

שלושת המפתחות לאינטליגנציה מצליחה

ישי, החושב עצמו למוכשר ביותר בכיתתו, מלגלג על נחום, שהוא מגדירו כטיפש ביותר בכיתה. ישי אומר לידידו תום: "אם אתה רוצה לראות מהו 'טיפש', שים לב... היי, נחום! הנה שני מטבעות. קח אחד לפי בחירתך, והוא שלך".

נחום מתבונן בשני המטבעות, בני שקל וחצי שקל, ובוחר במטבע של חצי שקל. "ובכן, נחום", צוחק ישי, "קח אותו, הוא שלך".

נחום נוטל את המטבע הגדול יותר, ומסתלק. מבוגר שהתבונן מן הצד בנעשה ניגש אל נחום ומעיר לו בעדינות שדווקא מטבע של שקל הוא בעל ערך גבוה יותר, למרות היותו קטן יותר.

"אני יודע", אומר נחום, "אך אילו בחרתי בשקל, ישי לעולם לא היה מאפשר לי לחזור ולבחור באחד משני מטבעות. כך, הוא יפנה אלי שוב ושוב. כבר הרווחתי ממנו יותר מעשרה שקלים בצורה זאת, וכל מה שעלי לעשות הוא לבחור במטבע בן חצי השקל".

סיפור זה מצביע על תופעה שכולנו מכירים אותה אינטואיטיבית: תלמיד יכול להיות אטי בלימודים בבית הספר אך לחשוב היטב מחוצה לו, ולהפך. השאלה עתיקת היום, "כיצד ניתן להיות חכם כל כך ועם זאת טיפש כל כך?" מזכירה לנו שחשיבה טובה או גרועה אינה קשורה כלל להצלחה בבית הספר. אני גיליתי זאת בדרך הקשה.

חיפוש אחר המפתחות לאינטליגנציה מצליחה

חווייה שחווייתי עוררה בי את העניין בשיפור האמצעים לזיהוי בעלי יכולת גבוהה בחיי המעשה ולא רק בבית הספר. בשל הישגי העלובים במבחני IQ בילדותי, התחלתי להתעניין בפסיכולוגיה. כבר בכיתה ז' החלטתי שברצוני

לחקור את האינטליגנציה; ואכן, כך עשיתי. חקרתי את התפתחותם של מבחני רמת משכל, ופיתחתי מבחן משלי. חיפשתי ומצאתי בספרייה העירונית את מבחן סטנפורד-בינה, והחלטתי לבחון בו אחדים מחבכי לכיתה.

הנבחנת הראשונה שלי הייתה ילדה שהייתי מעוניין לחזר אחריה. חשבתי שהמבחן ישמש לשבירת הקרח בינינו, אך מתברר שזה לא היה רעיון מוצלח ביותר. לא זאת בלבד שהיחסים בינינו הסתיימו באותה נקודה, אלא שהם כלל לא החלו.

הנבחן השני שבחרתי היה ילד מן הצופים, וגם כאן התבררה טעותי. חשבתי שהוא חבר טוב, אך הסתבר שהוא "מלשן": הוא סיפר לאמו שבחנתי אותו והיא סיפרה זאת ליועץ בחטיבת הביניים, שדיווח עליי לפסיכולוג בית הספר. כל העניין הסתיים בצורה מאוד לא נעימה, כאשר הפסיכולוג הוציא אותי מן הכיתה וגער בי במשך חמישים דקות, תוך איומים שאם אעז להביא את ספר המבחן לבית הספר, הוא אישית ישרוף אותו. הוא גם יעץ לי שאם ברצוני לעסוק במחקר על אודות אינטליגנציה, עלי להגביל עצמי לעכברים.

גם בהיותי במכללה עז היה רצוני לחקור את האינטליגנציה, ולגלות מדוע אני טיפש כל כך – כי הרי ידעתי שה-IQ שלי נמוך. נהיר לכול, שמרגע שתלמידים מקבלים ציון נמוך במבחן מסוג ה-IQ, ה-SAT או ה-ACT, הם רואים עצמם כטיפשים. גם אם הם מגיעים להישגים טובים, הם בטוחים שהגיעו אליהם למרות טיפשותם. גם החברה מתייחסת אליהם בדרך זאת. ייתכן שיכנו אותם "משיגי-יתר" (overachievers), כלומר אלה שהישגיהם עולים על האינטליגנציה שלהם, ושיש להחזירם לממדיהם הטבעיים.

בחברות מסוימות אין מחשיבים הישגים בולטים, או חורגים מן המקובל. בנוברגיה מדברים על החוק של ינטה (the Law of Jante), הקובע שאם ראשו של מישהו מתבלט מעל לראשים של האחרים, יש לקצצו כדי שיתיישר עם כולם. תפיסה דומה מקובלת גם במקומות אחרים בעולם, ומוכרת אף אצלנו. רבים גדלים במשפחות או לומדים בבתי ספר שבהם מה שנחשב ביותר הוא אי-התבלטות – לפחות לא בדרכים בלתי מקובלות. לעתים קרובות מדי, קונפורמיות היא הנורמה.

בלימודי באוניברסיטת ייל התחלתי ברגל שמאל, בנסותי לעסוק בנושא שעניין אותי. זכיתי לציון "כמעט טוב" בקורס המבוא לפסיכולוגיה, דבר שלא ניבא לי עתיד מזהיר בתחום זה. זאת הייתה הוכחה נוספת לכך שציוני ה-IQ שלי היו אכן נכונים, ולא היו לי הכשרים המתאימים ללימודים. הפרופסור לפסיכולוגיה הסכים כנראה לדעתי. כאשר החזיר לי את המבחן, אמר שהיה כבר סטרנברג מפורסם אחד בפסיכולוגיה (Saul Sternberg), וכנראה שלא יהיה עוד אחד. הבנתי את הרמז, והחלטתי להחליף את מקצוע התמחותי. בחרתי במתמטיקה, כי חשבתי שזהו מקצוע שימושי. זאת הייתה בחירה בת מזל. כאשר קיבלתי בקורס המבוא ציון גרוע אף יותר מזה שקיבלתי בפסיכולוגיה, החלטתי לחזור לבחירתי הראשונה. ואכן, הצלחתי יפה בלימודים ברמות הגבוהות יותר.

אני פסיכולוג מזה עשרים ואחת שנה, ואני בטוח בדבר אחד: מעולם – אף לא פעם אחת – לא נדרש ממני בחיי המקצועיים מה שנדרש ממני כדי לזכות בציון "טוב מאוד" בקורס המבוא, כמו גם בשיעורים אחרים. במיוחד, לא היה עליי לשנן בעל פה ולו ספר אחד או הרצאה אחת. אם איני זוכר משהו, אני בודק זאת בספרים. השיטה בבתי הספר היא לתגמל תלמידים על שינון – לא במכללות בלבד אלא בכל הרמות. להגנת בתי הספר שלנו אוכל להגיד רק זאת, שבארצות אחרות מערכות החינוך אף גרועות בהרבה מבחינה זאת.

הבעיה בפסיכולוגיה, כמו גם בתחומים אחרים, היא בכך שמה שנדרש בתחום המקצועי אינו דומה כלל למה שנדרש בלימודי ההכשרה לקראת ההתמחות באותו תחום. לדוגמה, בני סיפר לי פעם שהוא שונא היסטוריה, והיה שמח אילו לעולם לא היה צריך ללמוד עוד קורס אחד בתחום זה. הערתי שההיסטוריה מעניינת אותי ביותר מאז ומתמיד, ואיני מבין מדוע הוא אינו מוצא בה עניין. הוא ענה שהוא שונא ללמוד תאריכים בעל פה. ואכן, הדרך שבה נלמדים קורסים רבים בהיסטוריה היא באמצעות שינון תאריכים, קרבות ומסמכים היסטוריים; אך ההיסטוריונים אינם מתפרסמים בתחומם בזכות היותם אנציקלופדיות מהלכות של תאריכים ושמות קרבות, או של מסמכים היסטוריים.

הדבר נכון ככלל גם לגבי המדעים. לעתים קרובות ה"טוב מאוד" מושג על ידי שינון נוסחאות, או פתרון בעיות בספרים ובמבחנים. אך

המדענים אינם עוסקים לפרנסתם בשינון נוסחאות ואינם פותרים בעיות בספרי לימוד, אלא מעלים בעיות לעצמם וזוכים להערכה בהתאם לחשיבות הבעיות שאותן החליטו לחקור.

ביקרתי פעם בשיעור לאנגלית בכיתתו של בני, כשנושא הלימוד היה **האודיסאה** – ספר חשוב לכל הדעות. המורה ציטט קטע וביקש מן התלמידים לומר מי אמר זאת, ובאילו נסיבות. זה היה תרגיל מצוין לתלמידים האוהבים לשון; אך אלה דווקא לא הראו כישרונות של סופרים או של מבקרי ספרות. ייתכן שדווקא בין הבלתי מצטיינים היה אחד בעל כישרון פוטנציאלי להפוך לשיקספיר בן דורנו. גם אם אין לכך סבירות גבוהה, המורה לעולם לא ידע זאת, לפי הדרך שבה לימד את הכיתה.

קיימת סכנה ממשית שנחמיץ אנשים מוכשרים רבים בתחומים רבים – פסיכולוגים, ביולוגים או היסטוריונים מצטיינים – בגלל שיטת המדידה של האינטליגנציה, והרושם שאנו נוטעים אצלם, שאינם בעלי כישרונות מתאימים להמשיך ולעסוק בתחום המעניין אותם. ברור שעל ההוראה להיות מושתתת על שלושת ההיבטים של האינטליגנציה המצליחה החשובים לפיתוח קריירה בכל תחום שהוא.

שלושת ההיבטים של אינטליגנציה מצליחה

שני ילדים מטיילים ביער. הם שונים מאוד זה מזה. מוריו של הראשון מעריכים אותו כמוכשר, וכן הוריו – וכתוצאה מכך, גם הוא עצמו. הישגיו במבחנים גבוהים, ציוניו בלימודים טובים, ובידיו המלצות מצוינות; בזכות כל אלה יצליח ללא ספק בעולם הלימודים. הילד השני אינו נחשב לחכם. הישגיו במבחנים בינוניים, ציוניו בבית הספר אינם טובים, ושאר הנתונים על הנייר גבוליים בהחלט. לכל היותר, הוא מוכשר במה שמכונה "חכמת חיים".

בטיילם ביער, הילדים נתקלים בבעיה – דוב ענק וזועם מסתער עליהם. הילד המוכשר מחשב שהדוב יגיע אליהם בעוד 17.3 שניות, ונתקף בהלם. הוא מסתכל על חברו ורואה שהוא חולץ את נעלי ההליכה שלו, ונועל נעלי ריצה. הוא קורא, "אתה משוגע! לא תוכל להימלט מן הדוב

בריצה!". הילד השני עונה לו, "נכון, אבל כל מה שעליי לעשות זה להשיג אותך".

שני גיבורי הסיפור חכמים, אך בדרכים שונות. הראשון ניתח את הבעיה במהירות, אך האינטליגנציה שלו לא הובילה אותו מעבר לכך. השני גם הוא זיהה את הבעיה, אך הגיע לפתרון יצירתי ומעשי. הוא הפגין אינטליגנציה מצליחה.

בעלי אינטליגנציה מצליחה חושבים היטב בשלושה כיוונים: אנליטי, יצירתי ומעשי.¹ האינטליגנציה האנליטית היא היחידה הנחשבת במבחנים ובבית הספר; אך ייתכן שסגנון אינטליגנציה זה לא ישרת את התלמידים ביעילות בחייהם הבוגרים באותה מידה כמו האינטליגנציה היצירתית והמעשית.

שלושת ההיבטים של האינטליגנציה קשורים זה לזה. חשיבה אנליטית נדרשת לפתרון בעיות ולשיפוט בדבר טיבם של רעיונות. אינטליגנציה יצירתית נדרשת לניסוח בעיות ורעיונות, בעוד שאינטליגנציה מעשית נדרשת לשימוש ברעיונות ולניתוחם בדרך יעילה בחיי היומיום.

אינטליגנציה מצליחה פועלת במיטבה כאשר כל היבטיה – האנליטי, היצירתי והמעשי – מאוזנים. אין די בקיום של שלושה היבטים אלה של אינטליגנציה מצליחה כשלעצמם; יש לדעת מתי וכיצד להשתמש בהם. בעלי אינטליגנציה מצליחה אינם מסתפקים בכושריהם; הם שוקלים מתי וכיצד להשתמש בהם בצורה אפקטיבית.

אינטליגנציה אנליטית

אליס הייתה חביבתה של המורה: היא הצטיינה במבחנים, השתתפה באופן פעיל בכיתה, עשתה כל מה שמצופה מתלמידה מבריקה, ואי לכך נחשבה למצטיינת בכיתה. ציוניה הגבוהים במבחנים נראו כמנבאים מהימנים של יכולתה להצטיין בקריירה אקדמית. עם זאת, בהגיעה

ללימודי תואר שני בפסיכולוגיה היו ביצועיה צנועים בהחלט. שבעים עד שמונים אחוז מן התלמידים קיבלו ציונים טובים יותר. תלמידים כמו אליס מצויים בכל רמות הלימודים.

עמיתי סיפר לי על מקרהו של דן. בגיל חמש כבר נתקבל לבית הספר, ובאוקטובר עמד בהצלחה במבחן קריאה של כיתה ג. הוא היה מסוגל לפענח כל מילה, והבין היטב את הנקרא. הוא כתב חיבור הגיוני ובהיר על פני עמוד שלם, כולל כל סימני הפיסוק. הוא ביקש רשות לבדוק במילון את הכתיב של המילים הקשות, ועשה זאת בכוחות עצמו. דן לא השתתף בכל תכנית הכנה לקראת בית הספר; הוא פשוט הוקסם מספרים וממילים, ובילה שעות רבות בלימוד עצמי של קריאה וכתיבה. הכול הכירו בכישרונו הרב. הייתה רק בעיה אחת: הסיפור שכתב היה חסר השראה; כך גם כתיבתו, שהייתה מצוינת מבחינה טכנית, אך משעממת לחלוטין. כאשר נתבקש לכתוב משהו יצירתי הוא נבון, וחזר על סיפורים מתוך ספרים שקרא בבית הספר או בבית.

השאלה העולה מדוגמאות אלה היא מה השתבש אצל אליס, ומה עלול להשתבש אצל דן? התשובה פשוטה: אליס הצטיינה בזכירה וניתוח של רעיונותיהם של אחרים, אך הייתה חסרת רעיונות משלה. על כן לא הצליחה בלימודים מתקדמים, שבהם (כמו גם בחיים) נדרשים רעיונות מקוריים. כך גם דן: אם כי מיומנותו האקדמית מרשימה, הוא יזדקק לא רק לרמה אקדמית גבוהה כדי להצליח בלימודים גבוהים ובחיו המבוגרים. אם אכן בית הספר אמור לשמש הכנה לחיי העבודה, עליו לפתח חשיבה יצירתית. אליס, כמו דן, חייבים לפתח רעיונות משלהם, כדי שיוכלו להחזיק במשרות ותחרותיות.

הצטיינות בעבודה מדעית משמעה יכולת לחולל רעיונות יצירתיים ומשמעותיים המשנים את תחום המחקר, ואולי משנים בסופו של דבר גם את העולם. כיום, תלמידי המדעים זוכים לציונים גבוהים על האינטליגנציה האנליטית שלהם, ולא על זו היצירתית. הביולוג ווטסון (Watson) העיר פעמים מספר על ציוניו הנמוכים במבחני IQ, אך אלו לא מנעו ממנו לגלות עם עמיתו את מבנה המולקולה של DNA, ולזכות על כך בפרס נובל. דינמיקה דומה קיימת גם בעיסוקים אחרים, כגון כתיבה או אמנות. ניתן להצליח בכתיבת סיפור טוב בנושא נתון, או לצייר תמונות

נאות כאשר נאמר לך בדיוק מה לצייר בתמונה. העלאת רעיונות מקוריים לסיפור או לתמונה היא משימה שונה לחלוטין.

שוחחתי באחרונה עם גיים הלפרין, סופר שכתב אחד הספרים היצירתיים ביותר שקראתי בשנים האחרונות (Halperin, *The Truth Machine*) – על עידן עתידי שבו תוכל מכונה לקבוע כמעט מבלי לשנות האם אדם דובר אמת או שקר. ישנו יוצא מן הכלל קטן, וגורלו של ממציא המכונה תלוי בו. לא אגלה לכם את סוף הסיפור; אך מוסר ההשכל הוא שסופר יצירתי זה קיבל ציון של 620 במבחן SAT מילולי – ציון טוב אך לא מבריק, ורחוק מן הציון 800 שקיבלה אליס הבלתי יצירתית.

עובדה מעניינת נוספת בקשר להלפרין היא שבהיותו תלמיד בבית הספר נתקל בקשיים רבים בשיעורים שחיבו זכירה. בבגרותו נעשה לסוחר במטבעות נדירים, והסתבר לו שהוא מסוגל לזכור כל מטבע שעבר בידיו וכל עסקה שבוצעה. לעתים הכישורים ייחודיים לתחום מסוים: מי שאינו זוכר דבר בתחום אחד, יזכור בקלות דברים בתחום אחר. לעתים בני אדם אינם זוכרים דברים שאינם מעניינים אותם.

התבוננתי פעם בשני תריסרי ציורי בתים שצוירו על ידי ילדים. היו אלה ציורים יפים, אך ברור היה שהמורה אמרה לילדים מה לצייר – לא סביר שעשרים וארבעה ילדים בחרו כולם לצייר בית. בעולם המעשה של אמנות וכתיבה, לא יהיה מי שיגיד לצייר מה לצייר או לסופר מה חייב להופיע ביצירתו. אכן, כותבים ואמנים יצירתיים, כמעט על פי הגדרה, דולים רעיונות מדמיונם שלהם. האם נוכל לנבא שילד המצייר תמונה יפה של בית יהיה אמן דגול? אני מקווה שלא. אין זה מועיל להגיד לתלמידים מה לעשות, לאור מה שיידרש מהם בחיים לאחר מכן. על המורים להפסיק את המנהג של ניסוח שאלות לתלמידיהם, ולדרוש מהם לנסח את השאלות בעצמם.

ניתן לטעון שרוב התלמידים ממילא לא יהיו מדענים, סופרים או אמנים דגולים; אך המצב אינו שונה גם במקצועות מעשיים, כגון בעולם העסקים. רבים מן המנהלים שראיינו במחקר על אינטליגנציה מצליחה התלוננו על כך שבוגרי תארים גבוהים במנהל עסקים המתקבלים לעבודה מצטיינים בניתוח מקרים כמו אלה המופיעים בספרי הלימוד, אך אינם מסוגלים להציע רעיונות חדשניים משלהם למוצר או לשירות חדש –

למשל, עיצוב רהיטים היוצר שטח מדף נרחב יותר, או דרכים להישאר תחרותי בהשוואה לתעשיות דומות במדינות אחרות.² המסקנה היא, כמובן, שקיימים פערים גדולים בין סוג הביצועים הנדרשים להצלחה בעולם העסקים לבין אלה הנדרשים להצלחה בלימודים – אפילו אלה האמורים להיות מעשיים ולהכשיר תלמידים לעולם העסקים. אנו נתקלים על כן לעתים קרובות במבוגרים שאינם מסוגלים לבצע מה שנדרש מהם בעולם העבודה.

בעיה דומה קיימת בהוראת החינוך עצמו. הצטיינות בקורסים בחינוך שונה לגמרי מהצלחה בכיתה, בה אתה נדרש להיות חדשני. למדתי מניסיוני עד כמה קשה האתגר של הוראה בכיתה. לפני מספר שנים הרציתי באוניברסיטה של פורטו-ריקו, ונתקלתי בבעיה רצינית של ניהול כיתה: הפרופסורים לחינוך שישבו בקהל החליטו משום מה להפסיק להקשיב, ושוחחו ביניהם או התהלכו בחדר.

ניסיתי את כל השיטות המקובלות והבלתי יצירתיות שמלמדים בשיעורי הכשרה למורים. הנמכתי את קולי, בתקווה שגם הפרופסורים יעשו כך ויוכלו לשמוע אותי. מובן שהנחתי שהם מעוניינים בדבכי – הנחה שהוכחה עד מהרה כבלתי נכונה: הם נראו מרוצים מכך שהנמכתי את קולי, כך שיוכלו לשמוע היטב זה את זה. ביקשתי מהם להיות שקטים, אך גם זה לא עזר. לאחר שהתייאשתי כליל, קמה פתאום אישה מן הקהל ואמרה משהו בספרדית נמרצת. לאחר מכן השתרר שקט מוחלט, והקהל שתק והקשיב עד לסוף ההרצאה.

מה אמרה האישה? היא ניצלה את העובדה שהתרבות הפורטו-ריקנית היא תרבות של בוש ופלאש של אשם. ניסיונותי לעורר בקהל רגשות אשם היו מועילים אולי ביבשת של ארצות הברית, אך לא השפיעו כלל בפורטו-ריקו. לעומת זאת, אותה אישה ציינה לקהל שאם ימשיכו בדרכם, אחזור לארצות הברית כשאני נושא אתי רושם רע על האוניברסיטה של פורטו-ריקו, ובוודאי אדווח על כך לאחרים. היא אמרה שאין להם כל זכות להמית בוש על האוניברסיטה. פנייתה חוללה ביעילות את השינוי ההתנהגותי שאני ניסיתי לחולל ללא הצלחה.

הסיפור על הפרופסורים הפורטו-ריקנים מדגים את מידת התלות של אינטליגנציה מצליחה בידיעת ההקשר התרבותי. אני אוהב לקרוא את

היומון *International Herald Tribune*, במידת מה משום שאני מוצא בו מקור מצוין של חדשות בין-לאומיות, אבל גם משום שהוא מדווח על טעויות מגוחכות של השגרירים שלנו (ואחרים), שאחדים מהם אף אינם מדברים את שפת המקום שאליו הם מאומנים. מי שחוה אי פעם כיצד דבריו מתורגמים לשפה אחרת, יודע איזה מרשם לאסון טמון בכך. עם זאת, אני אהיה הראשון שיודה בכך שרכישת המכניקה של שפה זרה – פעולה השואבת מן האינטליגנציה האנליטית – אינה הדרישה היחידה מדיפלומט אפקטיבי. טקט, יכולת חדשנות, יכולת שכנוע והבנת נקודת המבט של אחרים גם הם נדרשים – בקצרה, אינטליגנציה יצירתית ומעשית.

כאשר אנו מביאים בחשבון את חשיבותה של אינטליגנציה מצליחה בעולם שבו אנו חיים, כיצד נסביר את העובדה שתלמידים הנחשבים למבריקים הם מוכשרים בדרכה של אליס! מדוע הם מתגלים כחכמים במבחנים, אך לא בדרכים אחרות? ילדים אינם נולדים פקחים רק במשמעות צרה זאת; אנו מעצבים אותם כך. מערכת החינוך שלנו יוצרת בעיקרה תלמידים בדמותה של אליס, על ידי חיזוק ותגמול מתמיד של התלמידים על אינטליגנציה אנליטית. התלמידים לומדים בבית הספר שחכמה כגון זו של אליס משתלמת. הם מתוגמלים בקבלת ציונים גבוהים, בהעמדתם בראש הכיתה, בהענקת פרסים, ומאוחר יותר – בקבלה למכללות.

האירוניה במערכת התגמולים האקדמית שלנו היא שילדים מקבלים חיזוקים מתמידים על היותם חכמים כמו אליס; אך בעולם המעשה שלאחר בית הספר, האינטליגנציה האנליטית אינה מספיקה עוד – למרות היותה עדיין חשובה במידה מסוימת. החיזוקים מגיעים עתה לסירוגין, ולא בהתמדה – החיזוקים על אינטליגנציה אנליטית מתקבלים רק לעתים. כאן מופיעה אירוניה נוספת: הפסיכולוגים מצאו שחיזוקים לסירוגין (תגמול על התנהגות שאינו ניתן בכל פעם) מחזק למעשה אותה התנהגות.³ כלומר, כאשר חכמה מסוג של IQ אינה חשובה עוד כל כך, ומתוגמלת על ידי חיזוקים לסירוגין בלבד, מתחילים להסתמך עליה אף ביתר שאת, אף על פי שתגובה זאת אינה נאותה.

עיקרון זה ניתן ליישום גם ברמת הארגון. לפני מספר שנים הרציתי בארוחת ערב חגיגית של חברה טכנולוגית בקונטיקט, שזכתה להצלחה

רבה בעבר אך עברה באותה עת משבר קשה. דיברתי על הצורך בחדשנות, נושא שסברתי שהוא מתאים במיוחד לנסיבות. מנכ"ל החברה דיבר אחרי, ואמר שהחברה עלתה על הדרך הנכונה ותמשיך בדרך זאת. הוא הציג כמה הצלחות בתקופה האחרונה, כהוכחה לצדקת דרכה. אמנם היו אלה הצלחות, אך הן הלכו ונעשו נדירות יותר – עובדה שהמנכ"ל שחכ לצייין. היו אלה חיזוקים לסירוגין, שהיה בהם די להתמדת החברה בדרכה. ניתן רק להצטער על כך, כי גורלה הורע עוד יותר בתקופה שלאחר הרצאתי. לא כל המנהלים היו מרוצים מדרכה של החברה, ואחדים אף הביעו בפני את חוסר שביעות רצונם, אף שהייתי אדם מן החוץ. סיפור אחד ששמעתי היה מוכר לי במיוחד. אותו מנהל גויס בזמנים טובים יותר מחברה אחרת, שם זכה לשורה של הצלחות. אילו ידע מראש לאן פניה של החברה הנוכחית מועדות, לא היה עוזב את החברה הקודמת. אך הירידה הייתה הדרגתית, הוא נשא באחריות חלקית לגביה, ותנאים גרועים שלעולם לא היה משלים אתם בעבר נראו לו עתה נסבלים, בשל התפתחותם האיטית.

דבר דומה עשוי לקרות גם ביחסים בין אישיים. לפעמים אנו מוכנים לסבול אי נחת רבה כל כך, שאילו היינו יודעים מראש שהיא תתעורר לא היינו מתחילים בקשר כלל. ייתכן שאלה המתמידים בקשר בלתי מספק נבונים דיים לדעת שהקשר אינו טוב, ואולי אפילו יודעים מדוע (אינטליגנציה אנליטית); אך אינם נבונים דיים כדי לנקוט פעולה בנדון (אינטליגנציה מעשית). בעלי אינטליגנציה מצליחה עלולים לשגות ולהיקלע למצבים בלתי נוחים בעסקים או ביחסים אישיים, אך הם בעלי אומץ ושיפוט נאות להחליט מתי לצאת מהם.

אציג דוגמה נוספת של הדרך בה חיזוק לסירוגין פועל ביחסים קרובים.⁴ לעתים שותף אחד מחליט שהיחסים אינם מתנהלים כשורה. נניח שהגבר מכה את האישה, או בוגד בה. האישה מחליטה לבסוף שהיחסים אינם שווים את הסבל, ומודיעה לגבר שהיחסים ביניהם הסתיימו (במקום לומר שהיא "זרקה אותו", אנו אומרים היום "בנייה מחדש של היחסים"). אולם, ברצותה להיות נחמדה, היא טוענת שהם יישארו ידידים, והיא תמשיך לתמוך בו – היא פשוט אינה מעוניינת ביחסים קרובים.

שלא במפתיע, הגבר המקבל מסר זה – הישיר לכאורה – מנסה לעתים קרובות להחזיר אליו את האישה. הוא מנסה שוב ושוב לדבר אל לבה, והיא אינה תופסת מדוע – במיוחד לאחר שהתנהגותו הייתה מחפירה כל כך. לעתים נשים (וגם גברים) מתפתות לקבל חזרה את בן הזוג הפוגע, והתנהגותו חוזרת כמעט באורח מידי לדפוסים הקודמים. מדוע הגבר מנסה שוב ושוב, לאחר שקיבל את המסר שהיחסים הגיעו לקצם?

הוא עושה זאת בשל החיזוק לסירוגין. בהיותה נחמדה אליו ובאומרה שהידידות ביניהם תימשך, האישה שולחת לו בלי משים מסר כפול, ובכך הוא זוכה לתגמול כלשהו. מכיוון שחיזוק לסירוגין מחזק דפוסי התנהגות קודמים, הגבר מנסה להמשיך את היחסים. האישה הייתה נחמדה הרבה יותר, כלפיו וכלפי עצמה, אילו סיימה את היחסים בצורה נחרצת אחת ולתמיד.

ראינו את השפעת החיזוק לסירוגין על השימוש בכישורים אנליטיים. כפי שצינתי, בעלי ה-IQ הגבוה אינם בהכרח המצליחים ביותר בחיים. ישנו מתאם קטן אך חיובי בין ה-IQ לבין ההצלחה, אך בראש הסולם, המתאם נחלש. בעלי ה-IQ הגבוה במיוחד לעתים קרובות אינם משיגים הצלחה רבה, מכיוון שהם מנצלים יתר על המידה את האינטליגנציה האנליטית שלהם.

ניצול יתר כזה עלול להתרחש גם ביחסים בין אישיים. אם שותפך מנסה להדהים אותך תוך כדי ויכוח בהיגיון ללא דופי וביכולת החשיבה המופשטת שלו, ומצביע במקביל על טיפשותך או רגשותך – הסכסוך לא יסתיים בצורה מוצלחת. אלה המנסים לנצל את כושרם האנליטי בנסיבות בלתי מתאימות רק מחמירים את המצב. בעלי אינטליגנציה מצליחה יודעים לא רק מתי לנצל את הכשרים האנליטיים, אלא גם מתי לא לעשות כן.

בשנת 1982 הופיע ספר העוקב אחר סיפוריהם של כמה צעירים מבריקים בהגיעם לבגרות (Feldman, *Whatever Happened to the Quiz Kids?*). צעירים אלה היו בעלי IQ של 160 ומעלה. כמבוגרים, נמצא שהם חיו חיים רגילים למדי, ואף לא אחד מהם הפך לסיפור הצלחה מהמם.

רמז נוסף לכך שבתי הספר מעצבים את תלמידיהם בדמותה של אליס עולה ממחקרו של גליק (Glick) על שבת הקפלה באפריקה.⁵ גליק ביקש מבני השבת המבוגרים למיין מונחים לפי סוגיהם, לדוגמה: שמות

פרות (תפוחים, תפוזים, אשכוליות), ירקות (סלרי, חסה, ברוקולי) או כלי תחבורה (אוטובוס, סירה, מכונית). גליק מצא שהם מיינו לפי תפקוד: "תפוח" עם "לאכול", ו"מכונית" עם "בנוזן" – כי אנשים אוכלים תפוחים, ומכונית צורכת בנוזן.

בתרבותנו, ילדים קטנים בלבד ממיינים לפי התפקוד; סוג המיון של בני הקפלה נחשב לטיפשות כאשר הוא מתבצע על ידי מבוגרים. מתבגרים ומבוגרים מצופים למיין לפי הסיווג (כל הירקות יחד), או לפי סדר היררכי (המילה "פרות" מעל לשמות של פרות שונים, ואולי מעל לכל אלה – המילה "מזון").

גליק ניסה, תחילה ללא הצלחה, ללמד את בני שבט הקפלה דרכי מיון אחרות. כאשר כמעט התייאש מכושם המנטלי, שאל אותם לבסוף כיצד היה אזם טיפוש מבצע מטלה זאת. עתה הם מיינו, ללא כל קושי, לפי הסיווג. מדוע חשבו דרך זאת לטיפשית? התשובה היא שהם לא גדלו במערכת החינוך שלנו, וחשוב עוד יותר – לא חויבו מעולם לעבור מבחנים. בחיי היומיום אנו נוטים לחשוב בצורה תפקודית, שהיא היבט של אינטליגנציה מעשית: אנו חושבים על אכילת תפוחים או על שימוש בבנוזן במכונית. בבית הספר, אנו לומדים לחשוב לפי חוקי המיון – חשיבה שהיא היבט של אינטליגנציה אנליטית המוגבלת לרוב לנסיבות מלאכותיות. מתעוררת אפוא בעיה כאשר תלמידים מתקדמים או מועמדים למשרות מחויבים לחשוב בדרכים שלא הורגלו להן בבית הספר – כלומר, כאשר הם חייבים לחולל רעיונות משלהם במקום לדקלם או לנתח רעיונות של אחרים.

הצלחה בחיים מחייבת שימוש במיומנויות מעשיות ויצירתיות; אך מפני שאין עידוד פעיל של מיומנויות אלה, התלמידים אינם נוטים לפתחן. בתי הספר אינם מכינים כהלכה את התלמידים בתחום זה, ומפתחים ומתגמלים מערכת מיומנויות שאינן חשובות להמשך החיים – או לפחות חשובות במידה פחותה בהרבה מאשר בבית הספר. בתי הספר אמורים להכין את תלמידיהם לחיות בעולם שבו האינטליגנציה המצליחה היא הקובעת, לא רק האינטליגנציה האנליטית, הבלתי פעילה. אך בתי הספר אינם עושים כן. התוצאה היא רופאים שאינם יודעים כיצד להתייחס לחוליהם, פסיכולוגים שהבנתם בבני אדם מוגבלת למקרים בספרי לימוד, ומנהלי עסקים היודעים כיצד לנתח בעיה אך לא כיצד לפתור אותה.

ברצוני להדגיש שסוגי הכשרים האנליטיים שהפגינו אליס ודן חשובים מאוד בחיים, וקשה מאוד להסתדר בלעדיהם. אם משהו משתבש בעבודה, עליך למצוא את הסיבה לכך. גם ביחסים אישיים יש לדעת לנתח את הסיבה לוויכוח, שאם לא כן יהיו התוצאות עלולות להיות הרות אסון. זוגות נוטים להתווכח שוב ושוב, מכיוון שנושא הוויכוח אינו המקור האמיתי לסכסוך ביניהם. גם אם הם פותרים את חילוקי הדעות, הם אינם פותרים את הבעיה שגרמה לסכסוך, והם ממשיכים להתווכח. כשרים אנליטיים הם חשובים; אך מבחני ה-IQ ודומיהם מודדים רק חלק מכשרים אלה, ואינם מודדים כלל מתי וכיצד נעשה בהם שימוש יעיל.

נחזור לרגע לסיפור של שני הילדים ביער. זה שנשאר בחיים לא היה מיומן ביותר בכשרים אנליטיים. מה עלה בגורלו בסופו של דבר? לאחר ההיתקלות בדוב, הוא פיתח בעת (פוביה) מיערות, והחליט שהדרך היחידה להתמודד איתה היא ללמוד טכניקות נגד בעת, כגון הרפיה מלאה, נשימה עמוקה, היפנוזה עצמית וכדומה. לאחר שרכש טכניקות אלה, חזר ליער כדי לבחון אותן. אכן הן פעלו, והוא היה רפוי לחלוטין. אבל הדוב, שלא אכל מאז הילד האחרון, תקף שנית. הילד המבוהל ניתח במהירות את הבעיה, וחשב לטפס על עץ; אך היה כבר מאוחר מדי, והמצב נראה בכי רע. לבסוף החליט ביאושו שדרך הפעולה היחידה היא ליפול על ברכיו ולהתפלל לישועה – פעולה בעלת סיכוי קלוש ביותר; אך באורח פלא הדוב עצר ברגע האחרון, כרע על ברכיו והחל גם הוא להתפלל. תפילתו של הדוב מדגימה את התועלת שבחשיבה אנליטית – או את חוסר התועלת שבה: "תודה לך, אלי הטוב, על המנחה שזימנת לי". וזה היה סופו של אותו ילד.

אינטליגנציה יצירתית

תלמידה בשם בתיה הפגינה סוג אחר של אינטליגנציה. ציוניה היו טובים, אם כי לא יוצאים מן הכלל. מוריה במכללה חשבו שהיא נהדרת, אף על פי שציוני המבחנים שלה היו נמוכים ביותר. כאשר פנתה בבקשה להתקבל ללימודי תואר שני בפסיכולוגיה, היא צירפה תיק עם עבודותיה, ואני

התרשמתי מהן מאוד. חשבתי אז שסיכוייה להתקבל למשרת מורה באוניברסיטה (הדורשת תואר שלישי) גבוהים יותר מאשר סיכוייה להתקבל ללימודי תואר שני, מכיוון שקבלת משרה אינה תלויה בציוני מבחן הישגים תקני, בעוד שקבלה ללימודים דורשת זאת.

למרות ציוניה הבינוניים של בתיה, צפיתי שתתקבל ללימודים. ראשית, האוניברסיטה שלנו אמורה להתחשב ביצירתיות, ובתיה בוודאי הפגינה זאת בעבודותיה. אין מנבא טוב יותר של יצירתיות בעתיד מאשר עבודה יצירתית בעבר. מובן שמבחנים כגון ה-GRE, שאינם מודדים יצירתיות כלל, לא ינבאו עבודה יצירתית באופן טוב יותר מאשר העבודה היצירתית עצמה. המנבא הטוב ביותר של התנהגות כלשהי בעתיד הוא התנהגות כזאת בעבר – זהו כלל אוניברסלי. אם בחורה יוצאת עם בחור תוקפן מילולית, והוא מבטיח שיפסיק התנהגות זאת מיד לאחר הנישואים – המנבא הטוב ביותר של מעשיו לאחר הנישואים הוא מעשיו לפנייהם.

בזמן שבתיה הגישה את בקשתה הייתי מנהל התכנית ללימודים מתקדמים במחלקה לפסיכולוגיה, והאמנתי שהחברים האחרים בוועדת הקבלה יסכימו פחות או יותר עם דעתי. בנוסף לכך, הייתי המומחה בוועדה לנושא של כשרים והדרכים לבדיקתם. הוועדה לא פסלה על הסף את מועמדותה של בתיה, ודנה בה באופן מעמיק במשך מחצית השעה. היבט אחד של הדיון היה מצער במיוחד: ציוניה במבחנים האפילו על כל שאר הנתונים בבקשתה. ברגע שחברי הוועדה ראו את הציונים הנמוכים במבחנים, הם פירשו את כל שאר הנתונים כתומכים בממצא זה.

דגם התנהגות זה אינו בלתי רגיל. סלומון אש (Asch) העלה במחקריו שכל אדם הוא בעל **תכונות מרכזיות**, כלשונו, שסביבן מתארגן המידע על אודותיו. הדיוק המעין-כמותי של ציוני המבחנים כמעט מבטיח מראש שאלה יפורשו כמודדים את התכונות המרכזיות. חברי הוועדה אכן השתמשו בתכונה המרכזית של מידת האינטליגנציה, כפי שנמדדה במבחנים, לפירוש כל המידע על בתיה. כך, כאשר הופיעה הערה במכתב המלצה שניתן לפרשה לחיוב או לשלילה, הם פירשוה לשלילה, כדי להתאים את ההערה לציוני המבחנים.

בסוף הדיון הגיעו חברי הוועדה למסקנה המתבקשת: בתיה נדחתה כמעט פה אחד, והייתי היחיד שהצביע בעד קבלתה. אף על פי שצירפה

תיק עבודות שהצביע על רמה גבוהה של כישרון, חברי הוועדה קבעו את החלטתם בעיקר על סמך ציוניה במבחנים. הם שמו מבטחם במנבאי יצירתיות חלשים ונוטים לטעויות, במקום בעבודה היצירתית עצמה. אנו נתקלים במצבים מוזרים אלה לעתים קרובות בחינוך. המנבא של ביצועים הופך לחשוב יותר מן הביצועים עצמם. מקרים כגון זה של בתיה מתרחשים בכל רמות הלימודים.

מחקרה של לואיז ספיר-סוורלינג (Spear-Swerling) מתמקד בגליה, ילדה בעלת כשרים יצירתיים.⁶ בגיל שש הייתה גליה תלמידה טובה ברוב המקצועות, אך לא קראה או כתבה בצורה מבריקה כמו דן. הערותיהם של המורים ציינו תמיד את היותה "יצירתית מאוד", "בעלת חשיבה מקורית", בעלת "דרך חשיבה יוצאת דופן" וכדומה. עבודות אמנות שלה נבחרו לייצג את בית הספר בתערוכה מחוזית. אך כשריה של גליה לא זכו להכרה בתעודותיה, מכיוון שלא נמצא בהן כל טור לציון ביצוע יצירתי. אני מכיר כל תעודת בית ספר המדרגות יצירתיות. האין זה מוזר? בתעודות של בתי ספר יסודיים קיימות משבצות רבות למדידת כישורים אקדמיים בסיסיים והתנהגות בין-אישית, אך לא התנהגות יצירתית, שאינה זוכה לכל הכרה. ההפך הוא הנכון: המורים נוטים להעניש תלמידים על התנהגות כזאת, מכיוון שילדים יצירתיים נתפסים לעתים קרובות כמפריעים.

כשריה היצירתיים של גליה לא היו מוגבלים לאמנות. המקצוע האהוב עליה היה מדע, והיא תכננה פרויקטים עצמאיים בבית, כגון גידול בקטריות, איסוף חרקים וכדומה. היא השתמשה בבלון משחק ובדיאגרמה של מערכת העיכול מתוך ספר, ויצרה מודל של הקיבה והמעיים. היא ראתה פעם משחק ילדים בטלוויזיה שעניין אותה, ובמקום לנדנד להוריה שיקנו אותו (נדנד שלא היה מביא כל תועלת), יצרה גרסה משלה בקרטון. בקיצור, היא הצטיינה ברעיונות מקוריים ובביצועם באורח עצמאי.

אחדים ממוריה של גליה העריכו מאוד את כשריה היצירתיים, אם כי פחות מאשר כשרים של זיכרון. היו כאלה שיחסם אליה היה שלילי, כי היא ידעה תמיד באיזה סוג של בעיות היא מעוניינת להתמקד וכיצד היא רוצה לבצע דברים. למרבה הצער, הורים חייבים לעתים לעודד את ילדיהם לדאג את היצירתיות, כדי שבית הספר לא יראה בהם חריגים.

מדוע היה עתידה של בתיה נתון בסיכון, ומדוע מאוּיִם גם עתידה של גליה? מדוע אנו מקדישים יותר תשומת למנבאים מאשר לביצוע? ובכלל, מדוע אנו מבכרים אינטליגנציה אנליטית, מן הסוג הנמדד במבחני IQ ודומיו, על פני אינטליגנציה יצירתית? אנשים מסוגה של בתיה לרוב אינם נקלטים במערכת. בתיה נדחתה מתכנית הלימודים לתואר שני בגלל ציוניה במבחן ה-GRE. אילו הייתה מגישה בקשה גם לתכניות תחרותיות אחרות, מתקבל על הדעת שהייתה נדחית גם על ידן מאותה סיבה. גם שם היו ועדות הקבלה מרפרפות על פני מכתבי ההמלצה והעבודות שלה – וקוטלות אותה בשל ציוני המבחן הנמוכים. למעשה, תכניות רבות ללימודים מתקדמים מקיימות מיון מוקדם, ומועמדים כמו בתיה בעלי ציונים נמוכים אינם מגיעים כלל לדיון בפני ועדת הקבלה, אלא נדחים על ידי המזכירה הממיינת.

מצב אומלל זה קיים לאורך כל הדרך. אילו רצתה בתיה ללמוד בבית ספר למשפטים, הייתה נדרשת להיבחן ב-LSAT, הדומה ביותר ל-GRE; בבית ספר לרפואה היה נדרש מבחן ה-MCAT, וגם בו לא הייתה מצליחה ביותר; ולמנהל עסקים נדרש מבחן ה-GMAT, שהיה קרוב לוודאי גורם לדחייתה. כל אלה מודדים את האינטליגנציה האנליטית ולא את זו היצירתית.

אחרי שבתיה נדחתה מן הלימודים המתקדמים, החלטתי להעסיקה כעוזרת מחקר, כי האמנתי שיכולתה גבוהה בהרבה מן התמונה המצטיירת בציוני המבחנים שלה. הייתה לכך גם סיבה נוספת: היא עבדה באותו זמן עם אחד ממתחכי בתחום, וחשבתי שמוטב שהיא תימצא במחנה שלי מאשר בשלו. לא אוכזבתי. עבודתה כעוזרת מחקר הייתה יצירתית וחדשנית, ולאחר שנתיים התקבלה לתכנית הלימודים שלנו בראש רשימת המועמדים. אך האם, לדעתכם, שינה מקרה זה את המערכת ולו במשהו? אנשים כמו בתיה נתפסים כיוצאים מן הכלל של כלל בדוק. אנו עדיין מבכרים מיומנויות אנליטיות מופשטות על פני כשרים יצירתיים, אף על פי שהצלחה בעולם של היום מחייבת חשיבה יצירתית מן הסוג שבתיה מחוננת בו.

הדגשת כושר הניתוח אינה מוטעית, היא פשוט אינה מאוזנת. חברת "אינטלי", למשל, הגיעה להצלחה כה מדהימה בשל חדשנותה. כאשר מוצר

אחד זוכה לפרסום ונמכר בשוק העולמי כהמצאה הגדולה ביותר מאז הלחם הפורס, כבר מפותח המוצר הבא; כך שבעוד שחברות אחרות מתגייסות לתחרות, "אינטלי" מצויה כבר הרבה לפניו, ושומרת על עמדתה המוביל בשוק. אינטליגנציה אנליטית חשובה להכרת השוק של מוצר מסוים, אך אינטליגנציה יצירתית היא המחוללת את המוצרים עצמם.

אינטליגנציה מעשית

צילה פנתה בבקשה להתקבל לתכניתו לתואר שני בפסיכולוגיה, והציגה ציונים טובים אך לא מצוינים, ציוני מבחנים טובים אך לא מבריקים, ומכתבי המלצה מספקים. הכל היה טוב אך לא מצוין. מובן שקיבלנו אותה ללימודים, כי לכל תכנית דרושים אנשים טובים אך לא מצוינים. אכן, עבודתה הייתה בהתאם לציפיות – טובה אך לא מצטיינת – כך שהצלחנו במקרה זה.

אך חיכתה לנו הפתעה כאשר צילה יצאה לשוק העבודה: הכול רצו להעסיק אותה. עובדה זאת העלתה שאלה מסקרנות: מדוע בחורה ללא הכושר האנליטי של אליס וללא הכושר היצירתי של בתיה מצליחה כל כך בשוק העבודה? התשובה פשוטה למדי: היא חוננה בשפע של אינטליגנציה מעשית, או פשוט – שכל ישר. צילה הייתה מסוגלת להשתלב בכל סביבה, להבין מה עליה לעשות כדי לפרוח בה, ולבצע זאת.

צילה ידעה כיצד להתראיין ביעילות, כיצד לפעול בשיתוף עם סטודנטים אחרים, כיצד לבצע את עבודתה היטב. היה לה חוש לדברים הפועלים היטב ולא לה שאינם פועלים. במילים אחרות, הייתה לה "חכמת החיים" בסביבה אקדמית. היא ידעה דבר שלרוב אין מכירים בו: בבית הספר, כמו בחיים, יש צורך במידה מסוימת של חכמת המעשה כדי להסתגל לסביבה.

כישרון זה נצפה גם אצל ילדים קטנים. החדשות בטלוויזיה העלו על נס ילד בן חמש או שש שאמו אפילפטית. היא לקתה בהתקף בהיכנסה לאמבטיה, ושכבה מחוסרת הכרה כשמים רותחים זורמים על גופה. הילד, שהיה היחיד איתה בבית, טלפן למשטרה והסביר למרכזן כיצד להגיע

לביתם. אך לפני כן, פתח את ברז המים הקרים עד כמה שאפשר, כדי שאמו לא תיכווה יותר. הוא ניסה לסגור את ברז המים החמים, אך הברז היה חם מדי למגע.

לפעמים אפילו אלה המכונים "מפגרים שכלית" הם בעלי מיומנויות מעשיות ניכרות. הם חייבים להיות בעלי תושייה כדי להסתדר בחיים. מחקר אחד תיאר גבר מפגר שלא ידע לקרוא שעון, והיה מסתובב עם שעון מקולקל. כאשר הוא רצה לדעת מה השעה, היה שואל מישהו, בהצביעו על שעונו המקולקל.⁷

קל לתייג את אליס ואת דן כמוכשרים, ורבים יחשבו את בתיה וגליה למוכשרות (בדרךן שלהן); אך מעטים בלבד יגידו שצילה חכמה. הם יודו שהיא מחוננת בשכל ישר, אך לא יתפסו זאת כחלק מן האינטליגנציה. ייתכן שיטענו שהיא מניפולטיבית, וידחו את התפיסה שמניפולטיביות היא יסוד של אינטליגנציה. סוג האינטליגנציה המעשית שהופגן על ידי צילה חשוב לא פחות מן האינטליגנציה האנליטית של אליס או מן האינטליגנציה היצירתית של בתיה; זאת, מן הסיבה הפשוטה שמצבים שונים דורשים סוגים שונים של אינטליגנציה. יתר על כן, אם בית הספר יעריך סוג אחד בלבד של אינטליגנציה, הוא יעריך שלא כראוי תלמידים רבים, בתייגו אותם כאינטליגנטים פחות ממה שהם באמת.

הנטייה להערכת-חסר של צורות מסוימות של אינטליגנציה התבלטה במחקר שערכנו בקליפורניה.⁸ השוונו תפיסות על אינטליגנציה הרווחות בקרב הורים מקבוצות אתניות שונות, ומצאנו שהילדים נתפסים כמוכשרים פחות על פי אמות המידה של בית הספר, ככל שההורים מדגישים יותר בתפיסת האינטליגנציה מיומנויות של כישורים חברתיים – למשל, להסתדר עם החברים ולעזור למשפחה. במילים אחרות, אי ההתאמה בין הדגשים של ההורים לבין דרישות בית הספר הביאה לכך שילדים שנתפסו כמוכשרים בביתם ובקהילתם, נחשבו בבית הספר לסובלים מחסך אינטלקטואלי.

במחקר דומה, השוותה שירלי הית (Heath) את ההתנהגות המילולית של ילדים בשלוש קהילות: טרקטון, קהילה שחורה מן המעמד החברתי הנמוך; רודוויל, קהילה לבנה מן המעמד הנמוך, וגייטוויי, קהילה לבנה מן המעמד הבינוני.

הית מצאה שביצועי הילדים מטרקטון היו ירודים בהרבה מאלה של ילדי רודוויל או גייטוויי, מרגע שהתחילו ללמוד בבית הספר. כמון כן מצאה שהערכת חכמתו של הילד הייתה תלויה במידה רבה בהתאמה בין תפיסות ההורים לבין תפיסת בית הספר לגבי מהות האינטליגנציה. לפיכך, ייתכן שהילדים מטרקטון היו למעשה לא פחות אינטליגנטים מן הילדים בקבוצות האחרות.

נמצא שההורים מטרקטון הדגישו את חשיבות התקשורת הבלתי מילולית. תקשורת מוצלחת בטרקטון הייתה תלויה ביכולת הבנה והעברה של סימנים בלתי מילוליים. ברודוויל וגייטוויי, הושם דגש דווקא על המיומנויות המילוליות, שהתאימו יותר לדרישות בית הספר. על כן, הילדים מרודוויל וגייטוויי נראו לכאורה חכמים יותר מן הילדים מטרקטון. גם כאן, המעמד הבינוני (בעיקר הלבן) הרוויח מן ההתאמה בין ערכי בית הספר לבין ערכי הבית והקהילה.

סביר לטעון שהתרבות של המעמד הבינוני הלבן אינה מייחסת חשיבות ראויה לתקשורת בלתי מילולית. מורים רבים ממשיכים לשעמם את תלמידיהם שנה אחר שנה דווקא משום שהם מזניחים את שפת הגוף של שומעיהם. ייתכן שהם מבריקים, אך הם חסרי אינטליגנציה מעשית. אף אחד מתלמידיהם לא יסתכן בקבלת ציון גרוע ויכריז בגלוי שהם משעממים; אך אילו שמו לב לרמזים הבלתי מילוליים, היו מודעים לכישלונם למשוך תשומת לב, ואולי היו מנסים לתקן זאת.

רגישות לתקשורת בלתי מילולית עשויה להיות המפתח להצלחה בריאיון, למשל. המידע בדבר הצלחת הריאיון הוא כמעט כולו בלתי מילולי. המראיינים יודעים שהם חייבים להסתיר את רגשותיהם מן האדם שהם מראיינים. לפעמים הם היו רוצים לומר, "אעשה לשנינו טובה. אני יודע שיש לנו עוד עשרים וחמש דקות בריאיון זה, אך שנינו יודעים שאנו מבזבזים זה את זמנו של זה. ובכן, אולי פשוט תסתלק?". אף על פי שהמראיין אינו יכול לומר זאת, רגשותיו עלולים לדלוף בצורה בלתי מילולית; ואם המועמד רגיש דיו לשפת גוף זאת, ניתנת לו בכך הזדמנות לשנות את מהלך הריאיון.

אביא דוגמה נוספת לחשיבות של מיומנויות בלתי מילוליות, מתוך יחסים בין אישיים קרובים. כאשר משהו משתבש ביחסים כאלה, הסימנים הראשונים הם כמעט תמיד בלתי מילוליים, כי האדם הנבדק

אינו מודע לכך. אי-הנחת דולפת באופן בלתי מילולי – במחוות, בהתרחקות גופנית מן האחר, בהסטת העיניים ובטון מתוח. אם השותף רגיש לסימנים אלה, הוא יכול לזהותם ולנסות למצוא את מהות הבעיה. אם לא – היחסים יידרדרו לפני שניתן יהיה להשתלט על המצב.

תקשורת בלתי מילולית כהיבט של אינטליגנציה מעשית עשויה להועיל גם בעסקים. אנשי עסקים ערביים מרכיבים לפעמים משקפיים כהים כדי להסתיר את עיניהם בעת המשא ומתן, מכיוון שהם מכירים בכך שאישונים מורחבים עשויים להעיד על עניין, ופנים חסרי הבעה עשויים לחזק את עמדת המיקוח שלהם. האינטליגנציה המעשית היא המכתיבה לנו כקונים שלא להפגין עניין רב מדי במוצר שאנו מעוניינים לקנותו, שמא יאמיר מחירו.

מעניין להשוות את הערים רודוויל וגייטוויי במחקרה של הית. כאשר ילדים משתי קהילות אלה נכנסו לבית הספר, הם היו שווים פחות או יותר בכושריהם; אך לאחר שנים מספר, הילדים הלבנים בני המעמד הבינוני מגייטוויי עלו על הילדים הלבנים בני המעמד הנמוך מרודוויל. האם סבלו ילדי רודוויל מ"חסך מולד מצטבר", כפי שנטען? הסבר נאות יותר הוא שהתפיסה המקובלת ברודוויל על מהות החינוך והאינטליגנציה גרמה לכך שילדי אותה קהילה התגלו כחכמים פחות בבית הספר.

ההורים ברודוויל נטו, למשל, להאמין שתפקידם כמורים הסתיים ברגע שילדיהם נכנסו לבית הספר. לפיכך, נפסקה מעורבותם בחינוך ילדיהם באותו שלב. כמו הורים אחרים מן המעמד החברתי-הכלכלי הנמוך, הם עצמם היו בעלי רמת השכלה נמוכה, וייתכן שחשו מאוימים על ידי בית הספר, או אולי בלתי מוכשרים לעזור לילדיהם בלימודים, במיוחד בגילים הבוגרים יותר.¹⁰ ההורים בגייטוויי, לעומתם, המשיכו במעורבותם, ופעלו בכך לקידום ילדיהם.

זאת ועוד, תפיסת האינטליגנציה של ההורים ברודוויל הדגישה את הזכירה, בעוד זו של ההורים בגייטוויי הדגישה את החשיבה. ככל שנקפו השנים והחשיבה הפכה לחשובה יותר, כך גברו יתרונותיהם של הילדים מגייטוויי.

עסקים מצליחים חושבים כמו ההורים בגייטוויי, לא ברודוויל. מרביתם מדגישים לימוד מתמיד. הם מודעים לחשיבות ההשכלה של

העובדים המתקבלים לעבודה, ולכך שערכם של העובדים עולה עם ההשכלה שהם רוכשים במהלך עבודתם. עסקים אלה מעריכים לימוד מתמיד, ומדגישים פיתוח מיומנויות וכשרים העשויים לסייע לעסק – כלומר, היבטים של אינטליגנציה מעשית.

כאשר אנו בוחרים בבעלי מקצועות חופשיים – עורכי דין, רופאים, רואי חשבון, פסיכולוגים וכדומה – אנו מתרשמים לעתים מתעודות שערכן מועט למעשה. המומחיות שאנו מחפשים מרומזת כביכול בתארים ממוסדות יוקרתיים, אך המומחיות המתפתחת במהלך הקריירה עשויה להיות חשובה הרבה יותר. כמות הידע של בעל מקצוע, או המוסד בו למד, חשובים פחות מאשר הדרך בה הוא מיישם ידע זה בהצלחה בעבודתו המקצועית, כלומר – האינטליגנציה המעשית שלו.

אי אפשר לדון באינטליגנציה בנפרד מן ההקשר הרחב יותר של יישומה, שמא נגיע למסקנות מוטעות בדבר יכולת הלמידה של ילדים או של מבוגרים וכושר הביצוע שלהם. אינטליגנציה מעשית, כמו זו היצריתית, אינה נמדדת במבחנים, ואינה מודגשת דיה בבתי הספר. המחנכים חייבים להביא בחשבון לא רק את האינטליגנציה האנליטית של אלס, אלא גם את האינטליגנציה היצריתית של בתיה ואת זאת המעשית של צילה.

לכל אדם סגנון חשיבה המועדף עליו, אך אין הוא מנצל סגנון זה באורח בלעדי. בכל אחד מאתנו קיים שילוב של אינטליגנציה אנליטית, יצריתית ומעשית. עלינו לטפח את כל שלושת הסוגים הללו ולא להעדיף אחד בלבד. לשם כך, עלינו להכיר בקיום שלושת הסוגים ולפתח אותם, ולטפח איזון בשימוש בהם בבית הספר, כמו גם בעולם העבודה. מטלות מסוימות מחייבות שימוש בדרגות שונות של כל אחד מסוגי האינטליגנציה, אך אינטליגנציה מצליחה פירושה היכולת לפנות לכל אחד מהם בזמן המתאים – לנתח בעיה, להגיע לפתרון יצירתי, ולהפכו לפתרון מעשי.

בעלי אינטליגנציה מצליחה אינם בהכרח בעלי דרגת האינטליגנציה הגבוהה ביותר בכל אחד מסוגי האינטליגנציה; אך בבית הספר, כמו גם בעבודה, הם מסוגלים לנצל את נקודות העוצמה שלהם, לפצות על חולשותיהם, ולהשתמש בכושריהם בצורה הטובה ביותר – תוך שימוש באינטליגנציה אנליטית, יצריתית ומעשית. עלינו לאמץ תפיסה זאת של אינטליגנציה מצליחה כדי להפיק את המירב מעצמנו ומאחרים.

בחירת שלושת ההיבטים של אינטליגנציה מצליחה

לאחר שניסחתי את תאוריית האינטליגנציה שלי, החלטתי לערוך מחקר לבדיקת השקפותיי, ולבחירת הטיעון שתלמידים עשויים להצליח על ידי ניצול כל אחד משלושת סוגי האינטליגנציה המצליחה – או כולם יחד – אם רק ילמדו אותם ויעריכו אותם בדרך שתאפשר להם לעשות זאת. המחקר מומן על ידי המשרד למחקר ולשיפור חינוכי של ממשלת ארצות הברית, ונמשך חמש שנים. מטרתו הייתה פשוטה: לבדוק אם תלמידים יגיעו לביצועים טובים יותר בכיתה כאשר ילמדו אותם בדרך שתאפשר להם להשתמש בסוגי האינטליגנציה הטבעיים ביותר בעבורם. האם למידת הילדים תשתפר אם ילמדו אותם בדרך המתאימה לכל אחד מהם, ולא בדרך אחידה לכולם.¹¹

המחקר נערך בצורה הבאה: שלחנו לבתי ספר תיכוניים, ברחבי ארצות הברית ומחוצה לה, מבחן המבוסס על התיאוריה המשולשת שלי של אינטליגנציה מצליחה. המבחן כלל פריטים אנליטיים, יצירתיים ומעשיים בתחומים המילוליים, הכמותיים והצורניים, וכתובת חיבור. המטרה הייתה לצפות בדגמי הכשרים של התלמידים על היבטיהם השונים. לא רצינו להגביל עצמנו לסוג הפריטים האנליטיים המצוי במבחני IQ, לתחום המילולי בלבד, או לשאלות "אמריקניות" בלבד. בדיקת שלושת ההיבטים של התיאוריה של אינטליגנציה מצליחה בארבעה תחומים שונים, הגבירה את סיכוינו לזהות כשרים אינטלקטואליים גבוהים מסוג כלשהו.

אביא מספר דוגמאות לפריטים מן המבחן. בתחום האנליטי, היה על התלמידים להבין פירושן של מילים מתוך הקשרן הטבעי, כפי שעשו כאשר רכשו אוצר מילים. בתחום היצירתי, היה עליהם להתמודד עם פעולות מספריות חדשות שלא השתמשו בהן מעולם בעבר, ולפתור אנלוגיות מילוליות בעלות הנחות הנוגדות את העובדות (לדוגמה, "אילו ציפורי דורר היו משחקות כדורגל, מה היה הפתרון לשאלה הבאה?"). בתחום המעשי, היה עליהם להשתמש במפה ולתכנן נתיבים ולוחות זמנים ולחשב מרחקים וזמנים, כפי שנדרש בחיי היומיום. החיבור המעשי דרש מהם לתאר בעיה שהתמודדו איתה בחייהם, ולהציע פתרונות מעשיים.

הנבחנים זוהו על ידי מוריהם כמועמדים מתאימים לתכנית. הם לא זוהו בהכרח כמוכשרים במובן השגרתי (IQ). על פי תוצאות המבחן, בחרנו לתכנית תלמידים שעמדו לפחות במדד אחד מתוך חמישה: כשרים אנליטיים גבוהים, כשרים יצירתיים גבוהים, כשרים מעשיים גבוהים, כשרים גבוהים (אך לא דווקא גבוהים ביותר) בכל אחד מן התחומים הללו, או כשרים נמוכים יחסית בכל השלושה. כך יצרנו חמש קבוצות בעלות כשרים שונים.

ראוי לציין שהקבוצות שקובצו על פי קריטריונים אלה היו שונות זו מזו לא רק בכושריהן אלא גם באופנים אחרים. הקבוצה בעלת הכשרים האנליטיים הגבוהים הייתה מורכבת מתלמידים שתאמו להגדרה השגרית של "מחוננים". אלה היו ברובם תלמידים לבנים, מן המעמד הבינוני והגבוה, שזוהו בבית ספרם פעמים רבות בעבר כמחוננים. הקבוצה היצירתית והקבוצה המעשית היו מגוונות הרבה יותר מבחינה אתנית, גזעית ומעמדית. רבים מן התלמידים בקבוצות אלה לא זוהו מעולם כמחוננים, ולא היו המוצלחים ביותר בבתי הספר שבהם למדו. הקבוצה המאוזנת הגבוהה (בכל שלושת הכשרים) דמתה גם היא לקבוצה מחוננת טיפוסית, כנראה בשל הצטיינות חבריה בכשרים אנליטיים גבוהים המוכרים יותר. הקבוצה המאוזנת ברמה הנמוכה הייתה מגוונת.

מאה תשעים ותשעה התלמידים במחקרנו השתתפו בקורס ברמת מכללה של מבוא לפסיכולוגיה שהתקיים באוניברסיטת ייל. כולם קיבלו אותו ספר לימוד יסודי במבוא לפסיכולוגיה, המבוסס על תאוריית האינטליגנציה המשולשת שלי.¹² [השווה: **חינוך לחשיבה**. עלון מכון ברנקו וייס, מס' 13, 1998]. כולם השתתפו בבקרים בהרצאות של אחד מן המורים המוכשרים בייל, מהזרין פֶּנגִי.

הטיפול הקריטי המבחין בין הקבוצות ניתן להן בשעות אחר הצהריים. חמש הקבוצות נחשפו לארבעה סוגי הוראה שונים, אשר תאמו לעתים לכשרים הטבעיים של התלמידים בקבוצה, ולעתים לא תאמו להם. סוג אחד של הוראה הדגיש חשיבה אנליטית: השוואה והנגדה, שיפוט, הערכה וניתוח. סוג שני הדגיש חשיבה יצירתית: גילוי, המצאה, דימוי, השערה. סוג שלישי הדגיש חשיבה מעשית: שימוש, ניצול ויישום. סוג ההוראה הרביעי – קבוצת הביקורת – התרכז בזיכרון, כמקובל

במרבית שיעורי המבוא – בפסיכולוגיה כמו בתחומים אחרים. סוגי הוראה אלה ניתנים ליישום בתחומים אחרים פרט לפסיכולוגיה, כמובן. בתחום המדעי, חשיבה אנליטית מעורבת למשל בהשוואת תאוריות חלימה אחת לאחרת; חשיבה יצירתית – בניסוח תיאוריה או התוויית ניסוי, וחשיבה מעשית – ביישום עקרונות מדעיים לחיי היומיום. בספרות, חשיבה אנליטית מעורבת בניתוח העלילה, התימות או הגיבורים; חשיבה יצירתית – בכתיבת שיר או סיפור קצר, וחשיבה מעשית – ביישום לקחים שנלמדו מן הספרות לחיי היומיום. בהיסטוריה, חשיבה אנליטית מעורבת בחשיבה על השוני או הדמיון בין שתי מדינות או תרבויות; חשיבה יצירתית – בהעמדת עצמך במצבם של אנשים מזמנים וממקומות אחרים, וחשיבה מעשית – ביישום לקחי ההיסטוריה להווה. באמנות, חשיבה אנליטית מעורבת בניתוח של סגנונו של אמן או המסר שלו; חשיבה יצירתית – בהפקת אמנות, וחשיבה מעשית – בשיקול מה יימכר היטב, ומדוע, בעולם האמנות. אפילו בספורט נדרשים כל שלושת סוגי החשיבה: חשיבה אנליטית בניתוח האסטרטגיה של היריב; חשיבה יצירתית – ביצירת אסטרטגיה משלך; וחשיבה מעשית – בהטעייתו הפסיכולוגית של היריב.

למטרות הניסוי, חילקנו את תלמידינו בין המדורים שהדגישו סוג אחד של הוראה: חשיבה אנליטית, יצירתית, מעשית, או זכירה. קורס בנוי כהלכה משלב את כל שלושת סוגי החשיבה, בשל הרצון לסייע לתלמידים ללמוד בדרכים הנוחות להם ובדרכים הבלתי נוחות להם. איננו יוצרים בעלי אינטליגנציה מצליחה על ידי פינוק ומתן הקלות, אלא על ידי הקלה בדברים אחדים והכבדה באחרים – אנו מאפשרים לתלמידים לנצל את נקודות העוצמה שלהם ולפצות על נקודות החולשה, ולהפיק את המירב מכושריהם הטבעיים. על פי התיאוריה שלי, "תלמיד מחונן" יכול לעשות זאת – וזהו מובן אחר לגמרי של מושג זה בהשוואה למושג המקובל.

תפיסה זאת של מחוננות היא הסיבה לכך שלא בחרנו תלמידים לתכנית הקיץ שלנו לפי תוצאות מבחנים שגרתיים, אלא על סמך המבחן שלנו. אינטליגנציה מצליחה היא דינמית ולא סטטית, בעוד שהממסד הפסיכומטרי המסורתי יוצא מתוך הנחה שאם אתה ניגש למבחן אינטליגנציה פעם שנייה תוך פרק זמן מסוים, תוצאות שני המבחנים יהיו

דומות. אם התוצאה תהיה שונה, ייתכן שמשנהו אצלך בלתי תקין, או אולי רימית באחת הפעמים. אני מאמין שאם אתה מתמיד בבדיקת נקודות העוצמה והחולשה שלך – בניצול נקודות העוצמה ובפיצוי על נקודות החולשה – האינטליגנציה המצליחה שלך תשתפר במהרה. לכן, מדד האינטליגנציה שלך אינו טמון בתוצאות המבחן, אלא במידת נכונותך לפתח את כישרונותיך.

בקורס הקיץ, הערכנו את כל התלמידים לפי ארבעה סוגי הישגים בקורס: זיכרון, התחום האנליטי, היצירתי והמעשי. הישגים אלה נמדדו בדרכים שונות: במטלות מוגדרות, במבחנים "אמריקניים", בחיבור ובפרויקט מחקר עצמאי. לא ניתן היה להצליח אך ורק על ידי שינון של ספר הלימוד, אלא היה על התלמידים להפגין את מידת בקיאותם בשלושת התחומים האחרים של הלמידה. לדעתי, חשיבות ההוראה בדרכים אנליטיות, יצירתיות ומעשיות היא בכך שהיא משפרת את למידת החומר ואינה גורעת ממנה. אנו יודעים ששינון ספר מביא ללמידה שטחית ביותר. רוב התלמידים שוכחים את החומר הנלמד מיד לאחר הבחינה, או לפעמים אפילו לפנייה. חשיבה על החומר בדרכים שונות מכריחה את התלמידים לעבד באופן מעמיק יותר, ולכן ללמוד אותו היטב. באמצעות החשיבה לשם הלמידה, הם לומדים לחשוב.

מחקרנו הבהיר מספר נקודות הרלוונטיות לתיאוריה שלי בדבר אינטליגנציה מצליחה. (א) ניתן לבחון אינטליגנציה יצירתית ומעשית, ולא רק אנליטית. התלמידים שקיבלו ציון גבוה ביצירתיות אכן היו יצירתיים בתכניתנו. (ב) אפשר ללמד בדרכים המקדמות את כל שלושת היבטים של האינטליגנציה המצליחה. למשל, תלמידים בעלי יכולת אנליטית גבוהה שהוצבו בפניהם אתגר ליתר יצירתיות ומעשיות, אמנם התקדמו בהן. התלמידים בקבוצת הביקורת שהיו חלשים יחסית בכל שלושת סוגי הכשרים, קיבלו גם הם הזדמנות לפתח את כושריהם. התלמידים בעלי היכולות הגבוהות יחסית בכל שלושת סוגי הכשרים הפגינו כישורים גבוהים בהרבה מעל לממוצע, אף על פי שציוניהם בקורס לא היו תמיד מן הגבוהים ביותר. התוצאות הצביעו על כך שאנו מקפחים למעשה את תלמידינו – ואת החברה כולה – כאשר אנו מודדים את האינטליגנציה שלהם וקובעים את עתידם על סמך מבחנים פסיכומטריים המשמשים

במידה מסוימת לקביעת הדברים שהם יודעים זה מכבר, אך לא מה שהם מסוגלים להשיג.

ראוי לציין במיוחד את הממצא שהתלמידים ששובצו בקבוצות של אחר הצהריים שתאמו את דגם כושריהם הטבעיים, הצליחו יותר מאשר תלמידים ששובצו בקבוצות שלא תאמו אותו. כאשר תלמידים בעלי כשרים יצירתיים קיבלו לפחות הזדמנות כלשהי להפעיל את כושריהם אלה במסגרת הקורס, ביצועיהם עלו בממוצע על אלה שלא ניתנה להם הזדמנות כזאת. הדבר נכון גם לגבי התלמידים בעלי הכשרים האנליטיים והמעשיים. תוצאות אלה לא היו מפתיעות. מתקבל על הדעת שתלמידים יצליחו יותר כאשר ההוראה תואמת את כושריהם הטבעיים. אך כידוע, אין אנו מלמדים או בוחנים בדרך זאת. אנו מעריכים תלמידים בעלי זיכרון ובעלי כשרים אנליטיים, ומבטלים את בעלי הכשרים היצירתיים והמעשיים. אם ברצוננו לנצל את כושריהם של תלמידינו, בכל הרמות, עלינו לשנות את צורת פעילותנו החינוכית כך שהתלמידים יזכו להוראה ולהערכה שיכירו בנקודות העוצמה שלהם, לא רק בנקודות החולשה.

ח-IQ לאינטליגנציה מצליחה

אם נתבונן בקריירות של אנשים מצליחים בעלי IQ גבוה, ניווכח במהרה שאין לייחס בהכרח את ההצלחה למאפיין ייחודי זה. גם כאן עלול להיווצר בלבול בין מתאם לבין סיבתיות. ניקח לדוגמה את מרילין ווס סבנט (Vos Savant), שנכללה בספר **השיאים של גינס** כבעלת ה-IQ הגבוה ביותר בעולם. היא כתבה מספר ספרי חידות המציבים אתגר בפני הכשרים המנטליים של אנשים, וכן כותבת טור ב-Parade, מוסף שבועי בעל תפוצה עצומה.

הערכת הצלחתה תלויה, כמובן, באמות המידה שייבחרו. מנקודת הראות של תרומה חשובה לעולם, היא תדורג בוודאי בשלב נמוך מאוד בסולם ההגות בספרות, במדע או באמנות. על פי הטור שלה במוסף ניתן להסיק שגם אינה פסיכולוגית מן השורה הראשונה. אך מנקודת מבט אחרת, היא מצליחה ביותר – בקריירה של עיתונאית ואישיות תקשורתית.

על פי תאוריית האינטליגנציה שלי, סבנט מנצלת את כשריה המעשיים, ולא את אלה האקדמיים או האנליטיים. ניתן לומר שמגיעה לה הערכה רבה בשל כך, מכיוון שזו למעשה משמעותה של אינטליגנציה מצליחה – למצוא את נקודות העוצמה שלך ולנצלן. והיא אכן עשתה זאת.

אינטליגנציה מצליחה דורשת הבחנה בין תחום התמחות לבין מקצוע התמחות.¹³ התחום מציין את העבודה עוצמה, והמקצוע – את האנשים המבצעים אותה. הצטיינות בתחום מסוים שונה מהצטיינות במקצוע. התמחות בתחום עשויה לשקף איזון בין כשרים אנליטיים, יצירתיים ומעשיים; אך כדי להיות מוכר במקצוע כלשהו בשל עבודה מצטיינת, נדרשת כמעט תמיד מידה מרובה של אינטליגנציה מעשית. אמנים חייבים להציג את עבודותיהם בגלריות; סופרים חייבים לפרסם את כתביהם. נוח לנו לחשוב שמספיקה עבודה טובה, ואכן לפעמים כך הוא. אך גם אלה שאינם מוכשרים כל כך במקצועות שונים יזכו להכרה, במידה שידעו לנצל את כישרונותיהם בדרך שתביא להכרה. גם זאת אינטליגנציה מצליחה.

הדרישות להשגת הצלחה משתנות מתחום לתחום וממקצוע למקצוע, ולאורך הקריירה. התכונות הגורמות להצלחה ברמת ההתחלה של משרות ניהוליות הן שונות למדי מאלה הנדרשות להצלחה ברמות הניהול הגבוהות. אלה ברמות הנמוכות מונהגים; אלה ברמות הגבוהות מנהיגים. ברמות הנמוכות כמעט שאין צורך להאציל סמכויות; ברמות הגבוהות יש להאציל סמכויות רבות.

בעלי אינטליגנציה מצליחה גמישים בכך שהם מסגלים עצמם לתפקידים שהם ממלאים. הם משנים את דרכי עבודתם כדי להתאימן למטלה ולמצב הנתונים, מנתחים את השינויים הנדרשים, ופועלים בהתאם.

אנדרו לויד נֶבֶר (Weber) הוא אולי המלחין העשיר והמפורסם ביותר החי בימינו. ברמה אחת, הוא אכן הצליח ביותר; אך בעולם של "מוזיקה רצינית" – קונצירטי, סונטות, אופרות וכדומה – אינו נמצא בצמרת. ליאו בוסקגליה (Buscaglia) הצליח מאוד בכתיבתו על יחסים אישיים קרובים, אך אינו מצוטט בעבודותיהם של חוקרים רציניים בתחום זה. נֶבֶר ובוסקגליה נחשבים להצלחה עצומה בהקשר אחד, אך לא באחר. הדבר דומה לגבי כל

מי שמצליח. התכונה המשותפת לבעלי אינטליגנציה מצליחה היא שהם מחליטים מהו המקצוע שלהם, וחותרים להצלחה בו. אין קריטריון אחד להצלחה, ואנשים מוכשרים הם בדרך כלל אלה שמגיעים להצלחה אישית במקצוע שבחרו בו או – לפעמים – שיצרו אותו.

לסיכום, עלינו להתבונן מעבר ל-IQ כדי לזהות אנשים מחוננים אינטלקטואליים. קיימות דרכים רבות להיות מחונן, וציונים במבחני אינטליגנציה שגרתיים הם רק דרך אחת. אחדים מן המבוגרים המחוננים התורמים ביותר לחברה, כמו אלברט איינשטיין או תומס אדיסון, לא הצטיינו במבחנים או בלימודיהם בבית הספר בשנותיהם המוקדמות. איינשטיין לא דיבר עד גיל שלוש, ומחוננים רבים אחרים היו בעלי תכונות הנקשרות בדרך כלל לפיגור שכלי.

אדגים בסיפור: היסטוריון מכובד מגיע לעיר שבה הוא אמור להרצות על הזיכרון, בפני המורים והתלמידים של מכללה קטנה. זוהי האחרונה בשורת הרצאות, הוא מותש, ויודע שאינו מסוגל להרצות היטב. בדרכו ליעדו, יש לו הברקה: הוא מציע לנהג המונית חמישים דולר אם ייאות להרצות במקומו. הוא מבטיח לנהג שההרצאה כתובה, ואין לו צורך לדעת דבר על הנושא – עליו רק לקרוא את הנוסח הכתוב.

הנהג, שחמישים דולר הם סכום נכבד בעבורו, ניאות להצעה. הוא מגיש את ההרצאה ללא דופי. אך לאחר מכן אינו מסוגל להשיב ולו על השאלה הפעוטה ביותר מן הקהל. הוא יודע שהתשובה נמצאת בהרצאה שקרא, אך הוא היה עסוק כל כך בקריאתה עד שאינו זוכר דבר מכל מה שאמר. באותו רגע הוא מזהה בקהל את ההיסטוריון ששילם לו. בחושבו מהר, הוא מישיר מבט אל השואל ואומר: "השאלה פעוטה כל כך עד שגם נהג המונית שלי מסוגל להשיב עליה, והרי הוא יושב כאן באולם". הפרופסור היה אולי מבריק בתחום האקדמי, אך הנהג הוכיח מיומנויות אנליטיות, יצירתיות ומעשיות, אשר מהוות את המכלול של אינטליגנציה מצליחה.