היחיד המוצע באילת לתלמידים מחוננים, אינם יכולים להיות בהיקף וברמה שיתנו מענה הולם לצרכי כל הילדים המחוננים בעיר.

2. נשירה מתכנית ההעשרה למחוננים באילת

בנוסף למורכבות שבה פועלת תכנית ההעשרה למחוננים באילת, בעיה נוספת הקיימת בה היא הנשירה הרבה ממנה. כך, לדוגמה, בשנת הלימודים תשס"ט למדו בתכנית 60 ילדים בכיתות ד-ו, מבין למעלה מ-70 שהשתתפו בה בתחילתה, ובכיתות ז-ט 25 ילדים בלבד, נשירה של קרוב ל-70%. יתירה מזו: בשנת תשס"ו סיימו 4 תלמידים בלבד את כתה ט בתכנית מבין 25 שהתקבלו (שם). נציין, כי גם הנשירה אינה בעיה הייחודית לאילת. לדוגמה: במרכז "רון ורדי" בראשון לציון, המשרת אוכלוסיה שגודלה למעלה מפי חמישה מזו שבאילת, לומדים בשנת הלימודים תש"ע כ-660 תלמידים מחוננים ומצטיינים ב-29 כיתות, לפי החלוקה כלהלן: 7 כיתות ג, 6 כיתות ד, 6 כיתות ה, 4 כיתות ו ו-6 כיתות ז-ט (מרכז רון ורדי, 2009). מנתונים אלה נראה, שכבר במעבר מכיתה ג לד קיימת נשירה; לאחר מכן מצטמצם מספר הילדים בשליש במעבר מכיתה ה לו, ומצטמצם שוב ב-50% עם העלייה לחטיבת הביניים. התוצאה היא, שהנשירה בסך הכל היא של כשני שלישים מהתלמידים! ואולם, בעוד שבראשון לציון יש לילדים המחוננים הנושרים מתכנית ההעשרה אופציות לימודיות נוספות

בסביבתם, כמו השתתפות בחוגים במכון וייצמן או בתכניות המיוחדות של אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת בר אילן, הרי באילת לנושרים מתכנית ההעשרה אין אופציות כאלה.

3. תלמידים דתיים באילת: מיעוט בתוך מיעוט

תיאור מקרה אחד בלבד בספר זה הוא של נערה דתית – ולא בכדי. אוכלוסיית הילדים הדתיים באילת מידלדלת מאוד עם המעבר לתיכון. עד שנת הלימודים תשס"ט לא היתה בעיר חטיבה עליונה לבנים, וגם האולפנא לבנות – "תהילת ישראל" מנתה לא הרבה יותר מ-100 תלמידות. הידלדלות זו של אוכלוסיית התלמידים הדתית בגילים הבוגרים יותר, לאחר מעבר של כל הבנים – ושל חלק מהבנות – לבתי ספר פנימייתיים במרכז הארץ – מסבירה בחלקה את הבעייתיות שבהשתתפות תלמידים דתיים בתכנית העשרה באילת. אולם, גם בתכניות העשרה "מעורבות" אחרות – כאלה שאוכלוסיית היעד שלהן היא תלמידים דתיים וחילוניים כאחד – יש נשירה גדולה מאוד של תלמידים דתיים. לדוגמה: "[...] במרכז "רון ורדי" לומדים כיום כ-660 תלמידים. פחות מחמישה אחוז מהם דתיים. עקב נתונים מצערים אלה קשה להשוות לגבי כמות נשירה יחסית. (מייל מאיתי וורמן, מנהל תכנית ההעשרה למחוננים במרכז "רון ורדי" בראשון לציון). יכול להיות בהחלט שחלק מהבעיה מקורה בעובדה שהתכניות לא מתאימות, מסיבות שונות, לחלק גדול מהאוכלוסיה הדתית. מכל מקום – באילת אין לתלמידים הדתיים כל אפשרות בחירה, ואם אינם משתתפים בתכנית יום ההעשרה למחוננים פירוש הדבר שאין הם נוטלים חלק בשום פעילות המתאימה ליכולותיהם.

4. תלמידים מחוננים והאצה באילת

אופציית ההאצה, הן באמצעות דילוג על כיתה, והן על ידי כניסה מוקדמת לגן או לבית הספר, היא למעשה השיטה היחידה הפתוחה בפני ההורים באילת שילדם אינו מוצא את מקומו במסגרת הלימודים הרגילה, או שאינו מסתפק בה. שיטה זו אינה מיושמת תדיר, על אף העובדה שבקרב חוקרי מחוננות היא בהחלט מומלצת (לדוגמה: Cross, 2002). הסיבה לאי-יישומה הנרחב הוא בעיקר בשל דיעות קדומות המעוררות התנגדות הן של ההורים והן של הצוותים החינוכיים (Colangelo et al., 2004; Delisle, & Galbraith, 2002; Neihart).

(et al., 2002). ואולם, מעבר להתנגדות הפסיכולוגית והחברתית שהיא מעוררת, ההאצה אינה מתאימה ברוב המקרים. למעשה, היא מתאימה רק במקרים בהם התפתחותו הרגשית של המוחן עולה בצורה ניכרת על זו הצפויה על פי גילו, מצב שאינו שכיח בין מחוננים (לנדאו, 2001).

באילת כמעט שלא קיימת התופעה של הקפצת כיתה. הפרוצדורה הנדרשת לכך אינה פשוטה, ההוצאה הנדרשת עבור המבדקים גבוהה למדי, ויש צורך למצוא פסיכולוג שמומחיותו בהערכת אופציית ההקפצה, דבר שבאילת פירושו גם אירגון נסיעות או טיסות של הילד ושל אחד מהוריו לפחות למרכז הארץ. במצב דברים זה, כאשר ההשקעה הנדרשת היא כל כך גבוהה, בעוד האופציה הזאת אינה מוצעת על ידי מי ממערכת החינוך אלא צריכה לבוא ביוזמת ההורים, על חשבונם, כאשר הם מארגנים את כל הכרוך בכך, אין תימה שהקפצה או כניסה מוקדמת לבת הספר אינן באות כמעט לכלל ביצוע.

5. נשירת מחוננים מבית הספר

ייתכן בהחלט, שבאילת קיימים מקרים לא מעטים שבהם עזבו ילדים מחוננים את מערכת החינוך בשל אי-התאמה. למשל: "מחונן שנשר" כותב בטוקבק מיום 18.6.2009: "לראיה... לא הצלחתי בתיכון ונאלצתי לעבור לתיכון אקסטרני" (אופיר, 2009). בעבודתי כיועצת באילת נתקלתי במקרים נוספים של נשירת מחוננים ממערכת החינוך ה"רגילה" בעיר. לפיכך נוכל להסיק, שחינוך המחוננים בפריפריה חשוב במידה רבה יותר אף מאשר במרכז, שכן במרכז ניתן לפצות על אי-ההתאמה של החינוך המוצע באופציות אחרות, ואילו כאשר מדובר בפריפריה במקרים רבים יוצא המוחן קירח מכל הצדדים.

הפריפריה, ההון התרבותי והשפעתם על ילדים מחוננים

הפריפריה כסביבה מוגדרת בדרך כלל באמצעות הגיאוגרפיה דהיינו – הריחוק מהמרכז. אבל – לגיאוגרפיה יש השפעה רבה גם בממדים החינוכיים, התרבותיים והמגדריים.

המדינה, מצידה, על סוכניה, תוכניותיה ואופני יישומם היא בעלת השפעה רבה בעיצוב פני המפה החברתית (דהאן-קלב ואחרות, 2005).

הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה (Pierre Bourdieu, 1930-2002) טבע את המושג "הון תרבותי" [Le capital culturel] שהוא, לדבריו, יכולת השליטה של האדם על המשאבים התרבותיים המשמעותיים לחברה. בורדייה, שנולד בכפר להורים לא אמידים, הצליח לנכס לעצמו את המשאבים ההכרחיים להצלחה בדרך של רכישת השכלה גבוהה מעולה והצטיינות אקדמית. מניסיונו שלו הוא הסיק, שגם אם התנאים החיצוניים – של המעמד החברתי והכלכלי שלתוכו נולד האדם – אינם משובחים, עדיין ניתן להתגבר על הפערים ולהגיע, בעבודה עצמית, למעמד של השפעה על תרבות הרוח. עם זאת, גם אחרי עשרות "שנות הצלחה", לאחר שכבש את מקומו בפסגת הסוציולוגיה העולמית, המשיך בורדייה להרגיש שונה מהאנשים שסבבו אותו – מקצועית וחברתית. למעשה עד סוף ימיו לא חדל לחוש שרקעו שונה מרקעם של האחרים, בני המעמד הבינוני הגבוה שהגיעו לעמדות חברתיות דומות לשלו מנקודות התחלה שונות – של מעמד כלכלי איתן, מגורים במרכז והורים משכילים.

הבה ננסה לבדוק את תקפותה של התיאוריה של בורדייה על ההון התרבותי גם באילת.

בספר זה נראה, שעבור בנים דתיים לא צלח הניסיון של לימודים באילת – אפילו ברמת בית הספר התיכון. בפרק על הבת המחוננת הדתית נגלה, שעבור בנות דתיות, שאינן נשלחות ללימודים מחוץ לעיר, מדכאת המסגרת ההטרוגנית מאוד את ההתפתחות הקוגניטיבית, מכיון שאינה מקצה למחוננות מקום המיוחד לה. כאשר מדובר על משפחות חילוניות – שהן הרוב באילת – הרי הגדרתו של בורדייה תקפה, ברוב המקרים, אבל רק כל עוד מדובר על תלמידים בבית הספר. הורים משכילים, בעלי יכולת כלכלית גבוהה, מעניקים לילדיהם את מיטב האפשרויות עד תום לימודיהם בבית הספר. בפרק "הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת" יוצגו זוג הורים שהסיעו את ילדם המחונן מדי שבוע – קרוב ל-8 שעות נסיעה הלוך וחזור – ללמוד באופן פרטי אצל פרופסור מבאר שבע. משפחה אחרת שלחה את בתה

לשהות בת שבועיים מדי קיץ אצל הסבתא בתל אביב, כדי שהבת תוכל להשתתף בקייטנה לנוער שוחר מדע באוניברסיטת תל אביב. זוג הורים נוסף רשם את בנו בן ה-15 לפעילות שבועית באותה מסגרת, כאשר הנער טס לתל אביב מדי שבוע, נסע לאוניברסיטה משדה דב, וחזר לביתו בו בערב. אכן, מאמצים מרובים וכסף רב נדרשים כדי "ליישר קו" – ולו באופן חלקי – עם משפחות לילדים מחוננים המתגוררים במרכז.

אולם, כאשר מסיימים הנערים והנערות הללו את מסגרת הלימודים באילת, הם יוצאים לעולם הגדול, ושם הם מגלים, במקרים רבים, שעל אף כל מאמצייהם של ההורים והשקעתם המרובה, עדיין קיימים פערים בינם לבין בני גילם שגדלו בעיר. חלקם מגלים זאת כבר בזמן השירות הצבאי, אם הם נבחרים לקורסים יוקרתיים במיוחד או-אז הם רואים, שאף כי יכולותיהם האינטלקטואליות דומות לאלו של חבריהם, הרי יש להם חסרים מבחינת הידע בתחומים שונים של החיים – בין אם הבנה באופנה, בקולנוע, בעיתונות או בגיבורי תרבות ההמונים, ובין אם ביקור במופעים שונים בתחומים מגוונים. כמו כן חסרה להם, בשל בעיית הנגישות, אפשרות להיכרות קרובה עם אישים משפיעים בתחומי המדעים והאמנויות.

שלא כמצבו של בורדייה, שעזב את בית הוריו כדי ללמוד בפנימייה כבר בבית הספר התיכון, הרי בביוגרפיות של הנערים והנערות המחוננים מאילת מועד עזיבת בית ההורים הוא ארבע שנים מאוחר יותר – עם הגיוס. העזיבה לפני תום ההתבגרות מאפשרת לילד המחונן הבא ממקום מוגבל תרבותית לסגור במלואם את הפערים האובייקטיביים הקיימים בינו לבין ילדים בני גילו מסביבות עשירות-תרבותיות. עדות לכך היא הצלחתם האקדמית של בוגרי תכנית המחוננים מעירות הפיתוח שלמדו בירושלים והתגוררו בפנימיית בויאר (כץ, 2001; Smilansky, 1962). עם זאת, ההצלחה האקדמית והכלכלית של ילדים ונערים, שהורחקו מבית הוריהם ועברו לסביבה בעלת הון תרבותי עשיר, היא רק פן אחד של התמונה. נערים ונערות לא מעטים שעברו מהלך כזה טוענים, שהסביבה החדשה כפתה את עצמה עליה (שם), ומנעה מהם המשך קיומו של קשר טוב עם זו הישנה, תוך שהיא מציבה היירארכייה תרבותית ברורה. במסגרת זו לא נוכל לדון בכל הפנים של שינוי הסביבה התרבותית, תוך שינוי גיאוגרפי, עבור ילדים מחוננים שנמצאים בסביבה בה אין הם יכולים למצות את

יכולותיהם. נוכל רק לסכם, שהתיאוריה של בורדייה, על השפעת ההון התרבותי, מקבלת משנה תוקף בפריפריה, ובייחוד באילת שהיא העיר היחידה בארץ שמצד אחד אינה גדולה דיה להעניק חינוך נאות למחוננים ומצד שני – היא רחוקה מכל מרכז אחר שבו ניתן להיעזר לצורך זה.

מה בספר?

תפקידו של ספר זה הוא להוות נדבך נוסף הן בספרות המקצועית שנכתבה על מחוננים בארץ בכלל והן – ובעיקר – להיות הנדבך הראשון בהעלאתה של אילת על המפה מבחינת חינוך למצוינות.

בספר תשעה פרקים. ארבעה מהם מוקדשים לתיאורי מקרה מפורטים: "ילד מחונן עם הפרעת קשב וריכוז: תיאור מקרה"; "מחוננות, דיסלקציה וידנות לא ברורה: תיאור מקרה"; "קונפליקטים של חדוה: נערה מחוננת מבית דתי-מסורתי" ו"מחוננות והגירה. תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהגיעה מרוסיה לישראל". למעשה, כל תיאורי המקרה הללו אינם של "המחונן הטיפוסי", אלא של מחוננים השייכים לקבוצות מיעוט: מחוננים לקויי למידה, משפחת מחוננים שהם עולים חדשים, ובת מחוננת דתית, שהיא מיעוט בתוך מיעוט בתוך מיעוט (זורמן ודויד, 2000). אני מאמינה, שתיאורי מקרה הם דרך טובה של המחקר המדעי לתת תמונה מלאה ביותר, ככל האפשר, של יחידים ומשפחות שאותם רוצים לחקור. היות וחקר המחוננות בארץ נמצא בנקודה התחלתית, הסיפור המלא, שניתן לנו באדיבות המשפחות שהביעו את הסכמתן לכך, זורע אור על הנושא ומאפשר לקורא, תוך השתתפות בחיי הגיבורים, ללמוד על אותם אספקטים בחייהם שהמשפחות ניאותו לשתף אותנו.

חלק גדול מהספר מוקדש לתיאורי מקרים, שנושאים – אנשים אמיתיים ומצבים אמיתיים באילת. התיאורים מתחילים בנקודת זמן מסוימת המוגדרת היטב, אבל יש להם "נקודת חיתוך" שרירותית: הכנת הספר לדפוס. הקורא נשאר, פעמים רבות, במתח, שכן, אין הוא

יודע את "סוף הסיפור": מה קרה, בסופו של דבר, לנערה? האם הנער הדיסלקטי סיים בהצלחה את בחינות הבגרות? מה עושה הנער בעל הפרעת הקשב והריכוז בצבא? האם האח והאחות, הדור השלישי למהגרים מרוסיה, הקימו משפחות? אם כן – האם נמשך הדפוס של דור רביעי של מחוננים גם בארץ? שאלות אלה נשארות פתוחות עם הכנסת הספר לדפוס. אולי בעתיד יתאפשר לנו לחזור אל המשפחות, גיבורות תיאורי המקרים, ולנסות לענות עליהן.

כל אחד מה"סיפורים האמיתיים" המופיעים בספר הוא כמובן סיפור מקומי, אבל גם אוניברסאלי. נער מחונן לקוי למידה מאילת חולק מרכיבים משותפים רבים עם אחרים – עם נערים מחוננים שאינם לקויי למידה, עם נערים "רגילים" בעלי אותה לקות, עם נערים ונערות אילתיים אחרים – וגם עם נערים ונערות שאינם מתגוררים באילת, אלא ביישוב פריפריאלי אחר. בנוסף – נער כזה חולק מאפיינים, מנהגים ונורמות תרבותיים, לימודיים, משפחתיים וחברתיים עם נערים ונערות רבים בארץ ובעולם. לדוגמה: ילדה או נערה מחוננת ממשפחת מהגרים באילת נאבקת בסוגיות דומות לאלו של נערה בת גילה המהגרת ממדינה אחרת לתרבות אחרת. כאשר המכנה המשותף לכל המקרים הוא רמת המחוננות הגבוהה, פעמים רבות השוני בין התרבויות, האמונות, הדתות והנורמות החברתיות מתגמד לנוכח הדמיון הנוצר כתוצאה מההכרח לספק את צרכיו הרגשיים והקוגניטיביים של המחונן במסגרת המכנה המשותף הדומיננטי: המחוננות.

ארבעת תיאורי המקרה שנביא להלן יוכיחו, שהתצרף שממנו בנוי המושג "תיאורי מקרה של מחוננים" משתנה תדיר, נעשה רחב יותר, צבעוני יותר, ובעל ממדים רבים יותר. כל חתיכה שמתווספת לתצרף עושה אותו מלא יותר, ולכן – מעניין יותר, אפילו מרתק, ובעיקר מעצים את החוקרים והמחנכים העוסקים נושא זה, כמו גם המחוננים ומשפחותיהם.

כתיבת תיאור מקרה כמוה כהרכבת משקפיים בי-פוקאליות. מצד אחד על הכותב להתקרב מאוד למושא כתיבתו. רק כך יוכל להיות בטוח, שלא דילג על שום פרט משמעותי, או הסתיר מידע שהיה בעל חשיבות להבנת הסיפור. אולם, הדרישה להשתמש בעדשות מגדילות כדי

לראות את התמונה במלאותה לא סותרת את הדרישה להתמצאות בתמונה הגדולה, בספרות הענפה המסבירה תופעות הקשורות במחוננות. במקרים רבים נדרשת גם תמונת עולם רחבה שבה אפשר למקם את תיאור המקרה, כפי שאנו עושים בבואנו למקם את החלקים החסרים בבניית תצורף. נשוב לסוגיה "האם אמנם עמדנו במשימה" בפרק הסיום של הספר.

משימה קשה לא פחות היא העמידה בשתי הדרישות של כתיבת תיאורי מקרה. תיאור מקרה הוא תת-קבוצה של הסוגה המדעית שאנו מכנים "כתיבה איכותנית", וככזה עליו לענות על הדרישות של "מחקר מדעי". יש לכתוב אותו בצורה מסוימת, להשתמש בכלים מסוימים, להישען על מקורות ספציפיים ולהשתמש בלשון המיוחדת לו (Flyvbjerg, 2006; Ragin, 1992; Stake, 2000, 2006; Sturman, 1999; Yin, 2009). בו-זמנית על תיאור המקרה להיות מעניין: לספר סיפור בשטף (Coleman et al., 2007) כדי לגרום לקורא לחוש מעורבות בחיי הגיבורים. אם הספר יצליח גם לעורר מעורבות רגשית אצל קוראיו, כפי שניתן לצפות מתיאורי מקרה הכתובים היטב, הם עשויים לקוות ל"סוף טוב": לסיפור הצלחה שבו הגיבור לא בהכרח "חי בעושר ואושר", אבל הגשים את שאיפותיו, תקוותיו מולאו, ואולי אפילו נסך גאוה בכל הלוקחים חלק בחינוכו ובטיפוחו: ההורים, המורים וכל הקהילה אליה הוא שייך.

תיאור המקרה של הילד המחונן הלוקה בהפרעת קשב וריכוז פותח לנו צוהר לעולם המחוננים לקויי הלמידה בכלל, כמו גם לזה של חיי נערים בקיבוץ: מחוננים ורגילים, לקויי-למידה ושאינם לקויי למידה. הפרק ממקד את תשומת הלב גם לקונפליקטים הקשורים בגירושין, את דרכי ההתמודדות עם עזיבת האב שעובר מהקיבוץ לגור בעיר עם שני אחאים ומקים משפחה חדשה, בעוד גרושתו נשארת בקיבוץ עם צעיר בניה. תיאור זה ממחיש לנו שלמעשה ניסיון הקיטלוג של הקטגוריה: "מחונן לקוי למידה" אינו מועיל בטיפול בבעיות השונות שכל אחד מהילדים השייכים לקטגוריה זו צריך להתמודד אתן. כאשר אנו מלווים את "גיבור" הפרק במסלול חייו הצעירים אנו רואים, שבקונסטלציה של החיים בקיבוץ יש, אכן, יתרונות בעת משבר משפחתי, אבל יש גם חסרונות לא מעטים – כאלה הנובעים מהצורך

"להיות כמו כולם", ומהיעדר התמיכה במחוננות באופן גורף למדי.³ יחס זה איפשר את המצב – שאותו אכן ניצלו אחיו ואחותו של גיבורנו – של עזיבת מסגרת הלימודים בבית הספר, דבר שבעיר נחשב, ברוב המקרים, למעשה מאוד לא קונבנציונלי ואף בלתי מקובל אצל משפחות נורמטיביות.

הפרק: "תגיות משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של ילד מחונן שעבר היימנה כפויה: תיאור מקרה" מתאר נער בן 16, מלידתו, לאורך כל חייו עד הגיעו לסף הבגרות, כאשר עליו להתמודד עם שלוש תגיות. תיאור מקרה זה הוא ייחודי אפילו בספרות העוסקת במחוננים לקויי למידה. הנער המתואר הצליח להתגבר על קשיים רציניים ביותר, אבל הגיבורה האמיתית של סיפורו היא אמו – שכתבה את המאמר. האם עדיין "נמצאת שם בשבילו", עוזרת לו, בעת כתיבת הספר, לסיים את מבחני הבגרות שהצלחה בהם תאפשר לו לימודים אקדמיים ברמה גבוהה, המתאימה ליכולותיו הקוגניטיביות יוצאות הדופן. כל משפחתו של הנער לוקחת חלק בהתמודדות עם הקשיים, וכולם מהווים צוות מוצלח שאיפשר את המעבר מהגדרה עצמית של "מפגר" לבטחון עצמי, אמונה ביכולות, ואמונה בהצלחה שבעבודה קשה ומסורה, על אף הלקות הקשה.

שני פרקי הספר, "ילד מחונן עם הפרעת קשב וריכוז: תיאור מקרה" ו"מחוננות, דיסלקציה וידנות לא ברורה: תיאור מקרה" העוסקים במחוננים לקויי למידה, פותחים בהסברים על מהות הלקות. אולם, אורכם של ההסברים שונה מאוד, שכן, הפרעת קשב וריכוז נפוצה למדי באוכלוסיה, ואינה מצריכה הסברים ארוכים בקרב אנשי מקצוע וכמובן לא בקרב הורים שילדיהם סובלים ממנה. אולם מקרים של ילד בעל תווית משולשת נדירים מאוד ובספרות למעשה לא מצאתי תיאור מקרה שלהם. זאת ועוד: בשל מיעוט המחקר – הן הכמותי והן האיכותני – על ההיימנה ותוצאותיה, הורחבה היריעה בפרק זה.

הפרק: "הקונפליקטים של חדוה: נערה מחוננת מבית דתי-מסורתי" מתאר את חייה של נערה מחוננת דתית באילת. בסיפור נשמעים בבירור שלושה קולות: הקול של אמה של

³ בשיחת טלפון מיום 15 באוגוסט 2009 עם מנהל המוסד החינוכי בו למד הנער אמר המנהל ש"חינוך למצוינות" הוא ערך שאינו קיים במוסד זה, והוא רואה בהכנסתו למערכת הקיבוצית את אחד מתפקידיו.

חדוה, אשה מחוננת ממשפחה מחוננת, חברתה של חדוה מבית הספר, וחדוה עצמה. קולות אלו מייצגים, למעשה, את הקונפליקטים העיקריים – שלדאבון הלב אינם פתירים בעולמה המורכב של חדוה. האם, אשה המקדישה את חייה לחינוך ילדיה, נאלצת להשתמש שוב ושוב ברציונליזציה כדי להסביר את העובדה ששניים משלושת ילדיה, שהוזמנו להשתתף בתכנית ההעשרה למחוננים באילת, פרשו מהתכנית. האם מחנכת את בתה לאידיאלים שהם בבחינת דבר והיפוכו: – הצטיינות לעומת "היות יוצאת דופן", הגשמה עצמית לעומת הליכה בתלם. היא עושה זאת בתום לב, מתוך אמונה בצדקת דרכה, אבל ללא כל מודעות לבעייתיות שבמסרים סותרים. האם עצמה היא אשה שלא הגשימה את יכולותיה, ועתה עליה לעשות את הבלתי אפשרי: להוות סמל ודוגמה לבתה. חברתה של חדוה, הקול השני ב"מקהלת הקולות", מדברת ללא כחל ושרק על בעיותיה החברתיות של חדוה בעבר, בעיות שעם הזמן קהה עוקצן – אחרי שחדוה למדה להצניע את מחוננותה, אולי אף להסתירה כליל. חדוה מדברת גם היא בשני קולות: היא בטוחה שתוכל להצטיין, אבל לא מעזה להרים את הכפפה המושלכת אליה, היא מפחדת שלא תמצא בן זוג הולם, והצדק אתה. היא גם אומרת, בניגוד מוחלט ל"ציון הטוב" בו היא מזכה את החינוך שקיבלה, שאם יהיה לה ילד מחונן הוא לא ילמד במערכת החינוך הציבורית...

הפרק: "מחוננות והגירה. תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהגיעה מרוסיה לישראל" הוא תיאור מפורט של שלושה דורות של רוסים-יהודים, כולם מחוננים. המשפחה עברה שינויים רבים, שבחלקם הגדול נכפו עליה, כמו גם מחלות קשות ואסונות. אולם, הבחירות שעשו בני המשפחה, העדפותיהם המקצועיות, נכונותם לשינויים במקרה הצורך – במקום המגורים ובאופיים, בתחומי הלימודים ובמוסדות הלימוד, נעשו כולם מתוך נחישות מחד-גיסא, ובצורה רציונלית, כזו ההולמת את רמת החשיבה המופשטת הגבוהה שלהם, מאידך-גיסא. בני המשפחה לדורותיהם הוכיחו, שעל אף העובדה, שטרם עלייתם ארצה חייהם המשיכו בתלם שנחרש בצעירותם, עם השינויים הגדולים שנאלצו לעבור היה להם הכוח הנפשי לבצע את הבחירות הנכונות, אלה שהתאימו למצבם בארץ החדשה.

שלושה פרקים נוספים של הספר, "הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת"; "הוראת הקורס: הילד המחונן בכיתה הרגילה" ו"יחסים בין אחאים במשפחה המחוננת" הם תוצרים של שתי שנות עבודתי בעיר אילת בתחום המחוננים.

הפרק: "הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת" הוא סיכום של הסדנה שהנחיתי במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים תשס"ט להורי הילדים המחוננים בכיתות ד-ט בעיר. בסדנה השתתפו הורים של עשר משפחות – בחלקן שני ההורים הגיעו, בחלקן – רק הורה אחד הגיע באופן קבוע ובחלקן – ההורים השתתפו לסירוגין. בסדנה נערכה הערכה של צרכי ההורים, כמו עזרה בהבנה, שמחוננותם של ילדיהם היא אכן "מתנה", התגברות על הפחד מהיכולות הקוגניטיביות הגבוהות של הילד או הילדה, הבנת התופעה של ילד מחונן המשיג ציונים בינוניים בבית הספר, והצורך לקבל פתרונות מידיים לבעיות שהיו לילד בבית הספר, בבית ובחברת הילדים. כמו כן נידונו בסדנה הסוגיות שהמשתתפים בחרו לדון בהן, ביניהן: בשלות רגשית וחברתית של ילדים מחוננים, מוכשרים ויצירתיים; מחוננים תת-משיגים; בין מקובלות חברתית למיצוי הכישורים האינטלקטואליים: הבת המוכשרת; בנים ובנות בעלי כשרונות מיוחדים בתחום האמנויות; מחוננות מתמטית: דרכים להעשרה ולהאצה; סמכות הורית והצבת גבולות; הקשר: הורה – ילד – בית הספר; ילדים מחוננים ומוכשרים ואחיהם; ילדים מחוננים ומוכשרים וסביהם: תפקידיהם ויתרונותיהם של קשרים רב-דוריים.

"הילד המחונן בכיתה הרגילה" היה סמינר שלימדתי בשנת הלימודים תשס"ח, במסגרת לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי. מטרתי היתה שהיעצות החינוכיות תלמדנה, במסגרת הכשרתן, על ילדים מחוננים ותוכלנה לתרום לטיפוחם הקוגניטיבי, ולא פחות חשוב – לפתרון הבעיות הרגשיות, החברתיות והמשפחתיות הקשורות במחוננות. לכל הסטודנטיות היה ידע רב ולרובן אף הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד, אבל ללא כל רקע בחינוך מחוננים. אולם, רמת המוטיבציה הגבוהה של הסטודנטיות, והידע המובלע שלהן בנושא זה היו גבוהים מאוד. הפגישות השבועיות, שבמקורן נועדו להיות שיעור מבוא במחוננות, הפכו לסמינר לתואר שני שבו כל סטודנטית תרמה את ניסיונה, את הידע שלה ואת יכולותיה החינוכיות

והקוגניטיביות, שהתפתחו במשך שנים רבות של הדרכה, הוראה, ניהול וארגון בתחומי החינוך השונים. מהלכו של הקורס מתואר בפרק השני.

המחקר: "יחסים בין אחאים במשפחה המחוננת" הוא העבודה היחידה בספר שמציגה מחקר כמותי. בעבודה זו נבדקה האמונה המקובלת, לפיה כאשר יש ילד מחונן במשפחה היחסים בין האחאים ניזוקים בשל קנאה, חוסר תמיכה, חוסר רצון ללמד את המחונן ועוד. אמונה זו נשארה על כנה עד אמצע שנות ה-90 של המאה הקודמת, עת התפרסם המחקר של צ'אמרד ואחרים (Chamrad et al., 1995). במחקר זה הוכח, שהאמונה שמחוננות גורמת להרעה ביחסים בין האחאים, היא בבחינת דיעה קדומה שאין לה כל קשר עם המציאות. העבודה המופיעה בספר זה היא מחקר ישראלי כמותי ראשון על היחסים בין האחאים במשפחה שבה יש ילד מחונן, וכללנו בו את כל הילדים שלמדו בתכנית ההעשרה למחוננים באילת בשנת הלימודים תשס"ח, כמו גם מספר בוגרים של התכנית. בעבודה נבדקו הפרמטרים של חברות, אמפתיה, עזרה בלימודים, יריבות, קונפליקט והימנעות, ונמצא שבכל המדדים לא היה קשר שלילי בין מחוננות ובין מדדים אלו. דהיינו – המחוננות לא הגבירה את היריבות, לא המעיטה את הרצון לעזור בלימודים, ולא הגדילה את הקונפליקט. חשיבותה הרבה של עבודה זו היא בהפרכת הדיעה, לפיה אם במשפחה שולחים ילד לתכנית המחוננים, ובכך "נותנים תוקף" לתווית ה"מחונן" שלו, הקנאה והיריבות גורמים להרעת היחסים במשפחה. אני מקווה שהנושא שהוצג בעבודה והמסקנות המרתקות שהוסקו בה יהוו פיצוי מספיק לעובדה שהפרק נכתב על פי המקובל במחקרים כמותיים במדעי החברה, דבר שאולי יקשה, במידת-מה, על חלק מהקוראים שרקעם בצורת כתיבה זו מצטמצם.

תודי העמוקה נתונה למשפחות המחוננים האילתיים, ששיתפו אותי בחוויותיהם ואיפשרו את כתיבתו של ספר זה. אמנם, כל השמות המופיעים בתיאורים הם בדויים, אבל העובדות מובאת כלשון, מפיהם של ההורים שנתנו את הסכמתם המלאה לפרסומן.

ספר זה מוקדש לתלמידותי, היועצות החינוכיות החדשות שהוכשרו בעיר שאותן לימדתי, אבל בעיקר – מהן למדתי.

פרק 2:

הוראת הקורס "הילד המחונן בכיתה הרגילה"

מבוא

"בעיית" הילד המחונן החלה בארץ, כמו בארצות רבות נוספות, לאחר חקיקת חוק חינוך חובה וכפייתו. וונדראקובה ופאלקובה (Vondráková, & Palková, 2007) מציינות, שבשל חוק חינוך חובה, פעמים רבות ילד מחונן, שעד לכניסתו לבית הספר היה בעל עניין אינטלקטואלי רב, מתחיל לאבד עניין עת עליו ללמוד בחברת ילדים רגילים, בקצב שלהם וברמתם. קופר וסורו (Cooper, & Sureau, 2007), במאמרם על חינוך ביתי, מונים, בין הקבוצות שבקרבתם נפוץ החינוך הביתי, הורים לילדים מחוננים, שכמו קבוצות ייחודיות אחרות באוכלוסיה מתקשים למצוא מענה לצרכי ילדיהם בחינוך הציבורי. מצד שני: כל עוד לא היה קיים חוק חינוך חובה, רבים מהילדים ששישוריהם לא היו גבוהים במיוחד, כמו גם בעלי המוגבלויות והלקויות, לא למדו כלל בבית הספר, או למדו רק מספר כיתות יסוד, ולפיכך הרמה הכללית היתה גבוהה יותר ככל שדרגת הלימודים היתה מתקדמת יותר וגיל הלומדים גבוה יותר, עובדה שאיפשרה לרבים מהילדים המחוננים ללמוד במסגרת הרגילה באופן מאתגר (Barrington, 1968).

מאחר שבארץ קיים חוק חינוך חובה, ובמסגרתו לומדים רוב הילדים המחוננים רוב הזמן בכיתת רגילות (David, 2008), הרי כאשר נוצרות בעיות המיוחדות למחוננים, או כאשר בעיות האופייניות למחוננים מתגלות עם הכניסה למערכת החינוך הפורמאלית, תפקידן של נשות החינוך חשוב ביותר להתמודדות אתן. זאת ועוד. בחינוך המיוחד המורות מקבלות הכשרה ספציפית לתחום זה בזמן לימודיהן ובמהלך עבודתן. גם היועצות העובדות בחינוך

המיוחד, או כאלה המתעתדות לעבוד בו, שבחלקן הגדול הן בעלות תעודת הוראה ואף ניסיון לא מבוטל בתחום, מתכשרות לכך תוך כדי לימודיהן לתואר השני ביעוץ חינוכי, לומדות מספר רב של שיעורים וסמינריונים, ומשתתפות בפרקטיקום שנושאו חינוך מיוחד (לדוגמה: בית הספר לחינוך, ידיעון תש"ע 2009-2010). כך, למשל, בשנת הלימודים תש"ע הוצעו לתלמידי מגמת היעוץ החינוכי באוניברסיטת תל אביב לא פחות משלוש אופציות לפרקטיקום, שהן מחצית מכל ההיצע, בתחום החינוך המיוחד (שם, עמ' 67). בנוסף, שניים מהסמינריונים השנתיים שהוצעו היו גם הם בתחום זה, כמו גם חמישה שיעורי בחירה סמסטריאליים (שם, עמ' 68). כל זאת בנוסף למגמה מלאה – לימודים לקראת תואר שני של החוג לחינוך מיוחד וליעוץ חינוכי, שבה, כמובן, חלקם של השיעורים בחינוך מיוחד רב אף יותר (שם, עמ' 81-73). אם נסתכל באותו ידיעון עצמו (שם), או בכל ידיעון של אוניברסיטה אחרת המכשירה יועצים חינוכיים (ידיעון אוניברסיטת חיפה, ידיעון אוניברסיטת בן גוריון, ידיעון האוניברסיטה העברית, ידיעון אוניברסיטת בר אילן), לא נמצא, במסגרת לימודי יעוץ חינוכי, קורסים בנושא המחוננות.

בנוסף לבעיה של חוסר השכלה פורמאלית בנושא המחוננות קיימת בעיה נוספת שמקשה מאוד על תפקודם של עובדי הוראה עם מחוננים: היעדר ידע מבוסס-מחקר שמקורו בהשכלה כללית, בניסיון האקדמי ובניסיון הפרטי, כפי שקיים בתחומי חינוך רבים אחרים מחד-גיסא, ושפע של אמונות תפלות, דיעות קדומות וחצאי אמיתות, שמקורן במידע חלקי, אנקדוטאלי, מאידך-גיסא. לדוגמה:

- גננות לא מעטות נוטות לתייג ילדים מחוננים כבעלי יכולות רגשיות נמוכות, אף על פי שיכולותיהם הרגשיות הן בגדר הנורמה. הסיבה לכך היא כפולה: א. הגננת אינה מסוגלת לשפוט את היכולות הרגשיות בהתאם לגיל הכרונולוגי, ובמקום זאת היא עורכת השוואה בין היכולות הקוגניטיביות, שגבוהות אצל מחוננים לפחות בשתי סטיות תקן מהנורמה, עם היכולות הרגשיות שברוב המקרים אינן גבוהות במידה ניכרת מהנורמה שהיתה צפויה על פי הגיל הכרונולוגי. כך יוצא, שילד שמבחינה רגשית בשל בהתאם לגילו נתפס אצל הגננת כ"לא בשל", דבר שמוביל, פעמים

רבות, אף להמלצה להישאר שנה נוספת בגן. ב. קשה מאוד לגנות – ולפעמים אף בלתי אפשרי – לקבל את מה שנתפס אצלה כתנודות עצומות בהתנהגות, כאשר מדובר בילד, שלפעמים בעת ניהול שיחה אתו מתקבל הרושם שהוא בוגר במספר שנים מגילו הכרונולוגי. לדוגמה: ילד שקורא בשטף מרטיב את מכנסיו בעת התרגשות. הרטבה מתרחשת תכופות בגן, אבל כאשר מדובר בילד מחונן קשה מאוד לגנות, פעמים רבות, להבין את ההרטבה כפעולה מותאמת-גיל במישור הרגשי, לעומת הקריאה שהיא פעילות מותאמת-גיל-קוגניטיבי, שיכול להיות גבוה במספר שנים מזה הכרונולוגי.

- כאשר ילד בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי מסגל לעצמו התנהגות של הימנעות חברתית, אינו משתתף בכיתה ונמנע מלהכין שיעורים, מלהשתתף בשיעורים או להפגין עניין בהם, נוטות מורות רבות לנסות לפתור את ה"בעיה". למעשה, התנהגות של הימנעות אצל ילד, שחומר הלימודים בבית הספר אינו מעניין אותו כי הוא כבר שולט בו, היא התנהגות חברתית רצויה וסתגלנית, שכן, אם יביע את שעמומו באופן מילולי הוא עלול לשלם על כך ביוקר: ילדי הכיתה עלולים לתפוס את דבריו כהתרברבות, ואילו המורה עלולה לנסות לכפות עליו השתתפות בלמידה שמבחינתו אינה מחדשת מאומה, או עזרה לחברים, שגם בה אין הוא מעוניין כפתרון של קבע.

- חלק לא מבוטל של ילדים מחוננים אובחנו לראשונה ככאלה לאחר שהגיעו לאחד המכונים להתפתחות הילד על רקע של בעיות במוטוריקה, בדרך כלל עדינה. הסיבה לכך היא, שלא אחת יש ציפייה שהילד, שמבין כל מה שאומרים לו, שמתקדם יפה בכל התחומים, יהיה מפותח גם מבחינת המוטוריקה העדינה יותר מבן גילו. כאשר המצב אינו כזה, וקיים פער בין התפתחותו המוטורית – העדינה או הגסה – לבין זו הקוגניטיבית – נוצר אצל הגנות או המורה רושם שיש בעיה הצריכה טיפול. אבל – במקרים לא מעטים ילד, שמצליח לקרוא בגיל צעיר, לחשב חשבונות מסובכים ולאסוף בולים מכל ארצות תבל מעדיף לא להשקיע זמן ואנרגיה בגזירה, בצביעה

מדויקת או בהשחלת חרוזים שבהם אינו מצטיין ואין הם מספקים אותו מבחינה אינטלקטואלית. חוסר הרצון של ילד מחונן כזה להשקיע בפעילות מוטורית – גסה או עדינה – עלול לגרום, בסופן של דבר, לפיגור בתחום זה.

הקורס "הילד המחונן בכיתה הרגילה" שניתן כקורס חובה לסטודנטיות בשנה א בייעוץ חינוכי, והשתתפו בו גם מספר סטודנטיות מהמגמה לתואר שני במינהל, חברה ומדיניות החינוך בקמפוס אילת של אוניברסיטת בן גוריון נועד לענות על הצרכים שפירטתי. להלן אציג את מטרות הקורס, תכניו ומהלכו.

מטרות הקורס

1. הקניית ידע והרחבת הידע הקיים – על מחוננים ומחוננות בכלל ועל תפקידי היועצת החינוכית בכל הקשור למחוננים במערכת החינוך בפרט.
2. אימון בקריאה ביקורתית. המחקר שנעשה בארץ בנושא המחוננות מוגבל מאוד, וחלק גדול ממנו אינו עונה על דרישות בסיסיות, כמו בחירה נאותה של מדגמים, ניתוח טוב של ממצאים ועוד. כמו כן, מרבית העוסקים בחינוך מחוננים בארץ אינם בעלי התמחות בשטח זה. לפיכך חשוב מאוד שעם הרחבת הידע של היועצת בכל הקשור במחוננים, היא תדע כיצד להפעיל שיקול דעת נכון כדי שתאמץ מסקנות של מחקרים שנעשו בצורה מושכלת בלבד, וגם להבדיל בין אמונות תפלות, דיעות קדומות וחצאי אמיתות לבין אמיתות.
3. אימון בכתיבת מחקר – איכותני או כמותי, מתחום העיסוק של המורה, המנהלת או היועצת. מאחר שהקורס נועד לנשות חינוך המשרתות במערכת החינוך באילת, שבלימודיהן משפרות את יכולותיהן ומטפסות בסולם המקצועי, כתיבת עבודות מחקר חיונית עבורן משלוש סיבות: א. כאימון בכתיבת מסמכים רשמיים, אותם הן נדרשות להגיש לרשויות השונות, משימה שעליהן לדעת לבצע בצורה הטובה ביותר

תוך כדי עבודתן השוטפת; ב. העלאת רמת הבטחון העצמי והאמונה ביכולות, שהיא תוצאה מיידית של שדרוג הרמה המדעית; ג. פתיחת הדלת בפני האפשרות של המשך הלימודים לתואר שלישי, דלת שהיתה נעולה במשך שנים ארוכות בפני נשות מקצוע בעלות משפחות באילת.

תכני הקורס

כאשר מכינים קורס חדש כדי להכניסו למאגר הקורסים המוצעים במוסד להשכלה גבוהה יש לשרת מספר אדונים: בראש ובראשונה – להכין סילבוס שימצה, בצורה הטובה ביותר האפשרית, את הידע העדכני הקיים בתחום. לאחר מכן – יש לקבוע סדרי עדיפויות, שכן, במרבית המקרים לא ניתן להקיף, בעת הלימודים בכיתה, את כל החומר הרלבנטי שהוכן לקורס. אולם, כאשר הסטודנטים הם תלמידים לתואר מתקדם, בחלקם בדיסציפלינה אליה שייך הקורס, וכולם אנשי מקצוע בתחום בו בחרו להתמחות, על המרצה להיות לא רק בעל ידע רב ביותר במקצוע אותו הוא מלמד, אלא גם בעל יכולת להפעיל גמישות מחשבתית, אינטלקטואלית ומעשית. על המרצה להיות מסוגל לענות על הצרכים המיידים של הסטודנטים, שהם, בדרך כלל, אנשים מבוגרים, בעלי משפחות, שזמנם יקר, והם רוצים למצות את מירב התועלת מהלימודים כדי שיתאימו לצרכיהם הספציפיים.

לפיכך הוכנה תכנית הקורס בשני שלבים. בשלב הראשון הוצגו חמשת הנושאים התיאורטיים הבאים, שהם חובה לכל העוסק במחוננות:

- I. מיהו הילד המחונן? הגדרות, דרכים לאיתור ולזיהוי ומאפיינים מגיל הגן ועד בית הספר התיכון;
- II. מצוינות, כשרונות מיוחדים, מחוננות, מחוננות-על, ויצירתיות בבית ובבית הספר;
- III. היבטים אישיותיים, רגשיים, חברתיים ומשפחתיים של מחוננות: הבדלים בין המגדרים;
- IV. מערכת החינוך והילד המחונן בארץ: קווים לייעוץ להורים למחוננים;

V. העשרה והאצה בכיתה הרגילה בתחומי הידע השונים: תיאוריה ומעשה.

את הנושאים הללו, שהיו חלק מהסילבוס, הצגתי כנושאי חובה. עם זאת, הוספתי, שהזמן שיושקע בלמידה מסורתית של כל אחד מהם, דהיינו, בלמידה פרונטלית שבעיקרה סיכום מחקרים בכל אחד מהנושאים הללו, תלוי אך ורק במשתתפות. הסברתי, שמבחינתי המצב האידיאלי יהיה אם לפני כל שיעור תקראנה הסטודנטיות מאמר באחד מהתחומים הללו, ובפגישות השבועיות נוכל לעסוק בביקורת על הנקרא ובהצעות ליישום הנלמד, שאלו למעשה מטרות הלמידה.

מהלך הקורס

נושאי הקורס

1. בעיות רגשיות וחברתיות אצל מחוננים

נושא זה, שהיה מוקד הלמידה בסמסטר הראשון, זכה לדיונים נרחבים, לשפע של הצעות לקריאה, ולדוגמאות רבות שהביאו הסטודנטיות. הסיבה לכך היתה הן המצב ב"שטח", בו מורים והורים כאחד עסוקים בשאלה האם יש קשר בין יכולת אינטלקטואלית גבוהה ובין בעיות חברתיות ורגשיות, וכיצד ניתן לעזור לילד המחונן להתגבר על בעיות כאלה. מאחר שגם המחקר בנושא זה רב, הוא הוצג ממרב ההיבטים שמנינו, כולל ההיבט המשפחתי – מהי תרומת ההורים להעצמת בעיות חברתיות ורגשיות וכיצד ניתן לעזור להם לפתור בעיות כאלו, או, למצער – למזערן.

2. מעגלי התמיכה בילד המחונן

מילגרם (Milgram, 1991) מתארת שלושה מישורים של תמיכה במחונן בית הספר, הקהילה והמשפחה. לדאבון הלב בארץ יש בעיה בתפקודם של שלושת המישורים הללו בעזרה ובתמיכה לילד המחונן.

בית הספר – על פי מילגרם, אמור לספק לילד המחונן פעילויות מיוחדות, חוגים, והעשרה בשטחים רבים. זה אכן בית ספר אידיאלי עבור המחונן. אלא דא-עקא: בארץ קשה למצוא בתי ספר המטפחים ילדים מחוננים ומשתדלים להיענות לצרכיהם.

הקהילה – גם בה, בדרך כלל, לא ניתן לראות בארץ מקום בו הילד המחונן יוכל למצוא מענה של קבע לצרכיו המיוחדים.

הבית – המשפחה יכולה לעזור בפתיחת השערים לנגישות פיסית וחברתית. דוגמה לכך: אנשי סגל באוניברסיטאות מביאים את ילדיהם מגיל צעיר לאוניברסיטה ולספריות האוניברסיטה ומכירים להם אנשי סגל. כך הילד "מתחמם" לאורם של חוקרים ומכוני מחקר. גם מודעות וקשר עם ההורים יכולה לעזור – הצגת דמויות מופת שונות, כמו מקבלי פרס נובל, פילוסופים חשובים או מדינאים ששינו את ההיסטוריה העולמית.

אולם, יהיה זה מוגזם להציג תמונה לפיה אין בתי ספר שבהם יכול הילד המחונן להביא לידי ביטוי את מחוננותו. מעבר לבתי הספר המיוחדים (כמו בית הספר לטבע, בית הספר לאמנויות), ישנם בתי ספר המקיימים פעילויות מיוחדות שתורמות בעיקר למחוננים. למשל: בית הספר "חופים" בקיבוץ יד מרדכי שבמועצה האזורית חוף אשקלון מציע שפע של חוגים, ביניהם חוגים מדעיים, כהשלמה למערכת הרגילה. הילדים בוחרים את החוגים בעצמם, ללא כל פרוצדורות של סינון, ואם ילד בוחר בחוג שאינו מתאים לרמתו או לתחומי התעניינותו הוא יכול בשבועיים הראשונים של כל סמסטר לשנות את בחירתו עד שימצא את החוג שמתאים לו.

3. דרגות המחוננות וממדיה

על פי מילגרם (שם) החלוקה היא כדלהלן:

מחוננות-לעילא או מחוננות-על;

מחוננות;

מחוננות מתונה;

הניסיון לחלק את הילדים לדרגות לפי IQ. בעייתי ממספר סיבות. מכל מקום, היות ומקובל שמחוננות בדרגת IQ של למעלה מ-180 מופיעה בתדירות של אחד למיליון, וגם מחוננות בדרגת IQ של 160 ומעלה מופיעה בערך בשיעור של אחד לעשרת אלפים, הרי מחונני-העל יהיו נדירים מאוד בכיתות הלימוד הרגילות – כמו באלו של כיתות המחוננים. מרבית הילדים יהיו בדרגת המחוננות המתונה, סביב דרגת IQ של כ-130: שיעורם באוכלוסיה רגילה הוא כשלושה למאה. הקבוצה השניה בגודלה תהיה זו של המחוננים המתונים, שעל פי חלוקתה של מילגרם ה-IQ שלהם לא יעלה על 155.

ילדים שה-IQ שלהם הוא 125 ומעלה ייחשבו מחוננים על פי הקריטריונים הנהוגים ברוב המדינות בארצות הברית למשל. אולם, במערכת הנהוגה בישראל לא מקבלים מרבית הילדים הללו כל מענה ליכולותיהם הגבוהות ולא יוכרו צרכיהם כשונים מצרכי הילד ה"רגיל".

כמו כן, ילדים שיכולותיהם הגבוהות מתבטאות רק בתחום קוגניטיבי אחד – מילולי או מתמטי-לוגי – לא יגיעו, פעמים רבות, ל"סף המחוננות" על פי הגדרות משרד החינוך. בנוסף, ילדים שמחוננים בתחום שאינו קוגניטיבי ואילו יכולותיהם המילוליות, כמו גם המתמטיות-לוגיות – אינן מגיעות ל"רף המחוננות" לא יזכו בארץ לחינוך למחוננים.

ממדים של מחוננות, על פי מילגרם (שם):

במבחני אינטליגנציה בודקים האם קיים פוטנציאל. אצל מבוגרים מעניין אותנו לדעת אם היכולת יושמה, האם היא באה לידי ביטוי, באיזה תחום ובאיזו עוצמה.

ילדים רבים שבבית הספר נחשבים מחוננים אינם מאותרים כשייכים לאחוזון 99 או אף לאחוזון 97, היות, וכפי שכבר הסברנו, המבדקים הם יחסיים: בהתאם למקום המגורים ובהתאם לשנה שבה נערכים המבדקים. ילדים אלה חווים, פעמים רבות, תסכול, וזאת בגלל שבית הספר גרם להם להאמין ביכולותיהם הגבוהות, בעיקר על סמך הישגים במבחנים

קונבנציונאליים, שברובם הם מבחני שינון. איתור טוב למדי של מחוננים נעשה על ידי ההורים: כ- 80% של "אבחוני" ההורים, על פי חוקרים שונים, מתגלים כטובים לאחר עריכת מבדקים אובייקטיביים.

4. תפקידי היועצת בהאצת הבשלות הרגשית של מחוננים

- **שילובים אפשריים של יכולות קוגניטיביות ויכולות רגשיות אצל ילדים מחוננים**

(לכל הילדים המוחננים יכולות קוגניטיביות גבוהות):

- השילוב הנפוץ: יכולות קוגניטיביות העולות ב-2 סטיות תקן על אלו הרגשיות; היכולות הרגשיות הן בהתאם לגיל.
- יכולות קוגניטיביות הגבוהות ב-2 עד 4 סטיות תקן מהצפוי על פי הגיל, אך אלו הרגשיות מעבר לגיל הכרונולוגי. ילדים אלה הם מיעוט בקרב המוחננים. בין היתר הם מועמדים טובים לקפיצת כיתה.
- ילדים בעלי רמת מחוננות נמוכה, דהיינו, עד 2 סטיות תקן מעל לנורמה, ויכולות רגשיות הגבוהות מאלה שהיה צפוי על פי הגיל הכרונולוגי.
- יכולות קוגניטיביות ברמת מחוננות מתונה, בינונית או גבוהה, אבל יכולות רגשיות מתחת למה שהיה מצופה על פי הגיל הכרונולוגי. ילדים כאלה זקוקים בדרך כלל להתערבות.

- **האצת ההתפתחות רגשית. זאת ניתן לעשות במספר דרכים. למשל: הילד ילמד**

קורס תיאורטי בהיסטוריה, באמנות, בספרות או במיתולוגיה יוונית. במהלך הקורס יעסוק גם באמנות הקשורה לאותו תחום תיאורטי ורלבנטית אליו. עיסוק זה יעזור בפיתוח היכולות הרגשיות כמו אמפתיה, התחשבות, הבנת מצבים מורכבים בתרבויות שונות ואצל אנשים שונים, ועוד. כאשר הבנה כזאת מתרחשת בקבוצה, עם בני גילו של הילד המחונן, לא זו בלבד שכל חושיו מתפתחים, יכולותיו המוטוריות – בדרך כלל העדינות אך לא אחת גם הגסות – מתפתחות, אלא הוא אף מתרגל את השינויים האלה עם הדומים לו ולכן מאפשר לעצמו לצעוד קדימה בדרך החיברות, גם אם יש בה מהמורות. דוגמא נוספת: מביאים את הילד להזדהות עם דמויות

ספרותיות, כמו קין והבל, הקונפליקט ביניהם והתוצאה. היכולת ללמוד מסיפורי יחסים על יחסיו שלו מהווה עבור המחונן שלב חשוב בהתפתחות הרגשית.

- קיימת נטייה לחשוב, שלילדים מחוננים עלולים להיות קשים רבים בחייהם הבוגרים. כולנו מכירים גברים בוגרים שלא פיתחו את יכולותיהם ברגשיות ונותרו "ילדים של אמא". לעומת זאת, בקרב נשים נפוצה הרבה פחות תופעה זו. נראה, אם כן, שתהליך הסוציאליזציה, המאפשר לבנים, פעמים רבות, להיות ה"גאון", זה שאין מוטלות עליו משימות בבית כי הוא "מתעניין כל כך בפיזיקה" – הוא זה שעלול להיות בעוכריהם של בנים רבים. נשים, לעומת זאת, אינן רגילות לווייתורים על סדר וניקיון, הקפדה על הופעה נאותה, ובעיקר – נטלת חלק במשימות הביתיות, כולל טיפול באחאים הצעירים יתר, בשל מחוננותן. דווקא אי-ויתור זה מאיץ את התפתחותן הרגשית ומאפשר להן לתפקד לעתים בצורה טוב יותר בחברה ובמשפחה, גם אם מימשו את מחוננותן מבחינה אקדמית ומקצועית.

אחד התפקידים החשובים של היועצת החינוכית הוא לעזור להורים ולמחנכים לקחת את המחונן מהמקום של "לא אוהבים אותי" ו"תעשי לי, תביאי לי" ולהובילו לעבר חיים עצמאיים.

לנושא הבשלות הרגשית אצל מחוננים הוקדשה תשומת לב רבה. חומרי הקריאה שהוצעו לסטודנטיות היו ספרה של מילר (1992) וזה של לנדאו (2001). הודגש, שילדים מוצאים את מקומם החברתי על פי יכולותיהם הרגשיות. אם לאדם יכולות חברתיות טובות, שמקורן הוא התפתחות רגשית טובה, הוא יהיה מקובל בחברה ויוכל בקלות-יחסית לרכוש חברים חדשים ולשמור על קשריו עם הוותיקים. דוגמאות רבות הובאו לכך על ידי הסטודנטים – הן של אנשים אינטליגנטיים מאוד שלא השכילו לפתח את יכולותיהם הרגשיות, ולפיכך מצבם החברתי היה בכי רע, והן של אנשים בעלי אינטליגנציה נמוכה האהובים על כל מכריהם, והם בעלי חוג חברים רחב. מתוך מתן הדוגמאות ופיתוח הנושא הגענו למסקנה, שכאשר ילד מחונן סובל מחוסר מקובלות חברתית אין לתלות את האשם ברמת המשכל שלו, ה"גבוהה מדי", אלא ברמת הבשלות הרגשית הנמוכה מדי. בנקודה זו קיבלו הסטודנטיות את המלצתי לחשוב על מחונן או מחוננת שאינם עונים לסטריאוטיפ של "חסר חברים" או "בעל יכולות

רגשיות נמוכות". ואכן, חלק גדול מהמקרים שהוצגו בכיתה – של בנים ושל בנות, מחוננים ומחוננות, הם של ילדים, ילדות, נערים ונערות שבנוסף ליכולותיהם הקוגניטיביות יוצאות הדופן היו גם בעלי יכולות חברתיות ורגשיות גבוהות בהרבה מהמוצע.

בניגוד ליכולות הרגשיות אותן ניתן לפתח כבר מגיל צעיר ועד גיל הזקנה, היכולות הקוגניטיביות נשארות קבועות, פחות או יותר, לאורך חיי האדם (קאהן וגחמן, 1998); את היכולות הללו לא ניתן לפתח משמעותית מעבר לפוטנציאל שעמו נולד האדם – כפי שהוכח במחקרים רבים, כמו מחקרי אימוץ ומחקרי גזע. אין פירוש הדבר שהיכולות הקוגניטיביות הן בבחינת "גזירה משמים", אבל יש להן גבול מסוים – תחתון ועליון – עמו נולד האדם. היום כבר מקובלת בעולם המדעי התזה לפיה רובן המכריע של היכולות הקוגניטיביות טבוע בגנים, אף כי המחקר בנושא נצא עדיין רק בראשיתו. כך, למשל, כבר ב-1998 התפרסם לראשונה גילוי האללים שהופעתם אחראית לעלייה של 4 נקודות IQ בממוצע (Chorney et al., 1998). לעומת זאת, את היכולות הרגשיות ניתן לפתח באופן משמעותי אצל כל אחד, כפי שניתן לראות, למשל, בהשוואה בין ילדי אספרגר שזכו להתערבות פסיכולוגית מאסיבית כבר מגיל צעיר לכאלה שלא זכו לה (Blacher, & Howell, 2008). אין לזלזל כמובן במטען הגנטי שאחראי לחלק גדול מהן, אך עם זאת, על אף הגנטיקה שלא "משחקת עבור כולם בקלפים זהים", רובם של יכולות אלה ניתן לשינוי, ובעזרת הכוונה נאותה – שינוי כזה יהיה שיפור. יש המאמינים שהיכולות הרגשיות מתחילות להתעצב כבר אצל העובר ברחם האם. ניתן לראות שינויים עצומים ביכולות הרגשיות עם הגדילה, ובעזרת תמיכה רגשית נאותה כל אדם יכול להגיע למיצוי היכולות הרגשיות שלו.

5. מאפייני המחונן: מהגיל הרך ועד לסיום בית הספר

בחלק זה של הקורס הסתמכנו מאוד על ניסיון של הסטודנטיות שרובן, המכריע היו לא רק נשות חינוך אלא גם אמהות. הגענו למסקנה שהורים עשויים להיות מאבחנים טובים מאוד של ילדם המחונן בגיל הרך. לדוגמה: נבדקה השערת הקורלציה בין בריאות פיזית

והתפתחות תקינה של המוטוריקה הגסה והעדינה ומחוננות, שכבר טרמן עמד עליה (Terman, & Oden, 1951).

1. מאפיינים קוגניטיביים

ההתפתחות המילולית היתה הנושא שהעסיק אותנו ביותר בסעיף זה. הוצגה עבודתה של גרוס (Gross, 2004), חוקרת המחוננות האוסטרלית, שבדקה כ-40 "מחונני על" באוסטרליה והגיעה למסקנה שלא זו בלבד שהתחום המילולי שלהם היה מפותח מאוד כמעט מינקות, אלא שרובם אף החלו את ראשית הקריאה שלהם בגיל שנתיים-שלוש. אולם, אצל חלק גדול מהם התחום המילולי לא נשאר החזק ביותר עם כניסתם לבית הספר. מרבית הילדים "העבירו" את כישוריהם לתחומים אחרים; למשל, הפכו למצטיינים במתמטיקה.

ואכן, לא תמיד הקשר בין קריאה בגיל צעיר והמחוננות ממשיך להיות איתן גם לאחר התחלת הלימודים הפורמאליים. לפעמים עם הכניסה לבית הספר – או בעקבותיו – הכישוריות והכישורים מועברים לתחום אחר. אם נותנים לילד אפיק להתפתחות של הקריאה הוא ימשיך ויתקדם בתחום המילולי, שבו תהיה התפתחות מואצת רציפה. מצב זה מוכר לנו, כיהודים, שכן, בין אם על פי המסורת האשכנזית שבה החלו הלימודים בחדר כבר בגיל 3 כאשר הילד היה מוכן ללימודים, ובין אם על פי המסורת של היהודים בארצות האסלאם, שם למדו בכותאב, ובין אם אצל היהודים התימנים שלמדו ב"מדרש" [= ה"כניס"] מפי המורי – על פי רמת התלמיד וקצב התקדמותו המשיכו הלימודים התורניים האינטנסיביים. אם ילד מחונן מתחיל לקרוא בגיל 3, לדוגמה. ופתאום, עם הכניסה לבית הספר, מגבילים אותו בסוג החומר שעליו לקרוא, ברמתו או בכמותו, הוא עשוי לשנות את תחומי התעניינותו.

• הדיבור המוקדם של ילדים מחוננים וסוגיית המגדר:

בממוצע, בנות מקדימות בנים בהצלחת הדיבור. הדיבור המוקדם של הבנות אינו מיתרגם, בטווח הרחוק, להישגים גבוהים יותר מאלו של בנים, שהרי בנים מצליחים יותר כמעט בכל התחומים של החיים ה"אמיתיים". לדוגמה: במבחנים הפסיכומטריים בנים מצליחים בממוצע יותר מבנות, בהפרש של כ-40 נקודות, כפי שנמצא במעקב לאורך 36 שנים בארה"ב

(*College-bound seniors*, 2008) ובמשך 15 שנים בארץ (שפירא ואחרים, 2009). מירב ההפרש הוא בחלק המתמטי של הבחינות, אבל גם בחלק המילולי יש יתרון לבנים.⁴ גברים מקבלים את מרבית פרסי הנובל, לא רק במדע (10 נשים מתוך 195 הזוכים בפיזיולוגיה ורפואה; 4 בכימיה מתוך 157 זוכים ו-2 בפיזיקה מתוך 187 זוכים (*Nobel Prize Awarded Women*, 2010), אלא גם בשטחים בהם לא אמור להיות יתרון "גברי". כך, לדוגמה, מאז 1901 ועד 2009 רק 40 נשים קיבלו בסך-הכל את פרס הנובל (שם).⁵ למשל: פרס נובל לשלום, שניתן ל-90 אנשים בס"ה, ניתן רק ל-12 נשים. מתוך 106 זוכי פרס נובל בספרות, רק 12 היו נשים.

קיימות תיאוריות רבות על נושא זה: אחת מהן גורסת, שכלל אין קשר בין דיבור מוקדם לבין מחוננות. תיאוריות אלו נועדו, בין השאר, להרגיע אמהות לבנים, כאשר הם מאחרים בדיבור, ואולי אף לעזור להן לא לפתח ציפיות מוגזמות.

תיאוריות אחרות מציינות, שלילדים מחוננים יש אוצר מילים גדול בגיל מוקדם ביחס לילדים לא מחוננים, והם אף מתקדמים יותר ברכישת הדקדוק וביצירתיות בשפה.

תיאוריה נוספת, הטוענת לקשר בין דיבור מוקדם ליכולות גבוהות, מצטרפת לתיאוריה אחרת, שאומרת שגמר ההתפתחות של הבנות הוא מוקדם יותר מזה של הבנים. לפיכך, ההתפתחות המוקדמת של הדיבור בקרב בנות אין פירושה שבסופו של דבר בנות מגיעות ליכולות מילוליות גבוהות מבנים.

כמו כן קיימת תיאוריה, שאינה רואה בדיבור גרידא סממן לאינטליגנציה גבוהה, אלא טוענת שיש לבדוק משתנים נוספים, כגון: האם הדיבור הוא חיקוי או שיש בו אלמנט יצירתי, של המצאה; האם הוא עשיר, האם הוא תבניתי ועוד.

⁴ יתרון זה הוא בן 2-8 נקודות בלבד, אבל בשל המספר הגדול של הנבחנים הוא מובהק ברמה גבוהה.
⁵ הפרס לאשה ניתן 41 פעמים, אבל מארי קירי קיבלה פעם את הנובל בפיזיקה ב-1903 וב-1911 בכימיה.

לסיכום: בהחלט ניתן לראות ביכולות מילוליות גבוהות בגיל צעיר מאוד מבשרים פוטנציאלים עתידיים של יכולות גבוהות. אולם, יש להימנע ממתן תוויות של מחוננות לילדים עם יכולות גבוהות בגיל צעיר.

- מתברר, שיש קשר מסוים בין בריאות וממדים גופניים ואינטליגנציה. תינוקות גדולים יותר, וכאלו שמהר יותר מגיבים לצלילים אנושיים, מהר יותר מגיבים לקולות של אחרים ומהר יותר מייצרים קולות שנראים לנו מובחנים – הם תינוקות, שכנראה, יהיו מחוננים. אנו כהורים יכולים לקבוע יכולות כמותיות וורבליות ממש סמוך ללידה. לכן יש להתייחס בכבוד להורים, שמספרים על ילדים מחוננים.
- קריאה מוקדמת אצל מחוננים. הדיון בשאלה: האם קריאה בגיל צעיר הוא סממן למחוננות? חשוב ביותר. כמו כן נידונו השאלות: האם כל הילדים המחוננים אמורים לקרוא לפני הכניסה לבית הספר? מהם הקשרים שבין קריאה לכתיבה מוקדמת?
- סביב גיל בית הספר (גילאי 5-7) מתחילות הבעיות והקונפליקטים, עליהם מדברים בהקשר של הילד המחונן. המוכנות ללמידה אצל הילד המחונן קיימת מלידה. מאמצי ההורים "לא ללמד" את המחונן אינם עוזרים, שכן, הוא ילמד, פעמים רבות, את מה שירצה גם ללא עזרה מההורים.

II. מאפיינים שאינם קוגניטיביים

רגישויות אצל הילד המחונן. הדיון בשאלה זו החל לאחר קריאת מאמרה של שבינינה (Shavinina, 1999) על רגישויות בקרב מחוננים בעלי רמת מחוננות גבוהה מאוד. כמו כן, נלמד הנושא של עוררות-יתר בקרב מחוננים (Tieso, 2007a) כמאפיין מחוננים רבים.

לילד המחונן רמת עוררות גבוהה (Bouchet, & Falk, 2001; Daniels, & Piechowski, 2009; Foust, & Booker, 2007; Gross et al., 2007; Miller et al., 2009; Piechowski, 1999, 2006; Tieso, 2007a, 2007b). בשל רמת העניין הגבוהה שלו, המחונן מחפש עניין, פעמים רבות, עוד בטרם למד לקרוא ולכתוב. הוא נוהג, למשל, לאסוף

חפצים שונים ולמיינם על פי קטגוריות קיימות וגם להמציא קטגוריות משלו. לשם כך הוא מבצע פעולות של איסוף, חלוקה ומיון לפי גודל, קבוצה וכו' – אלו הן חלק מפעולות של חשיבה מדעית עתידית.

בשל האינטנסיביות הגדולה של מחוננים רבים, חלקם עוסק בו-זמנית בפעילויות פנאי רבות. מחקריהן של מילגרם והונג (Milgram & Hong, 1999a, 1999b) עוסקים, בין השאר בשאלה: "מה עושים מחוננים בשעות הפנאי?"

חשיבות הנושא נובעת משתי סיבות:

- (א) קיימים טיפוסים שונים של מחוננים מבחינת ניצול שעות הפנאי.
- (ב) לא קיימת תשובה חד-משמעית לסוגיית שעות הפנאי עבור כל ילד. לא ניתן להסיק מתוך מחקר כלשהו על כלל המחוננים.

אחת התלונות השכיחות בקרב הורים לילדים מחוננים, היא שילדיהם "עוסקים רק בדבר אחד". למעשה, ילדים מחוננים רבים עברים בחייהם תקופות של עבודה אינטנסיבית על נושא אחד, וניתן אף לומר, שאחד המאפיינים של המחונן הוא רמת אינטנסיביות גבוהה. אם המחונן עוסק רק בדברים שהוא אוהב, אין הבדל עבורו בין פנאי ל"לא פנאי". הגדרת הפנאי שונה אצל מחוננים מאשר אצל לא-מחוננים – ילדים כמבוגרים. בעוד שאצל מרבית בני האדם "פנאי" הוא אי-עשייה, הרי אצל מחוננים רבים פנאי פירושו הוא "עשיית מה שאוהבים". יתירה מזו: מבוגרים מחוננים רבים חוזרים ומספרים בראיונות אתם שהם בני מזל שכן, הם עובדים למחייתם בעבודה אותה היו מוכנים לעשות ללא תמורה כספית...

לאחר מכן הוצגו ההשלכות לגבי עבודתן של יועצות בבית הספר, שמטרתן – גילוי מוקדם של מאפיינים העלולים לרמוז על בעייתיות רגשית, התערבות ראשונית ואבחון במקרי הצורך, ורכישת ידע מספיק כדי להפנות לגורמים טיפוליים במקרים של סיכון ולפעמים אף שבירות הילד המחונן. כמו כן, היריעה הורחבה לייעוץ להורים, כאשר הם יכולים להיות אלה ששמים לב לראשונה לרגישות יתר – אינטלקטואלית, חושית או מוסרית, ובכללה סקרנות, יכולת

התמדה, רצון להרחיב אופקים. הייעוץ נותן להורים, למורות ולמנהלות את הליווי הנחוץ להתערבות אצל המחוננים החל משלבים מוקדמים בגיל ובהתפתחות בתחומים השונים, ועד לשלב הבגרות, בו הילדים – או הנערים כבר מסוגלים להביע את הדברים בשפת בני גילם. ההדרכה היא בעזרה למחוננים לפתח את יכולתם להימנע מן התגובות החיצוניות לרגישויות, כד שלא ייפגעו מביטוי תחושותיהם כלפי חוץ. בנוסף, יש לסייע לילדים אלו לסגור את הפערים בין יכולותיהם הקוגניטיביות לאלו הרגשיות, שלפעמים, על אף הרגישויות הגבוהות, אינן מפותחות דיין, וכך לתרום להתפתחותם הרגשית.

גבול דק מפריד בין כפייתיות לבין דבקות במטרה. ההיסטוריה מוכיחה, שדבקות במטרה היתה משותפת לאנשי שם רבים שהגשימו את מחוננותם. הם התעניינו בדרך מסוימת, דבקו בה והמשיכו בה, ואמנם – דרך זו הובילה להתקדמותם. לאנשים מבחוץ עלול הדבר להיראות מאוד יוצא דופן בייחוד כאשר מדובר בילדים רכים. אולם, יש להיזהר מלתייג התנהגות זו בצורה שלילית. גם בנקודה זו נחוצה הבהרה והרחבה.

מאפיין נוסף שאינו קוגניטיבי של ילדים מחוננים בגיל הרך הוא נטייה, כבר בגיל צעיר, לישון פחות שעות ביממה מילדים אחרים בני גילם. כמו כן, רבים מהם מתחילים לישון לילה שלם בגיל צעיר יחסית לבני גילם. הידע בנושא זה חשוב מאוד.

ילדים מחוננים הם, במרבית המקרים, בעלי רמה גבוהה של סקרנות. לפעמים ניתן לראות בעיניהם את ההתעניינות שהם מפגינים כבר בגיל צעיר מאוד. אולם, ההתמודדות עם הסקרנות אינה קלה, פעמים רבות, אפילו להורים, שיש להם עיסוקים משלהם והם טרודים גם בטיפול באחאי המחונן, ועל אחת כמה וכמה למורים, שאת עיתותיהם עליהם לחלק בין עשרות ילדים בעלי בעיות שונות, ותוך כדי כך גם ללמדם. העלאת המודעות הבעיה היא שלב הראשון הנחוץ כדי להתמודד עמה.

לסיכום: בהחלט ניתן לראות ביכולות מילוליות גבוהות בגיל צעיר מאוד מבשרים פוטנציאלים עתידיים של יכולות גבוהות, כמו גם בסקרנות, הפגנת עניין בנושאים אזוטריים או בנושאים

שאינם אופייניים לעיסוק בגיל זה. מן הראוי לעודד את כל הפעילויות הללו, אבל להימנע, ככל האפשר, ממתן תוויות של מחוננות לילדים עם יכולות כאלה.

יצירתיות

חומר הקריאה לנושא זה הם פרקים 9 ו-10 בספר של דיוויס וריס (Davis & Rimm, 2003a, 2003b). לאחר הצגת עיקרי שני הפרקים על ידי שתיים מהסטודנטיות הוקדשה יתרת הזמן לדיון בשאלה: האם ניתן לפתח יצירתיות בקרב כלל התלמידים? מה בין יצירתיות שיש עמה חידוש לתרגול של עבודות בתחומי האמנויות? האם ניתן לעזור לתלמידים "לפתח טעם טוב" בספרות, באמנות לסוגיה, במוזיקה? כצד אפשר לצרף את הידע מהבית עם זה שניתן בכיתה כדי לשדרג את יכולת השיפוט של הילד? מה קורה כאשר לתלמיד יש ביקורת – ואפילו חריפה – על תוצרי עבודתו?

נושא נוסף שעלה לדיון הוא כיצד אפשר לדחות ככל האפשר את מועד "הפסקת הפעילות האמנותית" בקרב כלל התלמידים. הסטודנטיות תרמו את ניסיון – הן בתחום החינוך והן כאמהות – כדי להגיע למסקנה שייתכן שיש קשר בין רמת אינטליגנציה גבוהה לשיפוט אמנותי מחמיר בגיל צעיר, וכתוצאה ממנו – להפסקת הפעילות היצירתית. הוצעו מספר דרכים למזער את הנזק שבהפסקת העיסוק בציור, בכיור, בכתיבה היצירתית ובניסיונות האילתור המוזיקלי בשל הביקורת העצמית הגבוהה הנפוצה עד מאוד בקרב מחוננים.

דנו בשאלות:

1. מה בין מחוננות ליצירתיות, והאינטראקציה ביניהן;
2. האם קיימות "עודף תיאוריות" על יצירתיות בבחינת "מרב עצים לא רואים את היער"?
3. האם צריך רמת משכל מינימלית מסוימת כדי להגיע לתוצר בעל ערך יצירתי? ערכנו הבחנה בין הרמות הקוגניטיביות השונות הנחוצות כי להגיע להישגים משמעותיים, על פי מופעה השונים של היצירתיות.

4. האם המחקרים הקיימים על יצירתיות במתמטיקה בקרב תלמידים אמנם בודקים יצירתיות או ידע? השוואה בין התכניות השונות הקיימות בארץ ובעולם למחוננים מתמטית מאספקט היצירתיות.

5. האם ניתן למצוא "נוסחה" לפתוח יצירתיות? או למצער – להגדרתה? על ניסיונות ההגדרה בתחומי היצירתיות השונים.

6. האם עיסוק בתחום מסוים שיש לי משיכה אליו יגביר את רמת היצירתיות שלי? דוגמאות.

המסקנות שהוסקו, לאחר דיון בשני הפרקים של דייוויד וריס (שם) היו, שאי אפשר להגדיר את מהות היצירתיות, ובהתאמה – אין "מרשם" המסביר כיצד לגדל ילד יצירתי.

פרפקציוניזם

בעקבות הדיון על הפסקת הפעילות האמנותית בעיקר בקרב מחוננים כבר בגילים צעירים יחסית הגענו למסקנה שהרצון להגיע לשלמות הוא, אל נכון, אחד הגורמים לכך. דנו בפרפקציוניזם אצל המחונן בהקשרים של מגדר, גיל, דת, תרבות ותחומים שונים – קוגניטיביים ושאינם קוגניטיביים (David, 2009; Chan, 2009; Ablard, & Parker, 1997; Lovecky, 1992; McArdle, & Duda, 2008; Dixon et al., 2004; Greenspon, 2000; LoCicero, & Ashby, 2000; 2009a). עמדנו גם על ההבדלים בין המגדרים בכל הקשור לפרפקציוניזם. הצענו דרכים לגלוי פרפקציוניזם בגיל הרך ודרכים להתמודדות איתו.

מערכי שיעור למחוננים (לבחירה מתוך: מתמטיקה, תנ"ך או ספרות)

התחומים שנבחרו, בהתאם להעדפות הסטודנטיות, היו תנ"ך וספרות. להלן הדוגמה משיעור תנ"ך בכיתה ד, ספר יהושע כמודל להאצה, כפי שהוצגה בכיתה בהשתתפות הסטודנטית.

ספר יהושע נלמד כאמור בכיתה ד'. מורות רבות מתקשות בהוראת הספר לילדים מחוננים. לעומת מרבית הילדים, המתמודדים עם הקריאה והמעקב אחרי האירועים בספר על פי יכולותיהם והקצב האישי שלהם, הילדים האינטליגנטיים יותר, ובעיקר המחוננים, המפותחים ורבאלית או אלה המפותחים רגשית, מעלים שאלות מוסריות רבות, שכן, ברוב הפרקים

הראשונים של ספר יהושע ישנם תיאורי הרג בצו האלוהים, מהם אף שכוללים אוכלוסיות שלמות, ולא רק לוחמים. לדוגמה: מהו צדק? מתי מותר להרוג – אם בכלל? מהו צו האלוהים לעומת צו המוסר? מהי "פקודה שאינה חוקית בעליל"? כיצד יש להתייחס למשתפי פעולה?

הפרקים א-ח מכילים סיפורים קצרים, וקיים ביניהם הקשר. פרקים אלה הם מוקד של השאלות המוסריות שמנינו, וכמו כן – עולים כללים של איך להתנהג ואיך לא להתנהג. השאלות שהתלמידים שואלים אינן כאלה שניתן לענות עליהן תשובות חד-משמעיות שיהיו מקובלות על כולם. מורים רבים היו מעדיפים לא להיכנס לכל הסוגיות המוסריות הקשות, אבל מאחר שהוראת ספר יהושע היא חובה יש, צורך להכין את מערך השיעור לא רק בהתאם ליכולת ההבנה של הטקסט ויכולת הקליטה של האירועים – אלא גם – ובעיקר – על פי היכולת להתמודד עם כל השאלות המוסריות שיצפו. על המורה למחוננים לחשוב על הנקודות הבאות: מה כן אפשר ללמוד מהספר? איך להציג לפני הילדים את הלכות ההתנהגות בזמן מלחמה? מה לעשות כאשר נשאלות שאלות הקשורות לאקטואליה, למשל: בנושא לקיחת ביזה בעת מלחמה? איך לנהוג כאשר יועלו שאלות אקטואליות הקשורות את האירועים בספר יהושע עם כאלה שאירעו במלחמות ישראל?

יש לתת מקום לכל קשת הדיעות שיושמעו בכיתה המורה חייב להיות מאופק, גם אם הדיעות שישמע ייראו לו חריפות ואף קיצוניות. בין השאלות שיהיו קשות במיוחד – איך גומלים למשתפי הפעולה? מול מי נלחמים? האם באמת היינו רוצחי המונים – השמדנו אוכלוסיה שלמה? ולמה צריך להשמיד את כל מה ששייך לאויבים – האם הנהגות כזאת מתרחשת גם היום? ואם כן – היכן?

במסגרת הלמידה ניתן בהחלט – אף רצוי – להשתמש בהאצה. למשל: קוראים מספר פרקים ברצף – שלא כמו עם ילדים רגילים שלא מאפשרים להם לקרוא יותר מפרק אחד בו-זמנית, בדרך כלל, לאחר מכן התלמידים מעלים שאלות מוסריות ודנים בהן ביחד.

את פרק ט, שנושאו – הגבעונים, שהוא הפרק שלאחר מעשה רחב, נפילת יריחו, נפילת העי, כולל מעשי הביזה והעונש עליהם – ניתן ללמוד בכיתה המעורבת ביחד עם הילדים הרגילים.

מחוננות ולקויות למידה

הנושאים העיקריים שדנו בהם בהקשר של נושא חשוב זה:

I. זיהוי המחוננות כאשר יש לקות למידה. הדרך הקלה ביותר לזיהוי מחוננות כאשר לילד יש לקות למידה היא על ידי שימת לב לפערים בין היכולות השונות ובין החלקים השונים שמרכיבים כל יכולת. למשל:

* קיום פערים בין התחום המילולי לביצועי. מדד זה מדויק עד מאוד וקל לראות אותו, אבל, כמובן, הוא צריך אבחון.

* קיום פערים בין הבעה בכתב להבעה בעל פה. מדד זה נצא בהישג ידה של כל מורה וכמובן – כל הורה. חסרונו – הוא אינו ניתן להפעלה בטרם רכש הילד את יכולת הכתיבה (או היה אמור לרכוש אותה). כמו כן, לא רק לקות למידה גורמת לבעייתיות בכתיבה. למשל: קוצר ראייה, אובדן חלקי של יכולת השמיעה, בעיות רגשיות שמונעות מהילד לדבר בכיתה אבל בכתב הוא מסוגל להביע את עצמו יפה, ועוד.

* פערים בין יכולות מתמטיות ליכולות מילוליות. גם מדד זה פשוט לכאורה, אבל יש לו מספר חסרונות: בלקויות לא מעטות אין קיימים פערים כאלה; בדרך כלל בגיל הרך אין ההבחנה בפערים כאלה פשוטה; הפערים יכולים לנבוע מסיבות אחרות.

* פערים בין מה שמכונה "ידע כללי" לביצועים בתחומים הלימודיים.

II. מנגנון הפיצוי

אצל מחוננים בכלל, אצל מחוננים לקויי למידה בפרט, קיים מנגנון פיצוי משוכלל מאוד שמונע, פעמים רבות, את האפשרות לאבחן ילד לקוי למידה כמחונן (Brody & Baum et al., 2001; Mills, 1997; Krochak & Ryan, 2007). ישנן מספר אפשרויות שהן תוצאות של מנגנון הפיצוי: ילדים מחוננים שהם גם לקויי למיד מצליחים, בעזרת יכולותיהם הקוגניטיביות הגבוהות, להגיע להישגים שהם בגדר הנורמה, וזאת על אף הלקות שלהם. אולם, מאחר

שההישגים הם בגדר הנורמה ילדים אלו לא יאובחנו כמחוננים. קבוצה נוספת של ילדים הם מחונני-על, שמצליחים להסתיר את לקות הלמידה שלהם. הם מאובחנים כמחוננים בשל הישגיהם הגבוהים בתחום אחד לפחות, אבל נאבקים, פעמים רבות, עם עצמם בשל העובדה, שהם יודעים על מוגבלותם, אין הם מקבלים עזרה ואין הם מצליחים לשכנע את הגורמים החינוכיים שהם זכאים להקלות, לדרכי הוראה מיוחדות, ועוד. הקבוצה השלישית היא הילדים המחוננים שלקותם אותרה, ומשניתנה לה התווית של, לקוי למידה" לא ניתנה כל תשומת לב ליכולותיהם הגבוהות ולא ניתן כל מענה למחוננותם.

ילדים מחוננים רבים, שהם לקויי למידה, מצליחים, בעזרת יכולותיהם החברתיות והרגשיות הגבוהות "לגייס" את חבריהם לעזרתם. כך, למשל, ילד מחונן שהוא גם דיסלקטי יכול להכין שיעורי בית במתמטיקה עבור חבריו ובתמורה לקבל מהם את שיעורי הבית שלהם במקצועות רבי-מלל. כמו כן, ילדים מחוננים שהם בעלי לקות למידה עשויים לבחור להם לחברים ילדים בעלי יכולות קוגניטיביות נמוכות בהרבה מאלו שלהם, בתקווה שבקרב ילדים כאלה לא תינתן תשומת לב ללקות שלהם.

אולם, דרך של הסתרה מתמדת שהיא אחת הנפוצות ביותר בקרב מחוננים לקויי למידה, גובה מחיר נפשי גבוה. יועצות ומורות חייבות להיות ערות לתופעות כמו הימנעות, מתן תירוצים קבועים על "שיעורי הבית שנשכחו" או "המחברת שלא נמצאת בילקוט", או אפילו שיעורי בית ש"נקראים" מתוך מחברת ריקה... העמדת פנים שלא קיימת לקות, או האמונה המוטעית שאינטליגנציה גבוהה "מחפה" על הלקות" היא בעוכרי הילד לקוי הלמידה שמחוננותו לא תבוא לידי מיצוי ובו-זמנית הוא ייאבק עם הלקות שלו ללא כל תמיכה.

בעיה נוספת שעלולה להיווצר דווקא אצל מחוננים לקויי למידה היא הערכה עצמית נמוכה במיוחד. בעיית ההערכה העצמית והאמונה ביכולות משותפת לבעלי כל הלקויות, והיא מוזכרת כמובן בהקשר של מחוננות (Baum et al., 2001; Strop, & Goldman, 2002). אולם, בקרב מחוננים קיים מאפיין נוסף שעלול להחרیف את בעיית ההערכה העצמית: למחוננים לא מעטים יש שיפוט מוסרי של "שחור לבן" (Derryberry, & Barger, 2008;)

(Snyder et al., 2005), כמו גם נטייה כללית לראות את העולם בצורה דיכוטומית – בשחור לבן. מסיבה זו הם עלולים לראות את לקות הלמידה שלהם כמגרעת מהותית, כזאת שגורמת הרס גדול ביותר של הערכתם העצמית ואמונה ביכולתם, עד כדי אמונה שהם "לא יוצלחים", לא אינטליגנטיים" ואף "מפגרים" כפי שנראה מתיאור המקרה של הילד בעל התווית המשולשת שבכרך זה.

בלמידת נושא זה היה שימוש רב במיוחד בניסיון של הסטודנטיות – הן כמורות והן כאמהות – בטכניקות למידה שיהיו אפקטיביות עבור ילדים מחוננים לקויי למידה. בנוסף, הדגשנו את הצורך בהעלאה למודעות של נושא זה בפני כל צוות בת הספר, דבר שיתאפשר עת תכהנה הסטודנטיות כיועצות.

לקויות למידה נפוצות במיוחד בקרב מחוננים: הפרעות קשב וריכוז והיפראקטיביות

מספר מאפיינים שקיימים הן אצל ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז והן אצל מחוננים עלולים לגרום בלבול בין שתי תופעות אלה (Chae et al., 2003; Webb et al., 2009). גם דוגט (Dogget, 2004) מצביע על הקשרים בין הפרעת קשב וריכוז ומחוננות, קשרים שעלולים לגרום לבלבול באבחון ובטיפול. יש להבחין היטב בין מחוננות ובין הפרעות קשב וריכוז. יש לתת למורה וליועצת כלים להבחנה. אבחון טוב יכול להיעשות על ידי נויירולוג, פסיכיאטר שמתמחה בילדים או מאבחנת טובה.

ככלל, קיימת קורלציה חיובית גבוהה בין משך הקשב והריכוז לבין היכולת הקוגניטיבית או האינטליגנציה. מסיבה זו מתקשים אנשי חינוך רבים לקבל את העובדה, שילד בעל הפרעת קשב וריכוז יכול להיות מחונן. אולם, תפקידה של היועצת, בין השאר, הוא להביא ידיעת הצוות הבית-ספרי את קיומה של תופעה זו; ייתכן בהחלט שלילד בעל יכולת חשיבה מופשטת ברמה גבוהה מאוד תהיה בעיית קשב וריכוז.

באשר להיפראקטיביות – למחוננים רבים רמת פעילות גבוהה מאוד, חלקם יכול לעבוד שעות רבות ללא לאות, חלקם יכול לעבוד באינטנסיביות על מספר פרויקטים בו-זמנית. אין בכך

משום בעיה. אחד מתפקידי היועצת הוא להעביר את הידע שיוכל לעזור לצוות בית הספר כאשר נדרש לקבוע אם יש בעיה, וכמובן – מי יטפל בה. לדוגמה: כאשר רמת הפעילות הגבוהה מאוד מלווה בחוסר שקט תנועתי, ברמה שמפריעה למהלך התקין של השיעור, יש להתערב. כאשר רמת הפעילות – ותהיה גבוהה ככל שתהיה – אינה מפריעה לזולת – הדבר אינו דורש טיפול.

יום ההעשרה למחוננים באילת. מרצה אורחת: גב' רונית סאר-היימס, מנהלת תכנית

ההעשרה למחוננים באילת

- באילת קיים צורך משמעותי, כמו בכל שאר חלקי הארץ לפחות, בתכנית העשרה למחוננים. צורך זה הוא חלק מביסוס קהילה אילתית איכותית שתשאיר את המשפחות שהמבוגרים בהן בעלי מקצועות נחוצים בעיר גם כאשר ילדיהם יגדלו, וימשוך משפחות נוספות להתיישב בעיר.
- התוכנית כוללת יום העשרה שבועי לילדים מחוננים בתחומים שונים: מדעי הטבע, הרוח והחברה, במטרה לאזן את הצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים. זוהי תוכנית, שנותנת מענה רב תחומי ורב גוני ליכולות החשיבה הגבוהות של הילדים.
- מיהו בוגר התוכנית? בוגר התוכנית מועשר **בתחום הידע** – על ידי סביבה לימודית עשירה, **בתחום הערכי** – כאדם המעורב ותורם לחברה ולמדינה, **בתחום החברתי** – על ידי מפגש עם בני גילו.
- התוכנית מאפשרת לגיטימציה למצוינות, ליצירתיות ליוזמה, לסקרנות בלתי נלאית, להומור, לתעוזה, למקוריות ולפריצה מהמסגרת.
- בתוכנית המחוננים באילת – נעשה שימוש במשאבים סביבתיים ייחודיים (כמו המדבר, הים, האלמוגים); פיתוח היכולות הרגשיות נעשה בעיקר תוך שימוש באמנות.
- בעיה מרכזית בתכנית: חוסר הקשר עם בית הספר, ותלונות של הורים על אי-תמיכה צד בית הספר ביציאה ליום העשרה.
- נקודת זכות יוצאת דופן: שלא כבשאר התכניות בארץ, מספר הבנים בתכנית באילת דומה למספר הבנות, וזאת ללא אפליה מתקנת.

6. המבוגר המחונן

על פי הגדרתו של זיו (1998): "מחוננות היא פוטנציאל למצוינות". לפיכך, אנשים מבוגרים, שהם בעלי הישגים יוצאי דופן, הישגיהם מעידים על מחוננותם בהווה, ואין למעשה משמעות לבחינה כלשהי שעשו או לא עשו אותה בילדותם או אף בנעוריהם. אנחנו משתמשים בתואר "מחונן" כשאנו מתארים אנשים במקצועות שונים, בעיקר באלו המכונים על ידינו "יצירתיים": "צייר מחונן", "כנר מחונן" או "רקדנית מחוננת". אנחנו לא מתכוונים, ולו באחד מתיאורים אלה, לרמז על הישגים בבחינות כלשהן, אלא על התוצר.

השאלות שנידונן: מה השפעתם של אירועים טראומטיים על הגשמת הפוטנציאל של המחונן? (Peterson et al., 2009); האם מחוננים מבוגרים זקוקים ל"תווית" מהחברה? אם כן – לאילו מטרות? מי יכול להעניק תווית כזאת? במה היא תלויה? האם מחוננים מבוגרים זקוקים לאישור החברה! מי נותן את התואר "מחונן" כאשר מדובר במבוגרים?

דיון על חומרי קריאה

I. מתוך הספרות היפה

1. מרגרט מיד, על פי הביוגרפיה שלה (Mead, 1972). בספרה Bkackberry winter היא מספרת על חייה בכל שלב ושלב ועל ניסיונה בבתי הספר שונים בהם התחנכה.
2. ג'ורג' אליוט. דיון בסופרת עצמה (מרי אן אוונס, 1818-1890) במהלך חייה (Haight, 1968) וביצירתה (אליוט, 1985, 1991, 1995, 1998).

II. מתוך ספרות המחקר

1. ביקורת על המאמר של דויד (David, 2008) "חינוך תלמידים מחוננים בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות".

2. ביקורת על ספרו של ריץ'-האריס (2005): "מיתוס גידול הילדים" נגד התפיסה הרווחת בפסיכולוגיה ההתפתחותית והחינוכית, המטילה את האשם בכל מה שהשתבש אצל הילד על האם. הטלת האשם על האם נוחה מאוד, מכיוון שהיא חוסכת את העיסוק בגנטיקה ובפיזיולוגיה, והיא גם ממזערת את השפעת קבוצת השווים של בני הנוער במובן הרחב ביותר (הצעירים מבני הנוער, בני גילם והגדולים מהם). למעשה, כולנו יודעים שכאשר מדובר בחברת מתבגרים הנער או הנערה נוטים לעשות "מה שכולם עושים", ולהורים יש השפעה מינימלית עליהם.
3. ביקורת על המאמר של לנדאו ודויד (Landau & David, 2005a). מאמר זה מתאר לאורך שלושה עשורים את הילדים שלמדו ב"מכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות" שליד בית הספר להנדסאים שעל יד אוניברסיטת תל-אביב. מספר הבוגרים שלו עולה על 40,000; חלק מהילדים המוחננים שמגיעים לחוגים של המכון הם כבר דור שני להורים מוחננים.

הפופולאריות של החלק "דיון בשאלות אקטואליות", היתה, כצפוי, גבוהה מאוד ביחס לזו של שאר החלקים. אולם, הדיון נסמך תמיד על ידע קודם, הספרות או "מהשדה" תוך שנזהרנו מהכללות גורפות שמסתמכות על מקרה אחד או מקרים בודדים.

להלן השאלות בהן דנו במהלך הקורס.

דיון בשאלות אקטואליות

1. יום לימודים למחוננים בשבוע: האם הוא טוב לכל המחוננים?
1. מה חושבים המורים לגבי העובדה שתלמידים מחוננים "מפסידים" יום לימודים? האם יש התנגדות ליום ההעשרה למחוננים גם מסיבות אחרות? אם כן – מהן הדרכים לצמצם אותה? האם דרכים כאלה מיושמות?

2. תפקידי היועצת בהקשר של יום לימודים למחוננים ("להילחם" עבור הילד המחונן, להיכנס לעולמו ולהעביר זאת לקהל, שאינו מבין).

II. האם ייתכן מצב שבו הילד המחונן מקבל את צרכיו האינטלקטואליים בכיתה הרגילה?

לפני הדיון בשאלה זו בחרו הסטודנטיות חומרי קריאה מבין האפשרויות הבאות:

- מאמרה של מילגרם (Milgram, 1989) האפשרות ללמד ילדים מחוננים בכיות רגילות;
- הספר של טומלינסון ודמרסקי (Tomlinson, & Demirsky, 2001);
- מאמרה של דויד (1998).

III. "זמן לבד": האם הוא חשוב ולמה?

זיו (1998) מדבר על תהליך ה"אינקובציה", שבו "מתבשלים" הרעיונות לפני שהם יוצאים אל הפועל, והוא למעשה הכרחי בכל התחומים. קיימים ילדים מחוננים, בעיקר העוסקים באמנות, שאוהבים יותר לנצל את הזמן עם עצמם. לכן יש לאפשר להם זאת. יש ילדים שעושים יותר ויש העושים פחות. מכל מקום – אחד ממאפייני המחונן זה "זמן עם עצמו". כמות הזמן הזאת היא, כמובן, אינדיבידואלית. תפקידנו לאפשר זמן זה לילד או לילדה המחוננים.

IV. האם במאה ה-21 עדיין נכון לדון בבת המחוננת בנפרד מהדיון בבן המחונן?

אספקטים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים וקוגניטיביים הקשורים להבדלים בין המגדרים בקרב מחוננים.

- באופן כללי ממוצע הציונים של בנות בכל בחינות הבגרות גבוה יותר משל בנים.
- חשוב לחשוב בכל פעם מחדש על טכניקות ודרכי שכנוע כדי לגרום לכך שהבת המחוננת תישאר בקבוצת הלימוד עם בנים ולא תפרוש. לדוגמה: א. אין להושיב את הבת היחידה

המשתתפת בתכנית כלשהי ליד "הגאון של הכיתה", כדי שלא תשווה את עצמה אליו ותגדיל את סיכויי פרישתה. ב. טכניקה שהצליחה בבתי הספר של אורט: הורדת הכוכביות מהתרגילים שנחשבים קשים. התברר שללא התווית של "קשים" יש יותר בנות שמוכנות להתמודד עם תרגילים חדשים (על פי עדותה של יעל רום, טכניקה זו אומצה על ידי כל המורים למתמטיקה ולמדעים ברשת).

- קראנו את עבודותיהם של ווד (Wood, 2010) ולרדנר (Lardner, 2005) על תפקידי היועצות בחינוך מחוננים ובטיפוחם במסגרת הבית-ספרית. עמדנו על מספר נקודות שלדעתנו יש לשפרן בתפקוד היועצות בכל הקשור למחוננים בארץ, ובייחוד שינוי הגישה הרווחת כלפי בנות, בנוסח: "את לא צריכה כל כך הרבה עיסוקים", ו"את לא צריכה עומס". הסברנו את העובדה, שבנות מחוננות, כמו בנים מחוננים, אינן מחפשות עיסוקים כדי להעמיס על עצמן, שכן, אם היו חשות בעומס קרוב לוודאי שהיו מפחיתות אותו. כתוצאה מכך, הגענו למסקנה, שיש להשאיר את וויסות העומס – כמובן תוך תמיכה – בידי הבת המחוננת, בעיקר לקראת גיל ההתבגרות ואחריו.

V. האם הוגן שעל הורים לילדים מחוננים מוטלת מעמסה כספית ניכרת? המעמסה הכספית על הורי הילדים המחוננים, בפרט על אלה שלומדים במסגרות שאינן מסובסדות, כמו המכון לקידום נוער, גדולה מאוד. מחיר החוגים גבוה, שכן, רמתם גבוהה מאוד, יש ליווי פסיכולוגי צמוד למשתתפים, כל משתתף מתקבל לאחר מבחן יחידני וראיון אישי, ומספר הילדים בכל חוג קטן מאוד. גיל הילדים המשתתפים בחוגים ירד מאוד במהלך שלושת העשורים האחרונים, וההורים צריכים להסיע אותם מאזורים אחרים של תל אביב במקרה הטוב ומערים אחרות במקרים אחרים, ולהקדיש להסעה, לציפייה לסיום הקורס ולהסעה הביתה אחר צהריים שלם.

VI. האם מורה למחוננים צריך להיות מחונן? הדיון בשאלה זו נערך לאחר קריאת המאמר של מילס (Mills, 2003) על תכונות המורה למחוננים במסגרות העשרה, והמאמר של קרופט (Croft, 2003) על המאפיינים הנדרשים מהמורה למחוננים בכיתת מחוננים. אחת ההגדרות שהוצעה היתה: "מורה מחונן" הוא מי על פי הרגשת

תלמידיו הוא כזה. ייתכן גם שתלמידים יודעים שאכן המורה שלהם היה מחונן רק מפרספקטיבה מרוחקת ולא כאשר מורה זה מלמד אותם. המסקנה בדיון זה היתה שעל אף חוסר ההכשרה הפורמאלית בתחום המחוננות קיימים מורים בעלי ידע, רגישות ורצון טוב, שהצליחו להתמודד עם שאלות פסיכולוגיות הקשורות לילד המחונן (כגון: אינטראקציות בין הילדים, הסתגלות או אי הסתגלות לכיתה). גם למנהלת תרומה רבה בנושא, אם תהיה קשובה לצרכים של ילדים מחוננים ותגלה רצון ניתן יהיה לדאוג בבית הספר לרווחתו של הילד המחונן. במסגרת הדיון עלתה הסוגיה של יציאת התלמידים המחוננים מהכיתה ליום ההעשרה השבועי. נערך דיון בשאלה, אם תנאי הכרחי למורה למחוננים הוא הבנת העובדה, שפעמים רבות יום הלימודים השבועי למחוננים הוא יום שתורם רבות למחוננים הן מבחינה חברתית והן מבחינה לימודית, ושתמיכת המורה ביציאת התלמידים המחוננים ללימודי ההעשרה מהווה גם מסר לשאר תלמידי הכיתה, לפיו לכל ילד מגיע חינוך בהתאם לצרכיו.

פרק 3: ילד מחונן עם הפרעת קשב וריכוז: תיאור מקרה

תקציר

ילדים רבים בעלי תווית כפולה – של מחוננים ושל בעלי לקות למידה – נופלים "בין הכסאות". הם אינם מקבלים חינוך למחוננים, שכן, לקות הלמידה מונעת מהם לממש את הפוטנציאל הטמון בהם והם אף אינם מוכרים כמחוננים היות ובמבדקי המחוננות 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.

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: ילדים מחוננים דיסלקטיים לומדים בעל פה פעמים רבות, 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.

בעבודה זו נציג את בן, ילד מחונן לקוי למידה, שמערכת החינוך התקשתה מאוד בטיפול בו. בחלקה האחרון של העבודה נערוך רפלקציה שתכלול הצבעה על הכשלים שנעשו לאורך כל הדרך בטיפול ובתמיכה בבן, ונציע דרכים אלטרנטיביות שיביאו לידי מיצוי את יכולותיו הגבוהות מחד-גיסא ויעזרו לו להתגבר על לקותו מאידך-גיסא.

סיפורו של בן

בן: מחונן בקיבוץ

בן הוא נער בן 14, תלמיד כיתה ט בבית ספר תיכון אזורי, בן להורים גרושים. הוא נולד באחד מקיבוצי הערבה התיכונה שבדרום הארץ, והתגורר בו כל ימיו. כיליד קיבוץ בו בן מתגורר, חבריו הם חברי הילדות שלו, עמם גדל מבית התינוקות. החינוך הקיבוצי ושפע ההזדמנויות הניתנות בו איפשרו לבן חיים שלווים בחברה קטנה ובטוחה, חברה שבה ניתן לבחור בעיסוקים יצירתיים.

אולם, בקיבוץ אין להורים אותו חופש פעולה בכל הקשור לחינוך ילדיהם כמו בעיר, ומשפחה שאינה מרוצה מהחינוך הניתן לכל ילדי החברים תתקשה מאוד לשלוח את ילדה ללמוד במקום אחר. בבית הספר בו בן לומד קיים יוצא מן הכלל אחד: ילדים השייכים לחינוך המיוחד שאין כל דרך לשלבם בכיתה רגילה לומדים בבית הספר לחינוך מיוחד הנמצא באילת. אולם, לגבי ילדים מחוננים האופציה היחידה היא השתתפות בתכנית יום ההעשרה למחוננים בכיתות ד-ט באילת. על בית הספר וכל הצוות להבין, שהילד בעל התיוג הכפול אינו רואה ב"התייחסות שווה לכל התלמידים" מטרה חינוכית מתגמלת עבורו, ואף לא עבור שאר התלמידים. דחיית אידיאל השוויון אינו נגרם בשל ההרגשה ש"אני טוב מהאחרים" או מרצון להשיג מעמד חברתי טוב משל הזולת בשל המחוננות. שורשו נעוץ בניסיון שצבר הילד או הנער: לעתים תכופות מדי הוא שומע את הסיסמא: "לכלול את כולם ולהתייחס באופן שווה לכולם", כאשר בבסיסה של סיסמה זו עומדת אי-היכולת ברמה המבנית, של רוב בתי הספר, לענות על הצרכים המורכבים, הרב-ממדיים של הנמצאים "מחוץ לנורמה". ילדים או נערים אלה מאיימים על האחרים, הצפויים, אלה ש"לא עושים בעיות" ובקיצור – ה"נורמליים". התמיכה הגורפת בשוויון כמטרה (למשל: בכל כיתה צריך שיהיה מחשב אחד לכל ארבעה תלמידים), או "כל תלמיד שמקבל שתי אזהרות על התנהגות גרועה יאלץ להישאר בהפסקה בכיתה לאחר האזהרה השלישית") יכולה להביא לתוצאה שהטיפול יהיה לא הוגן במקרים לא מעטים.

תלמידים בעלי תיוג כפול, מחוננים ובעלי הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות, לא יהיו חלק מקולקטיב על בסיס אתני או כיתתי. לא צפוי שהם יפתחו ראייה עתידית לפיה בשלב כלשהו ישיגו "שוויון" עם עמיתיהם הנחשבים "נורמליים".

אף על פי כן, 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, כמו גם נגד בני גילו של ילדם שמתנכלים לו בכינויי גנאי (למשל: "התמהוני של הכיתה"). ההורים מוצאים 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 לעולם באישורים למחוננותם, ואף לא בציונים לשבח בשלהם. הם מאתגרים אותנו לא רק כנשואי האידיאל "לקבל את השונה", גם אם הוא הכי פחות צפוי, מופיע בצורה שהכי פחות נוחה לנו, אלא 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.

בן ומשפחתו

לבן שני אחאים: אחות ואח, שניהם מחוננים בעלי הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות. בדרך כלל היקרותן של הפרעות קשב וריכוז ומחוננות גם יחד באוכלוסייה אינה גבוהה, אבל מחקרים רבים הראו, שהפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות הם תורשתיים במידה רבה (Joseph, 2006; Kent, et al., 2005; Stevenson et al., 2005; Weyandt, 2007). לפיכך במשפחות רבות-יחסית יש יותר מילד אחד שהוא בעל תווית כפולה זו, עובדה

שמקשה מאוד על ההורים והילדים כאחד. הן אחיו והן אחותו של בן נשרו מבית הספר בגיל 16. לבן יש גם אח-למחצה בן 6, שנולד לאביו מאשתו השניה לאחר גירושי ההורים.

בעיני משפחתו, בן הוא ילד נחמד וחם. לדברי אביו: "הוא תמיד מחבק ומנשק אותנו, גם לפני אנשים זרים". ניתן לראות זאת כחוסר בגרות, אבל ייתכן בהחלט שהיכולת להפגין בפומבי את ההנאה מהצורך החזק הקיים בחיבה מהווה אינדיקטור לבשלות נפשית. בן אינו נרתע מהפגנת רגשות בפומבי, התנהגות המאפיינת ילדים צעירים מחד-גיסא, אבל גם מבוגרים ש"גיל הסתרת הרגשות" כבר מאחוריהם, מאידך-גיסא. נציין, שבחברות רבות מקובל עד מאוד גם בקרב גברים להפגין רגשות חיבה בפומבי. למשל, בבית הכנסת הספרדי מקובל לנשק – או למצער לחבק את העולה לתורה (למשל: בבתי הכנסת שבאלכסנדריה ובקהיר שבמצרים (Anzarut-Turner, 2006; Weil, 2006)), ולא רק ללחוץ את ידו, כפי שנהוג בבית הכנסת האשכנזי, על פי המסורת האשכנזית המגבילה מגעים פומביים בכלל ובבית הכנסת בפרט (Rube, & Kibel, 2004). כמו כן, התנהגות כזאת מאוד מקובלת בקרב בנות צעירות ונערות מכיון שבן מקובל מאוד בקרב בנות, ונוטה לצאת עם נערות בוגרות ממנו, ניתן להניח שהפגנת הרגשות בפומבי היא התנהגות ששכרה בצידה עבורו, ולכן לא פלא שהוא מתמיד בה...

לאחר גירושי ההורים החליטו שני האחאים הגדולים לעבור לגור באילת עם אביהם, ואילו בן נשאר עם אמו בקיבוץ. בסופי השבוע נהג לנסוע לאילת – לבלות עם אביו ואחיו.

אביו מתאר את בן במלים: "הוא הגבר בבית". ואכן, מאז הגירושין, שהשפיעו מאוד לרעה על אמו שיש לה בעיות בתפקודה כאם, הוא למעשה "ילד הורי" הנחוש לעזור לאמו ולתמוך בה. נוכל לראות ביחסו אל אמו מסממני המחוננות, שכן, הוא מפותח מאוד מבחינה רגשית, מסוגל להבין מצבים מסובכים, כאלה שמרבית בני גילו אינם נתקלים בהם, הוא נשאר בבית עם אמו כאשר הוא חש שאין זה לטובתה להישאר לבד; אכן – הוא ה"גבר בבית".

יכולותיו החברתיות ובשלותו הרגשית של בן

בן הוא נער נאה ומקובל מאוד על הבנות. הוא נוהג לצאת עם נערות בוגרות ממנו. לבן יכולות חברתיות טובות. להוכחת טיעון זה מספרת מורתו הפרטית, שהוא מצליח להתאים את התנהגותו בחברה למה שמצופה ממנו. לדבריה: "הוא קורא את המפה, הוא זיקית". היא מוסיפה ומספרת, ש"כאשר בן נמצא בחברת חנונים, הוא מתנהג כמוהם, וכאשר הוא נמצא בחברת ילדים בעלי בעיות חברתיות – הוא מתאים את התנהגותו לזו שלהם". ילדים מחונני זקוקים מאוד להתקבלות חברתית (Wright, & Leroux, 1997), כמו גם ילדים בעלי לקות למידה (Harter et al., 1998). ואמנם בן, שהוא מחונן ובעל לקות למידה גם יחד, זוכה בהתקבלות כזאת בשל יכולתו הטובה להתאים את עצמו לחברה בה הוא מבלה.

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 הוא עצום. 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).

לדעתה של מורתו הפרטית, בן אחראי מאוד וזקוק למבוגר אחראי יציב שיעמוד לצידו, ידריך אותו וגם יעזור לו בלימודיו.

בן הוא נער רגיש ביותר. לעיתים קרובות הוא מפגין רמה גבוהה ביותר של התחשבות ומתנהג בעדינות מרבית כלפי הסובבים אתו. לדוגמה: כאשר בת כיתתו חלתה בסרטן

ושערה נשר בעקבות הטיפולים הכימותרפיים, הוא גילח את ראשו ואחריו כל כיתתו עשתה כן.

תחומי המחקר של בן

בן: מחנך דו-לשוני

לבן שתי "שפות אם": עברית ואנגלית, והוא שולט בשתייהן במידה שווה. בקרב ילדים בעלי יכולות גבוהות מצב של דו-לשוניות אינו פוגע בדרך כלל ברמת השליטה אף באחת מהשפות. המחקר בנושא זה מועט, והוא בעיקרו על ילדים ממוצא היספאני בארה"ב, שספרדית היא שפת אמם ואנגלית היא השפה שלמדו בגן ואחר בבית הספר. אולם, ההיסטוריה היהודית, בפרט של ילדים מכל רחבי אירופה, רצופה בתיאורים של ילדים שהיו דו-לשוניים ואף רב לשוניים והגיעו להישגים גבוהים ביותר בכל שטחי האמנות והמדע (Tropp, 1991; Vital, 1930; Winch, 1986; Waterman & Kosmin, 1999). ישנה אף תיאוריה הגורסת, שילד שהלבנים המעצבות את אישיותו נשענות על תרבויות רבות הוא בעל סיכויים טובים לפחות כמו זה שבא מתרבות אחת בלבד למצות את הכשרונות הטמונים בו (Landau, & David, 2005b).

בן לימד את עצמו לקרוא באנגלית בגיל צעיר מאוד. רמת הדיוק והשטף שלו בשפה זו יוצאת דופן. הצלחה זו מוכיחה שכאשר יש לבן מוטיבציה מספקת הוא מסוגל להשקיע מאמצים באופן יעיל ולהגיע להישגים גבוהים. כמו כן, ידיעת השפה האנגלית על בוריה הקנתה לבן עצמאות בכל הקשור לחיפוש ידע ותחומי עניין במחשב. ניתן להכליל ולהסיק, שאצל ילדים מחוננים בכלל הצורך בעצמאות רב, לפעמים יותר מאשר אצל ילדים רגילים, אבל כאשר המחנך הוא גם בעל לקות למידה הצורך שלו בעצמאות רב אף יותר, שכן, בשטחים רבים אין הוא מסוגל להגיע לעצמאות בקצב שהוא רוצה (Bisland, 2005).

בן אוהב לקרוא וקורא הרבה בעברית ובאנגלית. הקריאה היא תחום עיסוק מרכזי למחוננים רבים (Hébert, & McBee, 2007). אצל בן ניתן לראות את השפעת הקריאה המרובה בשימוש עשיר באוצר המלים של העברית והאנגלית כאחד, בלשון הדבורה ובלשון הכתובה.

בן ועיסוקיו המוזיקליים

תחום העיסוק השני של בן הוא המוזיקה. לא זו בלבד שהוא מאזין למוזיקה מסוגים שונים, עיסוק שהתחיל בו בגיל צעיר, הוא אף יוצר מוזיקה. חיי סובבים סביב המוזיקה הן בבית והן בבית הספר, שם הוא צמוד ל-MP3 הן כאשר הוא יושב בכיתה והן במקרים התדירים בהם הוא מתבקש לעזוב את הכיתה...

העיסוק במחשבים של בן

בן הוא "פריק של מחשבים". הוא מבלה את מרבית זמנו הפנוי ליד המחשב, ויש לו בלוג משלו. הטכנולוגיה הנוכחית מאפשרת לו קבלת תשובות מיידיות לשאלות המתעוררות אצלו, כמו גם תגובות מיידיות לאשר הוא כותב, ולכן הסיפוק שלו בעיסוקו זה הוא מיידי.

אולם, גם הבלוג, שהוא המקום היחיד שבו בן יכול להביע את רעיונותיו, "זכה" מטעם בית הספר לביקורת חריפה, בטיעון שבן מפרסם בו "סיסמאות שיש להיזהר מהן" והוא מפיץ בו "סיפורים מסוכנים".

העיסוק בספורט של בן

אהבתו של בן למשחק הכדורסל עוזרת לו להתקבלות חברתית. יש לו חברים רבים מבני קבוצת הגיל שלו אותם הם פוגש הן במשחקי הכדורסל והן כאשר הוא מחליט ללמוד בקבוצה. הוא משתמש היטב במנגנון הפיצוי המפותח מאוד אצל מחוננים בכלל ואצל מחוננים לקויי למידה בפרט (Olenchak, 1994; Schultz, 2000), ונעזר בחברים להשלמת חומרי הלימודים כדי להתגבר על היעדרויות התכופות מהכיתה. בתוספת לכדורסל בן עוסק גם בהתעמלות. שאיפתו היא לגבוה ולפתח את שריריו כדי שיוכל להיראות מבוגר וחסון. עם

זאת, בדבריו: "אני רוצה להיות גדול" יכולה להיות כוונה נוספת: שהוא כבר רוצה בעצמאות מלאה, לא לפחד לומר את אשר על לבו ולא להיות נתון למרותם של המורים שברוב המקרים לא מבינים ללבם... לא ניתן גם להתעלם מהעובדה, שפעמים רבות ילדי משפחות שהתגרשו הראו רמה גבוהה מהממוצע של בגרות ועצמאות (Charles & Bryner, 2001) וחלקם אף התעצמו והתפתחו מבחינה רגשית (Bryner, 2001).

בן בבית הספר

גישתם של ילדים מחוננים נעשית, ברוב המקרים, שלילית 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 &) (Lewis, 1992; Munger, 1990; Parkinson, 1990; 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).

בשל העובדה, שאחיו ואחותו הגדולים מחוננים גם הם, אבחנו הוריו של בן את מחוננותו והן את המאפיינים של הפרעת הקשב והריכוז וההיפראקטיביות שלו מוקדם יחסית. בסביבות גיל 6.5, עם כניסתו לכיתה א, הוא נשלח לאבחון מקיף, אבחון שאישש את הנחת מחוננותו והן את זו בדבר ההפרעה בה לקה.

הוריו של בן לא פיתחו ציפיות גבוהות מבית הספר. לאחר ניסיונם עם שני ילדיהם הגדולים, ניסיון שלא היה חיובי. הם ידעו שבית הספר לא יתמוך בבנם, לא יספק את צרכיו הקוגניטיביים הגבוהים ואף לא יטפל באופן הולם בהפרעה שלו. לדברי האם: "אני כבר

מתורגלת. זה ילדי השלישי, עם אותן בעיות הלומד בבית ספר זה, ואני כבר יודעת למה לצפות ומה לעשות".

למרות העובדה שלבן יש "תווית רשמית", של "בעל הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות" מאז אובחן בהתחלת כיתה א, הוא מתייחס לעצמו כאל "בעל ADHD קל". בהיותו בבית הספר היסודי נטל ריטלין באופן קבוע במשך מספר שנים, אבל התנהגותו בכיתה לא היתה שקטה וממושמת. בניסוי שערכו פלהם ועמיתים (Pelham et al., 1999) נמצא, שמבין הילדים שנטלו ריטלין כ-25% לא הגיבו לו. על פי ריינולדס ופלטשר-ג'נזן (Reynolds, & Fletcher-Janzen, 2009), האפקטיביות של הריטלין יורדת עם התמשכות השימוש בו לאורך שנים ארוכות. לא ידוע האם אחד הגורמים לכך – או אולי שניהם – הביאו לכך, שבן נחשב לאורך השנים כילד עם הפרעת קשב וריכוז שלא איפשרה לו למידה סדירה והשתלבות מיטבית בכיתה. ייתכן בהחלט, שתרומה משמעות להתנהגות זו נעוצה במחוננותו. בן השתעמם בקלות רבה, תכונה שהיא ממאפייני המחוננות. תגובתו לשעמום היתה הפרעה בכיתה, התערבות מילולית, ויכוחים עם המורים וגם עשיית מעשי קונדס שהקשו מאוד על המורים ללמד. בכל שנות לימודיו של בן בבית הספר היסודי לא נערך בירור ממצה שיסביר את צורות ההתנהגות שלו שנתפסו כלא נורמטיביות, ולפיכך המסקנה היחידה שהוסקה – שכיום לא ניתן לדעת אם היה לה בסיס – היתה ש"הריטלין לא הועיל לו".

כשבן הגיע לחטיבת הביניים הוא החליט – בהסכמת הוריו שתמכו בו – להפסיק לקחת את הריטלין. לדבריו, "נמאס לי להרגיש כמו זומבי", הרגשה אותה הוא תלה בריטלין. ואכן, מהספרות המקצועית ידוע על תופעות לוואי לא מעטות של נטילת ריטלין, בייחוד לאורך תקופה ארוכה. פלהם ועמיתים (Pelham et al., 1999) ערכו מחקר משווה, שבו חקרו את 13 תופעות הלוואי של נטילת ריטלין או אדרל [Adderall]. מבין תופעות אלה, שבע קשורות להרגשה של "כמו זומבי: דאגה/חרדה, שעמום ועייפות, כאבי ראש, כאבי בטן, דמע, עצב ודיכאון, פרישה חברתית ואיבוד התיאבון. תופעה נוספת, בעיות בשינה, קשורה גם היא לתחושה של "להיות כמו זומבי". מאחר שאין בידינו תיאור מפורט מכל אותן שנות סבל

שעברו על בן, אין אנו יכולים לדעת מאילו תופעות לוואי סבל. אולם, מאחר שתופעות מסוימות פוגעות בעשרות אחוזים מנטלי הריטלין לאורך זמן, כמו איבוד התיאבון הפוגע, לפי דעתם של יועצים, ב-60% ומעלה מהילדים, יש להניח שבן אמנם סבל מאוד מתופעות אלו אם דיווח על כך.

יכול להיות שגירושי הוריו קשורים גם הם לסבלו של בן. פעמים רבות במהלך הגירושין ההורים לא פנויים רגשית לצרכים של הילדים, כפי שהראתה, לדוגמה, בירינגן (Biringen, 2004) או קילמן ועמיתות (Kilmann et al., 2006). יש והילדים נמנעים מלתת ביטוי לצרכים אלו, ויש – שהם מעלים את בעיותיהם בפני ההורים, אך מכיון שההורים עסוקים בבעיות שלהם אין הם מתפנים לילדיהם, והילדים לומדים במרוצת הזמן לא לצפות לטיפול בבעיותיהם. במקרה שלפנינו, לאור בגרותו הנפשית הטובה של בן, יש לשער שהוא נמנע מלהכביד על אמו בנושא זה.

תשובה חלקית לשאלה, "מדוע במשך כל שש שנות בית הספר היסודי לא נבדקו תלונותיו של בן" יכולה להיות ההשפעה הרבה שהיתה לגירושי הוריו עליו. הגירושין השפיעו על לימודיו, תופעה שאינה יוצאת דופן (Biringen, 2004). בן היה עסוק בכך מבחינה רגשית, והדבר לא הותיר אצלו מקום לכל נושא אחר. הוא החל להיכשל בלימודים ולפתח בעיות התנהגות חמורות. לא ניתנה לו תמיכה מערכתית כאשר למעשה בבית לא נשאר עבורו כל מקור תמיכה, והתנהגותו בבית הספר הפכה פאסיבית. הוא חדל להתעניין במתרחש ולא ראה עצמו חלק מהכיתה. תופעה זו יכולה לנבוע מסיבות רבות: עצם הגירושין הם אירוע שסוחט רגשית עד מאוד, ולאורך זמן. בנוסף, מאחר ששני האחים הגדולים עברו לגור עם האב נלקח מבן מקור תמיכה אפשרי נוסף. כמו כן, בעוד שבמרבית מקרי הגירושין הילדים נשארים בחזקת האם, ולכן הפרידה שלהם היא רק מהאב, הרי במקרה כזה בן חווה פרידה משלושה מתוך ארבעת האנשים היקרים לו ביותר. אם נוסיף לכך את העובדה, שייתכן מאוד שתופעות הלוואי של הריטלין, כמו אובדן תיאבון, אכילה לא מספקת, שינה בעייתית או דיכאון פעלו את פעולתם, ברורה למדי התנהגות ההימנעות שאיפיינה את בן בכל אותה עת.

שלא כמו שני אחיו שפרשו מבית הספר, בן מבין היטב את חשיבות סיום הלימודים בהצלחה. חרף זאת, בשנתיים האחרונות חלה החמרה רבה במצבו הלימודי. הוא נוטה לווכחות – תכונה המאפיינת לא רק מחוננים אלא גם מתבגרים "רגילים" – ולא מוכן להפסיד בשום ויכוח עם מוריו. המורים, שאינם מוכנים למצב זה, מצאו את הפתרון ה"אידיאלי": הוצאתו מהכיתה... לא זו בלבד שאין הוא מקבל כל העשרה בהתאם לרמתו הקוגניטיבית הגבוהה הוא מוגדר כ"בעל תפקוד לקוי".

לבן מורה פרטית שאמורה לעזור לו להתקדם בחומר הלימודים. מורתו הפרטית של בן תיארה אותו כ"ילד שקשה מאוד להושיב אותו במקום. אין פלא בדבר שכן, כילד בעל הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות הוא חסר מנוח". נראה, שגם איתה לא היתה אינטראקציה בונה, כזו שתאפשר לו מקום להתפתח רגשית, לגדול עם יכולותיו, ולא להתבוסס שוב ושוב באי-הצלחותיו.

בן נחשב למרדן, ואין זה פלא: אחד ממאפייני המחוננות הוא חוסר קונפורמיות ואי-נכונות לקבל סמכות (Webb et al., 2009). כך, לדוגמה, בן סירב להשתתף ביום ההעשרה השבועי למחוננים אליו הוזמן החל מכיתה ד. כמו כן, ישנם מספר נושאים בבית הספר שכן לא הסכים ללמוד. בנוסף – את המקצועות שבהם התקדם במיוחד בחומר סירב ללמוד בכיתה, ואף לשהות בה בעת שעמיתיו לומדים אותם, וזאת לדבריו: "כי אני משתעמם לשבת בכיתה שבה לומדים דברים שני כבר שולט בהם הרבה זמן". בן ספקן לגבי חוקים, מנהגים, ומסורות, ואינו מוכן לקבל שום דבר כנתון. הוא סולד בכל ליבו מחוסר צדק, מאי-הוגנות ומענישה קולקטיבית הנהוגה בכיתתו.

בן מעלה טיעונים שאם חושבים עליהם מעט הם עשויים בהחלט להתקבל על הדעת. אולם, הצורה שבה הוא מעלה אותם – באופן ישיר שלפעמים מתקבל כאגרסיבי, והזמן שהוא עושה זאת – בעיצומם של הלימודים בכיתה, ללא התחשבות בתכני השיעור, בחומר הנלמד ובשאר התלמידים שמשדלים להבין את החומר גורמים לתגובות שליליות מכל המעורבים

במערכת. פעמים רבות מוריו אינם חשים שזה הזמן והמקום לחשוב על טיעוניו, והם הודפים אותם ללא כל התייחסות עניינית.

בשנת הלימודים הקודמת בן הביא שתייה חריפה לטיול השנתי, וכעונש נשלח בחזרה לביתו לפני תום הטיול. מעשהו זה מראה בבירור שבן מוכן לקחת סיכונים למען חבריו, ואף לשלם את המחיר הגבוה הכרוך בהיתפסות, כפי שאמנם אירע. ווב ועמיתיו (שם) אומרים, שהמחונן שאינו מוכן להתנהג באופן קונפורמי בילדותו משנה, פעמים רבות, את התנהגותו בגיל ההתבגרות, ובשל רצונו העז למצוא חן בעיני עמיתיו מסגל לעצמו התנהגות דומה לשלהם, וזאת למגינת לבם של הוריו שהיו מעדיפים שלא יאמץ התנהגויות שהם רואים כשליליות, כמו עישון ושתייה. ניתן לפרש מעשה זה בכך, שיכולת השיפוט של בן אינה מתקדמת כמו יכולותיו השכליות, מצב שנפוץ למדי בקרב מחוננים. אולם, ייתכן גם שרמת אי-האכפתיות של בן בכל הקשור במוסכמות היא כה גבוהה, שמבחינתו מקובלות חברתית שווה כמעט כל סיכון של היתפסות וקבלת עונש חמור בעקבותיה.

ניתוח ומסקנות

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 ילדוּתִי, 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). מאחר ששתי תוויות אלה הן תורשתיות במידה רבה, איתרע מזלו של בן, ילד שלישי במשפחה שבה שני האחאים שלפניו גם הם נולדו עם אותן שתי תגיות. במקרה שלו די ברור שההורים היו הראשונים להבחין הן

במחוננותו והן בהפרעה שלו. מספר מאפיינים של מחוננות ניכרו אצל בן כבר בילדות המוקדמת: אינטנסיביות, סקרנות, זיכרון יוצר דופן, חוש הומור מעולה, רגישות גבוהה לזולת ואוצר מלים גדול במיוחד.

עם זאת, חבל מאוד שעל אף המודעות הגבוהה והניסיון של ההורים לא נעשה יותר כדי לתמוך במחוננותו של בן כבר בגיל צעיר. יכול להיות שהדבר נובע מהחינוך הקיבוצי שאליו הוא משתייך – חינוך הדוגל בשוויון, ואולי מתייחס אל בעל היכולת הגבוהה במיוחד כשונה שיש להכפיפו לחוקי הסביבה ולטשטש את שונותו.

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, שבעוד שמרבית הילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז מתמידים בלימודיהם, הרי אחיו ואחותו של בן נשרו מהלימודים. מצב זה בהחלט העמיד את לימודיו של בן בסיכון, שכן, בבית בו כבר קיימת היסטוריה משפחתית של נשירה, ובחברה שבה הנשירה מבית ספר נתפסת כלגיטימית – אף כי לא תדירה – בהחלט יש מקום לדאגה בקשר ללימודיו העתידיים של בן.

בן נמצא בסיטואציה מסובכת, שכן, בקיבוץ אין תכנית לימודים מיוחדת למחוננים, ואף אין הכשרה של המורים בבית ספרו ללמד מחוננים בכיתות הרגילות. לדברי מנהל בית הספר (שיחת טלפון מיום 26.7.2006), בין תלמידיו ישנם ילדים מחוננים ומצטיינים רבים שהם למעשה תת-הישגיים, כי נושא המצוינות כלל לא הודגש בבית הספר בעבר. בנוסף, בן הופרד למעשה מאביו, מאחיו ומאחותו, ובנוסף לכך הוא ממלא תפקיד של "ילד הורי" בבית אמו. אולם, מצב זה של נטילת יתר-אחריות אינו בהכרח לרועץ עבור ילדים שנאלצים להתמודד עם מצב כזה. ילדים בעלי בעיות רגשיות לא פתורות עלולים לכרוע תחת עול

הטיפול או הדאגה למבוגרים שלמעשה היו צריכים לטפל בהם. ילדים בוגרים ויציבים נפשית שואבים מכך, לעיתים קרובות, תעצומות נפש ומממשים את היכולות הגבוהות הטמונות בהם תוך התבגרות נפשית מואצת בשל הנסיבות המיוחדות.

המלצות

- לבן נחוץ מנטור, מתוך הקיבוץ או מחוצה לו, מתוך המערכת החינוכית או איש מקצוע ברמה גבוהה, שישמש עבורו הן מקור להרחבת הידע בתחומים המעניינים אותו, והן עוגן רגשי בו יוכל לבטוח, אותו יוכל לשאול שאלות בתחומי החיים השונים עמם נאלץ כל מתבגר להתמודד, וגם בתחומי המחוונות ולקות הלמידה שמיוחדים לו. אדם כזה יוכל להוות משקל נגד הן להשפעות חברתיות שעלולות לסכן את לימודיו ואת בריאותו הנפשית והפיזית של בן, שרצונו להשתייך לחברת בני גילו גורם לו לעשות מעשים שבוודאי יצטער עליהם בעתיד, והן למערכת המשפחתית הלא-יציבה שבה הוא גדל.
- במקביל, יש לצוות לבן גורם טיפולי-רפואי שיבדוק את כל הקשור בלקות הלמידה שלו. למשל: לאחר הפסקה ארוכה של נטילת ריטלין יש לבדוק תרופות אחרות המצויות בשוק שיגדילו את הטווח הקשב והריכוז וימתנו את ההיפראקטיביות שלו.
- לחילופין, ניתן לראות אם ישנה אפשרות לעזור לבן בטיפול קוגניטיבי-דינמי או אחר, ולו לפחות לפני בחינות חשובות או לפני אירועים חשובים בחייו. ליווי כזה, לפחות עד הגיוס לצבא, יעזור לבן לסיים את בית הספר בהצלחה, להימנע ממעשים לא נורמטיביים שיסכנו את לימודיו ואת בריאותו ויעזרו לו לממש את הפוטנציאל הטמון בו.

פרק 4: קשרים בין האחאים במשפחות אילתיות עם ילד מחונן

אחד לפחות⁶

מבוא

מחקרים רבים נערכו על הילד המחונן בהקשר של היכולות הקוגניטיביות, ציפיות הזולת – בייחוד אלו של האנשים המשמעותיים בחייו, הוריו ומוריו, והישגים לימודיים ויצירתיים של מחוננים בילדותם ובבגרותם. גם ההתפתחות הרגשית והפסיכולוגית של המחונן נבדקה ונבחנה רבות מאז מחקרי טרמן (Janos, 1987; Oden, 1968; Seagoe, 1975; Sears, 1977, 1984; Sears & Barbee, 1975; Terman, 1925, 1930, 1954a, 1954b, Edmunds, & Oden, 1935, 1947, 1954) ועד ימינו (לדוגמה: Edmunds, 2005; Mendaglio, 1995; Porath, 2000; Vandervert, 2009).

אולם, הספרות על היחסים במשפחה המחוננת,⁷ ובייחוד בין האחאים הלא-מחוננים לאח או לאחות המחוננים מועטה מאוד. יתירה מזו: הרוב המוחלט של המחקרים בנושא זה הם איכותניים. לדאבון הלב בחקר המחוננות בכלל נפוצות עדיין דיעות קדומות וחצאי אמיתות, וחוקרים רבים משתמשים לא אחת בביטוי: "אני מאמינ/ה ש...". כאשר הם מפרסמים את דיעותיהם. אחת האמונות הנפוצות ביותר היא שהמחוננות כשלעצמה מהווה מקור לבעיות ביחסים בין אחאים כאשר המשפחה היא "מעורבת": לצד ילד מחונן אחד לפחות יש לפחות אח או אחות אחת שאינם מחוננים. אנו נבדוק הנחה זו בקרב האוכלוסיה המחוננת באילת, שאוכלוסייתה מנתה כ-50,000 תושבים בשנת 2008.

⁶ תודה מקרב לב לגב' רונית סר היימס, מנהלת תכנית ההעשרה לילדים מחוננים באילת, על עזרתה הנדיבה במחקר זה. כמו כן תודה מקרב לב למשפחות האילתיות שהשתתפו במחקר.
⁷ במאמר זה נשתמש במונח "משפחה מחוננת" כאשר הכוונה למשפחה שבה ילד מחונן אחד לפחות. הבחירה במונח זה מסתמכת על ממצאה של סילברמן (Silverman, 2009), לפיו ה-IQ של אחים ואחיות למחוננים הם בטווח של 5-10 נקודות מזה של אחיהם או אחיותיהם שאותו כמחוננים.

מחקרים מראים שברוב המקרים במשפחה המחוננת שוררים יחסים טובים, הקשרים בין בני המשפחה בריאים, וקיימת רמה גבוהה של הסתגלות פסיכולוגית ויכולת התמודדות חיובית עם המשימות שבני המשפחה צריכים לבצע (Mathews et al., 1986; Silverman, 1993). היחסים במשפחה המחוננת, בייחוד בין אחאים מחוננים ושאינם-מחוננים, הם נושא שלא נחקר לעומקו עד עתה. רוב הממצאים לגבי הילדים ה"רגילים" במשפחה ה"מעורבת" הם מסקנות מעדויות אנקדוטאליות או ממחקרים איכותניים. מסקנות אלה הוסקו במקרים רבים בלי לקחת בחשבון את העובדה שבכל משפחה "מחוננת" או "מעורבת" המחונן משפיע על האחרים ומושפע מהאחרים באופן שונה (Chamrad et al., 1995).

במחקר כמותי זה כוונתנו לבחון את הרכיבים המתארים את יחסי האחאים במשפחה המעורבת מנקודת מבטם של האחאים הלא-מחוננים.

רק מחקר אחד נעשה בישראל בנושא היחסים בין האחאים המחוננים והלא מחוננים במשפחה (Oshrat-Lapidot and Berman, in press). המחקר השווה את יחסם של האחאים הלא-מחוננים אל האח או האחיות המחוננים לעומת היחס של ילדים לא מחוננים כלפי אחיהם הלא-מחוננים, תוך הבאה בחשבון של סדר הלידה, המגדר והפרש הגילים.

הדינמיקה במשפחה המחוננת היא מיוחדת במינה ועלולה להשפיע על אספקטים שונים של חיי המשפחה (Moon, 1995, 2003; Moon, & Thomas, 2003; Moon et al., 1998; Thomas et al., 2007). הילד המחונן זקוק להשקעה הורית גבוהה, דבר העלול להביא לעומס תפקידים על ההורים. כאשר לא כל האחאים מחוננים ההורים צריכים לחלק את פעילויותיהם, ולפצל בזהירות את תחומי אחריותם כדי שכל ילדיהם יקבלו את ההשקעה ההורית לה הם זקוקים.

קיימות שתי נקודות מבט שדרכן ניתן לבחון את היחסים בין הילד המחונן לאחיו או אחותו שאינם מחוננים:

1. לילד המחונן במשפחה המעורבת יש קשיים בשל יחסם השלילי של האחים הלא-מחוננים כלפיו. לדעתם של שור וקנבסקי (Shore & Kanevsky, 1993) יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות של הילד המחונן עלולות ליצור מתח ביחסים עם האחים הלא-מחוננים. קורנל וגרוסברג (Cornell & Grossberg, 1986) סוברים, שהמעמד הגבוה אותו רכש הילד המחונן הוא בעל פוטנציאל לגרום קנאה, תחרות וכעס בקרב האחים חסרי תווית המחונן. טאטל וקורנל (Tuttle & Cornel, 1993) אף מניחים, שאחים מחוננים הם בעלי השפעה שלילית על היחסים בין כלל האחים במשפחה ביחס להשפעה של אחים שאינם מחוננים. באנק וקאן (Bank & Kahn, 1982) מצאו, שאחים 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 הדיכוטומיה הקיימת מבחינתם בין "מחונן" לבין "רגיל".

2. לילד המחונן יש יחסים טובים עם האחים 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, 1925, 1959;) (Terman & Oden, 1947) לפיהם בריאותו הפיזית והנפשית של המחונן טובה מזו

הממוצעת, ולפיכך התסתגלותו הנפשית-חברתית בבית הספר היסודי ובתיכון טובה יותר מזו של הילד הרגיל.

טאטל וקורנל גם (Tuttle & Cornell, 1993) מצאו, שתפיסותיהם של האחים הלא-מחוננים לגבי היחסים עם אחיהם לא היו שליליות מאלו של המחוננים. לטענתם כאשר במשפחה יש ילד מחונן אין הדבר גורם למתח רב יותר יחסית למשפחות שבהן אין מחוננים.

אנו אימצנו את נקודת המבט השניה, שכן, לתפיסתנו, המנוגדת לזו שנמצאה במחקר היחיד שנערך בארץ בנושא זה (Lapidot-Berman & Oshrat, in press), כמו גם במחקרים רבים שנעשו בחו"ל, היחסים בין האחים במשפחה המעורבת היו טובים ולא נגרם לה כל נזק הקשור במחוננותו של אחד האחים.

הנחות המחקר

הנחנו שהילדים שהשתתפו בתכנית ההעשרה באילת היו בעלי יכולת הסתגלות טובה ובשלות נפשית תקינה (הסבר מפורט יותר יהיה בפרק "המדגם"). כתוצאה, היחסים עם אחיהם ה"רגילים", כפי שיימדדו ב"שאלון היחסים בין האחים" (Furman & Burhmester, 1985), לא יפלו מאלו הנמדדים בקרב המשפחות ה"לא מחוננות".

תיוג הילד כמחונן משפיע על יחסי האחים במשפחה המעורבת

גרנייר (Grenier, 1985), שחקר אחים מחוננים ורגילים הניח, שלתחרות בין האחים תהיה השפעה שלילית על יחסיהם; היא תפגע בשיתוף הפעולה ותזיק ליחסים באופן כללי. טאטל וקורנל (Tuttle and Cornell, 1993) הניחו, שהאחים הלא-מחוננים של ילדים מחוננים יהיו בעלי תחושת ערך עצמי נמוכה. אולם, הם מצאו שהאחים שלא אותרו

כמחוננים לא תפסו, באופן כללי, את יחסיהם עם אחיהם בעלי תווית ה"מחונן" כשליליים יותר מאשר עם אחיהם שלא תויגו כמחוננים.

לפידות-ברמן ואשרת (Lapidot-Berman, & Oshrat, in press) 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 שנקטו כמקובל בעריכת ראיונות בכלל ועל אחת כמה וכמה – כאשר מראיינים ילדים. לדוגמה: היכן התקיימו הראיונות? מתי התקיימו? האם אשרת-לפידות וברמן ראינו ביחד את כל האמהות 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 האמהות והשניה – 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 אמהות ושניים מילדיהן, ולפיכך חשוב לדעת האם היו קריטריונים כלשהם לבחירה של אותן 10 משפחות, או שמא אותן 10 משפחות "מתנדבות" שחוו 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 – האמהות והילדים המחוננים שהשתתפו ביום ההעשרה

לילדים מחוננים של מכללת גורדון. נוכל לפיכך לסכם, שמידע אנקדוטאלי שנמסר ממספר אמהות אינו יכול להיות הבסיס היחיד 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 טראומאטי עבור האח הלא מחונן.

הפרשי גילים בין האח המחונן לרגיל משפיעים על יחסיהם

הנחה זו תקפה, כמובן, גם במשפחה ה"רגילה", שבה ככל שגדלים הבדלי הגיל בין האחים כן גדלה התמיכה ההדדית, הידידות והאמפתיה (למשל: Buhrmester and Furman, 1990).

סדר הלידה משפיע על החברות והאמפתיה בין האחים המחוננים והרגילים

הנחה זו מבוססת על מחקרם של בורמסטר ופרמאן (שם) שמצאו, שבמהלך ההתבגרות ישנם אחים שיחסיהם נעשים יותר תומכים ושוויוניים, ואילו אחים מתרחקים זה מזה. סדר הלידה משפיע, באופן חלקי, על השינויים ביחסי האחים.

על פי ג'נקינס-טאקר ועמיתותיה (Jenkins Tucker et al., 1999), סוכן החברות הראשוני של פיתוח האמפתיה הוא המשפחה. לדבריהן, על אף החשיבות הרבה של כל חברי המשפחה במשימה זו מקומם של האחים הבוגרים יותר – בנים ובנות – בהתפתחותה של האמפתיה בקרב אחיהם ואחיותיהם הצעירים הוא נושא שלא נחקר דיו. במחקרן, שבדקו, בין השאר, את האמפתיה בקרב 203 זוגות של אחים, כאשר הגיל הממוצע של הצעיר או הצעירה היה 8 וזה של הבוגר או הבוגרת – 11 נמצא, שרמת האמפתיה של אחות בוגרת כלפי אח או אחות צעירים ממנה היתה גבוהה במובהק מזו של אח בוגר כלפי אח או אחות צעירים ממנו.

אשר ליחס בין סדר הלידה למחוננות: דויד ולנדאו (David and Landau, 2006) מצאו, בסיכום הספרות שערכו, ששיעור הבכורים בקרב מחוננים גדול משיעורם בכלל האוכלוסייה. ממצא זה היה משותף לשלוש קבוצות המחוננים שהשתתפו בפעילויות המכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות בתל אביב בשנים 1982, 1993 ו-2003, בסך הכל למעלה מ-1050 ילדים וילדות. לטענתן, הסיבה לשיעור גבוה זה אינו רק העובדה, שמנת המשכל של הבכורים היתה גבוהה מזו של אחיהם ואחיותיהם, אלא גם סיבות חברתיות ומשפחתיות. בעטיין של סיבות אלה נטו הוריהם לשלוח את הבכורים למבדקים לאיתור מחוננות בתכיפות גבוהה יותר מאשר את אחיהם הצעירים יותר.

המגדר כבעל חשיבות מכרעת ביחסי אחאים

בנות בוגרות נתפסות כתומכות יותר מאשר בנים בוגרים (Dunn, 1992; Howe & Recchia, 2006). אם נקבל את מסקנתם של ברמסטר ופרמאן (Buhrmester & Furman, 1985), שאחאים מאותו מגדר קרובים יותר אחד לשני מאחאים ממגדרים שונים, נוכל להניח, שתמיכת בנות בוגרות יותר באחיותיהן הצעירות תהיה גבוהה מתמיכת בנים בוגרים באחיהם הצעירים (Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington et al., 1999; Tucker et al, 2001). כמו כן, רמת התמיכה של אחיות בוגרות באחיהן הצעירים תהיה גבוהה מאשר זו של אחים בוגרים באחיותיהן הצעירות.

ילד רגיל במשפחה מעורבת ירצה ללמד מיומנויות פיזיות וחברתיות חדשות את אחיו המחונן הצעיר ממנו

הנחה זו מתבססת על מחקרים שמראים, שבתהליך החיברות אחאים צעירים לומדים ערכים ותפקידים, רוכשים ידע ולומדים מיומנויות מאחיהם הבוגרים (Cicirelli, 1994). לפיכך, בכורים ילמדו את אחיהם יותר מאשר אחאים שאינם בכורים (Abramovitch et al., 1986;).

(Azmitia & Hesser, 1993; Klein et al., 2002). ככלל, אחאים מבוגרים יותר יהיו בבחינת סמכות הן באשר לידע והן באשר לניסיון עבור אחיהם הצעירים (Tucker et al, 2001). על פי פפוטס (Pfouts, 1978), מצב זה יתקיים גם כאשר האח הצעיר הוא בעל יכולות קוגניטיביות הגבוהות מאלו של האח המבוגר ממנו.

המגדר של המחונן או המחוננת משפיע על הנכונות ללמד את האח או האחות ה"רגילים"

ברגמסטר ופרמאן (Buhrmester & Furman, 1985) מצאו, שהמגדר של האחאים במשפחה הרגילה היה בעל ההשפעה הבאה: בנות מבוגרות יותר היו יותר חברותיות, הביעו אמפתיה רבה יותר, היו מוכנות יותר ללמד את אחיהן הצעירים והיו מעורבות יותר בחייהם של אחיהם הגדולים מהן כאשר הפרשי הגיל היו עד 4 שנים. אנו צפינו לממצאים דומים במדגם המחוננים שלנו.

כאשר הילדים במשפחה המעורבת גדלים, רמת החברות השוררת ביניהם תעלה ורמת היריבות תרד, כמו במשפחה הרגילה

ציפינו לתוצאה כזאת במדגם של ילדי אילת.

המגדר של המחונן במשפחה המעורבת משפיע על רמת היריבות בין האחאים

צפינו שכאשר במשפחה יש בת מחוננת רמת היריבות תהיה נמוכה יותר מאשר כשיש בן מחונן. מחקרים מראים שבמשפחה הרגילה בנות נוטות יותר מבנים לטפל באחיהן ובאחיותיהן ולהשגיח עליהם, ויחסיהם עמם טובים יותר (Tucker et al., 2001). דיאדות מאותו מגדר מקיימים קשרים טובים יותר מאשר זוגות של אח ואחות. אולם, במחקר של

צ'אמרד ועמיתים (Chamrad et al., 1995) נמצא ההיפך: רמת היריבות היתה גבוהה יותר כאשר האחאים היו מאותו מגדר.

הפרש גילים קטן יוביל לרמת יריבות גבוהה

בהתאם לממצאים של יצ'וק ושלוסר (Yewchuk and Schlosser, 1996), כאשר הפרש הגילים בין האחאים גדל, הנטייה של ההורים לערוך השוואות בין האחאים פוחתת, ולכן רמת התחרותיות יורדת גם היא.

לסדר הלידה תהיה השפעה על רמת היריבות בין האחאים במשפחה המעורבת

המחקר היחיד שנערך בישראל על בכורים וילדים יחידים מחוננים (David and Landau, 2006) הראה, שכמו במדינות רבות אחרות, שיעור הבכורים והילדים היחידים בקרב מחוננים גבוה בהרבה משיעורם בכלל האוכלוסייה. היות וסילברמן (Silverman, 2009) הראתה שהפרשי ה-IQ בן האחאים במשפחה קטנים מאוד, ניתן להניח, ששיעור גבוה זה הוא התוצאה של אבחון מחוננות הנפוץ יותר בקרב בכורים או בקרב ילדים יחידים מאשר בקרב ילדים שאינם בכורים. היות והילדים המשתתפים בתכנית ההעשרה למחוננים באילת אובחנו כולם במבדקי מכון סאלד שעורך משרד החינוך בעיר לכל ילדי כיתות ג, ניתן להניח ששיעור הילדים שאינם בכורים במדגמנו יהיה גבוה יחסית לשיעור שנמצא אצל דויד ולנדאו (David and Landau, 2006), שם הגישה למבחנים היתה בידי ההורים ולפיכך היתה מראש סלקטיבית וכללה, כנראה, שיעור רב יחסית של בכורים.

ידוע מהספרות, שהורים דיווחו על בעיות בין האחאים במשפחה "מעורבת", שבה לפחות ילד אחד מחונן ואחד "רגיל", בעיקר כאשר המחונן במשפחה לא היה הבכור (Tuttle & Cornell, 1993). גם הנחה זו תיבדק במדגמנו.

השיטה

המדגם

על פי אמות המידה של משרד החינוך בישראל, רק ילדים השייכים לאחוזון 98.5 זכאים לחינוך למחוננות (ורגן, 2006). עם זאת, כאשר נערכים מבדקי המחוננות, בכיתות ב או ג – על פי החלטת הרשות המקומית, מחולקים הילדים שאותרו 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 הנשירה 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. להלן בטבלה 1, הגדרה סטטיסטית של רמות המחוננות (מתוך דוח ועדת ההיגוי לקידום החינוך למחוננים בישראל, 2004).

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

ציון התקן (בערך)	שיעור יחסי באוכלוסייה (בערך)	השכיחות מתוך שנתון של 100,000	I.Q. גבוה מ- (בערך)
1.28	0.10 (10%)	10,000 תלמידים	120
1.64	0.05 (5%)	5,000 תלמידים	125
1.96	0.025 (2.5%)	2,500 תלמידים	130
2.33	0.01 (1%)	1,000 תלמידים	135
2.67	0.004 (0.4%)	400 תלמידים	140
3.00	0.001 (0.1%)	100 תלמידים	145
4.00	0.0001 (0.01%)	10 תלמידים	160

הנבדקים

המשתתפים במחקרנו היו 63 תלמידים מכיתות ד-ט, 32 בנים ו-31 בנות, מתוך 85 התלמידים שהשתתפו בשנת הלימודים תשס"ח בתכנית ההעשרה למחוננים באילת. בהתאם למידע שנמסר לנו מראש מינהל החינוך באילת (אימייל מיום 4 במרץ, 2008), בשנה זו למדו באילת 1830 תלמידים בכיתות ד-ו, או כ-610 ילדים בכל שכבת גיל. מאחר שהתקן לכיתת מחוננים הוא 20-25 תלמידים (דוח ועדת ההיגוי, 2004), הוזמנו בכל שכבה 24 תלמידים להשתתף בתכנית ההעשרה, ולא רק 9 הילדים השייכים לאחוזון 98.5.

להכללת ילדים מאחוזונים נמוכים יותר באילת היו ארבע תוצאות עיקריות:

1. שיעור גבוה-יחסית של בנות. ברוב תכניות המחוננים בארץ בנות הן מיעוט (David, 2008). כפי שהראו זורמן ודויד (2000), בנות מחוננות הן "מיעוט בתוך מיעוט" בקרב בני גילן. כאשר רמת המחוננות עולה, שיעור הבנות יורד. למשל: בקרב ילדים בעלי IQ של 130, בערך שליש הן בנות; כאשר רמת ה-IQ היא 140 – רק כרבע הן בנות. היות ובאילת סף הכניסה לתכנית ההעשרה למחוננים הוא, קרוב לוודאי, IQ הנמוך מ-130, שאופייני לאחוזון 97, יש לצפות ששיעור ההשתתפות של הבנות יהיה גבוה מאשר בתכניות מחוננים אחרות. במחקרנו שיעור ההשתתפות של הבנים והבנות היה דומה, כפי שנראה בטבלה 2.

טבלה 2: בנות ובנים בתכנית ההעשרה למחוננים באילת – 2007/8

כיתה	מספר הבנים	מספר הבנות	ס"ה
4	9	8	17
5	13	11	24
6	9	17	19
ס"ה: ד-ו	<u>31</u>	<u>29</u>	<u>60</u>

10	5	5	7
15	8	7	8-9
<u>25</u>	<u>13</u>	<u>12</u>	ס"ה: ז-ט
85	42	43	ס"ה

2. השונוות הרבה בקרב המשתתפים. בתכניות מחוננים רבות ה-IQ המינימלי הוא סביב 140, שהוא הערך של רמת המשכל המתאים לאחוזון 99 באוכלוסיה אקראית. בתכניות מסוימות, כאשר חלק גדול מהאוכלוסיה מורכב מאנשי אקדמיה ומאנשי מקצוע אחרים, סף ה-IQ של המשתתפים עשוי להיות אף גבוה יותר, שכן, אמות-המידה הן מקומיות. באילת, מצד שני, ה-IQ המינימלי הדרוש להשתתפות בתכנית הוא, קרוב לוודאי, לא גבוה מ-125.⁸ מאחר וה"תקרה" להשתתפות בתכנית אינה משתנה, הרי הנמכת ה"רצפה", כפי שקיים באילת, מגדילה את השונוות.

3. ה-IQ הממוצע הנמוך-יחסית של המשתתפים. כאשר ה-IQ המינימלי הנדרש כדי להימנות עם קבוצה כלשהי של מחוננים הוא נמוך יחסית, קרוב לוודאי – כתוצאה מההתפלגות הגאוסית – שמרבית המשתתפים יתקבצו קרוב אליו, דהיינו, רוב המשתתפים יהיו "מחוננים מתונים" (Milgram, 1989). זה למעשה המצב האידיאלי לתכנית העשרה, שבה אין נדרשת דרגת מחוננות גבוהה שכן, אין נוקטים בה האצה, שהיא אחת השיטות הרווחות בחינוך מחוננים. מצד שני, מחוננים "מתונים" נחשבים בני מזל, שכן, הם פיקחים ואינטליגנטים דיים כדי להגיע להישגים גבוהים, אבל אינם בעלי רמת משכל בתחום העלול לפגוע ביחסיהם החברתיים (Robinson, 2002; Webb et al., 2009).

טבלה 2 מדגימה גם את הנשירה הרבה שמתרחשת בקרב תלמידי חטיבת הביניים, בעיה שנפוצה בכל תכניות ההעשרה בארץ. כפי שהראה ורגן (2006), בעוד שבקרב גילאי בית

⁸ IQ של 125 נחשב, במדינות רבות בארה"ב ובאירופה, אך לא בישראל, כ"סף המחוננות". בארצות אלה מאפשרת רמת משכל זאת זכאות להשתתף בתכניות למחוננים.

הספר היסודי 1.04% מהתלמידים זוכים לחינוך למחוננים, הרי שבקרב תלמידי חטיבת הביניים יורד השיעור ל-0.62%. בתכנית המחוננים באילת היו בשנת הלימודים תשס"ח, שהשתתפו בה תלמידי 3 כיתות מבתי הספר היסודיים: ד-ו, ותלמידי 3 כיתות מחטיבות הביניים: ז-ט, רק כשליש מהמשתתפים תלמידי חטיבת הביניים. מספר סיבות לשיעור הגבוה של הנשירה:

1. ישנם תלמידים בכיתות ז-ט החשים, שלמדו דיים במסגרת של שלושה קורסים בסמסטר במהלך ששת הסמסטרים מאז כיתה ד, והם מעוניינים להתמקד בלימוד נושא אחד או אולי שניים, דבר שאינו אפשרי בתכנית המחוננים באילת;
2. הילדים המחוננים מאוד ("profoundly gifted") עשויים לחוש שהם כבר בשלים להשקיע בתחום ידע אקדמי האהוב עליהם, תחום שבשל ההגבלות הגיאוגרפיות של אילת לא ניתן ללמוד אותו בתכנית ההעשרה בעיר;
3. במהלך ההתבגרות תלמידים רבים עסוקים בנושאים שאינם לימודיים, ומעדיפים לא להשתתף בעיסוקים שאינם חובה הקשורה ללימודים;
4. תכנית ההעשרה באילת מתקיימת באחד מבתי הספר בעיר, ומשתתפים בה גם תלמידים המתגוררים ברדיוס של כ-50 ק"מ ממנה, ביישובי הערבה. תלמידים שאינם מרוצים מאוד מהתכנית ייטו לא להשקיע זמן הגעה כה רב כדי להגיע לאילת, ויעדיפו להעסיק את עצמם בעיסוקים שרמת שביעות הרצון שלהם מהם גבוהה יותר.

הכלים

כלי המחקר העיקרי היה "שאלון היחסים בין האחאים" (Furman & Burhmester, 1985), שבדק את היחסים בין אחאים. השאלון תורגם מאנגלית לעברית בידי אחת הסטודנטיות, ותורגם בחזרה לאנגלית בידי המחברת, ולאחר מכן הושווה התרגום למקור. כאשר תוצאת התרגום הכפול לא היתה זהה למקור נבדקו המקור והתרגום האחד מול השני ולבסוף הוחלט האם לבחור את התרגום הראשון שהוצע או לתרגם שוב.

השאלון היה אנונימי והכיל שני חלקים:

1. החלק הפתוח. כלל את הפרטים האישיים הבאים: גיל, מגדר, מספר אחאים, היות המשיב

צעיר או מבוגר יותר מהאח או האחות המוחננים, והפרש הגילים.

2. 32 שאלות סגורות, שהיו מחולקות ל-6 ממדים של יחסי אחאים: חברות, אמפתיה, לימוד,

יריבות, קונפליקט והימנעות.

לדוגמה:

[...] "מקבל את האח/אחות המוחנן/מוחננת כעמית למשחק",

[...] "מלמד את האח/אחות מיומנויות חדשות",

[...] רב עם האח/אחות המוחנן/מוחננת ומטריד אותו/אותה".

כל שאלה דורגה על פי סולם ליקרט (מ-1: "בכלל לא" ועד 6: "תמיד").

הוכנו שני סוגי שאלונים: אחד לאח/אחות של בן מוחנן והשני לאח/אחות של בת מוחננת.

להלן שאלון לדוגמה:

שאלון – קשרים במשפחתו של הילד המבחן

Sibling Relations Questionnaire SRQ, Furman & Buhrmester, 1985- תורגם מ-

תאריך לידה: _____ בוגר/ת יותר/צעיר/ה יותר מהמבחן

מין : זכר/נקבה (הקף /הקיפי בעיגול) (הקף /הקיפי בעיגול)

מספר אחים: _____ הפרש הגילים: _____

תמיד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מועטה	במידה מועטה מאוד	בכלל לא		
						1	מקבל/ת את האח המבחן כעמית למשחק
						2	יש לו רעיונות לגבי דברים, שהוא יכול לעשות איתי ביחד
						3	נהנה/ נהנית בבית עם אחיו המבחן
						4	מתייחס/ת לאחיו המבחן כאל חבר טוב
						5	מתכנן/ת תוכניות הכוללות את האח המבחן
						6	משתף/ת בסודות את האח המבחן
						7	מרוצה מהתקדמות האח המבחן
						8	רוצה בהצלחתו של האח המבחן
						9	מראה הבנה לקשיים של האח המבחן
						10	מראה דאגה לרווחתו ולאפשרו של האח המבחן
						11	מנסה לנחם את האח המבחן כאשר הוא עצוב או אומלל
						12	מלמד/ת את האח המבחן מיומנויות חדשות
						13	עוזר/ת לאח המבחן בהסתגלות למצבים חדשים
						14	משיח/ה על האח המבחן ומטפל בו
						15	מנסה ללמד את האח המבחן איך להתנהג
						16	מרכל/ת על האח המבחן

						מקנא/ת באח המחונן	17
						מרחרח/ת ומנסה לדעת הכל על האח המחונן	18
						מנצל/ת את האח המחונן	19
						כשמשוה לא מסתדר, מאשים/ה את האח המחונן	20
						תחרותי/ת מאוד כלפי האח המחונן	21
						דוחה את האח המחונן	22
						מציק/ה לאח המחונן או מרגיז אותו	23
						מתרגז/ת על האח המחונן	24
						רבה עם האח המחונן ומטריד/ה אותו	25
						פוגע/ת ברגשות האח המחונן	26
						נאבק/ת באופן פסי באחיו המחונן (לא רק בצחוק!)	27
						נבוך/ה להיות בציבור במחיצתו של האח המחונן	28
						מתרחק/ת מהאח המחונן אם אפשר	29
						מתנהג/ת כמתבייש/ת באחיו המחונן	30
						מזעיף/ה פנים, כשנאלץ/ת לשהות במחיצת אחיו המחונן	31
						מנסה להימנע מלהיראות במחיצתו של האח המחונן	32

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

גירסה נוספת, המיועדת לאחיות של המחוננים, נכתבה בלשון נקבה, כפי שניתן לראות בנספח 3.

לשאלון צורף מכתב להורי התלמידים, המבקש את תמיכתם במילוי השאלון על ידי האח ה"רגיל". במכתב הוצגו מטרות השאלון תוך הדגשת חשיבותו: הן לעבודתן של הסטודנטיות המכשירות עצמן כיועצות חינוכיות המתעתדות לבוד באילת, והן למחקר. כמו כן הוסברה הבטחת הסודיות: אנונימיות השאלון כך שלא יתאפשר זיהוי המשפחה ממנה הגיע השאלון. האנונימיות הובטחה על ידי כך שלאחר קבלת המכתב, ההורים התבקשו להכניס את השאלון המלא למעטפה הסגורה שצורפה, ולהחזיר אותה למנהלת תוכנית ההעשרה באילת ללא ציון שם או כל פרט מזהה אחר. להלן נוסח המכתב:

אוניברסיטת בן-גוריון, קמפוס אילת
תואר שני - מסלול ייעוץ חינוכי
קורס – הילד המוחנן בכיתה
מנחה – XXX

9 בדצמבר, 2007

לכבוד

הורי התלמיד/ה הלומד/ת בתוכנית המוחננים באילת.

הורים יקרים שלום רב,

אנו שתי סטודנטיות הלומדות לתואר שני בייעוץ חינוכי באוניברסיטת בן גוריון באילת. במסגרת הקורס "הילד המוחנן בכיתה" נערך מחקר שבו ייבדקו, בקרב משפחות באילת, היחסים במשפחה של הילד המוחנן. אנו מבקשות את שיתוף הפעולה שלכם ביצוע המחקר.

מצורף שאלון הבדק את יחסו של האח ה"רגיל" לאחי המוחנן.

נשמח אם תאפשרו לילדכם/ילדתכם למלא את השאלון המצורף, ותסייעו לו במילוי השאלון, במידה וגילו צעיר, על מנת שנוכל להיעזר בו למחקרנו.

השאלון אנונימי.

אנו מצרפות מעטפה סגורה, כך תוכלו להכניס את הטופס המלא ולהשיבו לרונית סאר, והיא תמסור אותה לנו.

נודה לכם על שיתוף הפעולה,

[כאן הופיעו שמות הסטודנטיות]

הליך המחקר

את השאלון חילקו שתיים מהסטודנטיות לאחים ואחיות של מדגם אוכלוסיית התלמידים המוחננים באילת, המשתתפים בתוכנית של יום העשרה שבועי. הן הגיעו למבנה "אשכולות פיס" בבית הספר ע"ש בגין בעיר, בו מתקיימת תכנית ההעשרה, וחילקו את השאלון לתלמידים מכל שכבות הגיל המשתתפות בתוכנית: מכיתה ד ועד ט. שאלונים נוספים חולקו לאחים של מוחננים בוגרים בבתיהם. התלמידים התבקשו להחזיר את השאלונים לאחר שבוע. מאחר שלא כולם עשו כן חזרו הסטודנטיות מספר פעמים לאספם. משלא הושבו כל השאלונים, הן התקשרו לבתי התלמידים לתזכורת המשיכו באיסוף, ובנוסף הלכו לבתיהם של תלמידים שאיבדו את השאלונים ומסרו שאלונים חדשים שנאספו לאחר מכן.

בסופו של דבר נאספו 63 שאלונים, עליהם ענו האחים למוחננים: 31 אחים למוחננים בשכבות ד-ו (13 אחים/אחיות למחונן, 18 אחים/אחיות למוחננת) ו-32 אחים למוחננים בשכבות ז'-ט', ומוחננים בוגרים, שסיימו את לימודיהם בתוכנית (18 אחים/אחיות למחונן ו-14 אחים/אחיות למוחננת). אחד השאלונים נפסל, בשל אי מילוי חלק גדול מן השאלון (ראו נספח 3), כלומר, במחקר עובדו 62 שאלונים. בטבלה 3 נראה את החלוקה על פי גילאים של המוחננים ושל האחאים שאינם מוחננים.

טבלה 3: חלוקה על פי הגיל של האחאים המוחננים וה"רגילים"

מס. משתתפים	גיל ממוצע (ס"ת): בשנים	מחונן מבוגר/צעיר	אח רגיל מבוגר/צעיר
18	7.4 (1.85)	צעיר	צעיר
19	11.3 (3.20)	מבוגר	צעיר
ס"ה: 37	9.36 (3.26)	ממוצע	
12	16.2 (2.86)	צעיר	מבוגר
13	19.8 (4.83)	מבוגר	מבוגר
ס"ה: 25	18.1 (4.34)	ממוצע	

על אף המדגם הקטן יחסית (62 משתתפים) היתה שונות רבה בגילים. בעוד שממוצע הגיל עבור "האחאים הצעירים" היה 9.36 (ס"ת: 3.26) הרי הגיל הממוצע של "האחאים המבוגרים" היה 18.2 (ס"ת: 4.34).

שיטת הניתוח

הנתונים שנאספו מן השאלונים נערכו ועובדו בתוכנת אקסל ובתוכנת SPSS.

כל ששת הממדים השונים של יחסים בין אחים: חברות, אמפתיה, למידה, יריבות, קונפליקט והימנעות עובדו, וערכיהם חושבו על פי מגדר, גיל, וסדר הלידה. נערכו כל ההשוואות האפשריות של ממדים אלו בין בנים לבנות, ב-4 קבוצות גיל שונות ובין ילדים בוגרים לצעירים כדי למצוא הפרשים מובהקים. כמו כן חושבו את הקורלציות בין כל שניים מממדים אלה ובין ששת הממדים שנבדקו למשתנים הבלתי תלויים. ההתמקדות היתה בממדים הבאים: חברות, אמפתיה, לימוד ויריבות.

ניתוח הממצאים

הממצא העיקרי במחקר זה היה האינדיקטורים החיוביים של איכות הקשר האחאי במדגם. פירוש הדבר, שלא זו בלבד שאיכות הקשר בין האחים במשפחות ה"מעורבות" באילת לא הושפעה לרעה מכך שהיה לפחות ילד אחד מחונן במשפחה, וזאת ביחס למשפחות "רגילות", אלא שאף ניתן להניח, על פי הממצאים, שהקשרים הושפעו לטובה כאשר היה ילד מחונן במשפחה.

במחקרים אחרים שבהם השתמשו בשאלון הזהה לשלנו (Buhrmester, & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985) או בשאלון דומה: The Sibling Inventory of

(SIB) Behavior (Volling & Bandon, 2003) הערכים שהתקבלו עבור אמפתיה, מעורבות ולמידה לא עלו על 3 בסולם ליקרט בן 5 ערכים. במחקר שלנו הערך הממוצע של האמפתיה היה 4.5 וזה של החברות היה 4 בסולם ליקרט בן 6 ערכים. כפי שהיה צפוי, בקרב בנות היו ערכי האמפתיה והחברות גבוהים מאשר בקרב בנים (Hetherington & Clingempeel, 1992; Stocker & McHale, 1992). אם נשווה זאת, לדוגמה, לתוצאה שהתקבלה במחקרן של ג'נקינס-טאקר ועמיתותיה (Jenkins Tucker et al., 1999) נראה, שערך האמפתיה במחקרנו, 4.5 בסולם ליקרט של 6, היה גבוה מהערך שהתקבל במחקרן: 7.83 מתוך 11.

חברות ואמפתיה

1. חברות ומגדר

הערך הממוצע של החברות היה בקרב בנות 4.27 (ס"ת: 1.04) ובקרב בנים 3.78 (ס"ת: 1.15). ההפרש היה כמעט מובהק ($p < 0.08$). הפרש זה אינו מפתיע: צפינו לערכים גבוהים יותר של חברות בקרב בנות. אולם, הערכים ככללם היו גבוהים למדי, על פי כל קנה מידה, גם בקרב בנים.

2. חברות וגיל

בניגוד לממצא של לפידות-לרנר ואשרת (Lapidot-Berman & Oshrat, in press), לפיו רמת החברות עלתה ככל שהפרש הגילים גדל, במחקרנו הפרש הגילים לא השפיע על האמפתיה או על החברות. כאשר הפרש הגילים היה קטן משנתיים, הערך הממוצע של החברות היה 4.00 (ס"ת: 1.25); כאשר היה גדול משנתיים ממוצע מדד החברות היה 4.03 (ס"ת: 0.93). הפרש קטן זה לא היה מובהק.

3. חברות וסדר הלידה

הערך הממוצע של ממד החברות עבור אח או אחות צעירים "רגילים" של מחונן או מחוננת היה 4.12 (ס"ת: 1.26) ועבור מבוגרים מהמחונן או מהמחוננת היה 3.89 (ס"ת: 1.10). ההפרש היה קטן מהמצופה על פי הספרות הקיימת, ולא מובהק.

4. אמפתיה ומגדר

הערך הממוצע של ממד האמפתיה היה 4.68 (ס"ת: 0.98) עבר בנות ו-4.53 (ס"ת: 0.72) בקרב בנים. ההפרש לא היה מובהק. ערכים אלו נחשבים גבוהים מאוד.

5. אמפתיה וגיל

כאשר הפרש הגילים בין האחים היה קטן משנתיים, רמת האמפתיה של האח ה"רגיל" כלפי המחונן היתה 4.49 (ס"ת: 0.76); כאשר ההפרש היה גדול משנתיים רמת האמפתיה היתה 4.63 (ס"ת: 0.64). ההפרש לא היה מובהק. ערכים אלה מראים, שרמת האמפתיה של האחים הרגילים כלפי המחוננים, כפי שנמצא באילת, גבוהה מאוד.

ממצאים אלה מראים, שרמת החברות והאמפתיה גבוהות מאוד במשפחה ה"מעורבת", וזאת בהתאם לממצאיהם של פרמאן וברמסטר (Furman & Buhrmester, 1985), שמצאו, שבנות מבוגרות יותר הן חברותיות יותר, אמפתיות יותר ומעורבות יותר באופן חיובי בחיי אחיהן הצעירים. ממצא זה תואם את ממצאי ווליג ובלנדון (Volling, & Blandon 2003).

נייהרט (Neihart, 2003), שריאיינה את ד"ר ננסי רובינזון, המומחית הידועה למחוננים, שאלה אותה האם היא יכולה להצביע על מחקר כלשהו בתחום המחוננות שתוצאותיו היו הפתעה לעולם המדעי. רובינזון ציטטה את המחקר של צ'אמרד ועמיתים (Chamrad et al., 1995), שחשף את היחסים הבריאים במשפחות "מעורבות", שבהן לא כל הילדים אותה כמחוננים. עד לקבלת תוצאותיו של מחקר זה, רווחה הדיעה, שבבסיסה עמדו מספר מחקרים איכותניים, שגידולו של ילד מחונן הוא בעייתי, בייחוד בכל הקשור ליחסיו עם האחים לא-מחוננים. המיתוס ה"היסטורי" של קנאה, יריבות או טינה (Bridges, 1973;)

(Cornell, 1984; Ross, 1972) התנפץ כאשר התוצאות היו ברורות: ילד מחונן הוא, פעמים רבות, נכס ליחסים בין האחים במשפחה.

ואכן, לא מצאנו כל השפעה של תיוג המחוננות על ממד הלמידה או על האמפתיה במדגם של משפחות המחוננים באילת. על פי הצפוי, כאשר המדובר היה בשתי אחיות, מחוננת ורגילה, הן רמת האמפתיה והן רמת הרצון ללמידה משותפת היו גבוהים ביותר, גבוהים יותר מאשר בקרב אחים.

6. קורלציות בין חברות והימנעות ובין אמפתיה והימנעות

כפי שהיה צפוי, הקורלציות בין הימנעות וחברות והימנעות ואמפתיה היו שליליות ועצמתן בינונית ($r = -.45$ [$p = 0.00$]; $r = -.37$ [$p = 0.00$]).

ממד הלמידה

הנחנו, שהאח או האחות ה"רגילים" במשפחה המעורבת ירצו ללמד את האח או האחות המחוננים מיומנויות חדשות או כישורים חברתיים, בייחוד כאשר הם מבוגרים מהמחונן או מהמחוננת. הנחה זו התבססה על הממצאים בקרב משפחות רגילות, שבהן גיל האחים השפיע על הרצון ללמד את האח או האחות. אחים ואחיות צעירים התייחסו אל המבוגרים מהם כאל סמכות בתחום הידע; הם היו מוכנים ללמוד מהם והסתמכו עליהם כמדריכים בכל הקשור לחוויות חדשות (Thucker et al., 2001). מצב זה נשאר בעינו, על פי פפוטס (Pfouts, 1980), גם כאשר יכולותיו הקוגניטיביות של האח הצעיר היו גבוהות מזה של המבוגר ממנו.

1. למידה וגיל

מבין ששת הממדים שבדקנו במחקרנו נמצאו הפרשים מובהקים רק בממד ה"למידה" בין זוגות של אחים שבהם המחונן היה מבוגר יותר לעומת כאלה שבהם המחונן היה צעיר

יותר, וזאת רק עבור חתך הגיל 12. כאשר הלא-מחונן היה צעיר מאחיו או מאחותו המחוננים שגילם פחות מ-12, היה הרצון ללמד אותו בעל ערך ממוצע 2.21 (ס"ת: 1.05); כאשר הלא מחונן היה מבוגר מהמחונן שגילו עד 12 היה הרצון ללמדו בעל ערך ממוצע 3.30 (ס"ת: 1.41) מובהקות תוצאה זו היתה ברמה של $p < .03$. ממצא זה הגיוני למדי, שכן, קשה להניח שהרצון של ילד צעיר ללמד את אחיו שגילו מעל 12 יהיה גבוה, בין אם הוא מחונן בין אם לאו.

הבה נבדוק את הקשרים בין גיל הילד המחונן ורמת הנכונות ללמוד מהאח או האחות הלא-מחוננים. סיכום הממצאים – בטבלה 4.

טבלה 4: הבדלים בערך הממוצע של הלמידה בחתכי הגילים 10, 12, 15 ו-18 של המחוננים

הגיל	מספר האחאים	ממוצע ממד הלמידה (ס"ת)	מובהקות
≥ 10.00	38	3.10 (1.41)	$(p < .01)$
< 10.00	24	2.25 (1.09)	
≥ 12.00	32	3.30 (1.41)	$(p < 0.001)$
< 12.00	30	2.21 (1.05)	
≥ 15.00	24	3.9 (1.25)	$(p < .000)$
< 15.00	38	2.25 (1.16)	
≥ 18.00	7	1.90 (.90)	$(p < .07)$
< 18.00	55	2.90 (1.37)	

ניתן לראות שככל שגיל המחונן עולה כן קטנה נכונות האח או האחות הלא-מחוננים ללמדו. ההפרשים בין רכיב "הרצון ללמד" את האח או האחות המחוננים לפני גיל 10, 12, 15 או 18 ומעל חתכי גיל אלה נמצאו מובהקים עבור שלושת הגילאים הראשונים, וכמעט מובהקים

($p < .07$) עבור גיל 18. קרוב לוודאי שבחתך גיל זה לא היתה מובהקות בשל המספר הקטן –
7 – של מחוננים מעל גיל 18.

טבעי ביותר שהילד הרגיל במשפחה יביע נכונות גבוהה יותר ללמד את המחונן כאשר הוא מבוגר ממנו. כאשר הילד רגיל מבוגר יותר יש לשער שהרצון ללמד יהיה דומה במשפחות רגילות ומעורבות. גם כאשר הפרשי הגילים בין האחאים קטן והילד הרגיל צעיר מהמחונן, הילד הרגיל יוכל לעזור למחונן בלימוד מיומנויות חברתיות, משחקים, וכדומה. אולם, היות ומרבית המשתתפים בתכנית ההעשרה באילת הם, כאמור "מחוננים מתונים", והיות וקרוב לשלושה רבעים מהמחוננים נבדלים מאחיהם ב-10 נקודות IQ לכל היותר (Silverman, 2009), סביר מאוד שהפרשי ה-IQ בין זוגות האחאים במדגמנו עזרו לקיום יחסים טובים ביניהם.

1. למידה ומגדר

הבה נראה כיצד השפיע המגדר על הרצון של האח או האחיות הרגילים ללמד את האח או האחיות המחוננים. מצאנו שהערך הממוצע של "הרצון ללמד" בקרב אחיות לא-מחוננות היה 2.75 (ס"ת: 1.47) ובקרב אחים שאינם מחוננים 2.79 (ס"ת: 1.25). ההפרשים לא היו מובהקים. חלוקה עדינה יותר, לפי מגדר וגיל כאחד, גם היא אינה חושפת הבדלים מובהקים: המשתנה "הרצון ללמד" בקרב בנות בגילים 9-12 היה 3.09 (ס"ת: 1.73) ובקרב בנים 2.75 (ס"ת: 1.29). בקרב בני 12+ היה הערך שהתקבל 2.45 (ס"ת: 1.49) עבור בנות ו-2.84 (ס"ת: 1.25) עבור בנים. ערכים אלו מאתגרים הן את הנחתנו והן את ממצאיהם של פרמאן וברמייסטר (Furman & Buhrmester, 2009). קרוב לוודאי שהמספר הקטן של נבדקים בכל אחת מהקבוצות (14, 16, 18 ו-14), בנים ובנות, מעל ומתחת לגיל 12, תרם לכך שהתוצאות לא היו מובהקות.

1. יריבות בין אחאים: מקורות, הגדרות, סיבות

יריבות בין אחאים ימיה כימי האנושות. האזכור הראשון שלה הוא רצח הבל על ידי קין (בראשית, ד, א-טז; הקוראן, ה, כו). המיתולוגיה היוונית עשירה מאוד בסיפורים על יריבות בין אחים (לדוגמה: אידון וניאובה; אתראוס ואיגיסטוס, כמו גם אוסף הספרות העממית העולמית (Aarne, 1961). להלן מספר הגדרות ליריבות:

- מילון אבן שושן (2007): יריבות היא התנגדות, תחרות, מחלוקת (עמ' 371).
- מילון ספיר (אבניאון, 1997): איבה, שנאה, תחרות, מחלוקת, התנגדות.
- מילון ובסטר (Webster Dictionary, 1991) מצביע על התחרות כסיבה ליריבות בין אחאים, ומרחיב אותה לאנטגוניזם ואף לעוינות. רוב הגדרות היריבות כוללות קנאה, ויכוחים, התנגדות ותחרות (Boyle, 2006).

הרשקוביץ והרשקוביץ (Herskovits & Herskovits, 1958) האמינו כי "יריבות בין אחאים, שעד לזמננו טרם נלקחה בחשבון [...] צריכה להיחשב ככוח בסיסי המעצב את דגמי האינטראקציה" (עמ' 1).

לדעתה של רים (Rimm, 2002) ככל שהאחאים קרובים יותר בגיל והם מאותו מגדר, רמת היריבות ביניהם תגדל אם אחד מהם מחונן.

אולם, המחקר של שפירו ועמיתיה (Schapiro et al. 2009) מעמיד בסימן שאלה את ההנחה, שתחרותיות גורמת בהכרח נזק לחברות. במחקר זה נבדקה התחרותיות בקרב מחוננים והתברר, שבקרב בנים מחוננים יש לתחרותיות, פעמים רבות, השפעה טובה על ההישגים, ואין כל נזק לחברות בעטייה. במחקר זה, שנערך בקרב 76 זוגות של חברים, מחוננים ו"רגילים" בכיתות ז' וח' בקנדה נמצא, שבעוד שבקרב מחוננים הלמידה היתה לשם רכישת ידע הרי אצל ילדים "רגילים" הלמידה היה לשם הישגיות, וככל הנראה בהבדל שבין

מטרות הלמידה נעוץ ההבדל בהתייחסות לתחרותיות. בקרב מחוננים לא פגמה התחרותיות בחברות.

לאור הנחות סותרות אלה הבה נראה מה המצב במדגמנו.

במחקרנו נבדקו שבעה רכיבים של יריבות:

- מרכל/ת על האח המחונן
- מקנא/ת באח המחונן
- מרחרח/ת ומנסה לדעת הכל על האח המחונן
- מנצל/ת את האח המחונן
- כשמשוה לא מסתדר, מאשים/ה את האח המחונן
- תחרותי/ת מאוד כלפי האח המחונן
- דוחה את האח המחונן

הנחנו, כפי שהניחו וולג ובלנדון (Volling, & Blandon, 2003), שבכל יחסים בין אחאים קיימת יריבות, והאינטראקציות ביניהם, שמטרתן להתגבר על הבעיות הקיימות, עוזרות להן בתרגול של פתרון קונפליקטים. כאשר יכולת זו מתפתחת הכשירות החברתית מתייעלת ועוזרת לילדים המעורבים לשפר גם את יכולותיהם החברתיות בבית הספר.

הנחנו גם שהבדלים מגדריים והפרשי גיל ישפיעו על רמת היריבות במשפחה המעורבת. ציפינו לקורלציה שלילית גבוהה בין רכיב האמפתיה ליריבות כמו גם בין החברות ליריבות.

2. יריבות ומגדר

ממוצע רמת היריבות של בנים היה 2.05 (ס"ת: 0.79) בסולם עולה בן 5 שלבים, ושל בנות 1.72 (ס"ת: 0.67). ההפרש היה כמעט מובהק: $p < .07$. הן בהשוואה לממדים אחרים

שנבדקו בעבודה זו והן בהשוואה לממצאים של מחקרים אחרים רמת היריבות בקרב בנים היתה בינונית-נמוכה ובקרב בנות – נמוכה.

כפי שצפינו, כאשר שני האחים היו בנים רמת היריבות היתה גבוהה מאשר בקרב שתי אחיות (2.07 [ס"ת: 0.81] ו-1.67 [ס"ת: 0.61] בהתאמה), אבל ההפרש לא היה מובהק.

3. יריבות וסדר הלידה

לא מצאנו הבדלים מובהקים ברמת היריבות בין אח או אחות רגילים הצעירים מהמחונן (N=37) לבין אח או אחות המבוגרים ממנו (N=25). בשני המקרים רמת היריבות היתה יחסית נמוכה (1.95 [ס"ת: 0.76] ו-1.80 [ס"ת: 0.73] בהתאמה).

- כאשר האח או האחות הלא מחוננים היו מבוגרים מהמחונן או מהמחוננת בשנתיים או פחות, ממוצע היריבות ביניהם היה 1.72 (ס"ת: 0.63). כאשר הפרש הגילים היה גדול משנתיים הממוצע עלה ל-2.10 (ס"ת: 0.68), אך ההפרשים לא היו מובהקים.
- כאשר המחונן היה מבוגר בשנתיים או פחות מאחיו או מאחותו ה"רגילים" ממוצע היריבות היה 2.07 (ס"ת: 0.70). כאשר ההפרש היה גדול בשנתיים ויותר ממוצע היריבות היה 1.96 (ס"ת: 0.84). גם הפרשים אלה לא היו מובהקים.

4. יריבות וגיל האח ה"רגיל"

אם נבדוק את רמת היריבות בין אחאים על פי הגיל נראה שהיו הבדלים שגודלם כ-0.3 של רמה (בסולם ליקרט של 5 רמות) בכל ארבע קטגוריות החיתוך על פי הגיל: 10, 12, 15 ו-18, כפי שמראה טבלה 5.

טבלה 5: יריבות על פי הגיל

גיל האחאים (שנים)	ממוצע	סטיית תקן	מובהקות
< 10	2.05	0.75	ל.מ.
>= 10	1.77	0.73	
< 12	2.04	0.79	p<.07
>= 12	1.73	0.68	
< 15	2.00	0.80	ל.מ.
>= 15	1.70	0.62	
< 18	1.96	0.79	ל.מ.
>= 18	1.64	0.56	

רמת היריבות היתה יחסית נמוכה בכל הגילים שנבדקו. ההבדלים ברמת היריבות בכל קבוצות הגיל לא היו מובהקים. אולם, ההבדלים ברמת היריבות בין הילדים שמתחת לגיל 12 לבין הילדים שמעל גיל זה היו קרובים למובהקות ($p<.07$).

5. יריבות וגיל המחונן

כאשר חישבנו את רמת היריבות על פי גיל האח או האחות המחוננים, רמת היריבות היתה דומה למדי:

- כאשר המחונן היה צעיר מגיל 10 ממוצע רמת היריבות עמד על 2.14 (ס"ת: 1.41), וכאשר היה גדול מגיל 10 – 1.87 (ס"ת: 0.73); ההפרש לא היה מובהק;
- כאשר המחונן היה צעיר מגיל 12 ממוצע רמת היריבות היה 2.06 (ס"ת: 0.89), וכאשר הגיל היה מעל 12 – 1.75 (ס"ת: 0.60); ההפרש לא היה מובהק;
- כאשר המחונן המתבגר היה נמוך מ-15 ממוצע רמת היריבות עמד על 1.96 (ס"ת: 0.78) וכאשר היה גדל מ-15 – 1.49; ההפרש התקרב למובהקות ($p<.067$);

- כאשר המבחון הצעיר היה מתחת לגיל 18 ממוצע רמת היריבות היה 1.93 (ס"ת: 0.77) וכאשר היה גדול מ-18 – 1.47 (ס"ת: 0.44). על אף ההפרש הגדול יחסית לא נמצאה מובהקות, כנראה בשל המספר הקטן יחסית של נבדקים מעל גיל 18. כאשר משווים את רמת היריבות בין זוגות אחאים שהפרש הגיל ביניהם היה עד שנתיים (ממוצע היריבות: 2.09, ס"ת: 0.9) לזוגות שהפרשי הגיל ביניהם היו גדולים משנתיים (ממוצע היריבות: 1.83, ס"ת: 0.70) לא מתגלים הבדלים מובהקים.

6. קורלציות בין יריבות ואמפתיה

כפי שהנחנו, נמצאה קורלציה שלילית גבוהה בין רמת היריבות לרמת האמפתיה ($p=.000$, $r=-.56$), כמו גם בין היריבות לחברות ($p=.000$, $r=-.46$). מובן שכאשר האמפתיה והחברות בין האחאים במשפחה המעורבת גבוהות, רמת היריבות פוחתת.

לסיכום: בהתאם לממצאים של ת'אקר ועמיתים (Thucker et al., 2001), כמו גם לציפיותינו, המגדר של המבחון השפיע על היריבות בין האחאים. היריבות היתה ברמה נמוכה יותר כאשר המבחונת היתה בת, היא פחתה עוד יותר כאשר במשפחה היו שתי בנות – מבחונת ו"רגילה".

אולם, בניגוד לציפיות שהתבססו על מחקרן של לפידות-ברמן ואשרת (Lapidot-Berman & Oshrat, in press) ועל המחקרים של ברמייסטר ופרמאן (Buhrmester & Furman, 1985), לא היתה השפעה מובהקת של הפרש הגילים (פחות משנתיים לעומת יותר משנתיים) או של סדר הלידה במשפחה המעורבת על רמת היריבות.

סיכום ומסקנות

על אף העובדה, שיחסים בין אחאים הם אחד הגורמים החשובים ביותר המשפיעים על שלבי ההתפתחות השונים לאורך כל החיים, הידע על יחסים אלו הוא עדיין לא רב יחסית (Blandon & Volling, 2003). הספרות על אחאים מחוננים, המתבססת בעיקר על דיווחים עצמיים, ראיונות ותיאורי מקרה, טוענת לקיומו של מתח בין האחאים שתיוגו כמחוננים לבין חסרי התיוג.

מחקר זה בדק את הקשרים במשפחה המעורבת – משפחה שיש בה לפחות ילד אחד מחונן וילד אחד "רגיל" באילת, תוך התמקדות בילד הרגיל, ביחס לשישה ממדים: חברות, אמפתיה, למידה, יריבות, קונפליקט והימנעות. שלא כמו התוצאות של המחקר היחיד שנערך בישראל על יחסי אחאים במשפחה המעורבת, שמצא השפעה שלילית של המחוננות על היחסים במשפחה (Lapidot-Berman., & Oshrat, in press), הנחתנו היתה, שהיחסים יהיו הרבה יותר חיוביים, ושלטוויות המחוננות כשלעצמה לא יהיו השפעות שליליות על היחסים בין האחאים. התמקדנו ב-4 מבין ששת הממדים (חברות, אמפתיה, למידה ויריבות), ורוב השערותינו הוכחו כנכונות או למצער – אוששו.

לתוצאת מחקרנו חשיבות רבה, שכן, הורים רבים חוששים, שתוויות המחונן של ילדם, שנבחר ללמוד בתכנית ההעשרה, תגרום ליריבות ולקנאה, ותפגע ביחסים בין האחאים כאשר קיים במשפחה ילד נוסף שלא תויג כמחונן (Thucker et al., 2001; Tuttle, & Cornell, 1993). אנחנו מצאנו שלא זו בלבד שלא היתה כל אינדיקציה לפגיעה ביחסים – ברבות מהמשפחות שנבדקו התגלתה רמה גבוהה מאוד של חברות ואמפתיה בין האחאים. כפי שטרמן (Terman, 1925, 1947) כבר מצא, לילדים מחוננים יש כשירות חברתית גבוהה, על אף העובדה שלחבריהם הלא מחוננים יש נטייה לראותם כשונים מהם. ייתכן שהיכולות החברתיות הטובות של המחוננים עוזרות להם לתחזק קשרים עם אחיהם הלא-מחוננים, כפי שמצאנו במחקר זה, והאחאים הרגילים מקבלים את המחוננים כחברים טובים, ללא קשר להפרשי הגיל ולסדר הלידה.

בנוסף, מצאנו שבקרב זוגות של בנות – אחות מחוננת ואחות רגילה – רמת החברות והאמפתיה היו גבוהות במיוחד. בהתאם, רמת היריבות היתה נמוכה במיוחד. ברוב המקרים רמת היריבות לא הושפעה מהפרשי הגילים בין האחאים.

אשר לרצון ללמד את האח המחונן: האח או האחיות הרגילים היו מוכנים ללמד את המחונן או המחוננת הן מיומנויות מעשיות והן כשיריות חברתיות עד אשר למחונן או למחוננת מלאו 12 שנה, וזאת בייחוד כאשר המחונן או המחוננת היו צעירים מאחיהם הרגילים. שלא על פי ציפיתנו, הרצון ללמד את המחונן היה דומה לרצון ללמד את המחוננת.

היות והמחקר כלל רק ילדים שהשתתפו ביום ההעשרה השבועי או בוגרים של תכנית זאת, הממצאים אינם כוללים את המשפחות שבהן לפחות ילד מחונן אחד וילד רגיל אחד באילת. ייתכן שלהשתתפות בתכנית ההעשרה יש כשלעצמה השפעה חיובית על יחסי האחאים בקרב משפחות מחוננים, כפי שמצאה מון (Moon, 1995) שחקרה את ההשפעה של תכנית למחוננים על משפחותיהם בארה"ב. במחקר זה השפעה של התכנית היא בגדר השערה, שכן ההשפעה האפשרית של תכניות העשרה בכלל ושל התכנית באילת בפרט על מאפיינים משפחתיים שונים, הן בקרב מחוננים והן על בני משפחתם, לא נבדקה עדיין.

המשפחות המעורבות, שהשתתפו במחקרנו באילת, היו תומכות, חמות, עם בעיות מינימליות בין האחאים, והמחוננות לא היתה מקור לוויכוחים בין בני המשפחה. כפי שנמצא במחקר (לדוגמה: Volling & Blandon, 2003), קשרים בין האחאים משפיעים על ההתפתחות החברתית והרגשית בעתיד. אנו תקווה, שהקשרים הטובים שנמצאו במשפחות המעורבות באילת יאפשר לאחאים המעורבים לפתור את חילוקי הדעות ביניהם בדרך האופטימאלית, ויעזרו להם ללמוד כיצד לעבוד בצוותא, ידע החיוני להתפתחות המקצועית במאה ה-21, ויתרמו לרווחה הנפשית שלהם, כמו גם של בני משפחותיהם וחבריהם.

מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית של המחקר היתה המדגם הקטן יחסית. האוכלוסיה המוחננת באילת קטנה, ובהתאם מספר המשפחות שהשתתפו במחקר היה 63 בלבד. בשנת הלימודים תשס"ח למדו 85 תלמידים בתכנית ההעשרה למחוננים באילת, ומתוכם 56, דהיינו – 66% מילאו את שאלוני המחקר. שיעור זה נחשב גבוה עבור מחקרים מסוג זה. למשל: במחקריהם של קולנג'לו וברואר (Colangelo & Brower, 1987a, 1987b), רק 19% מהאחאים הרגילים של המחוננים מילאו את שאלוני המחקר. בנוסף ל-57 המשפחות הללו השתתפו במחקר 7 משפחות נוספות של בוגרי תכנית ההעשרה. באחד השאלונים מולאו רק תשע תשובות מתוך ה-32, כך שהשאלון נפסל, ובסך הכל היו ברשותנו 62 שאלונים מלאים.

שלא כמו ברוב תכניות ההעשרה למחוננים בארץ, באילת ילדים השייכים לאחוזון 96 מוגדרים כמחוננים. לפיכך מרבית המשתתפים הם מחוננים מתונים, ולכן מאפייניהם אינם זהים למאפייני המוחנן בכלל האוכלוסיה בישראל, אלא דומים יותר למאפייני מחוננים בארה"ב ובארצות אירופיות רבות שם מוגדרים כמחוננים תלמידים בעלי IQ של 125 או כאלה ה"שייכים" לאחוזון 95.

בנוסף, מילוי השאלונים, שהיה צריך להיעשות על ידי האחאים הלא-מוחננים, הושפע מאוד מתפיסת המוחננות של האם כאשר המדובר היה בילדים צעירים. היו מספר תלמידים מוחננים שנמנעו מלבקש מאחיהם ומאחיותיהם למלא את השאלונים, והיו גם הורים שסירבו לאפשר לילדיהם ה"רגילים" למלא את השאלונים בנימוק שמעשה זה עלול לפגוע בהם.

הסתירה שבין ממצאינו לממצאי חוקרים שהשתמשו בשיטות מחקר סובייקטיביות – בעיקר בראיונות עם הורים וילדים – זורעת אור על נקודות מבט שונות, ומאפשרת ראייה רחבה יותר של יחסי האחאים במשפחה המעורבת.

הצעות למחקר המשך

1. שאלון יחסי האחאים (Furman & Buhrmester, 1985) שבו השתמשנו הוכן במקורו עבור ילדים רגילים ושימש במחקרי משפחה רבים (למשל: Buhrmester & Furman, 1990; Hetherington & Clingempeel, 1992; Stocker & McHale, 1992). אנו מקוות להמשיך את המחקר במדגם של ילדים רגילים באילת, בעלי מאפיינים דומים מבחינת הגיל, המגדר, מספר הילדים במשפחה והפרשי גילים בין האחאים. על ידי השוואת הערכים שנקבל לגבי כל אחד מהרכיבים הנבדקים עם הערכים שנתקבלו במחקרנו זה, נוכל לערוך השוואה בין המשפחות המעורבות לבין המשפחות הרגילות עבור כל רכיב יחסי האחאים. במחקרנו זה ערכנו את ההשוואה עם ערכים שהתקבלו בקרב משפחות רגילות באוכלוסיות אחרות.

2. יש להמשיך ולחקור את ההשלכות האפשריות שיש לעובדה, שבאילת אין הבנות מהוות מיעוט בתכנית המחוננים. למשל: האם עובדה זו קשורה לכך שבניגוד למצופה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים ברכיבי האמפתיה והלמידה.

3. במחקר זה בדקנו את יחסי האחאים מנקודת המבט של הילד הרגיל בלבד, והתמקדנו ב-4 מתוך 6 הממדים שבשאלון. ניתן להרחיב את המחקר לכל ששת הממדים, הן מנקודת המבט של האח או האחיות הרגילים והן מזו של המחוננים. בנוסף, ניתן לכלול את הורי המחוננים על ידי הכנת שאלונים דומים לכל הורה, והשוואת התוצאות הן לאלו שבשאלוני המחוננים והן לאלו שבשאלוני האחאים הרגילים שלהם.

כדי לקבל נקודת תצפית רחבה יותר על יחסי אחאים במשפחה המעורבת ניתן גם להוסיף שאלות בנושאים הבאים:

- ציפיות ההורים מהילדים המתויגים כמחוננים בהשוואה לציפיות מהילדים הרגילים;
- הקשרים שבין ציפיות ההורים ליחסי האחאים;

- השוואה בין השקעה הורית בילד המחונן לבין זו שבילד הרגיל (ניתנת להימדד בזמן הבילוי עם ההורים, דרישות הוריות, רמת ההגנתיות, ועוד);
 - הקשר בין החשיבות שמייחסים ההורים להישגים בבית הספר והישגים אחרים במשפחה מעורבת;
 - ההשפעה של תכנית ההעשרה למחוננים על יחסי המשפחה (למשל: האם המחונן משתף את בני המשפחה בתכני יום ההעשרה? האם מתקיימות שיחות על יום העשרה ליד שולחן האוכל?)
- שאלות חינוכיות חשובות אלו של הילדים והמשפחות באילת דורשות, כמובן, מחקר נוסף.

נספחים

נספח 1: הזמנה לסדנת הורים לילדים מחוננים ומוכשרים

הנחיה:

[כאן הופיעו הפרטים המזהים שלי]

הסדנא:

סדנא בת 6 פגישות להורים לילדים מחוננים, מוכשרים ויצירתיים.
הפגישות תהיינה בנות 90 דקות, בימי ג' בשבוע, בין 20:30 ל-22:00.
המפגש הראשון : יום ג', 9.12.08.

נושאי הסדנא:

1. מבוא: תיאום ציפיות
2. בשלות רגשית וחברתית של ילדים מחוננים, מוכשרים ויצירתיים;
3. מחוננים תת-משיגים;
4. בין מקובלות חברתית למיצוי הכישורים האינטלקטואליים: הבת המוכשרת;
5. בנים ובנות בעלי כשרונות מיוחדים בתחום האמנויות;
6. מחוננות מתמטית: דרכים להעשרה ולהאצה;
7. סמכות הורית והצבת גבולות;
8. הקשר: הורה – ילד – בית הספר;
9. ילדים מחוננים ומוכשרים ואחיהם;
10. ילדים מחוננים ומוכשרים וסביהם: תפקידיהם ויתרונותיהם של קשרים רב-דוריים.

הערות:

- כדי להשיג יעילות מרבית, מומלץ ביותר ששני ההורים ישתתפו.
- ניתן להחליף מספר נושאים באחרים על-פי בקשת ההורים.
- מספר הזוגות המקסימלי: עשרה.

הרשמה:

הורים המעוניינים להשתתף בסדנא מוזמנים למלא את הנספח המצ"ב ולהעבירו למנחת הסדנא בפקס, עד
תאריך: **2.12.2008**

שאלות ניתן להפנות בכתב למנחה במייל: XXX או בפקס: YYY

אנחנו מעוניינים להשתתף בסדנא להורי ילדים מחוננים, מוכשרים ויצירתיים

שמות (הילד/ה וההורים): _____ כיתה: _____ בי"ס: _____

כתובת: _____ טלפונים: _____

הערות והארות:

תודה על ההיענות!

נספח 2: רשימת נושאים שהועלו בפגישת הסדנה הראשונה

1. הפערים בין היכולות הרגשיות לקוגניטיביות בקרב מחוננים: מה עושים?
2. על השונות הרבה בין מחוננים באותה משפחה או באותה כיתה;
3. בעיות במציאת חברים אצל מחוננים;
4. התנהגות לא מכבדת של המחונן כלפי הוריו;
 - האם אחי המחונן יכולים לשמש תחליף לחברים?
 - גיל החברים של הילד המחונן
5. יריבות בין אחאים במשפחה המחוננת
6. התנהגויות גסות או מעליבות של המחונן כלפי המורה ו/או דמויות חינוכיות אחרות בבית הספר;
7. על דרישת המורה מהילד/ה המחונן/ת "להוריד פרופיל";
8. על התנהגות לא מכבדת של המחונן כלפי הוריו;
 - אי הסכמה לקחת חלק במטלות הבית
 - שימוש בלשון גסה ומעליבה כלפי בני משפחה
9. על תשישות הורים לילד/ים מחונן/ים
10. המורה ה"לא מבינה" – התמודדות אופטימלית עם בורות ודיעות קדומות של אנשים במערכת החינוך;
11. על הקושי להסביר למחונן שקצב הלימוד ויכולת ההבנה הם בעלי שונות גדולה;
12. על ההכרח בגמישות המשפחה ונכונותה לשנות מסלולי לימוד והעשרה תכופות כדי לענות על הצרכים הלימודיים והאינטלקטואליים של ילדים מחוננים;
13. מחוננות ורגישות חושית;
14. הבת המחוננת: רווחים והפסדים ב"ויתור" על מצוינות, הישגיות, ומיצוי היכולות הקוגניטיביות והיצירתיות;
15. התמודדות עם תחושת צדק מפותחת-יתר של מחוננים;
16. אימון לקראת "ראיה באפור" (בניגוד לראייה בשחור-לבן בלבד);
17. מה קורה כילד מחונן מסרב ללכת לבית הספר?

רשימה זו נערכה על פי הנושאים שהועלו בפגישה.

נושאים נוספים שיועלו יידונו לפי הצורך.

נספח 3: שאלון קשרים במשפחת הילדה המחוונת

שאלון – קשרים במשפחתה של הילדה המחוונת

האם
בוגר/ת יותר/צעיר/ת יותר מהמחונן
(הקף/הקיפי בעיגול)
הפרש הגילים: 3 שנים

תאריך לידה: 29/3/98
מין: זכר/נקבה (הקף/הקיפי בעיגול)
מספר אחים: 2

תמיד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מועטה	במידה מועטה מאוד	בכלל לא		
			X			1	מקבל/ת את האחות המחוונת כעמיתה למשחק
		X				2	יש לה רעיונות לגבי דברים, שהיא יכולה לעשות איתי ביחוד
			X			3	נהנה/ נהנית בבית עם אחותי המחוונת
		X				4	מתייחס/ת לאחותי המחוונת כאל חברה טובה
						5	מתכנן/ת תוכניות הכוללות את האחות המחוונת
					"אני יכול/ת"	6	משתף/ת בסודות את האחות המחוונת
	X					7	מרוצה מהתקדמות האחות המחוונת
X						8	רוצה בהצלחתה של האחות המחוונת
				X		9	מראה הבנה לקשיים של האחות המחוונת
				X		10	מראה דאגה לרווחתה ולאישורה של האחות המחוונת
						11	מנסה לנחם את האחות המחוונת כאשר היא עצובה או אומללה
						12	מלמד/ת את האחות המחוונת מיומנויות חדשות
						13	עוזר/ת לאחות המחוונת בהסתגלות למצבים חדשים
						14	משגיח/ת על האחות המחוונת ומטפל בה
						15	מנסה ללמד את האחות המחוונת איך להתנהג
						16	מרכיב/ת על האחות המחוונת
						17	מקנא/ת באחות המחוונת
						18	מרחיק/ת ומנסה לדעת הכל על האחות המחוונת
						19	מנצל/ת את האחות המחוונת
						20	כשמשוה לא מסתדר, מאשים/ת את האחות המחוונת
						21	תחרות/ת מאוד כלפי האחות המחוונת
						22	דוחה את האחות המחוונת
						23	מציק/ת לאחות המחוונת או מרגיז אותה
						24	מתרגז/ת על האחות המחוונת
						25	רבה/ת עם האחות המחוונת ומטריד/ת אותה
						26	פוגע/ת ברגשות האחות המחוונת
						27	נאבק/ת באופן פזי באחותי המחוונת (לא רק בצחוק!)
						28	נבוך/ת להיות בציבור במחיצתה של האחות המחוונת
						29	מתרחק/ת מהאחות המחוונת אם אפשר
						30	מתנהג/ת כמתבייש/ת באחותי המחוונת
						31	מזעיר/ת פנים, כשנאלץ/ת לשהות במחיצת אחותי המחוונת
						32	מנסה להימנע מלהיראות במחיצתה של האחות המחוונת

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

פרק 5: הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת: 2008/9

מבוא: סדנאות להורים של ילדים מחוננים – למה והיכן?

מרבית ההורים לילדים מחוננים נאלצים להתמודד עם השאלות, הסוגיות והבעיות הכרוכות בגידולו של ילד מחונן ללא עזרה. שכן, מחוננות נתפסת כיכולת שכלית גבוהה במיוחד, וככזו, על פי ההבנה המקובלת, אין כרוכות בה בעיות מיוחדות. מצד שני – דיעות קדומות ואמונות תפלות הקשורות במחוננות רווחות עד מאוד בכל התרבויות בהן יש התייחסות למחוננות, והדעת נותנת שיש לשאול למה קיימות דיעות כאלה. על אף הדיעה הרווחת בדבר "האם היהודייה הבטוחה שילדה מחונן" דומה, שהמציאות רחוקה עד מאוד מכך. לדוגמה: נמצא ש-98% מההורים של ילדים הלומדים בגן "מעדיפים שילדם לא יהיה מחונן" (לידור, 2007).

זאת ועוד. פעמים רבות ילדים מחוננים מגיעים לטיפול או לייעוץ בעקבות בעיה שהוריהם מסרבים לראות את הקשר בינה לבין מחוננות. לדוגמה: הילד המסרב ללכת לבית הספר. ההורים, בדרך כלל, רואים בכך בעיה של קבלת מרות, חוסר רצון לקבל מוסכמות, מרדנות, או, כפי שהגדירה זאת אם תוסכלת: "כל הילדים המתבגרים עושים הכל ההיפך". הורים אלה מודים, לא אחת, ש"עיניהם נפקחו" כשהבינו שילדם משתעמם לאורך שנים בכיתה, ששיעורי הבית שאין הוא מוכן להכין אינם מאתגרים אותו, שהוא חש ש"להתכונן למבחן זה מטומטם". ישנם הורים שמגיעים לייעוץ בעקבות הערות של מורה או יועצת בבית הספר בדבר "התנהגות שמורה על אי-בשלות רגשית". כשהילד נבדק מתברר, שהוא התנהג כפי שהיה צפוי על פי גילו, אבל מאחר שיכולותיו הקוגניטיביות מקדימות במספר שנים את הצפוי על פי גילו הכרונולוגי, הפער בין היכולות הרגשיות, מותאמות-הגיל, לבין אלו הקוגניטיביות, מקדימות-הגיל, בולט ואפילו צורם. בעיות כאלה, ועוד רבות אחרות, נראות פחות מסובכות, כאלה שניתן להתמודד אתן ביתר קלות, כאשר ההורים מגלים ש"הם לא לבד". עצם העובדה

שניתן לחלוק אותן עם הזולת, לדעת ש"בסירה שלך" שטים עוד הורים רבים וילדיהם, מקלה מאוד את המסע.

ייעוץ אישי חשוב מאוד כאשר יש בעיה בחינוך הילד המחונן, בהשתלבותו החברתית, במציאת מסגרת לימודים הולמת, בהחלטה על האצה או העשרה. אולם, לא תמיד יש גישה לייעוץ, ובאילת הגישה לייעוץ בתחום המחוננות קשה במיוחד. יתר על כן: גם כאשר יש עם מי להתייעץ, לא תמיד ניתן לעמוד במעמסה הכספית הכרוכה בכך. סדנה שבה מלובנות בעיות משותפות, בה מוצאים ההורים אוזן קשבת ולפעמים אף כתף אוהדת, יכולה לעזור מאוד. איש המקצוע שמנהל את הסדנה יוכל גם לעזור לכוון את ההורים לסוג הייעוץ האישי שנחוץ להם, לקצר הליכים של איבחון, למצוא מסגרות לימודיות, לתווך ברישום לתכניות למחוננים, לעזור בבחירת פעילויות שאחרי הלימודים, ולתת תמיכה בבעיות משפחתיות וחברתיות.

הסדנה להורים לילדים מחוננים שהתקיימה באילת נועדה לכל המטרות הללו. להלן נבדוק את דרכי פעולתה ונראה, האם עמדה בציפיות ומילאה את המטרות, ובאיזו מידה.

היבטים ארגוניים של הסדנה

במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים 2008/9 קיימתי באילת סדנה להורים לילדים בכיתות ד-ט שנבחרו להשתתף בתכנית ההעשרה למחוננים בעיר. הסדנה הוגבלה מראש ל-10 זוגות הורים. למעשה, המספר האידיאלי של משתתפים בסדנה מסוג זה הוא 12-16, דהיינו, 6-8 זוגות הורים בלבד, אבל איפשרתי ל-10 זוגות להירשם, וזאת הן בגלל שלקחתי בחשבון שמספר גבוה יחסית של הורים לא יגיעו לכל הפגישות, והן מאחר שעל אף המלצותי לא ציפיתי שכל ההורים יגיעו עם בני זוגם.

עם פתיחת ההרשמה לסדנה הכנתי עבור כל הורי הילדים שהשתתפו באותה שנה ביום ההעשרה לילדים מחוננים באילת מכתב, שהזמין אותם להשתתף בה (נספח 1). את המכתב

חילקה גב' רונית סאר-היימס, מנהלת יום ההעשרה למחוננים, לכל הילדים המשתתפים בתכנית שבהנהלתה. עשר המשפחות הראשונות שנענו לפנייה החלו את השתתפותן בסדנה ב-9.12.2008.

מאפייני הסדנה להורים למחוננים באילת

בשל הריחוק הגיאוגרפי הגדול של העיר אילת ממרכז הארץ, הורים אילתיים רבים חשים שילדיהם לא זוכים לפיצוי מספיק של פעילויות בבית הספר ולאחר שעות הלימודים, ולמגוון של מורים המתגוררים בטווח גיאוגרפי סביר. הורים רבים, בעיקר אנשי מקצוע בעלי השכלה גבוהה, אך גם הורים אחראים ומשקיעים אחרים, מוכנים להשקיע בחינוך של ילדיהם כסף ומאמץ רבים, ומצטרפים לכל יוזמה חינוכית בעלת פוטנציאל לקידום ילדיהם. הורים אלה, בשל תחושתם שמערכת החינוך אינה נותנת מענה הולם לילדיהם, משתדלים לאפשר לילדיהם גישה לכל פעילות חינוכית שמעבר ל"חינוך החינם" הניתן לכל ילדי העיר, גם בעלות כספית גבוהה. הורי הילדים המחוננים שבחרו להשתתף בתכנית ההעשרה נמנים, כמובן, עם הסוג השני. להלן כמה ממאפייניהם העיקריים.

רמה גבוהה של רצון להשתתף בסדנה

שלא כמו בכל הפעילויות החינוכיות המתקיימות בכל מקום שמחוץ לאילת, בעיר זו הן לוח הזמנים והן מקומה של כל פעילות מוכתבים על ידי זמינות המרצים והמדריכים וזו של אולמות או חדרים לכל פעילות. הסיבה לכך היא הריחוק של אילת מכל מרכז אחר בארץ, שמצריך את מרבית המרצים הפוטנציאליים להגיע לעיר בטיסה, ואף להישאר ללינת לילה היות והטיסה האחרונה יוצאת מהעיר ב-9 בערב, הרבה לפני שמרבית הפעילויות למבוגרים עובדים מסתיימות. כתוצאה מאילוצים אלה, של חוסר היכולת לתאם את לוחות הזמנים בהתאם לצרכי התושבים המעוניינים ומחויבויותיהם האחרות, חלקים גדולים של הציבור האילתי, שהיה מעוניין להשתתף בפעילויות המוצעות, אינו יכול להגיע אליהן.

הסדנה היתה צריכה להתקיים ביום מסוים, ולא יאחר מהשעה 8:30 בערב, כי היה צריך להתחשב בהורים שהגיעו מיישובי הערבה, שלאחר הסדנה היה עליהם לחזור לבתיהם

במרחק של כ-40 ק"מ. משום כך, להנחתי, הייצוג של ההורים מיישובים אלה בסדנה היה נמוך יחסית לייצוג של ילדיהם המשתתפים בתכנית ההעשרה למחוננים באילת. לוח זמנים זה לא איפשר להורים רבים להגיע ביחד, שכן, שעת התחלת הסדנה התנגשה עם שעת ההשכבה לישון של הילדים הצעירים במשפחה. על כל הקשיים הללו התגברו המשתתפים, ולפיכך עצם השתתפותם בה נבעה מתוך רצון עז וויתורים רבים.

תדירות הפגישות ואורכן

שלא כמו סדנאות טיפוליות, שבחלקן מתקיימות אף 5 פגישות בשבוע וברובן – פגישה שבועית אחת (יאלום ולשץ', 2006), הסדנה שלנו התקיימה פעם בשבועיים. זו היתה התדירות המקסימלית לפגישות, לאור הנסיבות שתוארו, תדירות שעדיין איפשרה דינאמיקה קבוצתית רציפה.

הפגישות החלו ב-8:30 ונמשכו עד 10:30 בערב. לאחר כל פגישה חיכו לי מספר משתתפים כדי לשאול שאלות אישיות שלא הרגישו שנכון יהיה לשאול אותן בנוכחות כל הקבוצה. מאחר שהקבוצה לא היתה טיפולית הסכמתי ל"הפרת הכללים" הזו, תוך שאני מביאה בחשבון את הקשיים שהיו למשתתפים בהגעה לפגישות, את הסיכוי הגבוה-יחסית שייאלצו להיעדר מהפגישה הבאה, ואת חוסר המומחים למחוננות בעיר.

פתיחות המשתתפים

אחד מעקרונות היסוד של כל סדנה הוא שמצפים מכל המשתתפים להיפתח לאחרים ברמה מסוימת. רמת החשיפה המדויקת של המשתתפים תלויה בצרכים של חברי הקבוצה, כמו גם במנחה הסדנה, העושה שימוש בסיפורים של המשתתפים, תיאורי המקרה והמחשבות שלהם כדי לארגן את תכני הפגישות.

ישנם שני סוגים עיקריים של סדנאות בהתאם לרמת החשיפה של המשתתפים בהם. א. כאשר המשתתפים משתייכים לקבוצה סגורה (למשל: מורים בבית ספר מסוים), ב. כאשר המשתתפים נפגשים רק במהלך הפגישות. בסדנאות מהסוג השני יש ציפייה לרמה גבוהה-

יחסית של חשיפה בשל העובדה, שהמשתתפים חשים בדרך כלל בטוחים דיין להיפתח בנוכחות אחרים שאין להם אתם קשרים חברתיים, עסקיים, חינוכיים או משפחתיים.

במקרה של הסדנה שלנו – של ההורים לילדים המחונונים באילת – המצב היה מסובך יותר. מצד אחד, הילדים שהשתתפו בתכנית ההעשרה למדו בבתי ספר שונים, דבר שאיפשר רמת אנונימיות מסוימת של הוריהם. מצד שני, מבין עשר המשפחות שהשתתפו בסדנה, חמש שלחו את ילדיהם לאותו בית ספר, כאשר חלק מהילדים למדו באותה כיתה, ולמשפחות אחרות היו ילדים נוספים שבעבר למדו באותן מסגרות. בנוסף, ארבע אמהות שהשתתפו בסדנה עסקו בהוראה, ואם נוספת – באחד המקצועות הטיפוליים. בקהילה קטנה יחסית, כמו זו שבאילת, כל מורה מכירה מספר גדול יחסית של הורים שאת ילדיהם לימדה במרוצת השנים, וכל אשת מקצוע – מספר לא קטן של משפחות שבילדיהם טיפלה. בתנאים אלו הנכונות להיפתח לפני אנשים, שלא זו בלבד שאינם זרים, אלא אף קשורים בהווה בקשרים שונים, מוגבלת למדי.

כמו כן, על אף העובדה שבסדנה השתתפו עשר משפחות בלבד, בהן שתיים עם ילד אחד, היה מספר הילדים המחונונים של ההורים המשתתפים כ-20. 12 ילדים שאותו כמחונונים למדו בתכנית ההעשרה כאשר התקיימה הסדנה, ילד נוסף – תלמיד כיתה י' – היה בוגר תכנית ההעשרה, ו-8 ילדים מחונונים נוספים היו אחאים שהיו בוגרי תכנית ההעשרה או ילדים צעירים שהוריהם הבחינו בסימני מחוננות אצלם עוד בטרם אובחנו כמחונונים.

השקעה הורית רבה במיוחד בילדים המחונונים

מבין ההורים שהשתתפו בסדנה, שכולם השקיעו רבות בילדיהם המחונונים, בלטו מספר משפחות שבהן ההשקעה ההורית היתה גבוהה במיוחד. לדוגמה:

א. משפחה שבה ארבעה ילדים בגיל בית הספר, האב – קצין משטרה והאם מורה הולמדת לתואר שני באוניברסיטה. במשפחה זו הסיע אחד ההורים את הבן המחונון בן ה-10 מדי

שבת לבאר שבע, מרחק של 3.5 שעות נהיגה לכל כיוון, כדי לקבל שיעור פרטי מפרופסור לרפואה באוניברסיטת בן גוריון;

ב. אם לשלושה ילדים, ששניים מהם אובחנו כמחוננים, הסיעה כל יום אחר הצהריים לפחות אחד מילדיה לאחד החוגים הבאים: קרמיקה, נגינה בחלילית, כדורסל, אתלטיקה, דרמה או אמנויות לחימה;

ג. משפחה של עולים חדשים מרוסיה, שההורים עדיין נאבקו בקשיי רכישת שפה העברית על בוריה, טיפחה את בתם המחוננת בת ה-12, תוך שהיא משקיעה זמן רב בליווייה לחוגים ובתשלום עבורם. הבת זכתה במדליה באליפות ישראל באתלטיקה.

הקשיים עליהם היה צורך להתגבר בסדנה

אחת הבעיות החשובות אותן יש לפתור באופן המהיר ביותר בסדנה המוגבלת בזמן היא הערכת צרכי המשתתפים. בסדנה שלנו בעיה זו היתה אקוטית במיוחד בשל הסיבות הבאות:

1. כל משתתף הכיר לפחות שלושה הורים אחרים. לפיכך, הורים רבים היו מסויגים כאשר היה עליהם לחשוף את רצונותיהם הכנים, את מטרותיהם האמיתיות, או את קשייהם. ניסיתי לפתור בעיה זו, ולו באופן לחלקי, על ידי שביקשתי, כבר בראשית הפגישה הראשונה, התחייבות מכל המשתתפים לא לחשוף את תכני הפגישות בפני אף אחד שמחוץ למסגרת הסדנה, ולא לגלות שום פרט שעלול להיות מבין עבור ההורים או עבור ילדיהם.

2. שתי אמהות מהמשתתפות נרשמו אצלי לקורס בחירה באוניברסיטה. מצב זה אינו אתי ואף מבחינה חינוכית אינו תקין. בעיה זו נפתרה על ידי כך שהאמהות הללו פרשו מהקורס שלי והמשיכו להשתתף בסדנה.

3. חלק מההורים לא הבינו מהי סדנה, ובהתאם, ציפיותיהם ממנה לא תאמו את תכניה. לרוע המזל גיליתי עובדה זו בשלב מאוחר יחסית, ולפיכך היו ציפיות של הורים שלא באו על סיפוקן. למשל: משתתפת אחת הגיעה לסדנה כדי ללמוד על מחוננות, ולא ידעה, שכדי להפיק את מלוא התועלת מהסדנה יהיה עליה להשתתף באופן פעיל. ציפיותיה ללמידה

התגשמו רק באופן חלקי, שכן, רק חלק מהזמן הוקדש ללמידה כשלעצמה, ואילו חוסר נכונותה לחשוף את בעיותיה, לבטיה וניסיונה מנע ממנה להרגיש חלק אינטגרלי מציבור ההורים המשתתפים.

4. כל ההורים היו מאוכזבים מאוד ממערכת החינוך והביעו את אי-שביעות רצונם ממנה.

תחושה זו לא היתה זרה לי כלל, הן מהפן המקצועי – כיועצת והן כאם לילדים מחוננים, בוגרי מערכת החינוך הישראלית. אולם, חלק לא מבוטל מההורים לא הצליחו, עד סוף הסדנה, להתגבר על רגשות שליליים אלה והביעו אותם שוב ושוב, לפעמים אף בביטויים של שאט נפש וייאוש. יש שחשתי אזלת יד כשניסיתי להסביר שמערכת החינוך אינה עוזרת, בדרך כלל לילדים מחוננים, ושציפיותיהם להבנה, להתחשבות, לתמיכה או להענקת חינוך הולם לא תתגשמה. חזרתי ואמרתי, שאני לא הכתוב לפעול למען השינוי שאותו הם רוצים, ואין ביכולתי לעזור לילדיהם לזכות במורים מתאימים יותר, מתחשבים יותר, או – כפי שאחד האבות אמר במפורש – אינטליגנטים יותר. בנקודה זאת, של חוסר היכולת של מספר הורים להבין שהסדנה לא תשנה את המערכת אלא אולי תעזור להם ולילדיהם לתפקד בה באופן טוב יותר, על אף כל מגרעותיה, דמתה הסדנה לקבוצה של תרפיה קבוצתית, שבה אנשים בעלי בעיה משותפת נפגשים ומלבנים אותה ביחד.

במבט לאחור אני מבינה היטב יותר שהצורך לפרוק את המועקות ולתת ביטוי לאכזבות היה צורך חשוב של הורים רבים בסדנה, מהם הורים שבמשך שנים ארוכות חשבו, שאולי בילדיהם ה"אשם" שאין הם מרוצים מבית הספר, שאין הם "משתלבים" בו כמו האחרים, שהם משתעממים, מרדנים, או בוחרים בהתנהגות של הימנעות. לאחר סיום הסדנה חשתי אכזבה מכך שלא הספקנו ללבן נושאים רבים שעניינו את ההורים, וזאת בגלל הזמן הרב יחסית שהוקדש לרגשות הכעס, האכזבה והתסכול ממערכת החינוך.

הערכת צרכי ההורים

להלן רשימה של צרכי ההורים שהשתתפו בסדנה, וההתייחסות אליהם במהלכה.

עזרה בהבנה, שמחוננות ילדיהם היא אכן "מתנה"

בפגישה הראשונה אחת האמהות, אשת מקצוע בעלת השכלה גבוהה, אמרה את המשפט: "לדעתי מחוננות היא לקות". באותו רגע הבנתי, שבסדנה משתתפים הורים שעדיין מתקשים לקבל את מחוננותם של ילדיהם. אכן, במשפחה הישראלית קיימת נטייה למצוא פגמים בילדיה המחוננים, וישנם הורים שאף היו מעדיפים ילד רגיל על פני מחונן. במחקר שנעשה בארץ בקרב 100 זוגות של הורים למחוננים גילאי 4-6 נמצא, שרק שני זוגות הודו שרצו שילדם יהיה מחונן (לידור, 2007). יתירה מזו. בעוד שבספרות המחקר המונח "סימפטומים" נמצא בשימוש בהקשר למחוננים רק כאשר מדובר במחוננים בעלי תווית כפולה – שהם גם בעליל לקות כלשהי,⁹ בעברית משמשים במונח זה לעיתים קרובות בפורומים של הורים למחוננים, כאשר הכוונה למאפייני המחוננות בקרב מחוננים "רגילים", ללא לקות או מוגבלות.¹⁰

עד הפגישה השלישית של הסדנה היו הורים שמדבריהם השתמע כאילו מחוננות היא רק שלב, משהו שעתיד להיעלם על ידי "חינוך נאות". בסיומה של סדנה הושגה, סוף סוף, המטרה של קבלת הילד המחונן על ידי הוריו, על הייחוד שבו ועל הקשיים הרבים הכרוכים בחינוכו ובטיפוחו.

עזרה בהפחת חששות שמקורן היכולות הקוגניטיביות הגבוהות של הילד או הילדה

למספר הורים היו קשיים עם גבולות, חוקים, משימות שעל הילד המחונן לבצע בבית, בקשה לקבל את עזרת המחונן בטיפול בילדים הצעירים ממנו או בשמירה עליהם, בהכנת ארוחות לבני המשפחה או בעזרה להורים בהכנה, בהגשה או ברחיצת כלים וכדומה. ההורים הסבירו, שהם לא הצליחו לשכנע את הילד המחונן לבצע את המטלות הללו, היות ו"הוא כל כך מבריק". במהלך הסדנה שוחחנו רבות על משמעת, דרישות הורים וגבולות, וחלק גדול

⁹ לדוגמה: ווב ועמיתיו (Webb et al., 2009) דנים בספרם על טיפול תרופתי שניתן, לפעמים, למחוננים בעלי לקות או הפרעה, ואלה מדכאים את "הסימפטומים של המחוננות".

¹⁰ "ילדים מחוננים מרגישים, לעיתים קרובות, שמהו 'לא בסדר אצלם', הם חווים קונפליקטים פנימיים, ביקורת-עצמית וחרדה, וסובלים מרגשי נחיתות. הקהילייה הרפואית מתייחסת לצבר זה של סימפטומים כאלה ניררזה" (קשטקר, ל.ת.).

מההורים הבינו, שהחלת חוקי הבית על הילדים זה מתפקידם, ועליהם מוטלת האחריות ליישום החוקים, ללא קשר ליכולות הקוגניטיביות של הילדים. בסיומה של הסדנה עדיין נותרו בעיות רבות שההורים היו צריכים לפתור עם ילדיהם בדרך של משא מתן, תוך שמירה על כללי משמעת ברורים ומתוך שמירה על כבודם של כל בני הבית, אבל הקשר בין מחוננות וחוסר משמעת, חוסר כבוד וחוצפה, שהוצג עם התחלת הסדנה כקשר גורדי, התחיל להיפרם.

ייעוץ בהתמודדות עם התופעה של הישגים בינוניים בבית הספר אצל מחוננים

חלק מההורים השתתפו בסדנה כדי לדעת איך להשפיע על ילדיהם המחוננים להשיג ציונים גבוהים. אחרים רצו אישוש לכך שבאיתור המחוננים חלה שגיאה, ולמעשה ילדם אינו מחונן. במהלך הסדנה שוחחנו על העובדה, שכאשר אין אתגר לימודי אמיתי מעדיף המחונן, פעמים רבות, לעסוק בעיסוקים שמעניינים אותו יותר מאשר המטלות שנתפסות בעיניו כמשעממות שבית הספר מציע, ובהתאם, גם ציוניו אינם גבוהים.

העברה בין-דורית: קשיים להורים מחוננים שגם ילדיהם אותרו כמחוננים

חלק מההורים, שבעצמם אותרו כמחוננים בילדותם, חזרו ושאלו: "מה יצא לי מזה שאותרתי כמחונן?" לא קל היה להסביר להורים, שלא הם היו מוקד הסדנה; שהיא נועדה עבור הילדים, וכוונה להורים כדי שיוכלו לשפר את ביצועיהם במשימה הקשה של "להיות הורה לילד מחונן". לו היו עיתותי בידי הייתי מקדישה מספר פגישות לנושא של "המחונן הבוגר", לשאלה הרגישה: "כיצד יכול הורה, שמחוננותו דוכאה, לעזור לבתו או לבנו להגשים את יכולותיהם הגבוהות". היינו יכולים לדון בנקודה, האם העובדה, שהורים אלה בחרו להשתתף בסדנה לא היתה אינדיקציה לכך שהם קיוו, ברמה מסוימת, שלילדיהם תהיינה מלוא ההזדמנויות לפתח את מחוננותם, אפילו אם הם עצמם סבלו מהגבלות ומסייגים שמנעו מהם לעשות זאת. לדאבון הלב לא נמצא הזמן לכך.

עזרה בהתמודדות עם בעיות של הילד בבית הספר, בבית ובחברת הילדים

חלק מההורים הבינו, במרוצת הזמן, שאין זה אפשרי לקבל טיפול אינדיבידואלי לבעיות פרטיות במסגרת הסדנה, וזאת אף מבלי ששוחחתי בפתיחות עם ההורים בפרטיות וכמובן – מבלי שראיתי את ילדם. הורים אלה היו שבעי רצון למדי לאחר שקיבלו מידע כללי שנתתי להם מהספרות ומניסיוני כיועצת לילדים מחוננים. אולם, מיעוט מבין ההורים התעקשו עד לסיום הסדנה שעליהם לקבל תשובות חד-משמעיות, נחרצות ומדויקות, ולא קיבלו את העובדה, שלבעיות פסיכולוגיות חינוכיות אין תמיד תשובות כאלה.

תכני הסדנה

את חלקה הראשון של הפגישה הראשונה הקדשנו להיכרות של המשתתפים ולהצגת ילדיהם, המחוננים וה"רגילים", ולאחר מכן ניסינו לרכז את רשימת הנושאים שהמשתתפים מעוניינים להתמקד בהם (להלן: נספח 2). התברר שלמעשה כל הנושאים שהוצעו במכתב ההזמנה (נספח 1), נבחרו כנושאים שעניינו את ההורים, אבל היו נושאים נוספים שההורים ביקשו לדון גם בהם. ההשוואה בין שתי רשימות הנושאים – זו שהוצעה על ידי וזו שהתגבשה בפגישה הראשונה מראה, שכמו הנושאים שההורים התעניינו בהם היתה כפולה מזו שהצעתי. לדאבון הלב היה ברור, כבר בשלב זה, שלא נוכל לדון בכולם. על פי הצעתי הסכמנו שנדון תחילה ביחסים החברתיים של המחוננים, הבעיה שצברה את מרכז העניין, וביחסיהם של המחוננים עם אחיהם, בעיה שהוצגה כמעט על ידי כל ההורים במשפחות שבהן היה יותר מילד אחד.

היות והילדים שבהם היה מדובר היו כולם קטינים, הן מבחינה אתית והן בשל תפיסת טובת הילד כנושא המרכזי שעליו יש לתת את הדעת, החלטנו לא להוציא ממסגרת הסדנה פרטים הנוגעים לילד כלשהו. עם זאת, ניתוחים של מצבים מסוימים הביאו אותנו לתובנות רבות ולמסקנות חשובות. להלן עיקריהן.

תובנות מהסדנה

1. דרך החינוך, שיטת החינוך וסוג ההורות – נקשה יותר או פרמיסיבית, לא גרמו להבדלים משמעותיים בשביעות הרצון ההורית מהילדים ואף לא, על פי שנמסר מפי ההורים, בתפקודם הפסיכולוגי, הרגשי, החברתי או הלימודי של ילדיהם.
2. מרבית ההורים הדגישו, שהישגיהם האקדמיים של ילדיהם פחות חשובים משילובם החברתי ומשביעות רצונם הכללית. התובנה, ששביעות הרצון של הילדים עשויה להיות תלויה גם במתן מענה מתאים לצרכיהם הקוגניטיביים לא היתה ברורה לרוב ההורים בהתחלת הסדנה, ולחלקם גם לא בסיומה. משאלות של הורים למחוננים באתר "פורום הורים לילדים מחוננים" אני למדה, שתפיסה זו שלטת גם בין הורים המשתתפים בפורום. סבורני שנחוץ זמן ארוך יותר מאשר מספר חודשים, ואף למידה אינטנסיבית יותר מזו שניתנה בסדנה למעוניינים, כדי שההורים יפנימו את העובדה, שהישגים גבוהים בלימודים אין פירושם בדידות חברתית, ושמקובלות אינה עומדת בסתירה להישגיות. במצב הנוכחי, ילדים רבים שהיו מעוניינים ללמוד ולהתפתח בתחומי הידע השונים עלולים להירתע מכך לא רק בשל החברה, שאינה רואה זאת, במקרים רבים, בעין יפה, אלא גם בשל הוריהם החרדים מירידה בפופולריות של ילדיהם שתיגרם כתוצאה מעיסוקיהם האינטלקטואליים.
3. כל עוד מערכת החינוך אינה נותנת מענה לצרכי הילד המחונן, יש לאפשר להורים למחוננים להיות בקשר עם אנשי מקצוע בתחום המחוננות כדי שיעצו להם בכל הקשור לילדיהם. חלק גדול מהשאלות שהורים שואלים מקורם בבורות, וחלקם – בדיעות מסולפות, בדיעות קדומות ובאמונות תפלות. בשל העומס הגדול המוטל על הורים למחוננים, חשוב מאוד שלהורים יהיו הן מקורות ידע מהימנים והן מקורות תמיכה אמינים.
4. רצוי לארגן קבוצות הורים למחוננים שייפגשו בנסיבות חברתיות, עם ילדיהם או בלעדיהם, לעיתים מזומנות. קיומה של "קהילה של משפחות מחוננות" יאפשר למשפחות רבות להיווכח, שבעיותיהם אינן יוצאות דופן, שיש עם מי לחלוק אותן,

וללמוד על דרכים לפתרון בכל גיל ובכל מצב. קבוצה של הורים שנפגשת באופן תדיר תאפשר גם לילדיהם המחוננים להרחיב את המעגל הפוטנציאלי של חבריהם. הרחבת מעגל החברים חשובה במיוחד עבור ילדים מחוננים, הזקוקים גם לחברים בעלי יכולות דומות לשלהם בנוסף לחברים בני גילם אותם, הם פוגשי במסגרות הלימודים הרגילות.

5. אם אפשר – רצוי לארגן קבוצה נפרדת של הורים לילדים מחוננים בעלי לקויות ומוגבלויות. אם לא – יש לשקול היטב האם לכלול בקבוצת ההורים למחוננים גם הורים לילדים לקויי למידה. במקרים רבים הכללתו של הורה אחד כזה תגרום לכך שמחד-גיסא הקבוצה כולה תחוש שאותו הורה, שמדרך הטבע מצוקותיו גדולות וצרכיו מרובים, מנסה ל"השתלט" על הקבוצה, ומאידך-גיסא ההורה, שמגיע לקבוצה כש"בטנו מלאה", לא יוכל לקבל מענה לצרכיו. הקבוצה תעדיף, קרוב לוודאי, להתמקד בבעיות המשותפות למספר חברים בה, בעיות שמטבע הדברים לא תמיד יהיו בעלי החשיבות הרבה ביותר עבור הורה לילד שנאלץ להתמודד עם חריגות כפולה של ילדו על בסיס יומיומי.

6. רצוי שסדנה להורים למחוננים לקויי למידה תכלול מספר קטן יותר של משתתפים, לא יותר מ-5 זוגות הורים.

הערכת אפקטיביות הסדנה

לסיכום אתמקד בתוצאות הבאות של הסדנה:

1. ההורים שהשתתפו בסדנה נוכחו לדעת, שבעיותיהם היו משותפות להורים רבים אחרים;
2. במקרים רבים הם גילו ההורים שהבעיות עמם היה עליהם להתמודד בגידול ילדיהם לא היו קשורות ישירות למחוננות הילדים, וגם במקרים בהם הקשר היה ברור הבינו ההורים שטובת ילדיהם – כמו גם טובתם – אינה מצדיקה "קבלת הדין", דהיינו,

השלמה עם הבעיות מתוך הבנה שהן קשורות למחוננות, אלא יש לעשות כל שניתן כדי לפתורן;

3. הורים רבים רכשו, במרוצת הסדנה, הארה רטרוספקטיבית לגבי דרכי התנהגות שבהן נקטו בעבר, כמו בחירות אותן עשו ילדיהם. הארות אלה איפשרו להם "לחיות בשלום" עם עצמם חרף שגיאות שעשו בעבר, ועל אף התנהגויות שבראייה לאחור הבינו שהיו שגויות;

4. במשפחות שהיו בהן ילדים צעירים "חשודים" כמחוננים, בעלי מאפיינים של מחוננות, רבים מהמשתתפים אמרו שיתנהגו כלפיהם באופן שונה מאשר עשו עם אחיהם הגדולים שכן הם למדו משגיאות העבר;

5. הורים שרצו לרכוש ידע בתחומים שונים של מחוננות ביקשו ממני לשלוח להם חומרים כתובים – מאמרים והפניות לספרים, כדי לשפר את יכולותיהם כהורים למחוננים, וזאת מתוך אמונה, שאפשר להימנע משגיאות רבות על ידי הרחבת הידע;

6. הסדנה שימשה כ"מקום בטוח" עבור ההורים, מקום שבו חשו שהם יכולים, ללא כל חשש, למתוח ביקורת על גורמים שונים שהקשו על תפקודם כהורים למחוננים, להתלונן על המצב בו ילדיהם המחוננים אינם מקבלים מהמערכת את אשר הם זכאים לקבל לפי דעתם, ולהביע את דעותיהם בכלל הנושאים הקשורים לחינוך.

7. שניים מההורים שהשתתפו בסדנה, שבמפגשים הראשונים חזרו והדגישו את ההכרח בחינוך קשוח ובמשמעת קפדנית בבית, שינו את גישתם בנקודות רבות הקשורות לגידול ילדים בכלל ולחינוך מחוננים בפרט. בהתחלה נראה היה כאילו הם הגיעו לסדנה כדי לקבל חיזוקים לגישתם החינוכית, שכללה חוקים רבים, מנהגים ומסגרות נוקשות, אולם בהמשך הם שינו חלק מחוקים אלה כתוצאה מכך ששמעו מהמשתתפים האחרים על מגוון דרכים לחינוך מחוננים.

8. בעוד שבהתחלת הסדנה האמינו רוב ההורים, שחלק גדול מקשייהם בחינוך ילדיהם המחוננים נבע ממגוריהם באילת, שכעיר מבודדת ולא גדולה דיה לא התאפשר בה לספק את צרכי הילדים המחוננים, הם הבינו בהדרגה שטעות בידם. אחרי ששמעו

על חינוך מחוננים במקומות אחרים בארץ ואף קראו על כך הם הבינו, שמערכת החינוך בכללה אינה תומכת בילדים מחוננים. יתירה מזו: החיים בקהילה קטנה, סגורה ותומכת הם בעלי יתרונות פסיכולוגיים לא מבוטלים לילד המחונן הרגיש.

אולם, התוצאה העיקרית של הסדנה באה לידי ביטוי חודשים רבים אחרי סיומה, וזאת ברמה העירונית. מספר הורים ממשותפי הסדנה ביקשו לפגוש את ראש העיר ואת הפקידים הבכירים במחלקת החינוך העירונית כדי לדון בנושא חינוך המחוננים בעיר. הם העלו את הסוגיות של רמת החינוך הנמוכה באילת באופן כללי, ואת הצורך הדחוף בחינוך למחוננים בה. הם דרשו שינוי במערכת החינוך הכללית, שבה לא היה כל מענה לצרכי המחוננים. ההורים קיבלו הבטחה שלדיון זה יהיה המשך בעתיד, אבל הם לא היו מרוצים. הורים אלו, ביחד עם אחרים – ממשותפי הסדנה והורים למחוננים שלא השתתפו בה – הביעו את השגותיהם בעיתון המקומי "ערב ערב" ובתחנת הרדיו המקומית. ימים יגידו אם התאגדויות אלו ישאו פרי ובחינוך המחוננים באילת יהיה שינוי שיאפשר לכל ילד מוכשר, יצירתי ומחונן למצות את הפוטנציאל הטמון בו.

פרק 6: מחוננות והגירה

תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהיגרה מרוסיה לישראל

תקציר

במאמר זה מובא סיפורה של משפחה מחוננת מברית-המועצות לשעבר ותהליך הסתגלותה לחיים בישראל לאחר ההגירה.¹¹ כל בני המשפחה עברו שינויים מפליגים מבחינת הבחירות האישיות שלהם, העדפותיהם המקצועיות והתעסוקתיות, וההחלטות בכל הקשור למקום המגורים ולצורתם ולחינוך ולהשכלה של הדור הצעיר. החלטות לגבי שינויים אלו התקבלו בדרכים רציונליות, תוך פתיחות לשינויים שנדרשו בשל הנסיבות המשתנות.

בנוסף, נוכל ללמוד מתיאור מקרה זה כיצד אנשים בעלי דגמים שונים של זהות מתמודדים עם היותם שייכים למיעוט אינטלקטואלי, ובאילו טכניקות של הסתגלות הם משתמשים כדי להצליח בתהליך של רכישת ה"אני" החדש, השונה מזה הישן, בהתאם לצרכים החדשים.

מטרת העבודה

בעבודה זו נראה כיצד משפחה אחת של מהגרים יהודים, מברית המועצות לשעבר, בת שלושה דורות של מחוננים, הסתגלה לחיים כמיעוט הן ברוסיה והן בישראל. לבני משפחה זו היו שטחים שונים של עניין, הם היו בעלי רמות שונות של מחוננות ויצירתיות, ושלושה שטחי עיסוק אקדמיים ראשיים: מתמטיקה, רפואה ובלשנות. חלק מבני המשפחה מימשו את מחוננותם והגיעו למצוינות בתחומים השונים של עיסוקיהם; האחרים עשו זאת, בשל סיבות

¹¹ השימוש במונח "הגירה" נעשה בהתאם להגדרת בני המשפחה שרואיינו. הסיבה לכך, לדבריהם, היא שהבחירה שלהם לעבור לישראל ולא לארה"ב, לדוגמה, נבעה מתחושת הדחיפות שחשו ב-1990, שעליהם לעזוב את אוזבקיסטן, והיות ישראל באותה עת האלטרנטיבה המיידית היחידה.

מגוונות, רק באופן חלקי. בעוד שמרבית המבוגרים במשפחה הקדישו את עצמם, כבר בגיל צעיר, לתחום עיסוק אחד, אשה אחת מהמשפחה הצליחה לפתוח בקריירה שניה לאחר ההגירה לישראל בתחום בו לא יכלה להסתמך על ניסיונה המקצועי בעבר ועל השם המקצועי שקנתה לה בעיסוקה הקודם. כמו כן ננסה לראות אם קיימים קשרים נראים לעין בין היכולות הגבוהות במיוחד – הן אלו האינטלקטואליות והן היצירתיות – והיכולת להסתגל לשינוי החברתי, לשפה החדשה, לתרבות השונה ואפילו לשינוי המקצוע. ננתח זאת הן בהקשר החברתי הכללי והן בהקשר הספציפי של ההגירה.

רקע כללי על המשפחה

ולדימיר, מתמטיקאי, וקטיה, רופאה, היו נשואים 25 שנה עד למותו ממחלה ממארת של ולדימיר בשנת 2003. במהלך 15 השנים הראשונות לנישואיהם הם התגוררו בטשקנט, בירת אוזבקיסטן, אחת מהרפובליקות של ברה"מ לשעבר. בשנת 1990, זמן קצר לאחר התפרקותה של ברה"מ, הם היגרו לישראל עם שני ילדיהם: סוניה, בתם בת ה-15, ופליקס, בנם בן ה-7. אף על פי שהם חשבו על הגירה לארה"ב הם בחרו, בסופו של דבר, בישראל, וזאת מאחר שלתחושתם הסכנה בהישארות בטשקנט היתה רבה מדי, והם לא רצו לקחת את הסיכון שהיה כרוך בהמתנה הממושכת למסמכי ההגירה לארה"ב. ההגירה לישראל, לעומת זאת, התאפשרה באופן כמעט מיידי.

ולדימיר: סיפור החיים בטרם ההגירה

ולדימיר נולד בשנת 1952 בטשקנט, בירת אוזבקיסטן. במהלך המחצית השנייה של המאה ה-20 היתה טשקנט העיר בעלת האוכלוסיה הרביעית בגודלה, כמו גם מרכז התרבות וההשכלה של הרפובליקות האסייתיות בברית המועצות. שני הוריו של ולדימיר היו פרופסורים באוניברסיטה. אביו היה טייס קרב בזמן מלחמת העולם השנייה, וסיים את הדוקטורט במתמטיקה לאחר המלחמה. אמו היתה ראש המחלקה לספרות אנגלית ולבלשנות באוניברסיטה המקומית. כבן יחיד ולדימיר זכה להשקעה הורית רבה מבחינה

חינוכית, דגם שכיח למדי בקרב מחוננים שהם בנים יחידים או בכורים (סקירת הספרות הכמותי והאיכותני בנושא זה נמצאת אצל David & Landau, 2006).

כפי שנוכל להסיק משיחות עם אמו של ולדימיר על נושא הציפיות ההוריות, הצלחתו של בנה היתה, מבחינתה, "נבואה שהגשימה את עצמה" (Rosenthal, & Jacobson, 1966, 1968;) (Rosenthal, 1995). הוריו של ולדימיר ציפו ממנו להצליח בלימודיו, הם עשו כל שלל ידם למען הצלחתו, וזכו בבן שנעשה מתמטיקאי בעל יכולות גבוהות מאוד והישגים יוצאי דופן בתחומו.

בנוסף לציפיות של הוריו, ולדימיר זכה ליתרונות רבים בשל היותו בן יחיד. הוריו היו בני למעלה מ-30 כשהולידו אותו, גיל שנחשב מבוגר למדי עבור לידת ילד ראשון באותה עת. כמו כן, בשל בעיה רפואית היה ברור להורים שלא יוכלו להוליד ילדים נוספים. בהתייחסות לנושא זה ממרחק של למעלה מ-50 שנה, אמו של ולדימיר הודתה, שהיא נישאה בגלל שלא רצתה לדחות עוד את מועד הבאת ילדה לעולם. מכל מקום, האם היתה עסוקה מאוד בקריירה שלה, והרצון שלה "להשיג הכל" – הן מבחינה מקצועית והן כאם – גרם לה לדחות את הרחבת המשפחה עד שהיה כמעט מאוחר מדי.

כבר בילדותו המוקדמת נחשף ולדימיר למבוגרים בעלי מעמד מקצועי גבוה, לשיחותיהם ולאינטראקציות ביניהם. אשתו קטיה מספרת, שולדימיר חונך להשביע את רצון כל המבוגרים שהקיפוהו, אך בייחוד את רצון אמו. לאורך כל חייו ליווה אותו הצורך לקבל את הסכמתה ולזכות באישורים שלה לבחירותיו ולמעשיו.

בשל העובדה שהיו כה עסוקים בקידומם המקצועי שכרו הוריו של ולדימיר מטפלת שהתגוררה בביתם. ולדימיר לא ביקר בגן ילדים, אלא נשאר בבית, עם המטפלת, עד גיל 6, המועד בו בתחיל את לימודיו בבית ספר ציבורי רגיל. בגיל זה התחיל לקרוא רוסית, שפת אמו, וגם התחיל ללמוד אנגלית. בשנות ה-50 של המאה ה-20 לא היו בברה"מ חוגי העשרה או פעילויות אחרות לילדים מוכשרים ומחוננים, שכן, קיומן של מסגרות כאלה סתר את עקרון ה"שוויון הסוציאליסטי", לפיו פעילויות שמחוץ למסגרת לימודי החובה נועדו לילדים בעלי

זכויות יתר, והיו בבחינת איום על המשטר. בנוסף, באופן רשמי לא התקיים סקטור פרטי בברה"מ (Greenberg & Baron, 1997). לפיכך ארגנו הוריו של ולדימיר בביתם, ביחד עם ידידים ומכרים שהיו מעוניינים בכך, שיעורים פרטיים אחר הצהריים, במקצועות אנגלית ומדעים. כל ההורים מימנו את חלקם בתשלום עבור המורים, ואילו הוריו של ולדימיר אירחו את קבוצת הלימוד באופן קבוע בביתם. האווירה בשיעורים אלה היתה משפחתית עבור מרבית הילדים; פעמים רבות השיעורים נמשכו הרבה מעבר לשעות היעודות להם, והיחסים בין המורים לתלמידים, כמו גם בין התלמידים לבין עצמם שגשגו ופרחו, בחלקם נמשכו שנים רבות לאחר סיומם של השיעורים.

פגישות אלו היוו לא רק מענה לצרכים החינוכיים של המשתתפים בהם, אלא גם לצורך שלהם להשתייך לקבוצת עילית אינטלקטואלית. אמו של ולדימיר כינתה זאת כ"מקום מקלט מהפרולטריון של בית הספר", כאשר היא תיארה את המטרה העיקרית של מפגשי הקבוצה. ואכן, על אף שהמטרה החינוכית הראשית של מפגשי הקבוצה היתה העשרה של התלמידים בעלי היכולות הגבוהות והמוטיבציה הגבוהה במתמטיקה, במדעים ובאנגלית, תלמידים רבים השתתפו גם במפגשי הספרות. בשנות החמישים והשישים של המאה ה-20 ברית המועצות סבלה מחסר משמעותי במקורות מידע זמינים, ולכן ספרים היו כמעט ה"צינור" היחיד לצמיחה רגשית ותרבותית. הספרים שנקראו בידי המשתתפים בקבוצת ההעשרה היו בעיקר יצירות של הקלסיקנים הרוסים, כמו מיכאיל בולגקוב, אוסיפ מנדלשטאם או בוריס פסטרנאק, וכמו כן גם יצירות של סופרים אירופיים נבחרים. המבוגרים, הלא הם הורי הילדים, השתתפו גם הם בשיח התרבותי-חברתי שהתבסס על אותם ספרים, והילדים הצטרפו אליהם בהדרגה: ככל שגדלו כן רבתה השתתפותם.

משפחתו של ולדימיר רכשה במרוצת השנים אוסף נכבד של ספרים איכותיים. אוסף זה סימל עבורם את סדרי העדיפות שלהם, שכן, לא אחת נאלצו להמתין שעות ארוכות בתור כדי לרכוש ספר שבו חפצו, ואף קרה ששילמו סכום מופרז או שהציעו חפץ יקר ערך תמורת ספר שלא ניתן היה לקנות במחיר סביר בחנות. אחת הפעילויות האהובות עליהם ביותר היתה לחלוק את חוויית הקריאה שלהם עם בני המשפחה כמו עם אחריים. מעבר לאהבת הקריאה

המשותפת לכולם היתה בכך גם הצהרה על השתייכותם המעמדית, שכן, במעגל החברתי שלהם קריאה היתה סמל הסטטוס העיקרי (Macionis, 2007).

ולדימיר החל להשתתף בתחרויות מתמטיקה בכיתה ו'. בהיותו בכיתה ח הוא כבר זכה במרב התחרויות העירוניות והלאומיות. אליפויות אלה אורגנו בידי הרשויות מדי שנה ברמות שונות. בהתחלה נבחרו התלמידים הטובים ביותר בכל בית ספר; לאחר מכן – הטובים ביותר בכל עיר, המצטיינים בכל הרפובליקה, ולבסוף – בעלי ההישגים הגבוהים ביותר בכל ברה"מ. האליפויות כללו, בנוסף למתמטיקה, גם תחרויות במדעים ובחיבור רוסי. הן היו ההזדמנות היחידה עבור תלמידים חסרי קשרים להפגין את יכולותיהם הגבוהות, דבר שהבטיח להם עתיד אקדמי (לדוגמה: Tomasic, 1951). ברור למדי, שהורים בעלי השכלה גבוהה, שהשקיעו רבות בטיפול יכולותיהם האינטלקטואליות של ילדיהם, כמו הוריו של ולדימיר וחבריהם, העניקו לילדיהם הזדמנות טובה להצליח באליפויות אלה יותר מאשר הורים אחרים. הילדים שזכו היוו מקור של גאווה להוריהם כמו גם לקהילה כולה.

מוסדות חינוך לילדים מחוננים מתמטית נוסדו סמוך למרכזים אוניברסיטאיים על אף המדיניות השוויונית שהיתה נהוגה בכל הרפובליקות הסובייטיות כבר בשנות ה-50 של המאה ה-20 (Dunstan, 1975; Fomin et al., 2006; Freiman, & Volkov, 2004). הילדים שנבחרו ללמוד במוסדות אלו התגוררו בפנימיות שהיו צמודות לבתי הספר שהיו, במקרים רבים, מרוחקים מאוד מבתי הילדים. המורים שלימדו במוסדות אלו נבחרו מבין חברי הסגל האקדמי של האוניברסיטאות הסמוכות, כאשר המטרה היתה לקדם מבחינה מתמטית את הילדים בגיל הצעיר ביותר שניתן לעשות זאת. הלמידה בתנאים אלה היתה מאוד תחרותית, היות וכל התלמידים נבחרו בקפידה וכולם היו מחוננים מתמטית.

כשולדימיר למד בכיתה ט הוא נבחר לאחד המוסדות הטובים ביותר בברה"מ מסוג זה: בית הספר המתמחה בפיזיקה ובמתמטיקה שבנובוסיבירסק, העיר הגדולה ביותר בסיביר, והשלישית בגודלה בכל ברה"מ (Evered, & Nayer, 2000; Mrowca, 1987). אף על פי שבאותה עת ולדימיר כבר ידע בבירור שייעודו הוא מתמטיקה, הוא סירב להצעה. הוא ויתר על ההזדמנות הנפלאה שהוצעה לו היות ולא רצה לעזוב את הבית.

הוריו של ולדימיר היו עסוקים מאוד בבניית הקריירות שלהם. אם נצטט את דברי אמו: "הייתי יותר מדי עסוקה בכתיבת ספרים ומאמרים וייעוץ לסטודנטים, כך שלא נשאר לי זמן פנוי לדברים טריביאליים כמו מטלות משק הבית". המטפלת עסקה בכל המטלות הללו. היא היתה אשה פשוטה, שברחה לטשקנט מכפר סמוך למוסקבה בזמן מלחמת העולם השנייה, ונשארה באוזבקיסטן, הרחק משפחתה. היא היתה נוצרייה מאמינה, שהיה עליה להסתיר את אמונתה היות והמשטר הסובייטי לא התיר את קיום המצוות או הציוויים של דת כלשהי. היא היתה אנאלפביתית, ועל פי אחת האנקדוטות המשפחתיות שסיפר אבי המשפחה "היא נהגה לקרוא את העיתון כשהיא מחזיקה אותו הפוך". אולם, היא אהבה את ולדימיר וטיפחה אותו. למעשה היא השקיעה את כל משאביה – הפיזיים והרגשיים – במשפחתו, ולאחר מכן, כאשר ולדימיר נישא והקים משפחה משלו, היא עברה אתם לדירתם ועזרה להם בגידול שני ילדיהם.

על אף העובדה שהמטפלת היתה למעשה חלק מהמשפחה, היו למשפחתו של ולדימיר השגות בקשר לטיפולו בו. למשל: היות והיא לא ידעה לקרוא וכתוב, הוריו של ולדימיר חששו שהיה לכך השפעה שלילית על פיתוח יכולותיו הקוגניטיביות, היכולות שבטיפוחן ראו חשיבות כה רבה והעריכו מאוד. בנוסף, היות וההורים היו אתאיסטים, הם לא ראו בעין יפה את העובדה שאדם דתי מחנך את בנם, וחששו שתהיה לכך השפעה על תפיסתו את הדת. זאת ועוד. שני ההורים היו מאוד מאופקים בהתנהגותם, ומחוות גופניות כמו נישוק וחיבוק נתפסו אצלם כ"חוסר תרבותיות", בייחוד כאשר נעשו בפומבי (Berk, 2003); המטפלת, לעומת זאת, הראתה את חיבתה הגופנית לולדימיר בפומבי. אולם, היות והאם עבדה שעות ארוכות מחוץ לבית, וולדימיר היה בן יחיד שהיה זקוק לחום הזמין שהמטפלת סיפקה לו באופן קבוע, "נצחונה" היה בלתי נמנע...

לא זו בלבד שהוריו של ולדימיר היו עסוקים בבניית הקריירות שלהם, גם יחסיהם, כפי שמסופר מפי אמו, לא היו אידיאליים. הם הרבו לריב, ולמעשה היו לכל אחד מהם חיים נפרדים. לאב היו חברים משלו ולאם – חברים שלה, והם אף נהגו לצאת לחופשות בזמנים נפרדים. דגם זה של זוגיות החל כבר כשולדימיר היה ילד צעיר, ונמשך לאורך כל חייו. כילד,

ולדימיר נחשב ל"ילד של אמא", כאשר "תפקידו" של אביו היה להישאר בצד, ולא להתערב בהחלטות לגבי החינוך של בנו, בריאותו או היחסים החברתיים שלו. לאם היה קושי בתפיסת בנה כנפרד ממנה, והיא ראתה אותו כ"שלוחה" של ה"עצמי" שלה (Schwartzman, 2006). במהלך ילדותו עודדה אמו של ולדימיר או בכל הפעילויות התחרותיות שבהן עסק, ואף נטלה חלק פעיל בהן. עובדה זו נתנה את אותותיה על תהליך ההיפרדות שלא הושלם. לתהליך זה זקוק כל בן מתבגר כדי למצוא את דרכו כגבר בעולם, והוא מתואר רבות לא רק בספרות הפסיכולוגית אלא גם בספרות היפה הקלאסית בתרבויות רבות (לדוגמה: Wittstruck, 1995).

היחסים הסבוכים שהיו לולדימיר בילדותו המוקדמת עם הוריו, בתוספת להתקשרות הבטוחה שהיתה לו עם המטפלת, השפיעו על דגם ההתקשרות שלו, התקשרות חרדה-מתנגדת (סולברג, 19992007; Ainsworth et al., 1978; Weinfeld et al., 1999). מצד אחד, הוא היה תלוי באמו באספקטים רבים של חייו, גם כמבוגר. מצד שני – הוא מצא את עצמו במירוץ תמידי שנועד לרצות אותה, וניסיון תמידי להצדיק כל מעשה שלו שהיה עלול לא למצוא חן בעיניה. דגם זה של יחסים במשפחה המחוונת נפוץ למדי, כפי שהראה אלבינו (Alvino, 1995).

כאשר ולדימיר החל לבנות את משפחתו שלו התרחקה האם מהאב אף יותר: היא ראתה את עצמה כחלק ממשפחתו הגרעינית של בנה ונעשתה מעורבת מאוד בחינוכם של ילדיו (Alvino, 1995; Keirouz, 1990).

ולדימיר סיים את בית הספר התיכון בטשקנט והתקבל מייד לפקולטה למתמטיקה באוניברסיטה המקומית כסטודנט למתמטיקה תיאורטית. הוא למד באוניברסיטה 10 שנים, ובגיל 27 קיבל את הדוקטורט. במהלכן של שנים אלה הוא יצר קשרים ארוכי-טווח עם קבוצה של מדענים צעירים שאתם למד ועבד באוניברסיטה. למעט יוצא מן הכלל אחד, כל חברי הקבוצה נעשו לימים חברי סגל אקדמי בכיר באוניברסיטאות אמריקאיות וישראליות.

את עשר שנות לימודו של ולדימיר באוניברסיטת טשקנט ניתן לחלק לשני חלקים עיקריים: במהלך של חמש השנים הראשונות למדו כל הסטודנטים לתואר MSc. כל חברי הקבוצה המשיכו את הלימודים לדוקטוראט. הם הקימו קבוצות דיון במהלך כל לימודיהם לדוקטורט; התזה לדוקטורט של ולדימיר התבססה על עבודתו שנעשתה עם חברי הקבוצה.

בנוסף לקשרים המקצועיים ההדוקים בין כל חברי הקבוצה הם קיימו גם קשרי חברות אישית. כולם השתייכו למיעוטים לאומיים: יהודים, ארמנים ורוסים, בעוד שרוב הסטודנטים היו אוזבקים מוסלמים.

כדי להתקבל ללימודים מתקדמים בפקולטות היוקרתיות ביותר, ולשרוד כחלק מהסגל האקדמי באוניברסיטה המקומית, כל חברי הקבוצה עסקו בכתיבת עבודות MA ודוקטורט עבור סטודנטים אוזבקים שהשתייכו למשפחות מהמעמד הגבוה המקומי. חובה זו לא היתה מוטלת רק על יהודים, שכן, למעשה לא היתה אנטישמיות גלויה בחיים האקדמיים האוזבקים, אלא רק מדיניות לאומית של העדפת אוזבקים על פני מי שאינם אוזבקים. כתוצאה ממדיניות זאת קיבלה כל פקולטה מספר מינימאלי של סטודנטים אוזבקים לשורותיה, אפילו אם המחיר היה לדחות את קבלתם של סטודנטים טובים יותר. בעוד שבפריפריה מספר ה"אירופים" – שאינם אוזבקים – היה שולי, הרי בעיר הבירה שהו סטודנטים אוזבקים רבים שעזבו את בתיהם, בערים אחרות ובכפרים, כדי ללמוד באוניברסיטה הגדולה והמפורסמת של טשקנט. לסטודנטים אלה היה קשה מאוד לסגור את הפערים הלימודיים בינם לבין הסטודנטים המקומיים, שלא זו בלבד שרקעם הסוציו-אקונומי היה גבוה בהרבה, אלא ההשכלה שקיבלו היתה ברמה גבוהה במידה ניכרת, ולכן היה להם בסיס אקדמי מוצק יותר. כתוצאה מכך נוצר מצב בו הדרך היחידה שנותרה עבור סטודנטים אוזבקים לא מעטים למלא את חובותיהם האוניברסיטאיים – בייחוד כתיבת תזות – היתה לבקש מה"אירופים" לכתוב אותן עבורן. כך שלטה האליטה השלטונית ברפובליקה בכלל, ובאוניברסיטה בפרט, במטרה לקדם את הרוב האוזבקי. היות ומרבית ההישגים המדעיים הושגו על ידי חברי סגל "אירופים" באוניברסיטה, הפתרון היה "לחלוק" בהישגים עמה הפרופסורים האוזבקים, שבתורם שאפו לשמירת ה"הרמוניה" הזאת עם ה"לא-אוזבקים".

ולדימיר נישא בגיל 24, בעודו סטודנט. הקשרים של הוריו איפשרו להם לרכוש עבורו דירה בבנין בו התגוררו. ההורים המשיכו לתמוך בו ובמשפחתו מבחינה כספית וחברתית. לדוגמה: הם נהגו לקנות לו כרטיסי טיסה לחופשות שלו, מותרות שנחשבו נדירות ברפובליקות של ברה"מ; אם הוא או מי ממשפחתו היו זקוקים לביקור אצל רופא מומחה, כזה שבדרך כלל היתה אצלו רשימת המתנה ארוכה או אף סגורה – ההורים "סידרו" לו ביקור ללא תור. מותרות כאלה היו בעיקרן סמלי סטטוס. מכל מקום – כאשר אפילו השירותים החברתיים הבסיסיים לא היו זמינים, כדבר מובן מאליו, לכל אחד, ולדימיר שמח לקבל את ה"אקסטרות" הללו ללא צורך לשחד פקידים בכירים או להמתין בתורים ארוכים. מצד שני – ולדימיר היה תלוי בהוריו במרבית התחומים של חיי שנים רבות אחרי שמבחינה כרונולוגית נחשב כבר אדם בוגר.

בסוף שנות ה-90 ניסתה הממשלה האוזבקית להפוך את המוסדות האקדמיים למוסדות מוסלמיים דוברי אוזבקית. הוריו של ולדימיר התנגדו לכך מטעמים אידיאולוגיים, אבל גם חשו – בעיקר אביו – שאין הוא יכול להתחיל את חיייו בשנית במדינה זרה לו הן מבחינה לשונית והן מבחינה תרבותית. מייד לאחר מכן עזבה אמו של ולדימיר את משרתה באוניברסיטה, ולאחר מכן את ביתה, והצטרפה אל בנה בישראל, בעוד בעלה נותר באוזבקיסטן לעוד מספר שנים, עת התאחד מחדש עם משפחתו בארץ.

קטיה: סיפור חייה לפני ההגירה

קטיה נולדה למשפחה משכילה שנמלטה מאוקראינה לטשקנט בזמן מלחמה העולם השניה. אביה היה מהנדס, והוא לא גויס לצבא היות והתעשייה הצבאית היתה זקוקה למומחיותו המקצועית. אמה היתה רופאה שסיימה את לימודיה בזמן המלחמה. ההורים נפגשו עוד בבית הספר באוקראינה, אבל בזמן המלחמה נפרדו דרכיהם והם מצאו האחד את השניה בשנית ונישאו בטשקנט אחרי תום המלחמה.

לקטיה אח הצעיר ממנה בשלוש שנים. אביה התחיל את הקריירה הפוליטית שלו בגיל צעיר מאוד, והיה חבר נאמן במפלגה. הוא היה אדם נבון שלא אהב לדבר על פוליטיקה בבית, אבל

קטיה זוכרת את הפקידים הגבוהים מאוד שביקרו בביתם לעיתים קרובות. על אף יהדותו טיפס האב בהדרגה בסולם ההנהגה, ובגיל 50 הגיע לדרגה גבוהה מאוד בשלטון הרפובליקה האוזבקית. למרות העובדה, שלאב לא היתה כל השכלה מוזיקלית פורמלית, הוא זכר בעל פה את מרבית היצירות הקלסיות שלהן האזין אי פעם, והיה מסוגל לשרוק אותן ללא שגיאות. בנוסף, היו לאב יכולות טכניות יוצאות דופן.

אמה של קטיה באה ממשפחה פשוטה יחסית, אבל היא היתה מבריקה מאוד. היא התקבלה ללימודי רפואה ועבדה כנוירולוגית עד שעזבה את ארצה והיגרה לארה"ב. באם התקיימו ניגודים רבים: מצד אחד היו לה חברים רבים והיא יצרה קשרים בקלות; כמו כן היא היתה מלאת חיים ובעלת גישה אופטימית לחיים. מצד שני היתה נוקשות-מה באופיה; כל חיי משפחתה היו תחת שליטתה. שניות זאת גרמה לכך שלל. היתה בעיה להתאים את עצמה לאופיים של שני הוריה. אביה, שהיה איש רעים, רצה שקטיה ואחיה ילכו בעקבותיו ויפתחו את קשריהם החברתיים. גם אמה רצה שבתה תהיה חלק מחייה העמוסים שלה. קטיה ואחיה, לעומת זאת, העדיפו חיים שקטים, הרחק מהוריהם הפעילים עד-מאוד ומדרישותיהם החברתיות.

שני הוריה של קטיה היו, כאמור, אנשים משכילים וגם חברותיים מאוד, ושניהם ניסו לעודד את הצלחתם האקדמית של ילדיהם, אבל לא ידעו כיצד לעשות זאת. לדבריה של קטיה, היא בחרה ללמוד לקרוא כדי להימלט מה"רעש המשפחתי" התמידי. מאז ילדותה היא שמרה על מרחק מנטלי ורגשי משני הוריה, בייחוד מאמה. היא העריצה את אביה על יכולתו לפעול באופן עצמאי, ללכת בעקבות צרכיו ורצונותיו הפנימיים (Moon, 2003). אולם, קטיה לא מילאה אחר ציפיותיהם של הוריה. הכאריזמטיות והנחישות שלה עזרו לה לעמוד על שלה, ולבסוף, לאחר נישואיה, ובייחוד לאחר הגירתה לישראל, היא נפרדה פיזית ונפשית מהוריה (Berk, 2003).

קטיה הפגינה מחוננות לשונית כבר בגיל צעיר מאוד. המטפלת שלה לימדה אותה לשיר ולקרוא באנגלית לפני שלמדה לעשות זאת ברוסית. לאחר שסיימה את בית הספר התיכון, שבו למדה קורסים מתקדמים בשפות, בהצטיינות, היא הוזמנה ללמד ילדים במכון לשפות

זרות של טשקנט. הזמנה כזאת היתה יוצאת דופן מאוד עבור נערה בת 17 חסרת כל ניסיון הוראה. בעוד שלכל חסרי הצוות במכון, כולל לגננות, היו תארים אוניברסיטאיים, מחוננותה של קטיה איפשרה לה להיות מורה מצליחה בגיל כה צעיר אף ללא השכלה פורמלית.

אולם, הוריה של קטיה עמדו על כך שעליה ללמוד רפואה. אביה נמנע מלהשתמש במשרתו הרמה כדי לצבור כסף ונכסים עבור משפחתו, ולפיכך לא יכלה המשפחה להרשות לעצמה מותרות שהיו כרוכים בתשלום. מסיבה זו היתה אמה מודאגת בקשר לעתיד בתה, והאמינה ש"כל בת יהודיה צריכה להיות עורכת דין או רופאה, עדיף רופאה, היות וכולם זקוקים לרופאים רופאים תמיד מרוויחים היטב למחייתם". יתכן שגישה זו מקורה היה בעובדה, שאביה של קטיה היה בעמדה פוליטית רמה, ומשום כך אשתו השכילה לראות עד כמה שבירים יכולים להיות החיים במשטר הסובייטי ועד כמה חשוב לרכוש מקצוע טוב ויציב.

קטיה התחילה ללמוד ספרות אנגלית ובלשנות באוניברסיטה, אבל בשנת לימודיה השלישית כפו עליה הוריה לעבור לרפואה. אולם, היא הצליחה להתמיד גם בלימודי הספרות והבלשנות, ובגיל 23 סיימה את לימודיה במקצועות אלו ל-MA, בד בבד עם קבלתה את התואר "ד"ר לרפואה". היא התמחתה בניירולוגיה, ובגיל 31 השלימה גם את הלימודים לתואר ד"ר בהפרעות דיבור בקרב מטופלים לאחר אירוע מוחי. במבט לאחור קטיה מתארת את מהלך לימודיה ודרכה האקדמית כמקור לגאווה, שכן, היא הצליחה, למרות התנגדות הוריה, לבחור בתחום שאהבה, ולהצליח בו.

קטיה נישאה בגיל 23, עם סיום התואר הכפול, וזמן קצר לאחר מכן ילדה בת. שמונה שנים אחר כך, עם קבלת הדוקטורט בהפרעות דיבור נולד בנה. לאחר סיום לימודיה באוניברסיטה היא עבדה כרופאה בכירה וכמרצה באוניברסיטה. אולם, עד לאחר הגיעה ארצה לא חזרה לעסוק במקצועות שהיו קשורים ישירות ללימודי האנגלית והבלשנות שסיימה. קטיה נעשתה רופאה ניירולוגית מצליחה ומומחית בתחומה – כל זאת בגיל צעיר יחסית. עבודת התזה שלה לדוקטורט עסקה בתהליך של רכישת השפה מחדש לאחר אירוע מוחי.

לדעתם של קטיה ובני משפחה אחרים, קרוב לוודאי שהיא לוקה בדיסקלקוליה, אבל היא מעולם לא אובחנה. ניתן להניח, שהלקות שלה השפיעה על החלטתה להקדיש את יכולותיה הגבוהות למען חסרי המזל, בעלי היכולות הנמוכות יותר: אנשים בעלי מוגבלויות, חולים וסובלים מפציעות שונות.

ההגירה

המשפחה עזבה את טשקנט ב-1990, בשיאו של גל ההגירה הגדול ביותר. ההחלטה לעזוב לא היתה קלה, מבחינה אישית ומקצועית. קטיה וולדימיר ידעו שלעולם לא יוכלו לזכות שוב במעמדם המקצועי והחברתי הקודם.

עד ההגירה המשפחה נתמכה – הן מבחינה חברתית והן כספית – בידי ההורים. לדברי קטיה, היא בחרה בהגירה כ"דרך מילוט חיובית", כדי להגיע, סוף סוף, להיפרדות מהוריה. לאורך כל חייה הבוגרים היו העיסוק בספרות ובאמנות תחביביה העיקריים. היא קראה כמעט רק באנגלית וחשה קשר עמוק לתרבות האנגלו-אמריקאית. אולם, עם הגיעם לישראל, היו באמתחתם רק דולרים ספורים, והם היו חסרי קשרים חברתיים או מקצועיים.

החיים בקיבוץ

עם הגיעם לישראל הוצע לבני המשפחה להשתתף בתכנית: בית ראשון במולדת" (אברהמי, 1998), שבה: "יכולות משפחות עולים לשכור דירה בקיבוץ [ההדגשה במקור – ח.ד.] ולקבל את השירותים של הקיבוץ הכוללים כלכלה, אולפן, ומסגרות חינוך לילדים (מסלולי הקליטה הראשונית, ל.ת.), וזאת כדי להקל על המעבר עבור העולים החדשים" (A first home in the homeland, 2006). ואמנם, בני המשפחה עברו להתגורר בקיבוץ בנגב, ושם שובצו ההורים בעבודה כפועלי ייצור במפעל מקומי של טכנולוגיה פשוטה.

עבור שני ההורים, העבודה במפעל היה הפעם הראשונה בחייהם בה התפרנסו מעבודה פיזית. אולם, הם לא התלוננו. העבודה היתה מקור של אופטימיות עבורם; היא סימלה את ההתחלה של ההסתגלות לארץ החדשה. ולדימיר אמר, שהוא אפילו לא העז, במהלכה של אותה שנה, לחשוב על סוג עבודה שונה. על אף העובדה, שהן ולדימיר והן קטיה היו בעלי

תואר שלישי, וטרם הגיעם ארצה עסקו בעבודות בעלי סטטוס גבוה, הם היו מרוצים למדי במהלכה של השנה בה חיו בקיבוץ. "גל העלייה" מברה"מ לשעבר הגיע לשיאו ב-1990, עם הגיעם של 201,500 של "עולים חדשים" ארצה, ונמשך ב-1991, עם עלייתם של 178,200. מספר זה היה גדול פי 8 ממספר העולים ב-1989, שהיתה השנה שבה הגיעו ארצה המספר הגדול ביותר של אנשים מאז שנות ה-50. מספר זה היה גדול פי שניים ממספר העולים בכל שנה משנות ה-90 של המאה ה-20, השנים שבהן אוכלוסיית ישראל גדלה ב-20% (שנתון סטטיסטי לישראל, 1996). מצב זה גרם לכך שנוצרו בעיות רבות בדיור ובתעסוקה עבור העולים, בעיות שבשל המגורים והתעסוקה בקיבוץ נחסכו מולדימיר ומקטיה. יתירה מזו. העבודה במפעל הקיבוצי נתנה לבני הזוג תחושה שהם חלק אינטגרלי מחיי החברה בקיבוץ, סיפקה להם גישה לפעילויות חברתיות והזדמנות לתקשר בעברית עם חברי הקיבוץ שפגשו. לתפיסתם, הם לא השתתפו בפעילויות מרצונם החופשי, אלא כמחווה לחברי הקיבוץ שהתאמצו, על פי הבנתם, לקלוט אותם. למעשה הם חשו געגועים לפרטיות-היתר בה זכו בחייהם בעבר. ואמנם, בתום השנה לשהותם בקיבוץ, כאשר הגיעה הזדמנות מקצועית חדשה עבור ולדימיר, משהוצע לו ללמד מתמטיקה באילת, החליטה המשפחה לעזוב את הקיבוץ להשתקע באילת.

על אף עזיבת הקיבוץ ראו ולדימיר וקטיה את שנתם בו כבעלת ערך רב. הם למדו במהלכה רבות על המנטליות הישראלית באופן כללי ועל זו של הקיבוץ בפרט. הם חשו, שעל אף השכר הזעום-יחסית שקיבלו עבור עבודתם במפעל, הרווח שלהם היה גדול: הם זכו ב"הצצה" לחייהם ה"אמיתיים" של ה"צברים", דבר שלא היה מובן מאליו עבור מרבית המהגרים בגל העלייה הגדול, בייחוד לא עבור המבוגרים יותר, ובעלי המשפחות מקרבם.

שוב התחלה חדשה: המעבר לאילת

בערך באותה עת היגרו הוריה של קטיה, ביחד עם אחיה, לארה"ב, ואילו הוריו של ולדימיר הגיעו לאילת. זו היתה תחילתה של תקופה חדשה עבור המשפחה: עזיבת הקיבוץ פירושה היה עבורם חזרה לחיים העירוניים, כמו באוזבקיסטן. בנוסף, הסתמנה הזדמנות עבור אבי המשפחה לחזור לחייו המקצועיים, כמתמטיקאי וכמרצה למתמטיקה – ולו באופן חלקי. זאת

ועוד. הגעתם של הוריה של קטיה סימנה עבור המשפחה המורחבת את חידושם של הקשרים המשפחתיים ההדוקים שאיפיינו את חייהם עד עזיבתם של ולדימיר וקטיה את טשקנט.

במהלך השנה בה חיו בקיבוץ התגלה גידול במוחה של קטיה, היא נותחה וטופלה ובנס ניצלו חייה. בערך באותו זמן המשפחה עברה לאילת. ולדימיר החל ללמד מתמטיקה במכללת אילת, וכמו כן באוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע אחת לשבוע. הסיבה העיקרית לכך שולדימיר עבד במקביל בשני המוסדות היתה כלכלית: הוא עבד בכל מקום שבו שילמו לו. לרוע מזלו, במשך 10 השנים בהן לימד מתמטיקה, עד מותו, לא הצליח לעסוק במחקר. הוא היה עסוק מדי במשימות היומיומיות של עולה חדש: היה עליו ללמוד להכיר את התרבות החדשה ולהתגבר על קשיי השפה, כך שעומס ההוראה והנסיעות – כשבע שעות נסיעה לבאר שבע ובחזרה, הכבידו עליו הרבה יותר מדי. בנוסף, לראשונה בחייו היה עליו לנהל את חייו כמתמטיקאי ללא עזרת הוריו, שבעבר סייעו לו בנושאים ביורוקרטיים, כספיים וחברתיים, ועתה הוטלה עליו כל המעמסה.

קטיה, לעומת זאת, החליטה, עם המעבר לאילת, לחדש את העיסוק בהוראת אנגלית. היא ויתרה על הרפואה, ואפילו לא הגישה בקשה לרשיון ישראלי לעסוק במקצוע זה, אף על פי שלאור ניסיונה הרב ומומחיותה יש לשער שהיתה מקבלת את הרשיון ללא קושי. היא לימדה אנגלית במספר מכללות פרטיות, ולבסוף פתחה מכון משלה בו לימדה אנגלית הן תלמידים יחידים והן קבוצות. מאוחר יותר במהלך שנות ה-90 היגרו הוריה של קטיה לארה"ב עם אחיה ומשפחתו. קטיה שמרה אתם על קשרים הדוקים לפני הגירתם ולאחריה. מספר שנים לאחר מכן מתו שני הוריה ממחלה ממארת.

הוריו של ולדימיר הגיעו גם הם לישראל, אך לא ביחד. אמו הגיעה כחצי שנה אחרי הגעתו, לאחר שלא הצליחה להתמודד עם הריקנות שחשה לאחר שמשפחתו של בנה עזבה. בעלה, לעומת זאת, לא היה מוכן עדיין להגירה. משום כך נאלצה האם, בטרם עזיבתה, לעבור תהליך משפיל – הן מבחינה ביורוקרטית והן מבחינה חברתית – של גירושין מבעלה כדי לקבל ויזה. כאשר בעלה יצא לגמלאות הוא עזב את טשקנט, הגיע לאילת, וחי בה עד מותו.

אמו של ולדימיר, שעם יציאת ספר זה לאור כבר מלאו לה 85, מלמדת עדיין אנגלית במכון שלה באילת.

ולדימיר נפטר מסרטן ב-2003, בגיל 51. עד ימיו האחרונים לימד שיעורים פרטיים במתמטיקה בביתו.

ילדי המשפחה

סוניה: מחוננות, הגירה ותת-הישגיות

סוניה היא הבת הבכורה של ולדימיר וקטיה. היא ביקרה בגן הילדים רק שנה, מגיל 6 עד 7, שכן, עד גיל 6 נשארה בבית עם המטפלת של אביה. סוניה למדה בבית ספר רגיל בטשקנט עד היותה בת 15. אולם, בשנתיים הראשונות בבית הספר נעדרה סוניה רבות מהלימודים בשל מחלות ילדות תכופות. כילדה היא חשה קושי להסתגל לחוקים החברתיים הקיימים. כבר בילדות המוקדמת היא אהבה להיות בחברת ילדים גדולים ממנה, בדרך כלל ילדיהם של חברי הוריה. התנהגות זאת זכתה לעידוד של ההורים, כפי שאמה הסבירה: "זה היה חשוב לשמור שהיא לא תתערבב עם האנשים הפשוטים". בו-זמנית ניסתה האם לעזור לה בתרגול מיומנויות חברתיות על ידי עידודה לשחק עם ילדים במקום לשוחח עם מבוגרים. ידוע מהספרות, שילדים מחוננים נוטים להתחבר עם מבוגרים מהם (Robinson, 2008), אולם מומלץ מאוד שהם יבחרו את חבריהם בעצמם, כך שהחברים שבחרו יספקו את צרכיהם הרגשיים והלימודיים כמו גם החברתיים. במקרה של סוניה היה זה בלתי אפשרי שהיא תמצא חברים מבוגרים ממנה או בני גילה בעלי אינטליגנציה גבוהה במיוחד ללא מעורבות ההורים. מכל מקום, סוניה, שלא היתה רגילה להתיידד עם בני גילה, שהיו עשויים להתאים לה מבחינת התפתחותה הרגשית, סבלה מכך מאוד בית הספר. היה עליה ללמוד כיצד ליצור קשר עם אחרים ללא עזרת הוריה, ובסופו של דבר יכולותיה החברתיות השתפרו בהדרגה. אולם, תמיד היה לה מעגל מצומצם של חברים טובים. בהגיעה לתיכון באילת היא מצאה את עצמה מבחינה חברתית שוב במצב בו היתה תשע שנים קודם לכן, בעת שהחלה את לימודיה בבית הספר: היה עליה לעבור תהליך חיברות מייסר.

בשנה בה למדה סוניה בבית הספר הקיבוצי היא קיבלה עזרה מצוות בית הספר וגם ממספר משפחות בקיבוץ שנטלו חלק במאמץ המשותף לעזור למשפחות העולים לבנות את ביתם בישראל. עם המעבר לאילת, והעמידה ברשות עצמם, פסקה התמיכה בסוניה לדבריה "הילדים באילת היו שונים ממני לגמרי". היא לא היתה רגילה להתנהגות המוחצנת אותה הפגינו, למנטליות שלהם, כולל צורת הלבוש והדיבור, תפיסתם את בית הספר, השקפותיהם על השכלה בכלל ועל הציפיות העתידיות בפרט. היא סבלה מחרדה וחשה חסרת אוריינטציה הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. לדוגמה: רק באמצע שנתה הראשונה בבית הספר באילת היא הבינה מתי עליה להיכנס לאיזו כיתה, היות ולא היה אף אחד שילווח אותה לכיתה המתאימה ואף לא מי שיסביר לה את החוקים הבסיסיים של בית הספר הישראלי. מצב זה היה קשה מאוד עבורה, בייחוד לאור העובדה שהוא לא איפשר למידה איכותית, דבר שהיה בניגוד גמור למצבה בטשקנט, שם היתה תלמידה מצטיינת.

בשנה בה החלה סוניה את לימודיה בתיכון האילתי למדו באותו בית ספר רק כ-10 תלמידים שהיו ילדי עולים שהגיעו ארצה פחות או יותר באותה עת. הם למדו ביחד את כל המקצועות חוץ מאנגלית, מתמטיקה וחינוך גופני. השיעורים המיוחדים שקיבלו נערכו במהלך אחר הצהריים, ונועדו להאיץ את התקדמותם במקצועות תלויי-השפה, בייחוד באלה ההומניים. מטרתם של השיעורים היתה סגירת הפערים בין התלמידים העולים והצברים כדי שהעולים יוכלו להשתלב מהר ככל האפשר בכיתות הרגילות. לימים יצרה סוניה בכיתה זו את הגרעין החברתי הראשון שלה: היא התיידדה עם שתי נערות מהכיתה, ידידות שנמשכה שנים רבות.

אולם, סוניה לא הצליחה לסגור את הפערים הלימודיים והיא סיימה את התיכון עם תעודת בגרות בציונים בינוניים בלבד. לעומת זאת, צרכיה החברתיים כמתבגרת, שהיו עבורה באותה עת בעלי חשיבות רבה ביותר, באו על סיפוקם. המעגל החברתי שיצרה עם נערים מהגרים אחרים היה הכרחי עבורה שכן, כפי שחשו גם אחרים בכיתת העולים, לא היה זה אפשרי עבורם ליצור קשרים חברתיים עם ה"ישראלים הוותיקים" בעיקר בגלל פערים תרבותיים (Ma, 2002). סוניה מסכמת את מעמדה החברתי במלים: "אני לא חושבת שהישראלים אפילו ידעו איך קוראים לי". מצב זה, שבו חשה סוניה מנודה מבחינה חברתית,

היה ללא ספק הגורם העיקרי לכך שההישגים הלימודיים לא היו בראש מענייניה. זמן קצר לאחר התחלת התיכון היא מצאה עבודת מלצרות במסעדה מקומית, שם עבדה בין שעות הלימודים הרגילות בבקרים לבין שעות התגבור לעולים בערב. לפיכך לא נותר לה זמן לשיעורי בית ולהכנה למבחנים. אולם, סוניה פיתחה את כישוריה החברתיים באותה עת. היא התיידדה לא רק עם ילדי העולים מבית הספר אלא גם עם מהגר מהודו אותו פגשה במסעדה ההודית בה עבדה. לדבריה, ההתחברות עם "לא ישראלים" היה עבורה "מקלט חברתי".

אמה של סוניה לא הבינה מדוע בתה בחרה לעבוד. היא האשימה את עבודתה בהישגיה הנמוכים-יחסית בבית הספר, שכן, סוניה עבדה מספר פעמים בשבוע גם במשמרת הלילה וחזרה הביתה אחרי חצות. סוניה, מצידה, נתנה לאמה את כל הכסף שהרוויחה, היות לדעתה "זאת היתה התרומה שלי לחיים החדשים של המשפחה". הן האם והן הבת מסכימות שהיזמה לעבוד היתה של סוניה, אבל היות ושני ההורים היו עסוקים וטרודים בבעיותיהם לא התנגדו ולא אסרו עליה לעבוד. האם מוסיפה: "יהינו עולים חדשים ללא ידיעת השפה וללא הבנה של התרבות – איך יכולנו לומר לה מה לעשות?"

נוכל לראות, שסוניה היתה צריכה, תוך חודשים ספורים בלבד – לעשות מעבר עצום: מילדה למבוגרת אחראית, ממישהי ש"הוריה ידעו תמיד הכל" לאשה צעירה שהיתה "אמורה לדעת יותר טוב", ומחיים ללא כל צורך בנטילת אחריות לתחושה שהיתה חדשה גם עבור הוריה: שההישרדות הכספית, ללא כל מקור ממנו ניתן לצפות לעזרה, נעשתה המשימה העיקרית של המשפחה.

כשמלאו לסוניה 18 והיא קיבלה צו גיוס לצבא היא חיפשה דרך לא להתגייס, בעיקר מסיבות חברתיות. קשה היה לה מאוד לדמיין את עצמה מבלה 24 שעות ביממה בחברת צברים, שכן, מניסיונה בבית הספר היה לה קשה לבלות בחברתם אף מספר שעות ביום. בנוסף, על אף הקשיים הלימודיים ידעה סוניה תמיד שהיא תמשיך את לימודיה האקדמיים, ושירות בצבא נתפס אצלה כבזבוז זמן. סוניה נפגשה עם פסיכולוג שהסכים שאכן, היו לה קשיים רגשיים, אבל למרות זאת היא גויסה. סוניה סיימה שירות צבאי מלא בן שנתיים כפקידה בחיל הים.

עם שחרורה מהצבא התקבלה סוניה גם לפקולטה למדעי החברה וגם ללימודי שפות באוניברסיטה העברית בירושלים. סוניה התגוררה בירושלים חמש שנים, למדה ועבדה שם כמורה. כאשר חלה אביה היא שבה לאילת, שבה היא מלמדת מאז אנגלית ומדעי החברה במספר מוסדות: בית ספר תיכון, המכון הפרטי של אמה, מכללת עמל להנדסאים וקמפוס אילת של אוניברסיטת בן גוריון.

פליקס: מיצוי הפוטנציאל של מחונן ממשפחת מהגרים

פליקס, אחיה של סוניה, הפגין כישורים מתמטיים ולשוניים יוצאי דופן כבר בגיל צעיר מאוד. כבר בהיותו בגן הוא לימד את עצמו לקרוא ולספור. הוא הגיע לישראל במחצית השניה של כיתה א, ולמרות הקושי בעברית הוא הוקפץ בשנת הלימודים שלאחר מכן לכיתה ג, על פי המלצתה של הסייעת שהתרשמה עמוקות מיכולותיו הגבוהות. כבר בכיתה ו הוא קרא אנגלית באופן שוטף, הישג שאינו תדיר אף בקרב בוגרי תיכון ישראלים. בכיתה ח הוא לימד את עצמו לקרוא רוסית. פליקס זכה בתואר: "התלמיד המצטיין" לאורך מרבית שנות לימודיו בחטיבת הביניים ובתיכון. הוא גם התמנה לעורך עיתון הנוער המקומי, תפקיד אותו מילא שלוש שנים. אולם, כל אותו זמן היה לו ברור שהתחום המעניין אותו ביותר הוא מתמטיקה, שלה הקדיש את עצמו כליל מגיל צעיר.

כשפליקס הגיע לגיל 17 חלה אביו. פליקס החל להישאר בבית במהלך הבקרים לעיתים תכופות כדי לבלות עם האב, אולם היעדרויותיו התכופות מבית הספר לא השפיעו על הישגיו הלימודיים. כאשר סיים את הלימודים הוכתר בתואר: "התלמיד בעל ההישגים הגבוהים ביותר באילת".

פליקס שירת בצבא רק שלושה חודשים ושחרר מטעמים רפואיים. כך יכול היה להתחיל את לימודיו במתמטיקה תיאורטית מייד לאחר סיום בית הספר התיכון. הוא סיים בהצלחה את לימודים לתואר BSc ולאחר מכן המשיך ללמוד לתואר MSc באוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע, שבה גם קיבל עבודה כאסיסטנט. עבודה זו לא היתה משרת ההוראה הראשונה שלו:

למעשה כבר בגיל 14 התחיל לתת שיעורים פרטיים וקבוצתיים במכון של אמו, ומאוחר יותר לימד גם במכללת אילת ובמכללת עמל להנדסאים.

מכל בני המשפחה פליקס הוא היחיד שנבחן במבדקי אינטליגנציה. הוא עשה זאת עם יום הלימודים לתואר ראשון, וגילה שה-IQ שלו הוא 142. הסיבה לעריכת המבחנים היתה הסקרנות של פליקס, שסבל, מאז ילדותו, מקשיים בכתיבה, ורצה לדעת האם קשיים אלו ישפיעו על תוצאות מבדקי האינטליגנציה. סביר להניח שפליקס לוקה בדיסגרפיה שלא אובחנה, שכן, כתב ידו בלתי קריא, לעיתים תכופות האותיות שהוא כותב אינן מאונכות לדף, דבר האופייני רק לילדים בראשית הכתיבה או לבעלי דיסגרפיה. בנוסף, הדפים היוצאים מתחת ידיו הם לא מאורגנים מבחינת השוליים, הרווחים בין המלים ובין הפסקאות וגודל האותיות. כתוצאה מכך פעמים רבות אפילו פליקס עצמו אינו מסוגל לפענח את מה שכתב.

פליקס פיתח, כפי שנוהגים תכופות אנשים בעלי רמת מחוננות גבוהה, מנגנון פיצוי יעיל כדי לפצות על מגרעותיו. בשל שליטתו בכל הפונקציות שמציע המחשב, הוא מצליח בעבודתו כאסיסטנט באוניברסיטה. הוא דורש מהסטודנטים שלו להגיש את התרגיל השבועי כקובץ, והוא מתקן את הקבצים במחשב ושולח אותם בחזרה ללא צורך להשתמש בכתב יד כלל.

דיון

היאחזות במוכר בקרב מהגרים

לאחר ההגירה נוטים מהגרים לצמצם ככל הניתן את השינויים בכל האספקטים של חייהם. דגם התנהגותי זה מובא בספרות שמתארת מהגרים ככלל (Eisikovits, 2008; Ma, 2002). העולים לארץ מברה"מ לשעבר נוטים לבחור במדעי הטבע, במתמטיקה ובהנדסה יותר מאשר במדעי החברה ובמקצועות ההומניים. זו תופעה כלל עולמית (ראו, למשל, את סיפורו של סרגיי ברין, Malseed, 2007), האופיינית למהגרים לכל המדינות המפותחות מבחינה מדעית וטכנולוגית (Tseng, 2006).

סוניה שילמה מחיר גבוה בשל נטייה זו. כבר בילדות המוקדמת הכיר הוריה של סוניה ביכולותיה הגבוהות במקצועות ההומניים ובמדעי החברה, אך לא במתמטיקה ובמדעים.

שטחי התעניינות אלה לא נחשבו בעיניהם יוקרתיים כמו תחומי היכולת הגבוהה והעיסוק שלהם-עצמם. בנוסף, העובדה הבן, פליקס, היה מחונן מתמטית גרמה לכך שהוא זכה במירב העידוד: תחום התעניינותו נחשב הן מבחינה חברתית והן מבחינה כספית כמתגמל יותר מתחומיה שלה. יתירה מזו. בעוד שעבור ילדים רבים המחוונים במתמטיקה ובמדעים חשוב מאוד הטיפול בגיל צעיר, פעמים רבות אפילו לפני התחלת הלימודים הפורמליים בבית הספר, אלה המחוונים בתחומים ההומניים ובמדעי החברה מגיעים למלוא פריחתם האינטלקטואלית מאוחר יותר, והזמן הקריטי להתפתחותם המואצת הוא גיל ההתבגרות. לרוע מזלה של סוניה היא הגיעה ארצה בגיל 15, ויכולותיה ספגו מכה ניצחת הן בשל מגבלת השפה, שהיא אקוטית הן במדעי החברה והן בכל המקצועות ההומניים, והן בשל הפערים התרבותיים שהיו עצומים מבחינתה. העובדה שלא התייחסו אל סוניה כאל מחוננת עם הגיעה ארצה השפיעה לרעה על בטחונה העצמי, ועל אמונתה ביכולותיה. כפי שידוע מהספרות, האמונה ביכולות היא המרכיב העיקרי המנבא הצלחה לימודית (Pang et al., 2009). השאלה האם סוניה תצליח להתגבר על הנזקים העצומים ולממש את יכולותיה משכבר תלויה, כמובן, גם בנסיבות חייה, אבל בעיקר ביכולתה לשחזר את אמונתה ביכולותיה, אמונה שבלעדיה לא תביא אותן לידי מיצוי.

חשיבות הגיל על מיצוי הפוטנציאל של ילדים מחוננים במשפחות מהגרות

סוניה הגיעה לישראל, כאמור, בגיל 15; פליקס הגיע בגיל 7, בהתחלת הלימודים בבית הספר היסודי, והבדל זה גרם לשוני עצום בהסתגלותם (ריץ'-האריס, 2005; Ma, 2002). גילה של סוניה, כמו גם תחומי התעניינותה, הקשו מאוד על הוריה, ולמעשה לא איפשרו להם לתמוך בה. בעוד בנם היה "תלמיד למופת", עובדה שחשיבותה בעיניהם היתה גדולה מאוד, הם התקשו לקבל את העובדה שבתם היתה רחוקה מכך. ההורים הכירו רק דרך אחת לטפס בסולם החברתי – על ידי הישגים לימודיים גבוהים – שבעקבותיהם ניתן יהיה להתקבל לפקולטות יוקרתיות באוניברסיטה שבהם לומדים רפואה, הנדסה או נעשים חברי סגל באוניברסיטה. הבחירה של בתם להיות מורה היתה קשה לעיכול עבורם, שכן, הם לא הבינו את מהותם של מדעי החברה וכך גם לא היתה להם יכולת להעריכם.

ואכן, סיכוייו של פליקס להיחשב ל"צבר" היו טובים מאד, שכן, עקבות המבטא הרוסי לא ניכרו בעברית שלו, לה נחשף כבר בגיל 7. סוניה נותרה "רוסייה" בחברה הישראלית, המאפיינת אנשים על פי מבטאם, אף על פי שבילתה את מרבית חייה – ולמעשה את כל חייה הבוגרים – בארץ (Abu Rabia, 2002; Remennick, 2004). כך אירע, שבעוד שבמתמטיקה לא היה צורך בשליטה בשפה כדי לזכות בקידום מקצועי, שכן "שפת המתמטיקה" עוזרת להתגבר על פערים בשפה הדבורה, הבן, שהיה מתמטיקאי, שלט בעברית כבשפת אם ודיבר ללא מבטא זר, בעוד שעבור הבת, שהעברית היתה עבורה כלי הכרחי לקידום אקדמי ומקצועי נחשבה "רוסייה" הן בשל מבטאה והן בשל מאפיינים תרבותיים רוסיים שהשתמרו אצלה.

הבדידות כמאפיין משפחתי אצל מהגרים מבר"מ לשעבר

כל בני המשפחה נולדו, חונכו וגדלו בחברה בה היו מיעוט בתוך מיעוט: "אירופיים" בסביבה אוזבקית; מתנגדים שקטים של המשטר הסובייטי בקרב קומוניסטים מוצהרים; ויהודים בקרב שאינם-יהודים: בעיקר מוסלמים, אך גם מיעוט של נוצרים ששמרו על זהותם הדתית על אף המדיניות האנטי-דתית השלטת, ואטיאיסטים. התחושה של "מיעוט בתוך מיעוט" לא עזבה אותם גם לאחר ההגירה לישראל: הם היו "רוסים" בקרב ישראלים ומחוננים בקרב אנשים רגילים. מצב זה היה, ככל הנראה, אחת הסיבות לבדידות האישית והמשפחתית בה בחרו כדרך חיים מועדפת. הבדידות הפכה למאפיין היציב ביותר של המשפחה.

משפחה זו יצרה "קבוצה לעצמה" על ידי התנהגות שלא "התיישרה" עם המקובל. הדרך בה התמודדה עם מצבה – היסגרות בפני החברה שמסביב – היתה דרך הסתגלותית נאותה להישרדות עבורם, כמו עבור כל קבוצה שלא מעוניינת להיטמע בתוך הרוב (Macionis, 2007). המשפחה עברה תהליך של חברות-מחדש כדי להישאר זרים בתוך החברה הסובבת אותם, ופיתחה מנגנון הסתגלות בעודה שומרת על זהותה הפנימית במצב של יציבות.

המשפחה שמרה לאורך שנים רבות, הן בבר"מ והן בישראל, על גרעין קטן של חברים, עמם נהגה להיפגש בבתיהם. החברים הללו, כמוהם כבני המשפחה, לא ראו את עצמם חלק

מקבוצה גדולה יותר, חברה או לאום. הם היו חלק מתרבות חסרת שורשים, שהמאפיין העיקרי שלה, ללא קשר למקום המגורים, היה סקרנות אינטלקטואלית. אף על פי שלמשפחה לא היתה מולדת או תרבות במובן המסורתי, הם עברו תהליך של שינוי בשל ההגירה (לרר, 1993). לנוכח השינוי השתמשו בני המשפחה במספר אסטרטגיות: 1. התנגדות לתהליכי שינוי; 2. הסתגרות בגטו תרבותי; 3. הוספה של אלמנטים תרבותיים חדשים לאלו הישנים – בייחוד נורמות של התנהגות וערכים; 4. ויתור על ערכים תרבותיים ישנים כדי ליצור מקום לחדשים. כאינטלקטואלים יהודים רבים אחרים, המשפחה בחרה שלא להיכנע לשינוי התרבותי, אלא לאמץ מספר שינויים שראתה כהכרחיים לחיי היומיום.

על הפער בין ההצלחה המקצועית לכישורים החברתיים הנמוכים יחסית במשפחה המחוננת

על פי אמות מידה מקובלות, כל אחד מבני המשפחה היה צריך להסתגל לשינויים רבים בשל נסיבות החיים החדשים, ולבסוף הצליחו בכך כולם: הן מבחינה מקצועית והן כחברים במשפחה ובקהילה. עובדה זו עומדת בסתירה למה שניתן היה לצפות מקבוצה של אנשים בעלי יכולות חברתיות נמוכות יחסית, שבמהלך כל חייהם, עד ההגירה, פיתחה בעיקר את כישוריה האינטלקטואליים. ילדי המשפחה זוכרים, שבמרצת השנים הוריהם כמעט שלא הצטרפו לפעילויותיהם החברתיות בבית הספר, ואף הילדים לא נטלו חלק בפעילויות חברתיות שיזמו מקומות העבודה של ההורים. גם במקרים המעטים שבהם השתתפו ההורים והילדים בפעילויות אלה – תרומתם החברתית היתה מזערית. בעוד ההורים היו גאים במקצועיות, תפקיד הילדים היה להיות "תלמידים לדוגמה". ספרות המחוננות מצביעה על כך, שילדים מחוננים נוטים למצוא חברים מחוננים בני גילם (Sears, 1984; Terman, 1925), גם אם לא חברים רבים, והם נעזרים לשם כך בפוטנציאל האינטלקטואלי שלהם. המשפחה שתיארנו, עקב היותה "מיעוט בתוך מיעוט" הן באזבקיטון והן בארץ, נתקלה בקושי למצוא מספר גדול דיו של אנשים מתאימים כדי לבנות מעגל חברתי. תחושת אי-השייכות משותפת, אכן למהגרים רבים, וזו שחשים בה המגיעים לישראל היא תוצאה, ולו חלקית, של הדואליות בין מדיניות ההגירה של ישראל, המעודדת מאוד עלייתם של יהודים

ארצה, ולעומתה היחס של "הישראלי ברחוב" לעולים. אכן, ישראל מעוניינת, הן מהבחינה החברתית והן מהבחינה הכלכלית בהיטמעות העולים שהם "ההון האנושי" שלה (לדוגמה: Gandal et al., 2004; Shargordosky, 1999). מצד שני, רבים מילידי הארץ ו"עולים ותיקים" מביעים רגשות שליליים כלפי מהגרים רוסים שהעמידו בסכנה את מקומות עבודתם שלהם, וקיבלו מענקים, שלדעת אותם ישראלים ותיקים, היו מוגזמים. אותם ישראלים ותיקים גם הביעו חשש, שהמדינה תשקיע כסף רב בעולים, ולא יישאר מספיק כסף ציבורי לרווחתם ולרווחת משפחותיהם. בעוד החברה הקולטת את המהגרים חשה אחריות להסתגלותם (Stevens & Vollebergh, 2008), החברה הישראלית, בעלת המקורות המוגבלים, לא תמיד קיבלה בברכה את העולים החדשים (Macionis, 2007). העולים החדשים, בייחוד בעלי הכישורים הגבוהים שביניהם, נתפסו אצלה לא רק כבעלי עושר אינטלקטואלי אלא כאיום (לרר, 1993). המשפחה שתיארנו, שבאה ממעמד חברתי גבוה, נתקלה בקשיים כאשר היה עליה להחליף את אופק הצפיות שלה (Stevens & Vollebergh, 2008). בחירתם לבדל את עצמם היתה, לפיכך, דרכם להתמודד עם הקשיים שניצבו לפניהם.

המשפחה הגרעינית ממלאת תפקיד חשוב מאוד עבור כל בני המשפחה לאורך דורות. תיאורי מקרה אחרים של משפחות מחוננים – לא בהכרח מהגרים (לדוגמה: משפחת ברונטה, Loftus McGreevy, 1995), מגלים תמונה דומה. מכל מקום, בתיאור מקרה זה ההגירה היתה הגירוי ליכולת המשפחה להתאים את עצמה לנסיבות החדשות. במשפחה שבה הקשרים הדוקים מתחזקים הקשרים אף יותר בעת משבר, כאשר בני המשפחה תומכים אחד בשני. במשפחה "שבורה" חלה בדרך כלל התפרקות מוחלטת בנסיבות דומות (לרר, 1993). המשפחה שתיארנו, לא זו בלבד שהיתה חזקה, אלא אף היתה מסוגלת לספק את צרכיה החברתיים, כאשר ההורים שימשו, בעת הצורך, תחליף לחברים ולהיפך. אצל חלק מבני המשפחה מילאו בני משפחה אחרים מספר פונקציות. למשל: אביו של פליקס היה גם המורה שלו למתמטיקה ודמות המופת המקצועית עבורו.

מחוננות ולקות בעיבוד החושי

כל בני המשפחה לוקים בבעיה של ליקוי בויסות החושי. הם 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 בכלל, ובאילת, שהיא עיר תיירות שחלק גדול מהחיים בה מתנהל על שפת הים, בבתי המלון, 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 שערך ג'ארארד (Jarrard, 2008) בקרב כ-500 מחוננים, היא מצאה ש-35% מהם סבלו מליקוי בעיבוד החושי (Cronin, 2002; Heller, 2003; Kranowitz, 1998, 2002). 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.

סיכום

הראינו את הסתגלותה של משפחה מחוננת מברה"מ לשעבר לחיים בישראל – ביתר דיוק – באילת – לאחר עלייתם ארצה. כל בני המשפחה עברו שינויים מפליגים, אבל כל הבחירות שלהם, העדפותיהם המקצועיות והחלטותיהם בנושאי דיור וחינוך נעשו בדרכים רציונליות. הם היו פתוחים לשינויים ההכרחיים שנבעו מהנסיבות שהשתנו, ולפיכך השכילו לבצעם.

בנוסף, אנו יכולים ללמוד כיצד אנשים בעלי דגמי זהות מגוונים מתמודדים עם ההשתייכות למיעוט אינטלקטואלי ותרבותי, ומתן הטכניקות ההסתגלויות שהן מפתחים כדי להצליח בתהליך של רכישת "עצמי" חדש, שונה.

פרק 7: תגיות משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של

ילד מחונן לקוי למידה שעבר היימנה כפויה

מבוא: שמאליות, ימניות, ותפקיד בית הספר

ההגדרה של ימניות, על פי מילון מריאם-ובסטר (Merriam-Webster's Medical Dictionary) היא: "האיכות או המצב שבהם הצד הימני של איבר כלשהו (כמו יד או עין) שונים מזה של השמאלי, ובדרך כלל יעילים ממנו". כפי שכולנו יודעים, רוב בני האדם מעדיפים את השימוש ביד הימנית, ברגל הימנית, בעין הימנית ואפילו באוזן הימנית. מיעוט מעדיף את האברים השמאליים. למיעוט קטן בלבד של מבוגרים אין ידנות מועדפת. אין זה מפתיע, שמיעוט קטן זה גדול יותר בקרב ילדים צעירים. אולם – הסובלנות לידנות לא ברורה בבית הספר, ואפילו בגן הילדים, אינה גבוהה ביותר בתרבויות רבות, כולל זו הישראלית.

למורים יש השפעה עצומה על הבטחון העצמי של תלמידיהם, על הערכתם העצמית ועל אמונתם ביכולותיהם. ברוקס (Brooks, 1999) וברוקס וגולדסטין (Brooks and Goldstein, 2002, 2004, 2008) סיכמו את ההשפעה שיש למורים על התלמידים לאורך כל החיים על טיפוח היכולות או צמצומן, כאשר ההשפעה היא לא רק בתחומים הקוגניטיביים אלא גם על ההערכה העצמית, העמידות החברתית והנפשית, המוטיבציה, ועל בניית כל האספקטים האחרים שהם חלק מה"אני". לפיכך, המקרה שאציג כאן, של ילד מחונן לקוי למידה, שביטחונו העצמי והכרת הערך העצמי שלו כמעט נהרסו כליל במערכת החינוך, הוא בעל ערך ייחודי.

אני מקווה, שסיפורו של אלון יעזור למורים ולמחנכים בכל הרמות, לקובעי מדיניות בתחום החינוך המיוחד, ולפעילים למען זכויות תלמידים לקויי למידה ומחוננים כאחד, לפעול למען

תלמידים "מיוחדים" כדי שיביאו לידי מיצוי מלא את יכולותיהם הרגשיות, הפסיכולוגיות והחברתיות, בנוסף לאלה הלימודיות.

ידנות ולקויות למידה: מבט היסטורי

הרעיון, כאילו לקויות למידה הן בעיה אקדמית גרידא לא רק שהוא שגוי בעיקרו, אלא שהוא גם מסוכן. המאבק של ילדים בעלי לקות למידה עם רכישת יכולת הקריאה, הכתיבה, המתמטיקה ובעיית הזיכרון או הארגון מלווה אותם לא רק בכיתה אלא הרבה מעבר לכך ותורם למשא הפסיכולוגי הכבד אותו הם נושאים.

מחקרים רבים מראים שמתבגרים עם לקויות למידה סובלים, פעמים רבות, גם מקשיים רגשיים, בעיות התנהגות, כולל דיכאון, חרדה והפרעות בשליטה העצמית והם מועדים לנשירה מהלימודים (Mahoney, 2008, p. 45).

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, שבועד 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; Porac, 2009; Martin & Porac, 2007).

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, ביפן ובסין). כמו כן מצאו חוקרים אלו שידנות היא עניין גנטי, ששמאליות קשורה להפרעות במערכת החיסון, כמו גם להפרעות פסיכופאתולוגיות, 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, שלרב מתרחש בגיל צעיר, אינו נעשה באופן טבעי ועצמאי, ההיימנה היא

כפויה. אלון הוא נער ישראלי מחונן ודיסלקטי, שעבר היימנה כפויה על ידי הגנת שלו. הבה נתמקד בסיפורו.

סיפורו של אלון

תיאורו של אלון

אלון הוא נער בן 16, תלמיד כיתה י', העומד להיבחן בשתי בחינות הבגרות הראשונות בסוף שנת הלימודים שבה נכתבה עבודה זו.¹² אתאר להלן את המאפיינים של משפחתו, התפתחותו ולימודיו.

לארון שלוש תגיות: מחונן, לקוי למידה, שעבר היימנה כפויה. כל אחת מתגיות אלה קשורה באופן הדוק בקשייו ההתפתחותיים, הרגשיים והלימודיים. כאשר אדם אחד צריך להתמודד עם שלוש תגיות שונות, החיים עשויים להיות מורכבים עד מאוד. אחת התוצאות של מצב זה היא הקושי בבניית הזהות העצמית, טיפוח הביטחון העצמי ויצירת תנאים מתאימים להכנה לקראת דרישות החיים העתידיות. מורכבות זו מקשה מאוד גם על הסביבה המשפחתית, החברתית, ובייחוד על זו הלימודית, ששומה עליה לאתר קודם לכל את צרכי הילד, משימה שאינה פשוטה כאשר מדובר בשלוש תגיות, ולאחר מכן לתת מענה הולם לצרכים אלה.

בתהליך ניתוח המידע שיובא בתיאור מקרה זה נסביר תחילה איך זוהתה כל אחת מהתגיות, לאחר מכן נגדיר אותן, וננסה להבין את משמעותן ואת השפעתן על צרכי הנער ועל תפקודו. בדרך זו של התיאור תקוותנו היא שהעבודה תהיה לתועלתם של צוותים חינוכיים בחינוך הרגיל כמו גם בזה המיוחד, עבור ילדים מחוננים ורגילים, גילאי 18-3. הידע שיתווסף לקוראים יחדד את הצורך בזיהוי מדויק של צרכי כל ילד, ויאפשר תמיכה בו, תמיכה שתטפח את ערך העצמי שלו, ותגבש את זהותו העצמית בעודו מגשים את הפוטנציאל הטמון בו.

את סיפורו של אלון הכרנו דרך ראיונות עם אמו, סיכומים של האבחונים שעשה במרוצת השנים, ובחינה מדוקדקת של התקדמותו הלימודית, כאשר את הממצאים סיפקה אמו. אנו

¹² בבית הספר בו אלון לומד נהוג להיבחן בבחינת הבגרות בלשון בהיקף של יחידה אחת, וכמו כן – בבחינת הבגרות בהיסטוריה באותו היקף, בסיום כיתה י'.

מקווים שסיפורו ישמש הן את הצוותים החינוכיים והן הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים, בייחוד בעלי תווית כפולה או אף משולשת, ויעלה למודעות את קשייהם ואת הדרכים להתמודדות עמם.

משפחתו של אלון

אבא של אלון הוא מנהל רכש במפעל יצרני ; אמו מורה בחינוך המיוחד. לאלון אח המבוגר ממנו ב-7 שנים. אחיו היה, לכל אורך שנות לימודיו בבית ספר, תלמיד מצוין, והשיג תעודת בגרות עם ציונים מעולים. אלון שאף תמיד להגיע לרף ההישגים של אחיו, והשוואה זו הקשתה עליו מאוד.

התפתחותו של אלון

אלון נולד ביוני 1992, לאחר הריון רגיל, ביום הראשון של החודש התשיעי להריון. משקל הלידה שלו היה 3.120 ק"ג. האם מתארת את התפתחותו הגופנית כרגילה. הוא למד לזחול, לשבת, לעמוד על רגליו וללכת בהתאם לנורמות המקובלות. לדבר החל מוקדם יחסית: בגיל תשעה חודשים הוא כבר ביטא מספר מלים באופן ברור; בגיל שנה וחצי כבר יכול היה להסביר במדויק את רצונותיו.

אלון נכנס למסגרת חינוכית

בגיל 15 חודשים החל אלון לבקר בפעוטון פרטי שבו שהו עוד ארבעה ילדים בני גילו. הוא היה מרוצה ושמח ללכת לפעוטון. לדברי אמו, כמו גם על פי הציורים ועבודות היצירה שהיא שומרת מתקופה זו, ניתן לראות כי אלון אהב מאד לצייר, לגזור ולעסוק בעבודות יצירה. כבר מגיל שנתיים הוא נהג לגזור, בדיוקנות רבה, דמויות קטנות מתוך חוברות ועיתונים, ולשלב אותם בציוריו, תוך שהוא מוסיף פרטים רבים לדמויות שצייר. אלון גם יצר מפלסטלינה דמויות קטנות ומורכבות, ברמה שהיתה הרבה מעבר למצופה בגילו.

על פי דברי האם, אלון נהג לשבת תוך שהוא משקיע זמן ממושך ביצירותיו, והתגאה בהן מאוד. כמו כן נהנה לעסוק במשחקי הרכבה ברמות קושי המתאימות לילדים הגדולים ממנו לפחות בשנה אחת.

אלון נחשב לילד חביב ואהוד על חבריו הרבים. הוא ידע לעבוד בשיתוף פעולה והיה נכון לחלוק את צעצועיו. מצב זה נמשך עד גיל שלוש, עת שהה בפעוטון הפרטי. יכולותיו המוטוריות – העדינות כמו גם הגסות – התפתחו במהירות. לדברי הגננת, ביצעיו היו יוצאי דופן ביחס לגילו.

על פי זכרונה של האם, בשנים אלו היתה שמאל היד הדומיננטית של בנה. אולם, לעיתים הוא החליף אותה בימין. אשר לבעיטה בכדור ולקפיצה על רגל אחת – שם ניכרה הדומיננטיות של רגל שמאל אף יותר.

בגיל שלוש ושלושה חודשים החל אלון לבקר בגן עירוני. לא היו לו כל בעיות הסתגלות והוא אהב ללכת לגן. לדברי הגננת וחברות הצוות האחרות, אלון היה ילד חמוד, בעל מוטיבציה חזקה לבצע את המשימות המוטלות עליו בהצלחה, סקרן ללמוד דברים חדשים ולהוט להשתתף במשימות הקבועות בגן. ציוריו של אלון, עבודות הפיסול שלו ויצירות הגזירה וההדבקה שהאם שומרת מאותה עת תומכים בתיאור של הצוות החינוכי.

בסופה של אותה שנה, עם מלאת לאלון 4 שנים, נאמר לראשונה לאמו שבנה אמביקסטרי, דהיינו, בעל ידנות מעורבת. הגננת הסבירה לה שבגיל 4 מצב זה נפוץ למדי.

התחלת מסלול הייסורים של אלון: במוסדות הלימוד בגיל הרך

אלון בגן טרום חובה

אלון המשיך לבקר בגן העירוני שנה נוספת, "טרם חובה". אולם, הגננת מהשנה הקודמת הוחלפה בגננת חדשה. גננת זו החליטה, מספר שבועות אחרי התחלת שנת הלימודים, שעל אלון לעבור הימנה כפויה. להורים לא היתה אפשרות להסכים לכך, שכן, אף אחד לא יידע אותם על החלטה זו.

בשלב זה עבר אלון שינוי התנהגותי חד. הוא התחיל לסרב ללכת לגן, ואמו היתה צריכה להכריח אותו לעשות זאת. כאשר כבר שהה בגן הוא סירב להיענות לדרישות הגננת, ונמנע כליל מלצייר או מלגזור. גם רמת עבודות היצירה שלו הידרדרה: מציור של פרטים מסובכים, בעלי משמעות ומפורטים לפרטים הוא עבר לשרטוט של קווים על גבי דף נייר. לעיתים קרובות נמנע מלהביא הביתה את "יצירותיו"; לא אחת היה קורע אותן לגזרים או שובר אותן לחתיכות קטנות וזורק את החתיכות לפח הזבל. כמו כן, הוא החל להתלונן על מגוון של מחושים, ביניהם כאבי ראש וכאבי בטן, במטרה לקבל רשות להישאר בבית. לפחות פעמיים בשבוע היה על אמו לשכנע אותו ללכת לגן; לעיתים נדירות נענתה לבקשותיו והשאירה אותו בבית.

אלון סיפר לאמו שהגננת נהגה להעניש אותו משום שלא עבד "קשה מספיק" ואף לא סיים לאכול בזמן. הוא מעולם לא סיפר שלא הורשה להשתמש ביד שמאל לעבודותיו בגן. בפגישתה עם הגננת הצליחה האם לשכנע אותה לא להעניש את בנה על איטיותו באכילה ואף לא לעמוד על כך שבנה יסיים את כל האוכל שהוכן עבורו. אולם, נושא הידנות כלל לא עלה בשיחה. הגננת אמרה לאם שבנה מעדיף לעסוק בחשבון, לשחק במחשב, לבנות מגדלים ולהרכיב פאזלים. גם לאחר פגישה זו המשיך אלון לומר לאמו עד כמה הוא שונא לבקר בגן, שונא את הגננת ואת כל נשות הצוות האחרות, שונא לעסוק בכל הפעילויות שמבקשים ממנו לעסוק בהן שם, ומרגיש שעמום כאשר שאר ילדי הגן עוסקים בהן. בנקודה זו הוא כבר העדיף את ההימנעות על פני העשייה.

ממש לפני תום שנת הלימודים הוזמנה האם לפגוש את המרפאה בעיסוק שלטענתה איבחנה חולשה בידו הימנית של אלון המרפאה בעיסוק המליצה שאלון יתחיל להיות מטופל אצלה, וכך היה.

אלון בגן חובה

בגיל חמש ורבע החל אלון לבקר בגן חובה. במהלכה של אותה שנה הוא אובחן לראשונה בידי מרפאה בעיסוק שהודיעה לאם, שלמעשה אלון שמאלי, אך הוא משתמש אך ורק בידו הימנית. היא המליצה על חיזוק יד ימין כדי למנוע קשיים נוספים ובלבול מיותר.

כבר לפני תום שנת הלימודים היה ברור של אלון יש בעיות התארגנות. כאשר התבקש לשבת ליד השולחן הוא נעשה חסר מנוחה, נהג להניע את כסאו, להזיז את גופו מצד אחד לשני, שינה את אופן הישיבה וההישענות – על השולחן ועל הכיסא – במקום לשבת ישר. כתיבתו וציוריו היו מסורבלים, ומטלות הדורשות ריכוז עיפו אותו תוך פרק זמן קצר.

אלון בכיתה א

בגיל שש, כאשר החל את לימודיו בבית הספר, התעצמו אצל אלון בעיות ההתארגנות כמו גם בעיות במוטוריקה העדינה. כתיבה, כמו גם גזירה במספרים, היו מטלות בהן התקשה מאוד. אולם, את העובדה, שלא הצליח ללמוד לקרוא, הצליח להסתיר עד סיום כיתה א, וזאת בעזרת מנגנון הפיצוי המפותח שלו. הוא נהג ללמוד בעל פה כל שהיה עליו לדעת מחוברות הלימוד, ומשנשאל פשוט דיקלם את התשובות מזכרונו. אמו היתה הראשונה שהבחינה בעובדה זו. היא העתיקה מהחוברות מספר מלים על דף ריק, והבחינה שבנה אינו מזהה אף אחת מהן.

האם רצתה לדעת כיצד הצליח בנה להסתיר את אי יכולתו לקרוא במשך שנה שלמה, ולמדה מהמורה, שבנה השתמש בטכניקות יצירתיות רבות כדי להערים עליה. לדוגמה, הוא שכנע את חבריו לבצע עבורו את מטלות הבית בקריאה ובכתיבה, בתמורה למטלות אחרות שהוא ביצע עבורם; כשהיה צורך בכך הוא ביים פציעה שאירעה בידו במהלך הפסקה, וכך קיבל את רשותה של המורה שחבריו יעתיקו במקומות את הכתוב על הלוח. הוא הרשה לחבריו להעתיק את הפתרונות לבעיות בחשבון מהחוברות שלו בתמורה לכך שהם יכתבו את שיעורי הבית מהמחברת שלו. למעשה, רוב הזמן בבית הספר היה אלון עסוק בלימוד מתמטיקה.

המורה ציינה את העובדה, שבכיתה א אלון פתר בעיות חשבוניות של כיתה ג, אבל אותה מורה היתה עיוורת לעובדה שהוא לא הצליח לקרוא כלל.

במהלך שני חודשי החופשה שבין כיתה א ל-ב קיבל אלון באופן קבוע שיעורי קריאה ממורה פרטית, שהיתה בעלת ניסיון בהקניית הקריאה לתלמידי כיתה א. היא ניסתה להשתמש בשיטות הוראה מגוונות, המבוססות על גישה סינתטית ופונטית של צירוף והרכבה (Wyse, 2008 & Goswami, 2008) כמו "אלפוני" ו"צלילים מספרים". אולם, ניסיונותיה לא נחלו הצלחה רבה וגם לאחר השיעורים האינטנסיביים אתה אלון לא רכש את יכולת הקריאה.

אלון בכיתה ב

בכיתה ב הוצמדה לאלון מורה במסגרת מתי"א שניסתה גם היא ללמדו לקרוא במספר שיטות, כולן כוללות למידה של לוח התנועות והצירופים ופירוק של מלים לפונמות, על פי "יש לי סוד" ו"הכוח לקרוא". גם מורה זו לא נחלה הצלחה רבה. למרות זאת, חוויותיו של אלון מחלקה הראשון של כיתה ב חיוביות יחסית.

יש להניח, שהחוויות החיוביות של אלון קשורות לתמיכה של המחנכת שלו. האם זוכרת, שהמחנכת נהגה לשוחח עם אלון ולהסביר לו, שלכל ילד יש תחומים חלשים וחזקים יותר, ושאינן לשפוט אף אחד על פי תכונותיו החלשות. לרוע המזל מחנכת זו עזבה באמצע שנת הלימודים, והפרידה ממנה היתה קשה על אלון מאוד. התסכול שלו גבר, והוא התחיל להתלונן שוב על כאבי ראש וכאבי בטן. כמו כן, ניסה להימנע מללכת לבית הספר בימים בהם התקיימו מבחנים. בשיחה שיזמה האם עם המחנכת החדשה וחברות צוות אחרות, כולל המנהלת, התגלה, שלא אלון היתה רמה נמוכה מאוד של בטחון עצמי. הוא נעלב מאוד בקלות, נהג להתבודד בקצה הכיתה, לא נענה לדרישת המורה להצטרף לעבודה בקבוצת הלימוד, ועיניו התמלאו בדמעות כל אימת שהתבקש על ידי המורה להשתתף בשיעור.

כאשר הושאו ההישגים של המשימות שבכתב לאלו שבעל פה, הגלה אצל אלון פער ניכר. לדוגמה: אלון היה מסוגל לתאר בהרחבה, בעזרת אוצר מלים עשיר וללא שגיאות תחביר, כל

מה שראה ואת כל מה שחשב עליו. אולם, במשימות הכתיבה שלו התגלתה תמונה שונה לחלוטין: אפילו חלק מתיאורים אלו לא באו לידי ביטוי.

בעקבות מידע זה, לקראת סיום כיתה ב, הופנה אלון לאיבחון פסיכולוגי.

האבחונים הפסיכולוגים הראשונים והשינויים בעקבותיהם

האבחון הפסיכולוגי באילת

אמו של אלון לקחה אותו לאבחון פסיכולוגי בעיר הולדתו אילת. את האיבחון ביצעה מנהלת התחנה הפסיכולוגית בעיר. תוצאות האיבחון, כפי שנמסרו לאם, היו ש אלון הוא בעל יכולות קוגניטיביות גבוהות, עם פערים משמעותיים בין יכולות הקריאה והכתיבה לבין היכולות המתמטיות. הידע הכללי שלו היה מרשים, לשון הדיבור שלו – עשירה ומדויקת, והסקת המסקנות שלו מעולה. מצד שני, ההבעה בכתב היתה אצלו ברמה נמוכה, והתגלו אצלו קשיים בשליפה מהזכרון לטווח קצר. לאם נמסר שאלון צריך לעבור איבחון מקיף, דידיקטי ופסיכולוגי, שימליץ על דרכי עבודה מתאימות.

האבחון המקיף

הל"ר האבחון

בחופש הגדול שלפני התחלת כיתה ג נסע אלון עם אמו לירושלים, כדי לעבור שם אבחון מקיף אצל מנהלת השירות הפסיכולוגי הייעוצי במנהלת החינוך של עיריית ירושלים. האבחון נערך במשך 9 שעות, וחולק לשלוש פגישות. מפגשים אלה נחשבו ארוכים במיוחד, ולא אופייניים לעבודה עם ילד בן 8, שכן, בגיל זה ההמלצה היא לא לקיים פגישות אבחון או פגישות טיפוליות שאורכן למעלה משעתיים. אולם, במקרה של אלון הוחלט על פגישות ארוכות יותר בשל העובדה, שהמשפחה היתה צריכה לנסוע כ-4.5 שעות מאילת לירושלים לפני כל פגישה מחד-גיסא, ואלון היה נבון דיו, ובעל יכולת קשב וריכוז מעולה לגילו, מאידך-גיסא.

בשלב הראשון של האבחון התבקש אלון לתאר את עצמו. דבריו חקוקים בזכרונה של אמו
בכאב רב:

אני מפגר! אני לא יכול לקרוא כמו כולם, וכולם חושבים שאני מפגר. אבל יש לי קצת
שכל כי אני הכי טוב בחשבון.

דברים אלו מצביעים על התסכול העמוק, על הביטחון העצמי הפגוע, ועל רגשותיו השליליים
כלפי עצמו. ניתן היה לראות זאת גם בשפת הגוף שלו, בישיבתו השפופה ובמבטו המושפל.
את כל זאת ציינה המאבחנת בדו"ח שכתבה לאחר סיום המפגש הראשון.

לדברי האם, כבר במהלך המפגש הראשון עם הפסיכולוגית, לאחר היכרות קצרה ביותר בינה
לבין אלון והאם, החל תהליך של שינוי אצל בנה, שאותו כינתה "נפלא". בעוד היא לומדת על
קשייו של אלון, כמו על תחומי החזק שלו, החלה המאבחנת בהפרדה בין דיעות קדומות
ומיתוסים לבין אמיתות, ובסילוקם של רגשות אשם וההאשמות שמהם סבלו אלון ואמו.
המאבחנת הסבירה את הקשיים במלים פשוטות, לא מקצועיות, ובטון אופטימי ואמין. הן אלון
והן אמו האמינו, בעודם מאזינים לה, שיהיה בכוחם לשנות את המצב, והשינוי ישפיע לחיוב
על התפתחותו העתידית של אלון.

המאבחנת פנתה אל הילד, והסבירה לו ישירות בפרטי פרטים מהם תחומי החוזק שלו,
שבהם הישגיו גבוהים מהצפוי על פי גילו. היא גם פירטה מהם התחומים החלשים שלו, תוך
שהיא מדגישה את מספרם הקטן-יחסית לזה של תחומי החוזק. על ידי כך היא הצליחה
להפחית את רמת החרדה שלו ולהתחיל בבניית בטחונו העצמי. לדברי האם, כאשר עזבו
היא ובנה את הקליניקה אלון היה רגוע יותר, ואף נראה היה כאילו הוא גבוה במספר
סנטימטרים יחסית לגובהו בעת שנכנסו אל הקליניקה...

האם והבן יצאו מהאבחון עם מספר תובנות שעזרו להם להבין את מקור הקשיים ואת
השפעתם על יכולתו של אלון לרכוש מיומנויות למידה. הם הבינו לראשונה את מושג
ההיימנה, ואת השפעתו על תפקודי המוח, ואיך כל הנושאים הללו היו קשורים ללקויות

הלמידה של אלון הם קיבלו המלצות והצעות שיעזרו להתמודד עם הקשיים, ואם ניתן – לעקוף אותם. ההמלצות היו מכוונות גם לצוות הבית-ספרי, שמעתה, על פי התכנית, היה צריך להיות שותף מלא בעזרה לאלון. הפסיכולוגית גם המליצה על חומרי קריאה, הן עבור אלון והן עבור אמו, בנושאי היימנה ולקויות למידה. בשלב זה אלון הפסיק לחשוב על עצמו כעל "מפגר" ותחושת הכשלון שליוותה אותו עת ארוכה החלה להתפוגג.

תוצאות האבחון

תוצאות האבחון הראו שאלון היה ילד אינטליגנטי, בעל יכולות גבוהות ודרכי חשיבה מקוריות. המאבחנת הסבירה לאלון שיכולותיו אלו יאפשרו לו להתמודד עם הלקויות, ושבסופו של דבר יכולת הקריאה שלו תהיה מספקת וגם יכולת הכתיבה שלו תשתפר. לדברי האם, האבחון היה נקודת מפנה מבחינת בניית הזהות העצמית של בנה. לראשונה הוא היה יכול להסביר לעצמו, כמו גם לאחרים המשמעותיים בחייו, כמו מוריו וחבריו, שלקות הלמידה שלו, בצירוף ההיימנה הכפויה שעבר, גרמו לקשייו בלימודים, ולספר שעל פי תוצאות האבחון רמת האינטליגנציה שלו היתה גבוהה מזו של רוב בני גילו.

מסקנות האבחון

בפגישות הבאות התרכזו הפסיכולוגית בניסיון להעלות את רמת המסוגלות העצמית של אלון. משימה זו נעשתה תוך רתימת כל הצוות החינוכי שקיבל דיווח על יכולותיו הגבוהות של אלון, ואשר התבקש לעזור במציאת דרכי התמודדות כדי להתגבר על הקשיים, תוך הישענות על שטחי החוזק של אלון. כמו כן, מסקנה חשובה של האבחון היתה שיש לשתף הן את הצוות החינוכי והן את משפחתו של אלון בתכנית ההתערבות שנערכה עבורו.

שיתוף אנשי הצוות החינוכי בטיפול באלון

אחת ההמלצות העיקריות שניתנו על ידי הפסיכולוגית לצוות החינוכי היתה ללמד את אלון לקרוא תוך התעלמות מוחלטת מהניקוד, ולתת לו טקסטים לא מנוקדים לקריאה. התוצאה של יישום המלצה זו היתה שיפור גדול ביכולת הקריאה של אלון תוך שבועות ספורים.

המלצה נוספת היתה הפחתת עומס המשימות הכיתתיות, כמו קריאה, והקלות מסוימות במבחנים. לדוגמה: המבחנים הוקראו לו; לפרקים ניתן לו להיבחן, ולו על חלק מהבחינה, בעל פה; ניתן לו זמן נוסף להשלמת הבחינות. תוך זמן קצר הישגיו של אלון השתפרו פלאים, השתתפותו בכיתה גדלה מאוד וציוניו עלו במידה ניכרת.

שיתופם של בני המשפחה האחרים בעזרה לאלון

על פי האם, הן אביו של אלון והן אחיו הגדול השתתפו גם הם בעזרה לאלון. הם הקריאו לו את חומרי הלמידה כהטרמה לשיעור, ערכו אתו חזרות על השיעורים, עזרו לו בארגון טקסטים ארוכים לפיסקאות קצרות וסיכמו אתו כל פיסקה, עזרו לו לשר את כתב ידו כדי שניתן יהיה לקרוא את שיעורי הבית שלו, עזרו לו להתכונן לבחינות, עברו אתו על החומר הנלמד ועזרו לו לנסח אותו במילותיו שלו כדי שיוכל לענות על שאלות שישאל בכיתה.

חווית ההצלחה של אלון היתה מדבקת וסחפה את כל בני המשפחה: כולם ראו את הצלחתו של אלון כהצלחתם שלהם, והעזרה לאלון במשימותיו הלימודיות הפכה ל"זמן איכות משפחתי" שאותו בילו ביחד.

אלון התגלה כלמיד בעל מוטיבציה אדירה להצלחה. המוטיבציה שלו היתה הן פנימית – היתה בו סקרנות לדעת ורצון עז לספקה על ידי הלמידה, והם חיצונית – הוא רצה להגיע להישגים גבוהים הן למען בני משפחתו ומוריו והן למען בטחונו העצמי ובניית זהותו כ"מצליחן" (Elliot, & Dweck, 2007). לדברי צוות בית הספר והאם, אלון הציב לעצמו אמות מידה גבוהות, וחש תסכול כל אימת שהידע שלו לא בא לידי ביטוי המלא בהשתתפות בכיתה או במבחנים.

האם מתארת את השינוי העצום שחל באלון אחרי האיבחון המקיף וההתערבות. אלון נעשה מקובל מאוד מבחינה חברתית; חברים רבים שלו ביקשו ללמוד אתו למבחנים, כמו גם למשימות כיתתיות אחרות. שעות אחר הצהריים שלו התמלאו בפעילויות חברתיות. היחס שלו לבית הספר השתנה לחלוטין: משלילי לחיובי.

מחנכת כיתה ג תמכה באלון מאוד. היא שיבחה אותו על כל הצלחה, על ידי כך עזרה לו להאמין ביכולותיו הגבוהות. ראינו, שאמונה ביכולות היא גורם פסיכולוגי רב עוצמה המשפיע על הצלחה בלימודים. אמונה זו, בתוספת לציונים הגבוהים שלהם זכה אלון, היו בבחינת היזון-חוזר חיובי שעודד את אלון להשקיע עוד ועוד בלימודים.

מוסדות הלימוד התיכוניים: קשיים והצלחות

אלון בכיתות ז-ח: ההסתגלות והקשיים

עד לסיומה של כיתה ו, גמר בית הספר היסודי, תמכו באלון מורותיו הן מבחינה לימודית והן מבחינה רגשית, והוא סיים את בית הספר בציונים גבוהים. אולם, המעבר לחטיבת הביניים גרם לו לדאגות רבות. הוא חשב על עצם השינוי שבמעבר לבית ספר חדש, על עומס הלימודים הצפוי לו, על מספר מקצועות הלימוד שיגדל, על הגידול במספר המורים המלמדים אותו, ויותר מכל – על המספר הקטן יחסית של חברים מבית הספר הישן שיעברו אתו לזה החדש.

אמו של אלון תיארה את חששותיה בהקשר לשינוי הצפוי: היא לא היתה בטוחה אם כל בני המשפחה, ובייחוד היא עצמה, יוכלו להמשיך ולתמוך באלון. עם הגידול הרב במשימות שהיה עליו למלא, כפי שעשו עד אותה עת. עד סיום כיתה ו מרבית האחריות לעזרה ולתמיכה באלון היתה נחלתה של האם. האב עבד שעות ארוכות מחוץ לבית, בעוד שהאח היה עסוק בבחינות הבגרות ובהכנה לשירותו הצבאי. לפיכך, הן לחששותיו של אלון והן לחששות של האם היה על מה שיסמוכו.

ההכנות למעבר לחטיבת הביניים לוו ונתמכו בידי היועצת של כיתה ז בבית הספר החדש, שנפגשה עם האם לפני התחלת שנת הלימודים. האם סיפקה ליועצת את כל המידע שבכתב שהיה לה על בנה: את תוצאות האבחונים ואת ההמלצות. היועצת הבטיחה לאם שבנה יקבל את כל העזרה, התמיכה והגיבוי לו זכאי ילד בעל לקות למידה. היועצת גם ערכה היכרות בין אלון לבין מחנכת הכיתה שלו, והקריאה, בנוכחות המחנכת, את רשימת ההתאמות שלהן

היה זכאי. כמו כן הבטיחה היועצת שכל המורים המקצועיים יקבלו מיידית את הרשימה הזאת.

רשימת הספרים לכיתה ז נמסרה לידי אלון כבר בתחילת החופש הגדול. כך התאפשר לו להכיר את כל הספרים ולהתחיל לקרוא את חומר הלימודים לפני התחלת שנת הלימודים, וכתוצאה מכך רמת החרדה שלו ירדה. הוא הבין שהמעבר לחטיבת הביניים אינו חייב להיות מפחיד, ושיש לו סיכויים טובים להצליח בלימודיו בה.

לדברי האם, החודשים הראשונים של שנת הלימודים היו מבחינת אלון מתוחים על אף כל ההכנות שנעשו. מצב זה נמשך עד אשר הכיר אלון היטב את כל מוריו, והגיע עם כולם להבנות בקשר לבניית דרכי עבודה והסכמים בדבר שיטות עבודה מתאימות. לא תמיד היתה הדרך להבנות כאלה קלה. לא אחת היתה מרוצפת בכישלונות, כמו ציונים נמוכים במבחנים, שגרמו ל אלון להגיע קרוב לנקודת שבירה. לדברי אמו של אלון, הבעיה העיקרית היתה הצורך במשא ובמתן נפרדים עם כל מורה. היו מורים שהבינו את מצבו של אלון במהירות ועשו כל שביכולתם לתמוך בו כדי שיוכל למצות במלואם את כישוריו הגבוהים. הם ביררו עבורו שהוא אמנם מקבל את כל ההתאמות וההקלות להם היה זכאי הן בלימודים הסדירים והן במבחנים. אולם, עם מורים אחרים היה על אלון לעסוק רבות בסינגור עצמי, וזאת כל פעם מחדש, והמעמסה שנוספה לו היתה כמעט ללא נשוא עבורו. במקרים רבים היה על האם להגיע לבית הספר כדי להסביר למורים, שוב ושוב, שמצבו של אלון הוא קבוע, ועל פי החוק הוא זכאי להתאמות מיוחדות בלימודיו. היו גם מקרים, שבהם מורה מסוים לא היה פתוח דיו כדי לשוחח על הנושא עם אמו של אלון, ואז היה על היועצת לתווך בין האם ובין אותו מורה. המקרים הגרועים ביותר היו של מורים שכבר שוחחו על הנושא הן עם האם והן עם היועצת, אבל התעלמו מההסכמות אליהן הגיעו בשיחות אלו. כך אירע, למשל, שאלון ניגש למבחן אצל אחד ממורים אלה, בהיותו בטוח שניתן לו זמן נוסף, ובטרם סיים את המבחן הוא נדרש להחזיר אותו, ביחד עם שאר הילדים בכיתה, וללא הארכת הזמן שלקח בחשבון מהיותו זכאי לה. במקרים כאלה אלון מצא את עצמו נאלץ להתווכח עם מורה שאף

אמו לא הצליחה לשכנעו בדבר זכויותיו של בנה, מורה שהבטיח, לאחר השיחה עם היועצת, לנהוג על פי החוק לגבי אלון, אבל לא עשה כן.

דוגמה כזאת היתה המורה לאנגלית. האם מתארת שיחה עם מורה זו, שהתנגדה לכל ההתאמות, משום שלדבריה לא האמינה שאלון הוא לקוי למידה. יתר על כן: לטענתה, אם אלון היה מקבל הקלות, הרי היה זה בחינת אפליה לרעת התלמידים האחרים שלא יקבלו אותן. מורה זו איפשרה לאלון בסופו של דבר, לקבל את ההקלות להן היה זכאי, אבל רק לאחר דרישה מפורשת מהיועצת והמחנכת; אולם, מעולם לא קיבלה את ההגיון שעמד בבסיסן של הענקת ההקלות, ולא קיבלה את העובדה שאלון סובל מלקות למידה.

אמו של אלון מתארת את התקופה בת השנתיים, שבהן למד בנה בכיתות ז וז, כמשמעותיות ביותר בהתפתחותו. בתקופה זו הפך אלון מילד ביישן ומופנם לנער שלמד לעמוד על שלו, להתעקש עד שקיבל את מה שהיה זכאי לו לפי דעתו, ולא ויתר לעצמו ולא לאחרים. עם זאת, אלון היה מאוד רגיש, אפילו שביר, לנוכח כל כשלון, גם אם קטן. כל משימה נתפסה אצלו כקריטית. לפני כל מבחן היה צורך לארגן זמן ארוך של הכנה. אמו של אלון היתה צריכה להקדיש את זמנה ואת כוחותיה לא רק כדי להבטיח שאלון ישלוט בחומר הלימודים, אלא גם שיהיה מוכן לבחינה: מסוגל לנסח באופן מילולי את התשובות, ורגוע ככל שניתן. במהלך של אותן שנתיים אסף אלון סביבו קבוצה גדולה יחסית של חברים ללימודים שנעשו גם חברים לבילוי, שנהגו להסתובב ביחד בנסיבות חברתיות אבל גם ללמוד ביחד. קבוצה זו הפכה לחלק אינטגרלי מחייו של אלון בשנים הבאות.

אלון בכיתה ט: האבחונים הנוספים

1. האבחון הכולל

בכתה ט' הופנה אלון לשני אבחונים נוספים: אבחון כולל בכדי לקבל הקלות לבגרות, וכן אבחון פסיכומטרי לשם הכוונה בעלייה לחטיבה העליונה. את האבחון הכולל, הפסיכו-דידקטי, עבר אלון במכון תלם, מרכז לאבחון וטיפול בלקויי למידה בעירו. את האבחון

הפסיכומטרי עבר במכון אדם-מילא, המתמחה בתהליכי ייעוץ ואבחון לתלמידי כיתות י בכל הארץ.

במבחן הפסיכו-דידקטי מיפו את יכולותיו בתחומים השונים. אלה תוצאות האבחון:

אלון הוא נער רגיש, בעל חוש הומור וחביבות, יודע לעמוד על זכויותיו ודעותיו, באסרטיביות ובעדינות, בעיקר כאשר חש תסכול מסיטואציה מסוימת.

כאשר דורגו הישגיו כנמוכים מנורמת גילו ניכר אצלו תסכול רב, שבא לידי ביטוי בדמעות בעיניו.

הישגיו, כפי שמראה האבחון, מדגישים את הפערים בין התחומים השונים כמו גם בתוכם. להלן ההישגים:

בקריאה: אינו שולט בלוח התנועות והצירופים, על כן הישגיו נמוכים מהמצופה בגילו. הידע האורתוגרפי שלו תקין, אך קריאתו איטית ומקוטעת, עם רמת דיוק סבירה.

במיומנויות הכתיבה: מודגש כי לאלון דומיננטיות מעורבת, כתב ידו קריא, אך הכתיב לקוי. הפער בין יכולת ההבעה בכתב ליכולת ההבעה בעל פה היה גבוה, והביא להנמכה משמעותית ביכולתו להעביר רעיונות בכתיבה.

במבחן הזיכרון: הישגיו גבוהים מהנורמה לבני גילו.

בתפיסה שמיעתית: הישגיו נמוכים מהנורמות לבני גילו, בזמן המטלה ניכרו קשיים בשליפה. לאלון יכולת זכירת מלים נורמטיבית, אך ניכרו קשיים בארגון המידע.

בתפיסה חזותית: הישגיו מעל הנורמה.

במבחן באנגלית היו לאלון קשיים בשימוש באותיות-הניקוד ובהבנת תפקידן. הקריאה בעברית היתה קשה עבורו מאותה סיבה עצמה: הוא לא הצליח להפנים את תפקידן של חמש האותיות המשמשות בעברית הן כעיצורים והן כתנועות, ולא הבין את מערכת הניקוד העברית.

בהערכה הכללית: רמת התפקוד האינטלקטואלי של אלון היא בתחום הגבוה של הנורמה.

ציון ה-IQ הכללי של אלון נקבע כ-113, כמעט סטיית תקן שלמה מעל לנורמה. התגלה פער משמעותי בין המערך המילולי לבין המערך הביצועי: זה הביצועי הוערך ב-134, למעלה משתי סטיות תקן מעל לנורמה, ובתחום המחוננות. התגלו גם פערים ניכרים גם בתוך המערך המילולי בין תת-המבחנים השונים. תמונת אינטליגנציה כזאת מצביעה בבירור על לקות למידה (Kulkarni et al., 2001; Jimenez et al., 2003), ועל פוטנציאל אינטלקטואלי בלתי ממומש שהוא תוצאה ישירה שלה.

בתפקודים השפתיים, כגון הפגנת יכולת לסקרנות ומעורבות, ידע כללי, חשיבה מופשטת וגמישות מחשבתית, מצוין כי ל אלון תפקוד ברמת הנורמה, אף כי רמה זאת נמוכה יחסית ליכולותיו במערך הביצועי.

בתפקודים הביצועיים: במערך זה יכולותיו של אלון גבוהות מהנורמה והומוגניות. אין כמעט פער בין יכולותיו השונות והוא מתפקד היטב בכל המבחנים הבודקים את היכולת הביצועית, כגון: יכולת לאנליזה וסינתזה, היכולת לחשיבה סיבתית וסדרתית, היכולת להבחנה בין עיקר לטפל ותפקוד ויזואל-מוטורי.

האם מציינת כי בסיכום אבחון זה בלט לעין הפער הגדול בין היכולות השונות – כפי שהוסבר לה – יכולות ברמת מחוננות בתחום הביצועי ולקות למידה הפוגעת ביכולות בתחום המילולי.

בנוסף נמצאו אצל אלון פערים גדולים בין תת-המבחנים השונים בחלק המילולי של מבחן האינטליגנציה. גם ממצא זה טיפוסי לבעלי לקויות למידה. בחלק מתת-המבחנים, כמו סקרנות ומעורבות, ידע כללי, חשיבה מופשטת וגמישות מחשבתית היו ביצועיו של אלון בתחום הנורמה של גילו, אך עדיין ברמה נמוכה משמעותית מזו של יכולותיו הביצועיות. היכולות הביצועיות, לעומת זאת, הראו רמה אחידה וגבוהה מהנורמה. הן כללו: יכולת לאנליזה ולסינתזה, היכולת לחשיבה סדרתית וסיבתית, יכולת להבחין בין עיקר וטפל, ותפקוד ויזואל-מוטורי.

השילוב של ביצועים ברמת מחוננות ולקות למידה שמפריע לכל היכולות המילוליות הוא, על פי דברי האם, אחת הבעיות העיקריות שיש עדיין לאלון בבית הספר. בעוד שלכל המורים יש ידע מסוים על לקויות למידה, הם חסרי ידע בתחום המחוננות, והם שופטים את יכולותיו של אלון על פי יכולותיו הביצועיות הגבוהות. חלק מהמורים מסרב לקבל את העובדה, שייתכן שילוב של מחוננות ולקות למידה. מורים אלו ממשיכים, לאורך כל שנות לימודיו של אלון, לסרב לתת לו הקלות עקב לקות הלמידה שלו.

II. האבחון הפסיכומטרי

באבחון הפסיכומטרי שעבר אלון עם סיום כיתה ט לקראת ההכוונה למגמות לכיתה י' הראה המיפוי באופן בולט את הפיזור המיוחד של יכולותיו, שדורגו לפי הסקאלה הבאה: 1 – חלש ביותר, 5 – ממוצע ו-9 – מעולה.

כושר יד (היכולת לבצע משימות מוטוריות כמו ציור או גזירה באופן מדויק): 3

התחום המילולי (יכולת ההבנה, החשיבה והשימוש בעברית): 4;

התחום העיוני (יכולת כללית לפתרון בעיות בתחומים שונים, הדורשת כושר ניתוח והפשטה):
5.5;

הכושר הצורני (היכולת להתמודד עם משימות שמוצגות באופן צורני, במבחן צורות בעלות שני ממדים וגופים תלת-ממדיים): 6;

התחום המספרי: 8;

הבנה מכאנית-פיזיקאלית (אספקטים פיזיקאליים-מכאניים של מכשירים הנמצאים בשימוש יומיומי כמו גם של תופעות טבע שונות): 8;

ריכוז ודייקנות: 9.

אלון לא נבחן באנגלית. לימוד שפה שנייה קשה במיוחד עבור הלוקים בדיסלקציה, ולפיכך ההישגים שניתן לצפות מהם נמוכים מאוד יחסית להישגיהם בשטחים אחרים. מאחר שמודעותו של אלון למגבלותיו גבוהה מאוד לא היה בעריכת מבחן שבו התוצאה הצפויה נמוכה מכדי לתרום מאומה.

ההמלצה הכללית: הפנייה לכיתת בגרות מורחבת, ריאלית מדעית או במגמת אלקטרוניקה- מחשבים וחשבונאות.

האם מציינת כי פריסה זו ממפה במדויק את השילוב המיוחד של מגבלות ויכולות עימן מתמודד אלון בכל יום מאז היותו בגן. חלק מהקשיים שהיו לו בגן עדיין באים לידי ביטוי בכושר היד הירוד ובתחום המילולי. בתחומים האחרים, לעומת זאת, רואים את היכולת הגבוהה. הקיצוניות הזאת בהחלט הקשתה, וכנראה תמשיך להקשות על ההתנהלות של אלון אולם, לאם אין ספק כי בנה מצליח ויצליח גם בהמשך להביא לידי ביטוי את יכולותיו. משימה זו תמשיך לחייב אותו, כמובן, להשקיע מאמצים רבים כדי להתעלות על קשייו. לדברי האם, התכונה המשמעותית שעוזרת לאלון להגיע להישגים גבוהים היא העקשנות והמוטיבציה שלו, והרצון להצליח בכל דרך. בעת כתיבת פרק זה, עוד בטרם עבר אלון את מבחני הבגרות, כבר נראה שלימודים באוניברסיטה הם אופציה אשר בהחלט נלקחת בחשבון, ובהתאם לכך נבחר עבורו המסלול לבגרות. והאם מוסיפה, בחצי חיוך המסגיר את חששותיה: "אני מקווה שיש למערכת האוניברסיטאית דרך לתמוך בסטודנטים מסוגו, שכן, אני לא בטוחה שתהיה לי אפשרות לעזור לו גם שם".

לקראת בחינות הבגרות של אלון

עם סיומה של כיתה י', כאשר בחינות הבגרות עמדו בפתח, המתח בבית גבר במידה רבה וכל המשפחה התגייסה כדי לעזור לאלון לעבור אותן בהצלחה. על אחיו של אלון הוטלה המשימה של תרגול אחיו במתמטיקה. האם נטלה על עצמה את המשימה להקריא לבנה את חומרי הלימוד ואף לסכמם. האב לקח על עצמו את התפקיד של המעודד והתומך מבחינה פסיכולוגית, הן בהשקטת המתחים והן בדאגה לפעילויות משפחתיות משותפות כדי למתן

את הלחץ בו היו הכול שרויים, דבר שאיפשר חיי משפחה תקינים. כל זה נעשה במטרה לתמוך באלון ולעזור לו לארגן הן את הזמן והן את הלמידה, תוך שהוא מוצא תמיד אוזן קשבת כדי לשוחח על דאגותיו ועזרה בהתגברות על חששות אלה.

חלק נכבד מההכנה לבחינות הבגרות הוקדש להגברת המעורבות של המורים בתהליך ההכנה של אלון, ולהסברים בדבר התנאים המיוחדים להם אלון זכאי בבחינות. חלק מהמורים לא ששו לשתף פעולה, לדברי האם, ולפיכך נדרשה אצלם פעולה של סינגור עצמי מצד אלון חלק לא קטן מהשיחות בנושא ההקלות לא הסתיימו בתוצאות המקוות מנקודת המבט של האם. מורים רבים לא היו פתוחים להבנת מצבו המיוחד של אלון, לא הראו אמפתיה כלפיו, לא היו גמישים ולא הראו רצון לשנות את החוקים כדי להתאימם לצרכיו של אלון.

אחד מהמקרים הללו היה בשיחה עם המורה למתמטיקה שלא הבינה כיצד אלון, שהבין את החומר הנלמד, אינו מצליח לנסח בכתב את ההוכחות הארוכות והמסובכות, כפי שהיה צפוי מתלמיד בעל הבנה מתמטית ברמה כה גבוהה. לדעת האם, בנה הבין כל שלב של ההוכחה, עד השורה של "מה שהיה להוכיח", אבל לא היה מסוגל לשחזר זאת בכתב על פי הסדר הנדרש ללא השמטות, ונכשל שוב ושוב בשל חוסר ארגון והדילוג על שלבים הכרחיים בהוכחה. לדעת המורה, הכשלתו של אלון נבעה "ממניעים חיוביים", ועתידה היתה לעזור לו "ללמוד לכתוב את ההוכחות כמו שצריך". אף על פי שהשיפור ביכולתו של אלון לכתוב הוכחות מתמטיות כסדרן היה מזערי דבקה המורה בתיאוריה שלה...

את בחינת הבגרות במתמטיקה תכנן אלון לעשות בסוף כיתה יא. כל משפחתו קיוותה, שעד שיגיע מועד זה כל מוריו יבינו, בעזרת היועצת של בית הספר אם יהיה צורך בכך, שיש משימות שהן מעבר ליכולתו של נער לקוי למידה, ושבדרישה לבצען שוב ושוב לא טמונים סיכויים לשיפור משמעותי. רק לאחר הבנה זו ניתן להשתמש בכל הדרכים העוקפות ההכרחיות במבחנים, וזאת כדי להגיע למטרה שהיא הצלחה בבחינות הבגרות. במתמטיקה היה על המורה להבין, שחוסר יכולתו של אלון להגיע לרמה משביעת רצון בכתב נבע מאי-

היכולת לבצע מטלה כתובה מאורגנת באופן סביר, ולא מחוסר הבנה מתמטית, ושיכולותיו האמיתיות והבנתו המתמטית לעולם לא ישתקפו במלואם במבחן רגיל בכתב.

דיון

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.

תכנית ההתערבות

לויין וריד (Levine & Reed, 2001) 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 והטיפול, 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 מצינים 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. אלון אינו מקרה יוצא דופן: 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, הורים רבים נוטים 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 ב"שיקום": 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 בדיון מה "לא בסדר", ומבין שהתחושה העמומה שחש עת ארוכה בשל היותו "כשלון גמור" היתה מוטעית. הוא מתחיל להאמין שיש להחליף תחושה זו בידיעה, 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.

כל הצעדים הללו ננקטו באיבחון של אלון במהלך הדה-מיסטיפיקציה השתנה מצב רוחו; בסופה רמת בטחונו העצמי היתה גבוהה יותר מאי-פעם בעבר. אמו של אלון הגדירה את התהליך כנקודת מפנה במסע הארוך של אלון ומשפחתו שהחל עם האבחון וטרם הסתיים...

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. במקרה של אלון היתה זו דעתה של המורה לאנגלית. מאחר שלימוד השפה האנגלית קשה במיוחד לילדים דיסלקטיים, לא ניתן היה, במקרה של אלון להתגבר על הבעיה. למורים מסוג המורה לאנגלית של אלון 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 כשלון 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 לקוי 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 כשלון 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. כד

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, ממני 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 יתויגו 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 קביים 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 די 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 שיוזעם בהיותו נזקק לעזרה. עזרה מוצעת 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, תחושת 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 המוחנן 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 יכול לתת לתלמיד לקוי הלמידה מידע על החומר העתיד להילמד לפני הצגתו לשאר התלמידים בכיתה, והטרמה זו תעלה את רמת הבטחון 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 ממונה 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; Goerzl 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 משמעותית 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 ולטיפוח 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 כשלון 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 אינטליגנטיים 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.

סיפורו של אלון אינו יוצא דופן. גם הוא עצמו נהג להשוות את הישגיו עם אלו של אחיו הבכור, וההשוואה הוסיפה לתסכול שלו, לייאוש ולתחושה שלו שהוא "מפגר".

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 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 המשא הרגשי 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, ושאוּלִי אף אינו מאמין שילד 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 ואופטימיזם. 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 המחוון 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 ומסקנות

העדפה של יד אחת על פני האחרת היא תופעה שניכרת כבר בילדות המוקדמת (Michel & Harkins, 1986; Thomson and Smart, 1993) או אפילו בטרם הלידה (Hepper, et al., 1998). ההעדפה מתייצבת, ברוב המקרים, בגילים 5-7 (Ross et al., 1987), אולם לפעמים נעשית סופית רק סביב גיל 10 (Gesell & Ames, 1947).

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.

אלון נמצא עדיין בראשיתה של הדרך לחיים מוצלחים ומאושרים. אנו תקווה, שעבודה זו תהיה לעזר לחברי צוותים חינוכיים האחראים לא רק לקידום הלימודי של תלמידים לקויי למידה אלא גם לרווחתם הנפשית. כל אחד מהמבוגרים המעורבים נוטל חלק בקשייו ובסבלו של התלמיד לקוי הלמידה, אבל לכולם ביחד הכוח להפוך את בעייתו למקור של כוח, תוך שהם מאפשרים לתלמיד המחונן לקוי הלמידה לגדול מעבר ללקות שלו ולהיעשות מבוגר מחונן עם לקות. תקוותי – למעשה אני כמעט בטוחה – שזה יתגשם אצל אלון.

פרק 8: הקונפליקטים של חדוה: נערה מבית דתי-מסורתי מחוננת קוגניטיבית, רגשית וחברתית

תקציר

בעבודה זו יוצג תיאור המקרה של חדוה, נערה דתית מחוננת, שלה אחים מחוננים. חדוה מתגוררת באילת ולומדת באולפנא במקום מגוריה. מטרת הצגת מקרה זה היא להוסיף לספרות הקיימת בנושא מחוננים ולזרוע אור אודות מקומה של הבת המחוננת בכיתה רגילה, הטרוגנית עד מאוד: כיתה שלומדות בה בנות המוגדרות כבנות חינוך מיוחד, לאחר שעברו ועדת השמה, בנות רגילות, בנות בעלות הישגים מצוינים ובנות שהוגדרו כמחוננות. דרך הצגת הבת, תחושותיה ורשמיה, ברצוני לבחון אלו מהמאפיינים הקוגניטיביים, הרגשיים והתנהגותיים המיוחדים למחוננים באים אצלה לידי ביטוי, הן בהתנהלותה החברתית והן בזו הלימודית בכיתה. בין השאלות שתעמודנה למבחן: האם השהות בכיתה כה רבת קצוות מבחינת יכולות הלימוד והרקע מקשה עליה או שמא מסייעת? האם היא חשה בכיתה בנוח מבחינת האפשרות לבטא את עצמה, או שמא היא חשה שעליה להצטדק תדיר על עצם היותה מחוננת? האם לדעתה היא יוצאת נשכרת מבחינת לימודית או שמלווה אותה תחושה של "בזבוז זמן"?

סיפורה של חדוה יוצג בדרך של ראיונות איתה ועם אימה – אביגיל, עם מחנכת כיתה ועם אחת מחברותיה הטובות. בדיון שלאחר הצגת המקרה ייבחנו ההנחות העולות מתוך תיאור המקרה אל מול הספרות הקיימת בתחום. התובנות שיעלו מהתיאור יוכלו להוסיף, ולו נדבך אחד, להבנת מקומם של מחוננים במערכת החינוך בכלל, ולהיכרות מעמיקה יותר עם בעיותיהן של נערות מחוננות המתגוררות בפריפריה בפרט.

מבוא: על מורים למחוננים ותפקידיהם

המורה הוא הגורם החשוב ביותר המשפיע לא רק על הישגיו האקדמיים של התלמיד אלא על מרכיבים פסיכולוגיים ואישיותיים חשובים ביותר שיקבעו את עתידו, כמו בטחון העצמי, אמונה ביכולותיו, יכולתו לדבוק במטרה, תוך הבנה שהכשלות הוא רק ציון דרך שאותו צריך לעבור כדי להגיע להצלחה (How People Learn, 2000). בקרב מחוננים תפקידו של המורה אף חשוב יותר, שכן, המורה למעשה אחראי לפיתוח הרגלי למידה אצל המחונן, שברוב המקרים אינו צריך להתאמץ כדי להצליח, ולפיכך, פעמים רבות, אינו מפתח כל הרגלי למידה או מפתח הרגלים שבעתיד לא יספקו עוד את צרכיו. הסיבה לכך היא, כמובן, העובדה, שלא אחת קורה שחומר הלימודים בכיתה כבר ידוע למחונן והוא משתעמם בזמן השיעורים, נוקט בהתנהגות של הימנעות או אף הפרעה למהלכם התקין, וכתוצאה מכך מסיק שאין לו צורך בהשקעה בלימודים כלל.

על מאפייניו האידיאליים של המורה למחוננים נכתב רבות (Lardner, 2003; VanTassel-Baska, & Stambaugh, 2005; Wasicsko, 2004; Wood, 2003; Wycoff et al., 2003). המורה הטוב יודע את תפקידו ומכיר את נפשות תלמידיו. הוא מבין שעליו לפתח את העניין בלימודים, את הרצון להשקיע ואת ההבנה, שגם אם החומר הנלמד בכיתה קל רצוי, ולפעמים אף חובה, להשקיע בפיתוחן של משימות קשות יותר עבור המחונן, משימות שבהן ימוצו יכולותיו הגבוהות או, למצער, יבואו לידי ביטוי. לפיכך אין ערוך לחשיבותה של הכשרת המורים למחוננים. אכן: "בידיו של המורה לעודד או להרוס את הביטחון העצמי של המחונן, לעודד או לדכא את תחומי העניין שלו, את היכולות והיצירתיות שלו, את החשיבה הביקורתית שלו ואת הישגיו" (רוזמרין, 2001).

מקומו והכשרתו של המורה בכיתה הרגילה שבה לומדים גם מחוננים הוא נושא לעבודה נפרדת, אך פתחתי דווקא בו משום חשיבותו והרלבנטיות שלו לעבודה זו. בהיותו המבוגר היחיד בכיתה, החולש עליה ורואה בעין את מרכיביה החברתיים והלימודיים, הרי מודעותו של המורה לילד המחונן יכולה לעשות פלאים ולקדמו רבות. אולם, על אף העובדה שכמעט

בכל כיתה יש לפחות ילד מחונן אחד, המענה שיש בידיו בפועל לתת לו, הן במהלכם הרגיל של השיעורים והן בהעשרה מחוצה להם מוגבל מאוד, כאשר הסיבה העיקרית לכך היא חוסר הידע של כלל המורים בנושא המחוננות בכלל וקוצר ידם ללמד את מקצועות התמחותם למחוננים בפרט.

יש לציין, שהמצב המתואר הוא המצב בפועל, שכן, לקובעי מדיניות החינוך ידוע כבר זה קרוב ל-40 שנה שיש צורך בחינוך למחוננים גם ברמה היומיומית (בורג, 1992). אחת מתפיסות היסוד הדומיננטיות של החינוך המודרני רואה בנושא המיצוי האישי יעד מרכזי לכל פעולה חינוכית. לפי תפיסה זו "תפקידה המרכזי של מערכת החינוך בכללותה הוא לסייע לכל תלמיד להתפתח לכדי מיצוי מרבי של נטיותיו ושל כישורונותיו. לשם כך יש להזניח את קו הפעולה האחיד, הקשיח, האוניברסאלי לטובת חינוך שמאופיין בגמישות, במודולאריות וברגישות לקשיים ולנקודות העוצמה של הפרט" (דוברת, 2005). אידיאולוגיה זו מבהירה כי יש לאפשר גם לילד המחונן להביא לידי ביטוי מרבי את יכולותיו, שכן, ללא התערבות חינוכית יתפקד ברמה שהיא הרבה מתחת לפוטנציאל שלו.

תיאור המקרה שיוצג הוא של חדוה, נערה דתייה בת 17, הלומדת בכיתה יא, שהוגדרה מחוננת על-ידי מבדקי סאלד של משרד החינוך בהיותה בכיתה ג.

מחוננות: השערות והנחות

בעבודה זו נרצה לאשש או להפריך מספר הנחות על מחוננים בכלל, על בנות מחוננות – בייחוד על בנות למשפחות דתיות – בפרט. הנחות אלו בוחנות כמה ממאפייני המחוננים כפי שהצביעו עליהם חוקרים שונים, עליהם אפרט בהמשך.

להלן רשימת ההנחות, מחולקות למספר קטגוריות:

הנחות לגבי מחוננים בכלל

1. ילדים מחוננים, ובעיקר בנות מחוננות, יוצאים נשכרים מהשתלבות בכיתה

רגילה.

2. בכיתה הרגילה חשוף הילד המחונן ל"תקרה נמוכה מדי"; לימודים ברמה שאינה ממצה את כישוריו.
3. במשפחות רבות נוטים לראות במתמטיקה ובמקצועות תלויי-מתמטיקה את חזות המחוננות.
4. תווית המחונן גורמת לאמביוולנטיות רגשית: מצד אחד גאווה ואפילו שמחה, ומצד שני – הרגשת שונות.
5. במקרים רבים ניתן להבחין בפער בין ההתפתחות השכלית המהירה, המקדימה את גילו הכרונולוגי של המחונן לבין ההתפתחות הרגשית, המתאימה לגילו הכרונולוגי.
6. ילדים מחוננים לומדים להשתמש לפתור בעיות באופנים השונים מאלה של ילדים רגילים.
7. מעבר ליכולות האינטלקטואליות הגבוהות אצל המחונן יש לו גם מאפיינים אישיותיים יוצאי דופן, כמו דבקות במטרה, יכולת ריכוז גבוהה ורצון לעסוק שעות ארוכות בתחום מתחומי העניין.
8. ילדים מחוננים מאופיינים כחסרי סובלנות לאיטיות של אחרים.
9. ילדים מחוננים אינם אוהבים רוטינה וזקוקים לגרייה מתמדת, ועשויים אף להתנגד ללמידה של מיומנויות יסוד.
10. במשפחות מחוננים הצורך בחברה מחוץ למשפחה נמוך לעומת משפחות אחרות בהן אין כלל ילדים מחוננים.

הנחות לגבי בנות מחוננות

1. בנות מחוננות זקוקות לזמן לבד.
2. בנות מחוננות חשופות, פעמים רבות, למסרים סותרים מצד ההורים והחברה;
3. ילדה מחוננת עלולה לוותר, בגיל ההתבגרות, על מאפיינים רבים של מחוננותה.

הנחות לגבי בנות מחוננות דתיות

1. בנות מחוננות חשופות, כבר מגיל צעיר לפחד מאי-מציאת בן זוג הולם.
 2. במקרים רבים קשה לבת המחוננת הדתית להביא את כישוריה למיצוי מלא לא רק בשל מגבלות של דת אלא גם בשל חוסר מסגרות מתאימות לקידומה.
 3. לא פחות מהסייגים ההלכתיים מפריעים בקידומה של המחוננות הדתית ערכים חברתיים ומשפחתיים. לדוגמה: הצורך להיות "כמו כולם", לא לעורר את קנאת הזולת, לא לבלוט.
 4. קיימים מספר חסרונות בקידומן של בנות מוכשרות מהזרם הממלכתי דתי כמו: שעות הלימודים הארוכות הנהוגות בבית הספר התיכון הדתי, מקומה של תנועת הנוער בחייה והישמעות לגדרים ההלכתיים.
- להלן נתאר בהרחבה את חדוה, משפחתה והחברה בה היא נמצאת, ולאחר מכן נבדוק את תקפותן או אי-תקפותן של כל ההשערות שמנינו.

משפחתה של חדוה: תיאור כללי, המשנה החינוכית ותפיסת המחוננות

הרקע החינוכי השכלתי במשפחה המורחבת

הוריה של חדוה עלו ארצה מארה"ב בהיותה בגן חובה. אביה כבן 60, איש סגל בכיר בארגון ציבורי גדול. האם, אביגיל, צעירה ממנו במספר שנים, מוזיקאית שעשתה הסבה להוראת מוזיקה. לחדוה אח בן 14 ואחות בת 19. כל שלושת הילדים בבית מחוננים. האח מוכשר מאוד במדעים ובמתמטיקה, וכבר החל ללמוד באוניברסיטה הפתוחה. האחות בוגרת מגמה ביולוגית, וגם כותבת ומציירת.

במשפחתה של חדוה אין רתיעה, הקיימת במשפחות רבות, מלפנות לייעוץ פסיכולוגי בעת הצורך. ואנמנם, פנייה כזאת נעשתה כאשר אצל אחד הילדים התגלתה התנהגות בעייתית במקביל ליכולות הקוגניטיביות הגבוהות. המשפחה נעזרה בפסיכולוג גם לקבלת עזרה

לשיפור היחסים בבית, דבר שחשה בנחיצותו בשל התחרותיות הגבוהה בין האחאים ובשל הייחודיות של כל אחד מבני המשפחה.

גם במשפחה המורחבת של חדוה רמת ההשכלה גבוהה מאוד. אבי האם היה פרופסור לפיזיקה, ולאימה תואר ראשון בפסיכולוגיה. האם ראתה את עצמה כל חייה כ"נפֿל" במשפחתה בה כולם בעלי תארים מתקדמים. לדוגמה: אחיה של האם שימש כפרופסור להיסטוריה באוניברסיטת יוקרה בארצות הברית.

שני הוריה של אביגיל, סביה וסבתה של חדוה, אינם עוד בין החיים, אך האם זוכרת היטב את אווירת הלמדנות שהייתה בבית וכן את העידוד הרב שקיבלה בילדותה כבת להורים אקדמאיים. כך, למשל, אחותה של אביגיל הוכרחה ללמוד במגמת פיזיקה למרות רצונה ונטייתה ללמוד דרמה. ללא ספק – דבריה של אביגיל, שהיא קיבלה "עידוד רב מדי" הם המפתח להבנת עמדתה בנושא המחוונות, זו נתפסה אצלה כקשורה ללחץ משפחתי להשקיע רבות בלימודים, ודווקא במקצועות מדעיים, אף אם נטיית הלב, כמו שקרה אצל אחותה, היתה שונה לחלוטין. לאור זאת, קביעתה של חדוה שעליה ללמוד מקצוע מעשי, מעלה תהיות הן בקשר להשפעות שעיצבו את בחירותיה, והן בהקשר של תמיכת המשפחה. שכן, מאם שבחירותיה שלה לא כובדו על ידי בני משפחה, שראתה כיצד אחותה נאלצת ללמוד מקצוע שנשא חן בעיני הוריה ולוותר על לימודי הדראמה שהיו בחירתה המועדפת, ניתן היה לצפות לעידוד הבת ללמוד את שחשקה נפשה, ולא לעשות, כבר לפני גיל 17, חשבונות של עלות-תועלת.

שתי אחיותיה של האם אביגיל הן היום בעלות תארים מתקדמים. אחותה האחת בעלת תואר שני בסטטיסטיקה; אחותה השנייה, מרצה במכללה, ובעלה של האחות – פרופסור באוניברסיטה העברית.

תפיסת המחונונות במשפחתה של חדוה והשפעותיה הפוטנציאליות

נושא המחונונות עלה בבית, כבדרך אגב לדברי האם, לקראת מבחני הסינון של המחונונים. גם אז שידרו ההורים מסר מאוד רגוע: "תעברו את המבחן – יופי, לא תעברו אותו – לא נורא". על מנת להפחית מהמתח שנוצר כתוצאה ממבחני המחונונות, אמרה האם לילדים שהחוגים במתנ"ס דומים לחוגי המחונונים, ואם לא יתקבלו לתכנית העשרה למחונונים יוכלו להשתתף בחוגי המתנ"ס; זאת כדי שהילדים לא יתאכזבו אם לא יצליחו. אולם כאמור, כל ילדי המשפחה הוגדרו כמחונונים, לאחר שנבחנו בהפרשים של שנתיים או שלוש זה מזה.

מבחינת האם, טיפוח מחונונות פירושו עידוד לרכישת ידע, להרחבת האופקים וליצירת התעניינות במגוון תחומי דעת. לטענתה, רוב רובו המכריע של הידע של הילדים נרכש במסגרת הביתית ולא בבית הספר, וכשאחד הילדים התעניין בתחום מסוים היא תמיד דאגה לרכוש עבורו מקורת מידע: ספרים, מאגרי ידע מקוונים, שיעשירו אותו ויבנו את עולמו לפי דרישתו. לדאבון הלב אין אביגיל מודעת לכך, שההעשרה על ידי ספרים ומאגרי מידע כבר לא מספקים עבור חדוה, ועליה ללמוד בצורה מסודרת את תחומי הידע שבהם היא מתעניינת. השכלתה של אביגיל מוגבלת לתחום אחד, וגם בו יש לה רק תואר ראשון. לפיכך, כדי לתת מענה לצרכי בתה, היה עליה כבר לפני שנים לאפשר לה ללמוד ברמה גבוהה יותר, עם אנשים ברמתה, ובאינטנסיביות בה היא מעדיפה ללמוד.

לחיזוק טענתה מצביעה אביגיל על כך, שגם בתחום מקצועות הקודש – שם אמורה להיות לה מוטיבציה רבה לעידוד הילד ללמידה וצבירת מושכלות – אין היא דוחפת ודורשת ממנו אלא הולכת כפי נטיית ליבו של הילד והעדפותיו. לדבריה של אביגיל, שאיפתה היא שילדיה יאהבו ללמוד ולצבור ידע, וימשיכו כל חייהם ללמוד. "דחיפה" רבה מדי, לדעתה, עלולה לחסום את הילד ולעצור את התפתחותו.

לדברי האם, הדגש בחינוך הילדים בהקשר למחונונות הוא תלוי ילד ועניין. ראייה לכך היא מביאה מהעובדה, שבעוד שהבן רצה להמשיך להשתתף בתכנית המחונונים הרי הבת הגדולה לא רצתה, וההורים כיבדו את רצון שניהם ולא לחצו על הבת להתמיד בתכנית.

למעשה שתי הבנות עזבו את התכנית, לדבריהן, מאחר שחששו שלא תוכלנה להשלים את הפערים שייצרו בלימודים בשל הפסד יום לימודים בכיתה הרגילה כל שבוע.

קשה לדעת, על סמך הצהרותיה של אביגיל, האם היא מודעת לעובדה, שלמעשה היא היחידה במשפחתה שלא הגיעה להישגים מקצועיים משמעותיים, על פי קני המידה המקובלים, ומסיבה זו היא מצהירה שאין חשיבות להישגים כאלה, או שהיא לא מבינה שבתה זקוקה ללמידה אינטנסיבית ברמה גבוהה, לגירויים אינטלקטואליים, כאלה שהבית כבר מזמן אינו יכול לספק לה. מכל מקום – במצב הדברים הנוכחי קשה לשער שחדוה תוכל להגשים את מחוננותה ולהפוך אותה למצינות.

המשנה החינוכית בביתה של חדוה

ההורים של חדוה לא מדגישים את העניין הלימודי וההישגי ונראה שגם הילדים לא מוטרדים מכך באופן מיוחד. הדגש בחינוך בבית הוא חינוכי מידתי. למשל, כאשר הילדים מקבלים תעודות בסיום מחצית, האימא מקפידה לקרוא קודם כל את ההערכה החינוכית ורק אחר-כך את הציונים. לדבריה של אביגיל, פעם אפילו קרעה לגזרים, אל מול עיני המנהל המשתאה, את התעודה של ביתה. לדבריה "זה עזר לכולם להבין מה היחס לציונים בבית. מה אנו רואים כבעל ערך ומה לא". כשקרה פעם אחת, בכיתה ד', שחדוה נכשלה במבחן לאחר שכלל לא התכוננה לקראתו, התערבה אביגיל, לדבריה, כדי שהמורה תאפשר לבתה להיבחן שנית "רק בגלל תסכול קשה של הילדה". לדבריה, היא דווקא ראתה בכישלון ערך שממנו תוכל בתה ללמד על הקשר שבין השקעה לתוצאה.

בביתה של חדוה אין – ומעולם לא היה – מכשיר טלוויזיה, שכן, לדעת ההורים טלוויזיה גורמת לניווט ולבזבז זמן. אולם, ההורים מעניקים לילדים כלים ללמידה, ערכים כמו צדק ואמת, ומעל לכול – אהבה. חדוה אומרת, שחשובה ביותר היא ההרגשה, שההורים יאהבו את ילדיהם בכל מקרה, ללא קשר להישגיהם או להתנהגותם. נוסף למסגרת ברורה מתנהגים ההורים עם ילדיהם בפתיחות רבה: מטפחים ידע, ספרים נמצאים בכל מקום ועל

כל נושא שהוא, מגיל צעיר ערכו ההורים לילדים חידונים, הפנו אותם לאנציקלופדיות ולמקורות מידע אחרים.

סילברמן (Silverman, 1997) טוענת, כי מחוננים יכולים להתמודד בכוחות עצמם עם צרכיהם המיוחדים ועם קשייהם. אולם כל ייחודיות מטילה עול כבד ואחריות על ההורה. נראה, שבמשפחתה של חדוה הפנימו רק את החלק הראשון של טיעונים אלו...

אביגיל מדגישה כי היא משוחחת עם כל ילדיה על כיווני לימוד אפשריים או עיסוקים משמעותיים שיוכלו לבחור כדי להוציא לפועל את יכולותיהם. לדבריה בהחלט קיים בבית עידוד לחשיבה משותפת על כיוונים עתידיים ההולמים את נטיותיהם של הילדים, אך הדגש הוא על רצונו של הילד. "מעולם לא הייתי צריכה להכריח ילד להכין שיעורי בית או להגיש עבודה בבית הספר. ברור להם שצריך לעבוד כדי להצליח" – אומרת אביגיל. היא גם מצהירה כי "אני כהורה לא אלחץ את הילד בגלל שאני רוצה את הכיוון או העיסוק הזה. חשוב לי שהוא יעשה מה שטוב לו מתוך הרצון שלו. לא בגלל שאמא או אבא רוצים בזה".

נראה שבביתה של חדוה, כפי שקורה בבתים רבים, דווקא הורה שלא הגשים את יכולותיו, ויהיו הסיבות אשר יהיו, הוא זה שממונה על חינוך הילדים המחוננים. מצב זה יוצר בעיות שמהן סובלות במיוחד הבנות המחוננות. לדוגמה: מסרים סותרים. אביגיל בעצמה מביאה דוגמה לכך: מצד אחד היא מצהירה שוב ושוב על אי-התערבות בכל מה שקשור ללימודים ולבית הספר, ומצד שני – בפעם יחידה שבתה נכשלה במבחן היא התערבה כדי שהבת תיבחן שנית...

תיאורה של חדוה

חדוה, נערה דתית בת 17, אובחנה בכיתה ג' כמחוננת בידי מכון הנרייטה סאלד. לדבריה, כאשר נתקבל ה"אישור" הרשמי על מחוננותה, לא היה זה בבחינת הפתעה, שכן, לו לא היתה מאותרת כמחוננת, היה הדבר גורם הלם במשפחתה, שבה, על פי דברי האם: "להיות

מחונן זה נורמאלי". בנוסף להתפתחות הקוגניטיבית גם ההתפתחות הפיזית אצל כל בני המשפחה היתה מהירה. התחרותיות בין האחים בביתה של חדוה גדולה מאוד.

עם עליית המשפחה ארצה, היתה חדוה מופנמת (Cross et al., 2007) והמעטה בדיבור. ייתכן שתרגמו לכך גם קשיי השפה בהם נתקלה כשנאלצה לתקשר בעברית, שהיתה שפה חדשה עבורה, ונטייתה לפרפקציוניזם (דויד, 2009א; דויד וזורמן, 2000; David, 2009a) שמנעה ממנה להסתכן בדיבור בשגיאות.

מאפייני המחוננות של חדוה

מאפייניהם של ילדים מחוננים מופיעים בוואריאציות רבות ושונות אצל חוקרים שונים. לדוגמה: מספר ממאפייני המחוננות על פי זיו וזיו (2001):

* יכולות קוגניטיביות בתחום המתמטי-לוגי הלשוני הגבוהות במידה ניכרת מאלו של חברותיה ללימודים,

* הישגים גבוהים מאוד בלימודים,

* הסתגלות מעולה למסגרת בית הספר,

* רכישת השליטה בקריאה בגיל צעיר מאוד,

* אהבת הקריאה המתבטאת בקריאה מרובה מגיל צעיר,

* עיסוק בתחביבים רבים ומגוונים,

* העדפה לשחק במשחקים המתאימים לגיל מבוגר יותר,

* עיסוק בשאלות פילוסופיות שאינן אופייניות לגילה,

* גילוי של יצירתיות ומקוריות בגיל צעיר.

מאפייני המחוננות של חדוה הם, כפי שדווח מפי אמה, מורותיה ומפיה שלה, הן בתחומים הקוגניטיביים, הן באלו היצירתיים ובתחומים הרגשיים. להלן המאפיינים על פי שלוש הקטגוריות הללו.

מאפיינים קוגניטיביים של מחוננות:

- זיכרון טוב מאוד. חדוה זוכרת היטב אירועים, חומר לימודים, ספרים שקראה ודברים ששמעה;
- יכולת מילולית גבוהה. משתמשת בכתיבתה באוצר מלים עשיר;
- חשיבה מופשטת ברמה גבוהה. כבר בגיל צעיר היתה חדוה מסוגלת להבין רעיונות פילוסופיים, משמעות של ערכים וטיעונים לוגיים מסובכים;
- יסודיות, מלווה בסדר ובאירגון בחשיבה. חדוה מתכננת את דבריה או את כתיבתה באופן יסודי, מעבדת פרטים לכלל ישויות שלמות ואינה שוכחת טיעונים או עובדות;
- עניין במגוון רחב של נושאים ותחומים. פוליטיקה, סוציולוגיה, ספרות יפה וכתיבה ספרותית, פיזיקה ועוד.

מאפיינים יצירתיים של מחוננות:

- דמיון מפותח. כתיבתה שופעת דמיון, לדבריה היא יכולה לדמיון אירועים ודמויות שעליהן היא קוראת או שומעת;
- עושר אסוציאטיבי. לחדוה חשיבה שוטפת. הודות לזכרונה הטוב ולגמישותה (Kaizer, 1995 & Shore) היא נזכרת תוך כדי שיחה בפרטים רבים, ומצרפת אותם למכלול הן בדרך לוגית והן בדרך אסוציאטיבית (Shore, & Kanevsky, 1993);
- מקוריות. מתבטאת בשימוש יוצא דופן בידע, ביכולת להגיע לתוצאות בלתי צפויות ולשלב גורמים רבים;
- חוש הומור מפותח (זיו וגדיש, 1995; Holt, & Willard-Holt, 1998). לחדוה חוש הומור אותו היא מכנה "שחור" ואילו חברתה מכנה אותו "חכם";

מאפיינים רגשיים של מחוננות:

- גמישות. חדוה מסוגלת לראות בעיה מזוויות ראייה שונות;
- רגישות בתחום החברתי והאישי: שונאת עוולה, קיפוח וחוסר צדק, מודעת ומבינה את רגשותיה ואת רגשות זולתה ומתחשבת בהם;
- אומץ, נכונה להסתכן, לגשת ללא ידוע (לנדאו, 2001);
- אמונה ביכולת (David, 2009c) ואופטימיות לגבי העתיד (גולמן, 1997). חדוה מאמינה שתוכל להשאיר את טביעת אצבעותיה על החברה הישראלית, לשנות את המציאות החברתית שאינה מוצאת חן בעיניה, "להשאיר משהו, שידעו שהייתי כאן", לדבריה;
- סבילות לתסכול ויכולת לדחות סיפוקים (גולמן, 1997). חדוה מסוגלת לעמול זמן רב להשגת מטרה, להתאפק כשנדמה לה שגילתה משהו חדש או חשבה על משהו מקורי עד אשר היא נוכחת שאכן כן הדבר (שם);
- יושר אינטלקטואלי ומוסרי. חדוה שונאת צביעות, שקר והעמדת פנים (Coleman, & Cross, 2001);
- התמדה (גולמן, 1997; Chan, 2008). חדוה מסוגלת לעבוד זמן רב על מטלה מסוימת עד שתגיע לתוצאה הרצויה.
- אינטרוורטיות (גולמן, 1997; Cross et al., 2007).

סגנון הלמידה של חדוה

חדוה אוהבת לגלות ולחקור באופן עצמאי, לדעת "מה נובע ממה", לערוך ניסויים, לחקור אספקטים שונים של נושאים. יש בה צורך למצוא דרכים שונות לפתרון בעיות, באמצעות הצעת מגוון רעיונות, יצירת השערות באשר לתוצאותיהם ובדיקת השערות אלו. חדוה מזהה תבניות חוזרות, וכן אוהבת לדעת, במקצועות שונים, מה נובע ממה.

בשל יכולת הריכוז הגבוהה (Greene, & Margison, 2004), ובשל רמת האנרגיה הגבוהה שלה (Daniels, & Piechowski, 2009) והריגוש הרב שחוותה בעת הלמידה (Lind, 2007a; Tieso, 2001), חדוה יכולה ללמוד נושא מסוים או לעסוק בשאלה מסוימת שעות ארוכות בלי להתעייף.

קשייה של חדוה בבית הספר

חדוה אוהבת ללמוד הכול, אבל אינה אוהבת את הדרך המשעממת לדבריה שבה לומדים בכיתה, "עם הראש בקיר" כהגדרתה. היא חשה, שדרך זו בולמת את כישוריה המיוחדים ואת הפוטנציאל הטמון בה, והיא שואפת לכך, שמשרד החינוך ישנה את שיטת ההוראה הפרונטאלית, שעיקרה "להספיק לבגרות", שנוהגת היום.

חדוה רואה במחוננות גורם לקושי חברתי בכיתה בה היא לומדת. היא חשה את הבדלי הרמות מבחינה לימודית. הפיתרון שהיא מוצאת לכך, הוא קשר למגוון של בנות, לכל אחת היא קשורה בדרך אחרת, ומקבלת מענה חברתי ואישי מכל אחת. ואכן גם לפי עדות האם, חדוה לא מתלוננת בבית על ההבדלים בינה לבין חברותיה משום שהיא יודעת למצוא את עצמה בכיתה בתחומים אחרים שאינם מבטאים דווקא תחומי עניין אקדמיים ושם היא מוצאת את סיפוקה. למשל: ארגון ערבי כיתה, פעילות אחרי הצהריים, או פעילות בבני עקיבא שהופכת להיות יותר ויותר מרכזית בחייה של חדוה.

כך מעידה חדוה על עצמה לגבי העניין החברתי: "אני לא רואה קשר בין לימודים וחברות. אני לא בוחרת חברות לפי לימודים. אחרי הצהריים אנחנו לא מדברות רק על משוואות".

אכן, חדוה "למדה" לא לבחור חברות המתאימות לה מבחינה קוגניטיבית – או שהתייאשה מלמצוא כאלה לאחר שפרשה מתכנית המחוננים כבר בגיל 10. היא "מסבירה" למה לא חשוב שתהיינה לה חברות לפי רמתן הלימודית, אבל מתעלמת כליל הן מהעובדה שאין לה חברות שמתאימות לרמתה. יתירה מזו: כפי שהראינו, לחדוה מאפיינים אישיותיים רבים הקשורים למחוננות, וכאשר היא בוחרת חברות שאינן בעלות מאפיינים אלה היא למעשה

לומדת להסתיר חלקים נרחבים של ה"אני" שלה. מצב זה לא זו בלבד שאינו מאפשר לה למצות את יכולותיה בחום האקדמי המקצועי – הוא בולם אותה בתחום הפסיכולוגי ההתפתחותי.

קושי נוסף שבו נתקלה חדוה הוא קנאה מצד חברותיה לכיתה. בעוד הן נאבקות להבין את הנלמד, היא כבר מנענעת בראשה לאות שהבינה, דבר המכעיס אותן. אחת מההתבטאויות הנפוצות כלפיה היא "גאון מסריח". לדעת חברותיה ביטוי זה נאמר ב"סחבקיות", אך בחדוה הוא פוגע.

מפעילויותיה של חדוה

חדוה פעילה מאוד בנושאים חברתיים, בייחוד בתחום קליטת העלייה. בהיותה בת למשפחה כה ברוכת כשרונות, חדוה מודעת ליכוליותיה מצד אחד, אך גם לעובדה שלא בכל התחומים הישגיה יוצאי דופן. למשל: מתמטיקה הוא לא התחום החזק שלה, אבל גם אותו היא לומדת ברמה הגבוהה ביותר ומצטיינת.

חדוה משתתפת במפגשים בהם היא לומדת בחברת בני גילה "איך להיות שגרירים צעירים", ואף נסעה במסגרת זו לאוסטריה לייצג את מדינת ישראל.

חדוה היא מדריכה ב"בני עקיבא". משתמשת בחשיבה יצירתית בפעילויותיה, ודואגת הן לצד החברתי והן לצד הערכי-דתי של חניכיה.

בנוסף, חדוה קוראת הרבה, ומתעניינת באקטואליה ובפסיכולוגיה.

נפנה עתה לשלושת הראיונות – עם חדוה, עם אמה ועם חברתה. הראיונות הוקלטו כלשונם, והם משקפים בצורה אותנטית את המחשבות, הרגשות, השיפוטיות והרעיונות של השלוש.

ראיונות עם אמה של חדוה, עם חברתה ואתה

ראיון עם האם

ש. תארי בבקשה את התפתחותה של חדוה.

ת. חדוה ישבה, זחלה והלכה בגיל צעיר אך בגדר הנורמה. היא החלה לדבר רק בגיל שנתיים, אבל דיברה מייד ללא שגיאות, באופן ברור ושוטף ללא מלמולים וטעויות האופייניים לילדים רכים.

ש. מה היו גילויי האינטליגנציה הגבוהה אצל חדוה בילדות המוקדמת?

ת. שאלות מרובות, סקרנות, רצון לגעת בכל חפץ, להגיע למקומות שונים שסיקרנו אותה.

ש. כיצד תרמתם להעשרתה?

ת. בגיל הרך קראנו לחדוה ספרים רבים באנגלית. כמו כן חדוה נמצאת תמיד בחברת אנשים משכילים, כולל דודיה, דודתיה וסבתה. יצאנו הרבה לטיולים, ביקרנו באתרים שונים ותמיד שוחחנו רבות.

ש. האם חדוה ביקרה בחוגים אחר הצהריים?

ת. לא.

ש. האם את רואה את המחוונות כנטל במידה מסוימת?

ת. היות שלא שלחנו את ילדינו לחוגים לא היתה מחוננותם נטל כספי. במשפחתנו כולם מחוננים, ולכן אני לא רואה את המחוונות כדבר יוצא דופן.

ראיון עם שרה, חברתה הטובה של חדוה

ש. מה מאפיין את חדוה מילדים אחרים?

ת. חדוה תמיד היתה הילדה הכי חכמה בסביבה. בתחום חברתי לא היתה טובה כל כך: תמיד שאפה להשתלב חברתית, והתאמצה מאוד להשיג זאת.

ש. איך היתה חדוה בגן?

ת. בגן לא היו לה חברים. אני זוכרת שפעם התנדנדתי וחדוה בהתה בי למשך זמן ממושך. שאלתי אם היא רוצה להתנדנד, והיא לא ענתה אלא המשיכה לבהות בי. פירשתי זאת כהתנהגות לא חברתית, ואף נפגעי משום שחשבתי שהיא לא רוצה להיות חברה שלי או לשחק אתי.

ש. האם המצב השתנה בבית הספר?

ת. כבר בכיתה א' היה ברור לכולם שחדוה מאוד חכמה. אבל, המחנכת נהגה לנוף בה, משום שלדעתה היוותה חדוה דוגמה רעה לשאר התלמידים היות והגיעה להישגים גבוהים מאוד בלי כל מאמץ. חדוה תמיד נהגה להתלונן על כך שהיא ננזפת על לא עוול בכפה. גם מצבה החברתי לא היה מזהיר.

בכיתה ד' חל שינוי בתמונה: חדוה החלה להשתתף בפעילויות בבני עקיבא, ולא נרתעה מהשקעת מאמץ וזמן. אני זוכרת, שאחד מתפקידיה הקבועים היה שטיפת הסניף – עבודה שכל הילדים השתדלו להתחמק ממנה. חדוה הקפידה להגיע לכל הטיולים, מחנות הקיץ ושאר הפעילויות, ומעמדה החברתי השתפר בהדרגה.

ש. האם חדוה זוכה ליחס יוצא דופן מצד המורים?

ת. כן. לדוגמה: המורה ללשון שואלת שאלה קשה, אבל מקדימה את המשפט: "חדוה, את לא עונה! תהיי בשקט!"

ש. איך מגיבות שאר התלמידות על הישגיה הגבוהים של חדוה?

ת. הן מקנאות ולא מסתירות את קנאתן.

ראיון עם חדוה

ש. מה היה יחס הגננת אלייך?

ת. היא אהבה אותי. תמיד אמרה שאני ילדה חכמה והיתה מאוכזבת משום שלא דיברתי.

ש. איך היא ידעה שאת חכמה?

ת. הייתי עונה תשובות בשפת הסימנים. למשל: היא שאלה: "כמה מכות היו במצרים?" ואני סימנתי 10 באצבעותי...

ש. האם היית ילדה בודדה?

ת. הייתי מופנמת, אך תמיד היו לי כמה חברות.

ש. האם היית דחויה?

ת. לא. לפעמים קינאו בי בגלל שתמיד הצלחתי, אבל זה לא גרם לי להרגיש דחויה, אפילו שקראו לי בשמות גנאי.

ש. האם את חשה שונה מהאחרים?

ת. בדרך כלל לא, אבל לפעמים אני אומרת משהו לא רגיל למישהו, ואז הוא מעקם את הפרצוף ונותן לי להרגיש משהו כמו: "מה את חושבת על זה בכלל?". אני משתדלת למצוא אנשים שאתם אני יכולה לדבר על דברים שונים.

ש. אנשים שאת חושבת שיש להם אוזן קשבת והם יכולים להבין אותך?

ת. כן!

ש. האם היותך מחוננת גורם לך להרגיש טוב או להיפך?

ת. לפעמים אני מרגישה שיש לי זכות שאני כזאת. אבל לפעמים זה מרגיז. יש דברים שאני לא רוצה לחשוב עליהם, באנגלית יש לזה ביטוי מיוחד: Ignorance is Bliss, אבל זה כאילו שאין לי ברירה!

ש. הם את חושבת שיש דברים שמפריעים לך יותר מאשר לאחרים?

ת. כן. מפריע לי שאנשים חושבים שהם באו לעולם כדי ליהנות כאן. מפריע לי שאנשים לא חושבים. זה הדבר שלמעשה הכי מפריע לי! אנשים לא חושבים על מה שהם עושים. מפריעים לי גם כל מיני דברים שקורים סביבנו. מפריע לי שאנשים לא מפנימים דברים. למשל, כשלומדים ולא משתמשים בידע קודם, או בידע מתחומים אחרים.

ש. האם כיום את מקובלת בחברה?

ת. כיום כן – קיבלו אותי. פעם זה היה אחרת. אבל לא נראה לי שזה קשור למחוננות. זה שינוי שעברתי.

ש. את יכולה להסביר את השינוי?

ת. התבגרתי. אני כבר לא עומדת באמצע מעגל ומפגינה ידע. את הדברים שאני שונה בהם מאחרים אני עושה לבד. בסך הכול יש לי הרבה מכנים משותפים עם אנשים.

ש. מיהן החברות שלך?

ת. יש לי כל מיני סוגים של חברים. יש לי חברות מבית הספר, אתן אני עושה דברים שקשורים לבית הספר. יש לי חברות מבני עקיבא. יש לי גם חברות שאתן אני יכולה לדבר על דברים מוזרים עליהם אי אפשר לדבר עם החברות האחרות שלי.

ש. האם את אוהבת ללכת לבית הספר ומה את אוהבת לעשות שם?

ת. אני לא אוהבת ללכת לבית הספר ולכן המשך השאלה לא רלבנטי.

ש. איזה מקצוע אוהב עליך ביותר?

ת. פיזיקה, אבל לא את הצורה בה מלמדים זאת. יש גם מקצועות שלא מלמדים בבית הספר שמעניינים אותי, למשל סוציולוגיה: מעניין אותי לדעת על תופעות בחברה ומהם הגורמים להם. אני אוהבת גם פסיכולוגיה, להבין איך ילדים מתנהגים ולמה, וגם פילוסופיה.

ש. האם יש מקצוע שאינך אוהבת?

ת. ספרות. אני לא יודעת אם אני שונאת ספרות או רק את הצורה בה מלמדים ספרות. גם מהיסטוריה אני לא מתלהבת. אני דווקא אוהבת לדעת על תהליכים בהיסטוריה, לראות מה נבע ממה, אבל לא ללמוד כמו תוכי.

ש. איך את חושבת שהכי טוב ללמוד?

ת. בדרך של ניסויים – לראות דברים בשטח; ללמוד לבד: שיתנו שאלות מנחות אבל הלמידה תיעשה בבית; שיתנו להכין עבודות, לשבת בספרייה ולחפש חומר באופן עצמאי. לדעתי ילדים מחוננים צריכים ללמוד כך. לגבי ילדים רגילים – ייתכן שמתאים להם שהמורה יושבת ומכתיבה את החומר, והם לומדים אותו מהמחברת לבחינה.

ש. האם את חושבת שמסגרת של בית ספר למחוננים היתה יותר מתאימה לך?

ת. אני לא חושבת שהייתי רוצה ללמוד בבית ספר מיוחד. יש יתרון בשיטת האינטגרציה, כי ילדים משכבות שונות מכירים כך ילדים שאינם בדיוק כמותם. אבל, לפי דעתי כולם סובלים מכך. הטובים חשים שמשעמם להם, והחלשים מרגישים שבגללם הטובים משתעממים. לפי דעתי צריך לעשות אינטגרציה חלקית, לחלק את הכיתה לטובים, בינוניים וחלשים, אבל לא לקרוא בשמות כמו "מחוננים" או "מפגרים" כדי שהטובים לא "יחשבו את עצמם" והחלשים לא ירגישו רע.

ש. במה את רוצה להתמחות?

ת. אני מאוד מתעניינת בסוציולוגיה ובפילוסופיה, אבל אני רוצה ללמוד משהו שיהיה "עם רגליים על הקרקע", אז אני לא יודעת. מה, אני אהיה מרצה לפילוסופיה?

ש. מהן, אם כן, אפשרויות התעסוקה שלך בעתיד?

ת. חשבתי על רפואה, אבל אני מעדיפה את חיי הנפש על חיי הגוף ולכן אולי אפנה לפסיכולוגיה או אפילו לפסיכיאטריה. ייתכן שאבחר להיות רופאת שיניים, ואתמחה בטיפול בילדים: כך אשלב רפואה עם פסיכולוגיה, כשארגיע אותם לפני הטיפול ובמהלכם.

ש. במה את חושבת שתוכלי להטביע חותם?

ת. אני חושבת שאוכל לקדם את החברה בארץ ואולי גם בעולם.

ש. איך את מרגישה כשאת נכשלת?

ת. לא יודעת. אף פעם לא נכשלתי.

ש. את ביקורתית?

ת. מאוד.

ש. כלפי מי?

ת. גם כלפי עצמי וגם כלפי אחרים.

ש. מה הדבר שהכי מרגיז אותך?

ת. צביעות, שאננות: "יהיה בסדר" שאני שומעת כל הזמן. קשה לי מאוד לסמוך על אנשים.

ש. אז על מי את כן סומכת?

ת. על עצמי. אני חושבת שאני אעשה את מה שצריך הכי טוב.

ש. מה הכי משמח אותך?

ת. כשאני עוזרת לאחרים וזה משמח אותם.

ש. האם את זקוקה למחמאות ולחיזוקים?

ת. כן, אבל רק בתנאי שהם נאמרים מכל הלב.

ש. האם את ספונטנית או אימפולסיבית?

ת. בדיוק להיפך. לפעמים אני מצטערת על שאני לא יכולה לעשות דברים בכיף, בלי לחשוב. יש בזה כמובן

גם גורם חיובי, אני אחראית וסקולה.

ש. איך היחסים בבית?

ת. יש תחרותיות רבה. אחי הקטן גאון במתמטיקה, אבל אחותי ואני לא ממש. אחי מאוד מתלהב

מכשרונו, ואומר לשתינו שאנחנו טיפשות. אחותי עונה לו, שהיא לא טיפשה, והראיה – ציוני הבגרות

הטובים שלה והציון הגבוה בפסיכומטרי. הוויכוחים הללו נמשכים, יש צעקות, ויכוחים, מכות, הכול!

ש. איך את רואה את עתידך במישור האישי?

ת. אני רואה את תפקידי הראשון כאם בעתיד. כמובן שיהיה לי מקצוע, אבל הוא יעמוד במקום השני, אחרי האמהות. אני גם רוצה לחנך את ילדי בעצמי, שתהיה להם מסגרת ברורה, שיהיה מי שיענה על שאלותיהם, שירחיב את אופקיהם. אני כבר יודעת שתהיה לי דילמה, כי ארצה לחנך את ילדי שיהיו ילדים טובים ותלמידים טובים, ועם זאת מקובלים בחברה, שני דברים שלא תמיד משתלבים יפה, כי ילדים טובים לא תמיד מקובלים בחברה.

ש. אם יהיה לך ילד מחונן, מה תתני לו שלא קיבלת?

ת. אמצא לו מסגרת כזאת שבה הוא יוכל ללמוד לבד, כי אילו יכולתי ללמוד לבד הייתי מגיעה להישגים גבוהים יותר מאלו שאליהם הגעתי.

ש. מה המשאלה העיקרית שלך?

ת. להגשים את עצמי. אני מרגישה שיש לי משהו ועלי לתרום אותו לעולם. אני רוצה להיות על המפה, שיידעו שהייתי כאן.

ש. ממה את מפחדת?

ת. אני מפחדת שלא אמצא בעל שאוכל לסמוך עליו, אם כי אני מאמינה שאמצא בעל כזה כי אני מכירה רק מספר קטן של אנשים עליהם אני יכולה לסמוך.

אני גם מפחדת שלא אצליח בחינוך ילדי. אם זה יקרה ארגיש שנכשלת.

ש. האם את מרגישה שיש דברים שלא תוכלי לעשות משום שאת אשה?

ת. אני מאמינה בשוני שבין הגבר והאשה. אני מאמינה שלכל אחד ייחוד ותפקיד משלו בעולם הזה. עם זאת אני גם מאמינה בשוויון הזדמנויות. אם יש גבר ואשה שלהם אותה יכולת שכלית אין סיבה להפלות את האשה לרעה. אני רק מפחדת, שתחת הכותרת "שוויון" יגיעו בארץ להרס התא המשפחתי כמו שקרה בארה"ב: שם מרגישה האשה שהיא צריכה לצאת לחופש, שהמשפחה כובלת אותה, והנשים לא יודעות שהיעוד שלהן הוא הקמת משפחה. המבנה הנפשי של הגבר שונה מזה של האשה, ולא רק היכולת ללדת שהיא ייחודית לאשה.

מדבריה של חדוה על טיפוח מחוננים

לדעתי, ילדים מחוננים לא יגיעו בדרך כלל להישגים גבוהים בחיים, ואילו ילדים בינוניים ישיגו יותר כי להם יש שאיפה להצליח. רמת השאיפות של המחוננים דועכת עם השנים, שנות בית הספר היסודי וחטיבת הביניים אקוטיות מבחינה זו, היות ובשנים אלו הילדים המחוננים בדרך כלל

משועממים בשיעורים, אינם מקבלים עידוד ואינם מקבלים גירויים מספיקים כדי לממש את הפוטנציאל הטמון בהם. מצב זה גורם לי עצב רב. יש להשקיע יותר משאבים ובתי ספר מיוחדים שיעניקו לילדים מחוננים את הנדרש לטיפול כשרונותיהם, כי לאלה שפחות טובים תמיד דואגים, ואף פעם לא מגיע תורם של המוחננים.

בעתיד, אני רוצה לעסוק בתחום טיפוח ילדים מחוננים, כדי שהמצב ממנו סבלתי יגיע לסיומו, וילדים מחוננים אחרים לא יצטרכו לסבול כמו שסבלתי אני.

דיון

משני חלקי המאמר – הן מזה המתאר את חדוה, משפחתה, סביבתה הלימודית וזו החברתית, והחלק שבו מובאים הראיונות עם אמה, עם חברתה ואתה נוכל לראות את האמביוולנטיות הרבה בכל הקשור לחייה של חדוה בתחום הלימודי, החברתי, המשפחתי והרגשי.

תפיסת הקונפליקטים הקשורים במחוננות במשפחתה של חדוה

לדעת האם, אביגיל, אין כל קשר בין היותה משפחה דתית ומחויבת לנורמות הלכתיות ומוסריות מסוימות לבין העובדה שהיא אינה מעודדת את ילדיה באופן מיוחד לפיתוח תחומי המחוננות שלהם. כמו כן, לדבריה, אין הבדל בין היחס לבנותיה ולבנה מבחינת העידוד למציאות. "העולם האקדמי אינו זר לי, ואני לא חוששת ממנו כלל" מצהירה אביגיל, "לא בפן הדתי ולא בפן ההשקפתי. אפשר ללכת לאוניברסיטה ולהישאר דתיים! אני פשוט לא רואה בהישגיות לְשמה ובצבירת תארים אקדמיים דבר מושך או הכרחי".

למעשה, הדגם המשפחתי של מחוננות והישגיות שאותו מציגה אביגיל סותר את דבריה על תפיסת המחוננות. בעוד שלדבריה היא "באה משפחה שבה כולם הישגיים", הרי העובדות מראות שאכן, הגברים במשפחה הגיעו להישגים גבוהים, ולתארים מתקדמים במדעים. אולם, לאמה תואר ראשון בלבד, במקצוע הפסיכולוגיה – שבארה"ב, משם עלתה המשפחה, אינו נחשב כה יוקרתי כמו בארץ. יתירה מזו – לדברי אביגיל עצמה, אמה נחשבה בעיני עצמה ל"נפל!" נראה, שהניסיון של אביגיל להציג מראית עין של משפחה שבה כולם בעלי

הישגים גבוהים אינו עולה יפה, וחדוה, שהיא ילדה נבונה מאוד ומפותחת גם מבחינה רגשית, לא יכולה לקבל את הסבריה של האם המתעלמת מהעובדות ומציגה מציאות שעומדת בסתירה להן.

על אף הבדלי המנטאליות, הזמן והמקום, נראה דמיון מפתיע בין היחס של משפחתה של אביגיל לעיסוקיה האקדמיים לבין היחס לעיסוקים שהיו בתחומי המדעים למצב המוצג בפרק 6 בכרך זה: "מחוננות והגירה. תיאור מקרה של משפחה מחוננת שהגיעה מרוסיה לישראל". אביגיל מודה, שעל אף היותה בעלת תואר בפסיכולוגיה, מקצוע שנחשב לכל הדיעות מכובד ולא קל, נחשבה במשפחתה ל"נפל". בתיאור המשפחה הרוסית נמשך היחס הלא-מכבד למדעי הרוח והחברה לאורכם של שני דורות: אם המשפחה נאלצה ללמוד רפואה כדי להשביע את דרישות משפחתה, אף על פי שבגיל צעיר מאוד הוכיחה כשרון רב לשפות ויכולת הוראה מפתיעה. היא עשתה חיל ברפואה, אבל לא זנחה את אהבתה הישנה, ורק לאחר עלייתה ארצה, כאשר הלחצים המשפחתיים כבר לא שיחקו תפקיד בבחירותיה, אזרה אומץ ופתחה בית ספר לאנגלית באילת. בתה, שבחרה גם היא תחום שאינו מדעי, לא נחשבה כלל מחוננת בעיני בני משפחתה, ואף לא בעיני עצמה...

מחוננות ותת-הישגיות

בספרות המקצועית מאופיינים הילדים המחוננים על-פי היבטים קוגניטיביים, חברתיים ואישיותיים. יחד עם זאת, אין לראות בקבוצת המחוננים קבוצה הומוגנית, כפי שאין לראות בקבוצת הלא-מחוננים קבוצה הומוגנית. לחלק מן המחוננים יתאים חלק כזה או אחר מן המאפיינים הבולטים הבאים, כגון: זיכרון מצוין לטווח ארוך, אוצר מילים עשיר, חשיבה מתמטית מעולה, יכולת מילולית גבוהה, מיומנויות מחשב גבוהות, תפיסה טובה של מושגים מופשטים, התמודדות טובה עם חומר מאתגר חשיבתית, יכולת לפתור בעיות מסובכות בצורה מהירה ויעילה, דמיון פורה ויצירתי, שמיעה חדה, רעיונות מעניינים, סקרנות בלתי נדלית, סקרנות ושאלות רבות, רמת אנרגיה גבוהה, יכולת להגיע לתובנות עמוקות,

חוש הומור משובח, נטייה לפרפקציוניזם, נטייה להשתעמם במהירות בכיתה, חוסר סבלנות לשמוע הסברים חוזרים למען התלמידים האחרים ועוד (לנדאו, 2001).

על פי תפיסתה העצמית של חדוה, על פי תפיסת הוריה וכמובן – על פי תפיסת מורותיה, אין חדוה תת-משיגה. המונח "תת-הישגיות" מקובל בספרות המקצועית לתיאור ילדים ובני נוער שהישגיהם נמוכים ביחס לפוטנציאל הלימודי שלהם (Reis, & McCoach, 2000; Rayneri et al., 2004, 2006). כאשר מדובר במחוננים אין הגדרה אחידה למושג "תת-הישגיות", שכן, גם כאשר הישגיהם הלימודיים משביעים רצון – ברוב המקרים אין הם ממצים, בכיתה הרגילה, את הפוטנציאל הטמון בהם (Baker et al., 1998; Baum et al., 1995; Reis, & McCoach, 2000). מכל מקום – חדוה מתארת תחושה של שעמום בכיתה, תחושה המאפיינת, על פי הספרות, ילדים מחוננים שעבורם התקרה הכיתתית "נמוכה מדי" (Kanevsky, & Keighley, 2003).

לדאבון הלב לא ניתן לדעת מהו המינוח ה"מדויק" של העידוד והטיפול האינטלקטואליים להם זקוק הילד המחונן, בפרט לאור העובדה שכל ילד זקוק למינוח שונה, בתחומים שונים, בתכיפות משתנה ועל פי הנסיבות המשתנות. אולם – בנושא זה קיים גורם אחד המשותף לילדים מחוננים רבים: לא ניתן ליצור "מסלול קידום" עבורם לאורך זמן. מלת המפתח בחינוכם בכלל ובטיפולם בפרט היא "גמישות". לפיכך, גם הורים בעלי יכולות אינטלקטואליות גבוהות, מוכנות להקדיש זמן ואנרגיה רבים, ויכולות כספיות לא מבוטלות חייבים לדעת, שכל "פתרון", שיפחית את רמת השעמום של ילדם ויעלה את רמת המוטיבציה שלו הוא זמני. שכן, התפתחות של הילד המחונן אינה, במקרים רבים, לינארית (Fornia & Wiggins, 1995; Silverman, 1999; Morelock, & Morrison, 2003; Glenison, 2001; Frame, 2001), ופעמים רבות "קפיצה התפתחותית" מצריכה שינוי בקונסטלציה הלימודית.

בספרות המקצועית מתוארים אפיונים מיוחדים של בנות מחוננות, העומדים בדרכן למיצוי הפוטנציאל שלהן. למשל: קושי בלקיחת סיכונים, "תסמונת הסינדרלה", מחסומים וסטריאוטיפים חיצוניים (Reis, 2005), מחסומים פנימיים (Reis, 2002), פרפקציוניזם

(David, 2008) ועוד. מאחר שחדוה היא בת דתייה מחוננת יש לחשוש למספר קשיים שעלולים להיווצר אצלה עקב היותה כזו. ואכן, דויד וזורמן (2000) הראו כי בנות מחוננות ככלל, מתמודדות עם שלושה קונפליקטים עיקריים, המעמיתם אותן עם החברה בה הן חיות. התוצאה המיידית של קונפליקטים אלו היא שהבת רוצה בו זמנית להצליח ולא להצליח, חווה פחד מהצלחה, הימנעות מקבלת מטלות שיש בהן "סיכון" להצטיינות, פרישה מתכניות לימוד יוקרתיות ועוד.

ואמנם, גם חדוה אינה מביאה את המחוננות שלה לידי ביטוי בצורה בולטת וגלויה, מצב שכיח בקרב בנות מחוננות בכלל בחו"ל (Gagné, 1999; Nelson & Smith, 2001) וגם בארץ (זורמן ודויד, 2000) ובקרב מחוננות דתיות בפרט (דויד, 2008ב). על פי רוב, חדוה מצטיינת בתחומי הלימודים השונים ומראה יכולות מעולות, אך כישוריה אינם מאתגרים דיים ואינם מובלטים כל צרכם.

מאחר שחדוה היא בת דתית, היא לומדת בחינוך נפרד, ובכך יש איזון-מה של המורכבות שבמימוש הפוטנציאל שלה. בחינוך הנפרד אין על הבנות להתחרות בבנים מחד-גיסא, ואף לא לפחד מירידה בפופולאריות החברתית, מצב שהוא נפוץ בקרב בנות מוכשרות בחברה מעורבת, מאידך-גיסא (שקדיאל, 1999). בחינוך הנפרד בנות גם לא סובלות מהתייחסויות מועטות-יחסית של המורים בתקשורת שבעל פה, ואף לא מהערכות מילוליות מקפחות בתעודות ביחס לבנים, כמו בחינוך המעורב, שבו יש לבנים, פעמים רבות, "זכות קדימה" (זורמן ודויד, 2000).

ואכן, על פי דברי מחנכת הכיתה, חדוה מקבלת הערכה רבה מצוות המורים כולו הפועל מתוך מודעות לכישרונותיה, מעודד אותה ומאפשר לה לבטא את עצמה – עד כמה שהדבר אפשרי בתוך כיתה הטרוגנית.

יחד עם כל הנאמר עד כה, בנוגע לעובדת היותה בת דתייה, הרי שהעובדה כי חדוה מתגוררת באזור הפריפריה, "טורפת את הקלפים מחדש" ויוצרת מציאות בה יכולת הבאת

כישוריה לידי ביטוי נמוכה. למעשה יכולה חדוה להיפגש עם ילדים מחוננים נוספים רק אחת לשבוע, בהיותה בכיתה ד-ט. החל מכיתה י לא קיימת בעירה כל מסגרת למחוננים.

הנחות לגבי מחוננים בכלל

1. ילדים מחוננים, ובעיקר בנות מחוננות, יוצאים נשכרים מהשתלבות בכיתה רגילה

חדוה שהיא בעלת כישורי תקשורת והבנה גבוהים, יודעת למצוא את מקומה בחברה ולנתב את עצמה היטב בחברת בנות כיתתה. היא עוסקת בתחומים המאפיינים את בנות גילה ומרגישה קשורה אליהן ומחוברת. טענה זו תואמת אף ממצאי מחקרים, כגון אלו של טרמן (Terman, 1959), וסירס (Sears, 1977, 1984) שהראו כי הסתגלות החברתית של ילדים מחוננים טובה וכי הם מוערכים בקרב חבריהם.

לפי רוזמרין (2001), רק בין ילדים בעלי יכולות דומות לשלו, יוכל המבחן למצוא פתרון לבעיותיו החברתיות והרגשיות – ראינו כי לגבי חדוה אין הדבר נכון: חדוה אינה מזהה את עצמה כשאר המחוננים אותם פגשה. היא מכנה אותם 'חנונים' ורואה את עצמה שונה מהם. אולם, התבטאויותיה של חדוה, כמו גם דבריה של חברתה מראים, שהדברים אינם חד-משמעיים.

I. חדוה לא אוהבת ללכת לבית הספר.

II. הנושא החברתי היה בעייתי. זאת ניתן לראות הן מתיאורה של חדוה והן מזה של חברתה. חדוה נשאלת אם היתה דחווה, ומשיבה: "לא. לפעמים קינאו בי בגלל שתמיד הצלחתי, אבל זה לא גרם לי להרגיש דחווה, אפילו שקראו לי בשמות גנאי". אכן, מנגנון ההדחקה פעל אצל חדוה יפה, היא לא פירשה כדחווה את שמות הגנאי להם "זכתה"...

III. תחילתה של תת הישגיות. חדוה, שאופיינה בילדותה המוקדמת ביצירתיות ובמקוריות, מתחילה לדבר באופן בנאלי. למשל: כאשר היא נשאלת על תפקידיה של אשה, היא עונה: "אני רק מפחדת, שתחת הכותרת 'שוויון' יגיעו בארץ להרס התא

המשפחתי כמו שקרה בארה"ב: שם מרגישה האשה שהיא צריכה לצאת לחופש, שהמשפחה כובלת אותה, והנשים לא יודעות שהייעוד שלהן הוא הקמת משפחה. המבנה הנפשי של הגבר שונה מזה של האשה, ולא רק היכולת ללדת שהיא ייחודית לאשה".

2. המסגרות הפורמאליות של בית הספר אינן נותנות בדרך כלל מענה לתלמידים המוחננים. בכיתה הרגילה חשוף הילד המוחנן ל"תקרה נמוכה מדי"; לימודים ברמה שאינה ממצה את כישוריו.

על פי עדות האם, שהדיעות הרחבות של ילדיה המוחננים אין מקורן בבית הספר. ההורים חשים את האחריות לקידום של הילדים ללא קשר למתרחש בבית הספר. עבור הוריה של חדוה, חשיבות בית הספר הוא בתהליך החיברות שהילדה עוברת. מבחינה לימודית הבית הוא המענה היותר טוב עבור המוחנן. ואכן זיו (1990) מבהיר כי השפעת בית הספר על התפתחותם של ילדים מוחננים קשורה באופן שבו הוא ממלא את תפקידו. ילד מוחנן הלומד בבית ספר שיש בו צוות מורים טוב ותלמידים שרמתם גבוהה, יתפתח במישור האינטלקטואלי וגם במישורים אחרים.

במקרה של חדוה מאחר ומדובר על כיתות הטרוגניות הרי שיש צורך להתייחס לכלל הכיתה וממילא אין התייחסות הולמת לחדוה ולצרכיה הקוגניטיביים הייחודיים. יחד עם זאת ראינו כי האולפנא בה חדוה לומדת וצוות המורים המלמד, מודעים לכישוריה בתחום יכולת ההבעה והניסוח והיא מקבלת את מקומה בייצוג האולפנא ובארגון.

אולם, עלפי דברי חדוה עצמה: "מעולם לא נכשלתי" ברור, שהתקרה עבורה נמוכה מדי. כידוע לנו, בתהליך הלמידה חשוב מאוד הכשולן (Carmeli, & Sheaffer, 2008). כאשר לא נכשלים אי אפשר ללמוד מהשגיאות, מצב שכיח למדי אצל ילדים ונערים מוחננים.

3. במשפחות רבות נוטים לראות במתמטיקה ובמקצועות תלויי-מתמטיקה את חזות המוחננות

השערה זו זכתה לאישוש מלא. חדוה אומרת: "יש תחרותיות רבה. אחי הקטן גאון במתמטיקה, אבל אחותי ואני לא ממש. אחי מאוד מתלהב מכשרונו, ואומר לשתינו שאנחנו טיפשות. אחותי עונה לו, שהיא לא טיפשה, והראיה – ציוני הבגרות הטובים שלה והציון הגבוה בפסיכומטרי. הוויכוחים הללו נמשכים, יש צעקות, ויכוחים, מכות, הכול! מצב דומה נראה בתיאור המקרה של משפחת המהגרים מרוסיה, כאשר הבן המחונן מתמטית זכה לכל התמיכה כמחונן, בעוד שהבת, שתחומי מחוננותה היו במדעי החברה, לא נחשבה כמחוננת ולא טופחה ככזו. חדוה גם אומרת: אני מאוד מתעניינת בסוציולוגיה ובפילוסופיה, אבל אני רוצה ללמוד משהו שיהיה "עם רגליים על הקרקע", אז אני לא יודעת. מה, אני אהיה מרצה לפילוסופיה? דהיינו, היא "מבינה" שעליה לבחור במקצוע שהוא "מדעי", נחשב, ולא, חלילה, מרצה לפילוסופיה....

4. תווית המחונן עלולה לגרום אמביוולנטיות רגשית: מצד אחד גאווה ואפילו שמחה, ומצד

שני – הרגשת שונות

הנחה זו אוששה אצל חדוה. היא אומרת, ש"לפעמים אני מרגישה שיש לי זכות שאני כזאת [מחוננת]. אבל לפעמים זה מרגיז. יש דברים שאני לא רוצה לחשוב עליהם, באנגלית יש לזה ביטוי מיוחד: Ignorance is Bliss, אבל זה כאילו שאין לי ברירה!". תגובתה של חדוה למחמאות שהיא מקבלת משקפת גם היא דואליות זו. כשהיא נשאלת, כיצד היא חשה כשהיא מוחמאת, היא עונה שההרגשה טובה, אבל: "רק אם המחמאות מכל הלב"...

5. במקרים רבים ניתן להבחין בפער בין ההתפתחות השכלית המהירה, המקדימה את גילו

הכרונולוגי של המחונן לבין ההתפתחות הרגשית, המתאימה לגילו הכרונולוגי

הנחה זו הופרכה באופן חלקי בתיאור המקרה של חדוה. שכן אליבא לדברי האם התפתחות הרגשית של חדוה תואמת את התפתחותה הקוגניטיבית- כך לפחות עד לגיל ההתבגרות. כעת, בגיל ההתבגרות ניכרת התנהלות של בת טיפש-עשרה ממוצעת ולעיתים ניתן לחוש בפער גדול בין היכולות הרגשיות לעומת היכולות הקוגניטיביות. שיחה עם חדוה יכולה להתחיל ברמה של אדם בוגר ושקול, ולפתע לעבור לשיחה ברמה של ילד קטן וקפריזי. גם

בהתנהלותה מול חברותיה כאשר יש מריבות, חדוה נשאר נאמנה לגילה הרגשי ואינה פועלת לפי גילה הקוגניטיבי.

6. ילדים מחוננים לומדים להשתמש לפתרון בעיות באופנים שונים מאשר ילדים רגילים

נושא זה, שנחקר עד עתה רק בחו"ל (לדוגמה: Hettinger Steiner, 2006), נחשב לאחר מהידועים פחות בכל הקשור למחוננים, עלול לגרום לילד מחונן בכיתה הרגילה סבל רב. שכן, לא זו בלבד שהילד לא מקבל עידוד על הדרכים הן הוא משתמש לפתרון בעיות – הוא אף ננזף, לא אחת, בשל סירובו לאמץ את הדרכים הקובלות. ייתכן שזו אחת הסיבות לכך שעל אף שביעות הרצון המילולית שחדוה מביעה מבית ספרה בכלל ומכיתה בפרט, היא נחרצת בדעתה שאם יהיה לה ילד מחונן הוא ילמד לבד, ולא בכיתה...

7. מעבר ליכולות האינטלקטואליות הגבוהות אצל המחונן יש לו גם מאפיינים אישיותיים יוצאי

דופן, כמו דבקות במטרה, יכולת ריכוז גבוהה ורצון לעסוק שעות ארוכות בתחום מתחומי

העניין

לדבריה של סילברמן (Silverman, 1997), הילד המחונן הוא בעל מאפיינים אישיותיים מיוחדים בנוסף ליכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות, שעל פיהן הוא מוגדר כמחונן. אצל חדוה הדבר בולט באופן מיוחד. חדוה היא בעלת יכולת גבוהה של חשיבה לוגית, יש לה תובנות עמוקות, וכמו כן קיימת אצלה תפיסה מוסרית מפותחת עם רגישות ואמפתיה.

חדוה יודעת להכיל בתוכה קו חינוכי מורכב שהבית משדר בדבר ההישמעות לקו ההלכתי יחד עם מתן מקום לעולם חילוני איתו היא נפגשת במקום מגוריה ומנוגד לחינוך הביתי. הכלת מורכבות זו עוזרת לה ברכישת חברות מסוגים שונים, ללא תיוג ומכך שהיא מהווה גשר מבחינה חברתית בתוך הכתה בה היא לומדת.

8. ילדים מחוננים מאופיינים כחסרי סובלנות לאיטיות של אחרים

השערה זו הופרכה בחלקה אצל חדוה. למעשה, חדוה למדה להבחין בין צרכיה-היא לצרכי הזולת, הפנימה את הקודים ההתנהגותיים שיעשו אותה מקובלת בחברה שלה, והתנהגותה

החברתית היא בהתאם לקודים אלה. יכולותיה הקוגניטיביות הגבוהות של חדוה מאפשרות לה להבין היטב את קשייהן של חברותיה לכיתה, והיא למדה להתחשב בהן. גם בבית למדה שעליה להיענות לאתגר של הצנעת יכולותיה, ולא להבליט את יתרונותיה לעומת אלו של חברותיה.

אולם, השאלה האם חדוה נאמנה לכוחותיה ולכשרונותיה, האם אינה מוותרת על חלקים נרחבים של אישיותה בתמורה למקובלות חברתית נותרה פתוחה. שכן, כפי שחברתה של חדוה מתארת אותה בילדותה, היא לא היתה מקובלת מבחינה חברתית. בטרם הפנימה את הדרישות החברתיות היתה חדוה נאמנה ל"אני הפנימי" שלה. אולם, עם השנים, ללא ספק בהשפעת הבית ובית הספר, חדוה למעשה ויתרה על רבים מאפייני המחוונות שלה כדי להיענות לדרישות של משפחתה ובית ספרה, ובתמורה זכתה למקובלות חברתית. מבחינת הבית – חדוה נענתה לאתגר ועמדה בו בהצלחה. ימים יגידו אם בחשבון הסופי יצא שכרה בהפסדה.

הבית משדר לה כי זהו אתגר עבודה: כיצד להישאר נאמנה לכוחותיה הברוכים, בלי להבליט צדדים חסרים וחלשים אצל בנות כיתתה, מהן היא שונה. וחדוה רוצה להיענות לאתגר זה.

9. ילדים מחוננים אינם אוהבים רוטינה וזקוקים לגרייה מתמדת, ועשויים אף להתנגד

למידה של מיומנות יסוד

גם השערה זו משקפת את תכונת הפיפיות שבהסתגלותה של חדוה לנורמות המקובלות בחברתה. חדוה אינה זקוקה לגירויים רבים או לשינויים מפליגים. גם במהלך שיעור משעמם עבודה, היא יודעת למצוא תחלופות או להשתתף בו למרות שהיא אינה מרגישה כי הוא מגלה עבודה דברים חדשים. היא אוהבת את שגרת היום ולא מעוניינת בהפתעות או בשבירת השגרה. השגרה נוחה לה ואף מגינה עליה מפני התמודדויות לא צפויות בהן תידרש לגיוס כוחות שידרשו ממנה משאבים רבים.

10. במשפחות מחוננים הצורך בחברה מחוץ למשפחה נמוך לעומת משפחות אחרות בהן אין

כלל ילדים מחוננים

השערה זו הופרכה בתיאור המקרה של חדוה. אמנם, ביתה מלא בגירויים אינטלקטואליים: ספרי קריאה רבים ותחומי עניין מגוונים אבל כל זה איננו מונע בעד חדוה ליצור קשרים חברתיים עם בנות גילה ואף להיות מנהיגה בלתי מעוררת המקובלת על כל חברותיה. כישוריה השפתיים, חברתיים ורגשיים באים לידי ביטוי כאשר היא מובילה את הכיתה ומעלה טיעונים ביקורתיים, כאשר היא יודעת להיות "עובדת סוציאלית" לחברותיה ומביאה עימה התייחסות בוגרת למצבים חברתיים.

הנחות לגבי בנות מחוננות

1. בנות מחוננות זקוקות לזמן לבד (זורמן ודויד, 2000; Kerr, 1995)

חדוה אומרת: "אם יהיה לי ילד מחונן אפשר לו ללמוד לבד..." היא אינה מודע לכך שזה צורך מיוחד דווקא לבנות מחוננות, או אפילו לילדים מחוננים, אבל חשה, שצורך זה לא בא על סיפוקו עבודה, ולכן מעוניינת ב"תיקון" כאשר היא תהיה לאם, דהיינו לאפשר לילדה, אם יהיה מחונן, ללמוד לבד.

2. בנות מחוננות חשופות, פעמים רבות, למסרים סותרים מצד ההורים והחברה

אצל חדוה אוששה השערה זו במלואה. חדוה נחשפה – ועדיין נחשפת – למסרים סותרים רבים. למשל: מהספרות ידוע, שכאשר יש מחוננים בבית מוטל עול לא פשוט על ההורים (לדוגמה: Forna, & Wiggins Frame, 2001). אולם – בראיון עם האם הנשאלת על כך האם מכחישה זאת. האם אומרת שהאחריות על הבחינות מוטלת על ילדיה ומבחינתה – אם לא למדו מגיע להם ציון גרוע. אולם, כאשר בתה נכשלת היא מבקשת עבודה מועד נוסף...

בנוסף, ההתנהלות המשפחתית, שבה הן בדור ההורים והן בדורה של חדוה מראה שמחוננותם של הבנים מטופחת יותר מזו של הבנות הובילה אותה, ככל הנראה, להסקת המסקנה הבאה: "אני מאמינה בשוני שבין הגבר והאשה. אני מאמינה שלכל אחד ייחוד

ותפקיד משלו בעולם הזה. עם זאת אני גם מאמינה בשוויון הזדמנויות". חדוה הגיעה כבר לגיל שעליה להחליט אם פניה מועדות: להגשמת הפוטנציאל הטמון בה או לא. אמונתה שבאופן תיאורטי יש שוויון הזדמנויות, בצירוף העובדה, שהיא לא עושה מאומה לממש שוויון זה היא בבחינת סתירה שבסופה הדרך למציאות כבר תהיה חסומה בפניה.

3. ילדה מחוננת עלולה לוותר, בגיל ההתבגרות, על מאפיינים רבים של מחוננתה

השערה זו אוששה, לדאבון הלב. ניכר כי חדוה אינה מפתחת את כישרונותיה ואינה מביאה אותם לידי מיצוי מלא. אמנם, לדבר האם אין היות המשפחה דתית הסיבה לכך, שכן היא דואגת לפתח את תחומי התעניינות של כל ילדיה, וכמובן את אלו של חדוה, וזאת לפי נטיית ליבם ורצונם. אולם בפועל כישוריה יוצאי הדופן של חדוה אינם באים לידי ביטוי בשום פעילות שלה. בכיתה היא אכן משיגה ציונים מצוינים, אבל הישגים אלו הם בשל התקרה הנמוכה יחסית, זו המאפשרת לה להגיע למצב שבו מעולם לא נכשלה אף אם לא השקיעה זמן ואנרגיה משמעותיים בלימודים.

חדוה השתתפה בתוכנית ההעשרה למחוננים במשך שנה אחת בלבד, דהינו, היא פרשה בסיום כיתה ד'. לדבריה, כמו לדברי אמה. היא "פרשה מרצונה לא בגלל העניין הדתי אלא בגלל תחושתה כי היא יורדת בלימודים ובעיקר במתמטיקה – תחום שהיה חלש אצלה בהיותה בבית הספר היסודי". לדבריה של מנהלת תוכנית ההעשרה למחוננים בעיר הסיבה להשתתפות הנמוכה ולפרישה המרובה של ילדים מבתיים דתיים מתכנית המחוננים היא בעיקרה חברתית-דתית. הילדים הלומדים בבתי הספר הדתיים הם מיעוט מקרב הילדים בתכנית העשרה, ופעמים רבות הם אינם מוצאים את מקומם בשל מחסור בחברים. לדבריה, ככל שהילדים הדתיים מתבגרים, הם אינם מוצאים עניין בתוכנית מאחר והיא נעדרת תחומי עניין המתאימים לנוער דתי ובעייתיים מבחינה חברתית בגלל החברה המעורבת של בנים ובנות. אם נשווה את מצב הנשירה בתכנית ההעשרה למחוננים באילת למצב בתכניות העשרה "מעורבות" אחרות, שבהן משתתפים ילדים דתיים וחילוניים נראה, שאכן, יש נטייה לנשירה בקרב ילדים דתיים עם ההתבגרות, וזאת הן בקרב בנות והן בקרב בנים. אולם,

הנשירה בתכניות דומות אחרות אינה מאסיבית לפני תום בית הספר היסודי. יש להניח שהעובדה, שאילת היא פריפריה לא רק מבחינה גיאוגרפית אלא גם מבחינה חברתית ודתית, מוסיפה על קשייהם של ילדים מחוננים בכלל ובנות מחוננת בפרט, ובשל הנשירה הגבוהה בלאו הכי מהתכנית באילת (ראו הפרק: הסדנה להורים לילדים מחוננים באילת: 2008/9). בקונסטלציה כזאת קל, יחסית, לבת מחוננת דתית, שהיא מיעוט בתוך מיעוט, להצטרף לקבוצת הנושרים...

מדברים אלו עולה, כי הקושי להביא את הכישורים למיצוי מלא טמון בעיקר בעניין בלימודים ואינו דווקא תלוי-מגדר. אשר על כן, ההנחה שילדה דתית מתקשה להביא את כישוריה למיצוי מלא לא הוכחה בתיאור מקרה זה.

הנחות לגבי בנות מחוננות דתיות

1. בנות מחוננות חשופות, כבר מגיל צעיר לפחד מאי-מציאת בן זוג הולם

הנחה זו אוששה אצל חדוה. היא אומרת באופן ברור: "אני מפחדת שלא אמצא בעל שאוכל לסמוך עליו".

2. במקרים רבים קשה לבת המחוננת הדתית להביא את כישוריה למיצוי מלא לא רק

בשל מגבלות של דת אלא גם בשל חוסר מסגרות מתאימות לקידומה

גם הנחה זו אוששה אצל חדוה. המסגרת היחידה למחוננים שהיתה פתוחה בפני חדוה היתה יום ההעשרה למחוננים. משרשה מתכנית זאת, כבר בגיל 10, למעשה "הוציאה עצמה ממאגר המחוננים" שכן, בעיר מגוריה לא היתה כל מסגרת אחרת, לימודית או חברתית, שתענה לצרכיה.

3. לא פחות מהסייגים ההלכתיים מפריעים בקידומה של המחוננת הדתית ערכים

חברתיים ומשפחתיים. לדוגמה: הצורך להיות "כמו כולם", לא לעורר את קנאת הזולת, לא לבלוט.

השערה זו אוששה אצל חדוה. במצב המתואר אצלה ההימנעות מפיתוח הכישורים אינו קשור בהכרח להיות המשפחה דתייה, אלא בא בעקבות קו חינוכי מסוים שיכול להיות דומיננטי גם בבית שאינו מוגדר כבית דתי.

4. קיימים מספר חסרונות בקידומן של בנות מוכשרות מהזרם הממלכתי דתי. לדוגמה:

שעות הלימודים הארוכות הנהוגות בבית הספר התיכון הדתי, מקומה של תנועת הנוער בחייה והישמעות לגדרים ההלכתיים.

מתיאורה של חדוה והסביבה ממנה היא באה, ניכר כי ההגבלות שהוזכרו לעיל אכן קיימות אצלה. לימודיה באולפנא אכן מחייבים אותה להישאר בכל שעות הלימוד הנהוגים במהלך יום הלימודים, היא פעילה מאד בבני עקיבא ומשקיעה שם הרבה מכוחה וממרצה, ואף הבית מחנך להישמעות לגדרי ההלכה. אולם קשה לומר כי הגבלות אלו מהוות חיסרון או קושי בקידומה הלימודי של חדוה. הבית של חדוה מעודד עמל ועבודה קשה. אולם, הוא אינו מעודד הישגים לימודים ונושא על נס דווקא הצלחות חברתיות, אותן הוא רואה כמנוגדות להגשמת המצוינות.

סיכום

בתיאור מקרה זה נמצאו דפוסי התנהגות רבים המאפיינים מחוננות. לדוגמה: חשיבה מופשטת ברמה גבוהה, התעניינות בנושאים מגוונים, גישה מקורית לפתרון בעיות, התקדמות מהירה יותר בלימודים, דבקות בהשגת מטרות, התנהגות עצמאית, יכולת גבוהה ללימוד וחקירה עצמאיים, זריזות מחשבה, פרפקציוניזם, קונפורמיות, חשיבה מתמטית גבוהה, יכולת מילולית גבוהה, אהדה חברתית, ביקורתיות, הימנעות מלקיחת סיכונים ועוד. דפוסי התנהגות אלו על פי רוב מאפשרים לחדוה להשתלב בחברת בנות גילה הרגילות ואין היא חשה בצורך להשתייך לחברת הדומים לה: המחוננים. אף העובדה כי שלושת אחיה הוגדרו אף הם כמחוננים אין בה כדי לעלות או להוריד מהתחום החברתי ומהקשרים החברתיים בהם חדוה מעורה ומרכזית.

מקומה של חדוה בכיתה הרגילה הוא איתן וחזק מבחינה חברתית. יחד עם זאת ניכר כי בית הספר בו היא לומדת אין מענה הולם לכישוריה הקוגניטיביים, חרף מודעות צוות ההוראה ליכולותיה הגבוהות.

ראינו כי כישוריה של חדוה אינם באים כל צרכם לידי ביטוי והסיבה העיקרית לכך היא משפחתה, על ערכיה ואמונותיה, כמו גם מקום מגוריה שמציע אפשרויות מוגבלות ביותר עבור מחוננים בכלל, ועבור מחוננות מהמגזר הדתי בפרט.

פרק 9: מה למדנו ומה עדיין נותר ללמוד?

על מימוש הפוטנציאל בפריפריה

משמונת פרקי הספר, שהוקדשו כולם למחקרי מחוננות או לפעילויות שנעשו באילת בתחום זה נוכחנו לדעת, שהמשאב היקר עד מאוד – יכולות אינטלקטואליות גבוהות – נמצא בכל מקום. גם באילת, העיר המרוחקת ביותר מהמרכז, שגודלה בינוני, ושמשאביה אינם גבוהים, בממוצע, מאלו של ערים אחרות בארץ, ניתן לטפח מחוננים. ראינו עד כמה חשובה המודעות הגבוהה לנושא זה, הרצון טוב של אנשי חינוך והורים, והשאיפה להגדיל את כמות הידע בתחום המחוננות ואת איכותו. לא פחות חשובה היא גישה חיובית למחוננים ולמחוננות, שמטרתה לענות על צרכי המחוננים. כל הגורמים הללו הם העומדים בבסיס המחקר בתחום, אבל בעיקר – בתחום הטיפול, העידוד והתמיכה, הציבורית והפרטית בילדים מחוננים.

בספר זה "מופיעים" כל ה"שחקנים" שיש להם תפקיד כלשהו בתחום חינוך מחוננים וטיפוחם: הילדים עצמם, הוריהם ושאר בני משפחותיהם, ונשות חינוך מהמערכת – גננות, מורות, יועצות ופסיכולוגיות. כמו כן רב חלקן – לטוב ולרע – של ה"רשויות": בית הספר ה"רגיל", יום ההעשרה השבועי למחוננים, והאוניברסיטה. אולם, אם נרצה להצביע על הגורם העיקרי שקובע, לשבט או לחד – חלק גדול ממהלך חייו של הילד המחונן, מהסיכויים שלו להגשים את הפוטנציאל הטמון בו ומאיכות חייו, שביעות רצונו החברתית והתפתחותו הרגשית נראה, שהוריו של המחונן הם הגורם החשוב ביותר.

על תפקידיהם של הורים לילדים מחוננים בכל שטח משטחי החיים נכתב רבות. כבר בשלב של הערכת האינטליגנציה של הילד המחונן יש הבדלים בין הערכות האב האם, עם דגש על התחומים הקוגניטיביים השונים (Hergovich et al., 2004; Huntsinger et al., 1997), הערכות של בכורים לעומת שאינם בכורים (David, & Landau, 2006) ובייחוד – הערכות של סוגי האינטליגנציה השונים על פי מגדר (זורמן ודויד, 2000; Immekus, & Maller, 2000).

(Lynn, 1992; Lynn, & Irwing, 2004; 2009). בספר זה היו ההורים בעיקר "שחקני משנה": גיבוריהם של שלושה מארבעת תיאורי המקרה שבספר הם ילדים וילדות, נערים ונערות; "גיבוריו" של המחקר הכמותי על המשתתפים בתכנית ההעשרה לילדים מחוננים באילת הם ילדים בגילים 9-15, למעט שבעה בוגרי התכנית שגילם גבוה יותר; הפרק הראשון, הדן בייחוד של מחוננות בפריפריה, כמו גם הפרק השני, המתאר את הוראת הקורס "הילד המחונן בכיתה הרגילה", עוסקים רק במחוננות של ילדים; הפרק המתאר את הסדנה להורים לילדים מחוננים שהתקיימה באילת נושאו הם הבעיות של הילדים, כפי שמשתקפות על ידי הוריהם.

עם זאת נראה, בכל פרקי הספר, ש"בעיית הילד המחונן" אינה באה לסיומה כאשר הילד עובר אל סיפה של הבגרות. יתירה מזו: מחקריה ארוכי השנים של סילברמן (Silverman, 2009) מראים כי:

לאחים ולאחיות [באותה משפחה] יש בדרך כלל IQ בטווח של 5 או 10 נקודות הפרש אחד מהשני. ה-IQ של ההורים הוא, לעיתים קרובות, בטווח של 10 נקודות מזה של ילדיהם; אפילו ה-IQ של הסבים הוא, תכופות, בטווח של 10 נקודות מזה של נכדיהם. חקרנו 148 קבוצות של אחאים ומצאנו, שאצל למעלה משליש היה ה-IQ בטווח של 5 נקודות הפרש אחד מהשני, אצל 60% – בטווח של 10 נקודות, ואצל קרוב לשלושה רבעים – בטווח של 13 נקודות. [לפיכך] כאשר אחד מהילדים במשפחה מאובחן כמחונן הסיכויים גדולים שכל בני המשפחה גם הם מחוננים.

נראה, אם כן, שגם אם נשואי המחקרים שבכרך זה הם בעיקר ילדים ובני נוער מחוננים, הרי למעשה קיימים סיכויים גדולים שגם ההורים הם אנשים בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות, בין אם אותרו כמחוננים ובין אם לא, בין אם על פי תפיסתם העצמית הם מחוננים ובין אם לאו.

נושא מחוננותם של ההורים, שלא נדון במפורש בסדנה בשל קוצר הזמן, הוא אחד מהנושאים העיקריים שצריך לתת עליו את הדעת בארץ, כל עוד המצב הוא שההורים הם הנושאים העיקריים בעול חינוך ילדיהם המחוננים. גם כאן יש להפריד בין גישותיהם השונות

של ההורים, שמתחלקות בבסיסן לשתי קטגוריות עיקריות: א. הורים שחוזרים ומדגישים, שמצבו החברתי של הילד הוא החשוב ביותר, שלא משנה עד כמה יצטיין בלימודים, העיקר – "שיהיה בן אדם", ושהם מעדיפים ילד ממושמע, אהוד ו"הולך בתלם" על פני ילד שמדגיש את יכולותיו הגבוהות, ש"מתנשא", או חושב שהוא "יותר טוב מהאחרים"; ב. הורים שחשים את מצוקתו של הילד, שמבינים שהוא "לא כמו כולם" גם אם ינסה, שאין הדיון עוסק ב"טוב" לעומת "רע", אלא במה מתאים ומה לא מתאים לשלומם ולרווחתם הנפשית של ילדם, ולא בהכרח לרמת הלימודים או הידע שלו בתחום מסוים.

הורים רבים חשפו בסדנה את העובדה, שגם הם "היו ילדים מחוננים". בסוף שנות ה-70 ובמהלך שנות ה-80 למדו ההורים שהשתתפו בסדנה בכיתות ב או ג, ואלה מביניהם שלא היו תושבי אילת, בה התחיל איתור המחוננים רק בעשור האחרון של המאה הקודמת, עברו בחלקם את מבחני סאלד בהצלחה במקומות מגוריהם באותה עת. ייתכן בהחלט שחלק גדול נוסף מההורים, שהיו תושבי אילת באותה עת, היו גם הם בעלי יכולות קוגניטיביות שבתחום המחוננות, אבל היות ובאילת לא נערך בתקופה זו איתור מחוננים, אותם הורים, על תפיסתם העצמית, "לא היו מחוננים". המשותף לשתי קבוצות ההורים הללו היה התחושה, שאותה ביטא אחד מהם במלים: "הייתי מחונן, אבל מה יצא לי מזה". במשפט זה היה סיכום של מה ש"נישא באוויר" בכל מפגשי הסדנה: האם אפשר "לתרגם" את המחוננות של הילד או הילדה ל"משהו ממשי", כמו קבלה ללימודים למקצוע יוקרתי, הבטחה של מקצוע רווחי בעתיד, מצב כלכלי עתידי משופר או חיים אישיים רבי אושר.

נקודה זו, של ההשלכה מחייהם-שלהם לחיי ילדיהם, אינה מיוחדת להורים לילדים מחוננים. למשל: על פי מחקרם של רביד ואחרים (Ravid et al., 2009), מדי שנה נמצא ש-15% עד 7% מהילדים שסיימו את גן החובה בארץ אינם בשלים לכיתה א. כך, למשל, בשנת הלימודים תשנ"ח 12% מהילדים נשארו שנה נוספת בגן (זמר, 2008). על אף העובדה, שבמקרים רבים לא נמצאה סיבה פסיכולוגית להישארותם של הילדים שנה נוספת בגן, ניצלו הורים את זכותם להחליט בנושא זה (שם). הסיבה הנפוצה ביותר שנתנו ההורים לרצונם זה היתה: "אני יודע מה זה להיות בין הקטנים" או "כך לא יתעללו בבן שלי כמו שהתעללו בי". מניסיוני

רב השנים בייעוץ למשפחות מחוננות נוכחתי לדעת, שכאשר המדובר בילדים מחוננים יש נטייה חזקה של ההורים, אף יותר מאשר בקרב הורים בכלל, להסיק מחייהם – לטוב ולרע – על חייהם העתידיים של ילדיהם.

אכן, לאנשים בעלי יכולות קוגניטיביות יוצאות דופן לא תמיד יש מקום בו יוכלו למצות יכולות אלו, ובעיקר אם הם מתגוררים בעיר שתוויתה העיקרית היא של עיר נופש, ולא עיר של היי-טק או השכלה גבוהה. לפיכך, אחת ממטרות הסדנה, אם גם לא בוטאה באופן מפורש, היתה לאפשר להורים לראות, שעם הזמן שחלף, הסיכויים של ילדיהם המחוננים למצוא תחומי עיסוק ההולמים היטב יותר את יכולותיהם, יעלו, ועליהם לתמוך בילדים ולעזור להם למצוא תחומים אלו דווקא בגילים הצעירים יותר.

במהלך הסדנה נחשפה גם הבעייתיות הגדולה הקיימת בארץ בכלל ובפריפריה בפרט בכל הקשור לילדים מחוננים: יש מספר קטן מאוד של אנשי מקצוע בתחום, ובאילת למעשה אין אף פסיכולוג חינוכי או יועצת שזה תחום מומחיותם. זאת ועוד: בעוד ההורים באילת מתלבטים באותן בעיות כמו בשאר אזורי הארץ, הרי האפשרות למתן מענה לבעיותיהם מועטות ביותר. חלק גדול מהגישות המקובעות של חלק מהמשתתפים נבעו מתוך אי-ידיעה של העובדות הבסיסיות הקשורות בחינוך מחוננים. השתדלתי להתגבר, ולו במקצת, על חסר זה על ידי שליחת המחקרים הרלבנטיים לנושאי הסדנה לכל ההורים, מתוך תקווה שהרצון החזק שלהם להיטיב את מצב ילדיהם, כמו גם יכולותיהם הגבוהות, יאפשרו להם "לשוב אל ספסל הלימודים" ולהעשיר את הידע שלהם בכל הקשור לרכושם היקר ביותר – ילדיהם.

בכל הפרקים שבהם הוצגו תיאורי מקרה הדגשנו, חזור והדגש, את תרומת המשפחה להתפתחות הילד המחונן בכלל, ואת זו של ההורים בפרט, בין אם במפורש ובין אם במובלע. בתיאור המקרה "תגיות משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של ילד מחונן שעבר היימנה כפויה" גיבורת הסיפור היא, כפי שכבר ציינתי, האם. ללא היוזמה שלה, ללא הנחרצות שלה, ללא יכולת הארגון שלה ובעיקר – מוכנותה לקבל על עצמה כל תפקיד הכרחי – מ"מתאמת הלמידה" של בנה, דרך ה"סגורית" שלו כאשר הסנגור העצמי שלו לא הועיל

(Kavale, & Forness, 1996; McNulty, 2003), ועד למורה הפרטית המלווה אותו כל השנים, לא היה בנה מצליח להתגבר על קשייו ולהיות תלמיד טוב שעתידו המקצועי והאישי נראה מבטיח.

אולם, בעוד שבמקרה של הילד המחונן הדיסלקטי היתה המשפחה מקור התמיכה העיקרי, הרי בתיאור הילד המחונן בעל הפרעת הקשב והריכוז מילא הקיבוץ את מקום המשפחה. למעשה, נער זה היה "ילד הורי", שכן, לאחר שהוריו התגרשו נותר הוא בלבד לגור עם אמו, בעוד אחיו ואחותו עברו עם האב העירה. על אף העובדה, שהאח והאחות אינם מוקד המקרה המתואר, נשארות הרבה שאלות ללא מענה לגבי קונסטלציה משפחתית זו. לדוגמה: מדוע האב קיבל משמורת על שניים מילדיו, בעוד שמקובל שהאם מקבלת את המשמורת? למה הפרידו בין הילדים בחלוקת המשמורת בניגוד למקובל – השארת כל הילדים במשמורתו של אותו הורה? שאלות אלה עשויות להיות קשורות לעובדה, שהאח והאחות נשרו מבית הספר. נשירת ילדים לקויי למידה מבית הספר היא תופעה ידועה, בארץ (Einat, 2004; Shalev, 2008; Einat, 2008) ובעולם (Kortering, & Brazier, 2006; Bear et al., 2006; Lane et al., 2006; 1998), אבל נשירה של שני אחאים, שהם מחוננים, מהווה, ללא ספק, מחדל של מערכת החינוך בה התחנכו. יתירה מזו, בספרות ישנם מחקרים לא מעטים על מחוננים שנשרו ממערכת החינוך (לדוגמה: Hansen, & Toso, 2007). ממחקרם של רנזולי ופארקר (Renzulli & Parker, 2000) נראה, ששיעור הנשירה בקרב תלמידי תיכון מחוננים בארה"ב היה דומה לזה שבקרב תלמידים רגילים. במחקר שנערך בדטרויט נמצא, שכ-20% מהתלמידים הנושרים הם מחוננים (From gifted to at risk, 2006). גם על פי דיוויס ורימ (Davis and Rimm, 2003c) 10-20% מהנושרים מבית הספר הם בעלי יכולות קוגניטיביות שבתחום המוחננות. עם זאת, נשירה של שני אחאים מחוננים היא בהחלט תופעה יוצאת דופן.

בעבודתי כיועצת באילת נתקלתי במספר מקרים שבהם שקלו הורים את הוצאתם של ילדיהם ממערכת החינוך הציבורית. תיאור המקרה שמופיע בספר, שבו מתוארת משפחה בקיבוץ, ששניים מילדיה המחוננים נשרו מהלימודים, צריך, אם כן, לשמש אור אדום, כדי שתופעת

הנשירה בקרב מחוננים תקבל את המקום הראוי לה לא רק במחקר אלא בעיקר במעשה. הילדים המחוננים הם האוצר היקר ביותר של העיר, ורצוי מאוד שאוצר זה לא יאבד.

גם בתיאור המקרה של המשפחה שעלתה מרוסיה מתגלים כשלים של המערכת. בעוד שהמערכת עבדה היטב כאשר היה מדובר בבן, שהגיע ארצה בגיל 7, לא כן היה הדבר עבור הבת, שכבר היתה בת 15. בעוד שהבן עבר את כל מערכת החינוך בהצטיינות, הבת הפכה מתלמידה מצטיינת לנערה מתוסכלת שהלימודים אינם בראש מעייניה, ותעודת הבגרות שלה, כעדותה, "בינונית". יתירה מזו: הבן הוא היחיד, מבין כל הילדים המופיעים בספר, כולל ילדיהם של משתתפי הסדנה, שקפץ כיתה! אמנם, לו היה עולה לכיתה ב לאחר סיום כיתה א ולא מדלג על כיתה ב, היה מבוגר מבני כיתתו בשנה, וזאת בשל ההבדל בגיל התחלת הלימודים בין המקובל בארץ לבין המקובל באוזבקיסטן. מכאן שלמעשה הקפצת הכיתה היתה עבורו "יישור קו" עם הגיל של בני כיתתו.

בתיאור המקרה של הבת המחוננת הדתית ניכרת באופן הברור ביותר השפעת הבית על חינוך הנערה וטיפול, ואילו השפעת בית הספר היא שולית בלבד. כפי שאנו למדים, הקהילה הדתית הקטנה באילת מודעת לקשיים שבהענקת חינוך איכותי לילדים מוכשרים, ואת בניה היא שולחת ליישובים אחרים בין אם מתוך מתן חשיבות גבוהה יותר לחינוכם של הבנים מאשר לזה של הבנות, ובין אם מתוך הבעייתיות שבשליחת נערות צעירות לפנימייה, במרחק גדול מהבית, בידיעה שהביקורים בבית יהיו נדירים יחסית ולא ארוכים בגלל המרחק הגדול מהמרכז. נראה, אם כן, שמצבה של בת דתית באילת, ואולי בפריפריה בכלל – אינו צופן בחובו אפשרויות רבות. מצד אחד – האוכלוסיה המתאימה מבחינה חברתית קטנה, והסיכוי למצוא חברה הולמת אינטלקטואלית מאוד קטן. מצד שני – בשל ההכרח לקבל לבתי הספר הדתיים כמעט כל מי שמשפחתה מעוניינת בכך, כדדי "למלא את השורות", רמת ההטרוגניות, מכל הבחינות, כולל זו הלימודית, גבוהה מאוד במוסדות החינוך הדתיים, ואינה מאפשרת הענקת זמן, אנרגיה וטיפול אינדיבידואלי לבנות בעלות היכולות הגבוהות, תחומי העניין האזוטריים יותר והרצון העז להעמקה ולהעשרה.

בפרק "תיאור הקורס: 'הילד המחונן בכיתה הרגילה'" ה"גיבורות" הן הסטודנטיות שלמדו אותו. סוגיה שעולה תדיר, הן במפגשים עם הורים לילדים מחוננים והן בפורום של הורים לילדים מחוננים היא, מיהם המורים שצריכים ללמד מחוננים. מקורותיה של השאלה הם גם חינוכיים תיאורטיים, וגם מעשיים. במציאות הקיימת בישראל, השאלה בדבר תכונות האופי של מורים למחוננים, יכולותיהם הרגשיות, בעיקר אלה הקשורות בתקשורת בין-אישית, ברמה גבוהה של אמפתיה וביכולת להבין גם את הזולת השונה מהם, וכמובן – אלה הקוגניטיביות, הן בעלות חשיבות עליונה.

התלונה השכיחה ביותר שהופנתה כלפי המורים – הן מצד הילדים והן על ידי הוריהם – היתה יכולותיהם הקוגניטיביות הנמוכות של המורים, שלא איפשרו להם, לדעת הילדים המחוננים והוריהם – להבין את הילד המחונן, וכמובן אף לא לספק את צרכיו הלימודיים. לדעתם של חלק גדול מההורים הללו, יש לאפשר רק לאנשים מחוננים ללמד ילדים מחוננים, שכן, רק אנשים מחוננים יכולים להבין ילדים מחוננים.

מבלי להיכנס לשאלה, כיצד אפשר, מבחינה מעשית, להגביל את ההכשרה להוראת מחוננים – עבור אנשים מחוננים בלבד, נראה, שתוצאות הוראת הקורס "הילד המחונן בכיתה הרגילה" לקבוצת הסטודנטיות לייעוץ חינוכי באילת בשנת הלימודים תשס"ח יכולה להוות אישור להנחה, שהיכולת להבין ילדים מחוננים ולתמוך בהם הכרחית עבור מורים למחוננים. לדעת הוריהם של ילדים מחוננים רבים יכולת זו היתה חסרה אצל המורים של ילדיהם, ולא תמיד בגלל יכולות קוגניטיביות נמוכות של המורים. שכן, יכולות רגשיות טובות, אמפתיה ורצון להבין את הזולת אינן תלויות, בהכרח, בהתהדרות בתוית: "אני מחוננת", אלא מקורן באינטליגנציה הרגשית של המורה. אמת, הסטודנטיות שהשתתפו בקורס: "הילד המחונן בכיתה הרגילה" היו כולן בעלות יכולות קוגניטיביות טובות: הן התקבלו למסלול לימודים תובעני כאשר באמתחתן תואר ראשון בציונים גבוהים מאוד; הן למדו באינטנסיביות רבה תקופה ארוכה, תוך כדי תפקוד מלא במשפחתן ועבודה בתפקידים אחראיים ורבי עומס.

אולם, עמידה בכל המטלות הללו אינה מצריכה IQ שבתחום המחוונות מחד-גיסא, ואין היא מספקת, מאידך-גיסא, כדי להיות מורה טוב למחוננים. הגורם החשוב שאיחד את כל המשתתפות בקורס היה יכולותיהן הרגשיות הגבוהות, הנכונות שלהן לתפקד גם בתחומים שלא היו תחומי אחריותן ה"רשמיים", והאחריות הרבה שהפגינו בכל תחומי חייהן.

נראה, אם כן, שיכולות קוגניטיביות טובות חשובות מאוד למורים המלמדים מחוננים, אבל יכולות רגשיות טובות חשובות לא פחות. כמו כן, חשוב שלמורים למחוננים יהיו רצון להצליח, מוטיבציה גבוהה ודבקות במטרה. ובל נשכח את העיקר: הסטודנטיות, שהגיעו, בחלקן הגדול, מתחום החינוך המיוחד, הראו גמישות רבה בהיחשפן לתחום עניין שמבחינה אקדמית היה חדש להן לחלוטין. כל הרוצה ללמד מחוננים חייב להיות גמיש, תכונה, שלדאבון הלב, אינה מילתא זוטרתא במערכת החינוך ככלל ובקרב רבים מהמורים בפרט.

* * *

בפרק הראשון הצבנו לעצמנו משימה: להרכיב משקפיים בי-פוקאליות בהצגת תיאורי המקרה שהבאנו בפרט, ובניסיון לשפוך אור על מצב המחוונות באילת בכלל. האם הצלחנו לעמוד במשימה?

את התשובה לשאלה זו ייתן הקורא, כמובן. אבל, ננסה לסכם את התמונה שהספר נותן, לאור המשימה הקשה שעמדה לנגד עיני בכתיבתו: להעלות את אילת על "מפת המחוונות" בארץ, לצייר את העובדות, ללא כחל ושרק, ולגרום לכך שקובעי המדיניות, כמו הורים ואנשי מקצוע, יוכלו לראות מה נעשה עד עתה בתחום זה, אבל – ובעיקר – מה יש עוד לעשות.

את התרומה הפוטנציאלית של ספר זה נוכל לחלק לשני חלקים עיקריים:

א. התחום החינוכי-מדעי: הוספת ידע, העשרת המחקר הקיים, ומיקודו באילת, שבה לא

נעשה עד עתה כל מחקר הקשור במחוונות;

ב. התחום החינוכי-המעשי: התרומה של נשות החינוך וההורים שצברו ידע בתחום

המחוונות לשיפור התמיכה במחוננים וטיפוחם בעיר.

בתחום המדעי – אכן, כל מחקר הוא נדבך נוסף חשוב בחקר המחוננות. בישראל אין חוקרים רבים העוסקים בנושא זה. הדבר ניכר במיוחד במיעוטן של עבודות מחקר בתחום, ניגוד למה שהיה בשנות ה-70 בארץ. לפיכך, ספר שלם שעוסק בתחום הוא אכן תרומה חשובה לו.

אבל, חשובה לא פחות הכנסת המודעות לנושא זה לעיר אילת הן באמצעות היועצות החינוכיות, שחלקן הגדול ממלא עמדות מפתח בעיר כמו ניהול בית הספר או ניהול מרכז פסג"ה, הן באמצעות ההורים שהשתתפו בסדנה, הרחיבו את אופק ציפיותיהם והם יודעים עתה טוב יותר כיצד לתמוך בילדיהם, והן באמצעות הסטודנטים באוניברסיטה, שנכחו בטקס הענקת תעודות ההצטיינות לחבריהם, וחלקם נחשף לראשונה לשיח ציבורי על נושא המצוינות.

אכן, רק זרעים נזרעו, ויש צורך עתה לטפחם כדי שינבטו וייעשו שתילים. אבל – כל התחלה היא מעשה של שינוי, ולו קטן. שינוי בתודעה של ציבור, שינוי בתפיסתו את תפקידו בדרישה של חינוך טוב יותר, בהבנתו את חשיבותו של החינוך למחוננים לא רק כדי להשיג עבודה טובה יותר או מעמד כלכלי טוב יותר, אלא, ובעיקר – כדי לגבש את ה"אני" השלם של הילד, יבורך. אני מאוד מקווה שספר זה, המסכם את פעילותי בעיר בתחום המחוננות, ייתן תמונה, ולו חלקית של העשוי, ושל הצריך להיעשות. של השינוי שמאחורינו – אבל בעיקר – של זה שעוד יבוא.

מקורות

- אבן שושן, א. (2007). *מילון עברי אבן שושן מחודש ומעודכן לשנות האלפים*. ירושלים: מאגס.
- אבניאון, א. (1997). *מילון ספיר המרוכז*. אור יהודה: הד ארצי ואיתאב.
- אברהמי, א. (1998). בית ראשון במולדת. בתוך: *לכסיקון הקיבוץ*. אפעל: יד טבנקין.
- אופיר, מ. (12.6.2009). מחונן? – קבל בראש. *ערב ערב*, גליון 2397 [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-12 באפריל 2010 מאתר ערב ערב באילת: <http://www.ereverev.co.il/article.asp?id=6674>
- אליוט, ג'. (1985). *מידלמרץ*. תרגום ג'נטילה ואפרים ברוידא. תל אביב: דביר.
- אליוט, ג'. (1991). *דניאל דרונדה*. תרגום: אלינוער ברגר. ירושלים: מקסוול-מקמילן-כתר.
- אליוט, ג'. (1995). *סיילאס מארנר: האורג מראבלו*. תרגום: אהרן אמיר. ירושלים: כתר.
- אליוט, ג'. (1998). *הטחנה על הנהר פלוס*. תרגום: אופירה רהט. ירושלים: כרמל.
- אתגור החמישון העליון (20%) של התלמידים במערכת החינוך, 2005 ירושלים: מכון ון ליר. יום עיון: 30 בנובמבר 2005 [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר אוניברסיטת תל אביב: http://e-noar.tau.ac.il/ics/.upload/articel_2.pdf
- בורג, ב. (1992). מסגרות לטיפול המחווננים. בתוך י. ינאי (עורך), *ילדים ברוכי כשרונות (עמ' 122-199)*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בורדייה, פ. (2007). *סקיצה לאנליזה עצמית*. מצרפתית: נעם ברוך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר, ידיעון תש"ע 2009-2010 [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר בית הספר לחינוך: www.education.tau.ac.il
- גולמן, ד. (1997). *אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל (IQ)*. מאנגלית: עמוס כרמל. תל אביב: מטר.

דהאן-כלב, ה., ינאי, נ., וברקוביץ, נ. (2005) (עורכות). *נשים בדרום: מרחב, פריפריה,*

מיגדר. אוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע: מכון בן גוריון בנגב.

דוח דוברת (2005). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית

לחינוך, כי לכל ילד מגיע יותר [גירסה אלקטרונית]. נדלה מאתר מעריב ב-15

בנובמבר 2010

http://www.nrg.co.il/images/stuff/news/Dovrat_05.01.05.pdf

דויד, ח. (1998). חינוך ילדים מחוננים בכיתות מיוחדות או בכיתות רגילות? בתוך: א. זיו

(עורך), *מחוננות וכשרונות מיוחדים – מקראה* (עמ' 331-353). תל-אביב, הוצאת

האוניברסיטה הפתוחה.

דויד, ח. (2009). הקונפליקטים של הבת המוכשרת: מבט פסיכולוגי-ספרותי-היסטורי [גירסה

אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר רון ורדי: <http://www.roncenter.co.il>

<http://www.roncenter.co.il>

דויד, ח. (2010). בנות מוכשרות ויצירתיות: מתיאוריה למעשה. בתוך: מ. שכטר וא. גלעד

(עורכות), *מגדר וחינוך*. ירושלים: אחוה – המכללה האקדמית לחינוך, המכון לחקר

המגדר והמונה על השוויון בין המינים, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.

המכון לקידום נוער ליצירתיות ולמצוינות (2009) [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר

2010 מהאתר <http://www.ypipce.org.il>

דוח ועדת ההיגוי לקידום החינוך למחוננים בישראל (2004). מדינת ישראל: משרד החינוך

והתרבות [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר משרד החינוך

[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2486F6D3-BBF7-44C4-AB6D-](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2486F6D3-BBF7-44C4-AB6D-01ADAF8F8CF/89390/vadadhigoy2004.pdf)

[01ADAF8F8CF/89390/vadadhigoy2004.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2486F6D3-BBF7-44C4-AB6D-01ADAF8F8CF/89390/vadadhigoy2004.pdf)

וורגן, י. (2006). טיפוח תלמידים מחוננים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר

והמידע [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 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 הנרייטה סאלד ומשרד החינוך והתרבות.

זיו, א. (1998). *מחוננים*. תל אביב: כתר.

זיו, א. וגדיש, א. (1998). הומור ומחוננות. בתוך א. זיו (עורך). *מחוננות וכישרונות מיוחדים – מקראה (עמ' 171-183)*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

זיו, א. וזיו, נ. (2001). *פסיכולוגיה בחינוך*. תל אביב: יחדיו.

זמר, א. (21.5.2008). מחקר: עוד שנה בגן לא תעזור. בדיקת משרד החינוך מגלה ששנה נוספת בגן לא בהכרח תסייע לילד להיות מוכן יותר לדרישות ביה"ס [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר: הארץ
<http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/728/356.html>

יאלום, א., ולשץ', מ. (2006). *טיפול קבוצתי. תאוריה ומעשה*. מאנגלית: בן ציון הרמן. אור יהודה וירושלים: כנרת, זמורה-ביתן ודביר ומאגנס.

לידור, י. (25.11.2007). נקמת היורמים [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר מעריב:
http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/663/142.html#after_maavaron

לרר, ז. (1993). *פסיכולוגיה של הגירה: סקירה וספרות*. ירושלים: הוצאת ג'וינט – מכון ברוקדייל.

כץ, ע. (2001). מטחנת בשר או מקפצה [גירסה מקוונת]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר מעריב: <http://www.nrg.co.il/online/archive/ART/121/852.html>

לנדאו, א. (2001). *האומץ להיות מוכשר*. תל אביב: דביר.

מודלינגר, א. (1983). *קשיי כתיבה*. תל-אביב: ספרית פועלים.

מילר, א. (1992). *הדרמה של הילד המחונן*. מגרמנית: יהודית גולדברג. תל-אביב: דביר.

מסלולי הקליטה הראשונית (ל.ת.) [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר המשרד לקליטת עליה

HTTP://WWW.MOIA.GOV.IL/MOIA_HE/FIRSTSTEPS/PROGRAMS.HTM?DISPLAY
MODE=PRINT

מרכז רון ורדי לפיתוח וטיפול תלמידים מחוננים ומצטיינים (2009) [גירסה אלקטרונית].
נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר מרכז רון ורדי: <http://www.roncenter.co.il>
מרכזי מחוננים תשס"ט (2009). משרד החינוך, האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים [גירסה
אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר משרד החינוך:

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/ReshimatMerka
zeMechunanim.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/ReshimatMerka
zeMechunanim.htm)

סולברג, ש. (2007). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר : מבוא לפסיכולוגיה ההתפתחותית
(מהדורה שניה). ירושלים: מאגנס.

ספר בראשית. תנ"ך קורן: ירושלים.

פורום הורים לילדים מחוננים (ל.ת.). נדלה מאתר קהילת תפוז ב-12 באפריל 2010
www.tapuz.co.il/tapuzforum/main/forumpage.asp?id=991

הקוראן (2005). מערבית: אורי רובין. הוצאת אוניברסיטת תל אביב.

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

האוניברסיטה הפתוחה.

קשטער, א. (ל.ת.). סיכום מאמרים בנושא היבטים רגשיים של הילד המחונן [גירסה

אלקטרונית]. נדלה ב-9 במרץ 2010 מאתר שפ"נט – אתר השירות הפסיכולוגי
הייעוצי:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Meyuchadim/Mechunanut/SikumMaamarimRigshiim.htm>

קשתי, א. (1.1.2009). המבחנים לאיתור מחוננים יותאמו ליכולות של בנות [גירסה

אלקטרונית]. נדלה ב-15 בנובמבר 2010 מאתר הארץ:

<http://www.haaretz.com/hasite/spages/1059792.html>

רוזמרין, ש'. (2001). בהתבסס על ההשוואה בין עמדות המורים בישראל ובארה"ב ביחס לנושא המחוננות. פותחים שערים להכשרת מורים. מכללת תלפיות, סיכום כנס בתאריך י"ט-כ"א שבט תשס"א, 12-14 בינואר 2001 [גירסה אלקטרונית]. נדלה ב- 15 בנובמבר 2010 מאתר מכון מופ"ת:

vcisrael.macam.ac.il/site/heb/files/H2a024/files/shoshana.doc

ריץ' האריס, ג'. (2005). *מיתוס גידול הילדים*. מאנגלית: מאנגלית: תמר אלמוג. תל אביב: עם עובד, ספריית אופקים.

שנתון סטטיסטי לישראל, 47 (1996). ירושלים: הלשכה המרכזי לסטטיסטיקה.

שפירא, ל., מעגן, ד., דביר, ק. (2009). *נבחנים בבחינה הפסיכומטרית בשנים 1991-2006*: הסתכלות משלוש זוויות. ירושלים: משרד ראש הממשלה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

שקדיאל, ל. (1999). כדאי להפריד, אבל בעצם למה? – על הפרדה בין המינים בבתי ספר תיכוניים בישראל. בתוך נ. אילן (עורך), עין טובה: *דו-שיח ופולמוס בתרבות ישראל*. ספר היובל לטובה אילן (עמ' 90-109). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ונאמני תורה ועבודה.

A first home in the homeland (2006). *Easing the transition for new immigrants*.

The Jewish agency for Israel. Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.jewishagency.org/NR/rdonlyres/3A2C6C63-215B-4942-B203-5B7CCB684B91/0/firsthomeinahomelandgenericfirstdraft.pdf>

Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*.

Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.

Abramovitch R., Corter, C., Pepler, D.J, & Stanhope, L. (1986). Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child Development*, 57(1), 217-229.

- 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.
- Abu-Rabia, S. (2002). *Factors affecting accent acquisition – The case of Russian immigrants in Israel*. The Annual Conference of the Israeli Association for the Study of Language and Society. Language and Identity in a Multi-Cultural Society. Tel Aviv University, Israel, 5–6 May.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Alvino, J. (1995). *Considerations and strategies for parenting the gifted child*. Storrs, CT: NRC/GT, University of Connecticut (No. RM95218).
- Anzarut-Turner, E. (2006). Happy New Year Memories. Retrieved on 18 November 2010 from:
<http://www.farhi.org/Documents/Happy%20New%20Year%20Memories.htm>
- Azmitia, M., & Hesser J. (1993). Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child Development*, 64(2), 430-444.
- Bank, S.P. & Kahn, M.D. (1982). *The sibling bond*. New York, NY: Basic Books.
- Berk, L. (2003). *Child development* (6th Ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

- 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.
- Boyle, W.A. (1999). *Sibling Rivalry*. Retrieved on 18 November 2010 from:
<http://www.angelfire.com/md/imsystem/sibriv1.html>
- Barrington, B.L. (1968). Special education students – How many are misplaced? *Journal of Learning Disabilities*, 1, 726-729.
- Baum, S.M., Cooper, C.R., & Neu, T.W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
- Baum, S.M., Olenchak, F.R., & Owen, S.V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42, 96-104.
- Bear, G.G., Korterling, L.J. & Braziel, P. (2006). School completers and noncompleters with learning disabilities: Similarities in academic achievement and perceptions of self and teachers. *Remedial and Special Education*, 27(5), 293-300.
- Biringen, Z. (2004). *Raising a secure child: Creating an emotional connection between you and your child*. New York, NY: Berkley Publishing House.
- Birsh, J. R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills* (2nd Ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Bisland, A. (2005). Using learning-strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. In S.K. Johnsen, & J. Kendrick, (Eds.), *Teaching gifted students with disabilities* (pp. 161-178). Waco: TX: Prufrock.

- Blacher, J. & Howell, E. (2008). Becoming social: Interventions with youth who have high-functioning autism and asperger syndrome. *The Exceptional Parent*, 38(10), 56-57.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45, 260-267.
- Bridges, S. (1973). *IQ-150*. New York, NY: Crane, Russak, & Co.
- 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.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, NY: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Brooks, R.B. (1999). Creating a positive school climate: Strategies for fostering self-esteem, motivation, and resilience (p. 61-73). In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2002). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. New York, NY: McGraw Hill.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2004). *The power of resilience*. New York, NY: McGraw Hill.

- Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology, 23*, 114–126.
- 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.
- Bryner, C.L., Jr. (2001). *Children of divorce. Journal of the American Board of Family Medicine, 14*(3), 201-210.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*(5), 1387-1398.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of learning Disabilities, 30*(3), 282-296.
- Burks, B.S., Jensen, D.W. and Terman, L.M. (1930). *The promise of youth*. Volume 3: Genetic studies of genius. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bryner, C.L., Jr. (2001). *Children of Divorce. The Journal of the American Board of Family Medicine, 14*(3), 201-210.
- Calvert, G. A. & Thesen, T. (2004). Multisensory integration: Methodological approaches and emerging principles in the human brain. *Journal of Physiology – Paris, 98*, 191–205.
- Carmeli, A., & Sheaffer, Z. (2008). How learning leadership and organizational learning from failures enhance perceived organizational capacity to adapt to the task environment. *Journal of Applied Behavioral Science, 44*, 468-489.

- Chae, P.K., Kim, J.-H. & Noh K.-S. (2003). Diagnosis of ADHD Among Gifted Children in Relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. Performance. *Gifted Child Quarterly*, 47, 192-201.
- Chan, D.W. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 40-54.
- Chan, D.W. (2009). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31(1), 9-17.
- 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.
- Chorney, M.J., Chorney, K., Seese, N., Owen, M.J., Daniels, J., McGuffin, P., Thompson, L.A., Detterman, D.K., Benbow, C., Lubinski, D., Eley, T., and Plomin, R. (1998). A quantitative trait locus associated with cognitive ability in children. *Psychological Science*, 9, 159-169.
- Cicirelli, V. G. (1994). Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 7-20.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2001). Identifying Artistically Talented Students in Four Rural Communities in the United States. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 104-114.
- Cline, S., & Hegeman, K. (2001). Gifted Children With Disabilities. (overcoming stereotypes) *Gifted Child Today*, 24(3), 16-24.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, G. (Eds.) (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, Vol. 2. University

of Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Colangelo, N. & Brower, P. (1987a). Gifted Youngsters and Their Siblings: Long-Term Impact of Labeling on Their Academic and Personal Self-Concepts. *Roeper Review*, 10(2), 101-103.
- Colangelo, N. & Brower, P. (1987b). Labeling Gifted Youngsters: Long-term impact on Families. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 75-78.
- Coleman, L.J., Guo, A., & Simms Dabbs, C. (2007). The State of Qualitative Research in Gifted Education as Published in American Journals: An Analysis and Critique. *Gifted Child Quarterly*, 51, 51-63.
- 2008 College-bound seniors. Total group profile record (2009). Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/COLBRDUS/C080722S.pdf>
- Cooper, B.S., & Sureau, J. (2007). The politics of homeschooling: New developments, new challenges. *Educational Policy*, 21, 110-131.
- 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. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the Gifted: Gifted Teachers. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, 3rd Ed. (pp. 558-571). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Cronin, A.F. (2002). Asynchronous development and sensory integration intervention in the gifted and talented population. Retrieved on 18 November 2010 from Davidson Institute for Talent Development: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10251.aspx
- Cross, T.L. (2002). Competing with myths about the social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today*, 25(3), 44-45.
- Cross, T.L., Speirs Neumeister, K.L. & Cassady, J.C. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 285-294.
- 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.
- Daniels, S., & Piechowski, M.M. (Eds.) (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and the emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- David, H. (2007). Mentoring high ability Jewish and Arab females in the Israeli college. *Proceedings of the conference: Pedagogical aspects of emerging methodologies in higher education* (pp. 97-115). Ariel: The College of Judea and Samaria.
- David, H. (2008). Integration or separate classes for the gifted? The Israeli view. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(1), 40-47.

- 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). The Arab gifted child in Israel: Prejudices, half-truths and truths. *Gifted Education Press*, Autumn 2009.
- David, H., & Landau, E. (2006). The first-born and the single gifted child: Findings in three decades cohorts. *Australasian Journal of Gifted Education*, 15(2), 27-31.
- Davis G.A, & Rimm, S.B. (2003a). Creativity I: The creative person, creative process, and creative dramatics. In *Education of the gifted and talented* (5th Ed., pp. 208-222). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Davis, G.A, & Rimm, S.B. (2003b). Creativity II: Creativity II: Teaching for creative growth. In *Education of the gifted and talented* (5th Ed., pp. 223-243). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Davis, G.A, & Rimm, S.B. (2003c). Underachievement: Diagnosis and Treatment. In *Education of the gifted and talented* (5th Ed., pp. 305-338). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- Delisle, J. & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

- 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., Viguiet, D., Deloche, G., & De Agostini, M. (1998). Right-left orientation and significance of systematic reversal in children. *Cortex*, 34(5), 659–676.
- Derryberry, W.P. & Barger, B. (2008). Do contributors to intellect explain the moral judgment abilities. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 340-352.
- Dixon, F.A., Lapsley, D.K. & Hanchon, T.A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 95-106.
- Doggett, A.M. (2004). ADHD and Drug Therapy: is it Still a Valid Treatment? *Journal of Child Health Care*, 8, 69-81.
- Dunn, J. (1992). Sisters and brothers: Current issues in developmental research. In F. Boer & J. Dunn (Eds.), *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues* (pp. 1-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunstan, J. (1975). An educational experiment: Soviet mathematics and physics boarding schools. *Soviet Studies*, XXVII(4), 545–573.
- Edmunds, A.L. & Edmunds, G.A. (2005). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent child. *Roeper Review*, 27, 69-77.
- Einat, T., & Einat, A. (2008). Learning disabilities and delinquency: A study of Israeli prison inmates. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52, 416-434.
- Eisikovits, R.A. (2008). Coping with high-achieving transnationalist immigrant students: The experience of Israeli teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 277–289.

- Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (Eds.). (2007). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford.
- Evered, L., & Nayer, S. (2000). Novosibirsk's school for the gifted – Changing emphases in the new Russia. *Roeper Review*, 23(1), 22–24.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York, NY: Guilford Press.
- Flett, G. & Hewitt, P. (Eds.) (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flum, H. & Kaplan, A. (2006). Exploratory Orientation as an Educational Goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fomin, D., Genkin, S., & Itenberg, I. (1996). *Mathematical circles: Russian experience*. Providence, RI: American Mathematical Society.
- Fornia, G.L. & Wiggins Frame, M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal*, 9, 384-390.
- Foust, R.C. & Booker, K. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: an analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Freeman, J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children*. New York, NY: John Wiley.
- Freiman, V., & Volkov, A. (2004). Early mathematical giftedness and its social context: The cases of imperial China and Soviet Russia. *Journal of*

Korea Society of Mathematical Education, Series D: Research in Mathematical Education, 8(3), 157-173.

(18.4.2006). From gifted to at risk: Money for Michigan's brightest students dwindles: Parents choose homeschooling, private schools. Detroit Free Press (Detroit, MI). Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-144610810/gifted-risk-money-michigan.html>

Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56, 448-461.

Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.

Furman, W., Jones, L., Buhrmester, D., & Adler, T. (1988). Children's, parents' and observers' perspective on sibling relationships. In P.G. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across culture* (pp. 165-183). New York, NY: Springer-Verlag.

Furman, W., & Lanthier, R. (1996). Personality and sibling relationships. In G. Brody (Ed.), *Sibling relationships – causes and consequences: Advances in applied developmental psychology* (pp. 127-146). Norwood, NJ: Ablex.

Gagné, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel? *Journal of the Education of the Gifted*, 22, 191-234.

Gandal, N., Hanson, G.H., & Slaughter, J. (2004). Technology, trade, and adjustment to immigration in Israel. *European Economic Review*, 48(2), 403–428.

- Gesell, A. & Ames, L.B. (1947). The development of handedness. *The Journal of Genetic Psychology*, 70, 155-175.
- Glenison, A. (2003). Asynchrony: intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127.
- 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.
- Goez, H. & Zelnik, N. (2008). Handedness in patients with Developmental Coordination Disorder. *Journal of Child Neurology*, 23(2), 151–154.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (1997). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Greene, M.J. & Margison, J. (2004). Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teacher Perceptions and Practices. *Roeper Review*, 26(4), 236-239.
- Greenspon, T.S. (2000). "Healthy Perfectionism" is an Oxymoron! Reflections on the Psychology of Perfectionism and the Sociology of Science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197-208.
- Grenier, M.E. (1985). Gifted Children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 164-167.
- Gross, C.M., Rinn, A.N., & Jamieson, K.M. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: an analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29(2), 240-248.
- Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally Gifted Children*. Routledge: Abingdon Oxon, UK.

- Haight, G.S. (1968). *George Eliot: A Biography*. Oxford; Oxford University Press.
- Hansen, J.B., & Toso, S.J. (2007). Gifted dropouts: personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.
- 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.
- Hepper, P.G., McCartney, G.R., & Shannon, E.A. (1998). Lateralised behaviour in first trimester human foetuses. *Neuropsychologia*, 36, 531–534.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children. *School Psychology International*, 25, 207-222.
- 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.
- Healey, D., & Rucklidge, J.J. (2005). An Exploration Into the Creative Abilities of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 88-95.
- Haroutounian, K. (2000). The Delights and Dilemmas of the Musically Talented Teenager. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 3-16.
- Hébert, T.P. & McBee, M.T. (2007). The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136-151.

- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53, 251-253.
- Herskovits, F., & Herskovits, M. (1958). Sibling rivalry, the Oedipus Complex, and myth. *Journal of American Folklore*, 71, 1-15
- Hettinger Steiner, H. (2006). A microgenetic analysis of strategic variability in gifted and average-ability children. *Gifted Child Quarterly*, 50, 62-74.
- Hetherington, E.M., & Clingempeel, W.G. (1992). Coping with marital transitions: A family systems approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (2-3, Serial No. 227).
- Hetherington, E.M., Henderson, S.H., Reiss, D., et al. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(4), 222.
- Hollingworth, L.S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York, NY: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.
- Hollingworth, L.S. (1936). The development of personality in highly intelligent children. *National Elementary Principal*, 15, 272-281.
- Hollingworth, L.S. (1942) *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York, NY: World Books.

- Holt, D.G. & Willard-Holt, C. (1995). An exploration of the relationship between humor and giftedness in students. *Humor – International Journal of Humor Research*, 8(3), 257-272.
- How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (2000). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The national Academies Press.
- Howe, N., & Recchia, H. (2006). Sibling relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Howe-RecchiaANGxp.pdf>
- Huntsinger, C.S., Jose, P.E., Liaw, F.-R., & Ching W.-D. (1997). Cultural differences in early mathematics learning: A comparison of Euro-American, Chinese-American, and Taiwan-Chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 371-388.
- Immekus, J.C. & Maller, S.J. (2009). Item parameter invariance of the Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test across male and female samples. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 994-1012.
- Iwasaki, I. (2001). Age and generation trends in handedness: An Eastern perspective. In K. Manas, M. Mandal, B. Bulman-Fleming, & G. Tiwari (Eds.), *Side bias: A neuropsychological perspective* (pp. 83–100). New York, NY: 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 18 November 2010 from <http://www.spdfoundation.net/pdf/SensoryissuesinGiftedChildren.pdf>
- Jenkins Tucker, C., Updegraff, K.A., McHale, S.M., & Crouter, A.N. (1999). Older siblings as socializers of younger siblings' empathy. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), 176-198.
- Jimenez, J.E., Siegel, L.S., & Lopez, M.R. (2003). The relationship between IQ and reading disabilities in English-speaking Canadian and Spanish Children. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 15–23.
- 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.
- Joseph, J. (2006). *The missing gene: Psychiatry, heredity, and the fruitless search for genes*. New York, NY: Algora.
- Kaizer, C., & Shore, B.M. (1995). Strategy flexibility in more and less competent students on mathematical word problems. *Creativity Research Journal*, 8(1), 77-82.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce: Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Kaplan, S.N. (2009). Myth 9: There Is a Single Curriculum for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53, 257-258.

- Karnes, F.A., Shaunessy, E., & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.
- 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.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Keirouz, K.S. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63.
- Kent, L. Green, E., Hawi, Z., Kirley, A., Dudbridge, F., et al. (2005). Association of the paternally transmitted copy of common Valine allele of the Val66Met polymorphism of the brain-derived neurotrophic factor (BDNF) gene with susceptibility to ADHD. *Molecular Psychiatry*, 10, 939-943.
- Kilmann, P.R., Carranza, L.V., & Vendemia, J.M.C. (2006). Recollections of parent characteristics and attachment patterns for college women of intact vs. non-intact families. *Journal of Adolescence*, 29(1), 89-102.
- Keirouz, K.S. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63.
- Klein, P., Feldman, R., & Zarur, S. (2002). Mediation in a sibling context: The relations of older siblings' mediating behavior and younger siblings' task performance. *Infant and Child Development*, 11(4), 321-333.

- Kortering, L.J. & Braziel, P.M. (1998). School Dropout among Youth with and without Learning Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 61-74.
- 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.
- Kulkarni, M., Kalantre, S., Upadhye, S., Karande, S., & S. Ahuja (2001). Approach to learning disability. *Indian Journal of Pediatrics*, 68(6), 539-546.
- Krochak, L.A., & Ryan, T.G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of special Education*, 22(3), 44-53.
- Kulkarni, M., Kalantre, S., Upadhye, S., Karande, S., & Ahuja, S. (2001). Approach to learning disability. *Indian Journal of Pediatrics*, 68(6), 539-546.
- Landau, E., & David, H. (2005a). Characteristics of gifted students: Age and Gender. Findings from three decades. *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.

- Lane, K.L., Carter, E.W., Pierson, M.R., & Glaeser, B.C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*, 108-117.
- Lapidot-Berman, J., & Oshrat Z. (in press). Sibling relationships in families with gifted children.
- Lardner, C. (2005). School counselors light-up the intra- and inter-personal worlds of our gifted. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 663-674.
- Levine, M.D. & Reed, M. (2001) *Developmental variation and learning disorders* (2nd Ed.). Cambridge and Toronto: Educators Publishing Service, Inc.
- 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.
- Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. *The SENG Newsletter, 1*(1), 3-6.
- LoCicero, K.A., & Ashby, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review, 22*, 182-185.
- Loftus McGreevy, A. (1995). The Parsonage Children: An Analysis of the Creative Early Years of the Brontës at Haworth. *Gifted Child Quarterly, 39*(3), 146-153
- 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.

- Lovecky, D.V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15(1), 18-25.
- Lynn, R. (1992). Sex differences on the Differential Ability Test in British and American adolescents. *Educational Psychology*, 12, 101-106.
- Lynn, R. & Irwing, P. (2004) Sex differences on the Progressive Matrices: A meta-analysis. *Intelligence*, 32, 481-498.
- Ma, X. (2002). Behavioral and emotional problems of immigrant children. The first ten years in Canada: A multilevel assessment of behavioral and emotional problems of immigrant children. *Canadian Public Policy, Analyse de Politiques*, 28(23), 395–418.
- Macionis, J.J. (2007). *Sociology* (12th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mahoney, D. (2008, February). Social and emotional costs of learning disabilities. *Clinical Psychiatry News*, 36(2), 45.
- Malseed, M. (2007, February). The story of Sergey Brin. How the Moscow-born entrepreneur cofounded Google and changed the way the world searches. *Moment: Jewish Politics, Culture, Religion*. Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.momentmag.com/Exclusive/2007/2007-02/200702-BrinFeature.html>
- Mandal, M.K., & Dutta, T. (2001). Left handedness: Facts and figures across cultures. *Psychology & Developing Societies*, 13(2), 173-191.
- 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.

- Mathews, F.N., West, J.D., & Hosie, T.W. (1986). *Understanding families of academically gifted children*. *Roeper Review*, 9, 40-52.
- McArdle, S. & Duda, J.L. (2008). Exploring the etiology of perfectionism and perceptions of self-worth in young athletes. *Social Development*, 17(4), 980-997.
- McManus, C. (2003). *Right hand, left hand*. London: Phoenix.
- McNulty, M.A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363-381.
- Mead, M. (1972). *Blackberry winter. My early years*. New York, NY: Simon and Schuster.
- 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.
- Michel, G.F. & Harkins, D.A. (1986). Postural and lateral asymmetries in the ontogeny of handedness during infancy. *Developmental Psychobiology*, 19, 247-258.
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- The Merriam-Webster's Medical Dictionary* (n.d.). Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.merriam-webster.com/medical/dextrality>

- Michel, G.F. & Harkins, D.A. (1986). Postural and lateral asymmetries in the ontogeny of handedness during infancy. *Developmental Psychobiology*, 19, 247-258.
- Milgram, R.M. (1989), Teaching gifted and talented *children* learners in regular classrooms: Part-time solution for a full-time problem? In R. Milgram (Ed.), *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms* (pp. 7-31). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Milgram R.M., & Hong, E. (1999a). Multipotential Abilities and Vocational Interests in Gifted Adolescents: Fact or Fiction? Source: *International Journal of Psychology*, 34(2), 81-93.
- Milgram R.M., & 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(2), 77-87.
- Milgram, R.M. (1991) (Ed.). *Counseling Gifted and Talented Children: A Guide for Teachers, Counselors, and Parents*. New York, NY: Barnes & Noble.
- Miller, N.B., Falk, R.F., & Huang, Y. (2009). Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. *Roeper Review*, 31(3), 161-169.
- Moon, S.M. (1995). The effects of an enrichment program on the families of participants: A multiple-case study. *Gifted Child Quarterly*, 39, 198-208.
- Moon, S.M. (2003). Family counseling with the Gifted. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd Ed.) (pp. 388-402). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Moon, S.M., Jurich, J.A., & Feldhusen, J.F. (1998). Families of gifted children: Cradles of development. In R.C. Friedman & K.B. Rogers (Eds.), *Talent in context* (pp. 81-99). Washington, DC: American Psychological Association.
- Moon, S.M., & Thomas, V. (2003). Family therapy with gifted and talented adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 107-113.
- 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.
- Moonlial, J. (2007). Information processing, *psychosocial adjustment*, and *sensory processing in gifted youth*. Unpublished doctoral dissertation, Azusa Pacific University, Azusa: CA.
- Morelock, M.J. & Morrison, K. (1999). Differentiating 'Developmentally Appropriate': The Multidimensional Curriculum Model for Young Gifted Children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.
- Mrowca, M. (1987, 16 March). Students head to Siberia in exchange program. *The Boston Globe*.
- 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.
- Neihart, M. (2003). Contrasts in Children's Development: An Interview with Nancy Robinson. *Roeper Review*, 25(3), 106-111.

- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Nelson, M.A., & Smith, S.W. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in the School and Clinic*, 37(1), 19-22.
- Nobel Prize Awarded Women* (2010). Retrieved on 15 November 2010 from http://nobelprize.org/nobel_prizes/lists/women.html
- Oden, M.H. (1968). The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, 77, 2-92.
- 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.
- Pang, J.S., Villacorta, M.A., Chin, Y.S. & Morrison, F.J. (2009). Achievement motivation in the social context: Implicit and explicit Hope of Success and Fear of Failure predict memory for and liking of successful and unsuccessful peers. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1040-1052.
- Parkinson, M.L. (1990). Finding and serving gifted preschoolers. *Understanding Our Gifted*, 2(5), 1, 10-13.
- Pelham W.E., Aronoff, H.R., Midlam, J.K., Shapiro, C.J., Gnagy, E.M., Chronis, A.M., Onyango, A.N., Forehand, G., Nguyen, A., & Waxmonsky, J. (1999). A comparison of Ritalin and Adderall: Efficacy and time-course in children with attention-deficit/hyperactivity disorder.

- Pediatrics*, 103(4). Retrieved on 18 November 2010 from
<http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/103/4/e43>
- Persson, R.S. (2009). The elusive muse: Understanding musical giftedness.
 In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (727-749).
 Dordrecht: Springer Netherlands.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of
 negative life events, stress, and school experiences of gifted youth.
Gifted Child Quarterly, 53, 34-49.
- Piechowski, M.M. (Ed.) (1999). Overexcitabilities. In *Encyclopedia of
 Creativity* (Vol. 2., pp. 325-334). San Diego, CA: Academic Press.
- Piechowski, M. (2006). *"Mellow out," They say. If I only could: Intensities and
 sensitivities of the young and bright*. Madison, WI: Yunasa Books.
- Pfouts, J.H. (1980). Birth order, age spacing, IQ differences, and family
 relations. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 517-531.
- 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:
 Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 12(3), 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.

- Porath, M. (2000). Social giftedness in childhood: A developmental perspective. In R.C. Friedman & B.M. Shore (Eds.), *Talents unfolding* (pp. 195-215). Washington: American Psychological Association.
- Ragin, C.C. (1992). Introduction: Cases of 'what is a case?' In: C.C. Ragin & H.S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ragin, C.C., & Becker, H.S. (Eds.) (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ravid, S., Afek, I., Suraiya, S., Shahr, E., & Pillar, G. (2009). Kindergarten Children's Failure to Qualify for First Grade Could Result From Sleep Disturbances. *Journal of Child Neurology*, 24, 816-822.
- Reis, S.M. (2002). Internal barriers, personal issues & decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 14-28.
- 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.
- Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.

- Remennick, L.I. (2004). Providers, caregivers, and sluts: Women with a Russian accent in Israel. *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies & Gender Issues*, 8, 87-114.
- Renzulli, J.S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: *The who and the why*. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Reynolds, M.C. (1992). Students and programs at the school margins: Disorder and needed repairs. *School Psychology Quarterly*, 7(4), 233-244.
- Reynolds, C.R., & Fletcher-Janzen, E. (2009). *Handbook of Clinical Child Neuropsychology* (3rd Ed.). New York, NY: Springer.
- Rimm, S.B. (2002). The effects of sibling competition. Educational Assessment Service. Retrieved on 18 November 2010 from http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10353.aspx
- 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.
- Robinson, N.M. (2002). Introduction. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.) *The social and emotional development of gifted children*. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Robinson, N.M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-52). New York, NY: Springer.

- Rogers, M.T. (1986). A comparative study of developmental traits of gifted and average children. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver, CO.
- Rosenthal, R. (1995) Critiquing Pygmalion: A 25-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 171-172.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross G., Lipper, E.G., & Auld, P. (1987). Hand preference of four year old children: Its relationship to premature birth and neurodevelopmental outcome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 615-22.
- Ross, A.O. (1972). *The exceptional child in the family*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Rube, D.M. & Kibel, R.N. (2004). The Jewish child, adolescent, and family. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(1), 137-147.
- Rubia, K. (2007). Neuro-anatomic evidence for the maturational delay hypothesis of ADHD. *Proceedings of the National Academy of science*, 104(50), 19663-19664. Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.pnas.org/content/104/50/19663.full>
- Schapiro, M., Schneider, B.H., Shore, B.M., Margison, J.A. & Udvari S.J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and

- other adolescents' friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 71-88.
- Schultz, R.A. (2000). Flirting with underachievement. *The Hollingworth Center for Highly Gifted Children* 13(2), 42-48. Retrieved on 18 November 2010 from http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10159.aspx
- 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.
- Schwartzman, G. (2006). The subjectivity of the mother in the mother-son relationship. Attachment, separation, and autonomy. *International Forum of Psychoanalysis*, 15, 226-232.
- 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: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 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, NY: 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.
- Shalev, R.S. (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19, 765-771.
- Shargordosky, S. (1999, 20 September). Immigrants give Israel a Russian flavor. *The Russia Journal*, 30. Retrieved on 18 November 2010 from <http://www.russiajournal.com/node/1673>
- Shavinina, L.V. (1999). The psychological essence of the child prodigy phenomenon: sensitive periods and cognitive experience. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 25-38.
- 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.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29.
- Silverman, L.K. (1993). Counseling families. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, CO: Love.
- Silverman, L.K. (1995). Being *Out-of-Sync*. Keynote address presented at the Eleventh World Conference on Gifted and Talented Children, Hong Kong, August, 1995.
- Silverman, L.K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed., pp. 382-395). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Silverman, L.K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. 30th Anniversary 1979 – 2009. Gifted Development Center. Retrieved on 18 November 2010 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.
- Smilansky, M. (1962). Chapter V: Israel. *Review of Educational Research*, 32, 280-293.
- 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.
- Snyder, H., Norman, T., & Barger, B. (2005). Moral judgment developmental differences between gifted youth and college students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 6-19.
- Stake, R.E. (2000) Case studies. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Stevens, G., & Vollebergh, W. (2008). Mental health in migrant children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 276–294.
- Stevenson, J., Asherson, P., Hay, D., Levy, F. et al. (2005). Characterizing the ADHD phenotype for genetic studies. *Developmental Science*, 8(2), 115-121.

- Stocker, C.M., & McHale, S.M. (1992). The nature and family correlates of preadolescents' perceptions of their sibling relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9, 179-195.
- Strop, J., & Goldman, D. (2002). The affective side: Emotional issues of twice exceptional students. *Understanding Our Gifted*, 14(2), 28-29.
- Sturman, A. (1999) Case study method. In J.P. Keeves & G. Lakomski (Eds.), *Issues in educational research* (pp. 103-111). Oxford: Pergamon.
- Swiatek, M.A. (2007). The Talent Search Model: Past, Present, and Future. *Gifted Child Quarterly*, 51, 320-329.
- Terman, L.M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius*, vols. 1 & 2. Stanford: Stanford UP.
- 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.
- Thomas, V., Ray, K., & Moon, S.M. (2007). Counseling gifted individuals and their families: A systems perspective. In S. Mendaglio & J. Peterson (Eds.). *Counseling the gifted* (pp. 29- 95). Waco, TX: Prufrock Press.
- Tieso, C.L. (2007a). Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and Their Parents: A Hierarchical Model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22.
- Tieso, C.L. (2007b). Overexcitabilities: a new way to think about talent? *Roeper Review*, 29(2), 190-197.
- Tomasic, D. (1951). Interrelations between Bolshevik ideology and the structure of Soviet Society. *American Sociological Review*, 16(2), 137–148.
- Thompson, A.M., & Smart, J.L. (1993). The influence of maternal factors on the development of laterality. *Cortex*, 29, 649–659.
- Tomlinson, C.A. & Demirsky, A.S. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. New York, NY: Barnes & Noble.
- Treffinger, D.J., Sortore, M.R., & Cross, J.A. Jr. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. In: K. Heller, F. Mönks, R. Subotnik & H. Passow (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 555-567). New York, NY: Pergamon.
- Tropp, A. (1991). Jews in the professions in Great Britain, 1981–1991. Maccabeans: London.

- Tseng, V. (2006). Unpacking immigration in youths' academic and occupational pathways. *Child Development*, 27(5), 1434–1445.
- Tucker, C.J., McHale, S.M., Crouter, A.C. (2001). Conditions of sibling support in adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 254-271.
- Tuttle, D., & Cornell, D. (1993). Maternal labeling of gifted children: Effects on the sibling relationship. *Exceptional Children*, 59(5), 402-410.
- Vandervert, L. (2009b). Working memory, the cognitive functions of the cerebellum and the child prodigy. In L. Shavinina (Ed.), *The international handbook on giftedness* (pp. 295-316). Dordrecht: Springer Netherlands.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217.
- Vital, D. (1999). *A people apart: The Jews in Europe, 1789–1939*, Oxford University Press, Oxford.
- Volling, B.L., & Blandon, A.Y. (2003). Positive Indicators of Sibling Relationship Quality: Psychometric Analyses of The Sibling Inventory of Behavior (SIB). Paper prepared for the Child Trends' Positive Outcomes Conference, University of Michigan, March 12-13. Ann Arbor.
- Vondráková, E., & Palková, M. (2007). STaN and gifted children education: Experience, Policy, Plans, Cooperation. In S. Verbić (Ed.), *Proceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students* (pp. 109-113). Pentic Science Center, Serbia, October 18-21 2007.

- Wasicsko, M.M. (2004). The 20-minute hiring assessment: how to ensure you're hiring the best by gauging educator dispositions. *School Administrator*, 61(9), 40-42.
- Waterman, S., & Kosmin, B. (1986). *British Jewry in the eighties*. London: Board of British Deputies.
- 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.
- Webster, M. (1991). *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*. Springfield, MA: Merriam – Webster INC.
- Weil, J. (November 2006). The Last Jews of Cairo. *Guernica / A magazine of art and Politics*. Retrieved on 18 November 2010 from [1http://www.guernicamag.com/features/240/the_last_jews_of_cairo](http://www.guernicamag.com/features/240/the_last_jews_of_cairo)
- Weinfeld, F., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York, NY: Guilford Press.
- Weyandt, L.L. (2007). *An ADHD primer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winch, W.H. (1930). Christian and Jewish children in East-end elementary schools. *British Journal of Psychology* 20, 261-273.
- Winebrenner, S. (2002). Strategies for teaching twice exceptional students. *Understanding Our Gifted*, 14(2), 3-6.
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.

- Subotnik, & R.J. Sternberg, *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 95-110). New York, NY: Pergamon.
- Wittstruck, W. (1995). Ablösung in der Mutter-Sohn-Beziehung: Ein Adoleszenzproblem in Rainer Maria Rilkes Erzählung *Leise Begleitung* [Separation in the mother-son relationship: an adolescent problem in Rainer Maria Rilke's story "Silent accompaniment"]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44(6), 221-233.
- Wolstencroft, E. (2001). Sportscotland. Talent Identification and Development Programme. Academic Review: Summary. The University of Edinburgh. Retrieved on 18 november 2010 from <http://www.sportscotland.org.uk>
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Wright, P.B., & Leroux, J.A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated Program. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 83-94.
- Wycoff, M.N., Nash, W.R., Juntune, J.E., & Mackay, L. (2003). Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34-41.
- Wyse, D., & Goswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691-710.
- Yewchuk, C. & Schlosser, G. (1996). Childhood sibling relationships of eminent Canadian women. *Roeper Review*, 18, 287-292.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and method* (4th Ed.). London: Sage Publications.