

מבוגר אחד מספיק

תמר שטורץ, מדריכה

בעידן שבו חוסנם של תלמידינו עומד למבחן, מוקדש מאמר זה למורים בהערכה עמוקה למשמעותם בחייהם של ילדים.

שירה בת ה-13 הצטרפה לבית הספר בירושלים באלול תשפ"ד.

משפחתה פונתה מהצפון שלושה חודשים קודם. אבא נשאר שם, כדי לתחזק את העסק המשפחתי. אמא עובדת בעבודה זמנית בעיר החדשה ומגיעה הביתה אחרי ששירה מאורגנת לשינה. לעיתים היא לא ישנה. היא שומעת את האזעקות גם כשהן אינן. לפני כחודש, נפל שבר יירוט על הבית שהשאירו מאחוריהם ביישוב הירוק והיפה, וזרע אחריו הרס רב. היא לא שיתפה בכך את כיתתה החדשה.

שירה רגילה שלא לשתף. גם בביתם הירוק והיפה ביישוב היא נשאה נטל כבד: ההרמוניה המשפחתית המתפוררת, הלחץ הכלכלי שנתן את אותותיו בחוגים שנעלמו מסדר יומה, בשעות העבודה המתארכות של הוריה ובקמטים סביב עיניהם. אחיה הקטן שהחל לגנוב ולהיות מושעה מבית הספר לעיתים קרובות, הכביד על ליבה.

על הנייר, שירה היא הילדה שאמורה להדאיג את המערכת החינוכית: דיסהרמוניה משפחתית, קושי כלכלי, פינוי, היעדר הורה, אובדן, חרדה כרונית, חוסר יציבות. לו היינו צריכים לנבא מי תפתח בעיות רגשיות ותפקודיות- היא הייתה במוקד הדאגה.

אבל הסיפור האמיתי שונה עד מאד.

שירה מגיעה כל בוקר לפני כולם, מסדרת את הכיסאות, יודעת איפה היועצת יושבת. עוזרת לילדה חדשה אחרת, שגם היא פונתה, להשלים את חומרי הלימוד. בשיעורי ספרות היא כותבת קטעים שמעוררים במורה התפעלות; לא מלוטשים, אבל עמוקים ומלאי תובנות. בדיון על דמות ספרותית שסבלה לאורך שנים היא מרימה יד ואומרת: "היא לא וויתרה כי תמיד היה לה משהו שלא רצתה להפסיד".

שירה אינה יוצאת דופן בנוף ההיסטורי. ילדים שמציאות החיים לא הכניעה אותם הם תופעה מרתקת שמזמינה הבנה ולמידה.

ברק אובמה גדל בלי לדעת לאן הוא שייך.

אביו עזב כשהיה בן שנתיים. אימו נישאה בשנית והרחיקה נדוד לאינדונזיה. בגיל עשר הוא חזר להוואי - ילד עם שם אפריקאי, כהה עור, סבא וסבתא לבנים, בבית ספר יוקרתי שבו כולם נראו אחרת ממנו. בספרו "חלומות מאבי" הוא מתאר נעורים של חיפוש זהות כואב, התנסות בהתנהגויות סיכוניות ותחושה עמוקה של אי שייכות. למרבה הפלא, ב-2008 הפך לנשיא הראשון ממוצא אפריקני בהיסטוריה של ארצות הברית.

כמה אלפי קילומטרים משם ועשרות שנים קודם לכן,

ילד אחר גדל עם הורים הנתונים במאבק כלכלי מתמיד, ודחייה מכל מוסד השכלה שהידפק על דלתו. הוא דיבר באיחור ניכר, עד שהוריו חששו שמשוהו אינו כשורה. בבית הספר הפרוסי הנוקשה הוא הלך ונבל. מורה אחד אמר לו במפורש שלא יצא ממנו דבר, ובגיל חמש עשרה באופן לא מפתיע, נשר. אביו מת בתחושת כישלון, בחלקו כי האמין שבנו לא ימצא לעולם את דרכו. אלברט איינשטיין עבד שנים כפקיד פטנטים, מכיוון שאף מוסד לימודים לא רצה בו, עד שפרסם, מאותה דירת שכירות קטנה בברן, את תיאוריית היחסות, בכך שינה את תפיסת הזמן והמרחב, וזכה בפרס נובל לפיזיקה.

שני סיפורים, שתי יבשות, שני דורות. ובשניהם מהדהדת אותה שאלה:

ילדים מגיבים לסביבה טראומטית ולתקופות משבר.

מה מבדיל בין ילד שנופל לבין ילד שקם? האם ישנם ילדים "עמידים" לנתוני חיים מורכבים? ואם כן, מה סוד עמידותם?

על כך בדיוק מבקש להשיב אחד ממחקרי האורך המדוקדקים שנעשו אי פעם. כאשר עשרות שנים לאחר מכן, העניקה הנירופסיכולוגיה תוקף נוסף ומדעי לממצאים.

האי שבו התחיל הכל

קוואי הוא האי המערבי ביותר בשרשרת האיים ההוואיים - מקום שנראה כמו גלית נוף מרהיבה; צוקים ירוקים שמשתפלים אל האוקיינוס, מפלי מים יורדים מהצוקים ישר אל הים. צמחיית עד שופעת מתנשאת לגובה רב, ובחלקו המערבי של האי חוף יבש ושטוף שמש. המקומיים קוראים לו "אי הגן", אבל בשנות החמישים של המאה הקודמת, מאחורי הנוף המרהיב, חיו שם משפחות רבות בעוני עמוק.

האי היה אז פריפריה במלוא מובן המילה. הוואי עצמה הפכה למדינה אמריקאית רק ב-1959 - ארבע שנים אחרי שהמחקר התחיל, וקוואי, היה רחוק עוד יותר מכל מרכז כוח וממון. כלכלתו של האי נשענה כמעט כולה על מטעים של קני סוכר ואננס. אלו זימנו עבודה עונתית, פיזית, קשה, בה נטלו חלק גם ילדים רבים מהאי. מקור הפרנסה הזה הותיר משפחות שלמות בשוליים הכלכליים גם בשנים טובות. בשנים רעות, ועל האי היו שנים רעות, נותרו התושבים ללא כל מעטפת ביטחון כלכלית.

האוכלוסייה הייתה מרובת לאומים ומהגרים: יפנים שהגיעו כפועלי מטעים בדור הקודם ונשאר, פיליפינים שהמשיכו להגיע, פורטוגזים, הוואים ילידים ואמריקאים לבנים שמחזיקים ברוב הרכוש. כל הקבוצות חיו בקרבה פיזית ובקונפליקט חברתי שלובה בידי בעלי המטעים אשר נקטו בגישת "הפרד ומשול".

בשנת 1955 נולדו באי 698 תינוקות. חוקרת צעירה בשם אמי ורנר החליטה לעקוב אחריהם.

אמי ורנר עצמה נולדה ב-1929 בעיירה קטנה בגרמניה. היא גדלה בצל הנאציזם, הייתה עדה להפצצות ולהרס, ידעה מחסור, וחווה גדיעה של החיים הנורמליים. כשהמלחמה נגמרה היא הייתה בת שש עשרה, נחושה להשלים את שנות הלמידה שנחסכו ממנה. בהיותה בת עשרים ושתיים, כבר עלתה לאמריקה במלגת התאוששות לאחר המלחמה עם מזוודה, עם הכשרה בפסיכולוגיה התפתחותית, ועם שאלה שלא הרפתה ממנה: מה עתידו של ילד שנקודת הפתיחה של חייו אינה מבטיחה?

אמי מחליטה לעקוב אחר 698 התינוקות שנולדו באי קוואי.

היא לא שיערה שתעקוב אחריהם ארבעים שנה. שהמחקר יהפוך לאחד הארוכים והמשפיעים שנעשו אי פעם על ילדים. שהתשובה לשאלה שהטרידה אותה מאז שהייתה ילדה ונערה בגרמניה, מה מחזיק ילד כשהעולם קורס מסביבו, תמצא דווקא על אי ירוק באוקיינוס השקט, במרחק עצום מכל מה שהיא הכירה.

אולי כבר אז, מבלי שחקרה, היא ידעה את התשובה על בשרה.

במשך ארבעים שנה (!) מלידה ועד אמצע החיים, היא ועמיתתה רות סמית גייסו צוות של רופאי ילדים, אחיות בריאות הציבור, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים. הם ביקרו את הילדים בגיל שנה, שנתיים, עשר, שמונה עשרה, שלושים ושתיים, וארבעים, ועקבו אחרי כל מה שניתן למדוד: תנאי הבית, ציונים, תפקוד חברתי, מצב בריאותי ונפשי, אשפוזים ומעצרים אם היו, נישואין, עבודה, ילדים.

קוואי שימש מקום אידיאלי לעשות בו מחקר כזה מסיבה אחת פשוטה: קשה לעזוב אותו. מרבית הילדים שנולדו בו ב-1955 נשארו. ורנר וסמית יכלו לאתר אותם עשרים ושלושים שנה לאחר מכן, להמשיך לשאול, להמשיך לעקוב, ובכך לקבל תמונה שלמה ורצופה שמחקרים אחרים מעולם לא הצליחו להשיג.

כשליש מאותם 698 תינוקות נולדו לתוך מה שהמחקר מכנה "סיכון גבוה": עוני, הורים עם בעיות נפשיות או התמכרויות, משפחות שסועות, אימהות שלא סיימו שמונה שנות לימוד. ורנר וסמית ציפו, בדומה למחקרי אותה התקופה למצוא נזק. ציפו לאמת את מה שכולם כבר ידעו: ילדים שמתחילים רע - מסיימים רע.

לשם ההמחשה נחשוב על קנגי כמקרה לדוגמה. הוא נולד ב-1955 על האי קוואי, בן לפועל יפני במטע קנה הסוכר ולאם שלא סיימה שמונה שנות לימוד. הבית עני, צפוף, ומוצף מדי ערב במתח משפחתי כבד המהול בריח אלכוהול סמיך. איזה עתיד נבא לו?

ואכן, כצפוי, שני שלישים מהילדים שחוו ארבעה גורמי סיכון ויותר פיתחו בעיות למידה או התנהגות עד גיל עשר, או שהיו להם רשומות עבריינות ו/או בעיות בריאות נפשית עד גיל שמונה עשרה. נתוני החיים הקשים הובילו אותם אל עבר מסלול מייסר.

אבל היה גם שליש נוסף שסיפר סיפור אחר שהדהים את החוקרות.

שליש מילדים אלו, בעלי ארבעה גורמי סיכון, גדל לאדם מתפקד, יציב ואכפתי. בגיל ארבעים, אף אחד מהם לא היה מובטל, אף אחד לא היה בצרות עם החוק, ואף לא אחד היה תלוי בסיוע של שירותי רווחה. חלקם עלו בהישגיהם על ילדים שגדלו בתנאים טובים בהרבה.

התוצאות היכו את ורנר וסמית בהפתעה. הנתונים לא תאמו את התיאוריה; אנשים מצליחים ומבוססים שנתוני ילדותם כה רעועים לא התאימו לאף מודל פסיכולוגי שהכירו.

ורנר וסמית לא הסתפקו בתיעוד הנתונים. הן חזרו אל הסיפורים, ראינו, השוו, חיפשו את החוט המשותף. מה היה בילדים שהצליחו שלא היה לאחרים? האם זה גנטי? האם זה אופי? מה החזיק את הילדים הללו בניגוד לכל הציפיות?

התשובה שמצאו שינתה את הפסיכולוגיה ההתפתחותית לתמיד.

לילדים העמידים היו גורמי הגנה שפעלו בשלושה מעגלים מקיפים: בתוך הילד עצמו, בתוך משפחתו, ובתוך הקהילה שסביבו. לא כל ילד עמיד היה בעל כל הגורמים, אבל אצל כולם ניתן היה לזהות לפחות חלק מהם, לפחות בחלק מהזמן. כשנבחנו הגורמים האלו לעומק, התגלתה תובנה שלא ציפו לה: גורמי ההגנה לא פעלו בנפרד זה מזה. הם יצרו מעגל.

שלושת מקורות החוסן

המחקר זיהה שלושה מעגלים של גורמי הגנה.

מעגל ראשון - בתוך הילד עצמו: כבר בינקות, ילדים חסינים הפגינו מזג חיובי ופתוח. בגיל שנה אמותיהם תיארו אותם כפעילים, חביבים ונוחים לטיפול. בגיל עשר היו קוראים טובים יותר, פותרי בעיות טובים יותר, ולרוב היה להם כישרון מיוחד שנתן להם תחושת גאווה. עד גיל ההתבגרות הם פיתחו אמונה ביכולותיהם ותחושה שיכולים להשפיע על חייהם.

מעגל שני - בתוך המשפחה: ילדים שהצליחו למרות הקשיים זכו בהזדמנות לבנות, כבר בשלב מוקדם, קשר קרוב עם לפחות מבוגר אחד יציב ורגיש לצרכיהם. לא בהכרח ההורה הביולוגי. תחליפי הורים היו נפוצים: סבתא, דוד, אח בוגר. המשפחות של ילדים אלו נטו להחזיק אמונות שהעניקו יציבות ומשמעות. **הילדים החסינים הצטיינו ביכולתם לאתר מבוגר מסוג זה ולגייסו למענם.**

כך אובמה עצמו אמר על סבתו מדלין: "היא הייתה אבן הפינה של המשפחה שלנו". היא גידלה אותו מגיל עשר בדירה קטנה בהונולולו, דאגה שיקבל מלגה לבית ספר יוקרתי, והייתה שם יציבה, עקבית ונוכחת כשאימו נסעה שוב לאינדונזיה. היא לא הייתה אימו, אבל היא כן שימשה בדיוק מה שמחקר הקוואי תיאר: מבוגר אחד יציב ורגיש שסביבו נבנה חוסן.

גם אצל איינשטיין, מאחורי הסיפור של הילד שנשר, עמדו מבוגרים שראו אותו. דודו יעקב עניין אותו באלגברה כשהיה ילד, וכינה אותה "מדע עליז". מתלמד ברפואה, שסעד שולחן ביתם כל שבוע, תחב לידו ספרי מדע ופילוסופיה, ונעשה לו מורה בלתי רשמי. ובשנה שבה נשר מהלימודים ונדד לשווייץ, הוא פגש את יוסט וינטלר, מורה שקירב אותו כבן משפחה, ועזר לו לשוב לעצמו.

שני האנשים, שתי יבשות. ובשניהם - מבוגר שלא היה חייב, אבל בחר לראות.

מעגל שלישי - בקהילה: ילדים חסינים נטו להישען על בני גילם ומבוגרים בקהילתם לתמיכה רגשית, ופנו אליהם בזמני משבר. מורה אהוב היה לעיתים קרובות דמות מודל חיובית, וכן שכנים אכפתיים, מנהיגי נוער, ומנהיגים קהילתיים.

כאן מתבססת התובנה שהיא לב הממצאים: גורמי החוסן הפנימיים ומקורות התמיכה החיצוניים אינם שני מדדים נפרדים. הם שלובים היטב במעגל אחד. המחקר מתאר שילדים בסיכון "גייסו" באופן פעיל מבוגרים תומכים לחייהם. אבל מי מצליח לגייס מבוגרים? דווקא הילד התגובתי, החייכן, המעניק פידבק, זה שמביע עניין, שיש לו ברק בעיניים, הילד שמזוגו מזמין מגע. נדמיין תינוק מסוג זה, אשר מסוגל במזגו הנוח לגרום גם לאם דיכאונית וירודה בתפקודה לחוות למולו חוויית הצלחה, להיות חמה יותר בתגובותיה ולמצות מתוכה את משאבי האימהות.

שימו לב למעגל החיובי: ילד עם מזג פתוח מושך תשומת לב חמה של מבוגר, מקבל חיזוק ותמיכה, מחזק את תחושת הערך העצמי, ונעשה מסוגל עוד יותר להיות מוקף במבוגרים מזינים ולמשוך תמיכה. ומכאן גם ההיפך: ילד שחווה כישלונות חוזרים, מסתגר, נוקם, מזדעף או פוגע בסביבתו, וכך מתקשה יותר לגייס את המבוגר, גם כשהמבוגר רוצה לעזור.

ורנר ועמיתיה תיארו את מה שראו- ילדים שגילו חוסן כשאחרים נבלו או הידרדרו. אבל מה מקורו של ה"ניצוץ" הזה? ומדוע יש ילדים שנולדים איתו ואחרים לא?

השאלה הזו המשיכה להעסיק חוקרים עשרות שנים אחרי שמחקר קוואי הסתיים. ואז החל להתבסס המחקר הניורוביולוגי- עם כלים חדשים, ועם תשובות שורנר עצמה לא חלמה עליהן.

גנטיקה, מזג, וגמישות מוחית

כפי שתעיד כל אם, לא כל הילדים מגיעים לעולם עם אותה נקודת פתיחה. שינויים בין מזג תינוקות נחקרו רבות (Chess & Thomas, 1986). חלקם נולדים עם מזג "קשה"- מתקשים להירגע, שרויים באי נוחות ומגיבים במצוקה לכל שינוי בסביבה. לעומתם יש שנולדים בעלי מזג "קל"- פתוחים, תגובתיים, קלים לנחמה. ורנר ראתה את זה כבר בינקות: הילדים האלה משכו תשומת לב חמה של מבוגרים, קיבלו חיזוק, ונעשו מסוגלים עוד יותר למשוך תמיכה.

מחקרים שנערכו על תאומים מעריכים שמרבית השונות בחוסן בין אנשים נובע מגורמים גנטיים (Waaktaar & Torgersen, 2012). אחד הגנים המעניינים שנחקרו הוא גן COMT הקובע בחלקו כמה רגיש האדם ללחץ ועד כמה הוא מתקשה להשתחרר ממנו (המושג המדעי: ויסות דופמין בקורטקס הפרה-פרונטלי). כלומר: ישנם ילדים שנולדים עם נטייה גנטית להתמודד טוב יותר עם לחץ.

אבל, וזה תוספת חשובה: **הגנים אינם מעצבים עתיד! חוויות החיים המוקדמות יכולות לשנות את האופן שבו גנים באים לידי ביטוי** בשל נפלאות הגמישות של המוח, ביחוד בשנות החיים הראשונות. אז מה בדיוק משתנה במוח כשילד גדל עם תמיכה או בלעדיה? כדי להבין את זה, נסקור שלושה מבנים מוחיים שהמחקר זיהה כמשמעותיים ביותר לחוסן.

ההיפוקמפוס - מה שנכתב במוח

דמיינו שניתן לצלם את המוח של ילד שגדל בעוני, בהזנחה, בבית שבו שום דבר לא היה צפוי ולהשוות אותו למוח של ילד שגדל עם הורה נוכח ויציב. מה תראו?

אחד ההבדלים הבולטים נמצא בהיפוקמפוס - מבנה מוחי קטן שאחראי על זיכרון, למידה, ויכולת להתאושש מלחץ. אצל ילדים שגדלו בתנאים קשים הוא נוטה להיות קטן יותר. אצל ילדים שקיבלו טיפול הורי איכותי - גדול יותר. ולא רק בילדות: מחקר על מבוגרים מצא שאלו שתיארו טיפול רגיש בילדותם היו בעלי היפוקמפוס גדול יותר עשרות שנים לאחר מכן, והם הגיבו במתינות רבה יותר ללחץ (Hunter et al., 2018). כך שהטיפול שקיבל הילד כתוב בגודל מבנה מוחי שניתן למדוד חמישים שנה אחר כך.

האמיגדלה מול הקורטקס - מי שולט במי?

כשילד חי בחרדה מתמשכת, האמיגדלה, שהיא מעין "מערכת האזעקה" של המוח, שאחראית גם על עיבוד רגשות עזים כמו פחד וכעס, נמצאת בכוננות גבוהה כמעט ללא הפסקה. ובכוננות הזאת קורה משהו שחשוב להכיר: האמיגדלה "גונבת" משאבים מאזורים אחרים במוח. מהקורטקס הפרה-פרונטלי שאחראי על חשיבה, תכנון וקבלת החלטות. ומההיפוקמפוס, אותו הזכרנו כאחראי על למידה וזיכרון.

הקורטקס הפרה-פרונטלי הוא למעשה ה"מנהל" של המוח- האזור שמאפשר לנו לעצור לפני שאנחנו מגיבים, לשקול תוצאות, לווסת רגשות ולפתור בעיות. הוא זה שמאפשר לילד להגיד לעצמו "אני כועס, אבל לא ארביץ", או למבוגר להגיב בשקט כשהוא בעצמו עייף ולחוץ. אנשים עם חוסן גבוה מצליחים לשמור על הקורטקס הפרה-פרונטלי פעיל גם בזמן לחץ, ודרכו לווסת את האמיגדלה - כלומר, לחשוב עם הרגשות הקשים, לא מתוכם (Hunter et al., 2018).

האוקסיטוצין - המולקולה שמלמדת את המוח שאפשר לסמוך

ורנר תיארה מבחן שילדים חסינים פנו למבוגרים בזמן משבר. אבל למה חלק מהילדים עשו זאת וחלק לא?

התשובה טמונה בין היתר במערכת האוקסיטוצין. אוקסיטוצין הוא הורמון המכונה לעיתים "הורמון הקשר" - הוא משתחרר בזמן חיבוק, בזמן הזנה של אם את תינוקה ובזמן שמבוגר מרגיע ילד בוכה. אבל תפקידו עמוק הרבה יותר מרגע אחד חמים ומרגיע: הורות רגישה ועקבית שחוזרת על עצמה לאורך הילדות מתכנתת ממש את רמות האוקסיטוצין במוח לטווח ארוך (Feldman, 2020). האוקסיטוצין יוצר מצב של שקט נפשי, מצב שמאפשר פשוט להיות בלי הצורך להתייבב על המשמר, ומעורר את הרצון לחפש קשר. מצב זה הוא הבסיס הביולוגי לתחושת הביטחון שעליה מתפתח החוסן.

כלומר: ילד שגדל עם מבוגר קשוב, למד ביולוגית שמבוגרים הם מקור הקלה ומוחו פונה לחפש אותם בזמן לחץ. ואילו מוחו של ילד שלא זכה לזאת, לא למד את השיעור הזה, ובזמן לחץ הוא מתכנס פנימה.

ניתן לראות בכך הסבר מדויק מדוע ילדי קוואי בעלי המזג הנוח הצליחו לגייס מבוגרים. לא בגלל גורם אחד, אלא בגלל שילוב של שניים שמזינים זה את זה: נטייה מולדת שמשכה אליהם חמימות מצד מבוגרים, וסביבה שהגיבה לאותה בקשה ובנתה בהם בהדרגה את התחושה הביולוגית שמבוגרים הם מקום בטוח. בכל פעם שמבוגר הגיב לבכי, הרגיע ונכח, מוחו של הילד קיבל עוד אישור ש"אפשר לסמוך". עם הזמן, תחושות אלו הפכו לברירת המחדל של הילד.

הגורמים הפנימיים והחיצוניים אינם שני מסלולים נפרדים. הם מסלול אחד, בו כל אחד מהם מזין את השני: המזג מושך תמיכה וטיפול מיטבי, אלו מעצבים את המוח, והמוח המעוצב מחפש תמיכה וטיפול מיטבי שוב.

המבוגר שמעצב את התמונה - מי הוא?

מחקר קוואי זיהה אותו. הנוירוביולוגיה הסבירה מדוע הוא כל כך חיוני. אבל השאלה נותרת: מה בדיוק צריך להיות אותו מבוגר? אילו איכויות הופכות אדם ל"מבוגר המשמעותי" שמחקר קוואי מדבר עליו?

המחקר בתחום החונכות ותמיכה של מבוגרים בילדים בסיכון מספק תשובה רלוונטית ומפתיעה בפשטותה.

אחד מספיק

הממצא הנפוץ ביותר בכל המחקר על חוסן ילדים הוא שילד שמתמודד היטב עם חייו, זכה בנוכחות של לפחות מבוגר אחד יציב, מחויב, אכפתי ותומך. בחלק מהמקרים לא היה זה בהכרח ההורה, אלא דמות משמעותית אחרת כמו סבתא, מדריך, מורה או שכן. "חוסן תלוי במערכות יחסים תומכות ומגיבות", מסביר ג'ק שונקוף מהרווארד, "אלו הן מערכות היחסים שיכולות להפוך מתח רעיל למתח שניתן לסבול" (Center on the Developing Child, 2015). ילד יכול לשאת גם מציאויות קשות ביותר כאשר דמות יציבה ומיטיבה של מבוגר נוכחת בחייו.

אך האם כל נוכחות מספיקה? מחקרים מצביעים על מספר איכויות שמבדילות בין מבוגר שעובר בחייו של ילד לבין מבוגר שמטביע בהם חותם.

הוא שם, וממשיך להיות שם

המבוגרים המלווים המצליחים ביותר הם אלו שמקיימים קשר עקבי לאורך זמן. המדד אינו צבירה של שעות, אלא דווקא עניין של חזרה. ילד שגדל עם מבוגרים שבאו והלכו, שלמד שאנשים לא נשארים, פיתח שיעור ביולוגי ברור: **אל תסמוך**.

ילדים שמבוגרים משמעותיים נעלמים מחייהם עלולים לחוש דחייה ולפתח הערכה עצמית שלילית (Rhodes & Lowe, 2008). כמה מצער שדווקא אותם ילדים הזקוקים נואשות למבוגר עקבי מרחיקים אותו לעיתים בהתנהגותם, או מסתירים בעמל את צרכם העמוק. ובמקרים קשים עוד יותר - מורחקים ממוסדות או חווים חיים תנודתיים, ונאלצים להחליף סביבת מבוגרים לעיתים תכופות.

מבוגר שחוזר, שמופיע גם כשהדברים קשים, גם כשהקשר אינו מתגמל וההתקדמות אינה נראית לעין בטווח הקצר - מלמד שיעור הפוך, שגם לו ערך ביולוגי: **אנשים הם כאן כדי להישאר**.

במובן הזה, יש לבית הספר יתרון ניכר על פני מסגרות אחרות: הוא נמצא שם. בכל בוקר. בכל שבוע. בכל שנה. גם כשהבית אינו יציב, גם כשהמשפחה בטלטלה, גם כשהעולם מתהפך, הכיתה, השגרה, הפנים המוכרות של המורה, הם עצמם מסר ביולוגי: יש כאן דבר-מה קבוע. עבור ילדים רבים, בית הספר הוא הדבר הרציף היחיד בחייהם.

אך גם הרציפות לבדה אינה מספיקה, ויש חשיבות מכרעת לאיכות הנוכחות הנשמרת בתוכה.

המבוגר המשמעותי רואה את הילד

מחקרם של בן-אליהו, יוביין-סייקס ורודס (2021) עקב אחר 1,860 בני נוער בארצות הברית וגילה שמה שניבא במיוחד את השיפור וההתקדמות של הנוער תחת ליווי מבוגר, לא היה מקצועו של המבוגר ולא תכונה אובייקטיבית אחרת שלו, אלא תחושת הנוער שהוא "מבין אותם". הנוסחה שהצעירים עצמם תיארו נראית פשוטה לכאורה: "הוא מבין אותי, יודע מי אני, ואכפת לו ממני". (Ben-Eliyahu et al., 2021).

בלב תחושה זאת עומדת יכולת שאינה פשוטה כלל: ראיית הילד לא כבעיה הדורשת פתרון ולא כמקרה לטיפול, אלא כאדם שיש לו עולם פנימי שראוי להכיר. ראייה אמיתית של ילד כוללת שני מרכיבים השלובים זה בזה: היכרות אמיתית עם הילד במלואו, לצד התפעלות ממנו. המבוגר שרואה את הילד באמת - את משאביו ואת חולשותיו, את מה שקשה לו ואת מה שהוא מסוגל לו, הוא גם זה שיכול לומר "אתה בעל ערך, אני רואה בך משהו מיוחד" ולהתכוון לזה. לא מתוך אמונה עיוורת, אלא מתוך היכרות.

המבוגר המשמעותי דורש מהילד

לצד חשיבות ההבנה וההכרה של הילד, אל לנו ליפול למלכודת של התמקדות בהבנה ובאמפתיה לבדן. ישנה חשיבות מכרעת ליכולתו של המבוגר להציב לילד דרישה להתפתחות ולהתקדמות במסגרת יכולותיו. מבוגר שמאמין שהילד מסוגל, לא מתוך מקום מנותק ואמונה עיוורת, אלא מתוך היכרות מעמיקה, יכול להציב בפניו אתגרים ריאליים שניתן להתמודד איתם. כשמבוגר כזה אומר לילד "אני יודע שתוכל", הוא בונה בו תחושת מסוגלות שמבוגר מגונן בלבד אינו יכול לבנות. מחקר שבדק את השפעת גישתם של מנטורים מצא כי נוער שהמבוגר המלווה אותו האמין בפוטנציאל שלו, בנה קשרים חזקים יותר עם המורים שלו והראה מעורבות גבוהה יותר בבית הספר (Karcher, Davidson, Rhodes, & Herrera, 2010).

כך לדוגמה, מורה השואלת "מה קורה איתך היום?", מתוך הבנה ונכונות להקשיב, ועם זאת, עדיין מצפה מהילדה לשבת ולכתוב ולא להפריע, אינה אכזרית או מבלבלת, אלא מאמינה שהילד יכול להכיל את שני ההיבטים: להרגיש נראה, ועדיין לתפקד ולשאת גבולות. זו בדיוק האמונה שבונה חוסן.

המבוגר המשמעותי חזק מהילד ומחזיק גבולות

ומעל לכל זמן ניצבת הדרישה הבסיסית ביותר: **המבוגר צריך להיות גדול מהילד.**

אין הכוונה לגילו הכרונולוגי כמובן, אלא במובן של איכות היחסים עימו: מבוגר "גדול" הוא כזה שניתן להישען עליו, לסמוך על חוסנו, לחוות אותו כבעל כוח ששניתן לבחון, תוך תחושה שהוא יוכל לשאת זאת.

תוכנית "מעגל הביטחון", שפותחה לעבודה עם הורים וילדים, מפרטת זאת כך: **"תמיד תהיה גדול יותר, חכם יותר, חזק יותר ונדיב"** (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2014).

דונלד ויניקוט, רופא ילדים ופסיכואנליטיקאי בריטי שעבד עשרות שנים עם ילדים שגדלו בבתי שבורים, תיאר תהליך שמוכר לכל מורה שעבד עם ילדים קשים: הילד עורך מבחנים, מנסה לגרום למבוגר לאבד את קור רוחו, לנקום ולהיעלם. כל זאת מתוך שאלה עמוקה שהוא לא יודע לבטא במילים: "האם אתה אמיתי? האם אתה תחזיק?" כשהמבוגר עומד בבחינה הזו, כשהוא אינו מתמוטט ואינו נוקם, הילד מגלה משהו שלא ידע: יש כאן דבר מה ממשי. (Winnicott, 1969)

מבחנים מעין אלו אינם נדירים בסדר יומו של מורה. כאשר ילד בודק את גבולותיו, הודף את ניסיונותיו לסיוע ומשבש את סדר היום, ועם זאת, למחרת מגיע לכיתה ומוצא את אותן עיניים שאינן מוסטות ונכונות להתמיד בתפקיד, הוא סופג יציבות זו יותר מכל מסר מילולי.

המבוגר הגדול מהילד חווה את עצמו כדמות סמכות בחייו. הוא מציב גבולות המותאמים לילד ואוכף אותם באופן עקבי ויציב, וללא תחושת אשמה וחרדה מהרס הקשר. עם זאת, הוא מגלה אמפתיה לכאב ולקושי של הילד גם כאשר הוא נאלץ לסרב. ולעיתים הוא מאפשר בחינה מחדשת או גמישות, אבל מתוך ביטחון במקומו, לא מתוך ויתור עליו. כיוון שהעמדת הגבול נעשית מתוך מגע אישי של המבוגר עם עצמו ועם הילד מולו, הגבול יכול להיות מופנם ולהביא לגדילה ולהתפתחות. כך הילד חווה את המבוגר כדמות נערצת שניתן להישען עליה (מעובד מתוך רוזנטל, 2014).

כאשר מדובר בילד פגוע, הוא זקוק שבעתיים למשען של קשר מחזיק ומייצב, המשמש תשתית נפשית לקבלת צרכים נוספים כמו הכרה ואמפתיה מהמבוגר. יתרה מכך, הכלה ונראות שאינן מעוגנות בגבולות מצד המבוגר עשויות לגרור פירוק פנימי.

ולסיום: לאן נושא הילד את עיניו?

ויניקוט תיאר זאת בסגנונו הייחודי: "כשילד מגלה שמסגרת חייו שבורה, אין הוא ממשיך לחוש עצמו חופשי. הוא נעשה מודאג, ואם נותרת בו תקווה, הוא ממשיך לחפש מסגרת במקום אחר מחוץ לבית." וויניקוט הוסיף: "הוא מחפש סביבה יציבה שבלעדיה יאבד את שפיותו. כשיציבות זו מוענקת לו בזמן, היא צומחת בתוכו, כמו העצמות שבגופו, ומאפשרת לו לעבור בהדרגה ממצב של תלות וצורך בטיפול אל עצמאות. תכופות מקבל מבית הספר את שלא זכה לו במשפחתו" (Winicott, 1965).

מחקר הקוואי הראה לנו שמבוגר אחד יכול לשנות את חייו של ילד, חקר הניורוביולוגיה הסביר כיצד. וויניקוט הזכיר שהילד פוגש בנו כשהוא עדיין מקווה, ושהתקווה הזאת, כשהיא נענית, נבנית בתוכו, יציבה לכל החיים.

המורה שנמצא שם אינו המורה המושלם, אלא המורה הנשאר - אותם ארבעה קירות אנושיים שהילד מחפש. לפעמים הוא לא ידע זאת. לפעמים הילד לא יכיר לו תודה, אך לעולם הוא ייחרת בליבו של ילד כמי שהוביל אותו לחוסן ולשגשוג.

ביבליוגרפיה:

Ben-Eliyahu, A., Yoviene Sykes, L. A., & Rhodes, J. E. (2021). Someone who 'gets' me: Adolescents' perceptions of positive regard from natural mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1927438>

Center on the Developing Child, Harvard University. (2015). *Resilience*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>

Chess, S., & Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practice*. The Guilford Press.

Feldman, R. (2020). What is resilience: An affiliative neuroscience approach. *World Psychiatry*, 19(2), 132–150. <https://doi.org/10.1002/wps.20729>

Hunter, R. G., Gray, J. D., & McEwen, B. S. (2018). The neuroscience of resilience. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(2), 305–339. <https://doi.org/10.1086/697956>

[Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, R. \(2014\). *The Circle of Security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. Guilford Press.](#)

Karcher, M. J., Davidson, A., Rhodes, J. E., & Herrera, C. (2010). Pygmalion in the program: The role of teenage peer mentors' attitudes in shaping their mentees' outcomes. *Applied Developmental Science, 14*(4), 212–227. <https://doi.org/10.1080/10888691.2010.516188>

Rhodes, J. E., & Lowe, S. R. (2008). Youth mentoring and resilience: Implications for practice. *Child Care in Practice, 14*(1), 9–17. <https://doi.org/10.1080/13575270701733666>

Waaktaar, T., & Torgersen, S. (2012). Genetic and environmental causes of variation in trait resilience in young people. *Behavior Genetics, 42*(3), 366–377. <https://doi.org/10.1007/s10519-011-9519-5>

Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91–106). Springer.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Hogarth Press.

Winnicott, D. W. (1969). The use of an object. *International Journal of Psycho-Analysis, 50*, 711–716.

רוזנטל, א. (2014). הסמכות החינוכית המגדלת כיחס משולש או מה אפשר ללמוד מדמותו של בגירה הנמר בספר הגיונגל. בתוך *הדיאלוג ההדרכתי - חינוך פסיכודינמי במרחב הבית ספרי בעריכת פלורה מור ואיתמר לוריא - גיוינט אשלים ישראל*.