

התפתחות זהות אמונית

ראשי-פרקים

- א. זהות האני
- ב. מגמות התפתחותיות
- ג. התפתחות זהות אמונית
- ד. ביבליוגרפיה

*

א. זהות האני

תחושת זהות האני כוללת "שליטה" בבעיות הילדות ומוכנות אמיתית להתיצב בפני אתגרי הבגרות. תחושת זהות האני דורשת הכנעה של הזדהויות מהילדות בפני הזדהויות שנבחרות בהתבגרות. במתבגר קיימת שאיפה לתכלול של אותן הזדהויות מהילדות עם אותן הזדהויות חדשות והתנסויות מההתבגרות.*

זהות האני נשענת על עקביות, אך מתבגרים רבים משתנים במצבי רוחם, בהתעניינותם ובהשקפותיהם. מצבי הרוח הקיצוניים המתחלפים במהירות קשים להבנה למתבונן מן הצד ואף למתבגר עצמו. יכולתו הקוגניטיבית של המתבגר מאפשרת לו התבוננות על עצמו מזווית ראייה שונות ולכן הוא מתוסכל, לעיתים ממצבי רוחו המתחלפים וחושש מתחושות של אי המשכיות וסולידיות. פזירות זהות האני, שהנה הקוטב המנוגד לגיבוש, קשורה לכך שהמתבגר מתקשה בקביעה מי הוא ולמה הוא מתאים. הוא עלול להחליף את בחירתו המקצועית, מטרות חייו, השקפתו וגישותיו חדשות לבקרים. תחושת הרציפות עליה התבסס בילדותו מתערערת בגיל ההתבגרות והספקות בקשר לזהותו האישית, המינית והמקצועית באים על רקע הגדילה הפיזיולוגית והשינויים הגניטלים המהירים. המתבגר עסוק גם בשאלה "איך אני נראה בעיני חברי?" בהשוואה להרגשתו העצמית לגבי טיבו, זהותו ומעמדו. המתבגר מנסה לשלב בין כל התפקידים והמיומנויות שרכש וטיפח בתוכו ובין דגמי הזדהות שסביבו. כיון שאינו בטוח בזהותו הוא מגיב לעיתים בצורה קיצונית (אריקסון, 1968; מרסיה, 1980; צוריאל, 1990).

* על זהות האני ראה פישרמן (1994, 1993, 1992).

פרוס (1959) מציין את חשיבות תחושת זהות האני והוא מדגיש כי תחושה זו היא כח חיוני והכרחי לשפיותו של האדם.

חוקרים הדגישו אספקטים שונים של חיפוש אחר זהות האני. שטראוס (1959) הדגיש את ההתמדה, האחידות והבהירות של זהות האני ככח המארגן את חייו של הפרט. לפי שטראוס כאשר מספר האדם על חייו הוא מספר אותם כך שיהיו רלוונטים לתחושת הרציפות. האדם מסדר את חייו ונותן להם משמעות ובכך הוא בונה את תחושת זהות האני שבקרבו.

בדרך דומה הלך פרנקל (1968) אשר טען כי האדם דואג למשמעות חייו. שאלות האדם "מי אני, לאן אני הולך ומה מקומי בחברה?" הן שאלות של זהות האני.

גרוטוונט (1992) מדגיש את תכלול שני הבטים של מידע לזהות האני. גרוטוונט מבחין בין "מידע נבחר" לבין "מידע מדיד". מידע נבחר הוא תהליך בו, כתוצאה מבחירות בתחומים רבים, מקבל האדם מידע על עצמו, על בחירותיו ועל תוצאות הבחירה. מידע נמדד הוא המידע של האדם על עצמו בכל התחומים בהם אין הוא יכול לבחור כגון: השתייכות עדתית, מוצא אתני, מין, מצב משפחתי וכדומה. במידע הנבחר מציע גרוטוונט מודל התפתחותי המתאר תהליך המתמשך לאורך זמן והקשור לתכנים שבהם יכול האדם לבחור את חלקי זהות האני שלו. עיצוב זהות האני הוא תהליך התפתחותי שכן הוא מתמקד בתהליך עיצוב תחושת זהות האני. עיצוב זהות האני הוא תלוי תוכן בכך שהאדם שוקל השפעות של החברה, בית הספר וסביבת לימודים על חייו. תהליך זה מתמשך על פני תקופת חיים ארוכה והוא מאפשר תחושת המשכיות מהינקות ועד הבגרות המאוחרת. המידע בנושאים הקשורים בבחירתו של האדם קשור לתהליכים של פתרון בעיות הכוללים איסוף ומיון של מידע על האדם עצמו ועל סביבתו במטרה להקל ולשפר את בחירת האדם בתחומים החשובים לחייו. הבחירה דורשת גם מודעות עצמית והיא מושפעת מהתפתחות האדם במישור התרבותי, המשפחתי, החברתי וסביבת העבודה שלו. התפתחות זהות האני במימד אחד עשויה להשפיע על תהליך בחירת זהות האני במימדים אחרים. לעומת המידע הנבחר, מידע מדיד אינו תוצאה של בחירה אלא של בחינה והגדרה. מידע מדיד קשור להשתייכות לעדה, למוצא אתני, ללאום, למין ולמצב משפחתי כמו אימוץ, מקום בין האחאים וכדומה. לדעת גרוטוונט (1992) מרכיבים מדידים של זהות האני מספקים תוכן ייחודי למרכיבים הנבחרים של זהות האני. במילים אחרות, הדרך שבה האדם מטפל באספקטים שונים של

האני שאין לו שליטה עליהם (מידע מדיד) משפיעה על בחירתו באותם אספקטים שהבחירה אפשרית (מידע נבחר).

חוקרים אחרים הדגישו את התפקיד החברתי של זהות האני. ברייקוול (1986) טען כי זהות האני איננה תוצר סביל של הסביבה החברתית. לדעתו האדם נוטל מתוך החברה מושגים של זהות ומתאים אותם לעצמו. התפקידים החברתיים מספקים לאדם הזדמנויות ותבניות לתיאור זהות האני שלו והאדם יוצק לתבניות אלו תוכן.

בדומה, הדגישו רוזמן, זלצמן ופרנקל (1990) את ההקשר החברתי מול המוקד האישי של תהליך מציאת זהות האני. המתברות מציינות כי החברה מהווה מראה למתבגר. למראה החברתית חשיבות רבה, אך ביסוס המסגרת של זהות האני נעשה דרך תמונת האדם על עצמו. לדעת המתברות אדם המכוון מבפנים (מושפע פחות מהחברה) מוצא את זהות האני שלו ומחליט בעצמו על ערכיו ויעדיו בחיים. אדם זה יכול להזדהות עם אחרים, לפעול ולתרום לקבוצה אליה הוא משתייך, אך הוא נשאר נאמן לעצמו ומרגיש שזהות האני שלו היא משהו נפרד מהקבוצה. אדם זה לא חושש להיות שונה, הוא פועל באופן עצמאי על פי ערכיו ונסיונו ולכן סיכויי להגשים את עצמו גבוהים.

יש להדגיש שאריקסון ראה בזהות האני רצף בין זהות דיפוזית לזהות מגובשת. קונסטנטינופול (1960), גרוואן (1961), סימונס (1970), צוריאל וקליין (1977), וצוריאל (1984, 1986, 1992) בדקו את זהות האני בצורה זו של רצף בין זהות מגובשת לזהות דיפוזית.

מרסיה (1966, 1980), בהסתמכו על תיאורית אריקסון, הדגיש את זהות האני כמבנה עצמי דינמי של דחפים, יכולות, אמונות והסטוריה אישית. האדם שמבנה הזהות מפותח בו, מודע יותר, הן לייחודו והן לדמיונותו לאחרים. אדם בעל זהות אני מפותחת נבון פחות, אינו מבולבל לגבי ייחודו ואינו תלוי, יחסית, במקורות חיצוניים להערכת עצמו.

מרסיה (1986) הדגיש שני מרכיבים עקריים בזהות: א. תחושת משבר הזהות. ב. התחייבות מקצועית ואידיאולוגית. משבר הזהות מתייחס לחשיבה מחדש, מיון, התנסות והתלבטות בין מגוון תפקידים חברתיים ותכניות לעתיד בעיקר בתחום הבחירה המקצועית וההשקפה האידיאולוגית. ההתחייבות הבאה בעקבות המשבר קשורה, לדעת מרסיה, בנכונות הפרט להשקיע בבחירתו וביכולתו לבחור במקצוע ובהשקפת עולם. בהתאם לשני המרכיבים נוצרת טיפולוגיה של ארבעה טיפוסים. ארבעת הטיפוסים הנובעים מהטיפולוגיה הם:

1. **משיגי זהות.** סטטוס משיגי זהות מאפיין פרטים שעברו את תקופת המשבר של קבלת החלטות והגעה להחלטות עצמאיות בתעסוקה ומחויבות אידיאולוגיות.
2. **סגירות מוקדמת.** פרטים בסטטוס של סגירות מוקדמת הם פרטים המחויבים לתעסוקה ולאידיאולוגיה אך הגיעו לכך עקב קבלת דרכם באופן קונפורמי על-ידי אמוץ דרכי החורים והסביבה הקרובה ללא מעבר של תקופת התלבטות ובחירה. הם אינם מראים, או מראים מעט סימנים של משבר. פרט בעל זהות זו עשוי להגן על דעותיו בחוזקה אך נוטה גם לקונפורמיות וחוסר עצמאות. חלקם יחוו משבר זהות בגיל מאוחר יותר כאשר יגלו אפשרויות שלא נשקלו בעבר או כאשר יגיעו למצבי לחץ המחייבים עמידה על שלהם מתוך מודעות לבחירה.
3. **מורטוריום.** סטטוס המורטוריום מאפיין פרטים הנמצאים בתהליך קבלת ההחלטה אם-כי עדיין לא הגיעו אליה ועל-כן נמצאים בתוך משבר הזהות. פרטים אלו נטלו לעצמם מעין פסק זמן בהחלטות. סטטוס זה נתפס ע"י מרסיה (1980) כקרוב ביותר לשלב השגת הזהות.
4. **זהות דיפוזית.** מתבגרים בסטטוס זה לא חוו משבר, לא הגיעו להתחייבות ואינם מנסים להגיע לכך. הם נרתעים ממעורבות בינאישית או השקפתית וקשריהם החברתיים מאופיינים בשיטחיות. לוינסון (1974) החליף את המושג "משבר" בתיאורית מרסיה למושג "מעבר" ובכך הוא מדגיש את הפוטנציאל שבהתלבטות או במעבר. בשלב של מעבר קיימים גם מתח, רגישות ופוטנציאל של שבירה, אך קיים בו גם פוטנציאל חיובי של התמודדות וצמיחה.

ב. מגמות התפתחותיות

מספר חוקרים דנו בשאלה מהו סדר התפתחות הזהות לפי הטיפולוגיה של מרסיה. ווטרמן (1982) וארציר ווטרמן (1983) הציעו מודל התפתחותי לפיו כל המתבגרים מתחילים דרכם בסטטוס זהות פזורה ומשם הם מתקדמים לסגירות מוקדמת, למורטוריום ולסטטוס משיגי זהות.

צוריאל (1984) הסביר מגמה זו בכך שהמתבגר מעריך מחדש את דרכי התנהגותו הילדותיות. הוא משיל מעליו את זהותו הילדותית ונדחף לעבר גיבוש זהותו כמבוגר. החשש מפני מצב בו הוא תש חסר זהות (שכן את הזהות הילדית הוא השיל ואת הזהות הבוגרת טרם גיבש) גובר ולכן בוחר המתבגר בזהות אלטרנטיבית קלה וזמינה יותר שהיא אימוץ זהות קיימת. המתבגר המאמץ את

ההתחייבויות והמטרות הזמינות לו ביותר והן מטרות ההורים. תחושת הזהות מקנה לו תחושת בטחון אעפ"י שאין זו זהותו האוטנטית. עם התפתחותו הוא חש שהזהות אותה אימץ לעצמו אינה מספקת והוא חש שעליו לאמץ לעצמו זהות שונה שתהיה כל כולה שלו בלבד. בשלב זה הוא מתלבט, מתנסה במצבים שונים ובוחן עצמו במצבים אלו. אם החברה (ובעיקר ההורים והמחנכים) תאפשר לו להתלבט ותהיה פתוחה (עד גבולות מסוימים) לנסיונות ולהתנסויות אזי יחוש המתבגר שהוא בתקופה של מורטוריום. המתבגר יחוש שהוא יכול לבחור בבחירה טנטטיבית, להתנסות בה ואח"כ להמירה באחרת מבלי לחוש תחושת אשמה גבוהה מדי.

כאשר המתבגר חש חופשי להתלבט, לשאול ולהתנסות הוא שוקל חלופות ריאליות. כאשר הוא חש מאוים הוא עלול להגיב בתגובת היפוך. מספר החלופות שישקול המתבגר עלול לגדול שכן לא כל החלופות תהינה ריאליות למצבו. ככל שהוא הופך ליותר עצמאי, כן הוא חשוף ליותר מידע, למודלים שונים לאימוץ ולאפשרויות ריאליות של התנסויות אשר יסייעו לו לבחון את זהותו.

קיימות גם אפשרויות של נסיגה. מתבגרים בסטטוס של סגירות מוקדמת עלולים לסגת לפזירות זהות כאשר נראה למתבגר שההתחייבויות שנטל לא מוכיחות את עצמן ושאינן מתאימות לו או כאשר המתבגר צריך לבחור בין חלופות שונות וסותרות כגון כאשר אחד ההורים מציב מחויבות בה ההורה רוצה שילדו יבחר והורה אחד מציב מחויבות אחרת או כאשר קיימת סתירה בין המחויבויות שבית ההורים מציג לבין המחויבויות שבית הספר מציג.

גם מתבגר בסטטוס של מורטוריום עלול לסגת לסטטוס פזירות זהות כאשר, על אף הסובלנות, הוא חש שאינו מתקדם בגיבוש זהותו. כאשר המתבגר חש שלהתנסויותיו אין תכלית, הוא אוסף חויות, הוא חי את הרגע, אך כל זה אינו מסייע לו לגבש את זהותו, הוא עלול לסגת לתחושה של זהות פזורה ולחוש שאין טעם ומשמעות לחייו.

חוקרים מציינים כי הן משיגי הזהות והן מתבגרים בסטטוס מורטוריום אינם יכולים לסגת לסטטוס של סגירות מוקדמת כי מהרגע שהמתבגר התחיל לשקול אלטרנטיבות שוב אין הוא מוכן ל"הנעל" על חלופה שמוצעת לו ע"י אדם חיצוני מבלי שישקול אותה תחילה.

חוקרים שונים תמכו במודל התפתחותי זה ובעיקר לגבי בניים (מלמן, 1977; סטרק וטרקסלר, 1974; מרסיה, 1980; וארצ'ר ווטרמן, 1983). בדרך כלל נמצא כי רוב המתבגרים בתחילת גיל ההתבגרות היו בסטטוס פזירות זהות או

בסטטוס של סגירות מוקדמת, כאשר במהלך גיל ההתבגרות נעו המתבגרים לעבר המורטוריום והשגת הזהות.

המודל של הרברט

הרברט (1987) פיתח את ההיבט ההתפתחותי ואף יצר תרשים (או מודל) להתפתחות זו. הרברט חילק את התפתחות הזהות ל**התפתחות בריאה**, **התפתחות לא בשלה**, **התפתחות מסוכנת והרס עצמי**.

התפתחות בריאה מתחילה מהמעבר מתחושת זהות ילדית למורטוריום וממנה לתחושת זהות בוגרת. המורטוריום מוגדר ע"י הרברט "כהתבגרות מוקדמת". הרברט מקבל את דעתו של מרסיה על פסק הזמן שמקבל המתבגר בתקופת המורטוריום ע"מ להתנסות, אך הוא אינו רואה את המורטוריום רק כשלב מעבר בו מותר למתבגר לנסות ולהתנסות, אלא הוא רואה במורטוריום עצמו זהות זמנית אשר תשמש עם גיבוש הזהות הסופי.

ההתפתחות הלא בשלה היא כאשר המתבגר נע מזהות ילדית לסגירות מוקדמת או מזהות ילדית לזהות פזורה. בעת המעבר מזהות ילדית לסגירות מוקדמת נותרים במתבגר חלקים גדולים מילדותו, בעוד שבעת המעבר מזהות ילדית לזהות פזורה יוצא המתבגר מזהותו הילדית ועדין אינו מגבש את זהותו הבוגרת. המתבגר אשר עבר מזהות ילדית לסגירות מוקדמת חש שקיבל החלטה, בעוד שהמתבגר שעבר מזהות ילדית לפזירות זהות טרם התחיל את המאבק או את החיפוש אחר זהותו הבוגרת.

בהקשר זה יש לציין כי יתכן מעבר מסגירות מוקדמת למורטוריום או מזהות פזורה למורטוריום, אך לא יתכן מעבר מסגירות מוקדמת לזהות פזורה ואף לא מזהות פזורה לסגירות מוקדמת. לפי הרברט מרגע שהאדם חש שהוא קיבל החלטה (ואפילו אם אימץ החלטות של אחרים) שוב אין הוא פונה לתחושה של זהות פזורה. אם יחוש המתבגר כי זהות מאומצת זו אינה מתאימה לו, יפנה למורטוריום-להתנסויות, ולכן אין מעבר מסגירות מוקדמת לזהות פזורה. גם המעבר מזהות פזורה לסגירות מוקדמת חסום כי כאשר האדם יתחיל (בעתיד) לחפש את זהותו (ואפילו אם הוא מתחיל זאת מאוחר למדי) הוא יפנה אל המורטוריום - אל בחינת החלופות ולא ינעל על חלופה זמנית המוצעת לו ע"י הוריו או מבוגרים משמעותיים אחרים.

מסטטוס הסגירות המוקדמת יכול המתבגר לנוע לעבר המורטוריום (התפתחות חיובית) או לעבר דרכי בריחה מהתמודדות ע"י הריקנות שבסגירות

המוקדמת. כאשר המתבגר חש כי ההחלטות והמטרות אינן שלו הוא חש אי נוחות והוא עלול לברוח מתחושות אלו באחת משלוש דרכים: א. שיעבוד עצמי לכיתות או למנהיגים כריזמטיים. ב. אימוץ של זהות שלילית והתנהגות לא נורמטיבית. ג. התנהגות נסגנית של צריכת אלכוהול או סמים.

השיעבוד לכת או למנהיג גורם לאדם לאבד את זהותו האישית. הוא הופך להיות חלק ממטרות הקבוצה, עליו לשעבד את רצונותיו ומטרותיו לטובת מטרות הקולקטיב ואין לו אפשרות למזג או למצוא את ייחודו בתוך הקולקטיב. תוצאה זו הינה סוג מוקצן ומסוכן של הסגירות המוקדמת שכן המתבגר החליף סגירות אחת (התבטלות בפני ההורים) בסגירות אחרת (התבטלות בפני הכת). ראוי להדגיש את ההבדל בין המורטוריום לבין תחושה זו. בעת המורטוריום המתבגר מחפש את עצמו. הוא מנסה אידיאלים שונים, דרכי התנהגות שונות ואף סגנונות לבוש שונים, אך כל אלה הם במטרה למצוא את הייחודי לו - היכן הוא עומד ביחס לתיאוריות אלו. בסגירות מוקדמת קיים שיעבוד לכת. המתבגר בסטטוס סגירות מוקדמת אינו מחפש, הוא משתעבד או מאבד מרצונו מבלי שקבע לעצמו היכן הוא עומד ביחס למטרות. כלפי חוץ הוא מציג את ההצטרפות כהסכמה עם המטרות וכמציאת האושר או הטוב האמיתי, אך הוא אינו חושב ואינו מבטא את עצמו במסגרת אותה כת. אין הוא מפתח מאומה ובכך הוא "נשאב" אל הקבוצה המקנה לו בטחון אך גורמת לו לאבד את עצמו, את עצמאותו, ואת עצמיותו. כאמור לעיל, חלק מהמתבגרים חשים, לאחר זמן שאין הם באים לידי ביטוי בקבוצות אלו ומנסים לעזוב, אך יש הנשאבים ומאבדים את עצמם וללא עזרה מסיבית מבחוץ לא ישובו להתנהגות של חיפוש. קיימת גם תופעה שלאחר מתן עזרה בהוצאה מהכת משעבד המתבגר את עצמו לכת אחרת ובכך מוכיח כי העזרה לא כללה תמיכה ובנית מערכי חיפוש אלא התמקדה רק בהצלה מהכת העכשווית.

נסיגה אחת היא אימוץ זהות שלילית. זהות מאמצת זו הינה לעיתים אימוץ תפקיד של חבר בתת-תרבות. תת התרבות (בדומה לכת) מקנה למתבגר בטחון ותחושה של שייכות. אחד ממאפייני תת התרבות הוא אי קבלת נורמות ההתנהגות של החברה, דבר שנראה למתבגר מסקרן והרפתקני ותורם לו תחושה של אומץ וחיות. אמנם תת התרבות מזמנת מרדנות וחיות של עצמאות, אך אין היא עוסקת (כמעט) באידיאולוגיה ובמטרות היחיד ובכך אין היא מעודדת (גם אם לעיתים אין היא מונעת) את היחיד לעסוק בשאלת זהותו, מטרותיו. המתבגר החבר בתת תרבות מתקה את חברי הקבוצה בלבושם,

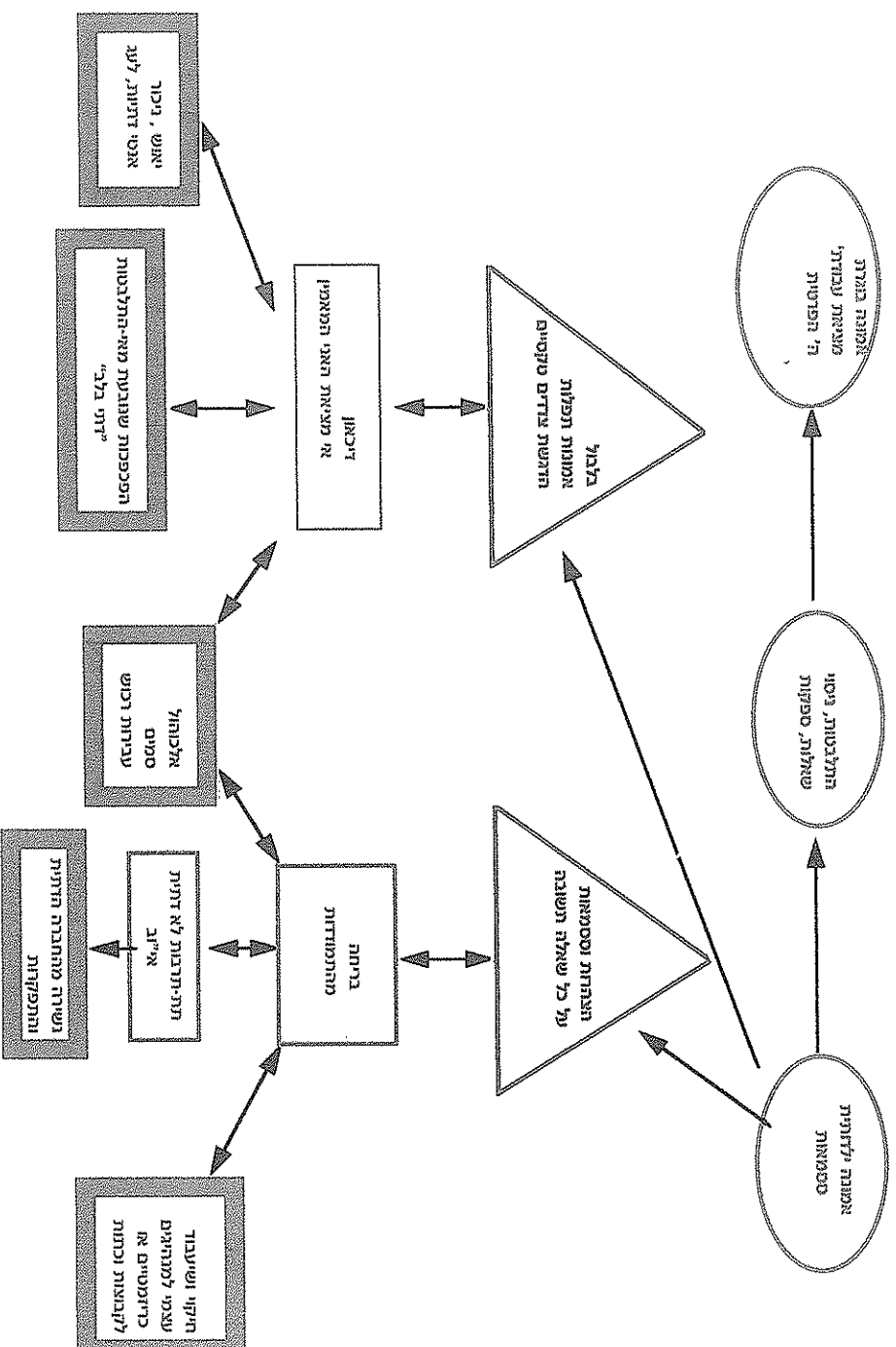
בלשונם, בדרכי הבילוי, בתחומי ההתענינות, בסגנון הדיבור ובהתנהגות היומיומית ובכך דומה הוא לחבר בכת, אך העיסוק האינטנסיבי של חברי הכת באידיאולוגיה מבחין בינם לבין החבר בתת התרבות. הבדל נוסף קיים, בדרך כלל, בהתייחסות לפרט. הפרט בכת משעבד את עצמו למטרות הכלל, בעוד שבתת התרבות, בדרך כלל, הפרט הופך לנהנתן כלומר הקבוצה משעבדת את עצמה במידה מסוימת למען תחושת העונג של הפרט. בכת האדם חש "בורג קטן במכונה אדירה", בעוד שבתת התרבות הוא חש תחושות של עליונות, נצחון, כח וכד'. סכנה נוספת הקיימת בפניה לתת התרבות היא כאשר המבוגר הצעיר יפנה לעסוק לקונפליקט האינטימיות-בדידות הוא עלול לאמץ את נורמות ההתנהגות המבוססות על כח ותחושת עליונות גם ליחסיו עם בן הזוג.

מעבר שלילי אחר הוא הנסיגה לצריכה מוגברת של אלכוהול וסמים המקנה תחושה זמנית של עונג ועליונות, אך מונעת מלעסוק בפתרון קונפליקט הזהות. התפתחות לא בשלה אחרת היא המעבר מזהות ילדית לזהות פזורה ואחר-כך מזהות פזורה להתנהגות המבטאת בלבול זהות העלולה להביא אף להרס עצמי.

זהות פזורה בראשיתה אינה מפריעה למתבגר. הוא אינו חש בחוסר כלשהו כיון שטרם החל בחיפוש הזהות, אך די מהר מרגיש המתבגר תחושות לא טובות. הוא חש כי חיי חבריו מלאי משמעות (כך לפחות נדמה לו) בעוד שחיי חסרי תוכן. הוא עלול לאבד אנרגיה וכך יראה לנו כמדוכא. הוא מבטא בדרכים שונות (קוגניטיביות, סומטיות, התנהגותיות ומילוליות) את אי שביעות רצונו, את התחושה שהכל חסר משמעות וכי אין הוא מוצא לעצמו מקום בעולם. בכך הוא שונה מהילד שטרם מצא את זהותו. בשלהי גיל הילדות הילד מתחיל להדחף לחפש את זהותו, אך אין הוא מוטרד מכך. בסטטוס זהות פזורה, לעומת זאת, המתבגר חש כי אין טעם לחייו. תחושה זו עלולה להביא את המתבגר לאחת משלוש דרכים: א. יאוש. ב. בלבול זהות. ג. התנהגות נסגנית של צריכת סמים ואלכוהול.

תחושת היאוש עלולה לגרום למתבגר להתנהגויות ילדותיות בהן הוא יפגין חוסר אחריות. כמו-כן עלולה תחושה זו לגרום למתבגר להיות בעל הערכה עצמית נמוכה ביותר ולתחושה שהחיים נמשכים ללא תכלית ומכאן שלא אכפת לו אם יחיה המתבגר חש שאין טעם ליצור, לבנות ולעשות. לעיתים עלול המתבגר אף לנסות ולבצע התנהגות אובדנית.

התפתחות זהות אחרית



בלבול הזהות הנובע מתוך תחושה של זהות פזורה שונה מבלבול הזהות שבסטטוס המורטוריום. המתבגר המבולבל אשר הגיע לכך מתוך תחושה של פזירות זהות מפגין אדישות. הוא מציג את עצמו כאדם שלא אכפת לו מי הוא ומה מטרותיו. הוא חש שעליו לחיות את ההוה בבחינת "העבר אין, העתיד עדיין, ההוה כהרף אין ודאגה מניין".

נסיגה אחרת היא הנסיגה לשימוש בסמים ואלכוהול מתוך תחושה של דכאון ורצון שהחמרים הכימיים יעודדו וישפיעו על מצב הרוח.

ג. התפתחות זהות אמונית

על בסיס תיאורו של הרברט את התפתחות זהות האני ותרשים הזרימה שהציג בנינו מודל המתאר את התפתחות הזהות האמונית. מטרת המודל היא לתאר את ההתפתחות של האמונה הדתית (זהות דתית) של מתבגרים אשר גדלו בבתים דתיים ולמדו בבתי"ס דתיים. המודל מציג שלוש רמות של התפתחות זהות דתית: התפתחות בריאה, התפתחות לא בריאה והתפתחות מסוכנת. נראה לנו כי לאחר תיקוף המודל ניתן יהיה לראות בו גם כלי לאבחון מצבו של הנער הדתי המתבגר ולסייע לו לבחור את דרכו בתוך הנורמות של החברה הדתית.

התפתחות בריאה

התפתחות זהות אמונית בריאה הינה המעבר משלב של אמונה ילדותית לשלב של התלבטות ומשלב זה לאמונה בוגרת.

האמונה הילדותית איננה האמונה השלמה (גם אם היא טבעית). הילד התלוי בהוריו בסיפוק צרכיו הפיזיים והפסיכולוגיים מחקה את ההתנהגות הדתית של הוריו. עד גיל ההתבגרות חשיבתו המופשטת מוגבלת ולכן אמונותיו לובשות הבטים מוחשיים. הוא מאמין שהבורא הוא בעל גוף ונמצא בשמים. הוא מאמין שכל תפילה נענית ואם, חלילה, אינה נענית הרי זה משום שלא התפללתי מספיק. הבורא נתפס בעיניו כמחויב לשמוע ולהגשים את תפילותיו.

- ילדה קטנה היתה פונה בתחינה אל הקב"ה ואומרת "ה' חמוד, ה' חמוד עשה נא...".*

* הדוגמאות המובאות במאמר זה באות לבאר ולהאיר ולא להוכיח.

- מחנכים דיווחו למחבר על קשיים באמונה ועל בעיות של מבוכה ולעיתים אף אי רצון להתפלל ביום ראשון לאחר שנודע על הרצחו של נחשון וקסמן הי"ד משום שהיו שהתקשו לקבל את העובדה שהתפללו לשלמו והקב"ה לא היה מוכן להשאירו בחיים.

אמונות אלו מאופיינות גם בסמאות המצוטטות, חדשים לבקרים, ע"י הילדים מבלי שהקדישו לכך מספיק מחשבה ומבלי ששקלו את דעתם שלהם על סמאות אלו, כגון: אסון הבונים נגרם משום שמזוזות ביה"ס נמצאו פסולות. עם כניסת הילד לגיל ההתבגרות מתפתחת חשיבתו הפורמאלית. הוא מסוגל לחשוב על נושאים מופשטים והוא נדחף לחשוב עליהם. גם רמתו המוסרית מתפתחת ממוסר הטרונומי לכיוון המוסר האוטונומי המאופיין בשיקול דעת סובייקטיבי ובבחינת הערכים המוסריים ובפרט כאשר ערך אחד מתנגש בערך אחר. מושא ההתייחסות המרכזי שלו אינו עוד הוריו אלא קבוצת השווים. כאשר קבוצת השווים נדחפת (בשל התפתחות החשיבה הפורמאלית וההתפתחות המוסרית של חבריה) לחשוב, להרהר ולערער על אמונותיהם הילדותיות הוא נדחף עימהם. הנער המתבגר מתלבט בשאלות האמוניות והוא מעמיד את אמונותיו ואת הצהרות הוריו ומוריו במבחן הבנתו ונסיונותיו. אין הוא מוכן לקבל את הסיסמאות כפשוטן והוא מעוניין לגבש לעצמו זהות אמונית משלו תוך תחושה שהשפעת הוריו ומוריו על זהות זו היא קטנה ככל האפשר.

העלאת הספקות קשורה גם בהיבט קוגניטיבי (כפי שתואר לעיל) וגם בהיבט אפקטיבי. המתבגר חש שאין הוא מעוניין לשמוע בקול הוריו ומוריו והוא מעוניין באוטונומיה. כאשר הוא חש שהאוטונומיה שהוא יכול לקבל בנושאים ההתנהגותיים (קיום מצוות) הינה קטנה ביותר הוא נדחף להתנהגויות המבטאות מרדנות הנובעת מ"מלחמת העצמאות האמונית". כאשר התנהגויות אלו הינן עדינות וסמויות הוא עלול לחוש שפיו וליבו אינם שוים ותחושת הטבעיות והאמיתיות כמו גם תחושת הסולידיות וההמשכיות שבזכות האני עלולה להתערער.

לעיתים מתנסה המתבגר ומתנהג שלא בהתאם לנורמות המקובלות מתוך רצון לבחון האם הוא מוכן לאמץ התנהגויות אלו כחלק מאישיותו ומזהותו. לעיתים יש להתנהגויות אלו גם אופי חברתי (בעת בילוי או מפגש חברתי, או בעת טיול) ואחרי ההתנהגות חש המתבגר בדיסוננס קוגניטיבי היוצר מתח. התנהגותו אינה תואמת את אמונותיו והוא מעמיד את התנהגותו ואת אמונותיו במבחן.

התלבטות זו, ויותר מכך, התנסויות אלו נתפסות בעיני הוריו ומוריו כשליליות וכמעכבות את התפתחות האמונה, אך הן נראות לנו הכרחיות לגיבוש האמונה הבוגרת.

אם הנער המתלבט ימצא את **תשובותיו הוא*** להתלבטויותיו הוא עשוי להגיע, בעזרת תשובותיו אלו, לאמונה בוגרת המאופיינת בחוסנה הנפשי. נער זה יאמין ויתנהג ע"פ הנורמות הדתיות משום שהוא קיבל על עצמו את הנורמות הללו לאור אמונותיו ולא משום שכך מצווים עליו. הוא ישתמש בתהליכים אינטרוספקטיביים להכרת עצמו, לבחינת אמונותיו ובידור עמדותיו ובכך יהפכו אלו לחלק מהותי ואימננטי מזהותו. כאשר הוא יגבש לעצמו את אמונותיו הבוגרות הוא לא יחשוש מדעות חלק מקבוצת השווים על עמדותיו ועל התנהגותו. לעיתים קרובות הוא יברור ביתר קפידה את חבריו, ידון עימם בנושאי אמונה, יגבש עימם חלקים מזהות זו ויחדיו הם ילחמו על מימוש ערכים אלו ע"פ חיים של הגשמה ע"י הפרט והחברה.

בהדגישנו את ההתנסויות וההתלבטויות עלינו לזכור את ההתנהגות הנורמטיבית הדתית. לעיתים נדמה כי התנהגות בהתאם לנורמות דתיות (קיום מצוות) סותרת את תהליך גיבוש זהות האני. אנו סבורים כי אין סתירה מהותית בין גיבוש זהות האני לבין נורמות התנהגות דתית. אנו סבורים כי בכל אדם טמון חלק א-לוה ממעל המהווה את שורש נשמתו וחיו. לכל אדם ניתנו כלים, כישורים ונטיות על מנת לעבוד את בוראו. האדם צריך לעבוד את בוראו ע"י הגילוי של שורש נשמתו ואימוץ כל נטיותיו, כישוריו וכוחותיו לצורך מימוש האידיאלים אשר נשמתו מחייבת אותן. לדעתנו זוהי עבודת ה' הפרטית של כל אדם ואדם וזהו האידיאל הנשגב ביותר אליו יכול האדם לשאוף. הדברים באים לידי ביטוי בדברי ר' נחמן מברסלב: "האני של האדם היא תפילתו".

מובן מכאן כי אין כל סתירה בין מימוש העצמי לבין עבודת ה'. נהפוך הוא, הרמה הגבוהה ביותר של עבודת ה' היא פיתוח האני הייחודי ורתימתו לעבודת ה'.

* בכתבו "תשובותיו הוא" איננו מתכוונים לתשובות מקוריות או אינטואיטיביות של המתבגר, אלא לתשובות שהוא יכול לקבל ממבוגרים (שאינם בהכרח הורים או מורים) או שקרא בספר ולאחר שבחן אותם מצאן מתאימות לו.

יש להדגיש, עבודת ה' הפרטית של כל אדם ואדם באה עם ההתנהגות הנורמטיבית של קיום מצוות ואין כל סתירה בין חובת קיום המצוות (הדומה אצל כל אדם) לבין מימוש האני לצורך עבודת ה'. עבודת ה' הפרטית היא דרגה גבוהה יותר מההתנהגות הנורמטיבית ואין היא באה כלל להמעיט ממנה כשם שתפילה אישית וייחודית הנובעת ממעמקי הנשמה באה בתוך ובמסגרת התפילה הכללית ע"פ הדפוס שקבעו חכמים. בבחינת "העושה תפילתו קבע אין תפילתו תחנונים" (בבלי, ברכות כט, א) ולפי רבה ורב יוסף "קבע" משמעו "כל שאינו מחדש בה דבר".

התפתחות דתית לא בריאה

המעבר מאמונה ילדית להתלבטות אינו מעבר מחויב. מתבגרים רבים שאינם מקבלים עידוד להעלאת ספקות ושאלות, מתבגרים החיים בחברה בה "חדש אסור מן התורה" ומתבגרים אשר אינם לומדים אמונה (או לומדים אותה ע"מ לציית ולצטט ולא ע"מ ללבן ספקות) נדחפים מהאמונה הילדותית לעבר אחד משני כיווני מחשבה: א. קבלת החלטות ללא התלבטות. ב. זהות אמונית פזורה.

א. קבלת החלטות ללא התלבטות

קבלת החלטות בנושאים "דתיים" ללא התלבטות באה לידי ביטוי בהצהרות ובסיסמאות, כגון הרב לא יכול לטעות לעולם וכד'. מתבגרים אלו יודעים לצטט תשובות על שאלות רבות, אך אין הם מאמינים בתשובות אלו. איננו טוענים שהם החליטו לא לקבל את התשובות, אלא שהם לא העבירו את התשובות דרך ליבם ומוחם. לעיתים קרובות יש להם תשובות רבות לכל שאלה ואין הם מסוגלים לאמר לעצמם מה התשובה שמדברת אליהם. הם יודעים לצטט תשובות, אך מתקשים לשכנע בתשובותיהם את עצמם ואת חבריהם. הם חוששים מהשאלות ולכן הם דוחים חברים השואלים שאלות. הם מעדיפים להסתגר גם בפני אמצעי תקשורת העלולים להביא אותם לידי העלאת ספקות. הם אינם מעוניינים לפגוש במתבגרים מחברה אחרת כי הם חוששים מפני העלאת שאלות.

החיים בשלב זה של הצהרות, סיסמאות וסגירות הם מלאכותיים וקשים. כאשר המתבגר אשר פנה לדרך זו של הצהרות פוגש בדעות אחרות ובשאלות הוא נבוך וחש כי אין לו כלים להתמודד עם השאלות. המפגש עם השאלות עלול להתרחש כאשר המתבגר פוגש במתבגר אחר ונכנס עימו לשיחה או כאשר הוא

נחשף לספר, עיתון או מדיום תקשורתי אחר החושף אותו לדעות וגורם לו להעלות שאלות וספקות.

לעיתים העלאת הספקות מובילה להתלבטות המובילה ללימוד אינטינסיבי ולאינטרוספקציה וממנה לגיבוש אמונה דתית בוגרת, אך לעיתים העלאת הספקות גורמת לבריחה מהתמודדות ועלולה להוביל להתפתחות מסוכנת.

ב. זהות אמונית פזורה

כיוון התפתחותי לא בריא שני הוא המעבר מאמונה ילדותית לזהות אמונית פזורה. הזהות האמונית הפזורה מאופיינת ע"י בלבול ומבוכה. אין היא דומה למבוכה הנובעת מהתלבטות והעלאת ספקות. מבוכה הנובעת מהתלבטות מגבירה אנרגיה ודוחפת את המתבגר לחיפוש אחר תשובות ממקור פנימי או חיצוני. מבוכה הנובעת מבלבול של זהות פזורה מפחיתה אנרגיה ומרחיקה את המתבגר מחיפוש ולימוד. המתבגר המבולבל אשר אינו מחפש תשובות ואינו מתלבט עלול להדגיש את הצדדים הטקסיים והחיצוניים של התנהגותו הדתית והוא נתפס בהם כבקרנות המזבח. הוא אינו מגדיר את אמונותיו, כיון שלא חשב עליהן ולכן הוא מדגיש צדדים טקסיים המקנים לו תחושת בטחון. אין הוא מגדיר את אמונותיו ולכן אין הוא נותן לעצמו דין וחשבון ואינו מבחין בין רעיונות הנוגעים לעקרי האמונה לבין אמונות טפלות הקשורות לעיתים לטקסים או להתנהגויות שאינם בהכרח קשורים לאמונה הדתית. למתבונן מן הצד (הורה או מורה) נראה מתבגר זה כבעל אמונה דתית מוצקה כיון שהוא נראה כמקיים מצוות, אך קיום המצוות אצלו אינו אף בבחינת מצוות אנשים מלומדה אלא ריטואל-טקסי-פולקלוריסטי המאפשר לו לחוש שייך לחברה אף שטרם החליט האם הוא מקבל על עצמו את אמונות והאידיאלים שהחברה מציגה בפניו. כיון שמתבגר זה אינו בוחן את אמונותיו, הוא חשוף לפגיעה הן מגורמים חיצוניים והן מגורמים פנימיים. גורמים חיצוניים הינם חברים המתלבטים או המביעים התלבטות וספקות או המתנהגים שלא בהתאם לנורמות הדתיות. גורמים פנימיים הינם כוחות הנעתיים הגורמים לו לבשלות ולהתחלה של המסע לבחינת גיבוש עמדותיו. כאשר המתבגר חש שהוא מבולבל הוא עשוי לנוע לעבר ההתלבטות והעלאת הספקות וממנה ינוע המתבגר או לכיוון חיובי שהוא האמונה הבוגרת, או, חלילה, לכיוון שלילי של הצהרות וסיסמאות ומהם לכיוון מסוכן.

יש לציין כי המתבגר החש מבלבל לא ינוע מהאמונה הפזורה לסיסמאות. מתבגר זה לא יחליף בלבול אחד בסיסמאות אחרות. הוא התחיל לחשוב ולבחון את עמדותיו ולכן יתקשה לקבל את אמונות האחרים ותשובותיהם. אי המעבר בין תחושות הבלבול להצהרות מאפשרת למחנכים להבחין בכיוון התפתחות האמונית של המתבגר ומאפשרת להם לסייע לו.

התפתחות מסוכנת א'

כאמור לעיל, מהשלב של סגירות אמונית מוקדמת (שלב הסיסמאות) עלול המתבגר לבחור שלא להתמודד אלא לסגת. קיימות שלוש אפשרויות לבריחה מהתמודדות: א. הצטרפות לכת ב. תת-תרבות ג. שימוש באלכוהול או סמים.

א. הצטרפות לכת

אפשרות אחת של בריחה היא שיעבוד עצמי לכת או למנהיג כריזמטי. המתבגר אשר הפך להיות חלק מכת מאבד את אמונותיו לטובת אמונות הקבוצה. הקבוצה מקנה לו בטחון ותחושה של שייכות. אין הוא צריך למצוא תשובות להתלבטויות שכן לקבוצה יש את כל התשובות, והוא מאמץ את תשובות הקבוצה. הוא אינו צריך לחשוב, ולפעמים אף אוסרים עליו לחשוב או להעלות שאלות וספקות. מתבגר זה מדווח, לעיתים, על תחושות של "עונג שמיימי", "אושר מלא" ו"מציאת האמת הא-לוקית". הוא נשאב לקבוצה או לכת ומאבד בכך את עצמו. הקבוצה מורכבת מפרטים אשר חוששים מהעלאת שאלות וספקות אמוניות והם משליטים על הקבוצה כללי התנהגות נוקשים שאינם מאפשרים התנהגות של ניסוי והתנסות או העלאת ספקות.

חלק מקבוצות אלו מגינות על עצמן ע"י הסתגרות וקביעת גבולות נוקשים. חברי הקבוצה חוששים מביטויי ספקות העלולים להשפיע על החברים האחרים ועל מנת שלא יועלו ספקות הם מסתגרים. חלקם מתגוררים במקומות סגורים יחסית, חלקם לובשים בגדים המבחינים בינם לבין האחרים, לחלקם שפה שונה, תקשורת שונה ואפילו מזון שונה. חברי הקבוצה מתנכים את ילדיהם לסגירות בכך שהם מקנים להם את התחושה שכל זר מסוכן ומטרתו היא להפילם בפח ולהוציאם מהקבוצה.

בראש הקבוצה עומדים, לפעמים, מנהיגים כריזמטיים אשר מצליחים לזהות את המתבגר (או המבוגר) הבורח מהתמודדות, מציעים לו תשובות וסיסמאות חדשות-ישנות ומוכיחים לו באותות ובמופתים את ידיעותיהם,

צדקנותם או קדושתם ובכך סוחפים אותו אל הקבוצה. הם מבטיחים למתבגר שאצלם ימצא את האושר, את האמת ואת העולם הבא בעוד שהאחרים טועים ומטעים.

ראוי לציין כי לא כל הקבוצות שליליות ולא כל המנהיגים הכריזמטיים שליליים, אלא השיעבוד העצמי הוא השלילי.

מדריך בתנועת נוער בעל אישיות כריזמטית או מחנך בעל יכולת לסחוף מחנך את חניכו לערכים חיוביים. כוונתו טובה, מטרתו נעלות ומעשיו חיוביים, אך יש מתבגרים המחקים את המדריך ללא הבחנה ותוך שיעבוד עצמי והתבטלות. במקרים קיצוניים של חיקוי והתבטלות עצמית מפסיק המתבגר לבחון והוא מאמץ התנהגויות ומחקה את מדריכו אף שזה לא התכוון לחנכו לכך. חלק מהמורים שמח על כך ורואה במצב זה הצלחה חינוכית, אך אנו סבורים כי התנהגות הכרוכה בביטול ובשיעבוד עצמי תפריע לחניך להגיע לעבודת ה' הפרטית שלו. ברור כי אימוץ מנהיג כריזמטי חיובי עדיף על אימוץ התנהגות של דמות שלילית, אך אם הדבר אינו כרוך בקבלה דרך בחינה אלא בשיעבוד הוא שלילי.

ב. תת-תרבות

אפשרות בריחה אחרת היא הצטרפות לחברה של מתפקדים. חברה זו מתנהגת שלא בהתאם לנורמות ההתנהגות הדתית באופן קיצוני יותר מאשר חברה לא דתית ויש לה מאפיינים של תת-תרבות. לקבוצה חוקים משלה וריבוד חברתי משל עצמה. דרכי בילוי של חברי הקבוצה הם מוחצנים ומהוים קריאת תגר על ההורים והמחנכים. במודל כינינו אותם איו"ב- אגודת יושבי ברזלים בשל אותם צעירים המתכנסים בלילות שבת ובשבת אחה"צ במרכזי ערים מסוימות ומתנהגים בצורה בוטה המתריסה כלפי החברה ממנה באו או החברה המכונה "השבאבניקים" ברחוב החרדי. לחברי הקבוצה רקע זומה והם מביעים סולידריות האחד כלפי חברו. הם נאבקים בחוריהם ולעיתים ההורים שאינם מבינים אותם דוחים אותם וגורמים להם לעזוב את הבית. במקרים כאלה הם חיים בחברה שאינה דתית ובכך הם מכריזים על עצמם (בפני עצמם ובפני החברה) כעל לא דתיים. קבוצות אלה אינן משעבדות את הפרט כמו הכתות בהן דנו לעיל, היחיד אינו נדרש להתבטל ולציית, ומטרת הקבוצה היא לתת תמיכה לחבריה ולסייע להם למצוא דרכים לנהנתנות.

ג. שימוש באלכוהול וסמים

אפשרות בריחה שלישית מסיסמאות היא צריכה של אלכוהול וסמים או גלישה לעבריינות רכוש. בריחה ע"י שימוש באלכוהול מאופיינת בשימוש קבוצתי בסמים, בשתיה בחבורה בפבים ובעבריינות רכוש הנושאת אופי קבוצתי ולעיתים אינה אינסטרומנטלית ונושאת אופי הרפתקני. האופי הקבוצתי מבדיל בינם לבין צרכני סמים ועבריינים אחרים. הקבוצה דוחפת את הפרט לעישון ולשתיה והיא מגינה עליו.

התפתחות מסוכנת ב'

מזהות אמונית פזורה עלול המתבגר לסגת לכיוון ייאוש. המתבגר שהיה בסטטוס של זהות אמונית פזורה אופייני ע"י בלבול. כאשר הוא חש בבלבול הוא עשוי לפנות ממנו להתנהגויות של חיפוש או עלול לסגת לתחושות שאין הוא מסוגל למצוא את דרכו. בעבר הוא לא חשב על אמונותיו ולא התלבט ועתה משהחל להסס הוא מודע לבלבול הקיים אצלו בכל הנוגע לאמונותיו. הוא חש שמציאת האידיאלים שלהאמין בהם היא משימה קשה מדי עבורו, ולכן הוא עלול לבחור באחת משלוש דרכים: א. ניכור ואנטי דתיות ב. הפכפכות או "דתי בלב" ג. צריכת אלכוהול או סמים.

א. ניכור

מתבגר שחש בעבר בלבול ולא מצא את דרכו עלול להתפתח למבוגר המנוכר מהדת ומהציבור הדתי. הוא לועג לדתיים ומביעה סלידה לדתיים ולדת ואף שונא אותם. הניכור מהוה עבורו מפלט ממצאת תשובות. ההומור הלעגני מסייע לו לא לחשוב ולא להתלבט ובכך מנציח את הבלבול. אם הוא נמצא בסטטוס בעל סמכות ואם בין הכפופים לו נמצאים מתבגרים מתלבטים הוא "מסייע" להם להחליט לעזוב את החברה הדתית. כאשר הוא פוגש כפופים לו בעלי זהות אמונית מגובשת הם מסמלים עבורו את כשלונו שהרי הוא לא בחר במודע בדרך חיים לא דתית אלא נסוג אליה דרך הבלבול בעוד שהם מציגים בפניו בטחון בדרכם. במקרים אלה עלול בעל הסמכות לרדות בכפופים לו מתוך מטרה "להוכיח להם" שהם נחותים. דוגמא אופיינית לכך הינם מספר מועט של מפקדים (זוטרים בדרך כלל) הנמצאים בסטטוס מנוכר זה ונטפלים ומציקים לחיילים המציגים זהות אמונית מגובשת.

מבוגר אשר נסוג מהבלבול אל הניכור יזדעזע אם ילדיו ירצו להיות דתיים, הוא לא יעניק להם חינוך דתי או מסורתי, יתנגד לשמירה על הבטים פולקלוריים, יתנגד שאישתו תדליק נירות בליל שבת ולא יהיה מרוצה מהבלטת האופי הדתי של חגים בגן ובביה"ס.

ב. הפכפכות

דרך נסיגה שניה היא התנהגות הפכפכית. מתבגר הנסוג מסטטוס זהות אמונית דיפוזית עלול לגדול למבוגר שאינו מוכן להתמודד, לשאול ולהעלות ספקות. מבוגר כזה יבחר בדרך שנראת לו כפשרה בין החיים הדתיים הנראים לו קיצוניים ופנטיים לבין החיים שלא בהתאם לנורמות ההתנהגות הדתית הנראים לו כמופקרים וחסרי חוסן. מבוגר כזה בוחר לעצמו מספר נורמות התנהגות עליהן שומר ונורמות אחרות אין הוא שומר. הוא אינו מתעמק במניעים להתנהגותו, הוא אינו מתמודד עם שאלות של הסביבה והוא מצהיר כי הוא "דתי בלב". לעיתים קשה לו להתמודד ולהתנהג בהתאם לנורמות שהחליט לשמור עליהן ואז הוא מגמיש ומתאים את התנהגותו לנסיבות. בשל העובדה כי הוא אינו בוחר להתמודד הרי הוא פטור מלתת לעצמו דין וחשבון גם על סטיות אלו מהתנהגותו הרגילה. הוא מתקשה להגדיר את עצמו ומתקשה להחליט על הנורמות אותן הוא רוצה להנהיג בביתו. הוא מעונין, לעיתים, להעניק לילדיו חינוך מסורתי והוא מתאכזב מכך שכאשר הם גדלים אין הם בוחרים בדרכו.

ג. צריכת אלכוהול

דרך נסיגה שלישית הנובעת מבלבול הוא צריכת אלכוהול וסמים. שימוש בכימיקלים אלו נובע, במקרה זה, מתוך בלבול וייאוש. בכך דומה התנהגות זו להתנהגותם של בעלי זהות דיפוזית אשר חשים שאין מטרות לחייהם. נסיגה זו שונה מהנסיגה לסמים הנובעת מסטטוס של סגירות אמונית מוקדמת. המתבגר שנסוג לאלכוהול מתוך סגירות מוקדמת שותה ומעשן בחבורה, בעוד שהמתבגר הנסוג לכך מתוך בלבול וייאוש שותה לבדו. הוא נדחף לשתייה מתוך ייאוש והוא מאמין שהשתיה או הסם יעניקו לו את ההחלטיות ואת האושר שחיינו אינם מעניקים לו.

ד. ביבליוגרפיה

- * אריקסון, א' (1950). *ילדות וחברה*, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- * אריקסון, א' (1987). *זהות נעורים ומשבר*, תל-אביב: ספרית פועלים.
- * סמילנסקי, מ' (1990). *אתגר ההתבגרות: יחסי מתבגרים הורים*. תל-אביב: הוצאת רמות.
- * פישרמן, ש' (1992). *זהות האני וזהות דתית של מתבגרים בחינוך הדתי בישראל*. בתוך בר-לב, מ' (עורך), *חינוך דתי ונוער דתי: דילמות ומתחים*. חינוך וחברה. תל-אביב: מסדה.
- * פישרמן, ש' (1994). *זהות האני והרמוניה זהותית כמנבאי הצלחה בהוראה*. *טללי אורות*, 315-326.
- * צוריאל, ד' (1974). *זהות אני מגובשת לעומת זהות דיפוזית כפונקציה למורכבות קוגניטיבית, אתנוצנטריות והזדהות עדתית בקרב מתבגרים מעדות המזרח והמערב*. תיזה לתואר שני, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- * צוריאל, ד' (1990). *זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: הבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות*. *מגמות*, 4, 484-509.
- * רוזמן, מ', ולצמן, נ' ופרנקל, ר' (1990). *זהות אישית*. תל-אביב: הוצאת רמות-אוניברסיטת תל אביב.
- * Adams, G.R. & Fitch, S.A. (1982). Ego stage and identity status development: A cross-sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574-583.
- * Adams, G.R. & Fitch, S.A. (1983). Psychological environments at university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. *Journal of personality and Social Psychology*, 44, 1266-1275.
- * Archer, S.L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1551-1556.
- * Archer, S.L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117-138.
- * Constantinople, A. (1961). An Eriksonian measures of personality development in college students. *Developmental Psychology*, 357-372.

- * Costa, M.E. & Campos, B.P. (1988, July). A longitudinal study of identity development in university students. Paper presented at the First International Conference on Counseling Psychology and Human Development. Porto, Portugal.
- * Craig-Bray, L., Adams, G.R., & Dobson, W.R. (1988). Identity formation and social relations during late adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**. 17, 173-187.
- * Donovan, J.M. (1975). Identity status and interpersonal style. **Journal of Youth and Adolescence**. 4, 37-55.
- * Douvan, E. (1977). Interpersonal Relationship: Some Questions and Observations. in G. ...
- * Levinger & H.L. Roush (eds.), **Close relationship- perspective on the meaning of intimacy**. Amherst: University of Massachusetts Press.
- * Enright, R.D., Lapsley, D.U., Drivas, A.E., & Fehr, L.A. (1980). Parental influences on the development of adolescent autonomy and identity. **Journal of Youth and Adolescence**. 9, 526-545.
- * Fairbairn, W.R.D. (1966). **Psychoanalytic studies of the personality**. London: Routledge and Kegan Paul.
- * Frankel, V.E. (1968). **Psychotherapy and Existentialism**. New-york: Simon and Schuster Inc..
- * Hood, A.B., Riahiinejad, A.R., & White, D.B. (1986). Changes in ego identity during the college years. **Journal of College Student Personnel**. 27 (2), 107-113.
- * Josselson, R.L. (1973). Psychodynamic aspects of identity formation in college women. **Journal of Youth and Adolescence**. 2, 3-51.
- * Josselson, R.L., Greenberger, E., & McConochie, D. (1977). Phenomenological aspects of psychosocial maturity in adolescence. Part II. Girls. **Journal of Youth and Adolescence**. 6, 145-167.
- * Josselson, R.L. (1980). Ego development in adolescence. In J. Adelson (Ed.), **Handbook of adolescent psychology**. New-York: Wiley.
- * Josselson, R.L. (1988). **Finding herself: Pathways of identity development in women**. New York: Jossey-Bass.

- * Kroger, J. & Haslett, S.J. (1987). A retrospective study of ego identity status change by mid-life adults. **Social and Behavioral Sciences Documents**. 17 (Ms. No. 2797).
- * Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. **Journal of Adolescence**. 11, 49-64.
- * LaVoie, J.C. & Adams, G.R. (1976). Ego identity formation in middle adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**. 5, 371-385.
- * Levinson, D.J. et al., (1978). **The Seasons of a Man's Life**. New-york: Knopf.
- * Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**. 3, 551-558.
- * Marcia, J. E., & Fridman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. **Journal of Personality**. 38, 249-263.
- * Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. **Journal of Youth and Adolescence**. 5, 146-160.
- * Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), **Handbook of Adolescent Psychology**. (pp. 159-187) New-York: Wiley.
- * McCullough, P. (1980). Launching children and moving on. In E.A. Carter & M. McGoldrick (Eds.), **The family life cycle: A framework for family therapy**. New-York: Gardner Press.
- * Mellor, S. (1989). Gender differences in identity formation as a function of self-other relationships. **Journal of Youth and Adolescence**. 18, 361-375.
- * Mussen, P. H. (1969). Early sex-role development. In D. A. Goslin (Ed.), **Handbook of socialization theory and research**. (pp. 707-731). Chicago: Rand-McNally.
- * Rogow, A.M., Marcia, J.E., & Slugoski, B.R. (1983). The relative importance of identity status interview components. **Journal of Youth and Adolescence**. 9, 87-99.
- * Rothman, K.M. (1978). Multivariate analysis of the relationship of psychosocial crisis variables to ego identity status. **Journal of Youth and Adolescence**. 7, 93-105.

- * Schlenker, B.R. (1985). Identity and self-identification. In B.R. Schlenker (Ed.), **The self and social life.** (pp. 65-99). New-york: McGraw-Hill.
- * Shotter, J., & Gergen, K.J. (1989). **Texts of identity.** Newbury Park, CA: Sage.
- * Smith, M., & Korn, J. (1986). **Journal of Personality and Social Psychology.** 50 (6), 1186-1191.
- * St. Clair, S., & Day, H.D. (1979). Ego identity status and values among high school females. **Journal of Youth & Adolescence.** 8 (3), 317-326.
- * Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental and Western adolescents. **Journal of Personality and Social Psychology.** 46, 440-457.
- * Tzuriel, D., & Bar Yoseph, H. (1986). Identity development and suicidal tendencies in adolescence. Implications for assessment, prevention and psychotherapy. paper presented at the 21th international Congress of applied psychology, Jerusalem, Israel.
- * Tzuriel, D. (1992). Development of ego identity among Israeli Jewish and Arab adolescents. **Journal of Youth and Adolescence.** 26, 206-232.
- * Valliard, G.E. (1977). **Adaption to life.** Boston: Little Brown.
- * Waterman, A., & Waterman, C. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during freshman year at college. **Developmental Psychology.** 5, 167-173.
- * Waterman, A.S., Geary, P.S. & Waterman, C.K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. **Developmental Psychology.** 10, 387-392.
- * Waterman, A.S. & Goldman, J.A. (1976). A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. **Journal of Youth and Adolescence.** 5, 361-369.
- * Waterman, A.S. & Whitbourne, S.K. (1982). Androgyny and psychosocial development among college students and adults. **Journal of Personality.** 50, 121-133.
- White, R.W. (1972). Intimacy, love and sex. in R.W. White (ed.), **The Enterprise of Living.** New-York: Holt, Rinehart & Winston.