

חנה דויד

# מחוננים בעלי לקויות למידה, בעיות רגשיות או בעיות חברתיות



פסיכולוגיה עברית

© 2016 כל הזכויות שמורות לפסיכולוגיה עברית, ת.ד. 484 פרדס חנה-כרכור  
[www.hebpsy.net](http://www.hebpsy.net)

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני אחר כל חלק שהוא מהחומר בספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

## מוקדש לנכדוטי

## תוכן

6	פרק 1: מחוננות – רגישויות, לקויות, הפרעות ומחלות
19	פרק 2: גל – מחוננת לקוית למידה בת 14 ודרכה אל הנצחון על הלקויות
38	פרק 3: תווית כפולה – לקויות למידה ובעיות רגשיות בקרב ילדים מחוננים
51	פרק 4: על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה
	פרק 5: תגית משולשת והשפעתה על גיבוש הזהות העצמית של ילד מחונן לקוי למידה שעבר
64	היימנה כפויה
94	פרק 6: ילד מחונן עם הפרעת קשב וריכוז: תיאור מקרה
108	פרק 7: להיפטר מתווית המחוננות: תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה
123	פרק 8: פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות דתיים בישראל: קשרים בין פרפקציוניזם ומחוננות
140	במקום סיכום

תודתי נתונה לכל המשפחות שנתנו לי רשות לפרסם – כמובן בשמות בדויים טשטוש כל פרט מזהה – את תיאורי המקרים של ילדיהם לתועלתם של חוקרים, אנשי מקצוע בשטח ומשפחות עם ילדים מחוננים.

## פרק 1:

### מחוננות – רגישויות, לקויות, הפרעות ומחלות

לזכרה של פרופ' רוברטה מילגרם, מחוקרות המחוננות החשובות בעולם, שהלכה לעולמה ב-  
21.1.2014.

#### מבוא

השאלה: האם ילדים מחוננים סובלים יותר מילדים שאינם מחוננים מלקויות, מהפרעות ומבעיות רגשיות מעניינת ומאתגרת. היא נושא תדיר בספרות (לדוגמה: Mendaglio, 1995; Neihart, 1999; Probst, (2007; Roedell, 1984, 1986) וזו גם שאלה שאני נשאלת לעיתים קרובות; אני בטוחה שכל אחד מהנוכחים כאן כבר שמע אותה בהקשרים שונים. נסיונות רבים נעשו כדי לענות על שאלה זו, אבל לא לא נמצאה לה תשובה חד-משמעית – וכנראה גם לא תימצא. שכן, הגדרת המחוננות אינה אחידה – אני מכירה כ-30 הגדרות שונות... לפיכך, גם אם נניח שהגדרתן של כל ההפרעות, הלקויות והמחלות היא חד-חד-ערכית, הרי בשל הבעייתיות שבהגדרת המחוננות לא ניתן לכמת את שכיחותן בקרב מחוננים. בעייתיות זו היא שגרמה, כפי הנראה, למסקנות השונות של שניים מגדולי חוקרי המחוננות: טרמן והולינגוורת' [Terman, Hollingworth], כפי שנמצא במחקר של גרוסברג וקורנל (Grossberg, & Cornell, 1988).

קיימת דיעה רווחת, לפיה ילדים מחוננים – וכמובן גם מבוגרים מחוננים – הם בעלי מבנה אישיותי רגיש, פגיע ואף שביר. דיעה זו מצאה לה מקום הן בספרות המחקרית העוסקת בתיאורי מקרים של אנשים מחוננים ויצירתיים מכל התחומים, הן בקרב הציבור הכללי וגם בקרב אנשים מחוננים, שנטוים לראות את הקשיים הרגשיים, החברתיים וההסתגלותיים שלהם כתוצאה – לפעמים בלתי נמנעת – מיכולותיהם הקוגניטיביות יוצאות הדופן או מרמת היצירתיות הגבוהה שלהם. מכיון שמחוננות היא במידה רבה עד-מאוד תורשתית, צפוי שילדיהם של אותם מבוגרים מחוננים יהיו אף הם מחוננים ולפיכך ברור מדוע קיימת לא אחת ציפייה, שאף הילדים יחוו קשרים רגשיים מסוגים שונים. בין אם פועלת כאן ציפייה שמגשימה את עצמה, ובין אם הבעייתיות העיקרית מקורה בחוויה שלילית של ההורים – יש לקחת בחשבון את התוצאה, דהיינו, את העובדה, שרבים מאתנו מכירים אנשים מחוננים בעלי מבנה אישיותי פגיע שאף גורם לתפקוד לקוי. אין הכוונה חלילה ש"כך זה צריך להיות", אלא שאל-לנו להתעלם מעובדת קיומם של אינדיבידואלים בעלי יכולות יוצאות דופן, בעלי הישגים מעולים והצלחות בעולמות שונים – אבל לא בעולם שנהוג לכנותו "פנימי", דהיינו – לא בעולם החברתי והמשפחתי, אף לא בתפקודים היומיומיים.

עם זאת, ישנם מחקרים כמותיים, חשובים ומעניינים, שעונים – בין באופן ישיר ובין בעקיפין, על שאלת בריאותם הנפשית של מחוננים. המחקר הגדול ביותר מסוג זה התמשך כמעט על פני מאה

שנה – מחקרי טרמן על מחוננים. מחקר זה נערך בקרב כ-1500 ילדים בקליפורניה של ראשית המאה הקודמת, ונמשך על פני עשרות שנים כאשר שותפיו וממשיכיו של טרמן מנהלים אותו לאחר מות לואיס טרמן (Janos, (1987; Terman, 1925, 1959; Terman & Oden, 1935, 1947). במחקר נמצא כי ילדים מחוננים נהנו מבריאות פיזית ונפשית טובה יותר מאשר ילדים רגילים בני גילם, וזאת לאורך כל שנות חייהם. ה"טרמיטים" נישאו בממוצע בגיל צעיר מבני גילם, נשאו נשואים יותר זמן לאותם בני זוג, תוחלת חייהם ואיכות חייהם בכל המדדים היו טובות יותר מאשר אלו של בני גילם ה"לא מחוננים". אולם – מחקר זה אינו לוקח בחשבון עובדה בסיסית: ה"טרמיטים" היו קבוצה קטנה של ילדים מקליפורניה שניהנו מתנאים בסיסיים טובים יותר מאשר רבים מבני גילם – הורים מבוססים יותר כלכלית, משכילים ובעלי מקצועות יוקרתיים יותר. ילדים אלה למדו בבתי ספר טובים מאלו הממוצעים, כולם היו ילדים עירוניים – וזאת בשנים בהם נגישות למתקני בריאות, חינוך, טכנולוגיה וכו' היתה מוגבלת עבור אנשים שהתגוררו מחוץ לערים הגדולות. כמו כן, בין ילדי טרמן לא היו ילדים בעלי לקויות מכל סוג שהוא. היום כבר ידוע שאף ברמות המחוונות הגבוהות ביותר ישנם ילדים בעלי לקויות למידה ובעיות רגשיות. כמו כן ידוע, שבמקרים רבים "מנבאות" לקויות ובעיות הילדות בעיות עתידיות – בעיקר משום שחסר טיפול הולם בילדים ובעיקר – בילדים מחוננים. לכן העובדה, שמראש נבחרה קבוצה ייחודית, כזו שמלכתחילה לא כללה ילדים בעלי בעיות פסיכולוגיות נראות לעין או לקויות, הייתה את תוצאות המחקרים בכל הנוגע ליתרונות הבריאותיים ואלה הקשורים בבריאות הנפשית של חבריה.

אגב – גם בכל הקשור לאיתור מחוננות "גרידא" נראה שה"טרמיטים" לא היו בהכרח המוכשרים והמוצלחים ביותר מילדי קליפורניה בגילים 6-12 בשנת 1916. שכן, בעוד שאף ילד מילדי טרמן לא זכה בפרס נובל, זכו בפרס זה שני ילדים שלא נבחרו למדגם טרמן!

המחקר של מרטין ועמיתיה (Martin et al., 2010) נקרא "סקירה סלקטיבית של הספרות האפידמיולוגית" [A Selected Review of the Epidemiologic Literature] שכן, למחברים התברר שלא ניתן לערוך מטא-אנליזה בנושא זה בגלל שתי סיבות עיקריות: 1. כמעט כל המחקרים שבדקו את ההפרעות והלקויות בקרב מחוננים לא סיפקו נתונים לגבי שכיחותן של אותן הפרעות ולקויות בקרב ילדים רגילים, ולכן לא ניתן לקבוע האם השכיחות שנמצאה בקרב המחוננים גדולה, קטנה או דומה לזו שבקרב ילדים שלא אותרו כמחוננים; 2. לא היתה כל אחידות לגבי הגדרת המחוננות, כך שילדים שנכללו בקטגוריה "מחוננים" בקבוצה מסוימת לא בהכרח נכללו בקטגוריה זו במחקר אחר. לא ייפלא, אם כן, שההמלצה בסיום מאמרן של מרטין ועמיתותיה היא ש"דרוש לחזק את המחקר בנושא זה".

## מה בכל זאת נוכל להסיק לגבי הקשר שבין מחוננות ללקויות, להפרעות ולמחלות?

הדבר החשוב ביותר שעלינו להסיק מכל תיאורי המקרה ומהמחקרים הכמותיים על הקשר שבין מחוננות ללקויות ולהפרעות הוא, שללא קשר לכל ממצא קיים – עלינו להתייחס לכל ילד כאל עולם ומלואו, לבדוק את כל שניתן לבדוק ולהגיע למסקנות ולהמליץ על כל התערבות שהיא אך ורק על פי המקרה שלפנינו. ההורים המגיעים אלינו ירצו אל נכון לדעת האם "בננו סובל כי הוא מחונן" או "האם יש קשר בין ההפרעה שלו למחוננות". השאלות האלה מעניינות וחשובות, אבל תשובות להן לא תעזרנה לילד. לפעמים הפנייה של ההורים נושאת אופי שונה, מהסוג: "נכון שהאספרגר שאובחן אצל בני הוא מתנה?" או "אני רואה את הפרעת הקשב והריכוז שלי כמתנה, היא מאפשרת לי לעסוק בנושאים רבים בו-זמנית ולהתעניין בתחומים מגוונים. למה שבני לא ירגיש כך? למה לנסות לסמם אותו בכדורים?" במקרים כאלה על איש המקצוע להימנע, ככל האפשר, מלהיכנס לוויכוחים ולעימותים. כל "נצחון" יהיה נצחון פירוס, שכן, המטרה, בסופו של דבר, אינה לשכנע את ההורה בכך שלבנו אכן יש לקות המפריעה לו עד-מאוד ויש לעשות ככל האפשר כדי להקל עליו, אלא לגרום לו להיות שותף בעזרה לבנו. יתירה מזו: לא אחת נראה, שהתהליך בו המטפל מסביר להורה את מהות הלקות לעומקה, גורם להורה להירתע מהטיפול שכן מבחינתו: "אם לילד יש X – אין מה לעשות". המטפל חייב לדעת מה יש לילד, ובמרבית המקרים מטפל טוב יודע זאת אף לפני האבחון ה"רשמי". כאשר הילד מטופל היטב וההורה רואה את השיפור במצבו עם הטיפול הוא יהיה, במקרים רבים, מוכן יותר לאבחנה, אם וכאשר יהיה בה צורך.

להלן ויניטה שתתאר שילוב של טיפול תרופתי ופסיכולוגי על פי צרכי הילד.

### עודד: הטיפול בלקות משמש גם מקפצה להתבגרות הילד

עודד הוא נער בן 11, תלמיד כיתה ח [נולד בסוף השנתון וקפץ פעמיים בכיתה]. הוא אובחן כבעל הפרעת קשב וריכוז בגיל 8, והומלץ שייקח ריטלין על בסיס קבוע. אבל מאחר שהאבחון נערך שבועות בודדים לאחר תחילת ההתערבות אצלי כבר ידעתי, ברמה גבוהה של ודאות, שהוא בשל החליט בעצמו מתי לקחת ריטלין. ואכן, לעודד יש, מאז גיל 8, גישה חופשית לריטלין, הנמצא בארון במטבח. השבוע שאלתי אותו: "כמה פעמים לקחת ריטלין בשבוע שעבר?" הוא קימט את מצחו, העביר בראשו את מעשיו בכל יום מימות השבוע ואז חייך ואמר: "אפס". ברור שכאשר הוא חוזר מיום אינטנסיבי במיוחד ומתקשה "לאסוף את עצמו" כדי לכתוב עבודה או לערוך חזרה לקראת מבחן הוא בוחר לקחת כדור ריטלין "ולסיים את המשימה בחצי שעה, כדי שאוכל ללכת לישון". אבל זה קורה לעיתים רחוקות למדי – לא יותר מפעם בשבוע במוצע.

עודד אינו נער רגיל – עצם השימוש במלה "נער" דיו לרמז, שאכן, גילו הכרונולוגי הוא 11, אבל הוא מאושר מאוד בחברת ילדים הגדולים ממנו בשלוש שנים שכן, לא רק מבחינה קוגניטיבית הם קבוצת השווים שלו, אלא גם – ובעיקר – מבחינה חברתית ורגשית. למעשה, לדבריו "אני לא לומד כלום



בבית הספר", אבל כבר בהיותו בכיתה ג, בטרם התחיל את תהליך הדלגת הכיתות וממש בהתחלת ההתערבות אתי, הוא הפנים את העובדה ש"מעבר לקיומו של חוק חינוך חובה, בית הספר חשוב מאוד כי הוא המקום לסוציאליזציה". מאז ועד היום אין לו ציפיות לימודיות מבית הספר: הוא לומד כל הזמן, בכל מסגרת אפשרית [לדוגמה: תכנית ההאצה במתמטיקה של אוניברסיטת בר אילן, נוער שוחר מדע באוניברסיטת תל אביב, מתמטיקה בהתכתבות – קורסים של מכון וייצמן], ומתמיד גם בעיסוקים ספורטיביים שונים ברמה גבוהה [לדוגמה: קבוצת אימונים לטריאתלון והשתתפות בכל תריאתלון בו יש מסלולי ילדים ונוער; התעמלות קרקע]. הוא יודע, שכפי שצריך להתאמן בספורט – או במתמטיקה – צריך להתאמן גם ב"יחסים חברתיים", ושלא כמו בעבר, בו חש ש"מכריחים אותי לדבר עם ילדים קטנים, ילדים שאין לי שום דבר משותף אתם", הרי עכשיו הוא נמצא "במקום שלו". בעוד שחלק מחבריו לכיתה שנטלו ריטלין על בסיס קבוע הפסיקו לקחת ריטלין כליל (על הנטייה להפסיק את הטיפול התרופתי בהפרעות קשב וריכוז בגיל ההתבגרות ראו, לדוגמה, Boorardy, [na], Shermaqn, 2004; Sim et al., 2012), הוא ממשיך לתפקד ברמה מעולה כאשר באופן קבוע אינו נוטל ריטלין אבל כל אימת שהוא מרגיש צורך בכך – הריטלין לרשותו.

### רגישויות בקרב מחוננים: מהנפשי לחושי

רעש הוא גורם חשוב עד מאוד בבעיית "אי-ההסתגלות" של ילדים מחוננים – מהגן בכל מערכת חינוכית. יתר על כן – ככל שהילד צעיר יותר כן רב סבלו בשל הרעש, שכן, עדיין לא למד לווסת את תחושותיו. ככל שהילד נבון יותר כן ניתן ללמד אותו לעשות זאת בגיל צעיר יותר, אבל ראשית לכל יש לכבד את תחושותיו. ילד שאומר: "מרעיש לי" או "אני לא רוצה להיות במקום X בגלל הרעש" – אין להסות אותו במשפטים כמו "בסופו של דבר תתרגל" או "כולם ניהנים שם, אולי גם אתה תיהנה".

רגישות לרעש היא מהמסובכות ביותר – בתחום החושי – להסבר, להתמודדות, ולוויסות. ניקח, לדוגמה יתר רגישות לטעם ו/או לריח. במקרים רבים ניתן לפתור, ולו במידת מה, את הבעייתיות שברגישויות אלו על ידי הימנעות, דהיינו, הילד לא יאכל מה שטעמו או ריחו מפריעים לו, והמבוגרים האחראים על הילד יימנעו, ככל האפשר, מלקחת אותו למקומות שבהם הריח מפריע לו אם יעזרו לו לעזוב מקומות שבהם התברר שהריח כבד מנשוא עבורו. חוק חינוך חובה, לעומת זאת, יחול החל משנת הלימודים תשע"ו/ה על גילאי 3-18, תקופה שמהווה שיא עולמי.<sup>1</sup> בשל כך, הילד הרגיש לרעש מתחיל את "סבל החובה שלו" כבר בגיל 5 – לכל המאוחר, ויתחיל אותו בקרוב כבר בגיל 3, שכן, לא

<sup>1</sup> למעשה, רק בישראל ובטורקיה מכל מדינות ה-OECD חוק חינוך חובה חל עד גיל 18 (רשומות, ספר החוקים, 2007; Seda & Erkan, 2013), ומכל 42 המדינות החברות בארגון זה רק בלוקסנבורג, פורטוגל, צפון אירלנד וטורקיה קיימת חובת למידה של 12 [או 13] שנים (Compulsory Education in Europe, 2014/15, 2015). מבין ארבע המדינות הללו רק בשתיים – בפורטוגל ובטורקיה – גיל סיום הלימודים הוא 18 (שם), שכן, בשתיים האחרות גיל התחלת חוק חינוך חובה הוא 4 ולכן החובה היא רק על 10 שנות לימודים בבית הספר. בארץ קיים חוק חינוך חובה של 13 שנים, החל מגיל 5 (רשומות, ספר החוקים, 2007), אבל עם התחלת שנת הלימודים 2015/6 הוא הורחב ל-15 שנה, החל מגיל 3 (חוק חינוך חובה מגיל 3, 2015).

ניתן להימנע מרעש בשום קונסטלציה לימודית-חינוכית, ובית הספר הישראלי הוא מקום רועש עד-מאוד (לדוגמה: Yair & Peleg-Fadida, 2013).

### **שתי וינייטות: ילדות בעלות רגישות-יתר לרעש**

מיכל בת ה-5 הגיעה אלי לראשונה בשל בעיה הקשורה ישירות לרעש: היא לא רצתה ללכת לגן. מיכל נראתה, באותה עת, קטנה מגילה, ילדה נמוכה ורזה, בעלת תווי פנים עדינים ועיניים חומות ונבונות. הוריה, שעבדו שניהם במשרה מלאה, לא ראו ברירה אלא להמשיך ולשלוח אותה לגן נגד רצונה, אבל הילדה נעשתה כבוייה מיום ליום.

עד מהרה התברר לי שמיכל נחשבה, הן על ידי הגננת והן על ידי הילדים, לילדה חברותית ומשתפת פעולה. העובדה שהיא כבר קראה בשטף, עזרה לגננת מאוד, שכן הילדים התרגלו לבקש: "מיכל תקראי לי" והיא נענתה לבקשותיהם כמעט תמיד. היא גם היתה מוכשרת מאוד בכל הקשור במוטוריקה עדינה, ולכן "עזרה" לילדי הגן בציור, בהדבקה, בגזירה, בקשירת שרוכי הנעליים שנפרמו, ואף התמנתה ל"יד ימינה של הגננת" בכל הקשור לסידור הגן ולאיסוף חומרי העבודה לפני האוכל ובסיום יום הלימודים. מצב בו ילדה מוכשרת וממושמעת הופכת ל"עוזרת המורה" תדיר למדי (ראו למשל, דויד, א2010, 2013א); וזה אחד ה"עונשים" שבהם "נענשים" ילדים מחוננים (זורמן ודויד, 2000).

כאשר הגיעו אלי הוריה של מיכל אמרתי להם, שיייתכן ולא יהיה מנוס אלא לשקול ברצינות חינוך ביתי – וכך אכן היה. מאחר שכל הנסיונות של ההורים להפחית את רמת הרעש שבתם נחשפה אליה לא עלו יפה, הם מילאו את הטפסים של "חינוך ביתי" עבור משרד החינוך, ובקשתם התקבלה. מהרגע שמיכל לא נאלצה להגיע לגן היא נעשתה פתוחה, חמה ומשתפת פעולה במידה מפתיעה. משבוע לשבוע היא הוסיפה תחומי התעניינות קוגניטיביים כמו גם יצירתיים. היא התחילה להשתתף בקביעות בשיעורי בלט ברמה גבוהה, והצטיינה בכך. היא התמידה בקריאה, אבל החלה גם ללמוד מתמטיקה והתקדמה במהירות כה רבה עד כי בסוף השנה סיימה את החומר הפורמלי של כיתה ג. להוריה היה ברור שהיא לא תוכל ללמוד בבית מעבר לשנתיים – גן וכיתה א – עליהם קיבלו אישור לחינוך ביתי ממשרד החינוך, אבל די היה להם בכך שבתם "חזרה אליהם: הילדה השמחה והמאושרת שהכרנו התחלפה בילדה מדוכאת, ללא תיאבון, חיוורת וכמעט אפאטית, ועכשיו קיבלנו את הילדה הישנה במתנה".

**תהילה** הגיעה אלי בגיל 8, באמצע כיתה ב. הסיבה, גם אצלה, היתה שהיא סירבה ללכת לבית הספר. התברר, שהרעש בלתי נסבל בכיתתה – שבו היו, בנוסף ל-36 התלמידים, גם 4 סייעות וכמובן המורה. בהפסקות, שבהן היתה לתהילה אפשות ליהנות משקט בכיתה, נאסר עליה לעשות

זאת והיא נדרשה, על פי חוקי בית הספר, "לצאת וליהנות, כמו כולם". אלא שה"הנאה" היתה סבל גדול אף יותר: צעקות, התקוטטויות, דחיפות, התנגשויות, התערבויות של מורים בויכוחים בין הילדים והטפות אינסופיות שלהם על "איך צריך להתנהג".

לאחר שישה שבועות של פגישות הגיעה ה"קפיצה": (דויד, 2014), תהילה אמרה לי, ביוזמתה, שהיא רוצה "לא להגיע כל יום לבית הספר, ואז, אולי, זה יהיה יותר טוב". את הפגישה הבאה ניהלנו עם הוריה, כאשר היא לומדת, לראשונה, על מהותו של משא ומתן. התברר שבימי רביעי, כאשר המחנכת אינה בכיתה, הרעש כבד מנשוא, ולפיכך היא ביקשה מהוריה "להישאר בבית בימי רביעי". ההורים נעתרו לבקשתה, והשקט – הזמני – הושג.

בסוף אותה שנה התברר שתהילה התקבלה לתכנית ההעשרה למחוננים בעיר מגוריה, תכנית שהתקיימה מדי יום שני. בנוסף, הוריה של תהילה קיבלו את עצתי והעברנו את הפגישות אתה לשעות הבוקר של יום חמישי – זאת הן כדי שתהילה תוכל להיעדר מבית הספר יום נוסף, שהיה ה"יום החופשי" של המחנכת בכיתה ג, והן כדי שהיא תהיה פנויה יותר ללמידה – הן בתחום הקוגניטיבי והם בתחום הרגשי (על אי-פניות ללמידה ראו, למשל, נוימן ואלמוג, 2015). ואמנם, תהילה למדה לנהל את רגישותה הרבה לרעש בדרך של ויסות עצמי. לדוגמה: כאשר ידעה שצפוי אירוע רועש במיוחד, כמו תחרות ספורט נגד בית ספר אחר, היא ביקשה מראש להחליף את ה"יום הפנוי" ביום של התחרות. היא החלה, ביוזמתה, ללכת למסיבות יום הולדת של חבריה לכיתה, כאשר היא מצוידת בטלפון נייד ויודעת שאם הרעש יהיה מעבר ליכולותיה – היא תתקשר אליהם והם יבואו לקחת אותה. גם לרעש הכיתתי, שפורץ ללא הכנה מראש פעמים רבות, מצאנו פתרון מסוים: כאשר הרעש מאוד חזק, תהילה למדה לזמזם שיר לעצמה, בידיעה שהמורה לא תשמע את הזמזום שלה, והיא-עצמה תצליח להתעלם מהרעש החיצוני כאשר תתרכז בשירה שלה-עצמה. בכל פעם שתהילה שלטה באחת מטכניקות "הפחתת החשיפה לרעש" היא התחילה ברכישתה של טכניקה חדשה – הן כזו שבבסיסה הימנעות והן – ויסות עצמי.

פניות נפשית זו עזרה לתהילה להתחיל לפתח את יכולותיה הקוגניטיביות המרשימות עד-מאוד. היא נרתמה לכתובת ספר סיפורים, ותוך מספר חודשים כתבה כ-100 עמודים שאותם הקלידה, הדפיסה, כרכה, והעניקה במתנה לבני משפחה קרובים ואף לחברתה הקרובה. המחמאות שקיבלה היו עבודה "דלק" להמשך הכתיבה, והצעד הבא שלה היה לנסות לפרסם מפרי עטה בעיתון ילדים. בנוסף, היא נרשמה לחוג לאמנות, ועשתה חיל הן בציור והן בפיסול. לדבריה: "הרעש מציק לי כמו קודם, אבל הוא כבר לא שולט בי".

## שתי וינייטות: ילדים בעלי תת-רגישות למגע

**עודד הגיע אלי בגיל 7.** בפגישת ההיכרות ההורים לא סיפרו – אף לא ברמז – על קשיים שהוא חווה בתחום הקשרים החברתיים. סיפרו על יכולות גבוהות מאוד במתמטיקה, אבל גם על קילוף הצבע מהקירות עד זוב דם. כמו כן דיברו על בעיות קשות של אלימות כלפי האח הקטן. מנסיוני, כאשר ההורים מתלוננים על בעיות בין אחים – אין טעם להתמקד בכך בראשית ההתערבות, אלא לומר להורים שכאשר מצבו של הילד שבטיפול משתפר – משתפר גם יחסו לאחיו, וזאת עשיתי גם במקרה שלהם.

מייד בהתחלת הפגישה הראשונה עם עודד ראיתי שהוא בעל לקות תקשורתית. במשך קרוב לשנה עשיתי כל מה שיכולתי במסגרת ההתערבות, וההורים היו מרוצים. אני כמובן לא הייתי מרוצה, שכן, במצבו של עודד הוא היה זקוק להתערבות אינטנסיבית בהרבה, ואף היה זכאי לסבסוד במספר לא קטן של טיפולים שונים ואף לטיפולים חנימיים – אבל חששתי מאוד לדבר על כך עם ההורים. העובדה שהם המשיכו להסתיר ממני התנהגויות שחוויתי אפילו ב-50 הדקות השבועיות שבהן פגשתי את הילד הבהירה לי שהם לא השלימו עם מצבו ומבחינתם – פנייה למומחית למחוננות היא "הוכחה" שהבן שלהם מחונן, ואולי אף הסבר שהם נותנים לעצמם: "הילד מחונן – לכן יש לו בעיות" (על הגישה הזאת ראו בבקשה את סדרת הטלביזיה על מחוננים של סמדר פרי, 2015).

מאחר שההורים המשיכו בתלונותיהם על אי-שיפור היחסים עם האח קיוויתי, שאולי עובדה זו מהווה עבורם רמז שהילד זקוק ליותר מאשר פגישה אחת בשבוע, ומאחר שאני-עצמי ראיתי, שבכיתה הרגילה ללא תיווך אין שיפור במצבו החברתי, החלטתי לדבר עם ההורים ישירות על מצבו של בנם. הצעתי, להורים שייקחו אותו לאבחון כדי ש"הוא יוכל לקבל את טיפולים להם הוא זכאי, עד 4 שבוע, בחינם". התגובה של האם היתה: "את אומרת שיש לו PDD?" אמרתי "את זה את אמרת, אני רק אמרתי שצריך לאבחן מה יש לילד". בתגובה היא אמרה: אז אנחנו נפרדים עכשיו. אביא את הילד לפגישת פרידה אתך כמובן". וכך היה.

**בני הגיע אלי בגיל 6.** הוריו הגיעו אלי לאחר בקשה של היועצת: "בררו למה בני כל הזמן נפצע ונשרט, ולמה ילד כל כך עדין ונחמד מסתבך כל הזמן עם ילדים שאומרים שהוא אלים כלפיהם". כפי שחשדתי כבר בפגישה עם ההורים, בני ילד שזקוק להרבה מגע, רצוי שיהיה חזק, משפשף, הדוק, ואכן, תכופות הגיע גם אלי עם חבורות מכל הסוגים – לפעמים סיפר כיצד קיבל אותן, ולפעמים אמר: "אני לא רוצה לדבר על זה". בכל מקרה שאני מקבלת את התשובה האחרונה אני מגיבה: "אני בהחלט מכבדת את הרצון שלך ולא אשאל שוב".

בני הוא בעל רגישות עצומה לזולת – הוא מבין היטב את הסיבות לפעולות של אחרים, לתגובות של חבריו, וכאשר מי ממכריו סובל ממחלה או חלילה מתאונה – הוא ממש נכנס לדכאון. לדוגמה: כאשר

מורתו שברה את הרגל הוא סיפר לי על כך בדמעות... יכולת האמפתיה שלו אינה אופיינית כלל לגילו, והיא אחד הנכסים החשובים שיש לו בהתנהלותו.

עם זאת, חשוב לבני עד-מאוד להיות "בסדר", ובכל פעם שמישהו מעליב אותו, דוחה את רצונו להשתתף במשחק או מתייחס שלא "בכבוד" למתנותיו – הוא מאוד נעלב. קשה לו ללמוד ש"ככה מתנהלים הדברים", או ש"יש ילדים שאינם מכבדים את הזולת". בחלק נכבד מהזמן שלי אתו עסקנו בקבלת החלטות קשות כמו "את הילד הזה לא אזמין יותר הביתה" או "אני לא רוצה להיות חבר של הילד שמרכל עלי" – משום שטוב לבו ואמונתו בזולת גורמים לו לתת עוד ועוד הזדמנויות לאנשים שפגעו בו. הוא עדיין מאמין שאפשר "לחנך" את הזולת כדי שיראה את הדברים כמוהו...

להוריו של בני עזרתי להרחיב את "מעגל הנוגעים" – ביקשתי שידברו עם הסבא והסבתא, כמו גם עם דודה מצד האב ודודה מצד האם – שיאפשרו לבני מגע חזק והדוק אתם. אתי, לעומת זאת, התנהל משא ומתן ארוך שבמרכזו השאלה "למה את לא מרשה לגעת בכך". בסופו של דבר "התאמן" עלי בני במידה מספקת, וכשהפנים ש"עם חנה רק מדברים" הוא התחיל ליישם זאת גם על אחרים. די מהר גם למד, שמה שנחשב אצלו למגע נעים עלול להיחשב – בעיקר אצל ילדות בנות גילו – למגע גס, אפילו אגרסיבי, והחל להימנע מכך. במקביל, הצטרף לחוג אקרובטיקה, ושם הוא מבלה שלוש פעמים בשבוע. המגע עם החבלים, הטבעות, ה"חמור", הסולם והמזרנים, וה"הבטחה לעתיד" – שאם ישתפר יוכל להתחיל לעבוד גם על המקביליות – מהווה תחליף ראוי למגע לו הוא זקוק. בני נחשב עכשיו לילד עדין; לא עוד תלונות על "אלימות" – המלה שמשתמשים בה בבתי הספר לעיתים כה תכופות ובהגזמה כה רבה!

**לסיכום:** כמובן שלגבי כל חוש יש אפשרות של רגישות-יתר ותת-רגישות. תת-רגישות או יתר-רגישות אינם נחלתם של מחוננים בלבד, אבל כאשר ילד אינטליגנטי מאוד – בין אם אותר כמחונן ובין אם [עדיין...] לא אותר ככזה סובל מיתר-רגישות שמפריעה לו בחיי היומיום, ובעיקר במסגרות הלימודיות, בדרך כלל הוא סובל יותר מילד "רגיל" שאליו יש נטייה של גננות ומורות להתייחס ביתר סובלנות וסבלנות. יתירה מזו: לילד מחונן מייחסים בדרך כלל בגרות רגשית שהיא מעבר למצופה על פי גילו הכרונולוגי; לפיכך, לדוגמה, המשפט: "הייתי מצפה שילד כל כך חכם לא יעשה פרצופים כל כך דוחים כל פעם שיש רעש" הוא משפט שכמובן ילד מחונן ייתקל בו יותר מילד רגיל. תפקידנו, כאנשי מקצוע, הוא ראשית לכל להבין את מצוקתו של הילד, ולעזור לו, תוך שימוש ביכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות, לעבור במהירות מהמצב בו הוא נותן לרגישות-היתר שלו בו למצב בו, כדברי תהילה: "הרעש מציק לי כמו קודם, אבל הוא כבר לא שולט בי".

לדאבוני, תקצר היריעה מלדון ולו אף במקצת מהרגישויות, הלקויות וההפרעות שמופיעים אצל מחוננים. על מחוננים עם לקויות למידה הרחבתי במאמרים רבים (לדוגמה: דויד, 2010א, 2014,

2015; David, 2009, 2011, 2014, 2015a, 2015b). אבל, גם כאשר מדובר בלקות למידה לא מעטים המקרים בהם עצם הזכרת האפשרות שלילד יש לקות, או – מה שיותר גרוע – האפשרות שיש טיפול תרופתי – כמו במקרים של להפרעת קשב וריכוז – או שהילד זקוק לטיפול פסיכולוגי – לא מעטים ההורים שנרתעים מראש ומחוננותו של ילדם מהווה עבורו גורם סיכון שכן ההורה מתקשה מאוד לקבל את העובדה, שילדו המוכשר, האינטליגנצטי, מהיר ההבנה והתלמיד המעולה הוא בעל לקות.

חמור הדבר בהרבה כאשר מדובר בהפרעות פסיכולוגיות. הורים רבים נרתעים מעצם ה"קריאה בשם" של ההפרעה. בחלק מהמקרים הללו, כמו במקרים של הפרעת התנגדות, אני לא "מכנה בשם" את ההפרעה, ורק כאשר מצבו של הילד משתפר, והוא אחרי ה"קפיצה" (דויד, 2014) אני מסבירה להורים "מה היה לילד" ובדרך כלל משיגה את שיתוף הפעולה שלהם בטיפול בו – שאפקטיביות שלו גדלה עד מאוד לאחר שההורים גם הם שותפים פעילים בתהליך (לדוגמה: David, 2015b). בכל המקרים הללו חשוב לרכוש את אמונם של ההורים, ולהכינם לאפשרות שבעייתו של הילד קשה משהם חושבים, אבל מנסיוני, כאשר נותנים להורים את המידע הנכון והמלא, שכולל את ההצלחות הרבות שיש כאשר כל הנוגעים בדבר עובדים ביחד עם הילד – מושג שיתוף פעולה כזה.

שונה הדבר כאשר מגיעים אלי הורים לאחר **איומי התאבדות** ואף **נסיונות התאבדות** של ילדיהם (דויד, 2013ב). מקרים כאלה מחייבים שיתוף פעולה עם פסיכיאטר, וברובם המכריע אני מצליחה לגרום להורים לספר על כך כבר בשיחת **הטלפון** שלפני הפגישה. עם זאת, ישנם מקרים בהם ההורים מסתירים ממני מידע זה, ואני מצליחה לחשוף אותו כמעט תמיד בשיחה הראשונה אתם ומבקשת שיתוף פעולה עם פסיכיאטר. אולם, כאשר גילו של הילד פחות מ-8, וההורים פונים אלי בגלל שילדם מדבר על נושא המוות, אין בהכרח צורך בהתערבות של פסיכיאטר. כפי שהסברתי (דויד, 2013ב), ילד מחונן מקדים פעמים רבות עד-מאוד בהבנה של מושגים מופשטים ובחשיבה על נושאים שאינם אופייניים לגילו ויש להבחין בין ילדים שאמנם סובלים מדכאון ולכן מדברים על המוות, ובין כאלה שמעסיקים את עצמם בנושא זה, שאינם אופייני לגילם, והורים מרגישים שהנושא "כבד" עליהם והם זקוקים לתמיכה בהתנהלותם עם הילד (שם).

## מעבר למחלות, רגישויות ולקויות : גורמי סיכון נוספים אצל ילדים מחוננים

### להיות בת כגורם סיכון

- מתוך 115 הפונים אלי בשנת 2014 כל הפונים שדיוחו על מחשבות התאבדות ו/או נסיונות התאבדות היו הורים לבנות;
  - רק 20% מהפונים לייעוץ חד-פעמי היו הורים לבנות;
  - בשנת 2014 היתה לי רק ילדה אחת בטיפול – אף על פי שאני מקבלת כמעט כל ילדה שפונה [ואינה בסיכון...] ורק כשליש מהבנים.
- מכאן נראה, שאכן, בעוד שבנות מחוננות – ולא רק בשנת 2014 – נוטות יותר לדבר, בגילאי הילדות – על התאבדות, ואף לנסות זאת, הוריהן של בנות אלה לא נוטים להגיע אפילו לייעוץ, ובוודאי שלא לטיפול. זה בוודאי מגביר את מצב הסיכון הממושך שלהן.

### יצירתיות כגורם סיכון

אחד מסממניה של היצירתיות הוא מאפיינים "גבריים" ו"נשיים" בו-זמנית. בעוד שלבנים, נערים וגברים העוסקים בתחומי האמנות השונים "מרשים" לאמץ סממנים נשיים, כמו רגישות, לבוש מוזר וכדומה, הרי בילדות הדברים הרבה יותר מסובכים. אביב גפן סיפר, בראיון שנערך לפני זמן-מה, שבילדותו סבל מכך שהתאפר, לבש שמלות וכדומה. האשה-היוצרת היא בעלת מאפיינים גבריים בולטים – בין אם זו ג'ורג'יה אוקיף ובין אם זו ילדה בת 7 שרוצה להתחפש לדארת' ויידר כי "הוא חזק" ו"הוא רע". תחפושת כזאת לא תתקבל כנראה בעין יפה, שכן, מצפים מכל ילדה – בפרט מילדה יפה ובלונדינית, להתחפש לרקדנית, שחקנית וכדומה.

### קונפורמיזם כגורם סיכון

מקובל להניח, שנונקונורמיזם, אי-קבלה של נורמות חברתיות ואי-הליכה בתלם כי "כך צריך" הוא גורם סיכון בעיקר בקרב מתבגרים אבל גם בקרב ילדים. אולם, גם יתר-קונפורמיזם, בפרט כאשר הוא נכפה על ילד מחונן, הוא גורם סיכון. בעוד שאחד מסממני המחוננות הוא יציאה כנגד הזרם (לנדאו, 1990), הרי ילדים רבים נמצאים בקונסטלציה שבה הם צריכים – למען הישרדותם החברתית – לוותר על ה"אני" שלהם, על ייחודיותם, פנימיותם, תחומי ההתעניינות שלהם. לדוגמה: ילדים שהתחנכו בעבר וכאלה שעדיין מתחנכים – בקיבוץ. על דוגמה אחת של ילד כזה כתבתי בהרחבה (דויד, 2011). דוגמאות של שני ילדים נוספים – ילדה שמתארת את ילדותה כמחוננת מילולית בקיבוץ כגיהינום שממנו ברחו וילד בן 6 שהגיע אלי בעקבות אחיו הגדול, שבקיבוץ שבו מתגוררת המשפחה "שברו אותו" [הביטוי של ההורים] בשל ייחודיותו – במאמר נפרד (דויד, בדפוס).

## סיכום

כדי לכסות – ולו באופן חלקי, את כל מגוון הלקויות, הרגישויות והמחלות שילדים מחוננים עשויים ללקות בהם, ולתאר את האפשרויות הטיפוליות המומלצות נזדקק ליריעה ארוכה כמה מונים מזו שנפרשת כאן. אבל, כולי תקווה שספר זה יפתח – ולו סדק קטן – לעולמם של מחוננים בעלי לקויות, רגישויות ומחלות מגוונות, ויעזור להורים כמו גם לאנשי מקצוע שרוצים לעזור להם להגיע להיכרות טובה יותר עם נושא רחב זה.

## מקורות

- דויד, ח. (2010א). הקונפליקטים של הבת המוכשרת: מהלכה למעשה. בתוך: א. גלעד, מ. שכטר וש. מלאט (עורכות), דיאלוג מגדרי בחינוך: בין תיאורי ומעשה (עמ' 97-136). ירושלים: אחוה – המכללה האקדמית לחינוך, המכון לחקר המגדר והממונה על השוויון בין המינים, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.
- דויד, ח. (2010ב). על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה [גירסה אלקטרונית]. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2539>
- דויד, ח. (2011). ילד מחונן עם הפרעת קשב וריכוז: תיאור מקרה. בתוך: ח. דויד, *מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר* (עמ' 53-67). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2013א). "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=3063>
- דויד, ח. (2013ב). מחשבות מוות ואיומי התאבדות של מחוננים צעירים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2981>
- דויד, ח. (2014). תווית כפולה: לקויות למידה ובעיות רגשיות בקרב ילדים מחוננים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3198>
- דויד, ח. (2016). גל: מחוננת לקוית למידה בת 14 ודרכה אל הנצחון על הלקויות (כאן, פרק 2).
- דויד, ח. (2014). על ה"קפיצה": ההתקדמות המשמעותית הראשונה בטיפול בילדים מחוננים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3164>
- דויד, ח. (בדפוס). ילדים מחוננים בקיבוץ: המאבק בקונפורמיות.
- זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים. ירושלים: מכון סאלד ומשרד החינוך.
- חינוך חובה מגיל 3 (2015). נדלה מאתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gil3>
- לנדאו, א. (1990). *האומץ להיות מוכשר*. סדרת: מה? דע! תל אביב: דביר.
- נוימן, א. ואלמוג, ר. (2015). ACT בבית הספר: התערבות טיפולית בילדים שאינם פנויים רגשית ללמידה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=3269>



- פרי, ס. (2015). מי גאון של אמא? סדרת כתבות בערוץ 10. נדלה מאתר ערוץ 10:  
<http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1114318>  
<http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1114318&sid=126>  
<http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1114740>  
<http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1114904>
- רשומות: ספר החוקים (26.7.2007). חוק לימוד חובה (תיקון מס' 29), התשס"ז-2007 (עמ' 392-393).  
 נדלה מאתר משרד המשפטים:  
<http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/C24C6466-F28D-43DE-A1E4-08FA31A88B83/8461/2104.pdf>
- Boorady, R. (27/1/2012). Why Do Teenagers Go Off ADHD Medication? Retrieved from: <http://www.childmind.org/en/posts/ask-an-expert/2012-1-27-why-do-teenagers-quit-adhd-medication>
- Compulsory education in Europe 2014/15. The European Commission. Retrieved from: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/compulsory\\_education\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf)
- David, H. (2009). Case study of a visually disabled young boy. In H. David, & E. Wu, *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* (pp. 89-112). Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- David, H. (2011). Learning disabilities, Attention deficit (Hyperactivity) Disorder, and giftedness: Two case-studies. *Gifted Education Press*, 25(3), 2-9. Retrieved from the Davidson Institute database: [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10713.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10713.aspx)
- David, H. (2014). Termination of treatment of gifted disabled students [*Gifted Education Press*, Fall 2014, 28(4), 11-21]
- David, H. (2015a). Faye: Case study of a 14-year old gifted disabled girl. *International Letters of Social and Humanistic Studies*, 7(2), 148-159.
- David, H. (2015b). The Gifted disabled student in the regular and the special classroom. *International Letters of Social and Humanistic Studies*.
- Grossberg, L.N., & Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55, 266-272.
- Janos, P.M. (1987). A Fifty-Year Follow-up of Terman's Youngest College Students and IQ-Matched Age mates. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 55-58.
- Martin, L.T., Burns, R.M. & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 10-17. Retrieved from: <http://talentdevelop.com/articles/TIOGOPW.html>
- Probst, B. (2007). When your child's exceptionality is emotional: Looking beyond psychiatric diagnosis. Retrieved from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/when-your-childs-exceptionality-is-emotional-looking-beyond-psychiatric-diagnosis>
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. Retrieved from: [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10065.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10065.aspx)
- Roedell, WC. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18(3-4), 17-29.
- Seda, S. & Erkan, Ş. (2013). A Comparison of the Education Systems in Turkey and Singapore and 1999–2011 TIMSS Tests Results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 55–64.
- Sherman, C. (na). Taking a Vacation from ADHD Medications. ADDitude: Strategies and Support for ADD and LD. Retrieved from: <http://www.additudemag.com/adhd/article/875.html>
- Sim M.G., Hulse .G, & Khong E. (2004). When the child with ADHD grows up. *Australian Family Physician*, 33(8): 615-618.
- Terman, L.M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius*, vols. 1 & 2. Stanford: Stanford UP. Vol. 1 retrieved from: <http://ia600301.us.archive.org/10/items/geneticstudiesof009044mbp/geneticstudiesof009044mbp.pdf>
- 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.
- Yair, G., & Peleg-Fadida, G. (2013). Learning - the Israeli Way: Key Educational Experiences and Classroom Noise. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 3(3), 46-264.

## פרק 2

### גל: מחוננת לקוית למידה בת 14 ודרכה אל הנצחון על הלקויות<sup>2</sup>

#### מבוא

התחום של מחוננים עם לקויות למידה זוכה בספרות המחקר לעדנה רבה. הוא מהווה את ליבתם של מחקרים רבים, ספרי הדרכה וקורסי הכוונה להורים, למורים, לסטודנטים ולאנשי מקצוע בתחומים רבים. אם, לדוגמה, נגגל את הצירוף: "gifted learning disabled" נקבל יותר מ-14,000,000 פריטים. אם נגגל "gifted learning disabled books" נקבל כ-30,000,000 תוצאות. לפיכך, על כל תרומה נוספת בנושא זה להציע דבר-מה חדש, מחקר שיזרע אור על פרספקטיבה חדשה בעולם המחוננות ולקויות הלמידה.

פרק זה, המבוסס על תיאור התערבות בנערה מתבגרת עם מספר לקויות למידה, מכיל שני חלקים עיקריים: 1. תיאור מפורט של מצבה הלימודי, החברתי והרגשי של הנערה מגיל 3, מבוסס על שני אבחונים פסיכו-דידקטיים מקיפים כמו גם על מספר דוח"ות טיפול; 2. תיאור ההתערבות שעזרה לה להתגבר על לקויותיה ולצעוד בשביל שמוביל אל הגשמת הפוטנציאל שלה.

נקודה חשובה במיוחד לציון היא הגדרתי את גל כמחוננת – הגדרה שהוריה של גל היו מופתעים עד-מאוד לשמוע אותה ממני ושגל-עצמה סירבה להאמין בה כאשר פגשתי אותה לראשונה. למחוננות הגדרות רבות, כאשר בארץ מקובלת הגדרה אחת ויחידה, זו של משרד החינוך שנעשית על ידי מבחני איתור המחוננים של מכון סאלד. הגדרה זו היא יחסית לשנתון, למקום המגורים, למספר הילדים עבורם יש תכניות למחוננים בכל רשות מקומית, למצב הסוציו-אקונומי ולמגדר כפי שפירטתי (לדוגמה: דויד, 2014ב). באירופה מקובל להתייחס לילדים שלהם IQ מעל 130 כמחוננים; בארה"ב לפעמים משתמשים כנקודת החיתוך ב-IQ של 125 בלבד. בנוסף, קיימות כמובן הגדרות שאינן מתבססות על IQ או למצער לא על IQ בלבד. כך, לדוגמה, כולנו משתמשים בביטויים כמו: "אתלט מחונן" או "פסנתרנית מחוננת". כאשר מדובר בילדים על לקויות למידה – ומדובר על מגוון לקויות ועל מגוון רחב ביותר של רמות - הכרחי לדעת שהציון הממוצע שלהם במבחני רמת משכל אינו מבטא את יכולותיהם שנפגעו בין אם ישירות ובין אם בעקיפין בשל הלקות. בנוסף, בניגוד לילדים מחוננים ללא לקויות שאצלם "תווית המחוננות" עלולה לגרום נזק רב מהתועלת (לדגמה: דויד, 2013ג), הרי אצל ילדים בעלי לקויות למידה מהווה התווית הזאת, ברוב המקרים, עוגן להתפתחות רגשית, אפילו גלגל הצלה שבאמצעותו ילדים שחוו כשלונות בשל לקותם לשאוף להתגבר עליה ולצבור הצלחות בכל תחומי החיים.

<sup>2</sup> תודה מקרב לב לגל ולהוריה על שנתנו לי לא רק את רשותם אלא אף את ברכתם לפרסום המאמר לתועלתם של חוקרים, אנשי מקצוע בשטח ומשפחות עם ילדים מחוננים. כמובן השתמשתי בשמות בדויים וטישטשתי כל פרט שהיה עלול לאפשר את זיהוי המשפחה.

## תיאורה של גל

להלן תיאור קצר של הרקע של גל והמאפיינים העיקריים שלה כפי שהציגו אותם הוריה כאשר נפגשתי אתם לראשונה.

1. גל היתה בת 14, תלמידת כיתה ח;
2. גל התגוררה עם משפחתה בעיר בינונית בגודלה במרכז הארץ;
3. גובהה של גל היה בינוני, כמו גם משקלה;
4. לגל היתה הערכה-עצמית נמוכה לגבי גופה. כילדה עגלגלה נדרשה, החל מגיל 9, להשתתף במספר נסיונות הרזיה, כולל קבוצתיים, ולא הצליחה להיגמל מתפיסתה כ"שמנה מדי" על אף העובדה שלאחר התבגרותה נפטרה מ"שומן הילדות" שלה;
5. גל נחשבה לתלמידה מעולה, אבל היה עליה להשקיע מאמצים רבים ושעות ארוכות כדי להשיג ציונים טובים. מאז ומתמיד היו לה קשיים במתמטיקה, אולם הסיבה האמיתית לכך לא התבררה למרות שפע האבחונים והטיפולים שעברה;
6. לגל היו חברות, אבל תמיד היתה פופולרית יותר בקרב בנים ונערים;
7. גל לא אותרה מעולם כמחוננת;
8. במהלך האבחונים התגלו אצל גל מספר לקויות למידה, חלקן חזרו ונזכרו במספר אבחונים ובמספר דו"חות טיפול.

## פגישתי הראשונה עם הוריה של גל

הוריה של גל הגיעו אלי בעקבות המלצה של חברים. המשפט הראשון שאמרה לי האם בשיחת הטלפון הראשונה היה: "הבת שלי לא מחוננת, אבל ניסינו כבר הכל כדי לשפר את הבעיות והלימודיות והחברתיות של גל, ומאחר ששום דבר לא ממש עזר, החלטתי לנסות – אם את מקבלת ילדים לא-מחוננים". אמרתי לאם שאני מעוניינת, ראשית לכל, לקרוא את האבחונים ואת הדו"חות – אם היא תשלח אותם אלי, ורק לאחר מכן נוכל להיפגש ולהחליט אם אני האדם הנכון שעשוי לעזור לבתם. אם ארגיש שאין ביכולתי לעשות זאת, הבטחתי להם, אעזור להם למצוא מישהו שיתאים יותר. עוד הוספתי, שהפגישה עם ההורים, שהיא גם פגישת היכרות וגם פגישת אינטייק במקרים בהם מתקבלת החלטה על התחלת התערבות, תהיה ללא גל, וזאת כדי למנוע ממנה לפתח ציפיות שעלולות להתברר כתקוות שווא.

למחרת בבווקר מצאתי בתיבת הדואר האלקטרוני שלי 13 אבחונים וסיכומי טיפול. היות ואני קוראת כל מה שמגיע אלי בתשומת לב מרבית, הקדשתי כל שעה שיכולתי בשני הימים הבאים לקריאת הר-המסמכים שהגיע אלי. להלן מספר ממצאים שאליהם הגעתי מקריאת כל החומר – עוד בטרם פגשתי את ההורים.

## נתונים ועובדות מאבחונים ומסיכומי התערבויות קודמות

גל הופנתה למגוון רב של טיפולים החל מגיל 3. התערבויות אלה כללו הדרכת הורים לטיפול בהיפוטוניה, התעמלות אורתופדית, טיפולים רגשיים אינדיבידואליים וקבוצתיים, טיפול בביו-פידבק ועוד. על פי סיכומי הטיפולים שקראתי, חלק מהטיפולים היו מוצלחים וחלק לא הועילו כלל. מכל מקום – אחת מתוצאותיהם היתה שהילדה – שכבר הפכה לנערה נבונה מאוד – פיתחה בטחון עצמי נמוך מאוד, על פי תפיסתה את עצמה היתה "תמיד צריכה להשתפר, אפילו להיות טובה יותר". תפיסה זו היתה הרסנית, וההורים רצו מאוד שבתם תתחיל לתפוס את עצמה כפי שהיתה באמת – נערה מוכשרת, רגישה, יצירתית – על אף הקשיים.

להלן הסיכומים של שניים מהאבחונים הפסיכו-דיאגנוסטיים המקיפים שגל עברה – האחד בגיל 4.5, והשני בגיל 14.

על אף העובדה שגל עברה ארבעה אבחונים פסיכו-דיאגנוסטיים מקיפים, בגילם 4.5, 6, 10 ו-14, במאמר זה ינותחו בהרחבה רק האבחון שגל עברה בגיל 4.5 וזה מגיל 14. את האבחון שעברה בגיל 6, לפני הכניסה לבית הספר, ואת האבחון מגיל 10, כאשר חוותה קשיים חברתיים וצברה מעט עודף משקל החלטתי לא לנתח כאן בשל קוצר היריעה, והתמקדתי בשניים שהיו בעלי חשיבות רבה ביותר: האחד נערך לפני כניסתה של גל למערכת החינוך הפורמלית והשני – לקראת התחלת הלימודים בחטיבה העליונה של התיכון.

בנוסח האנגלי המצומצם של מאמר זה (David, 2015) נותחו האבחונים שגל עברה בגיל 6 ובגיל 14. שתי סיבות עיקריות לכך שבמאמר זה המרתי את האבחון של גיל 6 בזה של גיל 4.5: א. בקשתה המפורשת של גל, שלדבריה "אפשר יהיה לעזור ליותר ילדים אם יתייחסו ביתר תשומת לב כבר לאבחונים שהם עושים בגילים צעירים"; ב. האבחון שנערך בגיל 4.5, ושהיה חינוכי – שכן נעשה במכון להתפתחות הילד הסמוך לאחד מבתי החולים במרכז הארץ, היה מדויק להפליא, הצליח להראות את תחומי החוזק של גל – ולא רק את חולשותיה, אבל עם זאת – הפנה את הזרקור לקשייה בשלושת התחומים העיקריים של התפתחותה כילדה כמו גם של חייה כבוגרת צעירה: א. בעיות במוטוריקה עדינה ובקואורדינציה; ב. קשיי קשב וריכוז; ג. עולם רגשי עשיר שקשה למצוא לו "מקום לפריקה" – בעיקר בגיל כה צעיר – 4.5 – שבו כבר "עלו" על תכונה זו. המעוניינים לקרוא על האבחון שגל עברה בגיל 6 מוזמנים לקרוא על כך במאמרי האנגלי (שם).

### האבחון מגיל 4:6

להלן תוצאות המבדקים הקוגניטיביים של גל [כפי שמופיעים בסיכום האבחון שלה]:

אינטליגנציה מילולית: SAS=112

אוצר מלים: SAS=52

הבנה מילולית: SAS=58

תמונות אבסורדיות: SAS=56

שטף מילולי (NEPSY): ציון תקן 11

הבנת הוראות (NEPSY): ציון תקן 13

דמויות ומקומות (K-ABC): ציון תקן 117.

כפי שניתן לראות מה"תוצאות" הללו, הן לקויות עד-מאוד בשל שלוש סיבות עיקריות:

1. התוצאות הן עירבוביה של מספר מבחנים שלכל אחד מהם סולם משלו, כל אחד עדיף לשימוש למטרות אחרות וכל נסיון לצוותם יחד נותן בליל חסר משמעות. לדוגמה: מבחן נפסי נועד לבדיקת כישורים נירו-פסיכולוגיים בעוד שמבחן הקאופמן הוא מבחן אינטליגנציה. כמו כן, אין התוצאות כוללות את הטווחים של כל מבחן, את הממוצעים ואת **סטי** התקן. בלי נתונים אלו קשה מאוד לדלות משמעות כלשהי מתוך התוצאות.

2. היה ראוי לכתוב בפתיחה באילו מבחנים גל נבחנה. סיכום האינטליגנציה המילולית שלה SAS=112 לדוגמה פירושו שציון הגלם הפך, בהתאם לגיל, לציון תקן מנורמל – אבל עד לפיסקה האחרונה באבחון לא מוזכר שמדובר במבחן סטנפורד בינה, וגם שם לא נאמר שלמבחן זה 4 חלקים: חלק מילולי, כמותי, מופשט/חזותי וזכרון לטווח קצר, ובסך הכל 13 מבחנים, כאשר גל נבחנה ב-8 מהם. אין רע בבחירה של שלושה מבחנים מוך 4 האפשריים כדי לקבוע מהי האינטליגנציה המילולית לדוגמה; הבעייתיות נעוצה בחלק "אינטליגנציה כמותית" שבו ניתן לגל ציון כול – 114 – ללא פירוט במה נבחנה. נקודה זו חשובה במיוחד לאור העובדה שלאורך כל לימודיה התיכוניים גל סבלה מקשיים במתמטיקה, וזאת על אף כל האבחונים שנעשו לה, אבחונים שהיו אמורים לעזור באיתור המקורות לקשיים אלה.

3. התוצאות כתובות בעירבוביה שלא ניתן להבין ממנה מאומה. אף על פי שבעמוד האחרון של הסיכום נאמר שגל נבחנה במספר תת-מבחנים מתוך NEPSY, McCarthy, וקאופמן ABC היה ראוי – ואף הכרחי להבנה – לכתוב בפתיחה מהם המבחנים שבהם גל נבחנה, מה הממוצע בכל מבחן, ומהי סטיית התקן. לאחר מכן, בחלק העיקרי, היה צריך לפרט את התוצאות שהשיגה ומה משמעותן, ולבסוף, בחלק הסיכום להסביר את התוצאות האלה ואת הקשר שלהן להמלצות. זה לא נעשה.

יש לציין, שאבחון זה נערך במרפאה להתפתחות הילד המסונפת לבית חולים ידוע בעיר גדולה במרכז הארץ. סיכום אבחון שכזה גרר אחריו אי-יכולת לעזור לגל ולמעשה גרם יותר נזק מתועלת. קשה להניח שכאשר נעשים אבחונים דומים במרכזים פריפריאליים או קטנים יותר רמת האבחונים טובה יותר.

בנוסף, לא ניתן כל הסבר להורים בעל פה על משמעותן של התוצאות, ולכן לא היה בהן פוטנציאל לשימוש עתידי. כפי שכבר הסברתי (דויד, 2013), כאשר נערכים מבדקים או אבחונים שאין בהם שימוש – נזקם רב מן התועלת האפשרית הצפויה להתקבל מהם.

גם התוצאות של ארבע המבחנים האחרים ששעל חלקים מהם גל נבחנה ניתנו באותו אופן מעורבב, לא מדויק ובעיקר – ללא הסברים שיכוונו את ההורים – ולו במידה מינימלית – כדי שיוכלו לעזור לבתם.

סיכום החלק הזה היה ש"גל מתפקדת בתחום הגבוה של הנורמה", בדומה לסיכומים של כל האבחונים האחרים. תוצאות אלה היסוו את ההישגים הגבוהים במספר תת-מבחנים מילוליים, כמו גם את אלה הנמוכים בכל המבחנים הביצועיים. מצב זה, שהוא האחראי העיקרי לאבחונים השגויים של מחוננים – בפרט בעלי לקויות הלמידה, זכה לניתוחים רבים (לדוגמה: Brody & Mills, 1997; Ellston, 1993; Fall & Nolan, 1993; Reynoldset al., 1993; Siegel & Metsala, 1992).

כמו כן הופיעו בסיכום ההערכות הבאות:

דיבור: מרבה לדבר באופן ספונטני, היא מאוד אסוציאטיבית ומספרת הרבה סיפורים מחייה הפרטיים. כמו כן היא נעזרת בתיווך מילולי במשימות השונות. אוצר המלים בהתאם לגילה.

הבנה: הבנת הוראות ברמה מאוד טובה לגילה, וכמו כן הבנה של תמונות אבסורדיות בהתאם לגילה. היא יודעת לנמק היטב את תשובותיה.

שפה: יש ידע של קטגוריות כמצופה לגיל. ידע העולם שלה בהתאם לגילה.

פתרון בעיות מילוליות: מפגינה התמצאות טובה מאוד במצבים הלקוחים מחיי היומיום.

### מוטוריקה עדינה

חיקוי תנועות יד (NEPSY) ציון תקן = 7

חיקוי רצף מוטורי (NEPSY) ציון תקן = 2

מתקשה במשימות הדורשות קואורדינציה של שתי ידיה כגון משימה של חיקוי תנועות יד. הקושי מורגש יותר כשהיא צריכה לחקות רצף אירועים. ההתרשמות היא של קושי בתכנון מוטורי.

אינטליגנציה חזותית / מופשטת SAS=118

ניתוח תבניות SAS=60

העתקת קוביות וצירים SAS=56

חלון הקסם (K-ABC) ציון תקן =9

השלמת גשטלט (K-ABC) ציון תקן =9

**גרפיקה:** אחיזת עפרון לא בשלה, גבוהה ולא יציבה ביד ימין. יש קשיים בהעתקת צורות גיאומטריות וציוריה הספונטניים ברמה נמוכה לגילה.

**הרכבות:** מתאימה צורות בסיסיות ללוח, גם כשהצורות חצויות. עושה שימוש באסטרטגיות שונות הבאות להקל על הביצוע. יש קושי בכיוונים.

**תפיסה:** יש אבחנה חזותית טובה, יכולת להשלים גשטלט על פי גירוי חזותי, אם כי נראה שהקשיים בקשב ובריכוז וכן קשיים במוטוריקה עדינה פוגמים בביצוע.

**קוביות.** בונה עם קוביות על פי דגם. עושה את זה בזריזות אם כי קשה לה לדייק.

**פתרון בעיות לא מילוליות.** פותרת בעיות לא מילוליות בהתאם לגילה.

אינטליגנציה כמותית: SAS=114.

חשבון (K-ABC) ציון תקן =9

**מתפקדת בתחום הנורמה עד נורמה גבוה.**

מתאימה כמויות באופן תפיסתי, סופרת עד 5 לפחות, מושג מספר קיים עד 4, 5. מזהה מספרים עד 3, הדבר אינו חריג לגיל.

זכרון לטווח קצר: SAS=120

זכרון לחרוזים: SAS=55

זכרון למשפטים: SAS=62

זכירת סיפור (NESPY) ציון תקן 12

זכירת משפטים (NESPY) ציון תקן 13

זכירת סיפור (McCarthy) בהתאם לגילה

סדר מלים (K-ABC) ציון תקן =9

זיהוי פנים (K-ABC) ציון תקן =12

מתפקדת בתחום הנורמה עד נורמה גבוה.



**זכירה חזותית מיידית:** מתפקדת ברמה טובה לגילה. זוכרת בדרך כלל ממד אחד בלבד, מתקשה לזכור שני ממדים בו-זמנית [צורה צבע]; מרבה להיעזר בתיווך מילולי, זכירת פרצופים בהתאם לגילה.

**זכירה שמיעתית מיידית ולטווח ארוך:** מתפקדת בטווח הגבוה של הנורמה לגילה. זוכרת משפטים עד 8 מלים. זוכרת היטב סיפור, באופן מידי ולטווח ארוך יותר. היא מצליחה לעשות אינטגרציה יפה מהפרטים שזוכרת וכך מסוגלת לספר את עיקר הסיפור.

נראה כי אין בעיות בזכירה החזותית והשמיעתית לטווח קצר וארוך.

### **קשב / פונקציות אקזקוטיביות**

קשב ויזואלי (NEPSY) ציון תקן = 6

פסל (NEPSY) ציון תקן = 12

מציגה קשיים בקשב. מתקשה לעשות סריקה יעילה של גירוי חזותי, על מנת למצוא גירוי מטרה. מתקשה לגייס אנרגיה לאורך זמן. לעומת זאת, כשעליה להפעיל אינהיביציה של תגובות מוטוריות, והתמדה מוטורית, מתפקדת ברמה טובה לגילה.

קשיי הקשב הופיעו לכל אורך האבחון; היא מוסחת בקלות.

**תחום רגשי/התנהגותי:** ילדה חביבה, יוצרת קשר טוב מאוד ומשתפת פעולה מאוד יפה. בצד התנהגות מאופקת מאוד עלו תכנים המצביעים על עולם רגשי עשיר, עיסוק רב בסוגיית המותר והאסור, אגרסיה עצורה וכעסים רבים.

**לסיכום:** ילדה מאוד חמודה. באבחון שנעשה על ידי מבחן סטנפורד-בינה, מהדורה רביעית, CAT, חלקים מתוך המבחנים קאופמן ABC, McCarthy, NEPSY, נמצא כי מתפקדת ברוב התחומים בתחום הנורמה עד נורמה גבוה, למעט התחום של המוטוריקה העדינה. נצפו קשיים רבים בקשב וריכוז ונראה שהדבר פוגע בביצוע המשימות השונות, בעיקר אלה הדורשות מיקוד קשב לאורך זמן.

בצד התנהגות מאוד מאופקת כשהועבר מבחן השלכתי הופיעו תכנים המצביעים על עולם רגשי עשיר.

### **המלצות:**

המשך ריפוי בעיסוק.

הדרכת הורים.

ארבעת תת-המבחנים – אינטליגנציה מילולית, אוצר מלים, הבנה מילולית ותמונות אבסורדיות הראו נכוחה את הישגיה של גל בגיל 4.5 – כמו גם בגיל 22... לרוע המזל, לשני תת-המבחנים האחרונים – "הבנת הוראות" ו"דמויות ומקומות" – לא היתה התייחסות נכונה במשך שנים רבות. גל סבלה מהסחת דעת תדירה בשל הרמה הגבוהה של הפרעת הקשב והריכוז שלה (פירוט בהמשך), לקות שבהתחלה "זכתה" להתעלמות ולאחר מכן, כשסוף-סוף קיבלה הכרה בקיומה, לא ניתן היה לטפל בה תרופתית, היות וגל ללא הצליחה לעכל שום גרסה של ריטלין או תחליף-ריטלין. המצב בו לא לא נותנים את הדעת על לקות של ילד צעיר כאשר הוא מחונן תדיר למדי (לדוגמה: דויד, 2010א; 2013ב) והוא תדיר אף יותר כאשר המדובר בבת מחוננת לקוית למידה (לדוגמה: דויד, בדפוס).

#### **האבחון הפסיכו-דיאגנוסטי בגיל 14**

בגיל 14, לקראת הכניסה לתיכון, הומלץ להוריה של גל לשלוח אותה לאבחון נוסף כדי לראות אם היא זכאית להתאמות במבחנים בתיכון ולאחר מכן בבגרויות (התאמות בדרכי ההיבחנות לנבחנים בעלי ליקויי למידה אינטרניים ואקסטרניים, 2015).

על אף הישגיה הגבוהים עד-מאוד של גל בכל המבחנים המילוליים, החל מגיל 4.5, גל מעולם לא הוגדרה כמחוננת. באבחון הפסיכו-דידקטי המלא שהיא עשתה בגיל 14 היא קיבלה – בהתאמה – את הציונים הגולמיים 15, 16 ו-14 בשלושת תת המבחנים המילוליים: "אוצר מלים", "הבנה" ו"ידע כללי". אולם, היות והישגיה בחלקים הביצועיים היו בתחום הנורמה, ואידינקס זכרון העבודה שלה הראה תוצאה נמוכה, ה-IQ הכולל שלה נמצא "בתחום הגבוה של הנורמה" והיא מעולם אף לא שמעה את המושג "מחוננת" בשום קשר אליה עד אשר פגשה אותי, בגיל 14. למעשה, גל אובחנה כבעלת שלל לקויות מספר פעמים, והישגיה יוצאי-הדופן בשלושת תת-המבחנים המילוליים של הווקסלר אפילו לא הוזכרו בידי כל אנשי המקצוע שטיפלו אך ורק בחלקים החלשים שלה.

להלן תוצאות האבחון הפסיכו-דידקטי המלא שגל עשתה בגיל 14 – ותחילה אלו של מבחן הווקסלר R95.

#### **מבחנים מילוליים:**

ידע כללי: 11

צד שווה: 16

חשבון: 8 (ללא מגבלת זמן: 12)

אוצר מלים: 14

הבנה: 11

זכירת ספרות: 8

**מבחנים ביצועיים:**

השלמת תמונות: 8

סידור תמונות: 5 (ללא הגבלת זמן: 6)

סידור קוביות: 10 (ללא הגבלת זמן: 11)

הרכבת עצמים: 8

קידוד: 8

הדרך המקובלת לחישוב ה-IQ היא על ידי חישוב הממוצע של האינטליגנציה המילולית, חישוב הממוצע של האינטליגנציה הביצועית ומציאת "האינטליגנציה הכוללת" המתאימה לשני ערכים אלו. אולם, במקרים של לקות למידה חישוב כזה מסווה את החלקים שבהם ההישגים גבוהים, כמו גם את אלה שבהם ההישגים נמוכים. לפיכך ה-IQ המחושב עשוי, במקרים רבים, להיות בתחום הנורמה, תוך הסוואת מבחנים או תת-מבחנים שההישגים בהם גבוהים בכמה סטיות תקן מהנורמה – בשל המבחנים או תת-המבחנים שבהם ההישגים נמוכים בשל הלקות. כתוצאה מכך:

שיעור הילדים שלהם אינטליגנציה גבוהה, שהם מוכשרים, יצירתיים, ואף מחוננים, ועם זאת – לקויי למידה או בעלי הפרעת קשב וריכוז, גדול בהרבה משיעור הילדים המחוננים המזוהים כבעלי לקויות אלה. הסיבה לכך היא שבמקרים רבים יפעיל ילד כזה את "מנגנון הפיצוי" המפותח אצלו, דהיינו - יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות יעזרו לו להסתיר את הלקות שלו, ואולי אף להעלים אותה. לפיכך, הישגיו לא יהיו גבוהים אמנם, אך גם לא יהיו נמוכים במידה כזאת שתצביע בבירור על היותו לקוי למידה, שכן הישגים לימודיים בינוניים ואף למטה מכך אינם בהכרח אינדיקציה ללקות למידה. כך ייתפס הילד כבעל יכולות הנמוכות מאלו שיש לו למעשה, אבל לא כלקוי למידה (דויד, 2010א).

היות וההישגים בתת-המבחנים הביצועיים מתאימים לאלו של הפונקציות האקזקוטיוביות, צריך היה להיות ברור מהאבחון שהפונקציות האקזקוטיוביות של גל ניזוקו במידה רבה בשל הפרעת הקשב והריכוז שלה (ראו למשל: Anderson, 2002; Visu-Petra et al., 2007). אלו כוללות, לדוגמה, בעיות שהן תוצאה של זכרון לטווח-קצר בעייתי (למשל: Espy, & Bull, 2005), או בעיות חברתיות הנפוצות אצל ילדים בעלי לקות בפונקציות האקזקוטיוביות (Benga, & Petra, 2005). גל למדה, החל מגיל צעיר, להשתמש בטכניקות מגוונות כדי להתגבר על בעיותיה הלימודיות (ראו, למשל, Bjorklund et al., 2009), אולם על אף העובדה שהיא אובחנה שוב ושוב ולכל אבחון צורפו המלצות – היא זו שבסופו של דבר לימדה את עצמה להשתמש בשיטות היעילות ביותר ללמידה עבודה, שכן

ההמלצות שקיבלה לא היו מפורטת דיין ובעיקר – לא נמצאו אנשי מקצוע מתאימים שיכוונו אותה להשתמש בהמלצות כלליות אלה באופן מעשי.

בסך-הכל גל קיבלה במבחן WISC-R95 את הציון 60 בחלק המילולי, ו-39 בלבד בחלק הביצועי.

לשם אבחון היכולות הקוגניטיביות של ילדים בעלי לקות למידה נהוג להשתמש במבחן וכסלר המותאם לגיל, שלו שני חלקים עיקריים – החלק המילולי והחלק הביצועי, כאשר בכל חלק חמישה תת-מבחנים. פערים גדולים מאוד בין החלק המילולי לביצועי, ו/או בין תת-המבחנים באותו חלק, הם אינדיקציה חזקה מאוד ללקות למידה. (שם).

יתר על כן: כאשר גל לא הוגבלה בזמן, היא השיגה בתת-המבחן "חשבון" ציון גולמי 12 במקום 8 – הציון אותו השיגה כשהוגבלה בזמן. הישג זה "הקפיץ" את הציון הגולמי המילולי שלה ל-64. זוהי אינדיקציה נוספת לקיומה של לקות למידה; כפי שאנו יודעים, ההתאמה הנפוצה ביותר לבעלי לקויות למידה היא תוספת זמן במבחנים. תוספת הזמן שניתנה לגל גם בחלק המילולי, ה"חזק" שלה, "הקפיצה" את הישגה ל-64 – שהוא בתחום המוחוננות. כמו כן, בתת-המבחן הנוסף, השישי, של המבחנים המילוליים "זכרון מספרים" גל השיגה 8. ציון נמוך זה הוא אישוש נוסף ללקות של גל – ה-ADD שאובחן אצל גל גם במבחן נוסף.

לגבי החלקים החזקים של גל: היא קיבלה 14 בתת-המבחן "אוצר מלים" ו-16 ב"צד שווה". 14 פירושו "גבוה מאוד, בתחום המוחוננות" ו-16 פירושו "מחונן-גבוה". בשני תת-המבחנים המילוליים, "הבנה" ו"ידיעות כלליות" גל קיבלה רק 11 – רק מעט מעל הממוצע. פערים כה גדולים בין תת-מבחנים באותה קטגוריה מצביעים, במקרים רבים, על בעיות חברתיות או רגשיות. כפי שנראה בהמשך הניתוח של אבחון זה, לגל היו אתגרים רציניים בשני תחומים אלו, אתגרים שמיסכו את הפוטנציאל הגבוה שלה שלא בא לידי ביטוי.

בעוד שהממוצע של שני תת-המבחנים המילוליים ה"טהורים" היה 15, 50% מעל הנורמה, והממוצע של ארבעת תת-המבחנים המילוליים היה 13, 30% יותר מהנורמה, בשני תת-המבחנים תלויי המתמטיקה – "חשבון" ו"זכירת ספרות" גל קיבלה 8, הרבה מתחת לנורמה. נתון זה, כשלעצמו, מהווה אינדיקציה חזקה לקיומה של לקות למידה שנובעת מבעייתיות בזכרון העובד. אם ניקח בחשבון את העובדה, שביטול הגבלת הזמן העלה את הציון בחשבון ב-50%, ניתן לראות, אפילו לפני ניתוח החלק הביצועי של ה-WISC-R95, שגל היתה צריכה להיות מאובחנת כנערה מחוננת עם לקות למידה אחת לפחות.

לקויות למידה שאינן מטופלות הן אחת הסיבות העיקריות להתפתחות רגשית אטית. לפיכך, העובדה שגל היתה בעלת "הבנה טובה של נורמות חברתיות" על אף לקויותיה היוותה אינדיקטור טוב לגבי העתיד, והיתה בקביעה זו הבעת תקווה שגל תצליח להתגבר על הלקויות שלה ועל הבעיות שבדרך כלל נגרמות בשלן – כולל בטחונה העצמי הנמוך ותפיסת העצמי הבעייתית שלה.

בנוסף נאמר באבחון:

בסיכום התחום המילולי עולה, כי תהליכי החשיבה של גל מעולים, בולטת יכולת הכללה והפשטה מילולית ברמה מעולה ביותר, ההבעה מאורגנת וממוקדת, אוצר המלים עשיר. על רקע זה בולט קושי רב במנגנוני הזכרון השמיעתי. בתהליכי ההיזכרות. שינון משפר מעט את יכולת השחזור, אך נצפה לחץ ומתח המחבלים בתהליכי ההיזכרות. יש לציין שנמצא קושי ספציפי במיומנויות הזכרון המערבות מספרים (חשבון, זכירת ספרות).

בלי לדעת את הכתוב באבחון, גל למדה בעצמה, בדרך של ניסוי וטעייה, שהיא יכולה לגייס את יכולותיה המילוליות הגבוהות ללמידה טובה יותר. לשם כך השתמשה בשתי טכניקות עיקריות: קריאה ומיפוי של החומר, ומדי פעם האזנה לגורם אחר המלמד את החומר. כאשר היא חשה שיכולת הריכוז שלה נמוכה, היא ניצלה את שליטתה באופציות אלה ובסופו של דבר "החומר תמיד נכנס לי לתוך הראש ונשאר שם, לפחות עד אחרי הבחינה".

לסיכום: תהליכי החשיבה המעולים של גל עזרו לה תמיד להרגיש ש"אני תמיד מבינה מה שמסבירים לי, גם במתמטיקה". ואכן, הן לפי הרגשתה שלה, והן לפי האבחנות של כל מי שעבד אתה, חשיבתה המתמטית של גל היתה טובה, שאלמלא כן לא היתה מצליחה כלל ללמוד מתמטיקה ברמה גבוהה ולהבין תמיד את החומר הנלמד. הבעיה היתה אל נכון הזכרון הבעייתי, שגם הוא פועל יוצא מהפרעת הקשב והריכוז הלא מטופלת. גם לאחר ההבנה המהירה-יחסית של החומר לא היתה גל פטורה מעונשה של השכחה, ונאלצה לפעמים ללמוד שוב גם חומר שבעבר הבינה, ובמהירות – בשל הקושי לזכור זאת.

היכולות הבסיסיות שלה בקריאה ובכתיבה – שהיו טובות ואף מעולות – גרמו לה לשאוף להגיע להישגים גבוהים בבית הספר, ולקוות שבעתיד תוכל לעסוק במקצוע יוקרתי ומתגמל.

## **הפרעת קשב וריכוז: האבחון וההמלצות לטיפול**

### **מבחן טוב"ה: גיל 14**

מבחן טוב"ה אותו עשתה גל בגיל 14 הראה בבירור שגל סבלה מהפרעת קשב וריכוז ברמה בינונית עד חמורה. להלן סיכום האבחון שנעשה על ידי פסיכיאטרית ילדים:

1. השמטות יתר;
2. וריאבילות (אי-עקביות) זמן תגובה לא תקינה;
3. ציון ADHD 4.55 – לא תקין (נורמה מעל 1.80);
4. בתצפית התרשמנו שגל לא הראתה תנועתיות יתר וחוסר סבלנות.

בבדיקה חוזרת לאחר מתן 10 מ"ג ריטלין נמצא שיפור ניכר בביצוע הבדיקה בפרמטרים של קשב, זמן תגובה ווראביליות זמן תגובה. ציון ADHD עלה ל-1.15 – (נורמה מעל -1.80); כמו כן לא התרשמו משינוי בתנהגותה של גל.

להערכת, תוצאות הבדיקה מראות שגל לוקה ב-ADHD, כמו כן נמצאה תגובה חיובית למתן 10 מ"ג ריטלין. בכל מקרה ההחלטה על מתן הטיפול תינתן רק לאחר סיום האבחון המקיף אצל רופא מומחה בתחום הפרעות קשב, לשלול סיבות אחרות לקשייה, והטיפול התרופתי אמור להיות חלק של תכנית טיפול מקיפה.

כאמור, ההמלצות לטיפול תרופתי נשאו "על הנייר" שכן, אפילו לאחר מתן הכדור הבודד של ריטלין, לפני החלק השני של מבחן "טוב"ה", גל סבלה במשך כל אחר הצהריים מכאבי בטן קשים ושנתה, בלילה שלאחר מכן, היתה טרופה ומלאת חלומות בעתה.

### סיכום ההתערבות של גל

כשפגשתי את גל לראשונה היא היתה בצומת דרכים, שבה לכל החלטה עשויה היתה להיות חשיבות עצומה לגבי עתידה. לא רק החלטותיה הלימודיות העתידיות היו חשובות, אלא גם אלו הקשורות למצבה החברתי, ליכולת שלה לבנות קשרים לאורך זמן, לבניית הבטחון העצמי שלה, לניהול הקשרים עם משפחתה הקרובה והרחוקה יותר, ועוד.

הבעיה הלימודית העיקרית של גל היתה, באותה עת, ההישגים הנמוכים-יחסית שלה במתמטיקה, הישגים שמנעו ממנה לנסות להיכנס למסלול לימודים מדעי שנחשב ליוקרתי מכל מסלול אחר וגם רמת התלמידים בו גבוהה-יחסית. לפיכך, המסלולים שהיו פתוחים בפניה היו רק אלה שבהם נדרשה רמת לימודים נמוכה-יחסית במתמטיקה – מסלול לימודים הומניסטי או חברתי. לגל היו הישגים מעולים באנגלית, והיא רצתה ללמוד שפה אירופית נוספת, אולם בבית הספר שנחשב לטוב ביותר בעירה – כמו גם בבתי ספר רבים אחרים בארץ – השפות שניתן היה ללמוד הוגבלו לאנגלית ולערבית – שתי שפות החובה בבתי הספר.

לפיכך נרשמה גל לבית הספר היחיד בעיר מגוריה שבו הוצעו גם לימודי צרפתית ברמה של 5 יחידות לבגרות, בנוסף ללימודים של 5 יחידות באנגלית ו-5 יחידות בספרות כחלק מהמגמה ההומנית. אולם, עם הכניסה לכיתה י', כאשר היה צריך לבחור במסלול לימודים, התברר לגל שהתכנית ללמוד צרפתית ברמה של 5 יחידות נותרה על הנייר בלבד, שכן בית הספר ביטל מסלול זה. גל לא ידעה שהתהליך שבו מתבטלים מסלולי הצרפתית מתרחש מזה שנים בבתי הספר התיכוניים בארץ (לדוגמה: גרנרוט-קפלן, 2010; רובינשטיין, 2000), וששנים 2008-2010 רק 3% מהתלמידי התיכון בישראל נבחנו בבחינת הבגרות בצרפתית (נתוני בחינות הבגרות (2010)). גל גם לא ידעה שבשנה בה רצתה להתחיל את לימודי הצרפתית ברמה המוגברת לבגרות כמעט כל בתי הספר שהציעו מסלול זה היו בתי ספר פרטיים שהשתייכו לאחת הכנסיות, שבהם מרבית התלמידים היו

ערבים-נוצרים או ערבים-מוסלמים (David, 2014a, b) או בתי ספר של חברת כי"ח – חלק מרשת אליאנס (וורגן, 2011; מניב, 2011), שבמוסדות הלימוד שלה צרפתית היא השפה הזרה הראשונה ומקצוע חובה לבגרות. גל היתה לפיכך מאוד מאוכזבת: היא לא יכלה ללמוד מה שרצתה ונאלצה ללמוד מה שהוצע לה.

אולם אכזבתה של גל היתה לא רק ממסלול הלימודים שלה שלא התאים לחוזקותיה וליכולותיה הגבוהות. היא היתה מאוכזבת גם מהישגיה במבחנים. היא נהגה לומר: "לו רק היה לי מספיק זמן כדי לארגן את מחשבותי, לקרוא שוב את שאלות המבחן – הייתי מקבלת ציונים גבוהים יותר". לרוע המזל בית הספר אכזב אותה גם בהיבט זה.

### ההמלצות לבית הספר

רשימת ההתאמות הניתנות בבחינות הבגרות בארץ לתלמידים לקויי למידה מתחלקת ל-3 רמות, בהתאם לחומרת הלקות. היות וכשפגשתי לראשונה את גל היא כבר עברה מספר גדול של אבחונים, הוריה ואני לא חשבנו שעליה לעבור אבחונים נוספים כדי לאבחן את הרמה המדויקת של חומרת הלקויות שלה, אלא להתרכז במימוש זכותה לקבל את ההתאמות שכבר הומלצו עבורה באבחונים שעברה. מאחר שבארץ ניתן להשתמש רק באבחונים שנעשו בגיל התיכון לשם קבלת התאמות לתלמידים לקויי למידה, ניתן היה להשתמש למטרה זו רק באבחון האחרון של גל. לפיכך זכאותה של גל הסתכמה בשתי התאמות:

1. תוספת זמן של 25% בכל בחינה;
2. הזכות להיבחן בחדר שקט – זכות הכוללת גם את תוספת הזמן.

אף לא אחת מהמלצות אלו יושמה כלשונה. היו מורים שסירבו לתת לגל תוספת זמן. היו אחרים שאיפשרו לה לקבל את תוספת הזמן, אבל היא נאלצה לסיים את המבחנים במסדרון בית הספר, או בכיתה הרועשת בזמן ההפסקה. מעולם לא ניתנה לה האפשרות לשבת בכיתה שקטה לכל אורך הבחינה ולנצל את תוספת הזמן שניתנה לה כחוק. לא פלא שלעיתים קרובות היא בחרה לוותר על התאמות אלה.

היה ברור שלגל לקות למידה רצינית שהשפיעה על לימודי המתמטיקה שלה, אבל מאחר שמעולם לא נבדק אם היא סבלה מדיסקלקוליה, והיא לא רצתה לשמוע על אפשרות של ויתור על הבגרות במתמטיקה – ולהיבחן במקצוע מדעי כלשהו, דבר המתאפשר לסובלים מדיסקלקוליה, הוריה ואני הסכמנו שהדרך הטובה ביותר היא לעזור לגל ככל האפשר במתמטיקה – תחום שאביה של גל לקח על עצמו, ולוותר על האופציה של תעודת בגרות ללא מקצוע המתמטיקה.

## הנושאים העיקריים שעלו בהדרכת ההורים

כאשר הורים מעוניינים שאתחיל בהתערבות עם בנם או בתם, אני מסבירה להם שהדרכת ההורים היא מבחינתי תנאי בל יעבור. ברוב המקרים אני נפגשת עם הילד או הילדה פעם בשבוע, כאשר בהתחלת ההתערבות גם ההורים מגיעים אלי אחת לשבוע ולאחר ה"קפיצה" (דויד, 2014א) – פעם בשבועיים. ברוב המקרים שינוי זה, ה"קפיצה", מתרחש בין 4 ל-8 שבועות מהתחלת ההתערבות כאשר מדובר בילדים מתחת לגיל 10; כאשר הילד או הילדה גדולים יותר או כאשר יש לטפל בהפרעה משמעותית (כמו, לדוגמה, הפרעת התנגדות) נחוצה פגישה עם ההורים כל שבוע לפרק זמן ארוך בהרבה (ראו, לדוגמה, Rice, 2012).

במקרה של גל משימתי הראשונה היתה לשנות את הדרך בה תפסו הוריה את יכולותיה. היות והיא היתה בטיפולים שונים החל מגיל צעיר מאוד, ובגלל העובדה שמעולם לא השתמשו הגננות, המורות והמטפלים שלה בביטוי "מחוננת" בקשר אליה, בדו"חות כתובים או בעל פה, תהליך השכנוע שלי את ההורים שאמנם גל מחוננת היה ארוך עד-מאוד. הראיתי להם את התוצאות של המבחנים המילוליים שלה, הסברתי להם שוב ושוב שגל השיגה תוצאות מעולות בכל החלקים המילוליים של כל האבחונים שעשתה במהלך 10 שנים, אבל הם המשיכו להתעקש ש"אולי היתה שגיאה באבחונים". לבסוף הראיתי להם כיצד לפענח אבחונים של ילדים מחוננים עם לקויות למידה (דויד, 2013ב), בלי "ליפול לתוך מלכודת ה'ממוצע'", דהיינו, בלי לחשב את הציון הסופי כממוצע פשוט של תת-המבחנים עם התוצאות המצוינות ואלו עם התוצאות החלשות שנגרמו בשל הלקות. בשל העובדה, שלאביה של גל היה רקע טוב במתמטיקה ולאמה היה תואר שני בחינוך הם הגיעו לבסוף להבנה שבתם לא היתה "תלמידה גרועה" או "תלמידה עם לקות למידה" אלא תלמידה מחוננת עם מספר לקויות למידה.

הצעד השני בעבודתי עם ההורים היה להעלות להם את המוטיבציה למצוא לבתם בית ספר טוב. מייד כאשר הם הבינו שהיא אמנם אינטליגנטית מאוד ונחוצה לה חברת נערים ונערות ברמה קוגניטיבית גבוהה, בני גילה אתם תוכל לדבר על דברים המעניינים אותה, לשתף את מחשבותיה אתם ולהיות חלק מהם, הם התחילו במשימה. אולם, שתי בעיות עיקריות עמדו בדרכם: האחת היתה חוסר אמונתה של גל עצמה ביכולותיה, שהיתה תוצאה של התיוג שלה כ"לקויות למידה" במשך שנים כה רבות, ואף גרוע מזה – האמונה הפנימית שלה ש"אם עלי ללמוד עשר פעמים מה שחברי לומדים פעם אחת – כנראה שאני באמת אטית מאוד".

## המסלול המקצועי של גל

לאחר שהוריה של גל הבינו שלבתם יכולות מילוליות כה גבוהות הם שינו את יחסם כלפיה. בשלב הראשון הם הפסיקו לתגבר אותה בשיעורים פרטיים – מתוך כוונה שהיא תתחיל ליישם בעצמה את כל מה שלמדה על אסטרטגיות למידה במהלך השנים מהמורות להוראה מתקנת, והיא אמנם עשתה זאת בהצלחה רבה. אך עדיין נשארה בעיה אחת עיקרית: הפרעת הקשב והריכוז של גל היתה ברמה



גבוהה, וכפי שהוכח בעת מבחן הטוב"ה יכולותיה השתפרו לבלי הכר גם אחרי נטילת כדור בודד של 10 מ"ג, אבל היא לא הצליחה לעכל כשורה את הריטלין. לאחר כל נסיון – כל פעם עם כדור שונה מקודמו – היא סבלה מלילה ללא שינה, מסיוטים ומכאבי בטן קשים. לאחר שנוסו לא פחות מארבעה תחליפי-ריטלין והתוצאה היתה דומה גל הבינה שעליה להתגבר על הפרעת הקשב והריכוז שלה ללא עזרים כימיים.

ואכן, ללא "גלולת הפלא" וללא לשיעורים פרטיים – חוץ מאשר עזרה קבועה במתמטיקה, הן בשיעורי הבית והן בלמידה למבחנים, אותה המשיכה לקבל מאביה, גל התחילה את דרכה הארוכה להצלחה במבחני הבגרות.

### **ההצלחות הראשונות: מבחני הבגרות בכיתה י'**

חלון הזמן לבנות את הבטחון העצמי של גל ואת האמנה ביכולותיה, הגורם שהוכח כחשוב ביותר להצלחה בלימודים (ראו, לדוגמה, Cooper & Robinson, 1991; David, 2009; Mullis et al., December, 2000; Scott, 2000; Seegers, & Boekaerts, 1996; Stage, & Kloosterman, 1995) היה מאוד צר. עד שנת 2014 שתי בחינות הבגרות הראשונות נערכו בארץ בסוף כיתה י' (דויד, 2010), ולפיכך היה על גל להתכונן לבחינות אלה כאשר היא עוסקת "בבניית עמוד השדרה הרגשי שלה" – ביטוי שאני משתמשת בו כדי לתאר את התהליך של עזרה לילד/ה או לנערה/ה לגבש את ה"עצמי" שלהם, לברר לעצמם את רצונותיהם, שאיפותיהם, תקוותיהם ואמונותיהם, ולגבש את תכניותיהם לעתיד בכל התחומים. גל הצליחה בצורה יוצאת דופן בשני המבחנים הללו – בלשון עברית ובהיסטוריה, ואלה היו שניים מתוך שלל הצלחותיה העתידיות כמעט בכל מבחני הבגרות שלאחר מכן.

במשך השנתיים הבאות גל המשיכה לפגוש אותי מדי שבוע, גם כאשר היתה עסוקה מאוד. לעיתים קרובות למדי היא הרגישה פיזית רע מכדי ללכת לבית הספר – לפעמים, כאשר הלחץ היה "יותר מדי" עבורה, כאב הראש שלה מנע ממנה לבצע כמעט את כל פעילויותיה – חוץ מאשר להגיע לפגישות אתי. בפגישות אלה נהגנו לשוחח על רגשותיה, ציפיותיה ותקוותיה, לנתח מערכות יחסים – נושא שתמיד הקסים את גל וסיקרן אותה, והיא רצתה להבין בו עוד ועוד, לתכנן תכניות מעשיות לכל תחום בחייה של גל, ואפילו לשוחח על דכאון קיומי בקרב מתבגרים (לדוגמה: יאלום, 2011; Fornia, & Wiggins Frame, 2001).

אולם, הדבר החשוב ביותר שקרה לגל במהלך השנים בהן נפגשה אתי היה שהיא מצאה הן את ייעודה בחיים והן את התחום היצירתי שבו החלה לעסוק בהצלחה רבה. מבחינה זו, גל כבר לא היתה בעלת "פוטציאל למצוינות", שהיא ההגדרה של זיו (1990) למחוננות, אלא מימשה את מחוננותה. בחופש הגדול שבין כיתה י"א לי"ב היא עבדה כמתנדבת במוסד לילדים עם פיגור קשה. שם היא גילתה, שלא זו בלבד שהילדים – כולל אלה שלא היו מסוגלים להביע במלים את רגשותיהם – פיתחו אותה במהירות ובקלות קשרים הדוקים, ועשו ככל יכולתם לשמח אותה כדי לראות אותה

מחייכת – אף היא למדה לאהוב אותם. לפיכך, על אף היסוסיה וההרגשה – שעדיין לא הצליחה להיפטר ממנה, ש"אולי אני לא מספיק טובה" – היא החליטה לעבוד קשה ככל יכולתה כדי להתקבל לחוג לפסיכולוגיה לאחר השירות הצבאי. בהשפעת העבודה באותו קיץ גל קיבלה אומץ ותחושת המסוגלות שלה עלתה, והיא החלה לכתוב שירה – אותה פירסמה בבלוג שלה.

יכולתיה הרגשיות יוצאות הדופן של גל באו לידי ביטוי במהלך הטיפול מדי שבוע. אולם – מתוך שפע האישושים למחוננותה הרגשית דומני שהראוי ביותר הוא האירוע הבא. במהלך הטיפול חליתי בדלקת ריאות. מאחר שהדלקת התגלתה רק לאחר צילום רנטגן, וקודם לכן "נחשדה" כדלקת סימפונות "בלבד", קיבלתי טיפול אנטיביוטי רצוף במשך 10 ימים לפני שלי-עצמי נודע על דלקת הריאות. היות שרופאי הבטיח לי נאמנה שאני לא יכולה, אחרי כמות כזאת של טיפול אנטיביוטי, להדביק אף אחד, לא ביטלתי את הפגישות עם המטופלים שלי במהלך שבועות המחלה עד שנרפאתי כליל. באותה עת לא ידע אף אחד מהאנשים שפגשתי על דלקת הריאות שלי. אבל גל, לאחר ששאלה אותי מספר פעמים על מצב בריאותי, אמרה לי לאחר מספר שבועות: "קשה לי להאמין שלא היתה לך מחלה יותר קשה מהברונכיטי שסיפרת עליה". הנערה הצעירה, שפגשה אותי רק למשך 50 דקות בשבוע, הבינה שאני "לא כתמול שלשום"! שיבחתי אותה על הבחנתה העמוקה, הסברתי לה מדוע העדפתי לא "להוציא לאור" את מחלתי, וכמו כן אמרתי לה, שחשוב לי מאוד שהיא תסמוך על האינסטינקטים שלה, כפי שסמכה עליהם כאשר ניחשה שמצב בריאותי היה חמור מזה שעליו סיפרתי. סבורני שקל להסכים, שסיפור זה מורה על האינטליגנציה הרגשית יוצאת הדופן של גל!

## אפילוג

לאחר סיומן המוצלח של כל בחינות הבגרות גל לקחה חופש של מספר שבועות. במהלך תקופה זו היא כתבה הרבה, וגם החלה לקרוא באינטנסיביות – דבר שעליו יכלה רק לחלום זמן רב משום שהיתה צריכה להקדיש עד אותה עת את כל משאביה לעמוד במטלות הלימודיות שלה.

במהלך השירות הצבאי גל לא התקדמה מבחינה אינטלקטואלית או חברתית, אבל השתמשה בשתי שנות השירות כדי להכיר אנשים רבים ככל האפשר, מרקעים מגוונים, להכיר תרבויות אליהן לא נחשפה כתלמידה, אמונות שונות, מערכות שונות של מסורות, חוקים והרגלים. בשנים אלה היא כתבה הרבה – שירים כמו גם סיפורים קצרים, וכך גיבשה את זהותה כמשוררת וכסופרת.

גל היא עתה סטודנטית בשנה ב' לפסיכולוגיה. היא נאבקת קשה לכדי לשרוד, לפעמים היא מרגישה שאם לא תישאר ערה כל הלילה היא לא תעמוד במשימות. היא עדיין נעשית חולה פיזית כאשר המתח נעשה ללא נשוא עבודה – לעיתים קרובות הקיבה שלה רגישה מדי. אבל עמוק בתוכה היא יודעת שהחיים שלה כבר במסלול הנכון, שאם תעבוד קשה היא יכולה להשג כל מה שתרצה, ושהיא מסוגלת לעבוד לשם כך בכל מאודה.

## מקורות

- גרנרוט-קפלן, ל. (13.1.2010). האם ילדינו מוכנים לשרוד בכפר הגלובלי? נדלה מאתר YNET: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3833343,00.html>
- וורגן, י. (30.5.2011). מקצועות הבחירה לבגרות. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. נדלה מאתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02863.pdf>
- זיו, א. (1990). מחוננים. ירושלים: כתר.
- מניב, ע. (23.10.2011). הוכפלה כמות הניגשים לבגרות באמהרית. נדלה מאתר מעריב: <http://www.nrg.co.il/online/1/ART2/297/984.html>
- נתוני בחינות הבגרות (2010). פרק ד': מקצועות הלימוד בתעודת הבגרות. מקצוע בחירה כללי: צרפתית. נדלה מאתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/D9320C72-2204-4A64-8BE7-09D88C1C743B/139375/Page1192.pdf>
- רובינשטיין, א. (2000). עם אחד, לשון אחת. הארץ, 16/01/2000. נדלה מהאתר: <http://amnonrubinstein.com/%D7%A2%D7%9D-%D7%90%D7%97%D7%93-%D7%9C%D7%A9%D7%95%D7%9F-%D7%90%D7%97%D7%AA.html>
- דויד, ח. (2010א). על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2539>
- דויד, ח. (2010ב). תיאורי מקרה של מחוננים בישראל. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2507>
- דויד, ח. (2013א). מחשבות מוות ואיומי התאבדות של מחוננים צעירים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2981>
- דויד, ח. (2013ב). למה אבחון מחוננים בעייתי כל כך? על הבעייתיות באבחון ילדים מחוננים ועל הקשיים בפענוח מבחנים אלה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2957>
- דויד, ח. (2013ג). "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3063>
- דויד, ח. (2014א). על הקפיצה: ההתקדמות המשמעותית הראשונה בטיפול בילדים מחוננים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3164>
- דויד, ח. (2014ב). פרק 1: מחוננות בישראל, עניין של גאוגרפיה. בתוך: הילד המחונן ובית הספר (עמ' 5-13). נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3105>
- דויד, ח. (בדפוס). סטטיסטיקה של ההורים ואנשי המקצוע שפנו אלי לעזרה בטיפול בילדים מחוננים בשנת 2014.
- התאמות בדרכי ההיבחנות לנבחנים בעלי ליקויי למידה אינטרניים ואקסטרניים (2015). נדלה מאתר משרד החינוך: [http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sd4bk4\\_3\\_2\\_5.htm](http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sd4bk4_3_2_5.htm)

- יאלום, א. (2011). פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית. מאנגלית: מרים שפס. תל-אביב: זמורה, ביתן מודן.
- Anderson, P., (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71–82
- Benga, O., & Petra, L. (2005). Social cognition and executive functioning: A constructivist developmental approach. *Cognition, Brain, Behavior*, 2, 301-317
- Bjorklund, D. F., Dukes, C., & Brown, R. D. (2009). The development of memory strategies. In M. Courage & N. Cowan (Eds.), *The development of memory in infancy and childhood* (pp. 145-175). Hove East Sussex, UK: Psychology Press.
- Brody, L.E., & Mills, C.J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-286.
- Cooper, S.E., & Robinson, D.A.G. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy, belief on mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 24(1), 4-11.
- David, H. (2009). The influence of gender, religion, grade, class-type, and religiosity on mathematical learning in the Israeli junior high school. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- David, H. (2014a). Are Christian Arabs the New Israeli Jews? Reflections on the Educational Level of Arab Christians in Israel. *International Letters of Social and Humanistic Studies*, 21(3) 175-187.
- David, H. (2014b). *The gifted Arab child in Israel*. Saarbruecken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- David, H. (2015). Faye: Case study of a 14-year old gifted disabled girl. *International Letters of Social and Humanistic Studies*, 7(2), 148-159.
- David, H. (in press). Statistics of the parents and professionals seeking help for gifted children in the year 2014.
- Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled: A paradox? *Gifted Child Today*, 16(1), 17- 19.
- Fall, J., & Nolan, L. (1993). A paradox of personalities. *Gifted Child Today*, 16(1), 46-49.
- Espy, K. A., & Bull, R. B. (2005). Inhibitory processes in young children and individual variation in short-term memory. *Developmental Neuropsychology*, 28, 669-688.
- Fornia, G.L., & Wiggins Frame, M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384-390.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J., & Smith, T.A. (December 2000). *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third*

*International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chesnut Hill, MA: The International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Reynolds, M. C., Zetlin, A. G., & Wang, M. C. (1993). 20/20 analysis: Taking a close look at the margins. *Exceptional Children*, 59, 294-300.
- Rice, D. (2012). Psychotherapy for *Oppositional-Defiant* Kids with Low Frustration Tolerance and How to help their parents too? Retrieved from: <http://www.psychotherapy.net/article/oppositional-defiants-kids>
- Scott, L.A. (2000). A matter of confidence? A new (old) perspective on sex differences in mathematics achievements. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 60(12-B): 6425.
- Seegers, G., & Boekaerts, M. (1996). Gender-related differences in self-referenced cognitions in relation to mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 215-240.
- Siegel, L. S., & Metsala, J. (1992). An alternative to the food processor approach to subtypes of learning disabilities. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp.44-60). New York: Springer-Verlag.
- Stage, F.K., & Kloosterman, P. (1995). Gender, belief, and achievement in remedial college-level mathematics. *Journal of Higher Education*, 66(3), 294-311.
- Visu-Petra, L., Benga, O., & Miclea, M. (2007). Dimensions of attention and executive functioning in 5- to 12-years-old children: Neuropsychological assessment with the NEPSY Battery. *CogniŃie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, XI (3), 585-608.
- Webb, J. (2014). Dabrowski's Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults. Retrieved from: [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10554.aspxk](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10554.aspxk)

### פרק 3:

## תווית כפולה – לקויות למידה ובעיות רגשיות בקרב ילדים מחוננים

### תקציר

ילדים מחוננים רבים סובלים מ"תווית כפולה", ולצד תווית המחוננות מתוארים כבעלי לקויות למידה, או לחילופין כבעלי קשיים בתחום הרגשי, החברתי או ההתנהגותי. במאמר זה יתוארו קשיים שעמם מתמודדים ילדים מחוננים בעלי תווית כפולה, ובפרט הקשיים במערכת החינוכית: בשל התווית הכפולה, מול הצוות החינוכי ניצב אתגר כפול, ולא תמיד מצויים בידיו הכלים לעמוד בו כהלכה. במאמר יוצגו שלושה תיאורי מקרה, ויוצעו טכניקות להתערבות בעבודה עם ילדים כאלה ועם משפחותיהם.

### מהי תווית כפולה?

בדרך כלל אנו משתמשים בביטוי "חינוך מיוחד" כאשר הכוונה לחינוכם של ילדים בעלי לקויות למידה, בעיות רגשיות, קשיי התנהגות, מגבלות גופניות משמעותיות, או קשיים שמקורם ביכולות קוגניטיביות נמוכות. "חינוך מחוננים", מצד שני, נמצא בשימוש כאשר מדובר בילדים בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות, הישגים לימודיים מעולים או כישרונות יוצאי דופן, ילדים יצירתיים או ילדים בעלי הישגים גבוהים בתחומים שאינם נלמדים בבית הספר, כמו שחמט, מוזיקה, ציור ועוד. אולם ילדים מחוננים רבים משתייכים לשתי הקטגוריות גם יחד. חלקם סובלים מבעיות או מפערים שאינם קשורים למחוננותם, ולחלקם בעיות הקשורות – ישירות או בעקיפין – למחוננותם.

פרובסט (Probst, 2007) סיכמה את שתי הקטגוריות של "מחוננים בעלי תווית כפולה" כדלקמן:

כאשר חושבים על ילד בעל תווית כפולה, הכוונה בדרך כלל היא לילד מחונן שהוא גם לקוי למידה. ה"תווית השנייה" היא תכופות כזו הקשורה בתחום הלימודי, כמו דיסלקציה, או לפעמים בתחום הפיזיולוגי – כמו לקות באינטגרציה החושית. עם זאת, במקרים אחרים התווית השנייה היא בתחום הרגשי, החברתי או ההתנהגותי. ילדים כאלה מתוארים כקשים לניהול [hard-to-manage], מתנהגים גרוע, או פשוט מוזרים – למרות, או אולי בגלל, האינטליגנציה [הגבוהה] שלהם.

המורה המלמד בכיתה עומד בפני אתגר גדול עד מאוד כאשר יש בכיתתו ילד מחונן בעל תווית כפולה. הוא צריך לתת מענה מיוחד לצרכים הלימודיים, החברתיים, והרגשיים של כל תלמיד, אולם הניסיון מלמד שאין ביכולתו של המורה לתת מענה לצרכים של מרבית הילדים המחוננים. אם בנוסף הילד המחונן הוא בעל לקות כלשהי, המשימה הופכת לבלתי אפשרית. בארץ קיימות כמה כיתות מחוננים שנועדו לתת מענה לצרכים של תלמידים מחוננים, אך כפי שיפורט אין בכך כדי לתת מענה

מלא לבעיה של מחוננים בעלי תווית כפולה. ישנן תת-קבוצות רבות בקרב מחוננים שצרכיהם אינם יכולים לבוא על סיפוקם בכיתת המחוננים, לדוגמה מרבית הילדים המחוננים בעלי רגישויות-יתר.

בפרק זה אתאר את הקשיים החברתיים והלימודיים שיש לילד המחונן בעל התווית הכפולה, ואציע טכניקות שעשויות לעזור להתגבר עליהם. בפרק יוצגו שלושה תיאורי מקרה, כולם של ילדים מחוננים בעלי לקויות למידה או הפרעות רגשיות, וההתערבויות שננקטו.

## **מחוננים בעלי לקויות למידה**

ילדים לקויי למידה כגון דיסלקציה או הפרעת קשב וריכוז נתקלים תדיר בקשיים רבים, ויקצר פרק זה מלתאר אף את מקצתם (לדוגמה: היימן, תשנ"ה; מרגלית, תשס"א). ילדים שהם מחוננים ולקויי למידה גם יחד סובלים ככל כפליים, שכן, לא זו בלבד שעליהם להתגבר על כל הקשיים של ילדים מחוננים וילדים לקויי למידה, במקרים רבים עצם המושג "מחונן לקוי למידה" אינו מובן לאנשים המטפלים בהם במערכת החינוך, כמו גם לחבריהם.

הקשיים מתבטאים גם בשלב האיתור של מחוננים מטעם משרד החינוך: אמנם, מזה מספר שנים ילדים בעלי לקות למידה בארץ זכאים להיבחן בבחינות שלב ב' לאיתור מחוננים תוך מתן הקלות על פי הלכות שלהם (משרד החינוך, 2014ב); אולם כפי שנוכחתי לראות בפגישותיי עם הורים לילדים כאלה, בפועל אין הדברים פשוטים כלל ועיקר. גם ילד שעבר את מבחני המחוננים והתקבל לתוכנית מיוחדת אך הוא לקוי למידה עלול להיתקל בקשיים רבים מצד המערכת: מנהלות ומורות לא מעטות נוטות לערב את ההורים כל אימת שמתגלים קשיים, תוך הזכרת העובדה שהילד עלול למצוא את עצמו בשנת הלימודים העוקבת מחוץ לתוכנית או לכיתת המחוננים – דבר שאין לו כל בסיס חוקי.

הורים ואנשי חינוך רבים גורסים כי "אם הילד מחונן – הוא יסתדר בסופו של דבר"; אבל בפועל, פעמים רבות – רבות הרבה יותר מדי – אין "הפי אנד" לילדים דיסלקטיים שלא טופלו, גם אם היו אינטלגנטיים מאוד. במקרים רבים אחרים, גם כאשר בסופו של דבר הילד הדיסלקטי מצא את ייעודו ואת מקומו בחיים והפך לאדם מצליח – הוא נשאר עם צלקות ילדותו שלא תמיד הגליו, "מזכרת" מקריאות הגנאי ומהטחת העלבונות, ותחושת העצמי השבירה. הבה נתבונן בשתי הדוגמאות הבאות.

## **תיאור המקרה של עדי**

פגשתי את עדי לראשונה בהיותו בן 7. הוא לא אובחן כלוקה בדיסלקציה, אלא כבעל הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות. עדי התגורר במרחק של כ-200 ק"מ ממני, ואילו הייתי יודעת מלכתחילה שיש לו דיסלקציה לא הייתי מקבלת אותו לטיפול שאמור היה להימשך לפחות שנתיים על פי ניסיוני, עד אשר עדי יוכל לבנות את עמוד השדרה הרגשי שלו, לקבל את עצמו עם יכולותיו ועם מגבלותיו, ולפתח מוטיבציה לימודית להישגים גבוהים על אף כל הקשיים, ועד אשר יוכלו הוריו למצוא את

העזרה הלימודית הקבועה ברמה המתאימה כדי שלא זו בלבד שהוא לא יפגר בהישגיו אחרי בני גילו – אלא אף יממש את כישרונותיו המיוחדים והאינטליגנציה הגבוהה שלו.

לרוע המזל המצב היה שונה. כאמור, קיבלתי את עדי לטיפול אחרי פגישת האינטייק עם הוריו, ואחרי קריאת כל החומר הרלבנטי עליו, ובשום מקום לא היה כתוב שהוא דיסלקטי – עובדה שגיליתי מייד בפגישה הראשונה אתו, שהתקיימה שבוע אחרי פגישת האינטייק. בדרך כלל כאשר מגיע אלי ילד בעל לקות חמורה יש להוריו ולו מושג-מה אודותיה, אם לא ידיעה מפורשת, גם כאשר אין בידם אבחון המצביע על כך. במקרה של עדי, היות ולהורים לא היה אפילו ידע על קיומה של דיסלקציה, על אף השכלתם הגבוהה, ידעתי שאם אטיל את ה"פצצה" – ארמוז שיש חשש ללקות התפתחותית או ללקות למידה – ההורים יהיו זקוקים לזמן רב כדי לעכל את הבשורה. ידעתי גם שאם אבקש מהם לשלוח אותנו לאבחון, קיים סיכוי גבוה שהם יתנגדו, בפרט לאור העובדה שהם "כבר אבחנו אותו" (על בעיות באבחון מחוננים ראו דויד, 2013ד), וייתכן שיפסיקו את הטיפול מייד. לפיכך התחלתי את הפגישות שלנו בהוראת אסטרטגיות למידה פשוטות, כמו בידוד כל מילה, הגדלת העמוד, ריווח משולש בין השורות, ושימוש בזכוכית מגדלת לקריאה.

העובדה שעדי היה אינטליגנטי עד מאוד אפשרה לי להיפגש איתו לפגישות ארוכות יחסית – כל פעם ל-75 דקות ("פגישה וחצי"), שכן, על הפרעת הקשב והריכוז שלו פיצו יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות. כאשר עדי עסק בדברים שעניינו אותו לא הייתה לו בעיה של ישיבה כה ממושכת אתי. היכולות הקוגניטיביות שלו אפשרו לי גם לעזור לו ללמוד במהירות את הטכניקות הדרושות לקריאה (דויד, 2012ג). אמנם, השיפור בקריאה לא היה כמצופה, שכן הוא לא יישם את הטכניקות האלה במידה מספקת, אבל עצם הלימוד שלהן לא העיק עליו יתר על המידה, כפי שקורה לא אחת בקרב ילדים דיסלקטיים בעלי יכולות קוגניטיביות רגילות. היות שהאב הסיע את עדי לפגישות ביקשתי, שלא כהרגלי, שגם הוא יהיה נוכח בהן, בתקווה שהוא ילמד בעצמו את השימוש בטכניקות אלה ויוכל בעתיד לסייע לבנו.

לרוע המזל, לסיפור זה אין "סוף טוב". כל עוד נפגש אתי עדי, מצבו הרגשי השתפר מפגישה לפגישה. אולם הוריו של עדי החליטו להפסיק את הטיפול לאחר שבעה שבועות. הם האמינו שמאחר שהם כבר יודעים "מה לעשות" – איך לעזור לו בקריאה וכתובה, איך להיענות לתחומי העניין הרבים שלו – הם יצליחו לעשות זאת בעצמם, ולא יצטרכו להסיעו מרחק כה רב. אולם כשלוש שנים לאחר הפרידה מעדי קיבלתי מאביו מייל ובו מידע לפיו עדי כבר לא רוצה בשום פנים ללכת לבית הספר.

המצב בו ילד מחונן נושר מבית הספר שכיח במידה רבה מאשר היינו רוצים לחשוב (לדוגמה: Kaskaloglu, 2010; Renzulli & Park 2000; Toppo, 2006; ; Zabloski, 2010 ; Bear et al., 2006; Kortering & ב, 2011א, דויד, 2011א, ב; וראו Brazziel, 1998) בין הסיבות לכך ניתן למנות את העצמי השביר של ילד כזה (דויד, 2011א, ב; וראו בהמשך מאמר זה); העדר תמיכה מספקת מבית הספר, לאור היכולות המוגבלות של המורים שלרוב



אין בידם הכלים המקצועיים המתאימים לעזור לו, ולתת מענה לחולשות כמו גם לחוזקות שלו. גם מנגנון הפיזיו המפותח של הילד המחונן לקוי הלמידה מוביל לעתים לחוסר תשומת לב מספקת מצד צוות בית הספר, שמניח בטעות כי הילד מסתדר בעצמו. לכך מתווספות ההרגשה שהילד המחונן חש פעמים רבות, ובמידה רבה של צדק, שהוא נמצא "במקום הלא נכון", וש"בחוף אצליח יותר."

ילד מחונן לקוי למידה – בפרט כאשר לקותו חמורה, כמו דיסלקציה, זקוק לליווי מתמיד כל עת לימודיו. הדיסלקציה לא "נרפאת", גם לא "מועמת" – כפי שקורה לדוגמה פעמים רבות כתוצאה מטיפול תרופתי בהפרעת קשב וריכוז. לכן חלק גדול מהטיפול בילד דיסלקטי הוא ההחזקה – שלו ושל משפחתו, לאורך זמן. כאשר אין לילד כזה תמיכה הסיכויים לנשירה, בין אם גלויה ובין אם סמויה מבית הספר – גבוהים עד מאוד.

### תיאור המקרה של גיא

הוריו של גיא הגיעו אלי כי הם רצו לקבל מידע רב ככל האפשר על דיסלקציה – הלקות שבה אובחן בנם לאחר שפנו לאבחון פסיכודיאגנוסטי מלא בעקבות הפער העצום שהם ראו בין ביצועיו הנמוכים בפועל, בייחוד מאז החל את לימודיו בבית הספר, ובין האינטלגנציה הגבוהה שלו שממנה התרשם כל מי שפגש אותו.

גיא הוא ילד זריז, נוח ומרצה, חרוץ ומבעל מוטיבציה גבוהה להצליח בכל תחום שבו הוא עוסק. כך גם תואר בידי צוות הגן בו שהה בשנתיים שלפני התחלת הלימודים בבית הספר, והוריו הסכימו לכל מילה. על פי התמונות שהם הראו לי בפגישת האינטייק, נוכחתי לראות שגיא הוא ילד יפה תואר, בעל מבנה גוף בינוני, גבוה בהתאם לגילו ובעל חיוך שובה לב.

כבר בפגישתי הראשונה עם גיא שמתי לב עד כמה הוא אינטליגנטי וכמה ללמידה, למרות הלקות שלו. כאשר שאלתי אותו "האם אתה אוהב חשבון?", הוא ענה: "אני אוהב מספרים, אני אוהב צורות, הלוואי והייתי יכול ללמוד יותר חשבון והנדסה ממה שלומדים בכיתה". כדי לעזור לו הצעתי להוריו להתחיל לתת לו שיעורים פרטיים במתמטיקה על ידי מורה בעל תואר שלישי, מומחה בהוראת מתמטיקה לילדים צעירים. לא הייתי בטוחה אם למורה יש ניסיון בהוראת ילדים דיסלקטיים, ולכן הופתעתי מאוד לטובה כאשר כבר בשיחת הטלפון עם האב, כאשר הוזכר נושא הדיסלקציה, המורה אמר: "גם לאיינשטיין היתה דיסלקציה". ואכן, גיא מאוד התלהב מלימודי המתמטיקה, כדרכו – היה לו חשוב עד מאוד לרצות את המורה, אבל העניין שלו בחומר הנלמד חרג הרבה מעבר לכך. לדוגמה: כאשר התבקש לשנן את לוח הכפל עד 10 הוא "הגדיל ראש" והציב לעצמו מועד יעד שבו ידע בעל פה את לוח הכפל עד 20. הגיעו הדברים לכך, שמדי יום, כאשר 10 הדקות שבהן היה על גיא לשנן את חומר הלימודים במתמטיקה חלפו, הוא ביקש "עוד קצת...".

בנוסף למורה למתמטיקה, המלצתי שהעול של סיוע בהכנת שיעורי בית יעבור מהאם לאדם חיצוני, ואכן – משהתקבלה ההמלצה שכרו הוריו של גיא סטודנטית מצטיינת לבלשנות שהכינה עם גיא

שיעורים מדי יום. במקביל התפנו האם ובנה לעשות ביחד גם דברים מהנים: הליכה, ריצה ושחייה לסירוגין. בנוסף, מדי יום אחד ההורים הקריא לגיא במשך שעה תמימה מספר על פי בחירתו, שכן הספרים שהתאימו לרמתו הקוגניטיבית של גיא היו הרבה מעבר ליכולת הקריאה שלו. כך התרחב אוצר המילים של גיא, והידע והסקרנות גדלו בהתמדה.

הודות לשגרת הלימודים והקריאה היומית, על אף כל הקשיים לא סבל גיא מכל אפקט פסיכולוגי המלווה לרוב ילדים הלוקים בדיסלקציה, כמו חרדה (Carroll, & Iles, 2006; Mugnaini et al., 2009; Riddick et al., 1999 2009; Riddick et al., 2009) או הערכה עצמית נמוכה (Riddick et al., 1999). לאחר התערבות בת שנתיים נפרדנו. באותה עת גיא תואר כילד המתעניין בשטחים רבים, אהוב על חבריו, תלמיד טוב ועם זאת – דיסלקטי המתקשה עד-מאוד בקריאה, אבל מתמודד עם הקשיים הן על ידי ספרי שמע והן על ידי עבודה עצמית יומיומית.

אנסה לסכם כאן את ההתערבויות השונות שנעשו עם גיא והוריו ושעשויות להועיל לילדים מחוננים בעלי דיסלקציה. העבודה שנעשתה עמם כללה ראשית עבודה ממוקדת עם גיא עצמו: עזרתי לגיא בהגדרה העצמית שלו כ"ילד עם דיסלקציה" ולא כ"דיסלקטי", עודדתי אותו לספר על תסכוליו, חרדותיו ותקוותיו, בכל הנוגע לדיסלקציה שלו ובכלל, וסייעתי לו בבניית מוטיבציה פנימית להצלחה בקריאה ובכתיבה, על אף הקשים העצומים שהיו כרוכים בכך. נדבך חשוב נוסף נעשה מול ההורים: הבהרתי לשניהם באופן חד-משמעי שבלעדיהם לא יהיה שיפור לאורך זמן במצבו של בנם, ושהפגישות אצלי והעבודה שעליהם לעשות בעקבות פגישות אלו יקבעו את הצלחת הטיפול או את כישלונו; הבהרתי להם ולגיא עצמו שאין לצפות לשיפורים מידיים אלא לכאלה שיגיעו בהתאמה לעבודה שתושקע לאורך זמן, או במילים אחרות, שיש לעבור ל"פאזת מרתון"; עזרתי להם בקביעת סדרי העדיפויות בחייהם, שכן, העזרה לגיא עמדה לתפוס חלק גדול מאוד מהזמן, מהאנרגיה ומהאמצעים הכספיים שלהם; סייעתי להם אף בארגון המשפחה מחדש בכל הנוגע לבילויים ולחופשות, כדי ש"הפסקות העבודה" של גיא לא תהיינה ארוכות הרבה יותר מדי. הטיפול עם גיא הגיע לסיומו רק לאחר שהיה ברור להורים שאף על פי שהילד לא זקוק עוד לחיזוק "עמוד השדרה הרגשי" שלו על בסיס קבוע, הוא יזדקק לתמיכה לימודית, שתכלול גם תמיכה נפשית, בכל הקשור ללימודיו.

## **מחוננים בעלי בעיות רגשיות**

ההבדלים בין הטיפול בילדים מחוננים בעלי לקויות למידה ובין הטיפול במחוננים **בסובלים** מבעיות רגשיות הם רבים. בראש ובראשונה, במקרים רבים קל הרבה יותר להבחין בלקות הלמידה מאשר בקושי הרגשי, וזיהוי הבעיה משפיע כמובן על הטיפול. שנית, כל לקות למידה משפיעה לרעה על ההישגים הלימודיים, בעוד שקיימים מקרים לא מעטים שבהם אפילו בעיות פסיכולוגיות קשות עלולות להיות לא מאובחנות בבית הספר היות והתלמיד מגיע להישגים גבוהים שעל פניהם נראים

כבלתי מושפעים מהבעיות. הבדל נוסף קשור לתגובת ההורים כאשר מועלה חשד לקיום הבעיה: כאשר מורה, יועץ, פסיכולוג בית הספר או אדם אחר במערכת מודיע להורים שעליהם לבדוק האם ילדם לקוי למידה, בדרך כלל מקבלים ההורים את ההמלצה. לעומת זאת, כאשר הורים מתבקשים לטפל בבעיות הרגשיות של ילדם – חלק לא מבוטל מהם מסרב לעשות זאת או, למצער, מתמהמה בביצוע. עוד הבדל חשוב הוא ההבדל בחשיבות שיתוף הפעולה של ההורים: מובן מאליו שכל ילד זקוק לתמיכה של ההורים, אבל לילד בעל לקות למידה ניתן לעזור גם במקרים בהם ההורים אינם נוטלים חלק פעיל בטיפול, אלא מסתפקים בסידורי ההגעה לטיפולים, בתשלום, וכדומה. לעומת זאת, ברוב המקרים לא ניתן לטפל בבעיות הרגשיות של ילד ללא שיתוף פעולה מלא של ההורים.

בכיתות לילדים מחוננים, שיעור הילדים בעלי בעיות פסיכולוגיות גבוה לעומת שיעורו בכיתה רגילה – לעתים גבוה משמעותית. אין נתונים רשמיים המגבים קביעה זו, כפי שאין נתונים בכל נושא אחר הקשור למחוננות בארץ, אולם בכל שנה מובאות לידיעתי ממקורות אמינים מספר עובדות המאששות זאת. הסיבה למצב זה נעוצה בחלקה בעובדה שלהורים לילדים בעלי מצב רגשי בעייתי יש מוטיבציה גבוהה יותר מהורים לילדים ללא בעיות כאלה לשלוח את ילדיהם ללמוד בכיתת מחוננים, שכן הם מצפים לעתים שעצם המעבר "יעשה לילד טוב" ויאפשר לו לפתוח "דף חדש". כאשר הילד לא מסתדר היטב בחינוך הרגיל יש נטייה ל"האשים" בכך את מחוננותו ולהעבירו לכיתת מחוננים מתוך אמונה ששם הוא יקבל מענה לבעיותיו הרגשיות – תקווה שבדרך כלל מתבררת כשגויה. הורים שילדם מסתגל לכיתתו ייטו פחות להעבירו לכיתה חדשה.

ומה באשר למחוננים הלומדים בכיתה רגילה? על פי קירני (Kearney, 1996) ופרסון (Persson, 2010) ילדים כאלה נמצאים בסיכון. גם על פי רדל (Roedell, 1984) לילד מחונן תהיה נטייה לשבירות כאשר לא תהיה לו הזדמנות לבלות בחברת בני גילו הדומים לו ברמה הקוגניטיבית וכאשר יבלה חלק ניכר מזמנו במערכת לימודית שאינה הולמת את צרכיו. התקבלות חברתית קשורה לאימוץ הנורמות הנהוגות בכיתה, ולפיכך יש לה קשר לדיבור על נושאים הנחשבים "תואמי-גיל", ולהימנעות משימוש במשלב לשוני שנחשב "גבוה"; ילדה או ילד מחוננים עלולים לחוש קושי כשהם צריכים להשתתף בפעילויות שאין להם עניין בהם, להפגין איפוק כאשר הם רוצים להביע רגשות או רעיונות שעלולים להיתפס כמוזרים וכ"לא שייכים" על ידי בני כיתתם, או להקדים מחשבה לכל משפט בטרם ייצא מפיהם, מחשש שהוא מכיל מילה נדירה או ביטוי שאולי החברים לכיתה לא יבינו. ילד מחונן שמשתעמם בכיתה רוב הזמן עלול לאמץ התנהגויות דוגמת הימנעות מפעילויות או חלימה בהקיץ, להיעשות ל"ליצן הכיתה" ולהפריע למורים על ידי השמעת קולות שונים, הפרחת בדיחות על תלמידים אחרים או על המורה, ועוד. התנהגויות כאלה – שאינן בהכרח תוצאה של המחוננות אבל הן קשורות אליה – מובילות, במקרים רבים, לתיוג הילד ככזה ש"לא מסתגל", "לא מתאים חברתית", "מבודד" ודומיהם.

ויטמור (Whitmore, 1980) הגדירה את הילד המחוּן השביר כילד בעל סיכויים גבוהים לסבול מלחץ רגשי ומקונפליקטים חברתיים הדורשים רמה גבוהה של הסתגלות חברתית כדי שחוסר-הנוחות לא יגרום נזק לבריאותו הנפשית של הילד או לתפקוד הכללי שלו. לדבריה, ילדים מחוננים בכלל סובלים מרמה מסוימת של שבירות, אבל רובם מסוגלים להשתמש ביכולותיהם האינטלקטואליות הגבוהות ולהתמודד באופן אפקטיבי עם האתגרים. מיעוט מהם אינו מסוגל לכך. אלה הם הילדים שנמצאים בסיכון גבוה להפרעות אכילה (לדוגמה & Sundgot-Borgen, 2001; Leroux & Cuffaro, 2001; Adderholt-Elliott, 1989; David, 2009; Flett (לדוגמה Torstveit, 2004), פרפקציוניזם משתק (לדוגמה et al., 1992; Speirs Neumeister, 2004; Willings, 1992 Bényon et al., דיכאון (לדוגמה et al., 2007; Jackson, & Peterson, 2004), פגיעה עצמית (לדוגמה Wood & Craigen, 2011) ואפילו אובדנות (לדוגמה: דויד, 2012, א, ב, 2013, Cross et al., 2006).

ורסטיין (Versteynen, 1998) שסיכם יותר מארבעה עשורים של מחקר, הגיע למסקנה לפיה ילדים מחוננים נמצאים יותר בסיכון לבעיות הסתגלות מאשר בני גילם שאינם מחוננים, וכי מחוננות מעלה את שבירות הילד לקשיים הסתגלותיים. אחד ההסברים שהוא מצטט הוא כי ילדים מחוננים רגישים יותר לקונפליקטים בינאישיים וחשים רמה גבוהה יותר של זרות ומתח מאשר בני גילם כתוצאה מיכולותיהם הקוגניטיביות הגבוהות (Neihart, 1999).<sup>3</sup>

## תיאור המקרה של אלי

אלי נתפס מגיל צעיר כ"קשה לטיפול", כפי שהתבטאה אמו. הוא אובחן בגיל 6 כבעל הפרעת קשב וריכוז ברמה מתונה, וההורים הסכימו להתחיל בטיפול בריטלין מייד, היות וחששו שאם לא יעשו כן אלי יתויג כ"ילד קשה". כאשר היה אלי מרוכז, יכולותיו הגבוהות אפשרו לו ללמוד במהירות יוצאת דופן, הוא החל לשחק במועדון השחמט העירוני וגם ללמוד אנגלית באופן פרטי.

לאחר מספר שבועות התברר להורים שארבע השעות שבהן השפיע הריטלין על "ההתנהגות הבלתי נסבלת" של בנם – כפי שציטטה האם את המורה – לא הספיקו. כבר בשעת הלימודים הרביעית אלי לא יכול היה לשבת בשקט. המורה דרשה מההורים להגיע לבית הספר לפחות אחת לשבוע לפגוש אותה, ולפגישות היה תסריט קבוע: מנייה, אחת לאחת, של כל שגיאה, טעות, או התנהגות לא רצויה של אלי. המורה נהגה להסביר להם שוב ושוב שאלי מסרב לעבוד בשיתוף פעולה עם חבריו, שהוא מסרב לציית למורה, שהוא רב עם כל מי שחולק עליו, שהוא תמיד מוצא סיבות למה לא להכין את

---

<sup>3</sup> חוקרים רבים תומכים בעמדה זאת (ראו: Hollingworth, 1942 Janos & Robinson, 1985; Grossberg & Cornell, 1988; Roedell, 1986; Silverman, 1983; Tannenbaum, 1983).

שיעורי הבית, לא לסיים את מטלות הכיתה ולא להביא את כל מה שנדרש מהבית לכיתה. ההורים חשו שבפגישות אלה אין כל תועלת, אך פחדו לסרב לדרישות המורה כדי לא לעורר את חמתה. הם חשו שהמורה שונאת את בנם, והחליטו לעשות כל שביכולתם כדי לרצותה.

אולם בעיותיו של אלי לא הסתכמו בכך. בבית הוא רב באופן בלתי פוסק עם אחיו הצעיר ממנו בשנתיים. המצב הגיע לידי כך שההורים נמנעו מלצאת עם שני הבנים כדי לא להיות בחרדה מתמדת שמא אלי יצעק על אחיו, יקלל אותו או אף יתקוף אותו פיזית בפומבי. אלי גם נהג להציג תלונות בלתי פוסקות, וההורים חשו שאין הם יודעים איך להתמודד אתן. כל פעם שהציעו פעילות כלשהי – אלי ניסה לתמרן אותם, להציע פעילות אחרת, או להציע שישנו את הזמן אותו קבעו. לפיכך גם לא היה מוכן בזמן גם כאשר ביקשו ממנו מבעוד מועד להתכונן לפעילות האהובה עליו, וכל שנותר להם היה לבחור בין הגעה לאותה פעילות בלחץ או באיחור, או ביטולה – תוך הסתכנות בהתפרצות זעם של בנם.

התהליך הטיפולי עם אלי לא היה קצר, והיה אינטנסיבי. אף על פי שהפגישות בינינו נערכו רק פעם בשבוע, הפגישות עם ההורים התקיימו במשך למעלה מחצי שנה כל שבוע. כמו כן, התכתבנו לפחות שלוש פעמים בשבוע הן כדי לפתור בעיות מיידיות והן כדי לעזור להורים לעמוד על שלהם מול ההתנגדויות של בנם מצד אחד ומול הקשיים שבית הספר גרם לטיפול מצד שני. לדוגמה: בעוד שבבית הספר היה מקובל שמתקשרים להורים כדי לדווח על "התנהגות לא נאותה", מתוך אמונה שהתקשרות כזאת היא עונש לילד, הרי עבור אלי כל טלפון כזה היה פרס, שבצדו גם תקווה – שאולי אחד ההורים יחזיר אותו הביתה. עליו הייתה מוטלת, בנוסף לטיפול, החובה לעזור להורים לסרב להיענות להפרעות כאלה מצד בית הספר – הפרעות שלפעמים התרחשו גם חמש פעמים ביום, ומנעו מההורים להמשיך בשגרת העבודה שלהם ופגמו קשות באיכות חייהם ובאפשרות לאגור כוחות בזמן שבנם היה בבית הספר.

לגבי אלי – בזמן הטיפול לא ויתרתי לו בשום תחום ולו כמלוא הנימה. מצד אחד – הכנתי עבורו תמיד את מה שביקש – ויהא זה סרטון על מינים אנדמיים ביבשות השונות, או מידע על מהדורה ראשונה של ספר שעניין אותו. מצד שני – גם אם תם הזמן והיינו באמצע סרטון – לא הסכמתי להמשיך את הפגישה. עזרתי לאלי ללמוד לבחור – והוא הפנים את הידיעה ש"אי אפשר לקבל הכול". לדוגמה: אם היום הוא רוצה לתפור – לא יוכל לפסל בפלסטלינה.

היו בטיפול עליות ומורדות, אבל בסופו אלי כבר לא היה בעל הפרעת התנגדות לפי הקריטריונים הנקובים, שכן, ארבעה מהתסמינים שהיו אופייניים להתנהגותו בהתחלת התהליך כמעט נעלמו (דויד, 2013). בעזרה לילד צעיר להתגבר על הפרעה כה רצינית הושגה מטרה כפולה: ראשית, אלי מעולם לא אובחן כבעל הפרעת התנגדות, ולפיכך נמלט מהתוויות הקשורות בדעות הקדומות, בהנחות שמובילות ליחס שלילי ולשיפוט שלילי של ילדים בעלי הפרעת התנגדות (Allday et al., 1987; Lahey et al., 2011; בנוסף לכך, נחסכה ממנו הפרוגנוזה של הפרעת התנהגות, הפרעה

הנחשבת חמורה אף יותר מהפרעת התנגדות, והמתפתחת בקרב שיעור גבוה עד-מאוד של ילדים שהפרעת ההתנגדות שלהם לא טופלה בהצלחה.

מהמקרה של אלי נוכל ללמוד מספר לקחים חשובים על ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות עם סממנים מובהקים של הפרעת התנגדות – בין אם אותרו כמחוננים ובין אם לא. בראש ובראשונה – אם ילד כזה לא אובחן כבעל הפרעת התנגדות, עדיף, במקרים רבים, למצוא טיפול טוב עבורו מבלי שיהיה אבחון כתוב שעלול להגיע לעיניים לא אוהדות. ההבדלים בין ילד "קשה", "עקשן" או "ילד דווקא" לילד המסומן בתווית של הפרעת התנגדות אינם תמיד משמעותיים, אבל בעוד שכל שלוש התוויות הראשונות נחשבות בתחום הנורמה, ילד בעל הפרעת התנגדות נתפס כ"קשה" בכל מסגרת שהיא, ותווית זו מאפשרת למנוע ממנו להשתתף בפעילויות חברתיות ולימודיות רבות שהיו עשויות להיטיב את מצבו. בין השאר, מנהלים ומדריכים שאינם חייבים לקבל כל ילד לחוגים שבניהולם יעדיפו לא לקבל ילד בעל תווית כה מרתיעה. כמו כן, בעוד שהפרעת קשב וריכוז הפכה בשנים האחרונות ל"לגיטימית" ולפיכך אין בעיה להודות בה ולבקש טיפול – גם רפואי – שיעזור להתמודד עמה, הרי הפרעת התנגדות אינה כזו, היא עדיין עילה להכחשה ולהסתרה, דבר העלול להפריע לדימוי העצמי של הילד, ולכן, אם רק אפשר, עדיף להימנע מאזכורה.

עם זאת, כאשר אנחנו מבינים שהילד שבטיפולנו לוקה בשתי הפרעות אלה, אין מנוס אלא להסביר להורים את חומרת המצב ואת הפרוגנוזה העגומה של הילדים שאינם מטופלים כראוי. ייתכן בהחלט שהורים מסוימים יירתעו אחרי שיבינו את הבעיה לעומקה, לא ישתפו פעולה ואף יפסיקו את הטיפול. במקרה כזה יש לזכור, ש"להרוג את השליח" היא תגובה אנושית צפויה. מאחר שללא שיתוף פעולה מלא של ההורים אין סיכויים רבים שהטיפול יצליח, הרי הורים שלא מוכנים להודות בעצם קיומה של הבעיה, ובוודאי לא לקרוא אודותיה ולהבינה לעומקה, מונעים את הצלחתו הפוטנציאלי של הטיפול. לא ניתן לטפל בילד בהצלחה בלי שההורים יבינו את חומרת המצב, ויתגייסו לטיפול בכל מאודם. או-אז יש סיכויים טובים שהטיפול יצליח ללא הדבקת התווית המכתימה, שעלולה לדבוק בילד לשנים רבות.

## **סיכום**

הילד לקוי הלמידה "משולב", במקרים רבים, בכיתה רגילה – בהצלחה גדולה יותר או פחות. הילד המחונן, לעומת זאת, במקרים רבים לא צריך להיות "משולב" בכיתה הרגילה; נהפוך הוא: לרוב הילדים המחוננים, בכל רחבי הגלובוס, אין למעשה ברירה אלא ללמוד בכיתה שאינה נותנת מענה לצורכיהם הפסיכולוגיים, החברתיים, ובוודאי לא הלימודיים. התאמת המסגרת הלימודית לתלמיד שהוא מחונן ובעל לקות מסובכת אף יותר, והוא כמעט אף פעם לא ימצא מקום שבו "ישתלב". מורים רבים, כמו גם מנהלים, יועצים ופסיכולוגים כלל אינם ערים לעובדה שתיתכן מחוננות בקרב ילדים לקויי למידה, ובוודאי שאינם מוכנים ליתר התחשבות כאשר הם פוגשים ילדים כאלה. רק חלק קטן

מאנשי הצוות החינוכי והפסיכולוגי המטפלים בילדים מוכנים ללמוד על ילדים מחוננים לקויי למידה ובד-בבד גם לפתוח את לבם עבורם.

כאשר תלמיד זקוק להתערבות פסיכולוגית, נדרש שיתוף פעולה מלא של בית הספר, ההורים והמטפל או המוסד הממונה על שלומו הנפשי. לרוע המזל פעמים רבות מסרב בית הספר להיות צלע במשולש הכרחי זה. כאשר מדובר בלקויות "רציניות", דוגמת דיסלקציה, לעיתים תכופות מופעל לחץ כבד על ההורים להוציא את הילד מבית הספר ולהמליץ על כיתת חינוך מיוחד. כאשר ילד מחונן נכנס לכיתת חינוך מיוחד שבה חלק גדול מהתלמידים הם בעלי יכולות קוגניטיביות נמוכות מהממוצע – ובוודאי נמוכות מאלה של ילד מחונן – המצב עבורו הוא בבחינת עינוי מתמשך. גם כאשר הלקות נחשבת "מתונה", כמו במקרים רבים של הפרעת קשב וריכוז, המצב עלול להיות בלתי נסבל עבור ילדים שנדרשים לשבת בשקט, לא לנוע ולהתאפק גם כאשר הם משועממים – מצב שהוא כמעט קבוע עבור מרבית הילדים המחוננים בכל כיתה רגילה.

לפיכך יש להמליץ שכל מורה ילמד על לקויות למידה ובעיות חברתיות ורגשיות בכלל, וכמובן על מחוננות. כל עוד אין זה כך, ילדים רבים ימשיכו לשלם מחיר כבד: מצבם הנפשי יתדרדר, הישגיהם הלימודיים יהיו נמוכים מאוד יחסית ליכולותיהם ולכן גם ההערכה העצמית שלהם ואמונתם ביכולותיהם יפחתו. בהמשך, יכולתם לגדול ולהיות מבוגרים התורמים מיכולותיהם ומכישוריהם לחברה תיפגם ואולי אף תיעלם.

## מקורות

דויד, ח. (2012). אבחון ילדים מחוננים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2779>

דויד, ח. (2012). אבחון ילדים מחוננים: חלק ב. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2888>

דויד, ח. (2013). אבחון ילדים מחוננים: חלק ג. מתי הנזק עלול להיות גדול מהתועלת? נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2922>

דויד, ח. (2013). מחשבות מוות איומי התאבדות של מחוננים צעירים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2981>

דויד, ח. (2013). למה אבחון מחוננים בעייתי כל כך? על הבעייתיות באבחון ילדים מחוננים ועל הקשיים בפענוח מבחנים אלה [גרסה אלקטרונית]. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2957>

דויד, ח. (2014). הילד המחונן ובית הספר. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3105>

משרד החינוך (2014). כיתות ייחודיות בבתי ספר יסודיים. נדלה מאתר משרד החינוך:  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/amudim/ReshimatKitotIchudiyotYsodi.htm>

משרד החינוך (2014) מבחנים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. נדלה מאתר משרד החינוך:  
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/gifted/misgarutlimud/kabalattalmidim/lekuyeylemida.htm>

- Adderholt-Elliott, M. (1989). Perfectionism & underachievement. *Gifted Child Today*, 19-21.
- Allday, R.A., Duhon, G.J., Blackburn-Ellis, S., & Van Dycke, J.L. (2011). The Biasing Effects of Labels on Direct Observation by Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 34(1), 52-58.
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J.P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces [Link between depression and academic self-esteem in gifted children]. *Encephale*, 33(1), 11-20.
- Carroll, J.M. & Iles, J.E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651-662.
- Cross, T.L., Cassady, J.C., & Miller, K.A. (2006). Suicide ideation and personality characteristics among gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 295-306.
- David, H. (2009). 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.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Grossberg, LN., & Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55, 266-272.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above IQ 180, Stanford-Binet*. New York: World Book Company.
- Jackson, S.P., & Peterson, J. (2004). Depressive disorders in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 175-186. Retrieved from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/depressive-disorder-in-highly-gifted-adolescents>
- Janos, P.M., & Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F.D. Horowitz and M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, K. (1996). Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms. *Highly Gifted Children*, Summer/Fall 1996, 12(4). Retrieved from: <http://www.hollingworth.org/fullincl.html>



- Lahey, B.B., Schaughency, E., Hynd, G., Carlson, C., & Niever, C. (1987). Attention deficit disorder with and without hyperactivity: Comparison of behavioral characteristics of clinic referred children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 718-723.
- Leroux, J.A., & Cuffaro, M.A. (2001). Adolescent Females and Body Image: Eating Disorders and Educational Implications. *Gifted Education International*, 16(1), 11-19.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertin, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4). Retrieved from: <http://www.wjpch.com/UploadFile/08-066%20for%20proof.pdf>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 10-17. Retrieved from: <http://talentdevelop.com/articles/TIOGOPW.html>
- Persson, R.S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- Probst, B. (2007). When your child's exceptionalism is emotional: Looking beyond psychiatric diagnosis. Retrieved from: <http://www.sengifted.org/archives/articles/when-your-childs-exceptionality-is-emotional-looking-beyond-psychiatric-diagnosis>
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5(4), 227-248.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. Retrieved from: [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10065.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10065.aspx)
- Roedell, WC. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18(3-4), 17-29.
- Silverman, LK. (1983). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, 6(1), 5-19.
- Speirs Neumeister, K.L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Sundgot-Borgen, J., Torstveit, M.K. (2004). Prevalence of Eating Disorders in Elite Athletes Is Higher Than in the General Population. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 14(1), 25-32. Retrieved from: [http://journals.lww.com/cjsportsmed/Abstract/2004/01000/Prevalence\\_of\\_Eating\\_Disorders\\_in\\_Elite\\_Athletes.5.aspx](http://journals.lww.com/cjsportsmed/Abstract/2004/01000/Prevalence_of_Eating_Disorders_in_Elite_Athletes.5.aspx)
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

- Versteynen, L. (1998). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 13(1). Retrieved from: <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/v13art04.php>
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.
- Willings, D. (1992). Burnout among Teachers of the Gifted and Gifted Adults. *Gifted Education International*, 8(2), 107-113.
- Wood, S.M., & Craigen, L.M. (2011). Self-Injurious Behavior in Gifted and Talented Youth: What Every Educator Should Know. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 839-859.

## פרק 4:

### על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה<sup>4</sup>

#### תקציר

פרק זה עוסק בהתמודדות עם ילדים בעלי אינטליגנציה גבוהה במיוחד, שבמקביל הם בעלי לקויות למידה, ובפרט הפרעת קשב וריכוז. מודגשת החשיבות של מודעות המשפחה לקבלת ייעוץ מתאים ושל התערבות מוקדמת, ומוצגים שני מקרים הממחישים זאת.

#### מבוא

ילד לקוי למידה מזמן אתגר לא פשוט למשפחתו: על הוריו להשקיע הרבה זמן, אנרגיה וממון כדי למצוא את המומחים המתאימים שיעזרו לו להגיע להישגים לימודיים מינימליים על אף הלקות. ילד מחונן לקוי למידה מזמן אתגר גדול אף יותר להוריו: הם יודעים שהוא "יכול להגיע רחוק", אבל עליהם לשכנע אותו בכך – ופעמים רבות לשכנע אף את עצמם שהפוטנציאל שלו לא נעלם, על אף כל הכישלונות.

הורים שמצפים לגדולות מילדם לקוי הלמידה מצטיירים לעתים קרובות בעיני סביבתם כ"משוגעים לדבר": המורים, היועצות, ולפעמים כל אנשי הצוות החינוכי הבאים במגע עם הילד אינם מוכנים לקבל את המושג "מחונן לקוי למידה", והילד מוצא את עצמו בין הפטיש לסדן. חלק מהמורים חושבים שהוא בעל יכולות נמוכות ו"הורים דוחפים", ואינם מוכנים לתת לו הזדמנות ללמוד ברמה גבוהה ולפתוח בפניו מקצועות מאתגרים או מסלול שנחשב יוקרתי. מורים אחרים מכירים ביכולות הגבוהות של הילד, אבל אינם מאמינים שהוא לקוי למידה, ולפיכך לא מאפשרים לו לקבל את ההקלות להן הוא זכאי, לא מוכנים לשתף פעולה עם תוכנית התמיכה בו, ולפעמים אפילו שמים אותו ללעג לפני חבריו, משל היה מעמיד פנים, עצל או טוען לזכויות לא לו.

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

---

<sup>4</sup> מתוך: דויד, חנה (2010). על לקויות למידה, הפרעת קשב וריכוז ואינטליגנציה. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2539>

פעמים רבות הם מוגדרים כתלמידים עצלים, שאינם מגיעים להישגים שנראה "בבירור" שהם יכולים להגיע אליהם.

שיעור הילדים שלהם אינטליגנציה גבוהה, שהם מוכשרים, יצירתיים, ואף מחוננים, ועם זאת – לקויי למידה או בעלי הפרעת קשב וריכוז, גדול בהרבה משיעור הילדים המחוננים המזוהים כבעלי לקויות אלה. הסיבה לכך היא שבמקרים רבים יפעיל ילד כזה את "מנגנון הפיצוי" המפותח אצלו, דהיינו - יכולותיו הקוגניטיביות הגבוהות יעזרו לו להסתיר את הלקות שלו, ואולי אף להעלים אותה. לפיכך, הישגיו לא יהיו גבוהים אמנם, אך גם לא יהיו נמוכים במידה כזאת שתצביע בבירור על היותו לקוי למידה, שכן הישגים לימודיים בינוניים ואף למטה מכך אינם בהכרח אינדיקציה ללקות למידה. כך ייתפס הילד כבעל יכולות הנמוכות מאלו שיש לו למעשה, אבל לא כלקוי למידה.

גם כאשר יתעורר החשד לקיום לקות, היא עלולה להיות מזוהה בשלב מאוחר מאוד. נחשוב לדוגמה על תלמיד כיתה ב', שמחשב חישובים מתמטיים מסובכים במהירות, הרבה מעבר לרמת הכיתה, אבל לא מצליח לרכוש את יכולת הקריאה. סביר שהחשד בדבר הלקות של ילד כזה יתחיל להתעורר רק לאחר שבני כיתתו כבר שולטים בכתיבה ובקריאה, והוא כבר מגבש לעצמו זהות של "אטי", "עצל", או אפילו "טיפש". במקרים שבהם ילד דיסלקטי הוא בעל יכולות קוגניטיביות גבוהות במיוחד, עלולה הלקות להתגלות רק בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי. ידועים סיפורים על ילדים שנהגו במשך שנים "להקריא" את שיעורי הבית מתוך מחברת ריקה, על אחרים שהכינו את שיעורי הבית בחשבון עבור חבריהם ואף עזרו להם בהבנת החומר בתמורה לכך שאותם חברים יעתיקו עבורם את הכתוב על הלוח, ועוד. ככל שיכולותיו השכליות של הילד גבוהות יותר, כן הוא נמצא בסיכון יתר לאי-גילוייה של הלקות, וכמובן – להתחלה מאוחרת של הטיפול בה בשלב מאוחר, לעתים מאוחרת הרבה יותר מדי.

במאמר זה בחרתי לעסוק בפירוט בהפרעת קשב וריכוז בקרב ילדים בעלי אינטליגנציה גבוהה, הגם שלא אותרו כמחוננים. "תווית המחוננות" אינה חשובה; חשובה הידיעה שילדים רבים בעלי הפרעה זו נידונים לחיים מתסכלים ולא-מיצוי יכולותיהם בתחומים בהם הם יכולים להגיע להישגים גבוהים. אף גרוע מכך – לא אחת הם נידונים להתמודד עם בעיות בחיי החברה, חיי הרגש, וחיי המשפחה. במקום אחר תיארתי בפירוט את מהלך חייו של ילד – כיום סטודנט צעיר – שאותר כמחונן דיסלקטי (David, 2009); תיאור המקרה המפורט שלו הוצג בעבר (David, 2011).

### **הפרעת קשב וריכוז בקרב ילדים בעלי אינטליגנציה גבוהה**

היקרותם של לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז באוכלוסייה ומחוננות גם יחד אינה גבוהה. שכיחות ההיקרות מושפעת כמובן, בין השאר, מהגדרת המחוננות. בארצות הברית הגדרה זאת נקבעת בדרך כלל על פי ציון ה-IQ: כאשר ה"רצפה" היא ציון 130, 3% מהילדים נחשבים למחוננים, וכאשר היא עומדת על 125 או אף 120, 5% ואף 10% מהילדים זוכים לתווית ה"מחונן". בארץ,

הגדרת המחוננות נקבעת על פי פרמטרים גאוגרפיים ופוליטיים-כלכליים; ישנם יישובים בארץ שבהם כל התלמידים שציונם במבחן האינטליגנציה שייך לאחוזון ה-97 ומעלה זכאים לחינוך למחוננים, ולפיכך מקבלים את "תווית המחונן". כאשר מספר הילדים ביישוב קטן במיוחד ויש צורך בפתיחת תוכנית מיוחדת, אפילו ילדים שציונם שייך לאחוזון 95-96 ומעלה נקראים מחוננים (David et al., 2009), ואילו ביישובים אחרים – רק ילדים שציונם שייך לאחוזון 98.5 ומעלה זוכים לתווית זו (David, 2008).

לאור השיעור הנמוך-יחסית של מחוננים באוכלוסייה, והשיעור הדומה של הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות (בארצות הברית, ההערכות לגבי שיעור הילדים הלוקים בהפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות נע בין 3% ל-5%, Lefever et al., 2003), היינו מצפים למצוא היקרות משותפת נמוכה עד מאוד של מחוננות והפרעת קשב וריכוז; בפועל במשפחות רבות-יחסית יש יותר מילד אחד שהוא בעל תווית כפולה זו, עובדה שמקשה מאוד על ההורים והילדים כאחד. ההסבר לכך קשור אולי לרכיב התורשתי החזק שמאפיין את שתי התופעות, כפי שהעלו מחקרים רבים: על פי סילברמן, רמות המשכל של הורים ואחאים באותה משפחה נבדלות זו מזו בכ-10 נקודות בלבד (Silverman, 2009); גם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות נמצאו כתורשתיות במידה רבה (Joseph, 2006; Kent, et al., 2005; Stevenson et al., 2005; Weyandt, 2007).

ככלל, קיים מתאם חיובי גבוה בין משך הקשב והריכוז לבין היכולת הקוגניטיבית או האינטליגנציה, ומסיבה זו מתקשים אנשי חינוך רבים לקבל את העובדה שילד בעל הפרעת קשב וריכוז יכול להיות מחונן. הורים רבים, כמו גם חברים לא מעטים בצוות הבית-ספרי לא מכירים את התופעה ולא יודעים שייתכן בהחלט שלילד בעל יכולת חשיבה מופשטת ברמה גבוהה מאוד תהיה בעיית קשב וריכוז.

מספר מאפיינים משותפים לילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז וילדים מחוננים עלולים לגרום לבלבול בין שתי תופעות אלה, ולהשפיע על האבחון והטיפול (Chae et al., 2003; Webb et al., 2009; Dogget, 2004). לחלק גדול מהמחוננים רמת פעילות גבוהה מאוד, שהיא רכיב אחד מ"עוררות היתר" (*Overexcitability*) המהווה את אחד ממאפייני המחוננות (Dabrowski, 1964); על הקשר בין מחוננות ועוררות-יתר ראו, למשל, (Tieso, 2007). על פי גרוס ועמיתיה, בזכות עוררות היתר חלק מהמחוננים יכול לעבוד שעות רבות ללא לאות, וחלקם יכול לעבוד באינטנסיביות על מספר פרויקטים בו-זמנית (Gross et al., 2008). בניגוד לתנועתיות היתר המאפיינת את הילדים ההיפר-אקטיביים, עוררות היתר של ילדים מחוננים אינה נחשבת כבעיה. אחד מתפקידי היועצת בבית הספר הוא להעביר את הידע שיוכל לעזור לצוות בית הספר לקבוע אם קיימת בעיה ולהחליט 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.

לעומת ילדים בעלי לקויות הלמידה, סוגים שונים של נכות, מחלות כרוניות או מוגבלויות פיזיות אחרות, קשה עד מאוד לאבחן מחוננות אצל ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז. לשם אבחון היכולות הקוגניטיביות של ילדים בעלי לקות למידה נהוג להשתמש במבחן וכסלר המותאם לגיל, שלו שני חלקים עיקריים – החלק המילולי והחלק הביצועי, כאשר בכל חלק חמישה תת-מבחנים. פערים גדולים מאוד בין החלק המילולי לביצועי, ו/או בין תת-המבחנים באותו חלק, הם אינדיקציה חזקה מאוד ללקות למידה. באבחון רמת המשכל של ילד בעל לקות פיזית, מוגבלות או מחלה שמונעת ממנו שימוש אופטימלי בחוש אחד או יותר, בתנועה, בהפקת קול וכדומה, אנחנו בוחרים, מבין עשרת תת-המבחנים בוכסלר, במספר קטן של מבחנים שהילד יוכל לבצע באופן אופטימלי, או משתמשים בתחליפים לחוש הפגום או לתנועות הבעייתיות. לדוגמה, באבחון ילד לקוי ראייה במבחן הבודק הבנה מילולית לילדים שאמורים לקרוא כבר בעצמם – ניתן להקריא בפניו את השאלות.

לא כך הדבר בקרב ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז. למעשה, אבחון ההפרעה נקבע על ידי ההפרש שבין רמת הביצוע של המטלה ללא ריטלין ועם ריטלין; אך בשל סיבות רבות, גם לאחר מתן הריטלין קשה עד מאוד לדעת האם הילד הגיע לביצוע המיטבי שלו; נמנה שתי סיבות לדוגמה: ראשית, לא ניתן לדעת (בייחוד לא בשלב הבדיקה) האם הכדור שניתן מתאים לאותו ילד ספציפי. במחקר מקובלת ההנחה שכרבע מהילדים אינם מושפעים מכדור ריטלין "סטנדרטי", כזה הניתן בעת ביצוע המבדקים להפרעת קשב וריכוז. במקרים לא מעטים שבהם קיים הפרש בין הביצועים על אף אי-השפעת ריטלין, ההפרש הוא למעשה תוצר של אפקט פלסבו ולא של החומר הפעיל בכדור; שנית, בשל הספקטרום הרחב מאוד של "עומק" הפרעת הקשב והריכוז, כדור הריטלין ישפיע באופנים שונים על ילדים בעלי רמות שונות של ההפרעה. כתוצאה מכך, תיתכן רמת ביצוע זהה אצל שני ילדים שלקחו אותו כדור ריטלין, אבל האחד הוא בעל רמת משכל בתחום הנורמה, ואילו השני הוא מחונן שהכדור שיפר אך במעט את יכולת הקשב והריכוז שלו.

למעשה, במרבית המקרים של ילדים מחוננים בעלי הפרעת קשב וריכוז, המחוננות נקבעת "דה פקטו" לאור ביצועים יוצאי דופן, כמקובל לגבי מבוגרים מחוננים, ולא על ידי זיהוי "פוטנציאל למצוינות" כפי שנוהגים לגבי ילדים (זיו, 1990).

## **ADHD כגורם סיכון**

למותר לציין שכל דחייה של הטיפול הרגשי בילד ובמתן הדרכה להוריו עלולה להיות קריטית: שנה בחייו של ילד בן 4, למשל, היא רבע מחייו. לחיות שנה, רבע מהחיים, כאשר אתה מבין שאתה "תמיד מפריע", כאשר אתה רואה שאתה "לא כמו כולם בגן" – זוהי אינה רק חוויה טראומטית, אלא חוויה בעלת השפעות עתידיות שאין לשערן ואין להבטיח את הפיכותן. כאשר הילד סובל מלקות כלשהי, ממוגבלות או מהפרעה, ולא ניתן טיפול הולם בגיל צעיר, התוצאות עלולות להיות אקוטיות במיוחד. דוגמה לכך עולה ממחקרם של עינת ועינת (2007) שנערך בקרב אסירים בארץ. ממצאי המחקר הראו כי כ-70% מהאסירים היו לקויי למידה, כ-57% מהם היו בעלי הפרעת קשב וריכוז, וכ-

30% היו בעלי לקות למידה והפרעת קשב וריכוז גם יחד. כמו כן, בעוד שאצל עבריינים ללא ליקוי למידה גיל התחלת העבריינות היה בממוצע 22-23, אצל עבריינים בעלי לקות למידה ו/או הפרעת קשב וריכוז התחילה העבריינות בגיל 12-14, שהיה גם גיל הנשירה הממוצע מבית הספר.

אין פירוש הדבר, חלילה, שבעלי לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז מועדים בהכרח לפורענות. כולנו מכירים אנשי שם רבים, בעיקר בתחומים היצירתיים, שהגיעו להישגים מרשימים בתחומיהם על אף הלקות או ההפרעה, ולדברי חלקם – אולי אף בגללה. אך עלינו להיות ערים לעובדה שללא טיפול מתאים הסיכונים הם רבים – הן לילד, הן למשפחתו, והן לחברה בכללה.

הסרט התיעודי "ילד לא שקט" (במאית: אורנה בן דור) ששודר בערוץ 10 ב-20 בנובמבר 2010 הציג את אחת מהבעיות הקשות ביותר שהורים לילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז צריכים להתמודד אתן: "מה לעשות עכשיו, אחרי האבחון". מתברר, שכאשר יש חשד להפרעת קשב וריכוז מוכנים הורים רבים לשלם אלפי שקלים עבור אבחונים חוזרים ונשנים, מבלי שיבינו את הכתוב בסיכומי האבחונים, שלא לדבר על הכתוב באבחונים עצמם. גם כאשר הם מבינים את הכתוב הם אינם מוצאים בו המלצות מפורטות מלבד ההמלצה הנפוצה – טיפול תרופתי, או המלצה נפוצה פחות – מה שמכונה "טיפול רגשי" (לרוב על מנת לרכך את האפקט של המונח "טיפול פסיכולוגי" עבור ההורים). ברוב המקרים, להורים עצמם אין כתובת לתמיכה, על אף שהם זקוקים לעזרה לא פחות מהילד, שכן הם הנושאים בעול העיקרי של הטיפול היומיומי בו. הטיפול בילד בעל הפרעת קשב וריכוז רצוף מאבקים ברשויות רבות, במוסדות החינוך למיניהם ולעתים קרובות הוא כרוך גם במאבקים בילד עצמו, כאשר הוא מסרב ללכת למוסד חינוכי לא מתאים, כאשר הוא לא מוכן לטיפול בריטלין בשל תופעות הלוואי, ועוד.

רוב לקויות הלמידה משפיעות בעיקר על הילד עצמו; אך להפרעת קשב וריכוז השלכות קשות על מערכת החינוך בכללה, בנוסף לסבל הקשה שסובלים ילדים כה רבים בעטיה. הסיבה לכך היא שמרבית הילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז לומדים בכיתות רגילות, מאוכלסות מאוד והטרוגניות מאוד; אחד ממרכיביה הנפוצים של הפרעת קשב וריכוז הוא תנועתיות יתר, ולכן אפילו ילד אחד מבין כל תלמידי הכיתה הלוקה בהפרעה עלול לאתגר מאוד את המורה, ולגרום לה להרגיש שהיא "אינה יכולה ללמד כאשר מסתובבים לה מול העיניים" או "שרים כשהיא מדברת".

בניגוד להורים שלילדם לקות למידה, היכולים להיעזר בהוראה מתקנת בנוסף לטיפול הרגשי, הרי כאשר מדובר בהפרעת קשב וריכוז עיקר הטיפול הוא רגשי, ווהוא מוטל על ההורים. הטיפול הרגשי כולל טיפול בוויסות התנהגותו של הילד, ומכשירו אט-אט ללמוד לווסת את התנהגותו בעצמו. ללא הטיפול בבעיות הוויסות, לא רק שלילד אין אפשרות ללמוד כהלכה; פעמים רבות, נפגעת אף הכשרתו לחיים שלמים בקהילה. במקרים רבים ההורים נמצאים לבד בהתמודדות עם בעיות הוויסות של ילדם: הם אינם "הלקוחות העיקריים" של מערכת החינוך, ולכן אחריותה כלפיהם מצומצמת מאוד

– בעיקר בשל המחסור החמור באנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש בבתי הספר ובגנים. כך מגיעים הם לא אחת למצבים כמו זה שתואר למשל בסרט ילד לא שקט": דניאל, ילד בן 13 הושם במסגרת של חינוך מיוחד לאחר ש"הפריע מאוד" בכיתה. הוריו הוציאו אותו מכיתה החינוך המיוחד לאחר שאיים בהתאבדות. אכן, ילד בעל הפרעת קשב וריכוז שלו אינטליגנציה בינונית ומטה יכול, במקרים מסוימים, למצוא את מקומו בכיתה מקדמת. אולם ילד בעל אינטליגנציה גבוהה, שנאלץ לשהות בחברת ילדים שאין לו אפשרות ליצור איתם קשר בשל ההבדלים הקוגניטיביים העצומים בינו ובינם, עלול לא רק לאיים בהתאבדות, אלא אף לעשות מעשה. חוסר ההתאמה הזה הוא קריטי במיוחד בזמן ההתבגרות, שהיא עת פריחה אינטלקטואלית ולא רק פיזית ומינית.

לשם המחשת החשיבות של התמיכה המשפחתית, של ההדרכה ושל האמונה בכוחות הילד כבר בגיל מוקדם, אתאר בקצרה את העבודה עם משפחותיהם של שני ילדים בני ארבע בעלי הפרעת קשב וריכוז. האחת – משפחה שמודעת לבעיה, מוכנה ואף יכולה להתמודד איתה; השנייה – משפחה שלה קשיים רבים והמודעות לבעיה הייתה עשויה לעזור בפתרונה, אף כי לא בהכרח באופן האופטימלי.

### **אלון, "היהלום של המשפחה"**

את אלון פגשתי לפני מספר שנים, כאשר עבדתי כפסיכולוגית חינוכית באחד בגן ילדים. הגננת, שידעה על התמחותי במחוננות, ביקשה ש"אקח את אלון לשיחה", שכן, לדבריה הוא "ילד נבון מאוד", אבל "יש איתו קצת בעיות", ו"הוריו אמרו לה שיש לו הפרעת קשב וריכוז מאובחנת".

שוחחתי בטלפון עם ההורים של אלון ושאלתי אם הם מוכנים לתת לי לקרוא את תוצאות האבחון. ההורים שמחו מאוד על פנייתי, ושאלו אם אני יודעת צרפתית. הם סיפרו שאלון הוא "הילד של סבתא" אשר הגיעה ארצה לא מכבר, ואשר מפצה על העובדה שלא הייתה בארץ כשנולדו האחים הגדולים במשפחה בשהות רבה ככל האפשר עם נכדה האהוב. כבר בביקור הבא שלי בגן חיכה לי אבחון בן תשעה עמודים שנעשה על-ידי אחד מבכירי הניורולוגים בארץ, בעל מומחיות וניסיון רב באבחון ילדים. ראיתי שהילד הוא אכן בעל הפרעת קשב וריכוז בדרגה גבוהה; אבל גם התרשמתי מהעובדה ששני ההורים לקחו אותו לאבחון פרטי אצל מומחה ידוע שעובד במרחק של כמאתיים קילומטר מבינתם, וזאת על אף העובדה ששניהם עובדים. שאלתי את הגננת על איזו בעיה היא רמזה, והיא אמרה שברכוז של הבוקר אלון לא מסוגל לשבת על כיסאו בשקט, ברוב המקרים הוא קם אחרי מספר דקות, פונה לעיסוקים אחרים, וכמובן – לא משתתף.

ביקשתי מאלון להביא לי כיסא קטן במיוחד ולמצוא לשנינו מקום שקט, ליד השולחן שהוא אוהב בגן, והוא מייד שאל: "למה את צריכה כיסא קטן? הרי את גדולה". ענית: "בגלל שאני גדולה, אם אשב על כיסא גדול תצטרך למתוח את הצוואר כמו ג'ירפה כשתרצה לדבר איתי". הוא חייך את חיוכו הנהדר, עשה "פרצוף של ג'ירפה" והתיישבנו לשוחח.



ביקשתי מאלון שיספר לי על משפחתו, והוא נענה בשמחה. הוא דיבר על הוריו, על שני אחיו הגדולים, וגם על סבתו – עולה חדשה מצרפת המתגוררת בסמוך אליהם, שאיתה הוא מבלה כמעט כל יום אחר הצהריים, והם מדברים צרפתית. הוא שאל אותי: "את רוצה לדעת איך היא קוראת לי?", ואני אמרתי: "בוודאי". הוא אמר: "היהלום של המשפחה" בצרפתית, והסתכל עלי כדי לבחון את תגובתי, לבדוק אם הבנתי. כשחייכתי, הוא סיפר על פעילויות שונות של המשפחה, כמו טיולים ונסיעות לים ולבריכה, על משחקים עם אחיו ואחותו (שניהם תלמידי בית ספר), ועל חברים של אחותו שלפעמים הוא מבלה גם איתם. מאחר שלא ידעתי "כמה זמן יש לי", דהיינו, מתי הוא יקום ממקומו כי "נגמר לו", שאלתי כבר בשלב זה אם הוא מוכן לצייר אותם. הוא צייר את כולם בפרטי פרטים, כולל כל אצבעות הידיים והרגליים, כאשר כולם עומדים צמודים – הסבתא צמודה אליו מצד אחד, ובתה – היא אמו – מצד שני, ולכולם צייר פה "סמיילי". שמחתי לראות את הציור, אבל מאחר שכבר עברו 25 דקות עברתי לנושא הבא – איך הוא מרגיש בגן. לדבריו, מאוד נחמד שהגננת "מרשה לי לעבוד עם הגדולים" – הגן היה לילדים גילאי 4 ו-5, ואלון עבד באופן קבוע עם הילדים שעמדו לעלות לכיתה א' בציור, בלמידת האותיות ובחשבון.

שאלתי את אלון מה הוא לא אוהב בגן, והוא אכן אמר שלא מעניין אותו לשמוע מה קרה אתמול לזה ולזאת, והוא "לא מפריע, רק הולך לקרוא בצד, או לבנות מלגו, או לעשות פאזל". הרגשתי שאני "מסתכנת", אבל בכל זאת שאלתי: "אבל לפעמים לומדים דברים חדשים, כולם ביחד. אתה לא רוצה ללמוד עם כולם?" והוא ענה: "תמיד כשאני רוצה ללמוד אני שואל, ובדרך כלל סבתא היא זאת שמלמדת אותי, אז לא חייבים ללמוד גם בגן, נכון?". הסכמתי איתו, ומאחר שכבר עברה שלושת רבעי השעה אמרתי לו: מאוד נהייתי לשוחח. אנחנו עוד ניפגש כשאגיע לגן לדבר עם הגננת ועם ילדים אחרים, ואז תוכל לדבר אתי אם תרצה", והושטתי לו את ידי. הוא לחץ את ידי בחיוך ואמר: "גם לי היה נעים מאוד".

בשיחה עם הגננת אמרתי שאני חושבת שהכול בסדר גמור, והעובדה שאלון כל כך חברותי, מרוצה מעצמו והעולם, מדברת בעד עצמה. "את יכולה להגיד מה יהיה בעתיד?", היא שאלה. צחקתי ואמרתי: "את יודע למי ניתנה נבואה אחרי החורבן. בינתיים הכול בסדר – צריך תמיד להיות עם עיניים פקוחות ולב פתוח, אבל בינתיים זה כל מה שצריך".

ההורים היו מעט יותר מודאגים. הם שאלו האם לדעתי הוא יהיה זקוק לריטלין. אמרתי להם שבמקרה שלו, בניגוד למרבית המקרים האחרים של הפרעת קשב וריכוז, אני מוכנה להמר שאם הם ימשיכו לעשות מה שהם עושים – יאפשרו לו למידה מהם, מאחיו, ובעיקר מסבתו כל אימת שהוא "פנוי ללמידה", יאפשרו לו לעסוק הן בפעילות פיזית רבה, הן בפעילות אמנותית והן בפעילות אינטלקטואלית – אני לא צופה שום בעיות בבית הספר היסודי. הסברתי להם שכאשר משהו מעניין את אלון, הקשב והריכוז שלו יכולים להיות ארוכים דיים, וזה בסדר אם ישתעמם בכיתה ויעסוק בשלו – הרי ילדים מחוננים רבים "מבלים" כך את ימיהם בבית הספר היסודי, לפעמים אף בחטיבה ואולי

אף בתיכון, גם ללא הפרעת קשב וריכוז. אבל, הוספתי, עליהם להיות תמיד "על המשמר": מספיק שמורה אחת תבוא אליו בטענות שהוא "לא עם הכיתה" או תלעג לו על שהוא "חושב שמיותר בשבילו ללמוד", והדברים יכולים להתהפך.

לסיכום, מצבו של אלון עם העלייה לגן חובה, לא הצדיק התערבות, אבל חייב את הוריו להיות מודעים לצורך "לעמוד על המשמר". מאחר שאלון היה עתיד להמשיך באותו גן ואצל אותה גננת, היה חשוב שיוודאו למשל שהגננת מאפשרת לו להמשיך ולהתקדם בכל תחום שיחפוץ בו גם כאשר "החברים ללימודים" הבוגרים כבר עלו לכיתה א', שכן ללא אתגר אינטלקטואלי הסיכוי לתסכול גדל, ובצירוף הפרעת הקשב מהווה גורם סיכון לבעיית התנהגות. בנוסף, היה חשוב מאוד שאם יתעורר צורך ידאגו ההורים לאלון פעילויות נוספות על הפעילויות בגן, אפילו על חשבון הביקור בגן, בעיקר בשבועות הראשונים של שנת הלימודים (עם כניסתם לגן של ילדים צעירים), שבהם הזמן העומד לרשות הגננת והסייעת מצומצם עד מאוד. עם המעבר לכיתה א' – לקראת כניסה למסגרת חופשית פחות ונוקשה יותר – יהיה צורך בפגישה מקדימה עם המורה, ייעוץ שוטף במקרה הצורך, וליווי צמוד של אלון כדי למנוע הדבקת תוויות שליליות כבר עם התחלת הלימודים, דבר שעלול להשפיע על כל המסלול ההתפתחותי העתידי.

### **סעיד, הילד שאמו מחכה לריטלין**

סעיד גם הוא בן 4, מתגורר עם אמו ואחיו בבית סבתו בעיר ערבית גדולה. אני מכירה את המשפחה שנים רבות, ויחסינו, אף כי אינם אינטנסיביים, הם של ידידות עמוקה. לסעיד הפרעת קשב וריכוז המלווה בתנועתיות יתר, עובדה שלדברי אמו "הופכת את כל הבית לגיהנום". מצבה הכלכלי של המשפחה לא מאפשר אבחונים יקרים, וגם החיפוש אחר נוירולוג ילדים השולט בערבית אינו פשוט. אמו של סעיד מודעת לכך שמבחן TOVA, שאותו מציעה העירייה בעלות מינימלית, אינו מדויק, אך לדבריה היא אינה זקוקה למבחן: "מהרגע שהוא נולד הבנתי שאני כבר לא אנוח בעשרים השנים הבאות", היא אומרת. סעיד הוא ילד מלא חיים, שמגיל קטן מאוד גילה יכולות יוצאות דופן בכל הקשור להפעלת מכשירים, לפתרון בעיות טכניות-מכאניות, ולהתגברות על מכשולים שהגבילו אותו בתנועה, ביצירת מגע עם חפצים שונים ובשימוש בהם.

בין התחומים שבהם מחוננים בגיל הרך מפגינים התפתחות מוקדמת באופן יוצא דופן נמנית גם ההתפתחות המוטורית – הן הגסה והן העדינה (Kerns et al., 2005). למעשה, כבר במחקרי טרמן, שנערכו בקליפורניה החל משנת 1921 במשך עשרות רבות של שנים על מדגם של למעלה מ-1,500 ילדים בעלי IQ הגבוה מ-135, נמצא שילדים אלה החלו ללכת חודש במוצע לפני בני גילם – על אף שכאמור נבחרו למחקר רק על פי יכולותיהם הקוגניטיביות הגבוהות (Shurkin, 1992). בנוסף, הקדמה משמעותית של ציוני הדרך בהתפתחות המוטורית הגסה או העדינה מהווה גם היא

סממן שאם כי אינו "מבטיח" מחוננות הרי הוא מאפיין שקיומו מעלה במידה ניכרת את ההסתברות למחוננות קוגניטיבית (Farmer, 1996).

מאפיין נוסף של מחוננות בגיל הרך, עליו עמדו חוקרים רבים (לדוגמה: Wright, 1990), קשור לאופי המשחק של מחוננים בגיל הרך. נמצא, שמחוננים בגיל טרום-בית-ספר שיחקו במשחקים מסובכים יותר מילדים רגילים, ומשחקהם היו יותר מכווני מטרה, דהיינו, הם "המציאו" שימושים למשחקים קיימים כדי לגלות או למצוא אופנים חדשים לשימוש בהם, או שיחקו בחפצים שלא נועדו מלכתחילה למשחק (Barnett, & Fiscella, 1985).

סעיד גילה יכולות מוטוריות גסות ועדינות יוצאות דופן בגיל צעיר מאוד, כמו גם יצירתיות גבוהה במשחק. בגיל שבעה חודשים החל לזחול, ושבועות בודדים לאחר מכן, כאשר הושאר למספר דקות על השטיח הגדול בסלון, מצאה אותו אמו מנסה ללחוץ על הכפתורים השונים של מערכת הסטריאו. לפני גיל שנה, כאשר כבר עמד בכוחות עצמו, התעניין בהחלפת תחנות גם בטלוויזיה. בסביבות גיל שנה, כשהצליח ללכת באופן חופשי, גילה חיש מהר את מנגנון פתיחת הדלת. לאחר שהוריו התחכמו לו ונעלו את הדלתות, מצאו אותו גורר שרפרף מהמטבח אל עבר שער היציאה בעל הידית הגבוהה. לפני גיל שנתיים הצליח כבר לטובב את המפתח שהיה תקוע בחור המנעול, ומאז היה ברור למשפחתו שבנוסף לכל אמצעי הזהירות צריך כל הזמן להיות "עם עין אחת על סעיד". בסביבות גיל שנתיים החל סעיד בתחביבו הראשי: פירוק מכשירים חשמליים, ואף רהיטים. דומה שהוא למד להכיר את תכולת כל המגירות בבית, ואמו התרגלה לכך שרק בארונות המטבח שמעל הכיור היא יכולה להשאיר סכו"ם וכלים כבדים שעלולים לפצוע את בנה, שכן היה לה ברור שסעיד ינסה להרים כל דבר שיוכל לאחוז בו, לבדוק אותו מכל צדדיו ולברר מהם שימושו. סעיד היה גם מנסה – ללא הצלחה מרובה – להרכיב מחדש את המכשירים שהצליח לפרק, דבר שהמעייט עוד יותר את הסיכויים לתקן אותם. כל מכשירי החשמל בבית חוברו לשקעים הנמצאים בגובה רב; כל כלי הזכוכית והחרס הועלו גבוה מכדי שהסבתא הנמוכה תוכל להגיע אליהם ללא עזרת בנותיה; דלת הכניסה הייתה נעולה דרך קבע, דבר שעל פי דברי הסבתא "לא קרה גם כשהיו שמונה ילדים בבית".

מאחר שאיני יודעת ערבית, נמנע ממני השימוש בכלי החשוב ביותר לזיהוי אינטליגנציה מילולית ומתמטית-לוגית גבוהה בקרב ילדים – שיחה. אולם, על חוש ההומור של סעיד יכולתי לעמוד. על הקשר בין הומור ומחוננות נכתב רבות (לדוגמה, זיו וגדיש, 1998); במיוחד חשוב לענייננו הקשר שבין הומור ויכולות גבוהות כבר בגיל הרך (Barnett, & Fiscella, 1985; Eby, & Smutny, 1991; Gross, 2004). צפיתי מכלי ראשון ביכולת של סעיד להבין הומור ואף להשתמש בעצמו בהומור – לדוגמה כאשר הצליח, עוד בעודו זוחל, להזיז את התיק שלי, ונהנה לראות אותי מחפשת אותו, או כשהעמיד פני עייף כשלא רצה לאכול את מה שהיה מונח בצלחתו, אבל מייד כשהצלחת הוסרה מהשולחן חזר לעיסוקיו, ועל השאלה: "למה אתה לא במיטה" ענה בחיוך של מנצח. אמו הגדירה אותו: "ילד מצחיק", ואף על פי שלדאבוני איני יכולה להבין את שפתו, נאמנים עלי דבריה.

ההמלצה שאמו של סעיד קיבלה מרופא הילדים עבורו הייתה "טיפול רגשי" – רכיבה על סוסים, או טיפול בבעלי חיים; אך אין לה אפשרות לממן טיפולים אלה: "מי ישלם על כל החוגים?", היא שואלת. כשהרופא הציע לה לצאת עם הילד למקום פתוח, לשדה, לרכיבה על אופניים או למשחקי כדורגל, אמרה: "אני צריכה לעבוד, וגם לדאוג לבית, אז מתי אני אמורה לעשות את הנסיעות האלה מחוץ לעיר? אצלנו אין אפילו גינה ציבורית נורמלית."

כשהאם שאלה את הרופא מה יהיה כשסעיד יגיע לבית הספר, ענה: "שמעת על ריטלין?". "אז למה לא עכשיו?", היא שאלה, והוא הסביר שאפשר לתת ריטלין רק מגיל 5. אז היא מחכה שבנה יהיה בן 5. אמו של סעיד לא יודעת שמחקרים הראו שכ-25% מהילדים שנוטלים ריטלין אינם מגיבים לו (Pelham et al., 1999), ושהאפקטיביות של הריטלין יורדת עם השנים (Reynolds, & Fletcher, 2009). היא אף לא מוכנה לשמוע על תופעות הלוואי של הריטלין או של האדרל (Adderall): דאגה ואף חרדה, שעמום ועייפות, כאבי ראש, כאבי בטן, דמעה, עצב ודיכאון, פרישה חברתית, בעיות בשינה ואיבוד התיאבון (Pelham et al., 1999). על הפגיעה בתיאבון, ממנה סובלים עשרות אחוזים של ילדים הנוטלים ריטלין, על כך היא אומרת: "אז הוא יהיה קצת רזה, אבל לי יהיה סוף סוף שקט".

לסיכום, למשפחתו של סעיד חסרים המשאבים – החומריים והחברתיים – המספיקים לתת לו את הטיפול האופטימלי. כאשר יתחיל לקבל טיפול תרופתי, ניתן יהיה להקריא לו סיפורים באופן מסודר וקבוע, לקבוע עתים למשחקים, להיענות לצרכיו על פי התקדמותו בתחומים השונים של המוטוריקה העדינה, כמו ציור, בנייה, השחלה, ואף שימוש בכלי עבודה. תפיסתו המהירה של סעיד מרמזת על יכולות מתמטיות טובות, אבל לא ניתן לדעת האם תחום זה יעניין אותו כל עוד טווח הקשב והריכוז שלו כה מצומצם. לכן הצעתי לאמו להתחיל מייד להציג לו שאלות של "מתמטיקה מהחיים", כמו: "לכמה חלקים צריך לחלק את העוגה" על פי מספר הנוכחים, או "אם אתן לך 10 שקל לפלאפל, כמה עודף תביא". לדאבון הלב חסר למשפחה זו ייעוץ שוטף בשפתם, שכן טיפול תרופתי הוא בחירה שיש לכבד אותה, אבל לדעתי בשום פנים אין הוא תחליף להדרכה ולייעוץ לילד עצמו, ובעיקר – למשפחה.

## סיכום

בפרק זה ניסיתי לפתוח צוהר לנושא שעומד במרכז ההווה של משפחות רבות – ילד עם הפרעת קשב וריכוז, וזאת מתוך פרספקטיבה שונה מהמקובל בשני היבטים. ראשית, שני הילדים שתיאורי המקרה שלהם הובאו כאן היו בני 4 – גיל שבו לרוב לא מתבצע אפילו האיתור של הפרעה זו, והספרות על כך, בהתאם, מצומצמת מאוד; שנית, שני הילדים שתוארו נבונים מאוד. אמנם, לא ניתן בשלב זה לדעת האם הם מחוננים, שכן המבחנים לאיתור מחוננים מטעם משרד החינוך נערכים בארץ בכיתה ב' או ג', ואין כל סיבה לערוך לילדים אלה מבחני מחוננות באופן פרטי; אבל ברור שבכל התערבות יש לקחת בחשבון את העובדה שהם זקוקים לגירוי אינטלקטואלי רב, לגיוון, לאתגרים.

לשני הילדים הורים אינטליגנטים, בעלי מודעות גבוהה לצרכי ילדיהם. אולם מהתיאורים עולה עד כמה השוני ברקע המשפחתי, החברתי והכלכלי עשויים להשפיע על גורלם של ילדים בעלי אותה הפרעה. גם זמינותם של אנשי מקצוע היא גורם חשוב עד מאוד, אבל חשובה לא פחות מכך נכונותם של ההורים להגיע אל אנשי המקצוע המתאימים, היכולים לעזור לילדם.

תיאורי המקרה שהבאתי עשויים גם לספק מענה מסוים לכל אותם הורים מתלבטים, שהשאלה: "ריטלין – כן או לא" מעסיקה אותם עד מאוד, כפי שנראה מהעיתונות הכתובה, ממשרדי הטלוויזיה שחוזרים לנושא זה שוב ושוב, ומהתקשורת האלקטרונית שמאגדת בתגובות ובפורומים שונים אלפים רבים של הורים סביב "שאלת הריטלין". מהתיאורים עולה שאין מענה חד-משמעי לשאלה זו, והתשובה היחידה שניתן לתת עליה היא זו: כל ילד הוא אדם בפני עצמו, עם צרכים, רצונות, יכולות ותנאים שונים. לכל ילד עם הפרעת קשב וריכוז יש לבנות תוכנית טיפולית בעזרה ובתיווך מלא של משפחתו, עם או בלי ריטלין, כדי להגיע לתוצאות המיטביות מבחינת ההתפתחות בכל הממדים ומבחינת שביעות הרצון החברתית, המשפחתית והלימודית.

## מקורות

- זיו, א. (1990). *מחוננות*. ירושלים: כתר.
- זיו, א. וגדיש, א. (1998). הומור ומחוננות. בתוך: *מחוננות וכשרונות מיוחדים: מקראה* (עמ' 171-183). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עינת, ע. ועינת, ת. (2007). *כתב אישום – ליקויי למידה, נשירה ועבריינות*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- Barnett, L.A., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name. A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 61-66.
- 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.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. London: Little, Brown.
- David, H. (2008). Integration or separate classes for the gifted? The Israeli view. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(1), 40-47.
- David, H. (2009). The crystallization of the self of a gifted dyslexic young boy after forced dextralization. In H. David, & E. Wu, *Understanding Giftedness: A Chinese-Israeli Casebook* (pp. 113-143). Hong Kong: Pearson Education South Asia.
- David, H. (2011). Case Studies of Two Gifted Disabled Israeli Children: Invited Lecture. Conference on Excellence in Education for development and creativity, Istanbul, Turkey, 7-9 July 2011.

- David, H., Gil, M. & Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented International*, 24(2), 71-88.
- Doggett, A.M. (2004). ADHD and Drug Therapy: is it Still a Valid Treatment? *Journal of Child Health Care*, 8, 69-81.
- Eby, J.W., & Smutny, J.F. (1991). A thoughtful overview of *gifted* education. New York: Longman.
- Farmer, D. (1996). Parenting gifted preschoolers. Retrieved from: [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10106.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10106.aspx)
- Gross, C., Rinn, A., & Jamieson, K. (2008). Gifted Adolescents' Overexcitabilities and Self-Concepts. *Journal of Gifted Education*. 29, 4.
- Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally Gifted Children*. London: RoutledgeFalmer.
- Joseph, J. (2006). *The missing gene: Psychiatry, heredity, and the fruitless search for genes*. New York, NY: Algora.
- 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.
- Lefever, G.B., Arcona, A.P., & Antonuccio, D.O. (2003). ADHD among American Schoolchildren. Evidence of Overdiagnosis and Overuse of Medication. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, 2(1). Retrieved from: <http://www.srmhp.org/0201/adhd.html>
- 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).
- Reynolds, C.R., & Fletcher-Janzen, E. (2009). *Handbook of Clinical Child Neuropsychology* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York, NY: Springer.
- Shurkin, J.B. (1992). *Terman's Kids: The Groundbreaking Study of How the Gifted Grow Up*. New York: Little Brown & Co.
- Silverman, L.K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. 30th Anniversary 1979 – 2009. *Gifted Development Center*. Retrieved from: [http://www.gifteddevelopment.com/What\\_is\\_Gifted/learned.htm](http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm)
- Stevenson, J., Asherson, P., Hay, D., Levy, F. et al. (2005). Characterizing the ADHD phenotype for genetic studies. *Developmental Science*, 8(2), 115-121.
- Tieso, C.L. (2007). Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and Their Parents: A Hierarchical Model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22.
- 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.

Weyandt, L.L. (2007). *An ADHD primer.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wight, L. (1990). The Social and Nonsocial Behaviors of Precocious Preschoolers during Free Play. *Roeper Review*, 12(4), 268-274.

## **פרק 5: 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. מיעוטם 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, שבעוד בקרב קבוצת הצעירים ביותר – גילאי שנה וחצי עד שנתיים וחצי – היה שימוש ביד ימין ב-67% מהמקרים, הרי בקרב הקבוצה הבוגרת ביותר, גילאי ארבע וחצי עד חמש וחצי, עלה שיעור זה ל-81%. המחקרים שנעשו מאז נתנו תוצאות דומות, כלומר, ככל שילדים גדלים כן תדירות השימוש ביד שמאל יורדת במידה ניכרת (לדוגמה: De Agostini & Dellatolas, 2001; Brito, & Santos-Morales, 1999; Bryden et al., 2007; Dellatolas et al., 1998, 2003; Mandal & Dutta, 2001; 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 ההעדפה 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 – אמביקסטרייות – מתקשרת בדרך כלל לשלל הפרעות (לדוגמה: Porac & Searleman, 2002). במחקר שעשו ג'ז וצלניק (Goez & Zelnik, 2008) בקרב 98 ילדים ישראלים בני 5.5 עד 17 הם מצאו, שבעוד שהפרעה התפתחותית בקואורדינציה אירעה בתדירות של 5% בני 8% בכלל האוכלוסיה, הרי 30 ילדים מהמשתתפים במחקר, שהם 30.6% מהמשתתפים, היו שמאליים; 13 מהמשתתפים, שהם 13.3%, היו אמביקסטריים. סירלמן ופוראק (Searleman & Porac, 2001, 2003), שערכו את מחקריהם באוכלוסיה צפון אמריקאית, מצאו, שאמביקסטריים, יותר מאשר שמאליים, הם בעלי סיכויים רבים יותר להפוך לימניים בטווח הרחוק. ממצאים אלו ניתנים להסבר על ידי העובדה, שעד לימינו היה נהוג להכריח ילדים אמביקסטריים לרכוש את מיומנות הכתיבה ביד אחת בלבד – יד ימין. פוראק ומרטין (Porac & Martin, 2007) אף הראו, שהעדפת היד הימנית היא תלוית תרבות.

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

(בהודו, ביפאן ובסין). כמו כן מצאו חוקרים אלו שידנות היא עניין גנטי, ששמאליות קשורה להפרעות במערכת החיסון, כמו גם להפרעות 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, שלרוב 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.<sup>5</sup> אתאר להלן את המאפיינים של משפחתו, התפתחותו ולימודיו.

לאלון שלוש תגיות: מחונן, לקוי למידה, שעבר היימנה כפויה. כל אחת מתגיות אלה קשורה באופן הדוק בקשיו 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. כולי תקווה 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

<sup>5</sup> בבית הספר בו אלון לומד נהוג להיבחן בבחינת הבגרות בלשון בהיקף של יחידה אחת, וכמו כן – בבחינת הבגרות בהיסטוריה באותו היקף, בסיום כיתה י'.

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, ביצעו 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. הגנת 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, "טרום חובה". אולם, הגנת מהשנה הקודמת הוחלפה בגנת חדשה. גנת 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 הגנת, 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 שהגנת 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 הגנת 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. הגנת 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 הגנת 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 שלא 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 וצירוף היו מסורבלים, ומטלות הדורשות ריכוז עייפו 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 במקומו את הכתוב על הלוח. הוא הרשה לחבריו להעתיק את הפתרונות לבעיות בחשבון מהחוברות שלו בתמורה לכך שהם יכתבו את שיעורי הבית במחברת 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, & 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, שלאון 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, התגלה אצל אלון פער ניכר. לדוגמה: אלון היה מסוגל לתאר בהרחבה, בעזרת אוצר מילים 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 הפסיכולוגיים 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 שאלון 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**

#### הליך 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 החוזק 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 בטחון 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, ושכסופו 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 התרכזת 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 לשפר 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.

חויית 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 איתו 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 איתו 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 לאלון 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 וח, 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 בנסיונות חברתיות אבל גם ללמוד ביחד. קבוצה זו הפכה לחלק אינטגרלי מחייו של אלון בשנים הבאות.

### **אלון בכיתה ט': האבחונים הנוספים**

#### א. 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., 2003; Jimenez et al., 2001), ועל פוטנציאל אינטלקטואלי בלתי ממומש שהוא תוצאה ישירה שלה.

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

**בתפקודים ביצועיים:** 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 וסינתזה, 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, שייטכן 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 ההכונה 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**

ליון וריד (Levine & Reed, 2001) מצאו, שהגורם השני בחשיבותו בשיקום התפקוד של הילד לקוי הלמידה היה המודעות לקשייו. לפיכך, ככל שההערכה של הבעיות שנבעות 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**

ליון 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 פלטשר 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 מצוינים באחד התחומים ה"חזקים" שלו, יש לשבח אותו שכן השבחים משמשים כמקור להעצמה עבור הילד והמתבגר לקוי הלמידה.

החשיבות העיקרית שבהערכה דינמית הוא כוחה להחליף תוויות ישנות בעלות קונוטאציות שליליות בתוויות חדשות אובייקטיביות יותר. כך, לדוגמה, כאשר ילד דיסלקטי שומע חזר ושמוע שהוא טיפש ומסורבל, הוא מתחיל לבסוף להאמין בכך. אם אותו ילד יידע שלבעייתו יש מקור גנטי ואין היא "אשמתו", ניתן יהיה להתחיל לטפל בדיסלקציה ללא מטענים של בושה ואשמה, והדבר ייעשה, כמובן, בדרך אובייקטיבית יותר, על ידי השקעה ברכישת הקריאה ולא דיון במצב הדברים שגרמו לקשים בתחום זה. 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 מיידיית 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 ביודעם 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. האיבחון 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 תפרוסת 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 מנסים 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 המידה**

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

אחת השגיאות הנפוצות ביותר שעושים מורים לילדים לקויי למידה היא הצעת עזרה בתחומים בהם התלמידים מתפקדים ברמה נורמאלית. הצעת עזרה כזאת עלולה להאיץ את תהליך הזיהום, שבו פונקציות בריאות ונורמאליות יתויגו בטעות כבעייתיות, חסרות, או "שאינן טובות דיו". 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 דיו; 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 שיודה 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, תחוש הערך העצמי שלו ופיתוח המוטיבציה שלו ללמידה. אם לילד יש מספר תחביבים, הוא בעל רמת סקרנות גבוהה ודבקות במטרה עד ההצלחה על אף הקשיים, טיפוחן של תכונות אלה יאפשר לו לפתח תחומי עניין וחוויות למידה. תחומים אלו יהוו בסיס עבור ילדים לקויי למידה בכלל ועבור המחונן לקוי הלמידה בפרט כדי לשמש מקור ידידותי לידע בקרב חבריו הרוצים להגיע למיומנויות לימוד גבוהות, דבר שיהווה אתגר ראשון במעלה עבור לקוי למידה.

## מניעת השפלה

כפי שכבר הזכרנו, למורים עשויה להיות השפעה משמעותית ביותר על תלמידיהם. השפעה זו מעצבת, במקרים רבים, לא רק את ההישגים הלימודיים אלא גם את ההערכה העצמית, את הביטחון העצמי ובאופן כללי – את בנייתו של ה"אני". על מורים לקחת בחשבון שהיסטוריה של כישלונות אותה חווה תלמיד לקוי למידה תגרום לו, לעיתים קרובות, להתנהגות של הימנעות מלקיחת סיכונים. לפיכך נפוצה ביותר התופעה שילדים בעלי לקות למידה אינם משתתפים בשיעורים, אף אם הם יודעים לענות נכונה על השאלות הנשאלות ויש להם אפשרות לתרום לשיח הכיתתי. דרושה רמה גבוהה של אמון כדי שתלמיד לקוי למידה יחזור למעגל המשתתפים בכיתה. אין מדריך כתוב עבור המורה בו ניתן לקרוא את התשובה לשאלה: "מה עלי לעשות אם התלמיד אינו רוצה להשתתף בשיעור". אולם, כל מורה צריך להשתמש בכל מקורותיו היצירתיים כדי לגרום לשינוי אצל תלמידים כאלה. לדוגמה: המורה יכול לתת לכל התלמידים משימה של כתיבת תשובה לשאלה ששאל בעל פה, והמורה יקריא את שמות התלמידים שענו נכונה. כך יראה התלמיד לקוי הלמידה – ויידעו גם חבריו לכיתה – שתשובתו היתה נכונה. אפשרות נוספת: המורה יאפשר לתלמיד לקוי הלמידה לענות על השאלות באופן פרטי, בחדר המורים או בחצר בית הספר, וזאת כדי להוכיח לתלמיד שהוא עונה נכונה ללא לחץ התלמידים האחרים שמהם הוא חושש. בנוסף, כפי שהוזכר בסעיף הקודם, מורה טוב יוכל לתת לתלמיד לקוי הלמידה מידע על החומר העתידי להילמד לפני הצגתו לשאר התלמידים בכיתה, והטרמה זו תעלה את רמת 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 לקויי 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 חזור 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; 2008; Simonton, 2008; Mead, 1972; Goerzl et al., 2004). 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, סיכוי 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 כשלונו של הילד לקוי הלמידה עלול גרום תגובה קשה. כאשר הילד לקוי הלמידה מחונן המצב עלול להיות אף קשה יותר בעיקר בגלל שתי סיבות:

1. היות ש"ה-IQ של אחים ואחיות של מחוננים הוא בטווח של 5-10 נקודות מזה של המחונן (Silverman, 2009), קיימת סבירות גבוהה שאחאיו של המחונן לקוי הלמידה הם מחוננים. אם אין הם לקויי למידה יש להניח שהם בעלי הישגים לימודיים גבוהים. הורים הרגילים שילדיהם משיגים ציונים טובים בבית הספר מתקשים לעיתים לקבל את העובדה שאחד מילדיהם אינו "תלמיד טוב", בייחוד כאשר הם יודעים שהילד הוא בעל אינטליגנציה גבוהה.

2. היות שהורים הם "בעלי יכולת מצוינת לזהות מחוננות אצל ילדיהם" (שם), הורים אינטליגנטים רבים אינם מצליחים להבין שהילד 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 שעיר 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, ושאוּלי 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, ואיך התחומים החזקים נחלצים לעזרת החלשים בתהליך הלמידה. כאשר המדובר בילדים מחוננים קל יותר להצביע על החלקים החזקים שלהם, בהם יש להשתמש כמנוף לחיזוק החלקים הפגועים והחלשים.

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

## סיכום ומסקנות

העדפה של יד אחת על פני האחרת היא תופעה שניכרת כבר בילדות המוקדמת ( Michel & Hepper, et al., ) או אפילו בטרם הלידה ( Harkins, 1986; Thompson and Smart, 1993 )

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.

## מקורות

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

מודלינגר, א. (1983) קש"י כתיבה. תל-אביב: ספרית פועלים.

Birsh, J. R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills* (2<sup>nd</sup> Ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

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. (1997). *Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues*. *Journal of learning Disabilities*, 30(3), 282-296.

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.
- Calvert, G. A. & Thesen, T. (2004). Multisensory integration: methodological approaches and emerging principles in the human brain. *Journal of Physiology – Paris, 98*, 191-205.
- De Agostini, M., & Dellatolas, G. (2001). Laterality in normal children ages 3 to 8 and their role in cognitive performances. *Developmental Neuropsychology, 20*(1), 429-444.
- Dellatolas, G., De Agostini, M., Curt, F., Kremin, H., Letierce, A., Maccario, J., & Lellouch, J. (2003). Manual skill, hand skill asymmetry, and cognitive performances in young children. *Laterality, 8*(4), 317-338.
- Dellatolas, G., Viguier, D., Deloche, G., & De Agostini, M. (1998). Right-left orientation and significance of systematic reversal in children. *Cortex, 34*(5), 659-676.
- Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (Eds.). (2007). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Flett, G. & Hewitt, P. (Eds.) (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gesell, A. & Ames, L.B. (1947). The development of handedness. *The Journal of Genetic Psychology, 70*, 155-175.
- 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.
- Iwasaki, I. (2001). Age and generation trends in handedness: An Eastern perspective. In K. Manas, M. Mandal, B. Bulman-Fleming, and G. Tiwari (Eds.), *Side bias: A neuropsychological perspective* (pp. 83-100). New York, NY: Springer-Verlag.
- 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.

- Jones, H.E. (1931). Dextrality as a function of age. *Journal of Experimental Psychology*, 14(2), 125-143.
- Hepper, P.G., McCartney, G.R., & Shannon, E.A. (1998). Lateralised behaviour in first trimester human fetuses. *Neuropsychologia*, 36, 531-534.
- Levine, M.D. & Reed, M. (2001) *Developmental variation and learning disorders* (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge and Toronto: Educators Publishing Service, Inc.
- Mahoney, D. (2008, February). Social and emotional costs of learning disabilities. *Clinical Psychiatry News*, 36(2), 45.
- 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.
- McManus, C. (2003). *Right hand, left hand*. London: Phoenix
- Mead, M. (1972). *Blackberry winter. My early years*. New York, NY: Simon and Schuster.
- The Merriam-Webster's Medical Dictionary* (n.d.). Retrieved 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.
- 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.
- Porac, C. (2009). Hand preference and skilled hand performance among individuals with successful rightward conversions of the writing hand. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 14(2), 105–121.
- Porac, C., & Martin, W.L.B. (2007). Cross-cultural comparison of pressures to switch left-hand preference: Brazil versus Canada. *Laterality*, 12, 273-291.
- Porac, C., & Searleman, A. (2002). The effects of hand preference side and hand preference switch history on measures of psychological and physical well-being and cognitive performance in a sample of older adult right- and left-handers. *Neuropsychologia*, 40, 2074-2083.
- 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.

- Searleman, A., & Porac, C. (2001). Lateral preference patterns as possible correlates of successfully switched left hand writing: Data and a theory. *Laterality*, 6, 303-314.
- Searleman, A., & Porac, C. (2003). Lateral preference profiles and right shift attempt histories of consistent and inconsistent left-handers. *Brain and Cognition*, 52, 175-180.
- Simonton, D.K. (2008). Childhood giftedness and adulthood genius. A historiometric analysis of 291 eminent African Americans. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 243-255.
- Schultz, R.A. (2000). Flirting with underachievement. *The Hollingworth Center for Highly Gifted Children* 13(2), 42-48.
- Silverman, L.K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. 30th Anniversary 1979 – 2009. Gifted Development Center. Retrieved from: [http://www.gifteddevelopment.com/What\\_is\\_Gifted/learned.htm](http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm)
- Thompson, A.M., & Smart, J.L. (1993). The influence of maternal factors on the development of laterality. *Cortex*, 29, 649-659.
- Wyse, D., & Goswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691-710

## פרק 6: 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, והתגורר בו כל ימיו. כיליד קיבוץ 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, כל הילדים שאותרו כמחוננים לומדים בכיתות רגילות, ויכולים להשתתף בתכנית יום ההעשרה למחוננים בכיתות ד-ט באילת. על בית הספר וכל הצוות להבין, שהילד בעל התיג 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 כל 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 השנייה 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 מסמני 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 מחוננים 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 המחוננות של בן**

### **בן: מחונן 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, 1999; Waterman & Kosmin, 1986; Winch, 1930). 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, 2005).

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 המחונן 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 מידי.

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 הפיזיו המפותח מאוד אצל מחוננים בכלל ואצל מחוננים לקויי למידה בפרט (Olenchak, 1994; Schultz, 2000), ונעזר בחברים להשלמת חומרי הלימודים כדי להתגבר על היעדרויותיו

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 ללב... לא ניתן גם להתעלם מהעובדה, שפעמים רבות ילדי משפחות שהתגרשו הראו רמה גבוהה מהמוצע 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 הן 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 ופלטר-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, שכן 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 מנוטלי 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, בירינג (Biringer, 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 (Biringer, 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, בכיתות יא ויב חלה החמרה רבה במצבו הלימודי. הוא החל לנטות לווכחות – תכונה המאפיינת לא רק מחוננים אלא גם מתבגרים "רגילים" – והתנגד לכל נסיון של מוריו להביסו בוויכוחים. המורים, שלא היו מוכנים למצב זה, מצאו את הפתרון ה"אידיאלי": הוצאתו מהכיתה... לא זו בלבד שבן לא קיבל כל העשרה בהתאם לרמתו הקוגניטיבית הגבוהה – הוא הוגדר 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 שבן 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 שמשתדלים 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 ילדותי, פאסיבי, וחד-ממדי, אדם המתקשה ביצירת קשרים חברתיים. כך,

לדוגמה, ילד מחונן עשוי להבין מצוין את מהותה של ההוגנות במשחקים, אבל יתקשה להיות הוגן כאשר הוא משחק, ואם ייכשל או יפסיד מייד יטיל את האשם בזולת...

ההורים הם הראשונים היכולים להבחין במחוננות של ילדם (Silverman, 2009) וגם לחשוך 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 האחים 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 ית-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 וממשים 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 המחוננות 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.

## מקורות

- Anzarut-Turner, E. (2006). Happy New Year Memories. Retrieved from: <http://www.farhi.org/Documents/Happy%20New%20Year%20Memories.htm>
- Biringen, Z. (2004). *Raising a Secure Child: Creating an Emotional Connection Between You and Your Child*. New York, NY: Berkley Publishing House.
- Bryner, C.L. Jr., (2001). *Children of divorce*. *Journal of the American Board of Family Medicine*, 14(3), 201-210.
- 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.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Cox, C.M. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- 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.



- Freeman, J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children*. New York, NY: John Wiley.
- 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.
- Hébert, T.P. & McBee, M.T. (2007). The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136-151.
- Joseph, J. (2006). *The missing gene: Psychiatry, heredity, and the fruitless search for genes*. New York, NY: Algora.
- 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* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 621-632). Amsterdam: Elsevier.
- 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.
- Landau, E. & David, H. (2005). Who will be the Gifted of the Future? *Gifted Education International*, 20(3), 343-347.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 57-65). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- 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.
- 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 from: <http://pediatrics.aappublications.org/content/103/4/e43.full>
- 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* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York, NY: Springer.
- Rimm, S.B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3<sup>rd</sup> Ed., pp. 424-443). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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 from: <http://www.pnas.org/content/104/50/19663.full>
- Schneider, B.H., Clegg, M.R., Byrne, B.M., Ledingham, J.E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 48-56.
- Schultz, R.A. (2000). Flirting with underachievement. *The Hollingworth Center for Highly Gifted Children* *13*(2), 42-48.
- Silverman, L.K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. 30th Anniversary 1979 – 2009. Gifted Development Center. Retrieved from: [http://www.gifteddevelopment.com/What\\_is\\_Gifted/learned.htm](http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm)
- 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.
- Stevenson, J., Asherson, P., Hay, D., Levy, F. et al. (2005). Characterizing the ADHD phenotype for genetic studies. *Developmental Science*, *8*(2), 115-121.
- Swiatek, M.A. (2007). The Talent Search Model: Past, Present, and Future. . *Gifted Child Quarterly*, *51*, 320-329.
- 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.
- Tropp, A. (1991). *Jews in the professions in Great Britain, 1981–1991*. Maccabeans: London.
- Vital, D. (1999). *A people apart: The Jews in Europe, 1789–1939*. Oxford University Press, Oxford.
- 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.
- Weil, J. (November 2006). The Last Jews of Cairo. *Guernica / A magazine of art and Politics*. Retrieved from:  
[https://www.guernicamag.com/features/the\\_last\\_jews\\_of\\_cairo/](https://www.guernicamag.com/features/the_last_jews_of_cairo/)
- 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.
- Wright, P.B., & Leroux, J.A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated Program. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 83-94.

## פרק 7:

### "להיפטר מתווית המחוננות": תיאור מקרה של נערה מחוננת תת-משיגה<sup>6</sup>

#### תקציר

בנות מחוננות בארץ ובעולם נתקלות בקשיים במיצוי הפוטנציאל הטמון בהן יותר מנערים ומגברים. פרק זה ידון בתופעה של תת-הישגיות בקרב בנות מחוננות באמצעות הצגת המקרה של הילה, אשר היתה ילדה אינטליגנטית, סקרנית ומבטיחה והינה כיום אישה צעירה שאינה מממשת את מלוא כישוריה<sup>7</sup>.

#### מבוא

במשך השנים הרבות של עבודתי כיועצת למשפחות והורים לילדים מחוננים, רובם הגדול של הפונים אלי הם הורים לבנים מחוננים – ורק מיעוטם הורים לבנות. האם הפער נעוץ בהבדל ביכולות המולדות בין בנים ובנות? אם ניקח בחשבון את העובדה שבנות בגיל הגן דווקא נמצאו כמפותחות יותר מבנים בתחומים המילוליים, החברתיים, ובמוטוריקה העדינה (Hedges & Nowell, 1995; Ronald et al., 2002), נראה כי עלינו לשייך את הפניות הרבות של הורים לבנים לסיבות חברתיות בעיקרן (זורמן ודויד, 2000; דויד, 2010). סיבות אלה עומדות כנראה גם מאחורי התופעה המצערת של תת-הישגיות בקרב בנות מחוננות והנטייה של מתבגרות ונשים מחוננות להימנע ממיצוי של הפוטנציאל הגבוה הטמון בהן.

בפרק זה יוצג המקרה של הילה, אישה צעירה בת 22 הלומדת כיום במכללה להוראה. הילה אובחנה כמחוננת בגיל 8, התחילה ללמוד בתכנית העשרה למחוננים בעיר מגוריה, אבל נשרה מהתכנית ובהמשך כמו נפטרה מ"תווית המחוננות". על מנת להבין את הטרנספורמציה שהילה עברה מילדה מלאת חיים, פטפטנית וסקרנית לסטודנטית במוסד בינוני להשכלה גבוהה, עם סיכויים נמוכים להוציא את מחוננותה מהכוח אל הפועל, ייסקרו להלן שלבי חייה השונים מהילדות המוקדמת וייפרשו הגורמים המשפחתיים, החברתיים והחינוכיים שתרמו לכך.

#### הילה: מחוננת "לשעבר"

הילה היא אישה בת 22, אשר לפני 16 שנים היתה אחת הבנות הראשונות שהוריה הגיעו אלי לפגישת ייעוץ בגלל "בעיות שיש אתה". באותו זמן היא היתה בת 6, בהתחלת כיתה א'. מאז עקבתי אחר התפתחותה, בעיקר דרך הוריה הקשורים אליי בקשר משפחתי מרוחק. אותה עצמה לא פגשתי

<sup>6</sup> נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3063>

<sup>7</sup> פרטי המקרה המוצג במאמר הוסוו לשם שמירה על פרטיות המטופלת ומשפחתה.

במסגרת טיפולית, אך במהלך השנים פגשתי אותה לפרקים באירועים משפחתיים רבי-משתתפים. כיום היא לומדת באחת המכללות להוראה בארץ.

### **הילדות המוקדמת: ילדה סקרנית ומתישה**

הילה היתה תינוקת מלאת החיים ולאחר מכן ילדה קטנה סקרנית. היא החלה לדבר בגיל צעיר מאוד, ובגיל שנה היא כבר יזמה שיחות עם כל מי שהגיע לבית משפחתה, כשהיא מפגינה הנאה מתשומת הלב, מהמתנות ומה"כיבודים" המיוחדים להם זכתה בשל כך, שכללו בעיקר התפעלות מילולית וממתקים. לדברי אמה, "זו היתה דרכה של הילה לקבל תשומת לב שעד אותה עת ניתנה בעיקר לאחותה בת ה-4". האחות היתה נכדה ראשונה להורי אמה וגם הנינה הראשונה של הסבתא-רבתי מצד האם, ובאופן טבעי היתה למוקד עניין משפחתי. הילה הבינה מהר מאוד שבעזרת דיבור גם היא תוכל למשוך תשומת לב. הילה תיארה את אחותה כ"שונה ממני מאוד, תינוקת נוחה וילדה נוחה. אני, לעומת זאת, תמיד שאלתי שאלות ודרשתי תשובות. אף פעם לא התעייפתי, והתשתי את הוריי. כשהתחלתי לדבר הצלחתי למשוך תשומת לב, שאלתי שאלות את כל מי שפגשתי, ובכך הייתי שונה מאחותי שהתנהגותה היתה הרבה יותר נוחה ונעימה."

הילה לימדה את עצמה לקרוא בגיל 4. היא אהבה לצפות בתכנית הטלביזיה "בלי סודות" שיועדה במקור ללימוד קריאה לתלמידי כיתות א'. כאשר צפתה בטלביזיה היא היתה שקטה, דבר ששימח את כל הסובבים אותה. בלי שאף אחד ישים לב היא למדה לקרוא תוך מספר חודשים, אף על פי שלא היתה לה גישה לחוברות הלמידה או לחוברות ההוראות שנלוו לתכנית. יום אחד אחר הצהריים הבחינו הוריה של הילה שהיא לא עוקבת אחרי מכשיר הטלביזיה הפתוח, שכן היא היתה שקועה בקריאת חוברת שלקחה מהמדף. כך נודע להם שבתם כבר קוראת.

בגיל 4 אוצר המילים של הילה כבר היה גדול למדי. בכל עת שהדבר היה אפשרי, היא בחרה במילה המדויקת ביותר, אפילו אם המילה היתה נדירה, והעדיפה אותה על פני מילה פשוטה יותר, נפוצה יותר, ובוודאי על פני מילת סלנג שהיתה בשימוש תדיר. האב נזכר באירוע שקרה בליל שבת, כאשר כל המשפחה המורחבת התאספה לארוחה חגיגית בבית הסבים:

"הילה תיארה את תנועת גלגלי האופניים תוך שהיא משתמשת במילה 'מיסב', במקום במילה 'קוגלגר'. כולם צחקו, ואני ביקשתי מהם שיפסיקו, היות וחששתי שהילה מבינה שהם צוחקים ממנה. הסבים שתקו, אולי מחשש שהם ייתפסו כמעדיפים אחד מילדיהם על פני האחרים. גם אמה נשארה שותקת, כשהיא משדרת לבתה מסר ששימוש במילה המדויקת בעברית אינו עדיף על פני שימוש במילה המקובלת, זו שהכול משתמשים בה. מסר זה הבהיר להילה שאם היא רוצה שלא יצחקו ממנה, עליה להעמיד פנים, שלשונה דלה משהיא באמת, גם במחיצת משפחתה שלה."

הילה אכן למדה את הלקח: היא למדה שלא זו בלבד שאין זה מומלץ להשתמש באוצר מילים עשיר בהיותה בחברת בני גילה, עדיף גם "לסתום את הפה" גם כשהיא בקרב בני משפחתה, היות ואף

אחד מהם לא ימנע מהאחרים ללעוג לה. במקרה הטוב אביה יעיר על כך בדיעבד, אבל הוא לא יוכל למנוע את הישנותם של מקרים דומים.

### גיל 6: העלייה לכיתה א' והנפילה החברתית בעקבותיה

בגיל 6 הילה החלה את לימודיה בכיתה א' מלאת ציפיות ותקוות. היא התאכזבה מהר מאוד, כשהבינה שהיא לא עומדת ללמוד שום דבר חדש בבית הספר. אולם היא שמחה לגלות שהמורה מצאה שימוש ביכולותיה: ימים מספר לאחר תחילת שנת הלימודים היא מינתה אותה לעוזרת שלה, כפי שקורה פעמים רבות (דויד, 2010). המורה אמרה: "תלמידים שזקוקים לעזרה או לתרגול נוסף – הילה תעזור לכם". הילה אהבה להסביר דברים לחבריה לכיתה, ויכולתה לעזור לתלמידים איטיים מילאה אותה גאווה. היא נהגה לספר על שביעות רצונה מהיותה פופולרית לכל מי שהיה מוכן להקשיב, כאשר היא מאמינה שלעזרה לאחרים יש יתרון בחברה. בשל היותה עסוקה בעזרה לאחרים לא נשאר לה פנאי לקרוא בזמן השיעורים, והיא הגבילה את הקריאה שלה לשעות אחר הצהריים, כשהיתה לבד.

אביה של הילה מספר ש"חבריה ללימודים של הילה לא אהבו אותה כבר בהתחלת כיתה א'". כאשר הילה סיפרה לאביה על התפקיד שקיבלה, הוא היה גאה בה ושמח בשבילה. אבל מהר מאוד היא סיפרה על "התנהגות מגעילה" של ילדים מהכיתה. האב הבין מייד שתפקיד "עוזרת המורה" חיבל בקשריה החברתיים, אבל המורה סירבה לשמוע על כך. היא היתה משוכנעת ש"עזרה לזולת טובה הן לעוזר והן לנעזר". רק בסוף כיתה ב' הילה הבינה שמשוה "לא עבד", אבל היא מצאה את עצמה בין הפטיש והסדן, בין שתי אמונות מנוגדות: האחת – ש"עזרה לזולת היא גם עזרה לעצמי", והשנייה, הריאליסטית יותר, ש"עזרה לאחרים מוציאה אותך מכללם". היא הבינה מצוין שמצבה החברתי בכי רע, ושהוא מידרדר לאחר כל מבחן שבו קיבלה ציון מעולה ושבחים נוספים מהמורות. בנקודה זמן זו היא כבר גיבשה דעה שלילית על עצמה, והאמינה שמשוה בה לקוי מיסודו אם למרות מאמציה היא בודדה ודחוייה חברתית.

האב נזכר שפעם, כשהמחנכת היתה חולה, ממלאת המקום נתנה לכיתה מטלה שהילה סיימה לאחר 10 דקות. תלמידים אחרים התלוננו על המטלה הקשה, וטענו שהמורה הקבועה לא היתה נותנת מטלה כה מסובכת. כשתלמידים ביקשו זמן נוסף כדי לסיים את המטלה המורה שאלה: "איך אתם מסבירים שהילה סיימה את המטלה כבר מזמן?" התלמידים ענו: "הילה לא נחשבת". זו היתה הפעם הראשונה שהילה הבינה, שלהיות הכי טובה זה לא בהכרח טוב. אולם, היא עדיין לא הבינה עד כמה זה פוגע במקובלות החברתית שלה ובמצבה הכללי בכיתה. למעשה אז נזרעו אצלה זרעי אי השייכות, זרות, ההרגשה שהיא "לא מסוכרנת" (Silverman, 1995).

חרף מצוקה זאת, כאשר הוריה של הילה פנו אליהם לא חשבו שהיא זקוקה להתערבות. כמו מרבית ההורים לבנות שפנו אליהם, הם התמקדו בפגישות הייעוץ אליהן הגיעו בשאלות קונקרטיים להן

רצו לקבל תשובות, כדוגמת: "לאיזה בית ספר לרשום את הילה?" או "מה לעשות כדי שלהילה יהיו יותר חברות."?

### **גיל 8: תווית המחוננות**

בכיתה ג' הילה התחילה להשתתף בתכנית העשרה למחוננים בעיר מגוריה. בוקר אחד בכל שבוע הסיעו אותה הוריה לבית ספר שבו ניתנו לכל ילדי העיר חוגי העשרה לילדים שנמצאו שייכים לאחוזון 98.5 מבחינת יכולותיהם הקוגניטיביות.

לרוע המזל, הנשירה בתוכנית ההעשרה היתה גבוהה מאוד, כמו במרבית תכניות ההעשרה (דויד, 2001; David, 2013) ואף יותר מכך. ואמנם, הילה נשרה כבר כעבור שנה. כאשר יזמתי שיחה איתה על הסיבות בשלהן היא ויתרה על האפשרות להשתתף בחוגים המתאימים לרמתה, היא לא היתה קומוניקטיבית במיוחד. בסופו של דבר היא אמרה: "להפסיד יום לימודים בבית הספר כל שבוע – זה היה קשה מדי. התלמידים האחרים לא הסכימו לומר לי מה למדו בכיתה ביום שבו לא הייתי; המורות אף פעם לא שאלו אותי מה עשיתי בימי שני כשנעדרתי בית הספר. אבל הכי חשוב: התעייפתי לשמוע את הכינויים – 'גאונה' ו'חנונית'. רציתי להיות כמו כולם."

נראה שהן המורים והן ההורים של הילה לא עודדו אותה באופן מיוחד להמשיך בתכנית, ובכלל – לטפח את כישוריה הבולטים. בפרט, אמה של הילה כאילו עשתה כמיטב יכולתה כדי "להוכיח" שבתה לא מחוננת – ובסופו של דבר "הצליחה". על אף שאמה של הילה היא אשת מקצוע מצליחה בתחומה, יכולותיה הלשוניות דלות והידע שלה במתמטיקה מצומצם מאוד – לא ברור אם כתוצאה של חרדת מתמטיקה או כסיבה לה. אמה של הילה חשבה שבתה דומה לה, והיתה משוכנעת שמכיוון שיכולותיה המתמטיות-לוגיות שלה עצמה דלות – גם לבתה רמה כזאת של יכולות. לאור רמת היכולת הלשונית שלה עצמה, היא אף נמנעה מלעודד את הילה לפתח את יכולותיה הלשוניות. מעניין לציין שלימים היה יחסה של האם לאחיה של הילה, הצעיר ממנה ב-10 שנים, שונה לחלוטין. האח הצעיר, בן הזקונים, זכה לעידוד מתמיד ומחמאות מהאם על כל הישג לימודי. את בנה תייגה האם כמחונן הרבה לפני שנעשה לו כל אבחון פורמלי.

### **גיל 9: הצעדים הראשונים לכיוון תת-ההישגיות**

הילה זכרה אירוע בולט בהתחלת כיתה ד': סופרת ילדים מפורסמת הוזמנה לבית הספר שלה, ושוחחה עם הילדים על ספריה. בסוף השיחה היא ביקשה מכל הילדים המעוניינים בכך שישלחו לה סיפורים או שירים שכתבו. הילה שלחה לה כמה מעבודותיה, והסופרת הזמינה אותה לבקר בביתה. היא אמרה להילה שהיא מאוד מוכשרת, והפצירה בה לפנות ל"מעריב לילדים" ולהציע את עצמה ככתבת. הילה הבטיחה לה שתעשה זאת, אבל לא קיימה את ההבטחה.

באותה עת, אחת מהמשימות שניתנו לבני כיתתה היתה לכתוב יומן קריאה שבועי על ספר ספרייה שקראו. כל פעם שהילה התחילה לקרוא את מה שכתבה, המורה הפסיקה אותה מייד בהתחלה, אחרי ששמעה את שם הספר, ואמרה: "עליך לכתוב על ספרים שמתאימים לגילך". המורה אמרה זאת לפני כל הכיתה, כמובן, ובעקבות כך חבריה לכיתה לעגו לה. כדי לכתוב את יומן הקריאה היא שאלה מהספרייה ספרים אותם קראה 4-5 שנים קודם לכן, ועליהם כתבה, כמצוות המורה. מכיוון שחבריה היחידים היו הספרים הילה המשיכה לקרוא – אף על פי שידעה שיש לכך מחיר גבוה.

### בין הילדות לטרומ-ההתבגרות

תיאוריה של הילה את שנות התבגרותה היו שונים בתכלית השינוי מהתיאורים ששמעתי מהוריה, אף שהילה ניחנה בזיכרון מצוין. מדבריה עלה בברור שהיא סבלה לאורך שנים לא מעטות, אבל בהיותה "ילדה טובה" כמעט עד סיום גיל ההתבגרות היא השתדלה מאוד להסתיר את אומללותה, ולכן התיאור של "תלמידה טובה", ש"לא עשתה הרבה בעיות" רחוק עד מאוד מהקונפליקטים הפנימיים ומההרגשה של "לא עשיתי שום דבר משמעותי בחיי" שמילאה אותה. תיאור קורותיה של הילה מגיל 12 ואילך מתבסס בעיקר על תיאוריה שלה ועל תובנותיה אותן פרשה בפני במהלך שיחותינו.

הילה תיארה את ההתבגרות שלה כתקופה משעממת. לדבריה, בבית הספר לא היה שום דבר מעניין עבורה. למעשה, היא ממש לא סבלה את בית הספר, ולא הבינה מדוע עליה להכין שיעורי בית. "אני קמה ב-5:30 בבוקר ביום שיש מבחן, קוראת את החומר ומקבלת 'טוב מאוד'" היא סיפרה. "אם בסופו של דבר את מקבלת 'טוב מאוד', 'שאלתי', 'מה הבעיה?' "הבעיה היא שאמא רוצה שאלמד. אני לא יודעת מה פירוש 'ללמוד' ובינינו – אני לא יודעת למה אני צריכה ללמוד", היא ענתה. ניסיתי לברר אם זה היה המצב בכל המקצועות. הילה הודתה ש"אני לא מאוד מתעניינת במדעים, ומתמטיקה קשה יחסית עבורי, כל המספרים האלה..."

התברר שהילה למעשה לא למדה "ממש" מתמטיקה, אלא רק אריתמטיקה ומעט מזער גיאומטריה. ניסיתי להסביר לה שמה שלומדים בבית הספר זה "לא ממש מתמטיקה", אבל הילה לא רצתה לשמוע. "אם כולם קוראים לזה מתמטיקה – זה מתמטיקה. אני ממש לא רוצה לדעת מה עושים מתמטיקאים משוגעים, שנראים מוזר, שאף פעם לא נהנים, ונראים ממש דוחים", היא אמרה. ניסיתי זווית אחרת: "אולי את מאמינה לכל הדעות הקדומות האלה בגלל שאף פעם לא ראית שעשועי מתמטיקה ולא השתתפת בחוג כמו 'מתמטיקה בכיף'", אמרתי. "אל תנסו לשכנע אותי שמתמטיקה זה כיף. בכיתה ג', אחד מחוגי ההעשרה בהם השתתפתי היה 'שעשועי מתמטיקה'. אותי החוג ממש לא שעשע". היא הוסיפה: "הרגשתי שרוב התלמידים האחרים – רובם היו כמובן בנים – נהנו. הייתי תמיד האחרונה שהבינה, וכשלא הבנתי התביישתי לשאול". "מה עם המורה?", שאלתי, "הוא לא שם לב?" "איך הוא היה יכול לשים לב?", היא אמרה. "הבנים התחרו בקול רם כל השיעור, כמו ילדים קטנים שכל אחד מהם רוצה תשומת לב מהמבוגר, ואני נשארתי בחוץ. הרגשתי בדיוק כפי שהרגשתי



בבית הספר – בחוץ. אבל בבית הספר הייתי בחוץ בגלל שהייתי חכמה מדי. בחוג הייתי כמובן בחוץ בגלל שהייתי טיפשה מדי."

באותה עת חשבתי שאף כי הילה ויתרה על מתמטיקה, יש לה עדיין סיכויים להתמיד במדעים, או לפחות לתת לעצמה הזדמנות להצליח בתחום זה. קיוויתי שגם אם תקווה זו לא תתממש, יכולותיה המילוליות הגבוהות עד-מאוד וההבנה הטובה לנפש הזולת שבה ניחנה יאפשרו לה להגשים את הפוטנציאל הגלום בה בתחום מתחומי מדעי החברה או מדעי הרוח. אולם בגיל 15 כבר היה ברור שהילה בחרה בהימנעות כמאפיין מרכזי בהתנהלותה. "אני ממש גרועה במתמטיקה, לכן אני חייבת מורה פרטית" היא אמרה להוריה. במהלך כל שלוש שנות הלימוד שנתרו לה בתיכון היא היתה צמודה למורה הפרטית למתמטיקה, עד לאחר סיום בחינות הבגרות. כך היא נפטרה כליל מהצורך ללמוד מתמטיקה בכיתה. בחטיבה העליונה הילה בחרה במסלול לא מדעי. למרות יכולותיה הגבוהות היא היתה בטוחה אז שאין לה כישרון מתמטי, והחליטה לוותר על כל המסלולים שבהם חשבה שיש צורך במתמטיקה. היא בחרה במסלול שנחשב לקל מכולם – הדגשת המקצועות ההומניים אבל ללא כל שפה נוספת לאנגלית.

#### **גיל 16: החוויה האמריקאית**

בהיותה בכיתה י"א הילה נסעה עם משפחתה לארצות הברית לחצי שנה. הילה נהנתה מאוד ללמוד בבית הספר: לא הציקו לה בגלל היותה "חנונית", והשיטה לפיה כל תלמיד עובר מכיתה לכיתה על פי בחירת הקורסים שלו ולא יושב בכיתה ולומד עם אותם תלמידים את מה שמלמדים בכיתה שלו, התאימה לה מאוד. היא התחברה עם מספר תלמידים: חלקם היו מחוננים, אחרים – תלמידים איטיים שהיו צריכים להשקיע מאמץ רב בלימודים. אולם שלא כמו בארץ, לא הציקו לה בשל היותה "חכמה מדי" ואף מורה לא אמר מעולם מה "מתאים" לה לקרוא ועל מה היא "צריכה" לכתוב. בית הספר היה גדול מאוד: היו בו מתקני ספורט משוכללים ולכן למדו בו תלמידים רבים שהיו ספורטאים מחוננים. למדו בבית הספר תלמידים מכל מוצא אפשרי, ולכן "לחיות ביחד" ו"לכבד את הזולת השונה" לא היו סיסמאות נבובות אלא המצב הקבוע, היומיומי. שירי המבטא הישראלי של הילה נעלמו חיש מהר הודות לנכונותה "לקפוץ למים" ולדבר עם כל מי שאפשר החל מהיום הראשון בבית הספר. תרמה גם העובדה, שכולם הקשיבו לה בנימוס גם בהתחלה, כאשר עדיין חסרה לה מילה פה ושם, וגם הדקדוק שלה לא היה מושלם. כשהילה חזרה ארצה היתה האנגלית שלה ברמת שפת אם.

אחד המשפטים שהילה שמעה כבר בהיותה בת 4 היה "את מדברת מהר מדי". היא המשיכה לשמוע זאת לכל אורך ילדותה ונערותה, וכתוצאה מכך האמינה שמשווא אצלה ממש לא בסדר, היות ובמשך שנים לא פגשה מישהו שדיבר מהר כמוה. אולם בעת שהותה בארצות הברית היא פגשה בבית הספר נער שדיבר מהר אף ממנה. היא התיידדה אתו, על אף פערי השפה, ולמדה מכך לקח חשוב: היא הבינה שהיא לא היחידה המדברת "מהר מדי", שהיא מסוגלת ליצור קשרים עם אנשים מרקע שונה ומתרבות שונה, גם עם אנשים שלא יודעים מילה בעברית. הסיבה לכך היתה כמובן שאנשים

שמדברים מהר – בחלקם הגדול לא רק מדברים מהר אלא גם חושבים מהר, והם זקוקים לזולת שמהירות מחשבתו דומה לזו שלהם (דויד, 2012). הילה גם הבינה, שאת "בעיית התקשורת" שלה אפשר לנסח באופן שונה: ה"אחרים" מדברים "לאט מדי" – לא שהיא מדברת "מהר מדי".

### גיל 16.5-18: התקופה ה"פרועה" בתיכון

כשהילה חזרה ארצה, היה לה קשה להשתלב בכיתה. היא הבינה מהר מאוד שבבית הספר לא יהיה לה כל אתגר, ולכן החליטה שהאתגר שלה הוא להיות חברותית. היא בחרה להתיידד עם אחד מבני כיתה, ומהר מאוד הפכה לחברתו ה"רשמית". ההורים החלו אז להרשות לה לצאת למסיבות לעיתים קרובות, ובסופי שבוע היא יכלה לחזור גם אחרי חצות. במסיבות התחילה הילה לשתות – לא בכמויות גדולות, אבל היות ומבנה גופה היה קטן והיא נהגה לדלג על ארוחות מדי פעם, היתה לשתייה השפעה רבה עליה. בוקר אחד מצאה עוזרת הבית את הילה ישנה על רצפת האמבטיה, שוכבת בבגדים שיצאה בהם בלילה הקודם ונעולה בנעליה. באירוע אחר הילה "שאלה" את השמלה היפה ביותר של אחותה, ואחרי שמישהו הקיא על השמלה היא החזירה אותה לקולב בארון של אחותה בלי לספר לה מה שקרה.

מנקודת מבטה של אמה, הבעיות העיקריות של הילה היו חוסר יכולתה להתנהג בהתאם לחוקי הבית שלה, וסירובה "להשקיע בשיעורי הבית". במהרה למדתי ששתי הבעיות היו כרוכות זו בזו. בסוף כיתה י"א, כאשר התקרבו בחינות הבגרות, היו להילה מריבות רציניות עם אמה. אף על פי שהציונים שלה היו תמיד מעולים, אמה התעקשה ש"עליה להשקיע יותר בלימודים". במשך שבועות רבים הילה חיה בשקר: היא סגרה את דלת חדרה וביקשה שלא יפריעו לה, היות והיא "חייבת להתרכז לפני המבחנים, וחייבת לשמוע מוזיקה כדי להתרכז". אולם בפועל, כל אותה עת העיסוק העיקרי של הילה היה האזנה למוזיקה באמצעות המחשב. "סידור" זה עבד היטב לזמן-מה, אבל אז הילה הפסיקה להיזהר. היות והיא התחילה להשתעמם משמיעת מוזיקה ללא חברה במשך פרקי זמן ארוכים, היא החלה לקיים שיחות טלפון עם כל חברה זמינה, בייחוד כאשר אמה לא שהתה בבית. אחרי שהגיע חשבון הטלפון, הילה לא יכלה עוד להכחיש את הפשע הכפול שביצעה: בזבז רב של כסף על שיחות הטלפון, ובזבז הזמן שבו היתה אמורה ללמוד. התוצאה היתה שהחשדות של האם בכל מה שקשור למחשב היו ברמה כה גבוהה, שהיא דרשה מבתה בת ה-17 להודיע לה בכל פעם שהיא עומדת להשתמש במחשב. לבסוף, כשהאם הבינה שזו דרישה לא ריאלית, היא הוציאה את המחשב מהחדר של הילה ושמה אותו בסלון "עד שתסיימי את הבגרויות".

במשך כל אותם שבועות הילה המשיכה לעשות מה שהיא כינתה "שום דבר". בכל בוקר של בחינה היא קמה מוקדם, קראה את החומר וכתבה בחינה מצוינת. בסיום כיתה י"ב הילה נבחרה כאחת מ-20 המצטיינת במחזור שלה, שמנה 450 תלמידים. כל המצטיינים האחרים – חלקם תלמידים שאותרו כמחוננים וחלקם לא אותרו – למדו במסלולים מאתגרים: רובם במסלול מתמטיקה-פיזיקה,

חלקם במסלול מדעים וחלק במסלול הרב-לשוני. הילה היתה היחידה ברשימת המצטיינים שבחרה במסלול מינימלי.

בעוד כל התלמידים המוכשרים במחזור של הילה הכינו את עצמם לאוניברסיטה, בעזרת מאמץ להשיג תעודת בגרות הולמת, הילה נתנה לזמן לעבור בלי השקעה של ממש בלימודים. על ידי כך היא פגעה בסיכויים העתידיים שלה להתקבל ללימודי הפסיכולוגיה, שעבורם נדרש ממוצע בגרונות גבוה וממוצע פסיכומטרי גבוה. גם העובדה שלהילה לא היו כלל הרגלי למידה סיכנה את פוטנציאל הלמידה העתידי שלה.

### **גיל 18 והלאה: השירות הצבאי ותחילת החיים הבוגרים**

בגיל 18 התגייסה הילה לצבא, ובמשך 22 חודשי שירות החובה המשיכה בדרך של הימנעות מכל מאמץ או אתגר. היא דרשה – וקיבלה – הצבה קרובה לבית, כדי שתוכל לישון במיטה שלה כל לילה. היא שרדה בקושי את ארבעת שבועות הטירונות, אף על פי שהטירונות שלה היתה במסלול הקל והקצר ביותר. היא לא סבלה את האוכל, את סידורי השינה, ובפרט את המדים. מספר שבועות לפני התחלת הטירונות היא קנתה שתי חליפות מדים – מכנסיים וחולצה, ולקחה אותם לחיט שהתאים אותן בדיוק למידות גופה; אולם את סידורי השינה ואת המטבח הצבאי לא ניתן היה להתאים לדרישותיה. בנוסף, שלל חוקי הצבא, שחלק לא היו נוחים כלל וכלל, הקשו על הילה האינדיבידואליסטית ואף המפונקת.

אופציית השירות הראשונה שהוצעה להילה היתה להיות מש"קית ת"ש. היא החלה את קורס המש"קיות אבל הודחה כבר בתחילתו בגלל בעיות משמעת. לאחר מכן הוצבה ביחידה באגף הטכנולוגיה והלוגיסטיקה, ושם הוצע לה מסלול קצונה בשל כישוריה ויכולותיה האישיות הגבוהות. היות ומסלול זה הצריך לינה מחוץ לבית ואכילה בחדר האוכל של הבסיס, היא סירבה. סירוב זה היה בעל משמעות עתידיות, שכן מסלול קצונה בשירות החובה, בייחוד בתחום מקצועי שבו רוצים להמשיך גם באזרחות, הוא מפתח לפיתוח מהיר של קריירה בתחום. עבור נערה שרוצה לעסוק במקצוע טיפולי, שירות צבאי כקצינת ת"ש עשוי לשמש כקרח קפיצה מקצועי מעולה. סירוב להיכנס למסלול זה הוא בבחינת חבלה בסיכויים המקצועיים העתידיים (לדוגמה Hertzog, 2002): הילה היתה מודעת לכך, אבל הדבר לא שינה את החלטתה.

לאחר מכן היה כבר ברור לשלטונות הצבא שרמת המוטיבציה של הילה לא מספיקה לשום שירות משמעותי, והיא הופנתה לפקידות (Sasson-Levy, 2007). הילה לא התאימה גם לכך, היות ולא היתה רגילה לקבל הוראות או לשרת את הזולת, אבל היא היתה מוכנה ללמוד. היא החלה את השירות כפקידה ביחידת תכנות; המתכנתים ביחידה היו אינטליגנטיים מהממוצע ולא היה במיוחד אכפת להם שכישוריה בהכנת קפה לקו בחסר. רק לאחר השקעת מאמץ וניסיונות חוזרים של אחד הקצינים ביחידה, הילה למדה לבסוף להכין קפה ראוי לשתייה.

הילה לא היתה מאושרת בצבא, אבל גם לא אומללה. לא הפריעה לה העובדה שהיא למעשה נותנת שירותים לגברים צעירים בני גילה, גברים שהיו חבריה ללימודים אך לפני זמן קצר. כל אותו זמן היה להילה חבר, והיא התנהגה כאילו "החיים האמיתיים" מתרחשים מהרגע שהיא עוזבת את הבסיס בדרך הביתה ועד למחרת, כשהיא נכנסת בשערי הבסיס. החוויה שלה בתקופה זאת היתה דומה לחווייתה בתקופת התיכון: במקום שהלמידה תהיה הפעילות העיקרית, היא "התכווצה" לכדי עיסוק שולי; ואילו פעילויות הפנאי – כמו דייטים ומסיבות – הפכו למרכז החיים.

כשפגשתי את הילה במהלך השירות הצבאי שלה הזכרתי לה שבגיל 12 תיארה לי את חוויית הפער שלה מול אחרים באמצעות דימוי של חיים בסרט שמוקרן בהילוך איטי, ושאלתי האם היא מרגישה שהחבר שלה שותף לקצב המהיר שלה. היא הסתכלה אלי ואמרה: "אין לי אשליות. אני יודעת שהוא לא יכול לעקוב אחרי כשאני מדברת. אבל אני לא באמת צריכה את התגובות שלו. זה מספיק שיש שם מישהו כשאני מדברת."

הילה סירבה להירשם לקורס הכנה למבחן הפסיכומטרי במהלך השירות הצבאי, ולכן היה עליה לדחות את הרשמתה ללימודים גבוהים עם השחרור. כשהשתחררה היא בילתה כמה שבועות בארצות הברית, וכשחזרה עבדה מספר חודשים בעבודות זמניות כזבנית בחנות פרחים וכמקדמת מכירות בסופרמרקט. רק לאחר מכן היא החליטה להירשם לקורס הכנה לפסיכומטרי.

כיום, בגיל 22 הילה היא סטודנטית בשנה ב' במכללה להוראה, מסלול שלא דורש נתוני קבלה גבוהים (נשר, 2012). השאיפה של צעירה מחוננת להיות מורה אינה נפוצה (Domenico, & Jones, 2006; Frome et al., 2006; Mendez, & Crawford, 2002; Willard-Holt, 2008) בכדי. הילה עשויה בהחלט להיות מורה טובה שתתרום למערכת, אבל קשה להאמין שהיא תמצה את יכולותיה בהוראה. יתר על כן: הסיכויים שיהיה לה עם מי לדבר בחדר המורות, מישהו שעבורו היא לא תהיה "מהירה מדי", נראים מאוד קלושים. על אף כל זאת, משפחתה וסביבתה עודדו אותה לבחור בכיוון מקצועי זה, על מנת "להשיג משרה יציבה", "לחשוב על העתיד שלה" ו"לא לעבוד יותר מדי קשה".

## דין

בעיית המחונן התת-משיג היא הנושא של אלפים רבים של מחקרים, כפי שניתן לראות מספרים, ממחקרים, מהרצאות ומתכניות רבות הקיימות בנושא זה (מיעוט של כמה עשרות מתוכן ניתן למצוא בעבודות קודמות שלי וברשימת המקורות שלהן: דויד, 2011, 2009). בספרות מקובל אמנם כי דווקא בנים מחוננים נמצאים בסיכון גבוה יותר מבנות לתת-הישגיות בילדות המוקדמת (Terrassier, 2011), וכי תת-הישגיות בקרב בנים מחוננים כפולה בשיעורה מאשר בקרב בנות מחוננות (זיו, 1990; Weiss, 1972). על אף כל זאת, מחקרים מראים כי מתבגרות ונשים מחוננות הן בעלות

סיכויים נמוכים בהרבה מנערים ומגברים למצות את הפוטנציאל הטמון בהן (זורמן ודויד, 2000; Dai, 2000; Kerr, & Sodano, 2003; White, 2000; York, 2008).

אמנם, מחקרים רבים משני העשורים האחרונים מראים צמצום בהבדלים המגדריים בהישגיהם של מחוננים (לדוגמה; David, 2008; Freeman, 2003; אולם, ממצאים אלה אינם מביאים בחשבון שתי נקודות עיקריות. ראשית, בתחומים רבים עדיין קיימת "תקרת זכוכית" שמקשה על נערות ונשים רבות להגיע לעמדות מפתח, למשכורות הגבוהות ביותר בתחום, ובעיקר – ליתרונות החברתיים שמגיעים אתן. לדוגמה, בסגל הבכיר של החוג למתמטיקה באוניברסיטה העברית לא היתה ולו אישה אחת משנת 1925 – השנה בה נפתח החוג – ועד כשבעים שנה לאחר מכן. ב-1999, הצטרפה פרופ' רות לרנס-ניימארק, לשעבר "ילדת-פלא" מפורסמת עד מאוד בעולם המתמטיקה, למכון איינשטיין למתמטיקה (Avison, 1998; Grant, 2009). התופעה קיימת כיום גם בעולם ההיי-טק.

שנית, בארץ ישנם תחומים רבים שלמעשה סגורים בפני צעירים – רובם נשים – שאינם בעלי יכולות מתמטיות גבוהות. אין הכוונה למקצועות תלויי-מתמטיקה, אלא למקצועות שבהם תנאי הקבלה האוניברסיטאיים כוללים דרישה לידע מתמטי רחב. לדוגמה, כדי להתקבל לחוגים למשפטים באוניברסיטאות, או לחוגים לפסיכולוגיה – יש להציג תעודת בגרות עם ממוצע ציונים גבוה, תעודה שאפר להשיג רק באמצעות היבחנות במספר מקצועות שעליהם ניתן "בנוס", ובהם בדרך כלל מתמטיקה ומדעים, שנלמדים ברמה הגבוהה ביותר האפשרית. זאת כמובן בנוסף לציון פסיכומטרי גבוה, שבחלקו הגדול נקבע על ידי החלק המתמטי והחלק של חשיבה לוגית.

במקצוע הטיפול הפסיכולוגי, הפער בין הדרישות המתמטיות לעיסוק בפועל גדול במיוחד: מרבית הפסיכולוגים המטפלים אינם משתמשים בכל ידע מתמטי ואף לא בידע סטטיסטי בעבודתם, אולם לשם קבלה לתואר שני יש לעבור מבחן נוסף – המתא"ם, שגם בו נדרשת חשיבה מתמטית ברמה גבוהה. כדי לעבור את כל המכשולים הללו זקוק הפסיכולוג לעתיד, שברוב המקרים אינו מעוניין למוד מתמטיקה ואף לא סטטיסטיקה, לרמה גבוהה עד מאוד של מוטיבציה, דבקות במטרה ואמונה ביכולות המתמטיות; להילה חסרו כל אלה.

אמירות כמו "אני לא טובה במתמטיקה", "אין לי כישרון למתמטיקה או למדעים" או "אני לא יכולה להתחרות בכל הגאונים המתמטיים האלה", שמייצגות את יחסה של הילה לתחום, מבטאות מוטיב שמופיע תדיר הן בתיאורים קליניים של בנות מחוננות והן בתיאורים של מורים, מחנכים, מורים למתמטיקה ולמדעים, יועצים ומנהלים. ואכן, מחקרים רבים מצביעים על הבדלים מגדריים בייחוס סיבות להצלחה ולכישלון (לדוגמה; Agthe et al., 2008; Assouline et al., 2006; Frome et al., 2006; Heller, & Ziegler, 1996, 2001; Rytönen et al., 2007; Siegle et al., 2010). גם ספרות רחבה על חרדת מתמטיקה ועל אי-האמונה ביכולות המתמטיות של העצמי כסיבות לנשירה בקורסים במתמטיקה ומקצועות תלויי-מתמטיקה, ועל נטייה של בנות לנשור ממקצועות

אלו בייחוד בכיתות מעורבות (לדוגמה: זורמן ודויד, 2000; Heller & Ziegler, 2001; 2009; David) Preckel et al., 2006, 2008.

נלסון וסמית (Nelson & Smith, 2001) מונים ארבעה מהגורמים העיקריים המונעות מבנות מחוננות להגיע להישגים גבוהים ככל האפשר – או, למצער, מחבלים בכך: העמיתים לכיתה, המשפחה, האווירה בכיתה והמורים. לרוע מזלה של הילה, היא לא קיבלה תמיכה אף מאחד מהם. מצד שני – היא "זכתה" לניסיונות לרפות את ידיה, להקטינה ולהנמיכה, ואף ספגה עלבונות ישירים כבר מגיל צעיר. אמנם, בשום פנים לא ניתן לומר שהיכולות הנמוכות של האם וגישתה "יצרו" את תת-ההישגיות של הילה, ולכל היותר אפשר להסיק על קשר בין העובדות הללו. אולם נראה כי הסיכויים של הילה להיות "מחוננת משיגה" היו גדולים בהרבה לו היתה לה משפחה תומכת, או למצער – משפחה שלא היתה מרפה את ידיה לאורך שנים כה ארוכות.

רים (Rimm, 2005) מדגישה את חשיבות המורים בעזרה לנערה המחוננת להגשים את הפוטנציאל הטמון בה. לדבריה, גם כאשר לבנות אין גישה לדמויות מופת, כאשר האמהות שלהן הן עקרות בית ואינן יכולות לתמוך בשאיפותיהם המקצועיות, המורים יכולים לפצות על היעדר התמיכה ההורית. במקרה של הילה המורים תמכו בהחלטתה "להיפטר מתווית המחוננות" – גורם שחיזק את נטייתה לנשור מהתוכנית, שיש להבינה על רקע הנטייה הכללית הנפוצה של מחוננים לנשור מתוכניות מעין אלה (דויד, 2011, 2012, David).

## סיכום ומסקנות

בעבודה זו ניסיתי לתאר את מסלול החיים של נערה מחוננת שפגשתי בנסיבות משפחתיות-חברתיות ולא בנסיבת מקצועיות. היות והתפתחותה של הילה לא נידונה במסודר בקליניקה, אני בטוחה שפרטים חשובים רבים לא הובאו לידיעתי. מצד שני, כקרובה-רחוקה של המשפחה שחולקת עם הילה ועם הוריה מכרים משותפים, היתה לי גישה לפרטים רבים שלא תמיד נחשפים בטיפול. מניסיוני למדתי שאין לזלזל בחשיבות של תיאורי מקרים שנכתבו על סמך תצפיות לא קליניות, שרבים מהם תרמו לספרות תיאורי המקרה לא פחות מאחיהם שנכתבו במסגרת טיפולית.

מטרתו של תיאור מקרה זה היא להיות נדבך נוסף בבניין הספרות על אודות בנות מחוננות הנתקלות בקשיים במימוש מחוננותן. אי-המימוש של פוטנציאל המחוננות דורש עיון מיוחד כאשר מדובר במדינת ישראל, שכן זוהי המדינה היחידה בעולם שבה כל האוכלוסייה עוברת מבדקי מחוננות (David, 2013; Dracup, 2012; Freeman et al., 2010), וכל התלמידים שנמצאו מחוננים זכאים לחינוך למחוננים המסובסד בחלקו הגדול על ידי הממשלה. יהיה מעניין מאוד להשוות את מצבן של בנות מחוננות בארץ לזה שבארצות אחרות, שבהן התמיכה הציבורית היא ברמה נמוכה בהרבה מזו שבארץ (David & Wu, 2012) או שאינה קיימת כלל (לדוגמה: באוסטריה, ראו David & Tischler, in preparation); אולם נושא זה רחב מדי ויופיע במקום אחר.

אמנם, לעולם אין זה מאוחר מכדי לצבור שוב את הכוחות הנחוצים לשם "השבה לחיים" של המחוננות; אולם הסיכויים לכך אינם גבוהים עבור הילה. מסלול חייה היה רצוף הימנעות מפעולות שהיו עוזרות לה לממש את כישוריה. היא לא לקחה כל סיכונים, התפשרה תמיד על הדרך הקלה ביותר, זו המאתגרת פחות. העובדה שהיא עדיין צעירה משאירה מקום לתקווה שבעתיד ייקרה על דרכה לפחות אדם אחד שיגרום לה להביט עמוק פנימה, ולהודות בפני עצמה שלא זו בלבד שהיא ראויה ליותר – היא גם מסוגלת להרבה יותר. אדם זה יכול להיות בן זוג, חבר, קרוב משפחה או מנטור – אדם שהיא תבטח בו, אדם שיגרום לה להאמין בעצמה. היות והחברה הישראלית אינה מתגמלת, בדרך כלל, נשים מחוננות שהגשימו את מחוננותן, קשה להניח שהילה תוכל לעשות זאת בעצמה. כל שנותר הוא לקוות שיימצא מישהו שיעשה את הראוי להיעשות עבורה.

## מקורות

- אופיר, מ. (12.6.2011). מחונן? קבל בראש. ערב ערב, 2397. נדלה מהאתר :  
<http://www.ereverev.co.il/article.asp?id=6674>
- דויד, ח. (2009). מחוננות מתמטית בגיל הילדות: הערות והארות מהנעשה בארץ [גירסה אלקטרונית]. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2127>
- דויד, ח. (2010). הקונפליקטים של הבת המוכשרת: מהלכה למעשה. בתוך: א. גלעד, מ. שכטר וש. מלאת (עורכות), *דיאלוג מגדרי בחינוך: בין תיאורי ומעשה* (עמ' 97-136). ירושלים: אחוה – המכללה האקדמית לחינוך, המכון לחקר המגדר והממונה על השוויון בין המינים, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.
- דויד, ח. (2011). מחוננים בפריפריה: טיפוח הוראה ומחקר. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2616>
- דויד, ח. (2012). אינטליגנציה ומהירות. על הקשר הלא טריביאלי בין השתיים, ועל מספר השלכות אפשריות בשל זיהוין. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית:  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2868>
- זורמן, ר. ודויד, ח. (2000). אפשר גם אחרת: בנות ונשים – הישגים ואתגרים. ירושלים: מכון סאלד ומשרד החינוך.
- זיו, א. (1990). מחוננים. ירושלים: כתר.
- נשר, ט. (22.10.2012). ירידה חדה בשיעור הסטודנטים לתואר במדעי הרוח. נדלה מאתר הארץ:  
<http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1847264>
- Avison, J. (3/7/2009). A graduate at just 13 Huddersfield Daily Examiner. Retrieved from: [http://www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=202986909](http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=202986909)
- Agthe, M., Spörrle M., & Försterling F. (2008). Success Attributions and More: Multidimensional Extensions of the Sexual Attribution Bias to Failure Attributions, Social Emotions, and the Desire for Social Interaction attribution bias to failure. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34, 1627-1638.

- Assouline, S.G., Colangelo, N., Ihrig, D. & Forstadt, L. (2006). Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-296.
- Dai, D.Y. (2002). Are Gifted Girls Motivationally Disadvantaged? Review, Reflection, and Redirection. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 315-358.
- David, H. (2008). Gifted females in science: The Israeli case. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society*, 4, 54-63.
- David, H. (2009). *Mathematics learning in the Israeli junior high school. The influence of gender, religion, grade, class-type, and religiosity on mathematics learning in the Israeli junior high school*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- David, H. (2012). Response to the letter of Shlomit Rachmel, the Director of the Division for Gifted and Outstanding Students, The Ministry of Education, Israel, on my article: Ethical issues in educating and counseling the gifted [Gifted Education Press, 26(3), 7-13]. *Gifted Education Press*, 26(4), 19-20.
- David, H. (2013). Does contemporary education for the gifted truly encourage them to fulfill their talents? In J.A. Opara, (Ed.), IIC2013 International Interdisciplinary Conference on Education and Development, July 1-4, 2013, Book of Proceedings (pp. 266- 295). Federal College of Education (Technical), Umunze-Anambra State, Nigeria.
- David, H. (2015). Faye: Case study of a 14-year old gifted disabled girl. *International Letters of Social and Humanistic Studies*, 7(2), 148-159.
- David, H. & Tischler, K. (in preparation). Gifted girls in Austria and in Israel: A comparative study.
- David, H., & Wu, E. (2012). Gifted education in Hong Kong and Israel: Comparative Study. *Australasian Journal Gifted Education*, 21(2), 81-89.
- Domenico, D.M. & Jones, K.H. (2006). Career Aspirations of Women in the 20th Century. *Journal of Career and Technical Education*, 22(2). Retrieved from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v22n2/domenico.html>
- Dracup, T. (15/11/2012). Gifted Education in Israel: Part Two. Retrieved from the Gifted Phoenix Blog: <http://giftedphoenix.wordpress.com/2012/11/15/gifted-education-in-israel-part-two>
- Freeman, J. (2003). Gender Differences in Gifted Achievement in Britain and the USA. *Gifted Child Quarterly*, 47, 202-211.
- Freeman, J, Raffan, J. & Warwick, I. (2010). World-wide Provision to Develop Gifts and Talents. An International Survey. Retrieved from: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>
- Frome, P.M., Alfeld, C.J., Eccles, J.S., & Barber, B.L. (2006). Why don't they want a male dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 357-372.



- Grant, C. (24.1.1998). Life in the shadow of a child genius; By Ruth Lawrence's little sister Rebecca. The Mirror. Retrieved from:  
[http://www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=60711593](http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=60711593)
- Hedges, L. & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Heller, K. A., & Ziegler, A. (2001). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (2001). Attributional retraining: A classroom-integrated model for nurturing talents in mathematics and the sciences. In N. Colangelo & S. Assouline (Eds.), *Talent development IV* (pp. 205-217). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Hertzog, H. (2002). *Gendering Politics: Women in Israel*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168-186.
- Mendez, R.L., & Crawford, K.M. (2002). Gender-role stereotyping and career aspirations: A comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96-107.
- Nelson, M.A. & Smith, S.W. (2001). External Factors Affecting Gifted Girls' Academic and Career Achievements. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 19-22.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. & Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students. Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.
- Preckel, F., Holling, H., & Vock, M., (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43(3), 401-411.
- Rimm, S. (2005). Winning Girls, Winning Women. *Gifted Education International*, 19(3), 258-265.
- Ronald, A., Spinath, F.M., & Plomin, R. (2002). The aetiology of high cognitive ability in early childhood. *High Ability Studies*, 13(2), 103-114.
- Rytkönen, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2007). Do Parents' Causal Attributions Predict the Accuracy and Bias in Their Children's Self-Concept of Maths Ability? A longitudinal study. *Educational Psychology*, 27(6), 771-788.
- Sasson-Levy, O. (2007). Contradictory consequences of mandatory conscription. The case of women secretaries in the Israeli military. *Gender & Society*, 21(4), 481-507.

- Siegle, D., Rubenstein, L.D.V., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen Honors Students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2) 92-101.
- Silverman, L.K. (1995). The Universal Experience of Being Out-of-Sync. Keynote address presented at the Eleventh World Conference on Gifted and Talented Children, Hong Kong, July 31, 1995.
- Terrassier, J.C. (2011). Priority to early identification: Better prevention than remediation. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 101-102.
- Weiss, L. (1972). Underachievement – Empirical studies. *Journal of Adolescence*, 3, 143-151.
- White, L. (2000). Underachievement of Gifted Girls: Causes and Solutions. *Gifted Education International*, 14(2), 125-132.
- Willard-Holt, C. (2008). "You Could Be Doing Brain Surgery": Gifted Girls Becoming Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 313-325.
- York, E.A. (2008). Gender Differences in the College and Career Aspirations of High School Valedictorians. *Journal of Advanced Academics*, 19, 578-600.

## פרק 8:

# פרפקציוניזם בקרב בנים ובנות דתיים בישראל: קשרים בין פרפקציוניזם ומחוננות

## תקציר

לנטייה לפרפקציוניזם אצל מחוננים יש תכונת פיפיות: מצד אחד, פרפקציוניזם מאפשר למחונן להגיע להישגים גבוהים בתחומים רבים – כל עוד ישקיע בכך מאמצים מספיקים למשך זמן ארוך דיו. מצד שני, כאשר גורמים מרכזיים ההכרחיים להתפתחות הילד או המתבגר ניזוקים, למשל – פיתוח קשרים חברתיים נזנח לטובת לימודים מואצים – התוצאה היא התפתחותה של אישיות שבה קיימים פערים בין החלקים השונים של ה"אני". בפרק זה אבדוק את נושא הפרפקציוניזם אצל מחוננים תוך ניסיון למצוא מענה לשתי שאלות: 1. האם הפרפקציוניזם הוא אחד ממאפייני המחוננות? 2. האם פרפקציוניזם הוא תמיד שלילי או שניתן לעשות הבחנה ברורה בין פרפקציוניזם חיובי לזה השלילי?

בחרתי לבחון נושא זה בקרב האוכלוסיה הדתית בישראל משתי סיבות עיקריות: 1. מרבית הילדים, הנערים והנערות שהוריהם התייעצו אתי בנושא זה באו מהאוכלוסיה הדתית; 2. מהיכרותי האישית והמקצועית עם ילדים מחוננים דתיים נוכחתי לדעת, שקיום אורח חיים דתי בכלל, והקפדה על קיום מצוות הדת בפרט, מהווים כר נרחב לפיתוח בעיית הפרפקציוניזם הן אצל בנים והן אצל בנות במגזר זה.

## מבוא

פרפקציוניזם הוא "נטייה להגיע לשלמות" על פי הגדרת מילון ספיר (אבניאון, 1997). המילון של רנדום האוז (Random House, 2009) נותן שתי הגדרות למונח זה: 1. דוקטרינה לפיה שלמות דתית, מוסרית, חברתית או פוליטית ניתנת להשגה; 2. אמת מידה, גישה או פילוסופיה אישית שדורשת שלמות ודוחה כל דבר שאינו מושלם.

לנטייה לפרפקציוניזם אצל מחוננים יש תכונת פיפיות: מצד אחד, פרפקציוניזם מאפשר למחונן להגיע להישגים גבוהים בתחומים רבים – כל עוד ישקיע בכך מאמצים מספיקים למשך זמן ארוך דיו. מצד שני, כאשר גורמים מרכזיים ההכרחיים להתפתחות הילד או המתבגר ניזוקים, למשל – פיתוח קשרים חברתיים נזנח לטובת לימודים מואצים – התוצאה היא התפתחותה של אישיות שבה קיימים פערים בין החלקים השונים של ה"אני". אנשי מקצוע ואף הורים מודעים לחשיבותה של צמיחה בו-זמנית, של כל מרכיבי ה"אני" של הילד והנער: הכישורים הקוגניטיביים, הרגשיים, המוטוריים – הגסים והעדינים, וכמובן – החברתיים. אחד ממרכיבי המחוננות העיקריים הוא כישורים קוגניטיביים גבוהים מאוד, ויכולות רגשיות נמוכות יחסית להן. יש לעקוב אחר חוסר האיזון הזה, ובמידת הצורך

גם לטפל בו, כדי לעזור לצמיחתו של המוחן עד לבגרותו כאדם שכל מרכיבי אישיותו מפותחים במידה שווה ככל שניתן.

במאמר אבדוק את נושא הפרפקציוניזם אצל מחוננים תוך ניסיון למצוא מענה לשתי שאלות: 1. האם הפרפקציוניזם הוא אחד ממאפייני המחוננות? 2. האם פרפקציוניזם הוא תמיד שלילי או שניתן לעשות הבחנה ברורה בין פרפקציוניזם חיובי לזה השלילי?

בחרתי לבחון נושא זה בקרב האוכלוסייה הדתית בישראל משתי סיבות עיקריות: 1. מרבית הילדים, הנערים והנערות שהוריהם התייעצו אתי בנושא זה באו מהאוכלוסייה הדתית; 2. מהיכרותי האישית והמקצועית עם ילדים מחוננים דתיים נוכחתי לדעת, שקיום אורח חיים דתי בכלל, והקפדה על קיום מצוות הדת בפרט, מהווים כר נרחב לפיתוח בעיית הפרפקציוניזם הן אצל בנים והן אצל בנות במגזר זה.

## על מחוננות ודיעות קדומות

לדאבון הלב, כאשר מדובר במחוננות, דיעות קדומות, כמו גם חצאי-אמיתות, נתפסות כעובדות שיש לקבלן, במרבית המקרים ללא בסיס מדעי. אחת מהדעות הקדומות הנפוצות ביותר היא, שמחוננים סובלים מחוסר התאמה חברתית, שהם "אאוטסיידרים", בעלי מספר קטן מאוד של חברים – אם בכלל. האמונה, שאחת התוצאות הנפוצות של מחוננות היא בידוד חברתי רווחת למדי בקרב רבים, וזאת על אף מחקרי טרמן שהפריכו אותה כליל. מאז החל טרמן את מחקרי המחוננות שלו, שהקיפו כ-1500 ילדות וילדים בקליפורניה של ראשית המאה ה-20 הוכח שוב ושוב ש"אמיתות" אלה הן למעשה דיעות קדומות (Burks, Jensen, & Terman, 1930; Janos, 1987; Oden, 1968; Sears, 1977, 1984; Sears, & Barbee, 1975; Terman, 1925, 1954; Terman, & Cox, 1926; Terman, & Oden, 1935, 1947, 1959).

קיימת ספרות רחבה מאוד על פרפקציוניזם בקרב ילדים, נוער, ומבוגרים מחוננים, חלקם אף נערכו על ילדים בישראל, אולם אף לא אחד ממחקרים אלה כלל אוכלוסייה של ילדים ומתבגרים דתיים. מאמר זה נועד להשלים, ולו במעט, את החסר בידע ובהתייחסות לנושא.

## האם פרפקציוניזם הוא מאפיין של מחוננות?

לדעתה של הולינגוורת' (Hollingworth, 1926), שעבודתה על ילדים מחוננים שיכת זה מכבר לקלסיקה של ספרות מחקר המחוננות, פרפקציוניזם הוא מאפיין של "מחונני-על".<sup>8</sup> שלושת רבעי

---

<sup>8</sup> על פי ההגדרות המקובלות בספרות המקצועית העולמית מדובר על ילדים המצויים מבחינת היכולות הקוגניטיבית שלהם בפרומיל העליון של האינטליגנציה, דהיינו, שה-IQ שלהם גבוה מ-145. על פי הגדרת משרד החינוך בישראל ישנם בכל ששנתון 10-15 ילדים העונים הגדרה זו, דהיינו, ילדים שה-IQ שלהם גבוה

מאה מאוחר יותר פירסמה סילברמן (Silverman, 1993) רשימה ובה "סולם של מאפייני המחוננות" עבור הורים, כדי להקל עליהם לזהות האם ילדם מחונן. בסולם זה "פרפקציוניזם" נמצא במקום השביעי מבין 25 המאפיינים הנפוצים ביותר של מחוננים. לדעתו של ווב (Webb, 1994), שיעורם של המחוננים שהקריירה האקדמית שלהם תיפגע בנקודה מסוימת כתוצאה מפרפקציוניזם הוא 15-20%. ווב מאמין שציפיות גבוהות של האדם מעצמו ומאחרים מובילות, בנוסף למאפיינים שליליים אחרים, לחוסר סובלנות כלפי אחרים בכלל, וכלפי הזולת האיטי או המתקשה בהבנה בפרט, ולפרפקציוניזם, שבתורו עלול להוביל לדכאון. גם סיגל ושולר (Siegle and Schuler, 2000) רואים בפרפקציוניזם מאפיין מרכזי בקרב תלמידים מחוננים בחטיבת הביניים.

ברנס (Burns, 1980b) ופאכט (Pacht, 1984) טענו שפרפקציוניזם הינו מאפיין בעייתי וחד-מימדי, אולם, כיום יש הסכמה מדעית רחבה שהפרפקציוניזם הינו למעשה מאפיין מרובה-פנים באופיו, אותו ניתן לחלקו לשני סוגים עיקריים.

### על הסוגים השונים של פרפקציוניזם

על פי הורני (Horney, 1991), תפיסת הפרפקציוניזם כ"צורך להשיג את הרמה הגבוהה ביותר של מצוינות" (עמ' 196) היא שטחית, שכן השורשים העמוקים של הפרפקציוניזם נעוצים בהתנסות נפשית וכוללים גם משאלה לשליטה בחיים. אדלר (Adler, 1956), בהגדרתו את הפרפקציוניזם, הדגיש את היות השאיפה לשלמות היבט מולד ונורמלי בתהליך ההתפתחות של הפרט בחברה האנושית. לדבריו: "לא ניתן להעלות על הדעת חיים ללא חתירה או דחף לשלמות" (עמ' 104). ניתן, אם כן לראות, שקיימות תפיסות שונות באשר לגורמי הפרפקציוניזם, ולהדגשיו. אולם, יהיו אשר יהיו שורשי הפרפקציוניזם, שלדאבוננו לא **נוכל במאמר** זה להתעמק בהם כראוי, שומה עלינו לתת את הדעת להבחנה בין שני סוגי העיקריים.

### פרפקציוניזם "רע" לעומת "טוב"

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

בהתבסס על ספרות זאת, המאצ'ק (Hamachek, 1978) הגדיר את הפרפקציוניזם כ"תעלומה קלינית"; והתייחס לשני סוגי הפרפקציוניזם: ה"נורמלי" וה"ניורוטי". בצד ה"נורמלי" לא זו בלבד שהחתירה לשלמות אינה פתולוגית, על פי הגדרתה, אלא שיש לשאוף אליה, שכן, היא מגלמת

---

מ-155. מאחר שבכל שנתון ישנם כ-120,000 ילדים, הרי מדובר על שכיחות הקטנה פי 10 מזו המקובלת בעולם, דהיינו, ילד אחד מ-10,000 (ראה הגדרת משרד החינוך באתר האגף למחננים ומצטיינים, 2016).

בתוכה היבט של הצורך בהישג. השאיפה לשלמות מניעה את הפרפקציוניסט ה"נורמלי" לאמץ גישה גמישה כדי להגשים את המטרה תוך הצבת אמות מידה גבוהות. פרפקציוניזם "שלילי" הוא זה שגורם לשיתוק, ואי-יכולת **למרוצות**, שפעמים רבות גוררת בעקבותיה תסכול, חוסר אונים, והערכה העצמית נמוכה. על פי רייס ואחרים (Rice, Ashby, & Slaney 1998), "פרפקציוניסטים נזרעו או כאלה המוטרדים מבעיות בהערכה צפויים לחוות רגשות מתמשכים שליליים כלפי עצמם" (עמ' 305). תופעת תת-ההישגיות קשורה לפרפקציוניזם המשתק הן בשל העובדה, שפרפקציוניזם עלול להוביל לאי השלמת משימות ומטלות, והן בשל החשש מיצירת התחייבות למשימות, שהסיכויים לסיימן באופן מושלם נתפסים כלא גבוהים.

פרפקציוניסטים נזרעו הם אלו ש"אינם מסוגלים לחוש שביעות רצון משום שבעיניהם לעולם אין רמת הביצוע שלהם טובה מספיק כדי להצדיק הרגשה זו" (Roedell, 1984). חוקרים נוספים השתמשו גם הם במינוח של "פרפקציוניזם נזרע" לעומת "פרפקציוניזם נורמלי" (Blatt, 1995; Hamachek, 1978; Hawkins, 2005; Parker & Adkins 1994; Sumi & Kanda, 2002 הפרפקציוניזם, אם כן, זוכה ליחס דו ערכי: מצד אחד הוא נתפס כמבטא שאיפה לשלמות כדי להגיע לרמה גבוהה של הישגים יצירתיים. מצד שני הוא הופך ל"לא בריא" כאשר הוא מפריע בפעילויות הרגילות ויוצר בעיות נפשיות. עבור הפרט עצמו ניתן לראות שהפרפקציוניזם הוא מעין תכונת פיפיות. חוקרים שונים משתמשים גם הם במונח פרפקציוניזם "מסתגל" לעומת "שאינו מסתגל" כדי לתאר מה שבמונחים קליניים יוגדר כמי ש"בריא" לעומת "שאינו בריא" (או אף "חולה"). (Ashby, Frost Dunkley et al., 2000; Bieling, Israeli, & Antony, 2004, Rahotep, & Martin, 2005; et al., 1993).

גם במונחים של תפקוד ישנן מספר הבחנות בין פרפקציוניזם "חיובי" ל"שלילי". אבלארד ופארקר (Ablard & Park, 1997) משתמשים במונח "פרפקציוניזם אי-תפקודי" [dysfunctional perfectionism] בהקשר של למידה "לשמה", לעומת למידה לשם ביצוע הישגי (לדוגמה: Dweck, 1991, 1999). אבלארד ופארקר (שם) מצאו, שילדים של הורים בעלי צורך הישג הפגינו פרפקציוניזם אי-תפקודי הרבה יותר מאשר ילדים של הורים בעלי מטרת למידה. כאשר ההורים היו בעלי צורך הישג הילדים דיווחו על צירוף של רמת חרדה גבוהה בשל שגיאות, ספקות ביחס לפעולותיהם, דאגה בשל ציפיות ההורים וביקורת אפשרית מצדם. לאור זאת, הבנה בנוגע למטרות ההורים וציפיותיהם מהילד עשויה לעזור לחזות מי מהילדים עלול להיות בסיכון בשל בעיות הסתגלות ותת-הישגיות בעתיד. גאלי (Ghaly, 2008), שחקרה את המאפיינים של הורים לפרפקציוניסטים לא-מסתגלים גילתה עוד, שהורים אלו הם ביקורתיים ובעלי דרישות וציפיות גבוהות באופן בלתי הגיוני מילדיהם, בעוד שהורים לילדים שהם פרפקציוניסטים מסתגלים התאפיינו גם הם באמות מידה גבוהות, אבל בה בעת היו תומכים ומעודדים.

כפי שהוזכר לעיל, הביטוי "פרפקציוניזם משתק" מתייחס לבעלי יכולות גבוהים שנמנעים ממתלות מאתגרות כדי לא להגיע למצב בו התוצר שלהן אינו מושלם (Adderholt-Elliott, 1989; Willings, 1992). חלק מהם מפתחים דחיינות בשל אמונתם שהמתלות תמיד ישתפרו כאשר יינתן להם זמן נוסף כדי להשלימן (Flett et al., 1992, Speirs & Neumeister, 2004). פלט ועמיתים (שם) מצאו, שיש קשר הדוק בין דחיינות ופרפקציוניזם. לשיטתם, יש קורלציה חיובית גבוהה בין פרפקציוניזם חברתי [socially prescribed perfectionism] לדחיינות. לדבריהם, האמונה שמקובלות חברתית תלויה בהתנהגות מושלמת בחברה, כזו שתגרוף את מרב הציונים לשבח, תגרום דחיינות בכלל ודחיינות בכל הקשור ללימודים בפרט, בעיקר בקרב בנים. המשתנה המתווך הקושר את הרכיבים הללו הוא הפחד מכשלון. התוצאות מצביעות על כך שדחיינות נובעת, בחלקה, מציפייה לאי-קבלה חברתית בקרב אנשים שהם בעלי ציפייה לסטנדרטים של שלמות לגבי אחרים.

### **פרפקציוניזם ודת: מבט כללי**

הספרות המדעית דנה בקשרים חיוביים אפשריים בין פרפקציוניזם ודת החל משנות ה-80 של המאה ה-20 (לדוגמה: Barrow & Moore, 1983; Bergin et al, 1988; Burns, 1980b; Degin et al, 1985; Heise & Steitz, 1991; Mebane & Ridley, 1988; Pacht, 1984; Richards, Smith, & Timpe, 1989; Rickner & Tan, 1994; Timpe, 1989; Davis, 1989). קשרים כאלה היו ידועים לא רק בקרב מאמינים בדתות המונותאיסטיות. לדוגמה: גם בבודהיזם קיים האידיאל של סטנדרטים גבוהים של התנהגות, כאלה הגבוהים במידה ניכרת מאלה המקובלים בקרב אגנוסטים או בקרב אלה שנתפסים כמצויים, עדיין, ברמה נמוכה יותר של התפתחותם הרוחנית.

אשבי והופמן (Ashby & Huffman, 1999) קראו תיגר על אמונות אלה כאשר בדקו את מידת האוריינטציה הדתית לעומת מספר גדול של ממדי פרפקציוניזם בקרב 242 סטודנטים לתואר ראשון. הם מצאו שאף על פי שרמת דתיות גבוהה היתה בקורלציה גבוהה עם ממדים סתגלתיים של פרפקציוניזם (כמו סטנדרטים אישיים גבוהים בתחומים שונים), לא נמצאה קורלציה בין דתיות גבוהה ומימדים לא-מסתגלים של פרפקציוניזם.

ממצא זה הוא תרומה משמעותית לתחום המחקר דת ופרפקציוניזם. אולם, היות והמחקר לא אסף נתונים שקשורים לדת הנבדקים, אלא רק לרמת הדתיות, לא ידוע האם מתקיימים קשרים שונים בין דתות שונות וממדים שונים של פרפקציוניזם

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

הארט ועמיתים (Hart et al., 1998) מצאו שהקשר בין פרפקציוניזם וחוללות-עצמית אינו פשוט. בעוד שבסולם הפרפקציוניזם של ברנס [The Burns Perfectionism Scale (BPS)] ובסולם הפרפקציוניזם הרב-ממדי [Multidimensional Perfectionism Scale (MPS)] לא נמצאו הבדלים

בין ציונים גבוהים ונמוכים של פרפקציוניזם כאשר מדדו חוללות-עצמית בקרב 271 סודנטים לתאר ראשון, בשלושה תת-סולמות של ה-MPS נעשתה הבחנה כזאת. רמות גבוהות של פרפקציוניזם שכוון כלפי ה"עצמי" וכלפי הזולת נקשרו לערכים נמוכים של חוללות-עצמית, בעוד שרמות גבוהות של פרפקציוניזם חברתי נקשר לרמה גבוהה של חוללות-עצמית.

## שבירותו של הילד והמתבגר הפרפקציוניסט

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

ההפרעה עליה נעשו המחקרים הרבים ביותר בהקשר של פרפקציוניזם היא טורדנות-כפייתית (לדוגמה: Frost et al., 1990; Miller, 1996; Sorotzkin, 1998, 1999).

### א. טורדנות-כפייתית באוכלוסיה הכללית

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

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

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



### III. טורדנות-כפייתית באוכלוסייה החרדית בארץ

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

כפי שצוין, שכיחות הטורדנות הכפייתית בקרב האוכלוסייה החרדית גבוהה למדי (Greenberg, 1984, 1987). חלק מהסיבות לתופעה זו נותחו בהרחבה עלידי סורוצקין (Sorotzkin, 1999), שהיה הרב-פסיכולוג הראשון והיחיד שחקר את הפרפקציוניזם בקהילה החרדית בארה"ב (Sorotzkin, 1998). הבה נראה מספר רכיבים המייחדים ילדים שגדלו במשפחה דתית או אף חרדית, שעלולים להגביר או ליצור נטיות פרפקציוניסטיות בקרב נערים ונערות צעירים.

#### משבירות לסיכון גבוה: הפרפקציוניסט ומשפחתו

##### I. תכונת הפיפיות של הפרפקציוניזם

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

##### II. השתמעויות [Implications] של תכונת-הפיפיות של הפרפקציוניזם על היהודי הדתי

שלא כמו במספר דתות אחרות, ובניגוד למקובל בקרב קתולים, לדוגמה, יהודי מאמין צריך לקיים את חוקי הדת כלשונם, וזאת בכל אספקט של חייו היומיומיים. פרקים יז-כו בספר ויקרא מוקדשים ברובם להגבלות התזונתיות והמיניות שיש לשומרן בקפדנות. מובאות שם רשימות ארוכות של דברים שאסור לאוכלם ואסור לעשותם. אולם, בפרק יח נמצא הציווי: "את משפטי תעשו ואת חקתי תשמרו ללכת בהם אני ה' אלהיכם. ושמרתם את חקתי ואת משפטי אשר יעשה אתם האדם וחי בהם אני ה' (פסוקים ד-ה). "וחי בהם" הוא ציווי מפורש, שאינו מתיר ליהודי להינזר מהחיים, כפי שמובא במסכת יומא: "אמר רב יהודה אמר שמואל אי הואי התם הוה אמינא דידי עדיפא מדידהו (ויקרא יח) וחי בהם ולא שימות בהם" (פה, ע"א). מכאן שאסור על יהודי לעשות מעשים שיסכנו את בריאותו. עליו לטפח את בריאותו הפיזית ולא רק את זו הרוחנית. חיי היהודי הדתי מלאים, לפיכך, ברמ"ח מצוות "עשה" ובשס"ה מצוות "לא תעשה", על כל אחת מאותן מצוות, נקשרו תלי תלים של פירושים, ומכאן הדרך אל הפרפקציוניזם במיליונים של ציוויים אלו או הימנעות ממצוות ה"לא תעשה" עלולה להיות קצרה. למשל: מצוות "פרו ורבו" פירושה שעל הגבר להוליד לפחות בן אחד ובת אחת. יהודי שרוצה להתמסר ללימוד תורה, לעזוב את משפחתו כדי לגלות למקום תורה אינו רשאי לעשות זאת בטרם הוליד את מכסת הילדים המינימלית שקבעה ההלכה. זאת ועוד: בעל יהודי חייב בעונתה של

אשתו גם לאחר שמולאה מיכסת ההולדה על פי ההלכה. אדם שרוצה להתמסר בכל מאודו לעבודת ה' עלול להימצא בקונפליקט חמור בין רצונו להגיע לשלמות בלימוד בתורה ובין חובותיו כבעל וכאב. הבה נראה מהם המכשולים העלולים להשפיע על הפרפקציוניסט הדתי כבר בילדות.

## **השפעת ההורים הדתיים בישראל על הפוטנציאל לפרפקציוניזם של ילדיהם**

### **I. גורמי סיכון משפחתיים ותרבותיים לפרפקציוניזם**

ספירס ונוימייסטר (Speirs & Neumeister, 2006) מצאו ש"חשיפה לפרפקציוניזם הורי" ו"סגנון הורות סמכותני" הובילו לתפיסה של ציפיות נוקשות, ערך עצמי הקשור להישגים, וחרדה מפני גרימת אכזבה לזולת ולהתפתחותו של פרפקציוניזם חברתי.

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

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

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

סורוצקין (Sorotzkin, 1985) סיכם את תפקיד הבושה והאשמה בהתפתחות הפרפקציוניזם. על פיו, כאשר כמעט לא נותר מקום ליצירתיות, להמצאה, למקריות – לפעמים הדרך היחידה להצטיינות היא בעשיית הדברים הישנים, המשעממים, חזור ועשה, כל פעם היטב מאשר בפעם הקודמת. לדוגמה: ללמוד יותר דפי תלמוד, יותר פירושי הלכה, בעל-פה ועוד. לפיכך, המסר שמקבל הילד החרדי הקטן החל מגיל שלוש, כאשר הוא מתחיל ללכת לחדר, מבלבל לא מעט. מצד אחד הוא מקבל תשבחות ופרסים מהוריו ומה"מלמד" כאשר הוא לומד במהירות או מגיע להישגים מעבר לצפוי. מצד שני אל לו להתגאות בהישגיו, לעולם לא לדבר אודותיהם, בבחינת "הללך זר ולא פיך" (משלי כז:ב). כאשר אין הגבלה על כמות החומר שהילד רשאי ללמוד, ואף אין נקודות מוגדרות בזמן או בחומר הלימודים שכאשר מגיעים אליהן "מותר" לשמוח ולהיות גאים, יש סיכון גבוה שהילד יפתח דחף פנימי מתמיד ללמוד עוד ועוד, להבין טוב יותר, לקבוע שיא במירוץ שבו יש רק מתחרה אחד, הוא עצמו – ואין מנצח. הפרפקציוניסט חווה תדיר את ההרגשה שאין הוא מרוצה מעצמו, ובמצב כזה חוויית האושר קשה להשגה עד מאוד...

### III. ערכן של המידות הטובות

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

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

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

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

במצב כזה, שבו היומיום מספק אינספור הזדמנויות של ירידה לפרטים, דקדוק שלמתבונן מן החוץ נראה כעיסוק בזוטות, המרחק בין "קיום מצוות כהלכתן", מטרתו של האדם בעולם מנקודת השקפה דתית, לבין הפיכת החיים לריטואל משעמם שבו תמיד ניתן לבצע את המטלות טוב יותר, ביתר כוונה, ביתר הקפדה, עלול להיות קצר מן הרגיל. במקרה כזה הפרפקציוניזם עלול להפוך לנזירי. לא זו בלבד שלא יקדם את האדם, אלא יגרום לו לנסיגה. הצורך להשקיע זמן רב מדי בקיום המצוות

או בהימנעות מעבירות, הצורך בחזרות על תפילות שהכוונה בהן לא היתה מושלמת, הדחף לעזור לזולת על חשבון משפחתך שלך, בריאותך הפיזית, או כספך אינן בבחינת השגת שלמות אלא פרפקציוניזם נזירי.

### V. האספקט המגדרי של הפרפקציוניזם בקרב ילדים ומתבגרים דתיים

בייקר (Baker, 1996) מצא, שבנות בעלות יכולות רגילות נוטות לפרפקציוניזם יותר מאשר בנים. בלאמי (Bellamy, 1993), שבדק פרפקציוניזם בקרב נערים ונערות בכיתה ט' מצא שיעור גבוה יותר של פרפקציוניזם אצל הבנות. ואולם, סיגל ושולר (Siegle & Schuler, 2000) מצאו שבקרב מחוננים בחטיבת הביניים, בנות אמנם ביטאו דאגה רבה יותר בכל הקשור לארגון (ורמת הדאגה שלהן אף גברה בין כיתה ו' לכיתה ח'), אולם, כאשר היה מדובר בפרפקציוניזם לא בריא, לא נמצאו הבדלים מגדריים.

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

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

בת הנולדת במשפחה חרדית בארץ נפגעת לא רק בשל הסיבות החברתיות הכלליות שפירטתי אלא אף בשל ההבדלים העיקריים בין התפקידים הגבריים והנשיים בחברה זו. בעוד שהילד מוערך בעיקר על פי הישגיו האינטלקטואליים, על הילדה נאסר ללמוד תלמוד, שהוא תחום הלימוד העיקרי בישיבות. בעוד שהילד יכול להתחיל ללמוד את הא"ב בגיל שלוש ולהתקדם בקצב שכשרונותיו מאפשרים לו, הילדה צריכה להמתין עד גיל שש, גיל הכניסה לבית הספר. ילד בן חמש שיכולותיו גבוהות דיין יכול כבר ללמוד שמונה שעות ביום, בעוד שאחותו בת התשע תלמד רק ארבע שעות ביום. בנוסף, בעוד שהילד יצוין לשבח אם ילמד בקצב מהיר ויבין דברים לעומקם, הרי הילדה תקבל תשבחות, ברוב המקרים, רק על התנהגותה הטובה, נכונותה לעזור לזולת, וענוותנותה, ולא על ידיעותיה הרבות. הילד יקבל שבחים על מצוינותו, והילדה – על הצלחתה להסתיר את מחוננותה, סקרנותה, ורצונה להצטיין (דויד, 2008).

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

## מסקנות

בעבודה זאת ניסיתי לשרטט את הקווים הראשוניים לזיהוי רכיבי הפרפקציוניזם בקרב ילדים דתיים וחרדים, כמו גם להציע מספר עצות בכל הקשור בטיפול בפרפקציוניזם. בקהילה הדתית בכללה נושא הטיפול הנפשי התקדם מאוד בעשור האחרון, אולם בקהילה החרדית עדיין יש הסתייגויות רבות מפנייה לעזרה מקצועית. לפיכך, ילדים ומתבגרים רבים אינם מקבלים טיפול כאשר מתגלים הסימנים הראשוניים לפרפקציוניזם שעלול להיות בעייתי. בנוסף, קיים מחסור חמור בבעלי מקצוע חרדים, או למצער – כאלה שמבינים את הצרכים המיוחדים של הקהילה החרדית. לפיכך, חרדים רבים הפונים לעזרה רפואית או למנהיגיה הרוחניים אינם מקבלים את הטיפול לו הם זקוקים, בשל חוסר הידע והנסיון בתחום הטיפולי או הדתי.

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

## מקורות

- אבניאון, א. (עורך) (1997). *מילון ספיר*. תל אביב: איתאב.
- אלאור, ת. (1992). *משכילות ובורות, מעולמן של נשים חרדיות*. תל-אביב: עם עובד.
- דויד, ח. (2008). הבת המחוונת המתבגרת במגזר הדתי-לאומי והחרדי. הכנס השנתי השמיני של נפש ישראל: "נפש וקהילה". ירושלים: 15-17 בינואר.
- משרד החינוך. האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים (2016). נדלה מהאתר: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted>
- 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.

- Adderholt-Elliott, M. (1989). Perfectionism & underachievement. *Gifted Child Today*, 19-21.
- Adelman, M. (2003). The Military, Militarism, and the Militarization of Domestic Violence. *Violence Against Women*, 9(9), 1118-1152.
- Adler, A. (1956). Striving for superiority. In H. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Akhtar, S., Wig, N.N., Varma, V.K., Pershad, D., Verma, S.K. (1975). A phenomenological analysis of symptoms in obsessive-compulsive neurosis. *British Journal of Psychiatry*, 127, 342-348.
- Ashby, J.S., & Huffman, J. (1999). Religious Orientation and Multidimensional Perfectionism: Relationships and Implications. *Counseling & Values*, 43(3), 178-189.
- Ashby, J.S., Rahotep, S.S. & Martin, J.L. (2005). Multidimensional perfectionism and Rogerian personality constructs. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 44, 55-65.
- Baker, J.A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 356-368.
- Barrow, J.C., & Moore, C.A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 612-615.
- Bergin, A.E., Stinchfield, R.D., Gaskin, T.A., Masters, & Sullivan, C.E. (1988). Religious life-styles and mental health: An exploratory study. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 91-98.
- Bellamy, J. (1993). Perfectionism in adolescents: A comparison of private and public school students. Unpublished master's thesis. University of Manitoba, Canada.
- Bieling, P.J., Israeli, A.L. & Antony, M.M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385.
- Blatt, S.J. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of depression. *The American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Bonchek, A. (2008). Treating Religious OCD problems: The Case of Compulsive Tfilla: Theory & Practice: A Case Presentation. The Eighth Annual "Nefesh Israel" Conference, "Nefesh and Community", Jerusalem, 16<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> January, 2008.
- Burks, B.S., Jensen, D.W., & Terman, L.M. (1930). *Genetic studies of genius*, vol. 3: The promise of youth. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Burns, D.D. (1980a). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: Signet.

- Burns, D.D. (1980b). The perfectionists' script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
- Chia, B.H. (1996). A Singapore study of obsessive compulsive disorder. *Singapore Medical Journal*, 37(4), 402-406.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications* (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dar, Y. & Kimhi, S. (2004). Youth in the Military: Gendered Experiences in the Conscript Service in the Israeli Army. *Armed Forces & Society*, 30(3), 433-459.
- Degin, L., Yeates, E., Greenwell, B., & Fiddler, L. (1985). Mormon women and depression: Are Latter-Day Saint women becoming casualties of perfectionism? (Transcript of KSL-TV documentary, Salt Lake City). *Sunstone*, 10, 19-27.
- Dowson, J.H., 1977. The phenomenology of severe obsessive-compulsive neurosis. *British Journal of Psychiatry*, 131, 75-78.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437-453.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol 38. Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eisen, J.L., Goodman, W.K., Keller, M.B., Warshaw, M.G., DeMarco, L.M., Luce, D.D., Rasmussen, S.A. (1999). Patterns of remission and relapse in obsessive-compulsive disorder: A 2-year prospective study. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60, 346-351.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Freud, S. (1961). Obsessive actions and religious practices. In: Strachey, J. (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (original work published in 1907), Hogarth Press, London, pp. 117-127.
- Frost, R.O., Marten, P.A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I., & Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.

- Ghaly, C. (2008). Depression and Perfectionism. *Proprium Journal of Psychology*, 2, 2-9.
- Greenberg, D. (1984). Are religious compulsions religious or compulsive: A phenomenological study. *American Journal of Psychotherapy*, 38(4), 524-532.
- Greenberg, D., Witztum, E., Pisante, J. (1987). Scrupulosity: Religious attitudes and clinical presentations. *British Journal of Medical Psychology*, 60, 29-37.
- Halgin, R.P., & Leahy, P.M. (1989). Understanding and treating perfectionistic college students. *Journal of Counseling and Development*, 68, 222-225.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hart, B.A., Gilner, F.H., Handal, P.J. & Gfeller, J.D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 109-113.
- Hawkins, C.C. (2005). A clarification of multidimensionality and perfectionist typology with the Frost Multidimensional Perfectionism Scale Paper to be presented at the annual AARE Conference, Parramatta, Sydney, 27 November – 1 December 2005.
- Heise, R.G., & Steitz, J.A. (1991). Religious perfectionism versus spiritual growth. *Counseling and Values*, 36, 11-23.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfection in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470
- Hollender, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted children*. New York: Macmillan.
- Horney, K. (1991). *Neurosis and human growth: The struggle towards self-realization*. New York: Norton. (Original work published 1950).
- 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.
- The Book of Leviticus*. New American Standard Bible.
- Mahgoub, O.M., Abdel-Hafeiz, H.B. (1991). Pattern of obsessive-compulsive disorder in eastern Saudi Arabia. *British Journal of Psychiatry*, 158, 840-842.
- Mebane, D.L., & Ridley, C.R. (1988). The role-playing of perfectionism: Overcoming counterfeit spirituality. *Journal of Psychology and Theology*, 16, 332-339.
- Miller, S.B. (1996). *Shame in context*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Oden, M.H. (1968). The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, 77(1), 3-93.



- Okasha, A., Saad, A., Khalil, A.H., el Dawla, A.S., Yehia, N. (1994). Phenomenology of obsessive-compulsive disorder: A transcultural study. *Comprehensive Psychiatry*, 35(3), 191-197.
- Pacht, A. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Parker, W.D., & Adkins, K.K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17, 173-176.
- The book of Proverbs*, King James Version and American Standard Version.
- Random House, Inc. (2009). Dictionary.com Unabridged. Based on the Random House Dictionary. Retrived from:  
<http://dictionary.reference.com/browse/perfectionism?qsrc=2446>
- Reis, S.M. (2002). Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. *SENG Newsletter*, 2(3), 1-5.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Richards, P.S., Smith, F.A., & Davis, L.F. (1989). Healthy and unhealthy forms of religiousness manifested in psychotherapy clients: An empirical investigation. *Journal of Research in Personality*, 23, 506-524.
- Rickner, R. G., & Tan, S. Y. (1994). Psychopathology, guilt, perfectionism, and family of origin functioning among protestant clergy. *Journal of Psychology and Theology*, 22, 29-38.
- Robbins, J., & Ben-Eliezer, U. (2000). New role or "New Times"? Gender Inequality and Militarism in Israel's Nation-in-Arms. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 7(3), 309-342.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Sears, R.R. (1977). Sources of life satisfaction of the Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-128.
- Sears, R.R. (1984). The Terman gifted children study. In S.A. Mednick, M. Hanway, & K.M. Finello (Eds.) *Handbook of longitudinal research volume 1: Birth and childhood cohorts*. New York: Praeger.
- Sears, P.S. & Barbee, A.H. (1975). Career and life satisfaction among Terman's gifted women. In J. Stanley, W. George & Solano (Eds.) *The gifted and creative: A fifty-year perspective*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Shooka, A., al-Haddad, M.K., Raees, A. (1998). OCD in Bahrain: A phenomenological profile. *International Journal of Social Psychiatry*, 44(2), 147-154.

- Sica, C., Novara, C., & Sanavio, E. (2001). Religiousness and obsessive-compulsive cognitions and symptoms in an Italian population. *Behaviour Research and Therapy* 40, 813-823.
- Siegle, D., & Schuler, P.A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Silverman, L.K. (2000). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Silverman, L.K. (1993). Characteristics of Giftedness Scale. Retrieved from: [http://www.gifteddevelopment.com/PDF\\_files/characscale.pdf](http://www.gifteddevelopment.com/PDF_files/characscale.pdf)
- Sorotzkin, B. (1985). The Quest for Perfection: Avoiding guilt or avoiding shame. *Psychotherapy*, 22, 564-571.
- Sorotzkin, B. (1998). Understanding and Treating Perfectionism in Religious Adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87-95.
- Sorotzkin, B. (1999). The Pursuit of Perfection: Vice or Virtue in Judaism? *Journal of Psychology and Judaism*, 23(4), 179-195.
- Speirs Neumeister, K.L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Speirs Neumeister, K.L. & Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251.
- Stopler, G. (2005-2006). Gender construction and the limits of liberal equality. *Texas Journal of Women and the Law*, 15(43).
- Sumi, K. & Kanda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depression, anxiety, and psychosomatic symptoms: a prospective study among Japanese men. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 817-826.
- Tek, C., & Ulug, B. (2001). Religiosity and religious obsessions in obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry Research*, 104, 99-108.
- Terman, L.M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius*, vols. 1 & 2. Stanford: Stanford UP.
- Terman, L.M. (1954). Scientists and non-scientists in a group of 800 gifted men. *Psychological Monographs*, 68(7), 1-44.
- Terman, L. M., & Cox, C. M. (1926). *Genetic studies of genius: The early mental traits of 300 geniuses, Vol. 2*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 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. (1959). The gifted group at mid-life. *Genetic studies of genius*, vol. 5, Stanford: Stanford UP.
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D., & Dewey, M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Timpe, R. L. (1989). Ritualization and ritualisms in religious development: A psychosocial perspective. *Journal of Psychology and Theology*, 11, 311-317.
- Webb, J T. (1994). Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children. ERIC Digest E527. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372554.pdf>
- Willings, D. (1992). Burnout among Teachers of the Gifted and Gifted Adults. *Gifted Education International*, 8(2), 107-113.
- Zohar, A.H., Goldman, E., Calamary, R. & Mashiah, M. (2005). Religiosity and obsessive-compulsive behavior in Israeli Jews. *Behaviour Research and Therapy*, 43(7), 857-868.

## במקום סיכום

### וידוי

לא אחת אני נשאלת אם הייתי ילדה מחוננת. תגובתי לשאלה זו השתנתה במהלך שלושים השנים האחרונות. בהתחלה הייתי מתרגזת משנשאלתי זאת, והייתי עונה תשובות בנוסח: "אצלנו רק הבנים היו מחוננים" או "למה זה חשוב?" עתה אני מחייכת ועונה "אתה בוודאי מבין שהשאלה הזאת מצחיקה" או "בוודאי, הייתי ספורטאית מחוננת". כל התשובות כמובן נכונות, אבל השינוי שחל אצלי מבטא את התעייפותי מהעובדה שבתחום המחוננות נדמה שמאומה לא השתנה מאז אני-עצמי הייתי ילדה: הורים עדיין משוכנעים שחשוב לאבחן את מחוננותו של הילד, שחשוב להכריז עליו כמחונן, שהכרזה כזאת תאפשר להם לתמוך בו, לשכנע את "משרד החינוך" ש"מגיע" לו יחס מיוחד, שיעורים מיוחדים, הבנה והתחשבות מצד הסגל החינוכי, וגם – ואולי בעיקר – שהתווית של "מחונן" שידביקו לילדם תעשה אותו מאושר יותר, מוצלח יותר על פי הקריטריונים המקובלים, ושהחיים צופנים לו בחובם גדולות ונצורות מ"תוקף היותו מחונן". כמובן שישנם הורים שנרתעים עד מאוד מכל דבר שקשור בשורש "ח.נ.ן" – כתבתי על הורים כאלה (לדוגמה: דויד, 2011, 2013).

ממרום שנתי אני כבר יכולה לומר בבירור: הייתי מעדיפה לבלות את כל חיי בחברת אנשים יצירתיים, חרוצים, בעלי מוטיבציה גבוהה, כשרונות או כישורים גבוהים – גם אם הם בעלי לקות כזאת או אחרת – מאשר בחברת אנשים שניחוו באותם כישורים או כשרונות, אבל ללא לקויות למידה, בעיה פיזיולוגית ו/או פסיכולוגיות. שכן, דווקא האנשים שבמהלך חייהם נאלצים להתמודד עם מגבלות מצליחים – ברוב המקרים – לפתח עמוד שדרה רגשי איתן, ובסופו של דבר מגיעים למיצוי יכולותיהם האינטלקטואליות והיצירתיות. הם גם אלה שמפתחים – ואין זה משנה אם במודע ואם מחוסר ברירה – את האינטליגנציה הרגשית שלהם, ומרחיבים את יכולותיהם החברתיות. בסופו של דבר הם משיגים, ברוב המקרים, את מה שבחרו להתמקד בו בכל תחום שהוא. יש מביניהם שבחרים להצליח בעולם הכלכלי-עסקי, יש כאלה שהדגש אצלם הוא על המרקם המשפחתי, תרומתם לו ומעורבותם בכל הקשור אליו; רבים אחרים עושים חיל בתחומי האמנות, ויש גם קבוצה נכבדה מאוד שמימשה את יכולותיה והגיעה להישגים יוצאי דופן בתחומים קוגניטיביים שונים.

### תיאור מקרה: אם ובתה

עם סיום הספר אביא דוגמה של אם ובתה ששתיהן סבלו מאותה לקות למידה. אף לא אחת מהן אובחנה בילדותה אף על פי שהשניה גדלה בישראל בשנות ה-80 של המאה שעברה, כאשר נושא לקויות הלמידה כבר היה מפותח דיו בארץ ונלמד בכל האוניברסיטאות והמכללות להוראה ולא רק בחוגים לפסיכולוגיה. האם הגיעה להישגים מקצועיים גבוהים ואילו הבת נאבקה שנים ארוכות כדי לרכוש את אבני הדרך העיקריים בחינוך ועדיין נאבקת, בשנות ה-40 לחייה, על מקומה בעולם הרגשי-משפחתי, הכלכלי-תעסוקתי והלימודי-השכלתי.

## סיפורה של אלכסנדרה: האם

אלכסנדרה גדלה כבת יחידה במשפחה של עולים חדשים שעל אף מצבם הכלכלי הקשה, האופק התעסוקתי המוגבל של שני הוריה שמקורו היה בהפסקת לימודיהם בגלל השואה שעיצבה את עולמם, וכמו כן אי-שליטתם בעברית, הקפידו עד מאוד על לימודיה של בתם החל מכיתה א. אלכסנדרה, שהיתה ילדה אינטליגנטית מאוד, חוותה את לימוד הקריאה והכתיבה כעבודה סייזיפית, עבודה הדורשת תרגול רב עד-מאוד, עבודה שנדמה היה לה שחלק מחברותיה כלל לא עסוקות בה, כאילו עצם השהות בבית הספר תוצאתה התקדמות קבועה הן בקריאה והן בכתיבה. מאמציה של אלכסנדרה השתלמו, והחוויה שלה מבית הספר היסודי היתה שאם היא משתדלת, מתאמנת ומתעקשת – היא מצליחה.

במקצועות שאינם מרובי מלל הצטיינה אלכסנדרה החל מכיתה א. היא שלטה ב-4 פעולות החשבון הבסיסיות כבר בגן חובה, וכל נושא מתמטי חדש שהוצג בפני הכיתה שימח אותה משום שהיא נזקקה רק להצגה הראשונית ומייד לאחר מכן הרגישה שהיא יכולה לפתור כל תרגיל ולענות על כל שאלה שקשורים בו. כאשר החלו לימודי המדעים בבית הספר אלכסנדרה כבר ממש התלהבה מכולם: היא אהבה ביולוגיה לכל ענפיה, אבל תחומי ההצטיינות הבולטים ביותר שלה היו פיזיקה וכימיה.

עם זאת, כאשר אלכסנדרה החלה בלימודי האנגלית היא חוותה את אותו סוג של קשיים שהיו לה בהתחלת כיתה א. מאחר שלא העלתה בדעתה שהיא זקוקה להוראה מתקנת או לשיעורים פרטיים, מאחר שחששה לאכזב את הוריה היא נקטה באותה אסטרטגיה, של חזרה שוב ושוב על אותו חומר, והוסיפה לכך גם שימוש בזכוכית מגדלת, חלוקה לפסקאות, שימוש בצבעים שונים להבלטת מלים, משפטים ואף פסקאות, וכתיבת סיכומים אותם שיננה שוב ושוב. על אף כל המאמצים האלה לא הצליחה אלכסנדרה לכתוב ללא שגיאות כתיב, אבל אלה לא הפריעו לה בהגשמת מטרותיה: השגת ציונים טובים לאורך כל 12 שנות הלימודים וגרימת נחת רוח להוריה שהיו גאים בה מאוד.

אלכסנדרה סיימה את התואר הראשון במתמטיקה ובפיזיקה, וכמו כן תעודת הוראה והיתה למורה בתיכון במקצועות אלו. היא זכתה לכבוד מקצועי, להערכה הן מצד תלמידיה והן מצד עמיתיה, ולסיפוק בשל תרומתה בהוראת שני המקצועות שנחשבים כקשים וכמאתגרים ביותר.

## סיפורה של יעל: הבת

בתה של אלכסנדרה, יעל, נולדה לתוך מציאות שונה. בביתה של יעל ההורים דיברו עברית, יעל לא היתה זקוקה לציונים טובים כדי לרצות את הוריה שהבהירו לה, שוב ושוב, שהם אוהבים אותה ללא

תנאי ואף הדגישו, ציונים אינם חזות הכל. אולם, יעל מצאה את עצמה בפער גדול עם בני כיתתה ככל שהשנים חלפו: אם בכיתות הנמוכות התקשתה לכתוב או להבין את הנקרא, הרי כאשר התבקשה לקרוא פרק בתנ"ך ניכר היה בה שהיא מחברת את ההברות ללא הבנה של המלים. יעל ניסתה, בעזרת מורה פרטית שליוותה אותה שנים ארוכות, להשיג את רמת הכיתה באנגלית, אבל בסופו של דבר לא הצליחה לגשת לבגרות ברמה של 4 יחידות, וכך נחסמה בפניה הכניסה לאוניברסיטה. יעל לא היתה "ילדה טובה" כמו אמה: היא נהגה להבריז מהשיעורים, זלזלה בשיעורי הבית שהפכו במהלך השנים מקור מריבות ולחיכוכים עם ההורים, ונהגה להטיח את כשלונותיה במבחנים באומרה: "הלא אמרתם לי כל כך הרבה פעמים שציונים זה לא דבר חשוב".

גם בכיתה יא, כשיעל עברה ללמוד בבית ספר אקסטרני, לא השתנתה גישתה השלילית ללימודים. אולם, דווקא שם העלתה אחת המורות את הרעיון שאולי יעל דיסלקטית, והציעה שהיא תיבדק. אולם, אלכסנדרה הגיבה מאוד בחריפות, ואמרה: "עכשיו יש סיבה לעצלנות של יעל? גם לי היה קשה ובכל זאת הצלחתי". מאחר שיעל לא אובחנה לא היתה זכאית להקלות במבחנים בכלל ובמבחני הבגרות בפרט, ובסופו של דבר ניגשה למבחנים אלו לאחר הכנה לא מספקת, ללא ציוני מגן כמובן – מכיון שלמדה בבית ספר אקסטרני, והתוצאות היו נמוכות, כפי שהיה צפוי.

רק לאחר השירות הצבאי של יעל, שהיה גם הוא מתסתכל מאוד מבחינתה, שבו לא ניתנה לה אחריות מספקת לדעתה והיא שהתה כמעט כל הזמן בחברת אפסנאים כמוה, הגיעה יעל לראשונה לאבחון. כאשר הוכרה, רשמית" כדיסלקטית היתה זכאית ללימודים במכינה לבעלי לקויות, ושם לראשונה פגשה אנשים שדמו לה – בעלי אינטליגנציה גבוהה, אך בעלי לקויות לא מטופלות, שבשל כך חיו במשך שנים ארוכות במחשבה שהם "לא טובים מספיק", "לא יכולים להגיע לכלום", וש"חבל להשקיע בהם". יעל סיימה את לימודי המכינה בהצלחה, אולם למרות שהיה באפשרותה ללמוד במוסד להשכלה גבוהה התואם את יכולותיה בחרה בלימודים במוסד קטן, באזור רחוק מהמרכז, מוסד שבוגריו אינם נהנים מיוקרה יתירה. היא נימקה זאת בכך ש"כבר ראיתם שאני תלמידה ממש גרועה" ו"חבל לנסות ולהיכשל – עדיף ללכת על בטוח".

גם לאחר סיום לימודיה בחרה יעלה במקצוע שאין בו אפשרויות רבות של קידום, מקצוע שבו האחריות המוטלת עליה אינה רבה והתשלום נמוך. לדבריה: כנראה שכבר עד סוף חיי אעדיף מקומות שקטים, סביבות לא מאתגרות וסיכונים נמוכים. אני את שלי בתחום הכשלונות כבר עברתי". היא עדיין רווקה, נראית צעירה בהרבה מגילה, נאה מאוד ובעלת גזרה טובה, אבל כמו בתחום הלימודי גם בתחום הזוגי מעדיפה "לא לשאוף גבוה מדי". היות ובתחום זה אין היא מוכנה להתפשר על בן זוג בעל יכולות קוגניטיביות נמוכות הרבה משלה ואף לא על גבר עם לקות כלשהי היא החליטה, במודע ש"עדיף להיות לבד".

## אחרית דבר

גישה זו, של הסתפקות במועט, "הליכה על בטח" וחיים ללא שאיפות גבוהות בשום תחום מאפיינת ילדים, בני נוער ומבוגרים רבים בעלי לקויות למידה שונות. כאשר בילדות לומדים להכיר את נקודות החוזק, לומדים להתגבר על החולשות ולהציב מטרות ראויות – יש סיכויים טובים לחיים מלאים שבהם הלקות תהיה עוד מאפיין אחד של האדם, ולא המאפיין המגדיר אותו. למגינת הלב, דווקא כאשר מדובר באנשים בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות הם-עצמם מבינים, כבר בגיל צעיר, את המצב הקשה שבו הם נמצאים, מצב בו "האני הפנימי" שלהם אומר שהם בעלי יכולות גבוהות, כשרונות וכישרים יוצאי דופן, אבל המציאות טופחת על פניהם שוב ושוב והם נכשלים במשימות שבני גילם מתמודדים אתן בהצלחה. כשנער או נערה ללא חוויות הצלחה מגיעים לגיל הבגרות כבר קשה לשנות אמונות, הרגלים וציפיות. כך קרה שבעוד שאלכסנדרה נדרשה להתאמץ ולעבוד קשה הצליחה לממש את הציפיות של הוריה וחשוב מכך – את ציפיותיה-שלה מעצמה, הרי בתה, לה ניתן חופש רב יותר אבל הרף שהוצב בפניה היה נמוך בהרבה – לא הצליחה.

בין אם אנחנו הורים ובין אם אנשי מקצוע – מורים, יועצים או פסיכולוגים – חובה עלינו לעזור לכל ילד או ילדה, נער או נערה להכיר ביכולותיו כמו גם במגבלותיו, ולעזור לו ככל יכולתנו לממש את כשרונותיו על אף מגבלותיו. תווית המחונן במרבית המקרים אינה עוזרת למימוש זה, אולם כאשר מדובר בילד עם לקות למידה התווית, גם אם לא ניתנה "באופן רשמי", עשויה לעזור מאוד כדי לבנות את הבטחון העצמי והאמונה ביכולות – שהם המפתח לבניית מוטיבציה פנימית ולהצלחה.

## מקורות

דויד, ח. (2011). סוגיות אתיות בחינוך וייעוץ למחוננים [גירסה אלקטרונית]. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=2586>

דויד, ח. (2013). על הורים שלא רוצים שילדיהם יהיו מחוננים. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.beok.co.il/Category/Article/13177>