

### זהות האני והרמוניה זהותית כמנבאי הצלחה בהוראה

מאז תחילת המאה ניסו חוקרים רבים לאתר את מאפייני המורה הטוב (רינס, 1960; גייג, 1963; בידל ואלנה, 1966; בירוס, 1965; בר, 1967; פדחצור, 1973; מברך, 1977; קרמר והופמן, 1981; פלדמן, 1982; ווהלי, 1990; שכטמן, 1990). מטרתם של החוקרים הייתה למדוד ולנבא את הצלחתו ויעילותו של המורה בפעילות החינוך וההוראה.

לם (1979), בסוקרו את הספרות הענפה בנושא, הצביע על סתירות חריפות בין הממצאים השונים. לם מסכם, שאין אפשרות להגדיר כלל את מושג "יעילות המורה", ועקב זאת גם את המושג "המורה המעולה", בשל מורכבות תהליך ההוראה. פלדמן (1982) מציינת, כי למרות המבוכה והקושי, קיימת אופטימיות שאכן הדבר ניתן להיעשות. פלדמן מצטטת את בר (1967) המדגיש, כי הערכת המורה יכולה להיעשות במהימנות ובאובייקטיביות ע"י בניית הגדרות אופרציונאליות למאפיינים האישיים והמקצועיים של המורה.

דורון (1970) מצוין, כי התאמת תלמידים למוסדות להכשרת מורים כוללת שתי פונקציות: פונקציה של מיון ופונקציה של הכוון. פונקציה של מיון נעשית ע"י המוסד הממייך, ומטרתה העיקרית היא בחירת התלמידים המתאימים ביותר ללימודים. במקרה זה קריטריון ההתאמה הוא חיזוי הצלחתו של פרח ההוראה במכללה. פונקציית ההכוון נעשית, בדרך-כלל, ע"י גורמים שמחוץ למוסד, ומטרתה הן הכוונת התלמידים אשר יתאימו הן ללימודים במוסד להכשרת מורים והן לתפקידי הוראה וחינוך.

מברך (1977) טוענת, כי בחקר התאמתו של תלמיד למוסד לימודים, קיימות שלוש גישות מרכזיות: הגישה הקוגניטיבית, הגישה האפקטיבית וגישת האינטראקציה מורה-תלמיד. קומבר, בלוס, ניומן וואס (1981) מחלקים את המחקרים הרבים העוסקים בשאלה מיהו המורה המעולה, לשלוש גישות: המורה כידען, גישת הביצועים והגישה העוסקת באישיות המורה.

#### המורה כידען

הדעה הקדומה ביותר רואה את המורה כתלמיד חכם. ההנחה הייתה, שאדם בעל ידע מסוגל ללמד אחרים. לכן, יש "להשקיע" בהקניית ידע (דיסצפלינארי), ולא בחינוך המורה או בהקניית כלים להוראה.

לגישה זו יש להוסיף גם את המחקרים, שבדקו את היחס שבין הכישורים הקוגניטיביים של המורה ליעילות ההוראה. גייג (1963) טוען, כי בשל היות המורה סוכנם של הכוחות הקוגניטיביים במערך החינוכי, אין להתעלם

מכישוריו הקוגניטיביים, ברם, לאחר מחקר מקיף, לא מצא גייג סימוכין לקשר זה. קרומבס וסופר (1963) מדווחים על אי-מצאת קשר בין "ידיעות כלליות", ואף "ידיעת תנאי ההוראה הטובים", לבין יעילות בהוראה. ידע דסצפלינרי מהווה תנאי הכרחי להוראה (שהרי ללא ידע, מה ילמד המורה), אך אינו תנאי מספיק.

#### גישת הביצועים

החוקרים בגישה זו טוענים, כי המורה המעולה שונה מהמורה הפחות טוב, בהתנהגויות ספציפיות הקשורות להוראה. בהתאם לגישה זו, נבדקו שליטה בכיתה, אכיפת סמכות, סיוע, פיתוח תכנים, יכולת תגובה וכושר השפעה, וכן יחס המורה לתלמידיו ואסטרטגיות הוראה (יוז, 1959; פילסון, 1957; מדלי ומיטשל, 1958; בוורס וסומר, 1961; פלנדרס, 1966; ז'ק והורוביץ, 1958).

יש חוקרים אשר סוברים, שיש להתמקד ב"ביצועים כלליים" כמו התחשבות, התמקדות במרכזיות הילד או הכרה בחשיבות המבנה (יוז, 1959). אחרים התמקדו בביצועים ספציפיים יותר, כסיוע, פיתוח תכני לימודים, כושר השפעה וכו' (פילסון, 1957; מדלי ומיטשל, 1958).

בהתאם לגישה זו, מינתה, בשנת 1959, "האגודה האמריקאית של מנהלי בתי"ס" צוות לסקירת המחקרים השונים בתחום הביצועים. מסקנת הצוות היתה, שכנראה אין בנמצא אופן ביצוע או שיטה כלשהי המאפיינת באורח בלעדי את ההוראה המעולה.

#### גישת האישיות

בהתאם לגישה זו, המורה המעולה הוא, בראש ובראשונה, אישיות מיוחדת, ומטרת החוקרים היא למצוא את מאפייני אישיותו.

חוקרים אחדים עסקו באישיות המתקשרת של המורה בשונה ממיומנויות תקשורת (וייהול ולואיס, 1967). אחרים הדגישו את החופש מצרכי תלות נוקשים, את הנכונות לאלתר ולעזור, העצמאות והיכולת להשתחרר מסטראוטיפים (וולטר, 1969; פרנקשטיין, 1972). ריאנס (1965) הדגיש את הנועם, החום, הסבלנות, אהבת האדם, שיתוף הפעולה והקסם האישי. גנסמר (1967) הדגיש את היצירתיות, וולקר (1969) ורוג'רס (1965) את הגמישות והמתירנות, וגלנט (1986) את הדוגמטיזם והדימוי העצמי, ופדהצור (1973) את אי-התלות בשדה.

בשונה מהחוקרים הנ"ל, אשר בדקו תחומים ספציפיים באישיות, הניחה ברונסנייק (1959) את קיומה של "כלליות" בדפוסי האישיות, בדומה לאינטליגנציה (factor G). לדעתה, הכלליות הינה קווי אופי מאוחדים של האדם, המתבטאים בתפקודים פסיכולוגיים שונים: תפיסתי, הנעתי, ריגושי וחברתי. לדעתה, ראוי ונוח יותר לחקור את קווי האופי בתחום

התפיסה מאשר בתחום הרגש. המלצה זו מובילה למחקרים העוסקים בעמדות, הן כחלק מגישת האישינות והן במנותק ממנה. שכטמן (1990) מנסה להקביל בין תכונות הנדרשות מהמקצוע, לבין תכונות המועמד. כיוון שהיא מניחה, שההוראה היא תהליך בין-אישי, המתקרב לתחום הסיוע, טוענת שכטמן, שיש לבדוק תכונות אישיות הקשורות לתחום הבין-אישי. בכך מאמצת שכטמן את הכלים של תהליכים קבוצתיים, אשר נמצאו כבעלי כושר גבוה, להעריך תכונות אישיות בתחום הבין-אישי.

קומבס, בלום, ניומן וואס (1981) מדגישים בספרם את תפיסת האני, כהיבט חשוב באישיות המורה. הם מציינים, כי "האחראים על חינוך המורים חייבים להקדיש תשומת-לב מרובה לפיתוח האני של המורה הטיורן" (עמ' 31). בהתאם להמלצה זו, בחרנו להתמקד בזהות האני ובהרמוניה זהותית ככלי מנבא ליעילות ההוראה. קומבס, בלום, ניומן וואס (1981) מדגישים את נחיצות החינוך לגיבוש זהות האני בחינוכם של המורים. המחברים מציינים, כי מורה טוב הוא, בראש ובראשונה, "אדם שלם", אדם, המודע והמקבל את עצמו. במסגרת מחקרי פלורידה במקצועות הסיוע (1969) התגלו התכונות הבאות המאפיינות את הסיוע המעולה. ביניהן ניתן לוודא את התכונות הבאות: תחושת הזדהות עם הזולת, תחושות של אנשים שלמים ולא מתוסכלים, תחושות של אנשים מהימנים ותחושות של אנשים מבוקשים ולא של לא-רצויים. כל אלה, הינם חלקים מזהות האני. תחושת השלמות קרובה לתחושת ההרמוניה.

#### זהות האני

אריקסון הגדיר את מושג זהות האני כ"אוסף של הזדהויות המתארגנות על-ידי האישיות המתפתחת מחד, ומארגנות ומכוונות אותה, מאידך. האינטגרציה המתרחשת בזהות האני היא יותר מסך כל ההזדהויות הילדיות. זוהי איכות שונה מסך כל החלקים, זהו הנסיון המצטבר של יכולת הפרט להביא לידי אינטגרציה את כלל ההזדהויות עם ההתמחויות שהתפתחו מהכשרונות המולדים ועם ההזדמנויות 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 אוביקטיבית עצמאית, ומאידך כתחושה סוביקטיבית פנימית של הפרט הכוללת ידיעת עצמו ומטרותיו בחיים. רכישת הזהות הינה תהליך וקשורה ליחסי גומלין עם החברה.

אריקסון ראה בזהות האני רצף בין זהות דיפוזית לזהות מגובשת. כמוהו גם קונסטנטינופול (1961), גרואן (1960), סימונס (1970), צוריאל וקליין (1977), וצוריאל (1984, 1986) אשר בדקו את זהות האני בצורה זו של רצף.

מרסיה (1966, 1980), בהסתמכו על תיאורית אריקסון, הדגיש את זהות האני כמבנה עצמי וארגון פנימי. הזהות הינה מרכיב עצמי דינמי של דחפים, יכולות, אמונות והסטוריה אישית. האדם שמבנה הזהות מפותח בו מודע יותר הן ליחודו והן לדמיותו לאחרים. אדם בעל זהות אני מפותחת נבוך פחות, אינו מבולבל לגבי יחודו ואינו תלוי, יחסית, במקורות חיצוניים להערכת עצמו. מבנה הזהות הוא דינמי, כאשר מרכיבים שונים מתווספים או נעלמים ממנו. לדעתו מבנה הזהות מורכב משלושה תת-מבנים: עצמי, אני והיכולת לאופרציה פורמלית. מבנה העצמי מתייחס לתוכן מחשבות הפרט על דימוי גוף, אישיות ותכונות התנהגותיות. העצמי כולל תחושה מודעת של יחודיות מחד, וסולידריות עם האידיאלים של הקבוצה מאידך. האני והיכולת לאופרציות פורמליות קשורים לתהליכי היוצרות הזהות. 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 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.

- 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 ומטריות-מתייחס למידת התחייבותו המקצועית של הפרט, וכן למידת התחייבותו לאידיאולוגיה ולהשקפת עולם.
  - ב. סולידיות והמשכיות-מתייחס בעיקר להכרת הזהות העצמית, תחושת יציבות ואיזון פנימי ותחושה פנימית של המשכיות למרות השינויים החלים בו או במצבי חייו החברתיים.
  - ג. הכרה חברתית-מתייחס למידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ויכולתו.
  - ד. משמעותיות-ניכור-מתייחס למשמעות החיים, לתחושות של מעורבות, ענין והשתיכות כפי שנתווית על-ידי הפרט, בניגוד לתחושות של זרות וניכור.
  - ה. זהות פיזית - מתייחס למידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו, או שהוא רוצה לשנותה.
  - ו. טבעיות ואמיתיות - מתייחס 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 מתייחס למידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי רוגז או לחץ.

מטרת מחקר זה היא, לנבא את הצלחת המורה ע"פ ממדי זהות האני והרמוניה זהותית. הצלחת המורה הוגדרה במחקר זה כהצלחתו בעבודה מעשית בשנה השלישית והאחרונה ללימודיו. אמנם כדי לבדוק "הצלחה בהוראה" יש לערוך מחקר אורך ולבדוק את הצלחה במהלך מספר שנות עבודה, אך בשל מגבלות המחקר הנוכחי הלכנו בדרכם של חוקרים רבים אחרים אשר בדקו הצלחה בהוראה ע"י ציון עבודה מעשית (מברך, 1977; פלדמן, 1982; שכטמן, 1990).

#### שיטה

##### מידגם

נבדקו 30 סטודנטיות במכללה דתית להכשרת עובדי הוראה. כל הסטודנטיות היו בשנה השלישית ללימודיהן. הבחירה בשנה זו נבעה מתוך הנחה, כי עד לשנה זו עוצבה אישיותן ועוצב עולמן החינוכי של המורות לעתיד.

##### פלים

מבחן הסף (אורתר 1980)

מבחן כניסה למכללות למורים בארץ, משמש במשרד החינוך החל מ-1980. נקודות החתך ע"פ מבחן זה נקבעות במשרד החינוך, ומחייבות את המוסדות להכשרת מורים.

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

סולם זהות האני למתבגרים נבנה על-ידי צוריאל ומרכב 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) המתייחס 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 .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-יב 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  $-.89$  בקבוצה הנורמטיבית ו  $-.63$  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.

הרמוניה זהותית

הרמוניה זהותית הוגדרה כמידת הלכידות בין ממדי זהות האני. הרמוניה זהותית תיבדק עבור כל נבדק ע"י חישוב ממוצע פיזור מרכיבי הזהות (נוסחה הזוהי לנוסחת חישוב סטיית התקן בקבוצה). משתנה זה נגזר, אמנם, מתוך סולם זהות האני למתבגרים, אך אנו נשתמש בו, במחקר זה, באופן נפרד.

"הצלחת המורה"

המשתנה התלוי של הצלחת המורה נבדק במחקר זה ע"י ציון עבודה מעשית שנה ג'. פדהצור (1973), שכטמן (1990) ציינו, כי קריטריון זה היה התיקוף הטוב ביותר האפשרי להוראה, כיוון שהוא:  
 א. ניתן על בסיס התנסות מעשית הקרובה ביותר לעבודתו כמורה.  
 ב. ניתן ע"י מומחים להערכת כושר ההוראה.  
 ג. ניתן ע"י מספר מדריכים פדגוגיים.

שאלון התאמה מקצועית (פישרמן 1992)

שאלון זה פותח על-מנת לבדוק הן את אמונת הסטודנטית בשאלת התאמתה להוראה, והן את תפיסתה את ההוראה כשליחות. בשאלון המקורי היו תריסר פריטים, אשר עסקו בשתי השאלות לעיל.  
 לאחר ניתוחי מהימנות ותקיפות, השמטנו חמישה מהפריטים. המתאמים בין השאלות השונות היו בין  $p < .001$  (.56) ל-  $p < .03$  (.39).  
 דוגמאות לשאלות:  
 1. מאז ומתמיד רציתי לעסוק בחינוך.  
 2. אני אוהבת ללמד ילדים.  
 3. אני רואה בהוראה שליחות.

## תוצאות

- ◆ מבחן הסף לא ניבא באופן מובהק את ציון עבודה מעשית.
- ◆ משתנה התחייבותיות ומטרותיות ניבא באופן מובהק את ההתאמה המקצועית [ $t(2,28)=2.73, p<.01$ ]. אחוז השונות המוסברת היה 21%.
- ◆ משתנה סולידיות והמשכיות ניבא באופן מובהק את ההתאמה המקצועית [ $t(2,28)=2.42, p<.02$ ]. אחוז השונות המוסברת היה 17.6%.
- ◆ שאר גורמי זהות האני לא ניבאו באופן מובהק את ההתאמה המקצועית.
- ◆ ציון ההרמוניה הזהותית ניבא באופן מובהק את ההתאמה המקצועית [ $t(2,28)=3.27, p<.002$ ]. אחוז השונות המוסברת היה 28%.
- ◆ גורמי הזהות לא ניבאו באופן מובהק את ציון העבודה המעשית.
- ◆ ציון ההרמוניה הזהותית ניבא באופן מובהק את ציון העבודה המעשית [ $t(2,28)=4.35, p<.0001$ ]. אחוז השונות המוסברת היה 41%.
- ◆ בבדיקת מתאם פירסון, בין ציון הרמוניה זהותית לציון עבודה מעשית, נמצא מתאם שלילי בינוני (-.64).
- ◆ ציון התאמה מקצועית ניבא באופן מובהק את ציון העבודה המעשית [ $t(2,28)=6.33, p<.0001$ ]. אחוז השונות המוסברת היה 59%.

## דיון

כצפוי, מבחן הסף לא ניבא את ציון העבודה המעשית. מבחן הסף בודק משתנה קוגניטיבי, בעוד שציון העבודה המעשית משקף את הצלחת הסטודנט במעשה ההוראה, אשר קשור, כנראה, למשתנים רבים וביניהם המשתנים האישיים. בכך, מצטרף מחקר זה למחקרים רבים, אשר מצטטת שכטמן (1990).

מכלל הגורמים שבזהות האני, ניבאו גורם התחייבות ומטרותיות וגורם סולידיות והמשכיות באופן מובהק את ההתאמה המקצועית. התחייבותיות ומטרותיות קשורה בתפיסת הפרט את עצמו כבעל מטרות ברורות ומוגדרות לעתיד. ההתאמה המקצועית הוגדרת כאמונת הסטודנט בשאלת התאמתו המקצועית ובשאלת ההוראה כשליחות. שאלת ההתאמה המקצועית קשורה לתפיסת הפרט את מטרותיו. גורם סולידיות והמשכיות קשורה לתפיסת הפרט את עצמו כאדם מאוזן ויציב. אדם מאוזן ויציב הוא, בין השאר, אדם אשר לא ישנה את בחירתו המקצועית לעיתים קרובות. ראוי לציין את אחוז השונות המוסברת הגבוהה, יחסית, לממצא זה (59%). המצביע על חוזקו של הקשר בין שני משתנים אלו.

ציון ההרמוניה הזהותית ניבא באופן מובהק את ההתאמה המקצועית. הרמוניה זהותית מבטאת את לכידות גורמי הזהות השונים. הרמוניה גבוהה משמעותה פערים נמוכים בין גורמי הזהות. נראה, כי תחושה של פערים נמוכים מאפשרת השקעת אנרגיה פסיבית בשאלת ההתאמה

המקצועית. סטודנטית, אשר ציון ההרמוניה הזהותית נמוך, חשה שאינה שלמה עם עצמה, היא נמצאת בתוך מאבק בין חלקי הזהות השונים. תחושות אלו אינן נעימות, והן גורמות לה לקשיים בהשקפתה על מידת התאמתה המקצועית להוראה.

ציון התאמה מקצועית ניבא באופן מובהק את ציון העבודה המעשית. קשר זה, בין ההתאמה המקצועית להצלחה בעבודה, מתאים לתיאוריית התכונה והגורם (Trait Model and Factor). ע"פ תיאוריה זו, הפרט מנתח את תכונותיו האישיות, כשריו ונטיותיו מחד, ואת התכונות הנדרשות כדי ללמוד במוסד להכשרת מורים ומתאים התאמה סטטית ביניהם. מברך (1977) מציינת את יתרונות וחסרונות התיאוריה הנ"ל. כדאי לציין, כי אחד מיתרונות התיאוריה הוא, שניתן להביא את הסטודנט להגדרת ערכיו ומטרותיו הגדרה טובה יותר.

גורמי זהות האני השונים לא ניבאו באופן מובהק את ציון העבודה המעשית. מאידך, ציון ההרמוניה הזהותית ניבא באופן מובהק את משתנה זה. כנראה, שהקשר בין זהות האני להצלחה בהוראה אינו קשר ישיר, כפי שטענו קומבס, בלום, ניומן וואס (1981), אלא ע"י משתנה מתווך של הרמוניה זהותית.

יש לציין, כי הרמוניה זהותית גבוהה יכולה לנבוע הן מציוני גורמי זהות האני גבוהים, אך בה במידה גם מציוני גורמי זהות האני נמוכים אך אהודים. ממחקר זה נראה, כי פחות חשובה עוצמתו של משתנה זה או אחר מגורמי זהות האני, ויותר חשובה מידת הלכידות בין הגורמים. מידת הלכידות המבטאת תחושה הרמונית, קשורה להצלחתו בהוראה. המורה האמון על בריאותם הנפשית של תלמידיו, משקיע מאמצים רבים בשאלות זהות האני של תלמידיו (בפרט בגילאי טרום-ההתבגרות וההתבגרות). נראה, כי כאשר חש המורה, שחלקי זהות האני שלו נמצאים בהרמוניה, הוא מרגיש שהוא יכול לחנך גם את תלמידיו לגיבוש זהות אני.

הדבר תואם את דברי קומבס, בלום, ניומן וואס (1981) המציינים, כי "אותו תהליך של הענקת האני הנתבע ממקצועות הסיוע הוא, מן הסתם, אפשרי רק כאשר אישיותו של המסייע עצמו היא שלמה ביסודה... אישיותו של אדם חייבת ליהנות ממידה ידועה של שלמות וסיפוק, בטרם יוכל להסתכן במעורבות ובמגע עם ממשיים" (עמ' 92). שלמות זו אינה, כנראה, שיא בחלק מגורמי הזהות. תחושת השלמות היא תחושת ההרמוניה ההכרחית להצלחה במעשי החינוך.

מתכשר להוראה, החש שישנם פערים גדולים בין גורמי זהות האני השונים, חש שאינו שלם עדיין, הוא חש שעליו, בראש ובראשונה, להשקיע מאמצים בעצמו, באישיותו ובהרמוניה בין חלקי אישיותו. מתכשר זה, חש פחות בטוח בבחירתו המקצועית (התאמתו להוראה וראיית ההוראה



כשליחות) ואכן, הישגיו המקצועיים נמוכים.

הישגים נמוכים אלה נובעים מהתחושה של דיסהרמוניה, הגורמת להם להתמקד בעצמם בלבד, כפי שמציינים קומבס, בלום, ניומן וואס (1981) "אנשים החשים ששלמותם העצמית לוקה בחסר, יקדישו את זמנם לעצמם ולא לאולתם. 'אנוכיות' היא תכונה אופיינית של חסרי סיפוק ונעדרי כושר הסתגלות" (עמ' 95).

#### ביבליוגרפיה

- אריקסון, א' (1987). זהות נעורים ומשבר, תל-אביב: ספרית פועלים.
- דורון, ר' (1970). השימוש בשיטה מטריית ובשיטה אלמטרית לשם ברירה והכוון של תלמידים ללימוד גבוה. מגמות יז, 141-157.
- לם, צ' (1979) מושגים בדיון חינוכי, ספרית הפועלים.
- מברך, ז' (1977). הערכה דיאגנוסטית של פרחי הוראה לקראת קידום במוסד להכשרת מורים. תיזה לתואר שני, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- נבו, ב' ורוזן, א' (1984) בררת פרחי הוראה בישראל. עיונים בחינוך, 39. אוניברסיטת חיפה.
- פדחצור, ז' (1973). מדד פסיכומטרי של אי תלות בשדה כחזאי להצלחת תלמידות סמינר לגננות. תיזה לתואר שני, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פלדמן, א' (1982) עמדותיהן הפדגוגיות של תלמידות סמינר ותרומתן לניבוי ההצלחה בהוראה. תיזה לתואר שני, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פרנקשטיין, ק' (1972) הכשרתו של המורה, החינוך, חוב' ב'. קומבס, א', בלום, א', ניומן, א' (1981). חינוכם המקצועי של מורים. מסדה.
- קרמר, ל', הופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. עיונים בחינוך. אוניברסיטת חיפה.
- שכטמן, צ' (1990). תהליך הערכה קבוצתי לברירת מועמדים למכללה בהשוואה לכל הבררה הקיימים. עיונים בחינוך, 53/54.

Barr, A.S. (1967). Wisconsin Studies of Measurement and Prediction of Teacher Effectiveness, A Summary of Investigations, Dembar Publication, Inc. Madison.

Biddle, B.Y., & Ellema, W.J. (1964). **Contemporary Research on Teachers Effectiveness**. Holt, Rinehart and Winston, N.Y.

- Bowers, N.D., Soar, R.S. (1961). Studies in Human Relations in the Teaching-Learning Process. Final Report, Cooperative Research Program, Project no. 469. Washington, P.C.: U.S. Office of Education.
- Buros, O.K. (1965) (Ed.). **The Sixth Mental Measurements Yearbook**, Gryphone Press. Highland Park, New-Jersey.
- Cattell, R.B. The Assessment of Teaching Ability, **Brit. J. of Education Psychology**, 1, pp. 48-72.
- Combs, A.W. et al. (1969). **Florida Studies in the Helping Professions**. University of Florida Monographs, Social Sciences, No. 37. Gainsville: University of Florida Press.
- Combs, AW., & Soper, D.W. (1983). The Helping Relationship as Described by "Good" and "Poor" Teachers, **J. Teacher Ed.**, 14.
- Constantinople, A. (1961). An Eriksonian measures of personality development in college students. **Developmental Psychology**, 357-372.
- Donald, M. & Mitzel, H. (1958). A Technique for Maesuring Classroom Behavior. **J. Ed. Psych.**, 49.
- Filson, T.N. (1957). Factors Influencing the Level of Dependence in the Classroom. Unpublished Ph.D. Thesis. Minneapolis: University of Minneasota.
- Flanders, N.A. (1960). Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achivement: Studies in Interaction Analysis. Final Report, Cooperative Research Program, Project no. 397. Washington, P.C.: U.S. Office of Education.
- Gage, N.L. (1963). Paradigms for Research on Teaching. **Handbook of Research on Teaching**, Rand Mcmally, Chicago, pp. 94-142.
- Gensmer, I.B. (1967). A Study of Psychometric Mesure of Creativity and their Relationship to Field-Dependency, Teacher Proficiency and Attitudes. Unpublished Doctor Dissertation. Temple University.
- Gruen, W. (1960). Rejection of false information about oneself as an indication of ego identity. **Journal of Consulting Psychology**, 24, 3, 231-233.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E., & Fridman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 2, 249-263.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson, *Handbook of Adolescent Psychology*. pp. 159-187, N. Y.: Wiley.
- 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.
- Rayens, D.G. (1965). *Characteristics of Teachers*. Washinmgton, D.C.
- Rogers, C.R. (1965). *Client-Contered Therapy*. Houghton Wifflin, Boston.
- Ryans, D.G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington, D.C.
- Simmons, D. D. (1970). Development of an objective measures of identity achievement status. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 34, 241-244.
- 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.
- Walker, W.J. (1969) Teachers Personality in Creative School Envirnement, *J. Education Reaserch*. V. 69, No. 6.

Whooley, J. (1990). Improving Teaching across the Higher Education Curricula: A Response to the Criticism of Teacher Preparation Programs. Paper Presental of the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators.

Withall, J. & Lewis, W.W.(1969). Social Interaction in the Classroom, in. Gage, N.L. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**, Rand McMally.