

החינוך
ובשן
לדבר
פדגוגיה
ופסיכולוגיה

החינוך בתפוצות

ביקורת ספרים

סיון תש"ל — יוני 1970

ה'

יוצא לאור על ידי

הסתדרות המורים בישראל

תוכן העניינים

עמוד

| | |
|-----|---|
| 321 | על מעצבים ועל נעצבים — יזהר סמילנסקי |
| 332 | הצורך בטיפוח הילדים המחוננים — א. זיו |
| 339 | הרהורים על העשייה הפרדגוגית בבית-הספר — יחזקאל צורף |
| 345 | הצעות לשינוי דרכים בהוראת הלשון — רבקה גלעדי |
| 356 | חינוך מורים לבתי-ספר יסודיים — יוסף בנמואיץ |
| 366 | מחקרים על פעולת הגומלין בכיתה ותרומתם לחינוך ולהוראה — מאיר ארליך |

החינוך בתפוצות

| | |
|-----|---|
| 375 | מורים-שליחים ישראלים בארה"ב — לשם מה? |
| 385 | בעיית החינוך העברי בתפוצות — ד"ר מרים רייטר-צדק |
| 391 | תלמידנו האינטגרליים, לאן? — נפתלי יעקב הבר |
| 394 | „הגות עברית באירופה“ — מרדכי הלוי |

תגובות

| | |
|-----|------------------------------------|
| 396 | הערה לתגובה — אברהם שטאל |
|-----|------------------------------------|

ביקורת ספרים

| | |
|-----|---|
| 398 | מדעי העזר של החינוך — ד"ר ח"י ברור |
| 402 | בין צעירים — משה גולדשטיין |
| 404 | מארבע כנפות הארץ באו — ד"ר חנוך רינות |

הצורך בטיפוח הילדים המחוננים

מבוא

לו הילדים המחוננים, המהווים גם כן כ-2% מהאוכלוסייה, ליהנות מרמה לימודית המתאימה ליכולתם.

למצב זה גורמים רבים וביניהם שלושה הנגרמים לנו כחשובים ביותר:

1. הדאגה ל"דמוקרטיה". לגבי אנשים מסויימים, פירושה של דמוקרטיה בחינוך, זהה לאוניברסיטאות והם חוששים מ"חוסר שוויון" אם ילדים מחוננים יקבלו חומר מיוחד בלימודים, חומר שבהכרח יהיה עשיר יותר.

2. הסברה שהילדים המחוננים יכולו להתקדם ולנצל את יכולתם השכלית הטובה, גם אם לא ינתנו להם תנאים מיוחדים.

3. הדעה על הקשר בין "גאוניות" ל"בעייתיות"; דעה קדומה המעלה את החשש שתשומת לב מיוחדת לילדים המחוננים, עלולה לגרום לבעיות הסתגלות רבות.

יש לברר טענות אלה, וראשית יש צורך להשוות טוב היטב על מושג הדמוקרטיה בחינוך. המעניין הוא שה"דאגה לדמוקרטיה" אינה פועלת כלפי מטה, וכולם מקבלים את הצורך של יצירת מסגרות מיוחדות לילדים פחותי יכולת שכלית. נדמה לנו שהגיובי היה להכיר גם בהבדלים באינטליגנציה בתחומים הגבוהים ולחשוב גם על דרכים לעזרה לילדים אלה. לפי דעתנו, פירושה של דמוקרטיה בחינוך קשורה בפילוסופיה המציעה לכל אחד הזדמנות נאותה לפתח את מירב יכולתו האינטלקטואלית והחברתית.

על יכולתם של הילדים המחוננים להתפתח גם ללא כל עזרה מיוחדת הדעות חלוקות. אמנם אין ספק שחלקם הצליחו להתפתח ולתרום לחברה בהתאם ליכולתם, אך יש מחקרים המראים שלפחות מחציתם של הצעירים המוכשרים ביותר, אינם מגיעים להתפתחות בהתאם ליכולתם (Passow, 1955).

הדעה הקדומה על דבר "הבעייתיות" של היל-

הילדים, "המיוחדים" היוו תמיד בעיה שהעסיקה את המחנכים בגלל הקשיים שהם מעוררים בכיתה. כאשר מדובר על ילדים "מיוחדים" הכוונה היא לאותם הילדים שבגלל סיבות שונות אינם יכולים לנצל את יכולתם בתנאי כיתה רגילה. ניתן לחלק את הילדים הללו לשתי קבוצות עיקריות: קבוצה אחת בה הבעיות נוצרות על רקע של קשיים גופניים (למשל ילדים עיוורים, חרשים או נפגעי מוח). בקבוצה השנייה הבעיות נוצרות על רקע של קשיים שכליים (כמו למשל ילדים מפגרים ברמות השונות). הקבוצה השנייה של הילדים תהיה הנושא של הדיון כאן.

מאז יצירת מבחני האינטליגנציה על ידי Binet ב-1905, קיימת אפשרות אובייקטיבית להכיר את אותם הילדים שמבחינה שכלית נתקלים בבעיות לימודיים. קיימת הבחנה על סמך ההישגים במבחני האינטליגנציה בין רמות שונות של פיגור שכלי מצד אחד ובין רמות שונות של מחוננות מצד שני.

החברה, המרגישה אחריות להתפתחות ילדיה, דואגת ליצירת מסגרות מיוחדות לאותם הילדים שמבחינה שכלית אינם מסוגלים להפיק תועלת מלימודים רגילים. פתרונות רבים נוסו בארצות שונות וגם בארצנו. מבחינה סטטיסטית קיימים כ-2% של ילדים באוכלוסייה, הנמצאים במצב זה. בנוסף לפתרונות במסגרת בתי ספר רגילים, כגון כיתות טיפוליות וכיתות מקדמות בהם הילדים המתקשים בלימודים מקבלים עזרה מוגברת, הוקמו גם בתי ספר מיוחדים לילדים אלה. למשל כיום בתל-אביב קיימים 9 בתי ספר מיוחדים לרובלים, 2 בתי ספר מיוחדים לאימבציליים, ו-4 בתי ספר מיוחדים לילדים גבוליים מבחינה שכלית.

לעומת זאת אין אין אף בית-ספר מיוחד, או כיתה מיוחדת במסגרת בית-ספר רגיל, שם יוכ-

מאמרים מדעיים, 200 מחזות וסיפורים, 236 מאמרים בשטחים שונים והוציאו מעל ל-150 פטנטים. המספרים הללו מהווים יחס של פי 20 עד 30 ממה שקבוצה „ממוצעת“ של 800 מבוגרים משיגה (Terman and Oden 1954).

מחקר קלסי אחר (Lehman 1953) ניסה לברר את הקשר בין גיל לבין יצירתיות. להמן חקר בשטחים שונים במדע ובאמנות באיזה גיל האנשים הולטים בתחומים אלה תרמו את תרומתם העיקרית. הוא מצא שכמעט בכל תחומי המדע שיא היצירתיות נמצא בין הגילים 25—35. התרומות החשובות ביותר בכימיה, למשל נעשו בגיל 26—30; במתמטיקה, פיזיקה, אלקטרוניקה, בוטניקה — בגיל 30—34. מחקר זה מעלה את הבעיה של קצב הלימודים. אילו הילדים המחווננים היו יכולים להתקדם מהר יותר בלימודים (ואין כל ספק שהם מסוגלים לכך) והיו מסיימים את לימודיהם באוניברסיטה מספר שנים לפני הסטודנטים הרגילים, היו יכולים לתרום למדע באותן השנים שהן הפוריות ביותר מבחינת כושר היצירה.

הדרישות הטכנולוגיות ההולכות וגדלות, והצורך באנשי מקצוע מעולים בכל תחומי המדע הביאו להתעניינות גוברת מצד שלטונות ארצות הברית בבעיית טיפוח הילדים הכשרוניים. ועדות מיוחדות הוקמו, נסיונות רבים נעשו בבית-ספר כדי לאפשר לילדים המחווננים לפתח את כושרם. במבוא לספרו, בו ריכז French (1959) סידרה של מחקרים ומאמרים על הילדים המחווננים, הוא מציין שבשלוש השנים שקדמו לכתיבת הספר, פורסמו יותר מאמרים על נושא זה מאשר בשלוש השנים האחרונות.

בארץ כמו שלנו, בה אין אוצרות טבע רבים וניצול מירבי של כל כוחות האדם הוא חשוב כל כך, נשאלת השאלה אם רשאים אנו להזניח אוצר אינטלקטואלי כה חשוב, הנמצא אצל ילדינו. מבחינה חברתית, אילו כל הכוחות האינטלקטואליים המעולים היו יכולים להתפתח בהתאם ליכולתם, היינו ודאי מגיעים לרמת הישגים בתחומים שונים, הגבוהה יותר מרמתנו הנוכחית. כל מדען או אמן בעל יכולת שאינו מגיע לניצול יכולתו, מהווה הפסד גדול לחברה.

דים המחווננים חזקה מאוד, על אף שמצטבר חומר מחקרי רב בנושא זה. אפשר אולי לצפות מאנשים האחראים למערכת חינוך שיכירו את המחקרים הללו ויתבססו יותר עליהם מאשר על דעות קדומות. מחקרים רבים בדקו את ההנחה הקושרת כשרונות גבוהים עם „בעיות פסיכולוגיות“ והתוצאות שליליות באופן ברור. לילדים בעלי רמה שכלית גבוהה, יש פחות בעיות רגשיות והסתגלותיות מאשר לילדים שהם בעלי רמה שכלית ממוצעת. (Gallagher and Crowder, 1957; Lightfoot, 1950; Ramaseshan, 1957).

צורך החברה בטיפוח ילדים מחווננים

לשאלה אם הילדים המחווננים תורמים תרומה חשובה לחברה ושלכן יש לעורר את טיפוחם, ישנן כמה תשובות. עבודתו הקלסית של Terman (1925) הנה הגדולה והחשובה בתחום זה. מעל ל-1000 ילדים נבחרו מתוך אוכלוסייה של כרבע מיליון ילדים בעזרת מבחני אינטליגנציה וכך הורכבה קבוצה של ילדים בעלי מנת מישכל מעל ל-140. למחקרו היו שתי מטרות עיקריות: (א) למצוא את האיפיונים האישיותיים של הילדים הללו. (ב) לעקוב אחרי התפתחותם כדי לראות איך הם יהיו כמבוגרים.

ילדים אלו עברו מערכות של מבחנים פסיכולוגיים ותוצאותיהם הושושו לאלו של קבוצות ילדים „ממוצעים“. מהשוואה זו הסתבר שהילדים המחווננים עולים באופן משמעותי על האחרים בהסתגלות חברתית, בעמדות מוסריות, ובהישגים לימודיים (וכאן מעניין אולי לציין שלילדים הכשרוניים הישגים גבוהים בתחומים רבים — דבר המנוגד לדעה על „חד-צדדיות“ של הכשרונות) גם מבחינה פיזית הילדים המחווננים עלו על קבוצת הילדים האחרים.

המעקב של טרמן נמשך 30 שנה. מבחני אינטליגנציה מיוחדים למבוגרים בעלי רמה שכלית גבוהה הוכנו, ובעזרתם התברר שגם בהיותם מבוגרים עלו ילדי המדגם באותו היחס על אוכלוסיית המבוגרים הממוצעת כפי שעלו כילדים. מחקר שנערך על 800 גברים מהמדגם של טרמן מראה שאנשים אלו, שהיו מגיל ממוצע 40 בשנת 1950, פירסמו 67 ספרים, יותר מ-1400

נראות להם, אפילו אם רוב חברי הקבוצה מקבלים אותן (Lucite, 1964; Smith, 1964).

הילדים האחרים עלולים גם הם, במיוחד כאשר הם מרגישים בביקורת מצדו של המורה, ללעוג לילד המחונן בגלל התעניינותיו המיוחדות. מצב כזה יכול לגרום אצל הילד תסכול ונסיגה מהשתתפות פעילה בלימודים. התופעה של ילד מחונן שאינו רוצה כלל ללכת לבית הספר אינה נדירה ביותר.

כשהורים של ילדים מחוננים פונים לשרות הפסיכולוגי בגלל בעיות חברתיות או לימודיות, נמצא לפעמים הפסיכולוג במצב קשה. מה הוא יכול לענות לילד הלומד בכיתה א', שהוא בעל מנת מישכל של 150, קורא ספרי מדע, מתעניין בפעולת מכשירים אלקטרוניים, וטוען שאין לו מה לעשות בכיתה? ילד כזה הסביר לנו שבכיתה המורה חוזרת פעמים רבות על אותם תרגילי חשבון, הילדים אינם מבינים אותו, ובכלל אינם מתעניינים באותם הדברים. וכאשר ילדי הכיתה לומדים את יסודות הקריאה, הוא (מתחת לשולחן) קורא ספר פיזיקה. הילד הגיע למסקנה שאין לו מה לעשות בכיתה ושטוב לו יותר להשאר בבית, שם הוא יכול לקרוא ולעסוק בדברים הנראים לו מעניינים באמת. באילו גימוקים יכול הפסיכולוג להשתמש כדי לשכנע את הילד הזה שרצוי וכדאי לו לחזור לכיתה?

המספר הגדול יחסית של ילדים מחוננים, שאינם ממשיכים בלימודים האוניברסיטאיים, הוא בחלקו תוצאה של דלות בגירוים אינטלקטואליים בבית הספר (Wolfe 1951). מחקרים רבים (Wedemayer 1953; McClelland 1952; Gowan 1955) מצביעים על העובדה שרבים מבין הילדים המחוננים אינם מגיעים להישגים בהתאם ליכולתם. המחקרים השונים מדווחים על 12—24 אחוזים של ילדים מחוננים שהישגיהם פחותים מכפי יכולתם*. אלה הם אותם הילדים שמבחינת יכולתם נמנים על 2% העליונים של

* במחקר המתבצע כעת בת"א מתוך 326 ילדים שנבדקו מצאנו 27 (כלומר 8%) שהם בעלי מנת-מישכל מעל ל-130. מתוכם 13 אינם מגיעים להישגים גים לימודיים מתאימים ליכולתם.

צרכים אינדיבידואליים של הילדים המחוננים

ילד מחונן הוא ראשית כל ילד, והוא עובר את התהליכים ההתפתחותיים הרגילים של כל ילד. גם עליו חלות כל אותן ההשפעות, של הורים, מורים וקבוצת ילדים התורמות לתהליך הסוציאליזציה. התפתחותו, כמו זו של הילדים האחרים קשורה ביחסים התקינים שהוא יפתח עם סביבתו. אך בגלל יכולתו השכלית המיוחדת, לילד המחונן צרכים שונים הבולטים במיוחד בבית-הספר שם ניתנת לו בעיקר הזדמנות לגצל את יכולתו השכלית. אמנם גם בבית ישנם אספקטים מיוחדים הדורשים הבנה מצד ההורים. הורי הילדים המחוננים זקוקים לפעמים לייעוץ על הדרך בה הם יכולים לעזור לילדיהם להסתגל טוב יותר (Laycock 1956).

אך בבית-הספר בעיקר, מתגלות בעיות מיוחדות של הילדים המחוננים. הכנת המורים, מכוונת לעבודה עם ילדים ממוצעים ורמת הלימודים בכיתה מותאמת לרוב הילדים, כלומר לרמה הבינונית. מצב זה גורם בעיות מיוחדות לילדים המפגרים, שאינם מסוגלים לעקוב אחרי הלימודים המאורגנים בצורה כזאת. מצב דומה נוצר אצל הילדים המחוננים אשר אינם מוצאים כל אתגר בלימודים המכוונים לרמה הבינונית. הם משתעממים, שואלים לעיתים שאלות המטרידות את המורים ומנסים לפתור בעיות בדרך בלתי מקובלת על המורים.

אם בשטח המוסיקה והספורט המורים מחפשים ומעודדים את הכשרונות המיוחדים, בבית הספר הרגיל הכשרונות השכליים המיוחדים אינם מקבלים כל עידוד. לילד המיטיב לבגן בכינור, או המשחק כדור סל באופן יוצא מן הכלל, משתדלת החברה לספק הזדמנויות נוספות ורבות להוסיף ולהתקדם בשטחים אלה. ידוע לכולנו שבבית הספר הרגיל אין המצב דומה כלל, בשטח הלימודים. המורה, העלול להרגיש שלא בנוח לנוכח השאלות החריפות ששואלים הילדים המחוננים, עשוי לבקר את התנהגותו, המתבטאת ב"שאלות מופרזות". מחקרים מצביעים גם על העובדה שהילדים המחוננים הם פחות קונפורמיים מילדים אחרים ואין הם מוכנים לקבל בקלות דעות שאינן

ילדים מוכשרים ביותר שקיבלו ציונים גמוכים בבית-הספר ובוודאי המורה לא היה מצביע עליהם כילדים מחוננים. הדוגמאות הבולטות ביותר הן: איינשטיין, אדיסון וצ'רצ'יל. אמנם שלושת הילדים הללו הוסיפו והתפתחו, אך מה בדבר אותם הילדים בעלי יכולת דומה שעובו את הלימודים? לאור הקשיים הללו הקיימים כשמבקשים מהמורים לזהות את הילדים המחוננים, נראה שמבחני האינטליגנציה יכולים לשמש כלי מיון ראשוני טוב ואובייקטיבי, ומקור לאינפורמציה מהימנה ביותר. התאוריות הרבות על מהותה של האינטליגנציה אינן צריכות להעסיק אותנו במסגרת מאמר זה, ואין היום ספק שעל אף הביקורות שהובאו לגביהם, מבחני האינטליגנציה הם כלי המדידה הטוב ביותר ובעל כוח הניבוי הרב ביותר בין כל הכלים שהפסיכולוגיה פיתחה עד היום. גם בשימוש במבחני האינטליגנציה מתעוררות בעיות. למשל, הציון הגבוה ביותר שאפשר להשיג במבחני האינטליגנציה הקבוצתיים בהם משתמשים בארץ הוא 137. כדי להשיג תוצאות גבוהות במבחן וכסלר או בינה צריך לענות לאחוז שונה של שאלות, כך שישנם הבדלים (קטנים אמנם) בין מנת המיטשל המתקבלת במבחן זה או אחר.

אך בעיות רציניות יותר מתעוררות כאשר רוצים למדוד לא רק את האינטליגנציה אלא גם מרכיבים אחרים המעידים על כשרונות מיוחדים. בשנים האחרונות התרכזו מחקרים פסיכולוגיים ביצירתיות, המופיעה כתכונה שלא תמיד קשורה קשר ישיר עם האינטליגנציה.

קיימות תאוריות על מהותה של היצירתיות ופחתו טכניקות מיוחדות למדידתה (Getzels & Jackson 1962). התברר שילדים בעלי אינטליגנציה גבוהה יכולים להיות יצירתיים, אך גם פחות יצירתיים. הסתבר גם, שברמות אינטליגנציה לא גבוהה באופן מיוחד, אפשר למצוא ילדים יצירתיים. אמנם שטח זה עדיין חדש מאוד, ונשמעות גם ביקורות על טכניקות המדידה (McNemar 1964), אך מסתמנות דרכים חדשות בהרחבת מבחני האינטליגנציה ובניית מערכות חדשות שתאפשרנה איבחון עוד יותר מדויק של הילדים המחוננים.

הכיתה אך הישגיהם נמוכים מהשליש העליון ילדי כיתתם.

בסקירתו על המחקרים בתחום זה מביא Gowan (1958), „הוכחות מצטברות לעובדה שהעדר הגירוי של הילדים המחוננים הנו אחד הגורמים החשובים לתת-הישג ולעזיבת מסגרות לימודיות“ (עמ' 142).

גם מבחינה חברתית, לילד המחונן צרכים שונים, שאספקט מסויים מהם נחקר (Mann 1957). כאשר בכיתה לומדים ילדים מחוננים עם ילדים בינוניים, קיימת נטייה אצל המחוננים להתחבר ביניהם. ידוע שלהתחברות יש חשיבות גדולה בבית-הספר היסודי כי שם הילדים מודהים עם אלה הדומים להם, הזדהות העוזרת לתהליך הסוציאליזציה. מסקנתו של Mann היא שילדים מחוננים זקוקים לגיבוי שלהם של ילדים מחוננים אחרים כבר בכיתה הראשונה. בדרך זו הם יגיעו להסתגלות חברתית טובה יותר, שאם לא כן קיימת סכנה שיהפכו למבודדים מבחינה חברתית.

זיהוי הילדים המחוננים

בעיית ההגדרה של ילדים מחוננים מעסיקה זה זמן רב את הפסיכולוגים. הדרך הפשוטה ביותר נראית, לכאורה, פנייה אל המורים, שכן, נהוג לחשוב שילדים מפעילים את מירב יכולתם האינטלקטואלית בבית-הספר. ואם ההישגים משקפים את הרמה השכלית, אפשר להניח שילדים בעלי ציונים גבוהים בכיתה — הם הילדים המחוננים. Pagnato and Birch (1959) ערכו מבחני אינטליגנציה אינדיבידואליים ל-1400 תלמידי בית-ספר. ביניהם נמצאו 91 ילדים בעלי מנת מיטשל העולה על 136. כל מורה התבקש להכין רשימה של הילדים המחוננים בכיתתו. המורים זיהו רק 41 מתוך 91 הילדים המחוננים.

כמו כן, שיטת הציונים כפי שהיא ניתנת בבית הספר אינה מאפשרת כל השוואה, היות ולמורים שונים דרישות שונות ושיטות הערכה כה שונות שציון 8 במקצוע מסויים יכול להיות הציון שניתן לרוב ילדי הכיתה, בעוד שבבית ספר אחר, המורה המלמד את אותו המקצוע נותן ציון 8 רק לעיתים רחוקות מאוד בשביל הישגים מעולים. בהיסטוריה קיימות דוגמאות מפורסמות של

רבות, ביניהן החשובה היא זו הנוצעת בעובדה שבית-ספר רגיל, עם מורים רגילים אינו מסוגל להפעיל ללא שינוי ממשי במבנהו ובתכניותיו, תכנית העשרה לתקופה ממושכת.

2. לגבי ההאצה, תוצאות המחקרים ברורות הרבה יותר. על אף התוצאות החיוביות המשתקפות מהמחקרים, דווקא לשיטה זו מתנגדים באופן מיוחד רוב המהנכים וגם מספר רב של פסיכולוגים. אין לנו ספק שלהתנגדות זו סיבות אמוציונליות ומוזר לראות כיצד אנשים אינם מוכנים לקבל תוצאות מחקרים ומעדיפים להסתמך על דעות קדומות. כשמדברים על פער בין התפתחות חברתית ורגשית לבין ההתפתחות האינטלקטואלית, נראה, "טבעי" לחשוב שילד מחונן, שמבחינת גילו היה צריך להיות בכיתה ג' יתקל בקשיים חברתיים בכיתה ה', ברם, אפילו דבר שנראה "טבעי" זקוק לבדיקה. והמחקרים הרבים שנעשו בתחום זה, מצביעים שאין הדבר כך. כלומר ילדים מחוננים שהעלו אותם לכיתה גבוהה יותר מסתגלים בדרך כלל טוב מאוד מבחינה חברתית. סיכום מחקרים רבים בתחום זה נעשה על ידי Shanon (1957).

מעניין להביא כדוגמה תוצאות מחקרו של Pressey (1956) שחקר את מידת הצלחתם של נערים שסיימו את הקולג' בגיל צעיר בהשוואה לאלו שסיימו בגיל מבוגר יותר. תוצאותיו מרו-כות בטבלה הבאה:

סיכום מידת ההצלחה ביחס לגיל בו נערים סיימו את לימודיהם בקולג'

| גיל סיום הלימודים מס' המסיימים | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | מעל ל-26 |
|----------------------------------|----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----------|
| הצלחה אחרי קולג' (באחוזים) | 24 | 114 | 216 | 235 | 132 | 59 | 47 | 37 | 60 |
| הגיעו להישגים ברמה ארצית כשלונית | 4 | 6 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | — |
| | 29 | 22 | 15 | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | — |
| | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 15 |

3. המחקר על יעילות שיטות ההקבצה השונות לילדים מחוננים תופס מקום נרחב ביותר. תוצאות המחקרים לא תמיד היו חד משמעיות וישנם בתי ספר מיוחדים וגם כיתות מיוחדות שנוסו בארצות שונות ונכשלו. מכשלונות אלו יש צורך ללמוד, ואמנם בנסיונות החדשים הנערכים

במצב הנוכחי של המבחנים הפסיכולוגיים, נראה שהדרך הטובה ביותר לגילוי הילדים המחוננים היא העברת מבחני אינטליגנציה קבוצתיים לאוכלוסיה גדולה. מבחנים אלו ישמשו לסינון ראשוני, והילדים בעלי מנת מישכל גבוהה יעברו מבחני אינטליגנציה ומבחנים אינדיבידואליים אחרים, שבעזרתם אפשר יהיה להעמיק יותר בהבנת יכולתו השכלית של כל ילד.

דרכים לטיפוח

שלוש דרכים עיקריות נוסו במקומות שונים לטיפוח הילדים המחוננים:

1. העשרה (enrichment): תכניות לימודיות מיוחדות שמטרתן פיתוח הכשרונות השכליים של הילדים הללו.
2. האצה (acceleration): העלאת כיתה בתאם ליכולת שכלית ולא בהתאם לזמן שכל ילד צריך להיות בכל כיתה (שיטה זו מוכרת בשם "הקפצה" בבתי הספר שלנו — למשל, "הקפיצו" ילד מכיתה ד' לכיתה ה').
3. הקבצה (grouping): יצירת קבוצות לימודיות מיוחדות לילדים המחוננים.

1. תכניות העשרה צריכות להיות מבוססות על איבחון הילדים המחוננים ועל יצירת תוכניות לימודים מיוחדות במקצועות השונים. על אף שדרך זו נראית כפשוטה ביותר לביצוע, המחקרים אינם מראים שדרך זו יעילה. לכך סיבות

כפי שאפשר לראות קיים קשר ישיר בין ההישגים במדע לבין הגיל בו מסיימים את הלימודים. אלה שניתנה להם אפשרות לגמור בגיל צעיר, הגיעו להישגים גבוהים יותר מאלה שגמרו בגיל "הממוצע". תוצאות אלו מחזקות את ממצאיו של Lehman שהוזכרו קודם.

אינם מקבלים עזרה מיוחדת, התקדמותם פחותה מזו של ילדים מהוננים השווים ביכולתם המקבליים חינוך מיוחד.

סיכום

הילדים המהוננים מוגדרים כילדים בעלי מנת מישכל העולה על רמתם של 97% מן האוכלוסיה. ילדים אלו אינם יכולים לנצל את מירב יכולתם בבחי"ס רגיל. הילדים בעלי יכולת שכלית גמוכה מן הגורמה נהנים ממסגרות חינוכיות המיוחדות למענם ומתעוררת השאלה מדוע אין מסגרות חינוך מיוחדות גם לילדים המהוננים. טיפוחם של ילדים מהוננים היא לטובתה של החברה ומהווה גם צורך אינדיבידואלי שלהם.

הצגנו את בעיית מיוגם של ילדים אלה ותרומת מבחני האינטליגנציה לאיתורם. הוצגו כאן כמה דרכים לטיפוחם והודגש הצורך למציאת דרך מתאימה לקידום ילדים אלה בתנאי הארץ.

בארה"ב, שם קיימים בתי ספר לילדים מהוננים, וממחקר מתמיד הנערך על התפתחותם והתקדמותם התוצאות הן כולן חיוביות.

צריך להיות ברור שאיסוף ילדים מהוננים והכנסתם למסגרת לימודית מיוחדת כשלעצמה אינה יכולה להבטיח התקדמות רבה. כדי שהקבצה כזו תשיג מטרותיה היא דורשת הכנת תכנית לימודים מיוחדת, הכשרת מורים בעלי יכולת אינטלקטואלית גבוהה, המבנים היטב את הבעיות הקשורות בחינוכם של ילדים כאלה, והמגלים נכונות לדרכי חשיבה חדשות. גם מבחינה אדמיניסטרטיבית דורשת ההקבצה שינויים מהותיים בבניה"ס. יצירת מעבדות וספריות שהגישה אליהן חפשית, שיטות עבודה לפי פרויקטים ומעבר חפשי של ילדים מקבוצה לקבוצה.

השאלה באיזו משלוש הדרכים המוזכרות טוב להשתמש היא שאלה הדורשת מחקר, שבו ילקחו בחשבון התנאים המיוחדים של הארץ. דבר אחד ברור (Simpson 1961) שכאשר ילדים מהוננים

ביבליוגרפיה

1. Cox, C.C., *The Early Mental Traits of 300 Geniuses*. Stanford: Stanford University Press, 1926.
2. French, J.L. (ed.), *Educating the Gifted: A Book of Readings*. New York: Henry Holt Co., 1959.
3. Gallagher, J.J. and Crowder, T., "The adjustment of gifted children in the regular classroom". *Exceptional Children*, 23, 1957, pp. 306-312.
4. Getzels, J.W. and Jackson, P.W., *Creativity and Intelligence: Exploration with Gifted Children*. N.Y.: John Wiley, 1962.
5. Gowan, J.C., "The under achieving gifted children: a problem for everyone". *Exceptional Children*, 21, 1955, pp. 247-249.
6. Gowan, J.C., "What research tells us". *Psychological Newsletter*, 9, 1959, pp. 140-144.
7. Laycock, S.R. "Counseling parents of gifted children". *Exceptional Children*, 23, 1956, pp. 108-110.
8. Lehman, H.C., *Age and Achievement*. N.J.: Princeton University Press, 1953.
9. Lightfoot, G., *Personality Characteristics of Bright and Dull Children*. N.Y.: Columbia University, Teachers College, 1951.
10. Lucite, L.F., "Independence-conformity behavior as a function of intellect: bright and dull children". *Exceptional Children*, 31, 1964, pp. 5-13.
11. Mann, H., "How real are friendships of gifted and typical children in a program of partial segregation". *Exceptional Children*, 23, 1957, pp. 199-201.
12. McClelland, D.C. (ed.), *Studies in Motivation*. N.Y.: Appleton-Century, 1955.
13. McNemar, Q., "Lost: our intelligence. why?" *American Psychologist*, 19, 1964, pp. 874-879.

14. Mensh, I., "Rorschach study of gifted children". *Exceptional Children*, 17, 1950, pp. 8-14.
15. Passow, A.H., "Are we shortchanging the gifted?". *School Executive*, 75, 1955, pp. 54-57.
16. Pegnato, C.W. and Birch, J.W., "Locating gifted children in junior high schools: a comparison of methods". *Exceptional Children*, 25, 1959, pp. 300-304.
17. Pressey, S.L., "Age of college graduation and success in adult life". *Journal of Applied Psychology*, 30, 1956, pp. 226-233.
18. Ramaseshan, P.H., *The Social and Emotional Adjustment of the Gifted Children*. Nebraska: University of Nebraska, 1957.
19. Shanon, D.C. "What research says about acceleration". *Phi Delta Kappan*, 39, 1957, pp. 70-73.
20. Simpson, R.E., *Educational Programs for Gifted Children*. Sacramento, California: California State Department of Education.
21. Smith, D.C., *Personal and Social Adjustment of Gifted Adolescents*. Council on Exceptional Children Research Monographs. No. 4, 1964. Washington, D.C.: National Educational Association.
22. Terman, L. (ed.), *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford: Stanford University Press, 1925.
23. Terman, L. and Oden, M.H., "Scientists and non-scientists in a group of 800 gifted men". *Psychological Monographs*, 68, 1954, pp. 326-348.
24. Wedemeyer, C.A., "Gifted achievers and non-achievers". *Journal of Higher Education*, 24, 1953, pp. 25-30.
25. Wolfle, D., "Intellectual resources". *Scientific American*, 185, 1951, pp. 42-46.