

משחק  
ויחסים חברתיים

## **"החברה הטובה": משחק אינטראקציוני בין ילדות בתחילת גיל ההתבגרות המכשיר לכשירות חברתית ובין-אישית**

### **הקדמה**

במהלך לימודי בקורס "תפקיד המשחק" כחלק מחובותיי לתואר שני, הצטלבו ההבנות והרעיונות שרכשתי בקורס עם התרחשויות של אינטראקציות בין-אישיות שהתחוללו בזירה האישית-חברתית בין בתי בת ה-12.5 לבין "חברתה הטובה" בת אותו גיל. התברר לי כי יחסי ה"שולם - ברוגז" של בתי עם חברתה אינם אלא משחק של "ניסוי וטעייה", של חיפוש אישי ובדיקה עצמית. מטרת המשחק היא להביא אותה, אם כי באופן לא מודע, לבחינה עצמית ולבירור של זהותה האישית, של כוחה ושל יכולותיה החברתיות ולבדיקה של מידת דבקותה בעקרונותיה כמו גם של מידת ההשפעה של ויתוריה והתפשרויותיה על קשר החברות.

ממקום אישי זה, שבו הייתי מחוברת למצבי רוחה המתחלפים בגישושיה הבין-אישיים, החלטתי לבחור בנושא זה למחקר שהיה חלק מחובות הקורס "תפקיד המשחק".

הטיעון בעבודתי זו, בהסתמכי על הספרות הרלוונטית, הוא כי הניסיון הבא באמצעות אינטראקציה בין ילדות בתחילת גיל ההתבגרות מהווה התנסות משחקית מכוונת, בלתי מודעת, המכשירה אותן לחיי זוגיות, משפחה וחברה, והוא הוא האמצעי המשחקי שבעזרתו מתגלה העולם לנערה המתבגרת.

---

\* אביבה חגי היא מרכזת מנהל מורים (משאבי אנוש בהוראה) במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, בעלת תואר שני בחינוך ואמנות. ספרה "המכשפה ודיסקט האימים של תמר" יצא לאור בשנת 2000 בהוצאת ידיעות אחרונות סדרת "פרוזה עשרה".

צבי בקרמן (בקרמן, תש"ס) טוען כי כל פעולה תקשורתית מהותה היא העברה של ידע, ואולם ידע הוא תוצאה של אינטראקציה חברתית, והעברתו אינה חד-כיוונית אלא הדדית.

השערת המחקר טומנת בחובה שאלות:  
האומנם משמשות האינטראקציות בין שתי מתבגרות בתוך תופעת "החברה הטובה" פונקצייה משחקית?  
האם פעילות משחקית זו תורמת להבנות חדשות על הכישורים החברתיים והאישיים שלהן ולגיבוש זהותן העצמית?  
האם מהווה החברה הטובה ניסיון או "אימון" ומקור לצבירת חוויות לקראת בניית תא משפחתי אינטימי?  
מהם הפרסים והעונשים במשחק מורכב זה ומהו תפקידם?  
ההבנות והממצאים אשר הופקו מהראיונות מקורם בסיפורי המרואיינות על עצמן ובסיפוריהן על האינטראקציות שלהן עם חברותיהן.

## שיטת המחקר

המחקר נעשה בשיטת המחקר האיכותני, והכלי המחקרי שבחרתי הוא ראיונות אישיים. הבנת עולמן של המתבגרות הושגה באמצעות שאלות מכוונות המגששות בתוך התנסותן בעולמן היומיומי, התנסות המעצבת את דרך התנהגותן החברתית והבין-אישית. תיאור החוויות הנוגעות לאינטראקציה שלהן עם בנות גילן שימש מצע שממנו ליקטתי ממצאים ואישתי אותם באמצעות הספרות המחקרית. כמו כן ניסיתי לתת את פרשנותי להיגדיהן מתוך ראייה סובייקטיבית ומתוך תחושה אינטואיטיבית ולהתחקות אחר ה"משחק" הגלום באינטראקציות שאותן חילקתי לקטגוריות. בוגדן וביקלן (Bogdan & Biklen, 1982) טוענים כי המכשיר העיקרי של המחקר האיכותני הוא החוקר עצמו, יכולת ההתבוננות שלו, דקות ראייתו, ההבנה האינטואיטיבית והאמפתיה המאפשרת להתבונן אל עומק תגובותיו של המרואיין.

## קבוצת המחקר ומקום המחקר

שש המרואיינות, כולן בנות 11.5 עד 13.5, נבחרו באקראי. כמה מהן הן בנות של חברותיי, ואחרות הכרתי מתוך קשריהן בהווה ובעבר עם בני

משפחתי. קיבלתי מראש את הסכמת הורי המרואיינות לאחר הצגת הנושא והבטחת הסודיות. מקצת הראיונות נערכו במוסד חינוכי ומקצתם נערכו בביתי. קדם לריאיון עם כל בת הסבר קצר, ובו הוצגה הסיבה לקיום הריאיון. כדי להסיר כל מתח הקשור בחדירה לפרטיותן הודעתי בתחילת כל ריאיון כי השאלות יתייחסו אך ורק ליחסייהן עם חברותיהן, וגם כאן אין הן חייבות להשיב אם לא נוח להן בכך. כמוכן הובטחה להן שמירת סודיות. כל ריאיון ארך כ-15 דקות.

## סקירת ספרות

### א. על המשחק: פעולת הגומלין החברתית באדם ובטבע

כהן (1996) מציין עובדה מוזרה: התעניינותם של החוקרים במשחק גוועת כשהילדים מגיעים לגיל אחת עשרה או שתיים עשרה. עובדה זו מעלה אצל כהן שאלה: האם בני העשרה אינם משחקים? ועוד ממשיך כהן ושואל: מי החליט שהמשחק נקטע בבת אחת? האם זו עובדה הקבועה ביולוגית בהתפתחותו של האדם או שמא זו מוסכמה חברתית? ואם זו מוסכמה חברתית, האם היא משתנה?

כהן (שם) פורש תמונה עדכנית של מבוגרים משחקים: קבוצות טיפוליות, קבוצות לצמיחה עצמית וקבוצות לחיפוש עצמי - כל אלה מייחדים חלק ניכר מזמנם למשחקי אישיות ולמשחקים פסיכולוגיים.

ואולם הטבע משמש לנו חלון הצצה אמין וחף מכל השפעות היצוניות שיש בהן כדי לערער על אמינות המראה ועל האותנטיות של פעולת הגומלין: כהן (שם) מציג את מחקרו של פייגין משנת 1981. פייגין צפה בקופי אדם ומצא כי משחקם הביא אותם למפגשים הדדיים רבים, ובהם הם למדו לשתף פעולה.

האם המשחק אצל בעלי החיים הוא תכונה דטרמיניסטית שתפקידה להכשיר את בעלי החיים לצורכי הישרדות ותפקוד בבגרות? האם המשחק של האדם גם הוא מכוון להכשיר את בני האדם ליכולות מגוונות לקראת בגרותם?

כהן שולל את גישת המחקר שלפיה אפשר להקיש על משחקו של האדם מתוך התבוננות במשחקם של בעלי החיים. הוא טוען כי הפסיכולוגיה של המשחק האנושי כוללת היבטים רבים שמחקר בעלי החיים אינו נוגע בהם כמו שימוש בצעצועים, תפקיד משחק ה"כאילו" וההשפעה של אפנות תרבותיות. כהן (שם) מסכם ואומר כי היות והמשחק האנושי הוא בעל אופי מורכב ותרבותי - יש ערך מוגבל להיקש על משחקם של בעלי חיים. סטור (1983) טוען כי טבעי הדבר שגור קופים למד שקיימים יחסי גומלין באמצעות המשחק עם בני גילו. הוא מתאר תוצאות ניסויים בקופי רזוס שערך הזוג הארלו (הארלו, 1970). המסקנה החשובה והמפתיעה ביותר של המחקר המוצגת במאמר זה היא התגלית ש"מערכת הזיקה בין בני הגיל", כלומר יחסי הגומלין של הקוף עם בני גילו, חשובה אף יותר מיחסיו עם אמו לקביעת יכולתו להזדווג בהצלחה בעתיד, ואם מדובר בנקבה ליכולתה ולרמת תפקודה כאם לעתיד. סטור (שם) מתאר שלושה שלבי משחק של הקוף החוקר את בני גילו בסביבתו: משחק של התגלגלות פרועה, משחק התקרבות והתרחקות או משחק ללא מגע, ומשחק תוקפני.

סטור עוסק בעיקר בשלב האחרון של המשחק, המתרחש בעיקר בסוף שנת החיים הראשונה. זה משחק המלווה בנשיכות קשות ובהתנהגות פרועה ותוקפנית. סטור טוען כי משחק אכזרי זה מלמד את גור הקופים מי מחבריו חזק ממנו ומי מהם חלש ממנו. לפיכך, טוען סטור, יש לראות בניסוי שערך הארלו הוכחה שמשחקם של הפרימאטים הצעירים הוא משחק הסתגלותי ולא פעילות מיותרת.

לפי סטור, ביטויי התנהגות חריגה, המתרחשים מפני שהאדם לא למד להתמודד בצורה נכונה עם תוקפנותו, מקורם בכך שאין האדם מכיר את ההתמודדות שהיה עליו ללמוד במשחקים עם בני גילו, משחקים שבאמצעותם היה למד לעמוד על דעתו או לוותר, מתי הוא עשוי לנצח במשחק כוח ומתי הוא עשוי להפסיד בו.

מסקנתו של סטור מכל אלה היא ש"המשחק חשוב לצעיר האנושי לא פחות משהוא חשוב לקוף הרזוס הצעיר". סטור מתאר מגוון פעילויות משחקיות אצל הצעיר האנושי שמתקיימות בהן תכונות טקסיות, כמו מאבקי כוח המלמדים למתן את האלימות בהתאם לחוקים האוסרים

לפגוע ביריב. גם משחקים מיניים שנצפו אצל המרקנזים (שבת ילדים) בפוליניזיה בגילים צעירים מאוד ונשאו אופי פתוח וסובלני הכינו את הילדים לחיי מין בוגרים.

רפ (1980) מסתייג מהניסיון לערוך הקבלה בין המשחק האנושי לבין המשחק אצל בעלי חיים וטוען כי אמנם אפשר לקבוע כי המשחק אצל בעלי חיים הוא דטרמיניסטי, אך אי אפשר לטעון כך לגבי בני האדם. שהרי משחקם של בני האדם הוא פרי המצאה במשך דורות, ולכן אינו יכול להיחשב אינסטינקטיבי.

בשל קצב השינויים המהיר המאפיין את החברה המודרנית צריכה תקופת ההתבגרות להכשיר את הצעירים לקראת פעילות בעולם משתנה ובחברה אשר דמותה ועתידה אינם ברורים לאיש.

### **ג. מה בין אינטראקצייה לבין משחק?**

בניחנו כי אינטראקציות בין-אישיות בתחילת גיל ההתבגרות הן ביטוי של משחק המכשיר לחיים עלינו לבדוק תחילה אם אפשר לראות בהן "משחק" כהגדרתו בספרות העיונית: האפיון העיקרי של המשחק לפי הויזינגה (1984) הוא היותו פעילות חופשית המשותפת לכל תופעות התרבות, וממילא אינטראקצייה חברתית היא אחד הביטויים החברתיים של תרבותנו. האפשרות לחזור על משחק, דבר המוציא אותנו מתחום האמנות, היא הפונקצייה התרבותית העיקרית שלו, אומר הויזינגה (שם). האינטראקצייה, כמו המשחק, נעשית מתוך בחירה, ושולטים בה כללי חוק וסדר. האינטראקצייה יוצרת אצל כל מתבגר הבנות חדשות על עצמו ועל זולתו ומחליפה חדשים לבקרים את תפיסותיו המוסריות והחברתיות.

משה ברש (1984) מאפיין את המשחק בעקבות הויזינגה (1984) וטוען כי משחק הוא זה שאין בו כל כפייה, לא מצד הטבע ולא מצד החברה. מטרתו היחידה של המשחק היא לגרום הנאה לעוסק בו, אין הוא נעשה על מנת לזכות בשכר, וביטויו הוא גם ביציאה מן העולם הממשי: חוקי המציאות אינם חלים עליו. אך היציאה אל עולם הדמיון היא יציאה מודעת. המשחק מאופיין במשך זמן קצוב, והוא מתוחם במרחב משלו.

הוויזינגה (1984) מגדיר ומזהה את המשחק כסדר וטוען כי לא רק שהמשחק עושה סדר אלא הוא הסדר. הסדר הוא מוחלט, וכל ערעור על הסדר כמוהו כערעור עולמו של המשחק. לפי ניתוחו של ברש (1984), כל מה שהוא מחוץ לסיפוק צורכי הגוף מהווה משחק.

מעניין ביותר תיאורו של אריק ברן (תשל"ד), התולה את מקורו של המשחק בהתפתחות צרכיו הרגשיים הראשוניים והבסיסיים ביותר של האדם מינקות ועד בגרות. תיאורו של ברן מונה התפתחות זו בשיטתיות, צעד אחר צעד, והוא מביא בחשבון מצד אחד את אי סיפוקם של צרכיו הרגשיים והבסיסיים של האדם ומצד שני את התמודדותו מול הכוחות החברתיים: לדעת ברן חסך רגשי או תחושת (ובלשונו: "הרעב לגירוי") אצל תינוקות, הוא השלב הראשוני. התפתחות שלב זה אצל המבוגר היא על פי מינוחו "הרעב להכרה". בהמשך חותר האדם לשחזור מתמיד של קרבתו הגופנית בנוסח תקופת הינקות, אך עליו להתפשר על צורות אחרות של "ניגיעה". מכאן טובע ברן את המונח "ליטוף", מונח שמשמעותו הכרה בנוכחותו של הזולת. כך ה"ליטוף" הופך להיות תרגומה של אינטראקציה חברתית, כלומר ה"ליטוף" עשוי לשמש כיחידה היסודית של הפעולה החברתית ומכאן שחילופי לטיפות הם עסקה שהיא יחידת המגע החברתי ההדדי. בהמשך ברן מציג את המושג "הרעב לעיצוב". מקורו של המושג הוא בבעייתו הנצחית של האדם איך יעצב את השעות שבהן הוא ער. תפקודם של כל החיים החברתיים, כך ברן, נועד לסייע בעיצוב הזמן, שברן מכנה אותו "תכנות", או בשפה המקובלת "נימוסים טובים". אותו תכנות הולך וגובר בקרב אנשים המכירים היטב איש את רעהו עד שמתחוללות "תקריות". תקריות אלה, לפי ברן, מגלות וחושפות את הוראות התכנות האנושיות. השתלשלות אירועים כגון זו, אומר ברן, היא היא המשחק.

## ניתוח, דיון וממצאים

להלן יוצגו הממצאים, כפי שעלו מתוך הראיונות, בקישור לקטגוריות הנוגעות לאינטראקציות חברתיות בתחילת גיל ההתבגרות ומתוך הדגשת הפונקציות ה"משחקיות" העולות מתוך אינטראקציות אלה:

## א. החברה הטובה

תופעת "החברה הטובה" צומחת בתחילת גיל ההתבגרות, תקופה שבה מבלה הילדה בדרך כלל חלק גדול מזמנה עם חברותיה. הראיונות עם הבנות שיקפו באופן בולט את מרכזיותה של החברה הטובה בחייהן וכן את התייחסותן הדרמטית לחברות טובות שאכזבו.

האפשר להגדיר "משחק" את האינטראקציות המתרחשות בזירת שתי "חברות טובות"? האם ההתרחשויות האינטראקציוניות תואמות את הגדרות המשחק על פי הספרות שהוצגה? בספרו "משחקי האדם" רואה גרוס (1955) באינטראקציות האנושיות הכנה לקראת החיים וגורס כי כל משחקי האדם הם תרגול מוקדם של מיומנויות הדרושות לשם הסתגלותו החברתית, בעיקר מין ולחימה: "נוכל להסביר לנו את התנהויות של המשחק ע"י כך, שהמעשים הממשיים של האבות ממשיכים לפעול בילד בצורה של כשרים מלידה. במשך כל חייהם השתמשו האבות במכשירים הסנווריים והמוטוריים לכל מיני מטרות, אנוסים היו ללחום מלחמות רבות, הם טיפחו את הציד, הם התאחדו לקבוצות חברתיות וכו' וכו'. לפיכך אנו מוצאים גם בילד את התשוקה לניסוי, למשחקים של קרב, של רדיפה ומחבואים ולמשחקים אחרים" (עמ' 206). ועוד: "במשחקים רבים מאוד עומדת בתקפה התיאוריה של ההתאמנות גם בחיי המבוגרים, כמו במשחקי תנועה וקרב, ובצורה בולטת ביותר במשחקים החברתיים שאין לוותר עליהם לא רק לשם התאמנות אונטוגניטית אלא אולי אפילו בשביל הגדילה הפילוגניטית של הכשרים החברתיים" (עמ' 209). גרוס (שם) מדגיש כי אצל האדם, שלא כמו אצל בעלי החיים, קיים רכיב התודעה, ולכן גם בולט בהתנהגותו המשחקית המעבר מהתנהגות מקרית להתנהגות חוזרת מלווה באופן מודע בתשומת לב ובהנאה. חשוב לציין כי גרוס מגדיר משחק כפעולה אשר מבחינה אובייקטיבית אינה באה למלא מטרה מעשית בחיי הפרט ואשר נעשית מתוך מודעות, מכוונת והכרה. מבחינה פסיכולוגית, אומר גרוס, המשחק הוא פעולה המהנה כשהיא לעצמה בלי כל מטרות צדדיות.

דסמונד בספריו "גן החיות האנושי" (1973א) ו"הקוף העירום" (1973ב) מציג תאוריה המתבססת על בעלי חיים גבוהים (מפותחים). בספריו הוא



מתאר התנהגויות משחקיות-חברתיות המזכירות התנהגויות אנושיות. הנחתו היא שהמשחק נמצא כאשר התנאים להישרדות מסופקים, ואז תבניות שהן הישרדותיות במובהק מבוטאות במשחק. העברת התבניות הללו לפעולות משחק נובעת מהצורך בהישארות הגזע וקיום הקבוצה. לדוגמה: רגשות תוקפניים עוברים מיתון וריסון לצורות של משחק ואחר כך לטקס, ועל ידי כך נשמרת הקבוצה.

כך גם אפשר לראות באינטראקציות של שתי חברות טובות בתחילת גיל ההתבגרות משחק הבא לשמור תוך כדי אימון את הגרעין המשפחתי. בעשותנו הקבלה בין "מוסד" החברות לבין הגרעין המשפחתי נראה כי שניהם חיוניים, כל אחד בתקופתו, למילוי התפקידים הרבגוניים של מימוש צורכי הפרט בתחום הביטחון החברתי והרגשי. שניהם מעניקים מקלט מסביבה מורכבת, סוערת, תחרותית ותובענית ומעניקים ביטחון, תמיכה הדדית, אינטימיות ודאגה, יכולת לחלוקה, אמון, שיתוף ועוד. עם זאת מסגרות אלה דורשות יכולת החלטה, מוכנות לקיום הקשר ומחויבות. החברות היא מקור לקבלת עזרה ממשית פיזית ונפשית וגם הזדמנות לעזור. היא גם מקור להשוואה ולחיקוי ומשמשת אמצעי למידה בדרך זו של השוואה וחיקוי. החברות היא גם מקור לתקווה, כי החברה הצופה בהתקדמותה ובהתגברותה של חברתה על בעיות וקשיים, אמונתה ביכולתה להצליח מתחזקת.

#### **חברות שהיא הישג**

- ללמוד לקיים חברות פירושו להגיע לכמה הישגים:
- א. הנאה מידית והדדית מיכולת ההענקה;
  - ב. תחושת ביטחון והערכה עצמית;
  - ג. התנסות בתהליך התבדלות מההורים ובגיבוש זהות עצמית;
  - ד. השגת יכולת לקיים קשר בין-אישי מתמשך ובעל משמעות החשוב לכשירות החברתית בעתיד;
  - ה. רכישת ביטחון ביכולת לקיים קשר אינטימי הדדי וכן לאורך החיים.

#### **ב. אמון הדדי והפרתו**

לפי סמילנסקי (סמילנסקי וצוות נט"ע, 1993) החברות מבוססת על אווירה של אמון הדדי ועל נאמנות מוחלטת.

**י: "אם זו הייתה חברה שלא הייתי סומכת עליה אז לא הייתי מספרת לה".** בשותפות הזו יש כעין חוזה בלתי כתוב שברור לשתי החברות. הסכם נאמנות כזה אסור להפר ומי שמפרה אותו נחשבת לבוגדת. ע' טוענת אף למחויבות קבועה לאמון הדדי, כזה שאינו מושפע מניתוק הקשר. **"קודם כול שלא תפגע. זה לא אומר שאם נפרדים אז צריך לרכל ולספר דברים שאמרנו אחת לשנייה"**.

**המשחק: פרס ועונש**

מן הראוינות עם הבנות עולה כי האמון והפרת האמון הם נושאים מרכזיים המשחקים תפקיד חשוב בחוזה ההתקשרות בין הבנות. החברות מציבות תנאים לקשר ביניהן, והאמון התדדי הוא תנאי מהותי לקשר. הן מחויבות לתנאי זה ופועלות על פיו, והקשר תלוי באי הפרת תנאי מרכזי זה שעליו מושתתת החברות.

היבט זה של החברות מתבטא במשחקי התנסות של **"אימון לקראת אמון הדדי"**. מדובר בעצם במשחק בעל תנאים וגבולות ברורים מאוד שאין להפר: התנאים מעמידים במבחן את יכולת העמידה של הבנות, והפרת התנאים גוררת "עונש" של סיום החברות.

באמצעות חוויית משחק זה מתפתחת תחושת האמון ההדדי בין החברות ומעניקה להן ביטחון בסיסי המאפשר להן להיות גלויות אחת עם רעותה. האמון ההדדי בקשר משחקי בתולי זה מאפשר לזוג החברות בהמשך לפתח ביטחון עצמי, לתת אמון בסביבה ובעיקר בבן זוג עתידי קבוע, אמון המעניק תחושה של אופטימיות ותקווה.

### **ג. מועדון פרטי**

למי מתברר כי חברתה הטובה נפגשת עם בן. שאול סולברג (1994) מציג מצב שבו אחד משני החברים אגוצנטרי או נרקסיסטי מכדי שיוכל להשלים עם הרעיון שלחברו יש חברים אחרים מלבדו, והוא עלול להרגיש שחברו הטוב בוגד בו. חברתה הטובה של מי נפגשת עם בן מבוגר ממנה מחוץ לעיר. מי מספרת כי חברתה אוהבת אותו ואף התנשקה אתו. היא מתארת את ניסיונה להניא אותה מלהמשיך בקשר מפני ש"הוא לא שם עליה". ועוד מציעה-מייחלת מי ש"ישכח ממנה". והנה הנימוק הקובע מבחינתה: **"וגם**

**[וחוץ מזה] הוא גדול".** בעקבות אותה סיטואציה רבו מ' וחברתה. לאחר הריב פסקה החברה להיות "חברה טובה". הפסקת החברות מצדה של מ' מנוסחת באופן המדביק לחברה תווית שלילית. מכאן ואילך מפסיקה החברה למלא פונקציות אינטימיות: **"אז היא חברה רק כשאני יוצאת אתה. זהו. אני לא מספרת לה דברים"**. אצל מ' התפתחה קנאה רבה, אכזבה בשל הזנחה, תחושת בדידות וחוסר ערך. כל זה גרם לסיום החברות בין מ' לחברתה. שתיהן לא היו מסוגלות אפוא להתמודד עם הקונפליקט שנוצר על ידי הגדרה מחדש של מהות החברות לנוכח השינויים שחלו בה. מלבד הקושי שנוצר כאשר אחת החברות מתחילה לקיים אינטראקציה עם בני המין השני, ואילו האחרת נמצאת בשלב התפתחותי אחר, יוצר הקשר עם בן המין השני מצב חדש: המצב של שלישייה שונה באופן בסיסי ממצב זוגי ומקשה על יחסי החברות, באשר הוא דורש התמודדות לשמירת איזון בין שלוש ישויות בעלות תכונות, צרכים ודפוסי תגובה שונים.

אך גם הקשר עם בת אותו מין, המשמשת מעין 'צלע שלישית', אינו מתקבל. ע': **"אם למשל הלכתי לקניון עם חברה אחרת אז זה עצבן אותה"**. גם ס' מבטאת זאת: **"לכל אחת מאתנו השנייה הכי חשובה"**.

לפי קון ולוזנקוב (Kon & Losenkov, 1978) מרבית המתבגרים עושים אידאליזציה של חברים ומפתחים רמת ציפיות גבוהה מחברות. כך למשל מצפים מתבגרים כי חברם הטוב לעולם לא יאכזב, שירצה לדעת עליהם הכול, שיהיה חבר לכל החיים, שיהיה אך ורק חבר שלהם. ציפיות גבוהות אלו לרוב מתבדות, ומתפתחת אכזבה רבה ואי יכולת ליהנות בדרך גמישה מחברים שונים, מעצמות שונות של חברות ומאופי שונה של קשרים.

ס' מתארת סיטואציה שבה ילדה שלישית "נדחפת" לתוך הקשר הזוגי. שתי החברות החליטו לשמור על המסגרת הזוגית על ידי תחבולה: **"בסוף החלטנו שלא נגלה לאן שאנחנו הולכות כדי שתפסיק לנדנד"**.

#### המשחק

מסגרת החברות היא משחק בין שני מתמודדים המודעים לתנאי המשחק ולטקסיו ונהנים משפע של יתרונות ומ"פרסים" רבים, ברמה המודעת

והלא-מודעת, כמו אמון הדדי, קשב, אינטימיות, בילויים משותפים, החלפת חוויות, ריטואלים וטקסים קבועים ומוסכמים.

מתמודד שלישי הנכנס למשחק קיים "טורף" למעשה את הקלפים ומשחק גם הוא על "קופת היתרונות" שעלולה להתחלק מעתה בין שלושה ולערער את האיזון הקיים. הצד הנפגע (אחת משתי החברות) רואה בחברות החדש הפרת אמון ופגיעה בכללי המשחק, ובדרך כלל החברות מתפרקת. גיל ההתבגרות הוא גיל של הכרעות, ומבחינה ביולוגית כבר אפשר בעצם להקים משפחה ולהעניק חיים. במשחק מוקמת מסגרת חברתית זוגית בעלת גבולות ותנאים המבוססת על ערכים כאמון, יציבות, תמיכה, מחויבות ושיתוף. למסגרת זו יש דמיון רב למסגרת משפחתית, ולפיכך המשחק מכשיר את המשחקים בו לבניית משפחה שהיא בעלת אותם צרכים ומחויבויות.

#### ד. אכזבה מחברה טובה

ר' מספרת על אכזבתה מחברה טובה: **"כי הרגשתי שמצאתי חברה טובה שאפשר לסמוך עליה והכול, ואז קורה משהו ואז אני מתאכזבת ומצטערת בכלל שהתלהבתי"**. ר' מזהה באישיותה חולשה: התלהבות בכל פעם מחדש בהיכרות עם חברה חדשה וחוסר יכולת להכיר או להעריך שהחברה עלולה גם לאכזב: **"זה בעיה אתי ממש"**. כלומר הדפוס המעגלי של היכרות חדשה - התלהבות - אכזבה מתואר בדבריה של ר' כדבר שאין היא יכולה לשלוט בו. גם מ' מתארת את דמותה האידיאלית של חברה טובה שלא תאכזב: **"שאני יכולה לספר לה הכול, היא לא תפגע בי, שלא תגיד דברים שפוגעים וגם לא תעשה דברים שפוגעים"**.

#### המשחק

החברות הטובות משחקות ב"תא משפחתי" והציפיות של כל אחת מהן מ"החברה הטובה" דומות בעצם לציפיות שיש לכל יחיד מן התא המשפחתי. הסביבה משדרת כי ראוי שמשפחה תתבסס על אהבה, הדדיות, אחריות, תמיכה, שוויון, אמון, התחשבות ומימוש צרכים הדדיים. ואולם כגודל הציפיות כן גודל האכזבות. במשחק זה מרגישה החברה נגדת ומאוכזבת משום שחברתה לא עמדה בציפיות, בגבולות ובתנאים הבלתי כתובים שהיא הניחה כי החברות (או חוקי המשחק שלה) מושתתת עליהם.

יש להניח כי במשחק "התא המשפחתי" הבא תקפיד "המאוכזבת" יותר בבחירת המועמדת, תגדיר לעצמה את חלוקת התפקידים והאחריות ותציב מלכתחילה את הגבולות והתנאים למשחק.

בתקופה ששיעור הגירושין גבוה כל כך האכזבה מ"חברה טובה" עשויה לסייע בבחירת בן הזוג העתידי ובהגדרת היעדים והציפיות מאותו בן זוג עוד לפני הנישואים וכן להוות התנסות המגבירה את יכולת העמידה בפני אכזבות חוזרות. כל אכזבה חוזרת עשויה להביא גם לשינוי ערכים, עמדות, רמת ציפיות וכן לשפר את היכולת זאת האסטרטגיה של ההתמודדות וההסתגלות אצל המתבגרת.

#### ה. שיח וקשב בין "החברות הטובות"

אחד הדברים שעלו מדברי המרואיינות הוא נושא השיח והקשב. רוג'רס (1973) אומר: "אני אוהב להקשיב לזולת כי ההקשבה יוצרת מגע בין אישי ישיר וחם. על ידי האזנה לאנשים למדתי כל שאני יודע על אנשים, על אישיות ועל יחסים בינאישיים". אכן, ההקשבה מזמינה את החברה לדבר על דברים המטרידים אותה ועל רגשותיה. ההקשבה מקלה עליה ומאפשרת לה להתבטא בלי הפרעה, ומשמעותה בעצם היא שהמקשיבה מוכנה לעזור לחברה ומקבלת אותה כמות שהיא.

שיח והקשבה הם צורות תקשורת בסיסיות בין בני אדם המצריכות ניסיון ומיומנויות.

נראה שלעניין זה יש חשיבות רבה בעיניהן של המרואיינות: ל' "אנחנו מספרות אחת לשנייה דברים"; ר': "... וחברות טובות - אני גם מדברת אתן", כלומר ר' מדגישה את ההפרדה בין החברה הטובה לבין החברות הרגילות; ס': "פעם ישנתי אצלה ודיברנו עד שתיים בלילה וסיפרנו דברים אחת לשנייה".

במסגרת השיח ביניהן הנערות רוכשות יסודות ונורמות של תרבות דיבור, יכולת לדבר ולהידבר, פתיחות מחשבתית, רגישות לזולת ואמצעי לפיתוח תקשורת בין-אישית בעתיד. כפי שחברה דמוקרטית איננה יכולה להתקיים בלא שיח, בלא הידברות ובלא מחלוקת, כך

גם החברות. תקשורת זו, הבנויה על שיח וקשב, עוברת תהליכי שינוי, שיפור ולמידה.

ניר (1989) מייחס למילה "לשון" ערך זהה לזה של המילה "תקשורת". באמצעות התקשורת, אומר ניר, אנו מעבירים מסרים. אך כדי להעביר מסרים אנו זקוקים למערכת של סימנים. אמנם גם לבעלי החיים יש סוג של תקשורת בסיסית ומיידית, ואולם רק האדם מסוגל להשתמש בסימני התקשורת בצורה מתוככמת. רק האדם מעניק משמעויות חדשות לסימנים קיימים. היחסים שבין הסימנים לבין התכנים, כך ניר, מסמנים וקובעים את טיבו של תהליך התקשורת ואת סיכויי הצלחתו.

### המשחק

בכל אירוע של שיח וקשב מתקיימת מול המערכת התקשורתית הישירה והמכוונת, המתייחסת לצד התוכני, מערכת אחרת, חבויה, המקפלת בתוכה משמעויות נסתרות, שיש בה עצמה ועומס ריגושי שונה, שיש בה דקויות ואסוציאציות. במשחק "שיח וקשב" על המשתתפות לגלות מסרים חבויים, כאלה שלמוענת לא היה עניין ישיר לגלות. כמו כן מציע משחק זה אינספור משמעויות המביאות להבנה וללמידה ומעשירות את שתי המשחקות בהבנות חדשות על עצמן ועל הזולת.

### 1. אינטימיות

בלוס (Blos, 1962) אומר כי בראשית תקופת ההתבגרות הבנות מפותחות יותר מהבנים, הן לומדות טוב יותר ומצטיינות יותר בהתפתחות החברתית, הן מראות יכולת הסתכלות פנימית טובה יותר ודפוסי ההתמודדות שלהן בוגרים יותר. כמו כן אצל בנות, יותר מאצל בנים, החברות עם "החברה הטובה" מקבלת איכות של אידאליזציה והתקרבות לאינטימיות המתבטאת בחשיפה הדדית של סודות ובציפייה לסודיות. יוניס (Youniss, 1980) ביקש מהמשתתפים במחקרו להגדיר חברות: ממצאיו העלו שעם המעבר לשלב ההתבגרות המושגים של הבנה הדדית ואינטימיות נעשים מרכזיים. דבר זה בא גם לידי ביטוי בדבריהן של המרואיינות: מ' אומרת: "לחברות טובות אני מספרת הכול"; ס' אומרת: "היא מתקשרת אליי כשהיא עצובה בגלל משהו". האינטימיות מבטאת קשר רגשי המלווה

בהרגשה של הבנה הדדית, התעניינות, דאגה, תחושה של אמון, מתן תמיכה ושיתוף בתחושות האישיות.

### המשחק

החברות הטובות משחקות למעשה ב"אימא ואבא", היות שרכיב האינטימיות בקשר ביניהן הוא הבסיס שהחברות נבנית עליו, והוא המבדיל קשר זה מקשרים אחרים שיש להן בסביבתן החברתית הקרובה. הקשר האינטימי של הבוגר נובע מרגש האהבה, והוא מחייב אינטגרציה של שלוש מערכות התנהגותיות: התקשרות, תגמולים וקיום יחסי מין. מובן שבתחילת גיל ההתבגרות הקשר האינטימי בין החברות הקרובות מבוסס רק על התקשרות ותגמולים, אך הוא מהווה, על כל רכיביו, חוויה מכשירה ומלמדת לקראת זוגיות ובניית תא משפחתי אינטימי. כל אלו הם רכיבים הקיימים גם ביחסי זוג אהבים.

### ז. גיבוש הזהות העצמית

לפי אריקסון (1960, עמ' 191) ההתבגרות היא אותה תקופה בחיי האדם שבה היחיד חייב לגבש לעצמו תחושה של זהות אישית ולהימנע מסכנות של בלבול בזהות.

זהות פירושה שהיחיד מסוגל להעריך את כוחותיו ואת חולשותיו ולהחליט כיצד ברצונו לטפל בהם. עליו לענות בעצמו על השאלות מאין הוא בא, מה הוא ומה רצונו להיות.

זהות אינה נוצרת מאליה אלא נרכשת במאמץ עקיב של היחיד. הדור המבוגר אינו יכול עוד לספק מודלים מפתים למתבגר השרוי בתהליך של חיפוש אחר זהות אישית, ולכן הדרך הנוחה ביותר למתבגר לרכוש זהות היא מתוך מגע עם דמות בעלת משמעות מתוך קבוצת בני גילו. אותה דמות או קבוצה כולן עוזרות ליחיד בחיפושו אחר זהות אישית בספקן לו גם את המודל וגם את המשוב החברתי המיוחד (שם).

באמצעות החברה הטובה הנבחרת משלימים חלקים בתצרף המורכב והסבוך של הזהות האישית בתקופת ההתבגרות: מתאימים ושואלים רכיבים נוספים אל מה שקיים או מה שנראה חסר ורצוי. החברה משמשת

מודל חלקי או מלא להזדהות וללמידה. הרבה פעמים שוללים רכיב מסוים כלפי חוץ אך שואלים אותו בכל זאת לשימוש פנימי, מנסים, מבקרים, לפעמים מקרבים ולפעמים דוחים את "ההשתלה המלאכותית". עי מצהירה: **"אני בחיים לא אתנהג כמוה... זה לבגוד במישהו"**, ואילו ל' מעירה הערה המשקפת צורך בחיזוק הזהות האישית באמצעות בחינה דו-כיוונית של דעותיה מול החברה: **"מה שאני אומרת היא אומרת אותו דבר - ומה שהיא אומרת אני אומרת אותו דבר"**.

לפעמים הבחירה בחברה היא בחירה באידאל לחיקוי או בחירה על פי תכונת אופי נערצת או כישור מסוים: עי אומרת: **"יש בנות אחרות שכן הייתי רוצה להיות כמוהם"**. משפט זה משקף בעליל את הצורך בדמות שממנה תוכל לשאוב מודלים לגיבוש זהותה העצמית. ס' דוחה מעליה בתוקף התנהגות של חברה אחרת ואינה יכולה להשלים אתה: **"היא מגעילה. אני לא רוצה לשמוע ממנה"**. בהמשך מפרטת ס' את התכונות השליליות: גאוותנות - **"היא חושבת את עצמה"**; ניצול ושקר - **"אמרתי לך. היא ממש מגעילה. נצלנית ושקרנית"**; ערמומיות - **"אחר כך גיליתי שיש לה כל מיני שיטות"**; תוקפנות - **"היא הפיצה עלי כל מיני שקרים"**. ס' חיפשה דמות שתוכל להזדהות אתה והגדירה לעצמה את מה שאינה מסוגלת לקבל: **"היא לא שקרנית ונצלנית כמוה"**.

#### המשחק

המתבגרות חיות על במה אגוצנטרית. הן עצמן מציגות כמה וכמה דמויות מורכבות, שהן בעצם "תפקידים" או תכונות, וכך הן חשופות לתפקיד ש"החברה הטובה" מגלמת וגם לתפקידים השונים הנחשפים לפניהן בסביבתן. לא נותר להן אלא ללקט את ה"תפקידים" או את התכונות המצליחות ב"תאטרון חיים" זה המקיף אותן וכן להציע תפקידים משלהן. הבחירה בחברה הטובה היא בעצם בחירה בדמות בהצגה זו או אחרת בדרמות המתחלפות בחייהן.

היות שהמתבגרת מחפשת באמצעות החברה הטובה השלמה לצרכיה בשלב התפתחותי זה, נראה שמה שבולט בקשר הוא משחק התפקידים שהיא משתתפת בו: במשחק זה עליה להחליט מה היא מבקשת להיות ומה היא מסוגלת להיות, והיא משתתפת בו את החברה והחברים כדי



שיעזרו לה בתהליך התפתחותה. מובן שהמתבגרת אינה מודעת למעשה מרכבה זה.

דרך אחרת של משחק שאפשר לתאר היא "משחק הבררה הטבעית": המתבגרות מאמצות ומלקטות את ה"תפקידים" החיוביים, כלומר את התכונות המוצלחות והמקדמות מבחינה אישית וחברתית בסביבתן, ודוחות את מה שנראה בעיניהן שלילי. כך הן בונות את זהותן העצמית.

### ח. תוקפנות

הספרות מבחינה בהבדלים בין המינים באלימות: ההבחנה היא בין תוקפנות ישירה לתוקפנות עקיפה. תוקפנות עקיפה היא תוקפנות מילולית, ומטרתה לפגוע בזולת מבחינה חברתית או נפשית על ידי השמצתו, הכפשתו ונידויו (Rotenberg, 1984). רוטנברג (שם) טוען כי בנים נוהגים יותר בתוקפנות ישירה, ואילו אצל בנות קיים שימוש נרחב יותר בגילויי תוקפנות עקיפה: מ: "צעקתי עליה. היא עצבנה אותי אז קראתי לה 'פה גדול'... ככה אנחנו קוראות לה כשהיא מעצבנת". ע: "היא כל הזמן אומרת דברים רעים... אז לפעמים מאמינים לה".

### המשחק

משחקי הכוחות בין המתבגרות נועדו להגדרת יכולתן ומקומן הן בתא המצומצם של "החברה הטובה" הן בסביבתן. למשחק זה ישנם תנאים, גבולות וכלים לגיטימיים שהמתמודדות משתמשות בהם. התוקפנות אינה נחשבת לכלי לגיטימי במשחק והמשתמשת בה מוצאת את עצמה מחוץ למשחק: ע: "אף אחת לא חברה שלה כבר".

הבחירה בתוקפנות לשמש כלי במשחק ההתמודדות במצבים שיש בהם בעייתיות בהגדרת היכולת והמקום החברתי מהווה פריצה של כללי המשחק ונובעת לפעמים מהקלות שבשימוש בכלי זה. אך המשחקת בכלי לא לגיטימי זה מוקעת אל מחוץ למשחק, ולאחר ניסיון תוקפני זה ותגובת הסביבה או החברה (לפעמים סיום החברות) המתבגרת התוקפנית מבינה כי בחרה בכלי שאין לו מקום בתא כה מצומצם של "החברה הטובה" ושאננו בונה או מסייע לה משום בחינה, והיא תנסה

בעתיד כלים אחרים. לי אומרת: "אז היא ביקשה סליחה מזאת שהיא הרביצה לה פעם אחת ואז הן נהיו חברות".

ושוב, משחק זה הוא ניסיון רב ערך וחוויה המלמדת את היתרונות והחסרונות שבבחירת הכלים באינטראקציה של המתבגרת עם סביבתה האינטימית והרחבה. בעתיד תסייע לה חוויה זו ביחסיה עם בן זוגה ועם החברה.

### ט. קנאה ותחרותיות

סיטואציה המעוררת קונפליקט בין שתי חברות היא כאשר אחת מהן מצליחה יותר מחברתה בתחומים מסוימים או יוצרת קשר עם בני המין השני. החברה האחרת מפתחת קנאה רבה, אכזבה בגלל הזנחה, תחושת בדידות וחוסר ערך. כל אלה משפיעים באופן שלילי על החברות ועלולים לגרום לסיומה גם כאשר החברות רוצות בעצם להמשיך בה. הקשר של אחת מהחברות עם בן המין השני יוצר בעצם מצב של שלישייה לעומת קשר בין שתיים. זהו מצב השונה באופן בסיסי ממצב זוגי ועלול להקשות על יחסי החברות הן בגלל התחושה של "קניין אישי" שנלקח הן בגלל תחושת הרתיעה ממצב חדש של צורך בהתמודדות מחודשת על מקומה של החברה מול המצטרף החדש.

עדות לכך אנו מוצאים בדבריה של ר': "יש המון תחרותיות גם ובכל דבר. אם אני, נגיד, יותר טובה מחברה שלי במשהו אז היא איכשהו מנסה למצוא תירוץ כדי לריב אתי, ועוד כל מיני דברים... הן לא רוצות שיהיה לי טוב, אם אני אעקוף אותן במשהו, הן מעדיפות שאשאר פחות טובה מהן".

### המשחק

כדי ליצור משחק בין כוחות שווים בתא אינטימי זה של החברה הקרובה נעשית בחירת החברה הטובה גם על פי שיקולים ענייניים: נבחרת חברה הדומה בתכונותיה, ברמתה או בנושאי ההתעניינות שלה. כך נמנעת לכאורה תחרותיות וקנאה. רי מתארת מצבי תחרות, קנאה ואנוכיות בינה ובין חברותיה למעגל החברתי אך את "החברה הטובה" היא מוציאה ממעגל זה, ובסולם האכפתיות היא מעמידה אותה רק בשלב אחד נמוך ממנה עצמה.

עם זאת התבטאויות כמו זו של עי: "בדרך כלל לא, אבל קינאתי בה קצת כשהיא נסעה לקנייה" מראות כי אין החברות הקרובות חפות מרגש כה אנושי ואוניברסלי, משום שכאשר רגש הקנאה קיים לא יועיל מצב של שוויון, ויתור או נתינת. לשאלה "האם חברתך מקנאה בך?" ענתה עי: "נראה לי שכן, בנגינה שלי בפסנתר למשל, אבל היא לא מראה את זה". סי' מוסיפה: "היא חושבת את עצמה". סביר להניח שבחברות זו, כדי להימנע מביטויי קנאה ותחרות, נוקטות החברות משחק של העלמה, הסתרה, המעטה או העמדת פנים המטשטשת סימני הצלחה או כל דבר העלול לעורר קנאה.

#### י. אגוצנטריות

אלקינד (Elkind, 1967) בתוך מוס (1988, עמ' 260) מתאר תופעה שהוא מכנה "אגוצנטריזם של מתבגרים" ורואה בה גורם מרכזי המפריע ליחסי חברות. על כך הוא אומר: "האמונה בכך שאחרים מועסקים בהופעתו והתנהגותו היא המרכיבה את האגוצנטריות של הברות". המתבגר רואה עצמו כאילו רק הוא קיים, כאילו הוא נמצא במרכזו של העולם, כאילו הוא מיוחד, כאילו רק לו יש בעיות (שם). עי' מספרת: "היא כל הזמן רצתה שנעשה רק מה שהיא רוצה ומה שרק חשוב לה, ולא אכפת לה מה, נגיז, אני רוצה. היא די מדברת כאילו רק על מה שמפריע לה".

ר' מתארת התרחקות מקבוצת חברות: "בעיקרון הן חברות שלי, אבל עכשיו בתקופה הזאת אני מרגישה כאילו קצת נפרדת מהן". לשאלתי מאין קיבלה תחושה זו עונה ר': "כי לכל אחת אכפת לה רק מעצמה קודם ואחר כך מחברה שלה".

#### המשחק

המתבגר החושב באופן אגוצנטרי חי ומשחק על בימה. הוא מרגיש שהסביבה ובעיקר בני גילו ביקורתיים כלפיו, עסוקים בו או מעריצים אותו כמותו. לכן הוא בונה לעצמו קהל דמיוני מגיב ומשחק מולו (Elkind, 1967). במשחק זה המתבגר מדמה שהוא מוקד לתשומת הלב של קהל זה ושל חבריו. קהל שומעים דמיוני זה מסביר את התהייה העצמית המתמשכת של המתבגר היודע בדיוק במה מתבונן קהל זה ומה הוא מחפש: לבוש, תסרוקת, התפתחות השדיים, טעויות, פגמים, שומן או

רזון ועוד. למעשה הביקורת וחיתוט היתר העצמי מושלכים על הקהל שהמתבגר יוצר. עיסוק זה של המתבגרים בעצמם ובמשחק מול הקהל הדמיוני גורם לכך שלמעשה הם שמים לב הרבה פחות איש לרעהו ממה שהם חושבים.

ואכן, חברות של שתי מתבגרות אגוצנטריות, המשחקות כל אחת על במה משל עצמה, כשכל אחת מהן טוענת הן לאנוכיות של השנייה הן להיותה היא עצמה במרכזה של ביקורת תמידית מצד חברתה וסביבתה, עשויה לשמש מראה דו-כיוונית. מראה מעין זו מאפשרת לחברות הטובות התבוננות אובייקטיבית בעצמן, שכן התנהגות אנוכית וביקורת של אחת משתי החברות כלפי רעותה עשויות לשמש דוגמה להתנהגות שאין לחקותה.

## סיכום

אורי רפ (1980) מסכים אמנם כי עולם הביולוגיה מוכיח שלבעלי החיים יש תכונות אינסטינקטיביות לעשות בצעירותם דברים אשר יועילו להם בעתיד, אך הוא מסתייג מהגדרת אותן פעולות "משחק". ועוד טוען רפ כי משחק אינו דרוש לשם תרגול כישורים והכנה לחיים, וכי הסבר כגון זה אינו הולם את התופעה על כל היקפה. דבריו אלה של רפ עומדים בסתירה להנחות המחקר כפי שהוצגו בעבודה זו.

ואולם הסתייגותו של רפ (שם) היא הסתייגות עקרונית על עצם הצורך לפתח תאוריה על המשחק או לעסוק בשאלות כמו מטרת המשחק ומאין הוא נובע: "אני חולק על עצם הצורך ליצור תיאוריה שמנסה להסביר מדוע משחקים... אין סיפוק רב בכל התיאוריות שמנינו כאן." כל ניסיון להסביר את המשחק ולראות בו פעולה תכליתית מחטיא מלכתחילה את אופיו של המשחק, אומר רפ ופוסק כי ההגדרה היחידה שהוא מוכן להסכים לה היא כי המשחק הוא פעולה חסרת תכלית.

ואכן, קל מאוד להסכים לרוח דבריו של רפ. ראיית המשחק כפעולה שאין תכלית בצדה היא לבדה מעוררת מחשבות של חדווה והנאה צרופה. אם כך, הרי הדבר מערער על ממצאי עבודתי הרואה באינטראקציה פעילות משחקית שתכלית לצדה.

ואולם משיחותיי עם המרואיינות, שהפכו למעשה לבנות השיח הרפלקסיביות של עצמן, חזרו ונשנו אותם ממצאים ברורים ששיקפו ריטואל משחקי טקסי שמתקיימים בו חוקיות וסדר. אני דבקה אפוא בהנחות שהציגה הספרות המחקרית ורואה בהשערות העולות מעבודתי זו ביסוס נוסף, אם כי צנוע ביותר, לאותן הנחות.

## ביבליוגרפיה

- אריקסון (1960), **ילדות וחברה**, הוצאת ספרית הפועלים, תל-אביב.
- בקרמן, צ' (תש"ס), "אתנוגרפיה ונקודות מבט הבנייתיות: לקראת הבנה טובה יותר של החינוך האתנו-תרבותי", בתוך: **במכללה: מחקר עיון ויצירה**, חוברת מס' 11 (המחקר האיכותני בחקר החינוך), הוצאת המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים.
- ברן, אריק (תשל"ד), **משחקהם של בני אדם**, הוצאת ספרים רשפים, תל-אביב.
- ברש, מ' (1984), "יוהאן הויזינגה ומשנתו" (מבוא), בתוך: הויזינגה (1984).
- גרוס, ק' (1955), **משחקי אדם**, הוצאת ראובן מס, ירושלים.
- דסמונד, מ' (1973א), **גן החיות האנושי**, הוצאת ספרים רשפים, תל-אביב.
- דסמונד, מ' (1973ב), **הקוף העירום**, הוצאת ספרים רשפים, תל-אביב.
- הארלו, הארי פ' (1970), "דחפי החיברות של הפרימאטים", בתוך: קייב, ארי (עורך), **פסיכיאטריה חברתית**, לונדון: רוטלדג', קגאן פאול, כרך 1, עמ' 421.
- הויזינגה, י' (1984), **האדם המשחק**, מוסד ביאליק, ירושלים.
- כהן, ד' (1996), **התפתחות המשחק**, הוצאת ספרים אח בע"מ, קרית ביאליק.
- מוס, רולף א' (1988), **תיאוריות על גיל ההתבגרות**, עורך: שמאי גלנדר, ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- ניר, ר' (1989), **סמאנטיקה עברית, משמעות ותקשורת**, יחידות 1-3, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

סולברג, ש' (1994), **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית**, הוצאת "משכל" מיסודן של ידיעות אחרונות ו"ספרי חמד", הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

סטור, א' (1983), **המשחק והתפתחות החברתית**, ספרית הפועלים.

סמילנסקי, מ' וצוות נט"ע (1993), **אתגר ההתבגרות** (כרך א': היכרות וחברות), הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

רוגיס, ק' (1973), **החופש ללמוד**, מתרגם: יונה שטרנברג, עורכת: יעל פישבין, ספריית פועלים, תל-אביב.

רפ, א' (1980), **עולמו של המשחק**, משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Routledge, London.

Blos, P. (1962), *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*, New York: Free Press.

Elkind, D. (1967), "Egocentrism in Adolescence", *Child Development* 38, 1025-1034.

Kon I. S. & Losenkov, V. A. (1978), "Friendship in Adolescence: Values and Behavior", *Journal of Marriage and the Family*.

Rotenberg, K. J. (1984), "Intensity, Motives and Consequences of Children's Anger from Self Reports", *Journal of Genetic Psychology*, 146, pp. 101-106.

Youniss, J. (1980), "Another Perspective on Social Cognition", In A. D. Pick (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 9, Minneapolis: University of Minnesota Press.