

חויית ההתבגרות בישיבות תיכוניות ובאולפנות

רבקה בלאו

תקציר

ישיבות תיכוניות ואולפנות הן פנימיות חינוכיות אליטיסטיות שבהן מתחנכים רבים מבני הציונות הדתית. מוסדות אלה מטפחים ערכי מצוינות דתית ולימודית לצד הכוונה להשתלבות בעמדות מפתח בחברה, ומזמנים ללומדים חוויה כוללת המעצבת את אישיותם. במחקר הנוכחי נבחן מקומה של חויית הפנימייה בתהליכי גיבוש הזהות של תלמידיה.

השתתפו במחקר 11 בוגרי ישיבות תיכוניות ואולפנות, בני 24-27, שיצאו ללימודים בפנימייה בסביבות גיל 14. המשתתפים סיפרו את סיפור חייהם בריאיון נרטיבי ותיארו את חויית הפנימייה. בניית הראינות זוהו שלושה טיפוסים חוויה, התואמים לשלושת סגנונות ההתקשרות. כל משתתף תיאר את חויית הפנימייה מתוך מודל העולם הייחודי לו. החוויות השונות כיוונו למסלולי התפתחות שונים בתהליך גיבוש הזהות ולמיצבי זהות שונים. משתתפים שזוהו כבעלי סגנון בטוח חוו את הפנימייה כהמשך טבעי והשיגו מיצב סגירות מוקדמת. משתתפים מהסגנון החרד חוו את הפנימייה כסביבה מהימנה והתקדמו למיצב מורטוריום. משתתפים מהטיפוס הנמנע שחזרו את חויית ההיעדר, כאב ובדידות. ממסקנות המחקר נגזרות המלצות באשר להכוונה של מתבגרים ללימודים בפנימיות חינוכיות.

מילות מפתח: פנימייה חינוכית; התבגרות; עיצוב זהות; השגת זהות; סגנונות התקשרות.

מבוא

רבים מבני הציונות הדתית רכשו את השכלתם התיכונית (ולעיתים אף חטיבת הביניים) במוסדות חינוך פנימייתיים – ישיבות תיכוניות ואולפנות. תקופת חיים זו רבת משמעות בשלב ההתבגרות, שבמהלכו מתרחש תהליך גיבוש הזהות. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאפיין את חויית ההתבגרות וגיבוש הזהות של צעירים החיים בפנימיות חינוכיות מסוג זה. הכרת מאפיינים ייחודיים של תהליך ההתבגרות המתרחש בפנימייה חינוכית לעבודתם של יועצים חינוכיים, מחנכים ומורים במוסדות אלה.

מוסדות פנימייתיים חינוכיים הם בתי ספר שיש בהם פנימייה שבה מתגוררים התלמידים ומקיימים מסגרות חברתיות, אוטונומיות למחצה (כהנא, 2000). התלמידים מגיעים למוסדות אלה מתוך רצון ובחירה כדי לממש את יכולותיהם ולהשתלב כבוגרים תורמים בחברה. פנימייה חינוכית מתאפיינת ב'אקלים תרבותי ייחודי' הכולל שפה, נורמות, ערכים ומבנה חברתי. תהליך החברות מתרחש באמצעות חשיפה לסביבת הקהילה ולמגוון השותפים בה (בוטוין ואיזיקוביץ', 2020). הפנימייה נחווית כאזור ביניים, משהו שבין 'בית' ל'לא בית'. להווייה ייחודית זו השפעה מכרעת על האופן שהחניכים תופסים

ומפרשים את המוסד הפנימייתי החינוכי ואת הסדר החברתי-ארגוני שבו הם מבליים תקופה מהותית בחייהם (אריאלי, 2000). הפירושים השונים שהמתבגרים מעניקים לסביבה החינוכית, מעצבים את תהליכי ההתפתחות שיעברו בפנימייה. חוויית הפנימייה היא חוויה סובייקטיבית הנרקמת מתוך המפגש של המתבגר עם עצמו ועם הסביבה. המשימה ההתפתחותית המרכזית בשלב ההתבגרות היא 'גיבוש זהות האני'. 'זהות האני היא תהליך דינמי של ארגון וגיבוש מחדש של הזדהויות מתקופת הילדות, כישורים מולדים, מיומנויות והישגים שנרכשו בילדות. תהליך זה תלוי גם בהזדמנויות החברתיות המוצעות למתבגר בידי החברה שהוא חי בה (אריקסון, 1987). במחקר הנוכחי הוערכה התפתחות הזהות באמצעות גישתו ההתפתחותית של מרסייה (Marcia, 1993). המחקר נערך בפרדיגמה נרטיבית, ובמהלכו התבקשו 11 צעירים וצעירות, בוגרי ישיבות תיכוניות ואולפנות בטווח גיל 23-27, לספר את סיפור חייהם. הסיפור נותח על פי שיטת מנגנוני הברירה של ספקטור-מרזל (2012). מתוך הסיפורים זהו שלושה טיפוסים המייצגים שלוש חוויות שונות של התפתחות זהות. שלושת הטיפוסים דומים לשלושת סגנונות ההתקשרות: בטוח, חרד ונמנע (Ainsworth et al., 1978). הכרת מאפייניהם של טיפוסים אלה והבנת תפקידם של אנשי הצוות ושל הסביבה החינוכית בעיצוב זהותם משמשות נדבך בידע התאורטי המצטבר בעניין תהליכי גיבוש זהות של בני נוער בפנימיות חינוכיות (בוטוין ואיזיקוביץ, 2020; וילצ'יק-אביעד, 2013). לידע זה משמעות מעשית רלוונטית להתערבויות מקדמות של יועצים ומחנכים הפועלים במסגרות אלה.

רקע תאורטי

פנימיות חינוכית בישראל

בישראל, שבה שיעור המתבגרים המתחנכים בפנימיות הוא מן הגבוהים בעולם, יש מגוון פנימיות המיועדות לילדים ולבני נוער עם צרכים שונים. פנימיות שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות המיועדות לילדים ולבני נוער בסיכון ופנימיות חינוכיות שילדים מגיעים אליהן מתוך בחירה שלהם או של הוריהם. מרבית הפנימיות החינוכיות פועלות על פי אחד משני דגמים:

הדגם האחד הוא כפרי נוער, שלומדים בהם כ-15,000 בני נוער (גרופר, 2012). זהו דגם ישראלי ייחודי לפנימייה שמשמשת קהילה מחנכת, קהילה שמטרתה לקדם ולתמוך בהתפתחותם של בני נוער מאוכלוסיות מוחלשות כדי לסייע להם לצמצם פערים תרבותיים, חברתיים ולימודיים ולממש את יכולותיהם ולהשתלב בהצלחה בחברה הישראלית. בכפרי הנוער ניתנים מענים למרבית צורכי החיים של הילדים והמתבגרים החיים בהם: מבני מגורים, חדרי אוכל, מוסדות חינוך פורמליים ובלתי פורמליים, מסגרות תעסוקתיות, שירותי טיפול נפשי, ייעוץ והכוון. קיומן של תת-מערכות אלה בו בזמן מקנה לכפר הנוער את כוחו ויכולתו להפוך לקהילה המשפיעה ומעצבת את דמות הבאים בשעריה (בוטוין ואיזיקוביץ, 2020).

הדגם השני הוא ישיבות תיכוניות ואולפנות המיועדות לציבור הדתי והחרדי, ובהן לומדים כ-30,000 נערים ונערות, שהם כ-5% מכלל בני הנוער הלומדים בטווח גיל בין 14 ל-18 שנים בישראל (גרופר, 2012).

הישיבות התיכוניות והאולפנות נחשבות ל'ספינת הדגל' במערכת החינוך הממ"ד, מבחינה חברתית ולימודית כאחד. פנימיות אלה הן סלקטיביות, ומכוונות לפיתוח עילי-חברתי באמצעות טיפוח מנהיגות ומצוינות לימודית וחברתית (חורי וזעירא, 2017).

פנימיות חינוכיות – ישיבות תיכוניות ואולפנות

פנימיות חינוכיות במתכונת ישיבה תיכונית לבנים ואולפנה לבנות הוקמו על פי מודל הישיבה שהיה מקובל בציבור היהודי מאות בשנים, כדי לפתח ולשמר את עולם לומדי התורה. בסוף המאה התשע עשרה, בתגובה על תנועת ההשכלה ותופעת החילון, חלו תמורות במבנה הישיבות ובתכנים שנלמדו בהן. ראשי הישיבות ראו בעצמם שותפים בתהליך חינוכי וכמי שנדרשים להציג חלופה למגמות החברתיות והתרבותיות שחלו בחברה היהודית. מגמה זו הלכה והתרחבה, והישיבות התיכוניות שהראשונה שבהן הוקמה ב-1936, הרחיבו את תפיסתן החינוכית. מצד אחד הן ביקשו לשמש מגננה מפני תופעות החילון ומצד אחר פעלו כדי לטפח בוגרים לומדי תורה שישתלבו בעמדות מפתח בציבוריות הישראלית (בר-לב, 1981). כיום, הישיבות התיכוניות והאולפנות הן מוסדות סלקטיביים בעלי אוריינטציה אליטיסטית. הן שומרות לאורך השנים על תפקידן כסוכן חברות מרכזי בעבור בני הציונות הדתית. על אף מרכזיותה של הפנימיה החינוכית במערכת החינוך הדתית-לאומית בישראל, נעשו מחקרים מעטים הדנים בתהליכים המתרחשים בין כותליה (דגן, 1997; חורי וזעירא, 2017; רומי, 1997).

המחקר הנוכחי הוא נדבך נוסף על הידע המצטבר בתחום זה. המחקר נערך כדי לתאר את תהליכי ההתבגרות וגיבוש הזהות של הלומדים במוסדות אלה.

היצאה אל הפנימיה החינוכית מתרחשת לרוב בגיל 14, במעבר מכיתה ח' לכיתה ט'. המעבר כרוך בהתרחקות פיזית מהבית, המלווה בהתרחקות רגשית. יש בצעד זה התקדמות בתהליכי ההתבגרות וגיבוש הזהות.

התפתחות הזהות בשלב ההתבגרות

אריקסון (Erikson, 1993) תיאר את התפתחות האדם כתהליך המתרחש בשמונה שלבים לאורך החיים. התפתחות האישיות היא תוצאה של אינטראקציה בין האדם לסביבה שהוא חי בה, בין החלקים הסובייקטיביים הפנימיים באישיותו ובין האחרים המשמעותיים בסביבתו. בלב התהליך מצוי שלב ההתבגרות, שלב מכריע בהתפתחות הפסיכו-חברתית. המשימה שהמתבגר מתמודד עימה היא גיבוש זהות האני. גיבוש זהות הוא תהליך שבו האדם מחפש תשובה על השאלה 'מי אני?'. זהו תהליך פנימי שבו הפרט מארגן את התנסויותיו בעבר ואת ציפיותיו מעצמו בהווה ובעתיד. היחיד חותר ליצירת תכלול (אינטגרציה) בין חוויות, מאורעות, ערכים ואנשים שאיתם חש דמיון והזדהות בעברו, ומתוך כך יוצר את מערך הציפיות שלו מעצמו. כאשר התהליך מסתיים בהצלחה, המתבגר מגיע לזהות מגובשת, וכאשר התהליך מסתיים בכישלון, המתבגר נמצא במצב של זהות מפוזרת (אריקסון, 1987). תפיסתו של אריקסון הביאה לידי פיתוח תאוריות נוספות על התפתחות הזהות. למשל, מרסייה (Marcia, 1993, pp. 3-41) טוען כי גיבוש הזהות בשלב ההתבגרות הוא תולדה של חוויית משבר המכוונת לחקירה ולנטילת מחויבות. משבר הוא מצב של סערה פנימית שבעטיו המתבגר נדחף לתהליך חקירה, ובו הוא בוחן מחדש את תפקידיו החברתיים ואת עתידו. נטילת המחויבות הבאה לאחר

החקירה, היא נכונותו של הפרט להתחייב ולהשקיע מאמצים בבחירתו. מתוך הבנה זו של תהליך ההתבגרות, הגדיר מרסייה ארבעה מיצבי זהות המבטאים ארבע רמות בהתפתחות הזהות. המיצב הנמוך ביותר הוא **מיצב פיזור זהות**, במיצב זה מצויים מתבגרים שלא חוו משבר וחקירה ולא קיבלו על עצמם מחויבות. מתבגרים אלה מתאפיינים בבלבול, נמנעים ממעורבות בין-אישית ויוצרים קשרי חברות שטחיים. המיצב הבא הוא **סגירות מוקדמת** שבו נמצאים מתבגרים שלא חוו משבר, אך קיבלו על עצמם מחויבות. הבחירות של מתבגרים אלה דומות לבחירות של הוריהם ושל דמויות שמכות אחרות בחייהם. המיצב הבא הוא **מורטוריום**. המתבגרים המדווחים על מיצב זה נמצאים בעיצומו של משבר וחקירה, אך מתקשים לקבל על עצמם התחייבות, חשים חוסר נחת ומתנסים בתפקידים חברתיים שונים. לעומתם מתבגרים שחוו משבר, התנסו בתהליכי בירור וחקירה ומתוך כך קיבלו על עצמם מחויבות, נמצאים במיצב הגבוה והמפותח ביותר – **השגת זהות**. תפיסתו של מרסייה הפרתה את החשיבה והמחקר על תהליך ההתבגרות. לצד ההבנה כי השגת הזהות מתרחשת באמצעות מעבר בין מיצבי זהות שונים, עלו ממצאים שנלמד מהם כי השגת הזהות בחברה המודרנית והפוסט-מודרנית היא תהליך המסתיים פעמים רבות אחרי גיל ההתבגרות, בשלב הבגרות המוקדמת. נוסף על כך, נמצא כי שיעור גבוה של מתבגרים ובוגרים מגיעים למיצב סגירות מוקדמת. הם מדווחים על רמות גבוהות של רווחה נפשית. חוקרים סוברים כי מתבגרים אלה מקבלים את אורחות חיי הוריהם מתוך בירור וחקירה, ולא מתוך נטייה לצייתנות, דימוי עצמי נמוך ורמה גבוהה של חרדה. לדעתם, המיצב סגירות מוקדמת הוא בדרך כלל המיצב הסופי של האדם הבוגר (Kroger et al., 1999; Meeus, 2011; Meeus et al., 2010).

הסביבה והתפתחות 'זהות אני'

בעבר התרכזו מרבית החוקרים בתהליכים התוך-אישיים שעובר הילד והמתבגר, אך בשני העשורים האחרונים מתרבים מחקרים העומדים על קשר בין מאפייני הסביבה להתפתחות הזהות. היכולת להתקדם ולפתח זהות עצמית תלויה באתגרים הניצבים לפתחו של המתבגר (Kroger et al., 2010). במחקרים שעשו בהם השוואה בין בני נוער שגדלו בסביבות מסכנות חיים, כגון ילדים להורים אלכוהוליסטים או ילדים שהוצאו מבתיים בידי רשויות הרווחה עקב קשיים משפחתיים, ובין בני נוער שגדלו בסביבה נורמטיבית, נמצא כי שיעור משיגי הזהות בקרב בני הנוער שגדלו בתנאי לחץ ומצוקה היה גבוה משיעור משיגי הזהות בקרב בני נוער שגדלו בסביבה נורמטיבית. חוקרים סברו כי מצוקות החיים עוררו במתבגרים אלה את הצורך בבירור, חקירה וקבלת אחריות על חייהם, מתוך תחושה של משמעות. אלה תרמו להשגת הזהות (גבריאל-פריד וטייכמן, 2008). השוואת התפתחות זהות האני בין מתבגרים שלמדו בתיכון ללא פנימייה ובין מקביליהם שלמדו בפנימייה חינוכית העלו תוצאות מורכבות. בני נוער משכבות מוחלשות שלמדו בפנימייה חינוכית השיגו גיבוש זהות מהר יותר בהשוואה לבני נוער שלמדו בתיכון ללא פנימייה. חוקרים סברו כי הפנימייה החינוכית משמשת בעבור צעירים אלה מקום המאפשר צמיחה והתפתחות (וילצ'יק-אביעד, 2013). לעומת זאת בקרב מתבגרים שגדלו בסביבה נורמטיבית, בהשוואה בין אלו שלמדו את לימודי התיכון בבית, ובין אלו שבחרו לצאת מהבית וללמוד בישיבות תיכוניות או באולפנות נמצא שיעור גבוה של משיגי זהות דווקא בקרב אלו שנשאו בבית. המתבגרים בפנימיית השיגו ברובם את מיצב הזהות סגירות מוקדמת. חוקרים מצאו הבדל בין הקבוצות בתפיסת היחסים עם ההורים,

המתבגרים שגדלו בבית חוו את הוריהם כמפעילים יותר בקרה ומאפשרים פחות אוטונומיה בהשוואה לתפיסת חבריהם שלמדו בפנימייה את יחסיהם עם הוריהם. נראה כי אופי היחסים עם ההורים תרם להאצה בתהליך גיבוש הזהות. מתבגרים אלה נדרשים בשלב מוקדם לחתור לנפרדות ולברר את זהותם. לא כן מתבגרים הבוחרים להתרחק מההורים. אלה חשים פחות בקרה ויותר אוטונומיה, ובמצב זה מרחיבים את דרך החקירה שלהם, ויכולים מתוך תחושת בחירה ורווחה נפשית לאמץ את אורחות החיים של הוריהם (Blau & Blau, 2019).

ההחלטה לצאת מהבית בשלב ההתבגרות, להיפרד מההורים, להיפגש עם סביבה חדשה, לחיות חיים אינטנסיביים עם בני קבוצת השווים, כל אלה עשויים להתבטא בתהליכי גיבוש הזהות.

במחקר הנוכחי תיבחן מקומה של חוויית הפנימייה בתהליכי גיבוש הזהות על בסיס סיפורי חייהם של צעירים וצעירות שחוו זאת.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו אחד עשר צעירים (חמישה גברים ושש נשים) שלמדו בתקופת התיכון בפנימיית חינוכיות – אולפנות וישיבות תיכוניות. כל המשתתפים רווקים בטווח הגילאים 23-27. כולם מקיימים אורח חיים דתי, טרם התחייבו לזוגיות או לעבודה, מתגוררים בבית ההורים ונסמכים עליהם כלכלית. דגימת המשתתפים היא דגימת מטרה. את פרטיהם של שני המשתתפים הראשונים (אישה וגבר) קיבלתי ממורים המלמדים, האחד בישיבה והאחר באולפנה. הפרטים ניתנו לי לאחר הסכמת המשתתף. שאר המשתתפים הגיעו למחקר בשיטת כדור שלג או חבר מביא חבר.

הבקשה לספר את סיפורם סיפקה למשתתפים הזדמנות לשוב ולהתבונן בראייה לאחור בחוויה קרובה ונוכחת ולהטמיע אותה בתוך זהותם המתגבשת.

הנרטיב כטוען זהות

המחקר נערך על פי הפרדיגמה הנרטיבית שהיא אחת מהפרדיגמות הפרשניות במחקר האיכותני. נרטיב הוא סיפור החיים שאדם מספר על עצמו, סיפור הכולל רצף של זמן, מסר, דמויות ועלילה ומשקף את זהותו של המספר. הזהות אינה סיפור אחיד, יציב וקבוע, שכן בכל מיני נסיבות ולאורך החיים מתפתחות זהויות סיפוריות מגוונות. זאת ועוד, חוקרים טוענים כי בתהליך הסיפור נבנית, נטענת ומתעצבת זהותו הנרטיבית של המספר. הסיפור מושפע מהרקע שבו הוא מסופר, מקהל המאזינים לו ומהמטרה שלשמה הוא מסופר. **סיפור חיים** הוא סיפור שבאמצעותו הדובר מבטא ובו בזמן גם מייצר את תשובתו לשאלות מי אני וכיצד אני מבין את עצמי, את האחרים בסביבתי ואת העולם. לכל סיפור יש **יעד סיפורי** – תכלית שהמספר חותר אליה. תכלית הסיפור מכונה נקודת היעד (EP – End point) של הסיפור (ארוואס וספקטור-מרזל, 2011; ספקטור-מרזל, 2010, 2012).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד מסיפוריהם של המשתתפים על זהויותיהם ועל המשמעות שלהם לחוויית החיים בפנימייה כחלק מתהליך ההתבגרות וגיבוש הזהות שלהם.

השיטה שנבחרה היא שיטת הריאיון הדו-שלבי המאפשרת לעסוק בתהליכים מורכבים דינמיים תוך-אישיים (Rosenthal, 1993). בשלב הראשון התבקש כל משתתף לספר את סיפור חייו בלי שידע שמטרת המחקר הייתה לבחון את חוויית הפנימייה שלו. הסיפור שסופר בשלב זה, במענה להזמנה פתוחה ולא ממוקדת, הוא **הנרטיב העצמי** – הסיפור הראשוני או הסיפור הספונטני. השאלה הפתוחה מאפשרת לדובר לברור ולהציג את מה שברצונו לספר. הסיפור המתקבל מבטא את העצמי המוצג חיצונית. לרוב זהו עצמי נורמטיבי אידיאלי מבחינה תרבותית, הדימוי שהמספר מעוניין להציג לפני החוקר. סיפור חיים זה הוא תולדה של תהליך ברירה שהמספר עושה מתוך מכלול אירועי חייו. שלב זה של הריאיון התנהל ללא התערבות מצידו. השלב השני הוא שלב המיקוד והשאלות. לאחר שהמראיין סיים לספר את סיפורו, הצגתי לפניו את מוקד העניין במחקר – חוויית הפנימייה, והוא התבקש לספר על חוויית הפנימייה שלו. בהמשך, על פי הסיפור שסופר, הוצגו שאלות שהוכנו מראש. הסיפור המסופר בתגובה על בקשה מהדובר לספר היבט מסוים בחייו, נקרא **נרטיב עצמי תחום** (ספקטור-מרזל, 2010). בשלב זה של הריאיון, התבקשו המשתתפים לספר על ההחלטה לצאת לפנימייה, לתאר את חוויית החיים בפנימייה, לספר על אירוע שהיה שיא בעבורם ולתאר את היציאה ממסגרת הפנימייה להמשך הדרך. בסופו של דבר התקבלו מכל משתתף שני סיפורים: הסיפור הספונטני שהוא נרטיב עצמי, והסיפור התחום, המשלים, המשמש נרטיב עצמי תחום (ספקטור-מרזל, 2012).

ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות נעשה על פי הפרדיגמה הנרטיבית, מתוך תפיסה כי הסיפור עצמו הוא מושא המחקר. בניתוח המחקר נעשה שימוש באסטרטגיה הוליסטית רב-ממדית הנוגעת לתוכן הסיפור, לדרך הסיפור, לממד הרגשי, הקוגניטיבי והתרבותי ולקשרים ביניהם.

ניתוח הסיפורים נעשה על פי מודל מנגנוני הברירה שהציעה ספקטור-מרזל (2010), ולפיו הסיפור המסופר הוא לעולם סיפור סובייקטיבי שאינו כולל את כל ההתרחשויות. המספר בוחר מה לספר ואיזו טענה לטעון. יש לו כיוון יעד סיפורי (EP – End point) שאליו הוא מוליך את עצמו ואת השומע. אירועי חיים מסוימים נכללים בסיפור, בעוד אחרים מושמטים ממנו, ואלה וגם אלה משרתים את היעד הסיפורי הרצוי לדובר. המספר משתמש, גם אם לא במודע, במנגנוני ברירה כדי לכוון את זהותו. כדי להתחקות אחר המסר הזהותי של המספר, על החוקר לנסות ולאתר את מנגנוני הברירה שהמספר השתמש בהם.

מנגנוני הברירה שרוב המספרים משתמשים בהם בסיפורים נרטיביים הם **הכללה**: העובדות, האירועים, הרגשות והחוויית הנכללים בסיפור; **חידוד**: הנושאים, הרגשות, החוויית והתקופות שהודגשו בסיפור. **השמטה**: אירועים, תחושות, אנשים ותקופות חיים שלא נכללו בסיפור; **השתקה**: אי אזכור של נושאים, תקופות או אירועים; **השטחה**: נושאים שאוזכרו אזכור שולי מתוך המעטה בחשיבותם; **ייחוס משמעות הולמת**: הצגת נושאים, חוויית, עובדות, תקופות או החלטות בעלי משמעות המתאימה

למטרת המספר וליעד הסיפורי שהמספר בחר להציג, גם אם לאו דווקא למשמעות המקורית שלהם (ארואס וספקטור-מרזל, 2011). זיהוי מנגנוני הברירה מאפשר להבין את תהליך הסיפור, לאתר ולנסח את נקודת היעד הסיפורית (EP) של הדובר ולהבין באמצעותה את זהותו הנטענת.

נקודת המוצא לניתוח הראיונות במחקר זה הייתה ההשוואה בין המבנה והתוכן של הסיפורים בשני חלקי הראיון. לעיתים נמצאה הלימה בין שני הסיפורים, כלומר הסיפור השני היה הרחבה והעמקה של הסיפור הראשון, ולעיתים נמצא פער בין הסיפורים בשני חלקי הראיון (ספקטור-מרזל, 2012).

הליך ניתוח הסיפורים

במהלך הניתוח קראתי את תמלול הראיונות פעמים מספר. תחילה ניתחתי את הסיפור הספונטני שסיפר כל משתתף. לסיפור זה כתבתי שני תקצירים בעלי אופי שונה. בראשון נרשם **קו החיים** – הרצף הכרונולוגי של אירועי החיים שסופרו בראיון, ובשני נרשם **קו הסיפור** – חלוקת הסיפור על פי הנושאים ותקופות החיים שהמספר התמקד בהם. לכל נושא או תקופה ניתנה כותרת. מניתוח שני התקצירים נוצר מיפוי ראשוני שאפשר לאתר את מנגנוני הברירה שהמספר השתמש בהם, ובהמשך לאתר את נקודת היעד הסיפורית שלו. בסיום ניתוח שלב זה הוגדרה נקודת היעד הסיפורית שביטאה את הצגת הזהות של המרואיין בשלב הראשוני.

לאחר ניתוח הסיפור הספונטני התבצע תהליך זהה בסיפור המשלים. כאמור, סיפור זה נותח תוך בחינת שאלות שעלו מניתוח הסיפור הספונטני.

בעבור כל סיפור משלים נוסחה נקודת יעד סיפורית שהחלה במילים: "חוויית הפנימייה עבורי הייתה...". נקודת היעד הסיפורית של הסיפור השני כללה עיסוק גם בנקודת היעד של הסיפור הראשון, על סמך ניתוח הראיונות וחיפוש מכנה משותף ביניהם, הוגדרו שלושה סוגים של חוויות שאפיינו את תהליך ההתבגרות וגיבוש הזהות בפנימייה: להתרחק כדי לשוב, להיצמד למוכר וחווית היעדר.

הליך המחקר

משתתפי המחקר גויסו באמצעות שיחות טלפון שיזמתי. אל שניים מהם פניתי לאחר שהביעו הסכמתם להתראיין ואל השאר פנו חברים. לאחר שהם הביעו את הסכמתם להתראיין, התקשרתי אליהם. בשיחת הטלפון הצגתי את עצמי (מרצה, חוקרת ופסיכולוגית), והסברתי להם שהמחקר נועד לבחון תהליכי התבגרות בחברה הישראלית. תיארתי להם מהו מחקר איכותני, ופירטתי כי מדובר במפגש אישי בינינו שיאריך כשעתיים, במהלכו תתנהל שיחה שתוקלט ולאחר מכן תתומלל. לאחר הסכמה עקרונית שלהם להשתתף במחקר, קבענו להיפגש. נעשו שבעה מפגשים בקליניקה שלי ביישוב שאני מתגוררת בו, ועוד ארבעה במקום ניטרלי – בית קפה בסמוך למקום מגוריו או לימודיו של המשתתף. בתחילת המפגש חזרתי והצגתי את עצמי ואת המחקר. ביקשתי את רשותו של המשתתף להקליט את השיחה ולתמלל אותה בהמשך. אמרתי שייתכן שהחומר שייאסף יפורסם אך בלי פרטים מזהים. כל אחד מהמשתתפים חתם על טופס הסכמה מדעת.

אתיקה, איכות ורפלקציה

כל המרואיינים חתמו על הסכמה מדעת לביצוע הריאיון, לתמלול ולפרסום הסיפור לאחר שינוי וטשטוש של פרטים מזהים. כדי להיות נאמנה למקור, הקפדתי על תמלול מדויק של הראיונות ועל ציטוט מדויק של דברי המרואיינים לביסוס הפרשנות.

חמישה מתוך ששת ילדי למדו בפנימיות והמוטיבציה לעריכת המחקר נבעה מעניין אישי בנושא. בתור אם לילדים שלמדו בפנימיות חינוכיות, אני מודה על התפתחותם האישית והערכית, אך עם זה אני מצרה שבתקופה בעלת משמעות בחייהם הצעירים, הם גדלו מחוץ לבית. האמביוולנטיות שלי כלפי התהליך ותוצאותיו עוררה את סקרנותי לבדיקת נושא המחקר.

המקום שבו התקיים המפגש ביני, החוקרת, אישה דתית לאומית, מרצה במכללה ופסיכולוגית, ובין צעירים בגילם של ילדי, עשוי להזמין נרטיב מסוים, אולי מרצה ואולי דווקא מתריס ומרדני. במהלך הראיונות חשתי כי המכנה המשותף ביני ובין הנחקרים (היותנו בני אותה קבוצה תרבותית, דתיים לאומיים), והיותי בגיל קרוב לגיל הוריהם, אפשרו להם לספר את סיפורם בכנות ולגעת בדברים שעד כה לא היו מודעים להם. גם מעמדי המקצועי כפסיכולוגית, ועצם הדבר שרוב הראיונות התקיימו בקליניקה שלי, תרמו ליצירת אקלים המזמין התבוננות פנימה. בכמה מהראיונות סופרו סיפורים כואבים, ואני הגבתי עליהם בהנהון ובחזרה על דברי המרואיין. נמנעתי במודע ממתן פרשנות או מהתערבות פסיכולוגית כלשהי. עם תום הריאיון שוחחתי עם כל משתתף על כמה מהנושאים שעלו בריאיון כדי לברר אותם ולהפיג מתח או כאב שעלו במפגש.

תוצאות

לאחר ניתוח הראיונות זוהו שלוש תבניות של חוויות בפנימייה החינוכית. לפיכך המשתתפים חולקו לשלוש קבוצות, כך שבכל קבוצה נכללו משתתפים שהעניקו לחוויית הפנימייה משמעות דומה. תוצאות המחקר יוצגו בסיפור מייצג אחד שממנו אפשר להבין את תבנית החוויה של אותה הקבוצה.

בקבוצה הראשונה (חמישה משתתפים) נכללו סיפורים שמהם עולה כי היציאה מהבית, שהייה בפנימייה במהלך שנות התיכון וההחלטה על המשך הדרך בחיים אפשרו למתבגר להתרחק מהבית, לצמצם קונפליקטים עם בני הבית או אף להימנע מהם, להיחשף ולבחון אמיתות חדשות ולבחון את המסרים של הבית ממרחק; בקבוצה השנייה (שלושה משתתפים) נכללו סיפורים שבהם נמצא כי המעבר מהבית אל הפנימייה שימש בעבור המתבגר רצף המורכב מקטיעה והמשכיות – המתבגרים בקבוצה זו התקשו להתרחק מהמוכר, ולעיתים נצמדו אליו בכוח; בקבוצה השלישית (שלושה משתתפים) נכללו סיפורים שבהם חוויית הפנימייה תוארה כחוויה של ריחוק והכרה בהיעדר נוכחות של מבוגר משמעותי המכוון לצורכיהם.

להתרחק כדי לשוב

הצעירים שסיפוריהם נכללו בקטגוריה זו ציינו שחוויית הפנימייה שלהם החלה בצורך להתרחק מההורים ומהמסרים שהעבירו ולברר ולחזק את העצמי שלהם. צעירים אלה תיארו תהליך של שינוי פנימי שעברו במהלך שהותם בפנימייה, וראו בתהליך ההתבגרות

תהליך של הגדרה מחדש של היחסים בינם ובין ההורים. המרחק מהבית מנע קונפליקט בינם ובין הוריהם, ואפשר להם לרכוש אוטונומיה ועצמאות מתוך שמירה על יחסי קרבה וחום כלפי ההורים, ובהמשך לשוב ולהתקרב אליהם ואל ערכיהם (מייזלס, 2001; Blau & Blau, 2019).

אדגים ניתוח של סיפור שנכלל בדגם זה בהצגת הממצאים העיקריים שנמצאו בניתוח הנרטיבי של סיפורה של דליה (שם בדוי). דליה, בת 25, למדה בזמן הריאיון בקורס הכנה למבחן הפסיכומטרי, וקיוותה להשיג ציון שיאפשר לה להתקבל למקצוע שבחרה בו. בשנות התיכון למדה באולפנה עם פנימייה, בהמשך שירתה שנתיים בשירות הלאומי ולאחר השירות עבדה שנה בעבודה מועדפת לצד לימודיה במדרשה.

בניתוח הריאיון עם דליה בלט פער בין הסיפור הספונטני לסיפור המשלים. את הסיפור הספונטני סיפרה דליה כסדרה של אחת עשרה תחנות המופיעות בסדר כרונולוגי. תחנות אלו הן אבני הדרך בחייה. התחנות הן מקומות המגורים שהתגוררה בהם ומוסדות החינוך הפורמליים והבלתי פורמליים שלמדה בהם. מרבית התיאורים ניתנו בגוף ראשון (9 מתוך 11): נולדתי, התחנכתי, עברתי, הדרכתני, אמרתי, חזרתי, אני עושה. שני אירועים תוארו בגוף ראשון רבים: גרנו, עברנו. בהצגת העצמי של דליה בולט האני הפועל. דליה הציגה את עצמה כסוכנת פעילה בחייה, וכמעט שאי אפשר למצוא בדבריה הד להשפעה של הסביבה ושל המשפחה עליה. נקודת היעד בסיפור הראשוני, הספונטני, הייתה "אני אדם עצמאי הפועל ומכוון את חייו".

בחלק השני של הריאיון התבררו פרטים נוספים והזהות של דליה נטענה במשמעויות נוספות והשתנתה:

ההחלטה על היציאה לפנימייה

שלא כנקודת היעד של הסיפור הספונטני, שהוא סיפור של נקיטת יוזמה מתוך אחריות, בסיפור המשלים נמצא שקבלת ההחלטה לצאת לפנימייה ובחירת הפנימייה שבה תלמד היו תוצאה של תהליך סתמי ושל מסורת משפחתית. דליה לא הייתה שותפה בהחלטה שהתקבלה כאילו מעצמה:

לימודים בפנימייה, זה היה ברור, גם אחי למד בישיבה תיכונית, גם אבא. אימא לא, כי לא היה מקובל...

באשר לשאלה באיזו אולפנה תלמד, אמרה דליה:

זו הייתה החלטה דלוחה על המקום, הגעתי והיו שם בנות דודות שלי, ככה נשארתי במקום.

חוויית הפנימייה

דליה תיארה את השהות בפנימייה כתהליך של שינוי, של התרחקות מהבית מצד אחד ושל היפתחות לעולם מצד אחר:

ההשפעה של הבית הצטמצמה, נחשפים לעוד המון דברים [...] הרגשתי כמו ילדת כפר שהגיעה לעיר [...] קיבלתי בפנימייה חשיבה עצמאית.

הבקשה לתאר את חוויית הפנימייה עוררה בדליה את זיכרון הבית שיצאה ממנו, וההישג שהגיעה אליו:

אני לא עין בעין עם אבא בפרט ובכלל עם ההורים, לא הייתי בבית, הייתי פחות חשופה לתכנים של הבית, וזה שעוד אנשים מבחוץ מעורבים בצורה מאוד חזקה [...] זה גרם לי לא ללכת עם הבית, וזה גם לא מרגש אותי שאני לא הולכת עם הבית.

נראה כי הבנה זו התאפשרה לאחר התרחקותה מהבית. דליה העלתה את הקונפליקט שלה עם אביה. בפנימייה היא נחשפה לעולמות אחרים, וחשיפה זו אפשרה לה לבחור בין התכנים של עולמות אלה ובין התכנים של הבית. שלב זה מבטא חוויה של פיצול: התכנים של הבית לעומת התכנים שבפנימייה. דליה בחרה צד, ולדבריה היא שלמה עם הבחירה. בריאיון השני היא חזרה לנקודת היעד המקורית: היא זו שבוחרת, מחליטה ומכוונת את עצמה.

אם כן, דליה הגיעה לפנימייה מתוך בחירה שלא הייתה שותפה לה, כשברקע חילוקי דעות עם ההורים. אי ההסכמה בינה ובין הוריה הושתקה בסיפור הראשוני. המעבר לפנימייה וההתרחקות מהבית חשפו אותה להשפעותיהם של אנשים אחרים ואפשרו לה להבין את הקושי שחשה בבית, לברר ולבטא את עמדותיה ואת דרכה בדרך ייחודית ושונה מזה של הבית שבאה ממנו.

חוויה מכוננת

דליה תיארה את השינוי הפנימי שהתחולל באישיותה בהשפעת חוויית הפנימייה. מתפיסת עולם אגוצנטרית היא למדה להכיר בסובייקטיביות של האחר:

כל הסיפור הזה שרק מי שבדיוק כמוני, ולא להקשיב בכלל למישהו אחר שזה גם בבית, לא להקשיב, וגם באולפנה זה היה כך, אם יש בעיה ישר מפוצצים הכול, הורסים את כל הגשרים, מעיפים, ישר טיק טק ככה הכול חותך [...] "נעזור לך למצוא מקום אחר". והייתה המחנכת הזאת שאני מעריכה שידעה לבוא ממקום אחר [...] מדי פעם הייתי יוצאת מהכיתה, הולכת לקרוא ספר או לנגן [...] פעם היא באה אליי אחרי שנעלמתי לה מהשיעור ואמרה לי: "דליה, איפה היית?", נשארתי חסרת מילים [...] אני ילדה טובה, אז מה אני אתחיל להמציא סיפורים? התחלתי לגמגם והיא אמרה: "טוב, בסדר, מדי פעם מותר לאנשים לנוח [...] זה בסדר כאילו." מאז לא התפלחתי לה דקה. אבל גם הערכתני אותה יותר, שהיא מבינה שיש עוד אפשרויות, שאני לא פסולה בעיניה.

בעיניה של דליה בית הוריה היה בית דוגמטי ודיכוטומי, וזו הייתה גם דעתה על האולפנה. תגובתה של המחנכת על היעדרותה מהכיתה הפתיעה אותה, שכן היא הציגה לפניה דרך חדשה, הדרך לראות את האחר, להכיר בשונות של הזולת. מפגש זה זימן לדליה את היכולת לעבור מראייה נוקשה וחד-צדדית של המציאות לראייה מורכבת ובוגרת יותר. מפגש זה משמש נדבך חשוב בסיפור התבגרותה של דליה. היא למדה להכיר בנפרדות ובאחרות של הזולת. בהיבט רחב יותר אפשר לומר שזהו מעבר מתפיסה של ילדה השרויה בפנטזיה של כול יכולה וסוברת שבכוחה לשלוט ולארגן את חייה (הסיפור הספונטני), לתפיסה של אדם בוגר המבין כי המציאות מורכבת מנקודות מבט מגוונות. בשלב זה דליה הבינה את הדברים, אך הם טרם בשלו לכלל מעשה.

החיים שאחרי הפנימייה

על פניו נראה כי הבחירה של דליה לשרת בשירות לאומי דומה לבחירתה ללמוד באולפנה, זהו המסלול שהבית התווה. אולם הפעם הסיפור מסופר בלי השטחה. לדברי דליה ההחלטה לשרת בשירות לאומי נבעה ממסרים שקיבלה בבית, מסרים שהיא הפנימה והסכימה לקבלם:

זה היה החינוך כאילו שהביא לזה, אבל זה גם מה שרציתי.

יש כאן שילוב בין המסר של הבית להחלטות של דליה.

הבחירה המקצועית

דליה עסקה בריאיון גם בתהליך של בחירת מקצוע. ההחלטה הסופית התגבשה משילוב בין מה שהיא תופסת כראיית העולם שלה לתפיסה המקובלת במשפחה:

הרבה מההחלטות שלי בחיים אני עושה בצורה כזאתי של [...] פרקטיות. גם כאילו זה דווקא כן אבא שלי.

דליה מזהה ומגדירה את האופן שהיא בחרה מקצוע. לדבריה, הפרקטיות היא זו שהניעה אותה. על אף שהיא מזהה בדרך הבחירה שלה דפוס דומה לזה של אביה, היא טוענת שהבחירה נבעה ממנה, ורק במקרה דרך הבחירה שלה דומה לזו של אביה. מדבריה משתמע שהיא עברה תהליך של התלבטות ובחירה, ולהערכתה תהליך ההתבגרות אפשר לה לשוב ולקבל את המסרים של הבית:

זה היה איזה תהליך התבגרות כזה, שלומדים לראות את החינוך ואת עצמך.

על דרך הסתירה נראה כי המרחק מהבית תרם ליכולת של דליה לראות דברים גם מזווית אחרת ואפשר לה לקבל את המודל שהציגו ההורים, אך הפעם מתוך מקום של בחירה.

לסיכום, העצמי החיצוני שהציגה דליה בסיפור הראשון הספונטני הוא של נערה עצמאית ובוגרת השולטת ומנווטת את חייה (EP). לעומת זאת הסיפור השני שסיפרה בתגובה על הזמנתי לספר על חוויית הפנימייה, הוא סיפור פנימי הכולל דילמות, קונפליקטים ותובנות. במהלך הסיפור התרחבה הצגת העצמי וחל שינוי בזהות הנטענת. היעד הסופי שהתקבל הוא: הפנימייה הייתה בעבורי מקום שבו נחשפתי למורכבות ולמדתי לקבל את האחר. התהליך שתיארה דליה הוא תהליך של תכלול ושל גיבוש זהות. בשלב הראשון של התהליך ניכר פיצול בין האני ובין האחרים, הן כלפי הבית והן כלפי הפנימייה. אומנם גם בהמשך היא מתארת נפרדות, אך הפעם היא מלווה בהכרה בדרך קיומם של מסרים שונים, כלומר הכרה באחרותו של האחר. השלב האחרון הוא שלב התכלול. אומנם ההחלטה שמתקבלת בבגרות על בחירת מקצוע היא אוטונומית, אך היא נובעת ממקורות שונים, אישיים, משפחתיים ותרבותיים. הזהות הנטענת המתקבלת בסופו של דבר מסיפורה של דליה היא: אני נערה פתוחה, מכירה את עצמי ובאחרותו של האחר, ופתוחה לקבל אותו לתוך עולמי מתוך כבוד.

היאחזות במוכר

בקבוצה זו נכללו משתתפים שתיארו את היציאה מהבית ואת המעבר אל הפנימייה כתהליך מתמשך. משתתפים אלה חיפשו פנימייה שתהיה המשך של המשפחה והבית, ובחירתם בפנימייה המסוימת נעשתה מתוך חיפוש המוכר, היצמדות אליו והיאחזות בו.

המשתתפים שנכללו בקבוצה זו תיארו את הפנימייה כסביבה מאפשרת ואת אנשי הצוות כמי שמכוונים תדיר לצורכי התלמידים. מתוך כך הם חוו קבלה ופיתחו אחריות ומחויבות. תחושות אלה הניעו אותם לגילוי עצמי ולהתפתחות. הפנימייה שימשה בעבורם מעטפת המייצרת איכות של החזקה ושמירה ללא חודרנות, תנאים החיוניים להתפתחות היצירתיות ולעיצובו של העצמי האמיתי (ויניקוט ובריטון, 2009/1960). במציאות כזו של תלות רבה בסביבה יש מצד אחד סכנה של טשטוש זהות ושל אובדן האני בתוך הסביבה, אך מצד אחר היא מאפשרת פיתוח עצמאות. כדוגמה אביא את סיפורו של אבנר (שם בדוי).

אבנר היה בן 24 בזמן הריאיון. הוא למד בישיבה תיכונית, המשיך לשיבת הסדר, שירת בצבא, חזר לשיבה ובאותו הזמן השלים בגרויות והחל לעבוד. בזמן הריאיון הוא גר בבית ההורים, למד לימודים גבוהים ועבד למחייתו.

מרכזיותה של חוויית הפנימייה בעבורו ניכרת הן בסיפור הספונטני והן בסיפור המשלים שלו.

אבנר סיפר את הסיפור הספונטני כסיפור חיים, החל מימי ילדותו ועד התנהלותו בזמן הריאיון. הסיפור נשזר סביב המקומות שהוא גר בהם, והפנימייה וחוויית ההתהוות בה תפסו מקום מרכזי בו. הנפח שהוקדש לתקופה זו (כשליש מהסיפור) מלמד כי מדובר בחוויה משמעותית. הסיפור התחיל כסיפור חיצוני, אך כשאבנר התחיל לספר על תקופת הלימודים בפנימייה, הוא הפך לסיפור פנימי.

אבנר התחיל את סיפורו בציון מקום הולדתו, ותיאר את מבנה המשפחה ואת תפקידי ההורים בה. עד שלב זה של הסיפור הוא נפעל, ואז מופיע בסיפור האני הפועל:

אה, משהו משמעותי ראשון שכאילו יצאתי מהבית בכיתה ט' לשיבה התיכונית, אז היה שם חוויות מאוד גדולות.

המילים "כאילו יצאתי מהבית" כוללות מסר והיפוכו – לא באמת יצאתי, ומבטאות משהו מתחושת הקושי לצאת ומהצורך בהמשכיות.

בהמשך דבריו תיאר אבנר, את חוויית הפנימייה כחוויה מקיפה וטוטלית:

משמעותי מבחינת העצמאות. אתה מגיע **למקום** למרות שזה מאוד קרוב **לבית**, אתה סך הכול עשירים דקות הליכה. אז אתה נמצא **לבד** ואתה צריך להחליט **לבד**. גם מבחינה חברתית זה תחום שאני טוב בו סך הכול, אז מאוד הסתדרתי. מאוד היה לי כיף. מבחינה מחשבתית נותנים לך, פותחים לך את כל האופציות לחשוב **לבד** על דברים, ומה אתה רוצה לעשות, ואני זוכר בתודעה שלי שכבר בכיתה ט' אני הבנתי שבעצם הזמן שלי הוא שלי לגמרי, מה שאני עושה בו הוא שלי, אם אני מחליט להתעצל או לעשות דברים, אני לא דופק שום מורה, לא דופק אף אחד, פשוט זה לגמרי הזמן שלי. זה **מקום** שאתה מזדהה איתו מאוד. מאוד היה אכפת לי **מהמקום**. הייתי נמצא שם בעצם מראשון עד חמישי בדרך כלל, למרות **שהבית** שלי היה מאוד קרוב. להשיג אישור ללכת **הביתה** זה לא היה סיפור. אהבתי את **המקום** [...] מה שעושים שם, משבע בבוקר עד תשע היינו בערב לומדים, אבל לאו דווקא, פשוט החברים מאוד חזקים, ואהבה לצוות ואהבה **למקום** ולהשקיע מעבר למה שצריך.

האמביוולנטיות בולטת בדרך הצגת הסיפור. אבנר תיאר חוויה קרובה ונוגעת, אך סיפר אותה בגוף שני, מתוך שהוא מתקרב לסיפור ומתרחק ממנו בו בזמן. המעבר לפנימייה מתואר כמעבר מבית למקום (הפנימייה). בין שני המקומות האלה ובהם צומחת היכולת להיות לבד, ובהמשך להיות עצמאי. עם הזמן נעלם הלבד, ובמקומו הגיעה ההישאבות למקום. הקסם של המקום האפיל על האתגר של העצמאות:

אהבתי את המקום, הייתי מה שעושים שם.

אבנר הפך לחלק מהסביבה, והנפרדות בינו לבינה היטשטשה.

בסיום הסיפור הספונטני התגלו ניצני ביקורת. כשאבנר היה צריך לצאת מהפנימייה, היה קשה לו להתקדם לשלב הבא. היציאה מהישיבה והבחירה בהמשך הדרך יצרו קטיעה ברצף, קטיעה שעוררה חשש מפני נפילה לתהום ואולם החשש הביא לידי חשיבה והתפכחות. במהלך הריאיון היה אפשר להתרשם כי תקופה זו הייתה קשה בעבורו. המפגש עם המציאות שמחוץ לפנימייה היה כואב ומאכזב. יש מקום להניח שדברים אלה היו ידועים לאבנר קודם לכן, אך הם עלו והתבררו לו רק במהלך הסיפור. תחושותיו באו לידי ביטוי בדברים שסיפר במהלך הריאיון:

אחרי זה שהיה צריך לצאת מהמקום הזה היה גם קשה מבחינת, לא שהיה לי [...] לא שחזרתי אליו כל הזמן, פשוט משהו שמאוד נשאבתי אליו וזה היה כל העולם שלך, ואז אתה מבין שזה משהו, מן סוג של חיים שבחרת להיות בהם לעצמך, ובעצם יש עולמות גדולים. והמעבר הזה הוא מאוד, היה לי מאוד קשה בעצם להבין שזה משהו מסוים, ואולי במובן מסוים עבדו עליי, כי כאילו הציגו לי שזה העולם, זה מה שחשוב. בעצם יש עוד הרבה דברים מסביב.

היציאה אל העולם שמחוץ לפנימייה הייתה קשה בעבור אבנר. המפגש עם המציאות, עם העולם, היה לטעמו מהיר וקיצוני מדי והוא היה צריך להתפכח מאשליה. בין שני העולמות הייתה פעורה תהום, נדרש מאמץ כדי לצלוח אותה. האכזבה והכאב שהביע אבנר נובעים מהתחושה שהוא לא הוכן כראוי ליציאה לחיים הבוגרים.

הזהות הסיפורית הראשונית של אבנר, כלומר היעד הסיפורי של הסיפור הספונטני, הייתה: "הסביבה היא הגורם המעצב את חיי". לדעת אבנר הסביבה יכולה להיות כלי לצמיחה ולהתפתחות, אך בד בבד הוא השמיע גם קול אחר שהתחזק במהלך הסיפור המשלים. לדעתו הפנימייה הייתה צריכה להיות גם גשר אל המציאות. מהסיפור אפשר ללמוד שלדעת אבנר, לצד היותה סביבה מיטיבה, סביבה כזו עלולה להיות מלכודת, שבה הפרט מאבד את זהותו. הסיפור הספונטני הסתיים אפוא בתחושת אכזבה וחוסר אוניס לצד הקושי להתמודד עם המציאות.

הסיפור המשלים סייע לשפוך אור על שאלת זהותו של אבנר.

ההחלטה על יציאה לפנימייה

בעבור אבנר ההחלטה על לימודים בישיבה תיכונית מחוץ לבית, על אף היותה חלק מן המסורת משפחתית, הייתה בעלת משמעות מיוחדת. הוא ניסה להתעמת עם קול פנימי ש"אמר" לו לא ללכת לישיבה שאחיו הלכו אליה. אומנם הוא בחר תחילה ללמוד בישיבה אחרת מזו שבה למדו אחיו הבוגרים, אך לא הצליח לעמוד בהחלטה זו ולו יום אחד. נראה כי הצורך להיצמד ולקבל אישור מהמוכר היה חזק מהצורך להיפרד ולפלט את דרכו:

ישיבה תיכונית זה די ברור, זה מה שהיה בבית זה מה שנראה לי רציתי, אני לא זוכר כל כך [...] אני דווקא לא זוכר התלבטות. נרשמתי לישיבה (לא זו שבה למד בסופו של דבר, ר"ב), היה לי תחושה רעה יום יומיים אחרי זה, ואז ביטלתי את זה ישר. הבנתי שההחלטה שלי ללכת לשם זה החלטה קצת קיצונית. זה כאילו באמת אולי במובן הזה של להיות רחוק מהבית, אבל מה, עד כדי כך להיות רחוק מהבית, זה לא מתאים לי. סך הכול אני עדיין בחיים שלי לא יצאתי כל כך רחוק מהבית.

אבנר מודע לקול הפנימי שקרא לו לנסות ולשבור את המסורת המשפחתית, ולפלס את דרכו בעצמו. אך לאחר שניסה זאת, הוא נסוג. הוא חשש שמא לא יצליח לעבור מהבית לגדה השנייה של התהום – הישיבה האחרת, ולכן בחר בסופו של דבר להמשיך ולהיצמד אל המוכר.

חויית הפנימייה

החוויה המשמעותית שאתה נמצא במקום שאתה אוהב, זה מה שהיה אז מבחינתי. מקום שאתה נמצא בו, שאתה לא חושב למה אתה נמצא בו, שאתה לא עסוק בשאלות אם זה טוב או לא טוב, פשוט אתה נמצא בו.

דבריו של אבנר משקפים רצון להמשכיות שקטה. מצב נפשי זה של התמסרות למוכר מתקיימת כשאפשר לסמוך על הסביבה שהיא נוכחת, מחזיקה ושומרת עליך:

היום אני יכול להסתכל על זה מבחוץ, אבל פשוט מקום שאתה באמת, שיכול לקדם אותך, יכול לגדל אותך. מבחינה זו שאתה עושה מעבר. זאת אומרת, יש הרבה חבריה שלוקחים על עצמם פרויקטים שנראה לי שבכזה גיל בדרך כלל במקומות אחרים לאו דווקא עושים את זה.

בראייה לאחור, אבנר מתאר את הסביבה כמצע לגדילה ולהתפתחות. להערכתו, הפנימייה אפשרה ללומדים לקבל על עצמם פרויקטים גדולים, מעבר למקובל בגילם ובמקומות אחרים, ובכך סייעה להם לממש יכולות גבוהות וכוחות שהם עצמם לא היו מודעים לקיומם, ליזום ולקבל על עצמם אחריות ליוזמות אלו.

חוויה מכוננת

לי נגיד היה חשוב סדר וניקיון. אז הפנימייה זה מקום מאוד לא מסודר, אז הייתי מנקה את הקומה שלי פעם בשבוע נניח. הייתי כל פעם לוקח מישהו אחר, סתם תוך כדי שוטף שומע מוזיקה ומדברים קצת [...] היה מישהו שהעביר תרגול ביוגה בהפסקת צוהריים, [...] או לדוגמה יש ליד המגרש סתם מין חול כזה, אז היה מישהו שמאוד היה חשוב לו, אז במשך חודש הוא השקיע, עשה שם פינת ישיבה. כל אחד מהמקום שלו כזה. פשוט מראה על אכפתיות [...] זה לא היה נהוג בישיבה שלנו להציג דברים, להגיד זה מה שסיימתי, הדרכים, התהליכים, השייכות וכל זה, זה הדבר [...] אני לא יכול להצביע על הישג משמעותי שהינה עכשיו אני יכול לכתוב ולהגיד הוא ככה וככה, במקומות אחרים כן, אצלנו לא התוצאה היא המשמעותית, כל הדרך השייכות, האכפתיות, זה מה שהיה לי שם.

מדבריו של אבנר נמצא שהסביבה אפשרה לשוהים בה לבחור ולעשות משהו אישי הנובע מהרצון הפנימי שלו ומחייבור לסביבה. עצם העשייה, החוויה, היא המשמעות.

היעד הסופי בסיפור, חוויית הפנימייה של אבנר היא :
 עבורי הפנימייה היא מקום מכיל, מגן ושומר, המאפשר צמיחה, מימוש יכולות
 ויצירה.

החיים לאחר הפנימייה

לאחר שארבע שנות הלימוד בישיבה התיכונית הגיעו לסיימון, נדרש אבנר להחליט על
 המשך דרכו. בסיפורו הוא נזכר בקושי שלו ושל חבריו. בשלב זה הסיפור האישי של אבנר
 מוצג כסיפור קולקטיבי, סיפור של קבוצה. ייתכן שהצגת הקושי בקושי קבוצתי הופכת
 את הכאב ואת האכזבה לנסבלים יותר. בסיפור המשלים השמיע אבנר ביקורת על המקום
 ועל תהליכי ההכוונה להמשך הדרך. בין השאר הוא הזכיר את הקושי להתמקם אחרי
 הישיבה :

חבר'ה מהמחזור שלי ממש הסתבכו עם זה [...] ממש תקופה רעה.

מתיאור התהליך שעבר אבנר עם סיום הלימודים, משתמע תסכול בשל הצורך לגדול
 ולהתבגר. הוא חיפש מסגרת דומה, אך עם זה שונה, כזו שלדבריו קשורה לחיים למציאות.
 בדיעבד הוא הבין בכאב כי המקום שלמד בו לא הכין אותו למעבר לעולם המציאותי.
 היציאה משם והמעבר למסגרת חדשה היו כרוכים בקפיצת מדרגה, בשינוי, בפריצה :

אפשר להגיד אולי שהישיבה (הכוונה לישיבת ההסדר שאליה עבר, ר"ב) זה הכי
 לא ישיבה במובן הזה שהיא הכי כן קשורה לחיים.

הבחירה בישיבת ההסדר הייתה בחירה בשונה, בחירה שיש בה נימה של התרסה ואולי
 של מרד.

נראה כי במהלך הסיפור שבים ועולים הרגשות שהרגיש אז, ושאוּלֵי לא היה להם מקום :
 כעס, אכזבה ותסכול, רכיבים ההכרחיים לתהליך התבגרות. אבנר נהיה מודע לתהום
 שבין החיים בישיבה ובין החיים עצמם, ועקב כך חיפש מקום שבו יוכל לשלב בין הקצוות.
 הוא כעס על הישיבה התיכונית, ורצה להתרחק ממנה וממה שהיא ייצגה בעבורו. עם זאת
 הוא התבגר ולמד שעליו מוטלת האחריות ליצור שילוב בין חיים בסביבה מאפשרת כפי
 שחוה בפנימייה ובין חיים בסביבות בעלות איכויות אחרות שהאדם צריך לפעול בהן
 בעצמו כדי להגיע למימוש עצמי.

משלב זה החיפוש אחר מקום שבו יוכל לקיים חיים אותנטיים הוא מוטיב חוזר בסיפורו
 של אבנר. בצבא הוא בחר להשתלב ביחידה קטנה ואינטימית. חוויית הצבא מתוארת
 מתוך מבט מפוכח יותר המכיר במורכבות הקיימת בעולם ובאנשים :

לא צריך לצייר את זה ורוד, תמיד יש ויכוחים ותמיד קשה בסוף. אנשים זה
 אנשים. אבל יחסית יש שם מקום יותר להשקיע מבחינה אישית. זאת אומרת, כל
 אחד, כמעט כל אחד בתחומו, יש איזה צד שהוא משקיע.

אבנר מסיים את דבריו בהצהרה :

בסופו של דבר חשוב לי להתחבר למה שאני עושה. ככה אני מרגיש חי.

זוהי כנראה זהותו הנטענת במהלך הסיפור : הצורך בחיפוש מתמיד, בחיבור נכון לסביבה
 ולעשייה.

לקראת סוף הסיפור, כנראה בשל העיסוק בו, הכעס מפנה מקום להבנה חדשה של
 הדברים שקיבל בישיבה, וכיצד הם הכינו אותו להמשך הדרך :

הישיבה התיכונית זה גם החיים וגם שהייתי בבית ספר זה החיים, וגם הצבא זה החיים. לדעתי הכול זה החיים. פשוט כל שלב בחיים הוא בעצם משהו מסוים שאתה צריך לחיות אותו [...] עוד פעם, לדעתי, לא כעס, אולי זו לא המילה הנכונה, פשוט זה משהו ראשון שאתה נשאב לתוכו ואתה כבר שוכח שיש עוד דברים. אולי זה הסיפור, אולי זה גם היתרון כי זה מגניב כי אף פעם לא היה לי חוויה דומה.

התובנה שאבנר הגיע אליה היא כי כל סביבה יכולה להיות חיים, אולם מה שקובע הוא האופן שהאדם מגיב ופועל. **סביבה מאפשרת** היא סביבה המאפשרת גילוי פנימי של יכולות ומימושן, אולם על האדם מוטל התפקיד לחבר בין הפנים לחוץ. נוכחות הפנימייה בחייו של אבנר בזמן הריאיון היא כמו זיכרון ילדות ראשון, משהו שתמיד רוצים לשוב אליו. הפנימייה הייתה בעבורו המקום שבו גילה את העצמי האמיתי שלו ואת תפקיד הסביבה בהתפתחותו. גילוי זה הניע אותו לחפש בעצמו ובכל סביבה שעבר אליה את הרכיבים המאפשרים לו לצמוח. אבנר התבגר, ובדיעבד הוא מבין שהאיכות המחזיקה והמגוננת של הפנימייה הייתה רכיב חיוני בתהליך התפתחותו, ושבאמצעותה הוא גילה את כישורנותו. אבנר גם הבין כי עצמאות מתפתחת מתוך היכולת להיות בתלות. אבנר עדיין מחפש.

זהותו הנטענת של אבנר, כלומר היעד הסיפורי של הסיפור המשלים, היא הרחבה של זו שעלתה בתיאור חוויית הפנימייה: לא רק הסביבה מגדלת, אלא גם האדם אחראי על תהליך התפתחותו. כיום אבנר שואף ליצור חיבור בינו ובין סביבתו מתוך הבנה שכשחיבור כזה מתקיים יש חיים, יצירה ואוטנטיות.

חויית היעד

קבוצה זו כוללת את המשתתפים שתיארו חויית התבגרות כואבת הן בבית הן בפנימייה. משתתפים אלה חשו כי לא זכו בנוכחות מיטיבה, ובחרו לצאת מהבית בגלל קשיים שחו במשפחה. המרחק הפיזי אפשר להם לחוות מרחק רגשי, ולעיתים הייתה הזדמנות למימוש העצמאות. מהראיונות נמצא שכמה מהמשתתפים בחרו לצאת מהבית מתוך תקווה שימצאו בית אחר ויזכו להיענות מותאמת של מבוגרים כלפיהם. ויניקוט (2014/1965) עסק במורכבותם של מקרים מסוג זה, ותיאר את המענה שהפנימיות הטיפוליות מציעות:

אם נכיר בכך שתחושת הביטחון של הילד קשורה קשר הדוק ליחסים עם הוריו, יהיה זה ברור שאף אדם לא יוכל להעניק לו כה רבות. לכל ילד הזכות לבית טוב משלו שבו יוכל לגדול, ורק מזל רע חוסך זאת ממנו. לכן אנו מכירים בכך שבעבודתנו בפנימייה איננו יכולים להעניק לילדים מקום טוב כמו שביתם שלהם יכול היה להיות. אנו יכולים להציע רק תחליף בית (ההדגשה שלי, ר"ב, עמ' 161).

מניתוח הראיונות נמצא שהמשתתפים בקבוצה זו הפנימו את ההבנה כי אי אפשר למצוא בפנימייה בית, אלא רק תחליף, הם חוו ניצנים של תקווה, אכזבה והשלמה.

את המאפיינים של קבוצת משתתפים זו אדגים באמצעות סיפורו של יצחק (שם בדוי).

יצחק, בן 25 בעת עריכת הריאיון, למד בישיבה תיכונית עם פנימייה, המשיך לישיבה גבוהה והתגייס לצבא. לאחר סיום השירות הצבאי הוא פנה ללימודים אקדמיים.

יצחק לא ידע מאיפה להתחיל את סיפור חייו, והתלבט מה לכלול בו. הסיפור הספונטני סופר כרשימת תחנות על פי סדר כרונולוגי מתוך התמקדות במסגרות לימוד ובמקומות

מגורים. התיאורים נמסרו בגוף ראשון: למדתי, גרתי וכו'. בסיפורו הוא ציין שני אירועים שהיו משמעותיים בחייו ואת גילו בעת התרחשותם:

כשהייתי בן 10 נפטרה אחותי, בגיל 15 נכחתי בפיגוע ויש לי דעה בעניינים.

זהו גם האזכור היחיד של המשפחה בסיפור הספונטני.

הזהות הסיפורית הראשונית של יצחק, נקודת היעד הסיפורית, מקוטבת. מצד אחד "אני סוכן פעיל בחיי, מנהל ומנווט" ומצד אחר "הדברים הגדולים המשפיעים עליי הם מחוץ לשליטתי". זהותו כוללת אפוא עצמאות ויזומה ומנגד חוסר אוניס.

הסיפור המשלים מדגים את תהליך ההתפקחות של יצחק, את ההבנה וההשלמה שרכש בעניין אחריותו על חייו ומוגבלותה של המציאות.

ההחלטה על היציאה לפנימייה

ההחלטה לצאת לפנימייה הייתה החלטה שלו, אך בראייה לאחור הוא מסתייג ממנה: "הייתי ילד". באשר לעמדת ההורים להחלטתו הוא אומר:

ההורים שלי תמכו אחר כך, בהתחלה פחות. אבל הם לא יזמו את זה. זאת אומרת, אני רציתי.

כלומר ההורים תמכו בהחלטתו בדיעבד. בתור מבוגר יצחק מודע שהיה ילד, ושילדים לא בשלים להחליט על חייהם. וכך הוא מסביר את החלטתו:

כל זה של פנימייה זה כאילו תמיד משך אותי. [...] שאתה נמצא עם חברים ואתה גם נמצא בסוף בלי ההורים על הראש זאת אומרת. זה די משמעותי לילד בכיתה ח'.

יצחק חיפש מקום שתהיה בו נוכחות שונה מזו של הבית, ואף יחליף אותו. בדבריו הוא רואה בנוכחות חברתית תחליף לנוכחות הורית מעיקה – "בלי ההורים על הראש". להתרחקות מההורים יש משמעות בעבורו.

חוויית הפנימייה

בתיאור חוויית הפנימייה נחשף סיפורו הפנימי של יצחק, הכולל דו-ערכיות רבה. יצחק התחיל את סיפורו מתוך כוונה לספר סיפור חיובי:

(שם הישיבה, ר"ב) זה מקום מיוחד אז [...] רוב הזמן נהנית.

אך בהמשך דברים הסיפור מתגלגל למחוזות אחרים:

(על החדר בו התגורר, ר"ב) מקום די קטן ומסריח [...] לי זה לא היה כל כך כיף בסוף שם, [...] התמודדתי עם זה יפה כאילו זה [...] אני מתמודד כאילו היום.

את התחושות הקשות שעלו הוא מקהה באזכור האיכויות האישיות שנבטו בו אחריהן: בוא נגיד שהקטע של עצמאות [...] אתה מחליט שאתה הולך עם עצמך [...] ויאאלה תעוף קדימה.

יצחק משתמש כאן בגוף שני, וייתכן שהזמן שחלף אפשר לו לראות את הדברים באור אחר ממה שנחוו. לכאורה הדברים הפכו לחשובים פחות ממה שהיו כשנחוו וצריך לעוף קדימה, להתקדם משם, לקבל אחריות.

אלא שבהמשך סיפורו של יצחק מעורר תחושה אחרת וכולל חשיפה של מצבים שעוררו מבוכה ובושה. למשל כך הוא תיאר את חוויית ההשכמה בפנימייה :

בכיתה י"א [...] המחנך שלי היה בא להעיר אותי, טוב יש לי הרבה שערות. אבל הוא כאילו מגיע, רואה הראש על שמיכה וקום מה אתה עושה פה. זה לא כל כך נעים.

חווייה נוספת :

למשל מקלחות [...] זה גם כן לא איזה דוגמה טובה [...] בהתחלה הכיתה שלי הייתה בהלם [...] חבריה התקלחו שם כמו במקווה. חלק היו כאלה ביישנים [...] כמה חודשים לקח לי ובסוף גם אני הייתי ככה [...] ילדים בני 15 לא צריכים להתקלח ככה.

אם כן, יצחק שיצא מהבית כדי להתרחק מעינים הפקוחה של הוריו, חווה את עצמו חשוף, מובך ומבויש. הוא חש כילד חסר הגנה. ייתכן שהיעדר נוכחות מגוננת מצד מבוגר עוררה אצל יצחק זיכרון של החוויה שחוה בבית לאחר שאחותו נפטרה. תחושה זו שבה ועלתה בפנימייה.

יצחק תפקד כבוגר טרם זמנו, וייתכן שנסיונות חייו הם אלה שתרמו לכך. בדיעבד הוא מתקומם נגד היעדר נוכחות הורית. הוא חומל על הילד שהיה ומבין שלא כך היו הדברים צריכים להיות.

בריאיון ניכר כי יצחק מתקשה להודות בתחושות הקשות. הוא שב וטוען :

אני מאוד נהניתי מזה. מאוד נהניתי שאף אחד לא אמר לי מה לעשות. וזה היה ממש כיף. להורים שלי זה היה יותר קשה.

הוא חש שאין הלימה בין צרכיו ובין תחושותיהם של הוריו, וחווה אותם כמי שאינם מסוגלים לזהות ולכבד את מה שהוא מעריך כטוב בעבורו.

יצחק נע בין הצורך לאחוז בהחלטתו ובין החוויות הקשות שערערו אותו בעבר ובהווה. הוא משכיל לראות את היתרונות שנבעו מהמצב מהחלטתו, הוא מנסה לקבל את המציאות שחוה ולהשלים עימה. חוסר ההלימה בין הצורך שלו בדמות בוגרת נוכחת ומיטיבה בחייו ובין היענות המבוגרים בסביבתו, באה לידי ביטוי גם בתיאור יחסיו עם מבוגרים משמעותיים בישיבה התיכונית :

כן. היו רבנים שם שממש הערכתני. הם לא היו כל כך מעורבים [...] היה אחד נגיד בכיתה י', הרב שלי. הוא היה מאוד עדין, בן אדם מאוד צדיק [...] אולי [...] אחד הצדיקים שהכרתי בחיים שלי [...] הסתכלתי עליו מלמטה כזה [...] [היה] קשה לו לערוב את זה עם לעשות שיחות אישיות, להתייחס יפה. זה כאילו די סותר אצלו [...] הייתי צריך שידבר איתי, שיקשיב לי. שיעזור לי כן. [...] לא יכולתי לדבר איתו.

יצחק זיהה דמות של רב שהוא רצה להתקרב אליה, ואולם לתחושתו הרב נשאר מרוחק. בדיעבד יצחק מגלה אמפתיה למוגבלותם של המחנכים, מקבל אותם בלי לבטא כעס, מרירות או אכזבה, ומשלים עם הידיעה שצרכיו לא סופקו ועם מוגבלותו של העולם.

לסיכום, יצחק חווה את הבית כמקום שלא תיקף את רגשותיו ולא נענה לצרכיו, ונראה שחווייה זו חזרה על עצמה בפנימייה. בראייה לאחור, הוא מספר את החוויה מתוך הבנה וקבלה של קשייו של האחר.

בסוף הריאיון סיפר יצחק סיפור אחר, שונה. מיני-נרטיב זה כלל סיפור על דמות בוגרת וייחודית, מחנך שיצר איתו קשר אישי. יצחק תיאר את המחנך כמישהו שראה אותו, אהב אותו ועזר לו גם כשנדרש לחרוג מהכללים. מהמקום השולי שנתן יצחק לסיפור שהיה כל כך משמעותי בעבורו, אפשר אולי ללמוד על חריגותיו. נראה כי יצחק עצמו מתקשה להכיל אותו ולהאמין בקיומה של מערכת מסוג זה:

היה הר"מ שמאוד אהב אותי, כן. הייתי חבר טוב שלו, הייתי אצלו כל יום בבית. מאוד אהב אותי [...] הוא הכיר אותי, ידע מה היכולות שלי. אז הוא אמר לי מה הבעיה שלך. את האמת, לא היית בשיעורים נכון? טוב, כמה קיבלת במבחן? 85, בתעודה? 70, כי לא היית בשיעורים. אני אשוחח איתו (עם המורה המקצועי, ר"ב). והמורה אכן תיקן לי ל-85 [...] הרגשתי אמון, תכלס.

חוויית הפנימייה הייתה בעבור יצחק תהליך של התרחקות מהבית ומההורים לעבר מימוש עצמאותו:

עשיתי מה שרציתי [...] לאט זה (הצייתנות לנורמה המשפחתית, ר"ב) נשחק, הם (ההורים, ר"ב) לא הרשו [...] ואני רציתי ללכת. הייתי מאוד עצמאי [...] בסוף די עשיתי מה שבא לי.

חוויית הפנימייה כפי שיצחק בחר לתאר אותה, כללה תיאור הקשר שלו עם ארבע דמויות. הוא בחר לתאר מפגשים עם מחנכים ועם מורים שהיו עשויים לשמש בעבורו אחר משמעותי. יצחק העלה את הצורך שהיה לו בדמות בוגרת מכוונת, "מישהו שיקשיב לי". הוא הדגיש את רצונו להתרחק מהבית ואת חוסר היכולת של המבוגרים בפנימייה להיות תחליף להוריו. הדמויות שפגש לא מילאו את הצורך שלו בקשר, וגם הקשר המשמעותי עם המחנך לא סיפק מענה שלם. החסר נשאר בעינו.

היעד הסופי בסיפורו של יצחק: הפנימייה הייתה מקום שבו הכיר בצורך שלו בנוכחות בוגרת בחייו, ובחוסר יכולתה של הסביבה לתת מענה מתאים לצורך זה. בעבורו חוויית הפנימייה היא חוויה של התבגרות, של יכולת להכיר ולהבין שהמציאות אינה מושלמת ושצריך לדעת להתפשר.

החיים שאחרי הפנימייה

ההכוונה שקיבל יצחק להמשך הדרך אחר הלימודים בישיבה מעוררת בו כאב וכעס עד היום:

זה קטע שאני כועס יותר, זה היה השתלבות [...] היום אני יכול להגיד במבט אחורה שלא שזה לא מה שרציתי לעשות [...] אני קצת מאשים את אלה שכיוונו אותי כאילו. אבל גם את עצמי...

בראייה לאחור יצחק מבין כי ההחלטה להמשיך ללמוד בישיבה נבעה מההכוונה שקיבל בישיבה התיכונית, וכי הכוונה זו הייתה כללית, ולא מתוך הבנה של צרכיו. עם זה הוא מקבל על עצמו אחריות לבחירתו להיענות להכוונה זו. בשלב זה הריאיון הנרטיבי מספק ליצחק הזדמנות לטעון מחדש את זהותו. המרחק, המחשבה והמרחב שנפתח מאפשרים לו לגעת בכעס ובכאב, בחוויית ההיעדר.

בהמשך הוא החליט בעצמו לא לחזור מהצבא לישיבה, אלא להאריך את השירות הצבאי: אני עשיתי את זה לבד [...] ההורים לא היו כל כך מעורבים בזה.

הוא מאמין שעשה את הצעד הנכון, אבל באיחור. לדעתו, המסלול שלו היה אמור להיראות שונה.

לסיכום, יצחק יצא לפנימייה מתוך רצון להתרחק מהבית ומתוך כמיהה לנוכחות של אחרים בחייו. הוא קיווה ליצור בפנימייה קשר אישי שחסר לו בבית. אלא שחויית הפנימייה שתיאר הייתה בעבורו חוויה מבלבלת. הוא היה זקוק לקשר אישי עם דמות בוגרת, למישהו שיהיה מכוון לצרכיו, שיזהה אותם וייענה להם, למישהו שיסגן בעבורו את המציאות, שיגן עליו. בחוויה שלו, המבוגרים לא נמצאו שם בעבורו, והנוכחות שלהם לא הייתה מותאמת לצרכיו. הם היו שם אך נשאו מרוחקים. יצחק למד להתארגן ולשרוד. כאשר סמך על אחרים ופעל לפי הכוונתם, גילה בדיעבד כי טעה. בראייה לאחור יצחק לא מצא בפנימייה את שחיפש. הכישלון לחוות דמות בוגר קרוב, עורר בו כאב בדומה לכאב חויית היעדרותם של הוריו. הריחוק הפיזי מהוריו אפשר לו לחוות את הכאב והאכזבה. הוא גילה וביטא את הכעס במהלך הריאיון, ובדיעבד הגיע להבנה כי לא היה מי שיחשוב עליו. כיום יצחק מודע לכוחותיו ולחולשותיו, כמו לחוסר השלמות הקיים בעולם, והוא מנהל את חייו מתוך קבלת אחריות על בחירותיו. נקודת היעד הסיפורית של יצחק, חויית הפנימייה בעבורו היא חוויה של כאב והתפקחות.

דיון

היציאה מהבית אל הפנימייה בגיל ההתבגרות היא שינוי הטומן בחובו אפשרויות להתפתחות. הפנימייה החינוכית היא סביבה יציבה ומהימנה, שבה אנשי צוות מכוונים למלא את צורכי המתבגרים, ובני נוער משמשים קבוצת השווים. מתוך ממצאי המחקר אפשר ללמוד כי חויית הפנימייה זימנה למשתתפים מצבים של אי הלימה ומשבר שהניעו את ההתפתחות בתהליך גיבוש הזהות.

בניתוח הראיונות עם המשתתפים במחקר, זוהו שלושה טיפוסים של מתבגרים. ברצוני לטעון כי חלוקה זו מתאימה לסגנונות ההתקשרות שהגדירו איינסוואט ועמיתיה (Ainsworth et al., 1978). בדיון אתאר את משמעות חויית הפנימייה של המשתתפים כפועל יוצא מסגנון ההתקשרות המאפיין אותם. אציג כיצד החשיבות של חויית הפנימייה וההיענות מהסביבה בעיני המתבגר, באה לידי ביטוי בתהליך גיבוש הזהות שלו. התקשרות וגיבוש זהות הם שני תהליכים התפתחותיים. במחקרים שנבחנו בהם הקשר בין שני המשתתפים נמצאו קשרים מתונים (למשל: Kerpelman & Årseth et al., 2009; Pittman, 2018). במחקר הנדון, מתוך סיפורי החיים, נעשה ניסיון לשרטט קשר בין סגנון ההתקשרות, חויית הפנימייה וההתפתחות המתרחשת בתהליך גיבוש הזהות.

תאוריית ההתקשרות

תאוריית ההתקשרות התפתחה מתוך מחקר שהתמקד בתינוקות ובילדים צעירים, אך כמעט באותו הזמן נערכו מחקרים שמהם נלמד על חשיבותה של מערכת ההתקשרות גם בבגרות (Mikulincer & Shaver, 2007). לדברי בולבי (Bowlby, 1969, 1988) תהליך ההתפתחות ותוצאותיו תלויים באיכות מערכות היחסים של הפרט לאורך חייו, "מן העריסה ועד הקבר". התינוק נולד עם התנהגויות התקשרות שנועדו לחיפוש ולשימור קרבה לדמויות המטפלות, ודפוסי ההתקשרות שלו מתפתחים על פי התגובות, הזמינות

והרגישות של האם. יחסה של האם מופנם בתהליך התפתחות **כדגם עבודה פנימי** – סכמה קוגניטיבית-רגשית הכוללת ציפייה באני ובאחר. סכמה זו הופכת לחלק מאישיותו של היחיד ויוצרת את סגנון ההתקשרות שלו. איינסוואט ועמיתיה (Ainsworth et al., 1978) הגדירו שלושה סגנונות התקשרות: התקשרות בטוחה, התקשרות חרדה אמביוולנטית והתקשרות נמנעת. סגנון התקשרות בטוח נוצר כאשר האם זמינה ורגישה לצורכי התינוק ומגיבה מתוך מכוונות לצרכיו. בתנאים אלה מתפתחות אצל הפרט תחושות של אמון בעצמי ובאחר, מוכנות לשיתוף, פתיחות לעולם, סקרנות, רצון ויכולת לחקור ולהתפתח. סגנון התקשרות חרד מתפתח כאשר התינוק חווה חוסר עקביות וזמינות בטיפול. הדבר עשוי להביא לידי נטייה להיצמדות לדמויות חשובות ולקושי להתמודד עם מצבי פְּרָדה ולחץ. סגנון ההתקשרות הנמנע הוא תולדה של טיפול לא רגיש ולא מכוון לצורכי התינוק, וכן טיפול המלווה באדישות ולעיתים בכעס כלפיו. תינוק הגדל בתנאים אלה מפתח הבנה כי חוויית הקשר עם אנשים היא חוויה כואבת, ובגרותו הוא יתמודד עם הרצון בקשר ופחד ממנו באמצעות הימנעות וביטול. הוא ישמור מרחק מהאחר ויעדיף להיסמך על עצמו (פניצי-דוּתן ושרון-גרטי, 2010). שלושת סגנונות ההתקשרות שזוהו בילדות ממשיכים ומתקיימים גם בבגרות. יש הסוברים כי המודלים הפנימיים שהתפתחו בילדות הופכים למעין תכונות אישיות המלוות את האדם גם בחייו הבוגרים (Mikulincer & Shaver, 2007).

כל מתבגר המגיע לפנימייה, מגיע עם סגנון התקשרות המייצג את מודל העולם הפנימי שלו, המכוון את תפיסת עולמו ומשמש מעין משקפת לחויותיו. תהליך היציאה מהבית, החיים בפנימייה והיציאה ממנה מזמנים לו סביבה העשויה לאתגר, להגמיש, לשנות או לאשש את מודל העולם שהגיע עימו. כל שינוי המעורר בחינה מחודשת של מודל העולם הפנימי, מספק בסיס לתהליכי חקירה המניעים את התפתחות הזהות. שלושת טיפוסי הבוגרים שנחשפו במחקר פיתחו שלושה מסלולי התפתחות שונים שבאמצעותם השיגו מיצבי זהות שונים.

להתרחק כדי לשוב – התקשרות בטוחה

משתתפים מהקבוצה 'להתרחק כדי לשוב' תיארו חוויה המזכירה דפוס של סגנון התקשרות בטוח. משתתפים אלה ביטאו חופש לחקור את העולם והיו פתוחים וסקרנים לקראת הבאות. לא תמיד הם אלה שיזמו את היציאה לפנימייה, אולם בהמשך הם חברו לתהליך והביעו הזדהות עימו. הם חוו את ההתרחקות מהבית כמאפשרת, ואת החברים ואת הפנימייה כבסיס בטוח. יחסם כלפי הוריהם גם אם היה דו-ערכי, כלל את הזכות לחקור את דעתם ולחלוק עליה. דפוסים אלה מבטאים אמון בעצמם ובעולם. היציאה מהבית לעולם פתחה להם צוהר למפגש עם מחשבות, עם אידאולוגיות ועם סגנונות חיים אחרים. מתבגרים אלה העידו כי הגיעו לפנימייה מתוך תפיסת עולם צרה ולעיתים ביקורתית כלפי האחר, אך נחשפו בה לשונות שקיבלו אותה באהדה ובלי שיפוטיות. הם חוו את הפנימייה כסביבה מכילה, מחזיקה ולכן גם מאפשרת (ויניקוט, 1995/1991). המרחק מהבית ומהמפגש עם האחר הביאו לידי התקדמות בתהליך גיבוש הזהות, ואפשרו להם להתבונן בבית במבט בוגר, לבחון מחדש את מערכת היחסים בינם ובין הוריהם, לברר, להפנים וגם לדחות מסרים של ההורים, אך הפעם מתוך בחירה, ובסיומו של התהליך, להגדיר מחדש את מערכת היחסים שלהם עם הוריהם. בעניין תהליך של גיבוש הזהות לאחר חוויית הפנימייה, התשובה לשאלה 'מי אני?' הייתה בעבורם רחבה

ומקיפה מזו שחוו לפני היציאה מהבית. הם למדו לזהות דרכי חיים שונות ולהזדהות עימן כמו עם מסרי הבית. מרבית המשתתפים בקבוצה זו למדו לקבל מסרים חדשים ומורכבים, ועם זה נשארו קרובים באמונותיהם ובהתנהגותם למסרים שקיבלו מהבית. מבחינת התפתחות הזהות הם ביטאו מיצב זהות של סגירות מוקדמת, לא מתוך ביטול עצמי, אלא מתוך תחושה של בחירה. במחקרים שנעשו בשני העשורים האחרונים נמצא כי המיצב סגירות מוקדמת הוא מיצב שכיח בגיל ההתבגרות ובגרות המוקדמת, ונמצא במתאם חיובי עם בריאות ועם רווחה נפשית, ויש הרואים בו מיצב סופי מתאים לתהליך של גיבוש הזהות (Blau & Blau, 2019; Meeus, 2011; Meeus et al., 2012).

היאחזות במופר – התקשרות חרדה

משתתפים מהקבוצה 'היאחזות במופר' תיארו חוויה המזכירה דפוס של סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי. משתתפים אלה תיארו את הבית שגדלו בו ואת הפנימייה מקומות מושלמים. החלטותיהם נבעו מחוסר רצון להתרחק מהבית, פיזית ונפשית, ומהצורך להישאר קרובים אליו. צעירים אלה ראו בפנימייה הרחבה של הבית וראו את המעבר לפנימייה כהמשך. גם אם הם חוו את היציאה מהבית כקטיעה של הרצף, הפער שנוצר בין הבית לפנימייה היה קטן ועביר (ברגשטיין ואהרוני, 2012). על אף שבחרו במקום דומה לבית, בפועל חוו חוויה שונה מזו של הבית, כנראה משום שאיכויותיה של הסביבה הפנימייתית היו שונות מאלו של הבית, והם אפשרו להם להתפתח בדרך שונה מזו שהתפתחו בבית. נוסף על כך, חברי קבוצה זו תיארו את הפנימייה כסביבה מחזיקה ומהימנה. המשתתפים בקבוצה זו תיארו את עצמם כמי שמנהלים את חייהם מתוך תחושת התקיימות המשכית שקטה (going on being). סביבה נוכחת מסוג זה מאפשרת יחסי תלות. זוהי תלות מגדלת שבה מתפתח עצמי אמיתי ויצירתי. המשך ההתפתחות הוא מעבר לעצמאות (ויניקוט, 2009). צעירים אלו התקשו בתהליך הפְּרָדָה. הם חוו את היציאה מהפנימייה כהתפקחות מאשליה. הם הבינו שהמציאות החיצונית שונה ושעליהם להסתגל אליה, וחשו "שלא סיפרו לנו את האמת". לדברי ויניקוט (1995), תהליך התפקחות הדרגתי וכואב זה חיוני להתפתחות של זהות. מה שנראה בתחילה כמתכון לכישלון וכמצב כאוטי שהמשתתפים יצאו אליו, אולי באחת ואולי בטרם עת, מתגלה כיכולת להתפתחות. בסופו של דבר הם הפנימו איכויות שרכשו בפנימייה, והחיפוש אחר חיים יצירתיים הפך לקו מנחה בחייהם. כמו כן הם הבינו כי איכות הסביבה שהם חיים בה חיונית ליכולתם לחיות חיים מלאים. הם למדו לזהות את המקומות שבהם הם יכולים לפעול מתוך העצמי האמיתי שלהם, לחיות והבינו שעליהם מוטלת האחריות לכך.

למתבגרים המאופיינים בדפוס זה זימנה חוויית הפנימייה אפשרות לתיקון, הם חוו אותה כנוכחות מחזיקה ומהימנה. מפגש עם נסיבות חיצוניות או עם אחר בעל משמעות עשוי לחולל שינוי במודל העולם הפנימי באמצעות היווצרותו של מודל נוסף לצד זה הקיים. דבר זה עשוי להטות את האדם ממסלול ההתפתחות המקורי לעבר מסלול אחר (Bowlby, 1988; Fraley, 2019). חוויה מתמשכת מסוג זה יצרה אצלם אמון בסביבה ובעצמם, ולצד מודל העולם החרד-אמביוולנטי נראה כי נוצר מודל עולם בטוח. יתרה מזו, היציאה מהפנימייה והמפגש עם המציאות יצרו משבר שעורר כעס אך בד בבד עורר גם תהליכי חקירה וביור, אולם משתתפים אלה טרם התחייבו, הם שרויים במיצב מורטוריום. בעבורם חוויית הפנימייה והיציאה ממנה פתחו צוהר ליחסים חדשים עם עצמם ועם העולם.

חוויית היעדר – התקשרות נמנעת

משתתפים מהקבוצה 'חוויית היעדר' תיארו חוויה המזכירה דפוס של סגנון התקשרות נמנע. מתבגרים אלה אופיינו בהימנעות ובפיצול. הם תיארו את עצמם מצד אחד כבעלי יכולת לפעול בעולם, ומצד שני כחסרי אונים כנגדו. הם חוו את בית הוריהם כמקום שלא מכוון לצורכיהם, ביקשו להתרחק ממנו ולהגיע למקום שבו יהיו חופשיים לעצמם. הם אלה שיזמו את היציאה לפנימייה מתוך תקווה לשינוי. המפגש עם הצוות החינוכי בפנימייה עורר בהם את הכמיהה לקשר ולנוכחות בוגרת ומטיבה בחייהם. רצון מודחק זה עורר בהם חרדה, פחד או ביטול. תקוותם נכזבה ובפועל הם לא הצליחו ליצור קשר בעל משמעות. הם נשארו מרוחקים מהמבוגרים, ואף תיארו שלתחושתם הם היו בלתי נראים. לפי ברטולומאו והורוביץ (Bartholomew & Horowitz, 1991) דפוס הימנעות זה הוא דפוס נמנע-מפחד. אנשים המתאפיינים בסגנון זה כמהים לקשר, אולם נמנעים ממנו מחשש לדחייה. מתבגרים אלה הגיעו לפנימייה מתוך הבנה כי עליהם לסמוך על עצמם, ואת החלטותיהם הם קיבלו בעצמם. לאחר החיים בפנימייה נראה כאילו משהו השתנה. כמה מהם הצליחו לבסס מערכת של אמון באחר ושעו לעצתו. לדבריהם, המציאות הוכיחה כי טעו, ובדיעבד הם חשים כעס על עצמם כי הולכו שולל אחרי משאלות ליבם, אחרי הרצון להאמין בזולת. בעבור משתתפים אלה, הפנימייה מייצגת את החלום ושברו. הם סיימו אותה מתוך הבנה שהמציאות לעולם חסרה, אך למדו להשלים עם זה. מדובר בתהליך של התבגרות, זהו תהליך של איחוי שנעשה מתוך תחושה של כאב והשלמה (קליין, 2002/1936). חוויית הפנימייה בעבורם ביססה את סגנון ההתקשרות הנמנע.

מסקנות

הפנימייה החינוכית מציעה סביבת חיים מתוך ניסיון להיות בסיס בטוח. הסביבה כוללת את אנשי הצוות ואת קבוצת השווים. היחיד מוזמן למצוא בה מכוונות, נגישות והיענות המותאמות לצרכיו. המפגש בין מתבגרים לסביבה זו מתרחש בעיצומו של שלב ההתבגרות. חוויית היציאה מהבית והמפגש עם סביבה אחרת – הפנימייה החינוכית, עשויים להביא לידי שינוי בסגנון ההתקשרות וגם להתפתחות וגיבוש של זהות האני.

מתבגרים שונים זה מזה בסגנון ההתקשרות שעימו הם מגיעים אל הפנימייה, ולפיכך חוויית הפנימייה שלהם ותוצאותיהן שונות זו מזו. יש מקום להסיק מתוצאות המחקר על קשר בין סגנון ההתקשרות להתפתחות הזהות. בעבור מתבגרים בעלי סגנון התקשרות בטוח נחוה המפגש כהמשך טבעי של תהליך ההתפתחות; בעבור מתבגרים בעלי סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי, המפגש עם הפנימייה נמצא בעל פוטנציאל לשינוי בסגנון ההתקשרות וגורם ממריץ בגיבוש הזהות; ובעבור מתבגרים בעלי סגנון התקשרות נמנע המפגש עם הפנימייה החינוכית הוא מפגש עם הבדידות והכאב. תקוותם נכזבה, הם שחזרו את חוויית היעדר בחייהם. חוויית הפנימייה אפשרה את המגע עם תחושת הכאב, אך לא מעבר לכך. מתבגרים אלה סיימו את הפנימייה עם תחושה עמוקה של בדידות וצורך להיסמך על כוחותיהם בלבד.

הפנימיות החינוכיות, ישיבות תיכוניות ואולפנות, אינן מסגרות טיפוליות, ובעבור מרבית הבאים בשעריהן, אך לא בעבור כולם, הן משמשות סביבה טובה דיה, גורם מגדל ומקדם. השהות בפנימייה מאפשרת למתבגרים לברר את זהותם, לחקור את העולם מתוך תחושה חזקה יותר של אוטונומיה ושל קרבה להורים לעומת תלמידי תיכון הגרים בביתם. אולם

ישנם תלמידים שמגיעים אל הפנימייה בציפייה כמוסה לפתח אמון בעולם ובעצמם בעזרת קשר עם אחר משמעותי. בעבור מתבגרים אלה המפגש עם הפנימייה מעורר כאב ואכזבה, ויש להציע מענים חינוכיים טיפוליים בעבורם.

הצעות למחקרי המשך

הקשר בין סגנון ההתקשרות, מאפייני הסביבה בהתבגרות והתפתחות הזהות הוא נושא ראוי לבחינה ולהעמקה, בכלים כמותיים ואיכותיים.

כדי להגיע להכללה, מוצע להרחיב את המחקר לפנימיות חינוכיות מסוגים שונים. נוסף על כך, מומלץ לחקור את חוויית הנושרים מהחינוך הפנימייתי.

סיכום

מטרת מחקר זה הייתה לתרום להבנת חוויית היציאה מהבית אל הפנימייה החינוכית כחלק מתהליך גיבוש הזהות של המתבגר. הפנימיות החינוכיות שהמחקר התמקד בהן היו ישיבות תיכוניות ואולפנות, פנימיות עילית המכוונות לטיפול הצעירים ולהכשרתם למנהיגות, למעורבות ולעשייה חברתית. ההחלטה לצאת לפנימייה בגיל ההתבגרות, ההתרחקות מבית ההורים, החיים בפנימייה והיציאה ממנה להמשך החיים, הם אירועים חשובים בחייהם של המתבגרים. באמצעות זיהוי המאפיינים המשותפים בסיפורי החיים שסופרו, המשתתפים חולקו לשלושה טיפוסים, חלוקה שלטענתנו תואמת לשלושת סגנונות התקשרות: הבטוח, החרד-אמביוולנטי והנמנע. כל אחד מהטיפוסים חווה את חוויית הפנימייה בדרך ייחודית. החוויות השונות כיוונו למסלולי התפתחות זהות שונים. למשתתפים מהסגנון הבטוח חוויית הפנימייה תרמה ליכולת להשיג את המיצב סגירות מוקדמת, לקבל על עצמם את מערכת הערכים והאמונות של בית הורים, מתוך בירור ובחירה. משתתפים מהסגנון החרד מצאו בפנימייה סביבה מהימנה ומאפשרת, דבר שתרם לשינוי בסגנון ההתקשרות ואפשר חופש להתקדם בתהליך גיבוש הזהות למיצב מורטוריום, חקירה, ניסוי וטעייה. משתתפים מהסגנון הנמנע שחזרו בפנימייה את חוויית החיים שהגיעו עימה. הם ייחלו ליצירת קשר בעל משמעות, אך תקוותם נכזבה. היכולת לחוות ולבטא את הכאב תרמה לביסוסה של תחושת מסוגלות עצמית ופתחה פתח להשלמה, לקבלת אחריות ולגיבוש הזהות. מתוצאות המחקר ראוי להסיק כי בעבור מתבגרים מהסוג הנמנע, נדרשים מענים רגשיים אישיים מותאמים.

תודות

מחקר זה בוצע במימון מכון מופ"ת. המחברת מבקשת להודות למכללת הרצוג על הסיוע במימון עריכת המאמר.

רשימת מקורות

- ארוס, א' וספקטור-מרזל, ג' (2011). "יכולתי להיות הרבה יותר טובה": ניתוח סיפור בית ספר באמצעות מנגנוני הברירה הסיפורית. **שבילי מחקר**, 17, 73-84.
- אריאלי, מ' (2000). מוסדות פנימייתיים-חינוכיים בישראל כארגוני חסות. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל** (עמ' 11-23). רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- אריקסון, א"ה (1987). **זהות, נעורים ומשבר** (ר' הדס, מתרגמת). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1968)
- בוטוין, מ' ואיזיקוביץ, ר' (2020). מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות: מבט מבפנים על קהילות מחנכות. **חברה ורווחה**, מ(1), 47-77.
- ברגשטיין, א' ואהרוני, ח' (2012). על הסזורה ועוד סזורות. בתוך ו"ר ביון, **סזורה** (ח' אהרוני וא' ברגשטיין, מתרגמים, עמ' 7-24). תולעת ספרים.
- בר-לב, מ' (1981). הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל. בתוך מ' אליאב ו'י רפאל (עורכים), **ספר שרגאי: פרקים בחקר הציונות הדתית והעליה לארץ ישראל** (עמ' 206-222). מוסד הרב קוק.
- דגן, מ' (1997). היסודות הערכיים של הפנימייה בחינוך הדתי. בתוך מ' בר-לב ומ' דגן (עורכים), **החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל: לזכרו של מרדכי בר לב** (עמ' 39-61). משרד החינוך התרבות והספורט.
- גבריאל-פריד, ב' וטייכמן, מ' (2008). זהות האני אצל מתבגרים ילדי אלכוהוליסטים. **חברה ורווחה**, כח(2-3), 311-328.
- גרופר, ע' (2012). חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב-תרבותי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, כ(35), 131-152.
- וילצ'יק-אביעד, י' (2013). רמת זהות אני ופרופיל זהות אני בקרב מתבגרים הגרים בפנימייה לעומת מתבגרים הגרים עם הוריהם. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, כא(38), 55-78.
- ויניקוט, ד"ו (1995). אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר. בתוך **משחק ומציאות** (ר' קולקה, עורך, י' מילוא, מתרגם, עמ' 35-56). עם עובד. (המקור פורסם ב-1971)
- ויניקוט, ד"ו ובריטון, ק' (2009). התיאוריה של יחסי הורה-תינוק. בתוך ד"ו וויניקוט, **עצמי אמיתי, עצמי כוזב** (ע' ברמן, עורך, א' אראל, נ' בן-חיים, א' זילברשטיין, מ' נוה וצ' רמון, מתרגמות, עמ' 178-198). עם עובד. (המקור פורסם ב-1960)
- ויניקוט, ד"ו (2014). החזקה טיפולית מוסדית כטיפול לילדים קשים. בתוך ק' וויניקוט, ר' שפרד ומ' דיוויס (עורכים), **חסך ועבריינות** (ע' גילן, מתרגם, עמ' 146-163). תולעת ספרים. (המקור פורסם ב-1965)

- חורי, יי וזעירא, עי' (2017). מוכנות לחיים עצמאיים של חניכים בפנימיות דתיות-לאומיות בישראל. **חברה ורווחה**, לז(1), 111-142.
- כהנא, רי' (2000). קווים לניתוח בתי ספר פנימייתיים. בתוך יי קשתי, שי שלסקי ומי אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך בישראל** (עמ' 139-156). רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- מייזלס, עי' (2001). יחסי הורים ומתבגרים בישראל עם המעבר אל גיל ההתבגרות. **מגמות**, מא(2-1), 180-194.
- ספקטור-מרזל, גי' (2010). מחקר נרטיבי ועבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, ל(1), 75-110.
- ספקטור-מרזל, גי' (2012). הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת הזהות הנרטיבית. **מגמות**, מח(2), 227-250.
- פינצי-דותן, רי' ושרון-גרטי, רי' (2010). צעירים בסיכון עם יציאתם לחיים עצמאיים: תרומתם של מאפייני התקשרות ותפיסת מסוגלות עצמית לבריאות נפשית ותפיסת עתיד. **חברה ורווחה**, ל(3-4), 423-452.
- קליין, מי' (2002). אהבה אשמה ותיקון. בתוך **כתבים נבחרים** (א' זילברשטיין, מתרגמת, עמ' 53-93). תולעת ספרים. (המקור פורסם ב-1936)
- רומי, שי' (1997). היבטים פסיכולוגיים בתהליך החינוכי בפנימייה הדתית. בתוך מי' בר-לב ומי' דגן (עורכים), **החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל: לזכרו של מרדכי בר-לב** (עמ' 161-180). משרד החינוך התרבות והספורט.
- Ainsworth, M. D. S., Bleha, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Årseth, A. K., Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2009). Meta-analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/15283480802579532>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Blau, R., & Blau, P. (2019). Identity status, separation, and parent-adolescent relationships among boarding and day school students. *Residential Treatment for Children & Youth*, 38(2), 178-197. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2019.1692757>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1993). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. W. W. Norton & Co.

- Fraley, C. R. (2019). Attachment in adulthood: Recent developments, emerging debates, and future directions. *Annual Review of Psychology, 70*, 401-422. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102813>
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 18*(4), 306-314. <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523726>
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence, 33*(5), 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Marcia, J. E. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer-Verlag.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 75-94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Meeus, W., Iedema, J., Helsens, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental review, 19*(4), 419-461. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0483>
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(8), 1008-1021.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (Vol. 1, pp. 59-91). Sage Publications, Inc.