

מהדורה מורחבת

# משא הטראומה

התמודדות מתמשכת עם נפגעי משבר וטראומה בין כותלי בית הספר

2008

פלורה מור ■ איתמר לוריא ■ שי חן-גל ■ יוכי סימן טוב

# משא הטרואמה

התמודדות מתמשכת עם נפגעי משבר וטרואמה בין כותלי בית הספר

פלורה מור ■ איתמר לוריא ■ שי חן-גל ■ יוכי סימן טוב

מספר קטלוגי ומספר ISBN

**המחברים:** ד"ר פלורה מור - פסיכותרפיסטית, ראש תחום פיתוח תוכניות פסיכו-חינוכיות באשלים.

ד"ר איתמר לוריא - פסיכולוג, החברה הפסיכואנליטית בישראל.

ד"ר שי חן-גל - פסיכולוג קליני, מנהל תוכניות, אשלים, שפ"י.

יוכי סימן טוב - מנהלת היחידה להתמודדות עם מצבי לחץ, שפ"י - משרד החינוך.

**עריכה לשונית:** צביה רדיאנו

**עיצוב גרפי והפקה:** פרסומי ישראל ושות'

הודפס בירושלים, תשס"ח - 2008

© כל הזכויות שמורות לאשלים ולמשרד החינוך

"העימות בין הרצון להכחיש מעשים נוראיים ובין הרצון להכריז עליהם בקול רם הוא הדיאלקטיקה המרכזית של הטראומה הנפשית... התגובה הרגילה על מעשי זוועה היא לסלקם מהתודעה. ישנן הפרות מסוימות של הסדר החברתי שהן נוראיות מלהביען בקול. אולם מעשי הזוועה מסרבים להיקבר. לא פחות מהרצון להכחישם, חזקה ההכרה שהכחשתם לא תצלח. הזכירה והסיפור של אירועים מחרידים כהווייתם מהווה תנאי מוקדם הן להשבת הסדר החברתי על כנו והן לריפוי הנפגע היחיד..."

**ג'ודית הרמן, "טראומה והחלמה" 1992**



# תוכן

7	פתח דבר
9	תודות
11	מבוא למהדורה המורחבת
15	מבוא
23	פרק ראשון
63	פרק שני
159	פרק שלישי
209	פרק רביעי
239	ביבליוגרפיה



# פתח דבר

אירועי הטרור ואווירת המלחמה עלולים לפגוע בהתפתחותם התקינה של ילדים, ואנו עדים לטווח רחב של תסמונות הקשורות בכך, החל מהתנהגויות סיכוניות, דרך תגובות הימנעות וכלה בהפרעה פוסט טראומטית. למערכת החינוך תפקיד ייחודי, לא רק להפחית נזקים, אלא לבנות חוסן ולהפוך את בית הספר למקום בטוח עבור התלמידים. הספר מתאר קשר מסוג זה עם ילדים, קשר של הכלה, של חמלה, קשר הנוגע בכאב.

הספר מתבסס על הניסיון הרב שנצבר במהלך פיתוח והפעלת תכניות של השירות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך, ג'וינט ישראל ו"אשלים" מיסודו של ג'וינט ישראל, אשר עסקו בקידום יכולת ההתמודדות של עובדי חינוך טיפול ורווחה עם נפגעי טראומה, התעללות והזנחה. הספר מציג תפיסת עבודה חינוכית פסיכו-חברתית המבוססת על ידע וניסיון מקצועי שהצטבר בקרב מומחים אשר התנסו בעבודה משמעותית עם מערכות חינוך. תיאור המקרים וניתוחם מהווה מקור ידע חשוב ממנו ניתן ללמוד כדי לסייע לרבים אחרים העוסקים בסוגיה כה מורכבת ורגישה בחברה הישראלית. עד היום התקיימו למעלה מ-15 מחזורי קבוצות למידה של יועצים חינוכיים בטיפול בילדים ונוער החשופים לסיכון בין כותלי בית הספר (בר לב, 1987; מור, 1987; 2003; 2006; 2007; מור ולוריא, 2006; מור ומנדלסון, 2006; ראזר פרידמן וסולימני, 2003). כל מחזור נמשך לאורך שנתיים של למידה ופרקטיקה. ההתמדה של הלומדים, על אף אינטנסיביות התכנית, הייתה מרשימה (קרוב ל-100%), היות שהלמידה עונה על הצרכים האקוטיים של היועצים החינוכיים בעבודתם בבית הספר. הדגש בלמידה בקבוצות אלו הושם



על העולם הפנימי של היועץ, ועל חשיבות הטיפול המתמשך של ביה"ס בנפגעי טראומה וסיכון בכלל.

הספר הוא תוצאה של ברית הולכת ומתרחבת בין שפ"י ל"אשלים", שמהותה האמונה בחשיבות העבודה של איש המקצוע על עולמו הפנימי. הנגישות לחוויותיו האישיות והמקצועיות, אמונותיו, ערכיו והידע התיאורטי שלו, מהווה תנאי ליכולתו להשפיע על יחידים ועל מערכות.

אנו רוצים להודות לכותבי הספר: דר' פלורה מור, דר' איתמר לוריא, ד"ר שי חן-גל וגב' יוכי סימן-טוב על ההשקעה העצומה ועל המקצועיות המרשימה שבאה לידי ביטוי בספר חשוב זה.

אין ספק כי השקעה זו תישא פרי בכל הנוגע לעזרה הניתנת לתלמידינו.

**ד"ר רמי סולימני**  
מנכ"ל אשלים

**חנה שדמי**  
מנהלת השירות הפסיכולוגי ייעוצי

# תודות

הספר יוצא לאור תודות לעזרתם המבורכת של נושאי התפקיד המסייע לנפגעי טראומה בין כותלי בית הספר - המחנכים, היועצים והמנהלים. הם אשר חשפו בפנינו את מצוקתם והיו שותפים להתפתחויות שאפשרו למידה והמשגה של אותם תהליכים המאפשרים לצוותי חינוך וטיפול להיות גורמים משמעותיים בפיתוח החוסן הנפשי של ילדינו.

תודה להנהלת שפ"י, עמותת "אשלים" וג'וינט ישראל אשר יזמו את יצירת קבוצות הלמידה והעשייה בנושאים של התמודדות עם טראומה וסיכון בין כותלי ביה"ס.

תודה מיוחדת לחנה שדמי -מנהלת שפ"י, לד"ר רמי סולימני - מנכ"ל עמותת אשלים ולארנון מנטבר -מנכ"ל ג'וינט ישראל.

תודה לפדרציות של הקהילות היהודיות בניו-יורק, שללא אמונתן ודבקותן במשימה לא היה מתפתח הידע יישומי המופיע בספר.

תודה לאנשי המקצוע ולקובעי המדיניות הרבים שתרמו ממומחיותם ומניסיונם העשיר והעירו את הערותיהם והארותיהם לספר: אורית שני, יועצת בכירה; ד"ר בלהה נוי - המנהלת לשעבר של שפ"י, משרד החינוך; ג'ודי בן-עזרא, המנהלת לשעבר של גף הייעוץ, שפ"י, משרד החינוך; ד"ר דני ברום, המרכז לפסיכוטראומה, ירושלים; מיכל זקסנברג, יועצת בכירה, שפ"י, מרכזת תכנית ההתמחות ליועצים חינוכיים; מרים שפירא, מנהלת מהו"ת, שומרון; ד"ר נעמי באום, המרכז לפסיכוטראומה, ירושלים; ד"ר נפתלי הלברשטאט, ראש תחום טראומה, אשלים - ג'וינט ישראל; עדנה דשבסקי - ממלאת מקום מנהלת גף

הייעוץ, שפ"י, משרד החינוך; **עמוס כלפון**, מפקח ארצי על צוותים טיפוליים, משרד התמ"ת; ד"ר **רוני ברגר**, עמותת נט"ל, תל-אביב; ד"ר **רחל ארהרד**, החוג לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת תל-אביב.

תודה מיוחדת לפרופ' **אביגדור קלינגמן** - החוג לייעוץ, אוניברסיטת חיפה; לפרופ' **עמירם רביב** - ראש החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב; ולפרופ' **מולי להד** - נשיא מרכז משאבים - המכללה האקדמית תל-חי, על תרומתם החשובה.

# מבוא למהדורה המורחבת

כאשר פרסמנו את המהדורה הראשונה בשנת 2005 היינו טרודים בעיקר בהתמודדות מערכת החינוך עם תלמידים ואנשי צוות שהיו חשופים לאירועים טראומטיים הקשורים לפיגועים ולהתרחשויות אלימות שקרו במהלך "אינתיפאדת אל-אקצה". נוכחנו עד כמה אנשי החינוך מחויבים לעזור לתלמידים ולחברי צוות שעברו חוויה קשה בזמן התחוללות המשבר, וכן ראינו שנפגעי טראומה ננטשים ע"י סביבתם לאחר זמן קצר. הניסיון שהצטבר עד לכתובת הספר ולאחריו מעיד עד כמה התייצבותם, לאורך זמן, של אנשי חינוך למען התלמיד שנחשף לחוויה טראומטית, יכולה לתרום לתהליכי ההתמודדות והריפוי שלו.

"התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" שהצגנו כבר במהדורה הקודמת, נתרמה גם מניסיוננו לסייע לתלמידים שנחשפו לחוויות טראומטיות שלא על רקע ביטחוני. ילדים רבים עוברים חוויות קשות שמטלטלות את עולמם. הם נחשפים לאובדן מסוגים שונים, לשינויים פתאומיים באורח החיים, ולחוויות חברתיות שעלולות להיות משפילות ומבזות. מערכת ביה"ס היא בעלת יכולת רבה לסייע לילדים שחוו חוויות שכאלו, ששכיחותן למצער, הינה רבה. עקרונות הסיוע נשענים על נכונות המבוגר להפוך למעורב בתהליך ההתמודדות של התלמיד, הבנת התהליכים שהתלמיד-ילד עובר, ומיקוד ההתערבות הפסיכו-חינוכית לפי צורכי הילד.

במהדורה זו הוספנו פרק נרחב שבו עסקנו במאפיינים חווייתיים ואישיותיים של מצבים טראומטיים העוברים על ילדים, כגון: אובדן תחושת הביטחון הקיומי, ירידה בביטחון העצמי ותחושת יכולת החוללות העצמית (self efficacy), והדינאמיקה של חווית הבדידות המתעצמת. מתוך שפע של ראיות המצביעות על כך, שתהליך ההחלמה וההתמודדות עם חוויות טראומתיות של ילדים ומתבגרים מסתייע ע"י נוכחות של מבוגר משמעותי, הצענו מספר עקרונות שנועדו לכוון את איש החינוך בעבודתו עם ילדים ששרדו חוויות קיומיות קשות.

ספר זה נכתב בעיקר עבור איש הטיפול בביה"ס ובעיקר מתייחס לתפקיד היועץ החינוכי בביה"ס. ברצוננו להדגיש שהדברים מכוונים גם לפסיכולוגים, עובדים סוציאליים ואנשי טיפול שונים בביה"ס. מאחר שעל פי גישתנו אנו רואים במחנכים דמויות מרכזיות עבור תלמידיהם בתהליך ההחלמה, העקרונות שאנו מציינים רלוונטיים גם לכל אנשי הצוות החינוכי.

הטיפול, לאורך זמן, בתלמידים שעברו חוויות טראומתיות, חופף, במידה רבה, לאופן הטיפול הבית ספרי בתלמידים המצויים בתהליכי סיכון. בית ספר שמכיר את תלמידיו ומעורב בהתמודדויות שלהם הוא בעל תשתית טובה יותר להתמודדות עם תלמידיו בעת צרה. אנו רואים כיצד הכרות מוקדמת עם תלמיד ויחסים מסייעים מוצלחים טרם האירוע הטראומטי, מקלים על איש החינוך בבואו לסייע לתלמיד לאחר האירוע הטראומטי.

אנו פוגשים בעבודתנו בשטח באנשי חינוך ואנשי טיפול ההופכים את ביה"ס לגורם מרכזי בתהליך ההחלמה. ספר זה נתרם רבות מעבודה זו של עמיתנו, ומשימושם בתהליכי העבודה שהצגנו במהדורה הקודמת. ראוי לסיים בהדגשה שעל המבוגר המסייע לילד להיות פתוח באופן עמוק לחוויותיו שלו, שעמן הוא מתמודד בעבודתו. פתיחות זו היא אבן המפתח לעבודה פסיכו-חינוכית משמעותית, ואנו מציעים דרכים לטפחה. לשאלה: "כיצד משיגים פתיחות שכזו", אנו מאמצים את הגישה המתוארת בספר תפארת היהודי (ט, ע"א): "פעם אחת הלך היהודי הקדוש (יעקב יצחק מפסישחא) עם תלמידו על פני השדה וראה

עופות פורחים והבהמות רועות, ובכל פעם ינהקו ויצפצפו. ואמר לרבו: 'חשקה נפשי להבין צפצופם ודיבורם!' והשיב לו: 'כשתשים על הלב להבין מה אתה מדבר אז תבין דיבורם וצפצופם'. אנו מאמינים כי הקשב הפנימי וההבנה העצמית הם תנאי חיוני להבנת האחר.



# מבוא

בשנים האחרונות נחשפו מערכות החינוך למצבי לחץ וטראומה מתמשכים בעוצמה ותדירות שלא הכרנו כמותם בעבר. מצבי לחץ, פיגועי טרוה, וחוויות קולקטיביות קשות כמו גם מלחמת לבנון השנייה והתמודדותם של תושבי הדרום עם חיים בצל פצצות הקסאם הנורות לעברם, כל אלה הפכו לחלק מהחיים בישראל. גם במדינות נוספות בעולם וביניהן ארה"ב, אירלנד, דרום אפריקה, תורכיה וספרד החשופות למצבי לחץ וטראומה, היערכות לקראת אסונות אפשריים מהווה תנאי הכרחי לתגובה נכונה של בית הספר.

רבים מבתי הספר בארץ התמודדו עם אירועים קשים והפכו בעל כורחם ל"מומחים" בתחום ההתמודדות עם טראומה. נדיר למצוא בית ספר שתלמידיו או צוותו לא נפגעו באופן ישיר או עקיף במהלך השנים האחרונות. תלמידים רבים הגרים באזורי סיכון מסוימים נחשפים לאיומים יומיומיים, מה שגורם לערעור תחושת הביטחון הבסיסית. בנוסף, המראות הקשים בטלוויזיה לאחר כל פיגוע מגבירים את תחושת החרדה גם בקרב ילדים ובני נוער שלא נפגעו באופן ישיר (חשיפה עקיפה). מצב זה מחייב התגייסות ומחויבות של צוות בית הספר בכלל ושל היועץ החינוכי בפרט.

ברובם המכריע של המקרים, כאשר מתרחש אסון, צוות בית הספר מתגייס במהירות ופועל במסירות והשקעה שאין לה גבול. יחד עם זאת, לעתים אנו מוצאים כי נוכחות זו זמנית בלבד, ואינה נמשכת לאורך זמן. כמו במצבי משבר אחרים, גם במצבי חירום וטראומה ברוב המקרים ההתארגנות של בית הספר הינה מהירה ואינטנסיבית בימים הראשונים, אך ככל שהזמן עובר היא דועכת



ונעלמת. במקביל, אצל כ-10% עד 5% מהתלמידים שנחשפו לאירוע טראומתי, תחושות המצוקה ממשיכות להתקיים ואינן נעלמות עם הזמן. תלמידים אלו מוצאים את עצמם לעיתים קרובות מתמודדים לבדם לאורך זמן עם תחושות המצוקה העזות, ויש כאלה הסובלים מהפרעה פוסט טראומטית (P.T.S.D.).

קיומם של משברים בבית הספר עשוי לייצר הזדמנות לגדילה וצמיחה של המערכת בכלל, ושל אנשי הצוות בפרט. דבר זה מתאפשר בעיקר במצבים בהם ההתמודדות עם מצבי משבר יוצרת הזדמנות לפיתוח והרחבה של האופן שבו בעלי התפקיד השונים בבית הספר תופסים את תפקידם, ופועלים להבניית סביבה חינוכית שתבטיח את הגדילה והצמיחה של הילדים. ההתמודדות עם מצבי טראומה ואובדן מבליטה את החיוניות והמשמעות של היועץ ושל הצוות החינוכי בביה"ס. המפגש של קהילת ביה"ס עם אובדן טראומטי מציב אתגר רגשי ותפקודי לכל הדמויות הפועלות במערכת הבית ספרית.

הספר הנוכחי צמח מתוך עשייה עמוקה ורחבת היקף שהיינו שותפים לה בצמתים שונים של עשייתנו בתחום. הספר מבוסס על הניסיון שנצבר בשנים האחרונות במהלך פיתוח והפעלת תוכניות של ג'וינט ישראל, עמותת "אשלים" ושפ"י.

במהלך השנתיים האחרונות נפגשנו עם מאות יועצים ואנשי טיפול שהתמודדו עם אירועי טראומה קשים ביותר, וראיינו עשרות יועצים חינוכיים שטיפלו באירועי טרוה. מצד אחד, קבוצות אלו הראו לנו את הבקיאות הרבה והידע הרב שיש לאנשי הטיפול בתחומי התוכן הרבים הקשורים למפגש עם אירועי טראומה. מצד שני, קבוצות אלו הצביעו, הן על החסך העמוק שיש לחלק גדול מהמטפלים בהבנת המשמעות המרכזית שיש לעולמם הפנימי על דרך התמודדותם עם אירועי הטרואומה, והן על הקושי שיש לרובם בהבנת מכלול הטיפול במצבי טראומה בעולם בית הספר.

חלק מקבוצות הלמידה התנהלו מראש כקבוצות שמטרתן הייתה עבודה על עולמו הפנימי של המטפל בהתמודדותו עם אירועי אסון, וחלקן התנהלו כקבוצות ממוקדות בעולמות התוכן הקשורים בהתמודדות עם מצבים טראומטיים. יחד עם

זאת, בכל קבוצה עלו התלבטויות דומות: מה קורה לי אל מול אירוע קשה? מה המקום והתפקיד שלי בצוות הבית ספרי? כיצד האישייות שלי והחוויית שעברתי בהקשר לאירועי טראומה משפיעות על דרך ההתמודדות שלי? מה "תוקע" אותי במפגש עם תלמיד מסוים ולא מאפשר לי לעזור לו בצורה יעילה? העבודה עם החומרים שעלו הייתה מרתקת וכואבת. לעיתים נוכח הנגיעה במקרים שונים עלה כאב עצום ותחושה של תסכול וייאוש, אך כך גם הסיפוק הגדול מהמקרים שטופלו בהצלחה.

## שני קווים מרכזיים מנחים את הספר הנוכחי:

1. החשיבות העצומה שיש לעולמו הפנימי של היועץ בהתמודדות אל מול אירועי טרור וטראומה.

2. החשיבות של ראיית ההקשר הרחב של עולם ביה"ס; לא רק מתוך ההקשר של הטראומה, אלא גם מתוך ההקשר של החינוך במובנו הרחב - ביה"ס כמערכת חברתית שתפקידה להבטיח התפתחות וגדילה של כלל המתחנכים בה.

מרבית ההכשרות הקיימות לאנשי טיפול וחינוך בנושא התמודדות עם אירועי אסון וטראומה שמות דגש על העברת תכנים הקשורים לנושא הטראומה, ועוסקות פחות בפיתוח העולם הפנימי של היועץ. לעיתים קרובות הדבר נובע מתוך הנחה סמויה כי יועץ ביה"ס ומטפלים אחרים מקבלים הדרכה בצורה קבועה, וכי במסגרת ההדרכה מתקיימת עבודה על עולמו הפנימי של היועץ, אולם לרוב המציאות שונה. המחסור בליווי הקבוע של אנשי המקצוע הטיפולי מותיר אותם פעמים רבות לבד וללא סיוע בהתמודדותם עם סיטואציות קשות ביותר. אנו סבורים כי אין מספיק דגש בהכשרות קיימות על התפתחותו הפנימית של המטפל. מניסיוננו, אחת מהמסקנות המרכזיות היא שעדיף לצמצם את ההכשרות המתמקדות בהעברת

תכנים וידע תיאורטי, ולאפשר יותר קבוצות למידה מתמשכות שיאפשרו עבודה על תהליכים פנימיים עמוקים יותר.

הספר הנוכחי בא להצביע על צרכים אלו ולתת מענה, ולו חלקי, לאנשי המקצוע, כך שלצד הידע המקצועי בנוגע לשיטות טיפול בנפגעי טראומה, תתרחב הידיעה המקצועית לגבי השפעות העולם הפנימי של המטפל ועולם מערכת ביה"ס על הטיפול המתמשך בנפגעי טראומה.

הספר מיועד לכלל הצוות הטיפולי העובד בביה"ס, כאשר הפרקים השונים מתמקדים בזווית הראיה של איש טיפול במערכת החינוך. ברוב הפעמים הכוונה היא ליועץ ביה"ס או לדמות טיפולית אחרת העובדת בצורה קבועה ומתמשכת עם ביה"ס. עם זאת, בלא מעט מהסוגיות הללו יש עניין לאנשי טיפול נוספים, כגון פסיכולוגים, עובדים סוציאליים וכדומה.

לכל אורך הפרקים משולבים בספר דוגמאות רבות הממחישות את עולמות התוכן בהם עוסק ספר זה. כל הדוגמאות מבוססות על מקרים אמיתיים, אך השמות והפרטים המזהים שונו מטעמי שמירה על סודיות וצנעת הפרט. חלק מהדוגמאות מחממות את הלב וחלק מעוררות סימני שאלה. אין כוונתנו בנאמר להעביר ביקורת על תפקודו של איש טיפול זה או אחר, אלא לנסות וללמוד מההתמודדות אל מול האירועים הקשים לקראת הבאות. אנו סבורים כי זוהי חובתנו.

## הספר מורכב מארבעה פרקים מרכזיים:

**הפרק הראשון** מתמקד במפגש בין טראומה לעולמו הפנימי של היועץ ולעולם ביה"ס, ועוסק בשני נושאים שאנו מוצאים אותם כמהותיים ומשפיעים במידה רבה על איכות ההתמודדות של בית הספר עם אירועים טראומתיים:

1. מכשולים מערכתיים-ארגוניים: הקושי של היועץ וביה"ס לספק טיפול מתמשך בתלמידים החווים מצוקה כתוצאה מאירוע טראומטי. הפרק דן בין השאר בנושאים הבאים: הימנעות ושחיקה של הצוות, מידור בעבודת

היועץ, צמצום סמכותו של היועץ אל מול דמויות סמכות, הקושי להתייחס לצרכים הרגשיים של דמויות הסמכות בביה"ס וכדומה.

2. מכשולים אישיים-רגשיים: השפעת העולם הפנימי על תפקוד היועץ. בין השאר, נידונים הנושאים הבאים: היועץ הפוסט טראומטי, החשש המודע והלא מודע ממגע מכאיב בחלקים בעולם הפנימי, נטייה להימנע ממצבים עמומים, הזדהות יתרה עם התלמיד שניפגע, חשש על עצמי והמשפחה וכדומה.

**הפרק השני** מתמקד בשני היבטים נוספים של ההתמודדות של בית הספר עם נפגעי טראומה: בחלקו הראשון הוא דן בתפקיד בית הספר בקידום עמידות בקרב ילדים ובני נוער בסיכון החווים מצבי לחץ וטראומה מתמשכים. הוא מציג את גורמי הסיכון אל מול תפקיד ביה"ס כגורם מגן המקדם עמידות בקרב ילדים נפגעי טראומה. הוא מביא תיאורי מקרים הממחישים את ההיבטים השונים בטיפול בית ספרי בנפגעי טראומה. החלק השני מציג את "הטיפולוגיה" – כלי אבחנתי שמציג אבי טיפוס מרכזיים של ילדים בסיכון: נערים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חוויות כישלון לימודי, על רקע מצוקה רגשית קיומית ועל רקע של דפוס התנהגות אנטי סוציאליים. הפרק מדגיש את חשיבות זיהוי טיפוס ואת הצורך לתת תגובה מובחנת המותאמת לפרט המובחן.

**הפרק השלישי** עוסק במצבי טראומה פרטיים שחווים תלמידי בית הספר. בעוד ששני הפרקים הראשונים התרכזו בטראומות המתרחשות כתוצאה מאירועי טרור ומלחמה, המיקוד בפרק זה הוא על טראומות אישיות, שאינן על רקע לאומי-בטחוני (מוות במשפחה, פגיעה פיזית, מצבי השפלה והתעללות, פגיעה רגשית כתוצאה מתאונה, נכות וכדומה). ילדים מכל הגילאים מתמודדים עם אירועים טראומתיים, ונושאים אותם בתוכם גם לבית הספר. בית ספר שמעורב בחיי הילד יכול לצמצם את ההשפעה השלילית של החוויה הטראומתית על התפתחותו. פרק זה סוקר מספר מנגנונים עמוקים המופעלים במצבים טראומתיים של הפרט, ומתאר כיצד נוכחות רציפה ורגישה של אנשי בית הספר לצרכי התלמיד

עשויה לשמש עבורו כגורם מגן, לסייע לו להתמודד עם המצב הטראומתי אליו הוא נקלע ולהוות גורם חשוב בתהליך ההחלמה.

**הפרק הרביעי** שונה מעט משלושת הפרקים הראשונים. לעומת ההעמקה וההרחבה הקיימת בשלושת הפרקים הראשונים, פרק זה מנסה להקיף בקצרה ובתמציתיות את עולמות הידע המרכזיים הקשורים לנושא של התמודדות עם אירועי אסון. הפרק מחלק את עולמות הידע הקשורים להתמודדות עם מצבי מתח בטחוני מתמשכים לשלושה עולמות מרכזיים, כאשר לכל עולם ידע מצורפת רשימת מקורות המכילה ספרים, מאמרים ואתרי אינטרנט רלוונטיים:

עולמות ידע הקשורים לעולם התלמידים: מצבי לחץ ומשבר בחיי הילד והמתבגר; ביטויי המצוקה השונים בקרב תלמידים שנחשפו לאירועי טראומה כתלויים בשלב ההתפתחותי; התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים - מעיני התלמיד; התמודדות עם תופעת האובדן והאבל; ייעוץ להורים בזמן משבר.

עולמות ידע הקשורים לתחום ההתמודדות המערכתית: היערכות והתמודדות מערכתית עם אירועי אסון; היערכות המוסד החינוכי לחירום; הכשרת הצוות החינוכי וחדר מורים להתמודדות בזמן אסון; Debriefing; כלים פסיכו-חינוכיים להתמודדות בזמן משבר ומשאבי התמודדות.

עולמות ידע המתמקדים בהתמודדות איש הטיפול עצמו עם אירועי טראומה ומתח בטחוני: השפעות העולם הפנימי של איש הטיפול על התמודדות עם מצבי חירום; התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים מעיני איש הטיפול וטראומטיזציה משנית.

אין ספק כי ההיערכות וההתמודדות של המערכת החינוכית בכלל ושל היועצים בפרט בארבעת השנים האחרונות עם מגוון האיומים והאירועים הקשים, מתאפיינת, מצד אחד, בהתגייסות מהירה ובהשקעה אישית ומקצועית עצומה, הנעשית תוך הפגנת תושייה ומקוריות. ההתמקצעות שחלה בשנים האחרונות

במערכת החינוך בנושא ההתמודדות עם מצבי חירום מהווה אולי הישג חסר תקדים בהשוואה למערכות חינוכיות מקבילות בעולם. מצד שני, אנו סבורים, כי הנושאים המועלים בספר זה מתארים קשיים נפוצים שנידונו בצורה שאינה מספקת, הן בשדה החינוכי והן בספרות המקצועית, קשיים העלולים במקרים רבים לפגוע ביעילות העבודה החינוכית-טיפולית של היועץ ושל בית הספר.



# פרק ראשון

## המפגש בין טראומה לבין עולמו הפנימי של היועץ החינוכי ועולם בית הספר

### תקציר

הפרק הנוכחי דן בהשפעות הייחודיות של חשיפה מתמשכת של ילדים ומתבגרים לאירועי טראומה, ובמכשולים מהותיים המשפיעים על איכות ההתמודדות של היועץ וביה"ס עם אירועי אסון. בתחילה אנו דנים במכשולים מערכתיים-ארגוניים הקשורים בתפקידו של היועץ החינוכי בבית הספר. חלק זה כולל מצבים בהם היועץ חווה את תפקידו כמי שעליו להקל את העומס מהצוות, וכמי שעשוי להיכנע להימנעות של הצוות החינוכי ולפעול במנותק מדמויות הסמכות בביה"ס. החלק השני של הפרק דן במכשולים אישיים-רגשיים הקשורים בהשפעת עולמו הפנימי של היועץ על התמודדותו עם אירועי טראומה. חלק זה דן ב"יועץ פוסט טראומטי" שנמנע ממגע עם תלמיד פוסט טראומטי, בהימנעות ממצבים עמומים המסכנים את תחושת המסוגלות המקצועית, בחשש לא מודע ממגע מכאיב עם חלקים בעולם הפנימי, בתחושות הבדידות המלוות את היועץ בהתמודדותו עם טראומה, בניסיון להימנע מלחוות תהליכי אבל, בהזדהות יתרה עם התלמיד ומשפחתו ובחשש מפגיעה בעצמו ובמשפחתו. החלק השלישי של הפרק דן בהזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ החינוכי שיכול לנצל את יתרון ביה"ס כסביבה טבעית המעודדת גדילה והגשמה, גם לנוכח חשיפה למצבי סיכון וטראומה מתמשכים. בפרק משולבים תיאורי מקרים הממחישים באופן בהיר את הסוגיות הנידונות בו.



## הקדמה

במצבי חירום, בית הספר אמור לשמש כגורם מאזן ומגן, המאפשר למציאות החיצונית להיות נוכחת בביה"ס ובה בשעה מונע תחושות קשות של אבדן שליטה והעדר בטחון. התפקיד המוביל לויסות בין פנים לחוץ נתון בעיקר בידי היועץ והמנהל. הם יכולים לסייע רבות בעיבוד ההתרחשויות החיצוניות כדי לשמר את יכולות התפקוד, הן של המבוגרים והן של הצעירים, בין כותלי בית הספר (קלינגמן, 1990; חן-גל, 2003).

עולה השאלה כיצד יכולים המנהל והיועץ לוודא שתפקודם יישאר מקצועי ויעיל גם כשהפגיעות הופכות תדירות יותר ויותר, איך הם יוצרים לעצמם את המרחב הפסיכולוגי הנכון שיאפשר התמודדות טובה יותר, גם כאשר הם עצמם חווים את הלחץ, הבלבול וההצפה. ישנה חשיבות עצומה בהכנה ובהיערכות מוקדמת להתמודדות עם אירוע טראומטי, העשויות להקל בצורה משמעותית על ההתמודדות בזמן האירוע ולאחריו. אחד השלבים המקדימים בתהליך ההתמודדות של המנהל והיועץ כרוך בתהליך אישי שעליהם לעבור: ברור עמדותיהם הרגשיות, הפוליטיות, החברתיות, ערכיהם האישיים, המציאות הרגשית הפנימית שלהם מול המצב, יכולתם לעמוד מול שינויים וקשיים, וההיסטוריה שלהם בהתמודדות עם מצבי חירום. עיבוד רגשי וקוגניטיבי של הנושאים הללו עשוי לפנות את המנהל והיועץ לראות את מכלול התמונה המשתקפת, ולהציע דרכי התמודדות הולמים יותר את צורכי התלמידים, אנשי הצוות והקהילה.

ספר זה נכתב מנקודת מבטו של איש בריאות הנפש בביה"ס, שהוא לרוב היועץ החינוכי. בשל תפקידו הטיפולי, הופך היועץ החינוכי לדמות מרכזית, אשר אופן התגייסותה לטיפול במצבי סיכון מתמשך, משפיע על איכות ההתמודדות של כלל בית הספר עם מצבי לחץ וטראומה בטווח הקצר ובטווח הארוך. בדומה לכל תפקיד שבמרכזו מצויה עזרה אנושית, ובמיוחד כאשר מדובר במצב ביטחוני המאיים על כולנו, קשה להפריד בין האדם המסייע לבין תוכן הסיוע שהוא מגיש. הגדרות פורמאליות מתקשות, לעיתים, לכלול את הממד האנושי, ונהלים

טכניים יבשים עלולים לעודד יצירת שיגרה של התמודדות, המתקשה לתת מענה למצבים השונים על מאפייניהם הייחודיים, כפי שמתקיימים במציאות הממשית. כל איש מקצוע בריאות הנפש צריך לנסות ולהתגבר על הנטייה הטבעית שלו לפעול בצורה מכניסטית ואוטומטית, לנסות לזהות ולאפיין את מגבלות תפקידו ומגבלות המערכות בהן הוא עובד וחי, כמו גם את המגבלות האנושיות שלו עצמו, כאדם. המודעות של איש המקצוע למגבלות ולמכשולים העומדים בדרכו, בולמת תחילה את הנטייה לעשייה אוטומטית ואת הנטייה לצמצום גבולות התפקיד, ובהמשך תורמת להרחבת גבולות החופש הפנימי שלו.

ההתמודדות עם מצבי חירום וטראומה מתמשכים מבליטה את החיוניות והמשמעות של היועץ והצוות החינוכי בביה"ס. המפגש של קהילת ביה"ס עם אובדנים טראומטיים מציב אתגר רגשי ותפקודי לכל הדמויות במערכת הבית ספרית. אמירה זו תקפה - הן לגבי אנשי הצוות והן לגבי התלמידים והוריהם. היועץ והצוות הטיפולי של ביה"ס נתבעים, על פי רוב, לקחת תפקיד מנהיגותי בהתמודדות זו. מנהיגות היועץ נדרשת במישורים רבים: הכוונת דרכי הפעולה של מערכת ביה"ס, הדרכה ותמיכה לאנשי הצוות ולמחנכים, איתור תלמידים שתגובתם מעוררת דאגה, עזרה ישירה או עקיפה לתלמידים בהתמודדות הרגשית בהתאם ל"מעגלי הפגיעה", קשר עם הנפגעים ומשפחותיהם וכדומה.

בשנים האחרונות פורסמה ספרות מקצועית רבה בארץ ובעולם בנושא התמודדות בית ספרית עם אירועי אסון (קלינגמן רביב ושטיין, 2000; חן-גל, 2003; אילון ולהד, 2000; Klingman & Cohen, 2004). הספרות העדכנית המתפרסמת בנושא זה משקפת למידה מצטברת ולקחים המופקים מן הניסיון הרב שנרכש על ידי צוותי בתי ספר ואנשי מקצוע בריאות הנפש. יחד עם זאת, אנו סבורים כי הספרות הקיימת אינה שמה דגש מספיק על מספר נושאים שאנו מוצאים אותם כמהותיים, כמרכזיים וכמשפיעים במידה רבה על איכות ההתמודדות של היועץ החינוכי וביה"ס עם אירועים טראומטיים. נושאים אלה הם:

א. **מכשולים מערכתיים-ארגוניים:** הקושי של היועץ ושל ביה"ס לספק טיפול מתמשך בתלמידים החווים מצוקה כתוצאה מאירוע טראומטי

ההשפעה של אירועים טראומטיים היא מתמשכת ועמוקה. מחקרים מצביעים על שיעורים משמעותיים של תלמידים שנחשפו לאירועים טראומטיים ולפיגועי טרור וסובלים ממצוקות נפשיות ומתגובות פוסט טראומטיות. יחד עם זאת, רובם המכריע של תלמידים אלו איננו מטופל בשום מסגרת. לעובדה זו סיבות רבות: הקושי של בית ספר בהתמודדות לאורך זמן עם מצוקה מתמשכת, רצון של תלמידים לחזור לתפקוד תוך קושי להביע רצון לקבלת עזרה, סרבנות ודחייה מצד התלמיד לכל עזרה המוצעת מתוך תחושה שסיוע חיצוני לא יעזור בהתמודדות עם המצוקה העזה שאינה מותירה תקווה, היעדר התערבות מקצועית תואמת לשלבים השונים של ההתמודדות עם טראומה, אי פניות רגשית של הצוות להכיר בקשיים פסיכולוגיים מתמשכים הנוגעים לטראומה ואובדן ועוד.

בהיעדר תשומת לב טיפולית מחוץ לביה"ס, בית הספר מהווה מסגרת בעלת משמעות קריטית לטיפול בתהליכים הנפשיים של הפרט לאחר חשיפה לחוויות טראומטיות.

ברבים מבתי הספר ניתן לזהות הימנעות של הצוות החינוכי מההתמודדות לאורך זמן עם תלמידים שנפגעו, והיועץ הופך - לעיתים קרובות בעל כורחו - לדמות הבלעדית האחראית על הטיפול בתלמידים שנפגעו, אולם גם היועץ עצמו מתקשה, מסיבות שונות שידונו בהמשך, לטפל לאורך זמן בתלמידים הסובלים ממצוקה.

ב. **מכשולים אישיים-רגשיים:** השפעת העולם הפנימי על תפקוד היועץ

התמודדות היועץ עם אירועי אובדן וטראומה היא תובענית ביותר מבחינה רגשית, ולעיתים קרובות נוגעת בפצעים פנימיים שלא עובדו או עובדו חלקית בלבד.

ההתמודדות עם התגובות האישיות של היועץ לחוויות של אובדן וטראומה של נועציו ושלו עצמו הנה קריטית על מנת שהטיפול שהוא מעניק יהיה משמעותי (Dalenberg, 2000; Pearlman & Saalvita, 1995).

לעיתים ישנם גורמים פנימיים המניעים את היועץ להימנע מרגשות מסוימים או ממעורבות בקשר עם תלמידים שנפגעו. יועץ במצבי פוסט טראומה שחוה בעצמו אירועים קשים עלול לנסות ולחסום כל מגע עם חוויות אובדן וטראומה של נועציו. אצל חלק מאנשי המקצוע קיימת הימנעות אישית מתהליכי אבל או ממצבים עמומים המסכנים את תחושת הקומפוטנטיות המקצועית שלהם. חלק מהיועצים מוצאים עצמם בתהליך של הזדהות יתר עם איש הצוות, התלמיד ומשפחתו. התהליכים הנפשיים הללו עלולים להוביל את היועץ להימנע מרגשות מסוימים או ממעורבות בקשר עם תלמידים שנפגעו והדמויות הקרובות להם. ההימנעות ממגע נסתרת, לעיתים, מעיניו של איש הטיפול עצמו ולובשת פעמים רבות צורה של מעשיות יתר וצמצום רגשי.

ניתוק חלקים רגשיים כואבים מהעצמי בתהליך העבודה מוביל לצמצום המשאבים האישיים והפנימיים העומדים לרשות היועץ במגעיו האישיים-המקצועיים. לעיתים קרובות אנו מוצאים שאותם רגשות, שמהם מנסה היועץ להימנע, הם הרגשות המשמעותיים ליכולתו להבין את צורכי התלמידים ואת מערכת ביה"ס. הרחבת היכולת המקצועית של היועץ בהתמודדות עם טראומה ואובדן, קשורה בנכונותו להרחיב את המרחב הפנימי שלו ולהיות במגע עם אותם מקומות כואבים.

היתרון היחסי שיש ליועץ החינוכי בסביבת החינוך הוא, שהיועץ - יחד עם הצוות החינוכי - רואים את הילד והמתבגר לאורך זמן ובהקשר של תפקיד חברתי-לימודי-רגשי במצבים שונים. ראיית התמונה השלמה הנה קריטית למתן מענים מותאמים לפרט.

הפרק הנוכחי מתמקד במפגש בין העולם הפנימי של היועץ החינוכי ועולם ביה"ס במהלך ההתמודדות הבית ספרית עם אירועי טראומה. ההנחה היא שהמפגש הזה משפיע ומעצב את התמודדות בית הספר עם אירועי טראומה. הפרק ידון

במפגש בין שני עולמות אלו ובהשפעתם על העשייה בתחום ההתמודדות עם אירועי טראומה, תוך שילוב של תיאורי מקרה המדגימים את הסוגיות הנידונות. אנו מאמינים, כי מתן ביטוי לקולותיהם של היועצים עצמם ממחיש יותר מכל את מרכזיותם של העולם הפנימי ועולם ביה"ס במפגש עם אירועי טראומה.

## א. מכשולים מערכתיים-ארגוניים המגבילים את עבודת היועץ וביה"ס

ההגדרה הרחבה של תפקיד היועץ החינוכי מובילה לכך שהוא נתון להשפעת הציפיות של הגורמים השונים הסובבים אותו (מנהל, צוות המורים, התלמידים, מפקחים וכדומה). הציפיות מהיועץ יכולות להיות עברו עזרה או מכשול, זאת בהתאם למידת מודעותו לאופן שבו הוא פועל ומופעל על ידי אחרים, וליכולתו לפעול מתוך חופש מקצועי רחב.

ההשפעה של ציפיות האחרים מהיועץ עלולה לצמצם את אופני עבודתו בביה"ס, בשל הדיכוטומיה השוררת בין תפקידו לדאוג לבריאות הנפשית של התלמידים לבין מעורבותו בתהליכים של רכישת ידע, השכלה וערכים. ציפיות עובדי המערכת מהיועץ משודרות באופן מפורש או מרומז על ידי הדמויות המובילות בבית הספר ומחוצה לו, ומשפיעות בהכרח על פעולתו. כאשר ביה"ס נפגע מאירוע טראומתי, נוטה ההנהלה למנות את היועץ לדמות המקצועית האחראית על ההתמודדות עם האירוע, מתוך ציפייה שיפעיל את ידיעותיו וכישוריו ויעזור להחזיר את ביה"ס לשגרה במהירות המקסימאלית. הצוות החינוכי מפנה אל היועץ תלמידים והורים אשר יש חשש שנפגעו ושסובלים ממצוקה. במקביל, פועל היועץ עצמו מתוך מערכת של ציפיות וערכים משלו, המשפיעה על עבודתו היומיומית.

בשל ריבוי המקורות המשדרים ציפיות כאלו או אחרות מן היועצים, אנו מוצאים יועצים אשר נאלצים להתמודד עם מערכת של ציפיות הסותרות זו את זו. במקרים אחרים ייתכן כי היועצים מפרשים את ציפיות המערכת מהם באופן

שגוי, ומפתחים עמדות פנימיות המגבילות את תפקודם ותפקידם. מניסיונו בעבודה עם יועצים חינוכיים ומערכות חינוך, ניתן להצביע על כמה סוגים של עמדות מגבילות בתפיסה העצמית של היועץ את תפקידו:

### 1. היועץ חווה את תפקידו כמי שעליו להקל את העומס

תפיסת התפקיד, לפיה היועץ הוא הדמות המופקדת על הטיפול בנפגעים לשם הקלת העומס על אנשי צוות אחרים, מגבילה את האפקטיביות של יועצים חינוכיים רבים, ויוצרת מידור של העבודה הייעוצית המצטמצמת לחדרו של היועץ. במצבים אלה, עשוי היועץ לעבוד עם התלמידים שנפגעו מבלי לערב את שאר אנשי הצוות בתהליך ההתערבות הטיפול, ומבלי לשתף אותם בשינויים ההתפתחותיים שהתלמיד עובר בעקבות התהליך. למצב זה עלול להיות מחיר כבד, הן בטיפול בתלמידים עצמם והן בתרומת היועץ לפיתוח החוסן והעמידות של ביה"ס וצוותו בהתמודדות עם אירועים קשים.

את הצמצום התפקודי המגביל את האפקטיביות ואת מידת ההשפעה של עבודת הייעוץ בביה"ס אנו מייחסים בעיקר לשלושת הגורמים הבאים:

#### א. פרופסיונאליזציה

ברבים מבתי הספר ניתן למצוא תרבות בית-ספרית המכוונת לתיחום ולצמצום הגדרות התפקיד, והפרדה בין אנשי החינוך לבין אנשי הייעוץ בהתאם להגדרות הפורמאליות. תרבות זו מדגישה את אחריותם של המורים ל"תחומי דעת" שונים ומותירה את ההתייחסות לעולמו הרגשי של התלמיד ליועץ, ובמידה מועטה יותר למחנך. יועץ אשר מסכים להגדרה הצרה לפיה רק הוא נושא בתפקיד המסייע לבריאות הנפשית של התלמידים, עלול למצוא את עצמו לכוד במערכת מצמצמת ותוחמת, היוצרת הבחנה והבדלה בינו לבין שאר אנשי המקצוע הפועלים בבית הספר. לעיתים קרובות כרוכה עמדה זו גם בציפיות המורים שהטיפול שהמומחים - וביניהם היועץ - יספקו לתלמיד שנחשף לטראומה, יבטיח באופן בלעדי

את החזרה לשגרה של התלמיד. עמדה זו מנטרלת את הנוכחות האקטיבית המשמעותית של המורה בחיי הילד שנפגע, ועלולה להאיץ תהליכים לא רצויים של סיכון וניתוק כתוצאה מהטראומה.

### ב. הימנעות ושחיקה של הצוות החינוכי

תהליכי שחיקה ואיבוד מוטיבציה פוגעים דווקא באנשי צוות עם רמת מחויבות גבוהה ושאיפה לעזור לזולת. אנשי הצוות החינוכי מתגייסים סביב אירועים טראומטיים, ונאלצים בד"כ לטפל במספר רב יחסית של תלמידים – דבר הגורם להם לעומס יתר. בנוסף הם נאלצים להתמודד עם תלמידים שדורשים השקעת משאבים גדולים של אנרגיה רגשית וקוגניטיבית. אם תהליך ההתמודדות עם דרישות אלו אינו אפקטיבי דיו, עלול להיווצר תהליך של התרוקנות הדרגתית ונמשכת של משאבי ההתמודדות של המטפלים. אפיוני השחיקה מתאימים לאפיונים המתוארים ע"י Maslach (1982), לפיה השחיקה היא סינדרום המורכב משלושה מרכיבים: תשישות רגשית המוגדרת במונחי עייפות, חוסר אנרגיה ותחושה של עומס יתר בעבודה; התייחסות לזולת בגישה צינית ולא אכפתית והיעדר תחושת הישג אישי בעבודה.

הקשיים הרבים של חלק מאנשי הצוות החינוכי להתייחס לצרכים של תלמידיהם בעקבות חשיפה למצבי לחץ וטראומה מתמשכים, מביאה יועצים רבים לוותר על גיוס אקטיבי של הצוות החינוכי להתמודדות עם המצב. היועץ חש שצוות המורים והנהלה איננו מסוגל להתפנות לטפל בקשייהם של התלמידים הזקוקים לעזרה, שכן הם מוצפים בעומס הכרוך בריבוי המקרים. במצב זה היועץ מקבל את ההימנעות של הצוות מלהיכנס לעובי הקורה של עולמו של התלמיד הפוסט טראומטי, ובכך הוא ממלכד את עצמו בדפוס של הימנעות מלערב את הצוות בטיפול באותו תלמיד ובהתמודדות עמו. כך מתעצמת ההימנעות של הצוות מלהיכנס לעובי הקורה של עולמו של תלמיד שנפגע.

מעגל ההימנעות של הצוות החינוכי, שלכאורה חוסך משאבי זמן ואנרגיה באופן מיידי, מעצים את השחיקה, חוסר האונים, הביקורתיות והתסכול של אנשי הצוות

לאורך זמן, אל מול מצבי חירום וטראומה מתמשכים וחוזרים. בטווח הקצר - במצב של הימנעות מתוך שליטה - יש לכאורה רווח של שימור כוחות הצוות החינוכי, אולם בטווח הארוך, אותה הימנעות מביאה לצמצום מעורבות המורה בחיים הרגשיים של תלמידיו, מצב החוסם את ההשפעה המיטיבה האפשרית של הצוות החינוכי על התלמיד.

לדוגמא:

באחד מבתי הספר נחשפה אחת התלמידות לפיגוע קשה שהתרחש באוטובוס בו נסעה בדרכה לביה"ס. התלמידה עצמה לא נפגעה, אולם חברה טובה שלה נהרגה והיא עצמה ראתה את מראות הזוועה. בעקבות האירוע חדלה הילדה לתפקד כמעט לחלוטין בביה"ס: היא הרבתה לאחזק, לא הכינה שיעורים, נכשלה במבחנים, הגיעה בלבוש מוזנח והפגינה אדישות רבה. בתחילה התייחסה המחנכת להתנהגות זו בסלחנות ובהבנה. אך ככל שעבר הזמן, הפגינה המחנכת כעס על חוסר התפקוד של התלמידה והחלה להאשים אותה בעצלנות ובחוסר מוטיבציה. כעסה של המחנכת על התלמידה הלך וגבר, והיועצת נוכחה לדעת כי המחנכת מנותקת מכל הבנה למצבה הרגשי של התלמידה. היועצת, אשר הכירה את המחנכת בתור דמות חינוכית דומיננטית, הבינה כי אם תצליח לעורר בה אמפתיה כלפי מצבה של התלמידה היא תעשה צעד משמעותי לגיוס המורה לעזרת התלמידה. באחת הפעמים, לאחר שהמחנכת התלוננה שוב על התלמידה, ניגשה היועצת ואמרה למחנכת שהיא מהווה את הדמות המשמעותית ביותר בביה"ס עבור התלמידה. היא תיארה למחנכת את המצב הרגשי הקשה של התלמידה, את הקשיים בבית ואת המצוקה אליה נקלעה התלמידה בעקבות האירוע הקשה, ואמרה כי לפי דעתה אין לתלמידה את הכוחות להתמודד לבד. היועצת הצליחה לעורר את תחושת האמפתיה של המחנכת, שהחליטה שלא לתת לתלמידה ליפול, אלא לקחת על עצמה את הטיפול בה: היא החלה לשבת עמה בהפסקות, עזרה לה בשיעורי הבית, עודדה אותה ותמכה בה, נתנה לה תפקידים שונים, התקשרה



אליה לאחר שעות הלימודים וכדומה. הנוכחות והתמיכה המאסיבית של המחנכת אפשרו בסופו של דבר לתלמידה לחזור בהדרגה לתפקוד מלא. דוגמא זו ממחישה את החשיבות ואת התרומה האפשרית של תהליך הקונסולטציה יועצת-מורה: היועצת, שזיהתה כי המחנכת חשה שחיקה וחוסר אונים וכתוצאה מכך אינה מצליחה למצוא את הכוחות שלה כדי להבין ולעזור לתלמידה, הצליחה לנטרל את הכעס שהצטבר אצל המורה על התלמידה ובסופו של דבר לגייס אותה לתמיכה בתלמידה ולעורר בה אמפתיה למצבה הרגשי הקשה. פעמים רבות אנו מוצאים שתיאור מושכל של מצבם הרגשי של תלמידים שנפגעו, מתוך מטרה לעורר אמפתיה, מצליח לגייס את הצוות החינוכי לעזרת התלמיד.

### ג. מידור היועץ - חשאיות מזיקה

השמירה על סודיות וחשאיות מהווה את אחד העקרונות המקצועיים והאתיים המרכזיים בעבודת אנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש. עם זאת, הישענות היועץ על מידור, ושמירה על חשאיות, פועלים לעיתים כדרך לייחד את תפקידו ולהגן על הטריטוריה המקצועית שלו מפני הביקורת והציפיות של אנשי הצוות החינוכי בבית הספר. לעמדה זו של מידור עלול להיות מחיר גבוה במיוחד, שכן ללא שיתוף המחנך/ת ושאר אנשי הצוות בתהליך שעובר התלמיד עלולה ההשפעה של ההתערבות הייעוצית הנעשית בדלתיים הסגורות להיפגע.

אנו נתקלים בשלושה תהליכים התורמים להקצנת הצורך במידור מצדו של היועץ:

1. חוסר אמון של היועץ באנשי הצוות וחשש פן יעשו שימוש פוגעני ולא רגיש במידע ובהבחנות אישיות הנוגעות לתלמיד.
2. חוסר בהירות של היועץ לגבי תפקידו כאיש צוות אמור לקדם את התלמיד. חוסר הבהירות כרוך בהזדהות יתרה עם התלמיד כסובל מן המבוגרים (הורים ומורים) וקושי להחזיק בעמדה מצמיחה.

3. צמצום ציפיות מתרומתו של היועץ והגנה על הטריטוריה המקצועית מפני ביקורת. שמירת החשאיות והמסתורין סביב העבודה הייעוצית מהווה אמצעי הגנה בפני ביקורת אפשרית. עמדה זו קשורה, לעיתים קרובות, בהימנעות משיתוף פעולה עם אנשי הצוות לגבי מטרות העבודה הייעוצית, וגורמת לצמצום הציפיות המעשיות מהיועץ.

להלן מובאת דוגמא הממחישה את התוצאות הקשות שעלולות להיות כאשר היועץ נוקט שמירה מופרזת על מידור וחשאיות:

באחד מבתי הספר עבדה יועצת חינוכית שנודעה בכישרונה ליצור קשרים אינטימיים עם התלמידים, גם עם אלה שבדרך כלל מתקשים לסמוך על מבוגרים ולתת בהם אמון. היא האמינה, שמתוך הקשר הטיפולי החם שהיא יוצרת עם נער או נערה ספציפיים, היא יכולה לגרום להם לקחת אחריות גדולה יותר על האינטרסים שלהם. היועצת השקיעה עבודה עצומה במפגשים פרטניים עם תלמידים שחוו מצוקה, אך הקפידה תמיד לשמור על חשאיות מוחלטת ולא לשתף את שאר אנשי הצוות בנעשה. השינוי בעמדתה התרחש סביב נשירתה הטראומטית של אחת התלמידות מבית הספר. באחת משיבות הצוות הבהירה היועצת לשאר הנוכחים כי היא עובדת עם הנערה אך מטעמי חיסיון לא יכולה לשתף את הצוות בקשייה של התלמידה, שהחלו בעקבות חשיפתה למראות הזוועה של פיגוע בקניון. הצוות החינוכי שחסר כלים לטפל בתלמידה, אשר ניתוקה הלימודי והפיזי מבית הספר החריף, תבע מהתלמידה לתפקד בעזרת מערכת של חוזים ואולטימטומים. במקביל, פנו אנשי הצוות אל היועצת ותבעו שינוי ממשי בתפקוד התלמידה, בטענה כי הנערה מניפולטיבית, שקרנית וממציאה דברים. היועצת התעלמה מההפצרות החוזרות של המורים לשתף אותם בתהליך שהיא עוברת עם הנערה, והמשיכה לתמוך בנערה בין כותלי חדרה, תוך שהיא חשה את עבודתה כמיטיבה ומתגמלת. כאשר הובהר לנערה בסוף השנה שעליה למצוא ב"ס אחה, הרגישה היועצת בעצמה את ההחמצה עם הנערה, ותפסה את המחיר

של מידור עבודתה שהגיע עד כדי היעדר הגנה על האינטרסים של הנערה, אשר נשרה מבית הספר.

אין ספק כי שמירת סודיות וחשאיות מהווים את אחד הבסיסים של העבודה הטיפולית. נושא זה אף מעוגן בנהלים ובחוקי האתיקה המקצועית. יחד עם זאת, גם בכללי האתיקה המקצועית (כגון חוק זכויות החולה, 1996) מצוין כי ניתן להעביר ידע למטפל אחר במקרים בהם המטפל חושב כי הדבר חשוב לצורך טיפול במטופל. אנו מאמינים, כי במקביל לשמירה על סודיות, ישנם מקרים בהם היועץ צריך לנסות ולמצוא את הדרך לשתף באופן חלקי או מלא את שאר אנשי הצוות בתמונה הכללית, מתוך הנחה כי שיתוף זה מהווה חלק מהטיפול בתלמיד.

בדוגמא שהובאה לעיל ייתכן כי היועצת כלה לשתף את שאר אנשי הצוות במשהו כללי שינסה לגייס את שאר אנשי הצוות, כגון: "כידוע לכם, התלמידה נחשפה למראות זועה בפיגוע שהיה בקניון. אתם בטח יכולים לתאר לעצמכם כמה קשה להתמודד עם המראות הקשים שהיא ראתה. מאז הפיגוע היא מתקשה להתמודד עם סיטואציות שונות וכמו שאתם יודעים מתקשה לתפקד בביה"ס. בנוסף היא גם סובלת מסימנים המאפיינים אנשים שנחשפו למראות זועה, כגון קשיי ריכוז, קשיי שינה, סף תסכול נמוך וכדומה. מאז הפיגוע אנחנו נפגשות אחת לשבוע במטרה לעזור לה להתמודד ולחזור לשגרה. זה לא תהליך פשוט. ישנן פגישות מאוד קשות אבל אני מאמינה שבסופו של דבר היא תצליח להתגבר. אני זקוקה לסבלנות, לעזרה ולהבנה שלכם למצבה, כי בלי ההבנה והעזרה שלכם יהיה לה מאוד קשה להתגבר". בנוסף, יכול היועץ לנסות לקבל את הסכמת התלמיד לשתף באופן מלא את שאר אנשי הצוות במה שמתרחש, על ידי כך שהוא יסביר לתלמיד מדוע חשוב השיתוף של שאר אנשי הצוות, ויראה לו מה הוא יכול להרוויח משיתוף כזה (הבנה, התחשבות במצבו, גיוס עזרה וכדומה).

במקרה הזה לא השכילה היועצת לגייס את שאר אנשי הצוות החינוכי לתמיכה בנערה ופעלה לבדה. מצב בו היועץ פועל באופן מבודד מדמויות הסמכות האחרות בבית הספר, מותיר אותו לעתים עם תחושות עזות של בדידות, ועם הכרה כי

הוא נושא לבדו את כובד הזיכרון של האובדן והכאב. במצב זה היועץ הופך להיות נושא "נר הנשמה" של כל הנפגעים.

כאמור, תחושת הבדידות מחריפה כאשר היועץ נשען על מידור ושומר על חשאיות, כאמצעי לייחד את תפקידו ולהגן על הטריטוריה המקצועית שלו. יחד עם זאת, תחושת הבדידות מהווה פעמים רבות את אחת התחושות המרכזיות המלוות את היועץ בעבודתו. בחלק גדול מבתי הספר נפוצה ההנחה כי היועץ הוא הדמות המקצועית האחראית באופן בלעדי על בריאותם הנפשית של התלמידים, כאשר שאר אנשי הצוות רואים עצמם אחראים על הצדדים החינוכיים והלימודיים בלבד. תחושת הבדידות המלווה לעיתים את היועץ בעבודתו היום יומית, עלולה להחריף בסיטואציות הכרוכות בהתמודדות עם מצבי טראומה.

לדוגמא, יועצת וותיקה מאחד מבתי הספר בצפון הארץ שתלמידתה נהרגה בפיגוע באוטובוס מתארת את תחושותיה סביב ההתמודדות עם האירוע:

"באותה שנה היה רצף של אירועים: הייתה שרשרת של פיגועים בהם נפגעו בני נוער ובראשם הפיגוע המחריד בדולפינריום. בנוסף, אחת מתלמידות ביה"ס ניסתה להתאבד, ואני הרגשתי איך הנוכחות האפשרית של המוות הופכת להיות לחלק מהשגרה בביה"ס. כאילו ציפינו לאסון שיפגע בתלמידים או באנשי הצוות. לקראת סיום השנה, בשבוע האחרון ללימודים זה באמת קרה. היה פיגוע נוראי באוטובוס. תלמידה מבית הספר נהרגה ושני תלמידים נפצעו. התלמידה שנהרגה הייתה מאוד אהובה ומקובלת, היו לה הרבה חברים, והתלמידים קיבלו את המוות בצורה מאוד קשה. בימים הראשונים התגייס כל בית הספר ותמך במשפחה ובתלמידים. פעלנו לפי כל תיקי החירום שהיו מוכנים, אבל ככל שעברו הימים הרגשתי שאני מתמודדת עם האירוע הזה לבד. מחנכת הכיתה של התלמידה ממש "ברחה" מהתמודדות או מפעילות סביב האירוע. קשה לי להאשים אותה. אני יודעת שבעלה נהרג במלחמת לבנון והיא לא יכלה להתמודד רגשית עם האירוע, אבל גם שאר הצוות החינוכי נעלם. זה היה בסוף שנה, והיה מאוד קשה להתמודד עם המוות של התלמידה. אנשי הצוות העדיפו לצאת לחופש ולא להיות

מעורבים בהמשך העשייה מול התלמידים. הרגשתי שאני לבד במערכה. אנשים ברחו כי זה היה מבהיל בשבילם. הם הרגישו שהם לא יודעים מה לעשות, שאין להם את הכישורים להתמודד, שהם לא רוצים להתערב. הצוות הניהולי, שהיה אומנם נוכח בביה"ס, נמנע מכל נגיעה באירוע. היה מסר סמוי שלי: "את יועצת ביה"ס. את צריכה להתמודד עם זה; זה התפקיד שלך; זה שייך לך". זה היה מאוד קשה. הרגשתי שאני חייבת להיות בביה"ס כל יום, לשוחח עם התלמידים שהיו מגיעים. ידעתי שמה שאני לא עושה אף אחד לא יעשה ולא יכולתי להשאיר את התלמידים לבד.

ככל שעבר הזמן הרגשתי איך אני ממש נשאבת וטובעת באירוע. כל הזמן התעסקתי רק במה שהיה, לא יכולתי לחשוב על שום דבר אחר. בעלי והילדים אמרו לי שהם מרגישים שאני משקיעה יותר מדי ושגם אם אני בבית אני לא ממש נמצאת איתם. ידעתי שהם צודקים אבל הרגשתי שאין לי ברירה. הרגשתי איך כל כובד האחריות על הסבל והמצוקה של התלמידים והמשפחות שנפגעו נופל עליי. אחרי כחודש הצליחו רוב התלמידים להתאושש ולחזור לשגרה, אבל אני הרגשתי שאני לא מסוגלת להמשיך יותר. כעסתי על ביה"ס שהשאיר אותי להתמודד לבד, והחלטתי לצאת לחופשה ללא תשלום. מבחינתי באותו רגע זה היה הדבר היחיד שיכול היה לעזור לי להפסיק להתעסק באירוע; להתנתק טוטאלית מביה"ס.

רק במהלך החופשה מבית הספר הצלחתי לעבד את מה שהיה. את תחושות הבדידות שהובילו לכעס על הצוות החינוכי שבחר בפתרון הקל והשאיר אותי להתמודד לבד. בדיעבד אני מבינה שברמה מסוימת נושא הבדידות היה קיים כל הזמן בביה"ס. הצוות לא היה מגובש, רבים מהמורים הרגישו שהם לבד. לא הייתה תחושה של אמון אחד בשני, לא הייתה תמיכה הדדית והכלה של ביה"ס לכל אורך השנה. הבדידות שלי ושל שאר אנשי הצוות לא נולדה מהאירוע. היא רק הקצינה. אין ספק שאם אין הכלה של הצוות בביה"ס, אז הצוות לא יכול להכיל את המצוקה של התלמידים. זו מעין תגובת שרשרת. בסופו של דבר החלטתי

לחזור לביה"ס. לאחר שחזרתי, הדבר הראשון שעשיתי היה לדאוג שהצוות ירגיש מוכל ונתמך. כיום, הצוות נפגש בצורה קבועה אחת לשבועיים ומעלה נושאים שונים. ישנה תחושה של עשייה משותפת, לי יש פגישות אישיות עם המנהלת שבהן אנו מעלים נושאים מקצועיים ואישיים. אפילו פיתחנו קשר חברי. כל זה לא היה קודם.

הגיבוש והתמיכה מצד הצוות החינוכי מהווה תנאי קריטי מבחינתי להתמודדות נכונה עם האירועים הקשים. בעקבות כל הפעילות שלי שנעשתה לאורך השנה האחרונה לגיבוש ויצירת תמיכה ותחושת "ביחד" של אנשי הצוות, אני יודעת היום שאם יקרה אירוע טראומטי נוסף, אני לא אצטרך להתמודד לבד. בעקבות כל מה שעברתי, אני מרגישה שבלי התחושה הזו לא הייתי מסוגלת להמשיך ולעבוד בביה"ס".

## 2. צמצום סמכות היועץ החינוכי אל מול דמויות סמכות בבית הספר

בית הספר הינו ביסודו מוסד היררכי. בראשו עומד המנהל, לצדו צוות ההנהלה ואחריו בעלי התפקידים השונים. ישנם מקרים בהם נוצר צמצום חשיבתי ותפקודי הנובעים מתפיסת היועץ את דמויות הסמכות והשפעתן עליו ועל תפקודו במערכת. במקרים אלה עלולה עבודתו של היועץ להיפגע:

### א. קושי ליצור דיאלוג פתוח עם דמויות סמכות

על מנת ליצור אקלים שיאפשר מרחב של צמיחה והתפתחות בבית הספר צריך היועץ להיות מסוגל להידבר באופן גלוי וזורם עם דמויות הסמכות בבית הספר, אשר השפעתן מחלחלת לכלל הצוות החינוכי. הימנעות היועץ מהידברות פתוחה עם אנשי צוות הניהול מקשה ליצור רצף והמשכיות במעורבותם בחיי הילדים שנפגעו מטראומה. מגוון גדול של חוויות פנימיות של היועץ, עלול לתרום לצמצום הפניות לדיאלוג כמו: תחושות נחיתות, עוינות העולה אל מול סמכות או תפיסת עצמאות חשיבתית כקריאת תגר על סמכות. קושי זה עלול לפגוע באפשרות

ליצירת עבודה ייעוצית מתוכננת ורציפה, המשתמשת בקשרים הטבעיים הנרקמים ביום-יום בין אנשי החינוך, התלמידים וההורים. כאשר היועץ אינו מצליח ליצור דיאלוג פתוח ורציף עם דמויות הסמכות בביה"ס, עלול להיווצר מצב שבו חלק מאנשי הצוות נמנעים ממגע עם תלמידים שנפגעו ממצבי לחץ וטראומה. דבר זה מותיר את התלמידים מחוסרי הגנה ועזרה מהמבוגרים, ומחזק תגובות הימנעות של הילדים מהמגע עם עצמם ועם הטראומה.

לדוגמא מובא תיאור של יועצת ותיקה באחת מהערים המרכזיות בארץ שנתקלה בקושי ליצור דיאלוג פתוח אל מול דמויות הסמכות בביה"ס:

"בפיגוע האחרון שהיה, שוב נתקלתי בקושי לעמוד עם מה שאני מאמינה מול המנהלת. בדרך לבית הספר שמעתי על הפיגוע שהיה לא רחוק מאזור ביה"ס, ואז הטייס האוטומטי התחיל לעבוד: איתור נפגעים, מעגלי סיכון, התערבות. כל הפעולות האוטומטיות. אבל כשהגעתי לבית הספר הצוות הניהולי כלל לא רצה להתייחס למה שקרה, להתמודד עם זה, לגעת בכאב. המנהלת ניגשה אלי ואמרה לי: אל תזכירי שהיה פיגוע. אני לא רוצה שתעשי שום פעילות מיוחדת. הכול כרגיל - וזאת אף על שהפיגוע היה מאוד קרוב לביה"ס ואני יודעת שזה נוגע לכולנו ומשפיע עלינו. רציתי להגיד לה שזה לא יום רגיל, שקרה משהו, אבל היא וכל הסביבה רצו להדחיק ולהמשיך כרגיל. לא ידעתי מה לעשות. הרגשתי חסרת אונים מולה: היא המנהלת והיא המחליטה, ולא הרגשתי שיש לי מספיק מקום להסביר את מה שאני מאמינה בו ולעמוד על זה. אני מרגישה שאני צריכה איזה מקור לסמכות. לא סמכות מקצועית, זה לא מספיק. שתהיה לי מספיק סמכות עצמית להגיד: חבר'ה, אי אפשר לעבור לסדר היום, זה לא בסדר, צריך להתייחס. שיהיה לי הכוח לעמוד על מה שאני מאמינה גם אם כולם מסביב רוצים להמשיך כרגיל בשגרה ולהתעלם... אני מרגישה שיש לפעמים עיפות של המערכת לקבל את האמירות המקצועיות שלנו. לפעמים נמאס לי להיות זו שכל הזמן טוענת שצריך לעצור ולהגיד שזה לא יום רגיל, שצריך התייחסות מיוחדת. והמנהלת מבחינתה רוצה להמשיך בשגרה... אני מרגישה כדמות הרעה

שמפירה את האווירה הפסטורלית בבית הספר... אני ה"מבשר", אני הגורם המפריע במערכת, שבגלל ההסתכלות המקצועית שלי צריכה לקרוא את המערכת לִסְדֵר ולא להמשיך בשגרה..."

דוגמא זו ממחישה עד כמה חשוב ליצור אקלים בית ספרי המבוסס על שיתוף פעולה ופתיחות בין היועץ לשאר אנשי הצוות בכלל, ולפעול ליצירת דיאלוג פתוח ושוטף עם דמויות הסמכות בבית הספר בפרט. הדבר נכון הן לגבי חיי היום יום והן לגבי התנהגות בית הספר בזמן התמודדות עם אירועי אסון. בדוגמא הנוכחית ייתכן ששיחה פתוחה בין היועצת למנהלת הייתה עשויה ליצור אווירה של שיתוף והתחלקות בין היועצת למנהלת. הידברות אמיתית עשויה ליצור אקלים שבו יש מקום לביטוי והרחבה של העמדות המקצועיות של כל הגורמים, מה שיאפשר צמיחה והתפתחות.

### **ב. קושי להתייחס לצרכים המקצועיים והאישיים של הדמויות המובילות**

היועץ החינוכי, כחלק מתפקידו, תומך בחברי הצוות החינוכי ומסייע להם להבין את עצמם, באופן שיקל עליהם לתקשר עם תלמידיהם. כחלק מהיבט זה של התפקיד, על היועץ ליצור עם הדמויות המובילות בביה"ס קשרי היכרות אינטימיים, ולפעול מתוך דאגה לצורכיהם המקצועיים והאישיים. במצבים בהם היועץ מתקשה לראות את עצמו בעמדה מיטיבה כלפי דמויות המהוות דמויות סמכות עבורו, הוא יתקשה למלא חלק זה של תפקידו.

לעיתים מתקשה היועץ לשמור על "מבט כפול" כלפי הדמות המובילה – מבט בו הדמות המובילה היא גם דמות סמכות קומפלטנטית וגם דמות הזקוקה בעצמה לסיוע ותמיכה. נטייתן של דמויות סמכותיות להסתיר את הזדקקותן, והפער בין החזות הסמכותית שהן משדרות והצורך שלהן בעזרה ובשיתוף, מקשים על יועצים רבים לראות ולפעול מתוך דאגה לצורכיהן המקצועיים והאישיים.

במילים אחרות; בעבודתנו עם דמויות סמכות עומד היועץ מול משימה קשה במיוחד: מצד אחד הוא עובד בשירות המנהל, סגן המנהל או רכז השכבה, אך באותה עת



עליו לפתח מבט ייעוצי רחב שיכלול את צורכי כל הדמויות הפועלות ואת תרומתן לקידום תלמידים במצוקה, כולל דמויות המהוות דמויות סמכות כלפיו.

לדוגמא:

באחד המקרים הורתה המנהלת ליועצת לבצע באופן מיידי סדנת סימולציות בנושא "התמודדות עם פיגוע טרור בתחומי ביה"ס", וזאת לאחר שבחודשים האחרונים היה גל של פיגועי טרור שפגעו במספר תלמידים מבתי הספר שבסביבה. בדרך כלל החלטות כגון אלו התקבלו תוך התייעצות ושיתוף פעולה עם היועצת וצוות ההנהלה. במקרה זה קיבלה המנהלת את ההחלטה לבדה, ללא התייעצות כלשהי. הטון הסמכותי והנוקשה שבו השתמשה המנהלת, וניסיונה להכתיב את תכני הסדנה קוממו את היועצת שהגיבה - כשאר אנשי הצוות - בנכונות לא נלהבת למלא אחר רצון המנהלת. במקרה זה הגיבה היועצת למסר הגלוי והסמכותי של המנהלת ולא לצורך הסמוי והלא מדובר שהניע את המנהלת לנקוט בעמדה נוקשה זו, דהיינו: החרדה העצומה בה הייתה נתונה כמנהלת אל מול גל הטרור המאיים לפגוע בבית ספרה, והצורך שלה ליזום פעולות שונות במטרה לחוש אקטיבית מול האיום הפוטנציאלי על בטחון בית הספר. היועצת לא הצליחה ליצור מרחב חשיבה ופעולה יחד עם המנהלת, ואיבדה את היכולת לראות את צורכי המנהלת ולשרת אותה ממקום שמגדל ומרחיב את ברית העבודה, ממקום שרואה את המנהלת כמי שפועלת ומנהיגה את העשייה הבית ספרית (doing) וכמי שמתקשה לתת מקום לרגשותיה ולחרדותיה (being). בסופו של דבר, לאחר שיחה עם יועצת עמיתה, הצליחה היועצת לראות את מצוקתה הרגשית של המנהלת ואת החרדה בה היא נתונה. עמדה זו אפשרה ליועצת ליזום שיחה עם המנהלת, בה התייחסה היועצת לתחושותיה ולמקומה הרגשי של המנהלת. מפגש זה אפשר בהמשך מרחב חשיבה ופעולה רחב יותר בין המנהלת לשאר אנשי הצוות. שינוי הייחוס שעשתה היועצת הוביל לתפיסה שונה בנוגע למניעי המנהלת וליצירת אווירה של שיתוף פעולה.

מנהלים רבים מתגייסים בעוצמה להנהיג את העשייה ואת הפעילות הבית ספרית, אך מעטים מרשים לעצמם להיות במגע עם פחדיהם וחרדותיהם. מקום זה יוכל להתרחב כל אימת שהיועץ יהיה מודע לכך שחלק מתפקידו הוא להתייחס לצרכים האישיים והמקצועיים, ולמקומן הרגשי של הדמויות המובילות בביה"ס (סולימני, 2003). על היועץ לתת לגיטימציה לתחושות הפחד והחרדה של הדמויות המובילות, ולדעת שכל עוד תחושות אלו יישארו שמורות ובלתי מעובדות הן עלולות לפגוע בהתמודדות ובעשייה הבית ספרית. התייחסות זו תאפשר ליועץ לשמור על חופש פעולה המרחיב הן את יכולותיו והן את יכולות המנהל. בדוגמא הנוכחית, התייחסות היועצת לתחושותיה ולמקומה הרגשי של המנהלת, יצרה הזדמנות לצמיחה וליצירת שינויים בתחום לקיחת ההחלטות בביה"ס ושיתוף פעולה בין היועצת לדמויות הסמכות השונות.

אחת הדרכים המרכזיות, באמצעותן יוכל היועץ לעשות זאת ביתר קלות, היא לנסות ולבנות קשרי אמפתיה יום יומיים לא רק עם התלמידים, אלא גם עם הדמויות המובילות בביה"ס. קשרים אמפתיים אלו צריכים להיבנות לא רק בזמן חירום ומשבר, אלא בעיקר במהלך חיי השגרה בביה"ס. אם ייבנו קשרים אלו, יקל על היועץ בזמן חירום להתייחס לצורכי הדמויות המובילות ולמקומם הרגשי, ולגייס אותם להתמודדות יעילה עם האירוע.

## **ב. מכשולים אישיים-רגשיים: השפעת עולמו הפנימי של היועץ על תפקודו**

פעולת היועץ ממוקמת כולה במישור האנושי. ההתמודדות של היועץ עם אובדן וטראומה היא תובענית מבחינה רגשית ונוגעת בפצעים פנימיים. אם בפרק הזמן המייד לאחר האירוע ההימנעות מהתמודדות ישירה עם רגשות כואבים היא כמעט בלתי אפשרית, הרי שככל שגדל מרחק הזמן מהאירוע עצמו ההימנעות הופכת להיות התגובה הטבעית של רוב אנשי הצוות. הימנעות זו מותירה לרוב

את הנער או הנערה בודדים בקשייהם, ותלויים במשאבי הנפש הזמינים להם. בהיעדר התייחסות וטיפול חיצוני משתמש התלמיד בעמידות האישית שלו (ego-resiliency) על מנת להתמודד.

באופן פרדוקסאלי, אנו מוצאים שהרגשות מהם מנסה היועץ להימנע, הם אותם הרגשות המשמעותיים ליכולתו להבין את צורכי התלמידים וביה"ס ולהגיב תגובות הולמות יותר למצב הממשי (Dalenberg, 2000). הרחבת יכולתו המקצועית של היועץ להתמודדות עם טראומה ואובדן, קשורה בנכונותו להרחיב את המרחב הפנימי שלו ולהיות במגע עם המקומות הכואבים. ההימנעות מצידו של היועץ מהווה לעיתים ביטוי של חרדה ממפגש עם הרגשות שהוא עלול לחוות אם ירשה לעצמו להתקרב למקום המאיים על יציבותו הרגשית.

ניתן למנות מספר מכשולים אופייניים במישור האישי-רגשי העלולים לפגוע ביעילות ההתמודדות של היועץ במצבים של טראומה חוזרת ובטיפול מתמשך בטרואומה:

### 1. הימנעות היועץ הפוסט טראומטי ממגע רגשי עם התלמיד הטרואומטי

היועצים, בהיותם חלק של החברה, חוו בחלקם אירועים טראומטיים אשר עלולים להקשות על מגעם עם חוויות של אובדן וטראומה בקרב תלמידים. ההימנעות ממגע, נסתרת לעיתים מעיניו של איש הטיפול עצמו, ולובשת לעיתים צורה של מעשיות יתר וצמצום רגשי. (Steele & Nijenhuis, 2001)

יועצת בעלת ניסיון יכולה להימנע ממפגש רגשי בכך שהיא "מתקתקת" את ההתמודדות של הצוות והתלמידים לנוכח האסון, מציבה מטלות, מחלקת תפקידים וכדומה, בשעה שהיא עצמה נמנעת מכל מגע רגשי קרוב עם משמעותם של האירועים עמם היא מתמודדת. תהליך זה של תפקוד תוך נטרול הרגש כולל בתוכו מאפיינים של מנגנוני ההגנה כגון אינטלקטואליזציה או ניתוק פנימי (isolation). ניתוק חלקים רגשיים כואבים מהעצמי בתהליך העבודה מוביל לצמצום המשאבים האישיים והפנימיים העומדים לרשות היועצת במגעה האישיים-המקצועיים. יש

לציין כי הדבר מתרחש לא רק בקרב יועצים פוסט טראומטיים, אלא גם בקרב אנשי טיפול שלא חוו טראומה בעצמם.

הצמצום הרגשי מאפיין לעיתים קרובות אנשי צוות בבתי ספר שחוו מספר אירועי טראומה, כפי שמובא בדוגמא שלהלן:

אחד מבתי הספר במרכז נחשף לפיגוע קשה ביותר: שתי תלמידות נהרגו, מספר תלמידים נפצעו קשה ומורה נפצעה קל. בית ספר חווה בעבר פיגוע קשה נוסף שבו נהרגו תלמידה ואיש צוות חינוכי שהיה מקורב מאוד למנהל ביה"ס. במהלך ההתמודדות עם האירוע השני תיאר המנהל איך הוא "מתקתק" את האירוע, פועל לפי כל ההוראות ותכניות המגירה, מחלק תפקידים, ובמקביל מנסה להיות בשליטה ובריחוק מסוים. המנהל היה צמוד לתכנית המגירה בצורה נוקשה, ונמנע מכל ניסיון להתייחס לעולמו הרגשי ולתחושותיו. כאשר אחד מאנשי הצוות שאל אותו איך הוא מרגיש, ענה המנהל: "אין לי זמן לרגשות. הם רק מפריעים. יש לי עבודה לעשות". הימנעות זו של המנהל מנגיעה בהיבטים הרגשיים של המצב נמשכה גם לאחר האירוע.

במקביל, הייתה היועצת עסוקה כל הזמן בהתייחסות לפיגוע הקשה הראשון שהיא חוותה. היא ערכה השוואה, פתחה את תיקי החירום שהכינה בעקבות הפיגוע הראשון ועבדה לפיהם. באופן כללי נראה היה כי היועצת עשתה כמעט כל מה שאפשר לעשות, אבל היועצת הרגישה שהיא לא יכולה להתפנות לעצמה ולחוות רגשות כואבים בעקבות הפיגוע. האירוע הראשון היה בשבילה טראומה שמנעה ממנה את האפשרות להתייחס לחלקים הרגשיים שלה. ליועצת היה ידע תיאורטי רחב בנושא התמודדות עם אסון, היא פעלה לפי כל התכניות וההוראות, אך לאורך כל ההתמודדות עם האירוע, היא הייתה שמורה ומוגנת מבחינה רגשית. כתוצאה מכך הרגישה היועצת, כי היא מתקשה להיות פנויה רגשית לתלמידים שנפגעו.

רק במהלך השתתפות בקבוצת עמיתים שיתפה היועצת את הנוכחים, וסיפרה כי בתה היחידה ניצלה בנס לפני כשנה מפיגוע התאבדות. היועצת סיפרה כי בתה

נוהגת לנסוע כל יום מביה"ס חזרה הביתה באוטובוס. באחד הימים ירדה בתה מהאוטובוס תחנה אחת קודם כדי להמשיך ולדבר עם חברה מהלימודים. לאחר שירדו המשיך האוטובוס לנסוע ולאחר כ-20 שניות מחבל מתאבד פוצץ עצמו באוטובוס. המטען היה גדול במיוחד וכל הנוסעים באוטובוס נפצעו, חלקם נהרגו. היועצת עברה שעות של חרדה איומה עד שהתברר לה שבתה לא הייתה על האוטובוס שהתפוצץ. היא סיפרה, כי ההתמודדות עם שני הפיגועים בהם נפגעו תלמידים בבית הספר בו היא עובדת עוררה אצלה מחדש את תחושת החרדה והאימה שחשה בצורה כה עוצמתית, עד שהיא נבהלה והחליטה לחסום את עצמה ולא לתת מקום לתחושות אלו. ההימנעות מרגשות כואבים וקשים נמשכה מאז האירוע בו ניצלה בתה מהפיגוע, והגיעה לשיאה בהתמודדות עם הפיגוע האחרון שהתרחש בבית הספר. מצד אחד נטרול העולם הרגשי הקל עליה, לכאורה, את ההתמודדות המיידית, אולם מצד שני הוא פגע ביכולתה ליצור קשר עם התלמידים שנפגעו ולהיות איתם במצוקתם. במהלך הפגישות הקבוצתיות עיבדה היועצת את תחושותיה הקשות, קיבלה תמיכה רבה מצד משתתפי הקבוצה, ובהדרגה יצרה יותר פניות רגשית ויכולת התייחסות לרגשות הקשים.

כשמתמודדים עם אירוע טראומטי, עולים לעיתים אירועים שהיינו מעורבים בהם בעבר באופן אישי, וזה משפיע על ההתנהגות שלנו. אירועים קשים שחוונו, שהיו מלווים בתחושות קשות שלא עובדו, משאירים עלינו חותם המקשה על מתן התייחסות לחלקים רגשיים כואבים באירועים דומים בעתיד. אומנם, ישנם מצבים בהם ישנה חשיבות לשמירה על רמה מסוימת של ניתוק רגשי, המקל על ההתמודדות ומאפשר תחושת שליטה. יחד עם זאת, בעיקר כשמדובר באינטראקציה טיפולית עם תלמיד, לניתוק הרגשי עלול להיות מחיר כבד ביותר.

דרך אחרת להימנע ממגע רגשי היא ע"י דחייה לא מודעת של התלמיד הנזקק. עבור איש המקצוע הפוסט טראומטי מהווה התלמיד הנזקק איום רגשי ממשי, ועקב כך הוא עושה פעולות לא מודעות להרחקתו מסביבתו. ההרחקה יכולה לקבל

צורה של קבלה בשתיקה של תהליכי נשירה של התלמיד, או רציונליזציה של ההימנעות מטיפול בו, עד ליצירת דינאמיקה שתמנע מן התלמיד ליצור קשה לדוגמא:

אחד היועצים שעמם עבדנו היה מוטרד מאופן התנהגותו הציני עם אחד התלמידים. הוא סיפר על נער שחשש לעלות על האוטובוס המוליך לביה"ס. תלמיד זה חווה אירוע שכלל יריות על האוטובוס שבו נסע. בעקבות האירוע החל התלמיד לחשוש מנסיעות והחל להיעדר מביה"ס. באחת השיחות, היועץ, אשר חשב שהוא מתבדח עם התלמיד, אמר לו: "אתה יכול לנסוע עם כף בילקוט, ואם האוטובוס יתפוצץ תוכל לגרד את החלקים". לאחר פגישה זו החל התלמיד להימנע מלפגוש את היועץ ואמר שהוריו מתנגדים למפגשים ביניהם. היועץ היה מוטרד מהאמירה הספונטאנית הקשה שאמר לתלמיד. בבירור מעמיק הבין היועץ שקשה היה לו לשוחח עם התלמיד בשל טראומה בלתי מעובדת שהוא עצמו עבר, כאשר היה קורבן לפיגוע שהתרחש בנסיבות דומות. רק באמצעות תהליך של הדרכה הצליח היועץ לגעת בחלקים לא פתורים אלה בתוכו, מה שאפשר לו מאוחר יותר להיות במגע אמיתי, ישיר וכן עם תלמידים שחוו מצוקה פוסט-טראומטית.

## 2. חשש מודע ולא מודע ממגע מכאיב עם חלקים בעולם הפנימי

המגע המקצועי עם אובדן וטראומה נוגע, באופן טבעי, במקומות כואבים בנפש המתערבת כגון בקושי לשאת כאב, חוויות בדידות, תחושת אי ודאות, חוסר שליטה וחוסר ביטחון קיומי. אנו מתייחסים למרכיבים רגשיים לא מעובדים ולמחסומים רגשיים, שההימנעות מהם מקשה על התקרבות לתחושות הקושי והמצוקה של האחר. זהו קושי נפוץ ביותר המלווה במידה מסוימת כל התקרבות אמיתית לחוויה של מצוקה. הכרה זו גרמה להרמן (1994) להמליץ מפורשות על הצורך במעריך תמיכה למטפל, המקיף את הקשיים הפנימיים המתעוררים בו אל מול הכאב והאובדן.

לדוגמא:

אחת היועצות העלתה בהדרכה קבוצתית את הקושי שלה להתמודד עם תחושת דחייה מצד התלמידים. היועצת סיפרה כי אחיה של אחת התלמידות בבית הספר נהרג בפיגוע, ומאז התלמידה מתקשה לתפקד בביה"ס. התלמידה, שהעריצה את אחיה, הפכה לתלמידה מאוד נמנעת; לא מגיעה לשיעורים, מסתובבת בחוץ, מאוד מנותקת ולא מחוברת להוויה של ביה"ס. למרות כל המאמצים וניסיונות ההתקרבות של היועצת, הילדה סירבה לקבל כל עזרה ודחתה את כל גורמי התמיכה.

היועצת סיפרה כי היא עצמה מרגישה תקועה ומשותקת אל מול התחושה שדוחים את עזרתה, והעלתה את תחושת הכאב על כך שהילדה לא נותנת לה להתקרב אליה, את תחושות הפגיעה שהיא חווה סביב הדחייה, ושאלות לגבי המשמעות שלה בביה"ס ובחיי התלמידים. כאשר שאל המנחה אם היא יכולה לנסות ולהיזכר באירועים בעברה הקשורים להתמודדות שלה עם תחושת הדחייה, פרצה היועצת בבכי וסיפרה את הסיפור הבא, שלאחריו תובא התגובה של המנחה:

"כשהייתי בכיתה ט' אמרו לי שלאחותי נולד בן. רציתי לנסוע לברית. התכוננת, לבשתי שמלה חדשה ואז בדיוק לפני שיצאתי אמרו לי שאמא שלי בבית חולים ושאני לא אסע לברית, אלא אסע לאמא. זה נורא הבהיל אותי. לא ידעתי מה יש לאמא, לא אמרו לי, אז נסעתי, קניתי לה פרחים וקניתי לה מתנה כדי לשמח אותה. נכנסתי כולי מרוגשת לחדר, אבל אמא, ברגע שראתה אותי, הסתובבה אליי במהירות ואמרה לי: מה פתאום באת? מה את עושה כאן? אני לא רוצה שתהיי כאן! מי אמר לך לבוא? צאי מהחדר מייד! היא הפגינה כלפי המון כעס ודחייה על כך שבאתי ועל שראיתי אותה בחולשתה. היא לא רצתה להגיד לי למה היא בבית החולים, וככה חזרתי הביתה באוטובוס ובכיתי כל הדרך. הרגשתי מבולבלת ופגועה. לא ידעתי מה קרה לאמא, אבל ההרגשה הכי קשה הייתה, שאמא לא סומכת עליי שאני יכולה להיות משמעותית עבורה כשהיא במצוקה ושאני יכולה לעזור לה. מאוחר יותר התברר לי שאמא הייתה חולה במחלה ממארת. האירוע הזה המשיך ללוות אותי הרבה שנים. עד

גיל מאוד מבוגר הרגשתי שאני לא רלוונטית. זאת חוויה קשה שמאוד מתקשרת למקום הזה של הדחייה".

המנחה: "אפשר לראות את זה כפצע פתוח. דחיית הצעות העזרה שלך מצד התלמידה שאחיה נהרג נוגעת לך בפצע הפתוח. הסיפור שסיפרת על איך שאת נוסעת עם המתנה והרצון לשמח את אמא מאוד מרגש. בולט שאולי כבר כשהיית קטנה הייתה לך נפש שרוצה להיטיב. יש בסיפור הזה משהו שמאוד מלמד על הנפש הטיפולית שלך כילדה. המושג של "המטפל הפצוע". הרגישות הזאת שכל כך מיטיבה וכל כך פגיעה. הלב הרגיש שיכול להיפגע בקלות. אבל אם המקום הזה והחוויה הזו הופכים לנגישים ומעובדים, כפי שרגשותיו של המשורר הופכים ליצירה. היצירה הופכת את חווית הכאב למשהו אחר, שעודנו מכאיב, אבל יש בכוחו גם להעשיר אותך בתוך המפגש. הרגע הכואב הוא רגע חשוב. ילדה שעושה את המאמץ ומגיעה, ואמא שלה לא רואה אותה, ואחר כך כל ההתמודדויות השונות במשך החיים מעלות את תחושת הדחייה הראשונית. זה כל כך אנושי".

בכל אחד מאתנו ישנם מרכיבים רגשיים לא מעובדים ומכאיבים המהווים מחסומים רגשיים, שההימנעות מהם מקשה על התקרבות לתחושות הקושי והמצוקה של האחר. תיאורית "המטפל הפצוע" מדגישה כי דווקא מרכיבים אלה הם הגורמים המרכזיים שמובילים אותנו לפתח קריירה מקצועית בתחום הטיפול והעזרה לאחר. הנקודה המרכזית היא שהמודעות שלנו למקומות ולסיטואציות הרגישות והכואבות בעברנו, עשויה לעזור לנו במקומות שבהם אנו מרגישים את עצמנו תקועים במפגש עם תלמידים.

במהלך הדרכת יועצים ומערכות חינוך, נתקלנו בשני קשיים בולטים הקשורים לחשש הלא מודע ממגע מכאיב עם חלקים בעולם הפנימי:



## 2. א. הימנעות היועץ מלחוות בעצמו תהליכי אבל, מצמצמת את פניותו לעזור לתלמידים הנוקטים בהימנעות מסכנת.

לעיתים יועץ ביה"ס, כמו כל אדם אחר, נמנע מלגעת בתהליכי אבל בעולמו הפנימי עקב הרגשות הכואבים שהנגיעה מעוררת. יועצים רבים עברו בעצמם חוויות טראומטיות. זוהי תגובה טבעית של הימנעות המאפיינת רבים מהאנשים שהתמודדו עם אובדן קרוב. יחד עם זאת, מאחר שחלק מרכזי מתפקידו של היועץ לאחר אסון הוא לעזור ולתמוך בתלמידים החווים אובדנים קשים, עלול להיווצר מצב, שבו יועץ הנמנע מלגעת בתהליכי האבל והאובדן בחייו הפרטיים, יתקשה ליצור מגע אמיתי וכן עם אותם תלמידים שחוו אובדנים, עקב החשש שלו מהצפה רגשית או מהתמודדות עם רגשות כואבים.

לדוגמא:

יועצת תיארה את הקושי שלה לפנות לתלמיד בביה"ס שמסתגר בעולמו ודוחה כל עזרה המושטת לו מאחרים. נער זה איבד את אחיו בפיגוע לפני כשנה וצוות ביה"ס רואה את אי תפקודו כזמני וכמבטא תהליכי אבל צפויים. בבירור מעמיק יותר עלה שעוד לפני מות האח התקשה הנער בתפקוד לימודי וחברתי, וזמן מה לאחר הטרגדיה הוא ננטש, הן ע"י חבריו שתמכו בו בתקופה הראשונה לאחר האובדן, והן ע"י הוריו ששקעו בהתמודדות שלהם עם אובדן בנם. היועצת זיהתה שהיא נמנעת מלהתקרב לנער שנוקט בפאסיביות ואי תפקוד לימודי וחברתי. היא הייתה מוטרדת מהמניעים לפאסיביות שלה עצמה ביחס לתלמיד. בבירור המקורות הפנימיים להתנהגותה הפאסיבית היא סיפרה כי לפני שנה חמותה, שעימה היה לה קשר מאוד קרוב, נפטרה. בעלה, שהיה מאוד קשור לאימו, התקשה להתמודד עם האסון ולחץ עליה שלא להתייחס לאובדן ולהמשיך את החיים כרגיל. היועצת כיבדה את הבקשה, אף על פי שחוויתה אותה כמצמצמת וכמעיקה, במנעה ממנה את האפשרות להתאבל בצורה מלאה, וחשה שהיא משלמת מחיר רגשי כבד על כך שחסמה את רגשותיה. יחד עם זאת היא ראתה בפאסיביות שלה גם ביטוי של נאמנות וחוסר אנוכיות כלפי בעלה, שלא יכול

היה לשאת ביטוי רגשי גלוי וישיר סביב אובדן אימו. עיבוד תהליכי האבל הלא פתורים שלה אֶפְשָׁה, בסופו של דבר, את ההתקרבות האמיתית של היועצת לתלמיד ולהתמודדות משמעותית עם קשייו.

לאחר התהליך שעברה שיתפה היועצת בתחושותיה: "אי אפשר ללוות אדם באבל שלו אם אתה בורח מהאבל שלך. אני לא יכולה להרשות לעצמי לא לנסות ולהבין מה זה בשבילי. אסור לוותר על עצמך. צריך לנסות להבין, עם כל הקושי והרתיעה... אחרת אין אפשרות לגעת באמת ולעזור".

דוגמא נוספת:

במקרה אחר, נמנעה יועצת ממגע קרוב עם נערה שאיבדה את אימה בפיגוע, על אף שטרם האסון היוותה היועצת כתובת עבורה ודמות שעזרה לה מול קשיים שונים. היועצת שיתפה קבוצת עמיתים בהימנעות הנערה מקבלת עזרה שהיא מציעה לה. במהלך התיאור הלכה והתעצמה התחושה, כי במפגש של היועצת עם הנערה פעלה היועצת באופן לא מודע להרחיק את הנערה ממנה. היועצת שידרה לתלמידה שהיא איננה עמידה בפני אסונה וכאבה, וכי היא אינה מסוגלת לעזור לה להתמודד עם האובדן הכואב. המסר הלא מודע שהועבר לנערה, גרם לה להתרחק ולפקפק ביכולתה ובנכונותה של היועצת לסייע לה. במהלך בירור המקורות הפנימיים להתנהגותה, פגשה היועצת את האבל העצור בתוכה על אובדן בעלה בתאונת דרכים בצעירותה. היא הוסיפה שלא זו בלבד שלא קיבלה רשות מקרוביה לשקוע באסונה הפרטי, אלא אף נתבעה להתמודדות מהירה עם מצבה כאלמנה ונישאה, שנית זמן קצר לאחר האבידה. היכולת של היועצת להתייחס לסיפור השלם, לגעת בזיכרונות הקשים של האובדן וברגשות הכרוכים בהם, הולידה יכולת חדשה של היועצת להתייבב למען הנערה, באופן שזו הייתה יכולה להישען עליה.

## 2. ב. הימנעות ממצבים עמומים המסכנים את תחושת הקומפוטנטיות המקצועית יוצרת קושי להיות נוכח במצבים בלתי מוגדרים.

תחושות של איום, הקשורות בחשש מפני חשיפה של חוסר קומפוטנטיות אישית ומקצועית, עלולות להביא לצמצום מעורבותו של היועץ באזורים בהם הוא חש היעדר קומפוטנטיות. היועץ, הרוצה לחוש שליטה וידיעה בכל פעולותיו, יצמצם כל אפשרות למפגש עם הלא ידוע ועם הלא מוגדר. כך ימנע מדיאלוג העלול לאיים על תחושת המסוגלות שלו, ויהיה עסוק בעיסוקים מובנים שבהם הוא יכול לחוות את עצמו כסמכות בעלת ידע בעולם תוכן מסוים. מתוך עמדה זו, הוא יפנה לרכישה של עוד תכנית התערבות בעת חירום המצעידה אותו בשבילים ידועים ובטוחים בהם הוא עצמו הופך לכלי משני. עמדה זו נוגדת את המציאות המעמידה את היועץ שוב ושוב אל מול חזיתות לא מוכרות ואל מול מצבים אנושיים בלתי צפויים. בניסיונו למצוא דרך אל תלמיד שאיבד את הרצון לחיות בעקבות אובדן חבר בפגיגה, בלתי נמנע שהיועץ ימצא עצמו במפגש בלתי צפוי וייחודי. במצב זה הניסיון להתלות בהשכלתו ובידיעותיו איננו מבטיח שהתערבותו תשא פרי. מתוך ניסיונו אנו רואים שתי סיבות מרכזיות להיווצרות תחושה של איום מקצועי על היועץ:

תחושת אי ביטחון באיכות ההכשרה המקצועית – תחושה זו קשורה, פעמים רבות, בפרישה רחבה של תחום העיסוק הייעוצי, המובילה לקושי ליצור גרעין מקצועי מגובש שעליו נשענת הזרות המקצועית. היועץ נדרש להתערבות בתחום הפרט, המערכת והמשפחה. בכל התחומים הוא רוכש ידיעות וכלים, אך לעתים הוא חש שחסרה לו המיומנות הרחבה והמעמיקה לפעול באחד התחומים מתוך תחושת ביטחון הנובעת מהיכרות מעמיקה עם התחום. חלק מהייעוצים חשים כי אין להם מספיק ידע כדי להתמודד עם מצבים הדורשים התערבות טיפולית כלשהי. באופן פרדוקסאלי, לעיתים קרובות נוצר מצב, שבו ככל שהיועץ לומד יותר הוא חש עצמו יותר חסר ידע וכישורים. בבואו להתערב במצבי חירום וטראומה, האיום

- הקשור בתחושת אי ידיעה מקצועית - מתעצם לנוכח המורכבות והעמימות הנלווים למצבים אלו, ולנוכח הסכנה הממשית שמצבים אלו מעוררים. לדוגמא:

אחת היועצות שתלמידים מבית הספר שלה נפצעו בפיגוע קשה סיפרה, כי התגובה הראשונית שלה לאחר ששמעה על הפיגוע הייתה, שהיא לא מסוגלת להתמודד עם האירוע, אין לה את הכישורים הדרושים, היא לא מומחית בתחום, וצריך למצוא בדחיפות אנשי מקצוע שיגיעו לביה"ס לטפל באירוע. היועצת חוותה עצמה כה חסרת אונים וחסרת מסוגלות, עד כי סברה שאינה יכולה לתרום כל תרומה משמעותית לצוות החירום שהוביל את ההתמודדות הבית ספרית. יועצת זו עברה מספר השתלמויות בנושא התמודדות בחירום, ונחשבה ליועצת מנוסה ומיומנת שהובילה פרויקטים רבים בביה"ס שזכו להערכה רבה. יחד עם זאת, המפגש עם אירוע כה קשה, והחשש מפני לקיחת אחריות על הטיפול באירוע, העלו בעוצמה רבה את תחושת חוסר המסוגלות המקצועית. אין ספק כי תגובות היועצת נבעו גם מהבלבול הראשוני המאפיין את פרק הזמן המיידית לאחר התרחשות אירוע קשה, אולם הם השתלבו עם שאלות שהיו כבר מקודם, בנוגע לתחושת המסוגלות המקצועית בהתמודדות עם אירועים קשים. רק לאחר שיחה עם היועצת הבכירה הצליחה היועצת להשיב לעצמה את תחושת הביטחון בעבודתה וביכולתה, ובעיקר - במקומה המשמעותי והייחודי בחיי התלמידים. בהמשך תהליך ההתמודדות לקחה על עצמה היועצת תפקיד מוביל, וביטחונה הקנה לשאר הצוות תחושה כי יש בצוות אדם מקצועי ומיומן שאפשר לסמוך עליו.

איום קיומי נובע ממפגש עם הבלתי ידוע ועם הבלתי מובן – המפגש עם טראומה מחייב מפגש עם אזורי חוויה קשים, לא מנוסחים ולעיתים בלתי מוכרים. עצם ההתקרבות לעולמם של הנפגעים עלולה לאיים על המבוגר, והאינטראקציה עצמה, בעוצמותיה השונות, עלולה להיחוות כחסרת שליטה ומאימת. עוצמת האיום מתוארת על ידי אוגדן (1989) המתאר את עומק האיום הקיומי הנובע מתחושות של חוסר שליטה וחוסר יכולת ליצור משמעות מהסביבה ומהאינטראקציה.

האיום מפני הבלתי מובן חוסם לא רק את האפשרות בפני דיאלוג אמיתי, אלא גם את האפשרות להתאים את ההתערבות הייעוצית הן ביחס למאפייני התלמיד והן ביחס למאפייני מערכת ביה"ס כולה. קושי זה מתבטא באופן חריף יותר בהתמודדות המתמשכת עם אובדן וטראומה, מאחר שברמה המערכתית "פתרונות המגירה" ידועים כבר לצוות. מה שדורש יותר השקעה ברמה הפרטנית הוא זיהוי של הצרכים האינדיבידואליים הייחודיים של התלמיד המסוים בסיטואציה המסוימת. זיהוי זה מחייב התקרבות ודיאלוג פתוח תוך הפעלת גמישות מחשבתית.

לדוגמא:

יועץ ששיתף, בהדרכה, בקושי שלו בעבודה פרטנית ישירות מול תלמידים, סיפר על חילוקי דעות מקצועיים שיש לו עם המנהל על האופן שבו המנהל תובע מהצוות להתייחס לאירועים טראומטיים חוזרים, גם כאשר אף תלמיד מבית הספר לא נפגע ישירות. בעקבות פיגוע חמור שאירע באזור, רצה המנהל לקיים דיונים כיתתיים בנושא. עמדת היועץ הייתה כי ביה"ס סובל מהתעסקות יתר בטראומה ובאובדן, וצריך דווקא לפעול במטרה לקיים את השגרה. בבירור מעמיק התברר שהמנהל פעל מתוך תפיסה, כי כל אירוע מהדהד עמוק בעולמו הפנימי של כל ילד, והדיאלוג המתמשך מחבר ומְבַנֵה עולם התייחסות העוזר לגדילה ולהתפתחות לנוכח האיום המתמשך. היועץ אמר כי הוא חש בנוח בהפעלת מערכי הפעולה הראשוניים הנוגעים לטראומה מיידית - כגון שיחות בהן יש שיחזור קוגניטיבי ורגשי, אך הוא מרגיש פחות נוח במפגשים אינטימיים הנוגעים בכאב ובמועקה של תלמידים שנפגעו. במהלך ההדרכה נעשה היועץ מודע יותר לכך שהקושי שלו עם מדיניות מנהל ביה"ס נבע מהתביעה של המנהל לדיאלוג מתמשך ונוגע אישית. היועץ חיפש בעולמו הפנימי את מה שמוביל אותו לנקוט בעמדה שיש להמשיך את החיים בכל מקרה ולא לעצור היכן שכואב, היכן שלוחץ, היכן שנחלשים. הוא סיפר שמשפחתו התמודדה עם אובדנים קשים ביותר, כולל אובדן רוב המשפחה בשואה. תחושות החרדה הקיומית על רקע טראומת השואה, היו חלק מהאווירה המשפחתית במהלך ילדותו, והוריו חנכו אותו כי "חשוב להישיר מבט קדימה ולא

לתת לחולשה ולרחמים עצמיים להשתלט". לאור זאת מובנת נטייתו של היועץ להימנע מלגעת בקשיים ומצוקות, ולהדגיש את התפקוד והחזרה לשגרה. גישתו המעשית ושיקול הדעת התמידי שלו מוערכים ע"י צוות ביה"ס, אך המפגשים החוזרים סביב נושאים רגשיים, כואבים לו ומאיימים עליו. כאשר נעשה היועץ מודע למקורות המנחים את התנהגותו, הוא יכול היה לעבור תהליך של עיבוד רגשי, שהוביל בסופו של דבר לנכונות שלו להעזיז ולגעת במקומות הכואבים גם במפגש הישיר מול תלמידים שנפגעו.

חוסר הביטחון בנוגע לשלמות ההכשרה המקצועית והאיום הקיומי, העולים במצבים של אי ידיעה, יוצרים תחושה של חוסר בגרעין מקצועי פנימי קוהרנטי, אשר יכול לקיים תחושת מסוגלות גם במקרים הכרוכים בהתמודדות עם מצבים לא מוכרים, מאיימים ומעוררי חרדה. יש לציין כי לא תמיד הימנעות ממגע עם רגשות כואבים או הרצון להמשיך בשגרה פוגעים בעבודה הטיפולית. ישנם מצבים בהם התייעצות והפעלת חשיבה ושיקול דעת מובילים להחלטה, כי טובת ביה"ס והתלמידים מחייבת המשך בשגרה ואי התייחסות מיוחדת לאירועים השונים. יחד עם זאת, החלטה זו חייבת לנבוע מתוך תהליך חשיבה של היועץ, שבו הוא מנסה לנטרל עד כמה שניתן את השפעת החרדות והמחסומים הקיימים בעולמו הפנימי, על ההחלטה.

### 3. הזדהות יתרה עם התלמיד ומשפחתו.

הטיפול בכאב ובאובדן הוא תהליך שיש בו מעורבות רגשית רבה, מאחר שכל התערבות כוללת רכיבים של הכלה. הדהוד העולם הפנימי של היועץ במפגשים מול התלמיד, המורה או המנהל, הוא תהליך הכרחי בתהליך ההכלה, אך הוא חושף את היועץ לתחושה של קשייו שלו על חשבון קשיי הנועץ.

לדוגמא, יועצת וותיקה שחוותה תהליך של הזדהות יתרה עם נער שאיבד את

אמו:

”אני כל הזמן חושבת על זה שלפני יומיים הייתי בבית הספר ועמדתי מול נער ששאל אותי: תגידי, בשביל מה לחיות? וככל שאני חושבת על זה אני מרגישה שהוא צודק, שאין עבור מה לחיות. הוא התייתם מאמו בגיל שלוש, והשבוע הוא איבד שני חברים טובים שלו בפיגוע. כשילד עובר את זה, אין לו פרספקטיבה של מעגל החיים. הוא צעיר, והרגשתי שאני מחזיקה אותו כמו תינוק. אני שואלת את עצמי מאיפה הכוחות. חוסר האונים שהרגשתי היה מאוד חזק. אני נבהלת מרמת ההזדהות שלי. לא הכרתי את זה אצלי קודם, אבל ההזדהות שלי איתו היא עצומה. זה מטריד אותי שלא יכולתי לענות לשאלה שלו בשביל מה לחיות. הרגשתי שהוא צודק, שבאמת אין סיבה לחיות. לא יכולתי לצאת מהמקום שבו הייתי ולענות לו, להרגיע אותו... זה הפחיד אותי. חשבתי על הילדים שלי, איך הם היו מסתדרים בלעדיי או בלעדי אבא שלהם... אם היה טעם בחיים... הרגשתי משותקת... ההזדהות החזקה שלי עם התלמיד מנעה ממני את האפשרות לנסות ולעזור לו ולתת לו תקווה...”.

הזדהות יתרה סוחפת את עולמו הרגשי של המתערב לתוך החוויה של הנפגע. בתהליך זה עלול היועץ לאבד את נקודת המבט המקצועית והאובייקטיבית, המאוד חשובה ביכולתו לתת עזרה בהתמודדות עם אירועים קשים.

לעיתים, התגובה הרגשית החזקה של היועץ משקפת חששות לא מודעים שלו עצמו, שלהם עלולים להיות מקורות רבים כגון:

#### **הדהוד העבר האישי והמקצועי בהווה**

כפי שראינו קודם, חוויות רגשיות קשות במהלך שנות העבודה יכולות ליצור עמדה פנימית זהירה הדואגת להקטין את מידת הנוכחות והמעורבות האישית. יועצים רבים עברו חוויות טראומטיות במהלך עבודתם. לעיתים נוגעים המשקעים במעורבות רגשית עמוקה שהכאיבה ליועץ, כמו לדוגמא: יועץ התגייס לעזור לתלמיד שעבר מחלה קשה. ההתקרבות אליו הרעידה וסחפה את עולמו הפנימי של היועץ, ולאחריה החליט - בין אם במודע או שלא במודע - להקטין את מעורבותו בעתיד. במקרים אחרים

הרחבת האחריות של היועץ הסתיימה בביקורת ובמפח נפש, כמו במקרה של יועצת שהחליטה לשוחח עם הורי תלמיד על הסלמה בהתנהגויות אנטי-חברתיות של בנם ונחשפה לתוקפנות מילולית ישירה ולתחושה שאיננה מגובה על ידי בית הספר בעשותה עבודה ייעוצית יסודית. שתי הדוגמאות מתארות מצב שבו חוסר הכלה של היועץ בעבודתו, מותירה אותו עם משאבים אישיים מצומצמים אל מול סיטואציות קשות. מכך נובע, שיצירת מרחב תומך ומכיל עבור איש המקצוע עצמו מהווה תנאי חשוב לעבודה מעמיקה והמשכית.

### חשש על עצמי ועל משפחתי

אסון, הנוגע בנו במקומות אינטימיים, יוצר איום הפועל עלינו והמעורר בנו פחדים קיומיים על עצמנו ועל יקירינו. מידת הקרבה שיש לפרטי האסון לאורח חיינו - המקום, גיל הנפגעים והאופן בו נפגעו, משפיעה על עוצמת החרדה מפני פגיעה אפשרית בנו או ביקרים לנו. ישנם מקרים בהם הסכנה נעשית מוחשית והחשש נוגע בקיומנו אנו, עד כי אין אנו יכולים לפנות מקום בתוכנו לכאב של האחר. מצב זה יוצר צמצום וקושי ביכולת לפגוש את המועקה של האחר. מצבים אלה, אשר בדרך כלל פועלים על היועץ ללא חיבור ותודעה וללא הכרה ומחשבה מומשגת, מביאים לצמצום ביכולתו להיות קשוב לצרכים של אחרים.

להלן דוגמא של מונולוג שאחת היועצות הביאה באחת הפגישות:

"אני רוצה לדבר על תהליך הפרידה שלי מאירועים קשים שהיו. האם זה משהו סובייקטיבי שלי שאני סוחבת איתי - הקושי להתנתק מהאירוע ולחשוב כל הזמן על מה שהיה. הפיגוע במסעדה שבו נרצחו ההורים של תלמיד שלי - עד היום אני מרגישה שלא נפרדתי מזה. אני מרגישה שאני עוד שם. אני כל הזמן חושבת - איך הם מסתדרים? מה הם עוברים שם? זה מחלחל לתוכי. אני מרגישה שזוג ההורים שנרצח - זה אירוע החיים שלי, הוא כל הזמן הולך איתי ואליו אני כל הזמן מתייחסת. אני כל הזמן חושבת איך אני נפרדת מזה.



אני הבטחתי לעצמי שבכל שבת פעם בחודש אני שולחת להם תבשיל שאני עושה. וכבר שנה וחצי שזה עובד. הם שאלו אותי למה אני טורחת - אמרתי להם שזאת הדרך שלי, כי אני עדיין בתוך זה, בתוך החוויה. ודרך התבשיל נוצר הדיבור שלי איתם. זה לא היה המפגש הראשון שלי עם אירוע קשה. אבל הכי קשה לי זה האובדן של זוג ההורים. מצאתי את עצמי חושבת מה הילדים שלי היו עושים אם לי היה קורה דבר כזה. באותו יום חזרתי הביתה והייתי כל הזמן בטלפונים ואז הילדים שלי שאלו - אמא, מי היה מגדל אותנו אם לנו זה היה קורה? איך ילדים יכולים לשאת דבר כזה? אני מרגישה שבשביל להישאר שפויה אני צריכה שמישהו יגיד לי שאני אחיה עד שהילדים שלי יגדלו, יתחתנו ויעמדו ברשות עצמם. עד שלא יגידו לי את זה - אני לא יכולה להתמודד כמו שצריך עם האירועים שמתרחשים. אירועים כאלה מזכירים את הילדים שלנו - איך הם יתגברו? איזה פגיעות ייפגעו? מי יעזור להם?... אתה יודע, הרבה פעמים אני מוצאת את עצמי מסדרת את הבית לפני שאני יוצאת בבוקר לביה"ס, כשהמחשבה שמניעה אותי היא, שאני לא רוצה שאם יקרה לי משהו, אם אני אמות בפיגוע, אז מי שיבוא ימצא את הבית מבולגן... אתה מבין מה מדריך אותי, על מה אני חושבת....".

"...לפעמים יש לי חשק ללכת ברחוב ולצרוח... לא מבינה איך אנחנו מדברים על הכול ברוגע... הכול רציונאלי... לפעמים אני מרגישה שאני משתגעת מרוב פחד... ההפרדה בין החלק האישי והחלק המקצועי מאוד נשחקה... אני מרגישה שצריך לקום ולצעוק! לא יכול להיות שכל כך הרבה דברים נוראיים קורים ואנחנו שותקים: מוות של ילדים, משפחות שלמות נהרסות, פצועים, כל כך הרבה סבל... איך נשארים בשקט ומקבלים את זה?... אני לא מבינה... אני פוחדת....".

רבות מהתחושות הקשות הללו הן אנושיות ומובנות. החרדות והפחדים של היועצת למשפחתה ולעצמה מובנים ומציאותיים על רקע מקום מגוריה באזור מוכה טרור. יחד עם זאת, לעיתים נוצר מצב שבו אנו לא נותנים מספיק מקום לפחדים ולחרדות שיש לנו על עצמנו ועל הקרובים לנו, וכתוצאה מכך אנו עלולים להתקשות לתת מקום בקרבנו לכאב של האחר. מצבים אלו עלולים לחבל ביעילות

העבודה הטיפולית וביכולת שלנו לעזור לתלמידים שנפגעו. ישנה חשיבות רבה ליכולת לתת מקום הן לתחושות וחרדות אלו, והן לניסיון ההימנעות מהם. מתן הלגיטימציה לחרדות ולפחדים מאפשר את פיתוח הרגישות והנגישות הפנימית הנוצרות בשל היכולת להתקרב ולגעת.

המודעות של היועץ להשפעות אפשריות אלו על חייו מגייסת אותו להתפנות מפחדיו, לזמן מה, ולהשאיר מקום להכיל את מצוקותיו של האחר מבלי לאבד את הרגישות הפנימית שנוצרה אצלו. משמיעת סיפור עבודתם של יועצים חינוכיים רבים אנו לומדים כיצד חוסר מודעות לפחדים האישיים בולם וחוסם את היכולת האישית והמקצועית של היועץ החינוכי "להיות למען האחרים" באסונם. הנחיית יועצים, המפגישה אותם עם חרדות שונות מאפשרת להם לעבד את פחדיהם מבלי לעמעם את הכאב הנלווה לאזורים אלה. כך, בתהליכים מקבילים, יוצרים היועצים עצמם מרחבי קירבה וריחוק, ומעבר מעמדות מצמצמות ומקטינות לעמדות מצמיחות ומגדלות.

## ג. הזדמנויות הגלומות בתפקיד היועץ החינוכי

מה הופך את היועץ החינוכי לדמות מרכזית בטיפול בתלמיד שסובל ממצוקה על רקע חשיפה לאירועי טראומה?

בית הספר מהווה את אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשות תלמידים כחלק ממסלול התפתחותם הטבעי. גם היועץ החינוכי, בהיותו חלק מצוות בית הספר, הוא חלק מסביבתו הטבעית של המתבגר. חדר היועץ הוא המקום בו עשוי להתרחש החיבור בין צורכי הגדילה היומיומיים לבין צרכים ייחודיים יותר של הנער, הנובעים ממסלול חייו האישי והמשפחתי ומאירועים שונים אותם הוא חווה.

ילדים ונערים במצוקה אשר חוו אירועי טראומה עלולים לעבור תהליך של התנתקות ממסגרות החיים הנורמטיביות. התנתקות זו מקשה על אנשי המקצוע להגיע אליהם ולספק להם את הסיוע המתאים. היועץ החינוכי בבית הספר נמצא

בעמדה שמאפשרת לו נגישות רבה יותר לאותם נערים, הן בהיבט המעשי בשל הקרבה הפיזית, והן בהיבט הרגשי בשל היותם חלק ממערכת בית הספר. במפגש בין היועץ לבין התלמיד עשוי להתפתח החיבור, שדרכו יוכלו היועץ עצמו ומבוגרים נוספים בבית הספר ובקהילה לספק לו את הצרכים שנמנעים ממנו, מסיבות שונות, במסגרות חיי האחרות.

לעיתים ילדים ומתבגרים שחוו אירועי טראומה, עלולים להימצא במצבי סיכון קשים ואקוטיים ביותר. פעמים רבות, התערבות אפקטיבית אל מול מצבים אלה מחייבת תגובה מיידית המתחילה סמוך לאירוע. תגובה כזו עשויה להקטין את הסיכון להיווצרות חסימות רגשיות הנובעות מתחושות קשות של מצוקה והזנחה. הימצאות היועץ במקום מרכזי בחיי התלמיד מאפשרת לו להגיב מיד סמוך להתרחשות. עמדה זו עשויה להוביל להבשלת המוטיבציה הפנימית של הילד להיות בטיפול עם אדם המעורב בחייו בתקופה קשה. קשר עם דמות קרובה בביה"ס גם עשוי להיות בסיס ליצירת קשר עם דמויות טיפול בקהילה.

ילדים ומתבגרים רבים זקוקים לתחושה שכל מפגש עם איש מקצוע מביא לשיפור ממשי במצבם, ומתקשים לשאת הפרדה בין שלבי ההערכה להתערבות עצמה. קושי זה נובע ממספר מאפיינים של מצבי סיכון הנמצאים בתהליך של החרפה גוברת והולכת בהיעדר מענה מידי הולם. ככל שהתלמיד נשאר ללא טיפול לאורך ציר הזמן, מחריפים ביטויי הסיכון האופייניים לו:

1. היכולת הנפשית של הילד לשאת תסכול ומצוקה ולהתמודד עם אתגרי החיים הולכת ופוחתת.
2. התלמיד שולל את העזרה המוצעת לו מצד המבוגרים בשל אכזבות קודמות מהם, ומעמיד אותם במבחן באופנים המכשילים את העזרה.
3. קושי הולך וגובר של התלמיד להכיר באפשרויות חיוביות ומציאותיות שטמונות בעתידו, בשל חוויית הכישלון המצטברת.

עבודה עם ילדים ומתבגרים במסגרת ייעוצית מאפשרת ליועץ ליצור קשר מגדל עם התלמיד, תוך כדי שיתוף גורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו המכירים את התלמיד, את משפחתו ואת דפוסי התנהגותו. כתוצאה מכך, ניתן לשלב את תהליכי ההיכרות בהתערבות, וליצור עם התלמיד כבר מן המפגש הראשון סיטואציות המזמנות יצירת שינויים מהותיים בחייו.

המפגש הייעוצי בבית הספר מאפשר גם יצירת קשר עם משפחות תלמידים שעברו טראומה, על בסיס בעיות המתעוררות בתפקודם הלימודי ובהשתלבותם החברתית בבית הספר. מתן הכוונה ייעוצית להורים, על מנת שילדם ישתלב טוב יותר במסגרת בית הספר, נתפסת אף היא כלגיטימית וכרלוונטית, ועשויה להוות בסיס לקשר דיאלוגי משמעותי בין ההורים ליועץ. קשר זה סובב סביב תפקוד התלמיד, ואינו הופך לטיפול משפחתי רגיל. יחד עם זאת, פעמים רבות, על מנת שההורים יוכלו לסייע לילדם להשתלב ולתפקד טוב יותר בבית הספר, עליהם לעבור בעצמם תהליכים אישיים משמעותיים ועמוקים. היועץ החינוכי יכול לסייע להם לעבור תהליכים אלה, או לעורר אצלם מוכנות לקבל עזרה מדמויות טיפוליות אחרות.

פעמים רבות, המגע עם היועץ הוא המגע הטיפולי המתמשך היחיד שרוב בני הנוער שחוו טראומה יזכו לו. התערבות היועץ אפקטיבית יותר כאשר היא מתבססת על ההכרה בייחודיות המפגש בחייו של המתבגר.

יועץ חינוכי מיומן יכול גם לסייע בהתמודדות עם בעיית הנשירה מטיפול, הכה אופיינית למתבגרים במצבי מצוקה. נשירה זו, בין סמויה ובין גלויה, עלולה לקבוע את גורלם ומהלך חייהם של התלמידים ולהחמיר את מצבם באופן משמעותי. צורכיהם של ילדים במצבי מצוקה רבים ומגוונים, ואינם מסתכמים בהתמודדות ממוקדת בטראומה. ליועץ החינוכי יש מנדט לייצג בבית הספר את מגוון צורכיהם האישיים הייחודיים של התלמידים המעכבים את הגשמתם האישית והלימודית. הוא יכול לפעול, בכוח מעמדו המקצועי, לקידום בכל התחומים, בעזרת גיוס כל הגורמים המשפיעים עליהם. בתוקף כך יכול היועץ לפעול להתאמת אופני

ההתמודדות וההתייחסות של המורים ואנשי הצוות האחרים לצורכי התלמיד, באופן שימנע הידרדרות במצבו הרגשי והלימודי, יחזירו בהדרגה למסלול, וימנע את נשירתו מבית הספר או יביא להעברתו למסגרת מתאימה יותר המבטיחה את המשך התפתחותו.

במקביל לשינוי בתפיסת תפקיד בית הספר, משתנה גם תפיסת תפקיד היועץ החינוכי. התפיסה הייעוצית המסורתית גורסת, לרוב, שעל היועץ להכיר במגבלותיו; הן מבחינת הכשרתו הטיפולית והן מבחינת יכולתו להתמודד עם מספר גדול של תלמידים שנמצאים באחריותו. לזהות את גבול אחריותו המקצועית, ומעבר לגבול זה, להפנות את התלמיד לגורמים טיפוליים בקהילה. לעומת זאת התפיסה החינוכית-פסיכו-חברתית מתייחסת לסוגיה זו באופן שונה מעט. על פיה, נערים מעטים - אם בכלל - זוכים לקשר תרפויטי עם היועץ. במקום זאת, על היועץ לפעול לזיהוי צורכי הנער, ולדאוג לכך שהוא יטופל על ידי כוחות נוספים בבית הספר או גורמים בקהילה, אולם תפקיד היועץ אינו מסתיים בגיוס הכוחות המטפלים. הוא ממשיך להוות עבור התלמיד דמות משמעותית, מלווה אותן, ומוודא שהוא אכן מקבל את הטיפול המגיע לו, ושהחלטות שהתקבלו לגביו עדיין נכונות. היועץ אינו צריך למלא את צורכי התלמיד בעצמו, הן בגלל מגבלותיו כאיש טיפול, והן בגלל ריבוי הצרכים ותפקידיו בבית הספר, ובעיקר משום שעל פי התפיסה החינוכית-פסיכו-חברתית, הטיפול האפקטיבי היחיד כמעט לנערים במצוקה הוא טיפול הוליסטי, מערכת, החובק את כל עולמם ואינו נשאר בחדר הטיפולים.

נערים רבים מתקשים ביצירת מגע אנושי, והדבר גורם להם להימנע מלהיעזר בפסיכותרפיה המתאפיינת במגע אנושי עם אדם לא מוכר ובסביבה ניטראלית. כאשר אפשר לבנות התערבות טיפולית הולמת בתוך בית הספר, רצוי להשאיר את הנער במסגרת הטיפולית של בית הספר ולבנות עבורו התערבות מערכתית ופרטנית, שתענה על צרכיו ותגרום לשינוי אמיתי במצבו. ייתכן כי בזכות הטיפול

שיקבל בבית הספר, יגיע הנער לבשלות ולמוכנות שיאפשרו להפנותו לפסיכותרפיה, אם כי גם אז לא כדאי לנתק את הקשר הטיפולי עם בית הספר.

## סיכום

בפרק זה נגענו במספר קשיים מרכזיים המצויים בתפקיד היועץ החינוכי בהתמודדות עם מצבי לחץ וטראומה מתמשכים וחוזרים. ניסינו להעלות למודעות מספר נקודות מרכזיות שעד כה לא ניתנה להן תשומת לב רבה, ואנו סבורים כי הן מהוות נקודות מפתח בהתמודדות היועץ עם טראומות מתמשכות, וביניהן: מכשולים מערכתיים ואישיים בהתמודדות היועץ וביה"ס בטיפול לאורך זמן בתלמידים החווים מצוקה, קשיים אפשריים של היועץ בפעילותו אל מול דמויות סמכות בביה"ס, השפעת העולם הפנימי על תפקוד היועץ, החששות ממגע מכאיב בחלקים לא מעובדים בעולם האישי, הזדהות יתרה עם התלמיד ומשפחתו וכדומה.

התגברות על מכשולים אלה לצד ניצול הפוטנציאל של ביה"ס כסביבה טבעית לגדילה והתמודדות עם מטלות החיים, הופכים את תפקיד היועץ למרכזי ביותר סביב התמודדות עם מצבי לחץ וטראומה מתמשכים. התבוננות בדוגמאות שהובאו, מעלה את המסקנה בדבר החשיבות הרבה שיש לעבודה של אנשי חינוך וטיפול המתמודדים עם אירועי טרור וטראומה על עולמם הפנימי. יחד עם זאת, חשוב כי כל איש טיפול המוצא עצמו מתמודד עם אירועי טראומה, יוכל לפנות ליועצת הבכירה במחוז ולתחנת השירות הפסיכולוגי החינוכי (שפ"ח) עימם הוא בקשה ולבקש הדרכה והנחיה. נוסף על כך, הוא יכול לארגן קבוצה של עמיתים שתיפגש במסגרת "הדרכת עמיתים", קבוצות עבודה, או לפנות באופן אישי לאיש מקצוע ולשוחח עימו או לבקש ממנו הדרכה וליווי. בספרות המקצועית הופיעו בשנים האחרונות מספר מקורות המתייחסים לסוגיה זו. אילון ושחם (2000) מתארים גישה העשויה לעזור למטפלים המתמודדים עם טראומות מלחמה. חן-גל (2003) מציע מספר מאפיינים וקווים מנחים להפעלת קבוצות תמיכה במטפלים שחו

טראומטיזציה משנית. (Klingman 2002) מתאר מודל התערבות קצר מועד בקרב יועצות בתי ספר שנערך במהלך האינתיפאדה, שמטרתו הייתה להפחית את תחושת השחיקה וחזוק תחושת היכולת. בכל מקרה, חשוב שהיועץ לא יתמודד לבד ויקבל את הסיוע, הליווי וההדרכה ההכרחיים להתמודדות יעילה מול מצבים קשים אלו.

אין ספק, כי התמודדות בתי הספר בכלל, ואנשי הייעוץ בפרט, עם האתגרים והאירועים הקשים שניצבו בפניהם בשנים האחרונות מעוררת השתאות והערצה. המקצועיות, ההשקעה האישית הגדולה, היכולת להתמודד מול אובדנים כואבים טראומטיים - כל אלו מעוררים הערכה עצומה. אנו מאמינים כי התייחסות לקשיים האפשריים שנידונו בפרק זה, וניסיון לתת להם מענה כלשהו, עשויים לסייע בצורה משמעותית לתהליך המורכב של התמודדות היועץ עם מצבי לחץ וטראומה מתמשכים בתוך מארג החיים הבית ספרי.

# פרק שני

## תפקיד ביה"ס בקידום עמידות בקרב ילדים ובני נוער החווים מצבי לחץ וטראומה מתמשכים (טיפולוגיה)

### תקציר

הפרק הנוכחי עוסק ביצירת מוקדי התערבות בית-ספריים המותאמים לצרכים ההתפתחותיים של תלמידים המתמודדים עם חוויות טראומטיות. בפרק שלושה חלקים: החלק הראשון דן בנושאים של גורמי סיכון, פגיעות ועמידות, ומאפייני מערכות חינוך שנמצאו כמטפחים עמידות וחוסן. החלק השני מציג ומנתח תיאורי מקרים מהשדה החינוכי. מקרים אלה מדגימים שהאפקטיביות של ההתערבות הבית ספרית הנה תוצאה של קיום או היעדר יחס אינטימי ואישי לפני ואחרי הפגיעה, מידת הרציפות בהכרת צורכי התלמידים לפני ואחרי הפגיעה, ורמת ההתאמה של ההתערבות לצורכי התלמיד. החלק השלישי מציג את הטיפולוגיה (מוה, 1997; 2005) שפותחה במחקר יישומי ובעבודת שדה מתמשכת עם תלמידים החשופים לסיכון ועם המטפלים שלהם, העושה הבחנה בין שלושה טיפוסים של נערים בסיכון: נערים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חווית כשלון לימודי מתמשך; נערים בתהליכי סיכון על רקע מצוקה רגשית קיומית; ונערים בתהליכי סיכון על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המולידה דפוסי התנהגות אנטי סוציאליים. השימוש בטיפולוגיה יוצר מוקד טיפולי, מאפשר לצוות לזהות את קו פעולה המשמעותי בהתמודדות עם הילד, ומציע דרכי התמודדות שונים לכל מקרה.



ילדים ובני נוער הנחשפים לאירועים טראומטיים עלולים לסבול מפגיעה בבריאותם הנפשית.

פגיעה הנגרמת בשל חשיפה לאירועים שבהם ישנה אלימות מכוונת, גרועה יותר מפגיעה הנגרמת בשל אסון טבע או תאונה, ועלולה לגרום לתחושות קשות של חוסר ביטחון וחוסר שליטה

(Kligman & Cohen, 2004). ככל שהילד או הנער קרובים יותר לאירוע הטרומטי, קרבה נפשית או פיזית, הנזק הנפשי גבוה יותר, כאשר במקרים מסוימים הפגיעה הנפשית עלולה ליצור תגובה קשה יותר לריפוי מאשר פגיעה פיזית. תגובה טראומטית עלולה להיגרם גם עקב חשיפה עקיפה לאירוע הטרומטי דרך קשר עם בני משפחה או חברים שנפגעו, או דרך סיקור האירועים באמצעי התקשורת.

לא ניתן לנבא מראש כיצד יגיב ילד או נער, זה או אחר, לאירוע טראומטי; לא על פי מאפיינים אישיים ולא על פי עוצמת האירוע. עם זאת, קיימת הסכמה שישנם גורמי פגיעות אשר גורמים לילדים להימצא בסיכון גבוה. גורמים אלה כוללים גורמים אישיים, משפחתיים וחברתיים (Yehuda & McFarlane, 1995). כדי להבין טוב יותר מהו סיכון ומהי עמידות ביחס למצבים טראומטיים נבחן תחילה כיצד מוגדרים מושגים אלה בספרות באופן כללי.

## סיכון, הגנה ועמידות

המושג סיכון מתייחס לרמת הסבירות שייווצר איום משמעותי על התפתחותו ותפקודו התקין של האדם. מחקרים רבים בספרות החינוכית עוסקים במושגים "סיכון", "הגנה" ו"עמידות". מושגים אלה נחקרים מתוך הנחה שהבנה טובה יותר של הגורמים המסכנים והמגנים המשפיעים על האדם תאפשר לפתח דרכים יעילות לסייע לילדים ולמבוגרים המצויים במצבי סיכון (Werner & Smith, 1992; Werner, 2000).

המושגים "סיכון", "הגנה" ו"עמידות" הם מושגים של לאחר מעשה, מושגים שניתן לבחון אותם רק בדיעבד, לאחר שהילד או המבוגר היו חשופים למצבים משמעותיים ומתמשכים של פגיעה ומצוקה. חקירתם של גורמי הסיכון, ההגנה והעמידות מאפשרת לזהות ולבודד את הגורמים המאפשרים לילדים ולמבוגרים להתגבר על הקשיים שהמציאות מציבה בפניהם ולהפוך למבוגרים פרודוקטיביים ומתפקדים.

**גורמי סיכון** – גורמים רבים עלולים לסכן את ההתפתחות התקינה של ילדים ואת יכולתם למצות את כישוריהם, ביניהם: גורמים אישיים – חוסר יציבות רגשית, בעיות בהתפתחות, קשיים ביצירת יחסים חברתיים; גורמים משפחתיים – עוני, תפקוד הורי לקוי, בעיות נפשיות של ההורים, וגורמים קהילתיים – כשלון בביה"ס, נשירה מביה"ס, שימוש בסמים, ניכור בביה"ס או בקהילה וכדומה.

**גורמי הגנה** – במקביל לגורמי הסיכון פועלים גם גורמי הגנה, אשר מפחיתים את הסיכון והאיום על ההתפתחות התקינה: גורמים אישיים כמו תפיסה עצמית חיובית, יכולת התקשרות טובה, גורמים משפחתיים כמו תמיכה במשפחה המורחבת, וגורמים קהילתיים כמו מעורבות אישית של צוות בית הספר בחיי התלמיד, קשר טוב של התלמיד לביה"ס, יצירה יזומה של הזדמנויות להצלחה וכדומה (Rutter, 1987; 1991).

השפעת גורמי הסיכון וההגנה הינה השפעה מורכבת ומצטברת, ולכן לא ניתן להתייחס אליה במונחים של סיבה ותוצאה ולומר כי גורם זה או אחר הביא בוודאות להיווצרותה של תופעה כזאת או אחרת. בנוסף לכך, השפעת הגורמים המסכנים והמגנים הינה סובייקטיבית. גורם מסוים עשוי להיפתס על ידי אדם אחד כגורם מסכן ועל ידי אחר כגורם מגן. משום כך, לא ניתן לנבא רק על סמך קיומו של גורם כזה או אחר את קיומו של סיכון עתידי.

**עמידות (Resiliency)** – המושג עמידות שאול מתחום הפיזיקה, שם הוא מציין את יכולתו של חומר לחזור למצבו הראשוני לאחר שמופעל עליו לחץ, בדומה לקפיץ שמתכווץ עם הפעלת לחץ וחוזר למצבו לאחר הסרת הלחץ. עמידות

במובנה הפסיכולוגי מתייחסת ליכולתו של הפרט להתמודד עם מצבים משתנים, לפתור בעיות בעילות ומתוך שיקול דעת ולהסתגל לחברה באופן הטוב ביותר מבחינה רגשית וחברתית. קיומה של עמידות אינו מרמז על קיומה של תכונה זו או אחרת, אלא על סינתזה של מספר רב של גורמים, אשר בסופו של דבר מסייעים לאינדיבידואל להסתגל לחברה מבחינה רגשית וחברתית, למרות היותו חשוף למצבי לחץ וטראומה (Brooks, 1994; Rutter, 1991; Werner, 2000).

## מאפייניהם של אינדיבידואלים עמידים

עמידות במובנה הפסיכולוגי מתייחסת ליכולתו של הפרט להתמודד עם מצבים משתנים, לפתור בעיות בעילות ומתוך שיקול דעת ולהסתגל לחברה באופן הטוב ביותר מבחינה רגשית וחברתית (היימן, 2000). על מנת להיחשב כעמיד על האינדיבידואל להיות חשוף לסיכון ולהגיב לכך בהצלחה.

קיומה של עמידות אינו מרמז על קיומה של תכונה זו או אחרת, אלא על אינטגרציה של מספר רב של גורמים (Fraser, Richman & Galinsky, 1999).

בשנות ה-60 יצרו בלוק ובלוק (Block & Block, 1980) מושג הנקרא "עמידות האגו" – Ego Resiliency. בעזרת מושג זה ניסו ליצור ביטוי יישומי, המאפשר אף ניבוי התנהגותי. עמידות האגו מייצגת התאמה טובה (Goodness of Fit) בין דרישות הסיטואציה לבין התנהגות האדם (Wolin & Wolin, 1995). לאדם בעל עמידות אגו טובה יש רפרטואר עשיר של אסטרטגיות לפתרון בעיות חברתיות, אישיות וקוגניטיביות, ויכולת להשתמש ברפרטואר זה בגמישות. בקצה השני של הרצף נמצא המושג "שבירות האגו" – Ego Brightleness, המייצג קושי בהתמודדות עם בעיות המעוררות חרדה ונוקשות בתפקודי האגו (Klohn, 1996; Block & Kremen, 1996). עמידות האגו מאפשרת לאדם, בתקופות מסוימות בחייו, להתמודד בהצלחה עם גורמי סיכון, להתרחק מן המצוקה ולהסתגל באופן תקין ויעיל לסביבתו למרות קיומן של נסיבות קשות או מאיימות, כמו מצבי לחץ וטראומה מתמשכים.

ניתן לומר, כי מטרתן העיקרית של תכניות התערבות במערכות חינוך הינה להביא את חברי הצוות החינוכי לאותה צמיחה והתפתחות, שתאפשר להם להפוך לגורם המגן על התפתחותם התקינה של תלמידיהם ושתספק להם את התנאים הנאותים להצמחת תכונות של עמידות, באופן שתימנע היווצרותו של סיכון עתידי.

בפרק זה ברצוננו לבחון דרכים בהן עבודת ביה"ס יכולה לקדם עמידות ולתמוך בהתפתחות תקינה של תלמידים, גם לנוכח המציאות בה הם חשופים למצבי לחץ וטראומה מתמשכים. ככלל, עבודה חינוכית, המכוונת לחיזוק תכונות של עמידות, מאפשרת התמודדות אפקטיבית יותר גם בשעת משבר. בהמשך נראה כיצד גם לאחר אירועים קשים וטראומטיים ניתן להיעזר בעקרונות של חיזוק העמידות בכדי לעזור לתלמידים המושפעים ממצבי לחץ וטראומה מתמשכים.

עמידות בקרב ילדים ובני נוער הגדלים באזורי עימות

גרברינו ועמיתיו (Garbbarino, Kostelny, Dubrow, 1991) מספרים בספרם No Place to be a child, Growing up in war zone על התמודדותם של ילדים המתגוררים במספר אזורי עימות בעולם - קמבודיה, מוזמביק, ניקרגואה, שיקגו וכן רצועת עזה. הכותבים בוחנים, בעזרת ראיונות עם ילדים המתגוררים באזורי עימות ומלחמה, כיצד הם מתמודדים עם נסיבות חיים של סכנה ומתח מתמשך. גרברינו ועמיתיו מונים מספר גורמים אשר חוזרים ועולים כמשמעותיים במחקרים הבודקים כיצד ילדים מתגברים על נסיבות חיים קשות, גורמים אשר מקדמים עמידות ומובילים להתנהגות פרו-חברתית ולהסתגלות בריאה של ילדים החיים באזורי עימות:

ניסיון אקטיבי להתמודד עם המתח – במצבי מלחמה, התמודדות אפקטיבית היא התמודדות אקטיבית המאופיינת בפיתוח מערכות יחסים חיוביות עם אחרים (נטייה לפעלתנות, אוריינטציה של פתרון בעיות, חברותיות) ולא כזו הנוטה לפאסיביות, להתנתקות ולהתכנסות. אלה שמוותרים חווים פגיעות פסיכולוגית מוגברת. אלה הממשיכים להיאבק כדי למצוא משמעות בעולם ואשר דואגים לאחרים, הינם עמידים יותר. יש ילדים שנולדים יותר אקטיביים ומוחצנים מאחרים. הבדלים אלו בטמפרמנט עשויים להשפיע. מחקרים רבים מצאו שלילדים נוחים לסביבה אשר

הצליחו לשרוד בנסיבות קשות היו כישורים ייחודיים שאפשרו להם למצוא את מקורות העזרה החברתיים והאישיים שלהם הם נזקקו. גם ילדים שאינם נולדים עם כישורים כאלה יכולים לאמץ לעצמם סגנונות התמודדות אקטיביים.

יכולת להבנת המציאות ופתרון בעיות – היכולת להבין דברים, לקרוא מצבים ואנשים ולראות אלטרנטיבות. עבור ילד המתגורר באזור מלחמה, כל 'גרם' של אינטליגנציה מעלה את סיכוייו לשרוד. האינטליגנציה עוזרת לו להגן על עצמו מפני פרשנויות פשטניות של המציאות, המביאות להרס עצמי או חברתי בטווח הארוך. תחושה של מסוגלות עצמית (Self Efficacy) והביטחון העצמי הנוצר בעקבותיה יוצרים דימוי עצמי חיובי. החיים באזורי עימות יוצרים שחיקה מתמדת בעצמי. הילד זקוק לכל המקורות אשר יכולים לחזק את הדימוי העצמי שלו. בנייה של תחושה חיובית של העצמי היא השקעה בעמידות.

יחסים רגשיים יציבים עם הורה או אדם אחר – מקור חשוב לתמיכה המאפשר לילד להתמודד עם נסיבות קשות. ילדים, שחוו יחסים חמים וחיוביים עם הוריהם, מפתחים מעין מודל פנימי של מה זה "להיות אדם" המשמש אותם ומחזיק אותם בזמנים קשים. איכות היחסים עם ההורים היא המפתח להבנת הבריאות הפסיכולוגית של אלה החיים באזורי עימות.

אקלים חינוכי פתוח ותומך – גורם מגן משמעותי, בעיקר כאשר מדובר בילדים הנמצאים בתקופת הילדות המאוחרת או בגיל ההתבגרות. ילד הגדל בנסיבות קשות זקוק לעזרה בעיבוד החוויות שהוא חווה בסביבה חברתית תומכת, המעודדת תהליכים של פרשנות חיובית. חינוך העוזר לילד והמכוון אותו לשביל אשר מוביל לקיום מוסרי שבו הוא יכול להתקיים, עוזר לילדים להתמודד עם נסיבות קשות.

תמיכה חברתית מאנשים מחוץ למשפחה – ילדים אינם רק חלק מן המשפחה. ילדים הם גם חלק מן הקהילה. הדרך שבה הקהילה מציעה לילד ולהוריו עזרה והדרכה, משחקת תפקיד מכריע באופן שבו הילד מתפתח. במקרה שהורים אינם קיימים, לקהילה תפקיד מכריע ביכולתה להציע ליתומים ולילדים נטושים סיכוי נוסף דרך אימוץ, במיוחד אם היחסים החדשים יכולים לספק לילד סיכוי לעבד את

אובדן הוריו. לקהילה השפעה משמעותית גם על גורמים התפתחותית אישיים כמו אינטליגנציה או שיפוט מוסרי.

## בית הספר כגורם מגן המקדם עמידות

המחקרים על עמידות ועל חינוך אפקטיבי תרמו ליצירת בחינה מחודשת של שאלת תרומת בית הספר כגורם מגן המטפח עמידות בקרב ילדים וצעירים. גרברינו (Garbarino & Kostenly, 1992). מצא שעל אף הלחצים הסביבתיים, 75 - 80 אחוזים מן הילדים נתרמו מפעילות בית הספר להסתגלות בריאה, כאשר בתי ספר היו רגישים אליהם ואל קשייהם. ברנרד (Bernard, 1997) טוענת שהתפתחות מוצלחת בכל מערכת אנושית תלויה באיכות היחסים וההזדמנויות להגשמה של המשתתפים בה.

מספר מאפיינים נמצאו עקביים במערכות סביבתיות התומכות בצמיחה והתפתחות, ביניהם:

**א. יחסי דאגה** – תמיכה אוהבת, נוכחות קבועה ויציבה של המבוגר למען הילד או הנער. אמון ואהבה בלתי מותנית, המתקיימים באופן בלתי תלוי בדפוס ההתנהגות של הילד, ונובעים מיכולת המבוגר לראות את מה שמסתתר מאחורי ההתנהגות החיצונית. המבוגר מכיר בצער העמוק של הילד, שלעיתים אינו נראה לעין, המסביר את פשר התנהגותו. ההתעניינות שלו בילד היא אותנטית וביטוייה האופייניים - היכרות אישית, הקשבה פעילה, מתן תוקף ומשמעות לקיומו בעזרת גילוי משותף ואישור הכוחות והכישרונות שקיימים אצלו מתוך בנייה משותפת של הנרטיב של סיפור חייו (Bernard, 1997). כפי שטענה השחקנית תהל רן (אישונים מדברים, 1998), בהצגת היחיד המבוססת על ניסיון חייה, מה שהציל אותה מחיי אומללות היה נוכחותו של מבוגר שהושיט לה יד ברגעי ההתמוטטות והקושי שחוותה עקבות טראומות בשנות ילדותה.

ב. מבוגר המכיר בחוויה הקשה של הילד. אליס מילר (Miller, 1990) חקרה ילדים עמידים אשר עברו טראומה והתעללות, והדגימה את הכוח המרפא שיש למבוגר המאמין ביכולת ההתמודדות של הילדים, ושנכון לשימוע בפתחות את סיפורם האישי. היא מצאה, שבכל מקרה של הסתגלות מוצלחת, היה מבוגר משמעותי אשר עזר לאשר את התפיסות של הילד, ובכך אפשר לו להכיר בעובדה שנעשה לו עוול. יחסי דאגה וסביבה תומכת בבית הספר, משמעותם, שישנן דמויות בבית הספר המכירות בפוטנציאל החבוי של הילד שאת מימושן מנעו עד כה נסיבות חיים הניתנות להשפעה. הדבר מחייב את המורים להסתכל מבעד להתנהגות האופיינית שמפגינים צעירים, מבעד לחוסר הביטחון שבחייהם, לגבור על ההתנגדות שלהם ולמצוא דרך להגיע לנפשם. על מנת ליצור אקלים של תמיכה גם המורים עצמם זקוקים למסגרות עבודה תומכות.

ג. ציפיות להישגיות ולתפקוד אופטימאלי תוך מתן תמיכה הולמת. ציפיות ודרישות להישגיות, הנעשות תוך הבניה, החזקה וגבולות בהירים של המסגרת החינוכית, יוצרים הרגשת ביטחון ואפשרות לחיזוי. השפעה דומה מתקבלת על ידי הכנסת ריטואלים וציוני מעברים (טקסי מעבר), המכוונים ומארגנים את הבלבול הפנימי המאפיין לעיתים ילדים החשופים למצבי סיכון בכלל ולמצבי חירום מתמשכים בפרט. הילדים צמאים ליד מכוונת ומגדירה היוצרת בהירות. הם רעבים להגדרות ולהשתייכות.

ד. הזדמנות להשתתפות אקטיבית – התפתחות תקינה בקרב ילדים ובני נוער מצריכה מתן הזדמנויות למעורבות וללקיחת אחריות. כל מסגרת המספקת להם הזדמנות של ממש להשאיר את חותמם האישי מעודדת התפתחות וגדילה. תכניות המקדמות תלמידים בסיכון הן תכניות המאפשרות לתלמידים להתפתח בקצב האישי שלהם, המעודדות אותם לשאול שאלות, להפעיל חשיבה ביקורתית וללמוד על ידי ניסוי והתנסות. בתכניות כאלו – רמת השיתוף של התלמידים גבוהה במיוחד.

הן כוללות אפשרויות בחירה ממשיות, תוכני הלימוד נקבעים על פי רצונם של המשתתפים ונורמות ההתנהגות הראויות לכל תלמיד מוגדרות על ידם. (Johnson & Johnson, 1989, Slavin, 1990)

בעקבות מור (2003) אנו מדגישים שלושה אספקטים עיקריים החוזרים ומופיעים בספרות כמאפיינים מערכות חינוך המטפחות עמידות וחוסן:

### 1. מערכות חינוך הממקמות את ה-"האדם במרכז" ומטפחות את צמיחתו של התלמיד דרך צמיחת המורה.

על פי גלזר (Glasser, 1998) המורה עצמו מהווה "כלי מרכזי" ליצירת התפתחויות חיוביות והתמודדות יעילה עם מצבי סיכון. לדבריו, הידע המשרת את המורים לשם קידום תלמידיהם שבסיכון אינו יכול להסתכם בהתמחות חינוכית, אלא מחייב גם התמחות במושגים הקשורים להתפתחות האדם. נושאים אלה מחייבים את המורים ללמוד את עצמם, את אישיותם ואת דפוסי התנהגותם וחשיבתם. מודעותם העצמית של המורים משמשת כמפתח העומד לשירותם לטובת המטלה, בבואם לפעול ולהשפיע על נפש הצעירים.

תהליכים תומכי גדילה של תלמידים חשופים לסיכון (כולל חשיפה לטראומה) מתאפשרים, כאשר אנשי חינוך וטיפול יודעים ללמוד מהתנסותם האישית אודות ההתנהגות האנושית ותהליכי צמיחה אנושיים. שימוש המורה בעצמו ובידע האישי הלקוח מעולמו הפנימי, אישיותו, עמדותיו, יכולותיו המקצועיות, ערכיו והשקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו את עצמו ואת ההיסטוריה הלימודית והבית ספרית שלו מהווים כלי מרכזי בהתמודדות עם תלמידים הנתונים בסיכון. אנשי החינוך לומדים מהתנסותם האישית, מכישלונם ומהצלחתם, מחוויות התבגרותם, מגורמי סיכון והגנה שבחייהם ומאופני ההתמודדות שלהם עם סיכון, מצוקות וטראומות, על השבילים השונים המאפשרים התפתחות וגדילה. מודעותם של אנשי חינוך וטיפול לתהליכי ההתמודדות שלהם עצמם, מאפשרת להם לבוא במגע עם ההבנות והכלים הדרושים ליצירת גדילה והתפתחות בקרב תלמידיהם החשופים לסיכון. שימוש בתהליכים מקבילים המתקיימים בין המורים לתלמידים ליצירת תהליכי



צמיחה, מתבסס על החוויה וההתנסות האישית שתרומתה עולה על כל חשיפה לחומר תיאורטי.

כהן (Cohen, 1999) מדגיש, שכאשר מורים מרחיבים את היכולות החברתיות והרגשיות שלהם, הדבר משפיע על מסלול ההתפתחות שלהם. ידע עצמי עושה את ההבדל. חשוב שהמורים, המושקעים בהבנת החיים האמוציונאליים והחברתיים של תלמידיהם, ישתתפו בעצמם באותו תהליך. ניתן להכיר בלמידה חברתית רגשית כאספקט חיוני בחינוך ילדים וכמאפיין חיוני של כל הרפורמות החינוכיות המוצלחות, בעיקר כשמדובר בתלמידים בסיכון. ככל שאיש החינוך מכוון להתייחס לשינויים ההתפתחותיים של תלמידיו, כך הוא יכול להיות יותר תומך ואמפטי. ידע עצמי יכול להוות בסיס לשינוי בכך שהוא מספק למורים לא רק כלים ללמידה, אלא גם מקור להבנת כל מה שהם עושים עם התלמידים. על המורים לבחון וללמוד את ניסיונם האישי, להבין אותו וללמוד ממנו, כך שיוכלו להרחיב את היכולות החינוכיות והאמפטייות שלהם.

## 2. מערכות חינוך המטפחות יחסי קרבה אופטימאליים

חשיבות היחסים הבין-אישיים בעבודה בית ספרית מודגשת בספרות המחקרית.

יכולתם של אנשי חינוך וטיפול להביא לצמיחתם של תלמידים בסיכון, קשורה ביכולתם ללמוד מהתנסותם האישית אילו דפוסי התקשרות ואינטראקציה בין-אישית מצמיחים גדילה ואילו מעכבים. הקרבה הרצויה היא זו המאפשרת למורה-המטפל להכיר היכרות אישית וקרובה את תלמידיו, ובמקביל מאפשרת לתלמידים להתקשר אליו כאל מבוגר משמעותי המסוגל לדאוג לצרכיהם תוך התייחסות לעולמם השלם - האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי. ההיכרות נעשית מנקודת מבט הוליסטית המשקפת הסתכלות כוללנית וראיית האדם בשלמותו, ומחפשת את נקודת המבט הסובייקטיבית, מתוך הנחה שככל שהמורה מצליח להתקרב יותר לחוויה הממשית שחווה התלמיד, האינטראקציה המתקיימת ביניהם יכולה להיות בעלת אופי טיפולי ולהעצים את החוויה של "להיות מובן ומוכל". עבודת

צוות מגבירה את הסיכוי לממש את הכניסה לעולם הסובייקטיבי של התלמיד בשל התרומה הייחודית שיכולה להיות לאנשים שונים הרואים אספקטים שונים של אותו תלמיד, ויחד יכולים לתפוס את השלמות שבו.

ברנרד (Bernard, 1996; 1997) מציינת את ההשפעה הקריטית של קשר תומך וקרוב הבנוי על יחסי אמון בין החונך לחניך, לטיפוח העמידות בקרב ילדים ומתבגרים החשופים למצבי סיכון. לטענתה, את זאת ניתן להשיג כאשר העניין של המבוגר בצעיר הוא אותנטי ומכוון להיכרות אישית. רודס (Rhodes, 1994) טוען כי בהשוואה לקשרים הנרקמים בין נותני שירות מקצועניים לקליינטים שלהם, הקשרים בין חונכים טבעיים (כולל מורים) לבני חסותם מתאפיינים בעוצמה גדולה יותר, במעורבות אפקטיבית יותר ובקשר קרוב יותר.

### 3. מערכות חינוך המטפחות יחסי התאמה

תכנית בית הספר צריכה להיות מותאמת כך שתאפשר התפתחות אישית והצלחה במשימות בית הספר. Kronik & Hargis (1990) מציעים להתאים את תכנית הלימודים לתלמידים במקום לדרוש מהתלמידים שיתאימו את עצמם לדרישות תכנית הלימודים. המורה לומד להתחקות אחר תהליך ההתפתחות של הצעירים ולחפש את המפתח שיוביל אותו לליבו של הילד. הוא לומד להתגבר, כל פעם מחדש, על האכזבות הקטנות והגדולות הנובעות ממעשיו של הילד, ומפתח ציפיות המותאמות לצורכי הילד.

התמודדות עם מצבי סיכון בין כותלי בית הספר מתחוללת כאשר המורה-המטפל יודע ליצור עבור תלמידיו סביבה חינוכית ההולמת את צורכי ההתפתחות שלהם במישורים הלימודיים, האישיים והבין-אישיים. סביבה מסוג זה, הנוצרת בדיאלוג הדדי מתמשך, היא המפתח הנמצא בידי אנשי בית הספר ליצירת מענים חינוכיים המביאים להתפתחות משמעותית ולמוביליות אישית, לימודית וחברתית, בקרב התלמידים החשופים לסיכון. יצירת סביבה כזו מתבססת על הבנה עמוקה של עולם הסיכון של התלמיד, ועל חתירה ליצירת תנאים מגנים אל מול מצבי הסיכון שבהם הוא נתון. הדבר מחייב תפיסה הוליסטית – מעבר ממומחיות בידע ובערכים,

למומחיות בטיפוח ההתפתחות של התלמיד בכל המישורים של חייו: רגשיים – אישיים; קוגניטיביים – לימודיים; וחברתיים.

עשייה רחבת היקף במערכות החינוך לשיפור התמודדות מערכות חינוך עם תלמידים חשופים לסיכון שיזמו עמותת "אשלים", ג'וינט ישראל ומשרד החינוך, ביססה את הבנתנו כיצד יש לטפח את העמידות והחוסן של תלמידים החשופים לסיכון, והביאה לפיתוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית המכוונת את ההתמודדות של מערכות חינוך עם תלמידים החשופים לסיכון (מור, 1997). תפיסה זו נוצרה על מנת לכוון את ההתפתחות האישית והמקצועית של אנשי חינוך וטיפול המעוניינים להרחיב את יכולתם להצמיח תלמידים החשופים למצבי סיכון ולסייע להם להתגבר על המכשולים השונים המונעים מהם לממש את עצמיותם. (מור ולוריא, 2005; מור ומנדלסון, 2005; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003)

## הבסיס התיאורטי של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית להתמודדות עם תלמידים במצוקה

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נשענת על שלושה מקורות תיאורטיים במשולב: התיאוריה האקזיסטנציאליסטית המכוונת לראיית האדם כסובייקט, התיאוריה הפסיכואנליטית ההומניסטית והאינטר-סובייקטיבית המכוונת לראיית ההתפתחות האנושית כמהות בין-אישית, והתיאוריה החברתית-ביקורתית התובעת מהחברה התייחסות לצורכי האחר והשונה (מור, 2003).

### א. "האדם במרכז" והפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית-פנומנולוגית

ז'אן פול סארטר הוא אחד האקזיסטנציאליסטים הידועים במאה ה-20. כתביו עסקו רבות בשאלת הקיום, בסבל, בייאוש ובחוויה הבלתי נמנעת מכל אדם באשר הוא - אימת המוות. לפי סארטר, כל אדם מונע, במידה זו או אחרת, על ידי החרדה הקיומית הקשורה בכך שדברים נהרסים, מסתיימים ומתים. עיסוק זה בחרדת הקיום הוא שהופך את הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית למתאימה לבני נוער

וילדים שחוו אירועי טראומה, שחלקם מתאפיין בעיסוק רב בחוויות של התפרקות ובשאלות קיומיות.

סארטר (1946) סבור, שהסבל הוא ממד של הקיום, ואין צורך להתגבר עליו על מנת להפוך את המציאות מעלובה לעשירה ומשמעותית. הסבל מתגלם במשמעות של החירות. חוסר הביטחון, התלישות והשרירותיות. הם המצב האמיתי שהאדם שרוי בו, ואין מנוס מכך. האדם סובל משום שמתגלמת בו חירות אישית ובלתי תלויה שהופכת אותו אחראי לעצמו ולעולמו. האדם הוא ייצור חופשי הבונה את עולם המשמעות שלו בעצמו, מתוך אינסוף אפשרויות בחירה. עתידו אינו נובע מעברו, אלא מבחירותיו.

המושגים "חופש", "אחריות" ו"בחירה" הם מושגים מרכזיים בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית. הם קשורים זה לזה בקשר דיאלקטי, שכן קיומו של כל אחד מהם תלוי בשניים האחרים. החופש אינו מצב סטטי נתון, אלא תחושה, חוויה בעלת חיים משלה. האדם נולד תלוי וכבול, ועצם התהלכותו בשביל החיים הוא פעולה שמשמעותה הרחבת החופש. הצמיחה והגדילה הנפשית מאפשרות לאדם להרחיב את דרגות החופש שלו, באופן שמצמצם את הסבל ומגדיל את אפשרויות הבחירה. האחריות באה לידי ביטוי בין השאר בהבנה שהרחבת החופש שלי על חשבון האחר תביא בסופו של דבר להגדלת הסבל של שנינו, שכן יש קשר ביני לבין האחר (Werts, 1994).

חוויה של אירוע טראומטי מציבה בפני הנער מכשול. ככל שנער אשר חווה אירוע קשה מסוגל להכיר בשרירותיות של נסיבות חייו, ולהבין שמצבים אלה אינם כובלים אותו אלא הוא זה הבוחר בכבלים, כך מתרחבות דרגות החופש שלו באופן שמשפיע על הבחירות שהוא עושה אל מול אותם סיכונים. השימוש במושגים אלה עוזר להתקרב לחוויה הסובייקטיבית של תלמיד במצוקה. האתגר הניצב מול אנשי המקצוע הוא לעזור לו להרחיב את דרגות החופש שלו, מבלי להתעלם מן הכבלים שהמציאות והחברה מציבים בפניו. עמידת התלמיד במצבי בחירה אותנטיים מזמנת

עבורו רגעים פוטנציאליים להתפתחות וגדילה, בהם הוא לומד על מהות הכרעותיו והשלכותיהן על קיומו.

הפנומנולוגיה מתאימה לעיסוק בטרואמה של התלמיד כפרט, משום שהיא נותנת מקום אמיתי לכל תלמיד על הרקע המשפחתי והתרבותי שלו. על אף שתחושת חוסר האונים משותפת לרוב בני הנוער שחוו חוויה טראומתית ונמצאים במצוקה, לכל אחד מהם יש חוויה סובייקטיבית ייחודית של חוסר אונים, שניתן להכירה ולהתייחס אליה באופן שונה. כלומר, כדי להבין את התלמיד ולדעת כיצד לפעול ביחס אליו, יש להבין את מצבו הסובייקטיבי, ולא להתייחס לכל מי שעבר אירוע טראומתי באותו האופן. כך יש מקום להכיר ולהבין מה עומד מאחורי התלמיד שאינו מגיע לביה"ס ונמצא בסכנת נשירה, התלמיד המתנגד באופן אקטיבי לתרבות השלטת בבית הספר, התלמיד שאינו פנוי ללמוד בשל תחושות המצוקה העזות המציפות אותו, התלמיד המתקשה ללמוד, התלמיד המנסה להרוס את בית הספר ועוד.

הגישה הפוזיטיביסטית מעמידה במרכז את האובייקטיביות ואת האמת המדעית, נשענת על הפרדת הסובייקט מהאובייקט הנחקר, ודוגלת בערכים אובייקטיביים-אבסולוטיים. תפיסה זו יוצאת מנקודת הנחה שהחינוך, במהותו, הוא תהליך של חיברות (סוציאליזציה) אשר מנסה להקנות לבני הנוער את הכללים והחוקים הנהוגים בחברה, וכך להכניסם לחיים ולהופכם לאזרחים מתפקדים ופרודוקטיביים. הערכים הם הקובעים מהו כישלון ומהי הצלחה, מהם הישגים ראויים ומהם הישגים בלתי ראויים, מיהו המורה או התלמיד המוצלח או הנכשל. לעומתה, התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מבוססת על תפיסה פנומנולוגית סובייקטיבית, לפיה אין בחינוך מקום לאמיתות פוזיטיביסטיות מוחלטות הנובעות ממתודה מדעית של אמת אחת, אלא יש מקום למספר זוויות ראייה.

גישה חינוכית פוזיטיביסטית עשויה להתאים לצורכי ההתפתחות של תלמידים נורמטיביים, היכולים להישען על מעגלי תמיכה והכוונה בסביבתם הטבעית, אך היא אינה יכולה להוות מענה מספק לתלמידים בסיכון, החשים מצוקה בשל הריבוי והמורכבות של צורכיהם. תפיסת חינוך פוזיטיביסטית בהיותה מכוונת למטרות

אחידות קולקטיביות ומתעלמת מהצרכים הסובייקטיביים של היחיד, מסלימה את הסיכון. התפיסה האקזיסטנציאליסטית לעומתה, מדגישה את מרכזיותו של האדם היחיד, על האמת הפרטית שלו המצויה בתוכו, ודורשת מן הסביבה לחתור ולגלות אמת זו, שאינה תמיד נגישה אפילו לאדם עצמו, על מנת לסייע לו להפעיל את כוחותיו.

### ב.1. התיאוריה ההומניסטית והיחס לאדם במרכז

אנו נשענים על גישות פסיכולוגיות המרחיבות את ההבנה של צרכים סובייקטיביים ושל תהליכי התפתחות בתוך אינטראקציה. גישות אלו שאנו כוללים אותן במושג "פסיכולוגית התאמה", עשויות לתרום לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים שעברו חוויה טראומתית, הודות לכוח שיש להן להאיר את המהות והמאפיינים של עשייה חינוכית שיש בה התאמה לצרכים השונים של ילדים ומתבגרים אלו. הניסיון של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית ליצור שיטה לחקר הסובייקטיביות האנושית התממש בעזרת הפסיכולוגיה, בעיקר הפסיכולוגיה ההומניסטית של רוג'רס ופסיכולוגיית העצמי של היינץ קוהוט (1977; 1971), דונלד ויניקוט (1986; 1965) והפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית (Benjamin, 1995).

בשנות השישים של המאה ה-20 הופיעה הפסיכולוגיה ההומניסטית כ"כוח השלישי" שבין התיאוריה הפסיכואנליטית ובין הביהביורזם. שורשיה של הפסיכולוגיה ההומניסטית במסורת הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית-פנומנולוגית והיא כוללת ארבעה עקרונות מפתח:

1. האדם החווה נמצא במרכז, ולכן יש ללמוד את האדם בנסיבות חייו האמיתיות, ולא במסגרת מלאכותית של מעבדה. הטיעון הבסיסי הוא, שבני אדם הם סובייקטים ולא-אובייקטים, ועל מנת להבין את האדם, נחוצה גישה הוליסטית. יש לבחון את האדם ולתאר בומונחים של מודעות אישית, הכוללת את חוויותיו הסובייקטיביות ואת האופן שבו הוא תופס ומעריך את עצמו.

2. הבחירה האנושית, היצירתיות וההגשמה העצמית הם הנושאים המועדפים לחקירה. התיאוריה הפסיכואנליטית מתבססת על ממצאים של תצפיות קליניות באנשים הסובלים מהפרעות שונות. לעומתה, הפסיכולוגיה ההומניסטית טוענת, כי יש ללמוד בני אדם כשלמים ובריאים, אנשים יצירתיים המתפקדים באופן מלא. בבסיס הפסיכולוגיה ההומניסטית עומדת האמונה שלבני אדם דחף פנימי להתקדם ולפתח את הפוטנציאל שלהם ואת יכולותיהם בכיוון של בריאות והגשמה עצמית, ושפתולוגיה נובעת מהפרעה בתהליכים טבעיים אלה.

3. בבחירת שאלות מחקר יש להעדיף משמעות על אובייקטיביות. על פי הפסיכולוגיה ההומניסטית, המחקר הפסיכולוגי התרכז בעבר בשיטות, ולא בבעיות עצמן. לפרויקטים מחקריים יש חשיבות, משום שהם מכוונים להבנת המין האנושי, גם אם השיטות הקיימות לחקר האדם אינן מספיק מפותחות.

4. כבוד האדם הוא ערך עליון. הפסיכולוגים ההומניסטים טוענים שההתבוננות בבני האדם כביצורים ייחודיים ובעלי פוטנציאל להיות נאצלים, היא מעל לכול. פסיכולוגים צריכים להבין אנשים, ולא לנבא את דפוסי התנהגותם, ולשלוט בהם. מטבעם של בני האדם לחתור לעבודה משמעותית, לאחריות ולביטוי יצירת.

קרל רוג'רס מהווה דמות מפתח בגישה ההומניסטית. התיאוריה שלו מציבה את האדם במרכז ומדגישה את המושג "הגשמה עצמית" (Cohen, 1997). מושג זה מרמז על כך, שישנו כוח פנימי ביולוגי הגורם לאדם לפתח את יכולותיו וכישוריו לקראת ביטויים המלא. המוטיבציה המרכזית של הפרט היא ללמוד ולגדול. צמיחה מתרחשת כאשר הפרט מתמודד עם בעיות, נאבק בהן ודרך מאבקו מפתח היבטים חדשים על מיומנותיו, יכולותיו ונקודות הראות שלו על חייו.

ההנחה הבסיסית של רוג'רס היא שבני האדם, כמו כל היצורים החיים, מונעים לגדול ולחתור לבריאות אופטימאלית, דבר המצריך עמידות אל מול מצוקה. רוג'רס

מודה בכך שעמידות כזאת עשויה להתפתח בעזרת אחרים, ושהגשמה עצמית למרות שהיא תהליך טבעי מצריכה טיפוח של הורה או מטפל. הרעיון המרכזי שלו הוא שלכל פרט יש משאבים פנימיים המאפשרים לו להגיע להבנה עצמית, לגבש עצמיות והתנהגות של הכוונה עצמית, ושניתן לטפח מקורות אלה בעזרת אקלים חינוכי-טיפולי מאפשר.

## ב.2 פסיכואנליזה והגישה הפסיכו-חינוכית

עולם החשיבה הפסיכואנליטי התגלה כרלוונטי ביותר להתפתחות עולמו המקצועי של היועץ ואיש החינוך. עולם רעיוני עשיר זה עוסק בסוגיות חשובות ביותר בעבודה החינוכית והייעוצית-טיפולית בביה"ס, כפי שבאים לביטוי בעולמות התוכן הבאים:

1. הבנת תהליכים נפשיים והבנת העולם הסובייקטיבי של האדם (תלמיד, מורה, יועץ, הורה, מנהל וכו'). דגש מיוחד מושם על הבנת תהליכים פנימיים עמוקים, מודעים ולא מודעים, דרך ביטויים התנהגותיים וחוויתיים. תשומת לב מיוחדת מוקדשת ליחס בין התנהגות גלויה ותהליכים פנימיים, ולאופן בו האדם, בין אם הוא ילד או מבוגר, מסתיר ובה בעת - מבלי משים - מבטא, את צרכיו הנפשיים.

2. תהליכי התפתחות רגשיים, קוגניטיביים ואישיותיים והשפעת הסביבה המגדלת על מהלך ההתפתחות. למידת תהליכי התפתחות מרחיבה את ההתבוננות על התלמיד, צרכיו וחוויתו הסובייקטיבית, וגם מחדדת את המחשבה על אופני מגע והתערבות מתאימים ומצמיחים.

3. מקומו של המבוגר בהתפתחות הילד. הציפיות המודעות והלא מודעות מהמבוגר, אופני אחזקה (holding) והכלה (containment), גבולות ונורמות, תהליכי השפעה וביטויים מורכבים ולא-רציונאליים באינטראקציה. עולם תוכן זה, מאיר ומעשיר את ההסתכלות גם על יחסי העבודה בין המבוגרים בביה"ס, ורלוונטי - למשל - בבחינת אינטראקציות בין מורים לבעלי



תפקידי ניהול. הרגשות, הרגישויות והציפיות המתעוררים כלפי דמויות סמכות מושפעות מחוויות, מאוויים וממשקעים רגשיים כלפי דמויות סמכות בעבר, בעקר ההורים. המטען הרגשי הזה מכונה "העברה", והתגובה הלא מודעת מצד המבוגר או המטפל מכונה "העברה נגדית". הבחינה של תהליכי ההעברה וההעברה הנגדית מאפשרים לבחון את התהליכים הסמויים שמשפיעים, ולעיתים קרובות מקשים, על אינטראקציות בין ילד ומבוגר, ובין אנשי צוות ודמויות הסמכות.

4. תהליכים קבוצתיים וארגוניים גלויים וסמויים. ביה"ס הנו ארגון שבו מירב העשייה היא במסגרות קבוצתיות (כיתה, צוות, שכבה וכיו"ב). החשיבה הפסיכואנליטית הבאה לביטוי בעבודתו של ביון (1992) רואה את הקבוצה כשלם, כיחידה. התנהגות של הפרט קשורה לתהליך של הקבוצה כולה. לתהליכים הלא מודעים ההופכים לחבלניים לתפקוד הקבוצה, ישנם אפיונים שניתן לזהותם ואז לשקול דרכי התמודדות עמם. מאחר שהפנייה הרגשית הלא מודעת של הקבוצה מופנית בעיקרה למנהיג, יש בגישה זו להרחיב את דרך ההסתכלות וההתמודדות של המבוגרים האחראים בביה"ס על הקבוצות שעליהם הם מופקדים.

5. דרכי התערבות - הפסיכואנליזה מאירה ותורמת לאופני ההתערבות הפסיכו-חינוכית והתאמתם לצורכי ההתפתחות הספציפיים של הפרט. הנושאים הרלוונטיים כוללים את המאפיינים של מסגרת עבודה המסייעים לתהליך ההתפתחות, הכרה בחשיבות תהליכים רגשיים וקוגניטיביים סמויים כמאפשרים עבודה עמוקה ומשמעותית, בחירת מוקד פעולה המתאים למציאות הנפשית, החברתית והקוגניטיבית של התלמיד, והתנאים והתהליכים שמאפשרים יצירת מעגלי הכלה-אחזקה בביה"ס המותאמים לצורכי התלמידים, אנשי הצוות וההנהלה.

החשיבה הפסיכואנליטית על כל אחד מחמשת הממדים שצינו היא רחבה ביותר, ויש בה ריבוי נקודות הסתכלות על התהליכים הסמויים והמורכבים הקיימים

באדם וביחסיו עם סביבתו. אנו רואים במורכבות ובשוני בין הגישות השונות בפסיכואנליזה ביטוי לטבעו של האדם, שהוא מורכב ובעל רבדים שונים הנמצאים לעיתים במתח עם חלקים שונים בפנימיותו. מורכבות זו של הפסיכואנליזה נמצאת כבר בגוף עבודתו של מייסדה, זיגמונד פרויד. לדוגמא, רפפורט וגיל (Rapaport & Gill, 1959) דנים בארבע "פסיכולוגיות" שפרויד העמיד, שכל אחת מהן מסבירה תהליכים נפשיים במסגרת מושגית השונה ולעיתים אף סותרת את רעותה. בסדרה של אחד עשר מאמרים שהתפרסמו בשנות השבעים, סנדלר ושותפיו (הראשונים שבהם – Sandler, Dare & Holder 1972a, 1972b, 1972c) מתארים כיצד כל נקודת ראות בהתפתחות הפסיכואנליזה בתקופת פרויד השלימה והרחיבה חסרים בקודמתה, ונתנה הסתכלות רחבה יותר על הטבע האנושי. עוד בזמנו של פרויד ובוודאי בשנים שחלפו מאז, נוספו הוגים וחוקרים פסיכואנליטיים שייצרו שינויים מושגיים וטיפוליים. מגוון זה מסוכם באופן בהיר ונגיש בספרם של מיטשל ובלק (Mitchell & Black, 1995) ובהקדמתו של עמנואל ברמן לאסופת מאמרים קליניים של פרויד שתורגמה לעברית (פרויד, 2002).

בתוך הגישות בפסיכואנליזה, אנו רואים את תיאוריות ההתאמה כרלוונטיות במיוחד לחינוך. בתיאוריות ההתאמה אנו כוללים פסיכואנליטיקאים שונים המתמקדים ביחס בין הפרט וסביבתו כמהותיים להתפתחות האדם. תחת "המטריה" של תיאוריות ההתאמה אנו כוללים את החשיבה הרעיונית של מלאני קליין (2002) ושל תלמידה ביון (2004), את עולם המושגים של ויניקוט ותיאוריות של יחסי אובייקט בפסיכואנליזה. כמו כן אנו מושפעים מהעולם הרעיוני של פסיכולוגיית העצמי מיסודו של היינץ קוהוט, וגישות אינטר-סובייקטיביות המרחיבות את ההסתכלות והשימוש בהשפעה ההדדית בתהליכי צמיחה והתערבות.

מושג ההכלה הנו חשוב בהסתכלות פסיכולוגית על חינוך וביה"ס. מושג ההכלה, שפותח ע"י ביון, הפך לחלק מהשפה המדוברת, אבל לרבים חסרה ההכרה במורכבות פעולת ההכלה ובעולם הרעיוני הכלול במושג זה (לנדאו, 1993). מושג ההכלה עסק במקורו בפונקציה נפשית שהילד זקוק מאמו. ביון תיאר כיצד תפקידה הנפשי של

האם כרוך בעיבוד "חומרים" נפשיים שהתינוק שלה לא יכול לעבד ולהחזיק בתוכו. הכלה, מההיבט הנפשי, היא פעולה פנימית שהמבוגר עושה בתוכו לשרות הילד שבאחריותו. ההתפנות לעולמו של הילד ועיבוד תחושות הילד המועברות באופן לא מודע "מבטן לבטן" (בתהליך המתווך ע"י הזדהות השלכתית), מאפשרים למבוגר ליצור תמורה בעולם הפנימי של הילד, כמו, להפוך תסכול לחשיבה, חרדה לרגש מזוהה ובדידות לשיתוף. בתהליך ההכלה, המבוגר קולט תכנים רגשיים שהילד לא מסוגל לעכל, ומתפנה באופן לא מודע לעבדם עבור ילדו. התפנות רגשית זו היא חיונית להתפתחות הילד ומאפשרת לו להפנים את יכולת הכלה של ההורה כך שיוכל הוא להכיל את עצמו. בהעדר הכלה עצמית והכלה ע"י סביבתו, קיים קושי להתמודד עם משא רגשי ועם המורכבות הפנימית, והילד פולט החוצה את מטענו הפנימי באופן אימפולסיבי ובלתי מעובד.

אנו רואים יחס ישיר בין מצבי סיכון לחוסר הכלה של ילד ותלמיד. במושגיו של ביון (2004), כאשר הילד אינו מסוגל להתמודד עם חרדותיו, כאשר העולם הפנימי אינו מצליח לעבור לעולם של חשיבה ועיבוד פנימי, הילד חש באופן לא מודע מאוים ומנסה להיפטר או "להקיא" החוצה את החומרים הבלתי מעוכלים שבתוכו. לעיתים קרובות ניתן לראות כיצד תחושות בלתי מעובדות של ילד, כגון חוסר אונים, כעס מציף, נחיתות קשה, אובדן בלתי מנוסח וכיו"ב עומדים מאחורי התנהגות סיכונית. ההתנהגות הסיכונית, עפ"י הדגש זה, מעידה על היעדרה של יכולת הכלה עצמית, ובהעדר אלטרנטיבה אחרת, מהווה ערוץ זמין המאפשר "להיפטר" מתכנים רגשיים מאיימים. "אילוף" או אמצעי אכיפה משמעתיים לא עוזרים להתמודד עם קשיי הכלה פנימיים הגוררים acting out. האתגר למבוגרים המתמודדים והאחראים לאותו ילד או תלמיד הוא להתפנות רגשית ולתת את המרחב הפנימי המכיל של עצמם לשרות אותו ילד. העיבוד של העולם הפנימי של הילד בתוך המרחב הפנימי של הדמות המכילה נותן הגדרה חדשה מעובדת ומפותחת יותר לאותם תכנים רגשיים שפרצו ממנו קודם לכן ללא שליטה. פעולת הכלה של המבוגר שראשיתה בתהליך הפנימי מקבלת ביטוי בדרכים שונות המתאימות לצרכים הרגשיים של

הילד-תלמיד: לעיתים, ההכלה נעשית בעזרת פעולה. למשל, לאחר פיגוע חבלני שפגע בתלמיד הכיתה, המחנך חש שתלמידיו הנסערים מתקשים להתמודד גם עם הגירויים הנוספים שנתקלו בהם בביה"ס (טלוויזיה פתוחה המעדכנת בהתפתחויות, התקבצויות של כלל התלמידים בכניסה לביה"ס, כתבים הבאים לסקר את תגובת ביה"ס). המחנך קיבץ את תלמידיו בכיתה ויצר עבורם מעין "מעטפת" או "עור" מגונן, שאפשר לתלמידים להתמודד עם תחושות קשות שהיו בלתי מובנות ובלתי מעוכלות בשלב זה. לעיתים, ההכלה נעשית ע"י הגדרת התהליך הפנימי של הילד. כך למשל, היועץ שחש רתיעה מנער גברתן ותוקפני שהזניח את ההיגינה האישית שלו הבין שהנער הזה דוחה אחרים בריחו מאחר שהוא נתון בפחד לא מודע שאם יתקרבו אליו אז יזיקו לו. ביון (שם) מדגיש שהכלה דורשת הגדרה מילולית. לעומת זאת אוגדן (Ogden, 2003) מתאר כיצד ההתפנות הפנימית עצמה של הדמות המכילה יוצרת תהליך פנימי שמרחיב את יכולת ההתפנות של האחר ומהווה בסיס לתובנה המילולית.

המשחק (play) כפי שויניקוט מתאר אותו, שונה מהמשחק המובנה (game). המשחק הויניקוטיאני מתרחש במרחב בטוח בו ניתן לנסות ולהתנסות בביטוי ופיתוח של עולמות חבויים. מרחב זה שמאפשר התנסות מיוחדת בחומרי הנפש, ביצירה חדשה ובגילוי עצמי, מכונה ע"י ויניקוט מרחב פוטנציאלי. ויניקוט טוען ש: "המשחק הוא-הוא היסוד האוניברסאלי והוא השייך לתחום הבריאות; משחק מסייע לגדילה ולפיקח לבריאות; משחק מוליך אל יחסי קבוצה; משחק יכול להיות צורה של תקשורת בפסיכותרפיה; ולבסוף, הפסיכואנליזה התפתחה כצורה משוכללת ביותר של משחק בשירות התקשורת של האדם עם עצמו ועם אחרים" (ויניקוט, 1999, עמ' 69).

ברצוננו להדגיש שהגישה הפסיכו-חינוכית בוחנת כיצד ניתן ליצור בביה"ס מרחב למידה שיש בו גם מאפיינים של המרחב הפוטנציאלי המאפשר גילוי עצמי ולמידה משמעותית מתוך חווית ביטחון ומתוך חווית משחק. עמדה זו תואמת את הצעתו

של פרויד שמחנכים לא יראו בביה"ס בבואה של המציאות הקשה של החיים, אלא הזדמנות לשחק ולהתנסות עם חומרי החיים (Freidman, 1967).

הגישה ההתערבותית שלנו מושפעת מהגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית בפסיכואנליזה. גישות אלו הדגישו את המשמעות העמוקה וההשפעה ההדדית שיש למגע בין התהליכים הפנימיים של המטפל והמטופל בתהליך הטיפול. תהליך הדדי זה קיים גם בדיאדה של ההורה-ילד, ובקונטקסט הזה מתרחשת ההתפתחות הפסיכולוגית. העולם הפנימי של הילד מושפע ביותר מהתהליכים הפנימיים בעולם המבוגר. באופן דומה אנו רואים את הקשר בין התלמיד ואיש החינוך. ההשפעה ההדדית יכולה להיות פורייה או הרסנית. רגישות זו של התלמיד למבוגר הנה בעלת משמעות רבה בהתמודדות עם תלמידים שעברו חוויות טראומטיות.

ברצוננו להדגיש כמה רעיונות מרכזיים שנידונו ע"י פסיכואנליטיקאים מהגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטית:

1. שינוי והחלמה מתרחשים בקונטקסט של יחסים. כיוון יחסים משמעותיים עם ילד או נער שעבר חוויה טראומטית הינו חיוני לתהליך ההחלמה. מאחר וקיימת השפעה הדדית של התהליכים הפנימיים, יש בכוחו של המבוגר להשפיע על עולמו של הילד דרך האופן שהוא מהדהד וחש; הן את עולמו שלו והן את זה של הילד. גרסון (Gerson, 2004) כינה את הרבדים הסמויים שבחוויה המשותפת בשם "הלא מודע ההתייחסותי". הוא מתאר דרך דוגמאות קליניות כיצד החיבור הלא מודע בין שני המשתתפים בסיטואציה הטיפולית תרם לתהליך הטיפול. האחריות של הדמות המטפלת כוללת זיהוי של התהליכים הסמויים הללו ובכך מתאפשר עיבוד של תהליכים רגשיים סבוכים ובלתי מודעים.
2. טראומה מחבלת בתקווה. תהליך ההחלמה כרוך בשיקום התקווה. תהליך זה קורה אף הוא בסיטואציה בין-אישית. מיטשל (1973) הראה כיצד הנביטה המחודשת של התקווה זקוקה לנוכחות העקבית של אדם קרוב

המאמין באדם ובעתידו, ושותף לתהליך יצירת משמעות לתהליכים פנימיים מורכבים ומבלבלים.

3. המבוגר המסייע לילד או לנער שעבר חוויה טראומטית איננו יכול לחמוק מלחוש תגובות אישיות קשות לסיפור האירועים שנחשף בפניו. התגובות הפנימיות הללו הן חלק מתהליך ההתערבות, ויכולות לקדם את התהליך הטיפולי. הימנעות והסתגרות הנם תגובה נפוצה בקרב מטפלים הנחשפים לסיפור של אירוע טראומטי. הטראומה מעוררת טראומות קודמות של המבוגר ובכך מעוררת מרבצן תחושות עבר קשות של חוסר אונים, מצוקה וניתוק רגשי. דייויס ופרולי (Davia & Frawley, 1994) פרטו קשיים בתהליכי העברה-העברה נגדית, שמקשים על הטיפול בנפגעי תקיפה מינית. קשיים אלה קיימים במגע עם נפגעי טראומה באשר הם. התהליכים ההעברתיים אינם רק מכשול. הם נותנים פתח להבין היבטים מהותיים בחוויה הטראומטית. בתהליכי העברה הנגדית של המטפל הן מציינות את ארבעת הדפוסים הבאים: המטפל חווה את עצמו כלפי המטופל כהורה הלא-רואה והלא-מעורב, כמתעלל הסדיסטי, כדמות המצילה האומניפוטנטית והמוערצת, או כדמות המפתה (שם, 167-185). במסגרת הבית-ספרית, מורים ויועצים צריכים את התמיכה וההדרכה המתאימה להתמודדות עם התגובות הפנימיות החזקות שהמגע עם תלמידים טראומטיים מעורר.

4. ההבנה שהמכשול להגשמה עצמית של תלמיד הנמצא בסיכון, ושל תלמיד המתמודד עם טראומה שחווה, קשור ביחסיו עם מבוגרים ובני גילו, משחררת בקרב אנשי חינוך יכולות חדשות לשנות את מצבם של תלמידים הנמצאים במצוקה. תפקידו של המורה הוא רחב הרבה מעבר להיותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. הוא אחראי על צמיחתם והתפתחותם האישית של תלמידיו, ועליו לספק להם את התנאים הדרושים הן ללמידה משמעותית והן להתפתחות אישית. המורה

נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות, והוא דמות מרכזית בחייהם. לדפוס התנהגותו השפעה רבה על תלמידיו, ובאפשרותו לכוון את נוכחותו כך שיהיה דמות משמעותית בהתמודדות עם תהליכי סיכון ומצוקה המעיבים על חיי התלמיד.

בנוסף לתובנות שהפסיכואנליזה מציעה באשר לעמדה המגדלת של אנשי חינוך בביה"ס, היא מדגישה שצמיחת תלמידים קשורה להתפתחות המבוגרים המחנכים אותם. הדמויות הראשונות שהשינוי בהן הוא קריטי להתפתחות תלמידי ביה"ס, הם הצוות החינוכי וההנהלה. הגברת המודעות של אנשי הצוות לעצמם, לרגשותיהם, לעברם ולאופן פעולתם, היא בסיס הכרחי ליכולתם להיות גורם משמעותי בחייהם של תלמידים החשופים למצבי סיכון וטראומה מתמשכים.

### ג. מערכות חינוך המטפחות יחסי התאמה והתיאוריה הביקורתית-חברתית (Social Critical Theory)

התיאוריות הביקורתיות-חברתיות טוענות כי בתי ספר אינם מעניקים לתלמידיהם השונים הזדמנות אמיתית להעצמה חברתית ואישית; תכנית הלימודים בבתי הספר מושתתת על מסורת סלקטיבית המקנה לתלמידים ידע המשרת את האינטרסים של התרבות השלטת במדינה; החינוך אינו משוחרר מהקשר החברתי, הכלכלי והמוסדי; בתי ספר מעתיקים את השיח והערכים של הקבוצה השולטת ומנציחים את יכולתה להימצא בעמדת כוח ולהשפיע באופן חד צדדי על כלל האוכלוסייה (Giroux & McLaren, 1987).

תיאורית הרפרודוקציה התרבותית (Cultural Reproduction Theory. Bourdieu & Passeron, 1977) המהווה חלק מן התיאוריות הביקורתיות, מדברת על אופן ההשפעה של החוויה האינדיבידואלית על המבנה האידיאולוגי, דרכו נוצרות אינטראקציות בממסד החינוכי. על פי תיאוריה זו, אף על פי שתמיד קיים מעמד מועדף, ישנם אנשים שלהם פוטנציאל ליצור שינוי חברתי דרך התנגדות, המתבטאת בהתנהגויות, בגישות ובאמונות.

פאולו פריירה, איש הגות ברזילאי שעסק בפרקטיקה של החינוך, טבע את המושג "פדגוגיה משחררת", והגדיר אותה כפדגוגיה השואפת ליצור תמורה. לפי פריירה, אין חינוך אמיתי שאין לו מטרה חברתית שאפשר להשיג באמצעות דיאלוג בין התלמידים למורים, ואשר דרכו המורה מפתח חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב תלמידיו.

ה"פדגוגיה המשחררת" וטיפוח יחסי התאמה מכוונים להפוך את התלמיד מאובייקט לסובייקט. המורה המכוון לצרכיו של תלמידו לוקח אחריות על תהליכים, דרכם התלמידים הופכים מאובייקטים פסיביים - לסובייקטים ביקורתיים ואקטיביים, מאובייקטים הנתבעים לבצע מטלות סטנדרטיות על פי גילם - לסובייקטים עם צרכים שונים, שהמענה המותאם להם הוא המפתח לצמיחתם ולהתפתחותם. ההומניזציה של המציאות מתחילה בהומניזציה של התלמידים, כאשר גם המורים עצמם צריכים לעבור תהליך של הפיכה לסובייקט, לפני שהם לוקחים אחריות על התלמידים.

אנו מוצאים כי שלושת האספקטים במשולב, העולים מהמחקר (מור, 2003) כמאפיינים מערכות חינוך המטפחות עמידות בקרב תלמידים בסיכון, רלוונטיים ביותר בהקשר של התמודדות מערכות חינוך עם נפגעי טראומה:

1. התמודדות בית ספרית עם תלמידים נפגעי טראומה מחייבת מורים הנכונים ללמוד מעצמם, מתוך חוויותיהם האישיות, כיצד לתמוך בתלמידיהם ברגישות הולמת.

2. התמודדות בית ספרית עם תלמידים נפגעי טראומה מחייבת ודורשת את נכונותם של המורים והמבוגרים בביה"ס להתייבב ולהיות נוכחים בחיי התלמידים כדמויות משמעותיות ויציבות.

3. התמודדות בית ספרית עם תלמידים נפגעי טראומה מחייבת נכונות להשקיע בעשייה חינוכית, שיש בה מענים הולמים יותר לצרכים



המובחנים של התלמידים השונים לנוכח נסיבות חייהם הייחודיות, על מנת להבטיח את התפתחותם ואת הגשמתם האישית.

## בית הספר כגורם המגן על ילדים נפגעי טראומה

אירועים טראומטיים הקשורים בבית הספר, מזמנים לרוב תגובות מיידיות והתערבות מסיבית של אנשי החינוך והטיפול, כך שסביב האירוע זוכים התלמידים - ברוב המקרים - לליווי ולטיפול אינטנסיבי. מתן הסיוע נעשה על פי סדר עדיפויות אשר נקבע על פי מעגלי הפגיעה השונים. אנשי הצוות החינוכי, בתמיכתם של מנהיגי ההתערבות, מזיהים את הנפגעים הסובלים מפגיעה ישירה או עקיפה, משוחחים עימם, ומאתרים את אלה הנזקקים להמשך הטיפול. חלקם מופנים להמשך טיפול בשירותי הטיפול שבקהילה, וחלקם מוחזק בתוך בית הספר. הניסיון הרב המצטבר לאחרונה - למרבית הצער - בהתמודדות עם מצבי חירום וטראומה יוצר מקצועיות הולכת וגוברת בתחום תפקוד בית הספר בסיוע לתלמידים בזמן המצב האקוטי. יחד עם זאת, בתי הספר מתקשים ככלל בהתמודדות ארוכת טווח עם התוצאות של אירועים טראומטיים.

המציאות מלמדת שמורכבות ההתרחשות הטראומטית, השונות הגדולה בתגובות התלמידים, והרצון העז של כולם לחזור לתפקוד ולשגרה מביאים - פעמים רבות - לסיום ההתערבות, גם כאשר טרם הגיע העת לסיימה. לעיתים קרובות קשה ליצור את האיזון הנכון בין צורכי התלמידים ובין כוחות ההשקעה של הצוות הטיפולי, בהם אנשי ביה"ס. כאשר תלמיד מייצר תגובות פוסט-טראומטיות חריפות מתגייס הצוות בכל העוצמה וההשקעה לסייע לו, לעיתים דווקא התלמיד אשר "משדר" לכולם את קשייו והזוכה בסופו של דבר לטיפול, הוא לאו דווקא התלמיד הנזקק ביותר, אלא זה שניתן להגדירו כבעל כוחות המאפשרים לו להיעזר באחרים ולהישען על מבוגרים. תלמידים רבים אינם משדרים מצוקה גלויה לאנשי הצוות. מדובר בתלמידים אשר לא היו בעצמם באזור הפיגוע, כאלה שהיו בפיגוע אך משדרים ש"הכול בסדר", או

תלמידים אשר גם לפני האירוע הטראומטי התקשו לראות במבוגרים, קרובים או רחוקים, משענת משמעותית עבורם.

על מנת ליצור הלימה בין צורכי התלמידים לבין ההשקעה של הצוות בהם, ההתמודדות המיידית עם האירוע הטראומטי אינה מספיקה. הלימה כזאת מחייבת את בית ספר לקיים טיפול ארוך טווח המתאפיין ברציפות ביחס לתלמיד - לפני ואחרי האירוע. רציפות המתאפשרת כאשר היכרות רחבה ועמוקה של אנשי הצוות עם התלמיד טרום האירוע מנוצלת לטובת התמודדות - מיידית ומתמשכת - לאחריו. הבנה זו מובילה למספר שאלות: מהו תפקיד ביה"ס בתמיכה בתלמידי החשופים למצבי לחץ וטראומה מתמשכים? כיצד מכוונת ההתערבות המיידית לתמיכה בהתמודדות הנעשית לאורך זמן? איזו מעורבות נדרשת מאנשי החינוך והטיפול בבית הספר ואיזו נגיעה תורמת להתמודדות המתמשכת?

התמודדות מיידית אפקטיבית יוצרת הסתכלות מובחנת לגבי התלמידים הספציפיים שנפגעו מהאירוע הטראומטי, תוך הבנת הסיפור האישי השלם של כל אחד ואחת מהם: מהם נסיבות החיים של התלמיד; אלו קשיים היו לו בבית הספר; מהם דפוסי התמודדות שאפיינו אותו לפני הטראומה וכיצד ניתן ללמוד על צרכיו העכשוויים - הנובעים מהחשיפה לאירוע טראומטי - באופן המחובר לצרכיו הקודמים. מניסיונו, ההפרדה בין הסיפור השלם של התלמיד לסיפור הפגיעה הטראומטית, מחלישה את יכולתם של חברי הצוות הקרובים לתלמידים להישאר נוכחים ומשמעותיים בזירה החדשה, ולהוות דמויות משמעותיות היכולות לסייע לתלמידים לגעת במכאוביהם ולגבור על חרדותיהם. הפרדה מסוג זה בעייתית עוד יותר כאשר מדובר בתלמידים שהתאפיינו בכשלים בהשתלבות בבית הספר טרום התרחשותה של הפגיעה הטראומטית והיא עלולה להביא להחרפה של דפוסי הנשירה הסמויה והגלויה, עד להתנתקות מלאה מעולם בית הספר.

בעבודה עם מערכות חינוך, מצאנו כי התגובות הלא מודעות של אנשי הצוות וההתגייסות התפקודית העצומה שלהם בעין הסערה מגבילים, לעיתים, את התייחסותם לצורכי התלמידים ומפריעים להם לשמור על רציפות בקשרים ובמתן

מענה. באותם בתי ספר בהם שולטת תופעה של צמצום העולם הפנימי של אנשי הטיפול ודלדול יכולתם להידבר עם דמויות הסמכות וההשפעה בביה"ס, גוברת הסכנה כי האפשרות שצוות ביה"ס יהיה שותף ישיר בטיפול המיידני וארוך הטווח בילדים שנפגעו תהיה מוגבלת.

התמודדות אפקטיבית של בית הספר עם נפגעי טראומה מתחילה בשימוש מודע ומעובד בעולם הפנימי של איש החינוך-טיפול לטובת ההתמודדות עם מצבים טראומטיים. יכולתו של איש החינוך-טיפול לגייס את ההנהלה ואת צוות בית הספר ליצור מגע המכיל את מכאובי תלמידיהם והוריהם, קשורה ביכולתו ליצור רציפות בהתייחסות לצרכי הילדים והוריהם. העבודה צריכה להיעשות בגישה המכירה בכך שההתערבות הראשונית בונה את היכולת ליצור התערבות המשכית.

ברוח זו ניתן לקבוע כי איכות ההתערבות של בית הספר בזמן שגרה עם מצבי סיכון ומצוקה של תלמידיהם והוריהם, היא זו שתקבע את רמת היכולת של הנפגעים להישען על דמויות החינוך שבבית הספר בעקבות אסון. ככל שבית הספר פועל כסביבה המקדמת גורמים ותהליכים מגנים בעת שגרה, כך גדלה יכולת ההישענות של התלמידים והוריהם על צוות בית הספר ומתרחבת יכולתם של אנשי הצוות לזהות את האופן בו משפיעים האירועים על תלמידיהם בעת אירוע טראומטי.

בבואנו לבחון כיצד ניתן ליצור רציפות בהתייחסות לצורכי התלמידים והוריהם לפני הפגיעה ולאחריה, יש להתייחס לעולם הסובייקטיבי של התלמיד, שלעיתים "נבלע" בטראומה הקולקטיבית, ולמשמעויות האופרטיביות של מערכת ביה"ס בהתמודדות עם קשיי התלמידים. ההתייחסות לעולם הסובייקטיבי של התלמידים מחייבת מאמץ של היכרות הוליסטית וראיית סיפורו של התלמיד בהקשר הרגשי-אישי, החברתי, הלימודי, המשפחתי והסביבתי, כך שהשפעתו של האירוע הטראומטי תיבחן לאור הסיפור השלם.

תפיסות עולם ואסטרטגיות עבודה שנבנו כדי לסייע למערכות חינוך להתאים את המענים לצורכי תלמידים החשופים לסיכון בימי שגרה רלוונטיות גם לאופן שבו יכולים אנשי חינוך ליצור מענים הולמים יותר לתלמידים שנחשפו לאירוע

טראומטי ולתלמידים הסובלים מתגובה פוסט-טראומטית. ההכרה בגורמי הסיכון הפוסט-טראומטיים, המחוללים והמזינים את ההתנהגות של הצוות החינוכי במהלך ההתמודדות שלו עם אירוע טראומטי, מאפשרת לאנשי הצוות החינוכי ליצור התערבות קוהרנטית ורציפה, שבה שיקול דעת של מה שנעשה באופן מיידי, נובע מהבנת אותם הזרעים המצמיחים את יכולתם של התלמידים לראות במבוגרים משענת לטווח הארוך.

## סיפורי המקרה

על מנת להמחיש את דברינו מובאים להלן מספר מקרים מהשדה החינוכי, המדגימים כיצד כוחה ומגבלותיה של ההתערבות הבית ספרית בהתמודדות עם תלמידים נפגעי טראומה או במצב פוסט-טראומטי, הינה פונקציה של שגרת התמיכה של ביה"ס הניתנת כחלק מתפיסת התפקיד החינוכי שלו. המקרים ממחישים גם את אופן השימוש בטיפולוגיה – חלוקה לשלושה טיפוסים תלמידים על פי מיקוד הקשיים המאפיינים אותם, אשר אליה נתייחס בהרחבה בהמשך.

אין בכוונתנו להתייחס להתמודדות עם הפגיעה במונחים אבסולוטיים של כישלון והצלחה, אלא להראות כיווני התמודדות קונסטרוקטיביים וכשלים בהתאמת המענים לנפגעי הטראומה. בשל כוחו של הנרטיב לספר את הסיפור השלם, בחרנו שלא להוסיף מילים למקרה עצמו כפי שהובא על ידי מספריו, אלא הוספנו את פרשנותנו.

### א. סיפורי מקרה המדגימים סיכון על רקע חוויית כשלון לימודי מתמשך

להלן מתוארים המקרים של טניה, עדי ושירי, מקרים שסיפורם המלא דורש התמודדות רבת פנים הן עם גורמי הסיכון שהתקיימו לפני הפגיעה (חוויית כישלון בית ספרית בעקבות תפקוד לימודי לקוי וקשיי הסתגלות והשתייכות לבית הספר), והן עם גורמי הסיכון שהתווספו לאחר הפגיעה הטראומטית. המקרים של טניה

ועדי מדגימים את אופיו ומהותו של הכשל שהתרחש במערכת החינוך ובבתייהם, בהתמודדות עם הטראומה שחוו. המקרה של שירי מדגים את מהותה וכיווניה של ההתגייסות המשמעותית וההוליסטית של בית הספר והמשפחה, הנמצאת בהלימה לריבוי הצרכים המסכנים את ההתפתחות של נפגעי טראומה.

### 1. המקרה של טניה

מדובר בנערה יפהפייה בת, 16 גובהה ממוצע, שערה זהוב וחלק. טניה עלתה לארץ לפני כארבע שנים מאחת מארצות חבר העמים, וגרה עם סבתה, אימה ושני אחיה הקטנים ממנה בדירה בצפון הארץ. הוריה של טניה נפרדו לפני מספר שנים, ואביה נשאר ברוסיה, כאשר בשנים האחרונות ניתק הקשר בינו לבין ילדיו. טניה למדה במשך שנה בבי"ס רגיל. בערב שבו היה הפיגוע היא יצאה לבלות יחד עם חבר שלה וזוג חברות. בפיגוע נהרג החבר, חברתה הטובה נפצעה קשה, והיא עצמה נפצעה פצעים בינוניים. תמונתה, מחולצת על ידי חייל מכוסה בדם וממררת בבכי, פורסמה בכל העיתונים.

לפני הפיגוע תפקודה של טניה כתלמידה היה נמוך מאוד. היא התקשתה בשפה העברית, ומצבה הכלכלי של משפחתה היה מאוד רע: אימה, שעבדה כמנקת משרדים התקשתה לפרנס את הסבתא ואת שלושת ילדיה. היו פעמים בהם לא הגיעה טניה לביה"ס כיוון שלא היה לה כסף לאוטובוס. בשיחות עם יועצת בית הספר סיפרה טניה כי היא נקרעת בין הרצון שלה להמשיך וללמוד בביה"ס לבין הלחץ להפסיק את לימודיה, לצאת לעבודה ולעזור לאימה.

במהלך השנה טניה מאוד התקשתה בלימודים, היא לא קיבלה סיוע מספיק מצד הקהילה וביה"ס, עקב מחסור במשאבים. ככל הנראה, היא גם סבלה מלקות למידה קשה שלא אובחנה עקב חוסר מודעות וחוסר משאבים כספיים שהיו נדרשים לצורך האבחון. בנוסף היו תקופות בהן שתתה טניה אלכוהול בצורה מוגברת. טניה הרגישה עצמה זרה בביה"ס. אמנם היו לה חברות והיא אהבה להגיע וללמוד,

אבל היא סיפרה כי המצב הכלכלי מאוד מקשה עליה והיא לא יודעת מה לעשות ומרגישה לא שייכת.

בבית הספר עצמו היה אחוז גבוה של תלמידים עולים חדשים. לרבים מהם היו מצוקות כלכליות ואישיות, והיועצת התקשתה לתת יחס אישי ותשומת לב לכל תלמיד שהיה זקוק לכך. טניה נפלה בין הכיסאות. היא לא הפגינה התנהגות אלימה או הרסנית ולכן לא זכתה לקבל את תשומת הלב והעזרה לה הייתה זקוקה. יש לציין כי ביה"ס התמודד באותה שנה עם מספר אירועי אלימות ושימוש בסמים, כך שתשומת הלב הטיפולית הופנתה לתלמידים אלו.

הפיגוע – כאמור, בפיגוע נהרג חבר של טניה וידידה טובה נפצעה קשה. היא עצמה נפגעה באופן בינוני וסבלה מרסיסים ומחתכים בידה ובבטנה. היא אושפזה בביה"ח וכעבור שלושה ימים שוחררה לביתה. רק לאחר שהגיעה הביתה סיפרו לה כי חברה נהרג בפיגוע. טניה הגיבה בצורה קשה: בכתה במשך מספר ימים, לא הסכימה ללכת לביה"ס, לא אכלה והתקשתה להירדם. כשבועיים לאחר האירוע חזרה טניה לשתות אלכוהול בכמויות מופרזות. במקביל היא שבה לביה"ס, אם כי הפסיקה לתפקד כמעט לחלוטין: לא נכנסה לשיעורים, עזבה לפני הזמן וכדומה.

בית הספר בכלל, והיועצת בפרט, היו בטראומה בעקבות הפיגוע. בימים הראשונים התגייס בית הספר במלוא הכוח לעזור לטניה ולשאר התלמידים. הוא הזמין פסיכולוגים חיצוניים שנתנו תמיכה לתלמידים ולצוות, שהיה בעצמו משותק מהאירוע עד כדי כך שחלק מהמורים אמרו שהם לא מסוגלים להיכנס לכיתות ולדבר עם תלמידיהם לאחר אירוע כה קשה.

בדיון מסכם, שנערך שלושה ימים לאחר הפיגוע, המליץ הפסיכולוג החיצוני כי טניה תקבל טיפול פסיכולוגי. היועצת ומנהל ביה"ס החלו לעסוק בשאלה איך ניתן לדאוג לטיפול פסיכולוגי לטניה. בסופו של דבר התנדב אחד הפסיכולוגים שהיו מעורבים באירוע לקחת את טניה לטיפול אישי, אך למרבה ההפתעה, טניה סירבה ללכת לפגישות עם הפסיכולוג. היא אמרה כי היא לא מעוניינת, שהיא רוצה שיעזבו

אותה ויתנו לה זמן. למרות ניסיונות שכנוע מצד כל הגורמים האפשריים: היועצת, מנהל ביה"ס, מחנכת הכיתה וכדומה, טניה סירבה לפנות לטיפול.

ככל שעבר הזמן שב בית הספר לתפקודו הרגיל. יחד עם זאת, טניה המשיכה להיעדר מבית הספר במשך ימים רבים וכשהגיעה כמעט ולא נכנסה לשיעורים, לא הגיעה לשיעורי העזר שהציעו לה ולא ניגשה למבחנים בסוף השנה. בדיונים שנערכו בביה"ס נוצר מסר מוסכם לפיו: "טניה נפגעה בצורה קשה מהפיגוע ומהמוות של חברה. בעקבות הפיגוע טניה לא מתפקדת. הצענו לטניה ללכת לטיפול, שיוכל לעזור לה לתפקד בביה"ס אך היא סירבה, ככל הנראה מתוך חשש לסטיגמה. ניסינו לשכנע אותה, דיברנו עם אימה. היועצת והמחנכת ניסו במשך חודשים לשכנע אותה בחשיבות הטיפול אך שום דבר לא עזר. אנחנו לא יכולים לעשות יותר דבר עבור טניה, זאת החלטה שלה. כל הקלפים בידיים שלה ורק היא יכולה לעזור לעצמה". בסוף אותה שנה החליטה טניה שלא להמשיך בלימודיה בביה"ס. כיום היא עובדת בתור מלצרית באחת המסעדות בחיפה.

### ניתוח המקרה:

סיפור המקרה של טניה ממחיש עד כמה חוסר רציפות בין סיפור הטראומה לבין סיפור החיים השלם של האדם עלול ליצור התמודדות בלתי תואמת של בית הספר, או כל גורם חינוכי-טיפולי אחר, עם צרכיו של נפגע הטראומה.

לכאורה, מדובר במקרה ברור של ירידה כללית בתפקוד עקב חוויה טראומטית אשר לא עובדה. טניה נפצעה בפיגוע. חבריה הקרובים מתו או נפצעו קשה. ניתן לשער כי כתוצאה מכך, עולות בה תחושות קשות של חרדה, דיכאון ואובדן. אנשי בית הספר מתגייסים "במלוא הכוח" ומצליחים למצוא פתרון לבעייתה של טניה באמצעות פסיכולוג אשר מוכן לטפל בה חנם אין כסף, אולם טניה דוחה את העזרה המושטת לה. בעוד שבית הספר "שב לתפקודו הרגיל", תפקודה שלה הולך ומצטמצם עד כי לבסוף היא מחליטה להפסיק את לימודיה ולצאת למעגל העבודה.

אין ספק כי טניה יכלה להיעזר רבות בטיפול פסיכולוגי, שבמהלכו יכלה לעבד את אשר ארע לה בפיגוע ולהתמודד עם הרגשות הקשים, משאלות המוות וחוסר הכוחות שהיא חווה בעקבותיו. טיפול פסיכולוגי יכול היה לסייע לה למצוא בעצמה את הכוחות להתגבר על המצב ולחזור למעגל החיים והתפקוד, אולם טניה בחרה שלא להיענות להצעת העזרה שקיבלה. אנשי בית הספר לא התייאשו: "ניסינו לשכנע אותה, דיברנו עם אימה. היועצת והמחנכת ניסו במשך חודשים לשכנע אותה בחשיבות הטיפול", אך למרות כל המאמצים "שום דבר לא עזר". המסקנה המתבקשת של בית הספר היא: "אנחנו לא יכולים לעשות יותר דבר עבור טניה. זאת החלטה שלה, כל הקלפים בידיים שלה ורק היא יכולה לעזור לעצמה כל עוד טניה לא תרצה לעזור לעצמה אף אחד לא יוכל לעזור לה."

לכאורה, זהו הסיפור ויש לקבל את בחירותיה. אבל, כדי להבין איך קרה שטניה דחתה את העזרה שהוצעה לה ומה הולך לנשירתה מביה"ס, יש להתבונן בסיפורה השלם.

טניה עלתה לארץ לפני ארבע שנים ובעקבות זאת נותק הקשר שלה עם אביה. בארץ היא חיה במציאות של מצוקה כלכלית, כאשר אימה בקושי מצליחה לפרנס אותה, את שני אחיה ואת סבתה. הדבר הגיע לידי כך שלעיתים "טניה לא הגיעה לביה"ס כיוון שלא היה לה כסף לאוטובוס". כבר בשלב זה, הרבה לפני הפיגוע, שקלה טניה להפסיק את לימודיה שכן נקרעה "בין הרצון שלה להמשיך וללמוד בביה"ס לבין הצורך "לצאת לעבודה ולעזור לאימה".

בנוסף למצוקה הכלכלית סבלה טניה ממצוקה חברתית-תרבותית ו"הרגישה עצמה זרה בבית הספר" ואף התקשתה מאוד בתפקודה הלימודי, כנראה עקב "לקות למידה קשה שלא אובחנה". כבר אז היו "תקופות בהן טניה השתמשה בצורה מוגברת באלכוהול". למרות קשייה הרבים לא זכתה טניה לסיוע מצד בית הספר והיא "נפלה בין הכיסאות" ו"לא זכתה לקבל את תשומת הלב והעזרה שלה הייתה זקוקה".



נראה, כי עוד לפני הפיגוע חיה טניה חיים של תלישות. בשתיית האלכוהול שהופיעה לפני הטראומה וחזרה גם לאחריה היה מרכיב הימנעותי שדרכו ניסתה לברוח מתחושות של אין אונים וחוסר תוחלת. תחושות אלה שיקפו את היעדר התקווה והעזרה מצד המבוגרים שבסביבתה ודלדול במשאביה הפנימיים. מדובר במתבגרת המנסה לתפקד במדינה זרה לה, בבית שבו המבוגרים שקועים עמוק בבעיות קיומיות וכלכליות בסיסיות ובבית ספר שבו היא לא יכולה לממש את עצמה בגלל קשייה. זוהי נערה שהמשענת של עולם המבוגרים לא קיימת עבורה, גם בבית וגם בבית הספר. אימה לא זמינה לה והמבוגרים בבית הספר אינם פועלים מספיק כדי לסייע לה ולא הופכים להיות משענת עבורה. ניתן להניח, כי עוד הרבה לפני הפיגוע חוותה טניה תחושות קשות של בדידות וניכור, אשר עליהן ניתן ללמוד מאמירות כמו: "היועצת התקשתה לתת יחס אישי ותשומת לב לכל תלמיד שהיה זקוק לכך", טניה "לא יודעת מה לעשות ומרגישה לא כל כך שייכת לבית הספר". בעודה שרויה במצב זה של דלדול וניתוק נקלעה טניה לפיגוע, אשר החליש עוד יותר את כוחותיה ואת יכולותיה להתמודד עם מציאות חייה.

ניתן להצביע על מספר אזורי כשל בהתמודדות של בית הספר עם טניה:

ניכור - נראה, כי טניה חוותה את יחס אנשי בית הספר אליה כמרוחק ומנוכר, כאשר שיא הניכור בא לידי ביטוי דווקא בניסיונם להפנותה לטיפול, תוך התעקשות על המהלך, וללא מגע ישיר עם המתחולל בנפשה. הניסיון להיאחז בהפניה לטיפול מטשטש, לכאורה, את היעדר האינטימיות והקרבה של אנשי הצוות לטניה, אך התבוננות עמוקה הלוקחת בחשבון את היחס הקודם לו "זכתה" טניה, מעורר תחושה כי הניסיון להפנותה לטיפול פסיכולוגי הוא תוצר של יחס "אובייקטיבי" א-פרסונאלי של אנשי בית הספר, אשר אינם עושים הרבה כדי להתקרב אליה באמת. טניה חווה את ההחלטה להפנותה לפסיכולוג, בלי שניסו ללמוד ממנה מהם צרכיה, כהחלטה שאיננה מדברת אל ליבה. הניסיון לסייע לה שנעשה בלי שאף אחד התקרב אליה באמת ונמצא איתה בכאבה, לא עזר לה. העזרה המכאנית וההתעקשות האוטומטית על חיוניות הטיפול לא יכלו להחליף את הדאגה והתמיכה לה הייתה כל כך זקוקה

ממכריה. אין דיאלוג, אין מגע, יש רק ניסיונות שכנוע מתישים למהלך שטניה לא יכלה לגייס עבורו כוחות מתאימים.

בנוסף לכך, ייתכן, שהחוויה הפנימית של טניה העומדת מאחורי סירובה לקבל את העזרה שהוצעה לה, היא "שהיא לא שווה שיעזרו לה ויעשו למענה". דבר זה עלול לגרום להתרוקנות נוספת היוצרת הסלמה של הערך העצמי הפצוע, ותחושות קשות של אשמה וכפיות טובה. אין בידה מספיק כוחות ויכולות כדי לזהות את העוול שנעשה לה על ידי המבוגרים, ולכן היא לא כועסת ולא תובעת מן המבוגרים התמודדות אחרת, אלא פשוט בוחרת להסתלק.

היעדר רציפות - נראה כי השיקול של אנשי בית הספר להפנות את טניה לטיפול פסיכולוגי, נובע מן ההבנה הכללית שטניה זקוקה לפסיכולוג שיקל על ייסוריה, כמו כל אדם אחר שחווה פיגוע. המצוקה, התלישות וחוסר הכוחות שאפיינו אותה טרם הפיגוע לא נלקחים בחשבון, והפליאה לנוכח חוסר נכונותה לקבל את העזרה המושטת אליה רבה. פליאה זו מלמדת רבות על היעדר החיבור של הצוות לקשייה הרבים ולמורכבות חייה של טניה, החשה כי טיפול הממוקד בטרגדיה, בשעה שכל עולמה מעורער זה מכבר, הוא כמו "לחפש את המטבע מתחת למנורה". המבוגרים מתנהגים לטניה - לפני ואחרי הפיגוע - כאילו מדובר באדם אחר. הם אינם לוקחים בחשבון את סיפורה השלם. בהזמנה של צוות בית הספר את טניה להתמודד עם הטראומה באמצעות טיפול, אין נתינת מרחב לסיפורה שלפני הפיגוע.

עובדה זו מצמצמת עוד יותר את יכולתה של טניה להיאחז בקצה חוט כלשהו לטובת התמודדותה שלה. טרם הפיגוע הייתה הכרה של בית הספר בקשיים הלימודיים של טניה, אך לא היתה התמודדות עם כישלונה הלימודי וניתוקה החברתי. גם לאחר הפיגוע לא היתה התמודדות עם קשיי ההשתלבות שלה בבית הספר, דבר שהחריף את חוסר הרלוונטיות של הצעת בית הספר לטיפול נפשי. הניסיון הנואש של טניה לשרוד בבית הספר אחרי הפיגוע נבע מאותה משאלה, שיתכן שעדיין קיימת בה, שאולי היא כן תצליח ללמוד ולהוציא את עצמה מאומללות חיי משפחתה, אך

הצעת העזרה הממוקדת בהתמודדות עם הטראומה לא יצרה בה תחושה כי יש במי להיאחז ולמצוא מענה לבעיותיה הקיומיות.

הטראומה גרמה לכך שטניה איבדה את מעט כוחות הנפש, שעמדו לרשותה לפני הפיגוע וסייעו לה לשרוד בבית הספר, למרות כישלון לימודי מתמטיקה. אנשי צוות בית הספר, בכך שלא השכילו ליצור רציפות בהתמודדות עם הקושי של טניה בלמידה, העצימו את תחושתה כי אין כל תקווה שתוכל להשתלב בבית הספר, והעובדה כי נושא זה כלל לא דובר לאחר הפיגוע, היווה עבורה הוכחה נוספת שאיש לא מצפה ממנה להצליח בלימודים. כך למעשה שימשו ההתעלמות של אנשי הצוות מקשייה, והמיקוד הבלעדי שלהם בהפנייתה לטיפול, כנותנים לגיטימציה עבורה לוותר על הלימודים. האיחורים וההיעדרויות שלה התרבו ומאפייני הנשירה הסמויה החריפו, טניה נעדרה מביה"ס "...במשך ימים רבים, וכשהגיעה כמעט ולא נכנסה לשיעורים, לא הגיעה לשיעורי העזר שהציעו לה, לא עשתה את המבחנים..." , עד שהגיעה לבסוף לכדי נשירה גלויה מבית הספר.

היעדר פניות – אף אחד מאנשי הצוות לא לקח על עצמו להיות גורם משמעותי עבור טניה לנוכח הפניות המועטה של משפחתה לקשייה, כך שלא היה מבוגר משמעותי בחייה שיצר רציפות בהתייחסות לצרכיה, באופן שיהפוך את הטיפול הפסיכולוגי לרלוונטי ומחובר לחייה הממשיים.

היעדר דיאלוג – עוד לפני הפיגוע מיקמה טניה את עצמה כיושבת "על הגדר" וחשה את בית הספר כלא רלוונטי בשבילה. למרות זאת, לא נעשה ניסיון לבדוק לעומק מה היא חווה בבית הספר, מה היא מחפשת ולמה היא חשה שבית הספר לא רלוונטי לחייה.

לו הייתה נעשית עבודה משמעותית עם טניה בתקופה שלפני הפיגוע, הקשרים שהיו נוצרים בינה לבין דמויות משמעותיות בבית הספר, יכולים היו לשמש את טניה ואנשי בית הספר בהתמודדות עם הטראומה. אנשי בית הספר (מתחנך/ת הכיתה, יועצת בית הספר) היו נתפסים בעיניה זה מכבר כדמויות משמעותיות, נגישות לחייה, אשר יכלו לתפוס עמדה רגשית המתאימה למתן סיוע ועזרה נפשית. יתכן

גם שהיו מצליחים לשכנע אותה ללכת לטיפול, שהיה יכול לעזור לה מאוד, כל אימת שהם לא היו מפסיקים את הקשר הבלתי אמצעי עימה.

הסביבה הבית ספרית היתה יכולה לספק לה תחושה של המשכיות והבנה שלמה של העולם. במובן זה יכולתו של בית הספר, במידה שהיא מתממשת, רחבה יותר מיכולתו של איש הטיפול העובד בחדר הסגור. מערכת חינוכית הבנויה נכון, יכולה לשמש קרקע, סביבה, המספקת מענה לריבוי צרכים ויוצרת חיים שלמים והשפעה בעלת אופי טבעי על כלל עולמו של הילד. סביבה כזאת יכולה לשמש במידה מסוימת השלמה לתפקיד ההורים, כאשר אלה אינם מסוגלים למלא את תפקידם או כאשר עקב ההתמודדות עם האירוע הטראומטי אבדה יכולתם להוות משענת עבור ילדם.

עזרה שכזאת צריכה להיעשות על בסיס של היכרות דינאמית מעמיקה עם טניה, במהלכה בוחנים אנשי בית הספר יחד איתה את מצבה הרגשי, החברתי והלימודי, ולומדים כיצד ניתן להרחיב את הדיבור הפנימי והחיצוני שלה, ולא להסתפק במונולוג חסר התכלית של בית הספר. למרות הקושי והמצוקה, נראה כי היו לטניה כוחות נפש שהשאירו אותה בבית הספר לפני הפיגוע אשר בזכותם "לא הפגינה התנהגות אלימה או הרסנית", והמשיכה לבוא למרות הישגיה הנמוכים. גם לאחר הפיגוע המשיכה לבוא לבית הספר ולא התייאשה ונשרה מיידית. היא שרדה בבית הספר ורצתה להמשיך ללמוד, אך לא קיבלה את העזרה לה הייתה זקוקה. ייתכן שבהיכרות מעמיקה היה עולה, כי גם לאחר הפיגוע והטראומה שבאה בעקבותיו זקוקה טניה לעזרה לימודית לא פחות מאשר לתמיכה וטיפול בתחום הנפשי. במקרה כזה היה צריך למצוא דרכים בהן הייתה טניה יכולה לחוש שהיא נחוצה, שהיא שווה, שהיא רלוונטית למישהו בבית הספר. ייתכן שהיכרות כזו עם טניה הייתה מובילה למסקנה שלאור נסיבות חייה וקשיי הלמידה שלה, רק עזרה מסיבית בלמידה ותמיכה רגשית יכולות להביא אותה להתנסות בהצלחות מתגמלות, היוצרות מוטיבציה להשקעה בלימודים.

מאוד ייתכן, כי דיאלוג אותנטי והדדי עם טניה היה מלמד כי הפתרון הנכון עבורה בשלב זה הוא להפסיק ללמוד, לצאת לעבוד ולהרוויח כסף. גם במקרה כזה חשוב היה ללוותה ולסייע לה; הן בהיבט המעשי של מציאת עבודה והן בהיבט הרגשי של פרידה מן העולם הלימודי, באופן שיאפשר לה לחזור ללימודים בשלב אחר של חייה, בו תהיה חזקה יותר. ממקום זה של חיבור, הייתה מתאפשרת גם הפניה לטיפול, בשל היכולת להעביר את ההשענות ממבוגר אחד לשני. רציפות זו של הקשר חיונית, גם משום שרבים הם המתבגרים, שהמפגש עם עולם העבודה יוצר בהם נכונות מחודשת להשקיע בלימודים לשינוי גורל עתידם המקצועי.

## 2. המקרה של עדי

עדי הינו ילד בכיתה ז' הלומד בבי"ס יסודי באזור הצפון. נער צנום ושחרחר ומאוד חברותי. החל מכיתה ה' החלו המורים להתלונן כי דעתו של עדי מוסחת בקלות, הוא מתקשה להתרכז בשיעור, מאבד עניין בנעשה בכיתה ומפריע לעיתים קרובות.

בהדרגה החל עדי להידרדר בהישגיו ולעורר את כעסם של המורים. גם הוריו סיפרו כי בבית הוא כמעט ולא מכין שיעורים, וגם אם הוא מתיישב בחדרו הוא מתקשה להתרכז. יועצת ביה"ס אמרה להורים כי ככל הנראה סובל עדי מהפרעת קשב וריכוז, אולם למרות התלונות הרבות של המורים ולמרות ההידרדרות בלימודיו הוחלט שלא להפנותו לאבחון, אלא לחכות עוד מספר חודשים בתקווה שיחול שינוי כלשהו. לאורך הזמן החלו המורים להתלונן על התפרצויות של עדי במהלך השיעורים ובהפסקות, אך הדבר לא טופל.

הפיגוע – אביו של עדי נהג לנסוע לעבודתו באוטובוס. הפיגוע התרחש כאשר מחבל מתאבד עלה על האוטובוס ופוצץ את עצמו. אביו של עדי היה אחד מששת הנוסעים שנהרגו. דודתו של עדי הגיעה לביה"ס לספר לו על מה שקרה.

בטווח הזמן המיידי פעל ביה"ס על פי כל העקרונות: המורים התכנסו ולאחר מכן נכנסו לכיתות, שוחחו עם שאר התלמידים וקיימו פעילויות בנושא. בית הספר

ארגן משלחות של תלמידים וצוות לבקר בביתו של עדי בשבעה ולסייע למשפחה. במקביל הוחלט לתת לעדי שיעורי תגבור על מנת להקל עליו בלימודים. הפיגוע אירע כחודש לפני היציאה לחופשת הקיץ. במשך כל הקיץ שמרו המחנכת והיועצת על קשר הדוק עם המשפחה ועם עדי, נערכו ביקורי בית ובאופן כללי נראה היה כי עדי מתאושש מן הטרגדיה.

לאחר החזרה לביה"ס בתחילת השנה, החלה אמו של עדי להתלונן כי ההתמודדות עם עדי קשה לה מאוד. היא תיארה כי הוא מרבה להתפרץ, אינו מסוגל לשבת במקום אחד, אינו מוכן לקבל את הסמכות שלה ועושה מה שהוא רוצה בבית. במקביל, גם בבית הספר החלו המורים לדווח כי עדי מעורב באירועי אלימות. הייתה תחושה כי הוא שובר את כל הכלים, אינו מקבל את הסמכות של הצוות החינוכי, מפסיק ללמוד ומרבה להתפרץ בצעקות בתגובה לתסכול הכי קטן. בית הספר התקשה להתמודד עם התנהגותו של עדי, ופירש אותה כנובעת באופן בלעדי מהאסון שקרה לו. יועצת ביה"ס ניסתה לדבר עימו מספר פעמים על האירוע ועל תחושותיו, אך עדי סירב לשתף פעולה.

כשלושה חודשים לאחר תחילת הלימודים ביקשה אמו של עדי לבדוק את האפשרות להעבירו לפנימייה, שכן היא חשה שהיא אינה מסוגלת יותר להתמודד עמו. צוות ביה"ס, שכבר היה מותש מהמלחמות הבלתי פוסקות עם עדי, התכנס והגיע להחלטה כי המעבר לפנימייה עשוי להוות הפתרון הטוב ביותר עבור עדי. לאחר כשבועיים עבר עדי לפנימייה.

בניתוח שנערך בדיעבד חשה היועצת כי בית הספר ויתר על עדי בקלות רבה מדי. היא חשה כי בית הספר לא התמודד כפי שצריך עם בעיית ההיפראקטיביות והפרעת הקשב, שממנה סבל עדי עוד לפני הפיגוע. קשיי הריכוז וההיפראקטיביות גרמו להתנהגותו של עדי להפוך לקיצונית יותר לאחר האסון. בית הספר, כמו גם האם, העדיפו להפסיק להתמודד עם עדי ולהעבירו למקום אחר.

## ניתוח המקרה:

במקרה של עדי מתואר בית ספר אשר איננו מצליח ליצור התמודדות אפקטיבית עם עדי, הסובל מקשיי ריכוז והיפראקטיביות; לא לפני שאביו נהרג בפיגוע וגם לא לאחר מכן. המקרה של עדי מדגים היעדר רציפות בהתמודדות שלפני ואחרי הטראומה, ואוזלת יד של כלל המבוגרים הנוכחים בחייו של עדי, הן בבית הספר והן בבית, אשר אינם מצליחים לסייע לו בהתמודדות עם קשייו.

בתקופה שלפני הפיגוע, ידעה יועצת בית הספר לומר להוריו של עדי כי "ככל הנראה סובל עדי מהפרעת קשב וריכוז" אך הוחלט ש"לא להפנותו לאבחון, אלא לחכות עוד מספר חודשים בתקווה שיחול שינוי כלשהו". מורים החלו "להתלונן על התפרצויות של עדי במהלך השיעורים ובהפסקות" אך למרות זאת "הדבר לא טופל". רק לאחר מות אביו של עדי הוחלט "לתת לעדי שיעורי תגבור על מנת להקל עליו בלימודים", אך לא מצוין אם בית הספר עמד בהחלטתו זו ויש יסוד סביר להניח כי לא נעשה מספיק.

לאחר מותו הטראגי של אביו הלכו קשיי ההתנהגות וההתפרצויות של עדי והחמירו. לנוכח חוסר ההתמודדות של בית הספר עם קשייו של עדי טרם מותו של האב, גם הפעם "בית הספר התקשה להתמודד עם התנהגותו של עדי" ולאחר שיועצת בית הספר ניסתה "לדבר עימו מספר פעמים, על האירוע ועל תחושותיו" והוא "סירב לשתף פעולה" לא נעשתה פעולה נוספת כדי להגיע אליו.

המקרה של עדי מדגים כיצד הימנעותם של אנשי בית הספר מלקיחת אחריות וממעורבות אמיתית בחיי תלמידיהם עלולה להביא להסלמה משמעותית במצבם, עם או בלי קשר לקיומו של אירוע טראומטי בחייהם. ההיתלות של אנשי החינוך ב"אבחון" הנכסף, שבלעדיו לא ניתן לעשות דבר, משקפת, לכאורה, גישה מדעית "אמפירית", אך בפועל מסגירה יחס מנוכר וא-פרסונאלי. פעמים רבות משתמש בית הספר בחוסר ההיענות של המשפחה לדרישה לשלוח את הילד לאבחון או לתת לו רטלין, על מנת לחפות על אוזלת היד שלו בהתמודדות עם בעיות למידה והיפראקטיביות של תלמידים. אבחון, רטלין או כל תרופה אחרת לא יצליחו לסייע

לילד הסובל מהיפראקטיביות ומקשיי ריכוז, כל עוד הם אינם מלווים ביחס החינוכי הנכון ובסיוע הלימודי הנדרש. על מנת שתוצאות האבחון אכן ייושמו, וכדי שהתלמיד יוכל לשנות את התנהגותו בעקבות ההקלה הנוצרת בעקבות טיפול תרופתי, יש צורך בקיומו של יחס בין אישי עמוק של התלמיד עם לפחות אחת מן הדמויות האחראיות עליו בבית הספר. על אחת כמה וכמה, כאשר מדובר בהתמודדות אפקטיבית עם מצבי אובדן וטראומה, אשר חייבת להיות מבוססת על יחס אישי, היכרות מעמיקה וכינונם של יחסים דיאלוגיים המבטאים אכפתיות כנה ודאגה אמיתית.

ההתייחסות המנוכרת לעדי כאל "תיק בעייתי" שטרם נמצאה עבורו תרופה הולמת, היעדר הרציפות במתן המענים לצרכיו בין הסיפור שלפני הטראומה ואחריה, וכישלון הניסיון לדובב אותו לדבר על קשייו, כל אלה מלמדים כי עוד לפני האירוע הטראומטי חווה עדי את בית הספר כחווית כישלון צורבת, וחש את עצמו כתלמיד לא רצוי ולא יוצלח, מתסכל ומתוסכל, שאינו שולט בעצמו. העובדה כי לא זכה לשום עזרה בבית הספר, בבית או בקהילה, מלמדת על הזנחה אשר הותירה את עדי ללא כל יכולת לתפקד כתלמיד ולהתפתח, וסללה עבורו ועבור סביבתו את תחושת ה"דרך ללא מוצא" אשר החריפה מאוד לאחר הפיגוע.

### 3. המקרה של שירי

שירי בת ה-16 היא נערה מאוד שמנה, הלבושה בצורה מסורבלת ומרושלת. בדרך כלל היא לובשת בגדים ישנים, לעיתים מקומטים ומעט מלוכלכים וכל הופעתה החיצונית אומרת הזנחה ועליבות. מבחינה חברתית הייתה שירי, מאז ומתמיד, לדה בודדה. לא היו לה חברות, ותמיד היא חשה כי אף אחד לא רוצה את קרבתה. ההזנחה החיצונית היוותה גם היא ביטוי לתחושה זו. ההתנהלות של שירי הייתה תמיד איטית, מסורבלת ומבושלת, והיא תמיד פיגרה אחרי כולם. שירי נערה מאוד גרישה, חושבת הרבה על מה שאחרים חושבים עליה, יש לה חשש תמידי מתגובות של אנשים אחרים וחשש מדחייה ולעג. היא אינה נותנת אמון לא במבוגרים ולא בבני גילה, ובאופן כללי היא מאוד בודדה.



לשירי יש ארבע אחיות ואח בכור. שתיים מאחיותיה סבלו בילדותן; אחת מאסטמה והשנייה מסכרת נעורים. הוריה של שירי נאלצו להשקיע הרבה מאוד מזמנם ומכספם בשתי אחיותיה ובמשך תקופות ארוכות הטיפול בשירי, ההתייחסות לצרכיה ולרצונותיה וההשקעה ההורית בה נדחקו לשוליים. שירי תפקדה תמיד בתור "ילדה הורית". מרצה אחרים, משתדלת לא להתבלט; לא לחיוב ולא לשלילה. בבית הספר הייתה שירי תלמידה חלשה והחל מכיתה ה' נאלצה לעבור מבחני מעבר כמעט כל שנה. המשפט "לא ממצה את הפוטנציאל שבה" הופיע שוב ושוב בתעודות סוף השנה.

כשהייתה בכיתה ט' הופיעו בעיות קשות בלימודים. שירי התקשתה להתרכז בכיתה, כתב ידה לא היה ברור, והיא מאוד התקשתה בלימוד של חומר חדש. בהתייעצות עם היועצת הוחלט לשלוח את שירי לאבחון לקויות למידה. ממצאי האבחון הצביעו על לקות למידה קשה ביותר עם פגיעה אורגנית משמעותית הגורמת לקשיים רבים בתהליכי הלמידה. בעקבות ממצאי האבחון נערך דיון בהשתתפות המחנכת, יועצת ביה"ס והמנהל, ובסיומו הוחלט על בניית תכנית טיפולית דו-מסלולית לשירי. מבחינה לימודית היא החלה לקבל שיעורי תגבור במרכז למידה על ידי מורה ללקויות למידה, מוריה בבית הספר קיבלו הדרכה כיצד להקל עליה בלימודים, והושם דגש על חיזוק היכולות והכוחות שלה. בעקבות האבחון היא קיבלה התאמות רבות במבחנים, דבר שמאוד הקל עליה.

במקביל, הוחלט על טיפול בצד החברתי-רגשי. היא החלה לקבל טיפול על ידי מורה לאומנות אחת לשבוע. מחנכת הכיתה החלה לערב אותה בפעילויות החברתיות ודאגה כי תמיד יהיו מסביב לשירי תלמידות נוספות שייערבו אותה בפעילותיהם. התערבות זו הגיעה לשיא בסוף השנה כאשר לראשונה מזה ארבע שנים יצאה שירי לטיול השנתי. לקראת סוף השנה נראה היה כי מסתמן שינוי משמעותי: ציוניה של שירי עלו, היא החלה לרכוש חברות ואמון בזולת, החלה להרגיש שייכות רבה יותר ונראה היה כי הכול הולך ומשתפר.

הפיגוע - אחיה הבכור של שירי נהרג בפיגוע בתחנת האוטובוס, כשהיה בדרכו חזרה מהצבא הביתה לחופשת סוף השבוע. מחבל מתאבד פוצץ את עצמו בטרמפיאדה מלאת חיילים. ארבעה חיילים נהרגו ועוד כעשרה נפצעו.

מקומו של אחיה של שירי במשפחה היה מקום מיוחד. בתור בן יחיד ובכור היו לגביו ציפיות ותקוות רבות. מותו ריסק את המשפחה לחלוטין. שתי משפחות ההורים היו של ניצולי שואה, ומות אחיה של שירי העלה את נושא השואה ואת הזיכרונות הכואבים.

מייד לאחר שהתברר כי אחיה של שירי נהרג, הגיעו לביתה היועצת, מחנכת הכיתה וכן נערות מכיתתה. שירי הגיבה לאורחים בצורה פתוחה, סיפרה על אחיה, הרבתה לבכות, ונראה היה כי היא מצליחה להתמודד עם הטרגדיה. לאחר סיום השבעה חזרה שירי ללימודים ואמרה כי היא מתכוונת לשוב וללמוד ולא לוותר, כי זה מה שאחיה היה רוצה. הצוות החינוכי והתלמידים היו מלאי הערכה כלפי הכוחות ששירי הפגינה וניסו לתמוך בה. לאחר כחודש שבו תפקדה שירי יחסית באופן סביר החלו להתגלות בעיות: שירי הסתגרה בתוך עצמה, ניתקה את הקשר עם שאר חברותיה, הפסיקה ללכת למרכז הלמידה, והחלה סובלת ממחלות ומכאבים פסיכוסומטיים שלא אפיינו אותה עד לשנה הנוכחית. נראה היה כי היא מתחמקת מכל ניסיון לעזור לה. לאחר מספר חודשים הודיע משרד הביטחון כי הוא מוכן לממן את השיעורים הפרטיים של שירי. שירי התנגדה בכל תוקף, ואמרה כי "אח שלי לא נהרג בשביל לפתור לנו את הבעיות הכלכליות. אני לא למדתי ולכן אני צריכה לשלם את המחיר".

בעקבות ההידרדרות במצבה הוחלט בבית הספר על הפעלת תכנית התערבות חדשה עבור שירי. הן היועצת והן המחנכת החלו לחזר אחרי שירי במרץ רב. כל יום ששירי לא הגיעה לבית הספר היא קיבלה טלפונים מהמחנכת ומהיועצת שביירו מה שלומה, הציעו את עזרתן ולחצו עליה לחזור ללימודים. בנוסף, הוחלט על תגבור שיעורי העזר של שירי והקפדה על כל ההתאמות וההמלצות שעליהם הומלץ באבחון לקויי למידה. בימים שבהם שירי לא הגיעה לבית הספר הגיעה אליה הביתה מורה

מיוחדת ללקויות למידה שעבדה במרכז התגבור ועברה איתה על החומר הלימודי. בבית הספר שידרו כל הזמן ציפייה כי הם לא מוכנים לוותר עליה, הם מחכים לחזרתה ואף רשמו אותה לבגרויות שנערכו בסוף אותה שנה. היועצת עודדה את בנות כיתתה להמשיך ולבקר אותה ולהעביר לה מסרים מעודדים.

בהדרגה החלה שירי לשתף פעולה. היא הסכימה להצטרף לטיפול המשפחתי, החלה להגיע יותר ויותר לבית הספר, ניגשה למבחנים ולבגרויות ואף הצליחה בהם. הקשר הצמוד שלה עם המחנכת והיועצת נמשך, כאשר המוקד שלו נגע פחות באירוע הקשה, ויותר סביב ההתמודדות של שירי עם הלימודים ועם לקות הלמידה שלה. נראה היה כי שירי מעדיפה כי הקשר עם הדמויות בבית הספר יהיה סביב מוקדים לימודיים. במקביל סיפרו חברותיה לכיתה כי היא משתפת אותן בתחושותיה הקשות סביב המוות של אחיה.

ביה"ס לא הפסיק את מאמציו לעזור לשירי גם חודשים ארוכים לאחר האירוע. ההשקעה העצומה סביב הנושא של לקויות הלמידה והעזרה להתגבר על הקשיים העלו לשירי את הביטחון ביכולתה ואת תחושת הערך העצמי שלה. בהדרגה היא החלה לתפוס יותר ויותר מקום בכיתה, הופעתה החיצונית כבר לא הייתה מוזנחת, ותפקודה הלימודי השתפר.

### ניתוח המקרה:

מדובר בנערה, אשר עוד לפני מותו של אחיה בפיגוע, סבלה מהזנחה הורית עקב מחלתן של שתי אחיותיה. לקות הלמידה הקשה ממנה היא סובלת אובחנה רק כשהייתה בכיתה ט'. בעקבות אבחון שעברה, קיבלה מבית הספר עזרה כוללת בתחומים שונים. בראש ובראשונה עזרה לימודית, שכללה שלושה היבטים חשובים: קידום מיומנויות בסיסיות וסגירת פערים ("שיעורי תגבור במרכז למידה על ידי מורה ללקויות למידה"), התאמה של ההוראה השוטפת לצרכיה ("מוריה בבית הספר קיבלו הדרכה כיצד להקל עליה בלימודים והושם דגש על חיזוק היכולות והכוחות שלה") והתאמת המבחנים ליכולותיה הלימודיות המוגבלות עדיין בשלב זה ("בעקבות האבחון היא קיבלה התאמות רבות במבחנים דבר שמאוד הקל עליה"). במקביל

קיבלה שירי סיוע בתחום הרגשי ("טיפול על ידי מורה לאומנות אחת לשבוע") המשולב בסיוע בכניסה לחיים החברתיים בכיתה ("מחנכת הכיתה החלה לערב אותה בפעילויות החברתיות ודאגה כי תמיד יהיו מסביב לשירי תלמידות נוספות שיערבו אותה בפעילותיהן"). ואכן, העזרה - בשל היותה רלוונטית ומותאמת - החלה לתת את אותותיה ושירי החלה להתחבר לבית הספר, הן מן הבחינה הלימודית ("ציוניה של שירי עלו") והן מן הבחינה החברתית ("היא החלה לרכוש חברות ואמון בזולת, החלה להרגיש שייכות רבה יותר"). ניתן לשער כי הוריה השקיעו את זמנם ופניותם לאחים אשר הזדקקותם הייתה בולטת לעין, בעוד שהלקות שלא "נראית לעין" לא עוררה התגייסות הולמת למצבה. במצב זה תפקיד בית הספר התבטא ביצירת סביבה משלימה באיכויות המענים המאפשרים המשך גדילה והמהווים גורם הגנה כנגד הסיכון - לקות הלמידה.

הפיגוע שהביא למותו של אחיה יצר משבר קשה בחייה של שירי, אשר התבטא בנסיגה ובהסתגרות שלה ובסירוב לקבל עזרה ("נראה היה כי היא מתחמקת מכל ניסיון לעזור לה"). אולם בית הספר לא ויתר עליה וגם כאשר לא הגיעה לבית הספר - מורה מיוחדת ללקויות למידה שעבדה במרכז התגבור הגיעה אליה הביתה ועברה איתה על החומר הלימודי". במאמץ מתמשך של גורמים רבים בבית הספר נמנעו הניתוק וההסתגרות שהיו התגובות הטבעיות של שירי לאחר מותו של אחיה. הודות לקשר העמוק שהיה לה עם דמויות בבית הספר הצליחה להיחלץ מן המשבר שנקלעה אליו, ונאחזה דווקא בעזרה הלימודית שהושטה לה ("נראה היה כי שירי מעדיפה כי הקשר עם הדמויות בבית הספר יהיה סביב מוקדים לימודיים"), עזרה שנעשתה תוך הבנה לצרכיה השלמים. את ההתמודדות הרגשית עשתה בעזרתן של חברותיה שגויסו על ידי צוות בית הספר, ובכך נבנתה רשת תמיכה שליוותה אותה בהתמודדות הרגשית לצד העזרה האקטיבית בלימודיה. ("חברותיה לכיתה סיפרו כי היא משתפת אותם בתחושותיה הקשות סביב המוות של אחיה").

ההשקעה הנאומצת והממושכת של בית הספר בשירי נשאה פרי, הן בהיבט הלימודי כששירי "ניגשה למבחנים ולבגרויות ואף הצליחה בהם" והן בהיבט הרגשי-חברתי

כאשר "היא החלה לתפוס יותר ויותר מקום בכיתה, הופעתה החיצונית כבר לא הייתה מוזנחת כפי שהייתה".

## סיכום: התמודדות בית הספר עם טראומה בקרב תלמידים עם כישלון לימודי מתמשך

טניה ועדי מתאפיינים בקשיי למידה מובהקים שאינם זוכים למענה. טניה, עולה מרוסיה, סובלת מקשיי שפה ולמידה והבדלי תרבות ועדי סובל מקשיי למידה, בעיות ריכוז והיפראקטיביות. היעדר תמיכה הולמת, הן משפחתית והן בית ספרית, יוצרים אצלם חוויה של כישלון בית ספרי ותחושת חוסר תקווה. לכל תלמיד, החווה כישלון בית ספרי, חוויה סובייקטיבית שונה, אך לשניהם לא ניתנה העזרה לה היו זקוקים כדי לעורר בהם מספיק מוטיבציה להגשמה עצמית, אשר תסייע להם לגבור על קשייהם. היעדר התמיכה ההולמת של המבוגרים בחייהם הכניעה אותם והבריחה אותם מהלימודים עוד לפני הפיגוע. הניסיון להושיט יד ולהפנות לטיפול לאחר הפגיעה הטראומטית, כאשר אין בו מענה הולם לקשייהם בשלמותם, נחוה על ידי שניהם כבלתי מתאים. במילים אחרות, נסיון זה לא יכול לגרום לטרנספורמציה הרגשית הנחוצה על מנת שיוכלו לסמוך או להישען על מבוגרים.

מהמקרים של טניה ועדי ניתן ללמוד שאצל תלמידים המתאפיינים בכשל לימודי מתמשך על רקע לקויות למידה, קשיי שפה והבדלים תרבותיים, כל עוד לא מתקיימת רציפות בהתמודדות הלימודית שלפני ואחרי הפגיעה הטראומטית, קשה יהיה לספק להם טיפול אשר ייתן להם תחושה שיש דרכים לגבור על קשייהם ולהצליח בחיים. פגיעה טראומטית המתרחשת אצל תלמידים שסיכוייהם להצליח בבית הספר קלושים, והם אינם רואים כל אור בקצה המנהרה, מצמצמת את רצונם להמשיך להתאמץ, והתגובה לאירוע הטראומטי עלולה להביא להסלמת היאוש ולויתור על התמודדות עם ביה"ס, שכבר בעבר, נחוה על ידם כמקור לתיסכול, כישלון וחוסר

תקווה. הפגיעה בערך העצמי שתלמידים אלו חווים בביה"ס שוחקת את עמידותם וחוסנם הנפשי ופוגעת בסיכויי ההחלמה.

המצב קשה עוד יותר בשל העובדה, כי מעטים הם הילדים והמתבגרים המגיעים לכדי הבנה מלאה של כישלונם, באופן שנותן להם שליטה אמיתית על בחירותיהם. קיימת נטייה טבעית של תלמידים החווים קשיים לימודיים להכחיש ולהסתיר מאחרים ומעצמם את המצבים המכאיבים והמאיימים על יציבותם הנפשית. ההכרה בקשיים מחייבת תמיכה והכוונה של מבוגרים העמלים למען הצלחתם, על אף המכשולים הרבים בדרכם. היעדר משענת הולמת להתמודדות עם המטלות ההתפתחותיות הרבות הכרוכות בתפקוד הבית ספרי לפני הפגיעה ולאחריה, מביא להסלמה נוספת בדפוסי ההתנתקות ממצבים המסבים כאב ותסכול. התמודדות פוסט-טראומטית, שאיננה מתייחסת למכלול הצרכים ההתפתחותיים, נדחית ע"י התלמיד משום שאינה נחוות כרלוונטית. כפי שמודגש בספרות על עמידות, היעדר הכוונה הולמת, של אדם מבוגר משמעותי, מחלישה אף היא את סיכויי ההחלמה של תלמידים מפגיעה טראומטית (Garbbarino, Kostelny, Dubrow, 1991).

במקרה של שירי אנו רואים את הכוח שיש להתמודדות רציפה של בית הספר עם צורכי תלמידים הנתונים במצבי סיכון ומצוקה. שירי קיבלה עזרה מאסיבית, לימודית ורגשית, עוד לפני הפיגוע, אשר החלה לבוא לידי ביטוי בשיפור ממשי בתפקודה השוטף. נראה, שאם בעקבות הפיגוע היו אנשי הצוות בבית הספר קוטעים את ערוצי העזרה הקודמים שניתנו לה בשל החשש לגעת בכאביה, והיו פועלים מתוך מחשבה בלעדית הממוקדת בטראומה -לספק לה עזרה נפשית הממוקדת באובדן האח, מצבה היה עלול להידרדר בשל ההתעלמות מצרכיה הנוספים. ההיכרות והנוכחות המכוונת המוקדמת של גורמי בית הספר עם שירי, הביאה אותם להמשיך ולספק לשירי את העזרה לה הייתה זקוקה, תוך הכרה בצרכיה הנוספים ובמצבה הנפשי הכללי. כך, בזכות ההתעקשות והנחישות של כל הגורמים שלא לוותר ולא להתייאש, יצאה שירי מן המשבר אליו נקלעה.

## ב. סיפורי מקרה המדגימים סיכון על רקע מצוקה רגשית קיומית

להלן מתוארים המקרים של לילך, יעל ודנה, שסיפורן המלא דורש התמודדות רבת פנים הן עם הגורם המסכן לפני הפגיעה- מצוקה רגשית על רקע הורים שאינם פנויים דיים לצורכי ילדיהם, והן עם הגורם המסכן הנוסף – הפגיעה הטראומטית. המקרה של לילך מתאר את אופיו ומהותו של הקושי של מערכת החינוך והמשפחה בהתמודדות עם תלמידים נפגעי טראומה. המקרים של יעל ודנה מדגימים את מהותה וכיווניה של ההתגייסות המשמעותית וההוליסטית של בית הספר, כאשר היא מותאמת לצרכים המסכנים את ההתפתחות של נפגעי טראומה, שחווית המועקה הקיומית צובעת את חייהם.

### 1. המקרה של לילך

לילך, נערה בת, 16 בעלת שיער בהיר, חלק וארוך, עיניים חומות ואצבעות ידיים עדינות וארוכות כשל פסנתרנית. לילך באה ממשפחה מבוססת כלכלית והיא הבת היחידה במשפחה. שני הוריה עובדים במקצועות חופשיים והם מאוד מצליחים, מוכרים בקהילה ועובדים כל יום עד השעות המאוחרות. הם גרים באזור מאוד יוקרתי? במשך השבוע יש בבית מטפלת קבועה שמבשלת ודואגת לניקיון הבית. הוריה של לילך שמים דגש רב על הישגיות ותחרותיות. הם רשמו אותה לחוגים לפיתוח החשיבה, ובכל חופש גדול, מאז כיתה ה', נהגו לשלוח אותה ל-Summer School, לעיתים בניגוד לרצונה. ציונים שהיו פחות מ-90 התקבלו בבית בכעסים ובצעקות מצד ההורים שכל הזמן ניסו לדחוף את לילך למצינות.

לילך סובלת מהפרעות אכילה. היא הסתירה את זה במשך שנים. החל מגיל 12 סבלה מבולמיה, ונהגה להקיא לאחר כל ארוחה בשירותים. עד גיל 15 אף אחד, כולל חברותיה הטובות, לא ידע על כך. היא שמרה על משקל ממוצע, הפגינה מצב רוח טוב והצליחה להסוות את טקסי ההקאה מבלי שאף אחד בבית ישמע או ישים לב. בשנה וחצי האחרונות לילך הפסיקה להקיא והחלה לפתח אנורקסיה. במשך מספר חודשים אף אחד לא שם לב. בנוסף איבדה לילך כל עניין בעיסוקים הרבים שהיו לה.

היא הפסיקה ללכת לצופים ולקרוא ספרים, והחלה לרוץ מדי ערב בפארק ולעסוק בפעילות ספורטיבית אינטנסיבית. במקביל היא ניתקה את קשריה החברתיים, החלה להסתובב עם בגדים הגדולים עליה בכמה מידות, בבית"ס נצפתה כשהיא מסתובבת בהפסקות לבדה, ולא נענתה לשום הצעה חברתית מצד חברותיה, שהחלו בהדרגה לפתח טינה כלפיה ולהתרחק ממנה. יחד עם זאת, לילך נשארה אותה תלמידה מצטיינת כשהייתה, ללא בעיות משמעת מבחינתה, כך שהיא לא משכה תשומת לב בבית הספר ואיש לא הבחין בכך שמתרחש אצלה משהו חריג.

מחנכת הכיתה הייתה הראשונה שבסופו של דבר, שמה לב למשקל הירוד של לילך ולבדידותה. היא שיתפה את היועצת והוחלט לזמן את ההורים לפגישה. כשאימה של לילך הגיעה לפגישה, היא לא הבינה מה היועצת והמחנכת רוצות. מבחינתה, "רזה זה יפה", וכל עוד לילך ממשיכה להצטיין ולא לעשות בעיות בבית"ס היא אינה מבינה מה היועצת מבקשת ממנה ולמה באים אליה בטענות. "ובכלל, הלוואי שאני הייתי נראית כמוה, נראה לי שאתן פשוט מקנאות בבת היפה' החכמה והרזה שלי!" סיכמה האם את הפגישה, קמה ויצאה.

התנהגותה של האם יצרה תחושה של אנטי בקרב הצוות החינוכי בבית"ס. המחשבה כי האם העשירה והמאוד מצליחה מתנשאת עליהם, גרמה להם לפתח טינה סמויה כלפיה, ובסופו של דבר גם כלפי לילך. ניסיונות נוספים ליצור באם תובנה לגבי מצבה של לילך עלו בתוהו. יועצת בית הספר ניסתה לזמן את לילך לשיחה, אך לילך סירבה להתייחס לנושא המשקל וחזרה וטענה כי כל עוד היא תלמידה טובה היא מבקשת שיעזבו אותה לנפשה. היא הגיבה בשלילה על הניסיון של היועצת להציע לה פגישות קבועות, וביקשה שיעזבו אותה. אף על פי שיועצת בית הספר הבחינה כי משהו רע קורה לילך, הוחלט בפגישה בין היועצת, מרכזת השכבה והמחנכת, כי היועצת תמשיך לעקוב אחרי לילך מרחוק. משמעות ההחלטה הייתה למעשה הפסקת הטיפול במקרה.

הפיגוע - באחד הערבים, בזמן שלילך רצה בפארק, היא שמעה פיצוץ מכיוון הרחוב הראשי. מחבל מתאבד פוצץ את עצמו ברחוב, שלושה בני אדם נהרגו ועשרות



נפצעו. לילך הגיעה לאזור הפיגוע כעשרים דקות לאחר שאירע. איכשהו, אנשי כוחות ההצלה שהיו במקום לא מנעו ממנה את הכניסה והיא נכנסה לאזור הפיגוע והסתובבה כשהיא אחוזת הלם ממראות הזוועה שראתה סביבה. חלקי גופות, דם, גוויות שרופות, זעקות כאב של קרובי משפחה - כל אלה לא היו מה שציפתה לו כשיצאה מהבית לריצת הערב. במשך כמה דקות לילך המשיכה להסתובב, עד שאחד החובשים הרחיק אותה מהמקום. היא החלה ללכת הביתה אך לאחר מספר צעדים החלה לרעוד בכל הגוף והתעלפה. היא פונתה לבית החולים עם אבחנה של פגועת הלם. לאחר מספר שעות שוחררה. לדברי הצוות הרפואי, כאשר אימה של לילך הגיעה לבית החולים, היא נכנסה ללחץ, וכשהיא ראתה את לילך היא החלה לצעוק עליה בהיסטריה; מה היא עשתה שם ולמה הסקרנות שלה תמיד דופקת אותה. בסופו של דבר הצוות הרפואי הרגיע את האם ולילך חזרה הביתה.

נציגי בית הספר והיועצת עודכנו עוד באותו ערב במה שהתרחש. למחרת בבוקר ביקשה לילך שלא ללכת לבית הספר כי היא חשה סחרחורת ועייפות, אך אימה החליטה כי אין סיבה שהיא תוותר על יום לימודים והסיעה אותה לבית הספר. האם ביקשה מהיועצת לשמור את הדבר בסוד ולא לספר לאף אחד מהתלמידים כי לילך הייתה במקום הפיגוע והתמוטטה.

יועצת בית הספר והמחנכת ניסו באותו יום לשוחח עם לילך, אך היא סירבה ואמרה שהכול בסדר והיא לא מעוניינת לדבר על זה. פסיכולוג שהגיע לבית הספר הציע ללילך להשתתף בשיחת דיבוב על מה שראתה וחוותה, אך לילך סירבה בתוקף. הצוות לא ידע מה לעשות מול נחישות זו של לילך, ובסופו של דבר הוחלט כי היועצת תמשיך לעקוב מרחוק אחר לילך והמחנכת תגביר את ערנותה. כמו קודם, גם עכשיו משמעות ההחלטה הייתה למעשה הפסקת הטיפול.

מרגע זה החלו העניינים להתרחש בקצב מסחרר. בשבועות הקרובים הפסיקה לילך לאכול כמעט לחלוטין. היו ימים שבהם היא לא הגיעה לבית הספר, שוטטה ברחובות ולא יצרה קשר עם אף אחד. בסופו של דבר, כשלושה שבועות לאחר הפיגוע היא התמוטטה במהלך אחת ההפסקות ואושפזה בבית חולים פסיכיאטרי במחלקה

להפרעות אכילה, עם חשש כבד לחייה עקב משקל ירוד שהוביל להפרעות בקצב הלב. באשפוזה שקלה לילך 35 ק"ג. כיום, כשנה לאחר הפיגוע, היא עדיין מאושפזת עם אבחנה של הפרעת אכילה המלווה בדיכאון מג'ורי וניסיונות אובדניים עם פרוגנוזה (ניבוי סיכויי החלמה) שלילית.

### ניתוח המקרה:

הטראומה שחוותה לילך בעקבות הפיגוע, האיצה את הידרדרותה הנפשית שהחלה הרבה לפני היקלעותה לפיגוע. היחס הנוקשה לו זכתה לילך מצד הוריה, הביאה למסלול ההרסני של הרעבה, הסתגרות והרס עצמי. העובדה שלילך שמרה על רמה גבוהה של תפקוד והישגים בבית הספר, הקשתה עוד יותר על גורמי בית הספר למצוא ערוץ לסייע לה. המעמד הגבוה של ההורים והיותם מפורסמים בקהילה, גרם לשיתוק מסוים של הצוות החינוכי-טיפולי, שלא עשה ניסיון משמעותי לחלק את לילך מהמערבולת בה הייתה נתונה. לילך נותרה בודדה במצוקתה, וכך הפך מסלול הסיכון בו הייתה נתונה, לדרך ללא מוצא. היקלעותה של לילך לפיגוע היה "הקש ששבר את גב הגמל", ולמרבה הצער הסוף הרע היה בלתי נמנע. המקרה של לילך ממחיש היטב כיצד מצוקתה הרגשית ששורשיה בקשירה הכושלים עם הוריה, קשורים שהתאפיינו בנוקשות והימנעות, הביאה למסלול של סיכון והסתכנות. מצוקתה האמיתית איננה זוכה להתייחסות מתאימה מצד הוריה ומצד צוות בית הספר, על אף קליטתם המדוייקת של המורים כי "משהו איננו כשורה". כך לילך מוצאת את עצמה בודדה, ובשל פגיעותה ושבריריותה, החשיפה לפיגוע שוברת אותה.

אימה של לילך, המאופיינת ב"דפוס הורי הימנעותי", מתקשה לפגוש את מצוקת בתה, וכתוצאה מכך היא גם מרחיקה את אנשי בית הספר שניסו לעזור ללילך. באמצעות הפגנת יחס מתנשא ומשפיל, "הצליחה" האם למנוע עזרה מבתה. היעדר האב מהסיפור, רומז סימבולית על היעדר האב מחיי בתו, וכך מעגל ההימנעות הפך לנחלת כל המבוגרים שנכחו בחיי לילך.

כאשר האם מבקשת שלא ייגעו בבתה היפה והמוצלחת, צוות בית הספר אינו מצליח ליצור ברית המכילה את החרדות של האם, ונופל לעמדת תביעה והאשמה כלפי ההורה. המבוגרים יחדיו אינם מותירים ללילך אלא את ברירת המחדל: לשמור באדיקות על המקום היחיד "המוגן" עבורה - עולם ההתבודדות, הבדידות וההסתגרות. העמדה של צוות בית הספר - אמירת העובדות האובייקטיביות והבעת הדאגה למצבה של לילך, מבלי "לראות" ולנסות להתייחס לאם ולפגיעותה, מסלימים את דפוס ההימנעות של האם, המסלים בחזרה את דפוס ההימנעות של הצוות החינוכי. יש להניח כי עמדה זו, שנבעה מהחשש של הצוות החינוכי-טיפולי להתמודד עם האם המצליחה, הקשה והמאיימת, לא אפשרה לצוות ליצור מפגש אמפתי עם האם המתמודדת עם המציאות הקשה של ביתה. כתוצאה מכך הצוות החינוכי מצא עצמו בצמצום רגשי, המקביל לצמצום הרגשי של האם.

הפיגוע עצמו הפגיש את לילך עם מכאובי החיים, וניתן להניח שהוא שבר חלק מהמחסומים שהיא שמה על עצמה; לא להיות במגע ולא להרגיש; להרדים את עצמה. מנגנוני ההגנה, שאפשרו לה להמשיך ולהתקיים על חוט השערה, לא שרדו את המחזה האנושי הטרגי.

לא ניתן להימנע מהשאלה מה תפקיד מוסד בית הספר אל מול ההידרדרות של נערה עד למצב של סכנת חיים. איך יכול בית ספר להתמודד עם מצב שבו המשפחה לא מגויסת בשל אי שיתוף פעולה הורי? איך יכול בית הספר להתמקם כאשר יש מבוי סתום? איך יכול היה להביא את האם להיות נוכחת למען בתה?

האם יכול היה להיות תסריט שונה אם קהילת בית הספר וקהילת המטפלים הייתה נוכחת נוכחות אקטיבית בסיפורה של לילך? יש לשער כי אם הצוות החינוכי היה פועל מתוך מודעות לפחדיו, הפגישה עם הורה "מאיים" שאינו משתף פעולה ומתקשה להכיר במצוקת בתו, והיה מנסה להתחבר לחרדות ולצמצום הרגשי של האם מתוך אמפתיה והבנה למקומה של האם, ייתכן כי אז היה נוצר מרחב הכלה שהיה מגדיל את יכולת האם להקשבה ולשיתוף פעולה. היציאה מן המעגל הסגור מחייבת לראות תחילה את האם עצמה כמי שזקוקה למרחב מכיל, ליד מושטת

ולמשענת. אין הכוונה להקטין את הכשל ההורי או להטיל אחריות על בית הספר, אלא לחפש את המקום שבו יכול בית הספר ליצור ברית עם האם, כך שיחדיו, בשיתוף פעולה, יסייעו לתלמידה. יחד עם זאת, ייתכן שגם אם היה נעשה ניסיון משמעותי ליצור ברית מכילה עם האם, היא הייתה מתגלה כחסרה את היכולת להיות במגע עם מצוקת ביתה. במקרה זה היה צורך להביא את האם למצב שבו תוכל להיעזר במטפלים בקהילה.

המקרה של לילך מאיר בזרקור את הילדים שלא נענים להפניה לטיפול, ושההזדקקות שלהם גדולה במיוחד, אך ללא תמיכה של דמויות קרובות אינם יכולים להיעזר במטפלים. במצב זה שוב אנו ניצבים בפני הפרדוקס הקלאסי של הימצאות מטפלים והימצאות תלמידים הזקוקים לטיפול, אך המפגש אינו יכול להתממש מבלי שמתרחשת עשייה חינוכית מוסדית המאפשרת מרחב הבשלה לטיפול. יצירת ברית עבודה של צוות בית הספר עם פסיכולוגים בשפ"ח, וחיפוש משותף של הדרכים העשויות להוביל למציאת ערוץ פתוח עם האם וביתה, היה יכול לסייע בפריצת המעגל הסגור של ההימנעות. ברית עבודה זו הופכת לעיתים להיות הכלי היחיד היעיל במצבים אקוטיים בהם ישנה הזדקקות למסגרת טיפולית מלאה, אך היכולת להיעזר בה מצומצמת למדי. ניתן לדמיין תסריט שבו, במקרה המאוד קשה של לילך, צוות בין מקצועי הכולל את אנשי בית הספר יעזר בפסיכולוג מהשפ"ח הקרוב או במטפלים אחרים זמינים בקהילה, כך שאנשי הצוות החינוכי יקבלו הדרכה מקצועית ויוכלו להיות יותר עמידים בפני סרבנות האם בלי שזו תחווה את המפגש כמאיים. יש לזכור כי במצב בו הסכנה גדולה למדי יש לפעול מתוקף סמכות חוק ההגנה על הילד ולא להיכנע להורה, שבשל נסיבות חייו הופך את ילדו לקורבן שלו (ייתכן והיה מקום לשקול התערבות של פקידת סעד לאור הסיכון שבו הייתה לילך נתונה בעקבות חוסר שיתוף הפעולה של ההורים).

מצוקתה הרגשית של לילך הפכה לקיומית. ערוצי התקשורת הבין-אישית שלה מאוד פגועים ואין לה את היכולת להישען על מבוגרים. נראה כי קושי זה נעוץ בקשרים של לילך עם הוריה. הקושי של האם להימצא עם לילך באינטראקציה

מגדלת, המאשרת את עצמיותה, ותביעות האם הבלתי מתפשרות להישגיות ולהצטיינות, קשורים לדפוס ההימנעות וההרחקה שלילך פיתחה כלפי המבוגרים שבחייה ולדפוס ההתנהגות הסיכוניים. לילך מתקשה לפנות למחנכת וליועצת או לקבל את עזרתן ולשתפן במצוקה העצומה שהיא נושאת, שמעיבה על תפקודה. לילך גם מתקשה להיענות לבירור שיוזמים אנשי החינוך סביב הירידה במשקלה. מצוקתה הרגשית-קיומית של לילך מקבלת ביטוי בהסתגרות ובדידות, ובהצפה חווייתית של חסך פנימי שהצטבר לאורך שנות ההתפתחות, המקבל ביטוי מוקצן בגיל ההתבגרות בצורה של הפרעת אכילה.

לילך זקוקה לנוכחות קבועה ויציבה של מבוגר, ה"עמיד" בפני נטיותיה ההרסניות. היא זקוקה למרחב בין-אישי דיאלוגי עם מבוגר, שיעז לצלול לתוך עולמה האישי ולפגוש את כאבה הקיומי, תוך שהיא מרגישה כי הוא אינו נבהל ממה שהיא מחזיקה בתוכה, והוא יכול ורוצה להכיל את מטעניה הרגשיים. ייתכן שאם היועצת החינוכית, בתמיכת עמיתה לעבודה, הייתה עומדת עיקשת בפני הרחקת האם ותובעת שלא לוותר על לילך גם במחיר של קונפליקט והתנגשות בינה לבין האם, אזי הייתה יכולה להיווצר ברית בין שני מבוגרים (היועצת והאם) אשר ביחד היו מצמיחים נוכחות מורית-הורית שהייתה משמשת כמשענת לילך. גם עם תסריט פחות מוצלח בו האם הייתה מחזיקה בסרבנותה, ניתן היה להמשיך לגייס בעקשנות את שני ההורים, וללוותם תוך כדי מעורבות מלאה להיועצות עם אנשי מקצוע שהיו יכולים להיתפס ע"י ההורים כסמכות המתקבלת על דעתם. כך או כך, עמדת המבוגר המתעקשת, שאינה מוותרת לילך ועל לילך, היא העמדה שהייתה יכולה להביא לשינוי רגשי ראשוני אצל לילך, שינוי אשר עשוי היה להוות בסיס לשיתוף פעולה ולהמשך צמיחה וגדילה.

## 2. המקרה של יעל

יעל הינה נערה בת 16.5 הלומדת בכיתה י'. היא גבוהה, שיערה שחור וחלק, פניה עדינות ועיניה גדולות. יעל תלמידה טובה, שקטה, לא בולטת במיוחד ויש לה מעט

מאוד חברות טובות. מחנכת הכיתה הפנתה אותה בתחילת שנת הלימודים ליועצת, תוך דיווח כי יעל נראית לה מעט עצובה ובודדה. היא ראתה אותה מתבודדת במהלך חלק נכבד מן ההפסקות, ומספר פעמים ראתה אותה יוצאת בהפסקה מהשירותים עם עיניים אדומות.

יועצת בית הספר נפגשה עם יעל. בתחילה הכחישה יעל ואמרה כי היא בסדר גמור, אין שום דבר שמטריד אותה והיא לא יודעת למה הן צריכות להיפגש. יחד עם זאת, בפגישה השלישית, כאשר יעל סיפרה על משפחתה, החלו לפתע לזלוג דמעות מעיניה. היא ניסתה לטשטש זאת אבל הדמעות המשיכו לזרום. במהלך אותה פגישה סיפרה יעל ליועצת כי מזה שנים רבות היא חשה שאף אחד אינו אוהב אותה, שלאף אחד לא באמת אכפת ממנה. אביה עובד מדינה ובתוקף תפקידו הוא מרבה לנסוע לתקופות ארוכות לחו"ל. מאז ילדותה זוכרת יעל שאביה הרבה להיעדר מהבית וגם בימים שהיה בבית כמעט ולא היה קשר ביניהם. גם כשהוא היה שואל אותה מה היה בביה"ס או מתעניין מה שלום חברותיה, היא הרגישה שזה בעצם לא מעניין אותו והוא שואל רק כדי לצאת ידי חובה. אימה של יעל עובדת כמנהלת מחלקה בחברה עסקית גדולה. יעל תיארה כי היא נמצאת הרבה מאוד שעות בעבודתה, וכאשר היא מגיעה הביתה היא בדרך כלל מתמוטטת מעייפות או מטפלת בשני אחיה הקטנים של יעל.

תחושותיה של יעל היו קשות מאוד. היא סיפרה שמאז ומתמיד חשה עצמה בודדה בעולם, שהיא לא שווה כלום ולאף אחד לא באמת אכפת ממנה. היא חשה שהיא מהווה נטל על אחרים ואין סיבה שמישהו ירצה להיות איתה או להיות חבר שלה. "בסופו של דבר, אני לא מעניינת מספיק, אין לי כישרון יוצא דופן, אני לא חכמה או מצחיקה, אני אפילו לא נראית כל כך טוב. אז תגידי לי, למה שמישהו ירצה להיות איתי?" אמרה יעל לקראת סוף הפגישה ופרצה שוב בבכי.

יועצת ביה"ס החלה להיפגש עם יעל בצורה קבועה פעם בשבוע. במשך הפגישות סיפרה יעל כי היא ניסתה לפגוע בעצמה בעבר ע"י בליעת כדורי שינה, אך לדבריה היא התעוררה כעבור מספר שעות עם כאבי בטן איזמים. במשך הפגישות נתנה

יעל לעצמה להביא לחדר את מלוא עוצמת החוויה של העצבות, הדיכאון והבדידות שחשה. יועצת בית הספר הרגישה כי לאורך הזמן נוצר ביניהן קשר חזק, כאשר במקביל לפגישות עם יעל נפגשה היועצת אחת לשבועיים-שלושה עם האם (בהסכמת יעל) ועבדה איתה על חיזוק הקשר בינה לבין יעל ועל היכולת של האם להיות זמינה רגשית לבתה. כעבור מספר חודשים החלה היועצת להבחין בשיפור מסוים אצל יעל. גם המחנכת החלה לדווח כי היא חשה שיפור אצל יעל: היא חייכה יותר, השתתפה בשיעור וכבר לא נראתה עם עיניים אדומות.

הפיגוע - באחד מימי חמישי בתחילת האינתיפאדה פוצץ עצמו מחבל מתאבד במדרחוב. הפיגוע היה קשה ביותר, שמונה בני אדם נהרגו, ובתוכם ליאת, חברתה הטובה (והיחידה) של יעל בבית הספר. כן נפצעו שני תלמידים מאותה שכבה.

הפיגוע הכה את בית הספר בהלם. כל הצוות התגייס בצורה מאוד מסיבית לעזרתה של המשפחה השכולה ונקבעו תורניות עזרה לשתי המשפחות של התלמידים שנפצעו. נערכו שיחות כיתתיות, הובאו פסיכולוגים מהשפ"ח שעשו עבודה עם הורי התלמידים ועם מחנכות הכיתה. אחד התלמידים שנפצעו בפיגוע חזר לבית הספר, אצל התלמיד השני חל שיפור ניכר, ולאט לאט הייתה תחושה שביה"ס מצליח להתמודד עם האירוע ולחזור למסלול השגרה. יעל הוגדרה כחלק ממעגל הסיכון הראשוני הן בגלל האובדן האישי של חברתה ליאת, והן בגלל ההיסטוריה הדיכאונית והאובדנית שלה. יעל השתתפה בפעילויות השונות; הקבוצתיות והפרטניות (דיבוב, שיחות פרטניות), שנערכו לתלמידים שסווגו כשייכים למעגלי הסיכון הראשוניים. הפעילויות השונות התמקדו בפיגוע שהתרחש, בתגובות התלמידים ובמתן כלים להתמודדות יעילה.

עקב העומס הרב שהוטל על היועצת (שהייתה גם מחנכת הכיתה של אחד התלמידים שנפצעו), הופסקו המפגשים בינה לבין יעל. בהתחלה עוד ניסתה היועצת מדי פעם לשוחח עם יעל, אך ככל שעבר הזמן היא מצאה עצמה שקועה יותר ויותר בטיפול בתלמידים אחרים, עד שיעל כמעט ונשכחה ממנה לחלוטין. היועצת הניחה כי יעל, בעזרת השיחות הרבות שנערכו ביניהן, התחזקה ומצליחה להתמודד עם האירועים

הקשים. היועצת גם הציעה ליעל להתקשר אליה אם תחוש לא טוב, אך יעל לא נענתה להצעה.

באחד הבקרים, כשלושה חודשים לאחר הפיגוע, פנתה מחנכת הכיתה ליועצת ואמרה לה כי היא מתחילה להיות שוב מודאגת בקשר ליעל. יעל נצפתה בהפסקות מתבודדת ושוב נראה לפי עיניה האדומות כי היא בוכה. היא נראתה עצובה יותר ויותר, וחלה ירידה ניכרת בציוניה.

בדיון שנערך בין מנהל ביה"ס, מרכזת השכבה, מחנכת הכיתה והיועצת, הועלתה האפשרות שתגובותיה של יעל בעקבות הפיגוע מחייבות את הפנייתה לטיפול קוגניטיבי-התנהגותי ממוקד בטראומה. למרות זאת, החליטה יועצת ביה"ס שלא להפנות את יעל לטיפול ממוקד בטראומה, אלא לשוב ולהיפגש עימה אחת לשבוע לפחות למספר שבועות כדי לבדוק מה קורה.

הפגישה הראשונה של היועצת עם יעל לוותה בתחילתה באווירת מתח, בגלל הזמן הארוך שבו הן לא נפגשו. היועצת אמרה ליעל כי היא מצטערת שלא יכלה להתפנות להמשך הפגישות עימה, עקב הפיגוע שהיה והזמן הרב שהיא השקיעה במשפחות הפצועים. יעל שתקה לאורך חלקים רבים של הפגישה, אולם לקראת סיום המפגש פרצה לפתע בבכי, ואמרה ליועצת כי מה שהיא עברה בחודשים האחרונים שוב הוכיח לה שאף אחד לא אוהב אותה ולא אכפת לו ממנה: "את הפסקת להיפגש איתי אף על פי שליאת הייתה החברה הכי טובה שלי. אף אחד בביה"ס לא חשב על מה שאני מרגישה. רק שאלתם כל הזמן מתי נודע לי על הפיגוע, ואיך הרגשתי, ואם אני ישנה טוב בלילה או אם איבדתי את התיאבון. אפילו אמא שלי יומיים אחרי הפיגוע כבר שכחה ממנו. שוב נשארתי לבד...". היועצת נדהמה מעוצמת התחושות הקשות של יעל. התברר לה כי פרק הזמן שבו הן לא נפגשו היה עבור יעל הרסני ומכאיב, וגרם לתחושות הקשות של יעל לשוב ולעלות.

המשך הטיפול לווח בפגישות קבועות בין היועצת ליעל, פגישות שנמשכו עד לסיום שנת הלימודים. בפגישות אלו נעשה עיבוד של משמעות החוויה של הפיגוע עבור יעל ואובדן חברתה הטובה. הושם דגש על ניסיון לשמור על רציפות תחושותיה



של יעל לפני הפיגוע ואחריו, וכיצד האירועים השונים שליוו את הפיגוע השפיעו על תחושת הבדידות של יעל.

### ניתוח המקרה:

המקרה של יעל מתאר התערבות בית ספרית משמעותית ומציאותית אשר כוחה נעוץ באחריות, במחויבות ובהקשבה המתמשכת של אנשי החינוך והטיפול בבית הספר לצרכיה של יעל. מקרה זה מדגים כיצד אפקטיביות ההתערבות הפוסט-טראומטית קשורה קשר הדוק ביחסים המתקיימים טרם הפיגוע. ביה"ס בו לומדת יעל הפנה תשומת לב רבה לתחושותיה ולעולמה הרגשי הן לפני הפיגוע והן לאחריו. עובדה זו, היא שאפשרה ליעל להמשיך ולהיעזר במבוגרים בביה"ס, גם לאחר שאלה לא תמיד היו שם כדי לסייע לה.

מחנכת כיתתה של יעל הפנתה אותה ליועצת מתוך דאגה שנבעה מכך שהבחינה בביטויי העצב, ההסתגרות והבידוד שלה. גם לאחר הפיגוע הייתה זו המחנכת שקלטה את הקשיים הרגשיים שיעל מבטאת באופן המסתגר והדיכאוני שלה. בשתי הפעמים, סביר להניח, כי ההפניה של המחנכת ליועצת לא הייתה מצליחה, לולא נעשתה מתוך אכפתיות וחיבור אמיתי לצרכיה.

במפגשים הראשונים של יעל עם היועצת יצרה היועצת מרחב קשוב באופן שתואם את צרכיה של יעל. בפגישה השלישית שיתפה אותה יעל, בדמעות, בכך שהיא מרגישה לא אהובה ולא מעניינת. דומה שההתעקשות של היועצת לפגוש את יעל, על אף חוסר החשק המופגן מצידה, היוותה עבורה מעין הוכחה שהנה קיימת דמות שתתעניין בה, גם אם היא לא מתאמצת להיות מעניינת. ההכרה העקיפה של היועצת בערכה של יעל, והנכונות האמיתית שלה להתקרב לתהומות האובדניים ולתחושה שהיא דוחה ודחויה, יצרו אפשרות לעיבוד משמעותי של תחושותיה הקשות של יעל, שיצרו אצלה תהליך הרסני של חוסר תקווה ויאוש. תהליך זה הביא לשינויים משמעותיים אצל יעל - ירידה בסימנים הדיכאוניים, שיפור בתחושה העצמית והתגייסות ללמידה.

תשתית זו, שנוצרה לפני הפיגוע, היא שאפשרה ליעל ליצור את החיבור המחודש עם היועצת, גם לאחר תקופה שבה הרגישה יעל זנוחה ופגועה. היועצת, שלא התפנתה להעריך את החוויה הפנימית של יעל לאחר שאיבדה את חברתה הטובה היחידה בפיגוע, הבינה, בעקבות פניית המחנכת אליה, שיעל הוזנחה על ידה, ובהתייבבותה החד משמעית למפגשים עם יעל הבהירה לה באופן גלוי שהיא מכירה בטעותה, ובאופן סמוי שהיא מוכנה להתייבב לצידה כשהיא כואבת את אובדן חברתה ואת הבדידות הקשה המוכרת לה מהעבר.

ההתייבבות הרגשית של המחנכת והיועצת למען יעל, לפני הפיגוע ולאחריו, היא שאפשרה את עיבוד הטרואומה בתוך סיפור החיים השלם והמורכב של יעל. אובדן החברה ואובדן המקום המיוחד אצל היועצת העלו על פני השטח את חווית ההזדקקות הגדולה של יעל להורות ולמקלט רגשי. יחסה של היועצת אל יעל משקף, בדומה ליחסה של המחנכת, אחריות רחבה הנעשית מתוך חיבור ואכפתיות, שהתבטא, באופן בולט, בהחלטתה להשאיר את יעל בטיפול פנים-בית-ספרי במקום להפנותה לטיפול בטרואומה אצל גורמי חוץ.

היה נראה כי האירוע ערער את מה שרק עתה החל להירקם בחייה של יעל: הקשר המגדל בינה לבין היועצת נותק וחברתה היחידה נהרגה בפיגוע. העובדה שהקשר עם היועצת שרד את אכזבתה הקשה ממנה מלמדת שהייתה תשתית מספיק טובה של קשר והתקשרות שאפשרה ליעל להתגבר על הפגיעה, לסמוך ולהישען מחדש על היועצת.

כפי שמודגש בספרות על חוסן, כאשר קיים מישהו בעולם שמחזיק את התמונה השלמה של הילד יכולת ההתמודדות מתחזקת. במקרה הנוכחי החזיקה היועצת את סיפורה השלם של יעל, דבר שהיה בעל ערך טיפולי ממדרגה ראשונה, שניכר באופן שהיועצת עמדה לרשותה של יעל במצב של סכנת הסתגרות והצטמצמות רגשית. יעל לא ויתרה על הקשר, בשל המסר שהעבירה היועצת, בדבר היותה זמינה ועמידה בפני קשיים אפשריים בקשר ביניהן.

### 3. המקרה של דנה

דנה הנה נערה בת 12, שיערה בלונדיני חלק, עיניה חומות ויש לה פנים יפות למראה. היא הצעירה במשפחתה. יש לה אח ואחות גדולים שנישאו, עזבו את הבית ומתגוררים במרחק רב. דנה מתגוררת לבדה עם אימה. אביה נהרג כשהייתה בת שלוש בהיתקלות עם מחבלים במסגרת שירות המילואים. לדנה אין זיכרון ממשי ממנו, אך היא זוכרת שבמשך כל השנים הללו, עד היום, אימה התקשתה להתאושש מהאסון. היא הפסיקה לעבוד, הייתה במצב דיכאוני, כמעט ולא טיפלה בדנה ורק שכבה כל היום במיטה, בהתה בתכניות טלוויזיה, ישנה או בכתה וסירבה לקבל סיוע כלשהו. מי שלקח את החסות על דנה ואת הטיפול היומיומי בה, הייתה אחת השכנות. רק בשנתיים האחרונות, כמעט שבע שנים לאחר המוות של האב, אימה של דנה החלה להתאושש בהדרגה, מצאה עבודה במשרה חלקית והחלה להפגין עניין בדנה וביתר ילדיה.

דנה עצמה היא ילדה עצובה. כל מי שרואה אותה מרגיש צביטה בלב למראה הילדה היפה עם העיניים הגדולות והעצובות. היא החלה להיפגש עם היועצת לאחר שמחנכת כיתתה שמה לב שלכל אורך השנים האחרונות מרבה דנה להיעדר מביה"ס, לעיתים קרובות אף מספר ימים בשבוע. עד היום הדבר לא טופל כיוון שדנה הייתה תלמידה טובה, קיבלה ציונים גבוהים וביה"ס ייחס את האיחורים וההיעדרויות לצורך של דנה להישאר בבית ולעזור לאימה.

בשיחות עם היועצת סיפרה דנה כי היא מרגישה שאין בבית חיים. היא תיארה כיצד אימה למעשה לא מתפקדת כאם, ולא ממש מתייחסת למה שקורה בבית. מאז שאחיה ואחיותיה הגדולים עזבו את הבית, מרגישה דנה שהיא לבדה צריכה לשאת בכל העול והמשקל של העצב והדיכאון של האם. היא סיפרה כי פעמים רבות היא מאחרת לביה"ס עקב כך שאימה אינה רוצה לצאת ממיטתה. בימים בהם היא לא מגיעה לביה"ס, היא בדרך כלל מסתובבת בשכונה או הולכת לבד לים. היא גם סיפרה ליועצת כי פעמים רבות היא חשה שהיא לבדה בעולם וכי לאף אחד לא אכפת ממנה, ואף אחד לא ירגיש אם יקרה לה משהו. יועצת ביה"ס התרשמה

כי דנה בודדה מאוד וסובלת מתחושות עמוקות של עצב ודיכאון, והחלה להיפגש עימה באופן קבוע אחת לשבועיים.

הפיגוע - אחיה הבכור של דנה נפצע בפיגוע כאשר רכב צבאי, עליו נהג במסגרת שירות מילואים, עלה על מטען. במשך יומיים הוא שכב פצוע קשה בביה"ח, נאבק על חייו, וביום השלישי נפטר. כל המשפחה הגיבה בצורה מאוד קשה על המוות של האח הבכור, שהשאיר אחריו אישה וילד קטן. אימה של דנה הגיבה קשה מכולם. עם קבלת הבשורה המרה, היא התמוטטה נפשית והיה צורך לאשפזה בבי"ח פסיכיאטרי לאחר ניסיון אובדני בו נטלה כמות גדולה של כדורי שינה. דנה עצמה נבהלה מאוד מהתגובה של האם ומן ההידרדרות במצבה, כך שכמעט ולא היה לה זמן ומקום להתאבל על מות אחיה. לאחר שהאם חזרה הביתה מן האשפוז, שהתה אחותה של דנה בבית מספר שבועות כדי להשיג על האם ולהיות לה לחברה. כחודש לאחר מות אחיה, כאשר האם יצאה מכלל סכנה, החלה דנה לחזור לביה"ס.

מובן שבתקופה הראשונה התגייס כל ביה"ס באופן מלא לעזרה: תלמידי כיתתה ערכו תורנות ביקורים, המורות הגיעו פעם בשבוע לביתה ועזרו לה להשלים את החומה, מחנכת הכיתה הייתה בקשר יומיומי עם דנה, וגם יועצת ביה"ס המשיכה להיפגש איתה אחת לשבוע. למרות זאת, דנה התקשתה לחזור לביה"ס. כמעט שלא היה יום שהיא לא איחרה ובכמחצית מימי השבוע היא נעדרה וכלל לא הגיעה.

לאט לאט החלו המורים לאבד את סבלנותם. מורה אחת סיפרה כי ראתה את דנה מסתובבת במרכז המסחרי לבושה בבגדים פרובוקטיביים, מורה אחרת טענה כי ראתה את דנה יושבת עם חברות בבית קפה בתל-אביב. מחנכת הכיתה החלה לטעון כי דנה עושה את עצמה, נהנית מכל תשומת הלב ומנצלת את טוב ליבם של ביה"ס וצוות המורים ואת נכונותם לבוא לקראתה.

יועצת ביה"ס, שהמשיכה לכל אורך התקופה להיפגש עם דנה, ראתה תמונה שונה לחלוטין. הפגישות עם דנה לאחר הפיגוע שבו נהרג האח המשיכו מאותה נקודה שנפסקו לפני האסון. המוות של האח הגביר את תחושותיה הישנות של דנה כי היא לבד בעולם. הקשר המתמשך של היועצת עם דנה וההתייחסות לתחושות שעלו

מהאסון כחלק מרצף שהיה עוד מקודם אפשרו לדנה להרגיש מוכלת ומובנת. הימים בהם דנה נפגשה עם היועצת היו הימים היחידים שדנה לא החסירה.

היועצת שיתפה את המורים וסיפרה להם על מצבה הקשה של דנה, על הקושי בהתמודדותה עם אימה, על תחושות האשמה המציפות אותה וכדומה. היא המשיכה בפגישותיה עם דנה, ובמקביל עבדה עם צוות המורים ובעיקר עם המחנכת כדי ליצור כלפיה הבנה ואמפתיה.

לאט לאט החלה דנה לחזור לביה"ס, אומנם לא בצורה מלאה, אך האיחורים וההיעדרויות פחתו. דנה לא ניגשה לבחינות בסוף השנה, וכתוצאה מכך נאלצה להמשיך את לימודיה בבי"ס אחר, פחות נחשב. יחד עם זאת, היא המשיכה בלימודיה, בעידוד היועצת שהמשיכה ללוותה עד למציאת בית ספר מתאים. גם כיום, אף על פי שהיא ממשיכה לאתר ועדיין נעדרת מידי פעם, היא מביעה רצון לסיים את לימודיה, ויש לה תכניות אף להמשיך ללימודים מתקדמים יותר.

### ניתוח המקרה:

המקרה של דנה מדגים התמודדות אפקטיבית עם סיפור חיים מורכב במיוחד של טראומה ומצוקה. מדובר בסיפור קשה של נערה, שאביה ואחיה נהרגו בפעילויות ביטחוניות, והיא חיה עם אדם אשר העצב והסבל ממלאים את חייה, ואשר תפקודה ההורי מצומצם ביותר. לפני מותו של האב הצליחה דנה לשרוד בבית הספר בזכות העובדה שהייתה "תלמידה טובה" ו"קיבלה ציונים גבוהים". היא הרבתה לאחר ולהיעדר, אך אנשי בית הספר שייכו את האיחורים וההיעדרויות "לצורך של דנה להישאר בבית ולעזור לאימה". היועצת הפכה עבור דנה למשענת רגשית משמעותית, בשל ההמשכיות של הקשר שנבנה ביניהן, ובשל ההכוונה האקטיבית שסיפקה לדנה כדי להתמודד עם המטלות ההתפתחותיות בחייה אולם בעקבות מותו של אחיה, לאחר שירדה רמת ההתעסקות המיידית של בית הספר בדנה, היא "התקשתה לחזור לבית הספר". בהדרגה החלו המורים "לאבד את סבלנותם" והחלו לחשוב ש"דנה מנצלת את טוב ליבו של בית הספר", אולם היועצת המשיכה בקשר הרציף איתה והצליחה לאפשר לדנה "להרגיש מוכלת ומובנת". היועצת השכילה לשתף

את שאר המורים במצבה וגם אם אלה לא מצאו מענה הולם עבור דנה - היועצת הצליחה ליצור "הבנה ואמפתיה" כלפיה.

ניתן לשער, כי הקשר המתמשך והרציף של דנה עם יועצת בית הספר, הוא שאפשר לה לחזור ממצב של התנתקות כמעט טוטלית מכל מעגלי החיים, אשר אין לדעת לאן היתה מובילה. אף על פי שדנה נשרה מבית הספר הזה ועברה לבית ספר אחר, ההתבוננות על הסיפור השלם מראה כי בתנאים בהם גדלה, ניתן ליחס משקל סגולי רב לנוכחות היועצת בחייה כדמות המאשרת את ערכה, את סיפורה, המזינה ומכוונת אותה בדרכה, וכגורם הגנה הפועל כנגד גורמי הסיכון הרבים שבחייה. יועצת בית הספר הצליחה לשמש עבור דנה דמות משמעותית, וליצור את התנאים ההכרחיים להישרדותה, ואף להמשך ההתמודדות שלה עם מטלות ההתפתחות. הקשר של דנה עם יועצת בית הספר לפני מותו של אחיה, אשר התחדש גם לאחריו, אפשר לדנה להתאושש מן הטראומה המחודשת שחוותה עקב מות האח ואשפוזה של אימה, ולחזור בהדרגה לתפקוד סביר בבית הספר. קשר זה היווה עבורה קצה חוט שנוותר בידה גם בתקופה שבה מיעטה לבוא לבית הספר, ובזכותו הצליחה לצלוח את התקופה הקשה. גם כאשר דנה לא יכלה לעמוד בדרישות של בית הספר בשל ההתמודדות הקשה שנקלעה אליה, המשיכה היועצת ללוות אותה, וידעה לסייע לה למצוא מסגרת מתאימה. ע"י כך המשיכה היועצת להיות עבור דנה הגורם הקבוע והיציב, המספק משענת רגשית וקוגניטיבית להתמצא במציאות הכאוטית אותה היא חווה מזה שנים.

נשאלת השאלה איך ילדה שמתמודדת עם דיכאון כרוני של האם, וגם עם אובדן אב בגיל צעיר, יכולה לקחת בעלות על חייה ולא להישאב לתוך הטרגדיה המשפחתית ולשקוע בתוכה. היועצת שלוקחת את תפקיד המבוגר, הנכנס לתוך עולמה מתוך מגמה לתת לה כוח להמשיך לגדול, מצליחה לשמש עבורה משענת בוגרת ומגדלת. בספרות על "עמידות", מתואר הערך העצום שיש בנוכחות של מבוגר זמין, המתווך בין המציאות הפנימית לחיצונית, כך שהילד יכול לקחת עמדה של התמודדות

והתגברות על מכשולים בחייו, ולא להישאר שבוי בתוך עולם הסיכון המשפחתי בו הוא גדל.

הדחף הטבעי הקיים אצל כל ילד לזכות בתשומת לב הורית ולשמור על הברית עם ההורה המדוכא, היא כמעט הברירה היחידה שהילד יכול לבחור בה, בהתחשב במציאות חייו. התפנית מכרוניקת הכישלון הידועה מראש, דורשת כניסה של דמות מבוגרת משמעותית, היכולה להרחיב את ההחזקה ההורית ואת מרחב הבחירה של הילד. היועצת יוצרת ברית בתוך החיים הממשיים של דנה. יש להניח כי עמדתה הרגשית של היועצת בנויה מאותם חומרים אנושיים המוכנים לפגוש סבל וכאב בלי לייפות אותו או להסתירו, מה שיוצר מרחב ביניים אותנטי, שמאפשר לדנה לפגוש את עצמה ואת פחדיה הקיומיים, כדי שאלה לא יכבלו אותה ויקבעו את עתידה. היועצת לא נשאבת לפן התפקודי הנורמטיבי, גם כאשר היא איננה זוכה להסכמת הצוות עם הערכותיה, אך בו בזמן אין היא מתכנסת ומתעלמת מעמיתיה למקצוע, וגם עימם היא באה במגע הולם. קני המידה שהיועצת מפעילה בליווי הנערה מלמדים, כי היא מצליחה לאורך זמן להתמיד בלי להיכנע לקשיים ולנפילות, ולהתאים את תביעותיה למציאות בה חיה הנערה. בכל שלב ושלב היא מתגייסת כגורם מגן ומכוון, ונשארת המבוגר האיתן המאפשר רציפות וקשר אנושי, להם זקוקה דנה כמו אוויר לנשימה.

## **סיכום: התמודדות בית הספר עם טראומה בקרב תלמידים עם מצוקה רגשית קיומית**

תלמידים המתמודדים עם מצוקות רגשיות קיומיות פגיעים באופן מיוחד למשא הרגשי של אירועים טראומטיים. כמו כן הטראומה ותוצאותיה מניעה תהליכים רגשיים קשים ומערערים גם בקרב אלו שלא חוו קשיים רגשיים לפני האירוע הטראומטי. תלמידים אלה זקוקים למבוגר שיאזין להם, שיכיר במצוקותיהם ושיכוון את דרכם. במקרה של לילך, אנו רואים כיצד חיים של תלישות ובדידות עלולים להוביל לכדי

התמוטטות ואובדן הרצון לחיות. לכאורה, לילך חיה בתנאים של רווחה כלכלית, עם שני הורים מתפקדים ורמת הישגים גבוהה ביותר, אולם, למרות כל אלה, לא נמצאו בה כוחות הנפש להתמודד עם היחס הקר והמנוכר שקיבלה מהוריה, אשר "הצליחו" להרחיק ממנה גם את אנשי בית הספר שזיהו את מצוקתה וניסו להושיט יד לעזרתה. גם החוויה הטראומטית שחוותה בעקבות נוכחותה בזירת הפיגוע לא הצליחה לזעזע את הסובבים אותה, והיא המשיכה להתנהל בעולם לבדה, בלי שמישהו יצור עימה כל מגע משמעותי. ההסלמה במצבה לא איחרה לבוא והיא יצאה ממעגל החיים הנורמטיביים.

לעומת זאת, במקרים של דנה ויעל, ניתן לראות כיצד אוזן קשבת של מבוגר ויד המושטת לעזרה, גם אם מדובר ביועצת עסוקה אשר פוגשת את התלמיד פעם בשבוע בלבד, עשויה להביא לשינוי מהותי ומוחשי במהלך החיים. אותו קשר עמוק ומשמעותי, אשר מגן מפני המצוקה שבחיי היומיום, ממשיך להגן גם לנוכח ההתמודדות עם חוויה טראומטית. כוחו של אותו קשר, כאשר הוא אותנטי ומשמעותי, עומד לו גם כאשר אותה דמות שוגה לעיתים, או שמסיבות כלשהן היא עצמה לא תמיד פנויה לתת את העזרה ההולמת. היכולת לעזור לתלמידים החווים מצוקה קיומית תלויה בעיקר בקיומו של מבוגר אשר מוכן לספק יחס הורי של דאגה אמיתית, ולעשות זאת בהתמדה ומתוך מחויבות עמוקה לתמוך בתהליכי הגדילה וההתפתחות של הילדים על אף נסיבות חייהם הטראומטיות.

### **ג. סיפורי מקרה המדגימים סיכון על רקע חוסר הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, המולידה דפוסי התמודדות אנטי-סוציאליים**

להלן מתוארים המקרים של גיא ודניאל, שסיפורם המלא דורש התמודדות רבת פנים הן עם הגורם המסכן טרם הפגיעה - נטייה להתנהגות אנטי סוציאלית על רקע חסכים בהפנמה של דמויות החזקה והכלה, והן עם הגורם המסכן הנוסף - הפגיעה הטראומטית. המקרה של גיא מתאר את אופיים ומהותם של קשיי מערכת החינוך והמשפחה בהתמודדות עם תלמידים נפגעי טראומה. המקרה של דניאל מדגים



את מהותה וכיווניה של ההתגייסות המשמעותית וההוליסטית של בית הספר הנמצאת בהלימה לריבוי הצרכים המסכנים את התפתחותם של נפגעי טראומה, שסכנת אימוץ התנהגויות אנטי-סוציאליות אורבת להם.

## 1. המקרה של גיא

גיא הינו תלמיד כיתה י"א באחד מביה"ס במרכז הארץ. הוא גבוה, שרירי, מאוד יפה, אהוב הבנות ונערץ על ידי חבריו. הוא מאוד אינטליגנטי, ובמידה מסוימת נמצא על גבול המחוננות. גיא חי במשפחה עם חמישה אחים ואחיות: יש לו שתי אחיות גדולות ממנו שהתחתנו וכבר אינן מתגוררות בבית, אחות קטנה בת 13 ואח קטן בן 7. כשגיא היה בן 3 אביו עזב את אימו. אימו של גיא התחתנה בשנית, ומנישואים אלו נולדו לגיא האח והאחות הקטנים ממנו. גם הבעל השני עזב את הבית לפני כחמש שנים. אף אחד מהאבות אינו בקשר עם האם או עם הילדים.

בשנתיים אחרונות החלו להתקבל בביה"ס דיווחים כי גיא מעורב במעשים פליליים: הוא נתפס ע"י ניידת משטרה פורץ לחנות סטריאו, נפתח לו תיק במשטרה על השחתת רכוש לאחר ששרף יחד עם חברים ספסלים ליד ביתו, בביה"ס הוא ניפץ מספר חלונות, היה מעורב בקטטות שאחת מהן הסתיימה בפציעה שהצריכה אשפוז בחדר מיון וכדומה. בשנה האחרונה החלו להסתובב בביה"ס שמועות כי גיא "עלה מדרגה" והחל להיות מעורב בעסקאות של מכירת סמים וגניבות בקנה מידה גדול.

לביה"ס לא הגיע גיא באופן סדיר. כל חודש הוא החסיר במוצע כעשרה ימים, אך יחד עם זאת הוא ניגש לבחינות המרכזיות, והצליח איכשהו לעבור אותן. כאשר ביה"ס פנה לאימו של גיא היא אמרה כי היא בעצמה אינה יודעת מה לעשות. יש לציין כי האם היא אישה קשת יום שנראית חסרת כוחות לחלוטין בהתמודדות מול גיא. גיא עצמו מתייחס בכבוד רב כלפי אימו, מדי פעם נותן לה סכומי כסף משמעותיים (ככל הנראה מעיסוקיו הבלתי חוקיים), אך הוא אינו משתף פעולה עם המבוגרים בביה"ס וכל האיזמים על הרחקתו מביה"ס לא מועילים.

מזמן לזמן עולה שמו של גיא בדיונים בצוות החינוכי. אף על פי שהוא מעורר חיבה וסקרנות בקרב חבריו לכיתה, בצוות החינוכי ובמחנכת, הם מרגישים רתיעה מליצור עמו קשר. חלק מהרתיעה קשור ככל הנראה לפחד שמא הוא עלול לפגוע ברכושם (אחת השמועות שהסתובבו בביה"ס הייתה כי גיא חתך את צמיגי המכונית של אחת המורות שהזמינה את אימו לביה"ס ותבעה ממנה להגביר את מעורבותה ואת הפיקוח על גיא). חלק מהרתיעה קשור בזה שגיא נמנע באופן עקבי ליצור קשר עם מבוגרים. הוא אומנם מדבר אליהם באדיבות, אך נמנע מליצור עימם קשר רגשי. התווית של גיא בביה"ס היא של ילד עבריין, שלא ניתן ליצור עימו קשר משמעותי ורק צריך לקוות שלא יחולל יותר מדי נזק.

יועצת ביה"ס ניסתה מספר פעמים בשנה האחרונה להזמין את גיא לשיחה ולבדוק איך ניתן לעזור לו. גיא התחמק מרוב הפגישות או לא הגיע אליהן, ובפגישות שכן נערכו גיא אמר כי הכול בסדר, היו לו כמה עניינים לסדר אבל מעתה ואילך הוא מתכוון להגיע בצורה סדירה לביה"ס. מובן שלאחר השיחות לא חל כל שינוי בהתנהגותו וגיא המשיך להיעדר ולהיות מעורב במעשים פליליים. יועצת ביה"ס, שהייתה מוצפת בעומסי עבודה כבדים, החליטה כי אין באפשרותה ובכוחותיה לעזור לגיא וכי יש לחכות לאחד משני מקרים הבאים: או שגיא יפסיק להגיע לחלוטין לביה"ס וייצא ממצבת התלמידים, או שהמטרה תתפוס אותו מעורב בעבירה פלילית חמורה ותעצור אותו לפרק זמן ממושך.

הפיגוע - באחד מימי שלישי החריד את האזור פיצוץ עז שנשמע מכיוון הקניון. מחבל מתאבד פוצץ עצמו בפתח אחת החנויות בקניון, הרג שני אנשים ופצע עשרה נוספים. גיא היה אחד מהפצועים. הוא נפצע קל בידו, אך למזלו הרע הוא לא איבד את ההכרה וראה את מחזות הזוועה של חלקי הגופות שעפו עליו ונדבקו לבגדיו ולעורו. הוא פונה לבית החולים לקבלת טיפול, אך שוחרר לאחר כחצי שעה לאחר שסירב להישאר לצורך בדיקות נוספות. מלבד גיא נפצעו עוד שני תלמידים מביה"ס, שניהם קל.

הפיגוע הקשה והפציעות של תלמידי ביה"ס גרמו לביה"ס לבקש עזרה, וביום שלמחרת הגיעו פסיכולוג מהשירות הפסיכולוגי ומדריכת יועצים. נערכו שיחות כיתתיות, עם חלק מהילדים נערכו שיחות פרטניות, והמורים תודרכו כיצד להגיב. גיא עצמו לא הגיע באותו יום לביה"ס. משלחת שהלכה לבקר אותו בבית לא מצאה אותו, ובשיחת טלפון מאוחר יותר הוא אמר ליועצת שהכול בסדר ושהוא יבוא למחרת לביה"ס. בינתיים היה ביה"ס עסוק בטיפול ובעזרה לשאר התלמידים שנפצעו.

למחרת הגיע גיא לביה"ס אבל רק לשעתיים, מתוכם בילה שעה עם חבריו. לאחר התייעצות החליט הצוות החינוכי לבוא לקראתו ולאפשר לו לא להיכנס לשיעורים, מאחר שגיא התלונן על סיזימים מתמשכים בלילות. במשך השבועיים הקרובים המשיך גיא להגיע מדי פעם אך גם אז לא תיפקד, כמעט ולא נכנס לכיתה, וטען שאינו מרגיש טוב.

במקביל דיווחה אימו של גיא כי הוא יוצא מדי לילה להסתובב עם חבריו, הוא מתקשה להירדם והיא חושבת ששמעה קולות של בכי מחדרו באחד הלילות. בנוסף אמרה, כי גיא נמנע לחלוטין מללכת לכיוון מרכז העיה, שם התרחש הפיצוץ. ביה"ס החליט כי בעקבות הטראומה שגיא עבר הוא זקוק לטיפול ממוקד בטראומה. כשהוצע לגיא לעבור את הטיפול במסגרת ביה"ס הוא הסכים, אולם הוא איחר כמחצית השעה לפגישה הראשונה ואחריה חדל להגיע. בקרב הצוות החינוכי החלו להישמע קולות כי גיא מנצל את נכונות ביה"ס ללכת לקראתו, וכי הוא עושה מה שהוא רוצה. כעבור חודשיים פסק גיא לחלוטין להגיע לביה"ס. הוא נעצר שוב ע"י המשטרה באשמת השתכרות והשתוללות, נעצר למשך לילה ושוחרר לביתו. יועצת ביה"ס לא הצליחה ליצור קשר עם גיא וכשהתקשרה אליו הוא נהג לנתק את השיחה או להגיד כי הוא אינו יכול לדבר.

אימו של גיא הייתה חסרת אונים לחלוטין, ובנוסף התגלה אצלה בתקופה האחרונה גידול סרטני, כך שלא הייתה פנויה להתעסק עם גיא.

כשלושה חודשים לאחר האירוע יצא גיא באופן רשמי ממצבת התלמידים בבי"ס. השמועות האחרונות אמרו כי גיא התחבר לכנופיה של בני מיעוטים וביחד הם עוסקים בגניבות מכוניות ובהעברתן לפירוק אל מוסכים שמעבר לקו הירוק.

### ניתוח המקרה:

מדובר במקרה עצוב של נער אשר עבר תהליך הדרגתי של הידרדרות והתנתקות מן העולם הנורמטיבי, שהסתיים במעבר לעולם העבריינות והפשע. ייתכן כי הטראומה שחוה גיא, בעקבות הפיגוע בו נכח, יצרה הסלמה במצבו והחישה את תהליך ההידרדרות, אולם התהליך החל הרבה לפני האירוע הטראומטי, וניתן לומר כי זהו מקרה שבו "הכתובת הייתה על הקיר".

גיא גדל במשפחה מפורקת עם אָם המתוארת כ"אישה קשת יום הנראית חסרת כוחות לחלוטין" אשר נעזבה על ידי שני בעלים שלא השכילו לשמור על קשר עם ילדיהם. לא מסופר הרבה על חייו של גיא לפני שהחל במסלול העברייני, אבל ניתן לשער כי אימו לא יכלה לספק לו את היציבות והביטחון החיוניים להתמודדות עם שגרת החיים, קל וחומר עם חוויה טראומטית המערערת ומפרקת. עוד בשנתיים שלפני הפיגוע היה גיא מעורב ב"מעשים פליליים", ונטה להיעדר מבית הספר "בממוצע כעשרה ימים" בחודש, אך למרות זאת, הצליח לשרוד בבית הספר משום ש"ניגש לבחינות המרכזיות והצליח איכשהו לעבור אותן". כבר אז נחשב כ"ילד עברין שלא ניתן ליצור עימו קשר משמעותי ורק צריך לקוות שלא יחולל יותר מדי נזק", ואשר על אף שהיה "אהוב ומקובל על חבריו לכיתה" יצר רתיעה ופחד אמיתי בקרב המבוגרים בבית הספר. יועצת ביה"ס ניסתה ליצור עמו קשר, אך הוא שב והתחמק, עד שלבסוף החליטה היועצת כי "אין באפשרותה ובכוחותיה לעזור לגיא" וכי פשוט יש לחכות עד שהוא ינשור בעצמו מבית הספר, ולקוות שבינתיים הוא לא "יחולל יותר מדי נזק".

לאחר הפיגוע נעשו ניסיונות מטעם בית הספר להגיע לגיא, והוא אפילו הסכים לקבל את הטיפול הפסיכולוגי שהוצע לו, אולם בפועל הוא לא הגיע. היו רמזים לכך שגיא סובל ומתקשה להתאושש מן הפיגוע, אך בפועל הוא התנער מכל ניסיונותיה של

יועצת בית הספר ליצור עימו קשר, הפסיק לחלוטין להשתתף בפעילויות בית הספר והגביר את העיסוק בפעילות עבריינית עד שלבסוף נשר סופית מבית הספר.

גם במקרה זה, למרות ההתגייסות של בית הספר לעזור לגיא בעקבות הפיגוע - משלחת שנשלחה לבקר אותו, היועצת שניסתה לדובב אותו לבוא לבית הספר ועזרה פסיכולוגית שהוצעה לו, לא הצליח בית הספר לסייע לגיא. גם כאן, העזרה שהושוטה לו הייתה מנותקת מכל מה שאירע לפני הפיגוע ולכן הייתה בבחינת ניסיון "לצאת ידי חובה" ללא נכונות אמיתית להושיט עזרה. על מנת לעזור לנער, השקוע עמוק בעולם הפשע, ואשר תפקודו בבית הספר חלקי ביותר, נדרשת התגייסות הנעשית מתוך מחויבות כוללת למצבו, ואשר לוקחת בחשבון את הקושי שלו ליצור קשר עם מבוגרים ולתפקד בחברה הנורמטיבית. גיא היה זקוק לאדם, אשר ייקח אחריות על מצבו ויהיה מוכן להשקיע את המאמץ הנדרש על מנת להפוך לדמות נוכחת ומשמעותית בחייו, הפועלת כדי לשכנע אותו לוותר על עולם הפשע לטובת העולם הנורמטיבי. דמות כזאת לא נמצאה לו לא לפני האירוע הטראומטי ולא לאחריו. הצעת הטיפול הממוקדת בטראומה בלבד לא הניבה תוצאות, משום שלא היו בחייו דמויות קרובות משמעותיות המציעות לו אלטרנטיבה מתגמלת להתנהגותו האנטי-סוציאלית.

גיא דומה לילד המתואר על ידי וויניקוט במאמרו "עבריינות כסימן לתקווה". דרך התנהגותו הפוגעת בסביבה מחפש גיא את זרועות האם שתספק את צרכיו הבסיסיים שטרם נענו. בחייו הממשיים הוא התאכזב שוב ושוב מדמויות האם והאב, אכזבה אשר באה לידי ביטוי ביתר שאת סביב הפגיעה הטראומטית. נראה כי גם אם הייתה לו תקווה מועטה לפני הפגיעה להישען על עולם המבוגרים, היא נעלמה לחלוטין לאחריה.

## 2. המקרה של דניאל

דניאל, נער מוצק גוף, מקרין עוצמה וכוח, צווארו רחב ומראהו כשל מרים משקולות קשות. שעריו החום הקצר ועיניו השובבות משדרים אינטליגנציה מעורבת ב"ממזריות".

תכונות מנוגדות אלה נתנו למבוגרים שסביבו את התחושה, שהוא רק משחק בלהידמות לעברייך ושהוא "עוד ייצא מזה". דניאל הוא הצעיר מבין שלושה אחים. אחיו ואחותו דמו יותר להוריהם, היו בעלי מוטיבציה לימודית והישגית גבוהה, הדריכו בתנועת הצופים ונתפסו כמצליחים בכל המימדים הסטנדרטיים בחברה (למשל, שירות ביחידות איכותיות בצה"ל וכדומה). תפקודו של דניאל, בפרט במהלך השנים בין כיתות ט' ל-י"ב, היה בסתירה מוחלטת "למסורת" המשפחתית.

כשהיה בכיתה ט', עשה דניאל שינוי בחייו. הוא שינה את תסרוקתו, עטה על עצמו התנהגות של "טיפוס קשוח", והתרחק מן החברים שליווהו מאז בית הספר היסודי. הוא גיבש לעצמו חברה חדשה, שהוא ושלושה מחבריו החדשים היו מנהיגיה. חברה זו היוותה אלטרנטיבה לאורח חייו הקודם, ובה הוא גילה עולם חדש של התמודדויות חברתיות. הוא וחבריו יצרו מעין סיטואציה חברתית, שבה הם מתפקדים כחידת לוחמים הנאמנים אחד לשני. כשיצאו לבלות במרכז העיר, למדו ילדי החבורות האחרות, שלא כדאי להסתבך איתם. דניאל וחברו רוני היו הנועזים בחבורה, כאשר רוני לוקח סיכונים, ודניאל מצטרף אליו ודואג לכך שקונפליקטים ומצבי סיכון לא יקצינו יתר על המידה. דניאל היה אחד "משני החכמים" בקבוצה. סטאטוס אותו רכש, הודות להשכלתו הרחבה ועברו כתלמיד טוב ביותר. נראה שיכולותיו הגבוהות הצליחו להסוות את אי תפקודו הלימודי למשך תקופה ארוכה, כך שבית הספר החל להכיר בקשייו הלימודיים והמשמעותיים רק בסוף כיתה י"א, כחצי שנה לפני שחברו הטוב רוני נהרג בפיגוע בדרכו לבית הספר.

כשהיה בתחילת כיתה י"א, התפתחה קטטה בין תלמידי שכבתו של דניאל לבנים מכיתה י"ב. הפציעה של אחד התלמידים הביאה לחקירה משטרתית ובדק בית פנימי של צוות המחנכים וההנהלה. בתהליך הבירור של הנסיבות שהובילו לפרץ האלימות, ראו תלמידי י"ב וכלל המורים את תלמידי י"א כאשמים בהתססה וכאחראים לגרפטי בוטה המכפיש את כיתות י"ב, בפיזור זבל מצחין בכיתות י"ב, ובקיום "משמר תלמידים" מאיים בפרוזדור המוליך אל כיתות השכבה. המורים ציינו שרוני בלט במעורבותו ב"משמר התלמידים" ותיארו כיצד עמד לפני קיר

הכניסה של בית הספר והסביר מדוע הגרפיטי מתוחכם ונועז. תוך כדי הדיון ציינו המורים את מעורבותו הכמעט גלויה בכל מעשה אסור, ואת העובדה שהם נמנעו מלהתעמת איתו. המורים הכירו לראשונה בכך שדניאל נוכח תמיד לצידו של רוני כשזה מסתבך במעשים אלימים ופרובוקטיביים. מורים מסוימים חשו שרוני מעריץ את דניאל ומחפש את הערכתו. במהלך הדיונים התבהרה תמונת מצב מטרידה ואחידה ביחס לדניאל: דניאל לא ביצע שום מטלה לימודית לבד מהמבחנים בכיתה אותם הוא עובר כעת בציונים מינימאליים, יש סביבו אי שקט בכיתה ומורים חושבים שהוא מזלזל בהם ופוגע בסמכותם על ידי הערות מזלזלות ועייפות מופגנת בזמן השיעורים. הייתה הכרה במנהיגותו השלילית המניפולטיבית הגורמת לכך שאף פעם לא "תופסים אותו" אף על פי שהוא מעורב בכל אירוע שלילי.

בשיחה שיזמה המחנכת אמר דניאל, שבתקופה הזו חשובים לו החיים מחוץ לבית הספר, החברים, ומשחקי כדורגל, אבל הוא יודע שיחזור ללמוד לקראת הבגרות כדי להצליח בבחינות. המחנכת ולאחר מכן היועצת, הרגישו שהוא אומר מה שצריך כדי שיירדו ממנו. הוא לא הסכים לדון במעורבותו האקטיבית או הסמויה בפעולות ונדלזים או אלימות. המחנכת אף אמרה לו מפורשות שהיא מודאגת מכל אותם מעשים הרסניים ואולי פליליים שהוא מסתיר מהמבוגרים, והיא חוששת מהמסלול אותו הוא בוחה. הוריו אמרו למחנכת שהם כבר לא מופתעים משום סיפור שמסופר על דניאל מאחר שהוא עושה מה שמתחשק לו, והם לא מצליחים לרסנו.

הפיגוע - הפיגוע שבו נהרג רוני התרחש בתחילת שנת הלימודים, כשדניאל כבר היה בכיתה י"ב. מחבל מתאבד התפוצץ באוטובוס המוליך לביה"ס. הידיעה על הפיגוע זעזעה את כלל קהילת ביה"ס והמורים עסקו בספירת התלמידים וכינוסם. תוך שעה נודעו שמותיהם של כמה תלמידים שנפצעו, ושמו של הורה שנהרג. רוני זוהה כיחיד שעקבותיו לא נודעו ודניאל תבע לצאת לבתי החולים בשביל לזהותו בין הפצועים. הוא בילה עם רוני עד שעה מאוחרת בערב הפיגוע, והם נדברו להיפגש למחרת בבית הספר.

דניאל הסתובב חסר שקט ומוצף בדמעות. מנהל בית הספר קרא לו ואמר שהוא הצוות עושים הכול בכדי לדעת איפה רוני. הוא ביקש מדניאל לעזור למורים לכנס את תלמידי י"ב באולם ההתעמלות כדי שלא יפריעו להתמודדות עם שאר הכיתות. כשהתלמידים המתינו לכניסתו של המנהל לאולם, קיבל המנהל את הידיעה שרוני נהרג בפגיעה. המנהל בהתייעצות עם סגנו, רכזת השכבה והיועצת, החליטו להודיע על כך מייד. תלמידים ותלמידות הגיבו בסערה ובבכי. אנשי הצוות והפסיכולוגים שהגיעו מהשפ"ח דיברו, כאבו ושהו עם התלמידים, שלא עזבו את האולם. המנהל, מתוך ידיעה שנוכחותו ומנהיגותו חיוניים במצב זה, ריכז שוב את תלמידי י"ב ותיאר את הפרטים הידועים לו על כל נפגעי בית הספר ועל מותו של רוני. הוא דיבר על החוויה הקשה שהתלמידים, המורים והוא עצמו עוברים, אמר שהאירועים הם בלתי נתפסים עדיין והוא מניח שמועד ההלוויה ייוודע בקרוב. המנהל היה נרעש באופן גלוי וחנוק מדמעות.

בסוף ההלוויה של רוני דניאל הפסיק לבכות, פניו הפכו לכבויים ועיניו איבדו מהחיוניות שלהן. הוא שהה בבית הוריו של רוני באופן כמעט רציף במהלך השבעה. דניאל אמר למחנכת וליועצת שאין לו על מה לדבר איתן, "תעזבו אותי מפסיכולוגיה". היועצת החליטה להתעקש. היא יצרה קבוצה מחבריו של רוני שנעתרו להצעתה מייד, ופנתה לדניאל שיצטרף. היא הסבירה לו שהוא חלק מהקבוצה והיא מצפה לפגוש אותו יחד עם שאר החברים. דניאל הגיע לכל המפגשים בזמן, וישב כצופה קשוב. היועצת חשה שלמרות שתיקתו, הקבוצה משמעותית לו ביותר. היא חשה שהוא שותף שותק ופעיל לדיבורם הפתוח של חבריו על כאבם, על רגשות האשם שלהם על כך שהם ממשיכים את חייהם על אף אובדנו של רוני, ועל העיסוק הכפייתי במחשבות על אופני הנצחה וזיכרון. היועצת עזרה למשתתפים להגדיר לעצמם את התחושות הפנימיות שלהם. לדוגמא, היא הגדירה תהליך, שדניאל חש שהוא לא יודע כיצד לעכלו: לפני כן הם היו חבורה של שטותניקים שפגעו "וירדו" אחד על השני והתגרו בסביבתם בלי לתת לעצמם דין וחשבון. עכשיו הם חשים חרטה ובלבול. האם חטאו לרוני כשפגעו בו ומשכו אותו להסתבך עוד ועוד? מי הם עתה?



מה מתאים להם? הם עברו טלטלה ולעולם לא יוכלו לשוב לאותם "התפרחחיות" שאותן עשו ללא דעת.

לאחר עשרה מפגשים הסתיימו מפגשי הקבוצה. לקראת סיום המפגשים אמרו חבריו של דניאל ליועצת שהם מודאגים ממצבו של דניאל. הוא ממשיך לפקוד את קברו של רוני כארבע פעמים בשבוע, הוא מדבר אל רוני במצבים שונים, ובמשחקים של בית"ר הוא שומר כיסא לרוני שעליו הוא מניח חפץ לזכרו. באחד המשחקים הוא צעק את שמו של רוני, וחבריו חשבו שהשתגע. דניאל הקשיב ליועצת שזימנה אותו לשיחה, ואמר שבאמת קשה לו, אך הוא לא רוצה לדבר איתה, הוא צריך לעבור את התקופה הזו לבד.

המנהל פנה לדניאל בעידודה של היועצת. דניאל ישב שותק מול המנהל, שחש במהלך השיחה עד כמה דניאל זקוק לעזרה. המנהל תיאר לו מדוע הוא מודאג ממנו. הוא רואה שאינו פנוי לביה"ס וללמידה, רואה את פניו הכבויות, ויודע שהוא חי קשה את האבל על רוני. המנהל אמר שהוא עצמו התמודד עם אובדן של חברים מאוד קרובים, ובאמת, כעומק הקשר עומק הכאב. הוא עצמו גילה בדרך הקשה שבהתמודדות לבד אין גבורה, בפרט "כשאתה מנסה להסתיר דרכה עד כמה קשה לך. צריך אומץ גם לדעת מתי להיעזר". הוא הביע רצונו שיפנה לשיחה עם פסיכולוג שהוא מכיר ומעריך, כשהוא עצמו מוכן לבוא עמו לשיחה.

רצף זה של פעולות, של המנהל והיועצת, הביא את דניאל לפגוש את הפסיכולוג בתוך תקופת בחינות הבגרות שבסיומן התגייס. מול הפסיכולוג יכול היה דניאל להגדיר את הטלטלה שמותו של רוני חולל בחייו. לפני האסון הוא התנהג כמו עבריין ולא חשב מה חשוב ויקר באמת. הוא הזיק לבית הספר ולכל מיני אנשים, אך באמת, פגע בעצמו. עכשיו הוא רוצה להיטיב עם אחרים, לעשות משהו עם עצמו. הוא חייב להחזיק את דמותו של רוני מול עיניו כתמרור המכוון לדרך הישר. מסיבה זו הוא מדבר עם רוני בקול רם, ונושא תמונה שלו בכל רגע. מוצף בדמעות תיאר את הניתוק שלו מחבריו המתקשים להבין את המשמעות העמוקה של מותו של

רוני בשבילו. הוא תיאר את המרחק שלו מהוריו שלא אהבו את רוני אף פעם "ורק מגיבים בהיסטריה על זה שאני לוקח את האוטו להר המנוחות בלילות".

דניאל החליט להתמקד ולהצליח בבחינות הבגרות, ונאבק עם הקושי שלו להתרכז בחומר הלימודי. הוא הפך אמביציוזי גם ביחס לשירותו הצבאי, וראה בו הזדמנות לעשייה משמעותית.

### ניתוח המקרה:

המקרה של דניאל מתאר תגובה לאירוע טראומטי הפוגע בנער, שעה שהתנהגותו מאופיינת בדפוסים אנטי-חברתיים. חווית האובדן יצרה בדניאל זעזוע פנימי שגררה בחינה עצמית מחודשת, ונתנה מקום להסתכלות מצפונית נוקבת, ממנה נמנע קודם לכן. מקרה זה, של נער עם דפוסי התנהגות אנטי חברתיים, מתאר מצב הנפוץ יותר ממפגש עם אישיות אנטי חברתית מעוצבת. דניאל השתמש במערך ההתמודדות האנטי חברתי ששירת, במקרה שלו, הן הימנעות ממגע עם מצוקה פנימית וכמיהה שהוריו יעזרו לו, והן בריחה דרך מצבי סיכון מתחושה של חוסר ערך ואובדן דרך הביטוי החיצוני של הדפוסים האנטי חברתיים היה בפגיעה ברכוש, מעשי אלימות, חוסר התחשבות והיעדר אמפתיה לאחר ומניפולטיביות מול ביה"ס שגרמה לכך שזמן רב לא הייתה התייחסות לניתוק הלימודי שלו ולמעורבותו במעשים אנטי חברתיים. המניפולטיביות שלו הייתה מכוונת גם כלפי חבריו הטובים ובפרט כלפי רוני, שנדמה ששימש ככלי משחק בידי דניאל שניתב אותו להעיז לפגוע באנשים וברכוש.

ההיכרות עם דניאל מלמדת שהוא נער מוסרי שעשה הרבה מעשים לא מוסריים. חלק ממעשיו היו פומביים (מעורבות בגרפיטי) ובעלי איכות של התרסה מול המבוגרים שבחיו. לאורך תקופה ארוכה לא גררו מעשיו תגובה ראויה - לא מהוריו ולא מצד ביה"ס. לתפיסתנו, הוא חש לבד בעולם, בלי מבוגר שמתעקש עליו ושיכול להתמודד אתו. הוריו נסוגו מעימות, ולאורך זמן גם בית הספר לא הבחין כראוי בניתוק החלקי ובמניפולטיביות שלו. בהיעדר התייחסות, ההתנהגות הבעייתית החריפה משני טעמים: הראשון, החרפה לא מודעת של הדפוס הסיכוני בכדי לזכות - סוף סוף -

בהתגייסות הורית, בהצבת גבולות ובהכרה בצרכים הסובייקטיביים. בשני, אפשרו הדפוס הסיכוני והעברייני מיסוך מלא של הוויה כואבת ומבולבלת דרך "אופנות של פעולה" רוויות מתח ומבחני אומץ ונאמנות. פעולות אנטי חברתיות "מעלימות" באופן אפקטיבי, לפחות בטווח הקצר, את אזורי החולשה והכאב הפנימיים.

בעקבות האסון נוצר בדניאל קונפליקט פנימי ביחס לדפוס הפעולה הזה. דניאל, כפי שתיאור המקרה מספר, הגיב לאסון שפקד אותו; אובדן חברו הטוב, ברצון לשנות את דפוסי ההתנהגות האנטי חברתיים שלו. הוא רצה לפעול בהתאם לצו מצפונו שאליו התנכר קודם לכן, ומתוך חיבור לרגשות ולרצונות העמוקים שבתוכו.

מותו של רוני ניפץ מחסום רגשי שאותו דניאל תחזק בעזרת המערך האנטי חברתי. הכאב שהלם בו, עורר בו מחשבות ותחושות שהוא הדף ממודעותו קודם לכן. הוא חש אשם שהדיח את רוני למעשים הרסניים, ושניצל אותו כדי שיהיה לו שותף שייקח עליו את האשמה ויספוג את תשומת הלב השלילית. הוא חש עלוב וחסר כיוון וערך, כשהוא אומר לעצמו - "רוני לא עשה כלום עם החיים שלו, ואסור שגם אני אגמור ככה". ההכרה המודעת של דניאל בעולמו המוסרי ובנכונותו לחוות אובדן וכאב יצרו חיץ בינו ובין דפוס ההתמודדות האנטי חברתי אותו אימץ קודם. הוא חש מבולבל וחשוף ועל כן הסתגר בביתו ובתוך עצמו. שיחותיו הדמיוניות עם רוני נעשו, כך ניתן לפרש, מתוך רצון לקבל את אישורו ותמיכתו לדרך החדשה, דרך המפנה עורף ליצירה המשותפת שלהם שהובילה, מבחינתו של דניאל, לאובדן חייו של רוני עוד טרם מותו.

חשוב לעמוד על הפעולה המשמעותית והמתמשכת של היועצת ומנהל ביה"ס. מנהל ביה"ס התייצב כמנהיג וכסמכות בעין הסערה. הוא הכיר במצוקות האישיות של דניאל ועל כן פנה אליו עוד לפני שכינס את תלמידי השכבה. המנהל ליווה את ההתמודדות עם דניאל מאז חשיפת מעורבותו השלילית בגרפיטי והתעמת איתו. עברו הבעייתי של דניאל לא השפיע על המנהל בפנותו אליו כאדם הכואב את אובדן חברו הטוב. זו דוגמא לניהול משבר המלווה בהיכרות עם הצרכים הדיפרנציאליים של תלמידים.

היועצת התעקשה עליו. היא לא נכנעה לרצונו להסתגר בכאבו ובבלבול הפנימי ממנו סבל. היא התעקשה ובכך נתנה מענה, בלי משים, לצורך שלו בהחזקה ובהדרכה של מבוגר. מאחר שהוריו לא הצליחו להיות דמויות משמעותיות בתהליך האבל, היווה בית הספר מסגרת מרכזית לעיבוד התהליך. הקושי שלו במגע רגשי, שהרתיע אותו מהשתתפות בקבוצה, הועם שעה שהיועצת ברגישותה קיבלה את מעורבותו השקטה בקבוצה. היא הכירה בכך שהוא מעורב רגשית ונמצא בעיצומו של שיח פנימי. דניאל הבין, דרך אופן הפעולה של היועצת, שמבוגר כן יכול להיות לעזר. הוא אומנם נרתע משיחה פתוחה עמה, אך המפגש שלו איתה היווה אבן דרך חשובה לפגישה הבאה עם המנהל.

כמה מרכיבים קריטיים היו בגישתו של המנהל שאפשרו המשך התמודדות עם דניאל. המנהל דיבר באכפתיות, כדמות סמכות, שלא תניח לדניאל לשקוע בכאבו ובחוסר האונים שהסתירה באופן דיבורו הוא שיקף את ניסיונו האישי בהתמודדות עם שכול. המנהל עצמו חש, שעבור דניאל, הפנייה לשיחה פתוחה עם פסיכולוג היא מעשה אמין וקשה, מנוגד לאופן ההתמודדות האישי שלא מניח לחולשה ולכאב רגשי להתגלות כלפי חוץ. המנהל, שכלפיו דניאל חש יראה והערכה רבה שאף הועצמה לאחר הפיגוע בו נהרג רוני, הצליח ליצור לגיטימציה לפנייה לעזרה, כשעל פני השטח הוא ניסח סולם ערכים חדש ומאתגר שדניאל אימץ בהתאם לצרכיו "שדווקא לגברים המתמודדים בעצמאות ותוך הסתרת כאבם, הפנייה לעזרה היא מעשה שמעיד על גודל התהליך הפנימי והאומץ להתמודד וללמוד ממנו". דניאל חווה את ההפניה לפסיכולוג כביטוי של דאגה, ולא כרצון להעביר את בעיותיו הרחק מתחום בית הספר. הצעתו של המנהל ללוותו הייתה כנה, ודניאל הבין שהמנהל יעקוב וימשיך ללוותו גם במהלך הטיפול.

ההפניה לפסיכולוג ממשיכה את ההתמודדות שהחלה עם דמויות של בית הספר, שלא פסקו מלהתייבב לרשותו כמבוגרים מכוונים וכמנהיגים המוכנים לפגוש ולהכיל את סבלו ואובדנו, והמציבים בפניו אלטרנטיבה למה שהיו חייו טרם הפיגוע.

## סיכום: התמודדות בית הספר עם טראומה בקרב תלמידים עם דפוסי התנהגות אנטי סוציאליים

הדוגמאות שהבאנו דנו בנערים שאימצו לעצמם דפוסי התנהגות אנטי סוציאליים אשר נכחו באירוע טראומטי. אנו מכירים דוגמאות נוספות בהן התגובות הפוסט טראומתיות מתבטאות באפיק האנטי חברתי. העזרה המושטת להם צריכה להיות מותאמת לדפוסי ההתנהגות האנטי חברתיים העוברים, במרבית המקרים, תהליך של הסלמה והתעצמות. ניסיונם של אנשי בית הספר להושיט עזרה צריך לקחת בחשבון את נטייתם של נערים כאלה להתחמק מכל מגע משמעותי עם מבוגרים בסביבתם. נער, המנסה באמצעות התנהגותו האנטי-סוציאלית לקרוא לעזרתם של אנשים חזקים ואוהבים הראויים לאמונו, לא יוכל להיעזר במי שאינו מחויב באמת להצילו ואינו מוכן להקריב, לשם כך, מזמנו ומשלוות נפשו. כל הצעת עזרה אחרת נתפסת על ידי אותו הנער כמנוכרת, כחסרת חשיבות וכחסרת השפעה על חייו. נער, אשר התנהגותו מאופיינת בדפוסים אנטי-סוציאליים, אינו מסוגל, בהגדרה, להחליט להשתנות. עצם "בחירתו" בהתנהגות האנטי-סוציאלית מעידה על היעדר כלים מנטאליים ומשאבים נפשיים בסיסיים. על מנת שנער כזה יוכל להיעזר בעולם המבוגרים, על המבוגרים להשתדל ליצור עבורו את התנאים המתאימים.

ילדים ובני נוער אשר מתמודדים עם מקרים קשים של אובדן וטראומה, נאלצים, כמעט תמיד, לשלם מחיר יקר. קשה לצפות שהתפקוד של נער או נערה אשר חווים טראומה יישאר ללא כל פגע, גם אם יקבלו את הליווי המסור והמקצועי ביותר. הציפייה שהטיפול ימנע לחלוטין את ההשלכות הנובעות מהתמודדות עם מצבים קשים אינה מציאותית. ניתן רק לצפות שאותו נער או נערה לא יוותרו לבד בהתמודדותם, ושיוכלו להיעזר בקשר אנושי עם מבוגר משמעותי אשר נכון לשמש כאוזן קשבת לכאבם ולכוון אותם בדרכם. היכרות בין-אישית מעמיקה אשר נוצרה והתבססה עוד לפני האירוע הטראומטי מהווה גורם המגן על הנער או הנערה מפני התפרקות או התנתקות, אשר עלולים להיווצר כתוצאה מטראומה. נוכחותו של המבוגר בחיי הנער משמשת עבורו כאי של יציבות, כקרש הצלה בים המציאות

הסוער. כאשר המסגרת המשפחתית איננה מסוגלת לספק לנער את התמיכה לה הוא זקוק כדי לשרוד, יכול גם קשר עם מורה או יועץ, עסוק ככל שיהיה, להוות גורם שישנה את מהלך חייו.

## הטיפולוגיה: מוקדים מחוללי סיכון בקרב ילדים ובני נוער

ניסיון רב בעבודת שדה במערכות חינוך ורווחה הביא לפיתוח טיפולוגיה של המוקדים היוצרים את תהליכי הסיכון. עבודה חינוכית ישירה עם ילדים ונוער בסיכון והנחייה רבת שנים של עובדי חינוך ורווחה סיפקו כר נרחב של מקרים והתנסויות, בעזרתם עברה הטיפולוגיה ועדיין עוברת, תהליך של התחדדות והתמקצעות. הטיפולוגיה שירתה אותנו במהלך ההכשרה וההנחיה של פסיכולוגים ויועצים חינוכיים שביקשו למצוא תשובה ברורה יותר לאופן שבו עליהם להתגייס למען תלמידים נפגעי טראומה. הטיפולוגיה עוזרת ליצור מוקד להתערבות בית ספרית משמעותית סביב אירועים טראומטיים. התערבות המחזירה את האמון ביכולת השליטה של הילד והנער, ביכולתו להיעזר משמעותית במבוגר וביצירת אופק עתידי להתפתחות.

עיסוק זה בעשייה חינוכית הוביל לפיתוח הבחנה בין שלושה טיפוסים של ילדים ונערים בסיכון, באופן שיסייע לעבודתו המעשית של איש החינוך, מבלי שיידרש להעמקה רבה מידי בתמונות הקליניות ובתהליכים הפסיכולוגיים העמוקים הקשורים בסיכון. הטיפולוגיה במהותה, צריכה להיות פונקציונאלית, ולכוון לעשייה משמעותית מובחנת ומותאמת לכל ילד ונער. החיפוש אחר התערבות חינוכית התואמת לצרכיו של כל אחד, הביא להכרה כי התערבות הנעשית תוך שמירה על עקרונות האבחון הדינאמי (בנייה ויישום התערבות על פי השערות המבוססות על היכרות, הערכת ההתערבות, ובהתאם - בניית מעגל התערבות נוסף), מפחיתה את סכנת ההיצמדות לאבחנה שגויה. מעקב אחר אופן ביצוע ההתערבות, ובחינה מתמדת של הצרכים

הייחודיים של התלמיד יוצרים, בהדרגה, התאמה אופטימאלית לצרכיו ומונעים את האפשרות שהתוצאה הרצויה לא תתקבל.

בעזרת הטיפולוגיה ניתן להעריך את תמונת הניתוק של הילד או הנער, ולחזור ולהעריכה שוב ושוב. הטיפולוגיה מאפשרת לארגן את החשיבה באופן המקדם הן את ההבנה והן את העשייה הטיפולית, בשונה מאבחנות קליניות רגילות, כמו אלה המצויות ב-DSM. השימוש בטיפולוגיה כקו חשיבה מגביר את יכולתו של איש החינוך לעסוק בעשייה חינוכית מקצועית, ומאפשר לו להגיע לדיוק הנדרש על מנת לספק לתלמיד את התנאים הסביבתיים המאפשרים מוביליות רגשית ולימודית.

הטיפולוגיה שואפת ליצור הלימה בין צורכי הילד ואופן ההתערבות למענו. הבנת הצרכים האמיתיים של התלמיד תורמת להתמודדות מתאימה ומקדמת של אנשי הצוות בבית הספר. היא יוצרת מוקד טיפולי ומאפשרת לצוות לזהות קו פעולה משמעותי בהתמודדות עם הילד. כאשר מדובר למשל בילד שמתפרע בכיתה, ההתערבות המתאימה היא זו שיכולה לגרום לתפנית חיובית. ההתנהגות המפריעה, על פי המודל, קשורה לדינאמיקה שמרכזה קשיים לימודיים, קשיים רגשיים, או דינאמיקה אנטי-חברתית. היכולת לזהות את הדינאמיקה הנכונה היא הבסיס ליצירת התערבות אפקטיבית.

### הנחות היסוד שהביאו לפיתוח הטיפולוגיה

ביטויי הניתוק של התלמידים נראים כלפי חוץ דומים זה לזה: איחורים, היעדרויות, חוסר קבלת סמכות, קושי להתמודד עם כללי המסגרת, כישלון לימודי מתמשך, בעיות התנהגות וכדומה. הדמיון בין התנהגות התלמידים גורר, לעיתים, תגובות אחידות ובלתי מובחנות מהסביבה, כגון: הרחקה, הנמכת דרישות לימודיות, חיזוק חיובי, הענשה, ויתור על תפקוד התלמיד. תגובות אלה מחטיאות לעיתים קרובות את המטרה. רק תגובה מובחנת הניתנת לכל ילד כאינדיבידואל, עשויה להביא לצמיחתו ולהתפתחותו הנורמטיבית. את זאת ניתן להשיג בעזרת זיהוי תמונת הניתוק ומקורותיה. מאחר שקיים שוני מהותי בחוויה הסובייקטיבית של כל תלמיד

כרקע לניתוקו, רק גישה דיפרנציאלית, המתחשבת בגורמים הפנימיים היוצרים את דפוסי הניתוק, יכולה "לגעת" בו ולסייע לו לחולל שינוי במצבו.

בית הספר מהווה מקום טבעי עבור כל ילד ונעה. עבודה טיפולית בין כותלי בית הספר מאפשרת שימוש ביתרון של הטיפול המוסדי-חינוכי על הטיפול הקליני-פרטני. הטיפול בתלמידים בבית הספר יכול להיעשות מזוויות ראייה שונות בעזרת מגוון אנשי צוות ולא רק בין כותלי החדר הטיפולי. גם ההתערבות עצמה יכולה להיעשות במישורים רבים, כל אימת שהחוט המקשר בין האספקטים השונים של ההתערבות נשמר. יכולתם של אנשי הצוות החינוכי לחשוף את תמונת מצבו של תלמיד הנמצא בסיכון נשענת על ידע פונקציונאלי שנולד מהתבוננות מעמיקה ומתמשכת של חברי הצוות עצמם. ידע זה עשוי להוות בסיס איתן להבנת הגורמים לניתוקו של התלמיד, ולחיפוש אחר דרכים יעילות לטיפול בתופעה. ביכולת המערכת להשתמש באלמנטים מגבילים (גבולות – כמרחב מגן) אשר עבור לא מעט תלמידים מהווים מקור להיווצרותן של תחושת ביטחון והחזקה. טיפול מסוג זה שואב את עוצמתו מעובדת היותו כה דומה לדאגה אימהית.

בשונה מגישה אבחונית סטאטית, הטומנת בחובה סכנות של מיון ותיוג של הילדים לפאתולוגיה וסטיות, עוסקת גישה זו, במהותה, בהגדרת מרחב הצמיחה האופטימאלי עבור כל ילד ונעה. אנשי חינוך אינם מומחים לבריאות הנפש, על אף שתלמיד בסיכון דורש, פעמים רבות, מומחיות מסוג זה. ניתן לראות בטיפולוגיה כיוצרת אבות טיפוס מובחנים ופונקציונאליים לתמונות הניתוק השונות, תוך התאמת הידע הפסיכולוגי לצורכי מערכות חינוך.

### הטיפולוגיה – שלושה דפוסי התמודדות אופייניים

הערכת תמונת הניתוק של כל תלמיד מתייחסת לשני צירים קריטיים:

1. הערכה של עוצמת הניתוק, הערכת כוחות האני, הערכת הבשלות ההתפתחותית; בהתבסס על ההיכרות הרב-ממדית – היכרות בתחומי החיים השונים של התלמיד: לימודי, אישי-רגשי, חברתי ומשפחתי. ניתן



לאפיין את חומרת הניתוק בו מצוי התלמיד על הציר שנע בין תפקוד נורמטיבי עד להיעדר תפקוד נורמטיבי.

2. זיהוי הקונפליקט הקיומי המזין את דפוסי הניתוק וההתנתקות של התלמיד; כניסה לחוויה הפנימית של התלמיד תוך חיפוש הסיפור האישי שלו, מסייעים לאתר את החוט המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לו.

גם בגיוס של ההורים ניתן להישען על הטיפולוגיה, בשל ההכוונה שלה לסוג הנוכחות הבוגרת לה זקוק הילד והנער להתפתחותו. כל חוויה סובייקטיבית של הילד היא גם תולדה של אינטראקציה עם סביבתו הקרובה, ובעיקר עם הוריו.

הטיפולוגיה מציעה להבחין בין שלושה אבות טיפוס של תלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון והתנתקות:

1. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חווית כישלון לימודי מתמשך.

2. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית קיומית.

3. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים.

חשוב לציין כי אצל מרבית התלמידים מצויים סימנים של שלושת הטיפוסים גם יחד: כישלון לימודי, מצוקה רגשית והתנהגות אנטי סוציאלית. עם זאת, ההנחה היא, כי אצל כל אחד ניתן לבודד גורם דומיננטי אחד, המחולל את הניתוק וצובע את מכלול התחושות, המחשבות ודפוסי ההתנהגות.

## **א. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע חווית כישלון לימודי מסתבך**

לעיתים קרובות, אנו נתקלים בתלמידים שהקשיים הלימודיים שלהם מסתתרים מאחורי ביטויים התנהגותיים קשים בביה"ס ומחוצה לו. המפגש עם תלמידים

המביעים ייאוש ואכזבה, כעס כלפי הסביבה, תופעות דיכאוניות, הצטמצמות חברתית או התנהגויות פרובוקטיביות או עברייניות, עלול להסתיר סיבוכן הנובע מקשיים לימודיים. קל לטעות בזיהוי של סיבוכן זה, מאחר שהוא מוסווה "ברעש" סימפטומאטי אדיה.

חויית הכישלון בלמידה ותחושת חוסר הקומפוטנטיות בלמידה, הן מרכז החוויה הסובייקטיבית של אותם תלמידים, אשר מזדהים עם האנלוגיה: נכשלתי בלימודים – אני = כישלון. הכישלון הלימודי מסתבך, מאחר שלרוב הוא לא מטופל מיידית, אלא נמשך לפרק זמן ארוך. החיים עם חויית הכישלון יוצרים משקעים חברתיים, פסיכולוגיים וקוגניטיביים שבהם כלואים רגישויות, תחושות נחיתות ופגיעות, המשפיעים על התלמיד בכל אחד מתחומי חייו.

הכישלון הלימודי עשוי להיות תוצר של שלושה גורמים עיקריים:

1. דלות או ניכור על רקע תרבותי – תלמידים, שהם או הוריהם עלו לישראל מארץ אחרת, עלולים להיתקל בקושי לימודי הנובע מעצם המפגש עם התרבות המקומית. מפגש זה כרוך בשינוי מהותי באורחות החיים, במנהגים, בתפיסות עולם ובנורמות ההתנהגות. כמו כן כרוך המפגש בצורך לגשר על פני פערים בתחום הלימודי עצמו. תלמידים אשר היגרו לישראל מארץ אחרת כבר רכשו בארץ מוצאם מיומנויות בסיסיות השונות מאלה הנדרשות בלימודים בבית הספר בישראל. לעומתם, תלמידים שנולדו בארץ אך הוריהם הגיעו מארצות אחרות, נתקלים במצבים שבהם להוריהם חסרים כלים ומיומנויות אשר בעזרתם הם היו יכולים לסייע להם ולכוון אותם בדרכם הלימודית. מצבים מעין אלה יוצרים, פעמים רבות, בלבול ואובדן דרך, הן בקרב התלמידים והן בקרב הוריהם, המובילים לתחושות קשות של ניכור וחוסר ערך עצמי, אשר מונעות מן התלמידים לממש את הפוטנציאל הלימודי הגלום בהם ועלולות ליצור את תמונת הסיכון.

2. פוטנציאל עיוני נמוך – תלמידים, אשר כישוריהם ויכולותיהם מתבטאים בעיקר בתחומים שאינם אקדמיים, נהנים פחות מלימודים אקדמיים ומסוגלים פחות לבטא את עצמם בבית הספר, בעיקר בבתי ספר בהם מתבטאת הצלחה בתחום האקדמי בלבד. מצבים מתמשכים של הישגים לימודיים נמוכים, שאינם מגובים בהצלחות בתחומים אחרים, עלולים לגרום לדימוי עצמי נמוך ולתחושות כישלון אשר סביבן עלולה להתגבש תמונת הסיכון.

3. ליקויי למידה – על פי ההערכות הרווחות, בין עשרה לעשרים אחוזים מבין התלמידים הינם לקויי למידה. ליקויים אלה מפריעים להם לבטא את יכולותיהם האקדמיות וגורמים גם לקשיים רגשיים וחברתיים. הפערים התפקודיים הנובעים מליקויי הלמידה עלולים לגרום להישגים נמוכים, אשר אינם תואמים את תחושת היכולת הפנימית של הילד. פער זה, כאשר אינו מטופל, עלול להביא להתגבשותה של תחושה מתמשכת של כישלון, סביבה מתגבשת תמונת הסיכון.

בין המרכיבים הרגשיים המאפיינים תלמידים הנמצאים בסיכון על רקע של כישלון לימודי מתמשך ניתן למנות: הימנעות ממצבי למידה מתסכלים, התכחשות לקשיי הלמידה, הימנעות מקבלת עזרה, הסתרת הקשיים בדרכים שונות ומשונות, תחושות של בדידות וכישלון אישי, חבלה בערך העצמי, איום על העצמי, קושי לדבר באופן ישיר על הקשיים הלימודיים ונטייה להסיט את ההתמודדות לתחום של בעיות התנהגות, השלכות חברתיות קשות וכדומה.

לרוב מעורב הסיכון הלימודי בכשל של ההורים והמורים לזהות את הקושי הלימודי ולסייע לתלמיד. כישלונות חוזרים עלולים ליצור תשתית של איום על העצמי, המתעצמת בעקבות השינויים של גיל ההתבגרות. היכולת המתפתחת להערכה עצמית ולחשיבה מופשטת עלולה להפוך אצל המתבגר את ההכרה בחוסר יכולתו הלימודית לביטוי מוכלל של פגם עמוק המאפיל על ההווה ועל מכלול האפשרויות העתידיות שלו. המתבגר מתקשה לדבר באופן ישיר על הקשיים

הלימודיים, ומעדיף להסיט את ההתמודדות לתחום של בעיות התנהגותיות, זאת מאחר שהקושי הלימודי אינו נמצא בשליטתו, ואילו בעיות התנהגותיות - כן. לעיתים קרובות קיימות השלכות חברתיות קשות לחוסר הצלחה לימודית בחברת התלמידים ותשלום רגשי הנובע מכך שהצוות החינוכי מתייחס לתלמיד כאל נכשל ובעייתי.

המצב של קושי לימודי מסתבך מייצר לרוב אצל התלמיד תגובות הגנתיות: הימנעות ממצבי למידה מתסכלים – "הייתי כבר בסירה הזאת", התכחשות לקשיי הלמידה – "אין לי שום בעיה, אני כמו כולם", הימנעות מקבלת עזרה – "אני לא צריך שיעזרו לי" והסתרת הקשיים בדרכים שונות ומשונות, כגון העתקות, עזרה מבני המשפחה שיעתיקו ויעשו למענו ובמקומו, כאבי ראש, בריחה מבחינות וכדומה. לצד האנרגיות המושקעות בהסתרת ובהכחשת המצב הבעייתי, דואג הנער להימנע באופן אקטיבי מלהיות במגע עם מצבו, מה שמקטין את האפשרות להכיר במצבו לצורך התמודדות והשתנות.

מהלכים כמו יצירת דיאלוג עם התלמיד מתוך בירור מעמיק של קשייו ומגבלותיו וחיבורו אליהם, כאשר עוצמת העימות מותאמת לכל אחד, וכן שיתוף המשפחה בנושא זה מתוך שמירה על הלימה מלאה לצרכיה, מאפשרים נגיעה במגבלות ובקשיים. החוויה המתלווה למפגש של התלמיד ומשפחתו עם הקושי, ועם הדרכים בהן ניתן לפעול מתוך הכרה בו, כרוכה לרוב בתהליך משחרר, המביא להקלה ומקטין את הצורך בהכחשה ובהסתרה אשר גוזלות אנרגיות רבות שאינן מושקעות בצמיחה וגדילה, אלא הופכות למקור הצמצום והכישלון.

הזהירות הנדרשת במגע עם התלמיד ומשפחתו, קשורה בהבנה האנושית כי רצוננו לעורר בהם תקווה כך שיוותרו על עמדת ההימנעות וההכחשה. רצוי לזכור כי רק התערבות שבונה מענה מתמשך לתלמיד נותנת לגיטימציה לגעת ולעורר את הכאב.

## ב. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות, על רקע מצוקה רגשית קיומית

אנשי חינוך רבים מסוגלים להכיר בכך שתהליכי סיכון והתנתקות הינם תוצאה של מצוקה אישית קשה. עמדה זו מאפשרת בירור אמפטי ולא ביקורתי של ירידה תפקודית. קורה שילד או נער פונים למורה ומשתפים אותו בעול הרגשי שהם נושאים (מחלת הורה, פרידה וכיו"ב) ואשר מעיב על תפקודם. קורה גם שתלמידים או בני משפחתם נענים לבירור של המורה על ירידה תפקודית של התלמיד בשיתופו במועקות חייהם. דומה, שכל איש חינוך יכול לתאר מקרים שבהם התערבותו למען התלמיד בשעת מצוקה סייעה לתלמיד במהלך ההתמודדות עם קשייו.

ברצוננו להדגיש כאן מצבים שבהם המצוקה האישית מוסווית או מבוטאת באופן המקשה על התייחסות מתאימה, מצוקה רגשית שמחוסר היענות מתאימה של הסביבה, הסתבכה וקיבלה ביטויים של תהליך סיכוני או מתנתק. ניתן למנות מגוון רחב של סיבות אפשריות למצוקה רגשית קיומית בעיקר בגיל ההתבגרות, העלולה להתבטא בתהליכי סיכון והתנתקות, מתוכם בחרנו ארבעה גורמים עיקריים:

1. תחושת בדידות הקשורה לפער בין תחושות סובייקטיביות קשות לבין סביבה הנחוות כבלתי מבינה וכלא רלוונטית.
2. תהליכי פרידה ואָבל מהאני האידיאלי, ההורים, כפי שנתפסו בעבר והעצמה של כאבי פרידה ונטישה בתוך היחסים בהווה.
3. איבוד תקווה לגבי העתיד. החוויה הטוטלית של ההווה עלולה לחסום אפשרות לראות את העתיד מעבר למצוקה שבהווה.
4. הצפה חווייתית של חסך פנימי שהצטבר לאורך שנות ההתפתחות, המקבל ביטוי רק עתה, בגיל ההתבגרות.

בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד, קשורה המועקה שהוא חש קשר הדוק לחוויות של חסכים ביחסי האובייקט. חוויות מתסכלות עם האובייקטים הראשוניים ועם דמויות מהמציאות המיידית מותרות עליו את רישומן. דפוסי ההתקשרות של

הילד או הנער עם מבוגרים ובני גילו "בכאן ועכשיו" מרמזים על קיומם של אותם חסכים.

בקצה החמור של רצף הניתוק על רקע חסכים ביחסי אובייקט, התמונה האופיינית היא של התקשרות לא בטוחה וחוסר אימון במבוגרים באשר הם, ומועקה קיומית הצובעת את עולמו הפנימי של הילד. בקצה הפחות חמור של הרצף, מעיד התלמיד על כך, כי המענה הרגיש של המבוגרים לצרכיו אינו קיים. מצבים אלה מולידים בנער תגובות שונות המתבטאות בעוצמות שונות, כמו: יחס חשדן כלפי מבוגרים וצעירים, חוסר אמון בזולת, הימנעות מאינטימיות, הטלת ספק באשר לנוכחותם של מבוגרים להושיט יד ולעזור, ייחוס כוונות שליליות למבוגרים ללא ביסוס במציאות והעמדת המבוגר בבדיקות חוזרות ונשנות. בנוסף, מחבלים החסכים ביחסי האובייקט ביכולתו של הנער לממש את עצמו ומהווים מקור לחוסר פניות שלו ללמידה ולאי מיילוי נאות של "תפקיד התלמיד". האנרגיות של הנער מושקעות במשקעים הבין-אישיים שטרם מצאו את פתרונם.

בשל החשדנות וחוסר האימון בזולת זקוק הנער עם החסך הרגשי לנוכחות קבועה ויציבה של מבוגר, ה"עמיד" בפני נטיית ההרסנות שלו. ככל שהוא עצמו שביר יותר, כך משמעותית יותר הנוכחות העקבית והיציבה של המבוגר בחייו. נחוץ ליצור עבורו מרחב בין-אישי המטפח מפגש והמעורר קונפליקטים תוך אישיים ובין אישיים. הפעלת השיקולים הנכונים להתאמת עוצמת "הרעשים" לכל נער ונער בנפרד מגדילה את הסיכויים שהוא "יצא מתוך עצמו אל המפגש". מפגש מצמיח הוא מפגש שבו הנער מוצא ופוגש את עצמו. הגדלת מרחב הדיאלוג היא פונקציה של יכולת ההעזה של המבוגר לצלול לתוך עולמו האישי של הנער, ולפגוש את כאבו הקיומי, תוך העברת ההרגשה כי אינו נבהל ממה שהוא מחזיק בתוכו, והוא יכול ורוצה להכיל את מטעניו הרגשיים כך ששניהם ייצאו מהמפגש מחוזקים יותר.

בספרו של סרטור "הבחילה" (1946) מדגים הסופר כיצד ניתן להרחיב את דרגות חופש הבחירה הפנימיות, על ידי חיכוך והצמחת קונפליקטים המותאמים לרמת ההתפתחות והבשלות. החיכוך מכניס רעש, בניגוד ל"שקט התעשייתי" והתרדמה

הרגשית שהתלמיד פיתח כדפוס הישרדותי כדי לא לבוא במגע עם הכאב. כחלק מיחסי בדיקה אלה רצוי לאפשר לנער להתוודע אל הגילוי שישנם מבוגרים שעליהם הוא יכול לסמוך.

### ג. תלמידים בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים

בשלבם הראשוניים של ההתפתחות הרגשית ניצב כל ילד בפני הזדמנויות רבות להיווצרותם של קונפליקטים והרסנות. בשלבים אלה הקשר עם המציאות החיצונית אינו מושרש עדיין והאישיות אינה אינטגרטיבית, הילד טרם למד להתמודד עם יצריו ולחיות איתם בשלום, אך מסוגל ללמוד להסתדר עם המציאות כשסביבתו יציבה ואישית.

כשהבית איננו יציב ואיננו מעניק תחושת ביטחון, יחפש הילד סביבה יציבה, על ידי התנהגות שהיא אנטי-הסביבה (אנטי-סוציאלית), עם מסר לסביבה שתגיב אליו ותעניק לו מסגרת מגינה. התנהגות עבריינית מצביעה על כך שבלב הנער נותרה עדיין תקווה. התנהגותו הינה לעתים לא יותר מאשר קריאה לעזרה של אנשים חזקים אוהבים וראויים לאימוץ. ילד זה, שטרם פיתח סביבה פנימית טובה, זקוק לשליטה מבחוץ המשלבת גבולות ענישה והחזקה. סביבה יציבה ועקבית בגיל ההתבגרות שמותאמת לכל מתבגר כאינדיבידואל מהווה הזדמנות שנייה בתהליך הגדילה והצמיחה, ומה שבילדות לא התאפשר יכול לבוא להשלמתו בגיל ההתבגרות.

#### ניתן לצפות בנערים המתאפיינים כאנטי-סוציאליים כביטוי לשני גורמים:

1. קושי בקבלת סמכות – עיסוק בהתנהגויות החוצות קווים אדומים על גבול החוק כמו: גניבות ועיסוק בסמים אצל בנים, והתנהגות מינית מוחצנת אצל בנות, הנעשות מתוך הפעלת התנהגות מניפולטיבית המבטאת ניסיון לשמור על שליטה, להפעיל שיקולי כדאיות ולהסתיר ולטשטש את העקבות ולהכחיש את מעשיהם. ילדים ובני נוער אלה מתאפיינים

בהימנעות מהתנהגות לא רצויה כלפי דמויות שיכולות להכריע את גורלם, לעומת פריקת עול והקטנת המבוגרים אותם הם תופסים כחסרי השפעה ממשית על עתידם. התנהגות זו מבטאת לעיתים קושי ביצירת קשר משמעותי ובעיות בהתפתחות "האני העליון" (פונקציה מוסרית פנימית). יש קושי בהתקשרות, באינטימיות, בהימצאות במערכת קשר שמשפיעה. גם אם הם מנהלים שיחות נפש או שיחות חושפניות הם לא משקיעים בכך את הרגש שיכול לעזור להם. הם נמצאים כל הזמן בתהליך של בדיקה ומאבקי כוחות מתמידים של הכוח שיכול לשלוט בהם. הם רוצים להיות בשליטה כי אין להם שליטה מבפנים.

2. Acting Out. אופנות של פעולה המרחיקה כל מגע עם פגיעות רגשית. אלימות, ונדליזם, הרס, השחתה של הסביבה (קריעת צמיגים, פיזור תכולת פח אשפה) מהווים גם ביטוי לתחושת אי השליטה וחוסר הביטחון הפנימי.

כדי לעזור לתלמידים אלה אין מנוס מלהימצא איתם כנדרש ביחסים קונפליקטואליים, ליצור עבורם מצב מתמשך בו הם נדרשים להכריע בין הזהות הנורמטיבית לזהות האנטי-סוציאלית. המבוגר צריך להיות אדם בו הם רואים מקור לעזרה אמיתית עם קשייהם בכל התחומים. אדם זה מנהל מעין תחרות, מציע להם עזרה אמיתית תמורת הוויתור על מעשיהם. כשנערה בעלת חסך באהבה מוכרת את גופה, לא ניתן לעצור זאת ללא יצירת קשר עמה, תוך השקעה רגשית שמפצה על אותו מחסור. הדבר מצריך מן המבוגר להבין במדויק מהם החסכים הגורמים לנער להתנהג כפי שהוא מתנהג.

לא מספיק לשמור על גבולות. המבוגר צריך לשדר - אני כאן לצידך כדי לעזור. לא תהיה לבד, אך אני לא מוכן להיות סיפור כיסוי עבורך. אני לרשותך כדי לתת את מה שחסר לך. במקרים של חציית חוק, אין מנוס מלהיעזר בדמויות המסמלות את החוק: קציני מבחן או חוקרי נועה, כי הילד או המתבגר זקוק לאותו שוטר חיצוני, שמסמל לו את הסכנה הקיימת. הקונפליקט יפתר באופן פרודוקטיבי ככל שהדמויות



שמעורבות בהתמודדות עמו יפעלו כדי ליצור מגינים עבורו, כדי שבאיזה שהוא שלב הוא יפנים את הקול הנוסף האומר לו שיש לו מה להפסיד.

התמודדות אפקטיבית עם נערים אלה ניתן להשיג באמצעות שימוש בחוק ובמעשים הנעשים בצל החוק, כמסר של החזקה וגבולות, אשר בכוחו לעזור לילד להתארגן ולהפחית את התנהגותו האנטי-סוציאלית. הסוגיה המהותית היא איזו נוכחות תיתפס בעיני הנער כבעלת ערך. נוכחות זו תנקוט בהפעלת סנקציות מגבילות, תוך התאמה מלאה לצרכים הסובייקטיביים של הנער, תוך הכרה בפגיעות הקיימת מתחת לשורדנות האנטי חברתית. השאלות שישאלו שוב ושוב הן מה ייחשב עבורו כמחיר שאין הוא רוצה לשלם, מה יכול להצמיח אצלו מעצורים כתוצאה ממגע עם "שוטר חיצוני".

## **סיכום: קווים מרכזיים בפעולת האחזקה הבית ספרית במצבי משבר וטראומה מתמשכים**

לבית הספר מקום מרכזי בעיבוד מצבי לחץ וטראומה. כאשר מדובר באירועים הקשורים באובדן החיים, אנו רואים שוב ושוב כיצד התלמידים מגיעים לבית הספר ומתייחסים אליו כמקום הטבעי להתקהלות. אנו רואים כיצד בית הספר משמש כקונטקסט לתמיכה הדדית וכערוץ לליווי תהליכי אבל.

בשעת משבר, מיומנים בתי הספר בפעולות איתור והפנייה של תלמידים שתגובותיהם חריפות או שהם בסיכון לתגובה פוסט-טראומטית קשה. אנו מוצאים שהאתגר בטיפול מתמשך לאורך זמן, בתגובות לאירועים טראומטיים, הינו קשה במיוחד. הקושי נוגע בפער שבין הערך הפסיכולוגי של אחזקת מסגרת לימודית ותפקודית יציבה, לבין פתיחות לצרכים הייחודיים של תלמידים שונים. האתגר של כל בית ספר הוא להניע את רוחם וליבם של התלמידים לחיים, ללימוד ולעתיד, אך בה בעת, נדרש בית הספר לעסוק במכאוב, בחוסר תקווה ובאי-פניות לימודית ורגשית.

החזרה לשגרה מהווה הכרח לפעולתו של בית הספר. אך חזרה לשגרה אשר משרתת באופן בלתי מודע הימנעות ממגע עם רגשות ומשקעים כואבים ומטרידים, המתעוררים מתוך נגיעה בהתמודדות הפנימית של תלמידים עם מכאוב וסערה פנימיים, היא המחבלת ביכולת האנושית להיות בו זמנית בחיים ובמכאוב. ההימנעות של איש הצוות ממגע עם התלמיד, קשורה לאיום שיוצר הדהוד עולמו של התלמיד על העולם הפנימי שלו. איש הצוות חושש באופן לא מודע ממפגש עם חוסר האונים שלו, עם חוויות קשות שעבר בעצמו, ועם דלדול כוחותיו הנפשיים העומדים לרשותו, למען אחרים.

המורה, המנהל, היועץ, הפסיכולוג, המזכירה וגם איש התחזוקה; כולם שותפים לחוויות הטראומטיות שהתלמידים עוברים, בהיותם חלק מאותה קהילה. לעיתים הקשיים של אנשי הצוות ברורים לעין; תופעות פוסט-טראומטיות גלויות, בקשה מפורשת "שישחררו" אותו ממגע עם כיתה או משפחה אבלה, וכדומה.

ברובם המכריע של המקרים, פועלים אנשי הצוות בכל כוחם, מתוך שליחות עמוקה, להחזיר לחיים את תלמידיהם, אך בטווח הארוך הם מאבדים מיכולתם להתנהל באופן הממשיך להיות קשוב למתחולל בנפשם של תלמידיהם. המעברים הטבעיים מחירום לשגרה, כאשר המורה מתנתק מן החוויות של עצמו ושל תלמידיו, משבשים את היכולת לפעול מתוך התאמה לצורכי התלמידים. יש לזכור, כי במצבים פוסט-טראומטיים, התלמידים עצמם שרויים במצבי נתק. ההתנתקות של המבוגר מתחזקת ומסלימה את הניתוק של התלמיד. הדינאמיקה של הניתוק, מחבלת לאורך זמן בהתמודדות המתמשכת של אנשי הצוות והתלמידים עצמם עם טראומה ושכול. נתקלנו במקרים רבים, בהם אנשי צוות חינוכיים וטיפוליים היו בעלי יכולת להתקרב ולשוחח עם תלמידים בעיצומו של אירוע טראומטי ופעלו להשבת השגרה המתפקדת בבית הספר, אך נמנעו ממגע עם המצוקה המתמשכת לאחר שהמשבר חלף, ונסוגו ממגע, כמו גם תלמידיהם.

אם כן, מה יכול להרחיב את יכולת ההתמודדות המתמשכת של אנשי צוות עם תלמידיהם?

לתפיסתנו, יכולתו של ביה"ס להוות מסגרת תומכת, קשובה ומכילה עבור התלמידים לאורך זמן, תלויה ביכולתם של אנשי מפתח, פנימיים וחיצוניים, ליצור מסגרת קהילתית המחזקת את העמידות של אנשי הצוות. אותם עקרונות מרכזיים, הנוגעים בגורמים מקדמי עמידות אצל תלמידים, תקפים גם בתרומה שבית הספר יכול לתת למבוגרים העובדים בו: עזרה אקטיבית בהתמודדות, יחסי דאגה ותמיכה, והכרה בחוויה האישית ובצרכים המשתנים לאורך ציר הזמן.

עמידות מתקשרת למונח הפסיכואנליטי המוכר יותר - הכלה. היכולת של מסגרת חינוכית להיות מכילה, דורשת הצבת "מעטפת" מגינה בין החוויה של תלמידים בבית הספר, לבין הלחצים מבחוץ. תיווך בין האירועים החיצוניים המערערים ויכולת ההתמודדות של התלמיד, וליווי אופני התגובה וההסתגלות של כל אחד ואחד. פעולות אלה הינן בעלות חשיבות מכרעת בריכוך תחושת החירום המיידית, שאינה מכירה בקיום של טווח פעולה ארוך אל תוך העתיד. קיומן של פעולות אלה על ידי צוות בית הספר, מותנה בתמיכה ובעזרה לאנשי הצוות עצמם.

מתוך עולם מושגים אחר מציין גל (1989) את מרכזיותן של הלכידות הקבוצתית והמנהיגות, כמשתנים התורמים לעמידות של יחידות צבאיות בתנאי קרב. בלכידות קבוצתית הוא מתייחס לחשיבות של ההיכרות (עם דגש הן על היכרות של דמויות הסמכות את הכפופים להם, והן על ההיכרות בין חברי הקבוצה עצמם), של תחושת שייכות, של ההרגשה שיתמכו בך בשעת צרה והנכונות לתמוך באחד. במנהיגות הוא מדגיש שהאימון בסמכות נבנה כתוצאה מאכפתיות, דאגה לפרט, וכן מיכולתו המקצועית של המנהיג.

אופן הפעולה המוצע בספר זה, דהיינו; יצירת קהילה בית ספרית אחראית, אכפתית, המכירה בצרכים ובתהליכים דיפרנציאליים, והמשכללת את יכולת אנשי הסמכות ליצור מענים רלוונטיים, מחזק את תחושת הלכידות הקבוצתית ואת הנוכחות המשמעותית והמיטיבה של המנהיגות.

מדוע ההתמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים וטראומות חוזרות מצריכה היכרות רחבה ורב ממדית עם עולמם של התלמידים כפרטים? נדמה שהתשובה ברורה.

ההיכרות חיונית, כדי להעריך צרכים ולמצוא מענים הולמים. המקרים שתיארנו מאירים את כוחה של ההיכרות:

1. היכרות עם משאבי התמיכה הקיימים במשפחה - היכרות עם התלמיד מאפשרת להעריך את מקורות התמיכה שהוא ניזון מהם. בראש ובראשונה מידת התמיכה שהמשפחה מעניקה לילד. טראומטיזציה של בני המשפחה גוררת לעיתים חוסר פניות למצוקות הפרט במשפחה. לעיתים קיימת דמות מסוימת המזוהה כנפגעת העיקרית, דבר המקשה על שאר בני המשפחה לקבל תמיכה ואוזן קשבת (כפי שמודגם במקרה של דנה).

2. היכרות עם תמיכת בני הגיל - היכרות עם אופי ועומק הקשרים החברתיים שהתלמיד מקיים. לעיתים קובץ החברים המגויס בעת המשבר נעלם לאחר השבעה, שלושים או יום השנה. בקרב הצעירים, הפחד מהתקרבות לכאב ולשכול, דכדוך שאינו מרפה, או לחילופין הדחף ליציאה מהירה מדי לעיסוקים נהנתניים והרפתקניים, מזרזים את ההתרחקות מנושאי הטראומה. האמירה של המבוגרים - "שהחברים עושים את כל העבודה", היא לעיתים קרובות משאלה שאיננה מתממשת.

3. היכרות עם המשאבים התוך אישיים לפני הפגיעה ולאחריה, ומעורבותם האפקטיבית של המבוגרים עם התלמיד סביב אזורי קושי לפני האירועים הקשים ובוודאי במהלכם, מהווים בסיס ליצירת אימון ולשיתוף איש הצוות בבית הספר בקשיים אישיים. אָבֵל ומצוקה כרוכים בתחושת בדידות חריפה, בתחושה של חוסר רלוונטיות של אנשים מבחוץ לקשיים ולתחושות שחווים מבפנים. מאידך, קיימת הזדקקות גדולה, לעיתים לא מודעת, למבוגר שיכול להתייחס ולהכיר בקשיים הסובייקטיביים. הוכחת הרלוונטיות של איש הצוות בהתמודדות אישית של התלמיד היא אבן דרך משמעותית. הוכחה זו נעשית לעיתים ישירות בשדה הרגשי, אך לרוב היא קשורה עם התמודדויות מעשיות ולימודיות, שעל פניהן אינן קשורות לאירועים הטראומטיים. כך דוגמת התלמידה שהפסיקה

לבוא לבית הספר מתוך מצוקה כלכלית ("אני צריכה לעבוד כדי לעזור לאמא"), או תלמידה שנכנעה לקשיי הלמידה שלה וחדלה ללמוד לאחר יום השלושים למותו של אחיה ("כי אין לי כוח ללמוד").

4. היכרות עמוקה המגלה את תמונת המצוקה השלמה. הביטוי של הקשיים הינו לעיתים קרובות סמוי, וללא קשר גלוי לגורמי הלחץ והכאב. תלמידים פוסט-טראומתיים חוזרים לתפקד כתלמידים בבית הספר, בסביבה לימודית וחברתית שלאחר זמן מתפקדת על פי דפוסי השגרה שלה. תחושות של תלישות וניתוק עלולות להחריף, כאשר בית הספר לא עוזר ליצירת אינטגרציה של החוויות הקשות עם מכלול האישיות ואופן ההתמודדות של התלמיד. ההיכרות האישית המתמשכת, והמעקב אחר תהליכי ההתמודדות לאורך זמן, מאפשרים זיהוי של ביטויי מצוקה נסתרים וגלויים. הביטוי של הגורמים המחוללים את המצוקה ויצירת דרכי התמודדות בתוך ביה"ס, מאפשרים את הרחבת יכולות ההתמודדות של התלמיד, יצירת יחסי אימון עם איש צוות, וע"י כך יצירת תהליך שמחבר את התלמיד לביה"ס ומחזק את אמונתו שביכולתו להתמודד עם קשייו.

ההיכרות הנעשית תוך חתירה למגע משמעותי עם התלמיד היא מתוך דאגה לצרכיו ההתפתחותיים של התלמיד. כוונתנו כי מתבגר כילד זקוק תמיד למבוגר שיפרש וילוה אותו במפגש עם העולם, צורך שקשה לו לבטא באופן ישיר וגלוי במצבים אקוטיים ובמצוקה. טניה דוחה עזרה של פסיכולוג להתמודדות עם אובדן החבר. תפקיד המבוגר הוא למצוא את נקודות החיבור אליה, שיותירו אותו נוכח ורלוונטי לצורכי הגדילה שלה. אין פירוש הדבר לכפות עליה פתרון חיצוני, אלא למצוא את המקום בו המבוגר נחוץ בחווייתה הסובייקטיבית.

ההיכרות הרחבה והעמוקה יכולה להוביל לזיהוי מוקדי התערבות מחוללי צמיחה. אבות הטיפוס של מקורות הקשיים של תלמידים, המוצעים בפרק זה, עוזרים למבוגר להתמקם באזור התערבות נכון יותר בין צרכיו ודרישותיו של התלמיד. לתפיסתנו,

הפרט לרוב איננו תואם תבנית אבחונית, ויש סכנה באובדן הרגישות לייחודיות האדם, כשמתייגים אותו בקטגוריה מסוימת. למעשה, התיזה המרכזית שלנו היא, שהתמודדות אנשי הצוות עם תלמידים נפגעי מצבי לחץ וטראומה מתמשכים, איננה יכולה להתמקד באופן בלעדי בביטויים האופייניים ל-PTSD, אלא מוכרח לכלול את עולמו השלם של התלמיד ולהיות רלוונטית לאותם הקשיים שתחושת ההתמודדות או אי ההתמודדות איתם עבור הילד, היא קיומית.

אבות הטיפול (טיפולוגיה) המאירים את הגורמים מחוללי הסיכון, נוצרו מתוך למידה מהצלחות עם תלמידים בסיכון והדרכת אנשי חינוך, ייעוץ ופסיכולוגיה בבתי ספר, והם מכוונים למתן מענה מובחן ומותאם למקרה. היכולת של צוות חינוכי לזהות את הקושי שמחולל את הקשיים ההתנהגותיים, ולהתאים מוקדים להתערבות, הוא חיוני בהתמודדות עם המצוקה הפנימית ועם קשיי ההתמודדות. מצאנו, שאבות הטיפול הינם מושגים נגישים לאנשי חינוך, ועוזרים להבהיר את אזורי ההתערבות. כפי שציינו קודם, התגובה למצבי לחץ ואירועים טראומטיים מתמשכים, מסלימה תהליכי סיכון וניתוק המקבלים ביטוי באופנים הבאים: תהליכי סיכון והתנתקות על רקע חווית כישלון לימודי מתמשך, תהליכי סיכון והתנתקות על רקע מצוקה רגשית וקיומית ותהליכי סיכון והתנתקות על רקע דפוס התנהגות אנטי-סוציאליים.

אבות הטיפול מצביעים על מוקד העזרה הנחוצה, ועל אופן הנוכחות המיוחדת שתעזור לתלמיד הנזקק. התהליכים שאנו מתארים מונעים על ידי מצוקה, חוסר אונים, וחוסר משמעותי ביכולת המבוגרים לעזור. אזור הקושי מהווה לרוב שדה ביטוי שדרכו נבחנות שאלות מהותיות של התלמיד, כגון: האם ויתרתם עליי מבחינה לימודית ועל האפשרות שאוכל להצליח בעתיד (כישלון לימודי)? האם שמתם לב שאין לי כוחות להסתדר עם מה שקורה סביבי (מצוקה רגשית קיומית)? האם יש מבוגר "שיכול עליי" ושמוכן להתמודד איתי; עם החוכמה, המניפולציות והתחושה המובילה אותי ש"אם אין אני לי מי לי" (סיכון על רקע דפוס אנטי-סוציאלי)?

העמקת ההיכרות עם תלמידים לשם הבנת נפשם ודרכי התמודדותם עם קושי, יוצרת סביבה שיש בה אינטימיות, תחושה של אכפתיות, ביטחון ונכונות לעזור.

כאמור, תחושת השייכות וההיכרות מחזקות את משמעותן של דמויות הסמכות ואת התחושה שביה"ס מהווה מסגרת מגינה. איכויות אלה מחזקות את עמידות בית הספר והתלמידים בהתמודדותם מול איומים מציאותיים ואירועים טראומטיים חוזרים.

מצבי לחץ ואירועים טראומטיים מזמנים לילדים ולבני נוער מפגש קשה עם חוסר אונים, כאב ואובדן. האנרגיה הנפשית המושקעת בקשיים הפנימיים יכולה לבוא במקום פניות למשימות חיים כגון התפתחות אקדמית, חברתית, רגשית ואישית. עם זאת, חשוב לזכור שטראומה יוצרת לפעמים מרחבי גדילה חדשים. במצבים מסוימים נוצרת הזדמנות לפתיחות נפשית חדשה, להיכרות עצמית עמוקה ולהערכה נוקבת וחדשה של היחסים והעיסוקים המשמעותיים. נכונותם של אנשי חינוך וטיפול להכיר בצרכים השלמים של התלמיד, ובתהליכים המורכבים המועצמים ע"י חוויות טראומטיות, יכולה למנוע תהליכי ניתוק וניכור ולחזק את יכולות ההתמודדות והאמונה בעצמו ובאחר.

# פרק שלישי

## טראומה של הפרט

### הקדמה

פרק זה עוסק בהתמודדות בית הספר עם מצבים טראומטיים בעלי אופי פרטי, שאינם קשורים במצבי סכסוך ועימות קולקטיביים. אנשי בית הספר, למודי הניסיון, יודעים כיצד להתמודד עם מצבים טראומטיים בעלי אופי קולקטיבי, וכיצד להיערך ולהגיב אליהם ברמה המיידית. במצבים אלה, האתגר של צוות בית הספר הוא ביכולתו להיות זמין ונוכח לאורך זמן בחיי התלמידים והוריהם, ובהצלחתו להוות חלק משמעותי מתהליך החלמתם. כפי שכתבנו בהרחבה בפרקים הקודמים, יכולת בית הספר להעניק תמיכה מתמשכת לתלמידים נפגעי טראומה היא תולדה של תפיסת המורים את מקומם ותפקידם בתהליך ההחלמה המתמשך, של מידת הנגישות שלהם לעולמם הפנימי ולהדהוד האירועים הטראומטיים בתוכם, ושל מידת ההבניה של המענים הניתנים לפרט הנזקק בשגרת העבודה של בית הספר.

מצבי הטראומה הפוקדים את הפרט במערכת שלא על רקע בטחוני, מעלים סוגיות דומות לאלו שדנו בהם בפירוט בספר זה, ומספר סוגיות נוספות. בעוד הדוגמאות שהוצגו בפרקים הקודמים מתרכזות בטראומות המתרחשות כתוצאה מאירועי טרור ומלחמה, הדוגמאות המובאות בפרק זה עוסקות בטראומות שאינן על רקע לאומי-בטחוני. ילדים מכל הגילאים מתמודדים עם אירועים טראומטיים,



ונושאים אותם בתוכם גם לבית הספר. בית הספר מעורב בחיי הילד ויכול לצמצם את ההשפעה השלילית של החוויה הטראומטית על התפתחותו.

בשל קוצר היריעה, אין הכוונה לעסוק בהבחנה שבין מצבי הטראומה השונים (מוות, פגיעה פיזית, פגיעה רגשית כתוצאה ממלחמה, תאונה, מצוקה כלכלית וכד'), למרות שהתמודדות נכונה של בית הספר קשורה ללא ספק בהבחנה בין ההשלכות השונות של מצבים טראומטיים שונים על הפרט וסביבתו. אין דומה מוות של הורה כתוצאה ממחלה ממושכת, למוות כתוצאה מתאונת דרכים או מכל תאונה אחרת. מצבים של הזנחה כתוצאה מעוני ומצוקה כלכלית שונים ממצבים של הזנחה הנובעת מתפקוד הורי לקוי. ההבחנה בין ההתמודדויות עם מצבים אלה קשורה במאפיינים שונים של מצבי הטראומה, אשר משפיעים על אופני התגובה ודרכי ההתמודדות, כמו: האם מדובר באירוע פתאומי או מתמשך; האם מדובר באירוע בלתי-נמנע (כתוצאה מפגעי טבע, למשל) או באירוע שניתן היה למונעו; עד כמה האירוע מעורר תחושות של בלבול, אשמה ובושה; האם פרטי האירוע ברורים וידועים לכול, או שהם מוצנעים ונשמרים בסוד; האם מדובר באירוע בעל אופי נקודתי וחד-פעמי, או באירוע שהשלכותיו מחייבות שינוי מהותי באורח החיים. מצבים אלה נבדלים זה מזה, ואף תגובות הפרט להם ייחודיות ושונות.

פרק זה גם אינו דן בהבדלים הקיימים בין מצבים טראומטיים הפוקדים את הפרט כאשר לבית הספר אין נגיעה ישירה לאירוע עצמו, לבין מצבים טראומטיים בהם בית הספר עצמו מעורב באופן ישיר (כגון: תלמיד שנהרג מנפילה בטיול שנת, תלמידה שנפלה מחלון בית הספר ונהרגה, תלמידים שנפגעו מגג שהתמוטט, תלמיד שהתאבד בעקבות השעיה מבית הספר, תלמיד שהתאבד בעקבות חקירה משטרתית שנערכה ביוזמת בית הספר, מורה שהתאבדה בעקבות פיטורין, מורה שנפטרה מהתקף לב יום לאחר שתלמידים זרקו עליה חזיזים וכיוצא באלו).

את הפרק הזה אנו מייחדים למצבים טראומטיים של הפרט באשר הם, עם דגש על הצורך בנוכחות משמעותית של מבוגרים בחיי תלמידים שאירועים טראומטיים פוקדים אותם, ועל תפקיד בית הספר ביצירת נוכחות זו. ההזדקקות של הפרט

הנושא את הטראומה לנוכחות משמעותית של מבוגרים בחייו, מושפעת בראש וראשונה מן ההקשר השלם שבו מתרחש המקרה הטראומתי – המאפיינים האישיים ונסיבות החיים של האדם טרם פגיעת האירוע בו. התמודדות נכונה עם מצבי טראומה מחייבת היכרות עמוקה עם המבנה האנושי השלם של האדם הנפגע טרם היפגעו, ועם ההקשר הרחב שבו הפגיעה התרחשה, כדי להבין לעומק את השפעתה על האדם הספציפי. רמת ההיכרות והאינטימיות של אנשי בית הספר עם התלמיד, ומידת ההבנה של האופן בו סיפור החיים השלם שלו משפיע על אופן ההתמודדות עם האירוע הטראומתי, משפיעות על טיב ההתייחסות של המבוגרים בחיי התלמיד. רמת הסיכון הטמונה באירוע טראומתי זה או אחר איננה רק פועל יוצא של סוג האירוע ומאפייניו, אלא בעיקר תולדה של האופן שבו האדם עצמו חווה את האירוע ומפרש אותו, ושל האופן בו מתאימה הסביבה האנושית את עצמה לצרכיו הגלויים והסמויים.

בחלק הראשון של פרק זה נתייחס למנגנונים העמוקים המופעלים במצבים טראומתיים של הפרט, ולאופן בו התייחסות בית הספר כגורם מגן מסייעת לתלמיד להתמודד עם קשייו ומביאה להתמודדות אפקטיבית עם המצב הטראומתי. בחלק השני נדגיש כיצד נוכחות של מבוגרים בבית הספר – רציפה ורגישה לצרכי התלמיד – מהווה עבורו גורם החלמה מדרגה ראשונה. בחלק השלישי נביא סיפורי מקרה של תלמידים נפגעי טראומה, שימחישו את נתיבי ההתמודדות של המערכת עם הפרט נושא הטראומה.

## חלק א: השלכות הרגשיות של חווית הטראומה אובדן הורה ואובדן בסיס הביטחון (loss of background) (of safety)

מניסיוננו, רבים הם הילדים אשר מתמודדים עם אירועים טראומתיים קשים המציפים אותם ואינם נסבלים עבורם. אחד המצבים הטראומתיים ביותר קשים,

גם אם הפחות שכיחים, הוא מוות של הורה, אח או קרוב אהוב אחר. מדובר לרוב באובדן פתאומי, המתרחש כתוצאה מתאונת דרכים, ממחלה סופנית או מכל סיבה אחרת, ומאופיין בתהליכים הדומים לאובדן קרובים כתוצאה מאירוע חבלני. להורה או לקרוב האחר הייתה השפעה מרכזית על תחושת בסיס הביטחון של הילד, ומותו משפיע באופן גורף על המשך התפתחותו (Gamble, 1999; Sandler, 1987). סנדלר מציין שהילד עסוק בניסיון לשמור על רמת הביטחון שלו, ושיכולתו להתמודד, להבין את סביבתו ולהתפתח, תלויה בכך שתישמר רמת ה-*background of safety* העומד לרשותו. אובדן מסוג זה מרסק את החוויה של בסיס הביטחון, עליה נשענים חיי הילד. ממצאים רבים מצביעים על כך שככל שהילד צעיר יותר בעת שמתרחש האובדן, וככל שהוא תלוי יותר בהוריו, כך מתרחבת השפעת האובדן על תחושת בסיס הביטחון שלו.

אובדן מסוג זה מערער באופן עמוק את תחושות הביטחון והזהות ואת ההזנה הרגשית של הילד, כך שאפילו ילדים שלא חוו את האובדן מדמיינים את תגובתם שלהם לטראומה כזו. פחדים מסוג זה מומחשים במעשיות ילדות ובסרטים של וולט דיסני: סיפורים כמו "סינדרלה", "במבי" ו"שלגיה" מתארים את המשימה הקשה של הישרדות לאחר מוות של אם בתקופת הילדות, ואת הפחדים והחששות העולים בילד: מי ישמור עלי? האם אפשר לסמוך על מישהו אחר? ובכלל, איך ניתן לשמור על תקווה ועמידות לנוכח תחושות של אבל, סבל והיעדר ביטחון?

תלמידת כיתה י"ב שאמה נספתה בתאונת דרכים, ביטאה את תחושת האובדן של בסיס הביטחון. בפגישה עם אביה ועם אחד ממחברי ספר זה היא אמרה: "אבא, אני אוהבת אותך, אבל אתה צריך להבין שאמא הייתה הכול בשבילי. אני כמהה אליה. בלעדיה אין לי חמצן באוויר. אני מרגישה שאני נחנקת. אני לא יכולה ליהנות כמו קודם, אני לא מרגישה את עצמי ואת העולם כמו קודם. אני חשה שאיבדתי כל כיוון. שום דבר לא נשאר כשהיה". האב התקשה למלא את החלל שהאם הותירה, ונעזר בצוות בית הספר. מחנך הכיתה ויועצת בית הספר הפכו לסביבה יציבה ובטוחה. הם ראו את מצוקתה וליוו אותה בתהליכי האבל העמוקים שעברה. בית הספר

הצליח אף לסייע לאב להבין את מצוקתה של בתו, ולעמוד על החשיבות של מתן מקום לתחושותיה הקשות תוך הכרה במצבה הנפשי שהתערער כתוצאה מאובדן מקור תמיכה מרכזי בחייה.

פעמים רבות, כפי שהראינו בפרקים הקודמים, חברי משפחה אינם מצליחים לתמוך זה בזה בעקבות אירועים טראומטיים, מאחר שכל אחד מהם עסוק באבל האישי שלו. בהקשר זה, לבית הספר תפקיד חשוב ביותר. בדוגמא שהבאנו, מחנך הכיתה השתתף בלוויה של האם ויזם פגישות קצרות עם התלמידה, בהן עקב אחר הסתגלותה. גם יועצת בית הספר בנתה מערך עקבי של פגישות עם הנערה, והתעמתה איתה כאשר נמנעה מלהגיע לפגישות אלה. כך יצר בית הספר מצב של ביטחון בסיסי, שבו מעורבות ודאגה עקביות ומתמשכות של חברי צוות מבית הספר העבירו לתלמידה את התחושה שיש מי שמכיר בצרכיה ההתפתחותיים ונענה להם, ושקיימים אספקטים בחייה שלא התמוטטו. גם אם בית הספר אינו יכול להחליף את המשפחה כמבנה ראשוני ומשמעותי, הוא יכול להוות נקודת עוגן חשובה המאפשרת תהליך של החלמה בזמנים טראומטיים, בהם חברי המשפחה מתקשים להתפנות ולשמש כמשענת מספקת.

### אסונות ואובדן של שליטה ושל תחושת מסוגלות עצמית

אסון גורם לטראומה. הטראומה נגרמת על ידי כוחות חיצוניים המשנים באופן דרמטי ופתאומי את החיים. במצבי אסון, בית הספר משמש כ"חוף מבטחים", בו הילד שעבר טראומה יכול להחזיר לעצמו תחושות של מסוגלות עצמית ושל שליטה על עצמו ועל סביבתו.

אסון וטראומה גורמים לאדם לחוש חוסר שליטה. האדם חש עד כמה המציאות בלתי-צפויה ומבין שהקיום שלו ושל האהובים עליו אינו ודאי, ושלא ניתן לקחת דבר כמובן מאליו. תחושת חוסר השליטה על ההתנהגות בזמן האירוע רודפת את אלה שניצלו מהאירוע הטראומטי גם לאחריו. הדוגמא הבאה ממחישה נקודה זו:

במאי 2001, התמוטט הגג של אולם חתונות בירושלים וגרם להרג של עשרים ושלושה אורחים ולפציעתם של יותר משמונים. אירוע זה נקבע בזיכרון הקולקטיבי כ"אסון ורסאי". מרבית הנפגעים היו בני משפחה של הכלה ועובדי הבנק שבו היא עבדה. ההתערבות של רשויות הרווחה של עיריית ירושלים במקרה הייתה נרחבת, אך למרות זאת, תחושת אובדן השליטה של חלק מהניצולים וחוסר היכולת שלהם לשלוט במצב המשיכו לרדוף אותם באופן שפגע בתפקודם.

נערה מתבגרת שאיבדה הורה ומספר בני משפחה באסון, הפסיקה לתפקד בבית הספר. היא לא תקשרה עם צוות בית הספר, ונשארה מרוחקת ולא מעורבת בחיים האקדמיים והחברתיים שבבית הספר התיכון בו למדה. המנהלת דאגה לכך שתוכל להיפגש עם פסיכולוג בית הספר, והחשיבה לה את זמני הפגישות כזמני לימודים. הנערה תיארה לפסיכולוג מצב בו היא נמנעת מעשיית כל דבר פרודוקטיבי (מעבירה את היום בשינה, במסיבות, בפגישות עם חברים, בשתיית אלכוהול וכד'). לדבריה, היא פיתחה תשוקה אחת – לרקוד. היא הולכת לדיסקוטקים ורוקדת כל הזמן, ולפעמים מתאמנת בבית. במהלך השיחות היא הבינה שבזמן הריקוד היא חווה שליטה על גופה ותנועותיה. היא חוותה תחושות של רצון הולך וגובר בשליטה. רגעי ההתעלות שחוותה בזמן הריקוד הזכירו לה תקופות מלפני אותו אסון. העשייה בבית הספר נדמתה לה כלא-רלוונטית וכמכוונת למטרות ארוכות טווח, שאינן מציאותיות עבורה. מאחר שבני משפחתה הגרעינית והמורחבת היו עסוקים בתהליכים מורכבים של אבל וקשיי הישרדות, בית הספר ופסיכולוג בית הספר הפכו להיות עבור הנערה גורמים חשובים בזיהוי מטרות עתידיות. היא ראתה בבית הספר מקום מכיל עבורה, הדואג לרווחתה בהווה ובעתיד ושותף עמה במאבקה מול תפיסת חוסר השליטה בעולם, היוצרת אצלה תחושה של אוזלת יד וחוסר טעם להתאמץ.

### טראומה ובדידות

ברצוננו להדגיש מרכיב שכיח בחוויה הסובייקטיבית של טראומה: חוויית הבדידות. פעמים רבות אנו נתקלים ב"מעגל של הימנעות", המשאיר את קרבן הטראומה

בבידוד. אנו נתקלים בו כאשר אנו פונים לילדים שנרדפים, מושפלים או נפגעים פיזית או נפשית על ידי בני גילם. אנו נתקלים בו כאשר אנו פונים לילדים אשר חווים שינוי שלילי פתאומי במשפחתם, כמו התפרצות של מחלה פיזית או נפשית אצל אחד מבני המשפחה, או אובדן של סטאטוס חברתי או כלכלי.

לתחושת הבדידות אספקטים רבים. היא כוללת תחושה של "להיות שונה משאר הילדים". לפעמים הבדידות קשורה לסוד שהילד מנסה לשמוח, סוד המשתייך למעשים מבישים שהוא עשה או ראה, אשר הוא חושש שיעוררו תגובות שליליות בקרב אחרים.

פעמים רבות, תחושת הבדידות קשורה לאמונה ש"אין אף אחד שיכול להבין אותי או לעזור לי". היא נגרמת כיוון שאנשים בסביבתו של הילד נמנעים מלדבר איתו על החוויה המטרידה ועל האופן שבו היא משפיעה עליו, משום שאינם רוצים לצער אותו, לגרום לו להיזכר בחוויה, לחשוב עליה ולחוות את הרגשות שהיא מעלה. האנשים הסובבים את הילד רוצים שהוא יוכל לחזור לשגרה ולהמשיך הלאה, וחוששים שכל דיבור מיותר על החוויה השלילית יפריע לו בכך. הם רוצים שהוא יהיה אופטימי, שלא ייכנס לזה יותר מדי, שיתרכז בחצי המלא של הכוס ושלא יתחיל לרחם על עצמו.

בהקשר אחר, אפשר לומר שחווית הבדידות קשורה בכך שאנשים בסביבתו של הילד נמנעים מלהיות איתו במקום של כאב ומצוקה, משום שאינם רוצים או אינם מסוגלים להתמודד עם תחושות הפחד, הכאב וחוסר האונים שהכאב והמצוקה מעלים בהם. הנגיעה בילד מחייבת אותם לגעת בעצמם, ולהכיר בכך שאירועים מסוג זה עלולים לקרות גם להם או ליקיריהם. פעמים רבות, ההימנעות מנגיעה נובעת מחוסר נכונות להיות עם הילד במקום כל כך פגיע ואינטימי, מרצון להישאר במקום של "תפקיד", ומניסיון להציב גבול ברור בינו לביניהם. נגיעה אמיתית במקרה הטראומתי מחייבת לעצור לרגע את הזרימה הרגילה של החיים, ולעסוק בדבר שעדיף להתרחק ממנו ולהתעלם מקיומו.

באופן טראגי, הילד החווה את הטראומה תורם למעגל ההימנעות, בכך שהוא עצמו מגונן על עצמו ונמנע מיצירת קשר אינטימי עם אחרים. במקרים אלה, לעיתים קרובות, הילד חושש שהנגיעה בכאב ובמצוקה שלו תכביד על האחרים. הוא חושש מפני מצב שבו הסובבים אותו ירחמו עליו, לא יבינו אותו או יתנכרו לו, ויתייחסו אליו כמי שאינו רלוונטי, כמי שיצא ממעגל החיים. הצורך להמשיך לשרוד ולהתקיים גורם לו ל"כווץ" את חיי הנפש. הילד הופך לחשדן, מגן על עצמו בנוקשות מפני אחרים ואינו מאפשר לאף אחד להתקרב אליו ולסייע לו.

לבתי ספר יש יכולת להילחם בבידוד החברתי של הילד, אך לשם כך על בית הספר לנקוט עמדה אקטיבית. על הצוות לא להירתע מתגובות הדחייה וחוסר האמון שהילד מפנה כלפי ידיים המושטות לעזרתו, ומניסיונותיו לשכנע את עצמו ואת האחרים שבעצם הכול אצלו בסדר ושהוא מתמודד היטב עם קשייו ומצוקותיו.

דוגמא לבידוד החברתי נמצא בסיפור הבא: חני נהרגה כמה ימים לפני שהייתה אמורה לעלות לכיתה י"א בתאונת דרכים. שירלי אחותה למדה בכיתה ח' באותו המוסד. בעת ה'שבעה', צוות בית הספר הציע למשפחה כל עזרה שתידרש. היועצת החינוכית הוציאה את שירלי מן השיעורים למספר שיחות, ונתנה לה הזדמנות לחשוף את רגשותיה ולשוחח עליהם. שירלי לא כל כך אהבה את זה. היא חשה אי-נוחות מעצם היחס המיוחד שזכתה לו, שאיים לאפינה כתלמידה יוצאת דופן. זמן קצר לאחר האסון החלה להשתלב בלימודים, וכשהיזומה לשיחות עם היועצת הועברה לידיה, הקשר פסק לחלוטין.

המורים בבית הספר הפגינו רגישות כלפיה. הם ארגנו טקסים לזכרה של חני, העלו זיכרונות מעברה ורכשו ספר תורה לעילוי נשמתה. שירלי השתתפה בטכסי הזיכרון ותפקדה כלפי חוץ לשביעות רצון כולם, אך בתוך תוכה סבלה סבל רב. סבל זה בא לידי ביטוי רק שנים לאחר מכן, כאשר התנהגותה האנורקסית הדליקה נורה אדומה אצל הוריה. שירלי רצתה להרגיש כמו כל הבנות, ולא הסכימה לקבל יחס מיוחד ומבדיל. היא הצליחה להרחיק ממנה כל אדם שהושיט יד לעזרתה, באופן שהותיר אותה מבודדת ומסוגרת, עד שכוחותיה לא עמדו לה עוד.

דוגמא נוספת בסיפור הבא: מורה צעיר תיאר לנו עד כמה התקשה להיות תלמיד בבית הספר התיכון כאשר היה שקוע כולו בהתמודדות עם האלכוהוליזם של אביו. הוא הופתע שוב ושוב כאשר אביו החל לצעוק ולנהוג בתוקפנות ובתובענות, ולעיתים אף איים באופן פיזי על אימו. הוא היה משוכנע שאביו היה האב האלכוהוליסט היחיד בבית הספר. הוא היה בטוח שאף אחד בכיתה שלו לא יוכל להבין את השבר המשפחתי העצום שהוא חווה, היות ש"לכל השאר יש חיים קלים". הוא הצליח להסתיר את מצב משפחתו מכולם, כולל מחבריו הקרובים. בהתבוננות רטרוספקטיבית, הוא תהה כיצד ייתכן שאף אחד מחבריו לא שם לב לכך שהוא מעולם לא הזמין אותם אליו הביתה, ואיך אף אחד מעולם לא פקפק בחזות המתפקדת שעליה שמר לאורך כל אותן שנים.

### ההשפעה המתמשכת של הטראומה על התפקוד והאישיות

הטראומה משפיעה על האישיות. היא הופכת לגורם מעצב בהתפתחות האישיות. התגובה הטראומתית מתאפיינת בתגובות פסיכולוגיות ופיזיולוגיות ארוכות טווח. התגובה הפסיכולוגית של הילד היא ניסיון להתמודד עם ההשפעה של החוויה הטראומתית, ועם זאת, מגבילה את התפקוד הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי של הילד.

ההשפעה ארוכת הטווח של הטראומה על הזיכרון ועל הרגש הותוותה כבר בניסוחיו הראשוניים של פרויד (Freud & Breuer, 1893). פרויד ציין שחוסר היכולת של הקורבן להגיב לאירוע הטראומתי משאיר את חותמו גם על הזיכרון וגם על הרגש שלו. בדרך כלל הזיכרונות מודחקים, על מנת למנוע מצב שבו הנפש חווה מחדש את הפחד המשתלט, אולם הרגש המתעורר בשל החוויה הטראומתית קיים במלוא אוננו, הרבה מאוד בשל העובדה שהוא אינו מחובר עוד לזיכרון הטראומתי. הזיכרונות הטראומתיים יוצרים חור בנפשו של האדם. מטאפורת החור (Cohen, 1985) מתייחסת לתפקוד מנטאלי גולמי, לא-מאורגן ופרוטו סימבולי, ומאפיינת את התפקוד המנטאלי המתקיים באזורים שבהם אירע האירוע הטראומתי. כהן



ממשיך ומתאר את השימוש שעושה הקרבן במנגנון ההימנעות על מנת ליצור "קיר מגן" אל מול הכוחות ההרסניים של החור הפנימי, שהוא אזור מרוסק, מאיים ו-*"incompatible with existence"* (Cohen, 1985, עמוד 81). הימנעות מזיכרון מקשה על האדם לחוות את הרגש, לתייג אותו ולקחת עליו בעלות. יש הרבה מחשבות ורגשות בלתי-נסבלים המלווים טראומה. פעמים רבות, הילד רואה את עצמו כאחראי על הטרואומה וכאשם בגללה. ישנה אי בהירות באשר להבחנה בין מה שבאמת קרה לבין מה הילד רק מדמיין. פרנצי (Ferenszi, 1949) מסכם זאת באופן קולע:

"כאשר הילד מחלים מהתקפה כזאת הוא חש מבולבל מאוד, חף מפשע ואשם באותו זמן, והביטחון שלו במה שמוסרים לו מתערער" (עמ' 228).

תהליכים אלה משפיעים באופן עמוק על האישיות של ניצול הטרואומה. הם יוצרים מצב של תגובתיות יתר המלווה באיום של אובדן שליטה, פוגעים בתהליכי הזכירה ומעצבים הרגלים של הימנעות מתהליכים פנימיים המעלים משקעים טראומתיים.

ברצוננו להדגים כמה ממצבים אלה באמצעות הסיטואציה של גירושין טראומתיים. המחקר המקיף וארוך הטווח של אוקונור וג'נקינס (O'Connor & Jenkins, 2000) מצביע על הגורמים המורכבים המשפיעים על הסתגלותם של ילדים לגירושין של הוריהם, ומסיק שפרידה של ההורים גורמת לריבוי בעיות רגשיות בקרב הילדים. מתי גירושין הופכים להיות טראומתיים? אנו מניחים בצדק, שכאשר הילדים עדים לקונפליקט אלים, כאשר צרכיהם אינם מקבלים מענה בשל משבר הגירושין, וכאשר הוריהם משתמשים בהם כצד בקונפליקט – אז הם משלמים מחיר רגשי כבד. בנסיבות מסוימות, חוויות אלה יכולות להיפך לחוויות טראומטיות, ועלולות לגרום, לדוגמא, לצלקות באינטראקציות החברתיות והרגשיות של הילד. אמתו ובוט לגרום (Amato & Booth, 1997) סבורים שדווקא לגירושין שבהם רמת העימותים היא נמוכה, מתלווה ההשפעה הגרועה ביותר על נפש הילד. 70 אחוזים ממקרי הגירושין מתאפיינים בעימותים בעוצמה נמוכה.

הדוגמא הבאה היא של נער שנפל קרבן לגירושין כאלה, והיא מדגישה את השפעת הטראומה על תפקודו הרגשי והחברתי:

נער בגיל 16 הפסיק לתפקד בבית הספר, לאחר שהצטיין שנים בכל תחומי פעילות בית הספר והחברה. התנהגות זו עוררה תהייה מרובה בקרב מכריו, שלא יכלו להבין את מניעיו להשבתת הלימודים ולהדרת החברים. בבירור מעמיק התגלה כי גירושי הוריו כמה שנים קודם לכן נחו על ידו באופן טראומתי והשפיעו על מהלך חייו. תחילה הם הביאו אותו לבריחה מהמשבר, להתמסרות לתפקוד ולהצטיינות יתר בבית הספר, ומאוחר יותר – לכיוון ההפוך. בהיכרות קרובה עמו התברר כי חייו השתנו כשהיה בן 11. הוא הילד הצעיר מבין חמישה ילדים, וחי במשפחה דתית שקיימה חיים הרמוניים וטובים. באותה שנה הוא החל לעסוק בספורט, וזכה להערכת חבריו גם בשל יכולתו האתלטית, שהתווספה ליכולות האינטלקטואליות בהן התברך. הוא חש בר-מזל ומאושר.

יום אחד, בעוד המשפחה ישובה לשולחן, הודיעו הוריו שיש להם משהו חשוב לומר. האב ביקש את רשות הדיבור וסיפר, להפתעתם המוחלטת של הילדים, שהוא ואשתו החליטו להיפרד. הוא יעבור דירה, אך ימשיך להתראות איתם הרבה ככל האפשר. עוד אמר האב שהוא והאם אוהבים אותם וימשיכו לאהוב אותם גם כשיתגוררו בנפרד.

רק עכשיו, בהיותו בן 16, מבין הנער איך אירוע זה שינה את חייו. הוא עשה הכול כדי להתחשב באמו, שעברה שלב דכאוני בעקבות הגירושין. הוא השתדל לגרום לאביו להיות גאה בו, וניסה להיות נעים ולא-תובעני בכל פעם שאביו לקח אותו אליו. הוא המשיך להצטיין בכל אשר עשה, אך חש שהוא חי בשביל אנשים אחרים ולא בשביל עצמו. הוא חשש לנהוג בספונטאניות, פן ינהג בתוקפנות ובשתלטנות. הוא חשש שחברתו תנטוש אותו, וחשב שאינו מספיק טוב עבודה. פחדים אלה גרמו לו להטריד אותה בשיחות טלפון בלתי פוסקות. הוא התקשה לסמוך על תחושותיו באשר למצב יחסיהם, חשש להשלוח את עצמו ברגשות טובים, וחש חוסר אמון

ותחושת אבדון בכל פעם שעלו בעיות בקשר עם חברתו. גם שאר קשריו החברותיים התאפיינו בתלות ובחרדת נטישה.

עד למשבר הנוכחי הוא קיבל הכרה ותשומת לב באמצעות הצטיינות וויתור על צרכיו, אולם האסטרטגיה המפייסת שבה השתמש במהלך האירוע הטראומתי שעבר בגיל 11 הפכה חונקת ומאיימת על התפתחות עצמיותו. למעשה, האירוע הבלתי-צפוי של החלטת הוריו להתגרש מוטט את הביטחון שלו בתפיסה הרגשית והקוגניטיבית של מצבים אנושיים במציאות, האמון בהוריו ובדמויות האחראיות על בטחונו התערער, וכוחותיו ומשאביו הפנימיים לא עמדו לו כדי להכיר במציאות הכואבת של פרידת הוריו, לה הוא נדרש באופן פתאומי, ללא כל רמז בשגרה המשפחתית. כתוצאה מכך, הוא אימץ את אותו הדפוס שציפו ממנו הוריו, ואת השדר הסמוי שלהם אליו שהעניינים מתנהלים כרגיל ושאינן מקום לדאגה. הזכות להתמודד עם המציאות נלקחה ממנו פעמיים: בפעם הראשונה – נלקחה ממנו הזכות לדעת את האמת, ובפעם השנייה – הזכות לכאוב את האמת. המשאלה ההורית, להאמין שהכול בסדר, העלימה ממנו את צרכיו והביאה לקשר של שתיקה, שעם הזמן הוליד תחושות של 'עצמי' מזויף, התפרקות פנימית וסירוב להמשיך לתפקד בבית הספר ובחיים החברתיים.

ההכרה הראשונית בכך שהעניינים לא באמת כרגיל והלגיטימציה שמצא בתוכו לשבור את הכלים הן עדות לתחילת העיבוד הרגשי והקוגניטיבי של אובדן המציאות האידיאלית, אותה ההורים ניסו לשמר עבורו גם כאשר הכול התנפץ לרסיסים. הקומוניקציה הלא-מדוברת בין ההורים לבין הנער שיקפה פנטזיה של ההורים, כאילו ניתן לחסוך את הכאב מילדיהם. פנטזיה זו רזזה בתת-מודע את ההתעשתות שלו ואת בריחתו להצטיינות המאשרת כי הכול כשורה. היחס ההורי, שנבע מרצון להגן על הילד מפני תחושות קשות, היה למעשה יחס מקטין, הנושא שדר לפיו אין להורים אמונה בכוחותיו של הילד להתמודד עם קשיים, כמו שאין בכוחותיהם להכיל את הכאב הקיומי שלו ושלהם. מנגנוני ההישרדות של הנער, אשר סייעו לו לעבור את הסערה בראשיתה, התגלו כלא-יעילים עם הזמן, כאשר רגשותיו גבו

ממנו את מחיר הזיוף והדחקת צרכי הפנימיים. באופן פרדוכסלי, תפקוד היתר שהוא גייס במשבר וההימנעות מחיבור למצוקותיו דרשו ממנו להתנתק מצרכי ה'עצמי' שלו, עד שהוא איבד אחיזה וחיבור לעצמו; בעוד דווקא שבירת הכלים – הפסקת התפקוד וההתפרקות הפנימית – היה בה משהו פונקציונאלי לצרכיו. דווקא שבירת הכלים הניעה את הכרה שלו ושל סביבתו בצרכיו, עליה של עצמיות אמיתית ונכונות פנימית שלא לוותר על העצמי.

בעזרת צוות בית הספר, החל הנער להחזיר לעצמו שליטה בחייו, ולחבר בין חלקי אישיותו, שהתקשתה לעמוד בשלמותה לנוכח האקט הבלתי-צפוי של גירושיו. הוריו.

## חלק ב': שיקולים ביצירת התערבויות משמעותיות עם תלמידים שעברו מצבי טראומה

מנסיוננו ומנסיון אחרים בעבודה עם תלמידים שעברו מצבי טראומה, אנו למדים כי מרבית הילדים המתגברים על מצבי טראומה ומצליחים לגדול ולהתפתח בצל הטרגדיה ונסיבות החיים, עושים זאת נוכח מבוגר הזמין להם בחיי היומיום, המאשה, תומך ומקל על ההתמודדות היומיומית. נוכחות זו מייצרת, לאט ובתהליך ארוך, שינוי פנימי אצל הילד המתמודד עם טראומה. ניתן לומר שנוכחות מגדלת של המבוגר היא המאפשרת את הנוכחות המגדלת של הילד עצמו בחייו. היא המאפשרת לו להמשיך לגדל את הערך העצמי שלו ולהתמודד עם מטלות החיים. בכוחה של הנוכחות המתמשכת של המבוגרים בחיי התלמידים להביא להחלמה. ההגדרה במילון אבן שושן ל"נוכחות" היא "הימצאות במקום האירוע. מי שמצוי באותו מעמד ומשתתף". ההגדרה מתייחסת לנוכחות חיה, "כאן ועכשיו" בחיים הממשיים; נוכחות שיש בה כדי להקל על מצוקתם של נושאי הטראומה.

נוכחות של מבוגר המאפשרת גדילה דורשת ממנו להיות הוא עצמו, סובייקט המחובר לחוויותיו ולצרכיו, החש את ההדהוד הפנימי שסבלו של האחר מעורר

בו. פעמים רבות, קל יותר למבוגר להישאר אובייקט לשירות התלמיד, וקשה לו עד מאוד להסתכן בביטויים של נוכחות וסובייקטיביות. במקרה של הנער שהוריו משרים על הגירושין ובו בזמן משדרים שהעניינים כרגיל, "קל" להורים לתפקד ברמה אינסטרומנטאלית ולתפקד כאובייקט לשירותו, תוך מחיקת הצרכים הסובייקטיביים שלהם והרדמת עולמם הסובייקטיבי. המחיקה העצמית של ההורים גורמת למחיקה העצמית של הנער, שכן ה'עצמי' שלו יכול להתקיים רק במקום שהאחר נותן לעצמו רשות להיות. לפי התיאוריה האינטר-סובייקטיבית (Mitchell, 1993; Benjamin, 1995), ההתפתחות של הילד היא תוצר של האינטראקציה שבין שני סובייקטים – הילד והוריו, כאשר כל אחד מהם מכיר בסובייקט הניצב מולו. על מנת שהזולת (ההורה) יהיה אחר משמעותי ל'עצמי' של הילד, עליו להיות סובייקט בזכות עצמו. הוא צריך לשאוף להיות סובייקט שלם, מפותח, קוהרנטי ובעל חזון ותפיסה, כדי לשמש משענת לסובייקט המתהווה של הילד. הורה חרד, המנוטרל מהעולם הפנימי והרגשי שלו, יתקשה להיות משענת מגדלת עבור הילד.

מנקודת ראות של ויניקוט (ויניקוט, 1971), המבוגר המזין את התפתחות ה-self של הילד חייב להיות זולת בעל קיום ממשי – אחר מוגדר ומובחן, עם עמדות, ערכים ותביעות משלו, שאינו תלוי בתביעותיו של הילד. אם אין להורה קיום משל עצמו, אם הוא ניתן למחיקה, אזי אין משמעות לתכונותיו המגדלות הטובות דין.

איך יוכל המבוגר – ובמערכת החינוך, הכוונה לרוב למורה – להעמיק את הנוכחות שלו במהויות שלו ובמטענים שהוא מביא לאינטראקציה? איך לא יחדל מלהתקיים לנוכח הנטייה הטבעית שלו ושל תלמידיו להדחיק את התחושות המאיימות על קיומם?

תחילה יש להתגבר על עמדות ומכשולים רגשיים המחבלים ביכולתו של המבוגר ליצור נוכחות אמיתית, שתשרת את הגדילה של תלמידים נפגעי טראומה. ניתן לציין שתי פוזיציות שכיחות:

1. הימנעות מתביעה לתפקוד: התייחסות לתלמיד כאל פרט הפטור זמנית מדרישות התפקוד של בית הספר, תוך הנחה כי תפקודים אלה ישובו

מאוחר יותר. בהתייחסות זו קיים שָׂדר אובייקטיבי וניסיון לנורמליזציה של התופעה, ואין בה הכרה במובחנות ובייחודיות של צרכי הפרט. היא בגדר של שדר ההופך את החוויה הפרטית לבלתי-נראית, ומותיר את הפרט בודד פעמיים – בודד בשל אובדן המשענת של קרוביו, ובודד בשל היעדר המשענת של מחנכיו. הסכנה בעמדה זו היא, שהיא מונעת מהמבוגר לראות בילד את מי שהוא או את מה שהוא יכול להיות אם יתגבר על הטראומה. מציאות זו מצמצמת את האינטראקציה בין המורה לתלמיד. "חויית ההקלה" מתעתעת לעיתים, שכן למרות שהיא מציעה לתלמיד הקלות ומצמצמת את התביעות ממנו, עם חלוף הזמן, ככל שמתמעטים המפגשים בין המורה לתלמיד, היא מובילה לאובדן הסובלנות, עד להאשמת התלמיד עצמו בניצול המצב. התייחסות זו מלווה לעיתים בהפניה לגורמי טיפול חיצוניים למערכת, הנתפסים כאַמונים על הטיפול במציאות אובייקטיבית כזו.

2. הימנעות ממפגש ומנגיעה בתלמיד נושא הטראומה בשל חרדה הקשורה לעולמו הפנימי של המבוגר: לפעמים, המבוגר עצמו מצוי בעולם רגשי סבוך שהוא אינו נגיש אליו ואינו נמצא עמו בדיאלוג. זהו מצב בו החרדה של המבוגר מצמצמת את היכולת שלו לשהות במצב הרגשי בו מצוי התלמיד. החרדה מנטרלת את יכולתו להיות נוכח באינטראקציה "כאן ועכשיו", מפריעה לו להיות במגע שלם עם התלמיד ומחזקת את דפוסי ההימנעות הטבעיים של התלמיד במצב זה.

מבוגרים בבית הספר שלא צמצמו את מעורבותם רק להבנה אובייקטיבית של המצב ולהקלה בדרישות מתלמידיהם, שלא נכנעו לפחדיהם ולחרדתם והתעקשו להיות נוכחים בחיי התלמיד גם כאשר זה הרחיקם, למדו כי בסופה של הדרך הקשה יש תקווה. תלמידים הרואים שמוריהם מתייחסים אליהם כאל בני אדם מלאים – מקילים בדרישות אך לא מוותרים על תפקודם בעולם המציאות, מרפאים עם הזמן את הפצעים ומגדלים כוחות התמודדות. ההתייחסות לתלמידים נפגעי

טראומה כאל סובייקטים בעלי סיפור חיים משלהם, דורשת מהמבוגרים עצמם לנהוג כסובייקטים נוכחים, הנושאים עמם את סיפור חייהם השלם. במצב זה הם פוגשים את התלמידים באופן נכון, ומסוגלים לסייע להם על פי צרכיהם האמיתיים.

ברצוננו להציע שלוש מרכיבים חשובים ביחס המסייע של המבוגר המתערב עם תלמידים שחוו מצבי טראומה. מרכיבים אלו כוללים: התכווננות (attunement) המבוגר לצרכים הסובייקטיביים של הילד ולהשפעה הקשה של הטראומה על יחסיו למבוגרים; תהליכי סנכרון מבוגר-ילד ותרומתם להתמודדות עם המתח והטראומה; ואומנות המעורבות של המבוגר ונוכחותו, היוצרים מחויבות מתאימה.

מרכיבים אלו מאפשרים בחינה רגישה יותר של התהליכים העומדים בבסיס המתרחש בין הילד או המתבגר ובין המבוגר. מושגים אלה מקושרים ביניהם באופן אינהרנטי, מאחר שהם עוסקים בטבעה של אינטראקציה בין-אישית. הם נחקרו ודווחו בהרחבה בספרות המקצועית, ואנו מציגים כאן כמה נקודות מתוכם, החיוניות לעבודה הפסיכו-חינוכית עם תלמידים שחוו מצבי טראומה.

### 1. התכווננות לצרכים הסובייקטיביים של הפרט נפגע הטראומה

ילדים שעברו מצבי טראומה חווים את השפעתה של מציאות חיצונית אכזרית. אנו חוזרים ושומעים על הקשיים שניצולי טראומה מתמודדים איתם בתהליך בנית יחסי אמון עם אחרים. דרך זו ייחודית לכל אחד ואחד. אנו שומעים עדויות מנפגעים המתארים כיצד למדו לסמוך על מבוגרים שהתנהגו באופן הראוי לאמון, משום שאלו התמידו והתעקשו להיות שם עבורם במהלך התקופות הקשות. בדרך כלל, התפתחות של אמון ותחושת ביטחון מהווה גורם מפתח בתהליך ההחלמה לאחר טראומה.

מונח מפתח בתפקיד המבוגר הוא "התכווננות לצרכי הילד". תהליך ההתכווננות קשור בהבנה אמפטית של המבוגר את הצרכים החבויים של הילד, ושימוש בהבנה זו כדי ליצור אמון, ביטחון, צמיחה רגשית ותפקוד הולך וגדל. על בית הספר להבין את

הצרכים הייחודיים של הילד תוך כדי שמירה על "הסביבה המחזיקה" הנורמטיבית. בית הספר צריך להיות מוכן לכופף את הכללים, להתגמש ולהשתנות על מנת להתאים לצרכי הילד, וזאת על רקע ההבנה שילד שעבר טראומה זקוק יותר מכול לסביבה יציבה מוכרת ורגילה, גם אם באופן זמני התנהגותו ותפקודו אינם מתאימים לאותה סביבה. הילד זקוק לסביבה שתכיר בצורך שלו להחלים מפצעיו, ותבין שזהו תהליך הלוקח זמן. בית הספר צריך להיות מוכן להתחשב בכך שבתקופת ההחלמה, מרבית המשאבים העומדים לרשות הילד מופנים לצרכים הישרדותיים, ולכן הוא אינו יכול להמשיך לתפקד באותו אופן שבו תפקד טרם פגיעתה של הטראומה. משמעות הדבר תהיה לפעמים ירידה משמעותית בציונים, בעיות התנהגות, קושי בקבלת סמכות, קשיים חברתיים וכיו"ב. התייצבות רגישה של המבוגר, המתוזמנת עם צרכי הילד, מאפשרת לו להפנים בחייו דמות בוגרת הזמינה לצרכיו הסובייקטיביים, וכך להיטען בכוח רצון מחודש להתמודד עם האסון ולהתגבר עליו. המבוגר המסייע לומד בהדרגתיות לתבוע מהצעיר חזרה לתפקוד בחיים החיוני להתפתחותו, תוך שהוא נלחם בנטייתו לויתור ולסיכון עצמי.

על מנת להדגים את התכוונות המבוגר בבית הספר לצרכים סובייקטיביים של תלמיד נפגע טראומה, נספר כיצד כשלה תמיכת המבוגרים בנערה נפגעת טראומה בבית הספר בו למדה טרום האסון, וכיצד במעבר לבית ספר אחר היא מצאה יד מכוונת ומזור לכאבה.

שרית, תלמידת כיתה ה', הפסיקה לתפקד ברוב השיעורים ולפחות פעם בשבוע סירבה ללכת לבית הספר, בעקבות מות אחותה בטיול. היא הרבתה להתלונן על התנכרות המורים והתקשתה להתרכז בשיעורים ובלמידים בכלל. בתחום החברתי היא הסתדרה טוב יותר. היועצת והפסיכולוגית של בית הספר זימנו אותה לעיתים תכופות לפגישות אישיות, אך היא התחמקה ממגע עמן. עם הזמן, חדלו המבוגרים מנסיונות להתקרב אליה ונסגרו ערוצי התקשורת האישיים. ערוץ התקשורת היחיד שנותר בשימוש היה ערוץ התפקוד הבית-ספרי. שרית צברה פערים בלימודים, מצבה הלך והידרדר והיא ננזפה רבות על נטייתה לזלזל במטלות בית הספר. היא



התרגזה על היחס של המורים אליה ועל דברי המחנכת כי היא עושה בעיות בכיתה רק כדי לזכות לתשומת לב. חוות דעת של היועצת, כי האם "איננה משתפת פעולה" עם בקשתה שלא להעניש את שרית על כל איחור כדי שלא להעמיק את הבעיה ולהנציחה, רק הוסיפה לתחושת הניכור. בתעודה כתבה המחנכת כי שרית איננה מתפקדת כתלמידה, ובעקבות זאת החליטו הוריה להעביר אותה לבית ספר אחר. בדיעבד, מעבר בית הספר התגלה כצעד שהביא למהפך במצבה של שרית. היחס האישי והרגישות למצוקתה בקרב אנשי הצוות בבית הספר החדש סייעו לה למצוא מחדש את כוחותיה. המחנכת, שניצלה כל הזדמנות להיכרות קרובה עמה, מצאה את הדרך ללבה, ועם הזמן הפכה לדמות מרכזית בחייה. המחנכת גילתה את כשרונותיה של שרית, טיפחה אותם ולמדה מתי לדרוש ומתי להרפות, תוך שדאגה להטעין אותה ביחס אכפתי וכן למצוקתה. היא חיזקה אותה וסייעה לה לבנות מחדש את בטחונה ואת דימויה העצמי, ועם הזמן – מצבה של שרית השתפר בצורה משמעותית ביותר.

## 2. השפעה על תהליך הטראומה: מודלינג וסנכרון אפקטיבי ילד-מבוגר

מבוגרים מתווכים את התהליכים הפנימיים של ילדים במהלך אירועים טראומטיים, ומשפיעים עליהם. עיקר המחקר בתחום זה בוחן את התהליכים המתרחשים בין ההורה לבין הילד, ומתעד את חשיבות התהליכים הפנימיים המתרחשים בהורה לגבי ההסתגלות של הילד לאחר האירוע הטראומטי. בחרנו בשימוש שעושה רות פלדמן במושג "סנכרון הורה-ילד" כדי להציג את ההשפעה של תפקיד ההורה על האופן שבו הילד מעבד את האירוע הטראומטי. פרספקטיבה זו מרחיבה את ההבנה של תגובת ילדים לטראומה, היא בעלת השלכות על הבנת התגובות של הילדים לתגובות של ההורים, ומיושמת גם בהדרכת הורים ומבוגרים משמעותיים אחרים. שעשויים להזדקק לעזרה בעיבוד החוויות של הילדים ובעיבוד חרדותיהם שלהם. למושג של סנכרון הורה-ילד יש השלכות על תפקיד בית הספר בעיבוד חוויות הילד, או במילים אחרות – על יצירת סנכרון בית ספר-ילד. לבית הספר תפקיד חשוב

בהערכה הקוגניטיבית שעושה הילד לאירוע הטראומתי (Festinger, 1957) ובחוויה הרגשית שלו כתוצאה מהאירוע (Folkman & Lazarus, 1984).

פלדמן ועמיתיה (Feldman 2007; Feldman et al., 1999) בחנו וניתחו את התהליכים המשותפים שהורה וילד עוברים, וכיצד התגובה הרגישה של ההורה לתינוק משפיעה על דרך התפתחותו. קיימים ממצאים עקביים למדי, לפיהם תחושת המסוגלות העצמית של ההורה קובעת באופן משמעותי את היכולת של הילד להתמודד עם קשיים כלכליים (Gross, Sambrook & Ardel, 2002; Fogg & Eccles, 1999), עם אירועים מלחיצים (Wyman et al., 1999; Edge, 2002) ועם גורמי סיכון (Sroufe, Carlson & Egeland, 1993).

קיימים שני מודלים יישומיים להסבר תופעה זו, היוצאים שניהם מנקודת ראות קוגניטיבית-ביהביוריסטית. המודל הראשון מתרכז בהשפעת הדוגמא ההורית על אמונותיהם של הילדים לגבי תחושת המסוגלות העצמית שלהם ולגבי תפיסת היכולת שלהם לנוכח אסונות ומשברים הפוקדים את חייהם. המודל השני (Folkman & Lazarus, 1984) מתמקד בתיווך ההורי של אירועים חיצוניים. על פי מודל זה, ההערכה הקוגניטיבית ההורית קובעת את ההערכה הקוגניטיבית של הילד לאירועים מלחיצים, ואת החוויה הרגשית שלו כתוצאה מאירועים כאלו. לשני המודלים השלכה יישומית על הדרך בה ההורים וצוות בית הספר משפיעים על אופן ההתמודדות של הילדים עם אירועים טראומטיים וקובעים אותם. פלדמן מוסיפה על הנאמר ומתארת כיצד פונקציות נפשיות מרכזיות בעיבוד רגשי, מוסרי ותחושתני נבנות על התשתית של היחס הסינכרוני, בפרט בשנים המוקדמות של הילד. גם לאחר מכן, תגובות המבוגר מגדירות ומתעלות את תגובות הילד. דינאמיקה דומה ניתן לראות גם ביחסי מורה-תלמיד.

על מנת להדגים את הכוח של סנכרון מורה-תלמיד, נתאר כמה מקרים של טראומה כיתתית, שחוו תלמידים שנאלצו לחזות במותו של אחד מחבריהם לכיתה.

במקרה הראשון, אחד התלמידים נפל במהלך טיול שנתי מצוק בגובה עשרה מטרים אל מותו. ילדי הכיתה המזועזעים חיכו שעה וחצי לצוות הצלה, שהגיע בהליקופטר

ואסף את הגופה מן המקום. לאחר מכן צעדו הילדים במשך כשעתיים לדרך קרובה, שם נאספו על ידי אוטובוסים שהובילו אותם בחזרה לבית הספר. המורה האחראית על הטיול, שהייתה חלק מצוות הניהול של בית הספר, ביקשה להתפטר. המורים היו מוכי צער, וחלק מהם ביקשו מן המנהל שיאפשר להם להפסיק ללמד לזמן מה. בימים שלאחר האסון, התלמידים התקהלו במסדרונות בית הספר, חלקם בוכים, חלקם מסתובבים חסרי מנוחה וכולם מתקשים לחזור ללימודיהם. מספר שבועות חלפו עד שהמורים חשו שהם יכולים לשוב לשגרה הלימודית. משקעי הטראומה המשיכו להכביד על הצוות ועל התלמידים הרבה אחרי שסיימו את לימודיהם בבית הספר התיכון, שנתיים לאחר מכן.

במקרה אחר, תלמידה קיבלה התקף לב במהלך שיעור חינוך גופני, ולאחר מספר רגעים של עוויתות צנחה מתה באמצע החדר. המורה ניסתה להחיות אותה, בעוד ילדי הכיתה עומדים ומתבוננים בהן אחוזי בהלה. היא שלחה בבהילות את אחד התלמידים להודיע למנהל, שקרא לצוות הרפואי והצטרף למורה במאמצי ההחייאה. המנהל גם ביקש מאחד המורים להחזיר את התלמידים לכיתתם. מאוחר יותר, מחנכת הכיתה והמורה לחינוך גופני כינסו את התלמידים, לאחר ששוחחו עם יועצת בית הספר. הם פתחו את הפגישה בתארום את השוק שבו הם נמצאים, ועד כמה הם מתקשים להאמין במותה הפתאומי של התלמידה. הם אמרו שאפילו קשה להם לומר שהם מתאבלים, משום שהכול אירע בפתאומיות רבה כל כך, ומצוי מעבר ליכולת ההבנה. הם ביקשו מן התלמידים לתאר את האופן שבו ראו מה קרה. מנהלת בית הספר יזמה מספר פגישות עם מורי הכיתה, פסיכולוג ויועצת בית הספר. בפגישות אלה, הצוות המקצועי ניסה לאפיין את צרכי התלמידים, להגדיר את הקשיים של המורים, ולהתייחס לאובדן כאל אירוע המשפיע על כלל הקהילה הבית-ספרית. פגישות הצוות ופגישות של המורים עם התלמידים התקיימו תוך שימת דגש על עיבוד מתמשך של הטראומה. עמדת המנהיגות שבה נקטו המנהלת והמורים הייתה קריטית ליכולתם לעזור לתלמידים לעבד את הטראומה, באופן

שעזר להם להתאבל ולזכור את חברתם ולהתפנות מאוחר יותר למשימות החינוכיות וההתפתחותיות שלהם.

במקרה אחר, נפל דני בן ה-13 בשיעור ספורט ומת. דני היה ילד שקט, שאינו בולט מבחינה לימודית וחברתית, בן זקונים לשני הורים מבוגרים, ולו אח ואחות שכבר לא גרים בבית. מאז שהיה קטן דני אהב לשחק כדורסל, וחבריו הכירו אותו כספורטאי. לפני מספר חודשים חגג דני את בר המצווה, וכמתנה הבטיחו לו הוריו לשלוח אותו בקיץ למחנה אימונים בכדורסל באנגליה. דני התרגש מאוד, סיפר לחבריו בעיניים נוצצות על המחנה שמחכה לו וציפה בקוצר רוח לחופש הגדול.

מספר ימים לאחר שהתלמידים חזרו מחופשת הפסח אירע האסון. היה זה יום שישי וכיתתו של דני סיימה שיעור חינוך גופני שגרתו. חלק מהתלמידים כבר הלכו למלתחות, ודני המשיך לשחק עוד מספר דקות ביחד עם אחד מחבריו. לפתע דני החוויר, שמט את הכדור, הספיק להגיד שהוא אינו מרגיש טוב והתמוטט במקום. התלמידים שהיו בסביבתו נבהלו, חלקם פרצו בבכי. המורה לחינוך גופני הגיע בריצה, וכשראה כי מצבו של דני מידרדר במהירות – הזעיק אמבולנס, ובמקביל התקשר להוריו של דני, שנסעו מייד לבית החולים. בינתיים פונה דני לביה"ח, שם התברר כי קריש דם חדר למוחו. למרות מאמצי הרופאים להצילו, ולאחר ניתוח מסובך שנמשך מספר שעות, דני לא החזיק מעמד ונפטר עוד באותו היום.

למרות שהאירוע התרחש ביום שישי לקראת סיום הלימודים, השמועה על האסון פשטה במהירות. עוד באותו היום נערכו שיחות בין המנהלת ובין היועצת ופסיכולוגית ביה"ס, והוחלט כי ראשית כול, יש להעניק סיוע מידי לצוות המורים לחינוך גופני, שהגיב בצורה מאוד קשה. כבר ביום שבת בערב התקיימה פגישה בין פסיכולוגית ביה"ס ובין המורים לחינוך גופני. הפגישה הייתה קשה מאוד. עלו בה תחושות אשמה, קושי לתפוס את האסון ושאלות אודות האחריות שלהם למה שאירע. פסיכולוגית ביה"ס הרגישה שהיא חייבת להכיל את תחושות האשמה הקשות של הצוות, כדי שהם יוכלו להגיע למחרת לביה"ס ולתפקד מול התלמידים.

במקביל, ליוותה היועצת את המנהלת. בתחילה החליטה המנהלת שהיא רוצה להמשיך בשגרה ולקיים ביום ראשון כנס בנושא חינוכי, כפי שתוכנן מראש. בשיחה של היועצת עמה נראה היה כי המנהלת משותקת מהאירוע, אינה יודעת כיצד להתמודד עמו ופועלת מתוך מחשבה שאם רק תמשיך בשגרה – הבעיה תיפתר ולא יהיה צורך להתמודד עם האסון. היכרות רבת שנים של היועצת עם המנהלת אפשרה ליועצת לשוחח עמה על משמעות האירוע עבורה. המנהלת סיפרה שהיא חשה משותקת לנוכח האירוע, שהזכיר לה באחת את אובדנו של אחיה 30 שנה קודם לכן, במלחמת יום הכיפורים. התחושות הקשות והאבל שלא עובד אז, התעוררו לפתע כעת. בנוסף, עלו תחושות האימה של המנהלת לנוכח המחשבה כי הדבר עלול לקרות גם לאחד מילדיה. בעקבות השיחות שנערכו בין היועצת למנהלת במהלך השבת, החליטה המנהלת לבטל את הכנס שתוכנן ליום ראשון, ובמקום זאת לכנס את המורים ולהקדיש את כל היום לעבודה עם הצוות החינוכי והתלמידים על המקרה. היועצת הצליחה להכיל את החרדות ואת התחושות הקשות של המנהלת, ועל ידי כך אפשרה לה לתפוס את מקומה כמנהיגה, המתמודדת באומץ עם האירוע הקשה ביחד עם שאר חברי הצוות החינוכי והתלמידים.

למחרת, ביום ראשון, כונס הצוות החינוכי. מנהלת ביה"ס פתחה את המפגש, סיפרה את הידוע לה ושיתפה את כל חברי הצוות בחוויות הקשות שלה: כמה קשה לה, כאם לילדים, לפגוש את הוריו של דני ולחשוב שדבר כזה עלול להתרחש ללא כל התרעה מוקדמת. ההתייצבות והפתיחות של המנהלת אפשרו לשאר הצוות לשיתף את כולם בתחושותיהם הקשות לנוכח האירוע הטראגי. המפגש אפשר לצוות ביה"ס לעצור, לא להמשיך בסדר היום המתוכנן, אלא להפנות את המבט פנימה, למתרחש בתוכם לנוכח המצב הנוכחי. המפגש אפשר הכלה של המורים, שבעקבותיה הם יכלו מאוחר יותר להיכנס לכיתות, לשוחח בפתיחות עם התלמידים על האסון, על גרסותיהם ומחשבותיהם. התלמידים הגיבו בעצב רב. הייתה אווירה קשה של אבל ושל הלם, מספר תלמידים בכו ואצל חלקם האסון עורר מחדש את זכרו של מפגש עם אובדן פתאומי ולא-צפוי שחוו בעברם. היו תלמידים שהאסון עורר אצלם את

בעיותיהם האישיות – חרדות, אובדן שחוו בילדותם, תהליכי גירושין במשפחה וכדומה. הצוות הטיפולי פעל בגישה של הכלה תוך מתן מקום לרגשות הקשים שהתעוררו. נערכו שיחות אישיות וקבוצתיות, ונעשתה עבודה עם המחנכים כדי שיוכלו ללוות חלק מהתלמידים בהמשך.

צוות הייעוץ נפגש עם המחנכות מספר פגישות קבוצתיות. כמו כן, נערכו גם פגישות אישיות עם מחנכות שנראה היה כי הן מתקשות בתהליך ההתמודדות. המטרה הייתה להכיל את הצוות החינוכי, כדי שהוא יוכל, בתורו, להתייבב ולהכיל את התלמידים. המחנכות הוכנו לפני כניסתן לכיתה, ולאחר השיחה עם התלמידים, עובדו הנושאים שהתלמידים העלו והתחושות של המחנכות.

לכל אורך ההתמודדות עם האירוע, תפס הצוות הטיפולי בבית הספר מקום של מנהיגות – העיניים היו נשואות לעברו בציפייה שהוא יוביל את ביה"ס, וגם המנהלת הייתה קשובה לזווית הראיה שלו. הצוות הטיפולי העניק למנהלת ליווי צמוד ותמיכה, גם במקומה האישי – בעבודה על העולם הפנימי שלה אל מול האובדן, וגם כמנהיגה מול המורים והתלמידים בתהליכי קבלת ההחלטות. הצוות גם התלווה פיזית לביקוריה של המנהלת בבית המשפחה. פעולות אלה אפשרו למנהלת להיות פנויה יותר להובלת ביה"ס. קיום קשרי עבודה קבועים ויציבים עם היועצת עוד לפני המקרה הטראגי, שבמסגרתם נערכו פגישות קבועות של היועצת עם המנהלת, אפשר לה לתפוס נוכחות משמעותית גם בעת האסון.

ברצוננו להדגיש בעזרת הדוגמאות שהובאו לעיל את מה שאנו תופסים כסנכרון רגשי בית ספר-תלמיד. הבלבול והפאניקה ששררו בעקבות נפילתו של התלמיד בזמן הטיול והאשמה המתישה שהשפיעה על התנהגות הצוות לאחר מכן – שניהם השפיעו על התלמידים באופן שלילי. תגובות התלמידים היו הדהוד מועצם של חוסר היכולת של חברי הצוות להתאים את תגובותיהם לתגובות התלמידים לאירוע הטראומתי. בניגוד לכך, לאחר נפילתה של התלמידה בשיעור לחינוך גופני, תגובת הצוות הייתה חשובה ורגישה לצרכי התלמידים שיכלו להישען על העיבוד הרגשי שכל מחנך עשה עם עצמו. התייחסות מעמיקה זו מייצגת מגע סנכרוני בין

מורה-תלמיד, והוא אכן סייע לתלמידים להגדיר ולעבד את רגשות הבלבול שחוו. באופן דומה, לאחר נפילתו ומותו של התלמיד בשיעור הספורט, פעלה היועצת מתוך רגשותיה המעובדים והערכתה את המנהלת, ליצירת סנכרון על המנהלת שהתפנתה להכיר במשמעות המלאה של אובדן התלמיד ובמהלכים שעליה לנקוט עם הצוות. כך, עזרה היועצת למנהלת להימנע מתביעה מוקדמת מדי מצוות בית הספר ומתלמידיו לחזרה לשגרה, וגייסה אותה למעורבות מתאימה.

### 3. אומנות המעורבות בחוויה הטראומתית של התלמיד

התערבות עם ניצולי טראומה היא מעין אומנות מאתגרת. אומנות זו כרוכה ביכולת לספק תגובה מקורית לצרכים הייחודיים של האדם הספציפי. כמו כל אומנות, היא קשורה במחויבותו של האדם לתהליך ובפתיחות הרגשית שלו. כמו באומנות הרפואה, ניתן ללמוד הרבה ממידע מצטבר ומפרוטוקולים של טיפול על אופן בחירת גישת ההתערבות מתאימה. הרפרטואר המתרחב של המתערב עוזר לו ליצור התאמה לצרכים הפסיכו-חינוכיים של הילד והמתבגר ניצולי הטראומה. ההתאמה צריכה להתבסס הן על תובנות המתפתחות באופן דינמי במפגש הישיר עם נושאי הטראומה, והן על תובנות שצמחו מניתוח המהלכים שסייעו להחלמתם של נפגעי טראומה, כגון:

1. לילדים שעברו טראומה יש צורך מיוחד במבוגר שיעזור להם ושיפנה כלפיהם תשומת לב ודאגה.

2. ההתערבות של המבוגר צריכה להתאים לצרכים הסובייקטיביים (לאו דווקא המוצהרים) של הילד. עליו להכיר בכך שהתנהגות נצפית מסווה צרכים פנימיים, לתת כבוד למאמצי ההסתגלות של הילד וללוות אותם מקרוב.

אומנות ההתערבות עם ניצולי טראומה היא מורכבת משום שהיא דורשת מהמבוגר עמדה קונפליקטואלית – מצד אחד כיבוד מאמצי ההסתגלות, אך מצד שני

התעקשות על הצרכים המודחקים. ניתן למנות את עיקרי הגישות הדיאלקטיות שבהן המתערב המבוגר צריך לנקוט:

1. יציבות ועקביות מול גמישות;

2. עמדה של מומחיות מול מעורבות אישית בתהליכי ההתערבות;

3. התערבות הנעשית מתוך עקביות ואחריות מול התערבות לא-פולשנית התומכת בצורך של הילד לבנות תחושות של שליטה ומסוגלות עצמית;

4. התמקדות בתחושות הייאוש וחוסר האונים של הילד נושא הטראומה מול התמקדות בניצנים של תקווה והתקדמות.

דוגמא מעולם בית הספר: מחנך כיתה החל לדאוג לתלמידה בת 16, שהתחילה לפתח סימפטומים של אנורקסיה. מדובר בתלמידה שלא-קל להגיע אליה. תלמידה מבריקה שיודעת להתרחק באמצעות הערות ציניות ומתייחסת למורים כאל מטריד. מחנך הכיתה התייעץ עם יועצת בית הספר, שהבטיחה לו שאין ספק שהתלמידה משתוקקת לכך שמישהו ישים לב אליה. המורה ביקש להיפגש עם התלמידה ואמר לה שהוא רוצה לדבר איתה על כך שהיא הולכת ומאבדת ממשקלה. בפגישה הוא דיבר על כך שהוא שם לב שהיא רזתה מאוד ושהיא לובשת בגדים שחורים שמסתירים את אובדן המשקל שלה, ושהוא מרגיש שמהו לא בסדר בחייה. הוא הוסיף, שהוא יודע מנסיונו האישי שאפשר לחוש מאוד בודדים כאשר חשים כאב. עיני התלמידה התמלאו בדמעות. היא אמרה שהיא אינה יכולה להכריח את עצמה לאכול, ושהיא יודעת שהעובדה שהיא עדיין בחיים היא נס.

המורה שאל אותה איך המצב הידרדר כל כך ואיך ייתכן שאף אחד לא התערב קודם לכן. הנערה סיפרה שאימה מתה כשהייתה בת חמש, והשאירה את אביה עם ארבעה ילדים. אביה הוא בעיניה האדם הטוב בעולם, והיא אינה יכולה לצער אותו. היא אינה יודעת מדוע היא כל כך מדוכאת. המורה אמר בחום שמדובר במצב מאוד חמור, ושהוא רוצה לחשוב ביחד איתה כיצד הם יכולים למנוע ממנה למות.



הוא ביקש את רשותה וזימן את היועצת לחדר, וביחד הם החליטו לפנות לאביה ולעזור לו להפנותה למרפאת בעיות אכילה בבית החולים הקרוב.

כאשר החל הטיפול הפסיכולוגי, הידרדר התפקוד האקדמי של התלמידה והדיכאון שלה הפך גלוי לעין. לאחר שהתעלפה מספר פעמים בכניסה לבית הספר, חשבו חלק מהמורים שמקומה במחלקה פסיכיאטרית סגורה, ומחשבה זו חיבלה ביכולתם להתגייס למעורבות ישירה. התלמידה ביקרה בבית הספר רק בימים שבהם היו לה פגישות עם יועצת בית הספר ושיעורים עם מחנך הכיתה. היא אמרה להם שהיא מרגישה כמו חייל שעבר הפגזה ואינו יודע היכן הוא נמצא. היא רואה את עצמה כילדה בת חמש, שאינה יכולה להתמודד עם משימות של בת 16. מחנך הכיתה נרתם לניסיון לכופף את כללי בית הספר למענה. הוא החליט, ביחד עם היועצת והמנהל, לעזור לה ליצור גבולות ברורים יותר, שיכללו: הגעה מסודרת יותר לשיעורים שבהם היא בוחרת מראש, השלמת מטלות ועבודות שונות ואיסור להתעלף בבית הספר. היועצת פגשה את הפסיכולוג שטיפל בנערה במסגרת חיצונית, ושכנעה אותו בחשיבותם של הכללים החדשים. הנערה מחתה וניסתה לבחון את הגבולות הללו, אולם לקראת סוף שנת הלימודים, היא שבה לתפקוד אקדמי ונעזרה בפסיכולוג וביועצת בית הספר בעיבוד מותה הטראומתי של אימה. התהליך גם אפשר לאביה, שעד אז התעלם מצרכיה עקב הנשיאה בעול הגידול של ארבעה ילדים, לקבל על עצמו תפקיד הורי מתוך אחריות ודאגה לבתו.

מחנך הכיתה, שלא נרתע מפגישה עם הכאב של התלמידה כשפנה אליה לראשונה, חשף למעשה את היותה במצוקה עצומה עד כדי חשש לחייה. לאחר שהפנה אותה לטיפול פסיכולוגי ולאחר שחלה הידרדרות במצבה, לא התפתה המחנך לחרדות שעלו בחלק מאנשי הצוות, שחשבו שיש להדיר את הילדה מבית הספר (מקום נורמטיבי) ולאשפזה במחלקה סגורה. המחנך, שלא נרתע מלגעת בכאב, לא נרתע גם מלתבוע מן התלמידה לתפקד באופן חלקי, ואף שכנע בכך את איש הטיפול המקצועי. העובדה שלא ויתרו עליה ושלא ויתרו לה, סייעה לתלמידה לחזור לתפקוד נורמטיבי מהר מאוד, יחסית.

## חלק ג': סיפורי מקרה

### המפגש של בית הספר עם הטראומה ונושאי

המשימה המרכזית של בית הספר קשורה ביכולתו של הצוות החינוכי להיות נוכח בחוויה של התלמיד נושא הטראומה וקרוב אליה. נוכחות זו היא תולדה של כושר העמידה והמסוגלות של המורים להפוך למשענת חיה לתלמידיהם.

סביבה חינוכית הפועלת כמרחב בטוח וכמשענת לפרטים הנזקקים לתמיכתה, מייצרת בשגרת העבודה התייחסות אנושית רציפה לצרכים הסמויים והגלויים של תלמידיה. צרכים אלה באים לידי ביטוי לרוב בטיב התפקוד היומיומי של התלמידים. תלמידים המתקשים ליטול חלק במטלות שגרתיות של בית הספר, דורשים נוכחות רציפה ורגישה של מבוגרים, המגשרים בין החוויה הפנימית שלהם לבין דרישות המציאות. נוכחות זו מולידה תובנה עמוקה יותר באשר לאופיים ולביטוייהם של המניעים המטרפדים את תפקוד התלמיד בשגרה, הן לפני הטראומה והן לאחריה. הניסיון לקשר את תמונת חוסר התפקוד של תלמיד לתובנות בלעדיות של המצב הפוסט-טראומתי – דינו להיכשל. כושר ההחלמה של התלמיד צומח רק בסביבה המכירה במכלול הגורמים המשפיעים על תפקודו. צרכיו של תלמיד שהצטיין בתפקודיו הלימודיים, האישיים והחברתיים, טרם הפגיעה הטראומתית של אובדן קרוב משפחה, אינם זהים לצרכי תלמיד שהיה עוד לפני הפגיעה בעל נטיות אנטי-חברתיות וסרבן עזרה (ראה בהמשך תיאור המקרה של מוטי). הבנת התמונה השלמה של התלמיד מושגת בימי שגרה באמצעות עבודה רציפה ויציבה של הצוות החינוכי, החותר להביא להתאמה אופטימאלית של המעשה החינוכי לצרכי הפרט. הבנה זו, היא הבונה גם בנסיבות משבר את יכולת ההתכווננות של צוות בית הספר לצרכיו הסמויים והגלויים של התלמיד נפגע הטראומה. הבנה זו היא הבונה את יכולת המודלינג, את היכולת ליצור סנכרון מבוגר-תלמיד ואת אומנות המעורבות של המבוגרים בחיי התלמיד, המביאות להחלמה ולריפוי. ההתאמה המבוססת על

היכרות עם צרכי התלמיד, לפני הפגיעה הטראומתית ולאחריה, מתאפשרת בין היתר בתיווכה של הטיפולוגיה.

נוסף למלאכת ההתאמה של המענה הבית-ספרי לצרכי הפרט נפגע הטראומה, המשימה של בית הספר היא להתייחס בו זמנית לצרכי הפרט ולצרכי הקולקטיב, ולהעריך בכל מצב מהי התגובה שתשפיע לטובה על חוסנם של כל הפרטים שבמערכת. שאלות רבות מתעוררות במצבים אלה: כיצד לבחון מהן ההשלכות של האירוע הטראומתי הפרטי על הפרט עצמו, על כל הכיתה, על השכבה ועל בית הספר; כיצד לייחד מענה אישי לפרט נושא הטראומה וכיצד ליצור מענה לקולקטיב הנחשף להתרחשות; איך להמשיך ולתמוך לאורך זמן בנפגעי טראומה, כאשר אין בנמצא סמלים וטקסים מקובלים וזמינים; איך להעריך מהם הנזקים הקולקטיביים של האירוע ולתמוך בין צרכי הפרט וצרכי המערכת; איך להתמודד עם מצבים בהם מתערבים מימדים נוספים המחבלים ביכולת ההתמודדות של בית הספר, כמו אסונות שמתרחשים בבית הספר.

בחרנו לסכם פרק זה בכמה תיאורי מקרה מהשדה, המפגישים את הקורא הן עם כשלים של צוות בית הספר המיומן פחות בהתמודדות עם תלמידים פגיעים לטראומה, והן עם מקרים בהם צוות החינוך פועל בשגרה ובמצבי טראומה כגורם מגן התומך בהתפתחות תלמידיו.

### סיפור מקרה – נועה

נועה לומדת בכיתה ב' בביה"ס היסודי "גבעולים". יש לה שיער שחור חלק האסוף בצמה ועיניים חומות גדולות. נועה נולדה לפני תום ההריון, ומאז ומתמיד נראתה קטנה לגילה. גם עכשיו, כשהיא בכיתה ב', היא הילדה הנמוכה ביותר בכיתה ונראית כאילו אינה שייכת כלל לביה"ס, אלא לגן הסמוך. אביה של נועה רואה חשבון ואימה עובדת כאחות. יש לה אח גדול סטודנט ואחות קטנה בת שנתיים.

נועה היא ילדה מאוד שקטה ורצינית. קשה לתפוס אותה צוחקת. היא מאוד אחראית, והמורה מינתה אותה למלא מספר תפקידים בכיתה. יש לה שתי חברות בכיתה – היא אינה ילדה מאוד מקובלת, אך גם אינה דחויה. היא אוהבת את ביה"ס ואת הכיתה, ומאוד אוהבת לצייר. ציוריה מקשטים את חדרה, ופעמים רבות ניתן לראות אותה נשארת בהפסקה בכיתה ומציירת להנאתה, בעיקר ציורים של בעלי חיים קטנים. כשמישהו נותן לה מחמאה על ציוריה ומשבח אותה, נועה מסמיקה ומשפילה את עיניה במבוכה.

בית הספר "גבעולים" נחשב לבי"ס מאוד מוצלח. מנהלת ביה"ס שמה דגש על נושא ההישגים הלימודיים, וכבר שנתיים רצופות ביה"ס זוכה בפרסי הצטיינות אזוריים וארציים על הישגי תלמידי בתחום הלימודי. המנהלת נחשבת מאוד תובענית, רואה את התפקיד המרכזי של ביה"ס בהקניית ידע, וכחודשיים לפני המבחנים הארציים הבודקים את ידע תלמידי ביה"ס היסודי בכל הארץ, היא מכניסה את צוות ביה"ס ל"משטר חירום" ותובעת מהם להשקיע ימים כלילות ולעשות כל מאמץ כדי שגם השנה ביה"ס יזכה בפרס הארצי. היא נוהגת לתגמל את צוות המורים בהתאם להישגי הכיתות אותן לימדו: מורה שכיתתו הצליחה במבחן הארצי – זוכה לכבוד רב ולהטבות כספיות, ואילו מורה שכיתתו לא הצליחה להגיע להישגים מיוחדים – מסתכן בהתפרצויות כעס מצדה ובאיומים בצמצום עבודתו ואף בפיטורים. מול חדרה של המנהלת ישנו קיר המכוסה כולו בתעודות הצטיינות והערכה, וכשאורח מגיע לביה"ס, המנהלת עורכת לו "סיור" ומראה לו את התעודות הרבות שעל הקיר.

נועה חיכתה לחופשת סוף השבוע בקוצר רוח. אורי, אחיה הסטודנט, הבטיח לקחת אותה ליום כיף בלונה פארק ולעלות איתה על כל מתקן שתרצה. כבר ביום חמישי, כאשר המורה שאלה מהן התוכניות של הילדים לסוף השבוע, נועה סיפרה בגאווה ובעניינים נוצצות מהתרגשות כי אחיה הגדול אמור לקחת אותה מביה"ס למחרת לאחר סיום הלימודים, וביחד הם הולכים לעשות כיף בלונה פארק.

לנועה ולאורי אחיה היה קשר מאוד מיוחד. למרות שהאח עזב את הבית ועבר לגור בדירה שכורה עם חבר, נועה והוא נהגו לדבר בטלפון כמעט מדי יום. הוא נהג להביא לה מתנות קטנות בכל פעם שהוא הגיע הביתה, והיא סיפרה עליו בגאווה לחברותיה. בחודש האחרון, אורי היה שקוע בלימודיו בתקופת המבחנים, ולא היה פנוי להגיע הביתה. נועה התגעגעה אליו, והמחשבה על בילוי של יום שלם איתו – ועוד בלונה פארק – הסעירה אותה.

ביום חמישי בערב, אורי התקשר לנועה ושאל אותה אם אכפת לה שהם ייפגשו בבית, כי הוא לא בטוח שיספיק לבוא לקחת אותה מביה"ס. נועה אמרה שזה בסדר, אבל אורי, שהבחין באכזבה מבעד לקולה, התקשר אליה מאוחר יותר ואמר לה שהוא יצליח להספיק לבוא לאסוף אותה מביה"ס.

במשך כל אותו בוקר, נועה התקשתה להתרכז בלימודים. היא סירבה לשחק עם חברותיה בהפסקה, ויצאה לכיוון השער הראשי כדי לבדוק אם אורי הקדים במקרה. כשהגיעה השעה 12 ויום הלימודים הסתיים, נועה לקחה את תיקה במהירות ורצה לשער הראשי בציפייה, אך אורי לא הגיע. חצי שעה עברה, אך אורי לא בא. ביה"ס התרוקן במהירות מהתלמידים ומהמורים, והיא נשארה ביחד עם השומר הזקן. בשעה 12:45 היא ראתה מרחוק את המכונית של הוריה מתקרבת לשער. נועה צחקה בשמחה ורצה במהירות למכונית. כשאימה של נועה יצאה מהמכונית, כולה רועדת ועיניה אדומות מבכי, הבינה נועה שמשוהו נורא קרה.

שעה וחצי מוקדם יותר, כאשר אורי נסע לכיוון ביה"ס כדי לאסוף את נועה, פגעה בו משאית. התאונה הייתה מחרידה. נהג המשאית לא ראה את שלט ה"עצור" והתנגש במכוניתו של אורי בעוצמה רבה. אורי נהרג במקום.

ה'שבעה' והלוויה היו מאוד קשים. נועה סירבה ללכת ללוויה, ובימים הראשונים הרבתה לבכות. האווירה בבית במהלך ה'שבעה' הייתה מאוד קשה וכואבת. מות הבן הבכור מוטט את הוריה של נועה, ובמשך כשבועיים הם לא תפקדו. נועה עצמה, לאחר שלושת הימים הראשונים שבהם הרבתה לבכות, נרגעה מעט, הפסיקה לבכות, וביום הרביעי של ה'שבעה' ביקשה לחזור לביה"ס. כמובן

שמחנכת הכיתה וגם חברותיה של נועה הגיעו לנחמה כמעט מדי יום במהלך ימי ה'שבעה'. גם כשחזרה נועה לביה"ס, עטפו אותה המורות בשבועות הראשונים, הקלו עליה מבחינה לימודית והשתדלו לתת לה יחס מיוחד.

נועה, שהייתה ילדה מאוד שקטה עוד לפני האירוע הטראגי, הפכה לשקטה עוד יותר, וכמעט שלא הוציאה מפיה מילה במהלך היום. אט אט הלכה והסתגרה בעצמה. חברותיה, שבשבועות הראשונים לאחר האסון עוד ניגשו אליה בהפסקות והיו עמה, חזרו לעיסוקיהן ולמשחקיהן הרגילים. נועה סירבה לצאת איתן לחצר בהפסקה, והעדיפה להישאר בכיתה ולצייר או לשבת מתחת לברוש הגדול שבחצר הקטנה. בסופו של דבר, לאחר מספר חודשים, הקשר עם החברות נפסק כמעט לחלוטין.

בשבועות הראשונים לאחר האסון, הרבתה מחנכת הכיתה של נועה לשבת איתה בהפסקות, להזמין אותה לחדר המורים ולהתעניין בשלומה. בתחילה התרכזה המחנכת בחזרה על החומר הלימודי עם נועה, אך עד מהרה היא ראתה כי לנועה אין בעיה לימודית. היא הצליחה להשלים את החומר שהחסירה בקלות, והפגינה ידע רב. מאוחר יותר, בפגישות שהתקיימו בינו, נהגה המחנכת לשאול את נועה שאלות אישיות, כמו: איך היא מרגישה, האם יש משהו שמציק לה, האם היא יכולה לעזור לה בדרך כלשהי וכו'. בפגישות הללו, נועה כמעט שלא דיברה, וכאשר נשאלה, הייתה אומרת שהכול בסדר. לאחר מספר שבועות ראתה המחנכת כי היא אינה מצליחה למצוא את הזמן הפנוי להמשיך לשבת עם נועה. ביה"ס עמד לפני תקופת מבחנים ארציים לבדיקת רמת הידע של התלמידים, והמחנכת, שלימדה מספר כיתות, הייתה צריכה, בלחץ המנהלת, להשקיע מאמצים רבים בשיפור רמת הידע של התלמידים, כך שלא היה לה זמן ומשאבים להמשיך המפגשים עם נועה. היא התייעצה גם עם היועצת, וביחד הוחלט על הפסקת המפגשים. המחנכת הרגישה כי היא עשתה כמיטב יכולתה. התפקוד הנורמטיבי לכאורה של נועה, הישגיה הלימודיים שהמשיכו להיות טובים ואופייה השקט הקלו על

החלטת המחנכת, שאמרה באחת מישיבות המורים כי היא מרגישה שנועה התגברה על האסון הקשה וחזרה לשגרת לימודים.

לאחר האסון, החלה יועצת ביה"ס להזמין את נועה לחדרה בצורה קבועה, אחת לשבוע. גם בפגישות הללו, נועה שתקה. לשאלות היועצת, הייתה נוהגת לענות בקצרה שהיא בסדר, ורק לעיתים רחוקות הייתה מסכימה להצעת היועצת לצייר במהלך הפגישה. היועצת חשה כי נועה בוחרת להתמודד בעצמה עם האירוע וכי הדבר היחיד שהיא יכולה לעשות עבורה הוא להבטיח לה להיות לצידה אם תרצה בעזרתה. בנוסף, ביה"ס התמודד עם אירוע קשה נוסף, שבו אחד מצוות המורים נפטר כתוצאה מהתקף לב פתאומי, והדבר עורר חרדה עצומה בקרב צוות המורים. היועצת הרגישה שהיא עומדת לקרוס תחת נטל העבודה. לאחר כחודשיים שבהם נערכו הפגישות בצורה קבועה, החליטה היועצת להפסיק את הפגישות עם נועה, תוך שהיא מציינת בפניה שדלתה פתוחה תמיד, ואם היא זקוקה למשהו – היא מוזמנת לבוא בכל שעה. נועה הגיבה באדישות להפסקת המפגשים, לא ניצלה את הזמנת היועצת והקשר ביניהן פסק כמעט לחלוטין. היועצת השתדלה פעם בכמה שבועות לתפוס את נועה לשיחת מסדרון ולשאל אם הכול בסדר, אך עם הזמן גם מפגשים אלו פסקו.

לאחר מספר חודשים, נראה היה כי אף אחד בביה"ס לא זוכר את מה שאירע. המאמץ סביב המבחן הארצי וטרדות היום-יום דחקו הצידה את האסון. נראה היה שנועה, שהישגיה הלימודיים המשיכו להיות טובים, חזרה לשגרה. השינויים היחידים בהתנהגותה היו – מצד אחד שתיקתה שהתעצמה, ומצד שני התפרצויות זעם בלתי צפויות, שהיו מופיעות לעיתים נדירות וללא סיבה נראית לעין. באותם רגעים נדירים של התפרצויות, נועה הייתה צועקת, משליכה חפצים שהיו בקרבתה, כמו עיפרון או סרגל, ומכה בידה על הקיר או על השולחן הסמוך. יחד עם זאת, כיוון שההתפרצויות הללו היו נדירות וכיוון שנועה הייתה נרגעת באותה מהירות שבה היא התפרצה, ובעיקר כיוון שלא נגרם כל נזק מהתפרצויותיה, הן לא זכו לתשומת לב מיוחדת.

נראה היה שרק השומר הזקן בכניסה לביה"ס עוד זוכר את מה שאירע. נועה נהגה לשבת מדי פעם לציידו ולהתבונן לכיוון הכביש בשתיקה. השומר, עולה חדש מחבר העמים, שלא שלט היטב בעברית, היה נוהג להפסיק את עיסוקיו כשנועה הופיעה, גם אם היה באמצע סיור מסביב לגדרות ביה"ס או באמצע קריאת עיתון. הוא היה מקפל את העיתון, מניח אותו בצד, מציע לנועה סוכרייה ואז מתיישב לידה בשתיקה. בעוד שלילדים אחרים הוא היה נוהג להזעיף פנים ולגרשם בתנועות איום, כשנועה הייתה באה, הוא קיבל אותה ללא אומר ודברים, ופשוט ישב לצידה בשתיקה כבדה.

כך נמשכו הדברים עד לסיום שנת הלימודים. בחופשת הקיץ, כשמונה חודשים לאחר האסון, הבחינו הוריה של נועה כי משהו בהתנהגותה אינו כשורה. השתיקות הממושכות, ההתכנסות בעצמה והתפרצויות הזעם העלו חשש בלב הוריה. באחד הלילות, הוריה של נועה שמעו מחדרה קולות מוזרים של ספק בכי ספק צעקה. הם מיהרו לחדרה, ומצאו את נועה במיטתה, מחבקת את הדובי שלה, בוהה בנקודה מסוימת בחדר ומשמיעה קולות עמומים כמו של חיה פצועה. היה מאוד קשה להעיר אותה, וכאשר נועה התעוררה, היא פרצה בבכי ולא הסכימה לדבר עם אף אחד. הוריה של נועה נחרדו, ועוד באותו שבוע הם לקחו אותה לפסיכולוג ילדים. הפסיכולוג אבחן כי נועה נמצאת במצב דכאוני עמוק המלווה בתחושות אשמה כבדות ובמחשבות של פגיעה עצמית, והחל בטיפול משולב, תרופתי ופסיכולוגי.

### ניתוח המקרה:

המקרה שלפנינו מפגיש אותנו עם הקושי של המבוגרים להתייצב התייצבות מלאה ומתמשכת ולשמש כמשענת איתנה עבור נועה, לנוכח האסון שפקד אותה. נראה שרק השומר הבחין לאורך זמן במצוקתה של ילדה קטנה שעברה אסון מחריד.

ההורים, באותו יום קשה של האסון, הגיעו שניהם לקחת את נועה מביה"ס, למרות שרק כחצי שעה קודם לכן הם שמעו את הבשורה הנוראה. בכך הם הפגינו יכולת



להתגייס לטובת נועה ולעמוד לצידה, והראו לה כי הם מרגישים את הכאב העצום שלה. אולם נוכחות זו, שההורים גייסו ברגעים הקשים ביותר, לא שרדה לאורך הזמן הדרוש כדי להפוך את החוויה לנסבלת. רק כשמונה חודשים לאחר האסון הצליחה נועה לגייס שוב את הוריה, כאשר אותתה בגופה כי היא איננה יכולה עוד להחזיק את עצמה לבדה. יש להניח כי ההורים עצמם פחדו להיות במגע עם התחושות הקשות שהאובדן מעורר בהם, ונקלעו להתמודדות המאופיינת בהימנעות ובהדחקה כדי שלא לגעת בכאב העצום שבתוכם. מצב זה הקשה על נועה לבטא את כאבה, והשאיר אותה לבדה, ללא הנוכחות המיטיבה של הוריה, כך שבסופו של דבר נוצר בתוכה חלל. נראה כי נועה, אמנם רק בת שמונה אך ילדה מאוד רגישה, הבינה את מצבם של הוריה ואת הימנעותם ממגע עם הכאב, וכיוון שנוכחה לדעת שהוריה אינם פנויים לגעת בכאב ובקושי, לקחה על עצמה באופן בלתי-מודע את המשימה לתפקד בצורה המיטבית בבית הספר. תפקוד מיטבי זה נמשך עד לרגע שבו היא לא יכלה לשאת עוד את הכאב העצום שבתוכה.

המבוגרים בבית הספר עשו כמיטב יכולתם כדי להיות עם נועה במצוקתה. מורים ותלמידים באו ל'שבעה' וניסו לתמוך בנועה ולהקל עליה. גם לאחר שנועה חזרה לביה"ס, נערכו במשך כחודשיים פגישות קבועות עם המחנכת ועם היועצת. שתיהן הקדישו לנועה תשומת לב וניסו לדובב אותה, וגם לאחר שהופסקו הפגישות – הן השאירו את דלתן פתוחה בפניה. מבחינת ביה"ס, נראה היה כי נועה מטופלת כראוי. המחנכת, מצידה, האמינה כי נועה התמודדה עם האירוע וכי היא בסדר, היות שהיא תפקדה מבחינה לימודית ולא נראו בעיות בולטות כלשהן. מבט מעמיק יותר היה מגלה אצל נועה התנהגויות המעידות על סיכון, כגון: פאסיביות ושתיקה הולכות ומתעצמות, התפרצויות זעם שלא היו בעבר, התנתקות מחברותיה וכדומה. ניתן היה אף לראות את ההיצמדות של נועה ללמידה ואת השקעתה בתחום הלימודים כסוג של בריחה מהרגשות הכואבים הנמצאים בה – בריחה לתפקוד.

קשה לצפות מאנשי חינוך, שאינם אנשי מקצוע טיפולי, שיוכלו לזהות את הרמזים העדינים והדקים לקושי ומצוקה. בנוסף, יש לזכור כי הלחץ להישגים בבית הספר והדגש הלימודי שניתן בו צמצמו עוד יותר את הפניות של הצוות החינוכי להבחנה בהיבטים הללו.

ההורים, שקועים באבלם ובסבלם, התקשו להתייבב לצד בתם במצוקתה. צוות ביה"ס, הנתבע תדיר להתפנות למטלה המרכזית – מרוץ אחר ההישגים, התקשה לשמור על נוכחות רציפה ומשמעותית בחיי נועה, באופן שהיה מאפשר לגלות את הרמזים הדקים על מצוקתה. לאחר ההתגייסות הראשונית, הצוות חדל לטפל בנועה, חזר לשגרה והתקשה להישאר רלוונטי להתרחשות הפנימית שהתחוללה בנפשה. ברקע נמצאו כל הזמן הלחץ סביב ההישגים הלימודיים והמבחן הארצי המתקרב, כך שבסופו של דבר, לא היה מבוגר משמעותי שיעמוד לצידה של הילדה שעברה אסון קשה, לא בבית ולא בבית הספר. נועה נותרה בודדה במערכה הקשה של ההתמודדות עם האסון, כאשר גם ההורים וגם ביה"ס לא ראו אותה במכלול חוויותיה.

מבוגר משמעותי הוא האדם שיחסו אל הילד והאופן בו הוא מביט בו מקנים לילד תחושה שהוא קיים. המבט של המבוגר המשמעותי מאפשר לילד ליצור דימוי עצמי של מישהו בעל ערך. מבט כזה מצד ההורים או מצד המורים היה עשוי לעזור לנועה להרגיש כי מישהו רואה אותה ומבחין בכאבה. ניתן לצטט בהקשר זה מספרו של ארי דה לוקה, "הר אדוני" (2001). הספר עוסק בסיפור אהבה בין נער בן 13 ובן נערה בת גילו, מריה, שכבר מכירה את "הגועל של החיים". בשלב מסוים בספר, לאחר מספר פגישות ביניהם ולאחר שמריה אומרת לנער שלאחר שהכירה אותו היא לא תוסיף לתת שרותי מין לבעל הבית תמורת הקלה בשכר הדירה, אומר הנער את המילים הבאות:

"עכשיו היא כבר לא רוצה, מפני שאני יִשְׁנֹו. אני ישנו: בסך הכל אני נעשה חשוב. עד עכשיו הנוכחות שלי, שהייתה או לא הייתה, לא הזיזה כלום. מריה אומרת שאני ישנו, והנה ככה גם אני מבחין שאני ישנו. אני שואל: לבדי לא יכולתי להבחין

שאני ישנו בעצמי? כנראה שלא. כנראה יש צורך באדם אחר שמודיע". אכן, יש צורך באחר שמודיע.

מיהו "האחר שמודיע" במקרה שהוצג? מי מודיע לנועה שהיא בעלת ערך, שלכאב שלה יש מקום? מי מודיע לה שהוא רואה את הנוכחות שלה? מי עוזר לה להבחין שהיא יְשָׁנָה, שהיא קיימת? במקרה שלנו, הדמות המרכזית שמודיעה לנועה על נוכחותה היא דווקא השומר הזקן. נראה כי הוא היחיד שזוכר, שרואה את כאבה של נועה ושנותר רגיש אליה. בלי מילים, ע"י הפסקת עיסוקיו כשנועה מופיעה, ההתיישבות לידה בשתיקה הכבדה והקבלה שלה ללא מילים – כל אלה מודיעים לנועה שהיא ישנה. שיש מישהו שזוכר, שרואה את הכאב ושמבין מה עובר עליה.

מבחינה טיפולית, ניתן לראות בהתפרצויות הזעם של נועה את הזעקה לעזרה. נראה שהיא למדה כי רק הזעקה עשויה לזכות אותה בתשומת הלב שהיא כה זקוקה לה. חוסר הנגיעה של המבוגרים בבית ובבית הספר בכאבה של נועה, אינו מצליח להכחיד את הרצון שלה בתשומת לב, המוסיף להתקיים למרות כל המאמצים לדכאו, ומצביע על ההזדקקות הנואשת לקשר בעל משמעות עם מבוגרים. נועה אינה יכולה לוותר על תקוותה כי מישהו ישמע את זעקתה ויראה את כאבה. יחד עם זאת, כיוון שביטויי המצוקה של נועה אינם מחבלים בתפקודה התקין בבית הספר, יכולים אנשי בית הספר להעלים עין מביטויי הכאב, שנוכחותם אינה בולטת באזור הנחשב והמוערך על ידי ההנהלה. מצוקתה של נועה לא הפרה את "השקט", ומשום כך היה קל יותר לביה"ס להתעלם ממנה. התנהגותה המאופקת והמופנמת של נועה חורצת את דינה ומאפשרת למבוגרים המקיפים אותה להתעלם ממנה. על רקע זה, ניתן להבין את ההתפרצויות של נועה כניסיון לזכות בהתייחסות כלשהי, שגם אם היא שלילית, היא עדיפה על התעלמות מוחלטת ועל פני הפיכתה לבלתי-נראית.

ביה"ס של נועה דומה לבתי ספר רבים אחרים שאנו מכירים, שבהם מקצועיותם ואיכותם של המורים נמדדת במדדים של הספק והקניית ידע. מציאות זו מטרפדת את היכולת לקיים מפגש אנושי אמיתי מתמשך בין מבוגרים לבין תלמידים במסגרת

בית הספר. המורים כלל אינם מתוגמלים על יצירת קשר שכזה, והמנהלת אף מאיימת עליהם בפיטורים אם לא יעמדו בקריטריונים מחמירים. עם זאת, הניסיון לצייר את המנהלת כ"דמות הבלתי-רגישה" שבסיפור מסלף גם הוא את התמונה. בעידן שבו יש דגש על עקרונות הניתנים למדידה והערכה, קל יותר למדוד ממוצע ציונים בית-ספרי מאשר רווחה פסיכולוגית או היעדר תחושות מצוקה. המנהלת מוצאת עצמה נלחצת מול מסרים של הגורמים המפקחים עליה מטעם משרד החינוך, המודדים את איכותה כמנהלת לפי ההישגים האקדמאיים של תלמידיה.

מלבד גורם הזמן והלחץ להגיע להישגים, נראה כי המבוגרים בביה"ס נמנעו ממגע עם העולם של נועה – עולם מלא כאב, אבל ושכול, מתוך חשש שהדבר יעורר נגיעה באותם חומרים המצויים גם בעולם הפנימי שלהם. מצב של התוודעות ושל מגע עם כאבו של הילד ובדידותו מרתיע מורים רבים, החשים שהם אינם מצוידים כהלכה לעמדת תמיכה מסוג זה. מגע זה מאיים על שגרת עולמם באופן ממש, שכן הוא עלול לגרום לאיש החינוך תחושות כאב, מבוכה וחוסר אונים. המורה צריך להכיר בפחדיו, בלבטיו ובספקותיו, ולהיות נכון לשהות במחיצתם של הרגשות הללו. עליו להיות "מבוגר נוכח" בעולמם של הילדים. עצם נוכחותו, ולא רק הידע שלו או תבונתו, עשויה ליצור מפגש שבכוחו להביא לשינוי של ממש בחיי הילדים, כמו גם בחייו שלו.

היות שהמורה איננו פועל בחלל ריק, נשאלת השאלה – מה תפקיד ההנהלה ומה תפקידם של אנשי בריאות הנפש בהבטחת היכולות הרגשיות של המורים להיות במגע עם הנזקים שאסונות מותירים בנפשם ובהתנהגותם של תלמידיהם.

### תיאור מקרה – אריק

בעקבות אסון שפקד את משפחתו, עבר אריק בגיל 15 מיישוב פריפרי לעיר. אמו נפטרה באופן פתאומי ממחלה, בלי שהופיעו סימנים מוקדמים שיכלו להעיד על מצבה הבריאותי. אריק התקבל לבית הספר החדש כאשר צוות בית הספר ידע על מצבו. לא עבר זמן רב והצוות חש כי חומה מפרידה בינו לבין אריק. הוא קטע

באיבה כל יוזמה של מורה להכירו, לא השאיר כל פתח לגעת באסונו האישי, ומיהר להשיב במילים שאינן מגלות מידע אודותיו; לא על מגוריו החדשים, ואפילו לא על אהבתו לכדורגל.

אריק, נער גבוה ונאה, בעל מבנה גוף ספורטיבי ומבט כבוי, סירב ליצור מגע עם מבוגרים. הוא נהג לפטפט עם בני גילו וחיפש את ההימצאות בקרבם. צוות בית הספר חש מבוכה לנוכח היחס שלו לבני גילו, שלמראית עין נראה מבטיח. ניסיונותיהם של המורים להתקרב אליו במהלך התקופה הראשונה להשתלבותו בבית הספר לא הניבו פרי. אריק התמיד להגיע לבית הספר ואף נכח במרבית הפעילויות, אך ללא כל תפוקות לימודיות. בתחילה, המורים גילו כלפיו סלחנות רבה, בשל ידיעתם על האסון שפקד את משפחתו; אך עם הזמן הם החלו לראות בו מי ש"מנצל את המצב", "עובד על כולם" ו"משיג פטור מחובות ודורש רק זכויות". ההשקעה של הצוות בניסיונות ההתקרבות אליו התחלפה עם הזמן בעימותים תכופים, שהסתיימו בנטייתו של אריק לשוטט במסדרונות ולהימנע ממגע עם מבוגרים. אריק שידר למורים שיניחו לו לנפשו, והתבצר בחומה בלתי-חדירה מול כל מי שניסה להגיע אליו. ראוי לציין שמייד לאחר האסון, אריק הופנה ל"תחנה לבריאות הנפש", אך גם שם דאג להכשיל כל ניסיון להגיע אליו.

המורים קיימו דיוני צוות רבים, בהם ניסו למצוא דרך אל אריק. הניסיונות לגייס אותו לברית התמודדות, רק הסלימו את התנערותו מכל דרישה לתפקוד. רוב המורים הבינו לנפשו, וחשבו כי אריק סובל ממצוקה קיומית. הוא חדל לתפקד ולממש את עצמו, כאילו המית את עצמו ביחד עם אימו וגזר על עצמו לחדול מקיום וממימוש עצמי. עם הזמן התגלה שגם כאשר אריק היה מפטפט עם חבריו, הוא עשה זאת בדרך מכאנית, ששמרה עליו מפני הצקות. אריק לא התמסר לדבר, גם במישור החברתי וגם במישור היצירה והעשייה השגרתית. ההתעניינות בו, שלא פסקה לרגע, הביאה את הצוות לגילויים רבים אודותיו, אך תמיד היה זה ממקור שלישי, באופן שלא פתח צוהר לקשר עמו. למרות הניסיונות הרבים שהיו לאחר האסון לסייע לו, הוא המשיך להתבצר בעצמו.

אביו, שהיה מודע למצבו, התחמק מניסיונותיהם של אנשי בית הספר לפגוש אותו ביחד עם בנו, ותירץ את סירובו בעומס הרב שהוא שרוי בו מאז מות האם. עוד נודע, כי בני המשפחה מתגוררים אצל הסבתא, וכי אריק הוא שחקן כדורגל מוכשר שחדל מלשחק מאז מות אימו.

באחת משיחות המסדרון, שיתפה היועצת החינוכית את אריק בכוונתה להזמין את אביו להתייעצות על מה שעליה לעשות לאור סירובו ללמוד ולהיעזר. לראשונה, אריק יישר את מבטו לעברה, ולהפתעת היועצת השיב: "מתי את רוצה שנגיע אליך?". תקווה זהירה התעוררה בה, אך היא טרם הבינה מה עורר את אריק להתגייסות כל כך לא-שגרתית. ברור היה לה כי בהתנהלות הרגעית שלהם היה טמון מידע אישי חשוב, שאותו יש לגייס כנקודת חיבור ומפגש עם אריק. המחשבה שצצה אצלה הייתה כי אריק, כנראה באופן לא-מודע, מבקש סיוע למשפחתו שזה עתה עברה אסון, ובעיקר סיוע לאביו.

סיפור המפגש מסופר מנקודת המבט של היועצת: "במפגש עם אריק ואביו, החל מסע ההתקרבות למשפחה – מסע מלווה בקשיים, הכשלות רבות ותקוות חדשות. האב, טיפוס דברן, התקשה לשאת את שתיקותיו של אריק. הוא גער בו, אך מיהר בכל הזדמנות להגיב במקומו. אריק המעיט בדיבור והסתפק במילת קיטור אחת או שתיים. אריק ישב מופנם ומכונס, ראשו מורכן, ומפעם לפעם הרים את ראשו מעט ומלמל מילים לא מובנות, מלוות בצחקוק שכנראה הסתיר את המבוכה ואת ההצפה הרגשית שהמפגש יצר בו. האב חש מועקה לנוכח סכנת הנשירה של בנו מבית הספר, והציע לשלוח אותו לטיפול. שוב אריק השיב בצחקוק, אך הפעם בתוספת מילים ברורות להפליא: "אותך צריך לשלוח!!!".

אט אט החלה להירקם תמונה חיה בחדה, תמונה שיש בה מחשבה ורגש. היה במה לגעת, עם מה לעבוד, איך לצעוד, איך לפגוש... משהו השתחרר באוויר והאב הפך ליותר תקשורתי. הוא היה נכון לעשות כל מאמץ כדי להציל את בנו. בהתחלה דיבר במקומו, הגיב במקומו והציע במקומו, אולם לאחר שאריק פלט את מילותיו,

החל האב להבין כיצד לקח מילדיו ומעצמו את הלגיטימציה להתאבל, ודיבר על אשתו במונחים של חיים ולא של מוות.

כאשר עמדנו לסיים את המפגש, כשבידינו קצה חוט ראשוני להיאחז בו, זרק אריק שוב את אותו משפט בהיר כשמש לחלל האוויר: "אתה הוא זה שצריך עזרה, לא אני!". נראה כי המפגש עם האב המדבר על עצמו הפתיע את אריק, וגייס אותו להתעקש על אביו. ההפתעה הייתה גדולה. התעשתי והגבתי ישירות להזמנתו: "גם אני חשה כמוך. אבא עובר תקופה קשה, והוא זקוק לעזרה עם המוות של אמא...". אריק דמע, ואביו שתק, היסס ולבסוף אמר שהוא יבוא, אם הדבר נדרש להצלת בנו. קבענו להמשיך. הודיתי לאריק ולאביו.

שניהם הגיעו למפגשים נוספים, ובחלקם אף נכחה המשפחה כולה. הצלחתי להביא את האב לקבלת טיפול אישי. בשל התובנה שהתרחבה, יכולתי להדריך את המורים כיצד להמשיך להתייצב לנוכח סרבנותו של אריק לתפקד, וכיצד לתבוע ממנו ברגישות ובנחישות לבצע משימות תוך התחשבות בקצב האישי שלו".

ניצני ההתמודדות הראשונים של אריק עם האובדן נראו במישורים רבים: אריק הפך נוח יותר לבריות, חיפש מגע וחזר לשחק כדורגל. המפגשים עם אריק ואביו הביאו את אריק להשתחרר מעול השתקת המוות של אימו ומהיחס המגונן-מדי של האב, שפגע בתפקודו ובהתייצבותו אל מול משימות ההתפתחות של גילו. כאשר התעורר אצל אריק הדחף המחודש לחזור לשחק בליגה לכדורגל, האב הזהיר אותו מפני האשליה שצפויות לו שם גדולות. כך יכולנו לשוחח על רצונו של האב למנוע אכזבה נוספת לבנו בחיים, דאגה שלבסוף מנעה ממנו כל התמודדות. עוד התברר, כי האב צמוד לילדיו בכל ערב, מסיע אותם לכל מקום ומקום, והם מבליים יחדיו בצפייה בטלוויזיה ובמשחקים. כביכול, האב דרש למלא את החלל שהאם הותירה, ולא הותיר לילדיו כל אפשרות לגעת באובדן הקשה. הילדים התגייסו לבקשה הסמויה, עד שהחלו, כל אחד בדרכו, להראות סימני מצוקה וחוסר תפקוד.

היועצת מספרת: "באחת הפגישות חשתי בכאב של אריק בעקבות אֶזכור האם על ידי האב (הוא עצמו נהג לדבר עליה ללא כאב, כאילו עודה בחיים), ובפחדו של האב מפני כאבו של אריק. אריק עשה צעד גדול בתמיכת צוות בית הספר כאשר שיתף את המחנכת בזכרונו אודות רגעיה האחרונים של אימו: "היא אמרה לנו: תתקרבו, אל תפחדו... ומאז לא ראינו אותה". בשלב מסוים היה ברור כי האב זקוק להמשך טיפול. קישרתי בינו לבין מטפל רק לאחר שנפלו החומות בינינו ולאחר ששוחחנו על אשתו ועל הכאב העצור בו. גם הסבתא שנכחה בפגישה ניצלה את ההזדמנות לגייס את בנה לשוב לחיות ולקבל את האובדן: "הוא מחזיק את הכל בלב. תעזרי לו... גם אריק כמוהו..."

צוות בית הספר דאג לנצל כל הזדמנות שבה תפקד אריק כדי להרחיב את המגע ואת השיח איתנו אודות המטלות הלימודיות והחברתיות - פעולות שהביאו להתרחבות האינטימיות בין הצוות לבינו וסייעו לפתח מגע משוחרר יותר עמו. אריק חש את האהדה אליו, ועם הזמן השתחרר מעול ההימנעות מההתמודדות של האב עם האובדן. הוא חש עצמו בוגר ובעל זכות, מעצם העובדה שהביא את אביו לקבל עזרה.

גילויי האמפטיה כלפי אריק לצד התביעות ממנו להצליח, הדיבור הישיר על אימו ועל האובדן, ובעיקר - מתן מקום לרצונותיו כמתבגר, הלוקח אחריות על חייו ואף מכוון את צוות בית הספר לסייע לבני משפחתו - כל אלה הביאו להתפתחות ולגדילה. אריק הפך למחובר יותר לכאבו ולמודע יותר לכשלו ולפערים הלימודיים שצבר, ואף התאמץ יותר ויותר בלימודיו וחזר לשחק ולהצטיין בכדורגל. זמן המשחק הפך גם לזמן בילוי עם אביו, שתמך בהצלחתו והתגאה בהישגיו, למרות שהמשיך לחשוש שהחיים עוד יאכזבו את בנו.

### ניתוח המקרה:

אריק נקלט בבית הספר בנסיבות שהביאו את הצוות החינוכי לגלות רגישות גבוהה מאוד כלפי מצוקתו. בתחילה היה ברור שלאור אובדנה הפתאומי של אמו, אריק סובל ממצוקה רגשית קיומית שהביאה אותו לפסיביות ולדיכאון. עם



זאת, אריק לא תפקד לימודית והדף כל ניסיון של הצוות לחדור לעולמו. אנשי הצוות לא ויתרו על נוכחותם, והמשיכו במאמצייהם לתור אחר ערוץ דיאלוגי שעוד לא ננעל ולהגיע לקול הפנימי שלו באופן בלתי-אמצעי. אט אט הם הצליחו להתקרב אליו ולעמוד על הכשלים המשפחתיים שהביאו לקיבעון הרגשי של אריק ולהימנעותו מתפקוד. התברר כי קשייו של אריק בהתמודדות עם האובדן קשורים עד מאוד לקושי של האב להתמודד עם אובדן אשתו ואם ילדיו. חוסר הנוכחות של האב בחיי אריק, שהתבטא בחוסר יכולתו ליצור סנכרון עם צרכיו ולספק לו מודלינג להתמודדות רגשית, הוא שמנע מאריק להכיל את הטראומה שעבר. חוסר מסוגלותו של האב להיות הוא עצמו ומחובר לרגשותיו, וחוסר נכונותו לאפשר התנהגות כזו אצל ילדיו, גרמו לאריק להרגיש חוסר הכלה ובדידות בקרב משפחתו, ואלה שוחזרו על ידו גם בבית הספר.

התעקשותו של הצוות על נוכחות אחרת – נוכחות שאינה חוששת ממגע וממפגש עם הכאב שבאובדן, נוכחות הדורשת תפקוד נורמטיבי כלשהו בהתאמה למצב, ונוכחות הקשובה לניואנסים הנאמרים על ידי התלמיד בגלוי ובסמוי, שינתה את החוויה שלו והביאה לפריצת דרך באופן התנהלותו.

בהדרגה אך בהתמדה, פעל הצוות להרחיב את עדשת ההבנה שלו, וכלל בתוכה את תמונת ההתמודדות השלמה של המשפחה כולה. כך ניתן היה להביא מזור גם לאריק וגם לאביו.

### תיאור מקרה – מוטי

מוטי הוא נער גבוה מאוד, שחרחר, בעל שיער מתולתל ועיניים ענקיות ומדברות. קצת מוזנח מבחינה פיזית. הוא מאוד קולני ורעשן, כזה שברגע שהיה נכנס לבית הספר – כולם ידעו שהוא שם. קולו נישא למרחוק, הוא נוהג לצרוח ולצווח, ודיבורו זול ומשובץ בקללות. "סחבק"; לא עושה חשבון לאף אחד.

לבית הספר התיכון הוא הגיע לאחר כישלון חרוץ בבית הספר היסודי (לא הייתה אז חטיבת ביניים). בבדיקות שנערכו לו לקראת כניסתו לכיתה ט' התברר כי רמת

ההישגים שלו דלה ביותר. האבחנה אודות מצבו הלימודי הייתה קשה, למרות שההתרשמות היתה שמדובר בילד נבון ומבין עניין. היה ברור שהוא כלל לא למד בבית הספר היסודי ולא עמד בדרישות המינימום. נקבע כי ילמד בכיתת הכוון, קביעה שגררה התנגדות של ההורים ומאבק שהיה מלווה באנטגוניזם רב כלפי בית הספר.

מוטי הרבה להיעדה. הוא היה קופץ מעל הגדר הגבוהה, בורח ומשוטט בסביבת בית הספר. קשה מאוד היה למצוא את עקבותיו. הוא היה בורח ונעלם כרצונו. באותה שנה נתפסו לא-מעט נערים כשהם מעשנים סמים בסביבות בית הספר. התחושה הייתה שמשוהו מאוד לא טוב קורה.

למרות ההיעדרויות הרבות, הוא התייחס על פי רוב למורים בכבוד, לא תקף, לא התחצף ולא התייחס בביטול. כשהיו מעמתים אותו עם מעשיו, הוא היה מהנהן ומתנצל, אך לא ניתן היה לפתח איתו דיאלוג על כך. כל עימות נגמר בהתנצלות ובהבטחות לשיפור דרכיו. הוא לא טען שמתנכלים לו או שמחפשים אותו, ולא תבע שיקשיבו לו. הוא היה מסיים הכול בצורה אלגנטית, אומר שהוא מצטער ומבטיח שזה לא יקרה שוב. האינטראקציות היו מאוד קצרות, חמקמקות ואפילו חינויות, אך בעצם לא ניתן היה לדבר איתו. נסיונות של אנשים מאוד מיומנים לדובב אותו לא הובילו לדבר. גם דברים שקרו מול עיניהם של המורים, מקרים שבהם "תפסו אותו על חם", הסתיימו בכך שמוטי הישיר את מבטו וביקש סליחה, ובלבד שירדו ממנו. הוא לא היה אלים ולא עורר תחושות של כעס וזעם; הוא בעיקר נטרל כל אפשרות להגיע אליו וליצור עמו דיאלוג משמעותי. החוויה שהולידה השיחה עמו הייתה שאין במה להיאחז, שהוא לא נותן את עצמו, ושהוא חומק בין הידיים. הוא לא נידב כל מידע על עצמו, ונוצרה תחושה שאי אפשר להכיר אותו, להשפיע עליו או לדבר איתו על שום דבר חשוב בחייו. כשהמורים התחילו לברר אודות הרקע שלו – מיהם הוריו וכיצד התנהג בבית הספר היסודי, התגלה שהוא מסוכסך עם אביו וכבר זמן ממושך שאין כל קשר ביניהם. אביו של

מוטי, שהיה אדם מסורתי, כעס עליו מאוד לאחר שתפס אותו גונב (כשנה לפני שנכנס לתיכון), ומאז הטיל עליו חרם מוחלט.

אימו של מוטי הייתה אישה כנועה, פסיבית, חסרת אונים וחלשה. מוטי התייחס אליה בביטול, קילל אותה, והיה ברור שהוא מאוד מתבייש בה ועוין אותה. היא מצידה לא הייתה ממש מעורבת בחייו. מוטי הוא בן זקונים, ואחיו הגדולים הם אנשי עמל, בעלי עסקים זעירים. נראה שכולם חשו שהתנהגותו של מוטי חוטאת לערכי הבית המסורתי בו גדלו. היה ברור שהוא סובל מהזנחה קשה. האחים היו עסוקים בהתמודדות עם הצרות הכלכליות ועם המשפחות שהקימו, ומוטי גדל לבדו, כשרוב הזמן הוא זנוח לנפשו. למעט אותה התנגדות ראשונית לכך שילמד בכיתת ההכוון, אף אחד לא נלחם עבורו ולא ניסה לגונן עליו. גם כשאמו הייתה באה לבית הספר, התחושה הייתה שאין מאין לשאוב תקווה, ושאי אפשר להכביד עליה ולתבוע ממנה משהו שהיא אינה יכולה לעשות.

למרות הניסיונות, אביו התעקש להמשיך ולהעניש אותו, ונשאר מאוד אטום לגביו. גם בפגישות שנערכו עם האם, לא הצליחו אנשי בית הספר לשכנע אותה לעשות משהו עם בנה. היא נותרה אישה קשת יום, המתמודדת עם קשיים כלכליים במציאות מורכבת.

הגילויים על מוטי גרמו לצוות המורים להסתכל עליו במבט רך יותר. הם לא התייחסו אליו יותר כאל טיפוס שמתחמק ומרחיק, אלא כאל ילד עזוב, בודד ונטוש, שנמצא במעגל של אומללות, שהמבוגרים לא ממש פנויים אליו, ושקורותיו גרמו לו להסתגר ולא לרצות להישען על אף אחד. הם הבינו שהוא מיואש, שאין לו מטרות, ושהוא מגיע מחוויה של כישלון בבית הספר היסודי ושל חוסר תמיכה של ההורים והאחים. הם הבינו שהוא חש יאוש, החליט שלא יפיק דבר מהלימודים, ומתוך כך החל לשוטט ברחובות. שם הוא פגש חברים, וכך התמלא נפשית, רכש לו מעמד והרגיש תחושה של ויטאליות.

בסדרת המפגשים שהמורים קיימו עם משפחתו של מוטי, הועבר מסר ברור של בית הספר: אנו רוצים לעזור למוטי בכל מחיר. אם משהו קורה בבית – אנחנו מבקשים שתספרו לנו. נעשה הכול כדי לעזור לו.

במחצית השנה הראשונה, הייתה בבית הספר חוויה של חוסר אונים. רוצים לעזור למוטי, אך יש תחושה של החמצה והבנה בסיסית שהוא נטוש. ככל שהתגברו כשלונותיו הוא הפריע יותר בשיעורים, עד שבשלב מסוים בית הספר כבר לא היה חשוב לו, הוא הפריע פחות והחל להיעדר יותר. התקיים ויתור הדדי – שלו על בית הספר ושל בית הספר עליו.

מחוץ לבית הספר הוא נתפס גונב, חותך גדה, מוריד סמלים של מכוניות ומוכר אותם, מעשן ומשוטט. הוא הרבה לבלות בלילות עם נוער מפוקפק, והיה חשש שהסתבך עם סמים, לא ברור אם בעישון או במכירה.

ככל שהתגבשה ההבנה על מצבו של מוטי, ניסה מחנך הכיתה שלו לדבר איתו ולומר לו דברים כמו: "אף פעם לא מאוחה. אתה סתם מסתבך, אתה לא סומך על עצמך, אתה בעצם לא יודע מה אתה יכול ומה אתה לא יכול. תן לנו סיכוי. כל כך הרבה פעמים קפצת מעבר לגדר וחצית קווים אדומים. תן לנו צ'אנס, אין לך מה להפסיד. אתה מתחיל לשקוע בבוה. אולי יש דברים אחרים שאתה יכול להיתלות בהם?...". המורה נעזר במידע העקיף שנצבר כדי להגיע אליו, נוצרה תחושה שהוא שומע יותר ויותר.

לאחר אחת האינטראקציות, סיפר המורה בהתרגשות שמוטי הגיב אחרת מן האופן שבו היה רגיל להגיב. הוא לא הישיר את מבטו, אלא הוריד את ראשו כשדמעות זולגות על פניו והסתובב בלי להגיד מילה. המורה הוסיף להתעקש לדבר איתו, להראות לו שהמורים רואים אותו ואינם עיוורים למעשיו, לתת לו להבין שהוא נמצא על פרשת דרכים ושעוד לא נקרע החבל לכיוון של הפשע. התחושה הייתה שהוא איננו נותן לעצמו דין וחשבון על מה שהוא עושה, אלא פשוט מחפש להתקיים, להיות ולהרגיש, ובטוח שאין לו כל סיכוי בדרך אחרת.

באחת השיחות, מוטי אמר למחנך: "שטויות, אני לא זוכר מתי בפעם האחרונה החזקתי עט. מה זה לימודים בכלל?". המחנך ענה לו: "אתה יודע מה, אני מת לראות אותך מחזיק עט. אני מבטיח שלא אלעג לך. אני אכבד אותך. אין לי מושג מי אתה. מה אכפת לך לתת לי להכיר אותך? תן לי צ'אנס, אתה לא מתחייב לכלום, לכל היותר נצא שנינו כג'נטלמנים". הוא דיבר אליו מעמדה המשאירה את הבחירה בידי, ממקום של חשיבה הדדית. הוא נמנע מלכפות עליו, מתוך הבנה שכש"נכנסים בו", הוא פשוט נעלם.

ואכן, יום אחד הגיע מוטי מוקדם יותר, והמחנך ישב איתו ונתן לו לפתור תרגיל בחשבון. הוא הקריא לו אותו וביקש ממנו לסמן את התשובה הנכונה. בכוונה הוא בחר משהו משמעותי, שעסק ברווח והפסד, ושאל אותו: "איפה אתה חושב שיש יותר רווח ואיפה יש יותר הפסד?". היה ברור שמוטי כלל אינו חושב במונחים של רווח והפסד, שבתחושה שלו יש קיים רק מסלול אחד, שאין בו אפשרות להפסיד. נוח לו עם החברים, הוא מבלה איתם, יש לו קצת רווח, אך דרך החשיבה של רווח והפסד כלל אינה זמינה לו. המורה אמר לו: "אתה רואה, זה כמו בחיים. גם בחיים שלך, כמו בחשבון, יש רווח והפסד. תחשוב על כך, ואני מבקש שתכתוב לי על שני הפסדים ועל שני רווחים שיש לך ממה שאתה עושה". זו הייתה התחלה של דיבור משמעותי ביניהם, שבשלב זה היה עדיין מאוד זהיר ולא-רציף.

באותה תקופה חלה אביו של מוטי במחלה סופנית. מוטי היה מאוד נסער והסתובב סהרורי. נראה היה שהוא שרוי במצוקה, אך הוא לא נתן לאף אחד להתקרב אליו. במובנים רבים הוא חזר לאחור – הוא לא המשיך בניסיון להתבונן על הבחירות שלו בחיים. המחנך אמר לו: "תשמע, אני יודע שאבא שלך במצב מאוד קשה. האם אפשר לעזור לך?". מוטי השפיל את המבט, אמר "תודה", וזהו. המחנך החליט להגיע אליו הביתה. בביקור שערך בביתו, הוא הבין שהמשפחה מתמודדת עם בעיות כלכליות חמורות, ובאוויר הורגשה אומללות רבה. היה ברור שמוטי תלוש מהמשפחה ואינו מוצא את מקומו.

כשאביו של מוטי אושפז בבית החולים, המחנך התעקש לעזור למוטי, לעודד אותו ולהיות איתו. הוא הביא אותו לבית החולים אך כיבד את הגבולות שלו, ולכן נמנע מלעלות ולבקר בעצמו את אביו.

לקראת סיום שנת הלימודים, נפטר אביו של מוטי. מוטי המשיך לשוטט עם אותם בני נוער והדפוסים האנטי-סוציאליים של התנהגותו המשיכו להתקיים. צוות בית הספר דאג לו מאוד. החשש היה שעכשיו, כשהאב איננו, הוא יבעט בכול. האם הייתה אישה חלשה ומחוקה, והאב הנוקשה היה היחיד שהגביל את מוטי בחייו, למרות שהם בקושי תקשרו ביניהם. הפחד היה שעכשיו הוא יישאר ללא מעצורים, ימצא בסכנה גדולה עוד יותר, ועלול לבעוט בכל מה שהתפתח.

הצוות חשש שאם יגע באובדן בעצמו, מוטי עלול להגיב באופן קשה. לכן, הוחלט לערב איש טיפול שיתקשר איתו בין כתלי בית הספר.

המחנך ומנהלת בית הספר פנו למוטי ואמרו לו: "אתה עובר תקופה לא פשוטה, ועם זאת אנו יודעים שאכפת לך מדברים שקורים לך. אתה יקר לנו. מאוד חשוב לנו איך החיים שלך יתגלגלו. אנו מבקשים שתיפגש שלושה מפגשים עם יועצת בית הספר, זאת שמלמדת אותנו איך להיות רגיש אליך. אין לך מה להפסיד; אתה יכול לבחור לשתוק במפגשים. נקבע ביחד איתך מתי יהיה לך נוח להיפגש איתה". האמירה שנאמרה לו הייתה ברורה וחדה. הוא לא נדרש לענות, אלא רק להסכים שיביאו אותו למפגשים עם היועצת.

במקביל למפגשים עם היועצת, המחנך המשיך לעבוד עמו על רווח והפסד. כך החלה להיווצר היכרות מעמיקה יותר ביניהם, והתגלה שמוטי הוא ילד עם יכולות, שצבר פערי למידה גדולים ושאין לו כוח להשקיע בצמצומם. לא התגלו סימנים ללקויות למידה, ונראה כי הפער נוצר בגלל אי-תפקוד לימודי במשך רוב שנות הלימודים, שלא טופל בבית ובבית הספר.

המחנך בנה למוטי תוכנית מסודרת של סיוע לימודי עם הרבה חיזוקים. תוך כדי עבודה, הוא התגלה כילד דל מבחינת ידע העולם וההתמצאות – תולדה של

החסך הסביבתי בו גדל ושל חוסר הטיפוח המתמשך. אך עם זאת, הסתבר שהוא נער נבון בעל יכולת חשיבה תקינה ושהוא מסוגל ללמוד. בהדרגה, הוא התחיל להצליח עם המחנך ונהנה יותר ללמוד. הוא היה מגיע יותר ויותר לבית הספר, אך עדיין היו לא מעט נפילות בדרך.

באחת השיחות עם היועצת, מוטי סיפר חלום מאוד משמעותי שחלם על אביו. מאז נסבו השיחות סביב הדברים שאותם היה רוצה להגיד לאביו. הוא התחיל "לדבר" עם אביו ואמר לו: "אני מצטער שאכזבתי אותך. מאוד הערכתני אותך. אתה אדם עקשן, שאף פעם לא מתייאש ומתעייף, ומפרנס את המשפחה בכבוד בכל מחיר". מוטי סיפר שבבית החולים, לפני מותו, אביו הקשיב לו, נגע בו ואמר לו שהוא סולח לו. הוא חש שאם היה לאביו יותר כוח לדבר, היה מתרחש משהו מאוד טוב ביניהם. הוא אמר שהוא לא רוצה להיות עבריין – זה מה שאביו ביקש וזה מה שהבטיח לו. "אני לא יודע מה לעשות עם החיים שלי, אבל החלטתי שאני לא רוצה יותר להסתבך. הפסקתי לגנוב. אני לא עושה יותר את מה שעשיתי". הדברים נאמרו מתוך מועקה רבה. מוטי הוסיף ואמר: "אני יודע שאני רוצה להיות ילד אחר, תגידי, אבא יכול לדעת את זה? מה אני צריך לעשות כדי שאבא ידע? אני מרגיש ממש שאבא מדבר איתי בחלומות". היועצת אמרה לו שהוא בעצם כבר התחיל לדבר עם אביו על הרצון שלו לבחור בדרך אחרת, ושאביו כבר יודע שמוטי רוצה להשתנות. היא הציעה לו לכתוב את הדברים שאותם היה רוצה לומר לאביו. בהמשך, מוטי סיפר לה שכתב הכול ולקח את הדף לקבר של אביו. במקביל, הוא החל להתאמץ יותר בלימודים ולהתרחק מן החבורה הבעייתית.

לאט לאט, החל מוטי לדבר גם על אימו ביותר סימפטיה: "אמא זאת מכבסה, מסעדה, ריחות, אוכל...". הוא למד להעריך יותר את המאמצים שלה, ונתן לה יותר מקום בחייו.

עם זאת, בבית מוטי נשאר במצב של בדידות איזומה עם המון עצבות, סבל ואומללות. הוא חש שאף אחד לא מסתכל עליו ולא רואה אותו. הוא רצה לברוח, לעזוב את הבית ולנסוע לתל אביב. היה לו מאוד קשה. הוא רצה להתרחק

מהמציאות הבלתי-נסבלת, אך מצד שני, היה לו פחד אמיתי שהוא יאכזב את אבא. הוא נע בין הרצון לזרוק הכול לבין השאלה אם אפשר עוד לתקן את דרכיו כלפי אביו המת.

יחד עם העזרה הלימודית העקבית שקיבל, הייתה בבית הספר התייחסות רבה כלפיו. בית הספר הפך למקום חשוב ומשמעותי עבורו. הוא היה נשאר אחרי שעות הלימודים ועוזר לאיש האחזקה. הוא מצא שם את מקומו.

לקראת סוף השנה, נערכה פגישה משותפת עם מוטי, עם אימו ועם אחיו הגדול. האם הביעה הכרת תודה על כך שהצילו את בנה. היא סיפרה שהיא לא מפסיקה להתפלל, להודות ולברך את בית הספר.

במהלך לימודיו בתיכון נתקל מוטי בהרבה קשיים, נפילות ורגעים של ייאוש. היה ברור שהוא אינו רוצה להיות בעולם הפשע, ובהשתדלות המורים נמחק הרישום הפלילי שהיה לו במשטרה. עם חלק מהמורים, בעיקר אלה שהתגייסו בכל מאודם לסייע לו, נבנה קשר מאוד חזק, וגם הוא, מצידו, השקיע אנרגיות רבות במקצועות שהם לימדו. היו הרבה התלבטויות אם כדאי לו לעבור ללמוד בבית ספר מקצועי, איך הוא יכול לקצר הליכים, במה עליו להשקיע ובשביל מה. כמו כן, נעשתה עמו חשיבה על העתיד, כשהמסר המוביל היה שכולם מאמינים בכישוריו ושהוא יוכל לבחור לו בעתיד הכשרה מקצועית שתתאים לו, כך שירגיש אדם בעל ערך.

### ניתוח המקרה:

המקרה של מוטי מדגים היטב את היות הטראומה קשורה לנסיבות החיים הרחבות של הנפגע ולסיפור חייו השלם.

על אף היותו של מוטי תלמיד בסיכון, מות אביו היווה טריגר לגיוס המשפחה וצוות ביה"ס להפיכת הטרגדיה למקור של הצמחת כוחות וגדילה עבור מוטי. מתוך ההיכרות שנוצרה עמו, למד הצוות על הקשר המיוחד והקונפליקטואלי שהיה למוטי עם אביו, וניצל את ההזדמנות לעיבוד האובדן דרך המשך הדיאלוג עם הציפייה שהייתה לאביו ממנו בעודו בחיים. במפגש עמו הסתבר כי המחשבה



העיקרית שהטרידה את מוטי הייתה – באיזו מידה יכול אביו שנפטר לדעת על המשך מסלול חייו. כשהבין מהיועצת שהוא יכול להמשיך את השיח עם האב סביב הציפיות שטרם הגשים, נרגע והתעודד.

היות שהצוות התייחס לאובדן האב בהקשר השלם של חייו, תוך ראיית הנסיבות השלמות, ולא בהקשר מבודד של התמודדות עם האובדן והטראומה, מוטי היה יכול להרגיש מובן ומוכל ולראות בצוות החינוכי מקור תמיכה רלוונטי לדברים שמטרידים אותו. מאוד ייתכן שאילו הצוות היה מתמקד רק בכאב שבאובדן האב, תחושות האשם הקשות שכבר קיננו במוטי היו מועצמות וגורמות לו להסתגרות ולהתנתקות רגשית מוחלטת. כניסה נכונה לחוויה הפנימית של מוטי גרמה לו להבין שיש באפשרותו לתקן את חייו ולהגשים את משאלות אביו לגביו, שימשה עבורו כחבל הצלה והחזירה אותו לחיים.

היבט נוסף של המקרה נוגע לטיפול של צוות ביה"ס בהתנהגותו הסיכונית של מוטי. הצוות ידע על נטייתו של מוטי לברוח לעולם העבריינות (תהליכי סיכון על רקע חוסר הפנמה של גבולות ומוסר), והבין כי רק בריחה זו העניקה לו תחושת ערך. משפחתו קשת היום התעלמה ממנו, ובבית הספר הוא נכשל בלימודים וצבר תסכולים. כתוצאה מכך, חבר מוטי לרחוב מתוך רצון להרגיש טוב יותר עם עצמו. למרות הקושי לשוחח על כך, אנשי הצוות החינוכי, בהבנם את המצב, בחרו שלא לטאטא את הידיעה מתחת לפני השטח, ודיברו עם מוטי על כך באופן ברור.

השיח הגלוי בנושא זה, כשאנשי הצוות אינם מוותרים ומתעניינים שוב ושוב במעשיו בבית הספר ומחוצה לו, החזיק את מוטי בצד הנכון של המתרס. נוכחות הצוות בחייו והעזרה הלימודית האינטנסיבית שהביאה לצמצום הפערים הלימודיים, סייעו למוטי להבין שקיימת אלטרנטיבה לעבריינות, ולמצוא בתוכו את הכוחות להשתנות.

# פרק רביעי

## עולמות ידע מרכזיים בהתמודדותם של אנשי הטיפול בביה"ס עם אירועי טרור ומתח ביטחוני מתמשכים

אף על פי שהספר עוסק בדרך ההתמודדות של היועץ החינוכי ובית הספר עם אירועי טראומה, מצאנו לנכון לכלול גם פרק הסוקר עולמות ידע מרכזיים בהתמודדות של אנשי טיפול בביה"ס עם אירועי טרור ומתח ביטחוני מתמשכים.

היכרות עם מידע ועולמות תוכן הקשורים בהתמודדות עם אירועי אסון ומתח ביטחוני מהווה תנאי ראשוני ובסיסי להתמודדות יעילה ואפקטיבית של איש הטיפול. ניתן לראות שרובם המוחלט של הסדנאות וההשתלמויות השונות בתחום ההתמודדות עם אירועי אסון וטראומה מתמקדות בהענקת עולמות ידע למשתתפים. גם הלימודים באוניברסיטאות ובמכללות מבוססים בעיקרם על העברת מידע ולימוד עולמות ידע. אנשי הטיפול עצמם מדווחים כי עולמות הידע מהווים עבורם משאב חשוב בהתמודדותם עם אירועים שונים, וכי הם מעניקים תחושה של מקצועיות והתמצאות באופן כללי ובהתמודדות עם אירועי טראומה בפרט.

עם זאת, יש לזכור כי הכרה של עולמות מידע כשלעצמה אינה מבטיחה קומפוטנטיות ומסוגלות עצמית בהתמודדות בפועל עם אירועי אסון. במקביל להכרה של עולמות הידע, יש חשיבות עליונה לעבוד עם העולם הפנימי של איש המקצוע, ולדאוג לליווי ולתמיכה מקצועית במהלך הפעילות היום יומית. מרבית אנשי המקצוע אינם מקבלים הדרכה צמודה, ורובם הגדול מוצא עצמו מתמודד עם סיטואציות קשות ביותר, ללא מקום מכיל ותומך שמאפשר לו לעשות עבודה עם עצמו. התמודדות יעילה עם אירועי אסון מחייבת שילוב של הכרת עולמות

הידע השונים, עבודה עם העולם הפנימי וליזוי והדרכה במהלך ההתמודדות ולאחריה. מחקרים בארץ ובעולם הוסיפו בשנים האחרונות זוויות ראייה חדשות ומעניינות, דרכן ניתן להעמיק ולהגיע לעולמות ידע נוספים המאירים צדדים שונים בהתמודדות איש המקצוע עם מצבי לחץ ומשבר.

ניתן לחלק את עולמות הידע הקשורים להתמודדות עם מצבי מתח ביטחוני מתמשכים לשלושה עולמות מרכזיים:

### **עולמות ידע הקשורים לעולם התלמידים:**

- מצבי לחץ ומשבר בחיי הילד והמתבגר.
- ביטויי המצוקה השונים בקרב תלמידים שנחשפו לאירועי טראומה כתלות בשלב ההתפתחותי.
- התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים - דרך עיני התלמיד.
- התמודדות עם תופעת האובדן והאבל: במישור הפרט, המשפחה והקהילה; הקשרים התפתחותיים.
- ייעוץ להורים בזמן משבר.

### **עולמות ידע הקשורים לתחום ההתמודדות המערכתית:**

- היערכות והתמודדות מערכתית עם אירועי אסון.
- היערכות המוסד החינוכי לחירום: עקרונות, בניית צוותים לשעת חירום, סימולציות והכנת תכנית מגירה.
- הכשרת הצוות החינוכי וחדר המורים להתמודדות בזמן אסון.
- Debriefing תיאוריה, התנסות וביקורת.
- כלים פסיכו חינוכיים להתמודדות בזמן משבר.
- משאבי התמודדות: איתורם וחיזוקם ברמת הפרט והמערכת.

## עולמות ידע המתמקדים בהתמודדות של איש הטיפול עצמו עם אירועי טראומה ומתח ביטחוני:

- השפעות העולם הפנימי של איש הטיפול על התמודדות עם מצבי חירום.
- התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים - דרך עיני איש הטיפול.
- טראומטיזציה משנית: מי יציל את המציל?

הפרק הנוכחי יסקור בקצרה את עולמות הידע השונים. בנוסף, לכל עולם ידע תצורף רשימת מקורות המכילה ספרים, מאמרים ואתרי אינטרנט העוסקים בעולם הידע הספציפי, כך שכל איש מקצוע שרוצה להעמיק ולהרחיב את עולם התוכן בתחום מסוים יוכל להיעזר ברשימת המקורות כדי להמשיך ולהתפתח בתחומים השונים.

## עולמות ידע הקשורים לעולם התלמידים

### 1. מצבי לחץ ומשבר בחיי הילד והמתבגר

פרק זה סוקר את הספרות הקיימת בהתמודדות ילדים ובני נוער עם מצבי לחץ ומשבר. הפרק דן במושגי לחץ ומשבר, סוגי המשברים האפשריים (מצבי גדילה והתפתחות, חולי במשפחה, שכול ויתמות, גירושין, מצבי חירום נוכח טרור ומתח ביטחוני), דרכי ההתמודדות עימם וכדומה. אחד הנושאים המרכזיים בפרק זה עוסק באינטראקציה בין סוג הלחץ לבין השלב ההתפתחותי של הילד.

### הנושאים המרכזיים בפרק זה:

1. משברים התפתחותיים ומשברים לא התפתחותיים.
2. מקומם ותפקידם של מצבי לחץ בחיי הילד.
3. השפעות אפשריות של אירועי לחץ ומשבר על ילדים ובני נוער.

4. התמודדות ילדים ובני נוער עם מצבי לחץ ומשבר.
5. איתור תגובות מצוקה אופייניות של ילדים ובני נוער כתלות בשלב ההתפתחותי.
6. דרכי עזרה ותמיכה אפשריים לילדים ולנוער.
7. מקומם של מערכות התמיכה הטבעיות (הורים, מורים) בהתמודדות.
8. מודלים של חוסן פסיכולוגי.

#### מקורות מידע:

- איילון, ע. ולהד, מ. (1992). כל החיים לפניך. הוצאת נורד.
- אפטה, א. ופרוידנשטיין, א. (2001) נוער על סף תהום. הוצאת דיונון.
- ארהרד, ה. ואל-דור, י. (1991). חוסן נפשי. הוצאת השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך.
- ווזנר, י. וליבנה, ש. (1990). התערבויות. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- ויניקוט, ד. ו. (1988). הילד, משפחתו וסביבתו. ספרית הפועלים.
- זין, א. (1985). הגיל הלא רגיל. הוצאת כפירוס.
- חן-גל, ש. (2003). התמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח בטחוני מתמשכים. הוצאת מ.א.ה; תל-אביב.
- להד, מ. אנקור, ח. (1994) פחד אז. חיפה: את.
- סולברג, ש. (1999). פסיכולוגיה להורים. הוצאת ידיעות אחרונות.
- סרוף, א. (1998). התפתחות הילד, טבעה ומהלכה. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- קינן, ג. (1997) התמודדות עם מצבי לחץ. הוצאת פרולוג.

- קלינגמן, א. רביב, ע. ושטיין, ב. (2000) ילדים במצבי חירום ולחץ. הוצאת השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך.
- רביב, ע. וכצנלסון, ע. (2003). משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו. הוצאת עמיחי.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.icspc.org](http://www.icspc.org)
- [www.traumaweb.org/metiv\\_h.shtml](http://www.traumaweb.org/metiv_h.shtml)
- [www.meital.co.il](http://www.meital.co.il)
- [www.icspc.org](http://www.icspc.org)
- [www.triest-sarig.co.il/terror.html](http://www.triest-sarig.co.il/terror.html)
- [www.natal.org.il/regesh/natal\\_2.pdf](http://www.natal.org.il/regesh/natal_2.pdf)
- [www.natal.org.il/regesh/natal\\_4.pdf](http://www.natal.org.il/regesh/natal_4.pdf)
- [www.hebpsy.net/maillist.asn](http://www.hebpsy.net/maillist.asn)
- [www.education.gov.il/shefi/heder.htm](http://www.education.gov.il/shefi/heder.htm)

## 2. ביטויי המצוקה השונים בקרב תלמידים שנחשפו לאירועי טראומה כתלות בשלב ההתפתחותי

מחקרים שבדקו את דפוסי התגובה, שמעוררים מצבי לחץ בילדים ובבני נוער, מצאו טווח רחב הנע בין תגובות מתונות וחולפות, לבין התפתחות הפרעות פסיכולוגיות, שבבסיסן חוויות של חרדה, דיכאון, נסיגה, פחד, הפרעות חשיבה, תוקפנות או סימפטומים של P.T.S.D.

מנקודת המבט של התוצאות הקליניות של חשיפה ללחץ, קיימת אבחנה בין תגובות כרוניות לאקוטיות. תגובה מייצגת ללחץ אקוטי היא הלם. תגובה זו תימשך בדרך כלל רק כמה ימים ותלווה בחרדה רבה. תגובות או השפעות פסיכולוגיות של לחץ

כרוני הנן קשות יותר למדידה, אולם נראה כי הסימפטומים המאפיינים לחץ כזה קבועים יותר לאורך זמן. מבחינה התפתחותית, הסכנה היא שההסתגלות למצב הכרוני תתבטא בהפרעות פוסט טראומטיות.

ילדים ובני נוער מהווים קבוצה הפגיעה יותר למצבי לחץ, מכיוון שהם לא השלימו את התהליך ההתפתחותי. רגשות החרדה והפחד הנובעים ממצבי לחץ עלולים להכביד ולהעצים את הקונפליקטים והמשברים המאפיינים גיל זה. השלב בהתפתחות הנורמטיבית הוא בעל חשיבות רבה להבנת ההשפעה שעשויה להיות לאירוע המלחיץ על הילד, לרמת הפגיעות שלו, ולאופן התגובה לאירוע. תגובות של ילד בכיתה ג' שנחשף לאירוע טראומטי יהיו שונות מתגובות של נער בכיתה י"א שנחשף לאותו אירוע.

#### מקורות מידע:

- איצקוביץ, א; זיידנה, מ; קלינגמן, א. (1994). תגובות רגשיות של ילדים על מלחמת המפרץ. פסיכולוגיה, ד.181-170.
- אלישע, י. התערבות פסיכולוגית בקהילה לאחר פיגוע המוני. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, ב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.
- אפטר, א; הטב, י; ויצמן, א. וטיאנו, ש. (1997). פסיכיאטריה של הילד והמתבגר. הוצאת דיונון -אוניברסיטת תל-אביב.
- הרמן, ג. (1994). טראומה והחלמה. תל-אביב, עם עובד.
- לוינסון, ש; שולמן, ש; פרנבוך, ש; ארז, ת. (1994). תגובות רגשיות של פחד וגורמי תמיכה אישיים ומשפחתיים אצל ילדים ובני נוער תל-אביביים אחרי מלחמת המפרץ. פסיכולוגיה, ד, תשנ"ד.158-169.
- מילגרם, נ. (2000). ילדים במצבי לחץ. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, ב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ. הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

- נוי, ש. (2000). מצבי לחץ טראומטיים. תל-אביב, הוצאת שוקן.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך ותרבות.
- רביב, ע; קלינגמן, א; הורוביץ, מ. (1980). ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב, אוצר המורה.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.truamaweb.org](http://www.truamaweb.org)
- [www.traumaweb.org/metiv\\_h.shtml](http://www.traumaweb.org/metiv_h.shtml)
- [www.meital.co.il](http://www.meital.co.il)

### 3. התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים דרך עיני התלמיד

בשנים האחרונות, יותר ויותר ילדים ובני נוער נחשפים לאירועים טראומטיים חוזרים ונשנים: חלקם נכח ביותר מפיגוע אחד, לרבים אחרים נפצע או נהרג יותר מחבר או קרוב משפחה אחד במהלך הפיגועים וכדומה. המתח המתמשך, האירועים הקשים ואי הוודאות הנמשכת, חושפים את הנערים והנערות ללחצים מתמשכים קשים ביותר. עבור חלק משמעותי מהם, כל אירוע קשה נוסף המתרחש, פותח את הפצעים שלהם מחדש.

באופן כללי ישנם שלושה תחומים בהם יש שוני בין חשיפה לטראומה בודדת לבין חשיפה לטראומה חוזרת ונשנית:

**תחום הסימפטומים** – נראה כי קורבנות לטראומה חוזרת מפגינים סימפטומים יותר מורכבים שנשארים לזמן רב יותר.

**תחום המאפיינים האישיותיים** – חשיפה לטראומה חוזרת עלולה ליצור שינויים אישיותיים כולל הגדרה מחדש של הזהות העצמית והקשר עם הזולת.



פגיעות רבה יותר של הקורבן לנזק ופגיעה נוספים העשויים לבוא לידי ביטוי הן בדרך של פגיעה עצמית והן בדרך של פגיעה על ידי אחרים.

מבחינה התפתחותית, הסכנה היא שההסתגלות למצב של לחץ כרוני תתבטא בהפרעות פוסט טראומטיות, או בשינויים מהותיים באישיותו או בהתנהגותו של הפרט. בעיקר הדבר נכון לגבי ילדים ומתבגרים, המהווים קבוצה פגיעה יותר ממבוגרים, כיוון שלמבוגר יש יותר כלים להתמודדות, הנובעים מניסיונו האישי ומהבנה רחבה יותר של המצב.

#### מקורות מידע:

- אפטר, א; הטב, י; ויצמן, א. וטיאנו, ש. (1997). פסיכיאטריה של הילד והמתבגר. תל-אביב: דיונון.
- ארליך, י; גרינבאום, צ.ז; טוביאנה, י. (1994). חשיפה ללחץ מתמשך והבדלים בין המינים בתגובות ילדים על מלחמת המפרץ. פסיכולוגיה, 123-133.ד.
- הרמן, ג. (1994). טראומה והחלמה. תל-אביב, עם עובד.
- חן-גל, ש. (2003) התמודדות בית ספרית עם אירועי טירור ומתח ביטחוני מתמשכים. הוצאת מ.א.ה; תל-אביב.
- עומר, ח. ואלון, נ. (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. פסיכולוגיה, ד' (1) 20-28.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.natal.org.il/regesh/natal\\_4.pdf](http://www.natal.org.il/regesh/natal_4.pdf)
- [www.stamed.man.co.il/ha-technion/mustforget](http://www.stamed.man.co.il/ha-technion/mustforget)
- [www.education.gov.il/shefi/heder.htm](http://www.education.gov.il/shefi/heder.htm)
- [www.natal.org.il/publish/berger,kids,02,html](http://www.natal.org.il/publish/berger,kids,02,html)
- [www.icspc.org](http://www.icspc.org)

#### 4. התמודדות עם תופעת האובדן והאבל: במישור הפרט, המשפחה והקהילה; הקשרים התפתחותיים

להתמודדות עם אובדן יש ארבעה שלבים עיקריים: שלב ההלם הראשוני, המתאפיין בסירוב לקבל את הידיעה ולהאמין שהדבר קרה. שלב הכאב, הכעס והאשמה, שבו עולות תחושות של כעס כלפי עצמי או כלפי הזולת, ישנה אשמה עצמית בעקבות "עניינים לא גמורים" עם הנפטר ויש צורך להאשים מישהו אחר כגורם האחראי לאובדן. שלב ההתאזנות - האדם חוזר לאט לחיים הרגילים, תוך כדי עימות עם גרסי אשם על זכותו לתפקד כרגיל, ושלב ההסתגלות

##### פרק זה סוקר מספר נושאים מרכזיים:

- מושג המוות אצל ילדים ובני נוער.
- השוני בתפיסת המוות בשלבי הגיל השונים כתוצאה מהשלב ההתפתחותי.
- ביטויים אפשריים של התמודדות עם אובדן.
- המאפיינים הייחודיים של מדינת ישראל מבחינת תפיסת מושג המוות.
- מקומם של מבוגרים בעיבוד תהליכי אבל ואובדן.
- דרכי התאבלות ואובדן של ילדים צעירים ותיאוריות של תהליכי אבל.
- אבל פתלוגי.
- כיצד ניתן לעזור לילדים לעבד את מושג המוות.
- המוות כנושא בתכנית הלימודים.

##### מקורות מידע:

- איצקוביץ, ה. וגלובמן, ח. (1992). אחים שכולים. הוצאת רשפים.

- איילון, ע. המוות כנושא בתכנית הלימודים. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.
- גרולמן, א. הסברת המוות לילדים. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.
- גרנות, ת. (1985). אובדן: השפעותיו וההתמודדות עמו. הוצאת משרד הביטחון, תל-אביב.
- גרנות, ת. (2000). בלעדיך: השפעות אובדן על ילדים ובני נוער. הוצאת משרד הביטחון, תל-אביב.
- זקס, ש. (1988). ילדים מתמודדים עם המוות. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- כהן, א. (1990). סיפור הנפש. הוצאת אח.
- להד, מ. ואיילון, ע. (1995). על החיים ועל המוות. הוצאת נורד.
- סמילנסקי, ש. מושג המוות אצל ילדים צעירים. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.
- סמילנסקי, ש. (1981). תפיסת המוות בעיני ילדים בגילאי 3-6. הוצאת אח.
- סמילנסקי, ש. (1985). תפיסת המוות בעיני ילדים בגילאי 6-11. הוצאת אח.
- קלינגמן, א. המוות כנושא לדיון בכיתה באמצעות היצירה הספרותית. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.

- קלינגמן, א. (1998). מוות ושכול במשפחה. הוצאת מכון סאלד, ירושלים.
- רוזנהיים, א. הלכות אבלות בדיני ישראל: תפקודים פסיכולוגים. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.traumaweb.org/metiv\\_h.html](http://www.traumaweb.org/metiv_h.html)
- [www.icspc.telhai.ac.il//hebrew/main.htm](http://www.icspc.telhai.ac.il//hebrew/main.htm)
- [www.1201.org.il/maamarim.asp](http://www.1201.org.il/maamarim.asp)
- [www.hebpsy.met/maillist.asn](http://www.hebpsy.met/maillist.asn)
- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)

### 5. ייעוץ להורים בזמן משבר

אחד הממצאים החוזרים שוב ושוב בתחום המחקר של התמודדות ילדים עם מצבי אסון מצביע, כי לדרך ההתמודדות של ההורים עם האסון והטראומה יש השפעות והשלכות משמעותיות לגבי הסתגלות ילדיהם, וכי להורים רבים יש יכולת לגייס ולהפגין תפקוד הורי מוצלח בזמני משבר.

הזמינות והאינטימיות הקיימים ביחסי הורה-ילד הופכים את ההורה לסוכן טיפולי חשוב ביותר, בעיקר בזמנים בהם הילד זקוק לתחושת ביטחון ויציבות. העבודה עם ההורים חשובה, גם לשם סיפוק סביבה התפתחותית רגישה ומתאימה לילד לאורך זמן. אין ספק כיום, כי בזמני משבר, חשוב שההורים יהיו מעורבים בתפקידים שונים ובשכיחות שונה, וזאת בהתאם למידת זמינותם הפיזית והפסיכולוגית, על פי כישוריהם ובמקביל לרמת המוטיווציה שהם מפגינים.

### פרק זה סוקר את הנושאים הבאים:

- קשר ביה"ס - הורים במצבי מתח ביטחוני מתמשכים.
- הורים כסוכני עזרה וסוכני שינוי וטיפול.
- טכניקות ייעוץ להורים באירועי אסון וטראומה.
- הקשר בין התמודדות ההורים לאיכות התמודדות הילד במצבי לחץ.
- התאמת ההתערבות לרמת המודעות ההורית.
- השלמת תחומי חסר הוריים: חסר בידע, בכישורים, בביטחון ובשימוש במערכות תמיכה.
- עקרונות להפעלת קבוצת הורים.

### מקורות מידע:

- כהן, א. (2000). סוגיות בייעוץ להורים בשעת חירום בעקבות טראומטיזציה של ילדיהם. בתוך א. קלינגמן, ע. רביב וב. שטיין (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ. הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- לוינסון, ש; שולמן, ש; פרנבוך, ש; ארז, ת. (1994). תגובות רגשיות של פחד וגורמי תמיכה אישיים ומשפחתיים אצל ילדים ובני נוער תל-אביביים אחרי מלחמת המפרץ. פסיכולוגיה, ד. 158-169.
- מילגרם, נ. ילדים במצבי לחץ. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, ב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- עומה, ח. ואלון, נ. (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. פסיכולוגיה, ד' (1) 20-28.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.

- קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- קלינגמן, א. התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, וב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

אתרי אינטרנט:

- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.education.gov.il/shefi/heder.htm](http://www.education.gov.il/shefi/heder.htm)
- [www.education.gov.il/mivzak//terror/files](http://www.education.gov.il/mivzak//terror/files)

## עולמות ידע הקשורים לתחום ההתמודדות המערכתית

### 1. היערכות והתמודדות מערכתית עם מצבי אסון

ההתערבות בשעת משבר מחולקת לשתי קטגוריות עיקריות: התערבות אינדיבידואלית המתמקדת בתהליכים הפנימיים והבינאישיים שהאדם עובר ומכוונת את עצמה לצרכים הייחודיים של הפרט, והתערבות מערכתית המתמקדת פחות באינדיבידואל השרוי במשבר, ויותר במהלך המאפיין סוג מסוים של משבר.

בלי להפחית מחשיבותה של ההתערבות האינדיבידואלית, ישנה חשיבות עצומה לפיתוח מודל מערכתי להתערבות בשעת חירום, המדגיש את ההכנות המקדימות כחלק בלתי נפרד ממערך ההתערבות בשעת חירום. פעילויות מניעה בגישה המערכתית שמות דגש על טיפול בפרט, ומכוונות יותר לטיפול אפקטיבי בכל חברי הקבוצה הנתונה. העיקרון המנחה הוא שיש לזהות את הגורמים שבאמצעותם

ניתן להפחית את השפעת הגורמים המקשים על ההסתגלות, ובמקביל לחזק את הגורמים המחזקים והמגבירים את יכולת ההסתגלות של הפרט.

ארגון נכון ויעיל המתבסס על המודל המערכתי מאפשר התערבות מניעתית יעילה, רב ממדית ובו-זמנית. התערבות מערכתית מאפשרת לאתר את מוקדי הלחץ העיקריים, לזהות תגובות חריגות של בודדים/קבוצות ולגייס באופן מהיר ויעיל משאבים ומאגרי תמיכה בקהילה. הגישה המערכתית מאפשרת גם זיהוי של יחידים הנמצאים במצוקה ומתן טיפול מתאים, בהתאם לגישה האינדיבידואלית.

### מקורות מידע:

- איילון, ע. (1977). הכנת מערכת החינוך לשעת חירום. עיונים בחינוך. 15, 146-166.
- איילון, ע. טיפול קהילתי בנפגעי פעולות טירור. בתוך ח. דסברג, י. איציקסון, וג. שפלר (עורכים), פסיכותרפיה קצרת מועד (1989). הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלישע, י. התערבות פסיכולוגית בקהילה לאחר פיגוע המוני. בתוך קלינגמן, ע; רביב, ע. וב. שטיין, (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). הוצאת השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך.
- עומר, ח. ואלון, נ. (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. פסיכולוגיה, ד' (1), 20-28.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.
- קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- קלינגמן, א. התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, וב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

- רביב, ע. וכצנלסון, ע. (2003). משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו. הוצאת עמיחי.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.education.gov.il/shefi/heder.htm](http://www.education.gov.il/shefi/heder.htm)
- [www.icspc.org](http://www.icspc.org)

## 2. היערכות המוסד החינוכי לחירום:

### עקרונות, בניית צל"ח, סימולציות והכנת תכנית מגירה

אסון הוא אירוע חריג ומאיים. קיימת נטייה להימנע מלעסוק בו, ועצם העיסוק בו ביום מודחק מהתודעה. דווקא בגלל זה ישנה חשיבות רבה להכנת תכנית מגירה לשעת חירום, שתהיה נגישה באופן מיידי בעת הצורך. התכנית תאפשר התמודדות יעילה עם האירוע המפתיע, תצמצם את תחושת הבלבול וחוסר האונים ותאפשר להחזיר את השליטה והבקרה במתרחש.

היערכות המוסד החינוכי לשעת חירום מורכב משני שלבים מרכזיים:

1. התערבות מקדימה לקראת אפשרות של התרחשות אסון, הכוללת הקמת צוות לשעת חירום (צל"ח) כולל חלוקת תפקידים ואחריות בין אנשי הצוות השונים, הכשרת הצוות וניסוי ותרגול על ידי סימולציות.
2. הכנת תכנית מגירה, הכוללת את הפעילויות ותחומי האחריות של כל אחד מחברי צוות הצל"ח בפרק הזמן המיידי, הקצר והארוך לאחר התרחשות אסון.

#### מקורות מידע:

- חן-גל, ש. (2002). היערכות והתמודדות בית ספרית בשעת אסון. הוצאת מ.א.ה.



- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.
- קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- קלינגמן, א. התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, וב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)
- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.icspc.telhai.ac.il//hebrew/main.htm](http://www.icspc.telhai.ac.il//hebrew/main.htm)

### 3. הכשרת הצוות החינוכי וחדר מורים להתמודדות בזמן אסון

פרק זה סוקר סוגיות הקשורות בהכשרת הצוות החינוכי להתמודדות עם אירוע אסון. הצוות החינוכי בא במגע יום יומי והדוק עם התלמידים, כך שהכנת הצוות החינוכי מהווה אחד מהמפתחות להתמודדות יעילה של ביה"ס עם אירועי אסון.

#### הכנה זו כוללת בין השאר את הפעילויות הבאות:

- היכרות של הצוות החינוכי עם ההיבטים השונים של מצב החירום: היבט נפשי, חינוכי ובטיחותי.
- חלוקת אחריות ותחומי פעולה בין חברי הצוות.
- ארגון השתלמויות לצוות המורים בנושאים הרלוונטיים, כגון: מצבי לחץ וחרדה, מנגנוני התמודדות בקרב ילדים, פעילויות כיתתיות וכדומה.
- קבוצות תמיכה למורים בשעת חירום.

- מתן מקום לתחושות ולחרדות האישיים של הצוות החינוכי.
- כלים ודרכי עבודה להתערבויות פסיכו-חינוכיות עם ילדים הנתונים בלחץ כגון: כתיבה יוצרת או הוראה טיפולית.
- פיתוח תוכנית הדרכה מקדימה במטרה לצמצם את הגורמים השליליים (כגון רגשות פחד והרס) ולהגביר את הגורמים החיוביים (שליטה במצב, תושייה, חשיבה יוצרת בפתרון בעיות וכדומה).
- הכנת המורים לשיחה כיתתית ואישית לאחר אירוע אסון.
- פיתוח היכולת בקרב אנשי הצוות לזהות סימני מצוקה ולהכיל רגשית את התלמידים.

#### מקורות מידע:

- אברהם, ע. (1974). עולמם הפנימי של המורים. הוצאת אוצר המורה.
- אברהם, ע. (1976). קבוצות תמיכה למורים בשעת חירום. עיונים בחינוך. 27-36, 12.
- אברהם, ע. מורות בתוך מלחמה. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורובין, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980), הוצאת אצר המורה.
- עומר, ח. ואלון, נ. (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. פסיכולוגיה, ד' (1), 20-28.
- אילון, ע. להד, מ. (2000) חיים על הגבול 2000. טבעון; נורד.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי -ייעוצי.

- קלינגמן, א. התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, וב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- רביב, ע. וכצנלסון, ע. (2003). משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו. הוצאת עמיחי.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)
- [www.herumyasha.org.il](http://www.herumyasha.org.il)

#### 4. Debriefing – תיאוריה, התנסות וביקורת

הדיבוב הפסיכולוגי פותח בשנות ה-80 ומהווה כיום את אחד הכלים המרכזיים שבהם נעשה שימוש בשנים האחרונות בארץ ובעולם באירועים של אסון ולחץ. דיבוב פסיכולוגי הוא שיחה קבוצתית מובנית, המתבצעת כחלק מתהליך התערבות לאחר אירוע אסוני. לא מדובר ביעוץ או בטיפול, אלא בכלי מניעת, כאשר מטרתה העיקרית של השיחה היא להפחית את הסיכוי שתגובות פסיכולוגיות טבעיות לאחר אירוע אסוני תהפוכנה לסינדרום פוסט טראומטי.

ההתערבות נעשית בדרך כלל בסמיכות לזמן ולמקום האירוע הטראומטי, וכוללת מפגש קבוצתי אחד או שניים, שהמשתתפים בו הם אנשים שנחשפו לאירוע הטראומטי באותה רמה של חשיפה (נפגעו, היו עדים לאירוע, בני משפחה של נפגעים וכו'). במהלך הפגישה נסקרים במשותף המרכיבים השונים של האירוע הטראומטי והשפעותיו, כך שכל משתתף יכול לפתח לעצמו הבנה מלאה יותר לגבי מה שהתרחש ולגבי תגובותיו. הדיבוב מורכב מחמישה שלבים: שלב הפתיחה, שלב העובדות, שלב המחשבות, התגובות והרגשות, שלב ההתמודדות ושלב הסיום.

בשנים האחרונות, לצד מחקרים שהראו את יעילותו הרבה של הכלי במניעת תחלואה פוסט טראומטית, החלו להופיע גם מחקרים שהראו, כי במקרים מסוימים הכלי

אינו יעיל בצורה משמעותית, וחלק מהחוקרים אף הצביע על נזקים פוטנציאליים שעלולים להיות לשימוש בדיבור, בעיקר בעלייה בעוצמת המצוקה של המשתתפים. יחד עם זאת, באופן כללי ניתן לומר כי שימוש נכון בכלי, לפי כל הכללים וההנחיות, עשוי למנוע פגיעה אפשרית ולהגביר את הסיכוי לסיוע ועזרה.

### מקורות מידע:

- איילון, ע; להד, מ. (2000). חיים על הגבול. טבעון: הוצאת נורד.
- חן-גל, ש. (2002). היערכות והתמודדות בית ספרית בשעת אסון. הוצאת מ.א.ה.
- נריה, י; סולומון, ז; ויצטום, א. (1999). מניעת תגובות פוסט טראומטיות ארוכות טווח: בחינת היעילות של התערבות התשאל הפסיכולוגי. שיחות, י"ד (1). 13-19.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.
- קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- שלו, א. תובל-משיח, ה. (1999). התערבויות מוקדמות ותשאל (debriefing) באירועי טראומה. שיחות, י"ג (3) 206-219.

### אתרי אינטרנט:

- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.meital.co.il](http://www.meital.co.il)
- [www.education.gov.il/preschool/herum\\_gan.htm](http://www.education.gov.il/preschool/herum_gan.htm)
- [www.babbili.com/bambili\\_news/katav\\_main.asp](http://www.babbili.com/bambili_news/katav_main.asp)

## 5. כלים פסיכו חינוכיים להתמודדות בזמן משבר

פרק זה סוקר כלים פסיכו חינוכיים העומדים לרשות היועץ ולרשות צוות המורים, מתוך מטרה להעשיר את האמצעים שבידיהם, כך שיוכלו להתייחס ולאפשר לתלמידיהם להגיב במגוון תגובות למצבי לחץ.

מאחר ותגובות האנשים שונות במצבי לחץ דומים, אין דרך אחת שמתאימה לכל מצב, לכל אדם ולכל גיל. יחד עם זאת, ניתן לפתח ולהעשיר את משאבי ההתמודדות על ידי התנסות במגוון של גישות חלופיות, אשר תאפשרנה לבטא רגשות, להפעיל חשיבה, ולנקוט בהתנהגויות מתאימות.

בהתמודדות עם מצבי חירום יש להפעיל שיקול דעת בבחירת הפעילויות המתאימות למצב הספציפי, לתנאים הספציפיים ולמאפייני קבוצת התלמידים. מאחר ולחלק מהתלמידים יש יכולת מוגבלת לשאול שאלות מורכבות ויכולת הבעה מילולית מצומצמת של תחושות ורגשות, חשוב להיעזר גם באמצעי ביטוי אומנותיים. כלים אלו מאפשרים הרחבה של אפשרויות הבעה ונותנים לכל תלמיד את אפשרות הבחירה בכלי המתאים לו.

הכלים המרכזיים שבהם ניתן לעשות שימוש עם תלמידים במסגרת כיתתית ו/או פרטנית לאחר אסון הם: כתיבה חופשית, ציור, פסיכודרמה, ספרותרפיה, משימות כיתתיות, תנועה ומשחקי דמיון.

### מקורות מידע:

- אופיר, מ. משחק הדמיה כשיטת טיפול בחרדה מצבית. בתוך רביב, ע; קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.
- איילון, ע; להד, מ. (2000). חיים על הגבול. טבעון: הוצאת נורד.
- אליצור, ב. (1988). הרפיה עצמית. הוצאת אור עם, תל-אביב.
- ארהרד, ה. ואל-דור, י. (1990). חוסן נפשי: שיפור כישורי התמודדות במצבי מצוקה ומניעת אובדנות. ירושלים: משרד החינוך.

- גל. ע. כתיבה יוצרת כלי טיפולי. בתוך רביב, ע.; קלינגמן, א. והורובין, מ. (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר (1980). הוצאת אוצר המורה.
- חן-גל, ש. (2002). היערכות והתמודדות בית ספרית בשעת אסון. הוצאת מ.א.ה.
- להד, מ. ואנקור, ח. (1993). פחד אז: ביבילותרפיה כסיוע בהפחתת פחדי ילדים ונוער. קריית ביאליק; הוצאת אח.
- להד, מ. אנקור, ח. וכהן, א. (1989). להתגבר. הוצאת המרכז לשעת חירום, קריית שמונה.
- להד, מ. ואילון, ע. (1995). על החיים ועל המוות. הוצאת נורד.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- שדה, א. טיפול ממוקד בילד במצבי לחץ וטראומה. בתוך קלינגמן, ע.; רביב, ע. ושטיין, ב. (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ (2000), השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות; השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.meital.co.il](http://www.meital.co.il)
- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.icspc.org](http://www.icspc.org)
- [www.truamaweb.org](http://www.truamaweb.org)
- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)

## 6. משאבי ההתמודדות: איתורם וחיזוקם ברמת הפרט והמערכת

התמודדות עם אירועי אסון מחייבת בדיקת משאבי המערכת ומשאבי המטופל. ההתערבות תתמקד באיתור וחיזוק המשאבים הקיימים מתוך הנחה כי הם הגורמים שיובילו את הפרט להתמודדות יעילה יותר.

הסקירה הספרותית מתייחסת לארבעה סוגים בסיסיים:

1. משאבים אישיים - תכונות אישיות, תבניות פעולה, גישות חיוביות וכל דבר שהפרט עושה בעצמו או אומר לעצמו כשהמטרה היא הפחתת לחץ.

2. משאבים חברתיים - תמיכה מחברים ומבני משפחה, הנאה מהחיים החברתיים וכדומה.

3. משאבים ארגוניים - ייעוץ בתוך המערכת, חוגים, השתלמויות, הדרכה ותמיכה מקצועית.

4. משאבים קהילתיים - האמצעים שהקהילה מאפשרת ושניתן להפיק ממנה, במונחים של פעילות מחוץ למסגרת העבודה.

חלוקה אפשרית מרכזית נוספת היא החלוקה בהתאם למודל החוסן הרב ממדי (BASIC PH) של פרופ' להד, המורכב משישה סוגים של תחומים המכילים משאבי התמודדות: תחום האמונות והערכים, התחום הרגשי, תחום החברתיות, תחום הדמיון, תחום הקוגניציה ותחום הפיזיולוגיה. שילובם של כל ששת סוגי המשאבים יחד בונה את התחושה הכללית של החוסן.

### מקורות מידע:

- הרמן, ג. (1994). טראומה והחלמה. תל-אביב, עם עובד.
- להד, מ. מודל BASIC PH ודרכי איתורו בסיפור בשישה חלקים. בתוך לויןסון, ש. (עורכת), פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה בעת רגיעה ובעת חירום (1993). הוצאת הדר.

- מילגרם, נ. ילדים במצבי לחץ. מתך א. קלינגמן, ע. רביב וב. שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.
- נוי, ש. (2000). מצבי לחץ טראומטיים. תל-אביב, הוצאת שוקן.
- קלינגמן, א. (1991). התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.
- קלינגמן, א; רביב, ע. ושטיין, ב. (2000). ילדים במצבי חירום ולחץ. הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- רביב, ע; קלינגמן, א; הורוביץ, מ. (1980). ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב, אוצר המורה.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.icspc.telhai.ac.il/hebrew/main.htm](http://www.icspc.telhai.ac.il/hebrew/main.htm)
- [www.truamaweb.org](http://www.truamaweb.org)
- [www.traumaweb.org/metiv\\_h.shtml](http://www.traumaweb.org/metiv_h.shtml)
- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)

## עולמות ידע המתמקדים בהתמודדות של אנשי הטיפול עם אירועי טראומה ומתח ביטחוני

### 1. השפעות העולם הפנימי של אנשי הטיפול על ההתמודדות עם מצבי חירום

פרק זה סוקר את השפעת העולם הפנימי של איש המקצוע והתנסויותיו המקצועיות והאישיות על אופן התמודדותו עם אירועי טראומה. ההתמודדות של אנשי הטיפול



עם אירועי אובדן וטראומה היא תובענית ביותר מבחינה רגשית ולעיתים קרובות נוגעת בפצעים פנימיים.

לעיתים ישנם גורמים פנימיים המניעים את איש הטיפול להימנע מרגשות מסוימים או ממעורבות בקשר עם תלמידים שנפגעו: איש טיפול פוסט טראומטי שחווה בעצמו אירועים קשים עלול לנסות ולחסום כל מגע עם חוויות אובדן וטראומה של תלמידים; אצל חלק מאנשי המקצוע יש הימנעות אישית מתהליכי אבל או ממצבים עמומים המסכנים את תחושת הקומפטינטיות המקצועית; חלק מאנשי הטיפול מוצאים עצמם בתהליך של הזדהות יתר עם התלמיד ומשפחתו. כל אלו מצבים העלולים להוביל את איש הטיפול להימנע מרגשות מסוימים או ממעורבות בקשר עם תלמידים שנפגעו. ההימנעות ממגע נסתרת, לעיתים, מעיניו של איש הטיפול עצמו, ולובשת לעיתים קרובות צורה של מעשיות יתר וצמצום רגשי.

ניתוק חלקים רגשיים כואבים מהעצמי, בתהליך העבודה, מוביל לצמצום המשאבים האישיים והפנימיים העומדים לרשות איש הטיפול במגעיו האישיים-המקצועיים. לעיתים קרובות אותם רגשות, שמהם מנסה איש הטיפול להימנע, הם הרגשות המשמעותיים ליכולתו להבין את צורכי התלמידים והמערכת של ביה"ס, ולהגיב תגובות הולמות למצב הממשי. הרחבת היכולת המקצועית של אנשי הטיפול להתמודדות עם טראומה ואובדן, קשורה בנכונותם להרחיב את המרחב הפנימי שלהם, ולהיות במגע עם המקומות הכואבים.

### מקורות מידע:

- אילון, ע. ושחם, ? מי יתמוך בתומכים? - Helping the Helpers הקניית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולוגים-עמיתים המתמודדים בטרומות של מלחמה. בתוך קלינגמן, ע; רביב, ושטיין, ב. (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). הוצאת משרד החינוך.
- הרמן, ג. (1994). טראומה והחלמה. תל-אביב: הוצאת עם עובד.

- ויצטום, א. בין התערבות במשבר לפסיכותראפיה קצרת מועד. בתוך ח. דסברג, י. איזיקסון, ג. שפלה, פסיכותראפיה קצרת מועד (1989). ירושלים: הוצאת מאגנס.
- להד, מ. (2000). וחושך על פני תהום: הרהורים על תשישות קירבה וספר בראשית. אוגדן מאמרים בנושא התערבות במצבי משבר ואסון, מפקדת קצין רפואה ראשי.
- נריה, י. (1994). החיים בצל המלחמה – היבטים פסיכולוגיים. מכון דיווידס ליהודים בין-לאומיים, האוניברסיטה העברית.
- נריה, י.; סולומון, ז.; קינזבורג, ק.; דקל, ה.; אנוך, ד. ועורי, א. (1995). מלחמות ומחירן הנפשי: היבטים שונים על טראומה נפשית בקרב חיילים ואזרחים בחברה הישראלית. חברה ורווחה, י"ח, 125-139.
- פרנקל, ו. (1970). האדם מחפש משמעות: ממחנות המוות אל האקזיסטנציאליזם. הוצאת דביר, תל-אביב.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.icspc.telhai.ac.il/hebrew/main.htm](http://www.icspc.telhai.ac.il/hebrew/main.htm)
- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)

## 2. התמודדות עם מצבי לחץ מתמשכים - דרך עיני היועץ

בארבע השנים האחרונות חשף המצב הביטחוני המתמשך את מערכות החינוך למצבי לחץ וטראומה מתמשכים וחוזרים בעוצמה ותדירות שכמותם לא היו בעבר. רבים מבתי הספר בארץ התמודדו עם מספר אירועים קשים והפכו בעל כורחם ל"מומחים" בתחום ההתמודדות עם טראומה.

ברובם המכריע של המקרים, כאשר מתרחש אסון, צוות בית הספר מתגייס במהירות ופועל במסירות והשקעה שאין להם גבול. יחד עם זאת, לעתים נוכחות זו זמנית בלבד ואינה נמשכת לאורך זמן, וככל שהזמן עובר היא דועכת ונעלמת.

חלק מדעיכה זו הינו תהליך טבעי ורצוי של סיום טיפול באירוע וחזרה לשגרה. יחד עם זאת, לעיתים יש לדעיכה זו סיבות אחרות העלולות למנוע מביה"ס לתת את המענה הטיפולי המתאים לתלמידים שחווים מצוקה. יש לזכור, כי לאחר אירוע טראומטי ישנו אחוז מסוים של תלמידים שנחשפו לאירוע, שממשיכים לסבול ממצוקה פוסט טראומטית.

התמודדות של איש הטיפול עם מצבי לחץ מתמשכים כוללת בתוכה מספר נקודות מרכזיות:

- מכשולים ארגוניים-מערכתיים: הקושי של בית ספר בהתמודדות לאורך זמן עם מצוקה, רצון של תלמידים לחזור לתפקוד תוך קושי להביע רצון לקבלת עזרה, אי פניות רגשית של הצוות להכיר בקשיים פסיכולוגיים הנוגעים לטראומה ואובדן, הימנעות של הצוות החינוכי מההתמודדות לאורך זמן עם תלמידים שנפגעו ועוד.
- זיהוי תגובות מצוקה של תלמידים לאורך זמן (P.T.S.D.).
- קשייו הרגשיים של איש הטיפול: התמודדות עם תחושת השחיקה, הרצון להמשיך הלאה, רגשות כואבים מהעולם הפנימי שלו העלולים לפגוע בזמינות הרגשית של איש הטיפול וכדומה.

#### מקורות מידע:

- אילון, ע. ושחם, ? מי יתמוך בתומכים? - Helping the Helpers הקנית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולוגים-עמיתים המתמודדים בטרומות של מלחמה. בתוך קלינגמן, ע; רביב, ע. ושטיין, ב. (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). הוצאת משרד החינוך.
- הרמן, ג. (1994). טראומה והחלמה. תל-אביב, עם עובד.
- ויצטום, א. בין התערבות במשבר לפסיכותרפיה קצרת מועד. בתוך ח. דסברג, ? איזיקסון, ג. שפלה, פסיכותרפיה קצרת מועד (1989). ירושלים: הוצאת מאגנס.

- חן-גל, ש. (2003) התמודדות בית ספרית עם אירועי טירור ומתח ביטחוני מתמשכים. הוצאת מ.א.ה; תל-אביב.
- מילגרם, נ. ילדים במצבי לחץ. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, ב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.
- נוי, ש. (2000). מצבי לחץ טראומטיים. תל-אביב, הוצאת שוקן.
- נריה, י; סולומון, ז; קינזבורג, ק; דקל, ה; אנוך, ד. ועורי, א. (1995). מלחמות ומחירן הנפשי: היבטים שונים על טראומה נפשית בקרב חיילים ואזרחים בחברה הישראלית. חברה ורווחה, י"ח. 125-139,
- קלינגמן, א. התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב, וב' שטיין, ילדים במצבי חירום ולחץ (2000). משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.traumaweb.org/metiv\\_h.shtml](http://www.traumaweb.org/metiv_h.shtml)
- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)

### 3. טראומטיזציה משנית: מי יציל את המציל?

בשנים האחרונות יותר ויותר אנשי בריאות הנפש שעוסקים בטיפול בקורבנות טראומה מדווחים על סימפטומים טראומטיים, וביניהם נדודי שינה, מחשבות חוזרות ונשנות על אירועים מפחידים, קשיי הירדמות, עצבנות וכדומה - וזאת למרות שהם עצמם לא נחשפו באופן ישיר לאירוע טראומטי.

המונח טראומטיזציה משנית (Secondary Traumatization) מתאר את השפעת המפגש הטיפולי עם נפגעי אסונות, הסובלים מהפרעה פוסט טראומטית, על אנשי מקצועות בריאות הנפש. הכוונה למצב בו אנשים הבאים במגע קרוב עם קורבן לאירוע טראומטי, כגון הורים, בני משפחה, מורים, מטפלים וכדומה, עלולים לחוות

מצוקה רגשית ולהפוך בעצמם במהלך הזמן לקורבנות עקיפים של הטראומה. אצל חלק מהמטפלים מופיעות תופעות המדמות את הסימפטומים הפיזיולוגיים, האמוציונאליים והקוגניטיביים של הנפגעים, ואלו עלולות ב-7%–3 מהמקרים להיות חמורות, עד גרימת הפרעה פוסט טראומטית לאנשי המקצוע.

הפגיעות של מומחי בריאות הנפש לחשיפה זו מיוחסת לשלושה גורמים מרכזיים: אמפתיה, התעוררות של חוויות טראומטיות שהמטפל בעצמו עבר וטיפול בילדים. בין שאר הביטויים הקשורים לתופעה ניתן לראות ניסיונות של המטפל למלא את תפקיד "המושיע"; פיתוח תחושות כעס אצל המטפל בשם המשפחה על ארגונים ונותני שירות אחרים שבדרך כלל עובדים עם המתערבים בשיתוף פעולה; "אשמת העד", שבה מרגיש המטפל אשם כי נחסך ממנו הסבל של המטופל, וכתוצאה מכך הוא מתקשה ליהנות מההנאות הרגילות של חייו ועוד.

דרך ההתמודדות היעילה ביותר עם התופעה היא באמצעות קבוצות תמיכה. המטפל חייב להיות מסוגל לבטא ולעבד את ההתנסויות הכואבות הללו באווירה תומכת. תהליך זה הוא חיוני, כדי למנוע או להקטין את הנזק והפגיעה שעלולים להיווצר אצל המטפל, כתוצאה מעבודה עם ניצולי טראומה. כשם ששום נפגע טראומה אינו יכול להחלים לבדו, כך שום מטפל אינו יכול לטפל בטראומה לבדו.

### מקורות מידע:

- אילון, ע. ושחם, ? (2000). מי יתמוך בתומכים? - Helping the Helpers הקנית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולוגים-עמיתים המתמודדים בטראומות של מלחמה. בתוך קלינגמן, ע; רביב, ע. ושטיין, ב. (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ. הוצאת השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך.
- גלאי, ת. (1991). תפעול צוות בשעת חירום: מודל עבודה הירארכי. שיחות, ה'24-26.
- הרמן, ג. (1997). טראומה והחלמה. תל-אביב: הוצאת עם עובד.

- ויסמן, מ; מיקולינסר, מ.סולומון, ז. וויסנברג, מ. (1993). טראומטיזציה משנית בקרב נשות לוחמים פוסט טראומטיים: טיפולוגיה משפחתית. פסיכולוגיה, ג' (2). 166-177.
- חן-גל, ש. (2003) התמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח ביטחוני מתמשכים. הוצאת מ.א.ה; תל-אביב.
- להד, מ. (2000). וחושך על פני תהום: הרהורים על תשישות קירבה וספר בראשית. אוגדן מאמרים בנושא התערבות במצבי משבר ואסון, מפקדת קצין רפואה ראשי.
- מילגרם, נ. (1994). מחקר פסיכולוגי בישראל בתקופת מלחמת המפרץ. פסיכולוגיה, ד. 7-19.
- נריה, י; סולומון, ז; קינזבורג, ק; דקל, ה; אנוך, ד. ועורי, א. (1995). מלחמות ומחירן הנפשי: היבטים שונים על טראומה נפשית בקרב חיילים ואזרחים בחברה הישראלית. חברה ורווחה, י"ח. 125-139.

#### אתרי אינטרנט:

- [www.icspc.telhai.ac.il/hebrew/articles\\_h/dark.htm](http://www.icspc.telhai.ac.il/hebrew/articles_h/dark.htm)
- [www.herumyesha.org.il](http://www.herumyesha.org.il)
- [www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm](http://www.education.gov.il/cherum/hitmodedut.htm)



# ביבליוגרפיה

- אוגדן, ת. (1989). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. הוצאת עם עובד.
- אילון, ע. ושחם, י. (2000). מי יתמוך בתומכים? הקניית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולגים - עמיתים המתמודדים בטרומות של מלחמה. בתוך א. קלינגמן, ע. רביב וב. שטיין (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ. הוצאת השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך.
- ביון, ו.ה. (1992). התנסות בקבוצות ומאמרים נוספים. דביר, הוצאה לאור בע"מ וזמורה-ביתן.
- היימן, ט. (2000). ליקויי למידה, מדריך למידה. ת"א: האוניברסיטה הפתוחה.
- הרמן, ג. (1994). טראומה והחלמה. הוצאת עם עובד.
- ויניקוט, ד.ו. (1988). הילד, משפחתו וסביבתו. ספרית הפועלים.
- ויניקוט, ד.ו. (1999). משחק ומציאות. עם עובד.
- חן-גל, ש. (2002). היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח בטחוני: הוצאת מ.א.ה., ת"א.
- חן-גל, ש. (2003). התמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח בטחוני מתמשכים. הוצאת מ.א.ה., ת"א.
- חן-גל, ש., מור, פ. וסימן-טוב, י. (2007). נוכחות חיה: מערך ההתערבות הטיפולית במחנה ניצנים במהלך מלחמת לבנון השנייה. הוצאת משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל.



מור, פ. (1987). התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: ג'וינט ישראל, אגף חינוך ונוער. פרסום פנימי.

מור, פ. (2003). חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה. תזה לתואר דוקטור באנגלית. אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.

מור, פ. (2006). לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת בית לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ. (2007). יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כנטילת סמכות וכנטישת סמכות. מתוך:

מור, פ. (עורכת). על סמכות מגדלת במערכות חינוכיות - חוברת מאמרים. הכנס השביעי לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית במערכות חינוך. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

מור, פ. ולוריא, א. (2006). כוחו של היועץ החינוכי - בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ., לוריא, א., חן-גל, ש., וסימן-טוב, י. (2005). "משא הטראומה" - התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

מור, פ. ומנדלסון, י. (2006). לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מיטשל, ס.א. (1993). תקווה ופחד בפסיכואנליזה. תולעת ספרים, ת"א.

מיטשל, ס.א. ובלק, מ. (1993). פרויד ומעבר לו. תולעת ספרים, ת"א.

סארטר, ז'. פ. (1946). האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם. הוצאת כרמל.

- עומה, ח. (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. הוצאת מודן.
- פרויד, ז. (2002). **הטיפול הפסיכואנליטי**. עם עובד.
- קלינגמן, א. (1990). **התערבות פסיכולוגית חינוכית בעת אסון**. השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.
- Amato, P. & Boothe, A. (1997). **A Generation at Risk**. Harvard U. Press.
- Baker, H. S. and Baker N. B. (1987). **Heinz Kohut's Self Psychology: An Overview**. *American Journal of Psychiatry*, 144(1), pp. 1-8.
- Baker, A., Nadera, S.K. (1999). **Effects of political and military traumas on children: The Palestinians case**. *Clinical Psychology Review*, 19(8), 935-950.
- Bernard, B. (1996). **Resiliency Research – A Foundation for Youth Development**. Resiliency in Action, Rio Rancho, NM.
- Bernard, B. (1997). **From Research to Practice: The Foundations of the Resiliency Paradigm**. Resiliency in Action, Rio Rancho, NM.
- Benjamin, J. (1995). **Recognition and destruction: An outline of intersubjectivity**. In: *Subjects, Love Objects: Essays on Recognition and Sexual Difference*. New-Haven: Yale University Press.
- Berman, E. (1997). **Relational psychoanalysis: A historical background**. *American Journal of Psychotherapy*, 51(2), 185-203.
- Block J. H. & Block J. (1980). **The Role of Ego Control and Ego Resiliency in the Organization of Behavior**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Block J. & Kremen A. M. (1996). **IQ and Ego Resiliency: Conceptual and Empirical Connection and Separateness**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Briere, J. (1987). **Post sexual abuse trauma: Data and implication for clinical practice**. *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 367-369.
- Briere, J. & Zaidi, L. (1989). **Sexual abuse histories and sequel in female psychiatric emergency room patients**. *American Journal of Psychiatry*, 146, 1602-1606.

- Brooks, R. (1994). **Children At Risk: Fostering Resilience and Hope**. American Journal of Orthopsychiatry. 126-152.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). **Reproduction in Education, Society and Culture**. London, Sage.
- Casement, P.J. (1982). **Some pressures on the analyst for physical contact during the re-living of an early trauma**. Int. R. Psycho-Ana.9:279-286.
- Cohen, J. (1985). Trauma and repression. **Psychoanalytic Inquiry**. 5:164-189.
- Cohen, J. Ed.). (1997). **Educating Minds and Hearts, Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence**. Teachers College, Columbia University.
- Compass, B.E., Davis, G.E., Forsyth, C.J., & Wagner, B., (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: **The adolescent perceived events scale**. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 55, 534-541.
- Dalenberg, C.J. (2000). **Counter transference and the treatment of trauma**. American Psychological Association.
- Fairbairn, W. R. D. (1952). **An Object-Relations Theory of the Personality**. New York.
- Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; **physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions**. Journal of Child psychology and Psychiatry, 48(3/4):329-354.
- Feldman, R., Weller, A., Lechman, J.F., Kuint, J. & Eidelman, A.I. (1999). The nature of the mother's tie to her infant: **Maternal bonding under conditions of proximity, separation, and potential loss**. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 40(6):929-939.
- Feldman, R., Greenbaum, C.W. & Yirmia, N. (1999). **Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control**. Developmental Psychology. 35 (1):223-231.
- Festinger, L. (1957). **A Theory of Cognitive Dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press.

Ferenczi, S. (1938). **Confusion of tongues between the adult and the child.** Standard Edition.

Freud, S. and Breuer, J (1893). On the psychical mechanism of hysterical phenomena: **Preliminary communication.** Standard Edition.

Fraser, M., Richman J. & Galinsky M. (1999). Risk, Protection and Resilience: **Toward a Conceptual Framework for Social Work Practice.** Social Work Research, 23(3), 31-143..

Friedman, P. (1967). On Suicide: **discussions of the Vienna Psychoanalytic society- 1910.** International Universities Press.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. and Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: **The Theory and Practice of Resilience.** Journal of Child Psychology and Psychiatry. 34(2), 231-257.

Gample, Y (1999). Between the background of safety and the background of the uncanny in the context of social violence. In Psychoanalysis on the move: **the work of Joseph Sandler, Eds.** Peter Fonagy, Arnold M. Cooper and Robert S. Wallerstein. Rutledge, N.Y.

Gallahar, M. (1996). The Abolition of Marriage: **How we destroy lasting love.** Regnery PubGarbarino, J., Kostelny, K. & Dubrow N. (1991). No Place to be a child, growing up in war zone. Lexington Books, Toronto.

Garbarino, J. & Kostelny, I. (1992). Child Maltreatment as a Community Problem. Child Abuse and Neglect. 16, 455-464.

Garmezy, N., & Rutter, M. (1985). Acute stress reactions. In M. Rutter & L. Hersov (Eds.). **Child and adolescent psychiatry: Modern approaches** (pp. 64-92). Oxford, UK: Blackwell.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (1989). **Pedagogy, the state, and cultural struggle Teacher empowerment and school reform.** Albany: State University of New York Press.

Glasser, W. (1998). Choice Theory: **A New Psychology of Personal Freedom.** New York: Harper and Collins Publishers.

Greenberg, S. & Mitchell, S. (1983). **Object Relations in Psychoanalytic Theory.** Cambridge, Mass.

- Herman, J.L. (1981). **Father-daughter incest**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herman, J. L. (1992). **Trauma and Recovery: The aftermath of violence - from domestic abuse to political terror**. Basic Books, N.Y.
- Herman, J.L. (1995). Complex PTSD. **Journal of Traumatic Stress**, 5(3), 87-99.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). **Cooperation and Competition: Theory and Research**. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Klingman, A. (2002). **From supportive-listening to a solution-focused intervention for counselors dealing with political trauma**. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30(3), 247-259.
- Klingman, A. & Cohen, E. (2004). **School-based multisystematic interventions for mass trauma**. Kluwer Academic/Plenum Publishers, N.Y..
- Klohn, E. C. (1996). **Conceptual Analysis and Measurement of the Construct of Ego-Resiliency**. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70(5), 1067-1079.
- Kohut, H. (1971). **The Analysis of the Self**. International University Press, New-York.
- Kohut, H. (1977). **The Restoration of the Self**. International University Press, New-York.
- Kronick, F.R., & Hargis, C.H. (1990). **Dropouts: How Drops Out and Why - and the Recommended Action**. Springfield, Charles C Thomas Publisher.
- Lavi, T.(2002). Both sides of the fence: Psychological adjustment of Palestinian and Israeli children exposed to the Intifada. **The first bi-national conference on treating traumatized children and adolescents**. Schneider Hospital, Petach Tikva.
- Lindy, J. D. (1993). PTSD and transference. *National Center for Post-Traumatic Stress Disorder Clinical Newsletter*. 3 (2).
- Martinez, P. & Richters, J.E. (1993). **The NIMH community violence projects**. *Psychiatry*, 56, 22-35.

Maslach, C. (1982). **Burnout: the cost of caring**. English Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.

Miller, A. (1990). **The Untouched Key: Tracing Childhood Trauma in Creativity and Destructiveness**. New York: Anchor/Doubleday.

Mor, F. (2003). **A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System**. Doctorat Dissertation. Sussex University. London.

O'Connor, T.G. & Jenkins, J.M. (2000). **Marital transition and children's adjustment: Understanding why families differ from one another and why children in the same family show different patterns of adjustment**. W-01-1-3E, Human Resources Development Canada, Quebec.

Pat-Horenczyk, R. & Doppelt, O. (2004). **PTSD, coping strategies and risk-taking behaviors in adolescents facing ongoing terrorism**. The second bi-national conference on treating traumatized children and adolescents. Maale Hachamisha.

Rapaport, D. & Gill, M.M. (1959). **The points of view and the assumptions of metapsychology**. International Journal of Psycho-Analysis, 40: 153-162.

Rutter, M. (1987) **Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms**. American Journal of Orthopsychiatry. 57(3), 67-92..

Rutter, M. (1991). **Resilience: Some Conceptual Considerations**. Paper Delivered at the Institute of Mental Health Initiatives Conference on Fostering Resilience, Washington, DC.

Rhodes, J.E. (1994). **Older and Wiser: Mentoring Relationships in Childhood and Adolescence**. The Journal of Primary Prevention. 14(3), 187-196.

Sandler, J. (1987). **From Safety to Superego**. The Guilford Press. N.Y.

Schore, A.N. (2001). **The effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health**. Infant Mental Health Journal 22:7-66. .

Shaw, J.A. (2000). **Children, adolescents and trauma**. Psychiatric Quarterly, 71(3), 272-243.

Slavin, R. (1990). **Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Steele, K., Van der Hart, A. & Nijenhuis, E.R.F. (2001). **Dependency in the treatment of complex post traumatic stress disorder and dissociative disorder.** *Journal of Trauma and Dissociation*, 2(4), 79-116.

Pearlman, C.A. & Saakvitae, K.W. (1995). **Trauma and the therapist: Counter transference and vicarious traumatization in Psychotherapy with incense survivors.** Norton & Co.

Terr, L.C. (1983). **Chowchilla revisited: The effects of psychic trauma four years after a school-bus kidnapping.** *American Journal of Psychiatry*, 140, 1543-1550.

Terr, L.M. (1991). **Childhood traumas: An outline and overview.** *American Journal of Psychiatry*, 48, 10-20.

Van der Kolk, B.A. (1987). **Psychological Trauma.** Washington, DC: American Psychiatric Press.

Werner, E.E. (2000). **Protective factors and individual resilience.** In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.) **Handbook of Early Childhood Intervention** (pp. 115-132). New-York: Cambridge University Press.

Werner, E.E., & Smith, R.S. (1992). **Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood.** Ithaca, New York: Cornell University Press.

Wertz, F.J. (1994). **The humanistic movement: Recovering the person in psychology.** New York: Gardner Press.

Winnicott, D. M. (1965). **The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development.** New York: International Universities Press, Inc.

Winnicott, D.M. (1986). **Home is where we start from.** New York: International Universities Press, Inc.

Wolin, S. J. and Wolin, S. (1993). **The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity.** New York: Villard Books.

---

Yehuda, R. & McFarlane, A.C. (1995). **Conflict between current knowledge about post traumatic stress disorder and its original conceptual basis.** American Journal of Psychiatry, 152(12), 1705-1713.















