

אישיות המורה ויחסי מורה-תלמיד *
(בחינת הנושא ובירור-דרכים להוראתו בבתי-מדרש למורים)

א. קשיים הכרוכים בבירור הנושא ובהוראתו בבתי-מדרש למורים

אישיות-המורה היא הרכיב הנחקר ביותר מבין כלל הרכיבים של תהליך ההוראה-למידה. התוצאה מכך היא הימצאותה של ספרות עיונית ומחקרית רבת-כמות. גצלס וג'קסון (18, עמ' 506), שסיכמו את המצוי בספרות המקצועית על אודות אישיות המורה, מציינים, שבביליוגרפיה, שפורסמה על-ידי דומס וטידמן ב-1950, כבר נמנו כ-1,000 פריטים העוסקים בנושא זה. גצלס וג'קסון עצמם מנו כ-800 פריטים נוס-פים. זק ותומר (8, עמ' 4) מיינו מחקרים, העוסקים באישיות-המורה, והם מציינים: "ניתן למנות אלפי מחקרים על איפיוני-מורה".

נראה, ששפע זה של יצירה מחקרית מקורו בהנחה, שאישיות-המורה היא מרכיב עיקרי של סיטואציית ההוראה-למידה, אולי המרכזי שבה. היינו, שהצלחת הלמידה יותר משהיא תלויה בתלמיד או בתוכן הנלמד, הריהי מותנית בטיב אישיותו של המורה.

על אף זאת ושמא משום זאת, נשמעת טענה, שאין בכל המצוי בספרות העיונית והמחקרית כדי לתרום תרומה של ממש למתכשר להוראה או למי שמשמש בפועל בהוראה - במה שנוגע לחיזוק אישיותו כמחנך. כך, למשל, מציינים גצלס וג'קסון בסקירה שהוזכרה לעיל (18, עמ' 574), שלמרות חשיבות-הנושא ומחצית-יובל של מחקר אינטנסיבי בו, רק מעט ידוע באורח ודאי על-אודות האופי הרצוי של אישיות-המורה, על דרכי מדידתה והערכתה וכן - על הזיקה שבין אישיות המורה ואפקטיביות ההוראה. לדעתם, רוב המחקרים לא הניבו תוצאות מספיקות, ואלה המצויות הריהן טריוויאליות ואין בהן כל רבותא. שהרי, מה חידוש יש בציון העובדה, שמורים טובים הם חבריים, עליזים, סימפטיים - ואין בהם מידה של אכזריות או תחושת-נפש של דיכאון? מעניין לציין, שגם לאה אדר, בדיווח על מחקר על אודות איפיוניהם של מורים מצטיינים בבתי-ספר טעוני-טיפוח(2), מביעה אכזבה מ"קלישותם של המימ-צאים" במחקרה (שם, עמ' 333). לם (10, עמ' 56) טוען אף הוא, שמשמעות המחקרים בנושא זה היא עמומה. לדעתו ההשערה, שאפשר להבין את ההוראה כפונקציה של אישיות המורה, הכזיבה.

מצוי כאן אפוא קושי, שבו נתקל הבא לסכם את המסקנות של הספרות המקצועית או לנתח את מימצאי המחקרים בנושא הנדון. בפני קושי ניצב אף מי שמבקש להציג את הנושא לפני תלמידים בבתי-מדרש למורים, שהרי, הימצאות שפע של חומר מחד-גיסא וקושי להצביע על עיקר משמעותי שבו מאידך גיסא, אין בהם אלא כדי להכביד על מלאכת סיכום הדברים ועל הנחתם למתכשרים להוראה, באופן שתהיה לכך השפ-עה על תהליך התפתחות אישיותם כמחנכים.

* תודתי נתונה לפרופ' צ. אדר, שהנחני בעיבוד נושא זה.

אתר דעת - מכללת הרצוג

בעיית שילוב הנושא בהכשרתו של המורה אף מחריפה נוכח העובדה שאי-אפשר להציג דגם-אישיות יחיד שהוא בבחינת הטיפוס הרצוי. משום שבשאלות הנוגעות לתכונות אישיות חיוביות של מורה אפשריות גישות ותפיסות שונות. במוסד-החינוכי נקבעות אלה לאור שיקולים המונחים על-פי מטרות-הוראה, פילוסופיה חברתית והשקפת-העולם, שבהם דוגלים מחנכיו. גם לרקע הקהילתי הסגולי, שבו נתון המוסד ובקרבו הוא פועל, יש השפעה על עניין התפיסות. הרכבים שונים של כל אלה, עשויים להכתיב העדפה של נתוני-אישיות שונים.

לפיכך, השאלות הן שתיים: (1) כיצד ייבחן ויוערך החומר המצוי הנוגע לנושא? (2) באיזה אופן יוצג הנושא לפני תלמידי בתי-המדרש למורים, על-מנת שיסייע להם להבין את הנושא ולעשות למימוש תכונותיהם האישיות - בתחום החינוך וההוראה? שהרי, על-פי האמור לעיל, עלול השפע המצוי להיות בחינת עושר שמור לרעה. המתכשר להוראה עשוי להתקשות במציאת דרכו במבוך של ריבוי-דברים.

מטרת מאמר זה היא אפוא: להציע קווי-תוכנית להוראת הנושא ואשר בה יובא בחשבון שפע החומר המצוי בקשר לכך.

נדגיש עם-זאת, שהטיפול בעיצוב אישיותו של המתכשר להוראה איננו מתמצה בדיון, בבירור ובבחינת-דברים באורח-עיוני בלבד. זהו תהליך מתמשך ורב-כיווני, שעיקרו במעשה המודרך ומיעוטו בשיח. לפיכך לא באה הצגת הנושא כמוצע במאמר זה, אלא על-מנת למקד ראיית עניינים הקשורים בו. ואידך יימשך ויושלם בעבודה המעשית, בלימוד המקצועות השונים ובמירקם היחסים שבין הנהלה ומורים ובין תלמידים בבתי-מדרש למורים. תחום נרחב נוסף מצוי בהכוונתם של פרחי-ההוראה לעיון בהגותם ובמהלך חייהם של מחנכים דגולים, שאישיותם היא בבחינת אישיות-מופת. זאת ניתן לעשות על-פי קריאה-מונחית וכן - מתוך שילוב בתחומי-לימוד שונים של ספרות, היסטוריה ולימודי-פדגוגיה.

ב. הצעת-מסגרת לתוכנית הוראת-הנושא

הצעת מסגרת-התוכנית להוראת הנושא בבתי-מדרש למורים, מבוססת על ההנחה, שיש בתפיסת החינוך יסודות קבועים. עם זאת התפיסה מתפתחת, משתנה ומתגוונת, אם משום הצטברות ניסיון והתפתחות-ידע ואם משום השוני בתנאים של זמן ומקום. לענייננו, ראוי להשתמש בעקרונות, שאותם ניתן להפיק מספרות העיון - ובמשתמע ממסקנות הניסיון המחקרי - בכל הקשור לנושא הנדון. בד בבד יש לבחון תהליכי התפתחות, המתרחשים עתה בתחום החינוך וההוראה, ולחזות, ככל הניתן, את אלה העשויים להתרחש בקצב גובר והולך - בעתיד. כל זאת, על-מנת לברר את השפעו-תיהם האפשריות על תפיסת-אישיותו של המורה ותפקידיו בכיתה.

ההצעה מכוונת למניעת-התפתחותו של יחס, שיש בו כדי לשלול את המצוי בספרות שנוצרה ובלקחים שהופקו. זאת - מתוך גילוי של התפעלות מחידושי-ההווה ומאלה הצפויים בעתיד, ועל-ידי קבלת החדשנות מבלי-יכולת להעריכה, לבקרה ולברור את שמשמע מתוכה. אך באותה מידה מכוונת הצעת-התוכנית למנוע היקבעות, קיפאון והיצמדות לעבר, אגב דחיית-החדש; אלא שיש לבחון, לסגל את הטוב והמועיל שבו ואף לפעול על פיו.

אתר דעת - מכללת הרצוג

ארליך (4, עמ' 373), בסכמו מחקרים על פעולת-הגומלין בכיתה, מצביע על השינוי-
יים שחלו במשך הזמן באופי המחקרים:

- מן הגישה של דעה מוקדמת על טיבה של הוראה טובה, חלה תזווה לעבר גישה של חקירה אמפירית בשיטות הוראה נהוגות ומתוך כוונה לעמוד על טיבן ומאפייניהן.
- ממושג פשטני, יחסית, בדבר זיקה בין מורה לתלמיד, שבה כיוון ההשפעה הוא מן המורה אל התלמיד, חלה תזווה לעבר מושג מורכב ודינמי יותר על פעולת הגומלין, המקיף היבטים שונים של הסיטואציה הפיזית, החברתית והפסיכולוגית.
- ממושג כוללני על יעילות המורה, חלה תזווה לעבר תפיסה, המתייחסת לממדים הרבים של אישיות המורה וליסודות היחודיים של כל סיטואציה.
- מן ההשקפה על תפקיד המורה כמקנה ידיעות, חלה תזווה לעבר תפיסה הגורסת, כי למורה מערכת מטלות, הכרוכה בארגון הלמידה העצמית והקבוצתית ובהגברת המעורבות והיזומה של הלומד.

לאור כל זאת מסיק ארליך: "תמורות אלה אומרות התפתחות רבת-משמעות במחשבה החינוכית, ומתוות כיוון חדש להכשרת המורים בתורת-ההוראה".

אכן, ראוי לקבל תיאור זה של השתנות תפיסות ותהליכים. עם זאת, יש לשוב ולהדגיש, שהמדובר הוא בשינוי הדגש, אך לא בנטישה ובשלילת-תפיסות העבר מכול וכול. למרות שאלה הם כיווני התפתחות בולטים בעת האחרונה, אין להסיק, שעקרונות מבין אלה המצויינים כ"חדשים" לא היו קיימים במחשבה החינוכית בעבר. ניטול לדוגמא אך עניין אחד: כנגד ההנחה שכיוון ההשפעה בעבר היה מן המורה לתלמיד, ניתן להציג את המשתמע משני מאמרי-חז"ל. האחד - על הפסוק: "עץ חיים היא למחזיקים בה ותומכיה מאושר" (משלי ג'-י"ח) שנאמר בגמרא-בבלי, תענית ז' ע"א: "והיינו דאמר ר' חנינא, הרבה למדתי מרכותי ומחברי יותר מרכותי ומתלמידי - יותר מכולן". ושני - המובא בברכות ל"ב ע"א בקשר להדדינות שבין משה ובין הקב"ה, ושאותה מדמים לויכוח שבין תלמיד ורבו. בויכוח זה עולה בידו של משה - התלמיד - לשכנע את הקב"ה - הרב - בצדקת טיעונו, ועל כך נאמר: "אשרי תלמיד שרבו מודה לו" (מקבל את דעתו).

בעקבות דיון של רקע ומסגרת עם תלמידי הסמינר יוצגו לבירור עניינים אלה ועל-פי פירוט שיוכא בהמשך-הדברים:

- סיכום נקודות עיקריות בקשר לתכונותיו של "המורה הטוב".
- השפעות אפשריות של התפתחות הטכנולוגיה בחינוך ושל גישות חדשניות בחינוך, על מעמדו ותפקידיו של המורה.
- ציון נושאים יחודיים לחינוך בישראל.

בעקבות כל זאת נראה, שיינתן סיוע לפרח-ההוראה בתחומים אלה במהלך ההכשרה ואף לאחר שיתחיל לשמש בהוראה:

- הכרת טיפוסים של אישיות "מורה-טוב".
- העמקת הכרתו את עצמו והשוואת אישיותו לטיפוסי אישיות של "מורה טוב".
- הקלת משבר ההסתגלות לתפקידו כמורה.
- סיוע למימוש סגולות-עצמו כמחנך.

אתר דעת - מכללת הרצוג

- סיוע בקיום יחסים תקינים עם תלמידים ועם מי שעמהם יש לו מגע מקצועי (מפקחים, מנהלים, מורים-עמיתים, הורים).
- סיוע לתהליך התפתחות והשתנות כמידת היכולת הטמונה באישיותו ותוך הסתגלות לתנאים מגוונים.

ג. דמות "המורה הטוב"

האומנם אפשר והאם רצוי, שתוצג לפני פרחי-ההוראה רשימה של תכונות ומאפיינים שהם מסימניו של טיפוס "המורה האידיאלי"? שניים הם הטעמים המחייבים שלילה - לפחות חלקית - של דרך זו: 1) אי-אפשר לטעון, שמצוי דגם-אישיות בלעדי, שהוא הטיפוס הרצוי. מורים מטיפוס-אישיות שונים עשויים לתפקד כמורים טובים. 2) הצבתו של מודל-רצוי יחיד של אישיות-מורה, עשויה לצמצם את שיעור הפונים למקצוע ההוראה, ואף לא יהיה בכך כדי לענות לצרכים המגוונים של מערכת החינוך.

כנקודת-מוצא לבחינתן של התכונות, שהן בבחינת תנאי הכרחי למורה, ניתן להציג את ניסוחו של לם (10, עמ' 299), שעל-פיו רמת-ביצוע גבוהה של מורה תלויה במעורבות אופטימאלית בשני מושאיה של ההוראה: בתלמיד ובתוכני-התרבות, שאותם הוא מנחיל לתלמידיו. לפיכך ראוי לבחון את יחסו הרצוי של המורה לתלמיד, את טיב זיקתו לתוכני תרבות ודעת וכן - לעמוד על תכונותיו של המורה כפרט.

יחס המורה לתלמיד: כמה וכמה תכונות ראויות לאיזכור בהקשר זה:

1. אהבה לילד - זוהי תכונת-אופי בסיסית למורה. קרשנשטיינר (13, עמ' 34), מכנה יחס זה בשם "אירוס פדגוגי", שהוא יחס של אהבה בלתי-אנוכית, ורק הוא מביא להבנה כנה את הילד.

מחנכים דגולים מסמלים באישיותם את החיים שכל כולם אהבה ומסירות לילד. קורצ'אק - לדוגמא - הפגין זאת באורח חייו הפרטיים, בהימנעותו מהקמת משפחה ובהקדישו את כל רגשותיו ועיתותיו לחניכיו.

2. כבוד לתלמיד - יחס זה נמצא במחקרה של קובובי (12) כיחס השכיח ביותר, שתרם לחווייה נעימה בבית-הספר. "זהו יחס של כבוד לילד כאדם, יחס שאינו מותנה בהישגי הילד, בהתנהגותו, בכשרונותיו או בכל תנאי שהוא" (שם, עמ' 22); השיטה, שבה נקטה קובובי, היתה לאתר בהתנהגות המורה, כפי שזו תוארה בחיבורי התל-מידים, איפיונים של יחס של כבוד: כשפונה המורה אל התלמיד, הפנייה היא אל החלק הבוגר והחיובי שבאישיות הילד. יחסו אל כלל התלמידים הוא שוויוני במידת-האפשר, הוא מקשיב לדברי הילד ונכון להתחשב בדעותיו וברצונותיו. על-פי סקירתם של זק ותומר (8, עמ' 31-39) נראה, שמספר חוקרים ציינו דפוסי-התנהגות של מורה כמוצלחים, כשיש בהם גילויים של התחשבות ויחס-כבוד: הטיית אוזן לילד, שימוש ברעיונות המועלים על-ידי התלמיד במהלך השיעור וכן - אימון ביכולת-התלמיד.

3. גישה רגשית תומכת - רובנס (14, עמ' 22) - מציינת, שהילד מבקש למצוא במורה "ידיד מבוגר", המסייע לילד לראות את בעיותיו, ומוכן להושיט לו יד תומכת בשעת הצורך. קובובי (12, עמ' 46) הסיקה מתוך ניתוח חיבורי התלמידים שהוזכרו לעיל, שבית-הספר בתכונותיו ההישגיות הריהו מכביד, מעיק ומעורר פחדים. כל

אתר דעת - מכללת הרצוג

הפחתה של המועקה והפחד נחווית כחוויה נעימה ובונה. עם זאת ראוי להוסיף, שמידה כלשהי של תחושת-מתח היא בלתי נמנעת ואולי אף רצויה, משום שיש בה כדי להמריץ לפעילות. מה שמבוקש הוא מניעתה והפגתה של "חרדת-יתר".

4. התייחסות לכלל מרכיבי האישיות של הילד - בנימיני(7) בדק את טיב התייחסות המורה לאישיות התלמיד. על-פי מימצאיו, התלמיד נתפס בד"כ במרכיבים של חריצות ושקידה, יכולת שכלית והבנת-הנלמד. היינו - כל המרכיבים הבסיסיים של התלמיד קשורים אל הצד הלימודי-הישגי ובקונטקסט של הכיתה הלומדת. חסרים אפוא היבטים אחרים של מרכיבי האישיות, שמתוכן תתאפשר ראיית "הילד" או "אישיות-התלמיד".

העולה מן העניינים שצויינו בדבר יחס המורה לתלמיד, הוא הצורך בהדגשת הבסיס החיובי ביחסו של המורה כלפי הילד. עדה אברהם (1, עמ' 75) עומדת על הנזק האפשרי הכרוך ביחס שלילי של המורה כלפי התלמיד: "אין ספק שלפנינו מעגל-קסמים: בשעה שהילד תופס באופן שלילי את הרגשות המורים כלפיו, יורדת המוטי-בציה שלו להישגים, וזו תגביר את הגישה השלילית של המורה אל התלמיד. גישה זו תשפיע מצידה על הדימוי העצמי של התלמיד, תוריד את ערכו בעיני עצמו - וכן הלאה. שבירת מעגל הקסמים תיתכן רק בשעה, שיגלה המורה נכונות לקבל ולהבהיר את הרגשות התלמיד כלפיו וכלפי עצמו".

זיקת המורה לתוכני תרבות ודעת: סקרנות אינטלקטואלית, אהבת-ספר, אופקי-ידע רחבים ועם זאת - התעניינות בתחום-דעת ייחודי - הריהם מסימני-ההיכר של המורה הטוב. המורה פתוח לקליטתם של נכסי-תרבות ורוח, שנוצרו בדורות עברו, ואשר נוצרים והולכים בהווה, במקומות שונים של עולם התרבות האנושית. באופן מיוחד קשור המורה למקורות הרוח של חברתו: העם וקבוצת-המוצא.

אשר לצורך בהתמחות בתחום דעת ייחודי, אכן רווחת הסברה, שאין היא אלא מענ-יינם של מורים המלמדים בשלבי-החינוך הבינוניים והגבוהים: בבתי-ספר על-יסו-דיים, במוסדות על-תיכוניים ובמסגרות החינוך הגבוה. אומנם, כך הוא הדבר בכל הנוגע להכשרה הפורמלית. ברם, אף המורה המלמד בכיתות היסוד, ראוי לו שיבחן את נטיותיו ויעמיק התמחותו מתחומי-דעת מצומצמים (אפשר שעניין זה אכן נעשה במסגרת ה"התמחויות"). שהרי ככל שמעמיקים בתחום-דעת, כך עשויים להתחזק ההתעניינות והסקרנות, שאינן יודעות שובעה. זיקה נפשית חזקה לתחום-דעת היא שעשויה להביא את המורה לכלל התלהבות ומעורבות בעת ההוראה ולהצגת התכנים ברמה של הפשטה. אלה שני עניינים, שצוינו על-ידי מספר חוקרים כתנאים להצלחת ההוראה. רוזנשיין ופירסט (21, עמ' 156) מסיקים מתוך סקירת-מחקרים ש"התלה-בות" היא אחד מתשעה משתנים, שיש ביניהם ובין הישגי-תלמידים מיתאם חיובי גבוה. המחקרים התבססו על תצפיות-משקיפים ועל דירוגי תלמידים. לאה אדר (2, עמ' 333) במחקרה על-אודות מאפייניהם של מורים מצטיינים לתלמידים טעוני-טיפוח קבעה: "המורים המצטיינים מרבים, יותר מחבריהם, בהעמדת שאלות-חשי-בה".

תכונות-המורה; מבין אלה ראוי לציין אחדות:

- נינוחות - מורה נינוח משרה אווירה שלווה בכיתתו, בכך הוא יוצר תנאים

אתר דעת - מכללת הרצוג

ללמידה אפקטיבית. אך התנאי הוא, שאווירה זו לא תשרור כתוצאה מחוסר-עניין, שהרי צויינה חשיבות התלהבות המעורבות. מה שדרוש הוא, כהגדרת לם (10, עמ' 294), מעורבות שאין בה מידה של "מעורבות-חרדתית".

- פתיחות - זו תכונת היחיד, שעל-פיה הוא מוכר לעצמו, ואף נכון לבחון דעות של הזולת על-מנת לאמצן. בכך מתאפשרים תהליכים של בקרה עצמית, ואף ניתן סיוע להתפתחותה של האישיות.

- אותנטיות וספונטניות - זהו גילוי של דפוסי-התנהגות טבעית, המבוססת על כנות האדם עם עצמו. לם (שם, עמ' 293) רואה במידה זו את תכונתו החשובה ביותר של המורה: "מכל ההשערות האפשריות נראית קרובה ביותר לאמת זו, המייחסת את ההצלחה בפעולה החינוכית לאותנטיות" אלא שדווקא בנקודה זו מתעורר קושי, הנוגע להדרכת הסמינריסט: באיזו-מידה אכן ניתן להקנות "ספונטניות"? שהרי נסיונות להכוונת ההתנהגות יש בהם משום דיכוי של הספונטניות ועידוד מגמות של הופעת "מסכה" - וזו בוודאי שלא תצלה. על קושי זה עומדת קובובי (12, עמ' 38), אשר מציינת: "שינוי יסודי של האישיות אינו מושג בנקל על-ידי הדרכה, ומאידך, ניסיון לאמץ את סממניו החיצוניים בלבד של יחס ה"כבוד", עלול להזיק מסיבות מובנות מאליהן".

נראה אפוא, שבתהליך ההכשרה רצוי לבחון את גילויה הסגוליים של אישיות המת-כשר להוראה - ולאפשר פיתוחם של אלה.

הדיון בתכונות-אישיות של המורה עשוי לעורר את השאלה, באיזו מידה יש לבחון, במסגרת דיון זה, שאלות הנוגעות למצבי-נפש שליליים אצל המורה. שהרי, המורה שרוי במתח נפשי מתמיד, משום שהוא נתון להסתכלות, לבחינה ולהערכה מצד תלמידים, הורים, מורים-עמיתים, מנהל ומפקח. לכל אחת מקבוצות אלה יש ציפיות מן המורה. לעתים, אין ציפיות קבוצה-אחת עולות בקנה אחד עם אלה של האחרות. נראה, שעניין זה ראוי לאיזכור, אך ספק אם רצוי להדגישו יתר על-המידה, משום שיש בכך כדי להגביר חרדה. התייחסות נכונה לבעייה עשויה להקל על הסמינריסט, שעשוי לחוש שעובדת ההימצאות בלחץ-סביבתי היא משותפת לכלל המורים.

ד. תחומים של שוני וגיוון

כאמור, בצד המאפיינים, המשותפים לכלל המורים, מצוי אף מרחב אפשרי של שוני וגיוון - מבחינת טיפוס אישיות; שוני במרכיביה של סיטואציית ההוראה - למידה, עשוי להצריך גם שוני בטיפוס המורה, או פיתוחן של תכונות אופי מסוימות. נמנה להלן מרכיבים אחדים, העשויים לחייב הלימה של טיפוס-מורה מתאים:

1. אישיות-ת-ה-ת-ל-מ-י-ד: תלמידים מטיפוס-אישיות שונה, עשויים למצוא תמיכה במורים מטיפוס שונה. נדגים עניין זה מתוך הספרות האמנותית, הספרות המקצועית וכן - על-פי המחקר החינוכי.

בספר "מורים דגולים" שאותו ערך פטרסון (20), מובא קטע ביוגרפי על אודות הפילוסוף לואיס הנרי סוליבן בימי נערותו, ובו מתוארות חוויותיו הנעימות בכיתת המורה מוזס ווילסון (בבוסטון ב-1871). כנגד זאת מצטט פטרסון תיאור שונה של בן-כיתתו של סוליבן, החושף יחסי-גומלין שליליים עם אותו מורה. בקשר לכך מעיר פטרסון (שם, עמ' 54): "מזג (של מורה) העשוי למשוך תלמיד מסויים ולהשפיע עליו, עלול לדחות את האחר ולרפות את רצונו".

אתר דעת - מכללת הרצוג

מן הספרות המקצועית ניתן להציג את המובא בעבודתה של לאה אדר כמסגרת תיאורטית לחקר ההנעה בחינוך (3); בקשר לכך מציעה אדר למיין את התלמידים על-פי טיפוסים-אישיות בהתאם למערכת צורכיהם ומניעי-ההתנהגותם. לדעתה, רמת-ההנעה של התלמיד ללימודים היא פונקציה של דרגת-ההתאמה שבין מבנה אישיותו והאקלים החינוכי שבכיתתו, שעה שאישיות המורה היא אחד ממרכיבי אקלים זה. ארבעה טיפוסים תלמידים הם - שכל אחד עשוי לחוש בנוח אצל טיפוס מורה שונה: "הטיפוס ההישגי" הוא מי שמקור-ההנעה ללימודים שבו הוא הצורך בהישג. זה זקוק למורה המעביר דעת, מטיל תפקיד וכן יעיל מבחינה שליטה בחומר הלימוד ובהליכים של ניהול-כיתה. "הטיפוס הסקרני", שמקור הנעתו היא הסקרנות, זקוק למורה המצטיין ביכולת הדרכה והצבת אתגרים, ואשר הוא עצמו מגלה נטייה לחיפוש ולחקירה. מקור ההנעה אצל "הטיפוס המצפוני" הוא רגש החובה; טיפוס זה זקוק למורה נבוה, ספונטאני, נוטה לסעוד את הזולת ובעל חוש הומור. "הטיפוס שבאישיותו פועל באופן מודגש הצורך בהתחברות, זקוק למורה גמיש, חברי ומארגן יעיל."

ניסוי מחקרי נערך על-ידי תלן (21), שהציע שיטה להקבצת תלמידים על-פי נטיו-תיהם ומבנה אישיותם, תוך התאמה לאישיות המורה ולאזן דוקא כמקובל - על פי יכולת לימודית. תלן מדווח במחקרו על שיפור בהישגי התלמידים עקב נקיטת שיטה זו של הקבצה.

3. שיטת-ההוראה: שיטת-הוראה, שבהן מודגשים היבטים שונים של דרכי הוראה ולמידה - כגון: ההרצאה, הדיון, הלמידה העצמית - ועוד, עשויות להלום טיפוסים שונים של מורים. בעניין זה דן רון (15), המבחין בין טיפוס המורה ה"שחקן" ובין טיפוס המורה ה"במאי". הראשון - הריהו בבחינת מוקד-פעילות בכיתה ושואף

להשגת סיפוקים מידיים, תוך שהוא מפגין יכולת ריטורית ודרמטית. השני - מצוי במידה רבה ברקע הפעילות הכיתתית, שעה שהמוקד מועבר - במידה רבה - לפעילות עצמית של התלמידים. המאפיין טיפוס מורה זה הוא מצב נפשי של דחיית-סיפוקים, לפי שאין הוא מפעיל רצף של פעילויות גירוי-תגובה.

רון אף נוקט עמדה וקובע איזהו הטיפוס המועדף. לדעתו, יש עתה צורך לצמצם את הצורה הרווחת של "שיעור פרונטאלי" ולעבור לאותן צורות-הוראה, המחזקות את כיוון האינדיבידואליזציה בחינוך. לפיכך יש לכוון להוראה מועמדים מטיפוס ה"במאי" ואף לפתח תכונות-אישיות, המאפיינות טיפוס זה, במסגרת הכשרת-המורים. נראה, שאפשר לקבל את גירסתו של רון בקשר לטיפוס-המורה והתאמתו לשיטת-הוראה מסוימות. ברם, לפי שאין לקבוע העדפה מוחלטת לשיטת-הוראה כלשהי, הרי שיש מקום לטיפוס ה"שחקן" ואף לטיפוס ה"במאי".

4. רקע חברתי וסביבתי: הסטטוס של המורה והציפיות ממנו - שונים בקרב קבוצות אוכלוסיה שונות. הדברים עשויים להיקבע על-פי מאפיינים של קבוצות האוכלוסיה: מעמד כלכלי, רמת-השכלה, מוצא אתני ואף סוג ישוב. כך, למשל, בדיק מטסון (19) תכונות-אישיות, המאפיינות את המורה האפקטיבי בבתי-ספר כפריים, לעומת המורה המצליח בבתי-ספר שבערים הגדולות. החוקר מצביע על רצף - למן אינטרוברטיות, המאפיינת את טיפוס המורה הכפרי, ועד לאכסטרוברטיות של טיפוס המורה שבעיר.

אתר דעת - מכללת הרצוג

מן האמור עד כה ניתן להציע נקודות לדיון בבתי-המדרש למורים: ציון תכונות-אישיות של המורה שהן הכרחיות, כאלה שהן רצויות ואחרות, שבהן אפשרי שוני וגיוון. הצגת הנושא ובירורו באמצעות הדיון האובייקטיבי עשויים לאפשר לתלמיד בית-המדרש למורים להסתכל בעצמו ואף לסייע בעניינים אלה:

(א) ניתן, בדרך זו, להפיג חרדות אצל פרח-ההוראה ולסייע לו מבחינה נפשית. שהרי בכך יוכח, שיש מקום בהוראה לטיפוסי-אישיות שונים, ואף הוא עשוי למצוא את מקומו בה.

(ב) בשקלו את עניין בחירת מקום-העבודה, יוכל תלמיד ביהמ"ד למורים להביא בחשבון - בין יתר השיקולים - גם את מידת-ההתאמה למזגו ולנטיותיו, זאת מבחינת אוכלוסיית התלמידים, השקפת-העולם של המוסד, שיטות ההוראה הנהוגות בו, ועוד.

(ג) בדרך זו אף ניתן לחסן את הסמינריסט מפני קשיים וכישלונות בראשית דרכו בהוראה. אפשר לתרץ מצב של כישלון באי-התאמה מוחלטת לדרישות המקצוע, אך גם בהיעדר הלימה בין טיפוס-המורה ובין התנאים השוררים במוסד החינוכי המסויים.

(ד) על אף כל האמור ראוי לציין, שיש גם השתמעות על דרך השלילה: מצויים טיפוסי-אישיות, שמקומם לא יכירם בקרב קבוצת-המחנכים. המתקשה בזיהוי תכו-נות, שנמנו כהכרחיות באישיותו, וכן מי שחש שאין ביכולתו לפתח תכונות אלה, ראוי לו שישב ויבחן את הטעם להמשך הכשרה להוראה.

ה. התפתחויות בתחום הטכנולוגי והחדשנות בחינוך, והשפעותיהן האפשריות על תפיסת אישיות-המורה

כאמור, חשוב להכין את פרח-ההוראה לקראת התפתחויות המתרחשות עתה וכאלה הצפויות להתרחש בעתיד. המדובר הוא בעיקר בשני תחומים: הטכנולוגיה בחינוך וזרמים חינוכיים רדיקאליים שחדשנות בכנפיהם. לאלה עשויה להיות השפעה על התפיסות הנוגעות לאישיות-המורה.

בספרו "חינוך ואקסטאזה" מתאר ליאונארד (9, עמ' 149-180) באופן נועז את בית-הספר של העתיד. נקודת-המבט היא של מחנך בשנת 2001. מנקודת-מבט זו שנות ה-70 של המאה ה-20, היינו תקופתנו, "היו" שנות ראשית של תפנית בשני תחומים: התפשטותו של "החינוך החפשי" והתפתחותה המהירה של הטכנולוגיה בחינוך. על-פי נקודת המבט שהוזכרה נראית תקופתנו כתקופת השגרה והשעמום בחינוך; זו "נשתנתה" עקב ההתפתחויות והזימון יחדיו של המחשב בשירות-ההוראה ושל בית-הספר החופשי והפתוח. אכן, בשני תחומים אלה כבר מורגש במערכות-החינוך משב רוח ברור של שינוי.

מן התחום הטכנולוגי ראוי להזכיר את מדיום הטלוויזיה, שבה כבר נעשה שימוש רחב לצורכי לימוד. לצד מורה-הכיתה מופיע על-גבי מסך הטלוויזיה מורה נוסף, שלרשותו עומדים אמצעי-עזר מגוונים, שיעוריו הם מובנים, ומושקעת בהם מחשבת צוות-מכין. אך בעיקר יש מקום לבחינת ההשפעה של "מהפכת המחשבים", שעה שמתרחב השימוש בהם לצורכי-הוראה. כבר עתה רבות הן האפשרויות לשימוש

אתר דעת - מכללת הרצול

במחשב. באמצעות מכשיר זה יכול התלמיד ללמוד באורח עצמאי: לתרגל, לשנן-עובדות, להבהיר מושגים, לפתח תיפקודי-חשיבה ולרכוש מיומנויות של למידה. תלמיד יכול לקיים דיאלוג עם המחשב, וכן ניתן לבצע בדרך של אנימציה חיקוי מדויק של ניסוי מעבדה. בכך מתחזקות מגמות פיתוחה של הלמידה העצמית, תוך התאמת יתר לקצב הלמידה של היחיד וכן תוך קיצור טווחי-הזמן הדרושים ללמידה.

ההתפתחויות והשינויים, הכרוכים בהתרחבות הטכנולוגיה בחינוך, מעוררים שאלות, הנוגעות למעמדו ולתפקידו של המורה בכיתה: האומנם עשויה להצמצם עד מיני-מום היוקקותו של התלמיד - למורה? האם אפשרי מצב, שבו ייעלם בהדרגה המגע הבין-אישי שבין מורה לחניך? ואם זהו כיוון ההתפתחות הצפוי - מהו שיש כאן, קללה או ברכה? קללה, משום ששלילת זיקת-הרוח בין השניים עלולה לבטל כל סיכוי של השפעה-חינוכית; או שמא ברכה יש כאן, משום שבמציאות שוררים בכיתות רבות חרדות ומתחים בין-אישיים, והמיכון עשוי להביא לכלל שיחרור אקלים-כיתה ממתענו השלילי.

גישתם של החדשנים המטיפים לחינוך-פתוח עשויה אף היא להביא להנמכת מעמדו של המורה בכיתה. שיטות הקשורות בזרמים-רדיקליים רואות במורה את מארגן הסביבה הלימודית - ותו-לא. הן מבקשות ליטול ממנו את יוזמת הפעילות בכיתה ולהעבירה, כמעט לחלוטין, לידי התלמיד. ידועה גישתו של איליץ, הנמנה עם חסידי הרדיקליים בחינוך, שאף תבע את ביטול בית-הספר וממילא את חיסול ההוראה הפורמלית. (ראה ספרו: ביטול בית-הספר, הוצאת "מסדה", 1973).

נראה, שלקראת כיווני התפתחות אפשריים אלה, יש להכין את פרח-ההוראה לנקיטת עמדה לכשיכנס למעגל-ההוראה. לדעתנו, יש לטעון שאין תחליף למורה, ואף לא נוכל להסיק מן ההתפתחויות הצפויות, שעשוי המורה להגיע למעמד שווה-דרגה לזה של התלמיד, מעין אחד מן הקבוצה הלומדת.

ניתן לחזק סברה זו על-פי עיון בהגותו החינוכית של מ.מ. בובר, שפיתח את התיאור-ריה הפילוסופית של "אני-אתה", שעניינה במגע הרוחני הבין-אישי. כדבריו (6, עמ' 110): "עובדת היסוד של הקיום האנושי הוא אדם עם אדם. מותר עולם-האדם וסימנו המובהק הוא קודם כל בכך, שבו מתרחש משהו בין יצור אחד למשנהו - שאין דומה לו בכל הטבע כולו". הזיקה החינוכית מוגדרת על-ידי בובר (5) כזיקה דו-שיחית. מבין מספר צורות של דו-שיח שהוא מונה, תכונה של זו החינוכית היא, שבה פועל האחד את פעולתו המשפיעה על השני. אין המורה והתלמיד שווים בזיקתם ההדדית, משום שתפקיד המורה לחנך ושל התלמיד להתחנך - וכלשונו (שם, עמ' 258): "המחנך עומד בשני קצותיה של הסיטואציה המשותפת, ואילו החניך עומד בקצה האחד בלבד. אותה שעה שיהיה גם בידו של זה להטיל עצמו אל העבר השני ולהרגיש משם, שוב תתקעקע הזיקה החינוכית, או שתתגלגל בידידות". מכאן שהיחס הוא - כאמור יחס של משפיע ומושפע, עם זאת חשוב לציין, שבובר מדגיש, ששומה על המורה להיזהר מפני השלטת רצונו על נפש החניך בדרך של כפייה-רוחנית.

נדגיש, שכל האמור בדבר הצורך להסתגל לנסיבות ההתפתחות הצפונות בעתיד, אין בו כדי לקבוע עמדה - לחיוב או לשלילה - ביחס לתהליכים, המרחיבים שימוש באמצעים טכנולוגיים לצורכי-חינוך, או ביחס לאלה המחילים עקרונות ודרכי-חינוך, המבוססים על תפיסות של "חינוך פתוח".

1. עניינים יחודיים למערכת החינוך בישראל

לכד מההתייחסות כללית לנושא, ראוי להעלות לדין שאלות הנוגעות לבעיות סגוליות של החברה בישראל. צויין (ראה, עמ' 5, לעיל), שהמורה קשור למקורות הרוח של החברה שבה הוא שרוי ועל-פי ערכיה הוא מחנך. החברה - כמובן הרחב היא העם, אותה ניתן למיין לקבוצות משנה על-פי אמות-מידה שונות: על-פי השקפת העולם הדתית או החילונית, על-פי אורח החיים, המוכתב על-ידי הקהילה וסביבת המגורים: קיבוץ, ישוב חקלאי או ישוב עירוני, וכן - על-פי המוצא העדתי.

לעניין השקפת-העולם, עשויות להיות השתמעויות, הנוגעות לנושא דיונו, בקשר למעמדם של המורה והחנך והזיקה ביניהם. החינוך הדתי רואה כמורה את מייצג הסמכות האלוקית ומי שמעביר את רוח הדת ואת צווי-ההלכה לתלמיד. התלמיד נתפס כמי שעליו לפעול על-פי חוקי-ההלכה, ואלה כוללים הנחיות בדבר היחס למורה, שהוא בד"כ יחס של כיבוד הסמכות. מאידך, זיקת המורה לתלמיד היא של "אבהות רוחנית". מוריאל (11, עמ' 3) אומר בקשר לכך: "המדרש בספרי: 'בניך הם תלמידך' מסתמך על תלמידיו של אלישע שנקראו בני-הנביאים. ביסודו של מדרש זה, שהוא לכאורה פורמלי גרידא, הונח הרעיון כי הזיקה מכח האבהות הרוחנית הנוצרת על-ידי לימוד התורה, איננה פחותה בערכה מזו של האבהות הטבעית ויש גם עולה עליה. המשנה הידועה (ב"מ, ב'-י"א) קובעת את עדיפות הרב המביא לחיי העולם הבא, על-פני אביו שהביא לחיי העולם הזה. האמוראים ממשיכים באותו רעיון עצמו ומוציאים לו אסמכתאות מן המקרא, ובבבלי סנהדרין דף צ"ט ע"ב: אמר ריש לקיש, כל המלמד את בן-חברו תורה, מעלה עליו הכתוב כאילו ילד שנאמר: ואלה תולדות אהרן ומשה וכתוב ואלה שמות בני-אהרן לומר לך אהרן ילד ומשה לימד - לפיכך נקרא על-שמו".

השקפות עולם אחרות מחזקות את משקלו היחסי של התלמיד בקרב מרכיבי תהליך ההוראה. אפשר שלא לה מתאים ניסוחו של לם (10, עמ' 160): "מעמדו של התלמיד, כפי שהוא מצטייר על-פי השקפה זו (ההשקפה הרואה בתלמיד - יחיד בעל תכונות סגוליות - ש.ב.א.), מצדיק את השיעבוד של כל גורמי ההוראה - לצרכיו. אין בהוראה מן הסוג הזה מקום לתוכניות לימודים קבועות או לטכניקות יציבות ואף לא למסגרות ארגוניות אחידות. אלה, כיוון שנועדו לשמש את התלמיד הממשי, שתכונותיו הן חד-פעמיות, בהתפתחותו הבלתי-מכוונת, דינם להיות גמישים, כדי שאפשר יהיה להתאימם לצרכיו. בתפיסה הזאת של מעמד התלמיד בתהליך ההוראה, שמורה לו עמדת בכורה בין כל מרכיבי התהליך הזה".

על ייחודיותו של חינוך, המוכתב על-פי מסגרת חברתית-מקומית, ניתן - למשל - לעמוד על-פי מהות החינוך בקיבוץ, השומר על אופי ייחודי. על כך אומר שפר (17, עמ' 291): "במשך שנות קיומו הייתה גדולתו של הקיבוץ נעוצה בכך, שהצליח לשמור על גרעין ערכי-סגולי, המפריד אותו מכלל האוכלוסיה ומצדיק את קיומו, למרות פתיחותו אל החברה שמסביב לו ולמרות מעורבותו בבעיותיה. אולם הצלחתו של הקיבוץ כמסגרת חיים יציבה מובטחת רק אם יצליח לחנך את בניו באופן, שיישמר אופיו הפתוח של הקיבוץ - עם סגולותיו הערכיות".

ד"ר אברהם שטאל עשה רבות לעירור המודעות לשאלות הנוגעות לעניין הפלורא-ליזם העדתי (ראה, למשל, ספרו: "מיזוג תרבותי בישראל", עם עובד, תשל"ו). בקשר

אתר דעת - מכללת הרצוג

לנושא דיונו נציג מספר נקודות, שהובאו במאמר פרי עטו ובהשתתפות תמר אגמון ומתתיה מר-חיים (16): "יחס המורה לתלמידים טעוני-טיפוח":

- במערכת החינוך בישראל, כמו בוו שבארה"ב, ניתן להצביע על קיומם של רגשות שליליים מצד מורים, כלפי תלמידים בני קבוצות אתניות או חברתיות שיש להן מעמד חברתי נחות.
 - גילויי היחס השלילי הם: דעות קדומות וולוזל בילדים ובהוריהם. זאת - מתוך אי ידיעת הרקע ההיסטורי והתרבותי של בני עדות-המזרח.
 - מצויים אף מורים וגננות שהם עצמם ממוצא מזרחי, המתייחסים בשלילה לאוכלוסיה המזרחית. יש כאן אפוא תופעה של ניכור-עצמי.
 - זרות שבין מורה ותלמיד ודעות-קדומות כלפי תלמידים שממוצא מזרחי, משפיעים על לרעה על סיכויי ההצלחה הלימודית והחינוכית של התלמידים.
- נראה שאי-אפשר להתעלם ממצב זה, שהרי כ-60% מאוכלוסיית התלמידים בבית-הספר היסודי הם בני עדות המזרח וכ-40% מן המתכשרים להוראה בבתי-המדרש למורים הם ממוצא זה. יש, איפוא, צורך לבחון דרכים של שחרור פרחי-הוראה מרגשות של ניכור והתכחשות של היחיד כלפי עצמו וכלפי התלמיד.

ז. סיכום

ההצעה שהוצגה במאמר זה כוללת עניינים אלה:

- שיקולים לקביעת מסגרת התוכנית ולבחירת הנושאים לדיון.
- דיון מפורט בנושאים שהוצעו לדיון.
- הערות בקשר ליישום הדידאקטי.

להלן, נשוב ונפרט את המטרות הכלליות של הצעת התוכנית ואת אלה, הנוגעות לכל אחד מן הנושאים המוצעים. בכך ניתן לקורא מבט כולל ומסכם, ולמורים בבתי-מדרש למורים, הבוחרים לעשות שימוש בהצעת התוכנית, או בחלקה, מתאפשרת הכנסת שינויים בבחירת הפרטים המובאים במסגרת הדיון בנושאים, או הרחבת דיון בנושאים אחרים וצמצום באחרים. הכל על-פי שיקוליהם ועל-פי צרכיו היחודיים של המוסד שבו הם מלמדים, או של הקבוצה שעמה מתקיים הדיון.

מטרות כלליות

1. לברר עם המתכשרים להוראה את שאלת אישיות המורה ואת עניין יחסי הגומלין שבין מורה ותלמיד.
2. להכשיר את פרח ההוראה להפעיל שיקול-דעת, על מנת להכריע בדבר דפוסי-התנהגות מתאימים בתפקידו כמורה, תוך התחשבות במצבים מגוונים, מתפתחים ומשתנים.
3. לסייע בתהליך עיצוב-אישיותו של פרח-ההוראה כאישיות מחנכת.

אתר דעת - מכללת הרצוג

פירוט הנושאים והמטרות

המטרות	הנושא
<p>- להבהיר לפרחי ההוראה את עובדת הימצאותו של שפע חומר כתוב, ולציין את הצורך בארגונו באופן, שתהיה אפשרות להפיק ממנו את המועיל והמסייע.</p> <p>- להפיג חרדות, העלולות להתעורר בעקבות תפיסה, שיש דגם-אישיות יחיד שהוא רצוי לחינוך. (א) רכישת גישה אל ידע, שהצטבר בעיקר ב-50 השנים האחרונות.</p> <p>(ב) פיתוח יכולת לקלוט מידע חדש בנושא, תוך ברירתו והערכתו.</p>	<p>1. הצגת הקשיים הכרוכים בבירור הנושא ובהוראתו</p>
<p>- להציג מספר תכונות שלגביהן מוסכם בד"כ, שהן המאפיינות את "המורה הטוב". עם זאת להבהיר, שיש מקום לטיפוסים שונים של מורים.</p>	<p>3. דמות אידיאלית של מורה</p>
<p>- לפרט את אפשרויות ההתאמה של טיפוס המורה הרצוי, על פי אמות מידה שונות.</p> <p>- להפיג חרדות, העלולות להתעורר בעקבות תפיסה שיש דגם-אישיות יחיד שהוא רצוי לחינוך.</p> <p>- לסייע לסמינריסט בשיקוליו לבחירת מסגרת-חינוכית מתאימה לו כמורה.</p>	<p>4. תחומים של שוני וגיוון</p>
<p>- להכין את הסמינריסט לקראת הסתגלות למצבים משתנים והעשויים להשתנות בעתיד, בעטיין של ההתפתחויות המהירות בתחום הטכנולוגיה והגי-שות החדשניות בחינוך.</p>	<p>5. התפתחויות בתחום הטכנולוגיה והחינוך והשפעותיהן האפשריות על תפיסת אישיות המורה ומעמדו</p>
<p>- להדגיש מספר עניינים, שהם יחודיים למערכת-החינוך בישראל, ולהבהיר את השלכותיהן בקשר לנושא הנדון.</p>	<p>6. עניינים יחודיים למערכת-החינוך בישראל</p>

ביבליוגרפיה

1. אברהם, עדה - עולמם הפנימי של המורים; אוצר-המורה, ת"א, 1974.
2. אדר, לאה - מורים מצטיינים בבתי-ספר טעוני-טיפוח, "מגמות" ט"ז, תש"ל, עמ' 307-343.
3. אדר, לאה - ההנעה ללימודים ואישיות התלמיד; בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תש"ל.
4. ארליך, מאיר - מחקרים על פעולת-הגומלין בכיתה; "החינוך" מ"ב, תש"ל, עמ' 366-373.
5. בובר, מרטין - בסוד שיח; הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, תשכ"ד.
6. בובר, מרטין - פני אדם; הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, תשכ"ב.
7. בנימיני, קלמן - דמות התלמיד בעיני המורה; "מגמות" י"ט, תשל"ג, עמ' 127-144.
8. זק איתי ורחל תומר - אישיות המורה, עמדותיו, דפוסי-התנהגותו והאפקטיביות, המרכז למחקר ולייעוץ בנושאי-הסגל החינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 1976.
9. ליאונרד ג'ורג' ב. - חינוך ואקסטאזה; מסדה, רמת-גן, 1975.
10. לם, צבי - ההגינות הסותרים בהוראה; ספרית פועלים, 1973.
11. מוריאל, יהודה - זיקת הרב לתלמידיו בדברי חז"ל, "בשדה חמ"ד", תשרי-חשון תשל"ב, עמ' 3-6.
12. קובובי, דבורה - בין מורה לתלמיד, ספרית-פועלים, 1977.
13. קרשנשטיינר, גיאורג - נפש המחנך ובעיית הכשרת המורים; בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשכ"ה.
14. רובנס, שרה - תפיסת התלמיד את עצמו ואת יחסו עם מוריו והוריו כפונקציה של מפגש משולש, הורה-

אתר דעת - מכללת הרצוג

- מורה-תלמיד: עבודת גמר למ.א. אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ז.
15. רון, אברהם - על מורה "שחקן" ומורה "במאי"; "עיונים בחינוך", 14, ניסן תשל"ז, עמ' 167-171.
16. שטאל אברהם, תמר אגמון, יחס המורה לתלמידים טעוני-טיפוח; "עיונים בחינוך" 11, אייר תשל"ו, עמ' 45-58. מתתיה מר-חיים
17. שפר, יוסף - החינוך בקיבוץ בתוך אורמיאן חיים (עורך) - החינוך בישראל; ירושלים 1973, עמ' 282-292.
18. Getzels J.W., The Teacher's Personality and Characteristics; in: Jackson P.W. Gage, N.L. (ed.): *Handbook of Research on Teaching* (1963) pp. 506-582.
19. Matleson, K.D. Personality Traits Associated with Effective Teaching in Rural and Urban Secondary Schools, *J. of Ed. Psych*, 1974 66 (1) pp. 123-128.
20. Peterson, Houston *Great Teachers*. 20 New York, 1963.
21. Thelen, H.A. *Classroom Grouping for Teachability*, New York, Wiley, 1967.