

מבוא ופרק ראשון מהספר ילדים דחויים חברתית- תיאוריה, מחקר וטיפול

מאת חנה גרפי-פישר, הוצאת רסלינג

מבוא

אין לך גיל נעלם וחבוי יותר מגיל החביון. מימיה הראשונים של הפסיכולוגיה טבע פרויד, אבי הפסיכואנליזה, חותם – בשם שגזר לו. האנרגיה הליבידינלית, הזורמת בשנים הראשונות של ההתפתחות באופן בולט וברור לעין, המתקדמת משלב התפתחותי למשנהו בגלגוליה השונים באיברי גוף ארוגניים, לפתע נעלמת כאילו בלעה אותה האדמה ואז פורצת מחדש בגיל ההתבגרות. על פי ראייה זו, גילאים מוקדמים וגיל ההתבגרות זכו להתעניינות ולפיתוח מחקרי ותיאורטי, ואילו גיל החביון נותר עשרות שנים סמוי מעין המחקר והמחשבה הפסיכואנליטית, ובעודו כזה חיה בשוליו, כמו ללא קשר, תופעה עצומת ממדים שבלתי ניתן להתעלם מקיומה והיא זוכה לעניין רב במחקר ובמחשבה הפסיכולוגית – תופעת הדחייה החברתית בגיל החביון. דומה שאין בנמצא בית ספר שאין בו בכיתות ג-ה' ילדים דחויים בחברה; דחייה שכל ילדי הכיתה חשופים אליה הן כפעילים בדחייה והן כקהל צופים. המצוקה הרגשית של הילדים שחווים יחס דוחה מצד ילדי כיתתם היא גדולה כל כך, עד כי נדמה שכל מהותם ומצבם הנפשי מצויים תחת איום של קריסה וייאוש, והילדים והוריהם משוועים להצלה. ילדים אלו נאלצים לשוב ולחזור מדי יום ביומו אל תופת יחסם המחפיר של חבריהם לכיתה – אל בדידות, השפלה ובושה. לעתים הסבל נמשך תקופות ארוכות מכפי שאפשר לשאת. מחקרים מצביעים על קשר הדוק בין דחייה חברתית ונזקים בכל תחומי החיים הן בהווה והן בהמשך חייו של הילד, ובכל זאת, ההתייחסות הנפוצה אל התופעה היא כאל תופעה חברתית אשר תלויה במצב החברתי בכיתה. לעתים מניחים לילדים לעסוק בענייניהם ומאמינים כי הקשיים יחלפו מאליהם; לעתים, נעשית פעילות חינוכית-חברתית בכיתה. פעמים רבות הילד הדחוי מאובחן כילד בעל לקות או חסר כישורים ומיומנויות חברתיות, והוא מופנה לטיפול קבוצתי לרכישת מיומנויות אלו.

בספר זה אבקש להציג פרדיגמה רגשית שבה גיל החביון ודחייה חברתית אינם נפרדים ונבדלים זה מזה. הדחייה החברתית אינה רנטית בשלב ההתפתחותי של גיל החביון. על פי פרדיגמה זו, בשלב ההתפתחותי של גיל החביון מתחוללת התפתחות פנים-נפשית בעלת משמעות. פגיעה, חסך או שבר רגשי בשלבי התפתחותו הרגשית הקודמים של הילד, עלולים לגרום לשיבוש ההתפתחות הרגשית בגיל החביון, והדבר יתבטא ב"דחייה חברתית" קשה.

ההבנה המוצגת כאן התהוותה תוך כדי ניסיוני בטיפולים בילדים שסבלו מדחייה חברתית. במקרים רבים נוכחתי לראות את המבוכה והבלבול ביחסם של הורים, מורים ואנשי מקצוע. במסלול דרכי הטיפולית התגבשה אצלי תפיסה חדשה שהובילה לגישה חדשה, הן בנוגע לגיל החביון והן בנוגע לתופעת הדחייה החברתית. על פי גישה זו "דחייה חברתית" היא נורמטיבית כאשר היא קצרה ובת-חלוף ומתרחשת בפאזה הראשונה של גיל החביון. ב"דחייה החברתית" הנורמטיבית והנפוצה, הילדים הדחויים שבים במהירות לתפקוד תקין בשדה החברתי כשהם מאוששים, מסתגלים וממשיכים בהתפתחותם הרגשית בשלב של גיל החביון. לעומת זאת, דחייה חברתית בעוצמה חריפה, כאשר היא קשה ואכזרית כלפי הילד הדחוי וכאשר היא מתבססת לאורך זמן והופכת לכרונית, מסמנת כשל בשלבי ההתפתחות הרגשית הקודמים, ולכן מחייבת טיפול רגשי פרטני.

אבקש להציג את גיל החביון כגיל ייחודי מאין כמוהו, שלב בהתפתחות הרגשית שחשיבותו אינה פחותה מחשיבותם של שלבים אחרים, בעל דינמיקה פנים-נפשית, חוקים והבנה המיוחדים לו. מדובר בגיל קריטי

בהתפתחות אישיות האדם; הגיל שבו, על פי התיאוריה המוצגת בספר, מיוסד מבנה האישיות הבוגרת. נוסף על כך, בגיל הזה ישנה הזדמנות מיוחדת במינה לטיפול בנזקים ההתפתחותיים הקודמים, לפני ש"נחתם" מבנהו של העצמי ("חתימה" זו תואר בפרקים הבאים). בגיל זה הנגישות למקומות השבר, לפגיעה ולחסך עדיין אפשרית בקלות לעומת שלבים מאוחרים בהתפתחות, ולכן הטיפול הפסיכולוגי יהיה קצר יותר ויעיל יותר מבשלבים מאוחרים יותר בהתפתחות.

בספר ייפתחו שלושה שערים לשלושה נושאים מרכזיים: בשער הראשון, גיל החביון – תיאוריות קיימות והצגת פרדיגמה תיאורטית חדשה; בשער השני, הדחייה חברתית – הצגת מחקרים קיימים וכן הצגת דחייה חברתית על פי הפרדיגמה התיאורטית החדשה; בשער השלישי יוצג "טיפול במעטפות", שהנו טיפול מקדים, מעין "עזרה ראשונה", לבלימת הסבל ומצוקת המטופלים הדחויים בחברה, כדי להשיבם במהירות האפשרית לתפקוד תקין בשדה החברתי בכיתה, על מנת למנוע המשך נזקים רגשיים מצטברים ולאפשר המשך טיפול פסיכולוגי רגשי על מצע של מציאות חברתית נוח שאין בו מצוקה, סבל ודחיק. כמו כן יוצגו מקרים של טיפולים ב"שיטת המעטפות".

שער ראשון

גיל החביון

להלן אציג תיאור כללי של ילד (בן או בת) בגיל החביון לאורך שנות הלימוד בבית הספר: בשנים הראשונות של בית הספר, בכיתות א-ב', מדי בוקר הילד מגיע לבית הספר, שם הוא פוגש את חבריו לספסל הלימודים. עיניו נשואות בעיקר אל מחנכת הכיתה. המחנכת שלו היא דמות משמעותית ודומה במשקלה לדמויות מפתח אחרות בחייו. הילד קשור עד מאוד למשפחתו כפי שהיה קשור בשלב הקודם של התפתחותו, ואולם אף על פי שכלפי חוץ לא ניכר הבדל, מתחולל שינוי באחיזה שלו במשפחתו – היא מתרופפת, ומתחיל שלב חדש שבו הילד עובר להיאחז בדמויות חדשות כמו המחנכת ובהמשך בילדי הכיתה. ילד בתחילת גיל החביון הוא לרוב ילד התלוי במורתו, יבקש את עזרתה במטלות לימודיות, יפנה אליה בכל עניין וקושי, יספר לה חוויות מהבית או אחרות, יתלונן בפניה על כאב פיזי, על תסכול בלמידתו ויבקש יחסי קרבה חמימים וקרובים עמה. בהפסקות הוא ישחק עם חבריו לכיתה במשחקים מזדמנים, אך עיקר ההוויה שלו תהיה בכיתה, בלימודים עם המורה. הוא יהיה עסוק מאוד בכתיבה ובקריאה, אלו יהיו מוקד עולמו ובהם ירכז את תשומת לבו ההישגית. האינטראקציות החברתיות בכיתה יהיו חשובות בעולמו, אך הן לא יתפסו את עיקרו. עיקר התייחסותו בכיתה היא אל המחנכת. הוא יהיה תחת סמכותה ויצפה לתגובתה כמענה מספק לכל עניין ובקשה. הוא יקבל את התייחסות המחנכת לאירועים חברתיים ולהתנהגויות חריגות של ילדים. נוסף על כך, אצל ילד בתחילת גיל החביון חל שינוי בהתאמה שלו למסגרת החינוכית. בהיותו במסגרת הגן, הייתה מידה רבה של התחשבות ברצונותיו וברגישויותיו. החוקים היו רכים, גמישים ומרווחים. היה זמן ניכר למשחק חופשי, למשחקי דמיון, לשהייה במשחק באווירת העולם הפנימי. העולם התאים עצמו אל הילד. ואילו בבית הספר הוא נפרד מהוויה משחקית, גמישה ופתוחה ומתאים עצמו לכללים, לדרישות אינטנסיביות יותר וללמידה של תבניות: קריאה וחשבון. עליו להתאים את עצמו למסגרות, לחוקים, למגבלות ולתכתיבים חיצוניים. בתחילת גיל החביון, הוא עדיין יחשוב בדרך אגוצנטרית, במרכזו, וייתחם למראית עין שטחית. הבנתו תתייחס למספר מצומצם של מרכיבים, הוא יבין בדרך פשטנית ומוגבלת. לדוגמה, בן שמשחק כדורגל בהפסקה יכול להתלונן שילד אחר בעט בו בכוונה, או לא מסר לו כדור בכוונה. הוא יחווה את המציאות על פי ממד מרכזי, שלו עצמו, הוא יתקשה להבין את המניעים של האחר או את מכלול נסיבות המשחק. הוא יגלה עניין מועט במסירות כדור בין ילדים

אחרים, שהוא אינו מעורב בהן. המניע הקבוצתי עדיין יהיה חלש. ככל שמסירת הכדור תהיה קשורה אליו יותר, כך יתפוס וייתייחס אליה יותר. ילד בתחילת גיל החביון קולט מצבים של פגיעה באחרים. כאשר ילד פוגע בילד אחר והוא יקלוט את פגיעתו של הילד הפגוע, לרוב הוא לא יתגייס עם שאר חבריו לקבוצה להגן על זכויות הילד או הקבוצה. אם הוא יראה שהילד הפגוע בוכה הוא יכיר בכך שהילד נפגע, אך יתקשה לחוות ולהבין באמפתיה את הרגשתו של הילד הבוכה. לעתים ידווח על הפגיעה בילד למחנכת או להוריו, אך לרוב הוא עצמו לא יפעל לטובת הילד הפגוע ולא ירגיש צורך להרגיע או לנחם אותו. במילים אחרות, ילד בתחילת גיל החביון נמצא בשלב של מעבר מהשתייכות עיקרית ותלות במשפחתו המקורית להשתייכות חברתית כיתתית, במעבר בין ראייה אגוצנטרית שבה העולם מותאם אליו לראייה קבוצתית שבה עליו להתאים את עצמו לעולם. בשלב זה, הוא עדיין אינו תופס את עצמו כחלק מקבוצה, הוא תופס את עצמו בעיקר כיחיד, מרוכז בעצמו ורואה את הנעשה דרך פריזמה המכוונת אליו עצמו. בגיל זה, הקשר החברתי יהיה מרוכז בחבר טוב אחד שעמו ייפגש אחר הצהריים. לעתים יכולים להיות כמה חברים טובים, אך לרוב, הקשר הוא אישי ולא קבוצתי.

בכיתה ג' ובתחילת כיתה ד' המשחקים החברתיים עם ילדי הכיתה בהפסקות יתפסו מקום ניכר בהווייתו הרגשית. ילד בשלב הזה יהיה תלוי פחות במחנכת, יפעל בעצמאות רבה יותר, וימעט לפנות למחנכת בבקשת עזרה. ילד בגילאים אלו ישים לב להתרחשות החברתית בכיתה, ישים לב כיצד ילדים אחרים מדברים ומתנהגים כלפי המחנכת וכלפי חברים; הוא יתחיל לפתח רגישות רבה לנעשה בכיתה ויהיה מרוכז בכך לא פחות מבתוכן הלימוד. הוא יפתח נטייה להיות בקבוצה וישהה יותר עם חבריו לכיתה. ההפסקות ישאבו אותו מהכיתה, הוא ירוץ לשחק עם חבריו משחק קבוצתי. הוא יקשיב למחנכת, יקבל את סמכותה, יקשיב וילמד את חומר הלימוד, אך בה בעת הוא יקשיב לחבריו לכיתה ולהתרחשות בכיתה. כאשר הוא יימצא במתח הקשור ליחסיו עם חברים, הדבר יפריע לו ללמידה. הוא יתחיל להבחין כי ישנם סוגים שונים של ילדים בכיתה ומעמדות שונים; הוא ישים לב ליחס משתנה של המורה לתלמידים השונים, הוא ישים לב ליחס שונה של תלמידים כלפי תלמידים אחרים; הוא ישים לב שמה שילדים עושים לא בהכרח מתיישב עם מה שהם חושבים או מרגישים, והדבר יעורר בו תהיות ופליאות. ילד בגיל הזה לא יתקשה ליישב את הסתירה בכך שילדים עושים ואומרים דברים הפוכים מכפי שהם חושבים ומרגישים. הוא יתחיל לחשוב חשיבה מורכבת, הוא כבר לא יתפוס את העולם על פי מרכיב אחד שלרוב קשור בו עצמו, אלא יתחשב בעוד מרכיבים, הוא ישווה בין דברים וילמד על ידי השוואה. ילד בגיל הזה מבין שהעולם מורכב, וכדי להצליח להבין את המורכבות, הוא עורך השוואות ובונה סטראוטיפים. אחד הסטראוטיפים החזקים הוא סטראוטיפ של מגדר. ילדים בגיל הזה יתפסו את המין השני בדרך סטראוטיפית ולא יקיימו כל מגע בין המינים. הם יימנעו מכל קשר במבט, במגע או בדיבור, מהבעת חיבה או מגילוי עניין.

בכיתות ד'-ה' מתחולל מהפך בעל משמעות – זה לב-לבו של גיל החביון. בכיתות אלו, לרוב הילדים כבר מנסים להפר את סמכותה של המחנכת ושל מורים אחרים; לעתים יפעלו בניגוד לדברי המורה, לעתים יתעלמו מדבריה ויפעלו בדרך שלהם. הם מנצלים חולשות של מורים כדי לחבל במשמעת למורה. עם זאת, הם יאהבו את המחנכת שלהם ויקשיבו לה, ונוכחותה בכיתה היא הכרחית. הפיקוח שלה עליהם חשוב ביותר, שכן בלעדיו תתפרק המסגרת הכיתתית. ואולם בד בבד, חברת הילדים תהיה בעלת כללים וחוקים משל עצמה, בעלת נורמות התנהגות חזקות וברורות ביותר. לעתים, מערכת החוקים והכללים של הילדים תעמוד בניגוד למערכת הכללים של המחנכת, ואף שלמראית עין הם יעריכו ויקבלו את דברי המחנכת ואת חוקי המוסר המקובלים בחברה הכללית, מתחת לפני השטח הם יפעלו על פי הקודים והנורמות המוסריות שלהם. בשלב הזה, הם מתחלקים למעמדות של התקבלות חברתית. לרוב יהיה מספר מצומצם ביותר של ילדים מקובלים, ומלך כיתה או מלכת

כיתה יחידים. מרבית ילדי הכיתה יהיו "לא-מקובלים", ביניהם יהיו ילדים בשולי החברה, ביישנים, סגורים, הפורשים מהחברה. כמו כן, ברוב הכיתות, לרוב יהיו ילד אחד או שניים, שיהיו דחויים ומנוודים מחברת הכיתה. פעמים רבות דחייה זו תכלול: ראייתו כחריג, שונה, בעל תכונות דוחות, שליליות, בלתי מתאים לחברת הילדים. לרוב היחס לחריג יהיה יחס של זלזול, בוז, לעג, השפלה, האשמה, גועל ולעתים אף כעס ושנאה. הדחייה תתבטא באי-נכונות לשתף את הילד בפעילות חברתית, בבידודו, בהשפלתו, בהאשמתו ולעתים בפגיעה פיזית ומילולית בו. ככל שהילדים יענו ויישמעו יותר ל"מלך הכיתה", יקבלו את הנורמות החברתיות ויתאימו את עצמם אליהן, כך יתקרבו יותר לקבוצת המקובלים וייחשבו מקובלים. רוב הילדים הלא-מקובלים יהיו ילדים פעילים בחברה, שלעתים לא יסכימו לקבל את נורמות החברה ולא יסכימו לקבל את עול סמכות "מלך הכיתה", יילחמו בו באופן אישי או קבוצתי. למרות ההבדל הכמותי בין המקובלים ללא-מקובלים, הקבוצה של הלא-מקובלים מקבלת ללא עוררין את החלוקה המעמדית ואת ההגמוניה של קומץ המקובלים. התחימה של המקובלים מהלא-מקובלים תהיה ברורה ובדרך כלל תיקבע על פי קריטריונים חיצוניים כמו סגנון לבוש או אזור מגורים, אצל הבנים גם על פי יכולת אתלטית, ואצל הבנות, על פי מצב כלכלי ויוקרתיות. לרוב, ילדים בשלב הזה יפנו לילדים אחרים בכיתה לצורך למידה בחברותא. לרוב הפנייה ללמידה משותפת תהיה על פי קריטריונים חברתיים. ילדים יפנו ללמידה משותפת עם ילדים בעלי מעמד מתאים לשלהם. הלמידה שתתקיים עם חברים לכיתה בשיתוף פעולה תהיה חשובה ובעלת משמעות. הילדים ילמדו בחברותא טוב יותר מבלמידה דידיקטית על ידי המורה.

ילד בכיתה ד'-ה' יגיע לבית הספר בהתרגשות לפגוש את חבריו. מעמדו ומצבו בכיתה קשורים להרגשתו הכללית. הקבוצה הופכת להיות עיקר עיסוקו. כאשר יטרד ממצבו החברתי, הדבר ישפיע על שאר תחומי התפקוד שלו ועל הרגשתו העצמית. הדימוי העצמי שלו והערך העצמי שלו קשורים למעמדו ולמצבו החברתי ולכן הוא יפעל לבסס את מקומו החברתי. לרוב, הבנים יעשו זאת בתחרות במשחק ספורט קבוצתי, כאשר כמה מהילדים הלא-מקובלים בכיתה ייטו לשחק משחק סוליסטי שבו ירצו להפגין את יכולותיהם הגבוהות, וכשיבקיעו שער, הם יהיו מרוכזים בשאיפה להראות לכולם את עליונותם. הילדים המקובלים, בעיקר בסוף שלב זה (סוף כיתה ה'), תחילת כיתה ו'), ייטו לשחק בשיתוף פעולה. גם הם ירצו להפגין את יכולותיהם הספורטיביות אך תהיה להם זיקה קבוצתית, הם יהיו מעורבים במשחק הקבוצתי, יילחמו לטובת הקבוצה וירגישו שהפסד או ניצחון הקבוצה הוא שלהם עצמם. ילד בשלב הזה של גיל החביון יהיה מרוכז פחות בקשר עם חבר אחד ויהיה מחויב לו פחות. הוא לא יחשוף את רגשותיו, הוא יהיה מרוכז בהשתלבותו בחברת הילדים ובהתחברותו עם הילדים המקובלים. בגיל הזה, החברות הבין-אישית נחלשת במידת המחויבות, היציבות והנאמנות לקשר. לעתים ילדים בגיל הזה מתלוננים שחברם הטוב "בוגד" בהם ואינו שומר להם אמונים ועכשיו הוא מתחבר עם המקובלים. בני הגיל הזה יכולים לעבור מקשר אחד לאחר, הכול על פי השתייכות למעמד החברתי. עיקר המוקד הרגשי בקשרי החברות הוא המעמד החברתי במסגרת הקבוצה. על פני השטח, עדיין אין קשר בין הבנים לבנות. עם זאת, ישנה התעניינות ומעורבות יותר גדולה בענייני המין השני.

בכיתה ו', ניתן לראות כי מתחוללים שינויים רבים הקשורים לשינויים של גיל ההתבגרות. הקשרים הבין-אישיים הופכים להיות קרובים ואינטימיים יותר, קשר החברות עם חבר אחד שב וחוזר, והפעם מדובר בחברות עמוקה ואינטימית, שכוללת חשיפה עצמית, הבנה רגשית הדדית, מחויבות, יציבות ונאמנות גדולה לחבר. הקבוצה החברתית אינה של כלל הכיתה, אלא, מתחילות להיווצר חבורות. מעמדם של מלך הכיתה ומלכת הכיתה פוחת, והילדים מתחילים ליצור קשרים ראשוניים בין המינים. בגיל זה, הילד מחויב ביותר לנורמות

הקבוצתיות וחושש מאוד לחרוג מהן, ועם זאת, מתחילה אצלו סוגיית בניית הזהות העצמית, וכובד משקלו של העצמי נע בין הקוטב החברתי לקוטב האישי. בתהליך בניית הזהות האישית בגיל ההתבגרות כלולים מרכיבים חברתיים, אך הם אינם העיקר; מרכיבים שונים נוספים, התפתחויות ושינויים אחרים הם חלק מתהליך זה, ובעיקר, המתבגר עסוק בייחודיותו ובהגדרתו הפרטית והייחודית במערך החברתי הכולל.

אפיונים רגשיים ההתפתחותיים של גיל החביון

בספרו של סולברג, פסיכולוגיה של הילד והמתבגר (1996), ובספרם של סרוף, קופר ודהארט, התפתחות הילד, טבעה ומהלכה (2004), מתוארים האפיונים המרכזיים של הגיל:

- (1) יכולת אמפתיה בסיסית: בגיל זה בשלותו הקוגניטיבית והרגשית של הילד מאפשרת לו לגלות הבנה לרגשות הזולת, לראות את הדברים מנקודת מבטו של הזולת.
- (2) יכולת למודעות עצמית בסיסית: בגיל זה הילד מתחיל להכיר את קווי אישיותו, הוא מתחיל להכיר את עצמו ומודע לכך שלפעמים ישנם ניגודים בין מרכיבים שונים באישיותו.
- (3) התפתחות בשיפוט המוסרי: בגיל זה הילד נדרש להתפתחות ערכית: בגיל הרך הוא היה גילה צייתנות כי חשש מעונשים. בשלב הבא בהתפתחותו הוא פעל ממניעים אינטרסנטיים – על פי מה ש"משתלם לו", והרצון להרשים כילד "טוב", וכעת הוא בשלב שבו עליו לקבל מוסכמות וכללי התנהגות הנוהגים בחברה, כדי לקיים חברה תקינה ומסודרת.
- (4) התפתחות חברות: סולברג מחלק את המניעים לבחירת חבר קרוב לכמה שלבים: בגיל 7-8 החברות מתבססת על נוחיות וכדאיות, בגיל 10-11 החברות מקבלת אופי נורמטיבי ונוצרת מעין מערכת של נורמות וערכים משותפים, ובגיל 11-13, בראשית גיל ההתבגרות, נוצרת חברות אמפתית, המבוססת על רעיונות משותפים, הבנה הדדית ואווירה של אמון.
- (5) התקבלות בכיתה: בגיל זה הכרחי לילד להרגיש שהוא מקובל בכיתה. דבר זה מחייב אותו להיות פתוח, נחמד, לא-תוקפני, בעל שליטה עצמית ועוזר לזולת.
- (6) התפתחות מינית: בגיל זה הילדים מעצבים סטראוטיפים בסיסיים והתנהגויות אופייניות לכל מגדר: הבנים הרפתקניים, נוטלים סיכונים, תקיפים בהיכנסם לקבוצות, לרוב משחקים במשחקי ספורט תחרותיים בקבוצות גדולות. יש ביניהם קרבה פיזית רבה וקרבה רגשית ומילולית מועטה. הם שמים דגש על נאמנות ומדרגים את חשיבותם בחברה על פי כוח, שליטה, מנהיגות וניצחון. הבנות קשובות לחברות חדשות בקבוצה, שכן הן בעלות מודעות חברתית גבוהה יותר מהבנים. הן יוצרות קשרים אינטימיים, הכוללים שיתוף בסודות ותמיכה הדדית. הבנות מתגודדות בקבוצות קטנות, מכוונות לאחדות ולקרבה מילולית ורגשית. פעמים רבות הדיבורים ביניהן הם עצמם הפעילות.
- (7) שמירת גבולות בין המינים: הילדים אוכפים על עצמם הפרדה בין המינים ונמנעים מלהביע עניין או חיבה במין השני. הנסיבות שבהן מותר לקיים קשר עם בני המין השני: מקריות או הכרח.
- (8) שליטה עצמית ודחיית סיפוקים: חברת הילדים דורשת מהם לשלוט ברגשות במצבים של יריבות, תסכול וכישלון, לנהל דחפים וקונפליקטים פנימיים באמצעות משחקים שישנה בהם תקשורת פסיכומוטורית ולדחות סיפוקים.

9) דבקות בנורמות של חברי הכיתה: דבקות נוקשה בנורמות שנקבעות על ידי חברת הילדים. נורמות אלו נקבעות על ידי הילדים ונשמרות בצייתנות על ידם. למבוגרים אין בהן דריסת רגל ולמעשה, חברת הילדים מגיבה בהתנגדות ובדחייה לכל ניסיון של המבוגרים להתערב בחוקיהם. החברים משגיחים, מפקחים על ציות לחוקים ומעירים לילדים אחרים שהם "לא בסדר" כשמפירים אותם. ילדים שמסרבים למלא את הכללים מנודים. דוגמאות לנורמות חברתיות אופייניות לגיל זה: שוויון, תגובה מילולית לתסכול או הפסד (במקום תגובה ילדותית של בכי או אלימות), מותגי לבוש, אופנה, סגנון דיבור וכד'.

התיאוריות על גיל החביון

לעומת התיאוריות הקיימות בנוגע לשלבים אחרים בהתפתחות הרגשית, ההתייחסויות של התיאוריות הרגשיות לגיל החביון הן מעטות ודלות, שכן המשמעות הרגשית הייחודית של גיל זה נחקרה בצמצום. בפתחת מחקרה של שרה פרידמן (Freedman 1996) נאמר, שבמשך שנים פיתחו תיאורטיקנים תיאוריות רבות וחקרו מגוון השפעות על הילדות, בעיקר בשלבים המוקדמים בהתפתחות ובגיל ההתבגרות, ואולם המחקר הפסיכואנליטי על התפתחות רגשית בשלב המוכר לנו כ"חביון" היה מוגבל בשל ההנחה המשותפת לכול כי בין הגילאים 6-11 ההתפתחות הרגשית חבויה (Sarnoff 1987; Schechter and Combrinck-Graham 1991). להלן אציג את הגישות והתיאוריות המרכזיות בנוגע לגיל החביון, ולאחר מכן אבקש להציג מודל התפתחותי רגשי בראייה חדשה לגיל.

תקופת החביון הוגדרה לראשונה על ידי פרויד (Freud 1905), והגישה התיאורטית שלו לגיל נותרה על כנה במשך מאה שנים. באוצר המילים של הפסיכואנליזה (2010) מאת ז'יאן לפלאנש וז'יאן ברטראן פונטאליס, מוזכר כי פרויד שאל את המונח (בגרמנית: Latenzperiode/Latenzzie) מחברו וילהלם פליס (Fliess), וההתייחסות הראשונה לתקופת החביון המיני הייתה בהיבט הביולוגי: "זמן קבוע מראש של עצירה בין שתי 'פריצות' של הליבידו". המאמר של רוני נייט (Knight 2014) סוקר בהרחבה את התפתחות הגישות הפסיכולוגיות השונות לגיל החביון במאה השנים האחרונות ומסכם את התפתחות התייחסותו של פרויד לתקופת החביון. בתחילה ראה פרויד בתקופת החביון תקופה שבה הדחף המיני נעלם ואין ביטוי לאנרגיה המינית, ההדחקה מתעצמת ומובילה לאמנזיה שמקיפה את השנים הראשונות לחיים, ודברים רבים שהילד ידע נשכחים. כמו כן, תקופה זו מאופיינת בדה-סקסואליזציה של יחסי האובייקט, בהופעתם של רגשות כגון של בוש או גועל ובשאיפות מוסריות ואסתטיות. בשלב הבא, פרויד התייחס אל הדחף המיני כמעוכב ומוטה למטרה של תירבות ולמטרות חדשות כגון התמודדות עם עבודה קשה ופעילויות אינטלקטואליות, וכן כמותמר ליחסים שמכילים הערצה, חיבה וכבוד. שינויים רבים חלו בהתייחסותו של פרויד לגורם לתקופת החביון. בתחילה ראה אותה כנקבעת על ידי תורשה, לאחר מכן ראה אותה כתגובת הגנה כלפי מאבק האדיפלי. מאוחר יותר, ראה אותה כביולוגית, ולאחריה, כמעוצבת על ידי התרבות. אחר כך כתופעה פיזיולוגית ולאחריה כתשתית גנטית פיזיולוגית נפרדת מהתיאוריה המינית הפסיכואנליטית שלו. פרויד האיר את התופעות הראשיות המתחוללות בתקופת החביון ובהן את התפתחות ההגנות של הגיל וכן את חשיבותם של חברים וקשרים חברתיים. אנה פרויד (1936), בהמשך לתפיסתו של אביה, הרחיבה את טווח ההגנות לכלל ההגנות של האני, שעוזרות לו לרכוש שליטה רחבה על הסביבה ולפתח תחושת מציאות על פני עקרון העונג.

הארי סטאק סאליבן (Sullivan 1933) טען שתקופת החביון מאופיינת בכך שהילדים חווים נורמות חברתיות ומנהגים שונים ממנהגי התרבות הביתית שלהם, כאשר הם צריכים ללמוד להתאים עצמם לחברת בני גילם. הם חווים לחץ חברתי ולומדים להעריך את עצמם לעומת אחרים. על פי אריק אריקסון (Erikson 1963), המטלה ההתפתחותית של גיל החביון היא לארגן את ההיסטוריה של התנסויותיו של הילד כשותף חברתי, כיוזם, כבן או כבת, כפותר בעיות וכד', לגבש דימוי עצמי בעל ממדים רבים. בגיל החביון ישנה תנועת התפתחות נפשית לשני כיוונים: האחד – פנייה פנימה לגיבוש דימוי של העצמי; האחר – תנועה לכיוון התפשטות חברתית. בגיל זה הילד רואה ראייה כוללת של העצמי דרך "מטה-תיאוריה של העצמי". על פי אריקסון, ילדים בגיל החביון מבחינים בין חוץ לפנים אצל האדם, מבינים שמה שאנשים חושבים ומרגישים בתוכם אינו בהכרח מה שהם אומרים או עושים. ילד יכול להגיד ולהתעקש שאינו רוצה לגדל כלב ויאמין בכך, בעוד שעמוק בתוכו פנימה, העצמי הפנימי והפרטי שלו עשוי לרצות מאוד לגדל כלב. בגיל זה הם לומדים להסתיר רגשות, מתאמצים להסוות אכזבה או כעס. כלומר, על פי אריקסון ואחרים, האפיון ההתפתחותי המרכזי של גיל החביון הוא ההבחנה בין חוץ לפנים; הילד בעל מאוויים פנימיים, אך כלפי חוץ עליו לנהוג בדרך שתתחשב בצו המציאות; הילד מבין שבדומה אליו, כך גם אחרים אינם נוהגים בהכרח על פי הרגשתם הפנימית. הילד מתחיל ללמוד כיצד להתייחס אל חברו, שגם הוא בעל צד גלוי וצד סמוי מהעין.

תיאורטיקנים הדוגלים בגישת פסיכולוגיית האני כהיינץ הרטמן (Hartmann 1958) וארנסט כריס (Kris 1951) ייחסו חשיבות רבה לפונקציות אני אוטונומיות כגון תפיסה ואינטליגנציה והפונקציה של האני המובילה לפשרה כפתרון לקונפליקט. ההתמודדות של הגנות האני נעשית מנוכרת למקורות האינסטינקטים המקוריים, אשר הופכים למבני הגנה אוטונומיים של האני. המבנים האלה מסייעים לילד להתמודד עם המציאות והסביבה החיצונית. הגנות אני אלו משרתות את המטרה הדואלית של התמודדות עם קונפליקטים אינטראפסיכיים ועם המציאות.

ויניקוט (1962) ראה את גיל החביון כגיל שבו חל מעבר מתלות לעצמאות, כאשר הילד עוזב את ביתו ומגיע לסביבת בית ספר. הילד נפרד מהפנטזיה של סביבת הבית ומוצא ביטחון בבית הספר ובחברת בני גילו. מחקרים פסיכואנליטיים מסורתיים התמקדו בעיקר בזיהוי הפסיכופתולוגיה שבגיל החביון ובטיפול בה, אך המידע ההתפתחותי התקין היה מועט.ⁱ בין הבודדים שהדגישו את משמעותו הגדולה של גיל החביון, ושהתעכב והעמיק בהבנה הדינמית של הגיל, היה צ'ארלס סרנוף (Sarnof 1987). התרומה החשובה של סרנוף היא בהרחבת ההבנה הפסיכואנליטית הרואה בגיל החביון גיל שההתרחשות הנפשית בו היא ייחודית ושונה משלבי התפתחות קודמים. לטענת סרנוף, בגיל החביון מתפתח אופי האדם, מתגבש העל-אני ונרכשים ערכי התרבות. סרנוף הציג את המאבק בגיל החביון כמאבק נגד דחפים אדיפליים ופרה-אדיפליים של גילוי עריות ואוננות.

המאמר של אלן שוסטורוביץ וליסה ויינשטיין (Shustorovich and Weinstein 2010) עוסק בפירוש של הקונפליקטים הרגשיים והבנתם ובתמות ההתפתחותיות המאפיינות את הגיל. במאמר זה החוקרות מנתחות סיפור של הסופר חוליו קורטאזר (Cortázar), בסטיארני, המספר את סיפורה של איזבל, ילדה בגיל החביון, שנשלחת מביתה לחופשת קיץ באחוזה. בחופשה זו היא חווה חוויות שמטלטלות ומבלבלות אותה, כאשר היא מנסה להבין את העולם המעורפל של המבוגרים ולהיכנס אליו. היא בונה עם עוד ילד חוות נמלים ומקימה

תיאטרון שבו היא משחקת את רגשותיה: פחדיה, התרגשותה, קנאותיה ותשוקותיה. בספר מתוארים אירועים שמתאימים לגיל החביון, כמו ענישה קבוצתית של ילד שמנפץ את חלון הכיתה. שוסטורוביץ וויינשטיין מצביעות על כך שתקופת הילדות התיכונה היא תקופה מכרעת בהתפתחות האישיות. בתקופה זו ישנה בשלות שכלית לעצב מבנים פנימיים המכוונים לעכב התנהגות, וכן לעצב תבניות של קונפליקטים והגנות. החוקרות טוענות כי המאבק המרכזי בגיל זה הוא המאבק לביטחון. הפנטזיות האוניברסליות של הגיל קשורות לנפרדות ולשליטה. בגיל זה על הילד להיפרד מאובייקטים שהיו דמויות ההתקשרות הראשונות שלו ולהפנים אותן. בעקבות התפתחות זו נוצרים קונפליקטים, מכיוון שהדמויות המשמעותיות המופנמות הן עדיין בעלות כוח והשפעה על העולם הפנימי של הילד. הוא מתקשה לדחוק משאלות אדיפליות ופרה-אדיפליות, ומתקשה לתפקד באופן נפרד ועצמאי ללא תלות בהורים, ולכן עולות תחושות של התרגשות, חוסר ביטחון, בדידות, פחד וזעם.

בשנת 1994 הזמינה הקרן של ג'ון וקתרין מקארטור (John and Catherine MacArthur) 14 חוקרים מדיסציפלינות מגוונות לחקור את גיל הילדות התיכונה. המחקרים נערכו בארה"ב, קנדה, אנגליה וניו זילנד. מטרת המחקר הייתה לבדוק כיצד הסביבה בגיל הילדות התיכונה תורמת להתפתחות מאוחרת ומנבאת את המשך ההתפתחות. פטרישיה אשטון (Ashton 2006) הציגה את ממצאי המחקרים: התפקוד הלימודי וההתנהגותי בגיל החביון והמשך ההתפתחות המקצועית והחברתית בבגרות תלויים בבירור במשתנה אחד בגיל הילדות התיכונה – ההשתלבות החברתית. תפקודו של הילד בתחומי הלימוד וההתנהגות נפגע כאשר המצב החברתי שלו פגוע. במחקר נמצא שהשתלבות חברתית בגיל החביון היא הגורם הקשור ביותר להישגים בקריאה. פופולריות בגיל החביון מנבאת את יכולת העבודה בעתיד, המעמד התעסוקתי בגיל 48, שביעות הרצון מקשרים חברתיים והימנעות מאלימות במפגשים בהתבגרות. כמו כן, היכולת החברתית נמצאה קשורה לביטחון ביצירת קשרים רומנטיים. במחקרים אלו, משתנים סביבתיים אחרים בגיל החביון כגון דאגה הורית, איכות משפחתית וקשרים בהתבגרות לא ניבאו במידה ניכרת את המשך ההתפתחות. כלומר, הגורם המשפיע ביותר בגיל החביון על המשך ההתפתחות הנפשית הוא ההשתלבות חברתית בכיתה בד בבד עם הפחתה של השפעת ההורים. מסקנת הדו"ח הייתה שנחוצה תיאוריית-על, שתסביר את כלל ממצאי המחקר.

גיל החביון על פי גישת פסיכולוגיית העצמי

על פי פסיכולוגיית העצמי, ילדים בתחילת גיל החביון ימשיכו להיות מושפעים מנושאים התפתחותיים האופייניים לשלב מוקדם יותר. באחד המחקרים הבודדים העוסקים בגיל החביון בגישת פסיכולוגיית העצמי, פרידמן מציינת שהמטלה ההתפתחותית המרכזית של גיל החביון היא ההתאמה וההסתגלות לדרישות החברה והתרבות. בגיל זה נחלשת התלות בזולתעצמי הורים כמספקים צורכי זולתעצמי של גרנדיוזיות, אידיאליזציה ותאומות (על כך, ראו להלן), ומתחזקת המשמעות של חברת ילדי הכיתה כמהווה זולתעצמי עבור הילד. חברת ילדי הכיתה משרתת את הצורך של הילד להיות מי שמגיבים אליו, הצורך להיות מובן, להיות קשור לאחרים בקשר משמעותי ולחלוק חוויות רגשיות. כאשר זולתעצמי של חברת ילדי הכיתה מתכוונן רגשית לפרטים שבה, הילד חש שהוא מובן, ובכך מתפתחות אצלו היכולות: לסנתז חוויות רגשיות, לאבחן רגשות, להגביר סבלנות לרגשות ולהשתמש בהם למודעות של מצבים פנימיים, להופכם ללא-גופניים ולבטא אותם באופן מילולי. זולתעצמי של חברת ילדי הכיתה (נוסף על זולתעצמי אחרים שפרידמן מציינת במאמרה, כגון משחקים, סיפורים ושירים, חיות מחמד ועוד) מזינה את הילד בגיל החביון בשלושת צורכי זולתעצמי: mirroring

(גרנדיוזיות), אידיאליזציה ותאומות. בכך היא מסייעת להתפתחות הגדרת העצמי, והגדרה זו תורמת לתחושת יכולתו של הילד להבין ולסמוך על המציאות הסובייקטיבית שלו, להיות ער למשמעות האישית ולפתח מרכז מובהק של חוויה רגשית עצמית. כאשר הילד מקבל הערכה ואישור מילדי כיתתו, הדבר תורם לחיזוק ביטחונו ביכולתו לקבוע מטרות וסטנדרטים, להרגיע מתח וחרדה, לחוש גאווה, אמפתיה, הערכה של צרכים וזכויות של אחרים. זולתעצמי של חברת ילדי הכיתה מספקת לילד את הסביבה שבה הוא מתמודד עם מטלות ההתפתחותיות של הגיל: רכישת שליטה בהתמודדות עם תסכול וכישלון, ניהול דחפים וקונפליקטים פנימיים באמצעות משחקים שכוללים תקשורת פסיכומוטורית, יכולת לדחות סיפוקים ושליטה עצמית במצבים של יריבות.ⁱⁱ החוקים והמשחקים עצמם משמשים כזולתעצמי בגיל החביון, והם חשובים להתפתחות העצמי. הם עוזרים לילד להתמודד במצבים בעיתיים בקבוצה ומלמדים את הילד כללי משחק אנושיים, כללי תחרות והתנהגות מקובלת בחברה.ⁱⁱⁱ חוויית זולתעצמי בכללה, הן על ידי חברים והן על ידי משחקים, חוקים או פעילויות אחרות האופייניות לגיל, חיוניים להתפתחות של אישיות בטוחה, מסופקת, בעלת יכולת לוויסות עצמי, יכולת לעכב ולהכיל התנהגות של אחר, שליטה בדחפים, שליטה ברגשות, קבלת נורמות חברתיות ויכולת לדחיית סיפוקים (Furman 1991; Kramer and Rudolph 1991).

על פי פרידמן (1996), המשימות התפתחותיות העיקריות בגיל החביון הן:

(1) להיות דומה ושווה לבני הגיל "בתאומות": שלב מקדים לצורך בנבדלות מאחרים. כדי לחוש ייחודי ונבדל, תחילה חווים תחושת זהות ודמיון. על פי פרידמן, בגיל החביון, היכולות הקוגניטיביות אינן מאפשרות לגלות סובלנות למצבים עמומים ולאמביוולנטיות, ולכן בגיל זה ניכר הצורך להרגיש דמיון, לחוות "תאומות". חוויית התאומות בגיל החביון משרתת כמה פונקציות: התמודדות עם המשימות ההתפתחותיות של ביסוס תחושה עצמית, חיזוק תחושה של יציבות, בידול או אינדיווידואציה. הצורך של הילד באחידות משרת את שתי הפונקציות לשיפור לכידות וצמיחה. בחביון המאוחר וכן בגיל ההתבגרות, תפיסת הנבדלות נחוות כלא-מאיימת ומזוהה כמשימה התפתחותית חשובה. לכן, ילדים בחביון המאוחר מגלים יכולת רבה יותר להשוות ולקבל את ההבדלים ביניהם, וכך המשימה מושגת. בתחילת החביון, החוקים מספקים את היכולת לחוות דמיון וכוונות משותפות. אלו ששברים את החוקים נדחים. בחביון המאוחר, כשהמסוגלות לחוש אמביוולנטיות ושונות מאחרים הולכת וגדלה, העצמי נעשה יציב יותר, והגישה של הילד לחוקים גמישה יותר.

(2) סובלנות רגשית: יכולת להתמודד עם רגשות של תסכול וכישלון, כאשר היכולת של הילד להסתמך על

מקורות תמיכה בתוכו ובקשרים בסביבתו גדלה (Krystal 1977; Bryant 1985).

(3) ניהול דחפים וקונפליקטים פנימיים: בגיל החביון הילדים מנהלים קונפליקטים במשחקים שכוללים תקשורת פסיכומוטורית.^{iv} המשימה הזאת מכילה את היכולת לדחות סיפוקים, יכולת שליטה עצמית וויסות. יכולות אלו משפיעות על יכולת הילד להסתגל לדרישות תרבות, להגביל תנועתיות. החוקים מבחינים בין תחילת גיל החביון לשלב המאוחר בגיל החביון, מבחינת יכולת הילדים לנהל את הקונפליקטים הפנימיים. בתחילת גיל החביון ניכרת נוקשות חשיבתית, לעומת עלייה בגמישות החשיבתית וגמישות תנועתית במשחקים הפסיכומוטוריים של ילדים בחביון המאוחר. שליטת יתר יוצרת נוקשות ועיכוב. שליטה מועטה יוצרת חסך באינטגרציה ויכולת לעיכוב לא-תואמת. בגיל זה, החוקים עוזרים לנהל דחפים וקונפליקטים פנימיים, הם משמשים מעכבים, מספקים הגנה וביטחון אישי ומעלים ציפיות להתנהגות נאותה ותרבותית. ההבדל בין חביון מוקדם למאוחר ניכר בהתייחסות הילדים לחוקים: בחביון המוקדם,

הילדים דורשים משמעת קפדנית לחוקים. הם משמרים דרך חשיבה של קסם, שמשתקפת בצורך שלהם בקצב, בחרוזים, בחידות, בריטואלים של אמונות טפלות; ואילו בחביון המאוחר הילדים מסוגלים לווסת את עצמם, וכך הצורך בגבולות חיצוניים הולך ופוחת.

(4) שליטה עצמית: אחת המשימות בגיל החביון היא לפתח שליטה עצמית במצבים של יריבות, כישלונות והצלחות אישיות (Lachmann 1986; Wolf 1988). שליטה עצמית דורשת התפתחות של הגדרה עצמית, יעילות ומכוונות רגשית.

(5) כניסה למצב של "חביונות": בגיל זה, המשימה ההתפתחותית היא להיות מחונך, מסתגל, להתנהג כמקובל בחברה. על פי סרנוף, בגיל החביון, הפנטזיה מסייעת בכניסה למצב של חביונות. בעזרת הפנטזיה הילד יכול לעבד ולדחות סיפוקים, ללמוד ולהיות עסוק.

תאומות

על פי קוהוט, הצורך להיות בתאומות הוא חיוני בכל שלב בהתפתחות, אך בייחוד בגיל החביון, ולכן הוא עודד מחקר בתחום זה.^{vi}

על פי פסיכולוגיית העצמי, התאומות בגיל החביון חיונית בשני ממדים: ממד אחד – הצורך לחוש דומה למישהו אחר בא על סיפוקו על ידי חברות קרובה עם חבר אחד, אשר תורמת לתחושת העצמי, ליחסים דיאדיים, ליצירת אישיות אינדיווידואלית בעלת יכולת לבידול (דיפרנציאציה).^{vii} בגיל החביון, בחירת חבר אחד קרוב נעשית לרוב על פי דמיון בגיל ובמין, לכן הבנים יתחברו עם בנים אחרים בכיתה והבנות עם בנות כיתתן.^{viii}

הממד האחר – תאומות קבוצתיות. פסיכולוגיית העצמי מסבירה דרך התאומות את השמירה הקפדנית על נורמות וקודים של התנהגות בכיתה בגיל החביון.^{ix} הילדים אינם מגלים כל סובלנות כלפי שונות והבדלים בין ילדי הכיתה. הם מארגנים את המציאות בדרך שבה יקל עליהם לחוש ביטחון בדמיון שלהם לאחרים. בגיל זה, האידיאליזציה של האימגו של ההורה פוחתת ועוברת לערכים של הקבוצה. הילד מעמיד את האידיאליזם ההוריים המופנמים אצלו עם הערכים של הקבוצה, בחיפוש אחר אישור וחיזוק לערכיו. תחושת השייכות החברתית חשובה בגיל הזה, כי היא נותנת תחושת דמיון לכולם; לילדים חשוב להיות דומים לילדים אחרים בכיתה, לכן חשובה תחושת השייכות וחשוב גם להיות במזיגה עם תכונות מוערכות, יכולות נערצות ובמעמד מקובל של חברים.^x תחושת האחדות עם האחרים מתבססת גם על אידיאליזם משותפים (Ladd 1988).

בגיל החביון, הילדים חשים שייכות בתחרויות ספורט ובמשחקי חברה נפוצים, הכוללים כללי משחק חברתיים כמו לחכות בתור, תפקידי מנהיג ומונהג, מנצחים ומפסידים בתחרות וציפיות מגדריות.^{xi} בחוויית התאומות עולות ומתפתחות שתי היכולות בשני הממדים: ממד ההתכוונות וההתאמה הרגשית, וממד השיקוף והאידיאליזציה בחוויית זולתעצמי. לדעת פרידמן, התאומות עונה על תחושות של חוסר ביטחון וחוסר יציבות שחש הילד בגיל זה. כאשר הוא פוגש ילד שדומה לו, שהעולמות הפנימיים שלהם דומים, הדבר מאפשר לו לחוות את העולם בדרך מרגיעה.

ראייה תיאורטית חדשה: התפתחות מבנה העצמי בגיל החביון

אבקש להעיר הערה מקדימה, כי בשל ייחודיותו של גיל החביון, מודל המחקר הנוכחי מאחד יסודות של תיאוריות פסיכולוגיות שונות (התיאוריה הסטרוקטורלית של פרויד, התקשרות, יחסי אובייקט, פסיכולוגיית העצמי ועוד), כאשר לכל תיאוריה, ישנה השפה שלה, מונחים משלה, תפיסות שונות ולעתים אף סותרות. המודל

הנוכחי משתמש במונחים ובשפה של כל אחת מהתיאוריות באופן משלים, מבלי שהן סותרות או נאבקות ביניהן. המודל הנוכחי מציג את גיל החביון כשלב שבו מתרחש ארגון של התיאוריות השונות וגיבושן בתהליך היוסדות השלד של מבנה האישיות, המכיל מרכיבים רגשיים שונים, שכל אחד מהם פועל באופן ייחודי לו, בחוקים, באיכות ובשפה שונים. דבר זה דומה לחוקים ביולוגיים ופיזיקליים שפועלים יחד, אף שלעתים הם יכולים להיראות כסותרים זה את זה (מכניקה ניוטונית ברמת אנרגיות וגדלים פיזיקליים גדולים לצד חוקי פיזיקת הקוונטים ברמת תת-אטום), וזאת כאשר בטבע הם פועלים בהתאמה באזורים שונים, ברמות שונות ובתפקודים שונים במהותם. כך הדבר גם בנוגע לתיאוריות ההתפתחותיות השונות, המסבירות את שלבי ההתפתחות של התהליכים הרגשיים אשר מתכנסים בגיל החביון והופכים למרכיבים במבנה האישיות המתגבש לכדי מסד ושלד של מבנה האישיות. בספרה חידת הילדות, מציינת רוני סולן (2007), שההבנה שישנה הקבלה בין המערכת הביולוגית-פיזיולוגית למערכת הנפשית נוסדה אצל פרויד, אשר הקביל בין צורך ביולוגי של שמירת הומיאוסטזיס לבין שמירה על מצב של נחת נפשית. מאז נערכו מחקרים שונים המצביעים על כך שהמערכת הנפשית פועלת על בסיס תשתיות דומות, שמופעלים בהן תהליכים דומים למערכת הביולוגית-פיזיולוגית.

מודל התפתחות המבנה האינטרפסיכי בגיל החביון

על פי המודל שאציג, בגיל החביון מתרחב המבנה האינטרפסיכי של הנפש. על פי פרויד, המבנה האינטרפסיכי בסוף הגיל האדיפלי התפתח לכדי שלוש רשויות פנימיות (סתמי, אני, על-אני), שהן בעלות דחפים, ערכים והגנות פנימיות, שהדינמיקה ביניהם מוכרת. המודל שאציג מהווה המשך בנייה והתפתחות של מבנה האישיות, אשר מהווה את יסוד האישיות, שזהותה תוגדר ותובדל בשלב הבא של גיל ההתבגרות.

בשלב ההתפתחותי של גיל החביון, עובר הכוח הדחפי – האנרגיה הליבידינלית, שעוררה בשלבים הקודמים את האיברים: אוראלי, אנאלי, פאלי – ומעורר חלק חדש בנפשו המתפתחת של הילד – ב"עצמי" (להלן אקרא לנפש "עצמי", אך אדגיש כי "עצמי" כאן אינו זהה ל"עצמי" של קוהוט, אלא הוא מבנה נפשי שמתחוללים בו תהליכים שמקצתם תהליכים נרקסיסטיים). לא מדובר באיבר גוף אלא בחלק אינטרפסיכי, ב"עצמי", שתפקודו בכל שלבי ההתפתחות הקודמים היה ללא טעינה מיוחדת – חלק אינטרפסיכי, שלהלן אקרא לו "עצמי-חברה". עם התעוררות חלק "עצמי-חברה", מתקיימות בתוך "עצמי" שתי מהויות נפשיות: האחת – מהות ראשונית שכוללת את כל שלבי ההתפתחות הרגשית עד לסוף השלב האדיפלי; האחרת – המהות חברתית. בשלב הראשון של גיל החביון, שתי המהויות מתקיימות ב"עצמי", במרחב שאקרא לו "מרחב אנטיגוני" (על שם אנטיגונה, שעוד ארחיב עליה כאן). הם שוהים יחד באותו מרחב, שבו אינם מובחנים ונבדלים, במעין מצב של טרום-בריאה. בתהליך של התפתחות חיובית ומוזנת, בשלב הבא נברא מבנה העצמי על ידי חלוקה פנימית שמבדילה בין שתי המהויות: חלק אחד – החלק הפנימי ב"עצמי", המהות הראשונית שמתכנסת ב"גרעין העצמי" (הגדרת "גרעין העצמי" כאן שונה מ"גרעין העצמי" על פי קוהוט, וכוללת מרכיבים של חומרי נפש שונים: מטען גנטי רגשי, מבנה של שלוש הרשויות הפנימיות שתבע פרויד, היסטוריית חוויות ואיכויות של יחסי אובייקט כגון סגנון התקשורת, הפנמות אובייקטים ראשונים, שלושת האזורים על פי מיכאל באלניט (2006), "גרעין העצמי" על פי קוהוט ועוד).

החלק השני – "ציטופלזמת עצמי-חברה" (צע"ח - הסבר למונח יינתן להלן), הוא החלק בעצמי שהאנרגיה הליבידינלית מעירה בגיל החביון. זה החלק החיצוני שמקיף את הגרעין, הוא החלק החברתי של תחושת

"אנחנו". הוא החלק ב"עצמי" שבו מתפתח "זולתעצמי", הוא החלק שמזין את גרעין העצמי ומקיים עמו יחסי גומלין.

בין שני החלקים האלה מבדילה "ממברנת גרעין העצמי" – מעין מרחב ביניים. בדומה לממברנת תא ביולוגי היא מגדירה ותוחמת את פנים העצמי, את "גרעין עצמי", אוטמת אותו והופכת אותו קשה לנגישות מבחינת מודעותנו (הופכת את התכנים המצויים ב"גרעין העצמי" לתת-מודעים וקשים לנגישות בכלל, ולזיכרון בפרט). "ממברנת גרעין העצמי" מעבירה לתוך גרעין העצמי מידע ותכנים רגשיים חדשים מציטופלזמת גרעין העצמי (צע"ח) באופן בררני ביותר. מידע זה פועל בגרעין העצמי על תכנים קיימים, מזין ומשנה אותם (תהליך זה יוסבר בהרחבה להלן). התהוות מבנה העצמי בחלוקה זו של פנים וחוץ היא, למעשה, ייסודה של האישיות הבוגרת. זו האישיות המורכבת מחלקים פנימיים, אישיים, של רגשות כמוסים, מאוויים, תשוקות, ערכים, חלומות ושאיפות וקשורים לתחושת "אני", ושל חלקים התנהגותיים המופנים החוצה להתמודדות עם העולם החברתי וקשורים לתודעת "אנחנו" בעצמי.

חשוב להדגיש כי הכוח החברתי (הדחף החברתי) שמתעורר בגיל החביון הוא כוח אורגני ביולוגי. הוא מתעורר באותה הדרך שבה, על פי פרויד, התעוררו איברים ביולוגיים בשלבים קודמים (אוראליים, אנאליים, פאליים). תמיכה לכך ניתן למצוא בדבריו של פרויד בספרו שלוש מסות על התאוריה המינית:

תוך תקופה זו של חביון גמור, או חלקי בלבד, מתפתחים כוחות הנפש, העתידיים להתייצב בפני יצר המין כמעצורים ולהצר את כיוונו כסכרים (בחילה, רגש הבושה, תביעות האידאליים האסתטיים והמוסריים) [...]. הרושם המתקבל אצל הילד בן התרבות הוא, שיצירת אותם סכרים היא פועלו של החינוך, ואמנם אין ספק שהחינוך תורם הרבה לכך. למעשה, הרי התפתחות זו מותנית באורגניזם וקבועה בתורשה ולעתים עלולה היא להתהוות בלי סיוע החינוך כלל. באילו אמצעים מתבצעים אותם המבנים, החשובים כל כך לתרבותה ולנורמליותה של האישיות לאחר מכן? קרוב לוודאי שעל חשבון דחפי המין הילדיים עצמם, אשר זרמם לא פסק גם בתקופת החביון אלא שהאנרגיה שלהם כולה או בחלקה הגדול, נותקה מן השימוש המיני והועברה למטרות אחרות... למטרות חדשות [...] [של] עידון [סובלימציה] (פרויד 1905: 58-59).

הסברו של פרויד למכניזם של העידון הוא שהדחפים המיניים שהיו בגיל הילדות המוקדמת לא יהיו בשימוש בגיל זה, והם נעשים פרוורטיים, הם מעוררים כוחות-נגד שבונים את הסכרים לשם דיכוי ההנאה. ההסבר הזה ל"עידון" נשמע עמום וכלל לא ברור, ואכן פרויד ממשיך בפסקה הבאה ואומר על דבריו אלו שהבנתנו את התהליכים של תקופת החביון או של דחיית המיניות הילדית היא בעלת אופי היפותטי עמום. על פי ההבנה של המודל החדש, ניתן להבין שבאופן אורגני עולים בגיל החביון מחסומים. מחסומים אלו הם בשירות "ממברנת גרעין העצמי", הם חוסמים את התכנים הרגשיים המוקדמים ותוחמים אותם ב"גרעין העצמי", והאנרגיה הליבידינלית עוברת וזורמת ל"ציטופלזמת עצמי-חברה". ניתן גם לשייך לכאן את הבחנתה של אנה פרויד כי בגיל החביון עומדות לרשותו של הילד כל ההגנות של האני, שעוזרות לו לרכוש שליטה רבה על הסביבה ולפתח תחושת מציאות על פני עקרון העונג. תמיכה נוספת להבנה המוצגת כאן, היא של אנה אורנשטיין (Ornstein)

1998). בספרה פסיכיאטריה של הילד והמתבגר (*Child and Adolescent Psychiatry*) היא מייחסת, כחוקרים אחרים בזמנה, את ההתפתחות בגיל החביון לבשלות ביולוגית של מערכות גופניות, נזירומוסקולריות-תפיסתיות. על פי אנה אורנשטיין, פסיכולוגית העצמי רואה את ההתפתחות בגיל החביון בשלושה אפיונים הדומים לכמה מהאפיונים המוזכרים בראשית פרק זה:

(1) עלייה בקונסולידציה של העצמי הגרעיני ובייחוד בתחושת השליטה והקומפוטנטיות;

(2) קונסולידציה של מערכת ויסות הערך העצמי;

(3) התקדמויות בהתפתחות המוסרית.

על פי ההבנה של המודל החדש המוצג כאן, ניתן להבין את שלושת האפיונים האלה של ההתפתחות הרגשית בגיל החביון, בתחמת גרעין העצמי, המביאה לעלייה בתחושת הקונסולידציה, השליטה והקומפוטנטיות. כמו כן, המחסומים לדחפים ותוכני ילדות מוקדמים על ידי ממברנת גרעין העצמי מחזקים את מערכת הוויסות, והמעבר לצע"ח מחזק את התאמת היחיד למערכת החוקים המוסרית החברתית.

המעבר לציטופלזמת עצמי-חברה (צע"ח): בשלות רגשית

כאשר נפש הילד מתפתחת באופן תקין, בסיום השלב האדיפלי היא מוכנה ובשלה לקראת השינויים המתחוללים בה בשלב החביון. בשלב זה חלה נפרדות מהדמויות המשמעותיות הראשונות, שהילד כבר הפנים אותן. על פי גישת יחסי האובייקט, בתהליך ההיפרדות והאינדיווידואציה, הגרנדיוזיות, האקסהיביציוניזם והאומניפוטנטיות הינקותיים פוחתים (Mahler 1975) ומתפתחת בשלות שמאפשרת לוותר על הצורך להיות במרכז תשומת הלב. למעשה, זה ויתור על עמדת ה"כול-יכול", שכן הצורך בשליטה בלעדית באובייקטים פוחת. מתוך כך, כאשר תהליכי הנפרדות והאינדיווידואציה תקינים, וכאשר סגנון ההתקשרות בטוח, האנרגיה הליבידינלית מופנית להשקעה ב"ציטופלזמת עצמי-חברתי". האובייקטים הראשוניים המופנמים והנפרדים יתמקמו פנימה בליבת "גרעין העצמי" ויפנו מקום במרחב ה"עצמי" להתקשרות עם אובייקטים חדשים בחברה. קוהוט (Kohut 1971) אף הוא נותן הסבר לתהליך נפרדות בין העצמי לאובייקט ורואה חשיבות בתהליך הנפרדות להתפתחות של גיבוש וייצוב מערכת ויסות הערך העצמי. קוהוט מסביר, שכאשר עצמי ואובייקט נעשים מובחנים זה מזה, חלה בגרנדיוזיות טרנספורמציה של ערך עצמי על ידי ויסות פנימי בהתמודדות עם כישלונות ומצבי דחק. כאשר לא חלה טרנספורמציה של הגרנדיוזיות, היא תודחק למצבי קיצון הנעים בין תחושת כול-יכול למצבי נחיתות, וכך ילדים אלו יתנהגו בביישנות ויפגינו נסוגות, או לחלופין יהיו רגזניים וחסרי יכולת להסתגל להרגלי עבודה.

כלומר, בשלות רגשית מאפשרת את מעבר האנרגיה הליבידינלית מגרעין העצמי לצע"ח. כאשר ההתפתחות תקינה מתרחשים תהליכי נפרדות בין העצמי לאובייקט, האובייקטים הראשוניים המשמעותיים מופנמים בליבת הגרעין ומתחולל מעבר האנרגיה לצע"ח.

גרעין העצמי

במודל הנוכחי גרעין העצמי המוצג אינו בעל תכולה אחידה אלא כולל מגוון מרכיבים רגשיים, שאפשר לדמותם לגופים ומבנים תוך-גרעיניים בתא ביולוגי.

גרעין העצמי כולל את חומרי הנפש שהתהוו ונוצרו בשלבים הקודמים. לדוגמה, הוא כולל את המטען הגנטי הרגשי (בדומה לגדילי RNA, כרומוזומים) ואת מבנה שלוש הרשויות הפנימיות (סתמי, אני, על-אני). כמו כן, גרעין העצמי כולל חוויות רגשיות משלבי התפתחות ראשונים, יחסים ראשונים עם אובייקטים ארכאיים ודפוסי התקשרות. נוסף על כך, גרעין העצמי כולל את העצמי הנרקיסטי ודיוקן ההורה המואדר, שעל פי קוהוט, החליפו את הנרקיסים הראשוני. על פי המודל הנוכחי, גרעין העצמי כולל גם את ה"גרעינון הנרקיסטי". בתא הביולוגי הגרעינון מעורב בעיקר בהרכבת הריבוזומים אשר יוצאים אל הציטופלזמה, שם הם משתתפים בתהליך הקידוד והתרגום של התוכנית המצויה בחומר שבגרעין התא לשפה המגיעה מבחוץ. ה"גרעינון הנרקיסטי" מייצר מעין ריבוזומים שפועלים בממברנת גרעין העצמי ואחראים לתהליך ההזנה הנרקיסטי. במודל המוצג כאן התהליכים הנרקיסטיים בגרעין העצמי מושפעים ומשפיעים, משנים ומשתנים ביחס לחומרי נפש אחרים המצויים גם הם בתוך גרעין העצמי. לדוגמה, ילד שנולד כשהוא בעל תכונה גנטית לרגישות גבוהה לרעש, ובשל התייחסות לא מותאמת חווה בשלבים הראשונים של חייו חוויות שביססו אצלו דפוס התקשרות לא-בטוח, שיצרו כשלים בהזנת צורכי זולתעצמי וכן ביחסי האובייקט. כאשר ילד זה יקבל הזנה טובה בהמשך התפתחותו על ידי מערכת הזנה אמפתית המספקת את צורכי זולתעצמי וייווצרו התנאים להתפתחותו הרגועה, הדבר ישפיע על מכלול התכנים הרגשיים בתוך "גרעין העצמי" ויהיה אפשר לשנות את מהותם לדפוס התקשרות בטוח, ליחסי אובייקט טובים וכו'.

בהמשך החיים, מתפתחת בגרעין העצמי התחושה הפנימית של ידיעת מי "אני", ובה נמצא מרכז היוזמה האישית: "אנו יודעים שאנו מקשיבים לדעותיהם של אחרים, אנו שוקלים ברורות, ועם זאת היכן שהוא קיימת תחושה של עצמאות יחסית, של אסרטיביות, של יוזמה" (קוהוט 1981: 252).

חומרי הנפש ב"גרעין העצמי" הם צורך עז לקבלת mirroring כמענה לצורך בגרנדיוזיות, תביעה מוחלטת ובלתי מתפשרת לסיפוק דחפים וביטויים, שליטה בלעדית, כול-יכולה, של היחיד.

ציטופלזמת עצמי-חברה (צע"ח)

צע"ח היא מבנה אינטרפסיכי, בהיותה החלק האורגני ב"עצמי" שבו העצמי מתקיים בגיל החביון. תחושת ה"אני" של הילד מותנית בקיום הקבוצתי של "אנחנו"; העצמי של הילד מקבל הזנה בהיותו שייך לקבוצה. בגיל החביון ה"עצמי" מתרחב ומורכב משני חלקים אינטרפסיכיים: חלק פנימי – "גרעין העצמי", וחלק חיצוני – צע"ח. צע"ח היא החלק שבא במגע עם המציאות החיצונית-החברתית. דוגמה מקבילה לכך משלב התפתחותי אחר אפשר לראות בשלב האוראלי, שבו התינוק זקוק לחומרים חיצוניים כמו מזון או חפצים כדי למצוץ ולנשוך, ובכך להזין את הצורך הפסיכולוגי של שלב ההתפתחות האוראלי.

ויניקוט (1971) מצטט את בילפון באומרו "הסגנון הוא האדם", ומסביר: "כשמדברים על אדם, מדברים עליו יחד עם סך כל החוויות התרבותיות שלו. השלם יוצר יחידה" (שם: 117). צע"ח הוא החלק בעצמי שבו מתפתחים מצבי עצמי: עצמי תרבות, עצמי קוסמי (ראו הסבר להלן).

חומרי חוץ ופנים עוברים דרך ממברנת גרעין העצמי (ראו הסבר להלן) פנימה לתוך גרעין העצמי והחוצה אל החברה. תכנים פנימיים היוצאים מ"גרעין העצמי" מבקשים בצע"ח מענה מזין מהסביבה החיצונית. כאשר ההיענות של הסביבה/ החברה/ ה"זולתעצמי" אינה מספקת, חומרי "גרעין העצמי" ישולחו חזרה פנימה והחוצה כדי לקבל מענה שיאפשר ל"עצמי" המשך התקיימות בריאה וטובה במארג החברתי שהוא נתון בו.

חומרי הנפש בצע"ח שונים לחלוטין מחומרי הנפש בגרעין העצמי; הם משתנים על פי שני שלבי גיל החביון שיתוארו להלן. בשלב הראשון של גיל החביון, חומרי הנפש בצע"ח הם: הרכנת ראש – הכפפת רצונות פרטיים של העצמי למרותן של נורמות חברתיות; ויתור על רצונות ועקרונות פרטיים ואישיים; קבלת מרות וציות מוחלט לחוקים החברתיים. בשלב השני של גיל החביון, חומרי הנפש בצע"ח הם: גמישות – שהיא פונקציה של גישור, פשרה ותיווך. בשלב זה מתחיל תהליך של יחסי גומלין עם חומרי גרעין העצמי (ניתן לראות קווי דמיון בין היחס שבין גרעין העצמי לצע"ח ובין היחס שבין עצמי אמיתי לעצמי כוזב, על פי ויניקוט).

מענה של הסביבה החיצונית: חברה, זולתעצמי, לתכנים פנימיים של הגרעין העצמי

ממברנת 'גרעין העצמי'

לצורך הסבר תפקידה של ממברנת גרעין העצמי ניעזר באנלוגיה ל"ממברנת גרעין התא", אשר מורכבת משני קרומים: קרום חיצוני וקרום פנימי, הממוקמים במקביל זה לזה ומופרדים ביניהם בנומטרים אחדים, שיוצרים ביניהם חלל. ממברנת הגרעין הביולוגית היא מעטפת המקיפה את הגרעין במלואו, מפרידה בין המידע הגנטי של התא ובין הציטופלזמה הסובבת אותו ומשמשת חוצץ למניעת מעבר מנוזל הגרעין לציטופלזמה. מעטפת הגרעין מכילה נקבים שמאפשרים מעבר בררני ביותר של חומרים מהציטופלזמה (מחוץ לגרעין) לפלזמת הגרעין (פנים הגרעין) ולהפך. כך, "ממברנת גרעין העצמי" מפרידה בתוך ה"עצמי" בין מציאות נפשית פנימית למציאות נפשית חיצונית. היא מגדירה ותוחמת את פנים העצמי ל"גרעין עצמי", אוטמת אותו והופכת אותו קשה לנגישות, ללא-מודע, המכניס ומקבל לתוכו תכנים חדשים באופן בררני ביותר. בצדה הפנימי היא מחוברת לרקמת העל-אני ובצדה האחר, היא פונה אל החלק של צע"ח – "ציטופלזמת עצמי חברה". החשיבות העצומה בהבנה זו היא שכל תוכני הילדות עד סוף השלב הגניטלי-אדיפלי נעשים תחומים על ידי ממברנת גרעין העצמי, שהופך אותם לחומרי יסוד אשר מצטרפים לחומרים הנפשיים הגנטיים ומהווים את יסודות גרעין הנפש. אלו הם היסודות שמכתיבים באופן לא-מודע לאדם את היותו קיים בעולם בדרך ייחודית ובאיכות ייחודית השמורה להם. היווצרות הממברנה בגיל החביון מקבלת חיזוק מתופעה ידועה ומוכרת, אך מסתורית ולא-מפוענחת בגיל החביון, והיא "שכחת הילדות". כך פרויד מתאר זאת:

אמנזיה המיוחדת במינה, זו העוטה בלוט אצל רוב האנשים (לא אצל כולם!) את שנות ילדותם הראשונות עד השנה השישית או השמינית. עדיין לא עלה בדעתנו להשתומם על עובדת אמנזיה זו, הגם שיש לנו סיבה יפה לכך. שכן מספרים לנו, כי באותן שנים, אשר מהם לא נשתמר בלבנו דבר חוץ מכמה קטעי זיכרונות סתומים, הגבנו בערנות על רשמים, ידענו להביע צער ושמחה בדרך אנושית, גילינו אהבה, קנאה ושאר תאוות, שעוררו את התרגשותנו [...] בתור מבוגרים אין לנו יודעים מכל אלה ולא כלום. מדוע תש כוחו של זכרוננו יותר משאר כל פעילויותנו הנשיות? הרי זכאים לנו להאמין כי בשום תקופה אחרת אין הוא [זיכרוננו] בר כושר קליטה והעלאה כבשנות הילדות דווקא (פרויד 1905 : 56).

"שכחת הילדות" מאופיינת בקושי של המבוגרים להיזכר בזיכרונות ילדות מוקדמים (עד גיל 6-8). כאשר הילד הוא צעיר מתחת לגיל 6-8, הוא מסוגל להיזכר בזיכרונות מגיל שנה. אך כשהילד מתבגר, הוא מתקשה להיזכר

בזיכרונות ילדות ראשוניים. פרויד מעלה תמיהה הכיזד ייתכן שבבגרותנו נשכחות מאתנו דווקא השנים הראשונות, שבהן הזיכרון שלנו במיטבו.

תהליכי ההזנה בממברנת גרעין העצמי

בתחילת גיל החביון, עוברים חומרי נפש בכיוון חד-צדדי, מ"גרעין העצמי" אל צע"ח, וממנה החוצה אל הסביבה החיצונית-חברתית. מעבר בכיוון ההפוך, מהסביבה החיצונית פנימה לגרעין העצמי, כמעט אינו מתרחש. בשלב זה, מערכת ההזנה הנרקיסטית בשני הצירים של mirroring ואידיאליזציה פועלת בעיקר בצע"ח (ללא שיתופם של חומרים פנימיים המצויים ב"גרעין העצמי") ובעיקר בתחומים של נראות ובולטות חברתית והתמזגות עם מערכת הנורמות והחוקים החברתיים. הילד מקבל נראות כאשר הוא בולט בחברה בתחומים המוגדרים על ידי חברת בני כיתתו. כאשר הוא יבלוט בתחומים המוסכמים על ידי חברת בני גלו, למעשה, הוא לא יבלוט, שכן הוא יתנהג כמו כולם, אך זו תהיה הדרך שבה יקבל הזנה לנראות שלו. הרכנת ראשו וקבלת נורמות הקבוצה הן התנאים שבהם הוא יקבל הזנת נראות ובו-בזמן, הוא יקבל הזנה לצורך האידיאליזציה, בכך שישתייך לקבוצת כיתתו ולחוקיה. לדוגמה, ילד שאביו מעדיף משחקי כדורסל על כדורגל; האב מזלזל במשחקי כדורגל ובו לשחקני כדורגל; ואולם בכיתתו של הילד ישנה נורמה שלפיה בהפסקות הבנים משחקים כדורגל, ועליהם לבלוט בהבקעת גולים על מנת לקבל הזנה של mirroring. בשלב ההתפתחות הזה, הבן ירכין ראשו ויקבל את הנורמה של הבולטות המוסכמת על ידי חברת בני כיתתו, אף על פי שנורמה זו אינה תואמת ואף סותרת את העדפת אביו. כלומר, מובלטותו בתחום שנקבע על ידי חברת בני כיתתו מייצבת אותו כשווה בין שווים ודומה דמיון של תאומות לקבוצה ולמעשה, הופכת אותו ללא-בולט בחברה בתחום הספורט אך בולט בהישגיו בתחום המוסכם מבחינה חברתית. אם יציג כישרון יוצא דופן של ריקוד, לדוגמה, וזה אינו מוסכם על ידי בני כיתתו, לא זו בלבד שלא יקבל נראות והזנה, אלא שיידחה לחלוטין. המירroring והנראות בתחילת גיל החביון קשורים לתאומות קבוצתיות. ההזנה בשלושת הצירים: mirroring, אידיאליזציה ותאומות, מובילה לתחושת השתייכות ולהשתלבות חברתית, אשר מובילות לתחושה טובה של העצמי, תחושה של ערך וביטחון עצמי.

בשלב השני של גיל החביון, המעברים בנקבי ממברנת גרעין העצמי נפתחים, ואז פועלת מערכת ההזנה הנרקיסטית בשני הכיוונים, כלפי פנים וכלפי חוץ. זה מצב של הדדיות, שבה הילד נמצא בשני מצבי עצמי: "עצמי מתגבש", שבו הוא מקבל הזנה לצרכי זולתעצמי מבחוץ פנימה לתוך גרעין העצמי, והדבר תורם להתהוות מצב של "עצמי מגובש". זה תהליך הזנת העצמי. כאשר ההזנה אמפתית ומספקת דייה, התכנים הפנימיים בגרעין העצמי מוזנים ומתאפשר תהליך שבו העצמי הוא גם חבר בחברת הילדים, שמרכין את הראש ומקבל את חוקיהם, אך הוא גם מתחיל להחצין את פנימיותו וייחודיותו האישית, וכך מתאפשר מעבר גמיש בין פנים לחוץ, בדינמיקה של תיווך ופשרה.

הדבר דומה לעקרון מודל האטום של בוהר, שבו האלקטרון יכול לעבור בין מסלולים מותרים, ובתהליך המעבר נקלט או נפלט קוונטום של קרינה אלקטרומגנטית – פוטון. הקרינה נקלטת עבור מעבר למסלול שבו האנרגיה גדולה מהאנרגיה במסלול הנוכחי, ונפלטת עבור מעבר למסלול שבו האנרגיה קטנה יותר. כך, בעצמי – המעבר הוא בין המסלול הפנימי הקטן למסלול החיצוני הגדול, בין המסלול הקולט הזנה של זולתעצמי פנימה בתוך גרעין העצמי ובין המסלול הפולט הזנה של זולתעצמי בצע"ח החוצה אל הסביבה. הגורם שקובע את הכיוון פנימה או החוצה הוא המבט. הכיוונים הם הפוכים בשני הצירים של נראות ואידיאליזציה. בציר הנראות: כאשר

המבט הוא של רואה חיצוני המכוון אל העצמי, ההזנה היא פנימה אל גרעין העצמי, ואז מתקיימת הזנה של העצמי; כאשר המבט הוא של העצמי החוצה (אף אל מחשבה, כשהיא על דבר מה חיצוני), ישנו מעבר והאנרגיה המזינה נפלטת החוצה. בציר האידיאליזציה: כיוון המבט הוא הפוך, של העצמי החוצה אל זולתעצמי, אך עתה העצמי מוזן בהתמזגות אידיאלית עם זולתעצמי. תהליך זה של מעבר בין מסלולים, בין מצבי עצמי שונים של "קליטה" ו"פליטה" יכול להתרחש, כפי שטוען רענן קולקה, גם בלי הימצאות של זולתעצמי. אם כך, ניתן לומר שמצב הקיום הוא תנועה מתמדת מפוטנציה לממשות וחזרה לפוטנציה: כאשר "העצמי הגרעיני" וה"עצמי המגובש" הם התממשויות של מצבים צורניים בעלי קוהסיביות משתנית, וה"עצמי הווירטואלי" מצד אחד, "העצמיות הקוסמית" מצד אחר, הם מצבי קיום מותמרים של פוטנציאליות. או בלשונו של קולקה:

מרחב של רטט קבוע בין הוויה אימננטית סופית, לה אני מבקש לקרוא הפצה לבין התהוות טרנסצנדנטית אין סופית, לה אני מציע לקרוא התמוססות [...] הפצה היא מילת צופן בה אני מציע להכתיר את מצב הגופיות של הדברים, בין שהדבר הוא הגוף שאנו נושאים על תחושותיו ותשוקותיו, הנאותיו וסבלותיו [...] המחויבות לממשות העצמי האישי [...] התמוססות היא ביטוי לאתיקה של האדם – התמסרותו לעולם ולכול מה שבו [...] הנחת היסוד של המודל הפצה-התמודדות [...] צורך העצמי של האדם להפצה זקוק למטריצה אמפתית של זולתעצמי רואה, אשר מתוכה מתרחש האדם כיש אינדיווידואלי קיים וממשי ובאופן קומפלמנטרי, צורך העצמי של האדם בהתמוססות זקוק למטריצה אמפתית של זולתעצמי אידיאלי, אשר מאפשרת את המזגותו עם מה שמעבר לקיומו האישי [...] (קולקה 2010 : 42).

הממד השלישי: ההתמרות בעצמי; תחילת קיום רוחני

לאחר שבשלב הראשון נבנה מבנה העצמי, הכולל פנים וחוץ ולאחר שמתחילים להתקיים תהליכי הזנה הדדיים עם הסביבה, בשלב השני של גיל החביון, כאשר מתחיל קשר ומעבר פנימה והחוצה לגרעין העצמי, מתחילות להתרחש ההתמרות אשר מוסיפות ממד שלישי וחדש לצע"ח. המעבר בין שני מצבי עצמי: בין "עצמי" המוזן בחברת ילדי הכיתה בצורכי זולתעצמי למצב שבו הוא מזין כזולתעצמי בחברת ילדי הכיתה יתבטא בהתמרות ראשוניות, עדיין לא-מפותחות ברמתן האנושית והרוחנית. בגיל החביון ההתמוססות תהיה ברמת אמפתיה ראשונית, חוש הומור ראשוני. הכוונה למבט-על החורג מן המעגל המצומצם של האני, אלא שהוא עדיין מצומצם למצב-על בקיום של חברת ילדי הכיתה. בסיום תקופת החביון ועם תחילת גיל ההתבגרות, גיל בר-המצווה, ההתמרות מפותחות ובשלות יותר ורמת הרוחניות גבוהה יותר. בהמשך שלבי ההתפתחות צע"ח וממברנת גרעין העצמי ימשיכו להתפתח. כאשר הקשרים בין גרעין העצמי לציטופלזמת עצמי-חברה מתרבים ומתרחבים, נסללת הגישה לחלקים הפנימיים בגרעין העצמי וגם המעברים לאזורים אחרים בגרעין העצמי כמו אזור היצירה נפתחים (באלינט 2006). ככל שהילד מתפתח וגדל לגיל ההתבגרות כך מתגבר ועולה כוחו של גרעין העצמי, המבקש היענות מהחברה לייחודיותו. הזהות האישית הולכת ומתפתחת, ובתוך כך ישנו מקום לתכנים פנימיים ייחודיים מ"גרעין העצמי". במהלך החיים צע"ח ממשיכה להתפתח במעגלים מתרחבים: מחברה מצומצמת של בני הכיתה לשכבת גיל בתיכון, לפלוגה בצבא, למקום עבודה, למגזר, לאומה, לתרבות, לכלל האנושות, לאמונה אלוהית (לעצמי קוסמי, על פי רענן קולקה). גם רקמת ממברנת גרעין העצמי ממשיכה להתפתח לאורך כל

החיים: היא משתכללת ומתרחבת מדו-ממדית לתלת-ממדית. החלל מתמלא בחיבורים בין שתי הרקמות של פנים וחוץ, המעטפת נעשית מסועפת ומורכבת עד כדי יצירת מרקם מגובש, מסוננת וממוזג במארג החברתי, החלק החיצוני והפנימי באישיות הופכים לרקמה מאוחדת ואותנטית של שכינת שניהם באחדות ובשלמות, כאשר – וזאת יש להדגיש – כל התהליך הזה הוא תהליך דינמי, פנים נפשי (הדגשה זו חשובה כדי להבהיר את חשיבות הטיפול הפסיכולוגי הפרטני בילדים דחויים מבחינה חברתית בגיל החביון, בשל גישות הטיפול הנהוגות כיום, המתנגדות לכך ודוחות טיפול מסוג זה). החלק החברתי בעצמי הוא חלק אורגני הארוג במבנה הפנימי. גם באדם חברותי וגם באדם שאינו חברותי ישנו חלק אורגני בעצמי, שהוא חברתי. ההבדל ביניהם נעוץ ביחסי הגומלין עם גרעין העצמי. ככל שהנפש מתפתחת כך העצמי מגובש יותר, גרעין העצמי וצע"ח נמצאים בגיבוש ובזיקה אחדותית המאפשרת התאחדות ברשת החברתית של תאי עצמי רבים, כאשר עצמי-חברתי משרת את פנים העצמי וממלא את העצמי במשמעות לחיים. בהיותו תורם לחברה ומושקע בה, העצמי מוזן ומזין מעצם תרומתו מעצמו לקבוצה, שהיא עצמה מוזנת ומזינה את העצמי, במעין מנגנון אורובורוסי שמכיל את ראשית ההוויה ואת השלמות הנפשית בסופה, והוא מלכד את כל הניגודים לאחדות, הוא אחד. המושגים אני ואנחנו מאוחדים כאחד בתוך העצמי, וכך הצרכים של האני מוזנים דרך אנחנו. האני מרגיש עצמו מוזן כאשר הוא חלק מחברה. לדוגמה, האדם יכול לחוש שהוא בעל ערך עצמי, מסופק ושבע רצון מעצמו כאשר הוא תורם לחברת חולים או נזקקים או שהוא מקריב מעצמו לטובת אחרים. יש לציין ולהעיר כי בהתפתחות המתוארת כאן, ההתמרות שמתרחשות בממברנת גרעין העצמי הן בעיקר של הציר הגרנדיוזי.

על פי קולקה (2010), המעבר בין המסלולים של רואה או נראה, של מוזן או מזין, של קולט או פולט, **נתון לבחירה** של העצמי והוא אינו קשור למעשה אקטיבי של זולתעצמי.

הימזגותו של אדם בזולתעצמי-אידיאלי, הסולל את הדרך להתמודדות למצב של עצמיות, הוא **אקט בוחר** של העצמי ולא מעשה אקטיבי של הזולתעצמי. האם הבדל כיווניות זה של אופן התרחשות מטריצה של יחסי זולתעצמי מצדיק את השימוש במונח "זולתעצמי מואדר"? [...] תהליך האמרה מנחה אותנו לראות בזולתעצמי המזמין להתמוססות דרך איכותו כאידיאל, לא זולתעצמי מואמר אלא זולתעצמי מאמיר (קולקה 2010 : 43).

כלומר, זולתעצמי מזמין הוא שקורא לנו להתמוססות. בגיל החביון די בכך שילד מחברת ילדי הכיתה יקרא לחברו בשעת מצוקה, ובן-רגע ישתנה כיוון ההזנה והחבר יזדעק לעזרתו. החבר הזועק לעזרה הוא "זולתעצמי מאמיר", קריאתו לעזרה התמירה את ה"עצמי" למצב של התמוססות. תהליך זה אינו מתרחש בתחילת גיל החביון, שכן בשלב זה הקשר עם גרעין העצמי עדיין אינו נגיש, ולצורך ההתמרות נדרש קשר ומעבר לתכנים בגרעין העצמי. בשלב הראשון נוסד המבנה של האישיות שבה יתאפשרו תהליכי הפצה, התמוססות והתמרות. בשלב הזה ההזנה היא בצע"ח, ולכן די בכך שילד יהיה בולט מבחינה חברתית, יביט בהערצה ובהתפעלות במקובלי הכיתה ויציית לנורמות הכיתה כדי שיחוש שייך, מקובל ובעל ערך.

במצבים שבהם חברת ילדי הכיתה אינה מזינה צורכי זולתעצמי, הילד אינו מקבל נראות ואידיאליזציה ונפסקים או נחסמים מעברי הממברנה. כאשר הילד נדרש דרישות מבחוץ שאינן מתאימות לתוכני גרעין העצמי, נקבי הממברנה נחסמים על ידי אחת מההגנות העומדות לרשותו. לדוגמה, אם ילד לקוי למידה נדרש לדרך למידה שאינה מתאימה לו, שדורשת ממנו תגובה שאינה עומדת לרשותו, החומרים הפנימיים שבגרעין העצמי ייחסמו

ולא יתבטאו בחוץ. כדי שפוטנציאל התכנים הרגשיים הפנימיים יתממש הילד זקוק לזוג עיניים טובות ושקטות, שאינן ביקורתיות ואינן מעריכות ומצננות; או-אז ינבעו ממנו תכנים פנימיים והעיניים הרואות אותו בטוב יזינו את המשך התפתחותו. חסך בהזנת העצמי בשלבים המוקדמים בהתפתחות ישפיע על התפתחות מבנה האישיות ועל התפתחות תהליכי ההזנה הנרקיסטיים. הילד שסובל מחסך יתקשה לעבור למצב שבו הוא מזין אחרים, והוא יהיה מרוכז בסיפוק צרכיו הראשונים והגרנדיוזיים. לדוגמה: ילדים בכיתה ג' יושבים בקבוצות בכיתה ומכינים עבודה. אחד הילדים שהצליח במשימה אומר: "אימא שלי יכולה לעשות את העבודה הזאת בקלות". ילד אחר, שסובל מחסך בצרכי זולתעצמי ודחוי מבחינה חברתית, מגיב: "אז מה? אימא שלי מנהלת בחברת מחשבים". הילד שהצליח במשימה הביע את שביעות רצונו מיכולתו, שהתבטאה באידיאליזציה של אמו, והיה זקוק להתייחסות אמפתית להצלחתו ולהדהוד להתפעלות מאמו; ואילו הילד הדחוי לא היה יכול להיות לזולתעצמי שמעניק התייחסות אמפתית, ולא היה יכול אלא להיות במצב עצמי גרנדיוזי.

זה המקום לציין עוד עניין עקרוני: בשלב זה, מערכת ההזנה הנרקיסטית מתחילה להיות קשורה למרכיבים פנים-גרעיניים משפיעים ומושפעים. אצל ילד שבשלבם הראשונים של התפתחותו חווה התקשרות בדפוס לא-בטוח וקשיים ביחסי אובייקט, חומרי פנים אלו, המצויים בגרעין העצמי, יופרשו על ידי המערכת הנרקיסטית ממברנת גרעין העצמי אל צע"ח כדי לקבל הזנה מהחוץ. הדרך הייחודית של התקשרותו והתפתחותו, חוויותיו והרישום הראשונים שהותירו בו, הם אלו שיעברו דרך הממברנה החוצה אל צע"ח ומשם החוצה אל הסביבה המציאותית מחוץ לעצמי. חומרים אלו יקבעו את הציפייה להזנה מזולתעצמי של חברת ילדי הכיתה. אם הילד חווה דפוס התקשרות לא-בטוח וקשיים ביחסי אובייקט ראשונים, הוא עשוי לצפות לתגובות הדומות לתגובות שהוא מכיר, בעלות אופי וניחוח דומים, כך שזולתעצמי של חברת ילדי הכיתה עלול להיתפס על ידו כרעים, כעוינים, כלא-בטוחים, כלא-יציבים, והוא ייצמד אליהם או ידחה אותם. תגובותיו יהיו כאלה שבסופו של דבר, אכן לא יאפשרו לזולתעצמי חברת ילדי הכיתה להזין את צרכיו וזולתעצמי של חברת ילדי הכיתה ייכשלו בהזנה, ושוב יחווה הילד את חוויות ההתקשרות ויחסי אובייקט הראשונות הקשות, אך הפעם, בהדהוד עצום של חברת כל הילדים. כך ישוחררו חוויות קודמות של דפוס התקשרות לא-בטוח ויחסי אובייקט קשים עד לכדי עוצמת כאב קשה מנשוא. כאשר הילד יקבל מענה אמפתי מזין ומספק, הדבר ישפיע על ריפוי הרכיבים האחרים של חומרי פנים גרעין העצמי (התקשרות, יחסי אובייקט, רישומי התפתחות וכו') והם ישתנו לטובה.

ממברנת גרעין העצמי

תפקיד ממברנת גרעין העצמי

ממברנת גרעין העצמי היא אזור ביניים בתוך העצמי שנמצא בין אזור אינטראפסיכי פנימי, גרעין העצמי, ובין אזור אינטראפסיכי חיצוני, צע"ח. אזור הביניים של ממברנת גרעין העצמי שונה מאזור הביניים שהגדיר ויניקוט. ויניקוט הציג אזור ביניים של מרחב פוטנציאלי, המצוי בין סובייקט לאובייקט; בין האדם לסביבה מחזיקה, מציידת ומאפשרת מימוש; בין מציאות פנימית אישית ונפשית למציאות חיצונית של העולם הממשי. במרחב ביניים זה ישנה חשיבות לחוויות המפגש ולאובייקט מעבר. ואילו מרחב הביניים של ממברנת גרעין העצמי הוא מרחב פנים-נפשי ולא חיצוני לעצמי, שאליו מגיעים חומרים פנים-נפשיים מגרעין העצמי, של מציאות נפשית פנימית, וחומרים של מציאות נפשית חיצונית מגיעים מהחוץ, מהחברה, דרך הצע"ח. זה אזור "הסמוך למודע", שבו, בדומה לתא ביולוגי, עוברים ושבים חומרי נפש בין פנים לחוץ, מעין שליחים של תת-מודע ומודע, של פנים-אישיות וחוץ-אישיות, של מציאות פנימית ומציאות חיצונית בתוך העצמי. בראש

ובראשונה היא תוחמת את חומרי גרעין העצמי ובכך חוסמת את התכנים המוקדמים, ההופכים ללא-מודעים. החסימה של הממברנה יכולה להיות משויכת לנקבים הבררניים בממברנה וכן למנגנוני ההגנה שחוסמים כמה מהמעברים פנימה לגרעין העצמי. הממברנה חוסמת את כל התכנים הנפשיים המוקדמים, את כל ההתפתחויות הרגשיות המתוארות בתיאוריות ובשפות כיחסי אובייקט ודפוסי התקשרות; את ההתפתחויות הרגשיות החשובות המתרחשות בגילאים מוקדמים, של תובענות לסיפוק דחפים, לגרנדיוזיות, לשליטה מוחלטת באובייקט, לאומניפוטנטיות, לבלעדיות וכו'.

כאמור, זה תהליך הבנייה של העצמי, שבו האנרגיה הליבידינלית מעוררת חלק חדש בעצמי ובצע"ח, וכן מתחילה לפעול "ממברנת גרעין העצמי". תהליך זה מוסבר במונחים של התיאוריה הפרוידיאנית: "מחסומים בדרכו של הדחף המיני, סכרים [...] נבנים במשך תקופת החביון [...] נוצר רושם שבניית סכרים אלה היא מלאכתו של החינוך [...] לאמיתו של דבר מוכתבת התפתחות זו מבחינה אורגנית" (פרויד 1905 : 58).

התהליכים המתרחשים בממברנת גרעין העצמי מוסברים על ידי פסיכולוגיית העצמי, ששפתה, הבנתה, המונחים והחוקים שלה שונים מהשפה הפרוידיאנית. בממברנת גרעין העצמי חלים תהליכים נרקסיסטיים של הזנת זולתעצמי, שמשתנים במהותם בשני השלבים בגיל החביון. בשלב הראשון של גיל החביון, כאשר האנרגיה הנפשית מתקיימת בצע"ח והקשר עם גרעין העצמי קלוש, ההזנה תתקיים באזור הצע"ח. זולתעצמי חברת בני הכיתה מזינה את צע"ח בתחומים בולטים ונראים לעין, ואלו מחלחלים פנימה ומזינים את גרעין העצמי. כאשר ישנו חסך קודם בהזנת צורכי זולתעצמי בשלבים המוקדמים של ההתפתחות, לדוגמה, צורך עז לmirroring, יופרשו חומרי הצורך מגרעין העצמי, יתורגמו בממברנת גרעין העצמי לשפת צע"ח ומשם יופרשו החוצה אל הסביבה ויתבעו ממנה מענה מזין. לרוב, ההיענות של זולתעצמי חברת ילדי הכיתה אינה מספקת, מכיוון שטבעו של זולתעצמי חברת בשלב זה הוא לא לספק צורך עז וילדותי לmirroring. חומרי גרעין העצמי ישולחו ויחזרו שוב ושוב פנימה והחוצה לצורך הזנה, ובמקרים של חסך או פגיעה עמוקים, הם ישובו ויבקשו מענה חיזוני לריפוי ואיחוי. בשלב הראשון של גיל החביון, הילד מקבל הזנה מחברת בני כיתתו לשני הצרכים של mirroring ואידיאליזציה במובן של: (1) הצורך שלו שיראו אותו; (2) צורך להשתייך אל גוף גדול וחזק ממנו. הוא משתייך לחוקים נאדרים ממנו, לקבוצה גדולה ממנו או לחלופין למעמד סוציו-אקונומי גבוה, ליופי חיזוני או להישגים אתלטיים או לימודיים, אשר מזינים את הצורך באידיאליזציה.

להסבר התהליך המתרחש בשלב השני של גיל החביון ניעזר בחוקים פיזיקליים (תיאור תהליכים נפשיים על פי פסיכולוגיית העצמי של התמרה באמצעות מכניקת הקוונטים. על פיו, באופן כללי וסכמטי, מתרחשת התמרה ברמת תת-אטום בין שתי צורות הוויה של גל וחלקיק). ההתמרה (שתואר להלן) מתרחשת בממברנת גרעין העצמי וקשורה ליחסי הגומלין בין גרעין העצמי לצע"ח, ובכך מתחילים להופיע באופן משמעותי יותר התנהגות פרו-סוציאלית, אמפתיה, הומור ואינטימיות בקשרים בין-אישיים. בשלב זה התנהגויות אלו הן עדיין בחיתוליהן, והן ימשיכו להתרחב ולהעמיק בתהליכי התמרה בהמשך החיים. ההתמרה תאפשר לאדם הבוגר להתפתח בשני הקטבים: הן במימוש עצמי בקוטב הגרנדיוזי והן בהיותו משתתף בעולם באופן החורג מעצמו למען אחרים.

התפתחות מבנה העצמי בגיל החביון המעבר מהשלב האדיפלי לשלב החביון

עם התעוררות החלק בעצמי של צע"ח והמעבר של האנרגיה אליה, האנרגיה הנפשית שרויה בהווייה חדשה ולא-מוכרת, שכן, מצד אחד, התחוללה נפרדות מהדמויות הראשונות המופנמות בגרעין העצמי; מצד אחר, מופיעים ניצנים ראשונים של התקשרות לאובייקטים חדשים של חברת ילדי הכיתה. בזמן זה הילד חש חרדה עצומה. מצד אחד, הוא נפרד מדמויות ההורים רוצה לחזור לחסות תחת הגנתם, ומצד אחר, הוא מתחבר לאובייקטים חדשים של חברת בני גילו, שאינם מבוגרים וכלל אינם דומים לדמויות ההתקשרות המבוגרות הראשונות. חברת בני כיתתו מתנהלת על פי מערכת חוקים חדשה שהוא אינו מכיר והוא אינו מרגיש בטוח. במערכת חוקים זו ישנו חוק מחייב ביותר שאוסר לפנות למבוגרים לעזרה. בשל כך הוא מלא התרגשות, פחד וחוסר ביטחון בו-בזמן (Shustorovich and Weinstein 2010).

שלב ראשון: האנרגיה הליבידינלית ממקדת את העצמי בחלק הצע"ח

ממברנת גרעין העצמי תוחמת את התכנים המוקדמים בגרעין העצמי, והעצמי מתקיים בחלק החדש שהתעורר, צע"ח. המגע בשלב הזה עם התכנים בגרעין העצמי הוא זעום. עיקר ההווייה של העצמי הוא בצע"ח. הילד בגיל החביון חש את עצמו בעיקר דרך השתייכותו החברתית. העצמי שלו מושקע בחברת בני כיתתו, והם הופכים להיות "זולתעצמי תאום", שבו הם נראים ורואים, נושאים עיניים בהערכה ובהערצה לחבריהם לכיתה, ומצפים מהם שיעריצו ויעריכו אותם בחזרה. החלק של צע"ח מושקע בחברי הכיתה, והם מייצגים חלקים בעצמי. לדוגמה, מטופלת שבחרת להימנע מקשרים ומסתובבת בהפסקות לבדה מתארת את בת כיתתה, שאליה היא נושאת עיניים, כ"ילדה טובת לב וחרוצה", ואינה מוכנה לדבר על הבנות שמציקות לה והפכו לאויבותיה. הדבר מייצג את דפוס הימנעותה במגע עם החלקים ה"קשים" בעצמי. ההשתייכות הקבוצתית היא על בסיס מכנה משותף רחב של מגדר, שליטה וחברות. המשותף לכל אלו הוא שהם כולם נראים לעין, בולטים, בעלי מופעים חיצוניים הנראים בחברה.^{xii} בשלב זה ההשתייכות הקבוצתית אינה כוללת משותף של תכנים ותכונות פנימיות אישיות. תחימת הממברנה את הגרעין ובו את התכנים הפנימיים הילדיים, הגרנדיוזיים וכו', גורמת לכך שתכנים אלו מעוכבים וחסומים על ידי הממברנה, והתנהגות הנפש עוברת למיקום החברתי בעצמי. התהליך שבו חומרים עוברים הלוך ושוב מגרעין העצמי אל צע"ח וחזרה נעשה בשלב מאוחר יותר בהתפתחות. בשלב זה הם כמעט אינם מתקיימים. זה שלב קצר, שבו ההתקיימות היא כל-כולה בחלק החברתי. בתהליך הזנת זולתעצמי של חברת הילדים מתרחשת התפתחות תקינה בכיוון חד-סטרי, שבו ניתנת הזנה לצורכי mirroring ואידיאליזציה ברמת המבנה של העצמי. רק בשלב הבא נפתחים בממברנה פתחים המאפשרים מעבר הלוך ושוב מגרעין העצמי אל צע"ח (כאשר ההתפתחות אינה תקינה והממברנה אינה מצליחה לחסום תכנים מוקדמים בגרעין העצמי, הם משתחררים אל צע"ח ותובעים שם סיפוק לחסכים מוקדמים במידה קיצונית שאינה יכול להתממש. במצב כזה הילד אינו יכול לקבל שום חוק או נורמה חברתית אלא לדרוש ולתבוע המשך הזנה לחסכים המוקדמים שלו מחברת ילדי הכיתה, ומאחר שדבר זה אינו יכול להינתן לו, מצב זה מוביל בהכרח לדחייה חברתית).^{xiii} בשלב זה הילדים מרכינים ראשם, מציינים לנורמות החברתיות החיצוניות להם, לילדים הפופולריים והמקובלים בחברת ילדי הכיתה, שלרוב יהיו ילדים בולטים, בעלי כוח ושליטה, שפעמים רבות מבססים את מעמדם בעזרת תכונות בולטות לעין כמו יופי חיצוני, יכולות אתלטיות גבוהות, עושר כלכלי, הישגים אקדמיים והתנהגויות כגון אגרסיביות או קשיחות. חשוב לציין שהתכונות החיצוניות של בולטות

חברתית אף הן נקבעות על פי נורמות הקבוצה. נורמות קבוצתיות קובעות את אופי היופי החיצוני ואיכותו היופי חיצוני, את ההישגים האתלטיים וכו'. דבר זה חשוב מאוד מכיוון שאין סקלה אובייקטיבית שעל פיה נקבעת הפופולריות החברתית. ישנן בנות שמבחינה אובייקטיבית לא ייחשבו יפות על ידי הכלל ובעיני בנות הכיתה ייחשבו יפות. פעמים רבות היופי נקבע על בסיס תכונות אסתטיות, התנהגות או לבוש. כך גם בנוגע להישגים אתלטיים. הקבוצה היא זו שקובעת באיזה תחום חברתי יתבטאו ההישגים וכך גם בנוגע לתכונות בולטות אחרות – כולן נקבעות על ידי נורמות חברתיות באותה הכיתה המסוימת. התכונה הבולטת מביניהן היא הצורך בגרנדיוזיות, אך בשונה מגרנדיוזיות מוקדמת, גרנדיוזיות זו היא אגוצנטרית-אישית, תובענית ומיעדת לסיפוק צרכים אישיים. בשלב זה הגרנדיוזיות מתממשת בתחומים הדומים, באחידות, בתאומות עם כלל הקבוצה בתכונות החיצוניות הבולטות לעין (בשלב זה עדיין לא תתפתח תאומות בין-אישית והיא לא תהיה נפוצה). כלומר, באופן פרדוקסלי, ההזנה לנראות, שלרוב מתקבלת דרך בולטות היחיד על פני הקבוצה, מתקבלת בגיל הזה דרך הסכמה קבוצתית. ילדי הכיתה יבקשו לבלוט בתחומים המשותפים לכולם, ובעצם, הנראות (mirroring) מזינה את העצמי בדרך שונה: הבולטות של היחיד היא הבולטות של כולם; כך היא מאחדת את הבולטות של כולם וכל אחד בולט באותה המידה, ובסופו של דבר, כולם מנסים לבלוט ולהתבלט בתחום דומה. הילד בולט גם בתחום שהוא אינו מוכשר בו, בתחום שבו הוא שווה ודומה לכלל האחרים. התכונות הבולטות משתנות על פי הנורמות הכיתתיות. הילדים בכיתה ישאפו להשיג אותן ולהתמזג בחברה דרך הפנמתן. בשלב זה של גיל החביון, בתהליך התפתחות נורמטיבית, מידת הקשר לתכנים בתוך גרעין העצמי היא קלושה, שכן המגע עם התכנים הרגשיים הפנימיים (הרצונות, המאווים וכו') בגרעין העצמי מצומצם ביותר. העצמי מרוכז במהות החברתית: פרט המתקיים בחברה. ילדים ייטו פחות לחברות בין-אישית ויתמקדו בהשתייכות חברתית, בעיקר בתחומים הבולטים לעין. הם יבקשו למצוא מכנה משותף ודמיון עם ילדים אחרים על בסיס תכונות ואפיונים חיצוניים, ולא יתחברו על בסיס שיתוף ודמיון של תכונות ותכנים פנימיים ואישיים.

שלב שני: מעבר בין גרעין העצמי לצע"ח והתפתחות צע"ח

בשלב זה האנרגיה הליבידינלית, שהתקיימה בעיקר בחלק המעורר של צע"ח, שבה אל גרעין העצמי, ומתחילים להתקיים יחסי גומלין בין גרעין העצמי לצע"ח פנימה והחוצה על מנת לבנות זהות אישית מגובשת, מלוכדת ואותנטית; אישיות שבה הפנים והחוץ יהיו בזיקה ביניהם ויתלכדו לכדי עצמי מגובש משני החלקים, ובהתאמה יתפתחו קשרים בעלי אופי הדומה לקשרים בין-אישיים בגרעין העצמי – דיאדיים או טריאדיים, וכן יחזרו חברויות ונאמנות בין-אישית. הקשרים יהיו עמוקים יותר ויכללו גם חלקים אינדיווידואליים, פנימיים, ייחודיים. בשלב זה, הדגש הוא על הלכידות והאותנטיות של העצמי. הילדים מתחילים לגלות נאמנות חזקה יותר לעצמם, לערכים שנספגו בהם בשלבי ההתפתחות המוקדמים. בשל ההתייחסות למרכיבים הפנימיים הן בעצמי והן אצל אחרים, יתפתחו התנהגות פרו-סוציאלית, אמפתיה, נאמנות ועזרה לזולת. בשלב זה, מתחילה להתרחש התמרה ברמה ראשונית ביותר – התמרה שכוללת חריגה מצורות גולמיות של נרקיסיזם לצורות גבוהות יותר. זו אינה התמרה בצורתה הגבוהה, המתוארת על ידי קולקה כ"מצב צבירה של העצמיות כישות מותמרת המתרחשת בקיום על אישי" ואף לא התמרה במצב צבירה "של העצמי כישות צורנית בעל קיום אישי" (קולקה 2010: 42). בשלב השני של גיל החביון ההתמרות מתרחשות באקראי, הן נדירות, בוסריות, ונעשות בדרכים מרומזות של מחשבות רוחניות.

בשלב זה מתחילה להתעבות פעילות ממברנת גרעין העצמי ומתרבים הקשרים בין גרעין העצמי ובין צע"ח, וכך מתאפשר לעצמי להיות בו-בזמן עצמי וזולתעצמי ולנהל קשרים הדדיים בסיפוק צורכי זולתעצמי. הילד מקבל הזנה מחברת הילדים והוא מהווה זולתעצמי עבור אחרים. צע"ח הוא מקום התהוות הזולתעצמי בעצמי, הוא המקום בעצמי שבו מתקיימות יכולותנו להיות מזינים ונוכחים עבור אחרים. בשלב זה ישנה הדדיות בין הילדים, וכאשר מתעוררת צע"ח הם מתחילים לפעול גם כזולתעצמי עבור אחרים.

ההדדיות בסיפוק צורכי זולתעצמי מתבטאת בצורך של הילדים להיות דומים לחבריהם. להיות "בתאומות" בקשרים בין-אישיים. היכולת הנפשית המרכזית היא הגמישות, וזאת בשונה מיכולת הרכנת הראש בשלב הראשון, שבו ישנה קבלה של החוקים החיצוניים וציות להם ללא המרכיבים של גרעין העצמי. הגמישות מערבת את מרכיבי גרעין העצמי ומתווכת בין המציאות החיצונית, כלומר חוקי החברה, ובין הגורמים הפנימיים בגרעין העצמי. קושי בגמישות יכול לנבוע משני הצדדים: (1) קושי בגרעין העצמי שאינו מאפשר לילד להיות במגע עמו; כך הוא אינו יודע ואינו מודע להווייתו הפנימית והוא ייטה לקבל את החוקים החיצוניים החברתיים בהרכנת ראש נוקשה, בלא גמישות גוברת היכולת ליצור קשיים חברתיים, כדוגמת ילדים שרבים ומסתכסכים בשל עמידה נוקשה על קיום חוקים חיצוניים מבלי יכולת להגמיש את עמדתם. (2) קושי בחלק צע"ח שמביא לכך שהילד אינו יכול להגמיש את עמדתו אלא ינסה להשליט את גרעין העצמי, דבר שיוביל בהכרח לדחייה חברתית מכיוון שיתקשה לקבל את החוקים החברתיים החיצוניים או להישמע להם ואף ידחה אותם.

תאומות

בגיל החביון מתעורר צורך בהזנת זולתעצמי השונה במהותו משני צורכי זולתעצמי עיקריים שהוזכרו (גרנדיוזיות, אידיאליזציה). זה הצורך בתאומות – להיות דומה ושווה לבני הגיל. צורך זה מתעורר כאשר מתקיימת בעצמי החלוקה בין פנים לחוץ, ומתחילה מודעות של ההבחנה ביניהם. כפי שנאמר קודם, על פי אריקסון (Erikson 1968), הילד מתחיל להיות מוגדר לעצמו ובעל מודעות בסיסית לתכונותיו הפנימיות, למאווייו, למחשבותיו ולרגשותיו. בד בבד, הוא מתחיל להיות ערני ולהכיר את החברה שהוא חי בה. הוא מבין שאחרים בחברת האובייקטים החדשה דומים לו, שגם להם ישנם חלקים פנימיים וחלקים חיצוניים שהם מציגים בחברה. ילד בגיל זה מבין שיש בו חלקים פנימיים וחיצוניים, ועל ידי תאומות הוא משתווה ונמצא באחידות עם אחרים. כך ניתנת לו האפשרות לקיים תהליכי הזנה הדדיים, כשפעם הילד הוא זולתעצמי המזין ופעם הילד האחר הוא הזולתעצמי.

במודל החדש נעשית הבחנה בין תאומות בשלב הראשון לשלב השני בגיל החביון. בשלב הראשון התאומות היא קבוצתית והיא מתבטאת בהיבט החיצוני, בחלק החברתי. בשלב זה הצורך להיות דומה ושווה בתאומות מוביל לרצון להיות דומה לחברת הילדים, לפעול כמו כולם על פי הנורמות המקובלות. התאומות הקבוצתית מתבטאת בחלק של צע"ח, והיא ניכרת בתחומים הבולטים לעין ובחוקי הקבוצה. בשלב השני של גיל החביון התאומות היא בין-אישית, כלומר עולה הצורך למצוא דמיון ואחידות בין צע"ח, החלק החדש והלא-מוכר בעצמי, שבא במגע וניזון ממצאות חיצונית – מהחברה, ובין החלקים הפנימיים בעצמי; השתוות של שני חלקים אלו באמצעות תאומות עם האחר. האחידות בין שני החלקים האינטרפסיכיים: פנים וחוץ, מוזנת דרך מציאת דמיון בין חלקים פנימיים וחיצוניים עם האחר.

שלב ראשון: תאומות קבוצתית

בשלב הראשון של גיל החביון, עם החלוקה לפניים וחוץ והשתחררות האנרגיה הליבידינלית לצע"ח, מתעורר צורך בתאומות לקבוצה. תאומות בעלת איכות של רצון להיות דומים לכלל הקבוצה, לחוקיה, להתנהלותה הקבוצתית. בתאומות הקבוצתית הילדים מבקשים להיות בולטים ולקבל מענה לצורך להיות נראה בתחומים שיוצרים אחדות ודמיון משותף בין חברי הקבוצה, על ידי חוקים ונורמות חברתיות. בבולטות החברתית ישנם מאפיינים חיצוניים של אתלטיות, יופי חיצוני, רמה כלכלית וכו'. מאפיינים חיצוניים אלו אינם אובייקטיביים. כל חברת ילדים קובעת סגנון ואופי משלה. כך, חברת הילדים קובעת מי נחשבת יפה; חברת הילדים יכולה להחליט על מותג ביגוד כלשהו או על מוצר אלקטרוני נבחר. הנראות והבולטות בתחומים אלו נקבעים על ידי הקבוצה.

בשלב זה התאומות היא קבוצתית וכמעט איננה בין-אישית. היא נתמקד בחלק החיצוני הבולט של עצמי-חברה, על פי חוקים ונורמות משותפות. לכן הילדים יבקשו להתבלט בתחומים שבהם יהיה דמיון בינם לבין כלל הפרטים בחברת הילדים.

שלב שני: תאומות בין-אישית

הצורך להיות דומה לחברה/יחידה

בשלב זה של תאומות בין-אישית הילדים מבקשים למצוא דמיון זה לזה. קווי הדמיון אינם ניכרים אך ורק במשתנים חיצוניים שנראים לעין אלא גם בחלקים פנימיים בגרעין העצמי. ברגע שילד מרגיש שהוא דומה לאחרים מבחינה חיצונית ובעיקר מבחינה פנימית, הדבר מעיד על כך שהוא רואה באחר שווה לו עצמו, שחלק באני שלו דומה לחלק האני של חברו, ובשל הזהות הזאת יכולים להתקיים קשרי גומלין ביניהם והזנה הדדית של שני חלקי העצמי את צורכי הזולתעצמי של האחר. בשלב הזה שיחה בין שתי בנות יכולה להישמע כך: רונית: "קניתי את החולצה הזאת בחנות ההיא". לימור: "וואו! גם אני קניתי באותה חנות". רונית מביטה ובודקת את החולצה ומתפעלת: "וואו! איזו חולצה יפה!" לימור אף היא בודקת ומתפעלת: "וואו! גם לך! חולצה כל כך יפה!". בשלב הזה של תאומות בין-אישית מתקיימת הדדיות בהזנה של צורכי זולתעצמי. הילד יכול לקבל הזנה לצורכי זולתעצמי מילדים בכיתתו ובו בזמן לשמש זולתעצמי עבור אחרים בכיתתו. התפקוד הכפול של הוויית עצמי מוזן להוויית זולתעצמי מזין, המתקיימת בשני חלקי העצמי הפועלים פנימה והחוצה, הוא תפקוד חדש ובלתי מוכר לילד, מכיוון שמדובר בשתי מהויות נפשיות שונות מאוד זו מזו. עד כה בשלבי ההתפתחות הקודמים הוא התפתח בציר הגרנדיוזי. הוא קיבל הזנה לצורך שלו בנראות ולצורך להתמזג עם "אבא אידיאלי". בגיל החביון ישנה הוויית עצמי חדשה. ההתמרות, היותו זולתעצמי – אלו קשורים לציר האידיאליזטורי. כעת, בשלב הזה הוא נע ברטט בין שני צירים אלו: פעם עצמי ופעם זולתעצמי, פעם מוזן ופעם מזין. הוא נע בין הציר המוכר לו, שבו הוא מוזן, ובין הציר שאינו מוכר לו, שבו הוא מזין את האחר. הוא מכיר את החוויה שבה זוויית הראייה שלו מובנת על ידי אחרים ורצונו הוא שקובע, אך עתה זוויית הראייה שלו מתרחבת להתחשבות ברצונו של הילד האחר. כעת בין שני חלקי העצמי, גרעין עצמי וצע"ח, מתחילות להתרחש התמרות ברמה בסיסית של אמפתיה, עזרה לזולת והתנהגות פרוסוציאלית. כעת עליו לנוע בין שני צירים ולא עוד בציר אחד בלבד. לכן עמדת הדמיון וההשתוות מאפשרת הן מצע של אחדות בתוך העצמי בין גרעין העצמי לצע"ח, והן מצע של אחדות בין שני צירים אלו של הילד האחד לשני הצירים של הילד האחר.

סטריאוטיפים בגיל החביון

בשלב הראשון, כדי לכוון את התאומות הקבוצתית על הילדים להתמודד עם הצפה של מידע חברתי חדש. הם יודעים שישנם מרכיבים פנימיים גם באחרים. הם מבינים שהמופע החיצוני של התנהגות האחרים אינו בהכרח מבטא את הפנים שלהם. הילד אינו יודע כיצד להתמודד עם המטלה המסובכת והמורכבת הזאת: כיצד יצליח להיות דומה למישהו שאינו יודע מי הוא באמת? כיצד יצליח להבין מה באמת חושב ומרגיש האחר בעומק לבו, בעודו מתנהג כלפי חוץ בדרך שלא בהכרח תואמת לפנימיותו?

הסטריאוטיפ מפשט את המציאות המורכבת ומקל על התנהלות הילד. בשלב הראשון נבנים סטריאוטיפים בסיסיים בנוגע למינים ולתפקידים בכיתה. הסטריאוטיפים הם השלכה של ציפיות ופנטזיות חד-ממדיות בנוגע לתכונות פנימיות, על פי יכולתם של הילדים בשלב זה. הם אינם מסוגלים לנתח ולהבין את מכלול האישיות של האדם, ולכן הם מגיבים כלפי ממד חיצוני אחד: החלוקה לבנים ולבנות, ותפקידים של "מלך הכיתה", "הליצן", "השובב" – תכונה חיצונית אחת שעליה יושלכו הציפיות והפנטזיות של תכונות פנימיות. הסטריאוטיפ מסייע להם להתעלם ממידע מגוון ובעל שונות אין-סופית, ולמצוא את המכנה המשותף הדומה, ולכן הם משתמשים בו. קיומם של סטריאוטיפים בגיל החביון חיוני להתפתחות הנורמטיבית. בהמשך ההתפתחות, כאשר המגע עם תכנים פנימיים מתרחב, האישיות מתרחבת ונעשית מורכבת וחלה עליה במודעות – ידעך השימוש בסטריאוטיפים. אנשים בוגרים ומפותחים הם בעלי ראייה מקיפה שלפיה המעטה החיצוני של האדם – עמדות פוליטיות, גזע, מעמד כלכלי וכו' – אינו קובע את מהות האישיות. אנשים בוגרים ומפותחים דיים מבינים כי כל אדם מורכב מתכונות וממרכיבים רבים, לעתים מנוגדים, ועליהם לנוע ביחסיהם עם בני אדם בין מה שאפשר לגלות לאחר ובין מה שצריך להסתיר ממנו, לסגל התנהגויות חברתיות שסייעו למנוע מבוכה וחבלה בקשר הבין-אישי.

התפתחות בסיס האישיות בגיל החביון

המבנה של חוץ ופנים, שנוצר בעצמי בגיל החביון, מייסד כבר בשלב ראשוני זה את בסיס האישיות הבוגרת (סרנוף 1987). בהתפתחות נורמטיבית, החוץ והפנים יתארגנו בהמשך ההתפתחות הרגשית לאישיות שחיה בחברה בדרך שתואמת באותנטיות את העצמי. כאשר גרעין העצמי, הנושא מטען גנטי פסיכולוגי וחומרי נפש מוקדמים בהתפתחות, מוזן היטב, התחושה הפנימית היא של ביטחון ויציבות בנוגע לזהות העצמית. העצמי בחברה אף הוא מוזן ומזין, בהיותו זולתעצמי, בכל דימוי וערך עצמי תקינים אשר גורמים לתחושת עצמי בריאה וברורה. דפוס אישיות נורמטיבי בחברה יהיה: כן, אותנטי, שאינו צבוע ואינו מלאכותי, שיודע למזג בין מאוויים פנימיים לדרישות המציאות, שהמרכיבים הפנימיים יתבטאו במרכיבים החיצוניים. נוסף על כך, חשובה האותנטיות, שלפיה יהיו פעמים שהילד ידע להפנים את המרכיבים הפנימיים ולנהוג כלפי חוץ בדרך שאינה אותנטית, כלומר ייבנה דפוס אישיות שיודע ל"עגל פינות", יודע להגיב בדרך דיפלומטית מנומסת, כדי להסתדר בחברה ולא לפגוע באחרים המשרתים אותו כזולתעצמי. ילד מוזן היטב, שזולתעצמי רואה אותו, מזין ומכוון אותו, יוכל להביע את עצמו באסרטיביות בדרך מקובלת, מבלי לחשוש ולהסתיר את רצונו ומבוקשו, ועם זאת, כדי להשיג את מבוקשו, יהיה עליו להתחשב באחרים ולעתים לפעול בדרך שנוגדת את רצונו הפנימי. לדוגמה: הדרך להגיע למטרה חייבת להתחשב באחרים מבלי לפגוע, לאיים או לעורר כעס ותוקפנות אצל אחרים, כך שבמציאות זו של התפתחותו התקינה הוא יוכל לממש את הפוטנציאל הגנטי הטמון בגרעין העצמי שלו. האנרגיה הליבידינלית תנוע בין פנים לחוץ על פי המתח השורר בין שניהם. פעמים היא תשאף פנימה, אל הגרעין

הפנימי שבו תמצית סוד החיים, בדומה למסר בספרו של ניטשה כה אמר זרטוסטרא (2011), להעמיד דברים על האמת, ללא העמדת פנים וללא פשרות של מקובלות חברתית; ופעמים תנוע החוצה אל צע"ח מתרפס, צבוע ומתפשר, שמשנה את עצמו בהתאמה לאחרים, "עם חסיד תתחסד ועם משכיל תתמשכל, הוה רך כקנה, ולפני נגיד כדונג" (שפירא 2009 : 9).

במצבים של חסכים בהזנת זולתעצמי יכולים להתפתח דפוסים שונים ומגוונים של מבני אישיות ביחס בין פנים לחוץ עצמי. נדגים דפוס אחד לדוגמה: העצמי יהיה מרוכז בצע"ח, בנראותו החברתית, יתאים את עצמו לחברה ויטמיע את עצמו בה, יציית באופן מוחלט לנורמות וכללים חברתיים, יתאים את עצמו כך שיזכה לקבל מענה מזין לצורכי זולתעצמי. לצורך מענה כזה הוא יבטל את ייחודיותו, יתאים את עצמו לחברה, לא יבטא עמדה או רצון עצמאיים ולעתים יגיב בצביעות, בחוסר כנות, בחוסר חותם אישי ובדיבור בקלישאות.

מבנה העצמי בגיל החביון ופסיכולוגיית העצמי

המודל המוצג בספר זה כולל תיאוריות פסיכולוגיות שונות בנוגע למבנה של חלוקת העצמי (גרעין, ממברנה, צע"ח) כהמשך לשלב האדיפלי בתיאוריה הסטרקטורלית. בשלות החלוקה הפנימית בעצמי מוסברת על ידי תיאוריית יחסי האובייקט בנפרדות ובאינדוידואציה. תהליך ההזנה בין חלקי העצמי (גרעין, ממברנה, צע"ח), שמתחילה בגיל החביון ונמשכת לאורך כל החיים, מוסברת על ידי פסיכולוגיית העצמי. כדי להרחיב את ההבנה של תהליכי ההזנה על פי פסיכולוגיית העצמי, אבקש לפרוש את יסודותיה כרשת ולאחר מכן למתוח אותה על התשתית המבנית של חלוקת העצמי.

ראשית אציג את יסודות פסיכולוגיית העצמי: על פי קוהוט, ילדים צעירים הם חסרי אוניס ולגמרי תלויים במטפלים שלהם (זולתעצמי) לצורך התפתחות נרקסיסטית בריאה. אף על פי שתלות זו פוחתת עם השנים, היא ממשיכה להיות פעילה בדרך מוגבלת וגמישה. לכן נדגיש שעל פי קוהוט, קיום התפתחותו של העצמי תלוי בקיום זולתעצמי. התפתחות נרקסיסטית של עצמי לכיד ורציף קשורה לשלושה צירים: גרנדיוזיות, אידיאליזציה ותאומות, והיא תלויה בהיענות של זולתעצמי בשלושת צירים אלו: צורך ב-mirroring, צורך באידיאליזציה וצורך בתאומות. הצורך ב-mirroring הוא צורך האדם לנראות, להיות משוקף בהתאמה לשלב ההתפתחותי הכרונולוגי והרגשי ובהתאמה ליכולותיו ולכישוריו הייחודיים. היענות זולתעצמי לצורך זה יוביל לערך עצמי, לאמביציות בריאות, למחויבות, לאסרטיביות ולהישגיות. הצורך באידיאליזציה הוא צורך להתחברות ולהתמזגות עם זולתעצמי אידיאלי שקט ובטוח. התפתחות תקינה בציר האידיאליזציה מובילה ליכולת להרגעה עצמית ולוויסות, יכולת להתאפק ולשאת תסכול וכן יכולת ליצור ולשמור מערכת אידיאליים, מטרות וערכים. הצורך בתאומות עם זולתעצמי הוא הצורך להרגיש שייכים ודומים לזולתעצמי, וכך מתבססת היכולת להרגיש תחושת השתייכות ומחוברות, יכולת לאמפתיה, יכולת לאימוץ קודים חברתיים ומיומנויות חברתיות. על פי קוהוט התפתחות העצמי אינה מתרחשת בשלבים התפתחותיים. סיפוק שלושת הצרכים האלה יוביל להתהוות העצמי הגרעיני, שהוא תוצר של תגובתיות חוזרת ונשנית של זולתעצמי. בתחילת החיים התינוק מקבל סיפוק לצרכים של mirroring ואידיאליזציה באופן לא מובחן ביניהם. בשלב הפרה-אדיפלי, גיל 3–4, מתהווה בעצמי הגרעיני ציר הגרנדיוזיות, ועד סוף שלב האדיפלי, גיל 5–6, מתגבש ציר האידיאליזציה. בשלב החביון מתגבש ציר התאומות.

על פי גישת פסיכולוגיית העצמי ישנם שני קטבים בעצמי. האחד הוא קוטב הגרנדיוזיות, המושך להתפתחות, להתנסות ולהישגים, להרחבת העצמי, למימוש עצמי, להבלטת עצמי. בקוטב זה העצמי פועל למען הרחבת עצמו. זה ציר של אני, שמתעסק בחומרים הקשורים במי שאני. על פי קוהוט כדי להזין את הקוטב הגרנדיוזי, האדם

זקוק ל-mirroring, לנראות. הקוטב האחר הוא קוטב אידיאליות, המושך מעלה, לקיום העצמי החורג מעצמו, הוא הקוטב שמראה את הכיוון, שמושך למאמץ ולהתעלות מעל עצמי, הוא הקוטב שמושך את האדם לטובת אחרים ומפנה את עצמו למען זולתו. האדם חי על פי ערכים ואידיאלים חברתיים שמהווים חלק מהיותו אדם שלם (קוגן 2013). ציר זה עוסק בחומרים של החברה והעולם שמחוץ לי, הוא הציר בעצמי שמנחה אותו להבין ולהתייחס אל העולם החיצוני. קוהוט קבע שכדי שתתקיים מהות האידיאלים, הכרחי לאדם להימצא מראשית חייו בסביבה אמפתית, רציפה ומזינה, המאפשרת לעצמיותו להתהוות. התינוק מתמזג עם הזולתעצמי, שמספק את צרכיו בהתאמה ובאמפתיה ומהווה עבור התינוק כר מזין ומרגיע לצמיחה. על פי קוהוט כאשר ישנו חסך בסיפוק צורכי זולתעצמי מתרחשת פגיעה נרקיסיסטית, פגיעה בהתהוות העצמי הגרעיני. ככל שהחסך בסיפוק צורכי זולתעצמי גדול יותר כך העצמי הגרעיני מועד יותר להתפרקות ולפסיכופתולוגיה גדולה יותר. בגיל הילדות חסך כזה יתבטא בתחושות של ערך עצמי נמוך, מתח, חרדה, כעס ועוינות. כמו כן יתפתחו ראיית עצמי שלילית, התפשטות גבוהה של אפקט (רגש) שלילי במבנה העצמי, הפרעות קוגניטיבית תכופות, קשיים בביצוע משימות הקשורות להישגים ורגשות שליליים אינטנסיביים בזמן ביצוע. קוהוט האמין שקשיים בהתפתחות בשלושת הצירים מובילים להפרעות בעצמי, ואז אין ביטוי בריא לגרנדיוזיות, למטרות בשלות ונוצרים מצבי ניתוק ביחסים. האדם יתקשה לשמור על יציבות ברמת ערך עצמי, להציב מטרות ריאליות ולגלות אמפתיה לאחרים. התוצאה היא שאנשים בעלי עצמי פגוע נעשים הגנתיים וביקורתיים, הם נכשלים, מונעים על ידי רגשות שליליים ומחשבות פסימיות, ומרגישים מנוכרים ובודדים (Banai, Mikulincer and Shaver 2005). כלומר, ילדים שגדלו בחסך של סיפוק צורכי זולתעצמי יהפכו להיות ילדים בעלי דימוי עצמי וערך עצמי נמוכים, תחושת המסוגלות עצמית שלהם תהיה נמוכה, הם יתפסו את עצמם רעים וחלשים. הם יהיו תת-משיגים, חסרי מוטיבציה להצלחה. נוסף על כך, הם יחוו בעיות בקשרים בין-אישיים, קושי בהסתגלות רגשית, בגיבוש עצמי ובוויסות רגשי. כאשר ישנו חסך בצורך של האידיאליזציה נוצרים שיבושים בהתפתחות. כך, כשזולתעצמי כושל בסיפוק אמפתי של צורכי התינוק בתחום האידיאליזציה, מבנה נפש התינוק נפגע ותפתח הפרעה בוויסות רגשי – מצב שעלול להוביל להתמכרויות. כשזולתעצמי כושל בשלב של גיל 1.5–3, בשלב הפרה-אדיפלי, יופיעו סימפטומים של פרוורסיה. כשל בגיל 3–7, בתקופה האדיפלית, יגרום להתפתחות של העל-אני להיות נעדר אידיאליזציה, והדבר יוביל לכך שהילד ידע להתנהג כראוי, אך לא ירגיש רוגע והזנה אלא ירגיש אשמה (קוגן 2013). קוהוט כוויניקוט, מדגיש את חשיבות הקשר האנושי בהתפתחות בריאה של העצמי. על פי קוהוט כאשר ישנה סביבה כזו של זולתעצמי מזין ואמפתי, שני הקטבים מתפתחים באופן תקין ומתגבשים לכדי העצמי הגרעיני. האדם הוא מרקם המשלב בין מימוש עצמי בקוטב הגרנדיוזי והיותו משתתף בעולם באופן חורג מעצמו למען אחרים בקוטב האידיאליזציה. על פי קוהוט הקריטריונים להערכת צמיחה ושינוי בתוך האישיות הם ההתמרות של הנרקיסים לאידיאלים, "באמצעות הומור, חוכמה, יצירתיות ואמפתיה" (קוהוט 2007: 257).

פסיכולוגיית העצמי והדינמיקה האינטרפסיכית במבנה העצמי

כעת ברצוני להניח עקרונות אלו של פסיכולוגיית העצמי כבסיס להבנת הדינמיקה המתקיימת בין החלקים השונים בעצמי: גרעין, ממברנה וצע"ח. בשיחה עם צ'ארלס ב' סטרוזייר (Strozier) אמר קוהוט:

אנחנו זקוקים לחלבון זר כדי לבנות את החלבון שלנו. המהות של הציוד הביולוגי שלנו היא מולקולת החלבון. מולקולת החלבון היא מורכבת ביותר והיא מולקולה ספציפית מאד. היא ספציפית לא רק לכול גזע אלא כנראה לכול פרט בסידור המופלא שלה. ובכן, המולקולה של הפרוטאין כשלעצמה

מורכבת מחילופים ומצירופים שונים של חומצות אמיניות, שהן עצמן מולקולות, אך הן אינן מורכבות כמו המולקולה השלמה של החלבון. כנראה, הגוף אינו מסוגל לבנות מולקולות של חלבונים והוא זקוק לחלבון זר שהוא מפרקו אל תוך החומצות האמיניות כדי ליצור את החלבון שלו. החלבון שלנו שונה מאד מהחלבון הזר. אם נאכל בקר לא נהפוך לשוורים, אולם אנו אכן זקוקים לבשר ולגבינות וכולי כדי לפרק את החלבונים האלה ולהרכיב אותם למען צרכינו. אנלוגיה זו מתאימה יפה להפנמה ממירה. אתה זקוק לאנשים אחרים כדי להיעשות עצמך (קוהוט 2007 : 256).

קוהוט נעזר באנלוגיה ביולוגית להסבר של הפנמה ממירה בהזנה של זולתעצמי. אנלוגיה זו קשורה לחוקי הביולוגיה של חלבונים ומולקולות המתקיימים ברמת תא ביולוגי. פסיכולוגיית העצמי נעזרת גם באנלוגיה פיזיקלית של מכניקת הקוונטים כדי להסביר את תהליכי ההתמרה בעצמי. באופן דומה אבקש להציג את התהליכים המתרחשים בעצמי בגיל החביון באמצעות אנלוגיה ביולוגית ופיזיקלית, כאשר בעזרת אנלוגיה ביולוגית אבקש להסביר את התהליך של הזנת זולתעצמי את העצמי, ובעזרת אנלוגיה פיזיקלית אבקש להסביר את ההתמרה המתחוללת בין שני מצבי העצמי. השלב הראשון של גיל החביון – ייסוד המבנה של העצמי, התחלת פעילות ממברנת גרעין עצמי וצע"ח וכן תהליכי הזנה – מתרחש בדומה לתא ביולוגי. את התהליכים המתרחשים בשלב השני בגיל החביון, שבו מתרחשים תהליכי הזנה פנימה והחוצה בין גרעין העצמי לצע"ח ומתחילות להתרחש התמרות בעצמי, נסביר באמצעות חוקי הפיזיקה הקוונטית. על פי הסבר זה הממברנה מתרגמת חומרי פנים לחומרי חוץ ולהפך, ומתאפשרת תנועה בין מצבי צבירה של העצמי (בין מהות "עצמי" למהות "זולתעצמי"). המעבר בין מצבי צבירה אלו מתרחש בתהליכים של התמרה, כפי שהוזכר קודם לכן, בדומה למודל של בוהר. המעבר הוא מגרעין העצמי הקולט הזנה חיצונית פנימה אל החלק בצע"ח שפולט הזנה של זולתעצמי החוצה אל האחר. בשלב השני של גיל החביון ישנה הדדיות בין הילדים בחברת הילדים. כל ילד בחברה יכול להיות הן עצמי והן זולתעצמי, לרוב, בהתאמה לאחרים בקבוצתו. ההתמרות המתרחשות בשלב הזה הן ראשוניות ובוסריות. בדרך ציורית אפשר לתאר את ההתמרות כיוצאות ובאות כיוני שלום המבקשות לבדוק "האם כלו המים" – האם המציאות החיצונית מאפשרת כניסת חומרים חדשים פנימה לתוך גרעין העצמי, ומאפשרת יציאה של חומרים ישנים, פגועים, שבורים, החוצה, אל עצמי-חברתי, שם הם מבקשים מענה מהסביבה, בשונה מהיחס שקיבלו עד כה ושיצר את הפגיעה בהתפתחות הרגשית המוקדמת. כאשר מתקבל מענה מספק, תומך, אמפתי, מזין ומרפא, הדבר מאפשר לילד בגיל החביון להיות באחדות עם הזולתעצמי שלו בגיל החביון. אחדות זו עם חברת ילדי הכיתה תתבטא בצורך להתמזג בה ולהתאחד עמה. המסר יחזור פנימה לממברנת גרעין העצמי, ושם הוא יותמר, ייכנס לגרעין העצמי וישנה את התבניות המקודדות השרויות בהפנמה בתת-מודע לתבניות התנהגות חברתית, שתאפשר לעצמי לחיות באיזון ובאופן תואם ובריא עם העולם. בהתמרות הראשונות חומרים נרקיסיסטיים ארכאיים עוברים מגרעין עצמי דרך ממברנת גרעין העצמי אל ציטופלזמת עצמי-חברתי, למפגש עם החוץ, עם זולתעצמי קבוצתי. בממברנת גרעין העצמי הם מתורגמים והופכים להתמרות, למצב צבירה של זולתעצמי. ככל שהעצמי מתגבש יותר, נוצרים קשרים ענפים בין הגרעין לצע"ח, הממברנה מפותחת יותר, חלה התפתחות בעצמי לכיוון קיום על-אישי, לטובת אחרים (קולקה 2010). בשלבים בוגרים יותר בחיים, תחושות של דיכאון, עונג ותוקפנות – שהם מושגים של השפה הדחפית, תוצרי תסכול וסיפוק המצויים בגרעין העצמי – עוברות התמרה לתחושות של יגון, זעם, חדווה ואומץ לב, שהן קרובות לחוויה של עצמיות כולית (זוננס ואידן 2007), הכוללת את מבנה העצמי בכללותו על המרכיבים הפנימיים והחיצוניים שבו. התפתחות העצמי בשלבים

המאוחרים בחיים, שבהם מתרחשות התמרות מפותחות, מעלה את העצמיות לספרות רוחניות-קוסמיות. אתאר בדרך ציורית את תהליך המעבר מגרעין העצמי לצע"ח: בתוך גרעין העצמי העטוף בממברנה שריונית בחשכה תת-מודעת מהויות פנים נפשיות ארכאיות. במצבן זה מהויות פנימיות אלו מגלות צורך בהזנת זולתעצמי (כצורך בחלבון בתא ביולוגי). ככל שיגדל החסך שלהן בהזנה, כך תגבר עד מאוד תביעתן לסיפוק מזון. לדוגמה, במצב של חסך ב-mirroring, הן יגיחו ויצאו שוב ושוב בכל דרך וסיטואציה אפשריות עד אשר יקבלו מענה של נראות. מבט רואה של זולתעצמי דומה לקרן אור שמאירה ומוציאה אותן מחשכת גרעין העצמי וכך מראה את צורתן, צבען ומוחשיותן. לאונרדו דה וינצ'י הורה לתלמידיו לצבוע כל ציור בראשיתו בשחור, כי רק האור מאפשר לדברים להיראות. "עין" של זולתעצמי היא קרן אור "רואה", המאפשרת לנראה להתגלות ולהתממש. ללא הראייה של זולתעצמי, ראייה שתיתן תוקף, שתשקף, שתענה, הן תישארנה בחשכת גרעין העצמי בחביון מוחלט. בגיל החביון זולתעצמי של חברת ילדי הכיתה הם שמספקים את הזנת ה"חלבון" לצורכי זולתעצמי. ילד בגיל החביון שהתפתחותו הקודמת תקינה, ימשיך לקבל הזנה מזולתעצמי חדשים של חברת הילדים בני כיתתו. החומרים הראשוניים של גרנדיוזיות ואידיאליזציה מופנמים בגרעין העצמי, ועתה הם עוברים לקבל מענה לגרנדיוזיות ולאידיאליזציה מחברת הילדים, המקבלים כוח וסמכות מחוקים ומנורמות חברתיות. הילדים מעריצים את ה"מקובלים" ומתפעלים מהם. הילד מתמזג באידיאליזציה לנאדרות הקבוצה, בהשתייכותו ובהתקבלותו אליה. הילדים בחברת בני גילו מהווים עבורו ייצוגים של העצמי שלו. חברת בני הגיל שווים לו, הם אינם זולתעצמי מבוגרים, כל-יכולים, סמכותיים, מטפלים; הם זולתעצמי זהים לו בגיל, בסמכות, בצרכים וביכולות.

גרפי פישר חנה. (2015). ילדים דחויים חברתית- תיאוריה ושיטת טיפול. הוצאת רסלינג.

להזמנת הספר במחיר מוזל: https://www.resling.co.il/book.asp?book_id=841&back=search

-
- ⁱ Furman 1991; Sarnoff, 1987; Schechter and Combrinck-Graham 1991
- ⁱⁱ Bemporad 1984; Benson and Harrison 1991; Crockett 1984; Grunenbaum and Solomon 1982; Kramer and Rudolph 1991; Ladd 1988, Zaratany, Hartmann and Rankin 1990
- ⁱⁱⁱ Furman 1991; Goldings 1974; Jersild and Tasch 1949; Kaplan 1965; Kramer and Rudolph 1991; Ladd 1988; Lidz 1976; Sarnoff 1976; Slobin 1990; Spitz 1989; Stone and Church 1973; Zaratany, Hartmann, and Rankin 1990
- ^{iv} Kaplan 1965; Lidz 1976; Stone and Church 1973
- ^v Bryant 1985; Furman 1991; Kramer and Rudolph 1991; Sarnoff 1976
- ^{vi} Bacal and Newman 1990; Goldberg 1990; Kainer 1990; Kohut 1984
- ^{vii} Bacal and Newman 1990; Goldberg 1990; Kainer 1990; Kohut 1984
- ^{viii} Bemporad 1984; Benson and Harrison 1991; Bryant 1985; Crockett, 1984; Grunenbaum and Solomon 1982; Kramer and Rudolph 1991; Ladd 1988; Lidz 1976; Stone and Church 1973; Zaratany, Hartmann and Rankin 1990
- ^{ix} Furman, 1991; Kramer and Rudolph 1991; Stone and Church 1973
- ^x Bemporad 1984; Benson and Harrison 1991; Bryant 1985; Crockett, 1984; Grunenbaum and Solomon 1982; Kramer and Rudolph 1991; Ladd 1988; Lidz 1976; Stone and Church 1973; Zaratany, Hartmann and Rankin 1990
- ^{xi} Furman 1991; Goldings 1974; Jersild and Tasch 1949; Kaplan 1965; Kramer and Rudolph 1991; Ladd 1988; Lidz 1976; Sarnoff 1976; Slobin 1990; Spitz 1989; Stone and Church 1973; Zaratany, Hartmann and Rankin 1990
- ^{xii} על כך, ראו הסבר ופירוט של ספרות המחקר בשער "דחייה חברתית".
- ^{xiii} על כך, ראו בשער "דחייה חברתית".