

בחירת הליכי קבלת תלמידים לבתי ספר לאמנויות

דו"ח ועדת משנה מטעמה של הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ומרחבי חינוך

אוגוסט 2017 - אלול התשע"ז

חברי הוועדה

- יו"ר ועדת המשנה מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ ניסויים ויוזמות
- טל שריר, מובילת תחום בתי ספר ייחודיים על-אזוריים באגף מו"פ ניסויים ויוזמות
- ד"ר עדית קמחי, יועצת אקדמית של הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים
- עו"ד סופי אורטשכנזי, סגנית בכירה ליועצת המשפטית, הלשכה המשפטית
- ד"ר נורית רון, מנהלת אגף אומנויות
- ד"ר יואל רפ, מנהל אגף א' (מבחנים וסטטיסטיקה) הראמ"ה
- ד"ר דן גרוסמן, רפרנט תשלומי הורים וחבר הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים
- מנחם נדלר, מנהל אגף למחוננים
- פנינה זלצר, מפקחת אגף למחוננים
- תמר סרלוביץ, מדריכה ארצית אגף למחוננים
- אורית קרובינר מנהלת בית הספר אומנויות וחברה בתל אביב
- בלה בסן, מנהלת בית הספר לאומנויות גורדון בהרצליה
- תומר בלטי, מנהל בית הספר לאומנויות ירושלים
- ד"ר דן שגיב, ראש תכנית המוזיקה במכללת לוינסקי

כתבו

- ד"ר עדית קמחי, יועצת אקדמית לוועדה לבתי ספר ייחודיים על אזוריים ומרחבי חינוך
- טל שריר, מובילת תחום בתי ספר ייחודיים על אזוריים באגף מ"פ ניסויים ויוזמות

העירו

- גב' מירב זרביב, מנהלת אגף מ"פ ניסויים ויוזמות במנהל הפדגוגי משרד החינוך
- פרופ' שרגא פישרמן, מכללת שאנן
- ניצן שוקף, מדריכה באגף מ"פ ניסויים ויוזמות
- רחל יעקובסון, מדריכה באגף מ"פ ניסויים ויוזמות
- אוריה ירדני, מדריכה באגף מ"פ ניסויים ויוזמות

עריכה לשונית

- נחמה אלמוג

1. הרקע להקמת ועדת המשנה והגדרת משימתה
 2. טבלה מסכמת - מסקנות והמלצות
 3. תקציר נלווה לטבלה, עם המלצות למנגנוני הפעלה
 - 3.1 הנטייה לאמנויות – האם ובאיזו מידה היא מולדת/נרכשת/ממומשת?
 - 3.2 האם מיון ומתי מיון?
 - 3.3 מהו כלי ממיין מיטבי?
 - 3.4 הכשרת אמנים באמצעות בתי ספר
 - 3.5 הכשרת אמנים באמצעות מרכזי מחוננים אזוריים
 - 3.6 העצמת החשיפה הטרנס מיונית – כתנאי לסעיפים 3.4 ו/או 3.5
-
4. נספחים
 - 4.1 נייר עמדה של ד"ר דן גרוסמן 'מיון תלמידים בבתי ספר לאומנויות'
 - 4.2 סקירת ספרות 'מחוננות באומנות'
 - 4.3 חוות דעת של המרכז הארצי לבחינות והערכה על חוות הדעת של בית הספר אומנויות וחברה
 - 4.4 חוות הדעת של האגף לאומנויות המזכירות הפדגוגית

1. הרקע להקמת ועדת המשנה והגדרת משימתה

שאלת המיון היא סוגיה מורכבת באופן כללי ובתחום האמנויות בפרט, ובייחוד כשמדובר בגיל הרך. בסוגיה מורכבת זו טמונות דילמות ערכיות ופדגוגיות שיש לבררן, ועל בסיסן לקבוע את המדיניות הציבורית, ולשם כך הוקמה ועדת המשנה לאמנויות.

הדילמות הערכיות כוללות, לדוגמה, את זכויות הפרט מול זכויות הכלל. לדילמות אלה יש גם ביטוי באופן הקצאת משאבים. דילמות פדגוגיות כוללות, לדוגמה, את הצורך בטיפול בסיס רחב בגיל הצעיר מול הצורך למקד את הטיפול בכישרון מיוחד, בייחוד אם מופיע כבר בגיל צעיר, מאחר שדילמה נוספת היא זו שבין מטרת החינוך כאיתור ומיצוי פוטנציאל להישגים מוקדם ככל האפשר מול חינוך תואם התפתחות בקצב אישי.

ככלל, החינוך הציבורי מבקש לעצב את מדיניותו ואת מנגנוניו על-פי הערכים של שוויון במתן הזדמנויות וצמצום פערים. מכאן אפשר להניח, שאי-מיון הוא הדרך הנכונה ליישום ערך זה. אולם מנגד, אי-מתן מענה יכול להיחשב כאי-שוויון. על אף מספרם המצומצם, ילדים שהם "ילדי פלא" ימצאו את עצמם משועממים ותלושים בשיעורים, ולעתים הם גם אינם יכולים לשבת לאורך זמן, כי מטבעם עליהם לזוז, לצייר או להופיע. לעתים הם נושאים תחושה של "נפש חשופה" ולא מובנת בבית ספר "רגיל". עוד אפשר לטעון, כי ברובד הציבורי זכותו של משלם המסים לקבל עבור ילדיו חינוך התואם את כישוריהם ומאפשר להם לנגן, לצייר, להופיע או להתנועע לפחות שעה אחת ביום הלימודים, שאם לא כן - המערכת אינה מקנה להם שוויון הזדמנויות. ברוח דומה, ניתן לטעון שמדיניות של אי-מיון, תמנע איתור מוקדם של כישרון בקרב ילדים ממשפחות מוחלשות או המתגוררים באזורי פריפריה, ולפיכך את הפעולה האקטיבית של צמצום פערים.

מורכבות נוספת נובעת מהדיון המתמשך על מקומו ועל תפקידו של החינוך לאמנויות בחינוך הפורמלי: האם על האמנויות במסגרת הפורמלית לשרת את תהליכי הלמידה, או שהן מקצוע נוסף במובן של דיסציפלינה שלומדים אותה? ואולי הן בכלל מקצוע במובן של הכשרה מקצועית, ומכיוון שאינן מקצוע ליבה מקומן הינו משני? האם אנו רואים בהן כלי אפקטיבי למניעה ולהפחתה של אלימות בקרב התלמידים, ועל כן חלק מהתכנית החברתית ו/או הטיפולית (פרטנית ו/או קבוצתית) במסגרת הפורמלית? האם המדינה מבקשת להשקיע בטיפול אמנים, ואם כן, באיזו מידה - האם כמו בתחום המדעי? ועוד כהנה דילמות.

נוסף על המורכבות הנסקרת לעיל עולה לדיון גם סוגיית הגיל ההתפתחותי שבו מתקיים הליך המיון, בלא קשר לתחום הדעת או ליעדים שנקבעו. נשאלת השאלה, האם הגיל הרך הוא גיל מתאים לבצע בו מהלכים עוצמתיים מכריעי גורל? שהרי, בגיל הרך טרם בשלו המערכות הנוירולוגיות והרגשיות לכדי בסיס מגובש ואיתן, ועל כן, מעבר לפן הפסיכולוגי של המשמעות של

הצלחה או אי-הצלחה במבחנים בגיל צעיר, השלב הגילאי עלול להיות גורם (ואולי אף גורם עיקרי) שמגדיל את טעויות המדידה. מנגד, הגיל הרך יכול להיות הזמן המתאים ביותר להתחיל בו את הסללת הילדים לעבר תחום הכישרון שלהם, לפחות באותם מקרים שבהם מתגלה כישרון בשלב ראשוני. לדוגמה, המטרה של המיונים בגיל הרך בשיטה הריכוזית הסובייטית היא להבטיח את ההפגשה של התלמידים המצוינים עם המורים המצוינים, ובכך להקטין את מרכיב האקראיות, שאותו ילד עם פוטנציאל "יתגלגל" - או לא - לידיו של מורה מצוין.¹ יש שיטענו, כי מדידה בגיל הרך, כשהמערכות אינן בשלות, אינה מקצועית דיה, ויש שיטענו, שמדידה של שלא בגיל הרך מגדילה את דרגת האקראיות ובשל כך אינה מקצועית. יתרה מזאת, גם לאחר שהדילמות האתיות והדילמות הפדגוגיות מקבלות מענה, נותרת השאלה בנוגע לרובד הביצועי לכאורה של הדרך, שבאמצעותה יתקיימו המיונים, זאת לאור העובדה, שכלי מיון דורש תכנון והפעלה מדויקים ומקצועיים, הבוחנים אי-הפליה ומבטיחים מזעור של טעויות מדידה. זו, כפי שאפשר להבין מהדברים, אינה משימה פשוטה.

ככלל, משרד החינוך אוסר על הפעלת הליכי מיון כתנאי לקבלה לבית ספר. העיקרון המנחה את מטה המשרד הוא, שהתלמיד בוחר בבית הספר, ולא שבית הספר בוחר בו. עם זאת, לוועדה להכרה בבתי ספר ייחודיים נתונה סמכות לחרוג מהוראה כללית זו ולאשר הליכי קבלה מסוימים במקרים המצדיקים זאת. ההיתר ניתן לבתי ספר בעלי מודל פדגוגי ייחודי, המוכיחים כי ברירת תלמידים מתחייבת מאופיים ודרושה לשם קיום ייחודיותם, וכי יתרונותיה עולים על חסרונותיה. מאז הקמתה של הוועדה להכרה בבתי ספר ייחודיים בשנת 2003, אושרו הליכי מיון חריגים לשלושה מוסדות חינוך על-יסודיים בלבד (האקדמיה למוזיקה ומחול, "תלמה ילין" והתיכון לאמנויות).

בעקבות בקשת בית הספר לאמנויות וחברה מהוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך, לשנות את החלטתה לאסור את הליכי המיון לבית הספר ולאשר המשך קיומו של מערך מיונים לחטיבה היסודית של בית הספר, וזאת על בסיס הבהרת המטרה של המודל הבית ספרי כ"הכשרת אמנים" (ולא "אמנות כאמצעי להעצמת המעשה החינוכי"), החליטה הוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך, בישיבתה מה-3/11/2016, לדחות את יישום ההחלטה, האוסרת את קיום המיונים, ולהקים ועדת משנה בראשותה של הגב' מירב זרביב, ראש אגף מו"פ, לצורך בדיקה מעמיקה של הליכי קבלת תלמידים לבתי ספר לאמנויות ולחטיבת הביניים.²

להלן נוסח החלטת הוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך מה-3/11/2016: "לאור סקירת ספרות וקבלת חוות דעת, המראות כי ניתן לאתר כישרון אמנותי מולד, והצהרת בית הספר כי הוא

¹ סקירתו של פרופ' תומר לב, מדיון פנימי של הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזורים 20/9/2016.

² המלצות ועדת המשנה מוגשות לוועדת הייחודיים, אשר בידיה הסמכות לדון ולהחליט בסוגיית אישור הליכי מיון חריגים, בכפוף לאישור מנכ"ל משרד החינוך.

מבקש לטפח אמנים לכדי מומחיות בתחומי האמנות השונים (מוזיקה, מחול, אמנות חזותית ובמה), במהלך שנת הלימודים תשע"ז תוקם ועדת משנה, שתדון בהליכי קבלת תלמידים לבתי ספר לאמנויות בכלל, ולבית הספר לאמנויות וחברה בפרט".

המשימה של ועדת המשנה הייתה לקיים דיונים עם מומחים, לאסוף וליזום סקירות וחוות דעת, לבחון מקבילות בעולם ולסכם את התהליך תוך גיבוש המלצות לחברי הוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך על-אודות הליכי המיון לבתי ספר לאמנויות בישראל בכלל ועל המנגנון המופעל על-ידי בית ספר "אמנויות וחברה" בפרט. בהמשך הורחבה המשימה גם להליכי מיון לחטיבות הביניים.

הרכב ועדת המשנה כלל נציגי מטה מהתחומים הרלוונטיים והמעורבים בקבלת החלטות בנוגע ליישום המדיניות בנושא, ומנציגי שדה: אגף אמנויות במזכירות הפדגוגית, האגף לחינוך קדם-יסודי, אגף מחוננים, אגף שפ"י במינהל הפדגוגי, הלשכה המשפטית, הראמ"ה, ומנהלים של שלושה בתי ספר לאמנויות יסודיים ועל-יסודיים. נקבע רצף של דיונים, שבהם הציג כל אחד מהנציגים סקירת ספרות בתחום מומחיותו ואת מדיניות היחידה/האגף בנושא, כמו גם את הפרקטיקות הנהוגות לאורה, כולל התלבטויות עכשוויות, אם ישנן. בין הדיונים התקיימה עבודה פנימית של הצוות המקצועי של הוועדה, אשר כללה ייזום סקירות וחוות דעת, ראיונות עם מומחים, בחינת מסמכים והצגתם של כל תוצרי הבדיקות לחברי ועדת המשנה כבסיס לדיונים. מסמך מסכם זה כולל את כל החומרים שנאספו ונבחנו על-ידי חברי ועדת המשנה, כמו גם תקציר וטבלה מסכמת של מסקנות והמלצות.

מטבע הדברים, במהלך הדיונים נדונו סוגיות ערכיות של מדיניות בעלות נגיעה בפילוסופיה ובאתיקה של החינוך הציבורי, כמו גם סוגיות מקצועיות בתחומי אמנות, מדידה והערכה, משפט, פסיכולוגיה, התפתחות הילד, כלכלה ועוד. בנוסף, הובאו מדי פעם דוגמאות מבתי הספר בכלל ומבית הספר למוזיקה וחברה בפרט.

מגבלות הדיון: מטרת הדיונים לא כללה הבחנה בין סוגי האמנויות ולא הוקדשה לכך תשומת לב מעבר לחלוקה שהיא רלוונטית לנושא הגיל, כמפורט בהמשך.

שאלות היסוד	מסקנות	תימוכין מחקריים ואחרים	דעות אחרות
<p>2.1 הנטייה לאמנויות – האם ובאיזו מידה היא מולדת/נרכשת/ממומשת?</p>	<p>(א) קיימת נטייה לאמנויות שהיא בחלקה גם מולדת. (ב) ישנו טווח רחב על הרצף שבין <u>נטייה למחוננות</u>. (ג) מבחינת הגיל, דין נטייה/מחוננות במוזיקה ובתנועה אינו כדין אמנות חזותית ובמה. (ד) קיים מתאם גבוה בין אינטליגנציה כללית למוזיקליות. (ה) למחוננים בכלל ובאמנויות בפרט יש צרכים מיוחדים והזכות לקבל עליהם מענה מיטבי.</p>	<p>(1) נייר העמדה של ד"ר דן גרוסמן. (2) סקירת ספרות "מחוננות באמנות". (3) סקירה של פרופ' תומר לב. (4) חוות דעת מטעם בית הספר. (5) ראיון עם פרופ' דויד דולן.</p>	<p>- אין מתאם גבוה בין יכולת לקומפוזיציה ויצירתיות לאינטליגנציה.</p>
<p>2.2 האם מיון ומתי מיון?</p>	<p>(א) ניתן לאתר נטייה לאמנויות, בוודאי למוזיקה ולתנועה, כבר בגיל הרך (גיל 4) ולפיכך גם מאוחר יותר. (ב) המיון בגיל הרך עלול להזיק ועלול להיות מסוכן ברמת הפרט (טראומה, הטיה כתוצאה מחוסר בשלות, מנוגד לצורכי ההתפתחות), כמו גם ברמת החברה (יתרון לחזקים, לחצי הורים על המערכת ועל ילדיהם). (ג) ניתן להפעיל תהליכי מיון בגיל העל-יסודי, אך לנטר וללוות אותם עם צוותים רגשיים. (ד) בתי ספר החושפים לאמנויות לא דורשים תהליכי מיון.</p>	<p>(1) סקירות אגפים: שפ"י, קדם-יסודי ומחוננים. (2) סקירת ספרות "מחוננות באמנות". (3) ראיון עם ד"ר דויד דולן. (4) נייר העמדה של ד"ר דן גרוסמן.</p>	<p>- באווירה נעימה אפשר לאתר נטייה ללא פגיעה בילדים. - יש גם מחיר לחוסר איתור וטיפול של נטייה/מחוננות באמנויות. - לא רצוי עד הרסני לשלב ילדים ללא נטייה בסביבה שאמנויות הן עיסוקה הראשי. - כדי למיין (תוך שמירה על שוויון הזדמנויות) נדרשת חשיפה של כשנתיים בתחום הדעת, ורק</p>

<p>אז הפעלת מערך מיון. - הליך המיון צריך להתבצע על-ידי גוף חיצוני לבית הספר. - ההליך צריך להיות תחת אגף המחוננים. כיום ניתן מענה רק ברמת העשרה. - ההליך מחייב ליווי ותמיכה של הילדים בתחום הרגשי, הכולל גם התמודדות עם תסכול.</p>			
<p>- חוות דעת מטעם בית ספר לאמנויות תומכת באיתור בגיל הרך באמצעות הסדנאות הקיימות.</p>	<p>1) סקירות של מחוננים והראמ"ה. 2) חוות דעת המרכז הארצי לבחינות והערכה. 3) הרצאה ד"ר יואל רפ.</p>	<p>א) על כלי מיון להיות מפותח ביחס למטרה/מדיניות מוגדרת מראש. ב) <u>לא קיים</u> בארץ ובחוו"ל כלי מתוקף ומהימן לאיתור מחוננות והצטיינות באמנויות (למעט מוזיקה). ג) <u>תיקוף כלי</u> אורך כשנתיים ומחייב שיתוף פעולה בין הגופים המומחים והמעורבים. ד) מאוד לא רצוי שכלי המיון יהיו מפותחים על-ידי בית הספר, בשל <u>הסכנה שבהטיה</u>.</p>	<p>2.3 מהו כלי ממיין מיטבי?</p>
<p>לפיכך, ההמלצה היא: להותיר על כנו את האיסור על קיום מיונים בגיל הרך.</p>			

3. תקציר נלווה לטבלה, עם המלצה למנגנוני הפעלה

3.1 הנטייה לאמנויות – האם ובאיזו מידה היא מולדת/נרכשת/ממומשת?

שאלה זו היא בעלת השפעה מכרעת בקביעת מדיניות בסוגיות עקרוניות בתחום החינוך לאמנות, שכן התפיסה של כישרון כמולד תמקד את הצורך במתן מענה איכותי למחוננים ביותר (גישת ה"אלופים"), בעוד שתפיסה, הרואה את הנטייה כנרכשת ואת המחוננות כמתפתחת, תמקד את הצורך בטיפול של כמה שיותר ילדים לכדי הישגים (גישת ה"אלפים"). בנוסף, תפיסת הכישרון כמולד תעביר את עיקר המאמץ לאיתור המוקדם ביותר של בודדים, ואילו תפיסתו כנרכש - להשקעה שיטתית, כחלק אינטגרלי של תוכנית הלימודים לכל דורש.

בקרב חוקרי חינוך, שדה שיש בו כישרון נדיר מוגדר כמחוננות, אין הסכמה ביחס למידה בה המחוננות מולדת או נרכשת.³ גם הגישה הפסיכולוגית, אשר מתייחסת למחוננות כאל תכונה, אינה רואה סתירה בין השניים, ועל כן אינה מכריעה לכאן או לכאן, אלא טוענת שבחלקה היא מולדת ושאפשר לקדמה ולשפרה.⁴ בבתי הספר הטובים בעולם להכשרת מוזיקאים, כדוגמת בית הספר ע"ש יהודי מנוחין בלונדון, מבדילים בין יכולת מולדת ובין יכולת נרכשת, ואת פרקטיקות המיון מעצבים במטרה לגלות דווקא את המרכיב המולד שבנטייה.⁵

בתי ספר שהאמנות בהם מהווה אמצעי לביטוי אישי לא רואים סתירה בין היכולת הטכנית ליכולת היצירתית, ועל כן גם הם לא הכריעו בדילמה שבין הגדרת הנטייה כיכולת טכנית (גישה רציונליסטית), או כיצירתיות מקורית (גישה אמוטיבית). הם מפעילים שני סוגי מיון זה לצד זה.⁶

בגישות המתמייחסות לכישרון כפוטנציאל גבוה מתחום משאבי האנוש ברור, כי לכישרון יש בסיס מולד.⁷ "יש דבר כזה כישרון מלידה, של צורך מלידה. אותי לא הצליחו להושיב בבית הספר וגם הנכד שלי וילדיי כאלה – הנטייה הטבעית שלנו הייתה לזוז. יש

³ Meyers, M. C., Van Woerkom, M., & Dries, N. (2013). Talent — Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23(4), 305-321.

⁴ מתוך "מחוננות באמנויות", פרק "כישרון כחזקה".

⁵ ראיון עם פרופ' דויד דולן.

⁶ "מיון תלמידים בבתי ספר לאמנויות", ד"ר דן גרוסמן, פרק "האם ניתן למיין לאמנויות?".

⁷ Church H.A., Silzer R. McCall M.W. מתוך 'מחוננות באומנויות', חוקרים רלוונטיים: McCall M.W.

דבר כזה כישרון תנועתי ומוזיקלי ויש צורך לילדים מסוימים לזוז, צורך שאין לאחרים".⁸

על אף שקיים מתאם גבוה בין רמה חברתית-כלכלית לבין מחוננות מוזיקלית (לא בהכרח שאר תחומי האמנות), הרי שנמצאה הסכמה רחבה מאוד בקרב חוקרים ואנשי שדה, שאכן יש מרכיב מולד בנטייה לאמנויות.

האגף למחוננים במשרד החינוך מתבסס על תיאוריה, שעל-פיה הפערים המולדים במערכות המוחיות ובערוצי החישה הם הגורם למיקום של האדם על-פני רצף של דרגות רגישות. דרגות הרגישות מהוות את הפוטנציאל למצוינות או למחוננות.⁹ על-פי גרדנר, לכולם יש אינטליגנציות מרובות, אולם במינונים ובשילובים שונים; כך נוצר המנעד בין נטייה ובין מחוננות.

הבחנה זו אינה נשענת רק על השדה התיאורטי ואינה רק תולדה של הצורך להקצות משאבים באופן מושכל. גם בעולם שבו אפשר היה לספק לכלל התלמידים חינוך אינטנסיבי באמנויות, השמת תלמיד ממקום התחלתי של רצף הרגישות במוסד מתמחה, או, לחלופין, השמת תלמיד גבוה על הרצף במוסד שתכניו ושיטותיו דלים באמנויות יגרמו, על-פי דיווחים מהצוותים החינוכיים, לסבל, לתסכול ולהשלכות שליליות, הנובעות מתחושת אי-התאמה. לפיכך, המענה האידיאלי לטווח שבין נטייה למחוננות היא ספקטרום מענים.

"אני חושב שהדבר הנכון היה, שבכל אזור היה ספקטרום של בתי ספר מבתי ספר של אמנות במסלול מואץ לבין בתי ספר שהאמנות נוכחות, אבל היא לא תחום ההכשרה העתידי", אמר פרופ' תומר לב.¹⁰

מיקומו של ילד על הרצף שבין נטייה למחוננות יכול לנבוע גם ממידת ההבשלה ההתפתחותית בהקשר של גיל הילד וגם בהקשר למידת הטיפול שזכה או לא זכה לו עד לרגע הבדיקה.¹¹ על-פי המודל שהוצג על-ידי מנהלת בית ספר "גורדון" בהרצליה, אשר אינו נוקט שום פעולה מיונית, לאחר שלוש שנים של חשיפה, בעת ההסללה לתחומים השונים, מבחינים בטווח של רגישויות שבין ילדים שרואים, חשים או שומעים דקויות

⁸ דוקטורנטית יעל מירו, מדריכה ארצית באגף אמנויות, במסגרת דיוני ועדת המשנה מה-18/1/2017.

⁹ סקירת האגף למחוננים במסגרת דיוני ועדת המשנה מה-9/3/2017.

¹⁰ של ועדת המשנה מה-20/9/2016.

¹¹ מהדיון של ועדת המשנה מה-9/3/2017.

שאחרים לא ערים להן.¹² הטווח מתגלה גם בשלבים מוקדמים יותר: לדברי גב' בלה בסן, מנהלת בית ספר "גורדון", הרצליה, "ראשית, הילדים לומדים מחול, תיאטרון, מוזיקה ואמנות פלסטית שעתיים בשבוע. למי שאנחנו מזהים כישרון בולט מקדישים את השעות הפרטניות להעצמה".

לפיכך, חברי ועדת המשנה קובעים, שעל אף שאין הגדרות אופרציונליות מוסכמות של "נטייה", "מוכשר", "מצטיין", "מחונן" ו/או "עילוי", ישנו טווח רחב על הרצף שבין נטייה למחוננות.

רבים מהחוקרים ואנשי השדה מחלקים את תחומי האמנויות לשתי קטגוריות: נטייה למוזיקה ונטייה לתנועה, שניתנות לאיתור בגיל צעיר (ולגבי חלקם אף חשוב לעשות כך¹³) ואמנויות חזותית ובמה - שהנטייה להן מבשילה בגיל מאוחר יותר.¹⁴ "התחום שעליו אני מדבר הוא מוזיקה - כל אמנות עם הספציפיקציה שלה, ואתם תצטרכו להרכיב מדדים לכל תחום - אבל המחוננות במוזיקה מתפרצת בגיל מאוד צעיר. שני התחומים שבהם יש הבשלה מוקדמת - מוזיקה ומתמטיקה", לפי פרופ' תומר לב.¹⁵ לפיכך, חברי ועדת המשנה קובעים, שדין נטייה/מחוננות במוזיקה ובתנועה אינו כדין אמנות חזותית ובמה.

סוגיה שדורשת התייחסות היא המתאם הגבוה שנמצא בין אינטליגנציה קוגניטיבית לבין מוזיקליות. עצם המתאם אינו שנוי במחלוקת. הוא מובא כאן משום שהוא חייב להדליק נורה אדומה אצל קובעי המדיניות הציבורית ביחס למתן שוויון הזדמנויות ולצמצום הפערים. בעקבות מתאם זה, קובעי המדיניות חייבים לשים לב שלא ייעשה שימוש בפרקטיקות, המקטינות את הסיכוי לטיפוח פוטנציאל אמנותי בקרב שכבות מוחלשות רק משום שאינטליגנציה קוגניטיבית קלה יותר להגדרה ולזיהוי, ובפרט משום שבמבחנים כאלו מתברר לא פעם, שתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מצליחים פחות. כמו כן, מבחינת העושר התרבותי, חשוב שהמדינה תטפח תלמידים בעלי כישרון מוזיקלי ו/או מתחומי האמנויות כולם מסקטורים שונים ומשכבות תרבותיות שונות ולא רק משכבה חברתית-כלכלית גבוהה והומוגנית.

¹² מהדין של ועדת המשנה מה-9/3/2017.

¹³ זאת כדי להבטיח פלסטיות בגיד הכנרים, לדוגמה, או להקטין טעויות שיש לתקן כאשר מגיעים להכשרה אינטנסיבית בגיל מאוחר - פרופ' תומר לב במסגרת דיוני ועדת המשנה מה-20/9/2016.

¹⁴ ראיון עם פרופ' דולן, "מחוננות באמנויות",

¹⁵ מדין פנימי של הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים מה-20/9/2016.

אנשי השדה ואנשי אגף המחווננים מעידים על הצרכים המיוחדים שיש לילדים על-פני הרצף נטייה-מחווננות: צורך בקבלת שונותם, צורך בתמיכה רגשית למצבי ביקורת וכישלון/הצלחה, איגום לימודיהם תחת כתובת אחת משמעותית, הכוונה בצומתי בחירותיהם המורכבות, בייחוד במצבי משבר, צורך להתחנך עם קבוצת שווים להם בקטגוריה של מחוננותם, ועוד.

כיום, מערכת החינוך מכירה בצרכים מיוחדים ביחס ללקויות קוגניטיביות בעיקר ועסוקה הרבה פחות בצרכים המיוחדים של מחוננים.

3.2 האם מיון ומתי מיון?

מדידה מוגדרת כפעולה של הצמדת ערכים מספריים משמעותיים לאובייקטים או לאירועים על-ידי צופה/חוקר (על-פי התכונות של אותם אובייקטים).¹⁶ היא דורשת לא פחות מומחיות, מאחר שכוחה הוא רב עד כדי חריצת גורלות. ככל שהגיל שבו מתקיים הליך המיון יורד כך מעמיקה השפעתה של ההחלטה הרת הגורל על ה"מצליחים" ו/או על ה"לא מצליחים" במסגרת הליך המיון הנבחר. קשה לציין חד-משמעית מה הם היתרונות והחסרונות של קיום מיונים בכלל (לפני שאלת הגיל), מאחר שהדבר מותנה בהשקפה הבסיסית. בעוד שההשקפה הבסיסית של השיטה הסובייטית או הסינית או המזרח-אירופית, לצורך העניין, היא קבלת קבוצה הומוגנית שקל יותר להביאה להישגים, הרי שהגישה המערבית מתייחסת להומוגניות כאל חיסרון גדול, מתוך ההשקפה, שהאמן יוצר מ"חומרי הגלם" של פגישתו עם השונה והזר ממנו.¹⁷ שדה האמנות, כאשר הוא נמדד בעיניים של איכות טכנית, הרי שהצופה מחפש תוצאה מסוימת, שלדעתו היא המיוחלת והטובה. כאשר העיניים המודדות אותו הן של פתיחות, הרי שניתן להתייחס אך ורק אפוסטריורי, לתוצר שלאחר מעשה, ואילו הקביעה מראש של תכונה רצויה או של מה ייחשב "יפה" או "אסתטי" סותרת הן מבחינה פילוסופית והן מבחינה מעשית את ההשקפה הזאת.

¹⁶ סקירת הראמ"ה במסגרת דיוני הוועדה מה-6/4/2017.
¹⁷ "מיון תלמידים בבתי ספר לאמניות, נייר עמדה", ד"ר דן גרוסמן.

כאמור, נמצא שהכשרון המוזיקלי יכול להתפרץ בגיל מוקדם מאוד, עוד בגיל 4.¹⁸ איש מקצוע מתחום האמנויות שמבקר בגן ילדים ומנהל אינטראקציה קצרה עם הילדים יכול לזהות בולטות מוזיקלית ותנועתית.¹⁹ יתרה מזו, גם צוותי הגיל הרך, כחלק מנוהלי העבודה השוטפים, מאתרים חוזקות וחולשות כדרך שגרה על-מנת לבסס עליהן את תוכנית העבודה עם כל ילד,²⁰ בהן גם נטייה לאמנויות. "כלי התצפית הוא 'מבטים'. זהו כלי חינוכי פדגוגי שפותח במיוחד לעולם הגן, הכולל היגדים שמדברים על יכולות גבוהות במיוחד ולא רק קשיים", סיפרה אורה גולדהירש, האגף לחינוך קדם-יסודי. לפיכך, חברי ועדת המשנה קובעים, שניתן לאתר נטייה לאמנויות, בוודאי למוזיקה ולתנועה, כבר בגיל הרך, ולפיכך גם מאוחר יותר.

עם זאת, תהליכי הערכה אלה נעשים על-ידי הגננת, שהיא מבוגר משמעותי וקבוע בחייו של הילד (לא נכנסים לגן גורמים לא מוכרים), התצפיות מתקיימות לאורך זמן (יכול להיות לילד יום פחות טוב והדבר אינו מעוות את ההערכה), ועל-פני קשת רחבה של תפקודים (אחיזת עיפרון, משחקי כדור, אינטראקציה חברתית, העדפות בפינות הגן, הימנעויות ועוד). הנחת היסוד בהליכי הערכה הללו היא, שהתפתחות תקינה בגיל הגן משמעה מעורבות והתמודדות פעילה בכל תחומי העשייה בגן, ותוכנית העבודה מיועדת להבטיח תשומת לב לחוזקות ולקשיים על-מנת להביא את הילדים להצלחה, לדימוי עצמי חיובי ולפתיחת ערוצי ספיגה על-מנת להבטיח טיפוח מיטבי של הפוטנציאל האישי. ממצאים בולטים במיוחד מדווחים הן להורים והן לרשויות הגן. מבחינות רבות, הילד בגיל 5 אינו מעוצב עדיין, ואין להעמידו בחויית מיון אשר משדרת שהוא כבר אינו יודע, או כבר אינו מתאים למשהו וכבר אינו בטוח בהצלחתו. "חויית המיון בגיל זה היא הרסנית לילד וגם לקשר הורה-ילד (כי ההורה אינו שולט במסרי האכזבה הלא מילוליים שהוא מעביר לילד גם אם אינו מתכוון לכך). אסור שמערכת ציבורית בגיל הזה תאמר, שיש ילדים שהיא תפתח ויש ילדים שהיא לא. מה הוא הספיק עד גיל 5 שננהג ככה?", טענה חנה שדמי, ראש אגף שפ"י.²¹

¹⁸ פרופ' תומר לב במסגרת דיוני ועדת המשנה מה 20/9/2016.

¹⁹ ראיון עם אודיה ברקן מה-20/12/2016.

²⁰ סקירת האגף לגיל הרך במסגרת דיוני הוועדה מה-27/4/2017.

²¹ מדיוני ועדת המשנה מה-27/4/2017.

אל מול הנמקה זו נבדקה העמדה שגם לאי-מיון יש מחיר, שעל בסיסה קמה הדרישה של הורים ואנשי שדה לאפשר חופש בחירה.²² אלא ששמירה על חופש הבחירה אינה בהכרח מחייבת מיון, ובוודאי שלא מיון בגיל הרך. יתרה מזאת, המסר ש"אין מקום" עדיף בהרבה על-פני המסר, שהילד לא התקבל על סמך חוסר כישורים. מכאן, שהגרלה אינה מיון ועדיין שומרת על זכות הבחירה של הורים וילדים. כמו כן, וללא קשר לגיל המיונים, צריך לבנות מנגנון, המאפשר מיון חוזר עבור ילדים ש"התפספסו" בתחנת מיון מוקדמת, או, לחלופין, המצאת תחנת יציאה "החוצה" של ילדים שאותרו בשלב מוקדם, אך בדיעבד התברר שתשוקתם לתחום אינה מספקת.

"האמנות היא כלי ליצירת ביטחון. צריך לקחת בחשבון שהסירוב בגלל אי-עמידה במיונים יש לו השפעה מזיקה על נפש הילד. לעומת סירוב בגלל שבמקרה לא יצאת בהגרלה", ציין ד"ר דן גרוסמן.²³

בתצפיות של הצוות המקצועי של ועדת המשנה בהליכי מיון של בית הספר לאמנויות וחברה נצפו מצבים מיותרים ולעתים אף מטים, של בכי של ילדים כי לא אפשרו להם להראות את היצירה שלהם להורים שחיכו בחוץ, ילדים שסיימו לעבוד אך מסרו את העבודה אחרונים, כי "אבא אמר לי למסור אחרון" (הורה שידע שתשוקת הילד נמדדת על-פי ההתמסרות המוחלטת ליצירה) והורים המפעילים לחץ עצום על המערכת ועל ילדיהם מתוך שאיפות ההצלחה.²⁴ יש לקחת בחשבון, שבמקרה של הליך מיון המצוי על כתפי הגננות, אפילו תהיינה אלה גננות שעברו הכשרה ספציפית לנושא, ניתן לדמיין שיופעלו עליהן לחצים של הורים דעתנים ושאתנות.

טענה נוספת שהוצגה על-ידי אנשי השדה היא, שהמערכת הציבורית, ובכלל זה משרד החינוך, סיגלו גישה פוסט-מודרנית מגוננת מדי, שאינה מאתגרת דיה, בוודאי שלא את הילדים החזקים, שיכולים לעמוד בחוויות מחשלות.²⁵ בשונה מהם, אנשי המקצוע סבורים שהילד הצעיר עומד בדי מצבי תסכול מעצם התפתחותו במשפחה, בחברה ובמסגרת החינוכית, ושאין צורך לזמן לו מצבים נוספים כשיש אפשרות לבחירה והגרלה, ללא מבחן.

²² ד"ר דן שגיב בדיוני ועדת המשנה מה-27/4/2017.

²³ ד"ר דן גרוסמן במסגרת דיוני ועדת המשנה מה-18/1/2017.

²⁴ טל שריר מדיוני ועדת המשנה מה-27/4/2017.

²⁵ תומר בליטי מדיוני ועדת המשנה מה-27/4/2017.

עם זאת, בפן של שוויון הזדמנויות, דווקא מנגנון ממיין ארצי בגיל הצעיר יכול להבטיח, שהפער שהולך וגדל כתוצאה מחוסר טיפוח לא ישחק תפקיד, ובכך, באופן פרדוקסלי, המיון המוקדם הנו לכאורה שוויוני יותר.²⁶ לאור זאת נמצא, שחובה עלינו לשקול שוויון הזדמנויות בחשיפה הטרומ מיונית,²⁷ ובכל מקרה תחנת המיון אינה צריכה להיות גיל הגן.

לפיכך, חברי הוועדה קובעים, שהמיון בגיל הרך עלול להזיק ולהיות מסוכן ברמת הפרט והחברה, והוא אינו נחוץ לשם שמירה על זכות הבחירה של הורים.

מבחינה התפתחותית, בגיל ההתבגרות יכולה כבר להתגבש תודעה של אמנות כפרופסיה, או, בקיצור, "תודעת אמן".²⁸ בגיל הזה ניתן לעבד קבלת סירוב באמצעות רציונליזציה. עם זאת, בשל תובענות המסלול, המתבגרת/ת זקוקים לתמיכה רגשית הן בשלב המבחנים והן בהמשך ההתחנכות וההכשרה.

לפיכך, חברי ועדת המשנה קובעים, שניתן להפעיל תהליכי מיון בגיל העל-יסודי, אך לנטר וללוות אותם עם צוותים טיפוליים. ממחקר על פרקטיקות מיטביות בעולם אנו רואים, שיש מנגנונים הבנויים במיוחד כדי להבטיח, שבכל שלב של ההיבחנות, גם הנבחן שלא התקבל יוצא מועצם מדרגת החשיפה לתחום ומועשר ברמת ידיעותיו.²⁹ למען הסר ספק, חברי ועדת המשנה מצאו לנכון גם לקבוע, ש**בתי ספר החושפים לאמניות לא דורשים תהליכי מיון**. בבתי ספר אלה תוכנית הלימודים מותאמת לכלל האוכלוסייה,³⁰ ההגרלה שומרת על זכות הבחירה ומתקיימים תהליכים טבעיים, שאינם מוכתבים ממנגנון מוסדי, אלא מהתפתחות הילד בסביבה שבה בחר להתחנך.

3.3 מהו כלי ממיין מיטבי?

²⁶ ד"ר דן שגיב מדיוני ועדת המשנה מה-27/4/2017.

²⁷ בדומה לגישת פויירשטיין, כפי שהוצגה על-ידי אגף המחוונים בדיוני ועדת המשנה ובמובא מהמאמר: Winner, E., & Drake, J. E. (2013). The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts. The complexity of greatness: Beyond talent or practice, 333-366.

²⁸ ד"ר דן גרוסמן מדיוני ועדת המשנה מה-18/1/2017.

²⁹ ראיון עם פרופ' דויד דולן.

³⁰ בלה בסן במסגרת דיוני ועדת המשנה מה-20/9/2016.

עקרונות יסוד בפסיכומטריקה הם, ששימוש בכלי שאינו מקצועי עלול לגרום לעיוותים מסוכנים, להדיר אוכלוסיות ולהוליך שולל. לשם דוגמה, אם תכונה נמדדת בגיל שהנו גבולי וקריטי בתהליך הבשלתה, סביר שתימצא ביתר שאת בקרב ילידי ינואר מאשר בילידי אוקטובר באותה שכבת גיל. אמנם, ברור שאין כלי ממייך שהוא **תקף ומהימן במאה אחוזים**, אולם כאשר מפתח הכלי מראה את הצעדים שנעשו כדי להוכיח את התקינות, המהימנות והתוקף אל מול המטרה המוצהרת והמוגדרת מראש, כולל כל ההיבטים הקשורים בשוויון הזדמנויות, תוך מעקב תדיר אחר בני הקבוצות שעברו או לא עברו, ניתן למקסם עם הזמן את הדיוק של הכלי שפותח.³¹ לפיכך, חברי ועדת המשנה קובעים, שעל כלי המיון להיות מפותח ביחס למטרה/מדיניות מוגדרת מראש. מכאן נובע, שהמדינה, כקובעת מדיניות, חייבת לקחת אחריות על פיתוח של הכלי הממייך ולא להותירו בידי צוותים חינוכיים, טובים ומקצועיים ככל שיהיו. כלי המיון לא צריך להיות מפותח על-ידי בית הספר. כלי המיון של בית הספר לאמנויות וחברה, על אף שהושקעו בו מחשבה רבה על-ידי יועצים מומחים וצוות מסור ורציני, נמצא על-ידי הרשות המוסמכת והמקצועית לא תקין.³² בית הספר לאמנויות וחברה הגדיל לעשות ובחן את בוגריו – באיזו מידה משלח ידם סובב את תחום האמנויות, והגיש לוועדה את ממצאיו. אולם בדיקה זו, גם אם היא טובה יותר מהעדר בדיקה, בוחנת אך ורק את התלמידים שהתקבלו לבית הספר ולא את אלה שלא התקבלו, ועל כן היא אינה מספקת.

על-פי כל הסקירות והדיונים, לא נמצא/לא ידוע על כלי מתוקף ומהימן בארץ ובחו"ל לאיתור מחוננות והצטיינות באמנויות³³ (למעט מוזיקה), ובייחוד לא בגיל הרך. עוד נמצא, כי תיקוף כלי אורך לפחות שנתיים ומחייב שיתוף פעולה בין הגופים המומחים והמעורבים. תיקוף הוא הליך המתמשך לאורך שנים, ותוך כדי שימוש בכלי. תיקוף הוא הליך של איסוף שתי וערב של ראיות אמפיריות וסטטיסטיות, המאששות כי ההליך המיוני אכן מיישם את המטרה שלשמה הוקם, ומאשש שזה נעשה בהוגנות כלפי חלקי האוכלוסייה השונים. "מבחני המחוננות מטעם האגף גם הם עוברים כיום בדיקה של ועדה של פסיכומטריקאים, הבודקת תוקף מבנה ותוקף השלכתי, ולאט לאט

³¹ ד"ר יואל רפ במסגרת דיוני ועדת המשנה מה-1/4/2017.

³² חוות הדעת מטעם המרכז הארצי לבחינות והערכה.

³³ מתוך "מחוננות באמנויות", פרק הסיכום.

מצטמצמים לדיוק רב יותר, עם תוקף מדויק יותר, לפעמים עדיין מוצאים הטיה מגדרית, לדוגמה. אנו בודקים פריט פריט, רואים בדיוק את כל ההשלכות של אותה שאלה, על חודשי לידה, תמיד נבדק בתכנון המבחן וגם לאחר המבחן, כל שנה מחדש, אי אפשר לנוח על זרי הדפנה – כל הזמן להמשיך לכוונן אותם יותר ויותר", ציין מנחם הנדל, מנהל אגף מחוננים.

לאור הני"ל, ועדת המשנה מציעה שתי אפשרויות למענה הולם בתחום המחוונות לאמנויות בחטיבה יסודית ותנאי מקדים לשתי האפשרויות:

3.4 הכשרת אמנים באמצעות בתי ספר

בתי הספר המכשירים אמנים יפעלו במבנה חטיבתי: ד'–י"ב, והמודל הפדגוגי יוכר כייחודי ועל-אזורי בין-רשותי. עד כיתה ג' תתבצע חשיפה לאמנויות (כמפורט ב-3.6), ובכיתה ג' יתבצע הליך איתור ארצי בדומה למבחני המחווננים הקוגניטיביים. הילדים שיאותרו בכיתה ג' יוכלו לבחור לעבור לבתי הספר המכשירים אמנים החל מכיתה ד'. כלי האיתור יפותח ויבוקר על-ידי גורמים מקצועיים: הראמ"ה והמרכז לבחינות והערכה, בהובלה משותפת של אגף המחווננים ואגף האמנויות במטה משרד החינוך, אשר יהיו אמונים להמשיך את מלאכת הכיול של כלי המיון על-פי סטנדרטים גבוהים של פסיכומטריה. בהתאם לדרישה מהשדה (מנהלים, אנשי הוראה, ילדים מאותרים, הורים, רשויות, עמותות), יוקמו בתי ספר המכשירים אמנים באזורים שונים. במקביל, מטבע ההיקף הלא גדול של תלמידים הצפויים להיות מאותרים כמחווננים, בתי הספר הקיימים יקלטו את הילדים המאותרים שרוצים בכך, ומן הסתם יגדלו מספרית. ייבנה מנגנון לעזרה למשפחות מעוטות יכולת שילדן אותר ושבחרות לשלוח את ילדן לבית הספר, גם אם הוא מרוחק מאזור מגוריהן, באמצעות מסלולים שונים. בתי ספר המכשירים אמנים יוכלו לקלוט ילדים שאותרו באישור על-אזורי בין-רשותי.

יתרונות החלופה: בכיתה ד' יתחילו המחווננים ללמוד עם קבוצת השווים בקטגוריה זו, ובתי הספר יכולים להמשיך ולהתמקצע בהכשרה הייעודית, כמו גם בשמירה על הישגים לימודיים גבוהים במקצועות הליבה ובכלל. בחלופה זו נשמרים המורים

הטובים לתלמידים הטובים החל מכיתה ד'. תחנות יציאה והצטרפות בהמשך הדרך באופציה זו הן מורכבות, כי הן כרוכות בעזיבת בית ספר.

חסרונות החלופה: המבנה החטיבתי המתחיל בכיתה ד' יכול להקשות על מעבר ילדים, שלא ירצו להיפרד מחבריהם. המתכונת האינטנסיבית הזאת משמעה, שיהיו מעט בתי ספר, ועל כן יקום צורך בנסיעות מרובות או בפתרונות ובמנגנוני תמיכה אחרים.

3.5 הכשרת אמנים באמצעות מרכזי מחוננים אזוריים

בכיתה ג' יופעל תהליך איתור ארצי כמצוין בסעיף 3.4, והמחוננים יקבלו מענה החל מכיתה ד' באמצעות מרכזי מחוננים אזוריים במתכונת של 1-2 ימים בשבוע. מרכזים אלה יכולים לצמוח במסגרת הקונסרבטוריון האזורי או בתי ספר לאמנויות בקרבת מקום מגוריהם. יפותחו מנגנונים לתמיכה בתלמידים המתקשים לסגור פערים בלימודים השוטפים.

יתרונות החלופה: התלמידים אינם מתנתקים מחבריהם בשכונה ויכולים לקבל מענה בקרבת מגוריהם. גם בחלופה זו נשמר המפגש בין התלמיד המצוין למורה המצוין, אם כי במידה פחותה מחלופה 3.4. תחנות יציאה והצטרפות בהמשך הדרך קלות יחסית, שהרי אין צורך לעבור בית ספר.

חסרונות החלופה: רמת אינטנסיביות נמוכה יחסית (1-2 ימים בשבוע). ההשתייכות לשתי מסגרות עלולה לבלבל ולסרבול.

3.6 העצמת החשיפה הטרומ מיונית – כתנאי לסעיפים 3.4 ו/או 3.5

כאמור, על-מנת לשמור על שוויון הזדמנויות לכל חלקי האוכלוסייה, ולפעול לצמצום פערים כך שכולם יוכלו להצליח על-פי כישוריהם ולא על בסיס חברתי-כלכלי, תועצם בתוכנית הלימודים בכל חטיבות היסוד החשיפה הטרומ מיונית לאמנויות, למוזיקה ולתנועה כאשכול ראשי, ולאמנויות פלסטיות ובמה כאשכול משני, בכיתות א'-ג'. האגף

הקדם-יסודי בשיתוף עם אגף האמנויות ובייעוץ של אגף המחוננים יפתחו שני אשכולות להעצמת החשיפה הטרום מיונית, שתנהג בכל הארץ, אך באופן דיפרנציאלי - תוך מתן העדפה לפריפריה חברתית וגיאוגרפית.

4.1 מיון תלמידים בבתי ספר לאמנות

מגיש: ד"ר גרוסמן דן

השאלה, האם ניתן למיין תלמידים לבית ספר לאמנות. כדי לענות על השאלה יש לבחון את תכנית הלימודים באמנות ואת הקשר בינה לבין מיון. אתאר תחילה את תכנית הלימודים באמנות בבית ספר, לאחר מכן את תכנית הלימודים בבית הספר שהאמנות במרכז עשייתו הפדגוגית ואסיים בשאלה האם ניתן למיין תלמידים.

תכנית לימודים באמנות

עקרונותיה של תכנית הלימודים באמנות במשרד החינוך נקבעו על ידי המפמ"ר, משה טמיר ז"ל בשלהי שנות השישים של המאה הקודמת. עקרונותיה של התכנית, אשר נתמכו בעקרונות תכנית הלימודים באמנות בעולם המערבי באותה העת, לא השתנו.

תכנית הלימודים באמנות התבססה על תפיסת עולמו של לוונפלד (Lowenfeld). לוונפלד ראה באמנות אמצעי לביטוי של הילד. ביטוי הילד הוא תנאי הכרחי להתפתחותו הבריאה, המלאה כאדם. כלומר, האמנות נלמדת לא לשם האמנות אלא כאמצעי פדגוגי, חינוך לגדילה, צמיחה, היתבנות (כספי). כיוון שההיתבנות, הגדילה של התלמיד היא מטרת החינוך, האמנות היא האמצעי הטוב ביותר כדי לממש אותה. אלא שלימוד האמנות אינו מבטיח גדילה, צמיחה היתבנות. רק בתנאי לימוד המעודדים את הביטוי העצמי, המקוריות, היצירתיות מתקיימת הגדילה, ההתבנות. לכן, תפקיד בית הספר בכלל והמורה בפרט הוא להבטיח את אותם התנאים. למשל, באמנות הפלסטית, כדי שהתלמיד יהיה יצירתי, מקורי, אותנטי, אין מקום לדרישה להעתיק.

תנאי נוסף להתבנות, גדילה, צמיחה של התלמיד במסגרת תכנית הלימודים באמנות היא ההכרה בזולת. הכרה בו נעשית באמצעות שיח ייחודי לעולם העוסקים באמנות. עיקרו של השיח הוא הבעת דעה ביחס לעבודתו של האחר, הזולת. תנאי יסוד לאותו השיח הוא הכרה אפריורית בייחודיות, מקוריותו, טעמו השונה של הזולת. כלומר,

הכרה בזולת היא תנאי יסודי להכרה שלו באחר. מכאן, על בית הספר, המורה להבטיח הן מרחב לביטוי עצמי והן מרחב לקבלת ביטוי זה על ידי הזולת.

בתי ספר המתמחים באמנות

התפיסה החינוכית, האמנותית, האסתטית, המוזכרת לעיל, המניחה שמושא מופע האמנות הוא ביטוי לטעם אישי, סובייקטיבי, ומכאן, אמצעי להתפתחות התלמיד, חדשה יחסית. קדמה לה התפיסה הרציונליסטית אשר ראתה במושא האמנות בכלל ובהוראת האמנות בפרט את האובייקט. באמנות הפלסטית, על פי תפיסה זו מטרת האמן, התלמיד, היא לתאר אובייקט, בין אובייקטיבי ובין אידיאלי והוא עושה זאת על פי כללים. קיומם של כללים אפשר למיין תלמידים ולהעריך עבודות.

במקצת בתי ספר המתמחים באמנות בעולם המערבי (אנגליה, ארה"ב, צרפת) הוסיפו מקצוע נוסף והוא תורת הביקורת. תורה זו מתבססת בעיקרה על תפיסתו פילוסופיות ואסתטיות אשר אפשרו ניתוח רציונאלי של יצירת אמנות, זאת, בנוסף להתייחסות האמוטיבית ליצירת אמנות המוזכרת לעיל.

בארץ, ההבחנה בין בתי ספר רגילים לאמנות לבין אלה שמקצועות האמנות היא בליבת עיסוקם נעשית באמצעות מגוון הנושאים, התחומים הנלמדים והיקפם.

האם ניתן למיין לאמנות?

תפיסת האמנות בעולם המערבי בכלל ובהוראת האמנות בפרט נחלקת, כמוזכר לעיל בין שתי תפיסות מרכזיות: הרציונליסטית והאמוטיבית, הקלאסית והרומנטית, זו שבמרכזה תיאור האובייקט וזו אשר במרכזה הבעת הסובייקט.

המיון בבתי הספר לאמנות הפועלים בגישה הרציונליסטית נעשה באמצעות כללים. הכלל מתבטא באמצעות המיומנות. התלמיד המוכשר הוא התלמיד הרושם אובייקט על פי כללים טוב מחברו, המבצע קטע מוזיקאלי או מחול במיומנות רבה יותר.

המיון בבתי ספר בהם האמנות אמצעי לביטוי אישי, פיתוח, גדילה נעשה באמצעות בחינת מקוריותו, יצירתיותו. התלמיד מציג את שונותו מהזולת.

להבחנה זו בין שתי שיטות המיון שלש בעיות:

האחת, שתי השיטות סותרות זו את זו שכן לא ניתן להחיל כלל כאשר התכונה הנדרשת היא מקוריות ולא ניתן לצפות למקוריות כאשר הדרישה היא עבודה על פי כלל. הפתרון לבעיה במרבית המקרים- שימוש בשתי השיטות, זאת תוך התעלמות מהסתירה שביניהן. בתי הספר עורכים גם מבחנים המבוססים על כללים (רישום פרספקטיבי של אובייקט, או נגינה של קטע מוזיקה) וגם מבקשים לראות עבודות מתוכן ניתן ללמוד על ייחודיותו של התלמיד, מקוריות, יצירתיותו.

השנייה, לא ניתן לבחון בגילאים הנמוכים יכולת יצירתית ומקוריות משום שההעקקה, החיקוי, הוא הם הדרכים הטבעיות באמצעותם הילד לומד, גדל ומפתח. (אפקט ה- u. ברונר). לכן, מיון על בסיס מיומנות בגילאים נמוכים אינו מעיד על היעדר מקוריות ויצירתיות.

השלישית, נותרה שאלת מטרת החינוך לאמנות בבתי ספר ציבוריים. עבור מי מיועד החינוך לאמנות? אם מטרת האמנות היא לאפשר גדילה, צמיחה, התבוננות של התלמיד, מדוע להקנות אותה לבעלי חן דווקא, לאלה שהם מקוריים, יצירתיים מלידה?

מקורות:

1. היסטוריה של אמנות, תורת הביקורת ואסתטיקה. (Efland 1987 ,SWTL)
2. מקפי (McFee) 1961
3. אייזנר (Eisner) (1972)
4. לוונפלד, 1950
5. ריד, 1943
6. סמיט, 1966 .

מיון בהוראת האמנות

1. פילוסופית חינוכית

מטרות הוראת האמנות בארץ ובעולם משקפות אחת משתי תפיסות פילוסופיות אמנותיות והוראה : הרציונליסטיות והאמוטיביות.

המטרות :

רציונליסטיות	אמוטיביות
מיומנות	מקוריות
המשגה	יצירתיות
בינתחומי	ביטוי אישי
אסתטיקה כתורת ביקורת	אסתטיקה כטעם

מיון לבתי הספר לאמנות נגזר מהתפיסות המוזכרות לעיל.

בתי ספר הפועלים ברוח התפיסה הרציונליסטית קיים מיון על בסיס מיומנות שכן מטרתם ליצור אמן, איש מקצוע

בתי הספר הפועלים ברוח התפיסה האמוטיבית לא קיים מיון שכן האמנות נתפסת כתכונה אוניברסאלית הכרחית עבור כל אדם.

תפיסה	תפיסה רציונליסטית	תפיסה אמוטיבית
מטרת המיון	ליצור אמן, איש מקצוע	לאפשר לתכונה להתכונן (יצירתיות, מקוריות)
סוג המיון	בחינת מיומנות	אין מיון
מקורות אמנותיים	חינוכיים	לוונפלד/ ריד/ גארדנר ברונר, פרויקט זירו

ביבליוגרפיה

1. תכניות הלימודים של המשרד

- .2 מחקר מכון סאלד (הוראה בעולם)
- .3 Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual
Arts, Arthur D. Efland, Columbia University, 1990
- .4 Academies of Art, past and present, Nikolaus Pevsner, 1973
- .5 The history and Philosophy of Art Education, Stuart Macdonald, 1970
- .2 פסיכולוגית התפתחותית**
- על פי גארדנר, ברונר, פרויקט זירו לא ניתן למיין בגילאי היסודי
- רשימת המחקרים המוכיחים זאת, בעיקר אצל גארדנר ופרויקט זירו
- .6 גארדנר, מוח, חשיבה ויצירתיות, הוארד גארדנר, פועלים, 1995
- .7 פרויקט זירו, הוצאה רשמית .

4.2 האם קיימת מחוננות באמנות

סקירה של התפיסות התיאורטיות ביחס למחוננות

כתבה : מורן נוימן

בסקירה זו נתבקשתי לבחון האם המחקרים העדכניים מצביעים על קיומה של מחוננות באמנות, ובאופן ספציפי בנוגע למחוננות במחול ובאמנות פלסטית. עם זאת, בבואי לסקור את המאמרים בתחום, התברר כי ישנו ויכוח שריר וקיים על מהי אותה מחוננות, ומכאן נגזרות הנחות שונות לגבי היכולת לזהות אותה וכיצד אותה מחוננות באה לידי ביטוי.

עוד עולה כי קיים מרחב גדול של מושגים המתייחסים לאותה מחוננות, בין אם מתייחסים אליה ככשרון, כעילוי, כמחוננות, או כמרכיב במבנה כללי הנוגע למנת המשכל.

נראה כי התיאוריות השולטות כיום בנוגע למחוננות באמנות, מתייחסות לשילוב בין מרכיבים פנימיים לבין מאפייני הסביבה בקידום המחוננות, אך גם להשפעות החברתיות שיש באיתור מחוננים ולאופן שעצם המיון משפיע ואף מכשיל את מימוש אותו פוטנציאל/כשרון/מחוננות במידה וקיים כזה.

בדוח זה ננסה לבחון את ההתפתחות התיאורטית הנוגעת למחוננות באמנות באופן כללי, וכן לקשיים בהמשגה ולמחקרים העדכניים בנושא.

התפתחות התפיסות התיאורטיות ביחס למחוננות

קיימות תפיסות תיאורטיות שונות בנוגע למחוננות. השוני בין התפיסות משקף בין השאר את ההתקדמות התיאורטית בנוגע למבנים הקשורים במחוננות כגון אינטליגנציה ויצירתיות (Plucker & Esping, 2014). בפרק זה, אסקור את המהלכים העיקריים בתיאוריה אודות אינטליגנציה ומחוננות, ואציג את המשמעויות הנגזרות מהם אודות תפיסת המחוננות.

עד אמצע המאה ה-20, התיאוריות הראשונות שנגעו באינטליגנציה וביצירתיות התמקדו בעיקר בפרט והונעו ברובן על ידי הפסיכומטריה המתמקדת ביכולת למדוד הבדלים בין אנשים (לדוגמה תיורסטון 1938, גילפורד ב-1967). תוכניות לצעירים מחוננים התבססו על המושגים הפסיכומטריים, כך שהמחוננים הוגדרו על פי המדידה - כבעלי היכולות הגבוהות במבחני הפסיכומטריים.

בשנות ה-70, כאשר תיאוריות לגבי אינטליגנציה ויצירתיות הדגישו מבנים רב ממדיים ואת השפעת הסביבה, התיאוריות לגבי מחוננות השתנו בהתאם. כך למשל הוגדרה מחוננות על ידי הממשלה הפדרלית בארה"ב בשנות ה-70 בשישה ממדים: יכולת אינטלקטואלית כללית, כשרון אקדמי ספציפי, חשיבה יצירתית או פרודוקטיבית, יכולת מנהיגות, אמנות (visual and performing arts) ויכולת פסיכומטורית (מרלנד, 1971). בהתאם לכך, גם תוכניות ייחודיות למחוננים בבתי הספר התייחסו לממדים הללו: ב-1995 מיפה קלאהאן תוכניות ייחודיות בבתי ספר בארה"ב. המיפוי העלה כי קרוב למחציתן ביססו את תהליך המיון על ההגדרה של ששת הממדים. גם ההגדרה הפדרלית עדיין התבססה בעיקר על הפרט.

בשנות ה-80 החלו תיאורטיקנים של התחום להתמקד יותר בהשפעת הסביבה על היכולות. כך למשל רנזולי המשיג יכולות של מחוננים בעזרת מודל של שלוש טבעות, כאשר מחוננות מוגדרת כאינטראקציה בין יכולת גבוהה מהממוצע, יצירתיות והתמדה. בהמשך לכך עלתה גם תיאוריית האינטליגנציות המרובות של גארדנר³⁴ (1989) והתיאוריה הטריארכית של סטרנברג (1984) אשר הרחיבו את היריעה לגבי מהו כשרון ומחוננות והדגישו את הקונטקסט הסביבתי. עבודותיהם של רנזולי, גארדנר ווסטרנברג הרחיבו את התפיסה לגבי מהי מחוננות (giftedness) וכשרון (talent). שלושתם הדגישו את התפקיד של הקונטקסט החברתי-תרבותי בהגדרה, בזיהוי ובעידוד המחוננות.

בשנת 2000 פותח המודל המבחין בין כשרון למחוננות (DMGT) של גאגן (Gagne), על פיו כישרונות (gifts) מוגדרים כיכולת פנימית בתחום אחד לפחות (אינטלקטואלי, יצירתי, רגשי-חברתי או סנסומוטורי) שבו הילד נמצא ב-10% העליונים בהשוואה לבני גילו. מחוננות (talent) על פי מודל זה, מוגדרת כהצגת המומחיות באותו תחום על ידי

³⁴התיאוריה לגבי אינטליגנציות מרובות לא הצליחה להתבסס מחקרית בהמשך

הצגת מיומנויות אקדמיות, אמנותיות, עסקיות, ספורטיביות וכדומה המציבות את הילד בעשירון העליון (10% הגבוהים) בהשוואה לבני גילו. למעשה ההפרדה היא בין פוטנציאל לבין תוצרים מוכחים; "תת-השגיות" מוגדרת כמצב בו כישרונות אינם מתפתחים לידי מיומנויות. גאגן זיהה קטליזטורים בינאישיים וסביבתיים אשר יכולים לתמוך או לעכב את התפתחות המיומנויות.

במאה ה-21 התפתחה תפיסה פילוסופית חדשה שיצאה נגד ההמשגה של מחוננות (כמו גם מבנים אחרים) כדיכוטומיה בין קוגניציה וסביבה. באראב ופלאקר (Barab & Plucker, 2002) הציעו מודל משולב למחוננות, על פיו כשרונות (למונח זה ניתנה הגדרה רחבה) מתפתחים באינטראקציה בין הפרט, הסביבה והתוכן החברתי-תרבותי. לפי תפיסה זו, התפתחות הכשרון הוא תהליך ספיראלי מתמשך, כאשר אינטראקציות מתמשכות נסמכות בכל פעם על מה שכבר נבנה, ומהוות בכך מפתח להזדמנויות גדולות יותר לפתח את הכשרון ולהגיע להצלחה. גישה זו למעשה יוצאת נגד התפיסה המסורתית של "איתור תלמידים מצטיינים". לחילופין היא טוענת שכדי לפתח את הכישורים צריך לטפח ולאתגר באופן מתמשך את הלומדים המוכשרים לאורך כל שנות ביה"ס כדי שימצו את הפוטנציאל היצירתי שלהם. יש לציין כי תפיסתם של באראב ופלאקר שהוצגה לעיל נחלה השפעה גדולה יחסית מחוץ לשדה העבודה עם המחוננים, בעוד המסגרות עדיין ממשיכות למיין.

ההתפתחות התאורטית הגדולה האחרונה בתחום הגדרת המחוננות היא המודל שפותח על ידי סבוטניק, אולסווצקי-קוביליס ווורל (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). במודל זה מוגדרת מחוננות כביצוע שמביא לידי ביטוי את הקצה העליון בעקומה בתחום ספציפי, אפילו ביחס לפרטים שמתפקדים גבוה באותו תחום. כך למשל, אם ניקח את תחום האמנות כדוגמה, השוואה שמטרתה לאתר מחוננות תהיה לא רק למוצלחים ביותר באותו שלב/גיל, אלא גם ביחס לאמנים פורצי דרך. הגדרת המחוננות על פי תפיסה זו משתנה לאורך הזמן בכך שבשלב הראשוני הפוטנציאל הוא הגורם המשמעותי, בהמשך ההישגים הם הביטוי למחוננות, ואילו בגרסה הבוגרת, כאשר הכישרון פותח במלואו, הבולטות משמשת כבסיס להערכת המחוננות.

לתפיסתם של סבוטניק ושות' בכל אחד מהשלבים קיים שילוב בין הפרט, התהליך והתוצר, לקראת ביצוע יצירתי (art performance); אולם משקלם של כל אחד מהמרכיבים משתנה לאורך זמן. בגילאים הצעירים חשוב לפתח גישה ותפיסה יצירתית (הפרט), ילדים בוגרים יותר צריכים לרכוש מיומנויות (תהליך). ובגילאים הבוגרים, רכישה של צורת חשיבה ומיומנויות מועצמת עם תכנים וידע מולטי דיסציפלינריים ואלו מיושמים בבריאה של תוצר שיכול להיות אמנותי, אינטלקטואלי או יישומי.

בסקירת המחקרים שבוצעה על ידי סבוטניק ושות' הם זיהו וסימנו מספר ממדים שיש לגביהם הסכמה רחבה ונתמכת מחקרית בנוגע למחוננות:

1. הגדרה של מהי מחוננות משקפת את הערכים של החברה
 2. ביטוי המחוננות בתוצרים ממשיים מגיע על פי רוב בעיקר בבגרות
 3. מחוננות היא ספציפית לתחום שבו הושקע המאמץ
 4. מחוננות היא תוצר של חיבור בין גורמים ביולוגיים, פדגוגיים, פסיכולוגיים וחברתיים (פסיכוסוציאליים)
 5. מחוננות היא יחסית לא רק בהשוואה להישגים ממוצעים אלא גם ביחס להישגים בלתי רגילים (לא רק הקצה העליון בעקומת הגיל, אלא גם בהשוואה לכלל האוכלוסייה ולאמנים פורצי דרך)
- בנוסף, מתייחסים סבוטניק ושות' להשלכות שיש בתפיסה ובהגדרה של מחוננות באופן מסוים על היכולת לפתח את אותה היכולת. זאת מתוך ההתייחסות להשלכות אליהן מתייחסת הפסיכולוגית קרול דוויק במחקרה הנוגעים לאמונות לגבי אינטליגנציה (Dweck, 1999). לטענתה של דוויק, האמונה כי אינטליגנציה ניתנת לעיצוב מוביל להלך רוח של צמיחה (growth mindset) לעומת האמונה כי רמת האינטליגנציה היא מולדת המובילה להלך רוח קבוע (fixed mindset) ואלו משפיעים על התפקוד וההישגים בהמשך. בעוד ילדים בעלי הלך רוח של צמיחה ימשיכו ויתמודדו, גם כאשר הם נכשלים, מתוך הבנה שמכאן תצמח למידה. ילדים בעלי הלך רוח קבוע יימנעו מאתגרים ומניסיונות שעשויים להעיד כי הם אינם מוצלחים דיים. מכאן שבפיתוח כישרונות ומחוננות יש לבחון כיצד ניתן להוביל להלך רוח של צמיחה על מנת שהילדים יוכלו למצות את הפוטנציאל שלהם.

בהמשך להתייחסותם של סבוטניק ושות' על הצורך להתייחס גם להשלכות התיאוריה על האופן בו נטפח מחוננים, מאירס, וורקום ודרייס (Meyers, Woerkom & Dries, 2013) מציינים כי ההתייחסות לכשרון/למחוננות על הרצף מולד-נרכש מובילה להכרעות שונות ביחס להתמודדות המיטבית עם טיפוח מחוננות. הרי כאשר המוקד בכישרון הוא מולד, הדיון מתמקד במידה בה הטיפול במחוננים צריך להיות אקסקלוסיבי וכיצד ניתן להכשיר ולטפח את המוכשרים ביותר, בעוד כאשר המוקד הוא בהיבט הנרכש, הרי שכל אחד יכול להגיע להישגים מצוינים כמעט בכל תחום ועל כן צריך לטפח כמה שיותר ילדים.

במאמרם, מתייחסים מאירס ושות' (2013) לחמש הגדרות לכשרון (talent) שמגיעות מתחומי מחקר שונים:

כשרון כמחוננות (talent as giftedness) – הגדרה זו לרב היא מתחומי מחקר החינוך ומתייחסת לפרטים המגיעים להישגים יוצאים מגדר הרגיל בתחומי הספורט, המוזיקה, מתמטיקה, אמנויות, מטלות זכרון וכדומה. מחוננות נתפסת כמשהו נדיר ורק מתי מעט כמו מוצרט, מוזכרים כבעלי מחוננות טהורה. המחקרים ממוקדים בשאלה כיצד נוצרת מחוננות ואיך כדאי ללמד תלמידים מחוננים. עם זאת, בעוד ישנו בסיס תיאורטי רחב ומספר מודלים ידועים כפי שתוארו לעיל, עפ"י מאירס ושות' (2013) אין הסכמה בין חוקרי מחוננות לגבי המשמעות הקונקרטית של המושג ועד כמה מיומנות יוצאת דופן בתחום היא מולדת או נרכשת.

חוקרים רלוונטיים: Ericsson K.A, Gagne F., Galton F, Ranzulli J., Sternberg E.R., Terman

אוכלוסיית המחקר: ילדים, נוער, מבוגרים

תחום מחקר: חינוך

כשרון כחוזקה (talent as strength) – הגדרה זו נוצרה מהתחום של פסיכולוגיה חיובית ובו כשרון מוגדר כפוטנציאל למצויינות (potential for excellence), או כמאפיינים של האדם המאפשרים לו לפעול בצורה מיטבית או להשיג את המיטב שבו. במקרה זה ההגדרה ההתייחסות לכשרון היא כמו לתכונה, אשר בחלקה היא מולדת, אך ניתן לקדמה ולשפרה. דוגמאות לחוזקות שמציגים זליגמן ופטרסון (Peterson &

Seligman, 2003) הם יצירתיות, זהירות, הוקרת תודה וחוש צדק. לכל אדם יש חוזקות והשימוש בהם יוצר רגשות חיוביים בהם הנעה, מוטיבציה פנימית, אותנטיות, הגשמה עצמית. בשל האפקט החיובית יש מחקרים לגבי ניסיונות לזהות, לטפח ולהשתמש בחוזקות בבתי ספר, ארגונים ובארגוני בריאות.

חוקרים רלוונטיים: Biswas-Diener R., Buckingham M., Kashdan T. B.,

Peterson C., Seligman M.E.P

אוכלוסיית המחקר: ילדים, נוער, מבוגרים

תחום מחקר: פסיכולוגיה חיובית

כשרון כמטה-יכולת (talent as meta-competencies) - הוג טונדורה ומארלי (Hoge,

2005) Tondora & Marrelli) הגדירו קומפטנטיות כ"יכולת אנושית מדידה הנחוצה

לביצוע אפקטיבי". קומפטנטיות היא ביטוי התנהגותי לכשרון. רב המחקר נעשה

בקונטקסט של התפתחות מנהיגות, קבלת החלטות לגבי קידום ותכנון רצף.

קומפטנטיות מורכבת מאבני הבניין של ידע, מיומנויות, יכולות ומאפיינים אישיותיים

ואחרים. ניכר כי ידע ומיומנויות יכולות להתפתח אצל רב האנשים בעוד יכולות

ומאפיינים אישיותיים הם קבועים יותר. חוקרים התייחסו להתפתחות של יכולות

כמושפעות מיכולות עוצמתיות וברמה גבוהה יותר הנקראות מטה-יכולות אשר

מסייעות בלמידה, גמישות והתפתחות. בין המטה-יכולות הם מתייחסים לאינטליגנציה

כללית, זריזות בלמידה, ואינטליגנציה רגשית.

חוקרים רלוונטיים: Boyatzis R., Briscoe J.P., Eichinger R.W. Hall D.T.,

Lombardo M.M., Mahoney J.D., Spreitzer G.M.

אוכלוסיית המחקר: מבוגרים בכח העבודה

תחום מחקר: משאבי אנוש

כשרון כפוטנציאל גבוה (Talent as high potential) – פוטנציאל הוא מושג שכיח

בקונטקסט של ניהול כשרונות ואסטרטגיות ניהול כוח אדם. למרות זאת

הקונקרטיזציה של ההגדרה היא מאתגרת ועומדת על "האפשרות שפרט יכול להפוך

לטוב יותר מכפי שהוא עכשיו". הגדרה המעידה על כך שהתכונה היא לטנטית או עדיין

לא נראית. מכאן שלכשרון יש בסיס מולד, אך יש צורך לפתחו כדי שיבוא לידי ביטוי

בביצוע יוצא דופן. הפוטנציאל נתפס כמאפיין אישי נדיר אשר רק לאחוז קטן מכח

העבודה יש אותו.

חוקרים רלוונטיים : Church H.A., Silzer R. McCall M.W.
אוכלוסיית המחקר : מבוגרים בכח העבודה
תחום מחקר : משאבי אנוש

כשרון כיכולת ביצוע גבוהה (talent as high performance) - בניגוד לתפיסת הכשרון כפוטנציאל, ניתן לתפוס כשרון כמבנה המוצג בפעולות ובהתנהגות העכשווית, באמצעות המשאבים הנדרשים כדי להגיע לתוצר מסוים (ידע, מיומנויות, יכולות). כיוון שיותר קל להעריך ביצוע על פני פוטנציאל, בשוק העבודה לרב משתמשים בהגדרה זו.

חוקרים רלוונטיים : Altman Y., Welch J. Grote D.
אוכלוסיית המחקר : מבוגרים בכח העבודה
תחום מחקר : משאבי אנוש

באיור 1 שלהלן ניתן לראות את סיכום ההגדרות השונות בקצרה

איור 1 : סיכום מאפייני ההגדרות השונות לכשרון

Table 1
Summary of important approaches to talent and their main characteristics.

	Approach to talent				
	Giftedness	Strengths	(Meta-) Competencies	Potential	Performance
Science domain Seminal authors	Education Ericsson, K.A. Gagné, F. Galton, F., Sir Renzulli, J. Sternberg, R.J. Terman, L.	Positive psychology Biswas-Diener, R. Buckingham, M. Kashdan, T.B. Peterson, C. Seligman, M.E.P.	HRM Boyatzis, R.E. Briscoe, J.P. Eichinger, R. W. Hall, D.T. Lombardo, M. M. Mahoney, J. D. Spreitzer, G. M.	HRM Church, A.H. Silzer, R. McCall, M. W.	HRM Altman, Y. Welch, J. Grote, D.
Population of interest	Children, adolescents, adults	Children, adolescents, adults	Working adults	Working adults (mostly younger workers)	Working adults
Position in nature–nurture debate	Ongoing debate about nature vs. nurture; several approaches highlighting nature–nurture interactions	Innate basis, yet to some extent developable	Knowledge and skills can be developed; abilities and some other personal characteristics are innate	Mainly based on innate factors, but can (and needs to be) developed	
Position in inclusive–exclusive debate	(Highly) exclusive (approximately from 1 to 10% of the population)	Inclusive	As concerns knowledge and skills: rather inclusive; as concerns abilities: rather exclusive	(Rather) exclusive	Exclusive

באופן כללי, השימוש בהכרת הביצוע לזיהוי כשרון נמצא בכל הספרות המגוונת כיוון שרב החוקרים מבינים שהכשרון חייב לבוא לידי ביטוי בביצוע.

באזור להלן ניתן לראות סיכום שעשו מאיירס ושות' לטיעונים התומכים בכל אחת מההגדרות ברצף של מולד-נרכש :

איור 2 : סיווג הממצאים על הרצף בין מולד לנרכש

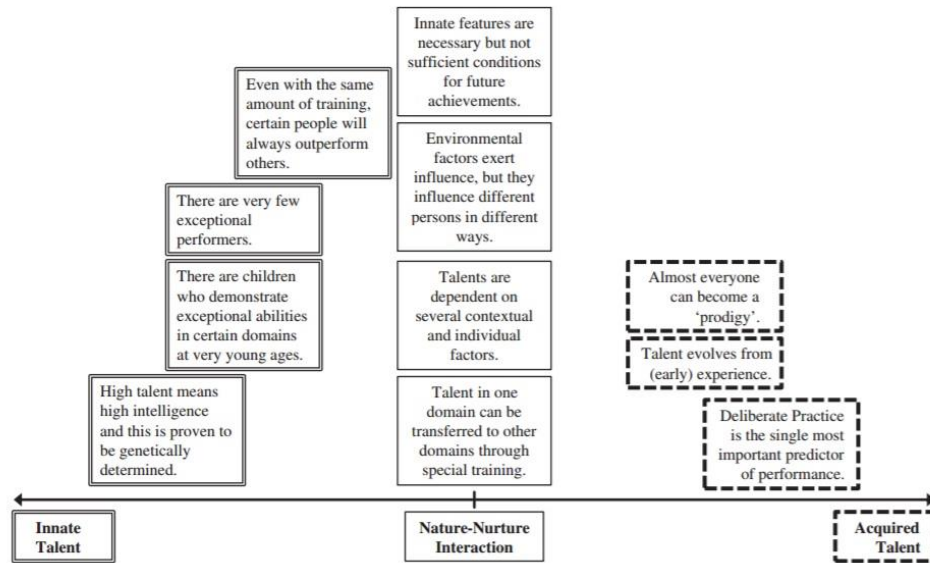


Fig. 1. Common arguments regarding talent mapped on the innate-acquired continuum.

מחוננים בתחומים ספציפיים

במאמר שפורסם על ידי רות'סאטס, רות'סאטס-סטפנס ורות'סאטס (Ruthsatz J., Ruthsatz-Stephens K. & Ruthsatz K., 2014) ילדים שהם עילוי מוגדרים ככאלו המגיעים להישגים מקצועיים בתחום רלוונטי לפני גיל 10 או לפני גיל ההתבגרות (לרב ההתייחסות היא לאמנות, מוזיקה, מתמטיקה ושחמט). בשל הקושי ביצירת מדגם גדול מספיק של ילדים העונים לקריטריון זה, עד לאחרונה התקשה המחקר לפענח את המקור למחוננות. עם זאת, מחקרים שבוצעו לאחרונה הציעו שיש יכולות בסיסיות שמסייעות בכך בכל תחומי המחוננות והן מנת משכל גבוהה, זכרון יוצא מהכלל, ויכולת גבוהה מאוד לשים לב לפרטים.

במחקר שביצעו רות'סאטס ושות' הם מצאו כי ישנם מאפיינים משותפים בין כלל המחוננים, אך המאפיינים הם ייחודיים לכל תחום. כך מחוננים במתמטיקה היו בעלי

מנת משכל גבוהה יותר (ממוצע 140 ; ס.ת. 10) ובמיוחד במרכיב של התפיסה המרחבית ויזואלית (ממוצע 142 ; ס.ת. 10) ושל זכרון העבודה (ממוצע 135 ; ס.ת. 15). באופן מפתיע, המחוננים באמנות הפגינו יכולות נמוכה בתפיסה מרחבית ויזואלית (ממוצע 88 ס.ת. 6). ממצא אשר עשוי להיות מוסבר על ידי מילבראת' (Milbrath, 1998) שטען שאמנים צעירים מוכשרים תופסים אובייקטים בצורה שונה מאלו שמוכשרים פחות, ומשתמשים בתהליך תיאורי המתמקד בתשומת לב לפרטים הנוגעים למאפייני השטח. ניכר כי מבחני סטנפורד בינה מדגישים יכולת מרחבית אחרת מזו המשמשת את האמנים המוכשרים (כשרון אופרטיבי לעומת כשרון תיאורי). עוד עולה כי מחוננים באמנות הציגו ממוצע IQ דומה יותר לממוצע הכללי באוכלוסייה (ממוצע 108 ס.ת. 6.07) אבל היו בעלי יכולות גבוהות בזיכרון העבודה בדומה למחוננים במתמטיקה. המחוננים במוזיקה הראו זיכרון עבודה גבוה יותר (ממוצע 149 ; ס.ת. 6). נראה כי מחוננים במוזיקה משתמשים בזיכרון העבודה בלמידת המיומנות המוזיקלית, כאשר כל ההורים למחוננים המוזיקליים תיארו מצב שבו הילדים ידעו לנגן מוזיקה משמיעה ורק אח"כ למדו לקרוא תווים.

לטענת החוקרים חשוב להתייחס לגישה רבת גורמים, בה אינטליגנציה כללית, מיומנויות ספציפיות לתחום ואימון משפיעים על ההישגים. על כן לטענתם יש צורך לחקור את הפרופיל הקוגניטיבי של בעלי הישגים גבוהים שאינם מחוננים בתחומים אלו, כדי לבחון האם יש נטיות מולדות שבשילוב עם ניסיון חיים מובילות למסלולים מסוימים גם באוכלוסייה הכללית.

בסקירה שבוצעה על ידי ווינר ודרייק (Winner & Drake, 2013) בנוגע להשגת מומחיות באמנות, הם מייחסים לכשרון תפקיד מכריע. ווינר ודרייק מגדירים כשרון כיכולת או נטייה מולדת ללמוד תחום מסוים. והם מצאו כי ילדים שהם ציירים כישרוניים מפגינים יכולות ציור אחרות מילדים רגילים שעבדו קשה כדי לצייר:

- הם לומדים מהר יותר את התחום
- יש להם מוטיבציה פנימית לרכוש מיומנויות בתחום (אולי בגלל הקלות שבה הם לומדים)

- יש להם תגליות בתחום ללא הכוונה מפורשת ממבוגרים. הרבה מהעבודה נעשית על ידי לימוד עצמי
- הם עושים לעתים דברים בתחום שגם מיומנים לא בהכרח עושים כגון מציאת פתרונות חדשים, חשיבה, ראייה או שמיעה באיכות שונה.
- הם מצאו שילדים כישרוניים בציור הם לרב שמאליים, יש להם מגוון רחב של יכולות ויזואליות-מרחביות, והם נוטים יותר לקשיים לשוניים (linguistic deficit).
- כאשר בוחנים מחקרים שבחנו עילויים באמנות, מצאו שיש הרבה פחות כאלו מאשר עילויים במתמטיקה, במוזיקה או בשחמט. כשרון ציור בילדים קטנים כנראה נדיר יותר לעומת תחומים אחרים. ווינר ודרייק מסבירים כי ייתכן שיש גם גורמים תרבותיים שמשפיעים על הפער – כך למשל, פחות שכיח לרשום ילדים שמציירים טוב לחוגי ציור לעומת הנטייה לשלוח ילדים מוזיקליים לחוגי מוזיקה, או ילדים שמצליחים בשחמט לשלוח לחוגי שחמט. (יש לציין כי הסבר זה מדגיש את ההיבט הסביבתי במחוננות).
- מאפיינים שהם זיהו במחקר מתייחסים למספר מאפיינים שניתן לזהות בגילאים מוקדמים יחסית אצל ילדים המוכשרים באמנות:
- צורות מובחנות: ציור של צורות מובחנות בגיל שנתיים (בהשוואה לגיל 3-4 אצל ילדים רגילים)
- קווי מתאר - שימוש בקו רציף כקווי מתאר. במקום לצייר בגיל 3-4 צורות נפרדות לגוף האדם, הילד הכשרוני יצייר את קו המתאר של האדם כקו רציף.
- פרטים – ילדים מוכשרים יציירו אובייקט עם המון פרטים. לא כאובייקט גנרי. לדוגמא, יציירו דינוזאור בדיוק מדעי תוך שימוש בספרי פלאונטולוגיה.
- טכניקה לייצוג עומק – ילדים מוכשרים ישתמשו בגילאים צעירים יותר בטכניקות ליצירת עומק כגון משחק בפרספקטיבה, משחק בגודל הדמות וכדומה (גילאי 7-8 לעומת גילאי 13-14 בילדים רגילים)
- נקודת מבט לינארית – שימוש בפריסה על הדף כדי לייצג תלת ממד

- הכיוון אליו פונה הדמות – אצל בני נוער בגילאי 11-14 נמצא כי רק ב-15% מהציורים הם יציירו דמות אדם מזווית (שרואים 3/4 מהפנים), זאת לעומת כמעט מחצית מהציורים של ילדים מחוננים בגיל 6.

בניסיון לזהות את המחוננות באמנות לרב החוקרים קישרו התפתחות ציור של מחוננים באופן שבו ביטאו ריאליזם בציור. עם זאת גולומב (Golomb, 1991) מצא שני ציירים מחוננים שציורי הילדות שלהם לא כללו ציורים ריאליסטיים אלא יכולות מתקדמות של קומפוזיציה וצבע. היבטים אשר הרבה יותר קשה לאתר ולהעריך בגיל צעיר.

בסיכום סקירת המחקרים מתייחסים ווינר ודרייק לארבע קטגוריות:

- רב הילדים לא מוכשרים בציור באופן מיוחד ולא משקיעים הרבה מאמץ. אלו ילדים שלא יציירו טוב במיוחד.
- חלק מהילדים הם לא בעלי כשרון מיוחד אבל יעבדו קשה כדי לצייר. לדוגמא בבתי ספר בסין ובאימון Hildreth הילדים מצליחים להגיע לרמת ציור הרבה מעבר לגילם.
- יש ילדים בעלי כשרון אשר בסביבות גיל ההתבגרות הופכים פחות מחוייבים, לרב בשל דרישות מתחרות מבית הספר ומהמשפחה.
- הקבוצה האחרונה היא של ילדים בעלי כשרון ואשר עובדים קשה ובאופן מתמשך עד לבגרותם, ואלו הם האמנים כמו פיקאסו בציור, יאניס במוזיקה וכדומה. מכאן מסכמים ווינר ודרייק כי מאמץ לבדו לא יכול להוביל להתפתחות אמנים גדולים, כי אם ישנם מאפיינים מולדים שניתנים לזיהוי.

סיכום

נראה כי עדיין מתקיים ויכוח תיאורטי לגבי המרכיב המולד והמרכיב הסביבתי בקרב מחוננים באמנויות השונות, כאשר כיום, מוקד הוויכוח הוא לא על קיומו של אחד המרכיבים כמשפיע על המחוננות, אלא המידה בה כל אחד מהמרכיבים משמעותי.

מניתוח המאמרים שנאספו עולה כי ישנו קושי רב להעריך פוטנציאל בתחומי האמנות, וכל הערכה כזו דורשת איזשהו ידע ביצועי קודם, ומכאן שהשפעת הטיפול הסביבתי מכרעת. גם במאמר של ווינר ודרייק (2013) המתימרים להציג קריטריונים ברורים למחוננות בציור, הרי שנקודת הפתיחה שלהם היא בטיעון שקשה למצוא מחוננים בציור בשל חוסר עידוד חברתי לפתח את כישרונות הציור בילדים צעירים באמצעות חוגים וכדומה, לעומת ילדים כישרוניים במוזיקה או בשח. כלומר שללא עידוד ורכישת אותן מיומנויות באמצעות השקעה של ההורים או גורמים אחרים בחוגים, הרי שיש קושי לזהות את אותם מחוננים באמנות.

אם כן, האם בכלל ניתן לבחון יכולות בסיסיות של ילדים, במטרה לנבא פוטנציאל? מחקרם של רות'סאטס ושות' (2014) מראה כיוון ראשוני כיצד ניתן לעשות זאת, על ידי זיהוי יכולות כגון זכרון עבודה אשר מהוות את הבסיס לפיתוח אותם כשרונות. אך גם כאן נראה שחסר ידע משמעותי כדי להסיק מהו אותו פוטנציאל וכיצד ניתן לזהות אותו. יתרה מכך, הממצא לגבי יכולת מרחבית-ויזואלית פחותה אצל מחוננים באמנות, מדגיש עד כמה הערכת המחוננות כפי שהיא מתבצעת כיום ייתכן ומתבססת על הנחות שגויות. כך כאשר נוטים להניח כי תפיסה מרחבית וויזואלית תהיה טובה אצל מחוננים באמנות, בעוד זה לא המצב וכפי הנראה היכולת הוויזואלית שלהם קשורה בהיבטים אחרים של תפיסה מרחבית שאינם נבחנים כיום וייתכן וקשה יותר לבחון אותם. כך גם כאשר בניסיון לאתר מחוננים המיון מתבסס לרב על יכולת ציור ראליסטית, בעוד יכולות מתקדמות של קומפוזיציה וצבע קשה יותר למדוד באופן מהימן ועל כן פחות מאותרות, על אף שחלק מהמחוננים התפתחו להיות אמנים דרך יכולות אלו ולא דווקא בציור הראליסטי.

יש לציין כי בניסיון לזהות ולאתר מגיל מוקדם את המחוננים אנו מעודדים הלך רוח קבוע, כפי שמתארת דוויק, ובכך יש פתח לפגיעה גם בילדים בעלי פוטנציאל שלא יאותרו ויזנחו את כשרונם, אך גם בקרב אלו המאובחנים, שעשויים לחשוש מהתנסויות חדשות בשל הצורך להוכיח את התיוג שקיבלו כמחוננים, וכך למעשה לא ימצו את הפוטנציאל שלהם.

לאור כל אלו, נראה כי עד שיצטבר ידע מחקרי נרחב יותר, נכון יהיה לצעוד בגישה מרחיבה, המאפשרת לכמה שיותר תלמידים למצות את הפוטנציאל שלהם בתחומי האמנות השונים, לפתח תפיסה וגישה יצירתית, ובהמשך לתת מיומנויות ראשוניות, זאת מבלי לתייג ולאבחן מי מחונן ומי לא.

- Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Dries, N. (2013). Talent—Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review, 23*(4), 305-321.
- Milbrath, C. (1998). *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children, 80*(4), 390-406.
- Ruthsatz, J., Ruthsatz-Stephens, K., & Ruthsatz, K. (2014). The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences. *Intelligence, 44*, 11-14.
- 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.
- Winner, E., & Drake, J. E. (2013). The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts. *The complexity of greatness: Beyond talent or practice, 333-366*.

4.3 חוות דעת של המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו)



זיהוי נטיות אמנותיות בגיל הרך (גיל 5-6):

האם לאסור קיום מבחני קבלה בבית הספר היסודי לאמנויות?

חוות דעת מוזמנת

לבקשת תחום בתי-ספר ייחודיים על-אזוריים במשרד החינוך

אפריל 2017

גלעד סופר

כרמל אורן

נעמי גפני

מרכז ארצי לבחינות ולהערכה

תוכן עניינים

עמוד

41רקע.
42מיון תלמידים לבתי ספר – מדיניות משרד החינוך
43תיאור הליך המיון לביה"ס לאמנויות
43מושגי יסוד בהערכה
45בעיות
53סיכום

מסמך זה נכתב לבקשת נציגות תחום בתי ספר ייחודיים על אזוריים במשרד החינוך. ברקע לבקשה עומד הקונפליקט בין האיסור של משרד החינוך על קיום מבחני מיון בבת"ס, לבין רצונו של ביה"ס לאמנויות בתל אביב, קמפוס אריסון, להמשיך לקיים את נוהל רישום התלמידים הנהוג בו מזה שנים, הכולל גם תצפיות במועמדים הנוגעות לכישוריהם האמנותיים.

נציגות התחום נפגשו עמנו, נציגי המרכז הארצי לבחינות (מאל"ו)³⁵, והעבירו לנו מסמך חוות דעת של מומחים שהוגש לוועדה ע"י הנהלת ביה"ס לאמנויות בת"א וכן שבעה נספחים המתארים את: אופן עריכת התצפיות, הרקע ההיסטורי של הליך המיון, תיאור הפעילויות והמחווים של סדנאות התצפית, ונתונים סטטיסטיים על תנועת הבוגרים של בית הספר לאמנויות בין השנים 1984-2015. בנוסף נמסר מידע משלים בעל פה בנוגע לאופן חישוב ציון הקבלה הסופי לביה"ס, ולתכני מבחני הקבלה במוזיקה.

הבהרה

מראש יובהר כי על פניה, הסוגיה שהונחה לפתחנו הינה **סוגיה ערכית מובהקת**, שבה נדרשת הכרעה (ואולי פשרה?) בין עקרונות שונים, שיישומם מעמידם כמנוגדים:

מצד אחד –

- שאיפה לטיפול ולעידוד מצוינות אמנותית של ילדים בסביבה חינוכית מיטבית, וזאת בתנאים של עודף הרשמה על יכולת הקליטה של בית הספר.

³⁵המרכז הארצי לבחינות הוא מוסד ציבורי ללא כוונת רווח, שנוסד בשנת 1981 ע"י ועד ראשי האוניברסיטאות כדי לטפל במרכז בבחינות הכניסה למועמדים לאוניברסיטאות. בנוסף לבנייה והפעלה של בחינות הכניסה הפסיכומטריות לאוניברסיטאות, המרכז מספק שירותי ברה, הערכה ומיון למוסדות רבים אחרים, מפתח כלי מיון והערכה בתחום החינוך וההשכלה הגבוהה ועוסק בקידום תחום הבחינות, ההערכה והמדידה בישראל. למרכז ניסיון רחב היקף ביעוץ בהליכי המיון של מוסדות ללימודי אמנות ועיצוב כדוגמת בצלאל, הטכניון והמכון הטכנולוגי חולון.

- כיבוד זכות ההתארגנות והבחירה של הורים בנוגע לאופי החינוך וצביון הסביבה החינוכית של ילדיהם, ואי-הפלייתם מול מגזרים רבים אחרים (בזרמים דתיים וחרדים) הנהנים מזכות זו.

– ומנגד –

- רצון להעניק שוויון הזדמנויות לילדים ממגוון מעמדות ותנאי רקע, בוודאי בגיל 6, להעשרה בכל תחום לימודי שהוא, כולל תחומי האמנות.

למרות היות מאל"ו גוף האמון על מקצוע ההערכה והמדידה החינוכית, אין למומחים שלו יתרון מוסרי או אחר בהכרעה בסוגיות ערכיות-חברתיות. לפיכך, מתוקף מומחיותו של מאל"ו בתחומי המדידה ההערכה והמיון, המסמך יתמקד בהליך המיון של ביה"ס לאמנויות, כפי שהוא מתואר במסמכים שהועברו ע"י ביה"ס (ובידע משלים שנמסר ע"י הגברת טל שריר). מפאת מגבלות תקצוב, היקף המסמך הינו מצומצם, לא כולל סקירת ספרות עצמאית, ומכיל התייחסות תמציתית בלבד לכמה נקודות במסמך חוות הדעת המנסות לקשור בין ידע תיאורטי קיים ובין הליך המיון.

מיון תלמידים לבתי ספר – מדיניות משרד החינוך

ככלל, משרד החינוך אוסר על עריכת הליכי מיון כתנאי לקבלה לבית ספר. העיקרון המנחה הוא שהתלמיד בוחר בבית הספר, ולא בית הספר בוחר בו. הוראה זו חלה גם על מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים, וכן על בתי ספר שהוכרו כייחודיים. יחד עם זאת, לוועדה לאישור בתי ספר ייחודיים נתונה סמכות למתן היתר לקיים הליכי קבלה סלקטיביים במקרים המצדיקים זאת. ההיתר ניתן במשורה, לבתי ספר ייחודיים, המוכיחים כי ברירה תלמידים מתחייבת מאופיים, ודרושה לשם שמירת ייחודיותם. מוסד חינוכי המקבל היתר, נדרש לרוב לפעול תוך שיתוף פעולה עם הרשות המקומית, ולעמוד במספר דרישות יסודיות, לרבות שקיפות בתהליך הקליטה ומניעת הפליה מכל סוג. בית הספר מחויב להנגיש את המידע אודותיו ואודות הליכי הקליטה גם לאוכלוסיות מוחלשות, לערוך ערבי היכרות למתעניינים ולהבהיר בהם מהו הליך המיון הצפוי. על הליך המיון להיות רלוונטי לייחודיות (למשל בחינת כישרון אמנותי כתנאי

קבלה לבי"ס לאמנויות), וזאת במטרה למנוע מיון סוציו-אקונומי. בבתי הספר העל-יסודיים המצב שונה, והפסיקה המנחה כיום מאפשרת בחירה בין תלמידים על יסוד הישגים לימודיים, ובחינוך הדתי והחרדי גם על פי אורחות החיים³⁶.

תיאור הליך המיון לביה"ס לאמנויות

הליך המיון עבר כמה שינויים לאורך השנים. כיום הוא כולל יום סדנאות, שבו משתתפים הילדים המועמדים ללימודים בבית הספר בסדרת סדנאות פעילות, המשמשות להערכתם בארבעת תחומי האמנות הנלמדים בבית הספר – מחול, תיאטרון ומוזיקה (אמנויות הבמה) ואמנות פלסטית. הסדנאות נערכות במשך יומיים בחופשת פסח, כחמישה חודשים לפני הכניסה המיועדת לכיתה א. הן אורכות כשלוש שעות, ונערכות בקבוצות של עד 18 מועמדים. הסדנאות מורכבות משלושה חלקים:

החלק הראשון, שאורכו חצי שעה, מוקדש לקבלה והיכרות ע"י שתי מורות מחנכות.

החלק השני, שאורכו שעה, מוקדש להערכת יכולות המועמדים בשלושת תחומי אמנויות הבמה. הוא מחולק לשלושה חלקים בהנחיית שלושה מורים, אחד מכל תחום. במהלך חלק זה מוצג בפני המועמדים סיפור מסגרת, שאליו הם אמורים להתייחס בביצוע המטלות שמוצגות בפניהם. המורים מעריכים את ביצועי המועמד בדף הערכה שיש לכל תחום, ושמייל כמה תכונות שאותן יש להעריך על פני סולם ציון בן ארבע קטגוריות הערכה (1 – לא מתאים – 4 – מתאים ביותר).

לאחר הפסקה בת 15 דקות נערך החלק השלישי, שמוקדש להערכת יכולות המועמדים בתחום האמנות הפלסטית. חלק זה אורך 50 דקות, והוא מועבר ומוערך על ידי שני מורים מתחום האמנות הפלסטית. המורים מקריאים למועמדים סיפור, והמועמדים מתבקשים ליצור יצירה בעקבות הסיפור ששמעו, באמצעות חומרי יצירה שמסופקים על ידי בית הספר. בסוף השעה מוערכת כל יצירה על ידי המורים בדף הערכה שמכיל ארבע תכונות, שאותן יש להעריך על פני אותו סולם הערכה.

מושגי יסוד בהערכה

³⁶ ר' מורג טישלר / משרד עורכי דין / דיני חינוך. <http://www.kraz.co.il/blank-h8q71>
אתי וייסבלאי, מיון מועמדים על-פי הישגים וכישורים בקבלה לבתי-ספר. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03367.pdf>

נהוג להעריך מערכת מיון על בסיס מספר קריטריונים: תוקף, מהימנות, הוגנות, וישימות (כולל עלות).

על המבחן להיות מהימן. **מהימנות** היא מידת היציבות של הציונים שיתקבלו בהעברות שונות של אותו המבחן בזמנים שונים, או בהעברת נוסחים חלופיים של אותו מבחן. מהימנות בין שופטים היא מידת ההסכמה ביניהם בנוגע לציונים שהם מעניקים לאותם נבחנים בהתבסס על אותו הביצוע. תנאי הכרחי למהימנות שעומדת בסטנדרטים מקובלים של מבחני מיון הוא השימוש בכמה שיותר מטלות. ככל שיש יותר מטלות בבחינה, כך גדל הסיכוי שההערכה תהיה יציבה יותר, ולהיפך – ככל שיש פחות מטלות בחינה, כך הבחינה פחות מהימנה. כמו כן נשיג מהימנות גבוהה יותר אם נשתמש בכמה שיותר הערכות בלתי תלויות. ככל שבחינה מוערכת ע"י יותר מעריכים באופן בלתי תלוי, כך היא תהיה מהימנה יותר.

על המבחן להיות תקף. **תוקף** הוא המידה שבה השימוש בציוני המבחן אכן מוצדק, כלומר, המידה בה המבחן אכן משרת את המטרה אותה נועד לשרת. במקרה של הליך המיון לבית הספר לאמנויות, יש להגדיר מהו הקריטריון על פיו נשפוט אם אכן השימוש תקף. היבט אחד של התוקף יוגדר בצורה פשטנית, כמידה שבה הציון שמתקבל ממטלות הסדנאות משקף את כישרונותיו האמנותיים של המועמד. המהימנות היא תנאי הכרחי לתוקף (אך היא אינה תנאי מספיק לכך – לא כל מבחן מהימן הוא תקף, אך מבחן תקף הוא בהכרח מהימן).

כאשר מפתחים כלי מיון המטרה היא לצמצם עד כמה שאפשר את **טעות המדידה** – ככל שזו גדולה יותר כך גדול יותר הסיכון שהציון המוענק לנבחן יהיה שונה מהציון ה"אמיתי" המגיע לו. במדידת תכונות שאינן קוגניטיביות, כמו נטיות אמנותיות, יש סכנה לטעויות מדידה גדולות יותר מאשר במדידת תכונות קוגניטיביות. כמו כן בגילים צעירים, במצב שבו חלים שינויים מהותיים בכישורים הקוגניטיביים והלא קוגניטיביים, מהימנות המדידה ותוקפה נמוכים יחסית.

נקדים ונאמר, כי מהמסמכים שסיפק בית הספר אין אפשרות להעריך את המהימנות והתוקף של הליך המיון. התמונה שעולה ממסמכים אלה מעוררת ספק רב באשר

לאפשרות לגזור מהליך המיון מסקנות באשר למהימנות ולתקפות של ציוני המועמדים, ובכך מתעורר חשש מכך שהתהליך עלול להיות מוטה ולא הוגן.

בהקשר זה יש לציין כי הנתונים הסטטיסטיים שמציג בית הספר אינם מהווים תחליף למחקר תוקף, וכי אי אפשר לגזור מהם מסקנות באשר למהימנותו ותוקפו של הליך המיון לבית הספר. אף ששיעור בוגרי בית הספר בבתי ספר תיכוניים לאמנות ובתחומי עיסוק אמנותיים בבגרות גבוה מזה שבאוכלוסייה הכללית, אין לראות בכך עדות לאיכותו של הליך המיון, שכן יכולים להיות לכך הסברים אלטרנטיביים, למשל התייחסות לכך שההכשרה והחשיפה שבית הספר מעניק לבוגריו, הן שמאפשרות להם השתלבות בבתי ספר ובמקצועות אמנותיים. במצב כזה, ייתכן שגם בחירה אקראית (למשל, באמצעות הגרלה) של מועמדים הייתה מביאה לתוצאות דומות. רק מחקר תוקף מקצועי, שיתייחס לציוני הקבלה בהליך המיון, וישווה אותם לציוני קריטריון יכול ללמד על מהימנותו ותוקפו של ההליך. דוגמא למחקר אפשרי היא קבלת מחצית מהתלמידים בהגרלה ומחציתם על פי ציוניהם (באופן שבו המורים לא ידעו מי נבחר איך) ואז להשוות את שתי הקבוצות בפרמטרים רלבנטיים שונים.

בעיות

מעיון במסמך המלווה את חוות הדעת ובנספחים המתארים את הסדנאות, וכוללים את ההנחיות למורות המלוות ("תצפיתניות") ולמורים המקצועיים ואת דפי ההערכה, עולות כמה בעיות. נסקור תחילה את הבעיות העולות מהמסמך המלווה ומדפי ההנחיה וההערכה, ולאחר מכן ניגע בקצרה בבעיות עקרוניות יותר, הנוגעות לבסיס התיאורטי להערכת פוטנציאל לעיסוק באמנות בכלל, ולהערכה כזאת בגיל צעיר כל כך בפרט:

היעדר בסיס תיאורטי

במסמכים שנמסרו לנו חסר תיאור שיטתי של התכונות הרצויות וכיצד הן נמדדות. נקודת המוצא לפיתוח של כל מבחן היא ניתוח מבנה התכונה/תכונות אותה/אותן מבקשים למדוד. מטרתו של ניתוח כזה במבחן מיון היא להגיע למערך תכונות שמאפיינות את המועמד הרצוי. לאחר שתכונות אלו הוגדרו מתרגמים אותן

להתנהגויות בנות מדידה, שתשמשנה בסיס לפיתוח כלי הערכה של התנהגויות אלה. ניתוח מבנה התכונות נסמך על ידע תיאורטי וכן על ניסיון מקצועי ופדגוגי. בתהליך בניית הכלי יש לוודא כי הכלים אכן מודדים את התכונות שהתכוונו אליהן.

בעיות הנוגעות לכלי המיון ולסדנאות

תכני המטלות והרכבן :

תלות : מטלות סדנת אמנויות הבמה מבוססות על סיפור מסגרת שמלווה את הסדנה לכל אורכה. הדבר בעייתי שכן הוא יוצר תלות בין המטלות השונות – מצב בו ביצוע במטלה אחת תלוי בביצוע במטלה אחרת. במצב כזה, סיכויי של ילד, שלא התחבר מסיבה כלשהי למטלה או לסיפור המסגרת, להצליח במטלות נמוך מאשר במצב בו יש כמה מטלות שאינן תלויות זו בזו. יתרה מכך, ביצוע לא מוצלח באחת המטלות עלול לגרום ביצוע לא מוצלח במטלות הבאות בגלל השפעת החוויה השלילית שהילד חווה במהלך הביצוע הראשוני.

מיעוט מטלות : במטלת סדנת האמנות הפלסטית נדרשים הילדים לבצע מטלה אחת בלבד במשך 50 דקות. כפי שצוין קודם, ככל שיש פחות מטלות במבחן, כך קטנה המהימנות שלו, ומכאן גם תוקפו. שימוש במטלה אחת בלבד לאומדן יכולת רחבה ומורכבת כמו כישרון באמנות פלסטית מועד להטיות ולטעויות מדידה ניכרות. במבחנים כאלה קיים באופן מובנה אלמנט מקריות גבוה. שימוש בכמה שיטות להערכת יכולתו של המועמד מקטינה את הסיכוי לטעויות מדידה, ומאפשרת הערכה מהימנה ותקפה יותר של מידת התאמתו של המועמד ללימודים. הדבר אינו מתקיים בהליך המיון לביה"ס.

דגימה מוגבלת של יכולות המטרה : כל אחת מארבע היכולות המוערכות בהליך המיון היא יכולת מורכבת ומרובת פנים והגדרות. כדי להעריך בצורה מהימנה ותקפה כל אחת מהיכולות הללו, נדרשת הגדרה ממצה של תכונותיה, וייצוג של התכונות המרכזיות בהליך המיון, כדי לוודא שהערכת היכולת לא תהיה חלקית ומוטה. סקירת מטלות הבחינה מעוררות תהייה בנוגע לקיומו של ייצוג ממצה של התכונות המרכזיות בכל אחד מהתחומים המוערכים. כך, למשל, בסדנת המוזיקה התכונה היחידה שמוערכת היא תפיסה ריתמית (באמצעות תרגילי מקצב עם תופים). אין עוררין על כך

שתפיסת קצב היא מרכיב משמעותי בנטייה מוזיקלית, אך גם לפי חוות הדעת של ד"ר דן שגיב, שצירפה הנהלת בית הספר לאמנויות, זוהי רק אחת מתוך כמה יכולות מוזיקליות חשובות, כמו יכולת מלודית ותפיסה טונאלית. בחוות הדעת שלו מציין ד"ר שגיב כמה פרמטרים שניתנים לבדיקה בגיל צעיר, ועשויים לתת אינדיקציה על יכולותיו המוזיקליות של הילד, אך רוב הפרמטרים הללו אינם מיוצגים כלל בסדנה. הרדוקציה של הערכת יכולת מוזיקלית ליישום תרגילי קצב עם תופים בעייתית, בהיותה דגימה חלקית ביותר של יכולת מוזיקלית, תוך התעלמות מפרמטרים רבים ומשמעותיים.

שימוש במטלות תלויות השראה / insight בזמן קצוב (הכוונה היא בעיקר לסדנת האמנות הפלסטית, אך גם לאלתור ולתגובות הנדרשות בחלק מהמטלות בסדנת אמנויות הבמה): מטלות כאלה מכניסות גורם משמעותי של מקריות לתוך המדידה, שכן המוזה לא תמיד שוֹרָה כשזקוקים לה. גם ילדים מוכשרים, ודאי ילדים בגיל צעיר, כל כך הנמצאים בסיטואציה לא מוכרת, בחברת ילדים ומבוגרים זרים ובתנאי מבחן, עלולים להתקשות בניסוח והצגת תגובה שמשקפת את יכולותיהם האותנטיות בזמן קצוב ובתנאי לחץ.

מורכבות המטלות: בחלק גדול מהמטלות אין אפשרות לביטוי אינדיבידואלי של המועמדים. כך למשל, במטלת התיאטרון, הליכה בקבוצה גדולה בתנאי חום או קור עשויה להביא לידי ביטוי בעיקר ניואנסים, ולא פרשנות אישית יוצאת דופן. בנוסף, במסגרת קבוצה גדולה כל כך סביר שחלק גדול מהביצועים הנצפים יושפעו מביצועיהם של מועמדים אחרים.

בעיות הנוגעות להעברת הבחינות

מסגרת הזמן: מסגרת הזמן לכל אחת מהמטלות מצומצמת מאוד (20 דקות בממוצע לכל תחום מאמנויות הבמה, ועוד 50 דקות לתחום האמנות הפלסטית), ודאי לילדים בגיל 5-6, הנמצאים בסיטואציה לא מוכרת, בחברת מבוגרים וילדים שאינם מוכרים להם ובסיטואציה בחינה. יש גורמים רבים שעלולים לפגוע ביכולתם לבצע ביצוע אותנטי של יכולותיהם בתנאים אלה – חוסר ביטחון בסיטואציה כזאת וללא מבוגר מוכר, חרדה הנובעת מהסיטואציה, חוסר היכרות עם המטלות והיעדר חיבור למטלה.

כל אלה מועצמים בשל מסגרת הזמן המצומצמת, שמקשה על כניסה חלקה של ילדים חסרי ביטחון או ניסיון בסיטואציות כאלה.

גודל הקבוצה: הסדנאות נערכות בקבוצות של עד 18 ילדים. בקונטקסט כזה מוגבלת מאוד יכולת הביטוי של כל ילד ובהתאם יכולת המעריכים להעריך באופן מהימן את יכולותיו. שום יכולת מהיכולות הרלוונטיות לא מוערכת במנותק מההקשר הקבוצתי, אף שברבים מהתחומים המוערכים יצירה אותנטית היא דווקא כזאת שנעשית מחוץ להקשר קבוצתי. בנוסף, עקב אופיין של הסדנאות הקבוצתיות, המועמדים מבצעים את המטלות כשהם נחשפים לביצועיהם של הילדים האחרים. הדבר עלול להשפיע באופן ניכר ובדרכים שונות על ביצועי המועמדים (להוביל לחיקוי, להביא למבוכה, להוריד ביטחון וכדומה).

עמימות רבה בהנחיות למפעילים ולמועמדים: מההוראות למפעילים לא ברור כלל מה נדרש מהמועמדים. כך, למשל, מפעילת סדנת המחול פונה לילדים ואומרת: "...כן, בואו ילדים, קומו. לפני שנצא למסע, נחמם את הגוף" [ואז היא מתחילה בדקלום]. לא מצוינת כל הנחיה מילולית נוספת לילדים, וברור שהנחיה כזאת כשלעצמה לא מספיקה, ונותנת יתרון לילדים שמכירים את הסיטואציה (דרך הכנה מוקדמת למשל), או שהם בעלי ביטחון או בשלות גבוהים יותר – משתנים מתערבים שאינם המשתנים המוערכים, ושעלולים למסך את המשתנים הרלוונטיים, שאותם בית הספר מעוניין להעריך. בסדנת המוזיקה לא מפורטות כלל ההוראות. בנוסף, במקרים רבים, בהיעדר כל הנחיה כתובה שעל המפעילים להקריא למועמדים, אין אפשרות להעביר את ההנחיות ללא תוספת אישית של כל מפעיל. מכיוון שיש מפעילים שונים, סביר שבהיעדר הנחיות כתובות ואחידות תהיה שונות בהנחיות שמועברות למועמדים. הדבר עלול להוביל להבנה שונה של מועמדים בקבוצות שונות, ולהשפעה של פערי ההבנה הללו על פערים בביצוע בין מועמדים בקבוצות שונות. הדבר פוגע ביכולת להציב את ציוני המועמדים השונים על פני סולם אחד שיאפשר השוואה מהימנה בין יכולותיהם, מכיוון ששוב נמדדים כאן משתנים מתערבים.

לקשיים אלה מתווסף קושי במסירת ההוראות. בהיעדר יכולת להעביר הוראות בכתב מפאת גיל המועמדים, הם נדרשים לעתים להסתמך על זיכרוןם. כך למשל, במטלת האמנות הפלסטית, נקודת המוצא ליצירה היא סיפור מסגרת המציג דמויות מרובות

בעלות אפיונים שונים. למועמדים אין יכולת לחזור לסיפור, כך שמי שמסיבות שונות, שאינן בלתי סבירות בהקשר של ילדים בגיל כה צעיר (אבדן מיקוד, לחץ), לא זוכר את נתוני הסיפור, נמצא בעמדת נחיתות משמעותית ביחס למועמדים אחרים.

בעיות הנוגעות להערכת המטלות

מיעוט המעריכים: הסדנאות נערכות בקבוצות של עד 18 מועמדים. כל מועמד מוערך בכל אחד משלושת תחומי אמנויות הבמה על ידי מעריך אחד, ובתחום האמנות הפלסטית על ידי שני מעריכים. כאמור, ככל שיש פחות מעריכים ההערכה פחות מהימנה, ומועדת להטיות מדידה שנובעות ממרכיבים שונים, כגון זהות המעריך והעדפותיו. בנוסף, במצב העניינים הקיים בבית הספר, יכולתו של מעריך אחד (בכל תחום) לעקוב ולהעריך בצורה מהימנה את ביצועיו של כל אחד מכל חברי הקבוצה בתנאים סביבתיים המועדים להסחת דעת (רעש, צפיפות, דומיננטיות של ילדים מסוימים וכדומה) מוגבלת מאוד. בפועל יכול המעריך להתמקד בכל מועמד כדקה-שתיים במסגרת הזמן הנתונה. סביר שבמסגרת זמן כזאת הערכה בודדת עלולה לסבול מטעות מדידה משמעותית.

היעדר מחוון: מחוון הוא כלי שמטרתו להנחות את המעריכים כיצד להעריך את ביצועי המועמדים הנבחנים. מחוון צריך לכלול את רשימת הממדים המוערכים, כשלכל אחד מהממדים מוגדרים קריטריונים להערכה, המנוסחים כמאפיינים של ההתנהגות הנצפית (במשימות כדוגמאות אלו המופיעות בסדנאות אמנויות הבמה) או תוצרי העבודה של המועמדים (במשימות כדוגמת זו שבסדנת האמנות הפלסטית). המחוון מחזק את הסטנדרטיות של תהליך ההערכה ובכך את ההוגנות של תהליך המיון. בדפי ההערכה שמשמשים בהליך המיון של ביה"ס לאמנויות מפורטים אמנם כמה ממדים בכל תחום, אך אין בהם כל פירוט באשר לקריטריונים ספציפיים להערכת כל אחד מהממדים, דבר שעלול להוביל לפרשנות אישית של מעריכים שונים בהערכה של כל ממד, וכך לפגוע בסטנדרטיות של ההערכה (כלומר ללא בסיס אחיד להשוואה, בין ובתוך מעריכים), ובמהימנות שלה (הסכמה בין שופטים) ובתקפות של המבחן.

בנוסף, התכונות המפורטות בכל דף הערכה מצומצמות ביותר, וודאי שאינן ממצות את תחומי העיסוק המוערכים – כך למשל, מחוון מגמת המוזיקה שמכיל שתי תכונות

בלבד – התאמה ריתמית, ומוזיקאליות מלודית (שכלל לא ברור כיצד היא מוערכת בסיטואציית המבחן, ודאי כש-18 ילדים שרים יחד).

בנוסף לדגימה החלקית של תכונות רלוונטיות, נראה שדף ההערכה נותן משקל משמעותי לתכונות שהרלוונטיות שלהן לתחומי הלימוד מוטלים בספק. כך למשל, במחווך התיאטרון, אחת משתי התכונות המוערכות היא "הנאה והתלהבות מביצוע ההנחיות". מעבר לשאלת היכולת להעריך הנאה, עולה השאלה האם התלהבות מביצוע הנחיות במטלה בודדת, שסביר שלא כל הנבחנים יתלהבו ממנה באותה מידה (ללא קשר ליכולת ההבעה התיאטרלית שלהם) רלוונטית למטרת הבחינה עד כדי מתן משקל של 50% מהציון בתחום. באופן דומה, אחד מארבעת הממדים המוערכים בסדנת האמנות הפלסטית היא "הבעת עניין במשימה (מוטיבציה ליצירה)". ממד זה מושפע באופן ישיר מתוכן המשימה – סביר להניח ש"ילדים, השונים מבחינת ... נטייתם האישית", כפי שנכתב בפתח חוות הדעת שהוצגו על ידי ביה"ס, כעקרון העומד בבסיס הרציונל לקיומו של בית הספר, הם בעלי תחומי עניין שונים, ולא בהכרח ימצאו עניין דווקא בתגובה פלסטית לסיפור על ארץ יצורי פרא. חוסר עניין במטלה כזאת אינו בהכרח משקף פוטנציאל עיסוק נמוך באמנות פלסטית, אף שהוא בהכרח יביא להערכה נמוכה בממד זה, ולמעשה גם בממדים אחרים. באופן דומה, גם ממדים אחרים, כדוגמת "שימוש וסקרנות למגוון החומרים" הוא קריטריון בעייתי להערכת יכולת אמנותית – במקרים רבים עומס חומרי ביצירה (ודאי אצל אמנים בוגרים) נתפס דווקא כבעייתי.

חישוב הציונים : ציון הקבלה של כל מועמד מחושב כממוצע משוקלל של כל המבחנים. הדבר בעייתי מאוד (ולמעשה עומד בניגוד לעמדה העולה מחוות דעת המומחים בדבר מטרתו של בית הספר לממש את זכותו של כל ילד לפתח עצמו באופן מיטבי בהתאם לכישרונותיו ובאופן המממש את הפוטנציאל האישי שלו): שקלול הערכת היכולות האמנותיות בתחומים שונים במובהק (אמנות פלסטית, מוזיקליות, מחול והבעה תיאטרלית) פוגע מאוד בסיכויי הקבלה של ילדים בעלי כישרון בתחום אחד, אך לא בתחומים אחרים (למשל, ילד בעל כישרון ציור ניכר, אך ללא יכולות בימתיות, או ילד בעל כישרון מוזיקלי אך ללא יכולות בתחומי המחול או האמנות הפלסטית). שיטת חישוב זאת מדרגת את המועמדים לפי סך הציונים שקיבלו, ועלולה להביא להחמצת

מועמדים רבים בעלי כישרונות, לעתים דווקא כאלה שיכלו לצאת נשכרים מהלימודים בבית ספר כזה, לשיטתם של נציגי בית הספר.

בעיות הקשורות ברציונל להליך המיון, כפי שהוא מופיע במסמכים שהוגשו על ידי בית הספר:

קיומם של פערים בין הרציונל ובין הליך המיון בפועל : בחוות הדעת שמציג בית הספר הוא מגבה את הליך המיון שלו במחקרים המבוססים על הליכי מיון מתוקפים. אולם, קיים פער ניכר במשתנים רבים בין כלי מיון אלה ובין הליך המיון שבביה"ס. כך למשל, בהליך המיון של Baum, Owen & Oreck להערכת יכולות בתחומי המוזיקה, המחול וההבעה התיאטרלית, שמוצג בחוות הדעת של פרופ' בר אילן וד"ר ברוסו, נדרשות ארבע פגישות אבחון בכל תחום כדי שההערכה תהיה מהימנה. בירידה ל 2-3 פגישות אבחון נמצאה עליה של כ-30% במספר ההערכות המוטעות. זאת, לעומת מפגש אבחון אחד שמשמש בביה"ס. באופן דומה, גם מספר פריטי האבחון שמשמשים בכל תחום גדול בהרבה מאלה שמשמשים בביה"ס. במחקר זה גם גילאי הילדים (כיתה ד) גבוהים משמעותית מאשר גיל האבחון בביה"ס. גם מחקרי אורך אחרים שמוצגים בחוות הדעת מציגים הליכי אבחון ששונים באופן משמעותי בהיקפם ובגיל הילדים המאובחנים לעומת ההליך שמפעיל בית הספר לאמנויות.

בנוסף, באותה חוות דעת מוצג שוב ושוב הטעון בדבר הערך של לימודי אמנות במיוחד לילדים בעלי כישרון בתחומי האמנות, שאין להם כישרים אקדמיים. עם זאת, בהליך המיון אין כל התייחסות או הבחנה בין ילדים אלה לילדים שיש להם גם כישרון אמנותי וגם כישרים אקדמיים.

אי-התאמה בין העמדות המוצגות בין ובתוך חוות הדעת השונות : בחוות הדעת הראשונה נאמר כי "תכנית לימודים המבקשת להכיל בתוכה את בעלי הנטייה והכישרים בתחום האמנות אינה לאגד אך ורק את העילית (חמישה אחוזים של הטובים ביותר בלבד), כי אם קבוצה רחבת היקף שזוהו בה יכולות משמעותיות לתחום האמנות מעל הממוצע". עם זאת, באותה חוות דעת מובא מודל "שלוש הטבעות" של רנזולי, כדי להראות את הקשר בין מיומנות, יצירתיות ומוטיבציה. אולם, המודל של רנזולי מתייחס במפורש למחוננות (Giftedness). באופן דומה, גם חוות הדעת של ד"ר

בכר, הנוגעת לאפיון כשרון אמנותי בגיל הרך, מתייחסת בעיקר לגאונים ולאמנים גדולים, ולא לקהל היעד של בית הספר, כפי שהוגדר בחוות הדעת הראשונה.

פער בין הרציונל שמציג בית הספר ובין שיטת חישוב הציון: בחוות הדעת כתוב, בהצגת מטרת ביה"ס והליך המיון שלו, כי "מעטים הם הילדים אשר להם יכולת גבוהה בכל תחום שהוא. אי לכך, הנטייה כיום במערכת החינוך היא לחפש חזקותיו של כל ילד או ילדה על מנת לחולל חוויות של הצלחה, אוטונומיה והערכה עצמית". ואולם, שיטת חישוב ציון הקבלה של בית הספר מתעלמת מקביעה זו. בית הספר מחשב ציון קבלה שמהווה ממוצע משוקלל של ארבעת הציונים בתחומי האמנות השונים (על פי המידע שנמסר לנו בעל פה). כך, במקום התייחסות מובחנת לכל אחד מהתחומים כתחום נבדל, כמקובל על פי התיאוריה של גארדנר, שמוצגת בחוות הדעת כהצדקה לקיום המיון, הליך המיון מוביל לקבלתם של מועמדים שהציון הממוצע שלהם בארבעת תחומי הבחינה השונים הוא הגבוה ביותר. מובן שהדבר עלול להוביל לטעויות מדידה משמעותיות. כך למשל, ילדים בעלי כשרון מוזיקלי ניכר, שאינם בעלי כשרון באמנות פלסטית או בתנועה, עלולים להידחות מבית הספר, אף שהיו יכולים להפיק ערך רב מהלימודים בו, לשיטתם של מחברי חוות הדעת.

גיל המועמדים: בפתח הדבר שכתבה מנהלת ביה"ס לאמנויות, היא אומרת כי חוות דעת המומחים המצורפת קובעת באופן ברור כי איתור תלמידים בעלי נטייה אמנותית מובהקת אפשרי בגיל 5-6. אולם, מעיון בחוות הדעת עולה פער בין התכנים והעדויות התומכות לכאורה ובין המסקנה אותה הם מציגים. כפי שנאמר בחוות הדעת של פרופ' בר אילן וד"ר ברוסו, שהוגשה ע"י בית הספר, "יש מחקרים שמצביעים על האפשרות לאבחן דפוסי כשרון שונים כבר בגילאי 4-5". עם זאת, בשל מגבלות הנובעות מהגיל, בד"כ אבחון כזה דורש תנאי בחינה שונים מאלה שמספק בית הספר (הכללת אבחון אישי ולא רק במסגרת קבוצתית – למשל בדיקות שמיעה מוזיקלית, או התייחסות לעבודה שנעשית על פני זמן – למשל בחינת פורטפוליו). כאמור, הדוגמאות היישומיות שמוצגות בחוות דעת זו נבדלות ממערכת המיון לבית הספר לאמנויות בגיל המועמדים באופן ניכר. הדבר מתבקש לאור הדברים הכתובים באותה חוות דעת, ולפיהם "כישרונם האמנותי של רוב ילדי הגיל הרך לא הגיע עדיין להבשלה מלאה". ברור שניסיון לאמוד יכולת של מועמדים, שאצל רובם עדיין לא הגיעה להבשלה, ושהם

נמצאים בדרגות שונות של הבשלה, מועד לטעויות מדידה, ולקבלת החלטות שמבוססות על טעויות כאלה.

באופן דומה, בחוות הדעת של ד"ר מור אודות תפיסת אמנות התיאטרון בגיל הרך, מוצגת "העמדת הפנים" כ"מושג שניתן לפרק אותו לחלקים שונים, אשר חלקם מובנים לילדים החל מגיל חמש וחצי וחלקם עדיין לא והם מתפתחים עד גיל שבע". כלומר, לפי חוות דעת זו, בגיל שבו מוערכת נטייתם של המועמדים להבעה תיאטרלית רובם עדיין לא גיבש בכלל יכולת כזאת. מצב כזה מועד כמובן לטעויות מדידה ניכרות.

חוסר ייצוג ליכולות הרלוונטיות המוצגות בחוות הדעת: בחוות הדעת של ד"ר שגיב בנוגע ליכולת מוזיקלית מוצגת סדרת יכולות שמייצגות נטייה טבעית לעיסוק בתחום, אולם בהליך הקבלה יש ייצוג רק למיעוט מיכולות אלה (תפיסה ריתמית), כפי שהוזכר בהתייחסות לכלי המיון.

סיכום

אנו מתקשים למצוא בחומר שהוגש לנו הוכחות משכנעות בדבר הנחיצות של ביצוע מיון לאמנויות בגילים 5-6, כשלא מדובר בקבוצה של ילדי פלא (prodigy), אלא בבית ספר יסודי שבנוסף לתכנית הלימודים הרגילה מדגיש תחומי אמנות שונים.

חוות הדעת של פרופ' בר אילן וד"ר ברוסו מתייחסת לקביעה המוצגת באמנה לזכויות הילד, ולפיה לכל ילד "הזכות לפתח עצמו באופן מיטבי בהתאם לאישיותו, כישרונותו, יכולותיו השכליות והגופניות, ובאופן הממצה את הפוטנציאל האישי שלו". לאחר בחינה של הליך המיון לביה"ס לאמנויות, כמשתקף מהמסמכים שהוגשו על ידיו, איננו בטוחים שהליך המיון תורם למימוש זכות זו. יתרה מזו, את אותו טיעון מתוך אמנת זכויות הילד, ניתן לגייס לטובת כלל הילדים, בפרט הנדחים.

אין בנתונים שמציג ביה"ס עדות מספקת התומכת במהימנות ובתוקף של הליך המיון שהוא מקיים, לפיכך, אם יימשך השימוש בו, מומלץ לנסות לשפרו.

מהמסמכים שבית הספר הציג - הן אלו המתארים את הליך המיון, והן חוות הדעת המצטטות ספרות בתחום - עולה כי קיימים פערים ניכרים בין הנדרש לצורך איתור מהימן ותקף של כישורים אמנותיים, לבין מה שמתקיים בפועל. הדבר מתבטא בבעיות

שנסקרו, למשל חוסר בתיאור שיטתי של התכונות הרצויות וכיצד הן נמדדות, תלות בין המטלות (כשביצוע במטלה אחת תלוי בביצוע במטלה אחרת), מיעוט מטלות (אחת בלבד באמנויות הבמה), דגימה מוגבלת ולכן לא מהימנה של כישורי המטרה, מטלות תלויות השראה שעלולות להכשיל, מטלות קבוצתיות שלא מאפשרות ביטוי אישי, מגבלת זמן, גודל קבוצות גדול, הוראות עמומות ולא מדויקות, מיעוט מעריכים, העדר מחוון וסטנדרטיות הערכה, חישוב ציונים שאינו ממקסם סיכוי לגילוי כישורים ספציפיים. כמו כן, במסמך חוות הדעת עצמו מובעים לא פעם ספקות והסתייגויות לגבי התאמת המיון לגיל הנבדקים.

בהנחה שניתן לזהות בצורה סבירה כישורים אמנותיים ספציפיים בגיל 5-6, מוצע להשתמש במבדקים הקיימים או בדומיהם המשופרים לצורך סיווג הילדים למגמות השונות, וכן – לאיסוף נתונים לצורך מעקב ומחקר תוקף, אך לא לצורך דחייה.

מוצע לערוך ניסוי במשך שנתיים-שלוש, במהלכן יועברו כלי הסיווג והתצפית הללו, במתכונת משופרת. בסופן ייבדק הקשר (מתאם) בין מדדי הצלחה שונים של הילדים (הישגים, נשירה וכו') לבין ציוניהם בתצפיות. הקבלה בשנים אלה תהיה על סמך הגרלה, ובסופן תיעשה הערכה מחודשת לגבי הסוגיה. זאת – מתוך כיבוד זכות ההורים לבחור צביון חינוכי וסביבה חינוכית מיטבית לילדיהם, ואי-אפלייתם מול מגזרים נרחבים אחרים המורשים לעשות כן.

4.4 חוות דעת של האגף לאומנויות במזכירות הפדגוגית

מדינת ישראל
משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף א' אמנויות



1

סיכום והמלצות אגף אמנויות לתת ועדה מיונים לבתי ספר לאמנויות (ביסודי)

מחקרים בחינוך, בפסיכולוגיה, בחקר המוח, ובסוציולוגיה מצביעים באופן ברור ששילוב החינוך לאמנות בצורה מסודרת ושיטתית, בחינוך בכל הגילאים תורמת רבות ל"אקלים" ביה"ס, לאיכות היחסים בבתי הספר, עוזרת בוויסות התנהגות התלמידים, מרחיבה את ההתפתחות האינטלקטואלית והרגשית, ואף תורמת להישגים לימודיים בשיעורים נוספים. את החינוך לאמנויות (אמנויות פלסטיות, תיאטרון, קולנוע, המוסיקה והמחול), ניתן לחלק לשלוש מטרות.

שלושה יעדים עיקריים של החינוך לאמנויות

א. חינוך לחיים באמצעות האמנויות – כאמצעי לפיתוח: האישיות, הערכים והדמיון, כושר הביטוי וההבעה, יצירתיות, סקרנות וכשרים בפיתרון בעיות. העשרת עולם החוויות של התלמידים, חשיפה לאמנות איכותית, ופיתוח הרגלי צריכה וביקורת אמנותית.

ב. הכשרה בין תחומית באמנויות ותחומי הדעת – ראייה רחבה ובין תחומית של האמנויות כחלק ממארג תרבותי, בו כל תחום אינו מבודד כי אם בעל קשרים והזנות הדדיות.

ג. הכשרה מקצועית במיומנויות ביצוע בתחומי האמנויות – הכשרה במיומנויות אמנותיות מגיל צעיר וההתמדה תוך פיתוח יכולות היצירה והביצוע.

באשר ליעדים של "חינוך לחיים באמצעות האמנויות" ו"הכשרה בין תחומית באמנויות ותחומי הדעת" אנשי החינוך לאמנות בארץ ובעולם מדגישים את הצורך בהרחבת מקום האמנויות בהיקף ובעומק בחווייתם החינוכית של כלל התלמידים¹. לאגף אמנויות בשני היעדים הראשונים יש תפיסה ברורה והאגף עוסק ביעדים אלו באופן שוטף ומוסדר. באשר ליעד של "הכשרה במיומנויות ביצוע באמנויות" עולים הבדלים כבר מגיל צעיר בנטיה, בכישרון ובמוטיבציה מה שמעלה את הסוגיות הבאות:

- האם ניתן וראוי למיין על מנת לזהות את המחוננים בתחומי האמנויות כבר מגיל צעיר?
- כיצד ניתן לאפשר למחוננים בתחומי האמנות לקבל מענה במסגרת מערכת החינוך?

לאור היעדים המרכזיים של החינוך לאמנויות ולאור הספרות המקצועית על מחוננות כללית ועל מחוננות בתחומי האמנויות אגף אמנויות במחוננים עולה הצורך למדיניות מוסדרת בנושא זה על מנת שתלמידים מחוננים באמנויות ילמדו במסגרת מותאמת ליכולותיהם, תחומי התעניינותם והצטיינותם תוך חשיבה פדגוגית על המבנה הרגשי והצרכים המיוחדים של אוכלוסיה זו.

להלן סקירה מתומצתת על הנושא ולאחר מכן המלצות.

¹ Karen Hutzal, Flavia M.C. Bastos, Kim, (2012). *Transforming City Schools Through Art: Approaches to Meaningful K-12 Learning*. Teacher's college. Columbia

רח' השלושה 2, חדר 544 (ליד איצטדיון יד-אליהו) * **תל-אביב 61092**

☎ 03-6896134 פקס 03-6896125

E-Mail: nuritron@education.gov.il ; dance_educ@education.gov.il



מחוננות באמנויות סקירה מתומצתת

על פי האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך "איתור וטיפוח ילדים מוכשרים בעלי פוטנציאל למחוננות בגילאים צעירים הינו צורך אותו מעלים הורים ואנשי חינוך רבים. בגיל זה קיימת חשיבות רבה בראש וראשונה למתן מענה לצרכים הרגשיים, הפיסיולוגיים והחברתיים של הילד, במסגרת הקשר שלו עם הוריו ובמערכת החינוכית שבה הוא לומד². המחקר על מחוננות באמנויות נשען על הספרות האקדמית על מחוננות כללית ומחקרים ספציפיים על מחוננות בתחומי האמנות השונים. למשל בתחום המוסיקה ניתן לאתר מחוננים על פי: א. כישורים מוסיקליים: רגישות מוסיקלית לקצב, למשקל, טונאליות, למבנה ועוד. ב. כישורים קוגניטיביים: למשל, זיכרון של משפטים מוסיקליים ויצירות, יכולת ריכוז, יכולת השוואת ביצועים מוסיקליים ועוד.

ג. כישורים פיזיולוגיים: כגון מהירות, גמישות, קואורדינציה והתאמה לכלי הנגינה. אלא הם הבסיס למחוננות שמשלימים אותו כישורים התנהגותיים כגון מוטיבציה, יכולות התמודדות ושאיפה להישגיות³.

מאפיינים אלו ניתנים לאיתור כאשר המטרה אינה לנבא יכולות עתידיות אלא לאשר/ להפריך הימצאותן יכולות ונטיות מוכחות. טיפוח המחוננות האמנותית חייב לכלול סביבה ותוכנית לימודים מותאמות תוך תרגול מאומץ ושכלול מיומנויות ביצוע לאורך זמן. "אי מתן מענה לפלח משמעותי זה של ילדים בעלי נטייה אמנותית בגיל צעיר, עלול להביא לכך שלא תהיה כל דרך לסייע בהתפתחותם האישית. זאת ועוד, שילובם של ילדים נטולי נטייה לתחום האמנות בתכנית מועשרת, עלול לגרום לתסכול מתמשך ופגיעה בהערכה העצמית, ובאפשרות למימוש פוטנציאל אחר הקיים בהם"⁴.

בתי ספר ייחודיים

מתן מענה למחוננים באמנות במסגרת מערכת החינוך הרשמי יכול להינתן במסגרת בית ניסויים או ייחודיים. בתי ספר ייחודיים הם, על פי הגדרת משרד החינוך, בתי ספר שיש להם "אני מאמין" בית ספרי מערכתי שממנו נגזרות הפדגוגיה, תוכניות הלימודים ופעולותיו של בית הספר ליישומן⁵. על פי אגף מחקר ופיתוח, הייחודיות בית ספרית, [...] הינה אמצעי להשבחה ולטיוב של החינוך הציבורי בארץ, ליצור ולאפשר בחירה של תלמידים [...] ודרך חינוכית, ערכית ופדגוגית שתואמת את רצונם בהלימה לצורכי היישוב, ההורים, התלמידים והקהילה⁶.

² <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/gifted/students-characterization/Pages/pre-school-gifted.aspx>

³ אבחון מחוננים במוסיקה. עיריית רעננה. מרכז המוסיקה רעננה - מחלקת מחקר ופיתוח.

⁴ בכר, בר-אילן, ברוסה, מור ושגיב (2016). זיהוי נטייה אמנותית בגיל הרך (גילאי 5-6) - חוות דעת מומחים.

⁵ מתוך מיון מועמדים על פי הישגים וכישורים - בקבלה לבתי ספר, הכנסת מרכז המחקר והמידע (2013) עמ' 9.

⁶ <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/mop/committee/Pages/special-committee.aspx>



המלצות ותפיסות האגף לאמנויות

א. קיימים הבדלים כבר מגיל צעיר בנטייה לאמנויות וחובתנו לתת מענה לפלח זה של תלמידים. כפי שאגף אמנויות דואג לתת מענה למגוון הצרכים והיעדים הנוספים של החינוך לאמנויות.

ב. מסגרות בהן נדרשת מצוינות בביצוע אמנותי מצריכות השקעה מרובה ומוטיבציה גבוהה שאינה מתאימה לכל תלמיד (למשל, התמדה בנגינה במשך מספר שעות בכל יום).

ג. מסגרות למחוננים בתחומי האמנויות במערכת החינוך חייבות להתקיים אך מסגרות אלו צריכות להיות בהיקף מותאם ואין צורך להקימן בכל בית ספר אלא למשל, בבתי ספר שזהו ייחודם.

ד. בגלל אופני הבדיקה והקריטיות של הפיתוח המוקדם מגיל צעיר חשוב בשלב זה להתמקד באיתור המחוננים בגילאי היסודי באותם התחומים שקיים איתור מובהק.

ה. אגף אמנויות רואה חובה לתת מענה למחוננים בתחומי האמנויות שיהיה מותאם לכל שלבי- החינוך שלהם במערכת החינוכית, יהיה רלבנטי לכישרונם ויתרום לרווחתם הפסיכולוגית, החברתית ולמיצוי כישורונם. ילדים מחוננים אלו כאשר אינם משובצים עם קבוצה הדומה להם במאפייני מחוננותם עלולים לחוות לתסכול וניכור מהמערכת החינוכית.

ו. תהליכי האיתור צריכים להיעשות במקצועיות וברגישות תוך שאיפה שההתנסות בהם תהיה חוויה חיובית ומעשירה גם לאלו אשר אינם מתקבלים בסופו של התהליך (דולן, 2016).⁷

ז. הכרה ברמת המדינה לאפשר לתלמידים מצטיינים כבר בתחילת הדרך את ההזדמנות והתנאים המתאימים להכשירם להיות מנהיגים בתחומי האמנויות ואמני העתיד.

ח. המדינה צריכה לתת אפשרות ליצירת מסגרת כזו אך בהובלה של מדיניות מוסדרת הכוללת הגדרה של תבחיני סף פדגוגיים, כוח אדם, תבחיני בקרת איכות, בינוי ציוד נלווה ותשתיות. תבחינים אלו צריכים להיות מותאמים לצרכי המחוננים באמנויות, להוריהם, לצוות החינוכי המלווה אותם – אלו נושאים שצריך להידרש אליהם ולתת תשובות

ט. מדובר על תהליך הסדרה לגיבוש מדיניות ממלכתית (תהליך אשר האגף לאמנויות החל בו) לא רק מענה נקודתי לצורך העולה מהשטח אלא התוויית מדיניות על פי תבחינים ותקצוב מותאם.

ד"ר נורית רון
מנהלת אגף אמנויות ומפמ"ר מחול

⁷ בראיון לקראת תת הועדה – פרופ' דולן הוא ראש המרכז לביצוע יצירתי ואילתור קלאסי בבי"ס גילדהול למוסיקה ותאטרון ע"ש יהודי מנוחין, לונדון.