

שרגא פישרמן וד"ר שלמה קניאל

טיפול חינוכי מטה-קוגניטיבי בזהות האני בגיל ההתבגרות

זהות האני בגיל ההתבגרות

אריקסון הגדיר את מושג זהות האני כ"אוסף של הודיהיות המתארגנות על-ידי האישיות המתפתחת מחד, ומארגנות ומכוונות אותה, מאידך. האינטגרציה המתרחשת בזהות האני היא יותר מסך כל ההודיהיות הילדיות. זוהי איכות שונה מסך כל החלקים, וזו הנסיון המצטבר של יכולת הפרט להביא לידי אינטגרציה את כלל ההודיהיות עם ההתמחויות שהתפתחו מהכשרונות המולדים ועם ההודמנויות המוצעות על-ידי התפקידים החברתיים. חוש זהות האני הוא הבטחון המצטבר של הפרט שהדמיות והרציפות הפנימיים תואמים את הדמיות והרציפות של משמעות הפרט לגבי הזולת" (אריקסון, 1987; עמ' 216). הגדרה זו הינה תיאורית ומדגישה את האינטגרציה של מרכיבי הזהות. זהות האני נתפסת מחד כיישות אובייקטיבית עצמאית, ומאידך כתחושה סובייקטיבית פנימית של הפרט הכוללת ידיעת עצמו ומטרותיו בחיים. רכישת הזהות הינה תהליך וקשורה ליחסי גומלין עם החברה. זהות האני מתפתחת בכל שלבי חייו של הפרט, אך היא מגיעה לידי גיבוש ובאינטנסיביות מרובה בגיל ההתבגרות. גיל ההתבגרות מהווה צומת מרכזית לצמיחה ובשלות מינית, לראית העצמי כראוי לאמון, לחיפוש אחר הגדרה עצמית, לתחילת ההתענינות האינטנסיבית בבן המין השני, לבשילת החשיבה הפורמאלית ולהתפתחות מואצת בתחומים רבים נוספים.

אריקסון ראה בזהות האני רצף בין זהות דיפוזית למגובשת. כמוהו גם קונסטנטינופול (1969), גרואן (1960), סימון (1970), צוריאל וקליין (1977), וצוריאל (1984, 1986).

מרסיה (1966, 1980) הדגיש את זהות האני כמבנה עצמי וארגון פנימי. מרסיה מדגיש שני מרכיבים עקריים בזהות: א' תחושת משבר הזהות; ב' התחייבות מקצועית ואידיאולוגית. משבר הזהות מתייחס לחשיבה מחדש, מיון, התנסות והתלבטות בין מגוון תפקידים חברתיים ותכניות לעתיד בעיקר בתחום הבחירה המקצועית וההשקפה האידיאולוגית. ההתחייבות הבאה בעקבות המשבר

1 על זהות האני ראה בהרחבה בטללי אורות" ב' תש"ן.

קשורה, לדעת מרסיה, בנכונות הפרט להשקיע בבחירתו וביכולתו לבחור במקצוע ובהשקפת עולם. בהתאם לשני המרכיבים נוצרת טיפולוגיה של ארבעה טיפוסים. הטיפולוגיה היא תיאורית ומיושמת גם כמתודה במחקר האמפירי. להלן בציור 1 תיאור הטיפולוגיה.

ציור 1: טיפולוגיה של סטטוסי זהות של מרסיה

התחייבות			
-	+		
מורטוריום	משיגי זהות	+	משבר
זהות דיפוזית	סגירות מוקדמת	-	

ארבעת הטיפוסים הנובעים מהטיפולוגיה הם:

1. משיגי זהות – פרטים שעברו את תקופת המשבר של קבלת החלטות ומציגים החלטות עצמאיות בתעסוקה ובמטרות אידיאולוגיות.
2. סגירות מוקדמת – אלה הם פרטים המחויבים לתעסוקה ולאידאולוגיה אך הגיעו לכך עקב קבלת דרכם באופן קונפורמי על-ידי אמוץ דרכי ההורים והסביבה הקרובה ללא מעבר של תקופת התלבטות ובחירה. הם אינם מראים או מראים מעט סימנים של משבר. פרט בעל זהות זו עשוי להגן על דעותיו בחזקה אך נוטה גם לקונפורמיות וחוסר עצמאות. חלקם יחוו משבר זהות בגיל מאוחר יותר, כאשר יגלו אפשרויות שלא נשקלו בעבר, או כאשר יגיעו למצבי לחץ המחייבים עמידה על שלהם מתוך מודעות לבחירה.
3. מורטוריום – פרטים הנמצאים בתהליך קבלת ההחלטה אם כי עדיין לא הגיעו אליה, ועל-כן נמצאים בתוך משבר הזהות. פרטים אלו נטלו לעצמם מעין פסק זמן בהחלטות.
4. זהות דיפוזית – מתבגרים בסטטוס זה לא חוו משבר, לא הגיעו להתחייבות ואינם מנסים להגיע לכך. הם נרתעים ממעורבות בינאישית או השקפתית, וקשריהם החברתיים מאופיינים בשיטחיות.

בניגוד לגישתו הטיפולוגית של מרסיה, צוריאל (1984) בחר בגישה רב-גורמית המאפשרת כימות של מרכיבי זהות לאורך רצף; בכך היא מאפשרת השוואות בין פרטים וקבוצות ויצירת פרופיל מרכיבי זהות. הוא מצא שבעה מימדים עקריים לזהות האני;

- א. התחייבותיות ומטרותיות – מתיחס למידת התחייבותו המקצועית של הפרט, וכן למידת התחייבותו לאיזו-אולוגיה ולהשקפת עולם.
- ב. סולידיות והמשכיות – מתיחס בעיקר להכרת הזהות העצמית, תחושת יציבות ואיזון פנימי ותחושה פנימית של המשכיות, למרות השינויים החלים בו או במצבי חייו החברתיים.
- ג. הכרה חברתית – מתיחס למידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ויכולתו.
- ד. משמעותיות-ניכור – מתיחס למשמעות החיים, לתחושות של מעורבות, ענין והשתייכות כפי שנחווית על-ידי הפרט, בניגוד לתחושות של זרות וניכור.
- ה. זהות פיזית – מתיחס למידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו, או שהוא רוצה לשנותה.
- ו. טבעיות ואמיתיות – מתיחס למידה שבה הפרט תופס את עצמו, כמתנהג בטבעיות או שהוא מנסה להעמיד פנים כלפי חוץ ולהדמות לאחרים. גורם זה קשור בתחושות פער בין החוויה הפנימית לבין ההתנהגות החיצונית.
- ז. שליטה עצמית – גורם זה מתיחס למידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי רוגז או לחץ.

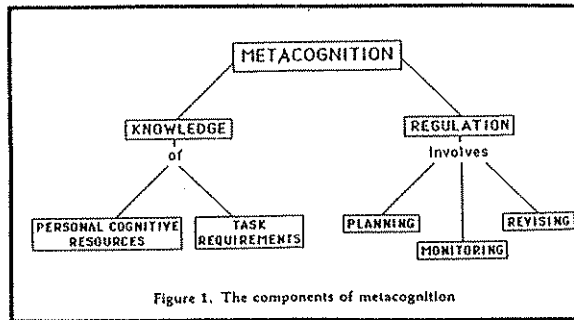
טיפול חינוכי מטרה-קוגניטיבי

לאחרונה מרבים העוסקים בחינוך להתייחס לנושא התהליכים המטה-קוגניטיביים כלומר לתובנת האדם ולשליטה על התנהגותו. האדם נתפס כמי שמשמש בידע שלו על תהליכים בתובנה בעת פתרון בעיות. בראון (1984) טוענת שידע האדם על תהליכי חשיבתו חשוב יותר מתהליכי החשיבה עצמה. מקקומב (1986) טוענת שיכולת האדם לפקח ולקחת אחריות על תהליכי למידתו קשורה גם ליכולתו להעריך את עצמו. פלבל (1974), רוניק וגלור (1974) סוברים שניתן ללמד תהליכי שליטה ובקרה ע"י לימוד שיטתי של תהליכים מטה-קוגניטיביים. מדניק (1962) ומייכנבאום (1974) סוברים שניתן להרגיל ילדים להגיב למערכת של כללים ושאלות ביניים אשר תסייע להם להתעדכן, להתעודד ולהמשיך בפתרון בעיות.

פלבל (1974) ראה תהליכים מטה-קוגניטיביים כמערבים את מרכיבי הידע עם הנסיון הקוגניטיבי. הוא הבחין בין שני מוקדים מטה-קוגניטיביים: א' הידע שיש לאדם ביחס לתהליכים מטה-קוגניטיביים; ב' היכולת לווסת ולפקח תהליכים מטה-קוגניטיביים. סמיט וניוביי (1986) הלכו בדרך זו והפרידו בין ידע ווויסות התנהגות כמרכיבים של המטה-קוגניציה. הם מערבים בהגדרתם את הגדרות בראון (1980, 1984), פלבל (1977, 1979), ופריס (1983). לפי הגדרתם, מטה-קוגניציה כוללת שני מרכיבים הנחלקים, גם הם, למספר מרכיבים. להלן בציור 2 מרכיבי מטה-קוגניציה לפי סמיט וניוביי.

צ׳ור 2

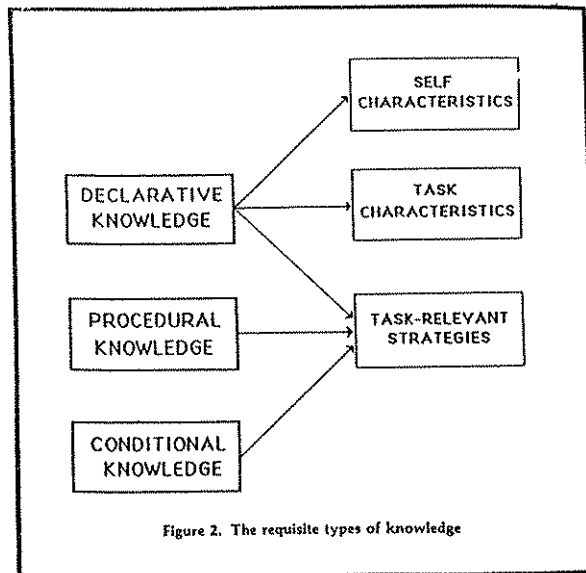
מרכיבי מטא־קוגניציה (טמױט וניובױ)



ידע מטא־קוגניטיבי מתיחס למודעות האדם למקורותיו הקוגניטיביים ובהתייחסותם למשימה. ידע זה כולל ידע הצהרתי (לדעת מה...), ידע על תהליכים (לדעת איך...), ידע על המצב (לדעת מתי ומדוע...), ידע הצהרתי משלב ידע על עצמי וידע על אופי המשימה. ידע על תהליך וידע על המצב מתייחס לאסטרטגיות להשגת המשימה. להלן בצ׳ור 3 תיאור מרכיבי הידע.

צ׳ור 3

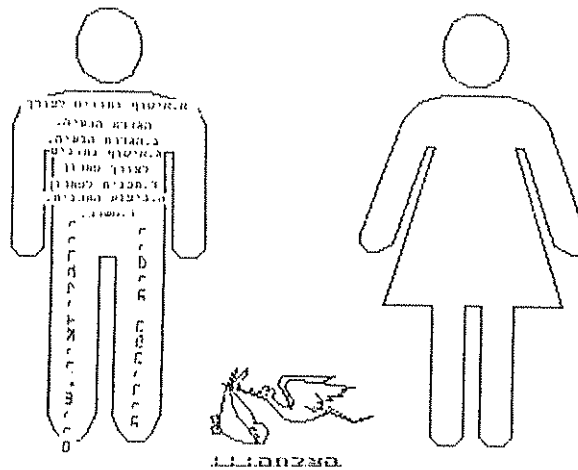
תיאור מרכיבי הידע המטא־קוגניטיבי



ויסות כולל תכנון, משוב ושקול מחדש של מרכיבי המטה-קוגניציה. התכנון מכוון למטרה, הוא דורש ידע על העצמי וידע על המשימה ומערב בחירה של אסטרטגיות רלוונטיות. המשוב כולל שליטה על תהליכים מנטליים בבדיקה והערכה, והוא אחד המרכיבים הקריטיים של מטה-קוגניציה. בדרך דומה מתאר קניאל (1980) את תהליכי פתרון בעיות ע"י רצף משימות הכולל איסוף נתונים לצורך הגדרת הבעיה, הגדרת הבעיה, איסוף נתונים לצורך פתרון הבעיה (כולל אסטרטגיות), תכנית לפתרון, ומשוב. ילדים לומדים מרכיבים אלה בדרך תיאורטית ומעשית ומיישמים תהליכים אלו למשימות שונות. להלן בציור 4 תיאור דרכי החשיבה השיטתית לפי קניאל.

ציור 4

דרכי החשיבה השיטתית בפתרון בעיות (קניאל)



בעבודה זו בחרנו לנסות לבנות התערבות חינוכית, קצרת מועד, לטיפול בזהות האני. מבין מרכיבי זהות האני בחרנו לעסוק במרכיב הזהות הפיזית כיון שנראה היה שקל, יחסית, לבודד מרכיב זה משאר מרכיבי הזהות. דרך הטיפול המטה-קוגניטיבית צריכה לכלול, בנוסף לעצם הטיפול המסורתי, גם הבטים של מודעות הן לעצם זהות האני והן לזהות הפיזית וחשיבותה בזהות האני. קשה לכלול בתכנית התערבות קצרת מועד (45 דקות) את כלל מרכיבי המטה-קוגניציה, כולל דרכי החשיבה השיטתית, ולכן בחרנו לעסוק במודעות לכלל הזהות ולזהות הפיזית.

שיטה

כלים: סולם זהות האני למתבגרים (צוריאל 1974, 1984, 1986)

סולם זהות האני למתבגרים נבנה על-ידי צוריאל, ומורכב מ־38 פריטים. מחצית מהפריטים מנוסחים על-דרך השלילה ומחציתם על-דרך החיוב. סולם התשובות הוא מטיפוס ליקרט בן 5 דרגות החל מ"לגמרי לא נכון" (1) ועד ל"לגמרי מתאים" (5). הסולם מבוסס בחלקו על שאלונים מוקדמים יותר, ביניהם השאלון של רסמוסן (1964) המתיחס לששת שלבי ההתפתחות הראשונים של אריקסון. כל שלב מיוצג על-ידי שלושה תחומי תוכן או נגזרות, הקשורים קשר הדוק למשבר המאפיין כל שלב. צוריאל (1974) מדווח על מהמנות כללית בשיטת קרונבך-אלפא של 0.77. ניתוח גורמים שנערך על מדגם של 1207 נבדקים (צוריאל, 1984) הראה על שלושה גורמים עקריים המסבירים 51.6%, 16.9%, ו־10.6% של השונות. ניתוח הגורמים הצביע על-כך שזהות האני הינה מבנה רב־מימדי. במחקר מאוחר יותר (צוריאל, 1986) נערך ניתוח גורמים על מדגם של 932 תלמידי תיכון מכיתות י"ב ונמצאו שבעה גורמים. גורמים אלו נמצאו כמבחינים באופן מובהק (מלבד גורם התחייבות ומטרתיות) בין מתבגרים מקבוצה קלינית, אשר בצעו או איימו בנסיון התאבדות, לבין קבוצת מתבגרים נורמטיבית (צוריאל ובר יוסף, 1986). המתאם שנמצא בין ציון זהות האני הכללית לבין ציון בשאלון פוטנציאל להתאבדות (זונג, 1975) היה 0.89 בקבוצה הנורמטיבית ו־0.63 בקבוצה הקלינית. מרכיבי זהות האני וכן זהות האני הכללית נמצאו גם קשורים לתפקידי מין חברתיים (צוריאל, 1984). מורכבות קוגניטיבית, הזדהות עדתית ואתנוצנטריות (צוריאל וקליין, 1977), דפוסי תקשורת במשפחה ופחד ממות אישי (צוריאל ובירגר, בהכנה) וקטגוריות שונות של הפרעות רגשיות ושלבי התפתחות קודמים (צוריאל ובן־משה, בהכנה). ממוצע התשובות נותן מדד לכל מרכיב בזהות האני, וכן לזהות האני הכללית.

מדגם

נבדקו 28 בנות מכיתות י' הלומדות בתיכון דתי. הנבדקות באות מרקע סוציאקונומי נמוך עד בינוני.

דרך ההתערבות

דרך ההתערבות שנבחרה כללה סיפורים על אדם שהוזמן לסעודה והגיע לבוש בבגדים פשוטים. הוא הושב בקצה השולחן וקיבל מזון מועט. לאחר שהגיע בבגדים מפוארים הושב בראש השולחן וזכה לכבוד רב. האדם הזמין את בגדיו לסעוד שכן בגללם קיבל את מזונו. בכיתה התפתח דיון על חשיבות המראה החיצוני, בנוסף,

הוסבר לתלמידות מושג זהות האני וחשיבותו וכן מרכיב הזהות הפיזית. אח"כ התפתח דיון נוסף לגבי המסר של סיפור העם לגבי הזהות הפיזית.

הליך

התלמידות נחלקו ל-3 קבוצות:

קבוצה א' מלאו שאלון זהות האני. לאחר שבועיים קראו את הסיפור, השתתפו בדיונים הן לגבי הסיפור והן לגבי המרכיב המטה-קוגניטיבי (מודעות לזהות) ומלאו פעם נוספת את השאלון.

קבוצה ב' מלאו שאלון. לאחר שבועיים קראו את הסיפור ללא דיון בזהות האני ומלאו את השאלון.

קבוצה ג' מלאו את השאלון פעמיים בהפרש של שבועיים.

תוצאות

בניתוחי שונות חד-כיוונים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות בכל מרכיבי זהות האני.

להלן בטבלה 1 תיאור ממוצעים וסטיות תקן של שלוש קבוצות המחקר במרכיבי זהות פיזית ומשמעותיות-ניכור בזהות האני.

טבלה 1 א
מרכיב זהות פיזית

	אחרי		לפני		
	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
	3.28	1.02	3.35	0.97	סיפור + מטה
	3.87	0.91	4.00	0.73	סיפור
	4.19	1.01	4.14	0.99	בקורת

בניתוח שונות חד-כיווני לא נמצאו הבדלים מובהקים בין לפני ל-אחרי, וכן בין הקבוצות השונות.

טבלה 1 ב

מרכיב משמעותיות־ניכור

אחרי		לפני		
ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	
3.17	0.64	2.84	0.80	סיפור + מטה
3.10	0.67	3.15	0.68	סיפור
3.36	0.70	3.57	0.69	בקורת

בניתוח שונות חד־כיווני לא נמצאו הבדלים מובהקים בין לפני ל־אחרי, וכן בין הקבוצות השונות, אם כי ההבדל בין לפני ל־אחרי בקבוצה הסיפור+מטה־קוגניציה היה קרוב למובהק (0.09).

דיון

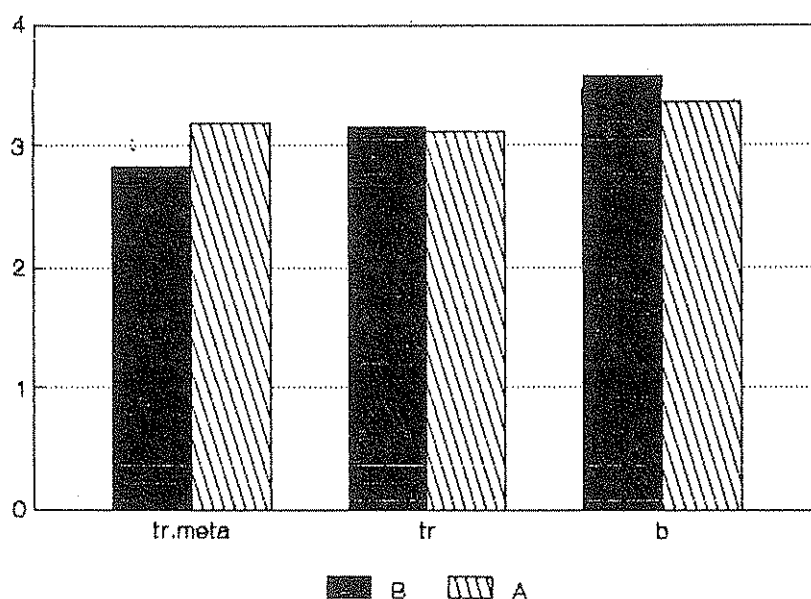
מטרת ההתערבות היתה לגבש את מרכיב הזהות הפיזית בזהות האני. לא נמצא הבדל מובהק בין מידת גיבוש הזהות לפני הטיפול לבין מידת הגיבוש אחרי הטיפול. יתכן שהדבר נובע מחולשת הטיפול, יתכן שהוא נובע מהעובדה שהקבוצה היתה קטנה (12 נבדקות) ויתכן שהדבר קשור לשוני בגיבוש הזהות במרכיב משמעותיות־ניכור.

במרכיב משמעותיות־ניכור נמצא הבדל (אמנם לא מובהק דיו) בין לפני ל־אחרי הטיפול. בקבוצת הניסוי אשר קיימה דיון גם במרכיבים המטה־קוגניטיביים נמצא שמידת גיבושו של מרכיב זה עלתה באופן כמעט מובהק (לפני 2.84 אחרי 3.17), בעוד שבקבוצת האחרות לא היה כמעט שינוי בין לפני ל־אחרי.

ציור 6

תיאור הפרטים במרכיב משמעותיות-ניכור

E.I. men



יש להתייחס אם כן לשתי שאלות: א' מדוע נצפה שיפור במרכיב משמעותיות-ניכור? ב'מדוע דוקא במרכיב זה (ולא בזהות פיזית)? ניתן להסביר שאלות אלו אם נזכור שמרכיב משמעותיות-ניכור מתייחס למידה שבה חש הפרט שיש משמעות לחייו. בטיפול הועלו בדיונים הנושאים המתייחסים לזהות פיזית תוך התייחסות לכך שלא חשוב כ"כ איך אני נראה, חשוב יותר עד כמה חשוב לי איך שאני נראה. במילים אחרות לא נדונה שאלת המראה הפיזי אלא שאלת חשיבותו לזהות האני. ניתן לאמר, שאכן הטיפול מכון היה למשמעותיות החיים, יותר מאשר למרכיב הזהות הפיזית. העובדה שהשיפור נצפה בקבוצת הניסוי מוכיח שטיפול + מטה-קוגניציה הוא אשר תורם לשיפור.

מעניינת העובדה שבקבוצת הטיפול סטית התקן הצטמצמה באופן בולט למדי, דבר המצביע על יתר הומוגניות של הקבוצות (לאחר טיפול). יתכן שהדבר מעיד, גם הוא, על הצלחת טיפול זה. ברור שתשובה ברורה יותר בדבר השפעתו של טיפול

המערב מטה-קוגניציה מחייב מחקר מעמיק יותר ומובנה על מידגם גדול בהרבה. לסיכום: במחקר זה נעשה ניסיון ראשון (למיטב ידיעתנו) לטפל בנושא אישיותי-רגשי בעזרת מרכיב מטה-קוגניטיבי. ניסיונות קודמים בשטח הטיפול הקוגניטיבי בנושאים אישיותיים העלו הצלחות אך גם קשיים שונים. עם התפתחות הפסיכולוגיה הקוגניטיבית והעיסוק הגובר במטה-קוגניציה, נראה שנפתח אפיק חדש לטיפול. מחקר זה מהווה מעין מחקר חלוץ, ואנו תקווה למחקרים רבים נוספים אשר ישלבו טיפולים מטה-קוגניטיביים (אשר יכללו מרכיבים מטה-קוגניטיביים רבים, בנוסף לעצם המודעות לתהליכים) עם מרכיבים קוגניטיביים בנושאים אישיותיים.

מקורות

אריקסון, א' (1987). זהות נעורים ומשבר, תל-אביב: ספרית פועלים.
צוריאל, ד' (1974). זהות אני מגובשת לעומת זהות דיפוזית כפונקציה למורכבות קוגניטיבית, אתנוצנטריות, והזדהות עדתית בקרב מתבגרים מעדות המזרח והמערב. תיוזה לתואר שני, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

- Archer, S.L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53 (6), 1551-1556.
- Brown, A., Campiona, J., & Day, J., (1984). Learning to learn. On training student to learn from texts. *Educational researcher*, 10, 14-24.
- Constantinople, A. (1961). An Eriksonian measures of personality development in college students. *Developmental Psychology*, 357-372.
- Flavell, J. (1974). Metacognitive aspects of problem solving. Resnick (ed) *The nature of intelligence*, 231-235.
- Flavell, J. (1977). Metacognition and cognitive monitoring. *American psychologist*, 34, 906-911.
- Glock, C. & Stark, R., (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago, Rand-McNally.
- Gruen, W. (1960). Rejection of false information about oneself as an indication of ego identity. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 3, 231-233.
- Hood, A.B., Riahiincjad, A.R., & White, D.B. (1986). Changes in ego identity during the college years. *Journal of College Student Personnel*, 27 (2), 107-113.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson, *Handbook of Adolescent Psychology*, pp. 159-187, N. Y.: Wiley.
- Marcia, J. E., & Fridman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 2, 249-263.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of The creative process. *Psychological review*, 69, 220-232.
- Mussen, P. H. (1969). Early sex-role development. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, (pp. 707-731). Chicago: Rand-McNally.
- Philipchalk, R. P., & Sift, C. R., (1985). Role of Religious Commitment in Occupational and Overall Identity Formation in College Students. *Journal of Psychology & Christianity*, Spr Vol 4 (1).

- Rasmussen, J.E. (1964). The relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Reports*, 15, 815- 825.
- Simmons, D. D. (1970). Development of an objective measures of identity achievement status. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 34, 241-244.
- Schenkel, S., & Marcia, J.E. (1972). Attitudes toward premarital intercourse in determining ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 40 (3), 472-482.
- Schmitt, M., Newby, T. (1986). Metacognition: Relevance to Instructional Design. *Journal of Instructional Development*, 9, 29- 33.
- St. Clair, S., & Day, H.D. (1979). Ego identity status and values among high school females. *Journal of Youth & Adolescence*, 8 (3), 317-326.
- Tzuriel, D., & Klein, M. M. (1977). Ego identity: Effect of ethnocentrism, ethnic identification, and cognitive complexity in Israeli, Oriental and Western ethnic groups. *Psychological Reports*, 40, 1099-1110.
- Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental and Western adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 440-457.
- Tzuriel, D., & Bar Yoseph, H. (1986). *Identity development and suicidal tendencies in adolescence. Implications for assessment, prevention and psychotherapy*. paper presented at the 21th international Congress of applied psychology, Jerusalem, Israel.
- Waterman, a., & Waterman, C. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during freshman year at college. *Developmental Psychology*, 5, 167-173.