

# 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 ושוונות.

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 שנתי, 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 הטראומטי – 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 היפגעותו, 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 הטראומטי, משפיעות על טיב ההתייחסות של המבוגרים בחיי התלמיד. רמת הסיכון הטמונה באירוע טראומטי 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 טראומטיים של הפרט, ולאופן בו התייחסות בית הספר כגורם מגן מסייעת לתלמיד להתמודד עם קשייו ומביאה להתמודדות אפקטיבית עם המצב הטראומטי. 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 safety background)

מניסיונו, רבים הם הילדים אשר מתמודדים עם אירועים טראומטיים קשים המציפים אותם ואינם נסבלים עבורם. אחד המצבים הטראומטיים 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 הטראומתי 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 משפחה 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 להתאמן.

## 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 לשמור, 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 שחויית 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 לאפיינה כתלמידה יוצאת דופן. זמן קצר לאחר האסון החלה להשתלב בלימודים, וכשהיוזמה 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 רטרופקטיבית, 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 הטראומה וכאשם בגללה. ישנה אי בהירות באשר להבחנה בין מה שבאמת קרה לבין מה הילד רק מדמיון. 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 הטראומה. 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 (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 גירושיו הוריו כמה שנים קודם לכן נחו על ידו באופן טראומטי 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 עבורה. פחדים אלה גרמו לו להטריד אותה בשיחות טלפון בלתי פוסקות. הוא התקשה לסמוך על תחושותיו באשר

למצב יחסיהם, חשש להשלות את עצמו ברגשות טובים, וחש חוסר אמון ותחושת אבדון בכל פעם שעלו בעיות בקשר עם חברתו. גם שאר קשריו החברתיים 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, וכוהותיו 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 זרזה בת-מודע את ההתעשות 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 בכוהותיו של הילד להתמודד עם קשיים, כמו שאין בכוהותיהם להכיל את הכאב הקיומי שלו ושלחם. מנגנוני ההישרדות של הנער, אשר סייעו לו לעבור את הסערה בראשיתה, התגלו כלא-יעילים עם הזמן, כאשר רגשותיו גבו ממנו את מחיר הזיוף והדחקת צרכיו הפנימיים. באופן פרדוקסלי, 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 גירושי 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, המאשר, 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 מבשרים 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 דיון.

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 שכוחות:

- 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 שדר 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 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. "חווית 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 כאמונים על הטיפול במציאות אובייקטיבית כזו.

- 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 "התכוונות לצרכי הילד". תהליך ההתכוונות 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 ובלמודים 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 הטראומטי (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 הדוגמה 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 ותחושתיות 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 ההצלה, 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 בתארים 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 שגרתית. 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"ח, 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"ח ובין המורים לחינוך גופני. הפגישה הייתה קשה מאוד. עלו בה תחושות אשמה, קושי לתפוס את האסון ושאלות אודות האחריות שלהם למה שאירע. פסיכולוגית ביה"ח הרגישה שהיא חייבת להכיל את תחושות האשמה הקשות של הצוות, כדי שהם יוכלו להגיע למחרת לביה"ח 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"ח 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 לשתף את כולם בתחושותיהם הקשות לנוכח האירוע הטראגי. המפגש אפשר לצוות ביה"ח 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 רגשותיהם 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 שהתפתה 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 דינאמי במפגש הישיר עם נושאי הטראומה, והן על תובנות שצמחו מניתוח המהלכים שסייעו להחלמתם של נפגעי טראומה, כגון:

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

- 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:

- יציבות ועקביות מול גמישות;
- עמדה של מומחיות מול מעורבות אישית בתהליכי ההתערבות;
- התערבות הנעשית מתוך עקביות ואחריות מול התערבות לא-פולשנית התומכת בצורך של הילד לבנות תחושות של שליטה ומסוגלות עצמית;
- 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 ונושאה

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 בתפקודו 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 שתשיע 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 ולתמרן 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 דחוייה. 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 תלמידיו 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 ובעיניים 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 בצפייה, אך אורי לא הגיע. חצי שעה עברה, אך אורי לא בא. ביה"ס התרוקן במהירות 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 בינה, 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 משיבות 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 לציידה 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 ולשאול 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 לצידו 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 להתייבב התייבבות 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 אותה 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 לדווח 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 להתייצב 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 יִשְׁנֶנּוּ. 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 יִשְׁנָה, 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 בהבשלת 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 בקרבתם. 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 מרבית 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 שמיד 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 שכןראה 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 בחדר, 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, מסייע 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 רגעייה 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 איתו 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 להיעדר. 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 שמהו 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 חניניות, 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 כשאיו 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 גדר, 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 מאוחר. 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 בבור. 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, יימצא 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 שתפגש 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 ושאינו 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 הערכתי אותך. אתה אדם עקשן, שאף פעם לא מתיימש 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 איומה 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 מאוּד 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, בהבינם 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.