

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כא • גיליון 38

טבת תשע"ד – דצמבר 2013

יוצא לאור על ידי:

אנאר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



רמת זהות אני ופרופיל זהות אני בקרב מתבגרים הגרים בפנימייה לעומת מתבגרים הגרים עם הוריהם

יעל וילצ'יק-אביעד

תקציר

מאמר זה מבקש לבחון, האם הפנימייה החינוכית מהווה עבור המתבגרים שבה "בית גידול" – מקום להעשרה, טיפוח וקידום, המאפשרים להם בהמשך להשתלב כבוגרים טובים יותר בחברה, או שמא מדובר בבית מחסה. בדיקת סוגיה זו נעשתה באמצעות שני משתנים: רמת גיבוש זהות אני ופרופיל גיבוש זהות אני, שנבנו על ידי צוריאל (1990). משתנים אלו מתבססים על ממצאי מחקרים קודמים שבהם נמצא קשר חיובי בין משתנים אלו לבין יכולת הסתגלות ותפקוד תקינים בהווה ובעתיד. קבוצת המחקר מנתה 207 תלמידים בכיתות ח-יב, שהתגוררו בפנימיות חינוכיות במרכז הארץ. קבוצת הביקורת מנתה 215 תלמידים שגרו בבתי הוריהם ולמדו בבתי ספר ממלכתיים, אף הם במרכז הארץ.

ממצאי המחקר עולה כי ציוני זהות האני של בני הנוער בפנימיות היו גבוהים יותר מציוני המקבילים להם שגדלו במשפחותיהם, במדד הכולל של זהות האני וכן במחויבות ומטרתיות, סולידיות והמשכיות, משמעותיות וזהות פיזית. ממצאים אלה מחזקים את ההנחה שהפנימייה משמשת "בית גידול", ולא רק בית מחסה.

מילות מפתח: פנימייה, זהות אני, פרופיל זהות אני, "בית גידול"

שיעור המתחנכים בפנימיות בישראל הוא מהגבוהים בעולם (גרופר, 2004). אולם בשנים האחרונות חלה ירידה ניכרת במספר ההשמות החוץ-ביתיות של ילדים במצוקה המתבצעות על ידי שירותי הרווחה (צמח-מרום, הלבן-אילת וסבו-לאל, 2012). יש הסבורים שללא העליות מאתיופיה וממדינות שהשתייכו לברית המועצות היה כיום מספר תלמידי הפנימיות נמוך במיוחד (גושן, 2004), שכן 43.9% מסך הילדים השוהים בפנימיות הם עולים (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2009).

ירידה זו במספר החניכים וההשמות מעסיקה אנשי חינוך רבים, כיוון שהפנימיות, ובעיקר כפרי הנוער, היו מרכיב חיוני במערכות הקליטה, ותרומתן לחברה בעליות השונות אינה מוטלת בספק (גרופר, 2004; דולב, 2003; שלסקי, Ben; 1994; Dolev, 2009). נערים פליטי השואה ויתומים התחנכו בפנימיות, והן שימשו עבורם בית מחסה ובית חינוך כאחד. אנשי ציבור בכירים בישראל הם

בוגרי החינוך בפנימיות. לכן, כשהגיעו גלי עלייה גדולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות ומאתיופיה, היה זה אך טבעי להמשיך במסורת ולשלוח את הילדים לפנימייה (Iram, 1992). יוצא אפוא שלפנימייה חלק ניכר במערך החינוכי בארץ, על אף הנטייה להפחית את מספר המופנים אליה.

ברם בניגוד לקונצנזוס משנות החמישים בדבר החיוב שבחינוך בני הנוער בפנימייה, החלו בשנים האחרונות להישמע קולות נגד מדיניות זו (דולב, 2003). המגמה הרווחת בימים אלה היא להעדיף במידת האפשר את הטיפול בקהילה על פני ההשמה החוץ-ביתית (צמח-מרום ועמיתים, 2012). המחקר הנוכחי נערך בעקבות מחלוקת זו בין המצדדים בחינוך פנימייתי לבין המתנגדים לו.

המחקר בחן, האם הפנימייה החינוכית משמשת עבור המתבגרים המתחנכים בה "בית גידול", המעשיר, מטפח ומקדם אותם, מה שמאפשר להם בעתיד להשתלב טוב יותר בחברה, או שמא אין הפנימיה אלא בית מחסה לילדים חסרי בית. בדיקת סוגיה זו נעשתה באמצעות שני משתנים: רמת גיבוש זהות אני ופרופיל גיבוש זהות אני, כפי שנוסחו על ידי צוריאל (1990). משתנים אלו התבססו על תוצאות מחקרים קודמים, שהוכיחו כי נער או נערה שהם בעלי רמת זהות אני גבוהה (מול רמת פיזור זהות), הם גם בעלי רמות הסתגלות תקינה והתמודדות יעילה עם משימות ואתגרים.

זהות אני ופיזור זהות

גיל ההתבגרות הוא שלב מכריע בהתפתחות הפסיכו-חברתית של הנער או הנערה ומאופיינת בחיפוש אחר זהות האני. בגיל זה משימתו העיקרית של המתבגר היא לגבש את אישיותו וזהותו. גיבוש זהות אני (ego identity) ופיזור זהות (identity diffusion) הן תוצאות קוטביות של חיפוש זה אחר זהות בגיל ההתבגרות (אריקסון, 1968; מוס, 1994; צוריאל, 1974; Erikson, 1968, 1982).

גיבוש זהות האני הוא תהליך דינמי של התאמת חלקים מהאישיות עם המציאות של העולם החברתי (פירמן, 1995; Josselson, 1994), או כפי שגרס אריקסון, זהות היא "אוסף של הזהויות, המתארגנות על ידי האישיות המתפתחת מחד גיסא, ומארגנות-מכוונות אותה מאידך גיסא. האינטגרציה המתרחשת בצורת זהות עצמית שונה מסך החלקים. זהו הניסיון המצטבר של יכולת ה'אני' למזג את הזהויות עם ההתמחויות שהתפתחו מן הכישרונות המולדים ועם ההזדמנויות המוצעות על ידי התפקידים החברתיים. תחושת זהות האני היא הביטחון המצטבר של הפרט, כי הדמויות הפנימיות תואמות את הדמויות הרציפות של משמעות הפרט לגבי הזולת" (אריקסון, 1968, עמ' 216).

לדידו של אריקסון, זהות אינה נרכשת מאליה; יש לחפשה ולרכשה במאמץ עקבי. כאשר אדם מגיע להשגת זהות אני הוא מגבש תחושה עצמית יציבה, שמהווה הוכחה להשלמת תהליך החיפוש באופן בריא ובהצלחה, ואילו מצב של פיזור זהות מעיד על חולי וקשור בתחושה של חוסר ביטחון של הפרט בנוגע למקומו, מטרותיו וכיוון חייו.

עם הזמן הוא עלול לחוש בלבול, ובמקרים הקשים יותר – ניכור (אריקסון, 1968; בן משה, 1988; צוריאל, 1990; Archer, 1993; Erikson, 1968, 1982).

צוריאל (1990) כמו גם וטרמן (Waterman, 1993), ציינו כי גישתו של אריקסון היא דיכוטומית ואינה ניתנת לבדיקה אמפירית. מרסיה (Marcia, 1993; Marcia & Friedman, 1970) הציע פתרון חלקי לבעיות אלו, ובהסתמך על התאוריה של אריקסון, הוא הדגיש שני מרכיבים בתהליך גיבוש הזהות: **משבר זהות** (identity crisis) – מתייחס לתקופה סוערת של חשיבה מחדש על מגוון תפקידים חברתיים ותכניות לעתיד (בייחוד בתחומי חיים חשובים כמקצוע והשקפה אידאולוגית) ושל התלבטות ביניהם, וכן על **התחייבות** (commitment), הבאה בעקבות המשבר וקשורה בנכונות הפרט להשקיע מאמצים בבחירתו וביכולתו לבחור במקצוע ובהשקפת עולם.

בהתייחס לשני ממדים אלה, מרסיה הציע טיפולוגיה של ארבע עמדות אוניברסליות ביחס לזהות, הניתנות לבדיקה אמפירית: השגת זהות, מורטוריום, שעבוד ופיזור זהות (מוס, 1994; צוריאל, 1974; Marcia & Archer, 1993; Marcia, 1993; Friedman, 1970; Waterman, 1993).

למתבגר עם סטטוס **השגת זהות** יש מידע על עתידו. מתבגר זה חווה משבר וחש מחויבות לבחירותיו. יש לו הערכה עצמית גבוהה, והוא מתפקד בצורה הטובה ביותר בשעת לחץ. המתבגר בסטטוס **המורטוריום** מצוי במשבר זהות, אך חש תחושת מחויבות לא ברורה לבחירותיו, והוא מצוי בקונפליקט בין רצון למרד לבין הצורך בהנחיה. המתבגר בסטטוס **השעבוד** לא חווה משבר, והתחייבותו לבחירותיו נקבעת בעיקר על ידי ההורים. הוא נוטה לתלות ולקונפורמיות ואיננו עמיד במצבי לחץ או חרדה. מתבגר בסטטוס **פיזור זהות** לא עבר משבר ולא הגיע לידי התחייבות. מעורבות בין-אישית מרתיעה אותו, ולכן קשריו החברתיים מאופיינים בשטחיות.

לדידו של צוריאל (1990), גישתו הטיפולוגית של מרסיה מקשה על ביצוע מחקר אמפירי, שכן היא אינה מאפשרת יצירת פרופיל זהות. כל הפרטים המוגדרים כנמצאים בסטטוס מסוים נתפסים כדומים, בלא אפשרות לבדיקה מעמיקה של סגנון אישי לפתרון קונפליקט זהות האני. במקרים מסוימים קיימים פערים קטנים בין פרטים אשר הוגדרו כשייכים לסטטוס מסוים משום שלא התאימו לסטטוסים אחרים, לבין פרטים אחרים אשר הוגדרו כשייכים לסטטוס זה.

אי-לכך צוריאל הוסיף נדבך לתאוריית זהות האני של אריקסון ולתאוריית השגת זהות של מרסיה (בן משה, 1988; ניר, 1995; פישרמן, 1995; צוריאל, 1990). הוא אימץ את הגישה הדו-קוטבית הרציפה, אולם בשינוי מהותי: זהות אני, או השגת זהות, נתפסת כבעלת מרכיבים בסיסיים הבנויים הן מרצף של זהויות והן כמבנה גלובלי דמוי גשטאלט. יתרון גישה זו על פני הגישה הטיפולוגית הוא בכך שהיא מאפשרת כימות של המונח "זהות אני" לאורך ממדים שונים והשוואה דיפרנציאלית של יחידים או של קבוצות על גבי פרופיל המרכיבים. פרופיל מרכיבי הזהות עשוי לשקף תמונה התפתחותית דינמית של הפרט המתבגר ולהתוות דרך בטיפול ובשיקום.

שאלון זהות האני למתבגרים נבנה אפוא על ידי צוריאל (1974, 1990), בהסתמך על תאוריות אריקסון ומרסיה ומחקרים קודמים (אריקסון, 1968; מוס, 1994; צוריאל, 1974; Erikson, 1968, 1982). הוא נמצא רלוונטי ביותר עבור בני הנוער המעורים בחברה הישראלית, ובכך יתרונו של השימוש בו במחקר הנוכחי. השאלון נמצא מהימן ותקף במחקרים רבים בארץ (היימן, 1998; Tzuriel, 1984; Aviad, 2005).

נמצאו שבעה גורמים, או פרופילים, נפרדים בזהות האני (Tzuriel, 1984): **תחושת מחויבות ומטרתיות** – תפיסת הפרט את עצמו כבעל מטרות מוגדרות וכבעל תחושה של השקפת עולם ברורה; **תחושת סולידיות והמשכיות** – ראיית הפרט את עצמו כמאוזן, שופע ביטחון עצמי ובעל תחושה של המשכיות; **הכרה חברתית** – תפיסת הפרט את עצמו כמוערך באופן חיובי על ידי הסובבים אותו; **משמעותיות** – תחושת הפרט כי יש לו קשר ומעורבות עם הזולת וכי יש טעם למעשיו; **זהות פיזית** – שביעות רצון של הפרט ממראהו החיצוני ומאופן התנהגותו כפי שהם; **אמתיות וטבעיות** – תחושתו של הפרט כי התנהגותו והבעת רגשותיו אכן משקפים את מה שהוא חש, וכי פיו ולבו שווים; **תפיסת שליטה עצמית** – תחושת הפרט כי יש לו יכולת שליטה עצמית במצבי לחץ.

זהות אני והסתגלות

זהות מהווה מדד טוב ויעיל למידת התפקוד של המתבגר והסתגלותו לחברה (Wires, Barocas & Hollenbeck, 1994). מחקרים רבים, שהתבצעו הן על בסיס השאלון של מרסיה והן על בסיס השאלון של צוריאל, הצביעו על קשר בין פיזור זהות לתחושות שליליות, מוטיבציה נמוכה, רמת הישגים אקדמיים נמוכה, תחושות של חוסר ערך, בעיות הסתגלות, נטייה להתנהגות מסוכנת ושימוש בסמים קשים (Hoegh & Bourgeois, 2002; Wyttenbach, 2008). לעומת זאת, זהות אני תורמת לתחושת חיוניות, יכולת אקדמית גבוהה, התחייבות אידאולוגית, התמדה בלימודים והתנהגות חיובית (אביעד-וילצ'יק, 2005; Wires et al., 1994).

במחקרים משנים קודמות שנערכו על ידי מרסיה ופרידמן (Marcia & Friedman, 1970), נמצא כי מיצב גיבוש זהות אני גבוה מסייע לפרט לעמוד בלחצים, בהשוואה לבעלי מיצב זהות נמוך. מרסיה מצא כי נבדקים בעלי מיצב זהות אני נמוך שינו את הערכתם העצמית בעקבות מתן הערכה חיצונית יותר מאשר נבדקים בעלי מיצב זהות אני גבוה (Marcia, 1967). מכאן עולה המסקנה שבעלי זהות אני גבוהה עומדים טוב יותר בפני לחצים ומפתחים מיקוד שליטה פנימי יציב של הגדרה עצמית.

ניסיון נוסף היה לחקור את הקשר בין גורמים משפחתיים שונים לבין זהות האני (Berzonsky, Branje & Meeus, 2007; Cooper & Grotevant, 1987; Marcia, 1993; Zaretsky, 2005). נמצא קשר חיובי בין טיב היחסים המשפחתיים לבין היכולת לגבש זהות אני. משפחות שאופיינו ברמת לכידות גבוהה, המאפשרות הבעת דעות והמתפתחות בהתאם למטרותיהם וכישוריהם של בניהן, אפשרו למתבגריהן לעצב זהות אישית מגובשת. מנגד, נמצא שבעלי פיזור זהות הגיעו ברובם ממשפחות

מנותקות, דהיינו משפחות קרות רגשית המאופיינות ברמת לכידות נמוכה (קציר, Berzonsky et al., 2007; Frucht, 1989; Josselson, 1994; Sartor & Younsis, 2005; 2002). ניר (1995) ציינה שבמחקרים קודמים, בקרב בנים תלמידי קולג' שחוו חוסר של דמות אב נמצאו ציונים נמוכים משמעותית במשתני זהות האני מאלו שנמצאו בקרב בנים שבאו ממשפחות דו-הוריות או ממשפחות גרושות שבהן האם נישאה מחדש. ניתן אפוא לראות שמשפחה מלוכדת מסייעת לבניה ולבנותיה בבניית זהות אני אינטגרטיבית.

גיל, מגדר וזהות אני

היכולת לבנות זהות אני מושפעת גם ממין הנבדק ומגילו (Bilsker & Marcia, 1991; Larkin, 1987; Wagner, 1987). במרבית המחקרים נמצא כי עם העלייה בגיל ישנה ירידה במיצב פיזור הזהות ועלייה במיצב זהות אני. ממצאים אלו בלטו במיוחד בקרב בנות מתבגרות (Archer, 1993; Mailmen, 1979).

ממחקרו של מילמן על נבדקים בנים עלה כי מצבי זהות אני לא נמצאו אצל נערים בתחילת גיל ההתבגרות ונמצאו בשיעור של 4% בלבד החל מגיל 15. ההופעה המשמעותית יותר של מיצב זהות אני בקרב הבנים החלה רק בגיל 18 ועלתה עם הגיל. לדעתו, השינוי המשמעותי ביותר לקראת השגת זהות האני מתרחש לקראת סיום גיל ההתבגרות, בגילים 21–22 (Mailmen, 1979). ארצ'ר בדקה גם היא שינויים במצבי הזהות אצל נבדקים בגיל ההתבגרות (בנים ובנות בגילים 11–17). היא מצאה כי 19% מהנבדקים היו במיצב זהות אני החל מגיל 17 (Archer, 1993). המסקנה העולה ממחקרים אלו היא שאצל מתבגרים בגילי העשרה מתחיל תהליך לקראת רכישת זהות אני והפחתה במצבים של פיזור זהות. ברם לעומת מחקרים אלה, סרטור ויוניס, כמו גם ויטנבך, לא מצאו קשר בין גיל המתבגר לבין רמת זהותו (Sartor & Youniss, 2002; Wyttenbach, 2008).

מחקרים שבהם השתמשו בשאלונים של צוריאל מצאו שאין הבדלים מובהקים בזהות האני בין המגדרים, הן בקרב מתבגרים והן בקרב בוגרים (בירגר, 1986; בן משה, 1988; ניר, 1955; Tzurial, 1984). עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין המגדרים בממדים השונים של זהות האני. בחלקם ציוני הבנים היו גבוהים מציוני הבנות (סולידיות, המשכיות, זהות פיזית, שליטה עצמית, התחייבות ומטרתיות), ובחלקם היו ציוני הבנות גבוהים מציוני הבנים (הכרה חברתית, טבעיות ואמתיות).

בן משה ובירגר ציינו כי הבדלים אלו נובעים מאינטראקציה בין מגדר לבין גיל – ככל שבני הנוער התבגרו, ציוני הבנים בגורמים סולידיות, המשכיות ומשמעותיות עלו, ואילו ציוני הבנות ירדו. הסבר אפשרי לכך הוא דו-הערכיות שבה מצויות הבנות בחברה המודרנית ביחס לתפקידים עתידיים, המציבה אותן בפני קונפליקט שבין נשיות לבין הצלחה מקצועית או בית ספרית (Gilligan, 1982). יוצא אפוא שהבנים מקבלים מסר ברור בדבר הצורך להתחייב בעתיד לתפקידים חברתיים, כך שמתאפשר להם לפתח תחושות סולידיות והמשכיות גבוהות יותר מאשר לבנות.

פישרמן (1995) מצא עוד שציוניהן של בנות מתבגרות במיצב זהות אני גבוהים באופן מובהק מציוני בנים בגיל ההתבגרות, ואילו ציוניהם של בנים בוגרים במיצב זהות אני גבוהים באופן מובהק בהשוואה לציוניהן של בנות בוגרות. הוא מייחס ממצא זה לעובדה הביולוגית שבנות מתבגרות מהר יותר מאשר בנים, ולכן הן מגיעות כנראה לידי גיבוש זהות אני כבר בגיל ההתבגרות, בעוד שבנים מגבשים את זהותם רק בבגרות.

חינוך פנימייתי

החניכים בפנימיית נמצאים בהן רוב הזמן ובמשך שנים מספר, תוך ניתוק יזום, ששיעוריו שונים, הן מקהילותיהם המקוריות והן מהסביבות החברתיות שבהן גדלו. בשנת הלימודים תשס"ז שהו במסגרת החינוך פנימייתי 55,928 מתלמידי כיתות א-יב, רובם בכיתות חטיבת ביניים וחטיבה עליונה (97%).

בארץ, מלבד הפנימיית החרדיות, ישנם שלושה סוגי פנימיית, והן מיועדות לאוכלוסיות שונות זו מזו באופיין ובמטרותיהן (קשתי, שלסקי ואריאלי, 2000): (א) **פנימיית המיועדות לחניכי הישיבות התיכוניות והאולפנות** – מוסדות חינוך דתיים לאומיים, אשר מהווים לרוב המשך ישיר לחינוך מבית ההורים; (ב) **פנימיית משקמות ומטפלות** – מיועדות ליתומים, לחולים או לטעוני טיפוח; (ג) **פנימיית חינוכיות** – מיועדות לילדים בעלי פוטנציאל תקין, אשר משפחותיהם אינן יכולות לגדלם בשל אילוצים שונים. בשנת הלימודים תשס"ח (2008) התגוררו בפנימיית החינוכיות 17,323 ילדים (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2009). בפנימיית האלה התמקד המחקר הנוכחי.

מרבית אוכלוסיית החניכים בפנימיית החינוכיות מגיעה באמצעות הפניית משרד החינוך או ביזמת הורים, ורק מיעוטה מופנה על ידי משרד הרווחה. את החניכים המופנים על ידי משרד הרווחה היה צורך להוציא מבתים מסיבות שונות, אולם הם לא נפגעו רגשית או חברתית במידה המשפיעה על חייהם השגרתיים. מרבית החניכים מגיעים ממשפחות הנמצאות במצוקה קשה, והילדים נמצאים במצב של שוליות חברתית מסוכנת (איצקוביץ, אורבך ויבלון, 1992; גושן, 2004). רבים מהם באים ממשפחות חד-הוריות או משפחות מרובות ילדים (ארבעה ילדים או יותר), או מבתים שבהם אחד ההורים סובל מבעיות חמורות בתפקוד החברתי. הילדים עצמם סובלים מפערים לימודיים גדולים (דולב, 2003).

כל הפנימיית שנדגמו למחקר זה מאורגנות לפי המודל הקבוצתי (גושן, 2004) – החניכים מחולקים לקבוצות גיל, ומספר קבוצות בגיל זהה מרכיבות שכבה. בראש השכבה או הקבוצה עומדים מדריך ומדריכה.

לפנימיית השונות ישנן כמה מטרות משותפות: (א) להכין את החניך לחזרה לחברה הנורמטיבית (כהנא, 1991; לוי, 2000), זאת באמצעות הקניית מיומנויות חברתיות ואישיות הנדרשות להסתגלות טובה, ליצירת קשרים בין-אישיים, לרכישת השכלה ומקצוע, להעצמת הדימוי העצמי ולניהול חיים עצמאיים כבוגר; (ב) לפתח אצל הילד תחושות יכולת וזהות שיאפשרו לו לשלוט בחייו ולהחליף תחושת גורל חסר תקווה בתחושת ייעוד שניתן להשיגו (לוי, 2000); (ג) להשפיע בכיוון מסוים או לגרום לשינוי

במשתתפים או בחניכים (קשתי ומנור, 1988); (ד) לפתח בוגר סובלני המכבד את זהותו, את זהות האחר ואת ערכי זולתו, בעל תחושת שייכות וזהות לאומית ואשר תורם תרומה למשימות לאומיות (גושן, 2004).

על פי מרסיה, נער המציג רמת זהות אני גבוהה עונה על מרבית מטרות הפנימייה שהוצגו, שכן לדידו נער בעל זהות אני משלב לכלל שלמות לכידה את התנסויותיו מהעבר, את השינויים האישיים המתחוללים בו ואת דרישות החברה וציפיותיה לגבי עתידו כמו גם את הערכים, העקרונות והתפקידים המסוימים שאימץ לעצמו (Marcia, 1993). כמו כן, זהות אני תורמת לתחושת חיוניות, יכולת אקדמית גבוהה, התחייבות אידאולוגית, התמדה בלימודים והתנהגות חיובית (אביעד-וילצ'ק, 2005). מסיבה זו, משתנה זהות אני נבחר כמדד לבחינת יעילותה של הפנימייה כ"בית גידול" – מקום להעשרה, טיפוח וקידום, המאפשרים לבוגריהם להשתלב טוב יותר בחברה בהמשך דרכם.

עיצוב זהות וחינוך פנימייתי

קיים ויכוח בין אנשי המקצוע בארץ (גושן, 2004; גרשטמן-שלף ולזר, 2006; עמיר, 1995) ובעולם (Lee & Thompson, 2008; McCrae, Lee, Barth & Rauktis, 2010; Scholte, 1997; Robertson, Bates, Wood, Rosenblatt & Furlong, 1998; האם, בהשוואה למסגרות טיפול שונות, הפנימייה תורמת לנערים ולנערות החוסים בה או פוגעת בהם. יש הרואים בפנימיות מסגרת חיים מלאה, המספקת את הצרכים הפיזיים, הנפשיים, הרגשיים והלימודיים של החוסים בה, ומתוך כך היא מאפשרת התפתחות תקינה בתחומי החיים השונים (Scholte, 1997); חשוב לזכור שאוכלוסיית החניכים בפנימיות מגיעה ברובה ממשפחות הנמצאות במצוקה קשה, והילדים נמצאים במצב של שוליות חברתית מסוכנת. שילובם של הילדים בפנימיות עשוי להרחיקם מסכנות אלו (גושן, 2004).

זאת ועוד, גיל ההתבגרות מתאפיין בחיכוכים ובהתנגשויות בין ההורה למתבגר. קונפליקטים אלו מהווים מעמסה נפשית כבדה, הן להורים והן למתבגרים (Shulman & Prechter, 1989). מצב זה מחריף עוד יותר במשפחות המצויות במצוקה והמתקשות למלא את תפקידן עוד טרם הגעת הבן או הבת לגיל ההתבגרות. סופם של החיכוכים הללו אמנם לדעוך ברגע שבן הנעורים מוצא את עצמיותו ומגבש את זהות האני שלו, אולם השהות בפנימייה מונעת את החיכוכים אלו ומאפשרת לנער ולהוריו התבוננות הדדית מזווית ראייה חדשה, בעוד קבוצת השווים משמשת לצעיר משענת דומיננטית. בסופו של דבר, ההורים והנער מתקרבים זה לזה, והנער יכול לעצב לעצמו זהות אני באווירה חיובית (Shulman & Prechter, 1989).

יתרה מזו, הקובלנה העיקרית הנשמעת כיום בקרב אנשי מקצוע היא שההורים אינם נוכחים דיים בחיי ילדיהם, פיזית ונפשית, וכן שההורים איבדו מסמכותם (עומר, 2000). גם בקבוצת השווים חל פיחות, בהיות המחשב והחברים הווירטואליים תחליף למגע אמתי עם קבוצת השווים. במצב הנוכחי, הנער המתגורר בביתו חסר הן את הוריו והן את חבריו. בפנימייה, לעומת זאת, הוא מוקף בחברים ומחנכים.

מנגד, יש הרואים בפנימייה מערכת המעכבת את ההתפתחות, משום שהיא מנתקת את החושה מהתא המשפחתי ומונעת קשרים בין-אישיים עם הדמויות המשמעותיות עבורו, דמויות החשובות ביותר להתפתחות הנפשית והרגשית של המתבגרים (עמיר, 1995). דעה זו מבוססת על הגישה הרואה הכרח בטיפול המשלב משפחה וקהילה עם הצוות החינוכי להתפתחות תקינה של הנער או הנערה (Barrowman, Nutbeam & Tresidder, 2001; Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998). ילד היוצא מבית הוריו בגיל צעיר לחינוך פנימייתי, עובר בפנימייה את תהליך התפתחותו והתבגרותו, בנפרד ממשפחתו. מצב זה עלול ליצור ניכור רגשי ואינטלקטואלי כלפי הוריו ומשפחתו, ניכור שלא תמיד יהא ניתן לגישור. יתרה מזו, תיתכן אף פגיעה עתידית, שכן ילד שלא התנסה בחייו בקשרי משפחה ואשר נותק ממקור החום והאהבה, מהצמיחה המשותפת ומהחיכוך עם אחיו ואחותיו, יתקשה לגדל משפחה בריאה משלו.

מצבם של נערים המופנים לפנימיות על רקע בעיות משפחתיות חמור יותר, שכן במקרים אלו הנערים עלולים לתפוס את המצב כנטישה מצד הוריהם, כלומר לעבור את תהליך הפרידה מהוריהם מתוך תחושה של דחייה הורית, העלולה לגרום להם לבנות את זהותם כדחויים ולא רצויים (הירש, 2003). יתרה מזו, חשוב לזכור שאוכלוסיית החוסים בפנימיות חינוכיות היא של בני נוער המצויים במשברי זהות עוד בטרם הגיעם לפנימייה. זאת משום שהם בדרך כלל אינם חיים בשלום עם סביבתם בבית ההורים או בבית הספר (לוי, 2000).

מרבית הבעיות שצוינו לעיל ניתנות לפתרון חלקי על ידי שילוב המשפחה כחלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי של הילד בפנימייה (שפירא, 1995; McCubbin, Kapp & Tompson, 1993). ליפשיץ-אלכאוי (1999) ציינה את חשיבותה הרבה של תמיכת המשפחה להסתגלות המתבגר לפנימייה, לשביעות רצון מהחיים ולתחושת העצמה עצמית. לדידה, מתבגר שתופס את מערכת היחסים שלו עם הוריו כבטוחה ואת תמיכת ההורים בו כחזקה, מגיע לפנימייה מצויד בדמויות חיוביות להזדהות ובניסיון חיובי ביצירת קשרים בין-אישיים. ואכן, כיום מרבית מסגרות הפנימיות משלבות את ההורים בתהליך החינוכי (דולב, 2003; שלסקי, 1994), וזאת מתוך הבנה שהחינוך בפנימייה מוגבל בזמן, ובסיומו ישוב הילד ליחידה המשפחתית ולקהילה הרחבה (גושן, 2004).

המדיניות בשנים האחרונות היא אפוא להעדיף במידת האפשר את הטיפול בבית ובקהילה. טיפול חוץ-ביתי יכול לשמש מענה הולם במיוחד לצעירים הנמצאים במצוקה קשה או רק במקרים שבהם אין חלופה לפנימייה (צמח-מרום ועמיתים, 2012); משמע, יש להתעקש ככל האפשר על המשפחה כמסגרת הטובה ביותר לילד או הנער (לב שדה, 2012).

בעקבות מחלוקת זו בין יעילות הפנימייה לבין פגיעתה בתהליך ההתפתחות התקין של המתבגרים ובעקבות הנטייה בציבור ובקרב אנשי החינוך לראות בפנימייה מצב של "הרע במיעוטו", נערכו מספר מחקרי אורך (גרשטמן-שלף ולזר, 2006; זעירא ובנבנישתי, 2008) שחקרו את הסתגלותם של בוגרי הפנימיות מספר שנים לאחר שעזבו אותן. כן נערכו מחקרים ספורים שבהם הושוו מאפיינים שונים של תלמידי

פנימייה לאלו של תלמידים המתגוררים בבתיהם. המחקרים השונים לא העלו תשובות חד-משמעיות: בחלק מהמשתנים הציונים של ילדי הפנימיות היו טובים יותר, בעיקר ברכישת ערכים ומיומנויות חברתיות, ובמשתנים אחרים ציוני הילדים הגרים בביתם בלטו יותר, כגון בתכונות אישיות. בחלק נוסף של המשתנים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות (הרשקוביץ, 2002).

מחקר זה, שהוא בגדר מחקר גישוש, הצטרף למחקרי השוואה שקדמו לו, אולם הוא בחן את הסוגיה מזווית ראייה עקיפה, שטרם נבחנה. במחקר זה נערכה השוואה בין תלמידים המתגוררים בפנימייה לבין תלמידים הלומדים בבתי ספר רגילים והמתגוררים בבתי הוריהם, בין מתבגרים צעירים לבין מתבגרים בוגרים, וכן בין מתבגרים לבין מתבגרות.

המשתנה שנבחר להשוואה הוא רמת זהות האני של הנבדקים (היינו מכלול הפרופילים השונים של זהות האני). זאת בשל תוצאות מחקרים קודמים, אשר הוכיחו שנערים או נערות שהיו בעלי רמת זהות אני גבוהה (לעומת רמת פיזור זהות), מימשו את מרבית מטרות הפנימייה שהוצגו, היו בעלי רמת הסתגלות תקינה והתמודדו ביעילות עם משימות ואתגרים. והחשוב ביותר, **רמת זהות אני גבוהה נמצאה כמדד יעיל לבריאות נפשית.**

בבדיקת רמת זהות האני נערכה גם השוואה של ממדי הזהות השונים (פרופיל הזהות) בקבוצות הנבדקים. הדבר נעשה כדי לעמוד על ההבדלים בממדים השונים בין קבוצות הנבדקים ולבחון, כיצד ניתן להפיק לקחים ולסייע במידת הצורך לאוכלוסיית הנבדקים להגיע בעתיד לרמת זהות אני גבוהה יותר.

השערות המחקר

בשל הרקע הקשה של ילדי הפנימייה וכן בשל הניתוק החלקי מהבית ומההורים, הציפייה הייתה למצוא פערים גדולים ברמת הזהות ובפרופילי הזהות בין ילדי הפנימייה לבין הילדים שהתגוררו בבתיהם, לטובת האחרונים. בשל היות הגיל משתנה קריטי ורלוונטי לרמות הגיבוש של זהות האני, בעיקר בקרב הבוגרים, שוער שרמות הזהות הגבוהות יותר ימצאו בקרב הגילאים הבוגרים.

להלן פירוט השערות המחקר:

◀ ימצאו רמת גיבוש זהות נמוכה וכן פרופיל גיבוש זהות נמוך בקרב חניכי הפנימיות, בהשוואה לתלמידים אקסטרנים, העוברים תהליך סוציאליזציה על ידי הוריהם.

◀ ימצא שתלמידים מבוגרים יותר (חטיבה עליונה) יציגו רמות גבוהות יותר של גיבוש זהות אני וכן של ממדי הזהות, מאשר תלמידים צעירים מהם (חטיבת ביניים), הן בפנימייה והן בבית.

◀ תימצא רמת גיבוש גבוהה יותר בקרב בנות מתבגרות מאשר בקרב בנים מתבגרים.

◀ תימצא אינטראקציה בין קבוצה לבין מגדר ובין קבוצה לבין גיל, כך שרמת זהות האני ורמת ממדי הזהות של בנות מתבגרות בחטיבה עליונה הגרות עם ההורים תהיינה גבוהות יותר מאלו של בנים מתבגרים בחטיבת הביניים הגרים בפנימייה.

שיטה משתתפים

במחקר זה נבדקו 422 בני נוער: 215 בני נוער שגרו עם משפחותיהם (50.9%) ו-207 בני נוער שגרו בפנימייה (49.1%), תלמידי כיתות ח עד יב, בני 14–18 שנים. במדגם השתתפו 207 בנים (49.1%) ו-215 בנות (50.9%); 194 תלמידים (46%) למדו בחטיבת ביניים (כיתות ז–ט) ו-228 תלמידים (54%) למדו בחטיבה עליונה (כיתות י–יב). בני הנוער שגרו עם משפחותיהם למדו בבתי ספר רגילים, בעיקר בחטיבות ביניים ותיכונים עיוניים (83.9%), אך גם בתיכון מקיף מקצועי או טכנולוגי (7.6%), אולפנה (5.2%) וישיבה תיכונית (1.9%). בני הנוער האחרים למדו בעשר פנימיות. לוח 1 מציג את מאפייני הרקע של בני הנוער.

במדגם השתתפו שלושה מגזרים: תלמידים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות (n=95, 22.5%), תלמידים ממוצא אתיופי (n=146, 34.6%) וישראלים ותיקים (n=181, 42.9%). כ-50% מבני הנוער שגרו עם משפחותיהם היו ישראלים ותיקים, לעומת 35% מבני הנוער שגרו בפנימיות, הבדל שנמצא מובהק ($\chi^2(2)=11.51, p<.01$).

כאמור לעיל, כמחצית המשתתפים היו בנים וכמחציתם בנות, ללא הבדל בין בני נוער שגרו עם משפחותיהם לבין בני נוער שגרו בפנימיות ($Z=0.28$). כמחצית מבני הנוער שגרו עם משפחותיהם למדו בבתי ספר של המגזר הממלכתי (47.1%), לעומת כ-57% מבני הנוער שגרו בפנימיות, הבדל אשר נמצא מובהק ($Z=2.01, p<.05$). רוב ההורים שגרו עם ילדיהם היו נשואים זה לזה (84%), לעומת 57% מן ההורים שילדיהם חיו בפנימיות. כשליש מן ההורים שילדיהם גרו בפנימיות היו גרושים, הבדל אשר נמצא מובהק ($Z=6.26, p<.001$).

בני הנוער שגרו בפנימיות היו בממוצע מבוגרים במקצת ($M=16.13, SD=1.42$) מבני הנוער שגרו עם משפחותיהם ($M=15.14, SD=1.31$) ($t(417)=7.38, p<.001$). השכלת הורי בני הנוער שגרו בבתייהם הייתה גבוהה מזו של הורי בני הנוער שגרו בפנימיות: אבות – $M=11.95, SD=2.98$, לעומת $M=10.78, SD=2.88$ (בהתאמה), $t(217)=2.93, p<.01$; אמהות – $M=12.25, SD=2.74$, לעומת $M=10.95, SD=2.91$ (בהתאמה), $t(230)=3.51, p<.001$). למשפחות של בני הנוער שגרו בפנימיות היו כ-4.7 ילדים בממוצע, ואילו למשפחות בני הנוער שגרו עם משפחותיהם – 4.3 ילדים בממוצע, הבדל אשר לא נמצא מובהק.

ההבדלים אשר נמצאו בין שתי הקבוצות הם דמוגרפיים ואינם תוצאה של טיפול. הם משקפים הבדלים בסיסיים בין משפחות המגדלות את ילדיהן בבתיהן, לעומת משפחות אשר ילדיהן גרים בפנימיות. בקבוצה השנייה אחוז המשפחות החד-הוריות וההורים בעלי ההשכלה הנמוכה היה גבוה יותר מאשר בקבוצת המשפחות הראשונה. לנוכח הבדלים אלו בין הקבוצות, נבחנו תחילה מתאמים בין משתני הרקע לבין משתני המחקר, ובהמשך נבחנו ההשערות, תוך פיקוח על משתני הרקע אשר נמצאו קשורים למשתני המחקר.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים ומאפייני רקע של משתתפי המחקר (N = 422)

	פנימייה (n = 207)		משפחה (n = 215)		משתנה	
	%	η	%	η		
מגדר	Z = 0.28	49.8	103	48.4	104	בן
		50.2	104	51.6	111	בת
מוצא	$\chi^2(2) = 11.51^{**}$	35.3	73	50.2	108	ישראל
		28.0	58	17.2	37	רוסיה
		36.7	76	32.6	70	אתיופיה
מגזר בית הספר	Z = 2.01*	43.0	89	52.9	110	ממלכתי דתי
		57.0	118	47.1	98	ממלכתי
חטיבה	Z = 8.23***	25.6	53	65.6	141	חטיבת ביניים
		74.4	154	34.4	74	חטיבה עליונה
מצב משפחתי	Z = 6.26***	57.4	117	84.3	177	נשואים
		36.2	74	11.4	24	גרושים
הורים		5.9	12	2.9	6	הורה אלמן
		0.5	1	1.4	3	הורה נשוי שנית
		SD	M	SD	M	
גיל	t(417) = 7.38***	1.42	16.13	1.31	15.14	
השכלת אב	t(217) = 2.93**	2.88	10.78	2.98	11.95	
השכלת אם	t(230) = 3.51***	2.91	10.95	2.74	12.25	
מספר ילדים במשפחה	t(396.57) = 1.55	2.67	4.67	2.27	4.29	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הערה: ההבדל עבור מצב משפחתי של הורי המשתתפים חושב עבור נשואים מול גרושים או אלמנים.

כלים

סולם זהות האני למתבגרים – (Tzuriel, 1984) Adolescent ego identity scale – שאלון זהות האני למתבגרים נבנה על ידי צוריאל (1974), במטרה לבדוק את זהות האני של המשתתף. השאלון נמצא מהימן ותקף במחקרים רבים בארץ (היימן, 1998; פישרמן, 1996; Tzuriel, 1984; Aviad, 2005). מחצית מהממדים מנוסחים על דרך החיוב, ומחציתם על דרך השלילה. סולם התשובות הוא סולם ליקרט ונע מ-1 ("כלל לא") ועד 5 ("במידה רבה מאוד"). בבדיקת תוקף הכלי (Tzuriel, 1984) נמצאו מתאמים חיוביים בין מרכיבים שונים של זהות האני לבין שאלונים אחרים. העקיבויות הפנימיות נעו בין $\alpha = .50$ לבין $\alpha = .81$.

בשאלון שבעה ממדים:

- א. תחושות מחויבות ומטרתיות (5 פריטים) – תפיסת הפרט את עצמו כבעל מטרות מוגדרות ותחושה של השקפת עולם ברורה ($\alpha=.65$).
- ב. תחושות סולידיות והמשכיות (6 פריטים) – ראיית המתבגר את עצמו כמאוזן, כשופע ביטחון עצמי וכבעל תחושה של המשכיות ($\alpha=.75$).
- ג. הכרה חברתית (5 פריטים) – תפיסת הפרט את עצמו כמוערך באופן חיובי על ידי הסובבים אותו ($\alpha=.40$).
- ד. משמעותיות (6 פריטים) – תחושת הפרט כי יש לו קשר ומעורבות עם הזולת וכי יש טעם למעשיו ($\alpha=.60$).
- ה. זהות פיזית (3 פריטים) – רצונו של המתבגר לשמור על מראהו החיצוני ואורח התנהגותו כפי שהם ($\alpha=.71$).
- ו. אמתיות וטבעיות (3 פריטים) – תחושת המתבגר כי התנהגותו והבעת רגשותיו אכן משקפים את מה שהוא חש ($\alpha=.49$).
- ז. תפיסת שליטה עצמית (4 פריטים) – הרגשה של יכולת שליטה עצמית במצבים הכרוכים בלחץ ($\alpha=.28$).
- שישה פריטים אינם מופיעים בחלוקה לסולמות וכלולים בכותרת "שונות". זהות כוללת לפי כל פריטי השאלון (38 פריטים) $\alpha=.87$.
- ניתוח גורמים שנערך לפריטי השאלון לא הניב ממצאים חד-משמעיים, וחלוקת הפריטים לממדים לא העידה על עולמות תוכן ברורים. הגורמים המקוריים נשמרו, אף שרק בארבעה מתוך שבעת הגורמים העקיבות הפנימית סבירה, ואילו באחרים היא נמוכה. לפיכך, נעזרתי במחקרי בסולמות מחויבות ומטרתיות, סולידריות והמשכיות, משמעותיות, זהות פיזית וכן בציון הכולל. הסולמות הכרה חברתית, אמתיות וטבעיות ותפיסת שליטה עצמית לא נכללו. התפלגות המשתנים נורמלית בקירוב; ציון גבוה יותר מייצג זהות מגובשת יותר.

הליך

משרד החינוך אישר את העברת השאלונים הן בבתי הספר והן בפנימיות. אותו פנימיות הרלוונטיות למחקר על בסיס הקריטריונים של פנימיות חינוכיות, כלומר פנימיות המיועדות לילדים בעלי פוטנציאל תקין, אשר משפחותיהם אינן יכולות לגדלם בשל אילוצים שונים. מרבית החניכים בפנימיות הגיעו אליהן באמצעות הפניית משרד החינוך או ביזמת ההורים, ורק מיעוטם הופנו על ידי משרד הרווחה (החניכים המופנים על ידי משרד הרווחה הוצאו מבתיהם מסיבות שונות, אולם הם לא נפגעו רגשית או חברתית במידה שהשפיעה על חייהם השגרתיים). מרבית החניכים הגיעו ממשפחות שהיו במצוקה קשה, והילדים נמצאו במצב של שוליות חברתית. רבים מהם

באו ממשפחות חד-הוריות או ממשפחות מרובות ילדים (ארבעה ילדים או יותר) או מבתים שבהם אחד ההורים סבל מבעיות חמורות בתפקוד החברתי.

מרשימת הפנימיות החינוכיות, נדגמו באקראי 13 פנימיות ממרכז הארץ, בין גדרה לחיפה. בפועל השתתפו במחקר עשר פנימיות (מנהלי שלוש הפנימיות הנוספות סירבו להשתתף בו). מכל פנימייה נדגמו באקראי כמה כיתות (באופן פרופורציונלי לגודל הפנימייה ולמספר החניכים שבה). רמת ההיענות של החניכים הייתה בינונית ועמדה על כ-50% בלבד. שאלוני המחקר מולאו על ידי תלמידי הפנימיות בעצמם ובהסכמתם, במשך שנת הלימודים, בשעות אחר הצהריים, בפנימייה. השאלונים הועברו בשעות הפנאי של התלמידים, ולא בשעות הלימודים, זאת על מנת להגיע גם לתלמידים שלא הגיעו באופן סדיר ללימודים. הוסברה לחניכים חשיבות המחקר, והודגש בפניהם שהשאלון אנונימי וכי תשובותיהם לא תוצגנה בפני נציג רשמי כלשהו. החניכים ענו על השאלון בחדר מיוחד שהוקצה לצורך המחקר ובנוכחות החוקרים בלבד.

במקביל, נדגמו חטיבות ביניים וחטיבות עליונות בבתי ספר ממלכתיים או ממלכתיים דתיים מאזורים הקרובים לפנימיות. תלמידי בתי הספר שנדגמו היו ברובם יוצאי שכונות מצוקה, בני משפחות מרובות ילדים ולהורים בעלי רמת תפקוד בינוני ומטה. גם כאן שאלוני המחקר מולאו בתום יום הלימודים בנוכחות החוקרים בלבד, כדי לנטרל השפעה אפשרית של המורים על תשובות התלמידים. חשיבות המחקר הוסברה לכל המשתתפים, והודגש בפניהם שהשאלון אנונימי וכי תשובותיהם לא תוצגנה בפני נציג רשמי כלשהו. רמת ההיענות של התלמידים הייתה בינונית ועמדה על כ-50% בלבד.

ממצאים

בחינת המתאמים בין משתני המחקר לבין מאפייני הרקע המרכזיים של הנחקרים (מגזר בית הספר – ממלכתי וממלכתי דתי, מוצא, מצב משפחתי של ההורים, השכלת הורים וגודל המשפחה), העלתה מתאמים מובהקים בין מגזר בית הספר לבין סולידיות והמשכיות ($r=-.14, p<.01$), בין ארץ מוצא (ברית המועצות) לבין סולידיות והמשכיות ($r=.15, p<.01$), בין השכלת האם לבין זהות פיזית ($r=-.19, p<.01$) ובין מספר הילדים במשפחה לבין סולידיות והמשכיות ($r=.14, p<.01$). שאר המתאמים נמצאו נמוכים ולא מובהקים. עם זאת, על מנת לברר את השפעתם האפשרית של משתני רקע אלה, ההשערות נבחנו תחילה תוך פיקוח עליהם, ולאחר מכן ללא פיקוח.

הבדלים בזהות האני לפי קבוצה ומגדר

הבדלים בזהות האני לפי קבוצה (משפחה או פנימייה) ומגדר נבחנו בעזרת ניתוח שונות רב-משתני, תוך פיקוח על משתני הרקע (MANCOVA). בדיקה נוספת, ללא פיקוח (MANOVA), העלתה ממצאים זהים (לוח 2). ההבדל לפי קבוצה (משפחה

או פנימייה) נמצא מובהק ($F(5,414)=19.83, p<.001, \eta^2=.19$), אך ההבדלים לפי מגדר ($F(5,414)=0.88, ns., \eta^2=.01$) וכן לפי האינטראקציה בין קבוצה ומגדר ($F(5,414)=0.62, ns., \eta^2=.01$) נמצאו לא מובהקים.

לוח 2: הבדלים בסולם זהות האני לפי קבוצה ומגדר (N = 422)

קבוצה x מגדר	מגדר	קבוצה	פנימייה			משפחה			
			סך הכול	בנות n=104	בנים n=105	סך הכול	בנות n=110	בנים n=103	
F(1,418) (η^2)	F(1,418) (η^2)	F(1,418) (η^2)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
0.27 (.001)	0.83 (.002)	72.98*** (.15)	3.81 (0.48)	3.85 (0.46)	3.78 (0.49)	3.42 (0.49)	3.43 (0.51)	3.41 (0.46)	ציון כולל
0.14 (.001)	1.29 (.003)	21.91*** (.05)	3.71 (0.82)	3.64 (0.88)	3.77 (0.75)	3.33 (0.86)	3.30 (0.88)	3.36 (0.84)	מחויבות ומטרתיות
0.06 (.001)	0.20 (.001)	8.29** (.02)	3.85 (0.82)	3.87 (0.80)	3.85 (0.81)	3.66 (0.75)	3.69 (0.78)	3.62 (0.72)	סולידריות והמשכיות
0.06 (.001)	0.82 (.002)	28.70*** (.06)	3.67 (0.68)	3.70 (0.69)	3.65 (0.68)	3.26 (0.80)	3.31 (0.76)	3.21 (0.86)	משמעותיות
1.10 (.003)	1.46 (.003)	54.77*** (.12)	4.20 (0.77)	4.30 (0.73)	4.09 (0.81)	3.52 (1.10)	3.52 (1.02)	3.52 (1.18)	זהות פיזית

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

הממצאים שבלוח מעידים שציוני זהות האני של בני הנוער שחיו בפנימיות היו גבוהים מציוניהם של המקבילים להם שגדלו במשפחותיהם במדד הכולל של הזהות וכן במחויבות ומטרתיות, סולידיות והמשכיות, משמעותיות וזהות פיזית. לא נמצאו הבדלי מגדר או אינטראקציות מובהקות בין קבוצה לבין מגדר.

הבדלים בזהות האני לפי קבוצה וקבוצת גיל

הבדלים בזהות האני לפי קבוצה (משפחה או פנימייה) וקבוצת גיל (חטיבת ביניים [כיתות ז-ט] או חטיבה עליונה [כיתות י-יב]) נבחנו בעזרת ניתוח שונות רב משתני, תוך פיקוח על משתני הרקע (MANCOVA). בדיקה נוספת ללא פיקוח (MANOVA) העלתה ממצאים זהים (לוח 3).

כמקודם, ההבדל לפי קבוצה (משפחה או פנימייה) נמצא מובהק ($F(5,404)=14.35, p<.001, \eta^2=.15$), אך ההבדל לפי קבוצת גיל ($F(5,404)=1.62, ns., \eta^2=.02$) נמצא בלתי מובהק. האינטראקציה בין קבוצה וקבוצת גיל ($F(5,404)=2.42, p<.05, \eta^2=.03$) נמצאה מובהקת.

לוח 3: הבדלים בסולם זהות האני לפי קבוצה וקבוצת גיל (N=412)

קבוצת גיל	קבוצת גיל	קבוצה	פנימייה		משפחה		
			חטיבה עליונה (n=152)	חטיבת ביניים (n=53)	חטיבה עליונה (n=70)	חטיבת ביניים (n=137)	
F(1,408) (η²)	F(1,408) (η²)	F(1,408) (η²)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
8.46** (0.02)	0.02 (0.001)	54.92*** (0.12)	3.86 (0.46)	3.71 (0.48)	3.37 (0.45)	3.48 (0.47)	ציון כולל
3.89* (0.01)	1.34 (0.003)	13.16*** (0.03)	3.80 (0.77)	3.52 (0.81)	3.30 (0.83)	3.37 (0.87)	מחויבות ומטרתיות
5.44* (0.01)	2.46 (0.006)	9.08** (0.02)	3.89 (0.80)	3.82 (0.81)	3.44 (0.72)	3.77 (0.72)	סולידריות והמשכיות
1.02 (0.002)	0.04 (0.001)	20.54*** (0.05)	3.69 (0.66)	3.62 (0.73)	3.25 (0.64)	3.35 (0.84)	משמעותיות
1.29 (0.003)	0.05 (0.001)	44.68*** (0.10)	4.22 (0.78)	4.13 (0.78)	3.41 (1.13)	3.55 (1.09)	זהות פיזית

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים בלוח מעידים על הבדלים מובהקים לפי האינטראקציה בין קבוצה וקבוצת גיל, עבור ציון הזהות הכולל ועבור שני המדדים – מחויבות ומטרתיות וסולידריות והמשכיות.

בחינה של ההבדלים לפי קבוצות גיל העלתה הבדלים מובהקים בקרב בני הנוער בחטיבה העליונה (ציון הזהות הכולל – $F(1,408)=60.02, p<.001, \eta^2=.13$; מחויבות ומטרתיות – $F(1,408)=17.68, p<.001, \eta^2=.04$; סולידריות והמשכיות – $F(1,408)=16.10, p<.001, \eta^2=.04$). ציוניהם של בני הנוער בחטיבה העליונה בפנימיות היו גבוהים מציוניהם של המקבילים להם בחטיבה העליונה שחיו עם משפחותיהם. הבדלי גיל אלה בקרב בני הנוער בחטיבת הביניים נמצאו לא מובהקים עבור מחויבות ומטרתיות ($F(1,408)=1.23, ns., \eta^2=.003$) ועבור סולידריות והמשכיות ($F(1,408)=0.21, ns., \eta^2=.001$). ההבדל עבור ציון הזהות הכולל אמנם נמצא מובהק, אך עם זאת, הוא היה נמוך יותר מזה של בני הנוער בחטיבה העליונה ($F(1,408)=9.11, p<.01, \eta^2=.02$).

בחינת ההבדלים באינטראקציה לפי קבוצה (משפחה או פנימייה) העלתה הבדלים מובהקים בין בני הנוער שחיו עם משפחותיהם לבין המקבילים להם בפנימייה בציון הזהות הכולל; במשפחה היו גבוהים יותר ציוניהם של בני הנוער בחטיבת הביניים ($F(1,408)=4.13, p<.05, \eta^2=.01$), ואילו בפנימייה היו גבוהים יותר ציוני המקבילים להם שבחטיבה העליונה ($F(1,408)=4.34, p<.05, \eta^2=.01$).

במחויבות ומטרתיות נמצא שבפנימייה ציוניהם של בני הנוער בחטיבה העליונה היו גבוהים מציוני המקבילים להם בחטיבת הביניים ($F(1,408)=4.53, p<.05, \eta^2=.01$), אך ההבדלים המקבילים בקרב בני הנוער שחיו עם משפחותיהם נמצאו לא מובהקים ($F(1,408)=0.36, ns., \eta^2=.001$).

בסולידיות והמשכיות נמצא שבמשפחה היו גבוהים יותר ציוניהם של בני הנוער בחטיבת הביניים ($F(1,408)=8.29, p<.01, \eta^2=.02$), ואילו ההבדלים המקבילים בקרב בני הנוער שחיו עם משפחותיהם נמצאו לא מובהקים ($F(1,408)=0.27, ns., \eta^2=.001$).

בחינה של האינטראקציה המשולשת בין קבוצה, מגדר וקבוצת גיל לא הניבה ממצאים מובהקים.

דיון ומסקנות

ממצא בולט ומשמעותי העלה שבמדד הכולל של זהות האני, ציוניהם של בני הנוער בפנימיות היו גבוהים יותר מציוני המקבילים להם שגדלו בקרב משפחותיהם, זאת הן בקרב בני הנוער הצעירים והן בקרב בני הנוער הבוגרים. מהשוואת ציוני שתי הקבוצות בגורמים מחויבות ומטרתיות, סולידיות והמשכיות וכן משמעותיות וזהות פיזית עלתה גם כן תמונה דומה.

הבדלים אלה מפתיעים נוכח העובדה שבאוכלוסיית המחקר הנוכחי נמצא יתרון סוציו-דמוגרפי לילדים שגרו עם הוריהם (מספרם של הילדים שנמצאו במשפחות שלמות ושל אלו שהתגוררו בסביבתם הטבעית היה רב יותר), על המקבילים להם בפנימיות. יתרה מזו, ממצאים אלה עומדים בסתירה מוחלטת להשערות המחקר. סתירה זו מחייבת דיון מעמיק והסבר הגיוני.

תלמידי פנימייה מול תלמידים הגרים בביתם – רמת זהות האני

בניסיון להסביר את הפער בין המצופה (השערות המחקר) לבין הממצאים בפועל, נבחנו פעם נוספת המבנה הארגוני של הפנימייה, ההיגיון שבו וכן מטרותיה החינוכיות של הפנימייה, בתקווה למצוא שם הסבר לסתירה. הפנימיות שנדגמו במחקר זה בנויות על פי המודל הקבוצתי, דהיינו מקבוצות המורכבות לפי גיל. מספר קבוצות מאותו הגיל מרכיבות שכבה. בראש השכבה או בראש הקבוצה עומדים מדריך ומדריכה. מודל זה נבנה מתוך הכרה בכוחה של הקבוצה החברתית, קבוצת השווים, להוות גורם בעל משמעות בחינוכו של הנוער (גושן, 2004); באמצעות קבוצה זו מתגבשים אצל המתחנכים נורמות והרגלים ונוצר גיבוש קבוצתי; כמו כן יש לה השפעה על תפיסת הילד את עצמו ואת מקומו בחברה ועל עיצוב אישיותו (הרשקוביץ, 2002); קבוצת השווים כמוה כמראה שבאמצעותה המתבגר יכול לבחון את מהותו האמתית וכיצד הוא נתפס בהשוואה לאחרים משמעותיים. השפעת קבוצה זו מתחזקת בתנאי פנימייה, והקבוצה נוטלת על עצמה את תפקיד המשפחה; היא מהווה קבוצת התייחסות מידית

ואינטנסיבית (24 שעות ביממה), שמשמשת גם כמודל להזדהות ולחיקוי (הרשקוביץ, 2002; לוי, 2000).

נוסף על כך, האידאולוגיה המנחה היום את הפנימיות ואת העומדים בראשיהן היא שהמדריך והמדריכה, כיתר אנשי הצוות החינוכי שנבחרו בקפידה והוכשרו לתפקיד, חייבים לדור בפנימייה עצמה או בסמיכות אליה. זאת משום שהצוות החינוכי ואף הצוות המקצועי (אנשי מטבח, אחזקה, אבטחה ועוד), הם דמויות פוטנציאליות להזדהות ולחיקוי, וכך רואים אותם הנערים (גושן, 2004). מכאן שהחניך אמור למצוא בפנימייה דמות להתקשר אליה. דמות זו נמצאת אתו ובשבילו 24 שעות ביממה, במשך מרבית ימות השבוע, ובכך היא משמשת מעין תחליף להורה החסר. יתרה מזאת, המגמה כיום היא של שמירה על קשר עם משפחת החניך ותרבותו (גושן, 2004). שמירת הקשר הוכחה כתורמת רבות ליכולת ההסתגלות התקינה של החניך (Wilchek-Aviad, 2005).

השילוב שבין דמויות חינוכיות המהוות עבור הנער דמויות להזדהות ולחיקוי והנמצאות לצדו בקביעות (או בלשונם של סתרלנד וגלזר: "הזדהות והתחברות דיפרנציאלית" [שוהם, אדד ורהב, 2004]) לבין נוכחות אינטנסיבית של קבוצת השווים, המהווה משוב תמידי עבורו על תכונותיו ואישיותו, מגרעותיו ויתרונותיו – מאפשר אפוא לנער לגבש זהות עצמית בשלב מוקדם של התפתחותו. זהות פירושה, כאמור, היות הנער מסוגל להעריך את כוחותיו וחולשותיו וכן לדעת מיהו ומה ברצונו להיות בעתיד (צוריאל, 1990).

מנגד, הטענה הנשמעת היום בקרב אנשי מקצוע היא שההורים בבית איבדו מסמכותם, והם אינם נוכחים דיים, פיזית ונפשית, בחיי ילדיהם (עומר, 2000). זאת ועוד, המחשב והחברים הווירטואליים מהווים תחליף למגע האמתי עם קבוצת השווים. אפשר לטעון – אם כי הדבר מחייב בדיקה מקיפה ויסודית של הטענה – שבמצב הנוכחי, הנער המתגורר בביתו איבד את המשוב הן מהוריו והן מחבריו, ולפיכך הוא נאלץ לאבד זמן יקר ואנרגייה נפשית עודפת בניסיון לגבש זהות אני. גיבוי חלקי לטענה זו מצוי בדבריו של לאון תמיר, אנתרופולוג המומחה בענייני נוער, הסבור שהשילוב של תרבות המרקעים (מחשב וטלוויזיה) מצד אחד עם הצטמצמות הנוכחות ההורית מן הצד השני, נוסף על תחושת הריקנות המאפיינת את הדור הצעיר הנוכחי, גורם לכך שמרבית הנוער בחברה שלנו הוא נוער בסיכון.

כנגד סברה זו, ניתן לטעון כי ייתכן שהפער ברמת זהות האני שבין ילדי הפנימייה לבין הילדים הגרים בבית, מקורו בצורך של ילדי הפנימייה, לנוכח הנסיבות, להתבגר מהר, שכן אין להם לרוב פרווילגיה של ניסוי וטעייה כפי שיש לבני הנוער המתגוררים בבתייהם. ארנט דיבר על כך שכיום, בחברות המתועשות, גיל ההתבגרות נמשך עד אמצע שנות העשרים, וכי המתבגרים (והמבוגרים הצעירים) יכולים להרשות לעצמם להתבגר בהדרגה. פירוש הדבר שהם נהנים מהזמן העומד לרשותם ומחוסר המחויבות להתמסד ולהתבגר בגיל צעיר, על מנת להכיר את עצמם טוב יותר ולבצע חיפוש יסודי ומעמיק של זהותם העצמית. מכאן הרמה הגבוהה בזהות האני, שנמצאה בקרב בני

הפנימייה, בהשוואה למתבגרים שהתגוררו בבית הוריהם. אולם חשוב לשוב ולהזכיר כי מחקר זה הוא רק מחקר גישוש, ומשום היותו כזה, יש להיזהר בהסקת מסקנות ממנו, וחובה לתמוך או לסתור ממצאים אלה במחקרי המשך.

תלמידי פנימייה מול תלמידים הגרים בביתם – ממדי זהות האני

בחינה ברמת המיקרו של ההבדלים בפרופיל זהות האני בין תלמידים בפנימייה לבין המקבילים להם הגרים בבית הוריהם, מצריכה עיון נוסף בממדים שנמצאו כמבחינים באופן מובהק בין שתי קבוצות אלו. ממדים אלה הם: מחויבות ומטריות, סולידיות והמשכיות, משמעותיות וזהות פיזית. המכנה המשותף לשלושת הממדים הראשונים הוא היותם הביטוי המעשי של "משמעות חיים". המשתנים הללו דנים בסוגיות, האם יש לחניך תחושת מחויבות למטרות עתידיות, האם הוא בעל אישיות ערכית ובטוח במהותו עתה ובמה שברצונו להיות בעתיד, והאם חייו מלאי תוכן או ריקניים. שלושת הממדים הנוספים – תחושת מקובלות חברתית, שליטה עצמית ותחושה של כנות מול שקריות – ממוקדים ברגש יותר מאשר בהיגיון.

בין מטרות הפנימייה החינוכית ישנן שתיים דומיננטיות הרלוונטיות לדיוננו כאן: "לפתח אצל הילד תחושות יכולת וזהות שיאפשרו לו לשלוט בחייו" ו"להחליף תחושת גורל חסר תקווה בתחושת ייעוד שניתן לקוות להשיגו" (לוי, 2000); במילים אחרות, אחת ממטרות הפנימייה היא להעניק לחניך תחושה של משמעות חיים.

בקרב החוקרים אין תמימות דעים בדבר מובנו של המושג "משמעות חיים" (אילו, 2001). פרנקל (1970) ציין שמשמעות החיים היא הצבת מטרות המהוות חריגת האדם מעצמו. גוטמן (1999) הסביר שלדידו של פרנקל קיימות שתי תכונות הייחודיות רק לאדם והמעלות אותו לדרגה של אדם שלם: התרחקות מעצמו והתעלות מעל ומעבר לעצמו. הראשונה מתייחסת ליכולתו של האדם לצפות בעצמו מבחוץ, והשנייה, ההתעלות – ליכולתו להתרומם מעל לתנאים החיצוניים ומעבר להם, ובמילותיו של פרנקל: "להתכוון למשהו שאיננו עצמי – למשהו או למישהו" (פרנקל, 2010, עמ' 179). בטיסטה ואלמונד (Batista & Almond, 1973) הגדירו את משמעות החיים כהתחייבות של הפרט למערכת מטרות שאותה הוא בוחר וניסיון להגשימה, ואילו קלינגר סבר שמעורבותו של הפרט במטרות שהן חשובות עבורו ורעננות דיין כדי לעורר בו תגובות רגשיות, היא שנותנת לו תחושת משמעות. כך או כך, ישנה הסכמה שאין מדובר במצב של סיפוק צרכים אישיים, אלא במטרה שהיא מעבר לעצמי, מטרה שאליה ניתן להתכוון, שלקראתה אפשר לחתור ושבה ניתן לשכוח את העצמי (חמיאל, 1994).

זאת ועוד, ישנה תמימות דעים שמדובר בפרט שלוקח אחריות על חייו ותר אחר משמעות חייו, גם בהיותו במצב פיזי או במצב נפשי קשה וגם במחיר הזנחה זמנית של עצמו וצרותיו האישיות. יתרה מזו, על פי אבי תאוריית הלוגותרפיה, ויקטור פרנקל, סיטואציות קשות מהוות הזדמנויות יעילות ביותר למצוא פשר לחיים, כדברי ניטשה: "מי שיש לו איזה למה שלמענו יחיה – יוכל לשאת כמעט כל איך".

חשוב לזכור שהמאפיין הדומיננטי של תלמידי הפנימייה הוא הרקע המשפחתי הקשה. 57.3% מהם סובלים מבעיות בקשר המשפחתי, ו-26.5% סבלו מהזנחה פיזית בבית (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2009). יוצא אפוא שהפנימייה, אשר שמה לה למטרה לסייע לבני הנוער למצוא משמעות לחייהם, עושה זאת היטב, לנוכח נסיבות החיים הטררגיות של מרבית החניכים, ובכך היא נאמנה לייעודה. דווקא נסיבות חייהם הקשות של בני נוער אלו מהוות מנוף למציאת משמעות לחיים.

זאת ועוד, ההוכחה שמשמעות החיים קיימת בקרב חניכי הפנימייה מתבטאת גם בממד הרביעי העוסק בדימוי הגוף (זהות פיזית). חניכי הפנימייה, כמו גם עמיתיהם הגרים בבית, מצויים בשלב הקריטי של ההתבגרות והתעסקות בעצמי. הם טרודים בשאלה, כיצד אני נראה, וחשוב לזכור שבגיל זה הם בעלי רמת ביקורת ושיפוט עצמי גבוהה ומחמירה (מוס, 1944). ואף על פי כן, נמצאה בקרב חניכי הפנימייה רמת שביעות רצון גבוהה מזהותם החיצונית, בהשוואה לאלו שגרו בבתייהם. ממצא זה עשוי לשמש אפוא חיזוק נוסף להנחה שלחניכי הפנימייה ישנה משמעות חיים, כלומר הם מסוגלים להתעלות ולהתרחק מהעצמי.

מנגד, אפשר לטעון, כפי שטענו חוקרים אחדים, שבני הנוער הגרים עם הוריהם והטרודים אף הם בחיפוש אחר זהותם, אינם מכוונים על ידי גורם חיצוני לחפש משמעות חיים (אדד, 1995; דקל, 2010; עומר, 2000; עמית, 2006; פוקס-שבתאי ובלנק, 2004). הורים ומורים כבר אינם רואים את עצמם כסוכני חברים לבני נוער אלה. קיים תהליך של פיחות ערכי בהתייחסות הילדים והילדות, הנערים והנערות כלפי הוריהם, ובעיקר כלפי מוריהם, ואלו אינם מהווים עוד מודלים לחיקוי וללימוד (אדד, ויגנסקי וחימי, 2008). חוקרים אלו טענו גם שמרבית ההורים והמורים נמצאים במצוקה ערכית. השינויים החברתיים המהירים, מגוון הערכים שאנו חשופים אליהם, הטכנולוגיה המודרנית, מבנה המשפחה המודרנית ושבירת מסורות וערכים – כל אלו מעניקים לעולם שבו אנו חיים חזות מורכבת, עמומה ולא יציבה. רובנו מכוונים היום להשתעבדות לנועם ולנוחיות, לסיפוקים מידיים, להצלחה, לביטחון ולקבלה חברתית (אדד, 1995). אולם ההורים עצמם אינם מעוניינים להקנות צורת חיים נהנתנית לילדיהם, ומכאן המסר הדו-ערכי שמועבר לילד: בפועל ההורה חי ומממש את צורת החיים הנהנתנית, אולם בדבריו הוא מעביר מסר של נתינה ועזרה לזולת. מסר דו-ערכי זה, מטבעו, גורם לילדים ולבני הנוער תחושות בלבול ואי-אמון, מה שפוגע במסוגלות לבניית זהות אני יציבה ומגובשת.

בהיותו מבלבל ובמצב של חיפוש עצמי, ללא הכוונה מבחוץ וללא משמעות חיים ערכית, הילד או הנער הופכים באופן טבעי למרוכזים בעצמם. מכאן ניתן אולי גם להבין את הרמה הנמוכה של שביעות רצון מהמראה החיצוני של הילדים ובני הנוער הגרים בבית, שכאמור, מצויים בשלב של ביקורת עצמית נוקבת וחסרת פשרות או רחמים (מוס, 1994).

ברם חשוב לחזור ולהדגיש כי רמות המהימנות של ממדי זהות האני במחקר הנוכחי נמצאו נמוכות, ועל כן יש לבחון ממצאים אלה במשנה זהירות. מומלץ אפוא לבחון נושא זה לעומק במחקר המשך.

לסיום, מחקר גישוש זה מצא שחניכי הפנימייה קיבלו ציונים גבוהים יותר בממד זהות אני מאשר המקבילים להם בבית המשפחה. במחקרים קודמים נמצא ממד זה מנבא בצורה הטובה ביותר רמת הסתגלות תקינה ובריאות נפשית (אביעד-וילצ'יק, 2005; Wires et al., 1994).

זאת ועוד, מניתוח ממדי זהות האני נמצאה בקרב חניכי הפנימייה רמה גבוהה בממדים מחויבות ומטרתיות, סולידיות והמשכיות, משמעותיות וזהות פיזית. המכנה המשותף לשלושת הממדים הראשונים, כפי שהוסבר במאמר, הוא בהיותם הביטוי היישומי של "משמעות חיים". משמעות חיים, על פי ההוגים האקזיסטנציאליסטים, וויקטור פרנקל בראשם, היא דרך ניבוי נוספת להתמודדות יעילה עם קשי החיים והאתגרים שהם מציבים (פרנקל, 1970).

בהקשר של רמת זהות האני, מחקר זה מצא כי הפנימייה מכינה את חניכיה היטב להתמודדות עם החיים בתוכה ומחוצה לה, והיא אינה משמשת כבית מחסה בלבד, אלא גם כ"בית גידול", מקום להעשרה, טיפוח וקידום של ילדים ובני נוער שלא הצליחו לממש את עצמם במסגרות החינוכיות-טיפוליות בקהילה (גרופר, 2004; Barnes, 1991; Scholte, 1997). מכאן שטרם נס לחה של הפנימייה.

אולם רמת זהות האני היא רק ממד אחד מני רבים הרלוונטיים להשוואה בין החינוך בפנימייה לבין החינוך בבית. כמו כן, חשוב לזכור כי מחקר זה הוא מחקר גישוש בלבד, בשל מגבלותיו הכמותיות, וכן כי רמות המהימנות של "ממדי זהות" נמצאו נמוכות. על כן, יש להתייחס לתוצאותיו של מחקר זה בזהירות. עולה ממנו ההמלצה להמשיך ולבחון אמפירית את חלקה של הפנימייה במערך החינוכי-טיפולי בארץ, על מנת שהמסקנות בדבר תרומתה או אי-תרומתה בטיפול פעיל ובטיפול מונע בנערים ובנערות החוסים בה, תתבססנה על עובדות ומחקרים אמפיריים.

מקורות

- אביעד-וילצ'יק, י' (2005). **הקשר שבין משתנים סוציו-פסיכולוגיים לבין אינטגרציה חינוכית נורמטיבית בקרב עולי אתיופיה ועולי ברית המועצות (לשעבר)**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- אדד, מ' (1995). כבוד התלמיד – כבודו של אדם. **בשדה חמ"ד, לח**(ז-ח), 5–13.
- אדד, מ', ויגנסקי, א' וחימי, ח' (2008). היש, האין, הריק הקיומי וההתנהגות. בתוך ד' יגיל, א' כרמי, מ' זכי וע' לבני (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה, משפט ואתיקה בישראל: אבחון טיפול ושיפוט** (עמ' 335–357). חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אילו, א' (2001). **משמעות החיים: תכנים, מבנה והקשר לשביעות רצון בחיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.

- איצקוביץ, ר', אורבך, י' ויבלון, י' (1992). השפעת טיפול קבוצתי והתכתבות עם הבית על הסתגלות חניכים לפנימייה. **עיונים בחינוך**, 58, 219–231.
- אריקסון, א' (1968) **ילדות וחברה**. תל אביב: הקיבוץ הארצי.
- בירגר, ר' (1986). **הקשר בין דפוסי תקשורת במשפחה, זהות האני בגיל ההתבגרות וגישה המתבגר למוות אישי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- בן משה, ר' (1988). **הקשר בין זהות האני בגיל ההתבגרות, שלבי התפתחות קודמים והפרעות רגשיות במשפחות בעלות סיכון גבוה ונמוך**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- גוטמן, ד' (1999). **עבודה סוציאלית משמעותית: לוגותרפיה למטפל**. תל אביב: דיונון.
- גושן, צ' (2004). **הפנימייה בכפר הנוער בשנות האלפיים: תפיסות יסוד, מבנה ותפקידים**. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- גרופר, ע' (2004). **הפנימייה החינוכית בכפר הנוער – יצירה מקורית של מערכת החינוך בישראל**. בתוך צ' גושן (עורכת), **הפנימייה בכפר הנוער בשנות האלפיים: תפיסות יסוד, מבנה ותפקידים** (עמ' 7–13). תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- גרשטנמן-שלף, ל' ולזר, א' (2006). מעקב אחרי הסתגלותם של בוגרי פנימייה טיפולית לחיים מחוץ לפנימייה. **חברה ורווחה**, 26(1), 41–58.
- דולב, ט' (2003). **טיפול פנימייתי בילדים ובני נוער בסיכון בישראל: התפתחויות חדשות ואתגרים לעתיד**. ירושלים: מכון ברוקדייל, ג'וינט.
- דקל, נ' (2010). היום כול הנוער הוא נוער בסיכון. **הד החינוך**, 6, 62–64.
- היימן, ש' (1998). **הקשר בין גרות מקצועית לבין זהות אני וזהות מינית בקרב מתבגרים ישראלים ואתיופים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- הירש, ר' (2003). **הדימוי העצמי והאמונה ביכולת שינוי בקרב בני נוער בפנימייה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2009). **ילדים בישראל – 2009**. ילדים החיים מחוץ למשפחתם (עמ' 95–116). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- הרשקוביץ, א' (2002). **השוואה בין תלמידי פנימייה ותלמידים אקסטרנים הלומדים באותו בית ספר, ביחס לערכים חברתיים, כישורים חברתיים וחרדה חברתית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- זעירא, ע' ובנבנישתי, ר' (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 28, 95–134.
- חמיאל, ד' (1994). **לוגותרפיה בשולי הפסיכותרפיה: סקירה עדכנית ממבט אישי**. **שיחות**, ט(1), 69–74.
- כהנא, ר' (1991). **המבנה של תהליכי סוציאליזציה והשפעתו על דפוסי קליטה**. **עיונים בחינוך**, 56, 51–66.
- לב שדה, ד' (2012). נייר עמדה: השמה חוץ ביתית של ילדים ובני נוער בישראל: עמדת מנהלת שירות לילד ונוער במשרד הרווחה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, כ(36), 205–214.
- לוי, צ' (2000). אורח החיים בפנימייה ועיצוב זהותם של מתבגרים. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער** (עמ' 21–33). תל אביב: רמות.
- ליפשיץ-אלכאוי, ר' (1999). **הקשר בין תחושת העצמה לבית הסתגלות אצל מתבגרים בפנימייה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- מוס, ר', א' (1994). **תאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספריית פועלים.
- ניר, מ' (1995). **הקשר בין בדידות, תפקוד משפחתי וגיבוש זהות האני אצל בני נוער עולים בהשוואה למתבגרים וותיקים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. בן שמן: מודן.

- עמיר, א' (1995). קליטת ילדים עולים מאתיופיה במוסדות של עליית הנוער. **בנים חורגים למערכת החינוך**. ירושלים: אגודה ישראלית למען יוצאי אתיופיה.
- עמית, ח' (2006). **הורים כמנהיגים**. בן שמן: מודן.
- פוקס-שבתאי, א' ובלנק, ש' (2004). **הורים טובים מדי**. אור יהודה: כנרת.
- פירשמן, ש' (1995). **קשרים בין זהות האני, הרמוניה זהותית, אינטימיות וגורמים משפחתיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- פרנקל, ר' (1970). **האדם מחפש משמעות**. תל אביב: דביר.
- פרנקל, ר' (2010). **הרופא והנפש**. אור יהודה: כנרת.
- צוריאל, ד' (1974). **זהות אני מגובשת לעומת זהות אני דיפוזית כפונקציה למורכבות קוגניטיבית, אתנוצנטריות והזדהות עדתית בקרב מתבגרים מעדות המזרח ומעדות המערב**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות, לב**, 484–509.
- צמח-מרום, ת', הלבן-אילת, ח' וסבו-לאל, ר' (2012). מספר הילדים בפנימיות ומאפייניהם: מגמות בשנים 2000–2010. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, (36), 17–38.
- קציר, י' (2005). **הקשר בין מידת גיבוש זהות האני לבין נטיות אובדניות והתנהגות אובדנית בקרב חילים בחודשי השירות הראשונים בצה"ל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- קשתי, י' ונומר, א' (1988). **פנימיות בישראל: המשכיות ושינוי**. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- קשתי, י', שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2000). **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**. תל אביב: רמות.
- שוהם, ג"ש, אדד, מ' ורהב, ג' (2004). **קרימינולוגיה**. תל אביב: שוקן.
- שלסקי, ש' (1994). הפנימייה והמשפחה בין ניגוד להשלמה: תפיסות משתנות בכפר הנוער הישראלי. **פנימיות**, 23, 4–23.
- שפירא, י' (1995). ילדים בפנימייה טיפולית: נקודת המבט ההורית והשלכותיה על עבודת העובד הסוציאלי. **חברה ורווחה**, טו(4), 399–414.
- Archer, S. L. (1993). Identity status in early and middle adolescents: Scoring criteria. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity* (pp.177–204). New York: Spring Verlag.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Aviad, Y. (2005). Model for predicting learning perseverance among boarding school students in Israel. *International Journal of Disability & Human Development*, 4(2), 121–130.
- Barnes, H. B. (1991). Form warehouse to greenhouse: Play, work and the routines of daily living in groups as the core of the milieu treatment. In J. Beker & Z. Eisikovits (Eds.), *Knowledge utilization in residential child and youth care practice* (pp. 123–155). Washington, DC: Child welfare league of America.
- Barrowman, C., Nutbeam, D., & Tresidder, J. (2001). Health risks among early school leavers: Finding from an Australian study examining the reasons for, and consequences of, early school dropout. *Health Education*, 101(2), 74–84.
- Batista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, 36, 409–427.

- Berzonsky, M. D., Branje, S. J. T., & Meeus, W. (2007). Identity-processing style, psychosocial resources, and adolescents' perceptions of parent-adolescent relations. *Journal of Early Adolescence, 27*(3), 324-345.
- Bilsker, D., & Marcia, J. E. (1991). Adaptive regression and ego identity. *Journal of Adolescence, 14*, 75-84.
- Cooper, C. R., & Grotevant, H. D. (1987). Gender issues in the interface of family experience and adolescents' friendship and dating identity. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 247-264.
- Dolev, T., Ben Rabi, D., & Zemach-Marom, T. (2009). Residential care for children "at risk": Current situation and future challenges. In M. E. Courtney & D. Iwaniec (Eds.), *Residential care of children: Comparative perspective* (pp.72-87). New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. London: Norton.
- Frucht, S. (1989). *Adolescent ego identity in relation to perceived family dimensions of cohesion and adaptability*. Master thesis. Bar-Ilan University.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University.
- Hoegh, D.G., & Bourgeois, M. J. (2002). Prelude and postlude to the self: Correlates of achieved identity. *Youth and Society, 33*(4), 573-595.
- Iram, Y. (1992). Russian and Ethiopian immigrants in Israel. *Education and Society, 10*, 85-93.
- Josselson, R. (1994). The theory of identity development and the question of intervention. In S. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (pp.12-15). Thousand Oaks, NJ: Sage Publication.
- Larkin, I. (1987). Identity and fear of success. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 38-45.
- Lee, B. R., & Thompson, R. (2008). Comparing outcomes for youth in treatment foster care and family-style group care. *Children and Youth Services Review, 30*, 746-757.
- Mailmen, P. W. (1979). Cross sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Development Psychology, 15*, 230-231.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity. *Journal of personality, 35*, 118-133.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity* (pp. 3-23). New York: Springer Verlag.
- Marcia, J. E., & Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality, 38*, 249-263.
- McCrae, J. S., Lee, B. R., Barth R. E., & Ruktis, M. E. (2010). Comparing three years of well-being outcomes for youth in group care and nonkinship foster care. *Child Welfare, 89*(2), 229-250.
- McCubbin, H., Kapp, S. A., & Thompson, A. (1993). Monitoring family system function, family and adolescent coping in the context of residential treatment. *Child and Youth Service, 16*, 155-173.

- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support of adolescents at risk of school failure. *Social Work, 43*(4), 309–324.
- Robertson, L. M., Bates, M. P., Wood, M., Rosenblatt, J. A., & Furlong, M. J. (1998). Educational placement of students with emotional and behavioral disorders served by probation, mental health, public health and social services. *Psychology in the Schools, 35*(4), 333–346.
- Sartor, C. E., & Younsis, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence, 37*, 221–235.
- Scholte, E. M. (1997). Exploration of criteria for residential and foster care. *Journal of child psychology, 38*, 657–666.
- Shulman, S., & Prechter, E. (1989). Adolescent perception of family climate and adaptation to residential schooling. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 439–449.
- Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, oriental and western adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 440–457.
- Wagner, J. A. (1987). Formal operations and ego identity in adolescence. *Adolescence, 22*, 23–35.
- Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Mattesson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: Handbook for psychosocial research* (pp. 42–69). New York: Springer Verlag.
- Wires, J. W., Barocas, R., & Hollenbeck, A. R. (1994). Determinants of adolescent identity development: A cross-sequential study of boarding school boys. *Adolescence, 29*, 361–379.
- Wyttenbach, D. C. (2008). *Relationship of parental attachment and identity status to college student adjustment*. PhD. dissertation. University of Minnesota.
- Zaretsky, L. (2005). Parent advocates' and principals' perceptions of professional knowledge and identity in special education. *Journal of Special Education Leadership, 18*(2), 30–40.