

היבט רגשי על דחייה חברתית בתקופת החביון הבנה דינמית לפי פסיכולוגית העצמי

חנה גרפי־פישר, מ.א.¹

במאמר זה אגע בתופעה נפוצה בתקופת החביון: דחייה חברתית, ואתבונן בה בפרספקטיבה של פסיכולוגית העצמי. תיאוריות פסיכואנליטיות קלאסיות ממעטות להתייחס לתקופת החביון בכלל, ולתופעת הדחייה החברתית בגיל זה בפרט. הגישות הטיפוליות הרווחות כיום בטיפול בדחייה חברתית בתקופת החביון דוגלות בהתערבות דינמיקה הכיתתית במסגרת בית הספר או לחילופין, טיפול בילדים הדחויים חברתית בטיפול קבוצתי ולעתים רחוקות טיפול פרטני, להקניית מיומנויות חברתיות. במאמר איחד את ההבנה כי דחייה חברתית, מעבר לגישות הרווחות כיום, נובעת מקושי רגשי משמעותי וזקוקה להתייחסות טיפולית פסיכודינמית פרטנית.

חיזוקים לילדים מבודדים בשולי החברה להשתתפות בפעילויות חברתיות.

פעמים רבות ילדים דחויים מופנים לטיפול קבוצתי לשיפור מיומנויות חברתיות או לטיפול פרטני, קוגניטיב־התנהגותי. דוגמה לטיפול מסוג זה הוא טיפול לפי עקרונותיה של דאוני (8), המבוססים על תיאורית ההתקשרות (attachment theory) של ג'ון בולבי (9). תיאורית ההתקשרות מסבירה בעיות חברתיות של הילד בדפוס התקשרות לא בטוחים, שהתפתחו במהלך ההתנסויות הראשונות של הילד הרך עם הדמויות המטפלות הראשונות שלו, כשלא היו זמינות אליו, או התייחסו אליו באופן לא עקבי, או אף באופן מזניח ומתעלל (10). לפי דאוני, דפוס התקשרות לא בטוח מהווה מצע להתפתחות רגישות לדחייה (rejection sensitivity), שבה לילד קיימת מראש ציפייה שאחרים יידחו אותו חברתית (גם כאשר בפועל הדחייה לא קיימת). ציפיות אלו עלולות להוביל את הילד לתגובות יתר תוקפניות או מסתגרות, ובסופו של דבר אכן, יובילו לדחייה חברתית. הטיפול, לפי דאוני, מבוסס על קטיעת מעגל (vicious circle) הרגישות לדחייה המוביל לדחייה חברתית, ויצירת דינמיקה אחרת באמצעות טיפול קוגניטיב־התנהגותי. בהכירי את מיוגון הטיפוליים בילדים הסובלים מדחייה חברתית, אציג אפשרות נוספת להתייחסות אליה. מניסיון כפסיכולוגית חינוכית, ראיתי שבנוסף למיוגון ההתערבותי שצוינו, יש מקרים שצריכים לקבל מענה בטיפול פרטני דינמי. בטיפולים, שבהם טיפולתי בילדים דחויים חברתית, הבחנתי שיש ילדים שסובלים מפגיעה רגשית משמעותית, שאצלם התערבות קוגניטיבית־התנהגותית וכן התערבות ברמה הכיתתית אינן מספקות. במקרים אלה רק טיפול רגשי שהתמקד, הן בפגיעה הרגשית והן בהשתלבות החברתית, הביא להטבה במצב.

משך שנים התמקדו תיאורטיקנים ותיאוריות פסיכולוגיות רבות בחקר השלבים המוקדמים בהתפתחות וכן בגיל ההתבגרות ואולם השלב המוכר לנו כ'חביון' קיבל תשומת לב מועטה, בשל ההנחה המשותפת לכולם כי ההתפתחות הרגשית היא חבויה בין הגילאים 6-11 (1). תקופת החביון, ככלל, לא זכתה עד כה לתשומת לב מספקת של תיאוריות פסיכואנליטיות. תופעת 'הדחייה החברתית' נפוצה בתקופת החביון. כמעט כל ילד חווה דחייה חברתית בגיל זה וכ-50% מהילדים נקלעים לאירועים חמורים של חרם, הצקות, התעלמות, נידוי, השפלה ובריונות (bullying) (2). מרבית המחקרים בתחום עוסקים בבדיקת הביטויים החיצוניים של הדחייה, בהיבטים קוגניטיביים־התנהגותיים (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) ובדינמיקה הכיתתית (7). באשר להיבט הרגשי, בדומה לחקר תקופת החביון, כמעט שלא ניתנה התייחסות מחקרית, במיוחד לא התייחסות מהכיוון הפסיכודינמי.

הטיפול הרווח כיום בילדים הסובלים מ'דחייה חברתית' הוא לרוב בהתערבות דינמיקה הכיתתית כיוצרת העיקרית של תופעת הדחייה (7). התערבות זו מתמקדת בשיפור האקלים הכיתתי שמאפשר דחייה חברתית ועלול להוביל בהמשך לתופעות חמורות (חרם, בריונות וכו'). כמו כן, שיפור התנהגותו של הילד הדחוי קשור בתגובות חינוכיות של ההורים והמורים. יש כמה דרכי פעולה אפשריות: לאסור על הילד הדחוי התוקפני להתנהג בצורה תוקפנית וללמד אותו התנהגויות חלופיות לתוקפנות, לשבח ולעודד את הילד הדחוי לקחת אחריות על התנהגותו, לשתף פעולה, להתאפק ולשלוט בכעסים, לתת

¹ רמת־גן.

hamania1@bezeqint.net

ישפיע בהתפתחות בבגרות על שני קטבים: הן בקוטב הגרנדיוזי והן בקוטב האידיאליזציה (13).

כשל זה משפיע גם על יחסים חברתיים בתקופת החביון: בציר הגרנדיוזיות – פגיעה בערך העצמי, ראיית עצמי שלילית, ביקורתיות עצמית שלילית, פסימיזם, הרגשת בידוד וניכור. כמו כן, אפקט שלילי במבנה העצמי, רגשות שליליים אינטנסיביים בזמן ביצוע משימות הקשורות להישג, וקשיים בביצוע. בנוסף עלולים להתפתח חוסר ביטחון פסיכולוגי שקשור לתחושת חוסר ערך עצמי, חוסר אונים ופגיעות. בציר האידיאליזציה – תפיסת אחרים כשליליים, ייחוס של כוונות עוינות ושליליות לאחרים, וכעס ועוינות כלפי אחרים. כמו כן, קושי בשליטה עצמית ובוויסות רגשי המקשים על ההסתגלות לדרישות החברה. בציר התאומות – פגיעה ביכולת למצוא דמיון לאחרים ולהשתייך באמצעות דמיון זה לקבוצה ולפרטים שבה. בנוסף, קושי לאמץ קודים חברתיים וברכישת מיומנויות חברתיות, קושי לחוש אמפתיה ולהזדהות עם אחרים, בעיות בקשרים בין-אישיים, קושי בהסתגלות רגשית, פחד מדחייה חברתית וחשש מבידוד, התעלמות וניתוק (14).

הסבר זה של פסיכולוגית העצמי, מאפשר הבנה והתבוננות פסיכואנליטיות על תופעת הדחייה החברתית בתקופת החביון, ובהתאם, סולל את הדרך להרחבת הטיפול בתופעה בגישה פסיכודינמית.

אציג חלק ממקרה, שבו ניתן לראות קשר בין פגיעה רגשית מוקדמת לדחייה חברתית בתקופת החביון, ואת הטיפול המבוסס על גישת פסיכולוגית העצמי.

הערה לטיפול

ילדים בתקופת החביון הסובלים מדחייה חברתית מטופלים על-ידי בגישת פסיכולוגית העצמי. למטופלים בעלי כוחות 'אני' ומוטיבציה מתאימים, אני נוהגת להקדים שלב של 'עזרה ראשונה' לבלימת הסבל והמצוקה שלהם, ולהשבתם, מהר ככל האפשר, לתפקוד תקין בשדה החברתי בכיתה, כדי למנוע המשך נזקים רגשיים מצטברים. עזרה ראשונה זו היא, למעשה, טיפול קצר מועד מובנה, אותו פיתחתי וקראתי לו "טיפול במעטפות". בטיפול זה, ניתנות למטופל* 3 מעטפות שלתוכן הוא מכניס פתקים עם שמות ילדי הכיתה לפי חלוקת המעטפות: חברים/אויבים/וילדים שאינם חברים אויבים. בכל פגישה הילד מתבקש לבחור שם אחד שהיה רוצה להעביר ממעטפה אחת לשנייה ולהביא לשינוי בקשר בין-אישי אחד בלבד. בשלב הראשון מאובחן ומאותר הקושי הרגשי העיקרי המוביל לקשיים החברתיים. בשלב השני של טיפול במעטפות, הטיפול נע בין שני מוקדים:

(1) התמקדות בתמה הרגשית המרכזית של הפגיעה הקשורה גם לדחייה החברתית. מוקד זה מבוסס על עקרונות טיפול קצר מועד של באלנט (15), לפיו, הטיפול מתמקד

באותם ילדים שסבלו מדחייה חברתית בשל פגיעה רגשית הבחנתי בשלושה מופעים רגשיים חוזרים ומשותפים:

- (1) ערך עצמי נמוך ודימוי עצמי פגוע ("אני לא תלמידה טובה", "אני שחקן גרוע", "אני הכי נמוך בכיתה", "יש לי צחוק מכוער", "אני מכוערת", "אני תמיד מקבלת ציונים גרועים"), מלווה בצורך עז לשינוי המצב באמצעות היפוכו ("להיות" הכי: חכם, יפה, ספורטאי, חזק, קובע, שולט, להיות במרכז הכיתה, מוערך ומוערץ);
- (2) אי-יכולת להתייחס באמפתיה לנקודות מבט של ילדים אחרים בכיתה בסיטואציות חברתיות;

- (3) ייחוס 'רוע' לילדים אחרים בכיתה (אצל בנות נשמעות תחושות כגון: "הן לא מעריכות אותי, לא מכבדות אותי, לא אוהבים אותי, לא מקשיבים לי, לא רוצות בי, אני לא נחשבת בעיניהן, מזלזלים בי, הן רוצות לחבל לי דווקא, להרוס לי את המעמד". ואצל בנים: "לא מוסרים לי כדור כי אני לא נחשב, לא משתפים אותי, צוחקים עלי על כך שאני משחק גרוע, בכוונה משפילים אותי לפני כולם").

ניתן להסביר מופעים אלה לפי מודלים פסיכואנליטיים שונים. כאן אתמקד בנקודת המבט של פסיכולוגית העצמי, שנראית לי רלוונטית ומשמעותית למתן הסבר רגשי לתופעת הדחייה החברתית בתקופת החביון.

תקופת החביון לפי פסיכולוגית העצמי: פרידמן (11), במאמרה, קושרת בין איפיונים ומטלות התפתחותיות של תקופת החביון ובין פסיכולוגית העצמי. לפיה, בתקופת החביון עולה חשיבות חברת ילדי הכיתה כזולתעצמי ופוחתת התלות בהורים כזולתעצמי. בציר הגרנדיוזיות – קבלת שיקוף (mirroring), הערכה ואישור מחברת ילדי הכיתה (ילדי הכיתה מתפעלים ממנו, מעריכים ומתרשמים מיכולותיו והישגיו). בציר האידיאליזציה – עלייה בצורך באידיאליזציה לשלמות, ערכים אידיאליים ונורמות חדשות של חברת בני הכיתה. כך נמצאה בתקופת החביון עלייה באידיאליזציה של ילדים פופולריים ובצורך להיות עם תכונות מוערכות, יכולות נערצות, ומעמד מקובל של חברים. נמצא שילדים מדווחים על עלייה בכוח האישי שלהם כשהיו עם החברים הכי טובים. בציר התאומות – נמצאה עלייה בצורך להיות בתאומות עם מערכת חוקים, קודים התנהגותיים ונורמות שחברת הילדים יוצרת ואוכפת בחזקה, ובצורך לשייכות חברתית מתוך דמיון לכולם, כאשר הילדים אינם מגלים סובלנות כלפי שונות וחריגות. כן עולה הצורך בתקופת החביון בתאומות גם בקשר בין-אישי – חברות קרובה עם חבר אחד, שאיתו מרגישים דמיון, מה שמאפשר לחוות את העולם בצורה מרגיעה.

דחייה חברתית לפי פסיכולוגית העצמי: תקופת החביון מושפעת מחסך בהזנת צורכי זולתעצמי בשלבים הראשונים בהתפתחות הרגשית. כך, לדוגמה, כשל של זולתעצמי בהיענות אמפתית לצורכי התינוק בציר האידיאליזציה עלול לגרום הפרעה בוויסות רגשי (12). קוהוט, כמו ויניקוט, מדגיש את חשיבות הקשר האנושי בהתפתחות בריאה של העצמי. לפי קוהוט, כאשר זולתעצמי כושל בהיענות מזינה ואמפתית, הדבר

* לשם הנוחיות יש שימוש בלשון זכר. הכוונה לזכר ונקבה ללא הבדל.

בנושא דינמי מרכזי. המטפל מחזיק נושא זה, מבלי לשתף את המטופל בנושא במלואו בתחילת הטיפול. עמדת המטפל היא היענות בהקשבה אמפתית ואינטרוספקטיבית, הקשבה מלאה שמזוהה את הצורך והחווייה האישית הספציפית, הבנת ההקשר ההיסטורי, והבנת זווית הראייה הנוכחית של המטופל באופן בלתי מותנה במציאות. הדבר נעשה ללא לחץ סמוי להבין ולקבל פירושים והבנות אחרים הנובעים מהבנת האחר/החברה/הסביבה/המציאות.

2) מוקד שני בטיפול במעטפות נקבע בהתאם לקשר שנרקם בין המטפל למטופל ובהתאם לשלב בטיפול, וכוחות האני של המטופל. כאו דנים בהגמשת יכולת המטופל להתאים לנוממות החברה ולהתנהגות חברתית מקובלת, האופייניות לשלב ההתפתחותי של תקופת החביון. המטפל, בקירבה מירבית לחוויתו האישית הסובייקטיבית של המטופל, 'מדבר' את המטופל, מנסח פירוש מארגן, מבהיר למטופל את המשמעות האישית של חוויתו דרך החוויה וההקשר הספציפיים שלו. בהתאם, המטפל מסייע למטופל למצוא התנהגויות חברתיות חילופיות יעילות. עם התייצבות המצב החברתי של המטופל בכיתה, חל מעבר מטיפול במעטפות לטיפול רגשי בגישת פסיכולוגית העצמי.

הצגת הטיפול

תום* בן אחת עשרה. לומד בכיתה ה'. ילד יפה תואר ומחונן, אתלטי, בעל מבנה גוף חזק. הבכור לשלושה אחים, שנולדו בצפיפות ובהפרש גדול אחריו.

תום נולד לאחר עשר שנים של טיפולי פוריות. הוריו לא אמרו נואש ולשמחתם לא היה גבול כשהתבשרו על הריון תקין של תאומים. בשבוע השלושים, אובחנה מחלה נדירה אצל אחד העוברים והיה צורך להמיתו בעודו ברחם (הרופאים הזריקו ללבו של העובר תרופה שגרמה למותו). ההורים היו במצב רגשי מורכב. מצד אחד, שמחה על שהריון אחד סוף סוף נקלט, מצד שני, צער עמוק על אובדן של התאום. הם החליטו לרכוש מאמצים בשמירה על חייו של תום, לשמח על הולדתו הבריאה, וניסו לדחוק את תחושות האבל והעצב על מות התאום. הם גידלו אותו מתוך דאגה ואהבה אינסופית. ההורים פנו לטיפול בשל דחייה חברתית מתמשכת וחריפה. תיארו את הסיבות לדחייתו בכך שהירבה להשמיע ולהתעסק בהפרשות גוף. הוא מכונה על-ידי בני כיתתו "מגעיל". כאשר הוא נוגע במקרה בילדים אחרים, הם מגיבים ברתיעה ובגועל ורצים לשטוף את המקום הנגוע. אין כלפיו אלימות פיזית, אך יש אלימות מילולית והפגנה מסיבית של דחייה. לועגים לו ומשפילים אותו לפני כל הכיתה, מתרחקים ממנו במופגן. אף אחד לא רוצה לשבת לידו באוטובוס, לא מדברים איתו, לא מסכימים שישחק עמם בהפסקות, לא מזמינים אותו לאירועים. הוא חדל להשתתף בפעילויות חברתיות, בחופשים הוא נשאר בודד לגמרי.

בפגישה הראשונה של טיפול במעטפות בחר תום באוריאל כילד הראשון שהיה רוצה להתחבר איתו. הוא מתאר את אוריאל כך "הוא נסחף אחרי ה'קולים' שיקדמו אותו. הוא מנסה להתחבר לכל מי שיוכל. הוא לא נגעל ממני, אבל החברים סוחפים אותו. בכיתה ג' המעמד שלו

* למרות שהוריו של תום נתנו הסכמתם לפרסום המקרה, ניתן לו שם בדוי וכן טושטשו הפרטים המזהים.

עלה והוא לא רצה שיראו שהוא איתי, כי פחד להיות מנוודה כמוני ולכן היינו חברים בסתר. הוא רוצה להתחבר על המורות. קשה להיות חבר שלו כי אחרים שולטים עליו וכל מה שמבקשים ממנו הוא עושה. בכיתה ד' הקשר נותק, הוא הכיר הרבה חברים והתנתק ממני. ניסיתי לעזור לו בשיעורים ואמר תודה ואמר שיעזור לי, אבל הקשר נותק כי אני הייתי חביב המורה הוא התעצבן עלי. היום היינו בטיוול וכולם כיבדו בחטיפים ולי לא היה חטיפ, אז רק הוא כיבד אותי. כולם אמרו לי איכס, מגעיל, אז פשוט הלכתי משם והוא נתן לי חטיפ".

בפגישה זו, המשיך לספר ולהתלונן על מקרים בהם העליבו, השפילו ודחו אותו. בהקשיבי לו, נדהמתי מאכזריות הילדים אליו ותמהתי על טון דיבורו המדווח בענייניות. לא נשמעה בו נימת כאב. בפגישה זו ובבאה בעיקר הקשבת אמפתית, המקבלת את זווית הראייה והפרשנות שלו למצבים חברתיים. משתי הפגישות הראשונות יכולתי לאבחן כי תום נמצא מבחינה התפתחותית בלבו של תקופת החביון. הוא עסוק בנושאים חברתיים. כמו כן, ניתן היה לזהות תמה שנשאה מטען של פגיעה רגשית בנושא גועל.

בפגישות הבאות תום דיבר על שימוש שהוא עושה בהפרשות הגוף (נזלת, רוק, נפחיות) ועל תחושת הגועל. הוא מסביר שהוא משתמש בהם ככלי נשק להבריה את אלה שמאיימים עליו. סיפר שאינו נגעל "לגעת בקקי או בפפי", להיפך, הוא נמשך לכך, ולמעשה אין דבר שמגעיל אותו פרט לסלט חצילים. לאחר הפגישה ניסיתי להבין את העיסוק בהפרשות הגוף ונעזרתי בהדרכה שבה עלו השאלות: האם הריח המוכר של ההפרשה נותן לו תחושת ביטחון? האם נוזלי גופו מהווים מעטפת המגנה עליו ומאפשרת תחושתיות עצמית? בפגישה הבאה תום סיפר על אירועים בהם זוכה לקיתונות של קללות. טען שבכל מה שקורה בכיתה תמיד מאשימים אותו. שכולם תמיד מציקים לו. אביא את השתלשלות שיחתנו לאחר שענה לשאלתי כיצד מציקים לך?

"כשכולם אומרים שאני מגעיל וכשאני נוגע במישהו הוא הולך לשטוף את הידיים ואומר לי מגעיל".

"כמה זה מעליב", תום מעוות לרגע את פניו למבע של בכי, אך הוא אינו משמיע קול, אינו דומע, הוא ממשיך לדבר כרגיל.

"את לא מבינה מה זה לסבול כל כך שכולם נגעלים ממני והולכים לשטוף את הידיים".

"איך אתה מרגיש כשהם עושים זאת?"

"שאני מלוכלך".

"מלוכלך?"

"כן, כי הם שוטפים את הידיים ממני".

"בגלל שהם שוטפים את הידיים אתה מרגיש מלוכלך?"

"אני מרגיש מלוכלך לא בגלל שהם שוטפים את הידיים, אלא כי אני תמיד מרגיש שאני קטלני".

"קטלני?" במשך שלוש הפגישות הקודמות חזרה המילה גועל בוורסיות שונות, ולפתע מופיעה מילה חדשה המבטאת את תחושתו. נדמה לי שאף הוא מופתע מהמילה שכמו קיננה בו כל העת. תום ממשיך לדבר, כשהדברים נובעים ממנו כסדר שנפרץ, "כשמישהו מתקרב אלי, אני מרגיש שאני מסוכן, שכאילו שאני כמו נחש שנושך אותו". הוא מתבונן בי במבט שואל.

"איך בדיק זה קורה?"

"זה..." הוא מהרהר ומנסה לנסח "כאילו שמי שאני נוגע בו הוא נהפך לאבן".

"אבן?"

"שהוא מת".

"שהמגע שלך ממית את מי שנגעת בו?"

"אני מכריח אותם לשתף אותי וכל פעם שאני נוגע בהם, הם קופצים בבהלה ורצים לשטוף את הידיים".

"הם נבהלים?"

"מאוד, וגם אני נבהל".

"הם נבהלים וגם אתה נבהל. אולי זה מבהיל אותך שהמגע שלך עלול להמית אותם? אולי אתה נוגע בהם ובדוק אם הם עלולים למות בגלל שאתה קטלני. וכשאתה רואה שהם שטפו את עצמם אתה נרגע כי הם אינם יותר בסכנה".

תום מהנהן.

"אבל יש לזה מחיר נורא כבד בשבילך. כי הילדים לא אוהבים את מה שאתה עושה ואז הם מעליבים אותך ומשפילים אותך".

בפגישות הבאות, אנחנו עוברים יותר ויותר לבדיקה ואימות התפיסה הפנימית שלו אל מול המציאות החברתית האובייקטיבית. תום נוכח לראות שוב ושוב שהפרשנות שלו לדחייה אינה בהכרח נכונה. כך, לדוגמה, לאחר הטיול השנתי הוא מספר: "כולם דחו אותי וצחקו עלי, אף אחד לא רצה לשבת לידי חוץ מירון, שהציע לשבת לידי ובדיוק כשהוא התיישב לידי, פנה אליו חיים והציע לו לשבת לידו. אז הוא אמר לי שהוא מצטער, אבל הוא מעדיף לשבת ליד חיים, ואז שמעתי שהם מתלחשים עלי שהם לא רוצים לשבת ליד תום כי אז הם ידבקו ויהפכו למגעילים".

אני קשובה בתשומת לב לסיפורו ומבחינה מטון דיבורו ומעובדות הסיפור שהוא אינו משוכנע בפרשנותו. ואכן, אני מבקשת שיספר שוב את הסיפור ומצביעה על פרצות בסיפור, ובעיקר על חוסר ההיגיון בסיפור בנוגע לעובדה שירון, ילד כה מקובל בכיתה, יציע לו מיוזמתו לשבת לידו ולאחר מכן יחשוש להיהפך לדחוי.

תום מגיב בתגובות של התנשאות וזלזול כלפי. "את לא מבינה מספיק, את לא בעניינים, את מדור ישן" (מתגובתו זו אני מבינה שהעמדת העובדות המציאותיות קשה עליו, ועלי למתן את חשיפת התפיסה הפנימית שלו למציאות) הוא מסביר "ירון, המקובלות שלו חשובה לו יותר מדי... פעם הוא היה חבר שלי, אבל הוא ויתר על זה. כשהמקובלות שלו צונחת הוא עט עלי וכשהוא בעלייה הוא מנסה להתרחק ממני. בטיול השנתי אחרי שהוא עזב אותי ועבר לשבת ליד חיים, אני שמעתי אותם מתלחשים שעשכשו לא כדאי להם לשבת לידי". התיאור הסתיים בתיאור של כל ילדי הכיתה צוחקים, מבזים ומגנים אותו בקריאות משפילות "תום המגעיל!"

אני שבה לעמדה אמפתית, מאוחדת באופן בלעדי לסבלו.

"הם קוראים לך מגעיל, זה מעליב כל כך".

"ובמיוחד שאני כבר לא עושה דברים מגעילים".

"יכול להיות שהם התרגלו לקרוא לך 'מגעיל'. במקום לקרוא לך

תום קוראים לך מגעיל?"

"נכון. זה רק הכינוי שלי, כי בכיתה אני לא עושה שום דבר מגעיל".

"מה אתה כן עושה בכיתה?"

"אני התלמיד הכי טוב בכיתה. אני מנצח כשאני הולך מכות".

"וואו! מה עוד?"

"אני עוזר לאחרים, אני אוהב לשחק מחבואים, אני תמיד מתחבא במקומות הכי טובים וגם בתופסת אני טוב. אבל כולם מציקים וצועקים עלי ואני תופס אותם. הם שמים לי מלכודות ונופלים לי במלכודות". בסיום הפגישה אני ממליצה לו להתעלם כשקוראים לו מגעיל ולענות לילדים רק כשקוראים לו בשמו.

בהדרכת ההורים אני מבקשת מהם לעמת אותו עם תחושות העלבון מהקנטות חבריו, ולבדוק איתו האם עשה משהו מגעיל באותו יום. ההורים אומרים שתום הפסיק כבר להתעסק בהפרשות גוף מזמן. בכיתה א' הוא עשה זאת ומאז, בגלל שהסבירו לו שזה מגעיל את הילדים

"כן. ואז הוא חייב לנקות את כל מה שנגעתי בו, ואז הילד שאני נוגע בו אומר 'איכס, גועל נפש' ומתחיל לנגב במגבונים ואומר 'טינופת נגעה בי'".

"אתה מרגיש שהמגע שלך הופך לאבן. ממית את האחר. זאת הרגשה

קשה, איך זה קורה שאתה הופך מישוה לאבן?"

"יוצא ברק מהשמיים ונתקע עם רעל".

הדימוי של האבן והברק מהשמיים מעלים את הדופק שלי, אני מרגישה לחץ בחזה. אני בודקת את עצמי. תחושה עמומה ועמוקה, אני מתרגשת. נדמה לי ברגע חולף, שאני מרגישה את החוויה התוך־רחמית של המתת התאום.

ימים אחדים לאחר הפגישה אני נמצאת עדיין בהשפעתה. אני חוזרת וחושבת על הפגישה. מדמיינת את תום במחיצת העופר התאום, את הדינמיקה ביניהם, בעולם התוך־רחמי, שבבת אחת שובקת חיים. הווית בראשית של תנועות, חיכוך, התרחשויות של קיומו של העופר השני נקטעת. אני מנסה להבין כיצד האירוע הטראומטי התוך־רחמי, מות העופר, משפיע עליו בחייו הנוכחיים בדחייה החברתית. קיבלתי ממדריכתי את הספר של פיונטלי (16). מתוך תיאורי המקרה בספר, אני מבינה שבין תאומים קיימת דינמיקה כבר בבטן אמם. הם מגיבים אחד לשני באופנים שונים, נלחמים, דוחפים, מתחשבים ונוגעים זה בזה במגע של קירבה. העולם של תום העופר, נחרט בהווית הבריאה של סביבה המתקיימת בתוויות, בחיכוך, בתגובות למגע. הוויה זאת נקטעת בבת אחת, ויסודות הביטחון בתוך המציאות הראשונית, הבסיסית ביותר, משתנים באופן דרמטי.

בפגישה עם ההורים אני מעלה את הנושאים שעלו בפגישות. אני מעלה בזהירות את האפשרות של השפעת ההתרחשות התוך־רחמית על מצבו הנוכחי. ההורים מקשיבים בתשומת לב, אך מתקשים להבין את דברי, ואכן, גם אני נבוכה אל מול ההקשר. אינני מרגישה בטוחה לקשור בין מות התאום ברחם לטראומה שקרתה לתום העופר ולהשלכות האפשריות שלה על חייו החברתיים בתקופת החביון. בפגישה הבאה, כאשר תום מספר על מקרי דחייה שקרו במהלך השבוע, אני עושה הבחנה בין מציאות פנימית לחיצונית. בין מה שהילדים מרגישים ועושים כלפיו ובין הרגשתו הפנימית. הוא מתקשה לעשות את ההפרדה. יש זיקה בין תחושת הגועל של הילדים כלפיו לתחושה הפנימית שלו שהוא מגעיל, קטלני ומרעיל והם עונים על הצורך שלו לנקות מעצמם את הרעל. הוא ממשיך לדבר על המגע שלו שהופך לאבן. אני ממשיכה לשהות איתו בחוויותו כקטלני.

"איך זה קוטל?"

"זה מין ברק שנתקע בילד, זה חומר של רעל שמרוח על היד".

"מהו אותו החומר?"

"חומר דביק, קטלני, מחוספס".

מכיוון שאנו מדברים בשפת סמלים, אני ממשיכה בדמיון מודרך. "בוא נשחק משחק, בוא תמציא משהו שיכול להילחם נגד הרעל. כלי נשק שיכול למנוע אותו מלפגוע".

הוא חושב ארוכות ולבסוף מוצא. "כלי הנשק הכי חזק זה להגיד את שם החיבה של אבא שלי, ברני".

"איך מפעילים את כלי הנשק?"

"אומרים את שם החיבה של אבא שלי ואז, מעיפים את הרעל לכאן" מצייר משולש "זה משולש ברמודה ושם הוא יטבע במערבולות הגדולות שבולעות הכול". ניתן לראות מתגובתו זו כי תום מבקש להתמזג עם דמותו המואדרת של אביו ובכך לפוגג את החרדה שהוא קטלני.

בפגישה הבאה, הוא מדבר על כך שצוחקים עליו שהוא טיפש, כשעושה טעות אומרים עליו שהוא גרוע. החברים מסלקים אותו מהמשחק כי הוא גרוע והוא מכריח אותם לשחק איתו. הוא מדבר תוך התעסקות עם הרוק, והשמעת נפיעה.

של זולת עצמי, שהיתה מאפשרת המשך התפתחות נרקיסיסטית בריאה ותקינה בשלושת הצירים: גרנדיוזיות, אידיאליזציה ותאומות.

היות שלא ניתן היה להיענות לכך בשל ההיסטוריה הקודמת להבאת תום לעולם, נפגעה ההזנה בשלושה צירי התפתחות אלה וגרמה לתום לצורך עז בשיקוף בציר הגרנדיוזיות. זאת לנוכח נטילת אשמה על עצמו על התקיימותו על חשבון קורבן אחר ובנייה של דימוי עצמי קטלני. הפגיעה בציר התאומות התבטאה בפגיעה ביכולתו של תום להרגיש שייך, מחובר ודומה לכולם. הפגיעה בציר האידיאליזציה באה לידי ביטוי באי התמזגות עם נורמות הכיתה, עם ערכים ותכונות מוערכות של ילדים פופולריים וכן בקושי להרגיע את חרדת "קטלניותו" של תום.

נראה כי קשיים רגשיים אלה, הנובעים מחסכים עמוקים ומוקדמים ביותר במענה לצורכי זולת עצמי, הובילו לתגובת הדחייה החרפה של חברת בני כיתתו, ובכך נפגע גם המשך התפתחותו הרגשית והמשך הזנה של זולת עצמי מחברת בני גילו.

לסיים

אומר, שבטיפול בילדים שסבלו מדחייה חברתית ובמיוחד בטיפול בתום, שתחילתו היכה אותי בתדהמה, והמשכו היה מרתק ובו זכיתי להכיר ילד מדהים ומופלא, חיזקו את ביטחוני בתפיסה טיפולית שאינה רווחת כיום, שלפעמים, דחייה חברתית נושאת פגיעה רגשית המחייבת טיפול פרטני בגישה פסיכודינמית.

ספרות:

1. Aletha C.H., Marika N.R., Developmental contexts in middle childhood: bridges to adolescence and adulthood. New York, Cambridge Univ. Press, 2006.
2. בינשטוק א., אספקט פנומנולוגי של תופעת הדחייה החברתית על-ידי בני הגיל, בקרב תלמידים תקינים חברתית בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. ירושלים, האוניברסיטה העברית, 2003.
3. Asher S.R., Coie J.D., Peer rejection in childhood. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. New York, Cambridge Univ. Press, 1990.
4. Dodge K.A., Feldman E., Issues in social cognition and sociometric status, in peer rejection in childhood: Origins, consequences, and intervention. New York, Cambridge Univ. Press, 1990.
5. Hymel S., Rubin K.H., Roden L. et al., Children's peer relationships: longitudinal predications of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. Child Development, 61: 2004-2021, 1990.
6. Ladd G.W., Price G.M., Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarden. Child Development, 58: 1168-1189, 1987.
7. Mikami A.Y., Boucher M.A., Humphreys K., Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. J. Primary Prevention, 26: 2005.
8. Downey G., Feldman S.I., Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. J. Personality and Social Psychology, 70: 1327-1343, 1996.
9. Bowlby J., Attachment and loss: vol. 3. Sadness and depression. New York, Basic Books, 1980.

האחרים, הוא הפסיק לעשות זאת. אני מספרת להם שבפגישות הוא מתעסק בהפרשות גוף ושלמרות שאותי הוא אינו מגעיל, אני יכולה להבין את ילדי הכיתה שנגעלים מכך. אני מנחה את ההורים לעזור לתום לגרום לדעיכת הכינוי על-ידי התעלמות ממנו והיענות לאחרים רק כשהם קוראים לו בשמו – תום.

בפגישה הבאה הוא מתאר מקרים בהם הוא התחנך בילדים והם רצו לשטוף עצמם. בשלב זה של הטיפול אני מרגישה שבמערכת היחסים עמו התבססו תחושות של אמון וביטחון הדדי. כמו כן, קיימת היכרות מספקת של הדינמיקה של תגובותיו. ההבחנות שנעשו בפגישות מאפשרות לו לראות את הדחייה של הילדים כנובעת מתפיסתו הפנימית שהמגע שלו קטלני וממית, ולא בגלל שהוא קורבן לרצונם לפגוע בו ולהעליב אותו ללא כל סיבה, כפי שחזר והציג זאת, שהוא קורבן למסכת בלתי נגמרת של פגיעות, דחיות ועלבונות, בלא שעשה דבר שהצדיק זאת.

אני מרגישה שאני יכולה לקשר בין התמה הפנימית המרכזית למציאות החברתית.

"שוב ושוב אתה נפגע מכך שילדים מתייחסים אלייך כ'מגעיל'. אתה מתחנך ונוגע בהם בכוונה. בכל פעם שאתה נוגע בהם, זה ממש לא נעים להם והם קוראים לך מגעיל ורצים לשטוף עצמם. אם לא היית נוגע בהם, הם לא היו מגיבים כך. אבל אתה חייב לגעת בהם, כי אתה חייב לבדוק אם אתה עדיין קטלני."

בהדרגה ההורים הבאה ההורים מתארים שינוי במצב רוחו של תום. הם מתארים שהוא חוזר מבית הספר שמח ובבית מצב רוחו מרום. הם מתלבטים האם להעביר אותו לבית ספר אחר. בפגישה האחרונה הוא מספר בגאווה שלא קוראים לו יותר מגעיל. שנשאר רק ילד אחד שמציק לו, מתחרה בו כל הזמן ולועג לו בפני כל הכיתה.

בשלב הזה, אנחנו מסיימים את הטיפול 'במעטפות' ועוברים לטיפול ארוך טווח בגישת פסיכולוגית העצמי, בו עולים, דרך משחקים סימבוליים, התכנים: קיום של צמדים מותנה בהקרבת אחד למען חיו וכוונותיו של השני, הפסד במשחק אינו אפשרי ומחייב הצלה, משחק בנחשים קטלניים, בוז והשפלת אחרים, ערך עצמי מבוזה, אשמת ניצול (בו לעצמו ומבקש לכפר על אשמתו על-ידי כך שמבוזה).

סיכום

באלינט, בספרו ה"שבר הבסיסי" (17), מתאר את תלותו של העורך בסביבתו: "אחיות הליבדו של העורך בסביבתו חייבת להיות רבת עוצמה – יותר מזו של הילד או המבוגר. עם זאת, מדובר כנראה בסביבה נטולת דיפרנציאציה... אין בה גבולות ברורים מבחינתו של העורך... העורך, מי השפיר והשליה מהווים יחד התערבבות הדדית סבוכה כל כך בין העורך לסביבה – האם". ניתן להניח כי הסביבה התוך-רחמית של תום כללה גם את העורך, שנחווה כחלק בלתי נפרד מהווייתו הראשית. מותו של העורך בשלב מתקדם של ההיריון גרמה לשינוי קיצוני בסביבת הרוחם ההרמונית, לקטיעה קטסטרופלית בתחושת הרצף ובתחושת המשכיות, ההתקיימות של תום העורך. קטסטרופה זאת נחרטה ברמת ה'בראשית' של קיומו, טרם קיומם של מרבית החושים, המילים, המחשבות והרגשות.

כיצד ניתן לתת מענה לתינוק שמגיע לעולם עם טראומה כזאת? האם ניתן היה לזוג ההורים, שטיפלו בו במסירות כה רבה, לאחר תלאות וייסורים שעברו בדרך להבאתו לעולם, לטפל בטרומה, להכיל, לעבד, להרגיע, לאחות ולהחיות מחדש את ביטחון ההווה של מציאות רציפה והמשכית? נראה לי שהסיכוי המעשי לכך הוא קלוש. אך באופן תיאורטי, לפי פסיכולוגית העצמי, היה צורך קריטי בהיענות תואמת

10. Downey G., Pietrzak J., Ayduk O. et al., Rejection sensitivity as an interpersonal vulnerability interpersonal cognition. New York, Guilford Press, 2005
11. Freedman S., Role of selfobject experiences in affective development during latency. Psychoanal. Psychology, 13(1): 101-127, 1996.
12. קוגן ק., על שאלת הטוב שבאדם – מה בין סופר־אגו לאידיאליזציה. שיחות, כ"ח(1): 60-66, 2013.
13. Kohut H., The analysis of the self. New York, Int. Univ. Press, 1971.
14. Banai E., Mikulincer M., Shaver P.R., "Selfobject" needs in Kohut's self psychology: links with attachment, self-cohesion, affect regulation, and adjustment. Psychology Psychoanal., 2005.
15. Balint M., Ornstein P.H., Balint E., Focal psychotherapy: an example of applied psychoanalysis. London, Tavistock Press, 1972.
16. פונטנלי א., מעובר לילד: המשכיות החיים מהרחם לילדות: תצפית פסיכולוגית. בן־שמן, מודן, 2001.
17. באלִינט מ., השבר הבסיסי. תל־אביב, עם עובד, סדרת פסיכואנליזה, 2006.





מכון תל אביב לפסיכואנליזה בת־זמננו

Tel Aviv Institute for Contemporary Psychoanalysis

ההרשמה להכשרה בפסיכואנליזה - 2016

מכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו פותח בימים אלו בהרשמה למחזור נוסף של הכשרה בפסיכואנליזה, שיחל לימודיו באוקטובר 2016

מוזמנים לפנות לתהליך ההכשרה מועמדים מהמקצועות הבאים:

- פסיכולוגים קליניים לאחר התמחות.
- פסיכיאטרים לאחר התמחות, בוגרי בתי ספר תלת שנתיים לפסיכותרפיה באוריינטציה פסיכואנליטית.
- עובדים סוציאליים בעלי תואר מ.א. בוגרי בתי ספר תלת שנתיים לפסיכותרפיה באוריינטציה פסיכואנליטית.
- מטפלים באומנויות בעלי תואר מ.א. בוגרי בתי ספר תלת שנתיים לפסיכותרפיה באוריינטציה פסיכואנליטית.

*** עדיפות תינתן למי שנמצא באנליזה לפחות חצי שנה בעת ההרשמה.**

ניתן להירשם מפתיחת שנת הלימודים האקדמית עד 15.2.2016

פרטים באתר המכון: www.taicp.org.il

או אצל:

בצלאל ברשטלינג - מזכיר המכון
בטלפון: 03-5278332

שרי ציבולסקי - יו"ר וועדת קבלה:
בטלפון: 050-7548165

מייל: info@taicp.org.il

