

שרגא פישרמן

שינויים בזהות האני לאחר ביקור בפולין

ראשי-פרקים
 א. סיור בפולין
 ב. זהות האני
 ג. שיטה
 ד. ביבליוגרפיה

⌘ ⌘ ⌘

סיורים בפולין הפכו, זה מכבר, לחלק מתכנית הלימודים בקרב מתבגרים רבים. רבים המצדדים בסיורים אלו, אך רבים המתנגדים להם מסיבות שונות. במחקר זה ננסה להאיר על שינויים בזהות האני של מתבגרים דתיים לאחר סיור בפולין. תהא הארה זו נדבך קטן בשיקולי הדעת החינוכיים של מעצבי החינוך והמחנכים בשיקוליהם לגבי סיורים אלו.

א. סיור בפולין

1. מטרות ומעלות

מטרות הסיור הוגדרו בחוזר מנכ"ל 1991, ומתוכן ניתן לציין, בנוסף למטרות לימודיות-חוויותיות עוד שתי מטרות חינוכיות- ציוניות-יהודיות:

1. לחוש ולנסות ליצור את הקשר של הצעירים הישראליים לעברם הקיבוצי-יהודי, להעמיק את הזדהותם עם גורלו של העם היהודי ולשפר ולחזק את ההרגשה ואת ההכרה בדבר המחויבות האישית להמשכיות החיים היהודיים ולקיומה הריבוני של מדינת ישראל.

2. להביא לליבון ולבירור מחודש של מושגים, של הנחות יסוד ושל דפוסי חשיבה והתייחסות אל כל הקשור בתולדות ישראל, בהתנהגות היהודית בשואה, בערכי הציונות, ביחסים של יהודים ולא-יהודים ובקנייני המוסר וההומניזם.

בהתאמה, מנתח פלדמן (1995) את הביקור בפולין ומציין כי הנפת דגלי הלאום "הגדולים" יחד עם הנפת הדגלים "הקטנים" (חולצות המסע) מהוים עדות לקיום עם ישראל לאחר השואה, "כך נוצרת בימרכו המקודש' הרגשת שותפות ושיוון בין משתתפים בני דורות שונים, כאשר בני הנוער זוכים למעמד חדש כניצולים וכעדים" (עמ' 10).

אפלפלד (1979) מציין כי הזכרון (אשר ניתן לקשרו לסיורים אלו) יוצר את ההמשכיות ואת הרגשת השייכות לעם. פלדמן (1995) מציין, בדומה, כי "המסע מתפקד כפעולת החיאה של הזכרון היהודי" (עמ' 9). פלדמן מדמה את הסיור לניתוח מעקפים פסיכולוגי-היסטורי שבו מנסים מתבגרים להתחבר לעבר העם היהודי מעבר לפילוגים הקיימים בהווה.

שר החינוך רובנשטיין (1995) מחייב את עריכת הסיורים וטוען כי "הידיעה הקוגניטיבית והחוויה האמוציונאלית חוברות יחדיו להזדהות עזה בלב התלמידים והופכות לחלק בלתי נפרד מתודעתם ומאישיותם" (עמ' 4). רובנשטיין טוען כי הסיור בפולין, כחלק מתכנית לימודים מקיפה, אינו "חינוך אינסטנט", אלא פרק מרכזי בחינוך ולימוד מעמיק ויסודי. השילוב של חוויה עזה המלווה, לעיתים קרובות, בדמעות עם לימוד ומפגש עם ניצולים מביא את המתבגרים להזדהות עם עם ישראל ומדינת ישראל. את עמדתו מסכם שר החינוך: "כל אלה עושים את סיורי הנוער בפולין, במרכזי היהודים האחרים באירופה ובמחנות ההשמדה למפעל חינוכי רב עוצמה" (עמ' 4).

2. התנגדות ושליה

עמדה שונה מביעים פובליציסטים, מחנכים ופוליטיקאים. ניתן לחלק את ההתנגדות למסע לפולין לשלושה חלקים עיקריים:

א. אי רצון להזרים כסף זר לפולין ולחזק את כלכלתה ע"י תיירים רבים וזאת בשל "החשבון ההיסטורי" עם העם הפולני.

ב. אי רצון לעסוק באינטנסיביות רבה בגלות ובשואה על חשבון החינוך לאזרחות קוסמופוליטית ולערכי מוסר אוניברסליים. התנגדות כגון זו מודגמת ע"י הסברו של בלטמן (1995) אשר ניתח את הויכוח בין מצדדי הסיור לבין שולליו. לדעתו, עיקר הויכוח נסוב סביב שאלת הגדרת אופיה של המדינה היהודית, התהליכים ההיסטוריים שהובילו לכינונה ועצם צידוקה המוסרי להתקיים.

ג. התנגדות לתהליך החינוכי ולתוצר החינוכי שביציאה לסיור.

מדרך הטבע אתמקד בהתנגדות מהסוג השלישי.

שרת החינוך אלוני טענה כי המסע לפולין מחזק נטיות לאומניות בקרב בני נוער, ולכן המליצה לבטלו. ביקורתה מכוונת, בין השאר, לביטויים לאומיים (או לאומניים, לפי הגדרת אלוני) כדוגמת הקדמת מנהל מינהל הנוער עודד כהן (1991) למדריך לסיור: "למול דגל ישראל המונף ברמה ועל בורות המוות וכבשני

ההשמד מזדקפת קומתנו בגאון ושפתותינו לוחשות עם ישראל חי! נצח ישראל לא ישקר".

בלטמן (1995) טוען כי בסיוורים לפולין דבקו "תופעות שליליות ההופכות אותם לעיתים למסעות דביקים של קיטש אל מחוזות ההשמדה של העם היהודי" (עמ' 15) לדעתו ההפגנות שבצעידה עם דגלים מורמים מעודדת הפגנת כח "בעלת אופי שובניסטי". המסע לפולין הופך לעיתים למנוף לחיזוק וטיפוח רגשות לאומניים, "העומדים בסתירה גמורה לכל חינוך הומניסטי נאורי" (עמ' 16). בלטמן אינו תוקף רק את התהליך, אלא טוען כי האתגר שבמסע צריך להיות לראות את השואה כתופעה הסטורית בעלת השלכות אוניברסליות.

אופיר (1995) מבקר את הסיוורים לפולין ומתארם כדת עם כהני דת ופולחן. לדעתו המעורבים בסיוורים "נוטלים חלק בפרקטיקה דתית או מעין דת של עליה לרגל, שיש לה צדדים כלכליים ופוליטיים מובהקים" (עמ' 14). בהמשך לטיעון זה מבקש אופיר "חופש אמונה", תוך אירוניה שמה שנותר לו לעשות זה להשמיע דברי כפירה. בדרך דומה מביא בלטמן (1995) את דעת מתנגדי המסע לפולין המתארים אותו כ"עליה לרגל" למחנות המוות כטקס חניכה הנושא אופי כמעט פגאני והמנוהל בידי כהני השבט, והכל כדי "להנציח את זכרון השואה במתכונתו הציונית ממלכתית, שלא לאמר בעל האופי הפאשיסטי" (עמ' 16).

ככל הידוע לנו פורסם, עד כה, מחקר אמפירי אחד על השפעת "מצעד החיים" (מסע לפולין וממנה לישראל) על מתבגרים אמריקאים בשנים 1982-1988. הלמריך (בדפוס) מסכם את מחקרו בנקודות הבאות:

1. מצעד החיים שינה את דרך ההסתכלות של המשתתפים על זהותם היהודית ובפרט על עמדותיהם כלפי נישואי תערובת והתבוללות.
2. מצעד החיים השפיע על יחסם של המשתתפים לישראל. רוב המשתתפים שבו לישראל לביקור וציינו שעשו זאת בעקבות מצעד החיים.
3. המסע השפיע על ראית המשתתפים את השואה.
4. למסע הייתה השפעה על ראית החיים של המשתתפים.
5. ניתן להסיק שמסע מוגבל בזמן עשוי להשפיע לטווח ארוך על חיי האדם.
6. כדי למנוע התבוללות ונישואי תערובת על יהדות ארה"ב לתת את דעתה על מסע החיים כאחת הטכניקות היעילות.

מחקר זה שונה ממחקרו של הרמליך לא רק במידגם הישראלי, אלא גם בכך שלא נבדקו עמדותיהם של המשתתפים, אלא משתנה פסיכולוגי התפתחותי-אישיותי.

3. זהות האני

לפי אריקסון (1968) התפתחות האישיות מתרחשת בהתאם לעיקרון האפיגנטי של ההתפתחות. לפי המודל האפיגנטי, כל חלק באישיות קשור באופן שיטתי לכל שאר החלקים, וכולם כאחד מותגים בהתפתחות נכונה ברצף הנכון. לכל חלק או שלב יש זמן קריטי להתפתחות. בזמן זה משקיע האדם אנרגיה פסיכית רבה להתפתחות השלב. אריקסון ציין, כי החלק קיים בצורה כלשהי עוד קודם שבא זמנו המיוחד והקריטי, והוא ממשיך להתפתח ולהעסיק את האדם גם לאחר ש"טופל". כל שלב מאופיין ע"י קונפליקט או משבר שיש לו שתי תוצאות אפשריות. אם הקונפליקט מעובד באופן בונה, נוצרת איכות חדשה חיובית המעודדת התפתחות בריאה נוספת. אם הקונפליקט אינו מעובד באופן בונה, או שטרם נסתיים פתרונו, נוצרת איכות שלילית. איכות זו נטמעת במבנה האישיות והיא תשפיע על המשך ההתפתחות.

אריקסון הגדיר את מושג זהות האני כ"אוסף של הזדהויות המתארגנות על-ידי האישיות המתפתחת מחד, ומארגנות ומכוונות אותה, מאידך. האינטגרציה המתרחשת בזהות האני היא יותר מסך כל הזדהויות הילדיות. זוהי איכות שונה מסך כל החלקים, זהו הנסיון המצטבר של יכולת הפרט להביא לידי אינטגרציה את כלל הזדהויות עם ההתמחויות שהתפתחו מהכשרונות המולדים ועם ההזדמנויות המוצעות על-ידי התפקידים החברתיים. תחושת זהות האני הוא הבטחון המצטבר של הפרט שהדמיות והרציפות הפנימיים תואמים את הדמיות והרציפות של משמעות הפרט לגבי הזולת" (אריקסון, 1987; עמ' 216). הגדרה זו הינה תיאורית ומדגישה את האינטגרציה של מרכיבי הזהות. אוסף הזדהויות שיש ליחיד הינן יישות אובייקטיבית עצמאית מחד, ומאידך תחושה סובייקטיבית פנימית של הפרט הכוללת ידיעת עצמו ומטרותיו בחיים. רכישת הזהות הינה תהליך וקשורה ליחסי גומלין עם החברה.

תחושת זהות האני כוללת "שליטה" בבעיות הילדות ומכונות 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 מזוויות ראייה שונות ולכן הוא מתוסכל, לעיתים, ממצבי רוחו המתחלפים וחושש מתחושות של אי המשכיות וסולידיות. האמון העצמי והאמון בזולת שהתפתחו בשלב הקודם באים לידי ביטוי בגיל ההתבגרות כאשר המתבגר תר בלהט אחרי אנשים ורעיונות הראויים לאמונה והאמורים להוכיח לו שגם הוא ראוי לאמון. המתבגר חושש ממחויבות של מתן אמון ילדתי ולכן הוא מבטא צורך זה, לעיתים קרובות, בדרך של אי-אמון. חיפושיו של המתבגר אחר הזדמנויות להחליט מתוך הסכמה חופשית על הגדרתו וחובותיו קשור אף הוא לשלב התפתחותי קודם שבו עלה הצורך בהגדרה עצמית. תוך כדי החיפוש אחר הגדרתו וחובותיו, המתבגר חרד שמא ידחף לפעולות בהן ירגיש מגוחך. המתבגר מתקומם גם נגד כל הגבלה של חיפוש אחר דימוי העצמי, אך דימויו העצמי נמצא, לעיתים, בספק הן במובן של תחושת ההמשכיות והן במובן של קבלה עצמית חיובית וריאלית.

הקושי בבחירת הזהות הוא גורם המפריע למתבגר וכדי "שהחבילה לא תיפרד" הוא מזדהה, זמנית, יתר על המידה עם גיבורים של חבורות ואלילי נוער עד כדי איבוד מלא של זהותו. החשש מאיבוד או טשטוש זהות האני מביא לתופעות שונות כגון דבקות בקבוצה, חוסר סובלנות ואכזריות תוך הרחקה של כל מי ששונה מהם, אפילו בפרטי לבוש זעירים, וזאת כהתגוננות הכרחית לתחושת טשטוש הזהות. תופעות אלו מחריפות את תחושות בלבול הזהות וניכור.

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 חדשים לבקרים. תחושת הרציפות עליה התבסס בילדותו מתערערת בגיל ההתבגרות והספקות בקשר לזהותו האישית, המינית והמקצועית באים על רקע הגדילה הפיזיולוגית והשינויים הגניטלים המחירים. 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).

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.

גיוסלסון (1987) מדגישה את התהליך שבפיתוח זהות האני. לדעתה גיבוש זהות האני הוא תהליך דינמי של התאמת חלקים של האישיות עם המציאות של העולם החברתי. ע"י התאמה זו יחוש האדם קוהרנטיות פנימית וגם התייחסות משמעותית לעולם הריאלי. בדומה, דימו שוטר וגרין (1989) את זהות האני של האדם לסיפור אשר עובר שינויים מבניים מדי פעם במטרה לתת את ההצדקה האישית של האדם לעולמו ולתפקידו בעולם. סיפור זה קושר עבר, הווה ועתיד ובכך הוא מוביל לתחושת המשכיות ומטרה בחיים.

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 ומעניק להן ערכים. בדומה, הדגישו רוזמן, זלצמן ופרנקל (1990) את ההקשר החברתי מול המוקד האישית של תהליך מציאת זהות האני. המחברות מציינות כי החברה מהווה מראה למתבגר. למראה החברתית חשיבות רבה, אך ביסוס המסגרת של זהות האני נעשה דרך תמונת האדם על עצמו. לדעת המחברות 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 סיכויו 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 נבוך פחות, אינו מבולבל לגבי ייחודו ואינו תלוי, יחסית, במקורות חיזוניים להערכת עצמו. מבנה הזהות הוא דינמי כאשר מרכיבים שונים מתווספים או נעלמים ממנו. לדעתו, מבנה הזהות מורכב משלושה תת-מבנים: עצמי, אני והיכולת לאופרציה פורמלית. מבנה העצמי מתייחס לתוכן מחשבות הפרט על דימוי גוף, אישיות ותכונות התנהגותיות. העצמי כולל תחושה מודעת של ייחודיות מחד, וסולידריות עם האידיאלים של הקבוצה מאידך. האני והיכולת לאופרציות פורמליות קשורים לתהליכי היוצרות הזהות. מרסיה מציין שרוב החוקרים התמקדו במרכיב העצמי והתעלמו מתהליכי היוצרות הזהות, קרי: האני והיכולת לאופרציות פורמליות. תכני העצמי הם התוצאה הישירה של שני תהליכים: א. קליטת המידע המתקבל על-ידי האני ואירגונו. ב. התפתחות היכולת לאופרציות פורמליות המאפשרות חיפוש בסביבה אחר חומר שיתמוזג קוגניטיבית במבנים הקיימים.

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

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.

גישתו הטיפולוגית של מרסיה מקשה על חקירתה בעצם היותה טיפולוגיה. הטיפולוגיה אינה מאפשרת יצירת פרופיל ובודאי לא פרופיל אישי של זהות האני. כל הפרטים המוגדרים כנמצאים בסטטוס מסוים נתפסים כזמניים. הטיפולוגיה אינה מאפשרת בדיקה מעמיקה יותר של סגנון אישי לפתרון קונפליקט זהות האני. בנוסף, מטבע הדברים הטיפולוגיה מסווגת אנשים לקבוצות רחבות ואינה מאפשרת תפיסת ניואנסים והבדלים דקים. במקרים מסוימים קיימים פערים קטנים בין פרטים אשר הוגדרו כשייכים לסטטוס מסוים משום שלא התאימו לסטטוסים אחרים לבין פרטים אחרים אשר הוגדרו

כשייכים לסטטוס אחר. ג'וסלסון (1992) אף כינתה את הטיפולוגיה כצורמת ומזולת.

צוריאל (1984, 1990, 1992) הציע גישה שונה לבדיקת זהות האני. צוריאל בחר בגישה רב-גורמית המאפשרת כימות של מרכיבי זהות לאורך רצף; בכך היא מאפשרת השוואות בין פרטים וקבוצות ויצירת פרופיל מרכיבי זהות. כאמור, הבחירה התבססה על הצורך "לכמת" נתונים ולהציב את האדם על פני רצף במספר מימדים. הגורמים שהוצעו מבוססים באופן פרלימינרי הן על פי התיאוריה של אריקסון והן על פי תוצאות אמפיריות של ניתוח גורמים. להלן הגורמים שהוצעו ע"י צוריאל:

- א. **התחייבות ומטרותיות.** מידת התחייבותו המקצועית של הפרט ומידת התחייבותו לאידיאולוגיה ולהשקפת עולם.
- ב. **סולידיות והמשכיות.** הכרת הזהות העצמית, תחושת יציבות ואיזון פנימי ותחושה פנימית של המשכיות למרות השינויים החלים בפרט או במצבי חייו החברתיים.
- ג. **הכרה חברתית.** המידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ויכולתו.
- ד. **משמעותיות-ניכור.** תפיסת חייו של הפרט כבעלי משמעות, תחושות של מעורבות, ענין והשתיכות כפי שנחווית על-ידי הפרט, בניגוד לתחושות של זרות וניכור.
- ה. **זהות פיזית.** המידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו או, בניגוד לכך, המידה שבה הוא רוצה לשנות.
- ו. **טבעיות ואמיתיות.** המידה שבה הפרט תופס את עצמו, כמתנהג בטבעיות או שהוא מנסה להעמיד פנים כלפי חוץ ולהדמות לאחרים. תחושת טבעיות ואמיתיות קשורה גם לתחושות פער בין החוויה הפנימית לבין ההתנהגות החיצונית.
- ז. **שליטה עצמית.** המידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי רוגז או לחץ.

במחקר הנוכחי בחרנו להתמקד בגישה הרב-גורמית של צוריאל (1984, 1990, 1992) לזהות האני בשל יתרונותיה המנויים לעיל.

במחקר הנוכחי נבדק השינוי שחל בזהות האני של מתבגרים (בנים) דתיים בעקבות המסע לפולין. החידוש במחקר הנוכחי הוא בכך שלא נבדקו עמדותיהם של המתבגרים כלפי עם ישראל ומדינת ישראל. בחרנו לבדוק משתנה פסיכולוגי

קריטי להתפתחות אשיות המתבגר (אריקסון, 1958; מרסיה, 1976; צוריאל, 1984).

ג. שיטה

1. מדגם

נבדקו 46 מתבגרים דתיים הלומדים בישיבה תיכונית. 26 מתבגרים השתתפו במסע לפולין ו-20 לא השתתפו מסיבות אישיות. לא נמצאו הבדלים מובהקים בסטטוס הסוציאקונומי ובהשתייכות העדתית בין קבוצת היוצאים למסע ובין קבוצת הביקורת.

2. כלים - סולם זהות האני (צוריאל 1974, 1984, 1986)

סולם זהות האני למתבגרים נבנה על-ידי צוריאל (1974, 1984, 1986) ומרכב מ-38 פריטים. מחצית מהפריטים מנוסחים על-דרך השלילה ומחציתם על-דרך החיוב. סולם התשובות הוא מטיפוס ליקרט בן 5 דרגות החל מ"לגמרי לא נכון" (1) ועד ל"לגמרי מתאים" (5). הסולם מבוסס בחלקו על שאלונים מוקדמים יותר ביניהם השאלון של רסמוסן (1964) המתייחס לששת שלבי ההתפתחות הראשונים של אריקסון. כל שלב מיוצג על-ידי שלושה תחומי תוכן או נגזרות, הקשורים קשר הדוק למשבר המאפיין כל שלב. צוריאל (1984) מדווח על מהימנות כללית בשיטת קרונבך-אלפא של .77. ניתוח גורמים שנערך על מדגם של 1207 נבדקים (צוריאל, 1984) הראה על שלושה גורמים עיקריים המסבירים 51.6%, 16.9% ו-10.6% של השונות. ניתוח הגורמים הצביע על-כך שזהות האני הינה מבנה רב-מימדי. במחקר מאוחר יותר (צוריאל, 1986) נערך ניתוח גורמים על מדגם של 932 תלמידי תיכון מכיתות י"ב ונמצאו שבעה גורמים. גורמים אלו נמצאו כמבחינים באופן מובהק (מלבד גורם התחייבות ומטרותיות) בין מתבגרים מקבוצה קלינית אשר בצעו ניסיון התאבדות או איימו בניסיון התאבדות לבין קבוצת מתבגרים נורמטיבית (צוריאל ובר יוסף, 1986). המתאם שנמצא בין ציון זהות האני הכללית לבין ציון בשאלון פוטנציאל להתאבדות (וונג, 1975) היה .89- בקבוצה הנורמטיבית ו- .63- בקבוצה הקלינית. מרכיבי (להלן מימדי) זהות האני וכן זהות האני הכללית נמצאו גם קשורים לתפקידי מין חברתיים (צוריאל, 1984), מורכבות קוגניטיבית, הזדהות עדתית ואתנוצנטריות (צוריאל וקליין, 1977), דפוסי תקשורת במשפחה ופחד ממות אישי (צוריאל ובירגר, בהכנה) וקטגוריות שונות של הפרעות רגשיות ושלבי

התפתחות קודמים (צוריאל ובן משה, 1992). ממוצע התשובות נותן מדד לכל מימד בזהות האני, וכן לזהות האני הכללית. במחקר מאוחר יותר (פישרמן, 1996) התקבלו מדדי מהימנות של עקביות פנימית של 59 - 79 .

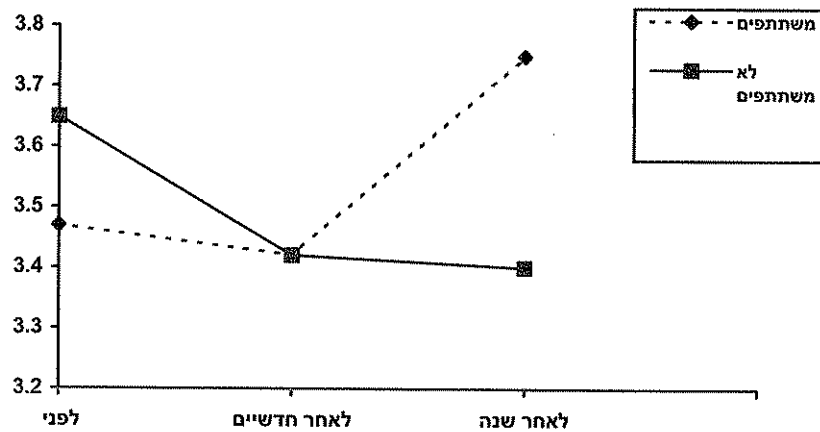
3. הליך

תלמידי שתי הקבוצות קבלו הכנה למסע. התלמידים אשר לא יצאו למסע השתתפו, בזמן המסע, בפעילות חינוכית-תורנית אינטנסיבית. לנבדקים הועבר שאלון זהות האני למתבגרים לפני המסע, כחודשיים לאחר תום המסע ולאחר כשנה.

4. תוצאות

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המדגם לפני המסע ביחס לציון זהות האני הכולל וביחס למימדי הזהות השונים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המדגם כחודשיים לאחר המסע ביחס לציון זהות האני הכולל וביחס למימדי הזהות השונים. נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר ביחס למימד התחייבות ומטרתיות כפי שנבדק כשנה לאחר המסע. קבוצת המשתתפים במסע קבלו ציון גבוה יותר ($m=3.75$, $std=.68$), באופן מובהק, מציונם של חברי הקבוצה אשר לא השתתפו במסע ($m=3.40$, $std=.40$). להלן בצירוס מס' 1 תיאור ממצאי המחקר ביחס למימד התחייבות ומטרתיות.

ציור 1: ציוני מימד התחייבות ומטרתיות של שתי קבוצות המחקר



מימד התחייבות ומטרתיות מבטא את תחושת המתבגר כי הוא מחויב לאידיאולוגיה ולבחירה מקצועית. מימד זה מבטא התחייבות אידיאולוגית ומעשית הקשורה לעתידו ולבחירותיו של המתבגר. נראה כי המתבגרים הדתיים אשר השתתפו במסע לפולין חשו, שנה לאחר המסע, כי הם מחויבים לאידיאולוגיה יותר מאשר חבריהם אשר לא יצאו למסע. יש לציין כי שינוי במימד התחייבות ומטרתיות אינו עוסק **בתוכן** האידיאולוגיה אלא **בתחושת המחויבות** לאידיאולוגיה. שינוי זה מבטא שינוי חיובי (על פי תפיסת עולמי), על פיו המתבגרים, אשר ביקרו בפולין חשים מחויבות גבוהה יותר לאידיאולוגיה שלהם (לעמדות האישיות שהם גיבשו) מאשר חבריהם אשר לא ביקרו בפולין. לדעתי, הביקור בפולין חידד שאלות אידיאולוגיות וגרם למתבגרים רבים לעסוק בשאלת חשיבותה של האידיאולוגיה לחיי היומיום שלהם. יש לציין שלא בדקנו הבדלים **בעמדות** לאחר הביקור בפולין.

בהתייחס למטרות המסע נראה כי המטרה אשר נוסחה: "... ולשפר ולחזק את ההרגשה ואת ההכרה בדבר המחויבות האישית להמשכיות החיים היהודיים ולקיומה הריבוני של מדינת ישראל" הושגה לא במובן של תוכן המחויבות (אשר לא נמדדה במחקר הנ"ל), אלא של תחושת המחויבות עצמה.

5. הסברים

עלינו להוסיף ולהסביר מדוע נמצאו הבדלים מובהקים בין המתבגרים אשר ביקרו בפולין לבין המתבגרים אשר לא ביקרו בפולין ביחס לזהות האני רק שנה לאחר הביקור. אחת האפשרויות להסביר את השינוי שחל בקרב היוצאים למסע רק לאחר כשנה היא על ידי תהליכים "פוסט טראומתיים". המתבגרים אשר יצאו למסע הפעילו מנגנוני הדחקה מיד עם שובם מהמסע. יתכן שהם חששו מהשינויים הדרמטיים העלולים לחול באישיותם בעקבות המסע, דבר שהיה עלול לפגוע בתחושת הסולידיות וההמשכיות שלהם. ברקע התיאורטי הדגשנו כי המתבגר חושש מתחושות של אי-המשכיות ואי-סולידיות. שטראוס (1959) הדגיש את ההתמדה, האחידות והבהירות של זהות האני ככוח המארגן את חייו של הפרט. לפי שטראוס, כאשר מספר האדם על חייו הוא מספר אותם כך שיהיו רלוונטיים לתחושת הרציפות. שוטר וגרגן (1989) דימו את זהות האני של האדם לסיפור אשר עובר שינויים מבניים מדי פעם במטרה לתת את ההצדקה האישית של האדם לעולמו ולתפקידו בעולם. סיפור זה קושר עבר, הווה ועתיד ובכך הוא מוביל לתחושת המשכיות ומטרה בחיים. נראה כי המתבגרים אשר יצאו למסע חששו מאבדן תחושת הרציפות והסולידיות, ולכן הדחיקו את ה"טיפולי" בחוויות אשר עברו. לאחר כשנה, כאשר יכלו להתבונן על המסע מתוך פרספקטיבה של זמן, עיבדו את תחושותיהם וחוויותיהם מן המסע ותכללו אותם לתוך זהות האני שלהם.

ד. ביבליוגרפיה

- אופיר, ע' (1995). על תחושות שאין להביע במילים ועל לקחים שאין להטיל עליהם ספק. בשביל הזכרון, רשות הזכרון לשואה ולגבורה.
- אפלפלד, א' (1979). מסות בגוף ראשון. ירושלים: הספרייה הציונית.
- אריקסון, א' (1950). ילדות וחברה, תל-אביב: ספריית הפועלים.
- אריקסון, א' (1987). זהות נעורים ומשבר, תל-אביב: ספריית פועלים.
- בלטמן, ד' (1995). על פוסט ציונות וטשטוש הזכרון. בשביל הזכרון, רשות הזיכרון לשואה ולגבורה.
- פלדמן, ג' (1995). עליה לרגל לאתרי השמדה בפולין. בשביל הזכרון, רשות הזיכרון לשואה ולגבורה.
- עודד כהן, א' (1991). את אחי אנכי מבקש... סיור בני נוער לפולין - ערכה למדריך. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

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.

רובינשטיין, א' (1995). החשיבות החינוכית של משלחות הנוער לפולין ולאתרי ההשמדה. בשביל הזיכרון, רשות הזיכרון לשואה ולגבורה.

רוזמן, מ', זלצמן, נ' ופרנקל, ר' (1990). זהות אישית. תל-אביב: הוצאת רמות-אוניברסיטת תל אביב.

Breakwell, G. (1986). Coping with threatened identity. Methuen.

Constantinople, A. (1961). An Eriksonian measures of personality development in college students. Developmental Psychology. 357-372.

Frankel, V.E. (1968). Psychotherapy and existentialism. New-york: Siman and Schuster Inc..

Gruen, W. (1960). Rejection of false information about oneself as an indication of ego identity. Journal of Consulting Psychology. 24, 3, 231-233.

Josselson, R.L. (1973). Psychodynamic aspects of identity formation in college women. Journal of Youth and Adolescence. 2, 3-51.

Josselson, R.L. (1988). Finding herself: Pathways of identity development in women. New York: Jossey-Bass.

Levinson, D.J. at 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.

- Tzuriel, D., & Klein, M. M. (1977). Ego identity: Effect of ethnocentrism, ethnic identification, and cognitive complexity in Israeli, Oriental and Western ethnic groups. Psychological Reports, 40, 1099-1110.
- Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental and Western adolescents. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 440-457.
- Tzuriel, D., & Bar Yoseph, H. (1986). Identity development and suicidal tendencies in adolescence. Implications for assessment, prevention and psychotherapy. paper presented at the 21th international Congress of applied psychology, Jerusalem, Israel.
- Tzuriel, D. (1992). Development of ego identity among Israeli Jewish and Arab adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 26, 206-232.