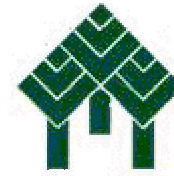


ספרית אורנים



המאמרים במערכת תדפיסים זו מוגנים על-פי

חוק זכויות יוצרים

הדפסת מאמרים תהיה לצרכי לימוד והוראה בלבד

אין לעשות כל שימוש מסחרי במאמרים.

חויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות

עורכת: אסתר כהן

בית הספר לחינוך
האוניברסיטה העברית בירושלים

הוצאת ספרים "אח" בע"מ

'הקול ההורי'

הורות כהליך נפשי-התפתחותי

רונית פלוטניק

תחנת הקיבוצים לטיפול בילד ובמשפחה וסמינר הקיבוצים

מבוא

הורות כהתרחשות אנושית עתיקת יומין היא תעלומה רבת פנים. מורכבותה אינה מודעת בדרך כלל לעוסקים בה (ההורים עצמם) או למלווים אותם (אנשי חינוך, בריאות נפש, ועוד). הטיפול בתינוק ובהורים, טוענת רפאל-לב, הוא צירוף עכשווי של נתוני עולם חיצוני עם תהליכים מורכבים מעולמנו הפנימי (רפאל-לב, 1996). לפיכך הורות היא התרחשות מעשית ונפשית גם יחד, גלויה וקונקרטי, טפלנית (Nurturing) לצד סמויה ופסיכולוגית (הרוכד הסמוי מן העין, אך בעל השפעות ניכרות על פעולת ההורה בכל רגע נתון). קווים מקבילים אלה פועלים בו-זמנית, מתפתחים באופן דינמי ומשפיעים זה על זה. המפגש הקבוע בין הגלוי לסמוי, בין המעשה ההורי להתרחשות הנפשית, הוא 'הקול ההורי', שבו עוסק מאמר זה. הבנתו של 'הקול ההורי' מצריכה מכל השותפים פיתוח 'אוזן מוזיקלית' וטרמינולוגיה משותפת, המאפשרת אבחנה בין הגלוי לסמוי, בין המניע הפסיכולוגי למעשה הקונקרטי ואופי היחסים ביניהם.

ה'קול ההורי': מועד התחלה ומועד סיום

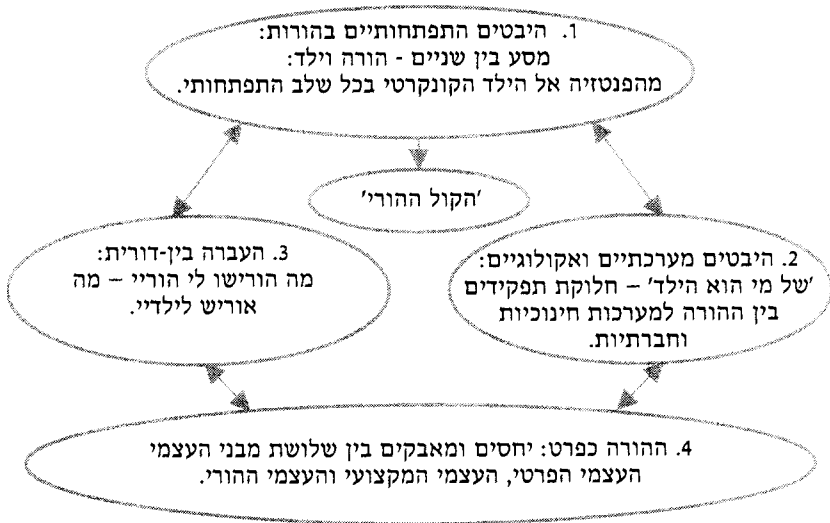
'הקול ההורי' נולד במועדים שונים ואינו קשור בהכרח למועד ההתעברות, הלידה או הגידול של ילד. הוא נוגע להתפתחות תפיסת תפקיד חברתי (role),

חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 335

2. **היבטים מערכתיים ואקולוגיים:** 'של מי הוא הילד' - חלוקת תפקידים בין ההורים למערכות חינוכיות וחברתיות.
3. **העברה בין-דורית:** מה הורישו לי הוריי ומה אוריש לילדיי.
4. **ההורה כפרט:** יחסים ומאבקים בין שלושת מבני העצמי - העצמי הפרטי, העצמי המקצועי והעצמי ההורי.

נוכחותם של המאפיינים הללו במעשה ההורי הגלוי או ב'קול ההורי' הסמוי משתנה כל העת ובונה יחסים מורכבים ביניהם. לעתים תהיה הלימה בין השניים, אך לא פעם המעשה הגלוי ישמש כמסתור להתכוונות הסמויה. יש פעמים שהיחסים ביניהם ישמשו ערש לקונפליקט משתק, לעתים כפיצוי על רגשות כישלון, בושה או אשמה, ויש שייצרו רגעים של הרמוניה מופלאה. למתבונן מבחוץ אין דרך יחידה לדעת כיצד מופעלת אינטראקציה זו ואת מה היא משמשת כעת. העירוב בין גורמים פנימיים וחיצוניים מחייב, אם כן, חקירה מעמיקה.

ניתן לשרטט את מערכות היחסים בין המוקדים הללו והשפעתם ההדדית זה על זה בעיצוב 'הקול ההורי', בדרך הבאה:



כמו גם לתהליכים נפשיים של התכוונות והיערכות. הוא משקף משאלות נרקיסטיות שיש לאדם ביחס לעצמי האידאלי שלו מחד גיסא ולנוכח חרדת המוות, מאידך גיסא. חרדה זו מחלחלת ומגדירה את חיינו כהתרחשות קצרת טווח העלולה להסתיים ללא כל עדות נמשכת וממשית לקיומנו.

החברה השבטית העתיקה ייעדה את האדם לתפקיד ההורי כבר בערש ילדותו, ביחסיו המוקדמים עם הוריו (Anthony & Benedek, 1970; Stern, 1995). בחברה המודרנית ניתן לראות תקופות הכנה במועדים שונים, ולא רק בילדות המוקדמת. כך למשל אנשים נערכים להורות גם כאשר הם במצב של חוסר פוריות, בעת טיפולי פוריות ממושכים או בעת המתנה ממושכת לאימוץ (כצנלסון, 1998). הרכיבים הפנימיים הבונים את ההורות, כחוויה נפשית-פסיכולוגית והיעדרותם של רכיבי ההורות הממשית, יוצרים בתקופות אלה פערים וחוויית דיסונאנס, אשר ישפיעו מאוד על תפיסת ההורות ומימושה עם בואו של הילד המיוחל.

מצב דומה, מכאיב לא פחות, יאפיין הורה אשר איבד את ילדו והוא נותר כהורה 'ללא ילד ממש', אך 'הקול ההורי' שנבנה עבור אותו ילד שמת ימשיך ללוותו ולהשפיע עליו במשך כל חייו ועל תהליכי גידול ילדיו החיים.

הורות כתהליך משולב - ממש ונפשי - נמשכת לאורך כל מעגלי החיים של האדם הבוגר. גם כאשר ילדיו בגרו, פרחו מהקן, נישאו וילדו ילדים משל עצמם יישאר המבוגר בעל מאפייני הורות ממשית ופסיכולוגית, ייחודיים לשלב זה, והוא ייפרד ממאפיינים אלה רק עם היפרדו הוא עצמו מחייו שלו.

'הקול ההורי': מאפיינים פסיכולוגיים-התפתחותיים

כאשר ממיינים את כלל המקורות המעורבים בבניית 'הקול ההורי', ניתן לקבצם לארבעה מוקדי השפעה, ברצף בין שני צירים, המצליבים זה את זה ויוצרים בכל רגע נתון אינטראקציות שונות הבונות הן את החוויה הנפשית והן את המעשה הקונקרטי.

1. **היבטים התפתחותיים בהורות:** מסע בין שניים - הורה וילד - מהפנטזיה אל הילד הקונקרטי (בכל שלב התפתחותי).

וכיום גם עיצוב החוויה ההורית כפי שמשקפת מגיבורי ספרות, מדיה ויזואלית ועיתונות פופולרית.

בדיקתו של עולם הציפיות של ההורה מתרחשת במקביל לשלב ההתפתחותי שבו הילד שרוי ומהווה בסיס נפשי להמשך פיתוחה של הפנטזיה ועבודת האבל כל פעם מחדש (Mahler, 1968). בכל שלב בהתפתחות הילד מתרחש תהליך של בדיקת 'הקול ההורי' הנבנה במיוחד עבור שלב זה. חוויית הלימה תהווה בסיס חיובי להמשך התפתחות ההורות, בעוד שחוויה של אי-הלימה תעורר בהורה תהליך של עבודת אבל המהווה בסיס לבנייה מחדשת של ציפיות לתיקון בשלב הבא, וחוזר חלילה.

השלבים ההתפתחותיים השונים שהילד עובר מגרים כל פעם מחדש את עולם הפנטזיות והציפיות של ההורה, שנדרש להתמודד עם משימה נפשית-התפתחותית מקבילה לזו שעובר ילדו אריקסון (1974), בבואו לתאר את שמונת שלבי ההתפתחות שאותם ילדים עוברים, מדגיש כי הם מאופיינים בקונפליקט בעל שתי תוצאות אפשריות: אם הקונפליקט מעובד באופן חיובי ובונה נעשית איכות חיובית זו חלק מן העצמי של הילד ומעודדת אותו להמשך התפתחות חיובית. אך מנגד, פתרון לא מספק או המשכיותו של הקונפליקט עלולה להיטמע בעצמיותו של הילד כאיכות שלילית של זהותו ושל מבנה אישיותו. תהליך מקביל לכך עוברים גם ההורים, ובעוד שהילד עסוק בבניית הפתרון החיובי, עלולים הם להיפגש עם ההיבט השלילי של הקונפליקט ולחפש לעצמם פתרון הולם ב'קול ההורי'. כך למשל, הורים לתינוקות ממוקדים בעיקרם בהשגת חוויה של אמון בסיסי בתינוקותיהם, כפי שתשתקף מהרפלקציה שמעניק התינוק הנינוח להורה או כפי שמתפרשת על ידי ההורה בעת גילוי החיוך המכוון הראשון. תינוקות עם אפיוני מזג קשים, או עם הפרעות בוויסות ובהתקשרות, מעוררים בהוריהם חוויית כאב הנובעת מאבדן האמון הבסיסי שלהם בעצמם וביכולתם להיות הורים 'מספיק בטוחים' לילדיהם. הורים אלה מגדלים בהמשך ילדים שקשה לבטוח בהם, בכוונותיהם ובמעשיהם (גרינספן ווידר, 1995; חגי, 2005).

הורים לפעוטות המצויים בשלב של השגת הספרציה והאוטונומיה מעוררים בהוריהם חוויית של בוש (בעיקר נוכח גילויי אוטונומיה לא מותאמת בפרהסיה) ולא פעם ספק ('האם אני פועל נכון מול מה שמציב כלפיי ילדי?'), דווקא משום שאז מופנות לפעוט דרישות הסוציאליזציה הראשונות

עבור כל ילד ההורים בונים מחדש פנטזיה ייחודית, הבאה להוסיף ולתקן על הילד הקונקרטי שכבר נולד.

מפגש משמעותי ראשון המתקיים בין האם לתינוק מיד עם היוולדו פותח מסע אין סופי של בדיקות והשוואות בין תינוק הפנטזיה לילד הקונקרטי (רפאל-לב, 1996; פלוטניק, 2003). השוואה זו מחייבת תהליך עיבוד נפשי, דמוי עבודת אבל, אשר יש עמו גילויי קבלה והתמודדות עם הפערים בין שתי הישויות: זו הדמיונית וזו הקונקרטית (Stern, 1995).

הורים לתינוקות ולילדים המוגדרים כ'בעלי צרכים מיוחדים' יחוו תהליך זה באופן קיצוני וממושך (חגי, 2005; גרינספן ווידר, 1995; אילון, 1983). ככלל, ניתן לראות כאן תבנית קבועה המתייחסת לעובדה, כי ככל שילד הפנטזיה שונה במהותו מהילד הקונקרטי ורחוק ממנו בממדים מגוונים, כך תהיה עבודת האבל ארוכה וממושכת יותר, קשה ומורכבת ותהווה בסיס לתהליך אבלות וקבלה אין-סופיים. מאידך גיסא, הורים אשר יחוו קרבה רבה בין הפנטזיה לקונקרטי יעברו תהליך זה ביתר קלות.

בין המשתנים המרכזיים שאפשר למנות כבוני הפנטזיה ובדיקת ההלימה שלה לילוד הקונקרטי, ניתן למנות את מזג הילוד מול מזג ההורה (Thomas, Chess & Birch, 1970; Greenspan & Wieder, 1994); מידת ההלימה ביניהם או חוויית אי ההלימה (Stern, 1995); עולם הדחפים והייצוגים הפנימיים המושלכים של ההורה, מילדותו שלו, על ציפיות התיקון מתינוקו שלו (פרייברג, 1977; קליין, אצל סגל, 1979; ויניקוט, 1998; 1995; 2001; Fonagy, 2002, ואחרים); ציפיות הנגזרות מהתרבות ומהערכים שעל פיהם חיה המשפחה הייחודית (Bronfenbrenner, 1979; רפאל-לב, 1996 ואחרים), וכיום גם עיצוב החוויה ההורית כפי שמשקפת מגיבורי ספרות, מדיה ויזואלית ועיתונות פופולרית.

בדיקתו של עולם הציפיות של ההורה מתרחשת במקביל לשלב ההתפתחותי שבו הילד שרוי ומהווה בסיס נפשי להמשך פיתוחה של הפנטזיה ועבודת האבל כל פעם מחדש (Mahler, 1968). בכל שלב בהתפתחות הילד מתרחש תהליך של בדיקת 'הקול ההורי' הנבנה במיוחד עבור שלב זה. חוויית הלימה תהווה בסיס חיובי להמשך התפתחות ההורות, בעוד שחוויה של אי-

(כמו רכישת הרגלי אכילה, חינוך לניקיון, ועוד). חוויות אלו מועצמות לעתים נוכח חוסרים במשנתי הורות אחרים, כגון: חוסר בהעברה בין-דורית (אין לי על מה להישען ואין לי ממי ללמוד) או נוכח רפלקציה שלילית המוזנת דרך יחסים עם מערכות חינוכיות המזהות לראשונה את הילדים עם הקשיים ההתפתחותיים והחינוכיים ('הילד שלך מראה קושי, בעיה וכו').

הורים לבני שלוש-ארבע, המופעלים מצרכים של כיבוש וזומה, חווים לא פעם במסעם המשותף חוויות של אשמה. מקורה של האשמה ההורית היא רבת פנים ומורכבת יותר מאשר רק התנהגותו הגלויה של הילד, אולם ראשיתה מול גילויי התוקפנות הילדית והקושי להציב מולה גבולות ביטחון מווסתים (עומר, 1996; 2000; עמית, 1997; פוקס-שבתאי ובלאנק, 2004).

ילדי התקופה האדיפית מעצימים את תחושת האשמה ההורית נוכח הקשיים שהורים מגלים בהתמודדות עם גילויי הדחפים המיניים, והצורך שלהם לפעול בהורות מתחלקת עם הגנת וקבוצת בני הגיל (Anthony & Benedek, 1970). ההורה, הנדרש כעת לשמש במודע כסוכן סוציאליזציה ראשון במעלה (אריקסון, 1974), נאלץ לבחור את דרכו בעמימות ערכית ותרבותית, ללא גורם מכוון ומווסת עבורו, ובתרבות מציפה ומעוררת סתירות וקונפליקטים בעצמה (Greenspan, 1998).

בלבולים וסתירות בעידן התרבותי הפוסט-מודרני מעצבים דור הורי חדש המגשש את דרכו באפילה, חסר אוריינטציה ברורה כפי שעוצבה על ידי הוריו, והמחויבת אותו לבחירות ולהכרעות לפי עולם פנימי ולא רק לפי סדר חברתי מארגן (שטרנגר, 2005). בחירות קשות אלו יעצימו את התלות (המעריכה או המבטלת) אשר ייחסו ההורים לסביבות הנוספות שעמן הם נחלקים בגידול ילדיהם (מערכות החינוך, הבריאות, ועוד), המהוות בעל כורחן גורם מעצב משמעותי בחוויה ההורית.

גיל החביון יביא עמו גילויי יצרניות או נחיתות הורית, כפי שישתקפו מהסתגלות הילד לסביבה הלימודית והחברתית של בני גילו. הורה אשר חווה תקופה זו כבעלת משמעות חיובית ירצה לראות שיחזור שלה אצל ילדו, בעוד שהורה הנושא בתוכו חוויות של פגיעות ונחיתות - יחפש כעת אצל ילדו תיקון או פיצוי ויתקשה להתבונן במנותק בפנטזיה שלו לילדו הממשי והנפרד.

חוויות ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 339

גיל ההתבגרות, כתקופה התפתחותית-ייחודית לחברה המערבית, יעורר מחדש את מגוון התחושות והרגשות שחוזה ההורה כמתבגר צעיר בזמנו וידרוש ממנו התמודדות חוזרת על גיבוש העצמי שלו כהורה מול תהליך הגיבוש המורכב שבונה כנגדו ילדו. תהליכים של הזדהות והזדהות נגדית, השלכה והפנמה יפעלו בו-זמנית הן אצל ההורה והן אצל ילדו כביטוי אחרון למשאלת תיקון הורית, נוכח תהליך ההתרחקות הפסיכולוגי שנדרש ילדו לעבור.

הצלחות ושיבושים בחיי הילד וההורה בכל תקופת גיל מהווים בסיס דינמי ומתפתח לחידושה של הפנטזיה כגורם מעצים או מתקן את הילד ואת הקשר הורה-ילד בכל תקופת גיל. לפיכך הדיון בהתפתחות הפנטזיה ההורית איננו שמור, כפי שסברו חלק מהתאורטיקנים, רק לשלב הפרה-הורי (ההיריון לדוגמה), אלא נוכח בכל שלב ולקראת השלב הבא. הפנטזיה ובדיקתה היא, אם כן, משתנה בעל עצמה מתמשכת המושפע מן ההישגים ההוריים (או 'הכישלונות') בכל שלב התפתחותי ומן המשאלות המתווספות לקראת השלב הבא.

מערכת הערכים החברתית משמשת אף היא גורם בונה של תפיסות הוריות ובעיקר גורם מכריע בחלוקת תפקידים בין ההורים למוסדות החברתיים (Kohn, 1963; Bronfenbrenner, 1979). המהפך התעשייתי וההשכלתי של שלהי המאה ה-19 ובעיקר המהפך התקשורתית-מידעי שלו אנו עדים בתקופה זו, החדירו את שיקולי הדעת החברתיים להורות בקצב מואץ ולא אמפתי דיו.

ארגונים חברתיים המונעים ממושגים הלקוחים מתפיסות העוסקות ב'טובת הילד' ו'הילד במרכז' ממשיכים להציג עמדה קשוחה הרואה בהורה ישות המחויבת כל כולה לעמוד לרשות צורכי הילד. עמדות אלו מתעלמות מצרכיו של ההורה, מקשייו, מציפיותיו ומהפנטזיות שלו וכן מהחיסרון בהעברה הבין-דורית ומהידע הרב שנצבר על הקונסטרויציה הילדית והשפעתה על ההורות במפגש המתמשך הורה-ילד.

זרמים אלה, אשר הניעו חקיקה מתמשכת למיתון ולאיסור הענשה מסורתית (הנשענת על אינטראקציות גופניות) בין ילדים להוריהם, הותירו הורים רבים חסרי כלים אלטרנטיביים להתמודד עם גידול ילדיהם, בעיקר בתקופות שבהן נדרשים יחסים של מווסת ומווסת (פוקס-שבתאי ובלאנק, 2004). עומר (2000), בבואו לבדוק את היחלשות הסמכות ההורית, רואה

חוויות ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 341

מנחה, תומך ומדריך להורה באינטראקציות עם ילדיו (Greenspan, 1998; 1992; Stern, 1985; 1995; Stern, Bruschiweiler-Stern & Freeland, 1998; Fonagy, 1995). במקביל החלו להופיע גישות העוסקות בחיבור שבין הפמיניזם לפסיכואנליזה (Bassin, Honey & Mahrer-Kaplan, 1994; Benjamin, 1994; פלגי-הקר, 2005). גישות אלו שמו במרכז את האימהות ואת החוויה האימהית כישות עצמאית בעלת צרכים ומאפיינים משלה, המחייבת התייחסות ייחודית ודורשת עזרה במימוש העצמי ללא תלות בצורכי הילד.

החלת חוק חינוך חובה על ילדים צעירים, ועוד יותר, הזדקקותם של הורים רבים למסגרת חוץ משפחתית בגין שינויים בסדרים חברתיים (תפיסות פמיניסטיות, עליית ערך ההגשמה העצמית, פרנסה, קריירה, ועוד) העלו לכותרות את נחיצות קיומן של מסגרות חינוכיות מינקות, כשותפות פעילות בעיצוב בריאות נפשם של הילדים. אולם ההתרחשות רבת המשתתפים הזאת טרם זכתה למחקר רב, ואילו זה הקיים עדיין שם במרכז את צורכי הילדים וטובתם, ולא את כלל השותפים וצורכיהם השונים (הורים, מחנכים וילדים בסביבות שונות).

המציאות המורכבת כיום מחייבת בירור מחודש של חלוקת התפקידים החברתית ויצירת שפה אחידה לגבי חלוקה זו והיבטים הפסיכולוגיים שלה. בחינה מעמיקה של תכניות ההכשרה למחנכים בגילאים השונים, מול תהליכי הכשרה שעוברים אנשי בריאות הנפש המשרתים במערכות חינוכיות (פסיכולוגים, יועצים, עובדים סוציאליים) (ראה שנתוני המוסדות להשכלה גבוהה 1990 עד 2006), מצביעה על המשכיותה של מגמה אשר התפתחה במאה הקודמת, לפיה עיקר עיסוקם של המחנכים הוא בילדים, ואילו הוריהם של הילדים הם מושא התערבותם של אנשי בריאות הנפש וגורמי טיפול אחרים. קיבועה של מגמה זו, המתעלמת מן השינויים שחלו ביחסי הורים-מערכות חינוכיות בשני העשורים האחרונים, מסמנת מסר לא עדכני, לפיו המחנך אינו שותף פעיל בעיצוב החוויה ההורית של ההורה. מאידך גיסא, ניתוח פניות ומצוקות של הורים רבים, בפנותם לקבלת סיוע או ייעוץ, מסתמך רבות על תלונות ורפלקציות קשות המגיעות מצד המערכת החינוכית וגם כלפיה. סתירה זו, לפיה המחנך משקף אך אינו אחראי, והמתערב אינו נוכח בשדה החינוכי, מגבירה את ההיחלשות הכללית של הורים רבים מול הקורה להם

בשינוי התרבות והחברה גורם מרכזי בעיצוב הורות חדשה, מוחלשת על פי תפיסתו.

מוקד שני: היבטים מערכתיים ואקולוגיים - 'של מי הוא הילד'?

זרמים חדשים יחסית בפסיכולוגיה אקולוגית (Bronfenbrenner & Mahoney, 1975; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Kohn, 1963; Belsky, Lerner & Spanier, 1984; פלוטניק, 1992) מדגישים את קיומם של מעגלי השפעה חברתיים-פוליטיים כמעצבים מרכזים של ההורות, של תפקידי ההורה ושל הערכת הנוגעות לבריאות נפשם של ילדים.

מחקרים אלה מצביעים על כך, כי בחברות שונות ניתנת עדיפות מרכזית לתא המשפחתי בגילאים מסוימים לעומת המערכת החינוכית בתקופות אחרות. יחסי הגומלין בין שני אלה וחלוקת התפקידים ביניהם, נתונים לשינויים בהתאם לתפיסות חברתיות ופוליטיות.

הגישה הפסיכולוגית-התפתחותית, המבוססת על התפיסה האקולוגית, מתמקדת בקשרים הדינמיים הנוצרים בין הפרט לבין הסיטואציה או המערכת שבה הוא נמצא ומסבירה את התנהגותו של היחיד בהקשרים אלה (כהן, 1981). עבודותיהם הקלאסיות של אריקסון (1974) ופרייברג (1977) מצביעות על השפעתה המעצבת של הסביבה האקולוגית בבחירת יחסי אינטראקציה במשולש היחסים: חברה - ילדים - הורים.

תאוריות של ראשית המאה העשרים הדגישו בעיקרן את הילד במרכז והתייחסו אל ההורה כמושא התייחסות משני (כהן, 1996). לפיכך, לעתים, הן גרמו למתבונן ולמתערב להעריך בשיפוטיות יתרה את קשייהם של ההורים ולהעדיף על פניהם את צורכי ילדם. עדויות מובהקות לתפיסות אלו ניתן לראות בסדרת חוקים חברתיים באירופה ובארצות הברית, ובעשורים האחרונים גם בישראל, הרואים את מוסדות החברה מחויבים להעניק הגנה לילדים בפני הוריהם (פוקס-שבתאי ובלאנק, 2004).

מנגד התפתחו במחצית השנייה של המאה העשרים זרמים חדשים השמים את קשרי הגומלין הורה-ילד במרכז, ורואים בחברה הסובבת מקור

'הקול ההורי' הוא שפה ייחודית להורים, צבועה בצבעי הגיל ההתפתחותי של ילדם, שלמענו באו למפגש, מוזנת מעולם הפנטזיות אל מול הילד הקונקרטי והפערים שביניהם ומאפשרת להורה לחפש לעצמו טריטוריה בטוחה להכלת קשייו ומצוקותיו, כפי שמשקפת מעיני השותף - המחנך את ילדו. רק אבחנה בין שני הקולות תאפשר למחנך להתפנות להורה כישות הורית, אשר אינה זקוקה לעמדות שיפוטיות אלא להיגד מקצועי מותאם.

בעידן הנוכחי מוותרים הורים רבים על זמן ההורות הטוטלית (Anthony & Benedek, 1970) ועוברים במהירות לשלב ההורות המתחלקת. מציאות זו מותירה אותם בחוויה של רעב מתמיד לילד ומחייבת לכן שידוד מערכות חדש. חלוקת התפקידים החדשה, הטעונה במתח פסיכולוגי של רעב ויחסי אובייקט לא מסופקים - זקוקה להגדרה ייעודית-תפקידית חדשה, הן של המחנכים והן של היועצים והפסיכולוגים כתומכי המחנכים בדרכם אל השיח עם ההורים. המודעות לכוחה המשקף של המערכת החינוכית את איכותה של ההורות, כפי שניבטת לא פעם מתהליכי ההסתגלות שילדים במוסדות החינוך נדרשים להם, תאפשר מפגש מאיכות פסיכולוגית שומרת ומיטיבה גם יחד.

בהיעדר שפה והסכמות מן הסוג הזה נידונים כיום ילדים רבים מדי לגדול במציאות קונפליקטואלית, שבה ההורים חווים לא פעם 'גירושים' קשים ממערכת החינוך, אך בלא יכולת לממש 'גירושים' אלה. בכך הורים אלה כופים על ילדיהם מצבי הסתגלות בלתי אפשריים של כפל נאמנויות, בין ההורה למחנך. 'גירושים' אלה, שלהם ניתנת עזרת מתאורי מקרה בעיתונות, מדוחות ציבוריים העוסקים בטיוב מערכת החינוך, מהתארגנויות התנדבותיות של הורים להגן על זכויותיהם וזכויות ילדיהם מול הממסד החינוכי, רק מגבירים את המתח ואינם מאפשרים שינויי גישה.

יישום החשיבה המערכתית-אקולוגית שם את ההורה ואת תפקידיו במרכז, בו-זמנית עם צורכי הילד, ומחייב היערכות חברתית הנשענת על תובנות פסיכולוגיות. זאת כדי לסייע לקשרי הגומלין הללו בבואם לאינטראקציה עם המערכות החינוכיות, ללא שיפוטיות, מתוך הבנת המיחד של המשימה וקיומה בו-זמנית עם צרכים אחרים של המשתתפים, ומתוך הכרה כי דור ההורים כיום מתקשה למצוא עזרה ממשית במה שלימדוהו והעניקו לו הוריו. היעדר הכשרה של המחנכים בכל הנוגע לתהליכי הקשר עם הורים הופכת מפגשים אלה, לעתים קרובות מדי, לטעונים, לקונפליקטואלים ולנתונים

ביחסיהם המורכבים עם המחנכים ויוצרת פער גדול בין השינויים האקולוגיים לבין התנהגות בעלי התפקידים השונים בפועל.

בחירת יחסי הורים מחנכים מעוגנת תאורטית בזרמים רבים, החל מחוקרים הבאים מהזרם הפסיכו-דינמי (Freud, 1968; Bowlby, 1969; 1980;) דרך חוקרים של אוכלוסיות ילדים בסיכון (Belsky & Steinberg, 1978; Belsky, 1993; 1998; 1999; 1999) ועד לחוקרי מעונות ילדים וקשריהם עם הוריהם (Lerner & Spanier, 1984; Belsky, 1993; 1998; 1999; 1999) Provenca, Naylor & Patterson, 1977;) במחקרים אלה מופיעה לראשונה התפיסה הרואה במסגרת החינוכית סוכן מתערב בהורות והיא יוצרת הזדמנות ליצירת יחסי גומלין משמעותיים.

לפי גישות אלו ניתן לראות את יחסי הורים-מחנכים כהרחבה של יחסי הורים-ילדים ויצירת מעגלי מכיל ומוכל בהלימה. אוגדן (2003) בעקבות ויניקוט, ביון ולאקאן, מציע גישה הרואה ביחסי האם-תינוק יחסי מכיל ומוכל, המאפשרת לשניהם להתמודד בהצלחה עם המשימות ההתפתחותיות. הרחבה של יחסים אלו אל מחוץ לדיאדה מאפשרת להציע מודל הכלה תלת-ממדי לפיו האם או האב זקוקים להכלה של צורכיהם הם, על מנת להיות מסוגלים לשמש מיכל מותאם לתינוקם. פרייברג (1977) מתארת בספרה מפגש דמיוני בין אימהות לשבטים שונים ומצביעה על תפקידה הייחודי של האם הביולוגית (הסבתא) של הצעירה היולדת (האם) כנוכחת ומערסלת אותה בימים הראשונים שלאחר הלידה, על מנת לפנותה כל כולה לצורכי ההתחברות וההתמודדות עם תינוקה.

מאמרים ומחקרים המתמקדים בניתוח מאפייני המפגש בין הורים למחנכים מצביעים על חזירתם של מדדים מתחום הפסיכולוגיה הארגונית (גולדרינג, 1988), מהולים בתפיסות ערכיות (שוויון ודמוקרטיזציה), אך חסרי הבנה באשר לצרכים הפסיכולוגיים של ההורים. לפיכך נוצר לא פעם בלבול במפגש הורה-מחנך. המשגת המפגש, במונחים של תקשורת בין המחנך להורה, מאפשרת הבחנה פסיכולוגית בין ההורה כאדם בוגר המדבר שפה 'בוגרת' מובנת לכל (עברית, אנגלית, צרפתית, לפי הארץ הנידונה) לבין ההורה המדבר 'הורית', שפה שהמילון שלה דומה, אך משמעותה הפסיכולוגית שונה בתכלית.

סיגל והארצל (2004) מדגישים, כי הורים מביאים להורותם את תוויית הילדות שלהם, כפי שהם לקחו אותם מהוריהם. אולם כאשר ההורה שקוע בתווייתו שלו בלבד הוא אינו מתפנה לראות את ילדו ולהכירו, ועלול לכפות עליו מהלך שאינו מותאם, נוכח אי-יכולתו לזהות את צורכי הילד כמופרדים משלו. כתוצאה מכך הורים רבים עלולים לחפש בילדיהם מענים והשלמות, פיצויים או העתקים של יחסיהם עם הוריהם. בעידן שבו כל עשור מביא עולם ידע, זרמים והשפעות חדשות, נעשה החיפוש אחרי מנגנון הורות מותאם למשימה קשה זו, שהיא לעתים אף בלתי אפשרית.

ההסתגלות למשימה ההורית דורשת מן הפרט התמודדות עם עולם של רגשות סותרים, סוערים ולעתים אמביוולנטיים. כוחה של ההעברה הבין-דורית היה ביכולתה להוות עבור כל הורה צעיר עוגן תאורטי ומעשי גם יחד כדי לבסס עליו את יסודות הורותו, מעבר לאישיותו ולצרכיו ומעבר לילד הייחודי והעכשווי.

מחקרים על תאוריות ההתקשרות (Lamb, 1977; Sagi et al., 1985) אינסורת, פונגי ואחרים, אצל בן-אהרון, (1997) מדגישים כי חלק מהיכולת של ההורה להיות פנוי ומותאם כאובייקט התקשרות בטוח עבור ילדו ניזון לא רק מאישיותו ומעברו, אלא גם מהסדרים החברתיים שבתוכם הוא נולד ולתוכם יגדל את ילדיו. כך לדוגמה, מחקרים על שינויים אקולוגיים דרמטיים שעברו הקיבוצים בארץ מראים שבר חוזר ונשנה בהעברה הבין-דורית, אשר חולל קשיים מתמשכים במסוגלות ההורית בהיבטים של התקשרות ובעיקר בהיבטים של סמכות ויכולת שימת גבולות משולבת במתן יחס רגשי-אישי (פלוטניק, 1992).

מחקרים העוסקים בשינויי התפקוד של אבות (Lamb, 1997) ושל אימהות (בנג'מין, 1988; Benjamin, 1994; פלגי-הקר, 2005) מדגישים את מעורבותם של השינויים הפוליטיים בעיצוב זהות ובתפיסת תפקיד הורי חדש ושונה מן העבר.

ברגמן וכהן (1994), בנתחם את מגוון המשימות העומדות בפני הורים עם כניסתם לתפקיד, מצביעים על מאפיינים מרכזיים כגון: התמסרות מוחלטת, היעדר התנסות מוקדמת, גמישות, עמידה מתמשכת במצבי אי-ודאות ועמימות, ועוד. כאשר בודקים את כוחו הפסיכולוגי של מנגנון ההעברה הבין-דורית מול מאפיינים אלו, אפשר לראות בוודאות את כוחו המארגן, המרגיע והמכוון עבור

לפרשנויות שונות (כהן, 1981). יתרה מכך, היעדר גופי תמיכה למחנכים לגבי עבודתם מול ההורים מותירה אותם לא פעם בודדים במערכת, כשהם משמשים מושא להשלכות ההורים.

מוקד שלישי: העברה בין-דורית: מה הורישו לי הוריי – מה אוריש לילדיי?

החוקרים בנדק (Anthony & Benedek, 1970), שגיא ושות' (Sagi et al., 1991), סטרן (Stern, 1995) ואחרים, מדגישים כי משתנה משמעותי בקביעת המודל שמיושם על ידי אדם עם כניסתו לתפקיד ההורה הוא סוג הקשר ואיכותו, כפי שחווה בילדותו עם הוריו שלו. התנסות זו, שחווה על עצמו, תהיה בעלת השפעה מרכזית ותכוון את גישתו, התנהגותו ועמדותיו ביחס לקשר שלו עם ילדיו. הסבר זה מכונה בספרות 'העברה בין-דורית', ומשמעותו - התפתחות שרשרת העברות של יחסים בין דור לדור בעיצוב התפקיד ההורי.

ככלל, ניתן לראות שבמשך דורות רבים שמרה החברה האנושית על העברה בין-דורית כשיטה מרכזית להכשרת צעירים לתפקידי הורות בתרבויות שונות ומגוונות. שינויים תרבותיים ואקולוגיים, אם וכאשר היו, התרחשו באופן איטי והדרגתי על מנת למנוע זעזוע ושבר (פרייברג, 1977).

חוקרים רבים העוסקים בתצפיות פסיכואנליטיות בילדים (סאליבן, פרויד, קליין, ויניקוט, מאהלר, ולאחרונה אמדה, שטרן ופונגי (אצל בן-אהרון ושות', 1997) מסכימים, כי הסתגלות ואי-הסתגלות התפתחותית של ילדים נבנים בקשר של יחסי הורה-ילד, המונעים מנקודת מבטו של ההורה על ידי מצבים רגשיים שעליהם נבנו ייצוגים מנטליים של העצמי ושל הזולת. הזולת המשמעותי ביותר המכונן תפיסות אלו של הילד הוא ההורה, עמו הוא בא במגע מרגע לידתו, והוא הבונה עבורו את סביבת ההתפתחות ומשמעותה הרגשית כמיטיבה או כמכאיבה (Winnicott, 1965).

סטרן (Stern, 1995) מדגיש את תוויית היכולת ההורית להיות עם (to be with) ילדו כחוויה מרכזית שאותה ההורה מביא מיחסיו המוקדמים עם הוריו שלו. תוויה זו גשענת בחלקה על ההתרחשות עצמה ובחלקה על הפרשנות

של סמכות ויכולת שימת גבולות משולבת במתן יחס רגשי-אישי (פלוטניק, 1992).

מחקרים העוסקים בשינויי התפקוד של אבות (Lamb, 1997) ושל אימהות (בנג'מין, 1988; Benjamin, 1994; פלגי-הקר, 2005) מדגישים את מעורבותם של השינויים הפוליטיים בעיצוב זהות ובתפיסת תפקיד הורי חדש ושונה מן העבר.

ברגמן וכהן (1994), בנתחם את מגוון המשימות העומדות בפני הורים עם כניסתם לתפקיד, מצביעים על מאפיינים מרכזיים כגון: התמסרות מוחלטת, היעדר התנסות מוקדמת, גמישות, עמידה מתמשכת במצבי אי-ודאות ועמימות, ועוד. כאשר בודקים את כוחו הפסיכולוגי של מנגנון ההעברה הבין-דורית מול מאפיינים אלו, אפשר לראות בוודאות את כוחו המארגן, המרגיע והמכוון עבור כל הורה והורה. עם ירידת הכוח והמשמעות של מנגנון זה מחיי ההורים כיום, בשל השינויים המואצים, נותרו רבים מהם חשופים לחלקים המעוררים חרדה ועמימות והם חסרי אפשרות להישען על מנגנון מרגיע ומסדר. עליית החרדה כגורם מרכזי בחייהם של ההורים מובילה אותם לבחירות מגוונות של אלטרנטיבות מרגיעות, גם אם לא יעילות, ומותאמות לכניסתם של כוחות 'פארא-מקצועיים' חדשים לשוק הטיפול (תחת אפשרויות 'חופש העיסוק' מחד גיסא, וחדירתם של זרמים מזרחיים לתרבות המערבית מאידך גיסא, כמנגנון התמודדות מול תחושות ניכור ובדידות). אלה מעידים על הצורך הרב של הורים רבים להישען על גורם מארגן חדש: דולות כמנחות נשים הרות ויולדות (בדומה לתפקידי האם והסבתא בשבט המתואר אצל פרייברג, 1977); יועצות הנקה, מנחים ומפעילים של מגע וקשר הורי באמצעות הפעלות שונות (מרכזי דיאדה, ג'מבורי, ועוד), עליית כוחם של בתי ספר להורים, עיתונים ייחודיים להורים, פינות הורות בכל אמצעי התקשורת, ועוד. כל אלה מצביעים על חיפוש מתמשך של גורם מנחה ותחליפי לאבדן העברה הבין-דורית. העובדה כי על ההורה לבחור לעצמו ובעצמו את האלטרנטיבה המנחה מעוררת אף היא קשיים רבים: מה הוא הרציונל המנחה את ההורה בהעדפת מודל מכוון אחד על פני השני; האם מדובר בבחירות המשקפות את הפנטזיה ההורית ואינן עומדות במבחן הילד הייחודי והמציאות המשפחתית? האם מדובר בבחירות שהן בבחינת פיצוי של ההורה על החסר שהוא נושא עמו מילדותו? האם מדובר

בהצטרפות לאפנה או לזרם רגעי בעל רייטינג גבוה? האם מדובר בגישה הנותנת מענה על חסכים אחרים מחיי ההורה?

היעדר יכולת להישען על דגם אחד וברור ובמקומו ריבוי דגמים ואפשרויות, משקף מצד אחד מציאות תרבותית אקולוגית עכשווית, לפיה הכול פתוח וחופשי, אפשרי ולגיטימי. מצד שני, עצם קיומו של השפע (כביטוי לתרבות השפע) מחולל לא פעם מהומה בנפש ההורית, מקשה על ההורה, וגורם לו לנוע בין מודלים שונים, לנסות ולסגת מגישות שונות והוא נותר לא פעם בבלבול מתמשך. לעתים ההורה בוחר במודל המנוגד כל כולו לתרבות המשפחתית, אך משקף מערכת ערכית בוגרת וחלום על מציאות אחרת. בכך הוא גוזר על ילדו תהליכי הסתגלות מורכבים, בשל השונות בין הגישה החינוכית התוך והחוץ משפחתית.

עידן התקשורת הפתוחה מציף את ההורה באין ספור אפשרויות, לעתים אטרקטיביות לצרכיו הבוגרים אך מסוכנות לצרכיו ההוריים - מערכות חינוך פתוחות ודמוקרטיות, הדורשות מן ההורה גישה חינוכית שהוא אינו יכול לעמוד בה; בחירה בעקרון הרצף כדרך לגידול התינוק, במצב שבו ההורה מתקשה ביותר להישאר עמו בשל קשיי מזג של התינוק, או בשל הגילוי של הקושי הנובע מוויתור על חלקים אחרים בחייו; הליכה לפי גישות פרמסיביות המחוללות הורות לילד 'עריץ', ועוד. ההורה נקלע לעולם של קונפליקטים ללא יכולת למצוא את הפתרון המותאם. במקרים אחרים מתנהל ההורה במנגנון אין סופי של תהליכי shopping, והוא נע בין המודלים בתקווה למצוא את זה אשר יאפשר לו חוויית הורות אידאלית בעולם של קשיים הוריים.

החרדה המתמשכת הנגרמת להורים בהיעדר העברה בין-דורית מבוססת והצורך לעבור תהליכי הסתגלות ושינוי מואצים, מעבר לנדרש על פי השתנות הילד - נוכח גדילתו והתפתחותו - מהווים עומס נפשי שוחק על הורים רבים וגורמים מחוללי אלימות ולחץ בתא המשפחתי (עומר, 1996; פוקס-שבתאי ובלאנק, 2005). אבדן ההעברה הבין-דורית כמנגנון מוסכם ומרגיע עבור ההורים הביא לפתיחתו של חלל גדול הגורם להיחלשות הורית רבה. היחלשות זו משאירה את ההורה נשען על עולם הפנטזיות או על בחירת גישות אפנתיות, ומקשה עליו ביותר ביכולת לבנות מודל הורי מותאם לצרכיו ולצורכי ילדיו. הקוטביות התרבותית הנעה ממודלים של 'הילד במרכז' למודלים של 'הגשמה עצמית הורית במרכז' מותירה את המציאות מפוצלת וחסרת יסודות

קוהרנטי המכיל מספר ניסויים ורצונות, מאפשרת להרחיב את ראייתנו ביחס להורה כישות ממשית ופסיכולוגית גם יחד.

בעקבות הגדרה מורחבת זו של העצמי, הורות היא אספקט אחד של העצמי, המתפתח בסדר כרונולוגי אצל כל אדם בוגר, לפני ואחרי מבני עצמי אחרים, שגם הם בעלי משמעות ייחודית לאדם.

העצמי הפרטי

אריקסון (1974), בתארו את השלב ההתפתחותי המרכזי שבו שרויים מתבגרים בדרכם אל הבגרות, מתאר את מרכזיותו של מושג העצמי וגיבושו לעצמי ייחודי ואינטגרטיבי. עצמי זה, מגובש וקוהרנטי, יאפשר למתבגר בהמשך את חוויית האינטימיות בדרך אל זוגיות ואל פוריות (הורות). אינטימיות, אם כך, היא התרחשות רגשית-נפשית, הנגזרת מגיבוש האני הבוגר ומהווה את הבסיס למבנה העצמי הראשון של האדם הבוגר: העצמי הפרטי. עצמי זה מכיל אידאות וחוויות הנוגעות להגדרת הזהות הפרטית והזוגית, המאפשרת לאדם את חוויית המיוחדות שבו, בד בבד עם השתלבותו והשתייכותו למעגל בוגרים בני גילו.

העצמי המקצועי

בבואם לתאר את הלך הנפש האימהית, מדגישים סטרן ושות' (Stern et al., 1998) כי בטרם היות האישה אם היא אדם בעל זהות אישית ומקצועית ורק עם לידתו של התינוק עולה לבמה הישות האימהית. 'מהותו של כל שלב ההסתגלות לאימהות מחייב להביא את הזהויות הרבות והקודמות שלך לידי איזון עם חייך כאם... הזהויות האחרות שלך כוללות את... תפקידך במשפחה המורחבת, את מעמדך בקהילה, היותך אשת איש ויותר מכל אשת קריירה הנדרשת לפתרון קונפליקטים מתמיד בין הצרכים המנוגדים של הקריירה והאימהות' (שם, עמ' 202).

העצמי ההורי

מנזו, אספסה וזילקה (2005) בחיבורם על אודות 'תסריטים נרקיסטיים של ההורות' מביאים לדיון מורכב את הידיעה שהייתה מוכרת אף לחוקרים רבים

אינטגרטיביים מספקים. עולם זה של פערים מגביר את החרדות הקשורות כיום בגידול ילדים ומעלה חזרה את כוחם של אנשים שונים המייצגים גישות תרבותיות חברתיות שונות, הצצים כמנהיגים לרגע בחיי ההורים. הפסיכולוגיה הפכה גם לעניין של גאוגרפיה מזדמנת, המעניקה לכל הורה בחירה אקראית משלו את הדגם הנכון. על רקע זה ניתן להבין את גורמי השבר בהורות, את ריבוי המודלים ואת הקושי לבחור ולהכריע.

מוקד רביעי: ההורה כפרט - יחסים ומאבקים בין שלושת מבני העצמי: העצמי הפרטי, העצמי המקצועי והעצמי ההורי

מושג העצמי (self) מופיע בספרות הפסיכואנליטית מראשיתה, אולם משמעותו עברה גלגולים רבים המשקפים שינויים והתפתחויות בתאוריות הפסיכואנליטיות (אוסטרוויל, 1995). בזרמים המסורתיים נקשר העצמי למושג הדחף (פרויד, מאהלר אצל אוסטרוויל, 1995), בהמשך ניתן לו מקום מרכזי בתאוריות העוסקות ביחסי אובייקט, המביאות בהקשר זה את תרומתה של הסביבה להתפתחות העצמי (Winnicott, 1965). אצל קוהוט (Kohut, 1979) מקבל מושג זה מרכזיות רבה, תוך הדגשת השפעת הסביבה על גיבושו ועל התפתחותו של העצמי והוא מתארו כ'ארגון של חוויות במרחב ובזמן, כיחידה המהווה מרכז של יוזמה ושל קליטת התרשמויות. כיחידה המפתחת ומתעצבת מתוך יחסי גומלין עם הסביבה שבה היא מתקיימת' (אצל אוסטרוויל, 1995, עמ' 53). סרוף (Sroufe, 1989) מדגיש את העצמי כיציר חברתי, שמוגדר, נשמר ועובר טרנספורמציה מתוך התייחסות לאחרים. משמעותה של תפיסה זו בהדגשתה את התפתחות העצמי אצל האדם הבוגר, כמבנה דינמי, משתנה ומתרחב לפי המגע הגדל והולך בינו לבין סביבתו, המכיל גם שינויים חברתיים ותרבותיים.

שטרנר (2005) מתאר בספרו 'העצמי כפרויקט עיצוב' מהפכה גדולה של החברה המערבית, הכוללת בתוכה מהלכים אקטיביים של האדם בתהליך עיצוב מבני העצמי שלו לפי תקופות חיים ומשימות התפתחותיות. לתפיסתו 'משימתו של כל אחד ואחד מאיתנו היא לברוא את חינו כיצירה קוהרנטית שיצר במו ידיו' (שם, עמ' 131). לפיכך עיצוב העצמי נתון בידינו של כל פרט ופרט, והוא מכיל בתוכו מגוון של משמעויות, צרכים וניסויים שהוא מבצע על מנת להשיג חיים מלאי משמעות עבור עצמו. תפיסה זו, הרואה בעצמי מבנה

חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 351

הלך המחשבה האימהי יפנה להן מקום... אולם הוא אינו נעלם בשום אופן, אלא מחכה בדריכות ומצפה להיכנס שוב ברגע שרק יידרש לכך...' (Stern et al., 1988, עמ' 13).

פסיכואנליטיקיות פמיניסטיות דוגמת בנג'מין (Benjamin, 1994; 1995), מיטשל (Mitchell, 1974), רפאל-לב (1996) ואחרות נדרשו במהלך עבודתן להתמודד עם המובחנות שבין האם כאובייקט לאם כסובייקט. בהמשך באו הדרישה וההכרה להתמודד עם מקומם של ייצוגים משמעותיים אחרים בחייהן נוכח עלייתה של האימהות כגורם משמעותי בחייהן. פלגי-הקר (2005), בחיבור על האם כסובייקט, קוראת תגר על תפיסות תאורטיות-פסיכואנליטיות מסורתיות ומציעה פרדיגמה חדשה המתבססת על התפיסה המכירה בקיומם של שני צירים מקבילים בנפשה של כל אם (ובהמשך גם של אבות): הציר האינטרו-סובייקטיבי המכיל מגעים עם הסביבה והשפעותיה על תפיסת העצמי שלה, לצד הציר התוך-נפשי, הכולל ייצוגים ותפיסות פנימיות-ייחודיות.

סינתזה אפשרית בהתפתחות מושג העצמי ותרומתו להבנת בניית תהליכים משמעותיים כפעולה דינמית ואקטיבית, המשלבת בתוכה מספר מגוון של צרכים, השפעות והפנמות, מאפשרת המשגת האדם הבוגר כישות בעלת שלושה מבני עצמי:

1. העצמי הפרטי: המכיל חוויות וייצוגים הנוגעים להגדרת הזהות כפי שעוצבה בשלהי גיל ההתבגרות, ומכילה תפיסות וחוויות בהמשך הנוגעים לזוגיות ולאדם כפרט משמעותי.
2. העצמי המקצועי: המתייחס להיבטי הזהות המקצועית ומשמעותה בחייו של האדם.
3. העצמי ההורי: כמבנה נפשי ייחודי המכיל את מלוא ההתייחסויות הנוגעות לאדם כהורה.

הצגת מבני העצמי בסדר זה משקפת, ללא ספק, גם תפיסה כרונולוגית (רווחת אך לא מחייבת) התפתחותית בסדר החיים של האדם המערבי. מבנים אלה נולדים זה לאחר זה ומקיימים ביניהם אינטראקציות והשפעות הדדיות, המשרתות אותם באופן הרמוני ודיס-הרמוני בו-זמנית.

לפניהם ובמקביל להם, לפיה ראשיתה של כל הורות כרוכה בהפעלת תהליכים נרקיסטיים, שהורים מפעילים כלפי ילדיהם. מושג זה, כפי שמעובד על ידם, מתייחס לנרקיסטיות כתופעה שניונית, כפי שמתואר על ידי קליין (אצל סגל, 1979) ועל ידי קרמברג (Kernberg, 1984): 'דהיינו, כקיום של ייצוג אובייקטלי של האחר ההופך להיות העצמי (self) על ידי פנטזיות ההזדהות ההפנמתית (introjection) וההשלכתית. תיאור זה מדגים, לדעתנו, נוסחה של יחסים נרקיסטיים בין ההורים לילד (כייצוג של עצמם) לצד יחסים אובייקטיביים ממשים - אהבת האחר (הילד) כשונה ממני'. (מנוז, אספה וזילקה, 2005, עמ' 21).

שתי צורות יחסים אלה ממקדות את תשומת לבנו בכואנו להבין את מידת הפגיעות האפשרית בקרב הורים אשר שני התסריטים אינם מתאחדים אצלם, או שהם יוצרים פיצול וניגוד, נוכח לידתו וגדילתו של ילד אשר מסיבות שונות אינו מאפשר להוריו מימוש הציפייה והפנטזיה הנרקיסטית. לפיכך ניתן להבין כי הרכיב הנרקיסטי בהורות ובהמשכו העצמי ההורי מהווה מוקד פגיע אצל הורים רבים, ומשמש לכן מושא לתהליכים הגנטיים אשר יאפשרו לו השגת איוון כל שהוא בהתמודדות עם ילדו פנימה (בעולם התוך-אישי והפנים-משפחתי) והחוצה (במגעים עם העולם החינוכי ו/או הטיפולי).

התפתחות יחסי הגומלין בין שלושת מבני העצמי

ביון (1956, 1957, אצל אוגדן, 2003) תופס את הפרט כמורכב מכמה ארגוני אישיות משניים, שכל אחד מהם מסוגל לתפקוד אוטומטי למחצה, ולפיכך מסוגל האחד לעבד את ההשלכות ההזדהותיות של האחר.

תפיסה זו מאפשרת לנו לראות באדם הבוגר ישות בעלת שלושה מבני עצמי, המקיימים ביניהם יחסי זיקה אינטראקטיביים מגוונים. מבנים אלה מכילים בתוכם השפעות מן העבר של הפרט, מגיבוש זהותו כמתבגר ובוגר צעיר וכן חוויות הנוגעות לזוגיות, לקריירה המקצועית ולהורות גם יחד.

כניסתה של הזהות המקצועית כגורם מרכזי בחייו של האדם המודרני מופיעה בהקשרים שונים אצל מספר תאורטיקנים וחוקרים עכשוויים. 'כשהמציאות המעשית העכשווית דורשת חלק רב יותר מתשומת הלב שלך,

חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 353

תימות מעברו הנוגעות לתקופה זו, או ליחסיו עם הוריו ואחרים משמעותיים בתקופה זו.

ישנם קשיים שמקורם ברפלקציה מכאיבה מצד הסביבה החינוכית, הגורמת להורה לחוות את עצמו או את ילדו כבעלי קשיים, כבעלי נחיתות או כלא עומדים ב'דרישות הסביבה'. קשיים אחרים נגרמים מתוך השלכות שההורה עושה על ילדו והקושי לקבל הד חיובי מהילד עצמו או מהסביבה השותפה בגידולו.

כל הגורמים הללו ועוד רבים אחרים מחלחלים לאט או מהר ופוגעים פגיעה מכאיבה בעצמי ההורי. פגיעה זו, מהייתה במוקד רגיש במיוחד, נוטה פעמים רבות לגייס אצל ההורה הפגוע משאבים ייחודיים משני מבני העצמי האחרים: כך למשל הורה בעל עמדה מקצועית בכירה ינסה אולי לגייס את מעמדו המקצועי כמנגנון הגנה מול דיונים עם הסביבה החינוכית; אחר יעדיף הימנעות ממגע עם הגורם המשקף את הכאב, ויתואר על ידי מערכת החינוך כהורה נעדר ממפגשים; יש הורה אשר יגייס את העצמי הפרטי כמקור הגנה נגד מרכזיותה של הפגיעה הנרקיסטית בעצמי ההורי; הורה בעל משאבים אישיים וכלכליים ינסה להמיר את העצמי ההורי הפגוע בעצמי סמי-מקצועי, על ידי התגייסות לעמותות ולוועדי בתי הספר כתורם לרווחת ילדים והורים אחרים. עצמי הורי פגיע עשוי לפעמים לגרום להורה לצאת למסע מתמשך של עבודת אבל ועשיית יתר למען ילדו בעל הקשיים, כמנגנון הגנה בשירות הימנעות משלב הראורגניזציה.

חילוקי דעות בין הורים לגבי פרשנותם את צורכי הילד בגילאים השונים עשויים לגייס אצל כל אחד מהם הפעלת יתר של מבני עצמי אחרים על מנת להכהות את הכאב ההורי. כך אם שהיא גם מורה, עשויה להעצים את 'מומחיותה' מול הביקורת המוטחת בה מכן זוגה והגורמת לה לחוות פגיעה עצומה בעצמי ההורי. אם אחרת, החשה פגיעה בעצמי ההורי נוכח קשיי התקשרות עם תינוקה, עשויה לחוש חוויית כאב נוכח מה שנראה בעיניה כהצלחה של בן זוגה והיא תשליך זאת על העצמי הפרטי הווגי המתערער והולך ביניהם ('הוא הצליח לקחת ממני אפילו את התינוק שלי', 'מכיוון שאני המחנכת ושמה גבולות - הילד מעדיף את אביו, דמות נדירה ויקרה בחייו', 'מכיוון שאני אישה פגומה' אומרת אם המתקשה להרות, לפחות אביא תועלת כאשר איש או כבעלת יכולת מפרנסת טובה...').

יחסי גומלין אלה נוטים לקיים ביניהם מגוון של השפעות בעלות אופי מגוון. כך למשל, משבר באחד ממבני העצמי יכול לעתים לאפשר לאדם להעצים את משמעותו של עצמי אחר ולראות בו גורם מפצה על פגיעה בראשון. לדוגמה: אירוע משברי כגון גירושין או נטישת בן זוג, יכול לגרום לאדם להשקיע עצמו בפיתוח העצמי המקצועי, מתוך מגמה להשיג פיצוי ותיקון באמצעות האדרת העצמי המקצועי. בו בעת תשרת אותה השקעה מוגברת זו גם כמנגנון הגנה אפשרי של הדחיקת האירוע הכואב, או בריחה ממנו לטובת אזור עצמי חדש ומבלבל, המעניק רפלקציה חיובית גדלה והולכת.

לחילופין, עלול משבר במבנה עצמי אחד להרחיב עצמו ולחולל משבר המשכי במבני עצמי נוספים: האב שפוטר מעבודתו ונפגעה עמוקות חוויית העצמי המקצועי שלו, עלול להתגלות בו בעת כבעל פגיעה עמוקה גם בעצמי הפרטי ולעתים אף בעצמי ההורי.

מבין שלושת המבנים, לדעתי, ניתן לזהות את העצמי ההורי כפגיע וכרגיש ביותר בשל אופיו הנרקיסטי. לכן גם הוא מקבל מרכזיות עצומה מרגע הופעתו בנפשו של האדם. החיפוש אחר איונים, פיצויים או ניגודים בין מבני העצמי הוא מסע דינמי רב פנים, המשתנה בין אדם לאדם, ולעתים בין תקופה לתקופה אצל אותו האדם. אולם עובדת היות העצמי ההורי הפגיע מכולם הופכת אותו למרכזי ביחסיו עם העצמי הפרטי והמקצועי כגורמים הגנתיים בחייו.

פגיעה נרקיסטית בהורות עשויה להיגרם מסיבות שונות: פערים מכאיבים בין הפנטזיה לילד או ההורות הקונקרטי (עקב השלכות מן ההורה אל ועל ילדו, עקב הולדת ילד עם צרכים מיוחדים, נוכח לידת תינוק עם קשיי מזג, או פערי מזג בין הורה לילד הגורמים לתחושת אי-הלימה ביניהם, ועוד).

קשיים הנובעים מחוסר בהעברה בין-דורית מביאים את ההורה לבחור במודלים מועדפים שאינם מותאמים לצרכיו הוא או לצורכי הילד, להיותו חשוף להשפעות תרבותיות ואפנתיות הגורמות לו לחוות את עצמו כהורה לא מספיק טוב.

קשיים אחרים מקורם בתהליכי ההתפתחות של הילד וקשייו של ההורה להתמודד עם השינויים והגמישות הנדרשים ממנו, או נוכח התערורותן של

חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 355

ההורה להשליך על ילדו את קשייו שלו, ללא יכולת להבחין בנפרדות ובשונות בין השניים.

בדומה, ניתן לראות כי ככל שהסביבה ההורית שבה גדל ההורה כילד מתאימה ודומה לסביבתו הוא, כך תעלה בהתאמה יכולת הניצול של מנגנון ההעברה הבין-דורית ותסייע להורה. מאידך גיסא, ככל שגדול ורב הפער (כפי שנמצא עבור הורים רבים כיום), כך יאלץ ההורה לפלס את דרכו בעצמו ולבחור לעצמו את דרכו בתוך תרבות השפע התקשורתית והמציפה. הורה המתחיל את הורותו כשהוא סובל מחסר בהעברה בין-דורית ונדרש להתמודד עם ילד קונקרטי שונה ורחוק מילד הפנטזיה, יהיה במצב של סיכון מוגבר. לעומתו, הורה בעל נכסים מההעברה הבין-דורית, הזוכה לגדל ילד קרוב לילד הפנטזיה, חש מוגן ובטוח יותר בדרכו ההורית.

המפגש של הורים רבים כיום עם מערכת החינוך, כגורם סביבתי-פסיכולוגי, הוא רב השפעה ומכניס גורם נוסף המושפע ומשפיע ממידת החסרים שעמם מגיע ההורה. אין דומה דרכו של הורה בעל משאבים פנימיים חיוביים לזה החסר אותם באינטראקציה המתמשכת עם המחנכים. השמת ילדים במערכות חינוכיות, החל מגיל צעיר, מותירה הורים רבים רעבים לזמן הורות טוטלית והם נדרשים להסתגל לשלב ההורות הנחלקת בטרם עת. הורה בעל משאבים עשוי במהרה לגלות במערכת החינוכית גורם מסייע, בעיקר אם יזכה לרפלקציות חיוביות על ילדו ועל הורותו. ההורה החסר, המצוי ממילא בחוויית חוסר ובעמימות, עלול לגלות את אותו המפגש כמאיים וכמכאיב עוד יותר. תהליכים של השלכה והשלכה נגדית בין הורה לילד ובין הורה למחנך, יתקיימו בערבוביה וייצרו מוקדים של מצוקה. מצוקה זו, הנוגעת למבנה העצמי ההורי, הפגיע ביותר בשל אופיו הנרקיסטי, עלולה להביא להפעלת מנגנוני הגנה בשירות הפגיעות. מנגנונים אלה, אשר מקורותיהם לעתים בעצמי המקצועי והפרטי של האדם, יביאו למערכת החינוך הורות הגנתית, עטופה ושמורה. מנגנונים אלה, כאשר הם מפורשים שלא כהלכה על ידי הגורמים החינוכיים (הנוטים לראות בהורה ישות בוגרת ולא ישות הורית ייחודית) מעצימים את המשך הפגיעות וההגנות. החשש ההורי לחלוק עם הסביבה החינוכית את קשיי הילד ניזון מהתקווה המדומה שאי-גילוי הקושי על ידי המחנכים הוא ההוכחה אולי לאי-קיומה של הבעיה, ואילו חשיפתה על ידי הגורם החינוכי מהווה מקור

פגיעה בעצמי ההורי מחבלת גם ביכולת של כל אחד מההורים להביע עצמו אל השלב שאותו כינה סטרן (Stern, 1995) שלב 'ארגון הזהות האישי' (Identity Reorganization Theme), במקרים אלה לובש ההורה 'תחפושת הגנתית הבאה להסתיר או להסוות את עצמת הכאב של העצמי ההורי, הרגיש כל כך. מן המתערב נדרשת מידה רבה של השקעה ביצירת אמון על מנת להביא את ההורה ליכולת חשיפה של הפגיעות ההורית וליכולת להתמקד בה כגורם הזקוק לעזרה ולהתערבות. יש פעמים שהמתערב-המאזין ימצא עצמו במבוכה או בבלבול בנסותו להבין ולפענח באיזו שפה פונה אליו האחר, בדיון על ילד ייחודי, האם בשפת ההורות או בשפת הבוגרות? חלק מההגנות שלובש העצמי ההורי היא באמצעות שימוש יתר במילון הבוגרי, ורק האזנה קפדנית למסר הסמוי תוכל לזהות ולפענח את 'הקול ההורי'.

'מעיל הגשם' ההגנתי שאותו הורים רבים באים למפגש עם מטפלים או עם מחנכים של ילדיהם עשוי להמחיש טוב מכל את יחסי הגומלין וההגנות המתקיימות בין שלושת מבני העצמי. יכולתו של המטפל או איש החינוך להביא לידי יחסי אמון היא שתקבע את מידת הנכונות ההורית לחשוף את הליבה הפגועה המסתתרת מאחורי 'מעיל הגשם' והמכילה את פצעי העצמי ההורי הכואבים.

הכשרת מטפלים ומחנכים כבעלי הבנה של השפה ההורית ויצירת יחסי גומלין בין מבני העצמי השונים הכרחיים היום במיוחד, נוכח המבוכה, הקשיים והפגיעות הרבה שבה מצויים הורים רבים כל כך.

סיכום ומסקנות טיפוליות

מאמר זה מציג כיצד הורות כחוויה נפשית בונה קול ייחודי, הנשמע ונחוה לכאורה כמו קולו של האדם הבוגר, אולם כוונותיו ומניעיו שונים, שכן הם מתייחסים לשפה פסיכולוגית אחרת הקרויה כאן 'הקול ההורי'. הורים רבים בונים עבור עצמם ועבור ילדיהם מערכת ציפיות שעניינה גם תיקון ילדותו של ההורה וטיפול בקשיים מתמשכים ביחסיו שלו עם הוריו. ילדים רבים, בשל מאפייניהם הייחודיים, מתקשים לאפשר להורה את השלמת הפערים או הפיצוי המבוקש. לכן הם מעוררים החייאה של זיכרונות עבר כואבים, המביאים את

נוסף לאשמה ולבושה. מלכוד זה פתיר רק כאשר המנך, בליווי איש בריאות הנפש, יוכל לפנות בהדרגה אל 'הקול ההורי' בזהירות ובריגישות המתבקשת.

העובדה כי ההורה נוטה בכל עת להיצבע בצבע הצרכים ההתפתחותיים של ילדו, מוסיפה רובד נוסף ל'קול ההורי' - רובד התפתחותי. הורה בעל צרכים יצריים כמו גם תינוקו, או הנאבק על אוטונומיה הורית מול גן הפעוטים של ילדו, החווה את חוויית הקונפליקט ה'אדיפלי' לא רק מול ילדו, אלא משליכו גם על הגנתו, הוא הורה החשוף לסכנות הוריות התפתחותיות מסוג של חוסר אמון, בושה וספקנות, אשמה ונחיתות. חוויית מכאיבות אלו גוזרות על הקול ההורי עמדה הגנתית נוספת, אשר עלולה אף היא להתפרש בצורה מוטעית על ידי הסביבה החינוכית.

גיבוש העצמי ההורי, בהלימה עם מבני העצמי האחרים - היא מלאכה נפשית, דינמית והדרגתית. אולם המפגש בין תהליך זה לבין דרישות הסביבה יוצר לא פעם הבלטה זמנית, מעוותת, של פן אחד ב'קול ההורי'. כך נוצר מפגש של בלבול, חוסר הבנה או תסכול.

פיתוח הידע והטרמינולוגיה הנגזרת ממודל זה עשוי לסייע לאנשי טיפול, כמו גם למחנכים בבואם לקשר טיפולי או חינוכי עם הורי הילדים שבטיפולם. פנייה זהירה אל 'הקול ההורי', המסתתר לעתים מאחורי הישות הבוגרת, עשויה לקצר תהליכים ולאפשר בניית יחסי אמון מעודדי פתיחות. החלתו של עקרון המיכל והמוכל על יחסי מטפלים/מחנכים והורים, הן כגורם תורם להבנת היסטואציה והיחסים והן כגורם מסייע בהיותו מודל חשוב ליחסי הורים-ילדים, עשויה לבנות שפה חדשה ושורה של מפגשי תיקון ועזרה.

הבניית הצעדים להתערבות עם 'הקול ההורי' מחייבת הליכה בו-זמנית בין שני 'עולמות': עולם הפנים ועולם החוץ. מפגשים עם הורים גוררים אותנו לא פעם לתהליך הזדהותי ומעורב רגשית עם מצוקתו של ההורה. זהו עולם הפנים, שבו המתערב חווה את חוויית ההורה מתוכו פנימה. מצב זה, המעלה יכולת של אמפתיה, עלול ליצור כשל ביכולת להעניק עזרה. לפיכך יש חשיבות גם לעולם החוץ, המאפשר למתערב להתבונן בהורותו של ההורה מעמדה מרוחקת יותר, אובייקטיבית ויודעת.

היכולת להיות בשני העולמות בו-זמנית מאפשרת למתערב להיות בעמדה המחזיקה יחס אמפתי, תומך ומכיל, יחד עם דחיפה לשינוי ולהתערבות. בכך מתאפשר גם חיבור בין 'הקול ההורי' הקונקרטי לקול ההורי הפסיכולוגי ויצירת אינטגרציה בין השניים.

על מנת להיות בעל יכולת כפולה זו נדרש המתערב לפעול בתהליך רב שלבים:

שלב הקבלה - היכולת של המטפל 'להיות עם' (to be with) ההורה (Stern, 1985). שלב זה, המכיל בתוכו אמפתיה לקושי, הכלה של המצוקה והבנת מקורותיה, מאפשר גם תהליך של מודלינג להורה בבואו 'להיות עם' ילדו.

ההורה כמומחה לילדו - שלב זה, הלקוח מתפיסתו של קפלן (Caplan, 1970), מדגיש כי כל הורה הוא המומחה והאחראי לילדו, ויש לתת מקום להבנות שלו את קשייו עם ילדיו.

המתערב כמומחה - כפי שכבר הודגש, אנו מצויים בעידן שבו חלה הצפה של ידע ובלבול בין מקורות הידע, נכונותם המדעית והמקצועית והקושי לבחור ולהתאים ידע ייחודי לסוגיה ייחודית. המתערב, בהכשרתו רבת השנים, הוא המומחה היודע. החשש לעתים להופיע בכובע זה ולפעול מתוך סמכות מקצועית מחבל ביכולת הגשת העזרה להורה, ואילו הנכונות להעזר ולתת מקום לסמכות המקצועית עשויה לא רק להקל על ההורה, אלא לאפשר גם הדגמה של סמכותיות החסרה אצל הורים רבים, כפי שתואר קודם לכן.

יתרה מכך, הפעלת סמכות מקצועית משולבת בקבלה ובמתן מקום למומחיות ההורה עשויה לשחרר הורים רבים מהצורך לחפש בתוך עצמם, לעתים לבדם, את מקורות קשייהם, ולחוות חרדה ואשמה נוכח הגילוי העצמי. הסיפור ההורי הסובייקטיבי, המתערב בקושי האובייקטיבי של הילד, לצד 'קולות' נוספים ממערכת החינוך מחד גיסא, ומהעבר ההורי מאידך גיסא, 'תוקעים' הורים רבים בחוויית חוסר אונים וחוסר מובנות לגבי קשייהם והפתרונות הנדרשים. ידע הנמסר על ידי המתערב עשוי פעמים רבות להוות מאיץ בתחילת תהליך של בירור, ייעוץ או טיפול, לשמש גורם מבחין בין הקול הקונקרטי לקול הפסיכולוגי ולהתוות דרך התערבות מועילה.

חוויות ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות 359

פלוטניק, ר. (1992). עמדות הורים כלפי תפקידם ותפקיד המטפלת: לינה משותפת לעומת לינה משפחתית. חיבור לתואר דוקטורט, האוניברסיטה העברית בירושלים

פלוטניק, ר. (2003). שנינו ביחד וכל אחד לחוג. חולון: יסוד פרייברג, ס. (1977). זכותו הטבעית של כל ילד. תל אביב: מודן רפאל-לב, י. (1996). היריון - העולם הפנימי. תל אביב: זמורה-ביתן שגיא, א. (1998). איכות האקלים הרגשי של הטיפול בתינוקות במעונות היום בישראל. המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה שטרנר, ק. (2005). העצמי כפרויקט עיצוב. תל אביב: עם עובד

Anthony, J. E. & Benedek, T. (Eds.), (1970). *Parenthood: Its psychology and psychopathology*. Jason Aronson Inc. Northvale
Bassin, D. Honey, M. & Mahler Kaplan, M. (Eds.), (1994). *Representation of motherhood*. New Haven & London: Yale University Press, pp. 1-28

Benjamin, J. (1994). The omnipotent mother: A psychoanalytic study of fantasy and reality (pp.129-146). In D. Bassin, M. Honey & M. M. Kaplan (Eds.), *Representation of motherhood*. New Haven: Yale University Press

Benjamin, J. (1995). *Like subjects, love objects*. New Haven: Yale University Press

Benjamin, J. (1998). Father and daughter. Identification and difference-a contribution to gender heterodoxy. In N. Burke (Ed.), *Gender and envy* (pp. 131-149). New York: Routledge

Belsky, J. & Steinberg, D. (1978). The effect of day care: A critical review. *Child Development*, 49: 929-949

Belsky, J., Lerner, R. M. & Spanier, G.B. (1984). *The Child in the family*. New York: Random House

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-Ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3): 413-434

Belsky, J. (1998). Parental influence and children's well being: Limits of and new directions for understanding. In A. Booth (Ed.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 279-293). Mahwah, NJ: Erlbaum

תהליך המשלב בתוכו רכיבים אמפתיים עם רכיבי ידע עשוי להגדיל את יכולת ההורה להתבונן על עצמו מאותה עמדה כפולה של עולם הפנים ועולם החוץ ולהעניק לו את התובנות הנדרשות לגבי מקורות קשייו שלו עם ילדו תהליך זה יתרום לשחרור ההורה מצורכי השלכת אשמה על סביבתו, על עצמו או על ההורה השני, יגדיל את יכולת ההכלה וההבנה של מקורות הקושי של ילדו והמשמעויות שהוא נותן להם, ובכך יאפשר להורה לבנות יכולת של רפלקציה עצמית על הורותו שלו.

מקורות

אוגדן, ה. ת. (2003). מצע הנפש. תל אביב: תולעת ספרים
אוסטרוויל, ז. (1995). פתרונות פתוחים. תל אביב: שוקן
אילון, ע. (1983). איזון עדין. תל אביב: ספריית הפועלים
אריקסון, ה. א. (1974). ילדות וחברה. תל אביב: ספריית הפועלים
בן-אהרון, מ., אבימאיר-פת, ר., הראל, י., קפלן, ח., גלט, ד., וינר, מ., וסרמן, א. ורז, ע. (1997). מדריך לטיפול דיאדי: אם-ילד ואב-ילד. גישה דינמית לטיפול בהפרעות יחסים בילדות. החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת חיפה

בנג'מין, ג' (1998). כבלי האהבה. אור יהודה: דביר
ברגמן, ז. וכהן, א. (1994). המשפחה - מסע אל עמק השווה. תל אביב: עם עובד

גולדרינג, א. (1988). בעיית יחסי הגומלין שבין הורים למערכת החינוך - היבטים ארגוניים. מבוא לקורס הכשרת מנהלים, סמינר הקיבוצים. תל אביב

גרינספן, י. ס. וווידר, ש. (1995). ילדים עם צרכים מיוחדים. 'קוראים' וניקוט, ד. ו. (1988). תינוקות ואימותיהם. תל אביב: דביר
חגי, ע. (2005). ילד מיוחד שלי. בן שמן: מודן
כהן, א. (1981). הזדמנויות ואבני נגף בתקשורת בין גננות והורים - נקודת מבט אקולוגית. אושיות, 4, עמ' 20-27

כהן, א. (1996). גישות לתפקיד ההורים ומעורבותם בתהליך הטיפול בילדם. בתוך: לסט, א. וזילברמן, ס. (עורכים). סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס
כצנלסון, ע. (1998). הורים וילדים ומה שביניהם. רמז גן: הורים וילדים

- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books
- Fonagy, P., (1995). Psychoanalytic and empirical approaches to developmental psychopathology: An object-relations In T.H. Shapiro & R. Emde (Eds.), *Research in psychoanalysis: Process, development, outcome*. (pp. 245-260). Madison, CT: International Universities Press
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Karnac
- Freud, A. (1968). Indications and contraindication for child analysis, *The Psychoanalytic Study of the Child*, 23, 37-46
- Greenspan, S. I. (1992). Infancy and early childhood. *The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International Universities Press, Inc.
- Greenspan, S. & Weider, S. (1994). *Diagnostic Classification: 0-3: Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood*. Arlington, VA: National Center for Clinical Infant Programs
- Greenspan, S. I. (1998). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books
- Kernberg, O. (1984). *Internal world and external reality - object relations theory applied*. New York: Jason Aronson
- Kohn, L. K. (1963). Social class and parent-child relationships: An interpretation, *American Journal of Sociology*, 68(4), 471-480
- Kohut, H. (1979). Four basic concepts in self psychology. In P. Ornstein (Ed.), *The search for the self: Selected writings of Heinz Kohut* vol. 4 (pp. 447-470). Madison, CT: International Universities Press
- Benjamin, J. (1998). Father and daughter. Identification and difference-a contribution to gender heterodoxy. In N. Burke (Ed.), *Gender and envy* (pp. 131-149). New York: Routledge
- Belsky, J. & Steinberg, D. (1978). The effect of day care: A critical review. *Child Development*, 49: 929-949
- Belsky, J., Lerner, R. M. & Spanier, G.B. (1984). *The Child in the family*. New York: Random House
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3): 413-434
- Belsky, J. (1998). Parental influence and children's well being: Limits of and new directions for understanding. In A. Booth (Ed.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 279-293). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 249-264). New York: Guilford Press
- Belsky, J. (1999). Infant-parent attachment. In C. Tamis-Lemonda & L. Balter (Eds.), *Child psychology: A Handbook of contemporary issues* (pp. 45-63). New York: Psychology Press
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1*. London: Hogarth Press
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 2*. New York: Basic Books
- Bronfenbrenner, U. & Mahoney, M. A. (1975). *Influences on human development*. Hinsdale, Illinois: The Dryden Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Boston: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development research perspectives, *Developmental Psychology*, 22: 723-742

- Lamb, M.E. (1997). *The role of the father in child development*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Mahler, M. S. (1968). *On human symbiosis and vicissitudes of individuation*. New York: International Universities Press
- Mitchell, J. (1974). *Psychoanalysis and feminism*. New York: Pantheon
- Provence, S., Naylor, A. & Patterson, J. (1977). *The challenge of daycare*. New Haven: Yale University Press
- Sagi, A., Lamb, M. E., Shoham, R., Dvir, R. & Lewkowicz, K. S. (1985). Parent-infant interaction in families on Israeli Kibbutzim. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 273-284
- Sroufe, A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. In J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 18 - 40). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A View from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books
- Stern, D. N. (1995). *The motherhood constellation. A unified view of parent-infant psychology*. New York: Basic Books
- Stern, D. N., Bruschiweiler-Stern, N. & Freeland, A. (1998). *The birth of a mother*. New York: Basic Books
- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. G. (1970). The Origins of Personality *Scientific American*, 223, 4-102
- Winnicott, D. H. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. New York: International Universities Press