



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גיליון 10, כסלו, תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

"אל תקרא לי מחונן"
התמודדויות מתבגרים מחוננים בעיצוב זהותם

עינב מן ושחר גינדי

תקציר

לתלמידים שמאותרים כמחוננים מאפיינים ייחודיים הן בתחום הקוגניטיבי הן בהיבט הרגשי-חברתי, אשר מתעצמים עוד יותר על רקע גיל ההתבגרות. מטרתו של מחקר זה היא לבחון כיצד מתבגרים מחוננים הלומדים בחטיבת הביניים מתארים את חוויית בית הספר שלהם במסגרות השונות, מתוך בחינת עולמם האישי ותפיסת זהותם. עשרה מתבגרים בגילאי 13-15 רואיינו במטרה לבחון כיצד הם חווים את בית הספר מבחינה לימודית, רגשית וחברתית, ואילו גורמים לוקחים חלק בעיצוב זהותם האישית. על פי ממצאי המחקר המתבגרים המחוננים בחטיבת הביניים נמצאים בקונפליקט מתמיד בנוגע ל"מחוננות" שלהם ולתפיסת זהותם. הם אינם מחויבים לזהות שלהם כמחוננים, ומתריסים כנגד הסטיגמה של המחוננים המזוהים כ"חוננים" וכנגד ההתייחסות אליהם כאל "מחוננים", אגב התעלמות מהיותם "ילדים". נוסף על כך, קיים קונפליקט בין הציפיות של המבוגרים סביבם (הורים, מורים) על רקע היותם מחוננים לבין רצונותיהם ושאיפותיהם שלהם. בבית הספר הם חווים הסללה לתחומים ייעודיים למחוננים והתייחסות סטראוטיפית מצד המורים. מבחינה חברתית, הם חווים בו בזמן תחושות של שייכות ומקובלות חברתית וחוויות קשות של דחייה חברתית ותחושות שונות, ומביעים רצון למעורבות הצוות החינוכי בתחום זה. חשיבותו של מחקר זה הוא בהפניית הזרקור לעולמם הפנימי של המתבגרים המחוננים והתייחסות לתהליך הבניית הזהות שלהם על רקע תווית המחוננות המוטבעת בהם. מחקר איכותני זה מאפשר הסתכלות על החוויות שלהם במסגרות הלימוד השונות מתוך זווית הראייה שלהם. המחקר שופך אור על צורכיהם של תלמידים מחוננים בגיל ההתבגרות המוקדם במטרה לסייע בבניית תוכניות חינוכיות רלוונטיות.

מבוא

מחקרים רבים עוסקים בכישורים הקוגניטיביים וברכיבי האינטליגנציה של ילדים ומתבגרים מחוננים, וכן במאפיינים התוך-אישיים והבין-אישיים הייחודיים שלהם (לדוגמא, Leikin, Leikin & Waisman, 2017; Castejón, Gilar, Miñano & González, 2016). עוד גוף של מחקר מתייחס להתפתחות האסינכרונית של מתבגרים אלו (מירקין, 2011) וליכולות ההסתגלות החברתית שלהם (Boor-Klip, Cillessen & van Hell, 2014). עם זאת, הספרות המחקרית העוסקת בשאלת זהותם של מתבגרים מחוננים מועטה. התייחסות לזהות נעשית לרוב בדרך עקיפה, אגב התייחסות למשתני מסוגלות רגשית או חברתית של מחוננים, ופחות לתהליך גיבוש הזהות (שני-צינוביץ, 2008). תקופת גיל ההתבגרות היא אבן דרך משמעותית בהתפתחותו של הפרט. אחת המטלות החשובות בגיל זה היא המטלה של גיבוש זהות האני (אריקסון, 1960). התהליכים שעובר המתבגר בגיל זה נחקרו רבות, אולם מעטים הם המחקרים שנעשו בהקשר זה בקרב מתבגרים מחוננים. מעטים עוד יותר המחקרים האיכותניים שנעשו בתחום זה ובחנו את חווייתם האותנטית של המתבגרים המחוננים כפי שהיא נתפסת בעיניהם. המחקר הנוכחי עוסק בחוויותיהם של מתבגרים ומתבגרות מחוננים הלומדים בחטיבת ביניים, מתוך התייחסות לתהליך הבניית הזהות שלהם כמתבגרים מחוננים.

מחוננות

אין הגדרה אחידה למחוננות. הספרות העוסקת בתחום זה מציגה הגדרות שונות על פי תפיסות שונות. השונות בהגדרות משפיעה על מדיניות האיתור של מחוננים, על רציונל ההוראה של תלמידים אלה ועל הטיפול בהם (לנדאו, 2001). דאי וצ'ן (Dai & Chen, 2013) מתארים במחקרם שלוש פרדיגמות להגדרת מחוננים. פרדיגמת "הילד המחונן" – הרואה במחוננות פוטנציאל ותכונה כמותית מולדת וקבועה המיוצגת בציוני אינטליגנציה; פרדיגמת "ההתפתחות" או "פיתוח הכישרון" – הרואה במחוננות מאפיין דינמי הייחודי לתחום דעת מועדף שיש בו מגוון מאפיינים קוגניטיביים, רגשיים-חברתיים וסביבתיים, המוביל להישגים בולטים ולמנהיגות בתחום הדעת הספציפי. לבסוף, הפרדיגמה הדיפרנציאלית – השואפת להתאמה אינדיווידואלית של הלמידה לפי הצרכים של כל תלמיד.

עם השנים חלה התפתחות ובתוכה מעבר מהגדרות כמותיות, המודרות מחוננות על סמך מבחני משכל ופוטנציאל

שכלי, להגדרות איכותניות המתייחסות להיבטים קוגניטיביים, רגשיים וסביבתיים, ורואות במחוננות דבר דינמי ומתפתח (לנדאו, 2001). במשך שנים רבות הייתה מקובלת הגדרתו של טרמן, לפיה מחונן הוא מי שרמת המשכל שלו היא 135 ומעלה (Terman, 1925). בהשראתו, חוקרים אחרים הגדירו גם הם את המחוננות האינטלקטואלית במושגים של פוטנציאל שכלי ברמה גבוהה ביותר, והיא הוערכה במבחני משכל (Gurian, 2013). עם השנים התפתחה פרדיגמת ההתפתחות, ונטען כי כדי להגדיר פרט בתור "מחונן" לא די באינטליגנציה גבוהה, ויש צורך בתהליך התפתחות נוסף. נטען כי מחוננות היא ביטוי של ביצועים או תפוקה ברמה הנמצאת באופן ברור בקצה העליון של הפיזור, אך מלבד זאת, המחוננות מתפתחת: בשלבים הראשונים המשתנה העיקרי הוא פוטנציאל, ובשלבים הבאים, המרדד למחוננות הוא הישגים, הצטיינות וכולטות. כמו כן, משתנים רגשיים וחברתיים ממלאים תפקיד חיוני בביטוי של מחוננות ככל שלב התפתחותי, והם ניתנים לעיצוב ולהכוונה (Subotnik, 2011).

בישראל, האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך מגדיר "מחוננות" על פי החלטותיה של ועדת ההיגוי לחינוך מחוננים בישראל התשע"ד (נבו, 2004). ועדה זו החליטה להשתמש במושג "מחוננים" הן עבור "מחוננים" (gifted), המצטיינים בתחומים סכולסטיים הן עבור "מחוננים" (talented), המצטיינים בתחומי האומנות והספורט. הוועדה הגדירה את המחוננים כאחוזון העליון של האוכלוסייה ככל שנתון, בכל אחד מתחומי המחוננות הנבדקים, כך שההגדרה היא כמותית. יחד עם זאת, הוועדה הוסיפה להגדרת המחוננות היבטים של רמת מוטיבציה, התמדה ויצירתיות כפרמטרים לבדיקה ולהערכה. כיום, היבטים אלו עדיין אינם נבדקים באבחוני המחוננים, אך הם נצפים ומדווחים בתוכניות הייחודיות שהילד משתתף בהן, ומוסיפים ראייה איכותית להגדרה. זאת ועוד, האגף ממשיך לפעול לבחינת הדרכים המיטביות שיאפשרו לשלב בסוללת האיתור גם ממדים של יצירתיות, וכן פועל לקידום איתור מחוננות ממוקדת תחום כישרון.

גיל ההתבגרות והתפתחות הזהות בקרב מתבגרים

גיל ההתבגרות הוא פרק זמן מעצב, אשר במהלכו חלים שינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים. הוא מהווה אבן דרך מכרעת בעיצוב אישיותם והתפתחותם האישית של המתבגרים. פרק זמן זה מאופיין בחיפוש אחר זהות עצמית ובלבטים קשים המלווים את משבר הזהות, ומהווה נדבך מרכזי בעיצוב אישיותם של בני נוער בגיל ההתבגרות (Rageliené, 2016). הספרות הפסיכולוגית העוסקת בהבנת המושג "זהות אישית" מבוססת על עבודתו של אריקסון (1960) אשר טען כי תהליך התפתחות הזהות של אדם נמשך כל חייו, כל עוד נמשכים יחסי הגומלין בינו לבין סביבתו. אריקסון ראה בגיל ההתבגרות שלב משמעותי ומכריע וציין כי הקונפליקט העיקרי של מתבגרים הוא סביב בניית זהות אישית. על פי אריקסון, עד גיל ההתבגרות הזדהו הילדים עם דמויות מבוגרות בסביבתם, ובמיוחד עם הוריהם, שהשפיעו על ערכיהם, דעותיהם והתנהגותיהם. מגיל ההתבגרות, בצד השינויים הגופניים, השכליים וההתנהגותיים, מוצאים עצמם המתבגרים מתחבטים בשאלות של זהות: "מי אני?" "מה אהיה בעתיד?" וכדומה. מתבגרים מתחילים תהליך של בירור ההזדהויות הקודמות שלהם, ומתוך תהליך של חיפוש, מבנים זהות אישית. אם ימצא לקונפליקט זה פתרון מוצלח, המתבגרים יגבשו זהות יציבה. אם לא – עלול להיווצר מצב של "פזירות הזהות" (Identity Diffusion). מרסיה (Marcia, 1980) הרחיב את התאוריה של אריקסון והדגיש את חשיבותו של גיל ההתבגרות, שבו לראשונה מתקיים סנכרון בין ההתפתחות הפיזית, המינית, הקוגניטיבית והרגשית של הנערים והנערות, וכך בכך מתגבשות ציפיות החברה מהם. מרסיה הגדיר שני רכיבים אופרציונליים בתהליך הבניית הזהות: אקספלורציה ורפלקציה. האקספלורציה כוללת איסוף אינפורמציה, שאילת שאלות והתנסויות, ואילו הרפלקציה כוללת ביקורתיות באשר להזדהויותיו של היחיד, אמונותיו, ערכיו ותפקידיו. ברפלקציה מושם דגש גם על מחויבות – מערכת אישית של מטרות וערכים המתייחסת לרמת ההשקעה האישית שהיחיד מחויב לה בנוגע לרעיונות או פעולות בארבעה תחומי חיים עיקריים: דת, קריירה ולימודים, יחסים בין-אישיים ופוליטיקה.

השילוב של האקספלורציה והרפלקציה יוצר ארבעה סטטוסים של זהות המתגבשים במשך גיל ההתבגרות (Meeus, 2018). הסטטוס ראשון, השגת זהות, מגיע לאחר חקירת אלטרנטיבות שונות ובחירה בזו שנראית מתאימה ביותר למתבגרים שעברו את חוויית המשבר וגיבשו מחויבות כלפי מקצוע, השקפה או אידיאולוגיה. בסטטוס השני, הקרוי מורטוריום, מתבגרים נמצאים בעיצומו של המשבר ומחפשים אחר התנסויות לימודיות מגוונות, הרפתקאות

והוויות בתחומי חיים שונים. בסטטוס זה, מתבגרים בודקים את רגשותיהם ודעותיהם. הם חופשיים להתנסות בתפקידים חברתיים ואישיים שונים, כאשר רק חובות מעטות מוטלות עליהם, כדי שיהיו להם המרחב והפנאי לגבש את זהותם. הסטטוס השלישי, סגירות מוקדמת, מאפיין מתבגרים נטולי חוויות משבר בגיל ההתבגרות, שאינם נמצאים בתהליך של חיפוש אלטרנטיבות. מתבגרים כאלה אימצו את הערכים והנורמות שקיבלו מגורמים משפחתיים וחברתיים בשלבי חייהם המוקדמים. לבסוף, מתבגרים בסטטוס פזירות זהות לא חוו משבר, לא גיבשו מחויבות ואינם מגסים להגיע לכך. ייתכן שמקצתם היו עסוקים מדי פעם בפעם בחיפוש אלטרנטיבות, אך התוצאה הסופית הינה היעדר מחויבות. מתבגרים אלה מאופיינים בשטחיות ובמעגלים חברתיים מצומצמים (Cramer, 2017).

במדגם של כ-8000 מתבגרים ובוגרים צעירים נמצא כי נשים היו בייצוג יתר בסטטוס מורטוריום (המאופיין בחקירה גבוהה), ואילו גברים נמצאו בעיקר במצבי סגירות מוקדמת ופזירות זהות (המאופיינים בחקירה נמוכה). מי שנמצאו בסטטוס פזירות זהות, הסטטוס הכי פחות סתגלני, היו הצעירים ביותר במדגם. תלמידי תיכון היו מיוצגים מעבר לשיעורם באוכלוסייה במצבי פזירות הזהות, ותלמידי המכללות היו ברובם בסטטוס השגת זהות (הבוגר ביותר) ובמורטוריום. לבסוף, היה ייצוג יתר של סטטוס סגירות מוקדמת בקרב אנשים מועסקים. לעומת זאת, מובטלים נמצאו בעיקר בסטטוס פזירות הזהות (Verschuere, Rassart, Claes, Moons & Luyckx, 2017).

עוד תאוריה המסבירה את התפתחות האישיות בגיל ההתבגרות ורלוונטית במיוחד לתלמידים מחוננים היא התאוריה של דיסאינטגרציה חיובית (TPD - Theory of Positive Disintegration) של דוברובסקי (Dabrowski, 1972). דיסאינטגרציה חיובית היא התפתחות נפשית המתוארת בתהליך המעבר מרמות נמוכות לגבוהות יותר של חיי הנפש, מעבר המעורר מתח, קונפליקט פנימי וחרדה. התאוריה מדגישה את החשיבות של "סערת רגשות" בתהליך המעבר מהרמות הנמוכות אל הרמות הגבוהות של חיי הנפש. הקונפליקט יוצר חוסר ארגון, המאפשר הופעה של רמות מנטליות חדשות, גבוהות יותר מאלה שאפיינו תקופה יציבה קודמת. לייקרפט (Laycraft, 2015) יצרה אינטגרציה של TPD ותאוריית ההתארגנות העצמית כדי להסביר את התפתחות האישיות של מתבגרים, כאשר כל שלב של גיל ההתבגרות מתאפיין ברמות אחרות של ארגון וחוסר ארגון.

מאפייני מחוננים בגיל ההתבגרות

למרות יכולותיהם הקוגניטיביות הגבוהות, תכונותיהם הייחודיות של המחוננים יוצרות קושי אקדמי בקרב המתבגרים הלומדים במסגרות הרגילות. כך, לדוגמה, תלמידים מחוננים רבים מדווחים על שעמום, ועל היעדר אתגרים בבית הספר (Tardy, 2016). גם ההישגיות והתחרותיות המאפיינת מחוננים, והקושי שהם חווים בהתמודדות עם כישלונות, באים לידי ביטוי במידה רבה יותר בגיל ההתבגרות. מתבגרים מחוננים מתארים את עצמם כסקרנים מבחינה אינטלקטואלית ומעוניינים לנסות דברים חדשים, אך הפרפקציוניזם המאפיין אותם מציבם בעמדת סיכון נוכח קשיים רגשיים (Wirthwein, Bergold, Preckel & Steinmayr, 2019). הציפיות שלהם מעצמם גבוהות, וכשאינם עומדים בסטנדרטיים הגבוהים שהציבו לעצמם, הם חווים תסכול והערכתם העצמית נפגעת. לעיתים קרובות, כאשר דברים אינם מסתדרים לפי רצונם, הם סובלים מרגישות יתר שבאה לידי ביטוי בכבי או בהתרגויות. דברים שאינם בשליטתם גורמים להם להגיב בחריפות, והם מגלים קושי לקבל ביקורת מאחרים (Zeidner & Matthews, 2017).

מצב רגשי זה משפיע גם על דימויים העצמי של המתבגרים. אם בגיל צעיר נשען הדימוי העצמי שלהם על יכולות קוגניטיביות, הרי שבגיל ההתבגרות נוסף גם הממד החברתי. יש חשיבות לקשרים חברתיים ולמיקום חברתי. לפיכך, מחוננים רבים סובלים מדימוי עצמי נמוך דווקא בגיל ההתבגרות וחשים כי האחרים רואים בהם "שונים" (Foust & Booker, 2007). מקריי (Mcrae, 2002) טוענת במחקרה כי לעיתים הניכור שחשים המחוננים מצד קבוצת השווים נובע מהפער בין גילם הכרונולוגי, הדומה לבני כיתתם, לבין יכולתם הקוגניטיבית שבה הם מתקדמים בהשוואה לחבריהם. היא מצאה כי רוב המחוננים אינם תופסים את עצמם שונים מהנורמה, אך מאמינים כי אחרים מעריכים אותם כשונים. אמונה זו מנחה אותם לצפות ליחס שונה בסטואציות חברתיות. קולמן (Coleman, 1985) מכנה מצב זה כ"סטיגמת המחוננות" (SGP- Stigma of Giftedness Paradigm), לפיה, כתוצאה מהאמונה הרווחת שמחוננות היא פקטור של שונות, מחוננים נלחצים במצבים חברתיים, לחץ שמעכב את האינטראקציות החברתיות הנורמליות שלהם. מחוננים רבים בגיל ההתבגרות מאמינים שהיכולות הקוגניטיביות הגבוהות שלהם מסככות את מערכות היחסים החברתיים שלהם. יתר

על כן, נמצא כי יש הבדלים בין המינים בהתמודדות עם הקשיים הללו: בנות נוטות להסתיר את המחוננות שלהן ואת הכישרונות המיוחדים שלהן כדי להיכנס למעגלים חברתיים, ואילו בנים לוקחים על עצמם את תפקיד "ליצן הכיתה" כדי להיכנס למעגלים אלו (Mcrae, 2002).

התפתחות זהות בקרב ילדים מחוננים

הספרות המחקרית העוסקת בזהות מתבגרים מחוננים מועטה, וההתייחסות לזהות נעשית לרוב בדרך עקיפה, אגב התייחסות למשתני מסוגלות רגשית או חברתית של מחוננים, ופחות לתהליך גיבוש הזהות (לדוגמא, שני-צינוביץ, 2008). יחד עם זאת, המשותף למחקרים היא התפיסה כי גיבוש הזהות הוא תהליך מרכזי ורב השפעה בחייו של האדם (Herbert & Kelly, 2006). מכיוון שלאוכלוסיית המחוננים מאפיינים ייחודיים המגדירים את חבריה כשייכים לקבוצה משותפת, ניתן לכנות קבוצה זו 'תת-תרבות' (Wood & Peterson, 2017). לכל מחונן תהליך גיבוש זהות ייחודי משלו, אך אפשר לקבוע מאפיינים המשותפים לכלל המחוננים, בהיותם חלק מ'תת תרבות' (Herbert & Kelly, 2006). זו וקרמונד (Zou & Cramond, 2001) ערכו מחקר נתונים טרוספקטיבי על מחקר האורך של טרמן (Terman 1925), על יותר מ-1500 מחוננים. המחקר בחן את 150 הנבדקים ה"מצליחים" ביותר מתוך המדגם, ואת 150 הנבדקים ה"לא מצליחים" ביותר – במדדים של הצלחה תעסוקתית, מאפייני יוקרה, מנהיגות והכנסה. החוקרים מצאו כי מרבית ה"מצליחים" היו משיגי זהות, ואילו ה"לא מצליחים" היו בסטטוס של פזירות זהות. החוקרים הדגישו במסקנותיהם את חשיבות ההתייחסות להתפתחות הזהות כחלק מהעבודה החינוכית עם מחוננים.

שני-צינוביץ (2008) מצאה במחקרה כי תלמידי כיתת מחוננים נוטים במידה רבה להשתייך לסטטוס של 'סגירות מוקדמת', מחונני העשרה (יום שליפה) נוטים ברובם להשתייך לסטטוס של 'מורטוריום', ואילו הנטייה הבולטת אצל תלמידים לא מחוננים הייתה להשתייך לסטטוס של 'פזירות זהות'. כלומר, ניתן לראות כי קיים שוני בין תלמידים מחוננים לתלמידים לא מחוננים, וכן, בקרב המחוננים במסגרות השונות.

מלבד הציפיות מהם במסגרות הלימודיות, מחוננים חווים ציפיות גבוהות ואף מוגזמות מצד הוריהם (Web, 1993). ציפיות אלה אינן תואמות תמיד את המציאות. מחוננים עשויים אומנם להיות מוכשרים בתחומים מסוימים, אך יש תחומים שבהם ירגישו שהם מוכשרים פחות (Plucker & Stocking, 2001), ופער זה עשוי להסביר את הקונפליקט שהם חווים. קונפליקט זה בין ציפיות ההורים והחברה מחד גיסא, ובין ציפיות הילדים המחוננים מאידך גיסא, בא לידי ביטוי גם בקשר עם עתידם של המחוננים, והוא נוגע הן בציפיות מן השירות הצבאי הן בנוגע לבחירת מקצוע תעסוקתי בעתיד.

היבט אחר הנוגע להתפתחות הזהות של מחוננים עוסק ביחסיהם עם קבוצת השווים. מצד אחד, פופולריות עשויה להפוך גורם מכריע בתפיסה החברתית של ילדים מחוננים בגיל ההתבגרות. מצד אחר, ילדים מחוננים הם לעיתים קרובות בעלי צרכים שונים בהשוואה לבני גילם, מכודדים יותר מבחינה חברתית, פחות רגישים למחשבותיהם של בני גילם, ופחות מותאמים לסביבתם ולחברה (Eren, Çete, Avcil & Baykara, 2018). תפיסה זו עלולה לגרום לשיבוש בתהליך גיבוש הזהות הנתמך בידי קבוצת השווים (Chan, 2003).

מרכזי מחוננים – תוכנית יום שליפה

תוכנית יום ההעשרה (יום שליפה) היא תוכנית שפיתח האגף למחוננים במשרד החינוך כדי לתת מענה לתלמידים שאינם יוצאים ללימודים בכיתת מחוננים. התוכנית מיועדת לתלמידי כיתות ג-ט שאותרו כמחוננים במבחני האיתור בכיתה ב. תלמידים אלה לומדים אחת לשבוע במסגרת ייחודית המותאמת ליכולות ולצרכים שלהם, וביתר ימות השבוע הם לומדים במסגרת רגילה באזור מגוריהם עם ילדים נורמטיביים בני גילם. מטרת התוכנית היא להעשיר את התלמידים בתחומי דעת שונים שאינם כלולים בתוכנית הלימודים הפורמלית, ובדרכי הוראה מגוונות של חקר וחשיבה יצירתית. העקרונות המנחים במרכזים אלה נקבעים באגף למחוננים, אך כל מרכז הוא בעל אופי משלו. נושאי הלימוד שונים ונקבעים על פי החלטות הצוות האחראי. המרכז נותן לתלמידים הן מענה אינטלקטואלי וחוויתי בקורסים לימודיים כגון: הדפסה

בתלת-ממה, זואולוגיה, פיסיקה, אומנויות הקרקס וכולי, הן מענה רגשי בקורסים כגון: חוכמת הלב ופוטורפיה. מסגרת זו מאפשרת לתלמידים להיפגש אחת לשבוע עם תלמידים הדומים להם במאפייניהם וביכולותיהם ומזמנת יצירת קשרים חברתיים עם קבוצת השווים (האגף למחוננים ומצטיינים, משרד החינוך, 2018; זורמן, רחמל ושקר 2004). מחקר זה ביקש לבחון כיצד מתבגרים מחוננים הלומדים בחטיבת הביניים מתארים את חוויית בית הספר שלהם במסגרות השונות, מתוך בחינת עולמם האישי ותפיסת זהותם. כל התלמידים שרואינו יצאו ליום שליפה אחד בשבוע במרכזי מחוננים, ולכן נבדקה גם תחושת השייכות שלהם למסגרות השונות. שאלות המחקר המרכזיות היו: כיצד תופסים התלמידים את תהליך "בניית הזהות" העצמית שלהם? כיצד תופסים התלמידים את חוויות בית הספר שלהם במישור הלימודי, הרגשי והחברתי? מהי תחושת השייכות שלהם למסגרות השונות? מי לוקח חלק בגיבוש תחושת הזהות שלהם? מהי תפיסת העתיד בעיני תלמידים אלה מבחינה אישית, מקצועית ומשפחתית? כיצד תופסים התלמידים את תפקיד הצוות החינוכי בסיוע לעיצוב תחושת הזהות ותחושת השייכות שלהם.

שיטת המחקר

שיטת המחקר שנבחרה למחקר זה היא איכותנית פנומנולוגית (Englander, 2016), המתבססת על ראיונות עומק חצי מובנים. זוהי גישה המבקשת להיכנס לשדה ההכרה של המשתתפים, ולבחון כיצד הם מציגים התנסות מסוימת וחווים אותה. על פי תפיסה זו, להתנסות האנושית משמעות בעבור מי שחוה אותה, הקודמת לכל פרשנות או תאוריה, והיא נתפסת כמקור משמעותי ותקף של ידע. ניתן למקם את שיטת המחקר שיושמה במחקר זה כשייכת ל"פרדיגמה הממוקדת בנחקרים", לעומת "פרדיגמה הממוקדת בקריטריונים" על פי הטקסונומיה של שקדי (2011). גישה זו מזוהה עם הפילוסופיה הקונסטרוקטיביסטית הפרשנית, ומטרתה להבין בני אדם ופעולותיהם דרך התייחסות לתכנים שעולים בראיונות ולפירושים שנותנים המרואיינים.

אוכלוסיית המחקר

המרואיינים הם בני נוער בגיל ההתבגרות המוקדם הלומדים בחטיבת הביניים (גילאי 13-15) – חמישה בנים וחמש בנות. המרואיינים מתגוררים באזור השרון ומשתייכים למשפחות חילוניות במצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. המדגם נאסף בשיטת דגימת כדור שלג – פנייה למרואיינים הראשונים על סמך קשרים אישיים, וגיוס מרואיינים נוספים בעזרת המלצות מ"המעגל הראשון" (גיוסלסון, 2013). להלן פירוט המרואיינים בשמות בדויים: ליאם, בת 13, תלמידת כיתה ז'; אדוה, בת 15, תלמידת כיתה ט'; אפרת, בת 13, תלמידת כיתה ז'; גיא, בן 13, תלמיד כיתה ז'; יואב, בן 14, תלמיד כיתה ח'; עומר, בן 15, תלמיד כיתה ט'; יפעת, בת 15, תלמידת כיתה ט'; רן, בן 14, תלמיד כיתה ח'; נועם, בן 13, תלמיד כיתה ז', ודקל, בת 14, תלמידת כיתה ח'.

כלי המחקר

במחקר זה כלי המחקר הוא ריאיון עומק מובנה למחצה. שורשיו של הריאיון במחקר איכותני הוא במסורת הפנומנולוגית שבמסגרתה החוקרים מנסים להבין את המציאות כפי שהיא נתפסת בעיני הנחקרים (שקדי, 2011). ריאיון חצי מובנה הוא אחת הדרכים השכיחות והבולטות ביותר שבעזרתן החוקרים יכולים לנסות להבין בני האדם. מטרתו של הריאיון אינה לקבל תשובות לשאלות או לבחון השערות מסוימות. בחלק המרכזי של ריאיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו. הריאיון מאפשר נגישות להקשרים התרבותיים של התנהגות בני האדם, וכך מאפשר לחוקרים להבין את המשמעות והמהות של התנהגות זו. כל ריאיון הוא סוג של אינטראקציה בין מדבר ומקשיב. בריאיון עומק מתקיימות שיחות שבהן המרואיין (המדבר) וגם השואל (המקשיב) מפתחים את המשמעות במשותף. במהלך שיחות אלה, החוקרים מנווטים בזוויות רבה את הריאיון, ולפי הצורך מציעים היבטים חדשים שיוכלו לסייע למרואיינים בתגובותיהם. בעזרת שיתוף פעולה בתהליך המחקר, החוקרים והמרואיינים מחברים יחדיו חלקים שונים ונפרדים של סיפורים לנרטיב אחד בעל משמעות. אם כך, הריאיון אינו רק מכשיר לאיסוף מידע, אלא תהליך של הבניית מציאות ששני הצדדים תורמים לו וגם מושפעים ממנו (שקדי, 2011).

- הריאיון כלל שאלות שחוברו לצורך המחקר על בסיס שאלות המחקר והרקע התאורטי. השאלות תוקפו (תוקף ותוכן) באמצעות בדיקה של מומחה בתחום. הריאיון בנוי על שלושה מוקדים:
1. פרטים על הנבדק ועל משפחתו.
 2. שאלות המתמקדות בחווייתו של הנבדק כילד מחונן: במוקד זה נשאלו שאלות הן על החוויה האישית של היות ילד מחונן בכלל הן על חוויות ספציפיות הנוגעות למסגרות השונות שבהן התלמיד לוקח חלק.
 3. שאלות הנוגעות לתפיסה העתידית של התלמיד מבחינה אישית, משפחתית ומקצועית.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור בכתב מהורי המרואינים, תואמה פגישה, ורוב הראיונות התקיימו בביתם של המרואינים, פרט לריאיון אחד שהתקיים בבית קפה לבקשת המרואינת. משך הראיונות נע בין 45 דקות לשעה ורבע. הראיונות הוקלטו ושוכתבו זמן קצר לאחר מכן.

אופן ניתוח הראיונות

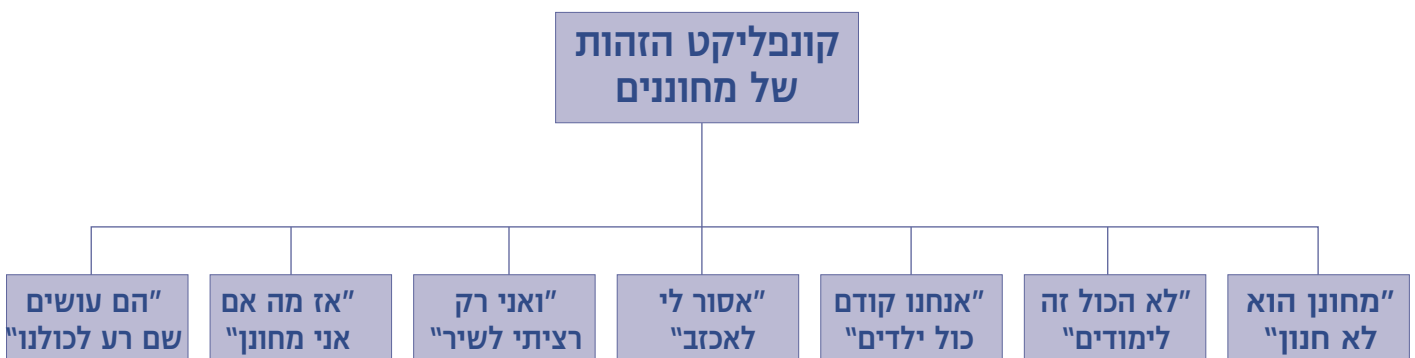
כדי להבטיח את האיזון הנכון בין מעורבות לבין בקרה, התהליך העיקרי שנעשה בו שימוש במחקר הוא תהליך הקטגוריזציה ומציאת תמות מתוך הראיונות. בניתוח הקטגוריזציה נעשה תהליך של מיון וארגון הנתונים בסדר אנליטי. תהליך זה מחבר לכל קטגוריה כמה יחידות מידע שהחוקרים תופסים כדומות זו לזו ומאפשר להם לבחון את המשמעויות ולקשר בין קטעי הנתונים מתוך בחינה מעמיקה שלהם (שקדי, 2011). בתהליך זה שוקללו, שוימו ואופיינו חזרות בחומר הגולמי של הממצאים, בתוך הגדרה ברורה של יחידת הניתוח ובניית הייררכייה של החזרות והקטגוריות שנתגלו. תהליך הניתוח סייע בידינו לקשר בין הממצאים ולהבין מהן התמות העיקריות העולות מן הטקסט.

אתיקה

בעת תיאום הריאיון הוסבר למרואינים באופן ברור ככל האפשר מהו נושא המחקר, והם נתנו את רשותם להקליט את הריאיון. למרואינים הוסבר כי הם זכאים להפסיק את הריאיון בכל עת. חשוב לציין כי בשל גילם הצעיר של המרואינים, הפנייה הייתה בראש ובראשונה להורים, ורק לאחר הסכמת שני ההורים בכתב הייתה פנייה לנערים ולנערות ותואם עימם הריאיון. כדי לשמור על פרטיותם, השמות במחקר זה הם שמות בדויים, ופרטים שעלולים לחשוף את זהותם, הוסוו או הושמטו. נעשה מאמץ רב לנהוג ברגישות רבה כלפי המרואינים כאשר עלו תכנים רגשיים שהיו קשים עבורם. כמו כן, המראינת יצרה עימם קשר למוחרת הריאיון כדי לדרוש בשלומם ולהודות להם על עזרתם.

תוצאות

מניתוח הראיונות עלה שהמתבגרים נמצאים בקונפליקט באשר לזהותם כמחוננים. עלו שבעה נושאים מרכזיים המבטאים את המתח המתמיד שהמחוננים מצויים בו בתחומים רבים בחייהם: ביחסיהם החברתיים, בנושאים הלימודיים, בצפיפות המשפחה ובציפיות מערכת החינוך. להלן לוח המפרט בצורה גרפית את תוצאות הניתוח התמטי:



המוטיב העיקרי החוזר בממצאים עוסק בקונפליקט מתמשך שבו מצויים המחוננים בתחומים שונים, וחושף את הפערים הרבים שהמחוננים חווים בין תפיסות עולמם הם לבין התפיסות והציפיות של עולם המבוגרים מזה, ושל קבוצת הילדים שבה הם גדלים מזה. הראיונות והשיח על הקונפליקטים אפשרו כניסה לעולמם הפנימי של המתבגרים המחוננים, וסיפקו מידע על התרומה של קונפליקטים אלה להתהוות זהותם בגיל ההתבגרות ועיצובה.

"מחונן הוא לא חנון"

קונפליקט זה חושף את הפער בין הסטיגמה של המחוננים בעיני החברה לבין התפיסה של המחוננים את עצמם. מן הראיונות עולה כי התלמידים המחוננים מתריסים כנגד הסטיגמה החברתית הקיימת, שמשמעה תלמיד "מחונן" הוא "חנון", וסבורים כי סטיגמה זו פוגעת ביחסיהם החברתיים עם בני גילם ומתייגת אותם באופן שלילי. נועם שיתף כי קשה לו עם הסטיגמה של המחוננים, וכי הוא אינו מסכים לקישור שנעשה בין "מחוננות" ל"חנוניות":

קשה לי עם הסטיגמה! תופסים מחוננים כחוננים. דבר שהוא לפעמים נכון... אצלי זה לא! ומידי פעם קוראים לי כזה "חנון" וזה בסדר... זה לא פוגע בי או מעליב אותי. זה בין החברה בכיתה. אבל אני לא מסכים עם זה שמחונן הוא בהכרח חנון.

גם יפעת מחזקת את דבריו של נועם ומשתפת ברגשות הקשים שהיא חווה כאשר שמים עליה תווית שאינה מתאימה לה: יש ממש סטיגמה על המחוננים. הילדים בשכבה חושבים שאנחנו חושבים שאנחנו יותר טובים מהם והם לא עושים מאמץ להתחבר אלינו. הייתה גם תקרית בתחילת השנה. שצעקו עלינו "חנונות" ולבנות הם קראו "עקומות" ואני חושבת שזה מראה על היחס אלינו, הסטיגמה עלינו... זה מאוד מכעיס אותי אפילו מעליב.

מדברי המתבגרים עולה כי הם מרגישים צורך להתנצל על הסטיגמה השלילית הזאת, וכי עליהם להוכיח לסביבה שעל אף היותם מחוננים אין זה אומר שהם "חוננים", ואין לכך השלכות על היוקרה החברתית שלהם. שיר שיתפה כי מכעיס אותה שהיא צריכה להוכיח שלהיותה מחוננת אין קשר למצב החברתי שלה:

זה כאילו שיש סטיגמה על מחוננים שהם "חוננים" ושכל מה שמעניין אותם זה רק הלימודים וזה ממש לא ככה. זה נכון שאני אוהבת ללמוד אבל אני לא חושבת שאני "חנונית". זה קצת מעצבן שאני צריכה להתנצל על זה שאני אוהבת ללמוד ולהוכיח כל הזמן שזה שאני בכיתה מחוננים זה לא אומר שאני לא קולית.

אדוה הוסיפה כי לסטיגמה הזאת יש השפעה גם על היחסים עם ילדי השכבה, וכי היא עומדת במבחן בעיני בני גילה מהשכבה וצריכה להוכיח את עצמה:

אני גם רואה שיש לי יותר חברים מהכיתה של המחוננים מאשר חברים מהשכבה כי גם אני לא רוצה את זה כל כך, אבל יש תרמית כזאת כי לא משנה כמה אני לא דומה לסטריאוטיפ עדיין יש משהו שאני צריכה לשבור ואני צריכה להוכיח שאני לא חננה.

"לא הכול זה לימודים"

קונפליקט נוסף עוסק בפער בין השאיפות הלימודיות של התלמידים לבין שאיפותיהם החברתיות. רבים מן המרואיינים חשו צורך להדגיש את החשיבות שיש לפן החברתי בעיניהם, וציינו כי בצמתים ובמעברים בין מסגרות הם היו צריכים לשקול במאזניים מה חשוב להם יותר – הצרכים הלימודיים או הצרכים החברתיים. עומר מספר כיצד שקלל את החלק היחסי של האתגר הלימודי ושל הצורך החברתי, וקיבל החלטה:

במעבר לחטיבה אני... התלבטתי מאוד אם לעבור לכיתה מחוננים... אם להישאר עם החברים מהיסודי, או להתחיל

מחדש במקום שאולי יהיה לי יותר מאתגר לימודית... רצייתי להישאר עם החברים מהיסודי שהיינו הרבה ביחד, וידענו שאם אנחנו כולנו הולכים להגרלה הרגילה אז נצא באותה כיתה כולנו. ובקטע הלימודי חשבתי שזה יותר יאתגר אותי... השיקול היה בעיקר לימודי.

נועם מתאר גם הוא החלטה מורכבת שבה הביא בחשבון את התחום החברתי והתחום הלימודי. מבחינתו הלימודים הם משהו שנשאר איתו לכל אורך החיים, ואילו חברים הם משהו חולף:

אני התחלתי ללמוד השנה בכיתה מחוננים, וחשוב היה לי ללמוד שם כדי שיהיה לי יותר מעניין... הייתי צריך לבחור בין הפן הלימודי לבין הפן החברתי: או שיהיו לי יותר חברים, או שיהיו לי יותר לימודים. אני חושב שחברים לא יישארו איתי לנצח, והלימודים כן. ויותר חשוב לי הלימודים מהחברים כרגע.

"אנחנו קודם כול ילדים"

קונפליקט זה עוסק במתח בין התפיסה של המבוגרים את המחוננים בתור בוגרים ותיגום כ"מחוננים" כהגדרה ראשית, לעומת שאיפת המחוננים להיתפס קודם כול כילדים, ורק אחר כך כמחוננים, אם בכלל. רבים מהמרוויינים הצביעו על רצונם להיחוו כ"ילדים" ולקבל יחס תואם מהמבוגרים סביבם, כאשר בפועל, ההתייחסות של הוריהם ושל אנשי החינוך אליהם היא קודם כול כאל "מחוננים". אדוה שיתפה כי הרבה מורים שמים במרכז את המחוננות של התלמידים, ושוכחים כי בראש ובראשונה מדובר בילדים:

כאילו לפעמים כשמדברים על מחוננים שוכחים שלא מדובר רק על הקבוצה הזאת שיש להם התפתחות רגשית ושכלית לא עוקבת וכל הדברים האלה שאומרים תמיד, אלא שזה דבר ראשון נערים ונערות וילדים וילדות, ושיש כאלה שכן מתאימים לסטיגמה ויש כאלה שלא. אבל קודם להתייחס אלינו כילדים, ורק אחר כך כמחוננים – זה הדבר הכי הגיוני. הרבה מורים לא שמים לב לזה.

ליאם נגעה גם היא בתסכול שהיא חשה ובצורך שלה כילדה לקבל חיזוקים מהמבוגרים סביבה, על אף יכולותיה הגבוהות:

חבל שלילדים שמתקשים או מופרעים אם הם מתנהגים טוב אז משבחים אותם ומחזקים אותם, אבל הילדים שהם תמיד מתנהגים יפה ועושים נכון ועושים הכול לא מחזקים אותם. זה רגיל. זה ברור מאליו. אבל גם אנחנו צריכים חיזוקים. מה, זה שאני מחוננת לא אומר שמגיע לי פידבק? זה ברור מאליו כי יש לי ציונים מעולים? זה מאד מתסכל. נכון שאני מחוננת אבל אני גם ילדה. גם אני צריכה שמישהו יראה אותי, ייתן לי טפיחה על השכם. גם לי יש רגשות.

גם יפעת נגעה בצורך הזה, ושיתפה בסיפור שהתרחש במסגרת הלימודים במרכז מחוננים, אשר מדגים בצורה מאוד אישית ומרגשת את הצורך של הילדים המחוננים להיות ילדים ולחוות חוויות ילדות דומות לבני גילם שאינם מחוננים:

היה לנו בשנה שעברה סיור כזה מהמרכז, ונשארו לנו שעתיים "מתות" עד שהאוטובוס הגיע. ואז הצענו לשחק "שני דגלים"... אז התחלקנו לשתי קבוצות, ולכל קבוצה היה קפטן. אני הייתי הקפטן של הקבוצה שלי. לקחנו תיק והחבאנו אותו, והיה צריך למצוא אותו... משהו בלהתנתק מכל הבחינה הלימודית של המחוננים עשה לי ממש טוב, כי הרי כל הקטע של המחוננים זה שזה נורא מתבטא בלמידה, וזה היה פשוט לצאת לטיול ולשחק שני דגלים!... זה באמת אחד הימים הכי טובים שהיו לי! זה היה לשחק עם ילדים משחק פשוט שהוא "סתם"... ולפעמים פשוט שוכחים כמה שזה פשוט רק להיות ילדים... וכל הזמן זורקים עלינו את הקטע של "אתם מחוננים".

סיפור זה והאמירות של המרוויינים האחרים, הדגימו את הקונפליקט בין ההתייחסות של ההורים ושל המורים וציפיותיהם הגבוהות מהתלמידים המחוננים, לבין הרצון העז של התלמידים לחוות חוויות נורמטיביות של ילדים בני גילם, בלי הצורך לעמוד בציפיות ובהגדרה של "מחונן" – פשוט להיות ילדים.

"אסור לי לאכזב..."

הקונפליקט בין ציפיות ההורים לבין רצונות הילדים מלווה בחשש לאכזב את ההורים ולא לעמוד בסטנדרט הגבוה שהוצב להם. יואב שיתף בריאיון כי: "בגלל שידועים כבר שאני מצליח אז לא ממש מאפשרים לי ליפול. אני צריך לשמור על סטנדרט מסוים. בגלל שכבר הצלחתי... אם נגיד לא הייתי מצליח עד עכשיו, אז לא היו ציפיות ממני". ליאם הוסיפה ואמרה שגם אם הציפיות הללו אינן נאמרות בקול, עדיין היא מרגישה את המסר ואת השאיפות של המשפחה ביחס אליה:

גם כשהתקבלתי לכיתת מחוננים אז מאד פרגנו לי על זה. אני חושבת שהמשפחה מאוד מצפה ממני בגלל שאני חכמה והכול, אז כל הצלחה כזאת כמו להתקבל לכיתת מחוננים, זה משהו שעומד בציפיות של המשפחה וגורם להרבה תשומת לב סביב זה. יש איזו שאיפה שלא נאמרת בקול, אבל מורגשת, שאני אגיע למקומות גבוהים.

גם רן התייחס לציפיות הגבוהות ממנו, אשר נתפסות בעיניו לעיתים כציפיות לא ריאליות, כל זאת על רקע היותו מחונן:

בגלל שביסודי אפילו אם לא הייתי מתאמץ עדיין היו לי ציונים מאוד טובים בקלות ותמיד הציונים שלי היו הכי גבוהים בכיתה, אז הם מצפים שזה יהיה ככה גם בחטיבה. הם לא מבינים שאני עכשיו במקום שכן מותאם למחוננים, אז אני מוציא ציונים של ילד רגיל ולא של מישהו מעל לממוצע. אני לא מוציא כל מבחן 100. יש גם לפעמים 80, 70. והם לא מקבלים את זה. הם דורשים את ה-100... בגלל שאני מחונן... אף אחד שאני מכיר אין לו את העומס הזה! כי אני צריך להיות גם תלמיד מצטיין וגם ספורטאי מצטיין ביחד, וגם להספיק להיות עם חברים אז זה מאד קשה. לפעמים אני מרגיש שהם לא ממש מבינים את זה, ואני מקווה שעם הזמן הם יבינו אותי.

אדוה מוסיפה ומתארת את הלך הרוח בבית שדוחף למצוינות, ואת החשש לאכזב את ההורים ולא לעמוד בסטנדרטים הגבוהים המצופים ממנה. מלבד זאת, היא מביעה דאגה לאחותה הצעירה אשר לא עברה את מבחן המחוננים, ומזדהה עם החשש של אחותה לאכזב:

אם כבר מדברים על זה... זה נהיה מאד תחרותי במשפחה כי אחותי התקבלה לנשם של בית ספר למחוננים ואני לכיתת מחוננים, ואז אחותי בת 10 לא עברה את מבחן המחוננים ועכשיו אחותי הקטנה כן עברה. אז יש קצת כן רגשי נחיתות, כאילו שלושת האחיות עברו והיא לא... וזה בית כזה שכל הקטע של לדעת וללמוד הרבה, מעודדים את זה מאד ההורים שלי. כאילו, ההורים שלי אומרים שהם לא יתאכזבו אם אני אקבל ציונים נמוכים, אבל אני יודעת שזה לא נכון.

"ואני רק רציתי לשיר..."

ציפיות ההורים וציפיות החברה בכלל ממשיכות להשפיע על המתבגרים גם בנוגע לתוכניותיהם בעתיד. ניתוח הראיונות מצביע על הפער בין תפיסת העתיד של המחוננים לבין תפיסת העתיד של המבוגרים בנוגע אליהם. פער זה מתגלה הן בתוכניות העתידיות של המתבגרים באשר לשירות הצבאי הן באשר לבחירת מקצוע תעסוקתי. עומר שיתף בשאיפה שלו להיות מורה בעתיד, מתוך אהבתו לילדים ובשל היכולת הטובה שלו ללמד, אך להורים שלו יש תוכניות אחרות בנוגע אליו והם הגיבו בזלזול כאשר שמעו על שאיפתו זו:

יש לי תוכנית שהיא תלויה בכמה משכורת תהיה למורים בעתיד. אני אוהב ילדים ואני מאוד טוב בללמד ורציתי להיות מורה. הבעיה העיקרית היא שאין להם משכורת בשמיים, וזה כן משהו שצריך לחשוב עליו... ככה ההורים שלי חושבים לפחות... הם צחקו עליי כשאמרתי שזה מה שאני רוצה להיות...

גם להורים של יפעת יש ציפיות ממנה, והם מעוניינים לכוון אותה לנתיב מסוים שלדעתם הוא הנכון עבורה. יפעת, לעומת זאת, מתעניינת באפיקים אחרים ומנסה למצוא פתרון שיִרצה אותם:

בעיקרון אפשר לשלב כיתת מחוננים עם מגמת קולנוע, אבל ההורים שלי רצו שאני אלך לבינה מלאכותית או רפואה כי את זה מייעדים למחוננים. ההורים שלי חשבו שאני לא אעמוד בעומס ושחבל שאני לא אפתח לי דלתות, אבל נרשמתי במקביל גם לפרויקט אלפא באוניברסיטת תל אביב אז זה הרגיע אותם. הם מעדיפים שאני אלך על הצד הריאלי, ואני לא ממש. הם רוצים לכוון אותנו למשהו שהוא יותר פסיקה ומחשבים, ואני לא ממש אוהבת את זה.

גם בחשיבה עתידית על קריירה צבאית להורים יש ציפיות מהילדים שלא תמיד עולות בקנה אחד עם רצונות הילדים. שיר משתפת שהיא כבר עכשיו (בגיל 15) מכינה את ההורים לקראת זה שהיא אינה מעוניינת ללכת לכיוון שאביה מייעד לה:

"אבא שלי מאוד רוצה שאני אלך לתלפיות, אבל אני לא רוצה. אני לא מאוד אוהבת פיזיקה, ואני לא רוצה לעשות פיזיקה כל החיים שלי. אני מכינה אותו לזה כבר עכשיו." בהקשר זה, מעניין לראות כי המתבגרים מושפעים לא רק מאמירות גלויות של ההורים, אלא גם ממיתוג של יחידות צבאיות או מקצועות תעסוקתיים אשר נחשבים יוקרתיים ומשפיעים. כך לדוגמה, אדוה מקווה להיות במקצוע שנחשב היוקרתי ביותר בקרב גברים ונשים בישראל: "מאוד רוצה חיל האוויר! (אומרת בביטחון). רוצה להיות טייסת!"

גם יחידות המודיעין, שנחשבות יוקרתיות ומכוונות לתלמידים עם יכולות גבוהות, עלו בתוכניות העתידיות של המרואיינים. גיא, תלמיד כיתה ז, כבר ידע לציין את 8200 ותלפיות כאופציות לתפקידים עתידיים בצבא, והדגיש שחשוב לו להיות בפרויקט איכותי: "8200... תלפיות... עוד לא ממש חשבתי על זה, אבל אמרו לי על זה שזה נחשב ממש טוב. שאלתי את אבא שלי... חשוב לי שזה יהיה משהו איכותי."

גם עומר אמר בהחלטיות שהתוכניות שלו הן ללכת למודיעין מתוך רצון לקבל גושפנקה להיבחרו ליחידה יוקרתית ומשמעותית:

בצבא? מודיעין!! נשמע לי ממש מעניין. ממש מעניין. וגם הנושא הזה שהדרישות ממש גבוהות, אז זה עוד אתגר כזה שאני רוצה לעבור... אני חזק בזה. נראה לי פשוט מעניין.... שירות משמעותי כאילו, זו השאיפה. משהו שאני ארוויח ממנו גם לעתיד. איזו מן תעודה כזו לעתיד שהינה – זה בחור מוכשר!

רן אומנם עדיין מתלבט, אך ההתלבטות היא בין שני תחומים שמכוונים גבוה למצטיינים:

"אה.. לצבא מה שאני רוצה זה שתי אופציות, אחת מהן בטוח תקרה. אני לא יודע איזו. אני רוצה לקבל ספורטאי מצטיין, ואם אני לא אקבל את זה אז אני רוצה להיות הכי קרבי – בסירת מטכ"ל." על רקע הציפיות מהם, נראה כי השאיפות לעסוק במקצועות מסוימים נתפסים בעיניהם כ"לא ריאליים" ובגדר חלום. אדוה, שהיא ילדה מחוננת גם ביכולות המשחק והשירה שלה, מודעת לציפייה ממנה לעסוק במקצוע יוקרתי, למרות כישוריה בתחומים אלה: "יש לי את הדברים הממש לא ריאליים האלה כמו של כל ילדה של "אני רוצה להיות זמרת", "אני רוצה להיות שחקנית" שזה דברים שאני מאוד מאוד אוהבת. אבל מבחינה ריאלי, אין לי מושג מה אני רוצה לעשות."

"אז מה אם אני מחונן?"

על רקע הקונפליקטים הרבים שבהם מצויים המתבגרים המחוננים, הביעו רוב המרואיינים אמירות שהצביעו על היעדר מחויבות לזהותם כ"מחוננים" והרצון להיחלץ מהתייג. נועם שיתף כי הוא מרגיש כמו כל ילד אחר, על אף היותו מחונן, וכי לדעתו גם אחרים תופסים אותו ככזה: "אני חושב שאני כמו כל הילדים. שזה שאני מחונן זה לא אומר שאני שונה."

ונראה לי שגם אחרים חושבים עליי שאני לא שונה כי אני מחונן. מקבלים אותי כמו שאני... לא חושב שזה מה שמגדיר אותי. גם רן אינו מתחבר לתדמית המקובלת של המחונן, ואינו מגדיר את עצמו על בסיס זה:

רוב הילדים שפוגשים אותי אחרי שהם מכירים אותי הם אומרים לי אתה מחונן? לא ציפיתי... אמרתי לך על הסטריאוטיפ של המחונן. ככה הילדים רואים מחונן ואני לא כזה, אז זה מפתיע אותם ואז זה לא ממש משפיע. אני לא מתעסק בעניין הזה שאני מחונן. לא חושב שאני צריך לקבל יחס שונה. זה לא הדבר הכי חשוב בחיים שלי.

ברומה, אפרת משטיחה את איתורה כמחוננת וטוענת כי מבחן המחוננים אינו מגדיר אותה:

היחס לא שונה בגלל שאני מחוננת. יש הרבה ילדים חכמים בכיתה שהם לא מחוננים. פשוט לא עברו את המבחן, ויכול להיות שאם היו עושים להם את המבחן עכשיו הם כן היו עוברים. לא נראה לי שהמבחן הזה מגדיר אותי באיזה מובן...

גם אדוה, ברומה לאפרת, לא שמה דגש על האיתור, וטוענת כי הסיבה שיש מקצועות שבהם היא טובה יותר היא אהבתה למקצועות אלה ולא המחוננות שלה:

אנשים כל הזמן מתבלבלים בין חוכמה למחוננות. וכאילו אני כאילו לא יודעת איך עברתי את המבחן הזה (צוחקת). אל תדברו איתי עכשיו על גאונות מתמטיקה... ולא בקטע של להצטנע, יש מקצועות שאני חזקה בהם כמו ספרות ומדעים, אבל זה לא בגלל שאני מחוננת, אלא בגלל שאני אוהבת את זה ושיש לי גישה למקצועות האלה כי הם מעניינים אותי.

עומה, תלמיד כיתה ט, מצטיין בכיתה מחוננים אך בחר שלא להמשיך בתיכון בכיתה מחוננים מתוך רצון לצאת מההגדרה הזאת. לדבריו, הוא רוצה הזדמנות להיות בכיתה שבה הוא לא יהיה מתויג:

אני חושב שזה גם היה אחד השיקולים שלי לעזוב את הכיתה של המחוננים. אני חושב שהמחוננות הגדירה אותי מספיק. אני רוצה הגדרות אחרות. כי אני לא מרגיש שזה משהו... כשאני חושב על עצמי, זה לא הדבר הראשון שעולה לי לראש – "אני מחונן". אני אולי חכם, מוכשר בדברים, כאילו "מחונן" אני לא יודע להגדיר את התכונה הזאת בשביל להגיד שהיא מגדירה אותי. אז בסדר, הייתי בכיתה מחוננים. למדתי די הרבה מהחוויה הזאת של השלוש שנים. עם החברים המאוד טובים שרכשתי אני אשאר בקשר, וזהו. אני אמשך הלאה, ואני אהיה עצמי בכיתה רגילה. וגם שם הם ידעו שהגעתי מכיתה מחוננים, אבל הם יחשבו עליי מה שבא להם, בלי קשר...

יפעת, תלמידת כיתה ט, שיתפה כי יש בה לעיתים צורך להסתיר את המחוננות בשל רצונה שלא להיות מתויגת בתווית של המחוננת:

את יודעת? לפעמים אני מעדיפה לא להגיד שאני מחוננת, כי אני לא רוצה שיקטלגו אותי. ברגע שאני אומרת שאני מחוננת אז אנשים אומרים לעצמם 'לא רוצה להתחבר איתה, כי היא מחוננת'. ביום שישי היה לנו יום פתוח... ואיבדתי את הקבוצה של החברים שלי. באיזשהו שלב פגשתי איזו תלמידה מהתיכון, והיא סיפרה לי על עצמה והציעה לעשות לי סיור... התחלתי לדבר איתה, והיא סיפרה לי על המגמה של הקולנוע. בסיוור לקחו אותנו לכיתה מחוננים בתיכון כדי לפגוש אותם, ודווקא רציתי להיות עם המגמת קולנוע. לא אמרתי לה שאני מחוננת כי לא רציתי שהיא תקטלג אותי, וקצת שמחתי שהיא לא התייחסה אליי כמחוננת ושהיא לא זיהתה אותי ככזאת... לא יודעת למה עשיתי את זה. זה לא כי אני מתביישת בזה, פשוט לא רציתי שיתייגו אותי והרוב לא היו מנחשים מייד שאני מחוננת.

"הם עושים שם רע לכולנו"

ממצא מעניין מלמד כי על אף רצונם של המתבגרים המחוננים שלא להיות מתויגים, ולמרות הסתייגותם מהסטיגמות הקיימות על מחוננים, הם בעצמם מחריגים קבוצות מסוימות בקרבם ולמעשה מייצגים אי-שביעות רצון מכך שתלמידים

מסוימים יוצרים מעין "שם רע" למושג "מחונן". יפעת עושה הבחנה בין סוגי הבנות בכיתת המחוננים: ישנן הבנות ה"חברותיות" כמוה, ואילו מנגד ישנן הבנות ה"קלאסית מחוננות" כפי שהיא מכנה אותן, אשר נחשבות בעיניה לידותיות ולמדניות:

"הכיתה שלנו היא יותר חברתית כזאת, ובכיתה השנייה הבנות שם נתקעו רגשית, כאילו, "קלאסית מחוננות"... הכוונה לילדותיות כאלה שמשקיעות הרבה זמן בלימודים ופחות חברתית, ואני לא מצליחה להתחבר להרבה מהן."

גם יואב עושה חלוקה דומה בין ה"מוזרים" ל"נורמליים" ומציין כי בהשוואה לכיתה הרגילה, במרכז למחוננים הקיצוניות גדולה עוד יותר:

מהכיתה מוזרים... מאוד מוזרים... יש כאלה עם תחומי עניין מוזרים שאני אפילו לא יכול להסביר לך מהם, אבל יש כאלה רגילים... יותר... יש כאלה שממש הגיעו והתנהגו בצורה מוזרה בכל מיני סיטואציות, אבל יש כאלה שנקרא לזה ילדים 'נורמליים', ילדים רגילים יותר. כן מחוננים וכן חכמים, אבל עדיין מבחינת התנהגות יותר כמו שאר הילדים. ובמרכז מחוננים בכלל יש יותר קיצוניים. זה יכול להגיע להרבה יותר קיצוני מבחינת מוזרות. אבל לא... גם שם יש כאלה שהם בסדר.

ארוה משתמשת גם היא במושג "נורמליים" כדי לתאר את הילדים שהיא רוצה להתחבר איתם, לעומת התלמידים שמתאימים לסטריאוטיפ של המחוננים שהיא מכנה "חוננים" – זאת, על אף התנגדותה לתיוג זה של תלמידים מחוננים:

מצאתי את החברים הכי טובים שלי שם (במרכז שליפה). זה כאילו קשה לי עם אנשים כאלה שהם רק חנונים, אז באתי לכיתה הזאת בגישה שאני מקווה שיהיו שם ילדים נורמליים... אז ברור שיש ילדים שמתאימים לסטריאוטיפ של מחונן, אבל יש גם אחלה אנשים שלא נותנים ללימודים להשתלט להם על החיים וכאלה.

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה להיחשף לעולמם של מתבגרים מחוננים בחטיבת הביניים ולבחון כיצד הם מתארים את חוויית בית הספר שלהם במסגרות הלימוד השונות, מתוך בחינת עולמם האישי ותפיסת זהותם. במהלך המחקר, שיתפו המרואינים באופן אותנטי ומרגש כיצד הם תופסים את חוויית בית הספר שלהם מבחינה לימודית, חברתית ורגשית, אגב בחינת תחושת השייכות ובניית הזהות שלהם במסגרות אלה. בנייתו הראיונות עלה קונפליקט הזהות של המחוננים: המתבגרים המחוננים נמצאים בקונפליקט בנוגע להגדרה שלהם. אין להם מחויבות לזהות שלהם בתור מחוננים, והם נאבקים בסטיגמה של המחונן. מול התלמידים האחרים הם נאבקים שלא להיתפס כ"חוננים", ומהמבוגרים הם דורשים שיתייחסו אליהם כ"ילדים", ורק אחר כך, אם בכלל, כ"מחוננים". מלבד זאת, קיים קונפליקט בין הציפיות של המבוגרים סביבם (הורים, מורים) על רקע היותם מחוננים לבין רצונותיהם ושאיפותיהם, הן בהווה הן בעתיד.

חוויית הקונפליקט שעולה במחקר תואמת את השלב ההתפתחותי שבו מצויים המתבגרים, והיא מהווה חלק מתהליך האקספלורציה (Marcia, 1980) או הדיסאינטגרציה (Dabrowski, 1972) שהם עוברים. תהליך זה של חקירה ושאלת שאלות מעורר רפלקציה ביקורתית ביחס לזהויות של המתבגרים, ויוצר חוסר ודאות וקונפליקטים ביחס להיבטים שונים של ה"עצמי" ושל הסביבה. בשלב זה, הם מחפשים אחר התנסויות לימודיות מגוונות, הרפתקאות וחוויית בתחומי חיים שונים. הם בודקים את רגשותיהם ודעותיהם ומתנסים בתפקידים חברתיים ואישיים שונים בדרך לגיבוש הזהות (Marcia, 1980). המתבגרים המחוננים שהשתתפו במחקר נמצאים בשלב מוקדם של גיל ההתבגרות, בתהליך חקירה שמערער את הנחות היסוד שעליהם הם גדלו ומעורר שאלות וקונפליקטים אל מול הוריהם, חבריהם, מוריהם.

קונפליקט זה נחשף בממצאי המחקר במספר היבטים. היבט אחד עוסק בקונפליקט שחווים המתבגרים המחוננים בין הסטיגמה של החברה המתייגת אותם כ"חוננים" לבין התפיסה העצמית שלהם השוללת תיוג זה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיה של מקריי (Mcree, 2002), אשר מצאה כי רוב המחוננים אינם תופסים את עצמם כשונים מהנורמה, אך מאמינים כי אחרים מעריכים אותם כשונים. ממצאי המחקר הנוכחי מעלים את החשש כי ההתייחסות הסטריאוטיפית של מורים כלפי תלמידים מחוננים תנציח את הסטיגמה ותחריף את הנסיגה החברתית, במקום לסייע בהעצמה חברתית.

מתוך נקודת המבט של תאוריית הדיסאינטגרציה החיובית (TPD), אפשר לראות בקונפליקטים אלו של גיל ההתבגרות המוקדם חלק מתהליך חיובי שהמתבגרים עוברים (Dabrowski, 1972).

היבט אחר הוא שהסטיגמה מנחה את התלמידים המחוננים לצפות ליחס שונה בסיטואציות חברתיות (Merae, 2002). מצב זה תואם את "סטיגמת המחוננות" (Coleman, 1985), לפיה כתוצאה מכך שאחרים מאמינים שמחוננות היא פקטור של שונות, מחוננים הופכים להיות לחוצים במצבים חברתיים, מה שפוגע באינטראקציות החברתיות שלהם. גם בממצאי מחקר זה התנגדו המחוננים לסטיגמה הרווחת ביחס אליהם כ"חנונים", והם אינם חווים את עצמם כשונים מבני גילם.

מתבגרים מחוננים רבים חווים את הקונפליקט בין השאיפות הלימודיות לבין השאיפות החברתיות שלהם. התלמידים שיתפו כי בצמתים ובמעברים בין מסגרות שונות הם היו צריכים לשקול מה חשוב להם יותר – הצרכים הלימודיים או הצרכים החברתיים, ותהליך הבחירה לווה בדילמות רבות. הדבר תואם את ספרות המחקר שעל פיה בגיל צעיר נשען הדימוי העצמי של המחוננים על יכולות קוגניטיביות, ואילו בגיל ההתבגרות נוסף גם הממד החברתי הדימוי העצמי מושפע גם מכישורים חברתיים וממיקום חברתי (Boor-Klip, Cillessen & van Hell, 2014). משתתפי המחקר נמצאים כאמור בראשית גיל ההתבגרות וניכר כי לממד החברתי יש משקל גבוה יותר מבעבר, דבר שמעצים את הקונפליקט בין התחום הלימודי לבין התחום החברתי.

עוד קונפליקטים קשורים ליחסים של המתבגרים המחוננים עם המבוגרים הסובבים אותם. היבט אחד שעלה בהקשר זה עוסק בקונפליקט שחווים המחוננים בין תפיסת המבוגרים אותם בתור "בוגרים" לבין הצורך שלהם להיתפס ולהיחוו כ"ילדים". ממצא זה תואם את גוף הידע הקיים שעל פיו הורים ומורים מצפים שילדים מחוננים יתפתחו באופן שווה בכל תחומי ההתפתחות, ומזהים התפתחות א-סינכרונית בתחומים השונים (מירקין, 2011). ניכר כי ההורים והמורים מתייחסים למחוננים כאל "בוגרים" על רקע תפיסתם המוטעית בנוגע להתפתחותם בתחומים השונים, דבר שיוצר בקרב המחוננים דיסוננס ורצון להיחוו כ"ילדים".

היבט אחר עוסק בקונפליקט שחווים המחוננים בין ציפיות ההורים שלהם לבין שאיפותיהם האישיות והחשש לאכזב את ההורים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמחוננים חווים ציפיות גבוהות מהוריהם, לעיתים אף ציפיות שאינן ריאליות בעיניהם, והם חוששים לאכזב את הוריהם ולא לעמוד בסטנדרט הגבוה שהוצב להם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיו של ווב (Web, 1993), המדווח על ציפיות גבוהות, ואף מוגזמות, של הורים מילדיהם המחוננים. ציפיות אלה לא תמיד תואמות את המציאות. מחוננים עשויים אומנם להיות מוכשרים בתחומים מסוימים, אך יש בהחלט תחומים שבהם הם ירגישו שהם פחות מוכשרים (Plucker & Stocking, 2001) ופער זה יכול להסביר את הקונפליקט שהם נתונים בו. קונפליקט זה שבין ציפיות ההורים והחברה מזה, ובין ציפיות הילדים המחוננים עצמם מזה, בא לידי ביטוי בממצאי המחקר גם בהתייחס לעתידם של המחוננים, והוא נוגע הן בציפיות באשר לשירות הצבאי הן בנוגע לבחירת מקצוע תעסוקתי בעתיד.

בכל הקשור לציפיות העתידיות חשוב להתייחס לעוד ממצא שאינו קשור רק לציפיות ההורים, אלא להשפעת החברה בכלל. בממצאי המחקר עלה כי גם למיתוג של יחידות צבאיות או למקצועות שנחשבים יוקרתיים יש השפעה על שאיפות המתבגרים המחוננים. תלמידים מחוננים נוטים להגביל את אפשרויות הבחירה שלהם לתחומי לימוד בעלי יוקרה מקצועית גבוהה (שני-צינוביץ, 2008), בדומה, אנו רואים כי הם מצמצמים את אפשרויות הבחירה שלהם – ליחידות צבאיות יוקרתיות (טייס, 8200, סיירת מטכ"ל). חוויית הצמצום מתחילה עוד קודם לכן כאשר התלמידים המחוננים מוסללים ללימוד מתמטיקה ומדעים. הסללה זו מועצמת במיוחד במעברים לקראת חטיבת הביניים והתיכון, כאשר מסלולי הלימוד המוצעים להם הם בתחום המדע, ביניהם: ביו-רפואה, מחשבים ובינה מלאכותית. הקולות שהשמיעו המרואיינים בעקבות זאת היו קולות של התרסה והתנגדות. היו אף כאלה שנאלצו לעזוב את מסגרת המחוננים כדי להיפתח לתחומים אחרים, כגון, מוסיקה וקולנוע. שני-צינוביץ (2008) מכנה תופעה זו "פרדוקס המחוננות". לטענתה, קיים מעין פרדוקס בין רב-כישרונות של התלמידים לעומת צמצום אפשרויות הבחירה העומדים בפניהם. מצד אחד, קיימת יכולת קוגניטיבית גבוהה שמרחיבה את טווח אפשרויות הבחירה של התלמידים, ומצד אחר, המערכת מגבילה את אפשרויות הבחירה המוצעות להם. החברה ממהרת לתייג את זהותו של המחונן, כלומר לזהות אותו עם אינטליגנציה גבוהה ועם מקצועות ספציפיים, בעיקר מתחום המדעים המדויקים, והתלמידים מקבלים את הזהות שהוצמדה להם וחווים 'סגירות מוקדמת' של הזהות.

תרומתו הפוטנציאלית של מחקר זה היא בהעלאת המודעות לצורך במתן מענה בבתי הספר לאוכלוסיית המחוננים

בכלל, ולמתבגרים המחוננים בפרט. בשל יכולותיהם האקדמיות הגבוהות של תלמידים אלה הם נדחקים פעמים רבות ממוקד העניין של הגורמים החינוכיים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהם זקוקים לתמיכה ולמענה של צוות בית והספר והמערך המסייע (יועצות ופסיכולוגית חינוכיות). יש חשיבות בהעשרת הידע של מורים ככלל על מחוננים כדי להימנע מסטריאוטיפים שראינו במחקר ולמנוע הסללה וצמצום אפשרויות הבחירה של תלמידים אלה. כל נער ונערה צריכים להיחנות כילדים וכבני אדם, בלי התייג של ה"מחונן", המלווה בסטריאוטיפים ובציפיות הן מהמשפחה הן ממערכת החינוך. יש לתפור "חליפה" שונה לכל תלמיד ולהיות קשובים למאפיינים, לצרכים ולרצונות השונים. לבית הספר תפקיד משמעותי בבניית הזהות של התלמידים המחוננים, במיוחד לאור הקונפליקטים הרגשיים הרבים שעומדים מתמודדים תלמידים אלה גם בבית. התלמידים חונים את המורים ואת מערכת החינוך כסטריאוטיפית, ואילו הצורך שהם מביעים הוא להתייחסות הוליסטית שאינה מתייגת אותם בשל היותם מחוננים. לפיכך, חשוב לראות את הילד המחונן כמכלול, מתוך התייחסות כוללת להיבטים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים. מורים הם בבחינת "סוכני זהות" ועליהם לאפשר לתלמידים לערוך אקספלורציה אישית בנוגע למשמעויות של החוויות שהם חונים בבית הספר ובכיתה. לא די שהמורים יוכשרו בדרכי הוראה מותאמות לתלמידים מחוננים וילמדו את מאפייני המחוננים המתוארים בהרחבה בספרות, עליהם להיות מודעים גם לצרכים הרגשיים והחברתיים של תלמידים אלה. עולה כי הצורך של התלמידים הוא לזכות בהתייחסות דומה להתייחסות שזוכים לה בני גילם הלא מחוננים. היינו, שהמורים ישימו דגש גם על התחום החברתי ולא רק על התחום האקדמי: יאפשרו להם גם להיכשל; יאפשרו להם להיות ילדים, ולא יתייחסו אליהם כאל בוגרים טרם התבגרותם; לא ישכחו שכמו כל ילד אחר גם הם זקוקים לגבולות ולדמויות סמכותיות, על אף בגרותם האינטלקטואלית. במילים אחרות, ראוי שיהיו למורים ציפיות ריאליות מתלמידיהם המחוננים.

מגבלות המחקר

מחקר זה בדק את חווייתם של מתבגרים מחוננים בחטיבת הביניים, אולם יש להביא בחשבון שמחקר זה מתבסס על מדגם קטן, שכלל עשרה מרואיינים בלבד. לפיכך, אין אפשרות להכליל את ממצאיו על כל אוכלוסיית המחוננים. במחקר השתתפו נערים ונערות בגיל ההתבגרות המוקדם, לכן יש להתייחס לתוצאות שמסקנות שלב זה, ולא שלבי ביניים מתקדמים יותר של גיל ההתבגרות. כמו כן, המחקר נערך באזור השרון בקרב משפחות חילוניות ממצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. יש מקום לבדוק את קבוצת המחוננים גם באוכלוסיות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ובאוכלוסיות דתיות. כן יהיה מעניין לערוך מחקר דומה בקרב תלמידים מחוננים בגיל תיכון, אשר נמצאים בשלב מאוחר יותר בתהליך בניית הזהות שלהם.

רשימה ביבליוגרפית

- אריקסון, א' (1960). ילדות וחברה. פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן. מרחביה: ספריית פועלים.
- גיוסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני- גישה התייחסותית (תרגום: ע' ליבליך). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זורמן, ר., רחמל, ש. ושקד, א' (2004). עקרונות לפיתוח תכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים. ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך התרבות והספורט.
- זיו, א' (1985). הגיל הלא רגיל. תל אביב: פפירוס.
- לנדאו, א' (2001). האומץ להיות מוכשר. לוד: דביר.
- מירקין, ט' (2011). מחוננות כחוויה א-סינכרונית ותרפיית הגשטלט. ממ"ש – מחוננים, מצטיינים ושוחרי מדע – ביטאון האגף לילדים מחוננים ומצטיינים. גיליון מס' 4. 36-38. גף הפרסומים, משרד החינוך.
- נבו, ב' (2004). דוח ועדת ההיגוי לקידום החינוך למחוננים בישראל. ירושלים: משרד החינוך
- שני-צינוביץ, ע' (2008). פרופיל אישיותי-רגשי וסטטוס גיבוש 'זהות האני' בקרב מתבגרים מחוננים. עבודה לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", הפקולטה למדעי החברה-החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת חיפה.
- שקד, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. תל-אביב: רמות.

- Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & van Hell, J. G. (2014). Social understanding of high-ability children in middle and late childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 259-271.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & González, M. (2016). Latent class cluster analysis in exploring different profiles of gifted and talented students. *Learning and Individual Differences*, 50, 166-174.
- Coleman, L. J. (1985). *Schooling the Gifted*. Palo Alto: Addison-Wesley.
- Cramer, P. (2017). Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, 104, 538-543.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf Publications Ltd.
- Englander, M. (2016). The phenomenological method in qualitative psychology and psychiatry. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(1), 306-82.
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105.
- Foust, R. C., & Booker, K. (2007). The social cognition of gifted adolescents. *Roeper Review*, 29(5), 45-47.
- Gurian, A. (2013). Gifted girls — Many gifted girls, few eminent women: why? *The Child Study Center, NYU, Langone Medical Center* (www.aboutourkids.org).
- Herbert, T.P., & Kelly, K. R. (2006). Identity and career development in gifted adolescents. In F.A. Dixon & S.M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Laycraft, K. (2011). Theory of positive disintegration as a model of adolescent development. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 15(1), 29-52.
- Leikin, R., Leikin, M., & Waisman, I. (2017). What is special about the brain activity of mathematically gifted adolescents? In R. Leikin & B. Sriraman (Eds.), *Creativity and Giftedness* (pp. 165-181). New York: Springer.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J.E. Marcia et al. (Eds.), *Ego identity: Handbook for psychological research* (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.
- Mcrae, C. (2002). Addressing the social and emotional needs of gifted adolescents: Implications for counsellors. *The Alberta Counsellor*, 27(1), 16-21.
- Meeus, W. (2018). The identity status continuum revisited: A comparison of longitudinal findings with Marcia's model and dual cycle models. *European Psychologist*, 23(4), 289.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535-548.
- Ragelienė, T. (2016). Links of adolescents' identity development and relationship with peers: A systematic literature review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* (pp. 13-18). Washington, DC: National Association for Gifted Children.



- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tardy, M. N. (2016). Boredom in High Potential and Gifted Children. *Enfances Psy*, 70(2), 101-108.
- Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Verschueren, M., Rassart, J., Claes, L., Moons, P., & Luyckx, K. (2017). Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences. *Psychologica Belgica*, 57(1), 32.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29.
- Wood, S.M. & Peterson J.S. (2017). *Counseling Gifted Students: A Guide for School Counselors*. New York: Springer.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.
- Zou, L., & Cramond, B. (2001). An examination of Terman's gifted children from the theory of identity. *Gifted Child Quarterly*, 45, 251-259.