

"אבל שקוף" בבית הספר: הדרת תלמידים שחוו אובדן אישי

"כשהייתי בת 17, תלמידת תיכון, נהרג אחי – סגן שי ארכלי באימונים בבקעת הירדן. בזמן משמעותי כל כך בבניית הזהות האישית נותרתי מיוזמת מאח, מבולבלת ועצובה. באותה עת, מתוך האתגרים הגדולים שעמדו בפניי שלוו בכאב ובצער ובשאלות רבות, לא נכח איש חינוך אחד מתוך צוות בית הספר שלמדתי בו" (פז ארכלי-ברוך).

ד"ר סמדר בן-אשר, פז ארכלי-ברוך

מבוא

(דיכטרמן, 1989). התאבלות היא פעילות שהאדם עושה, ולא משהו שנעשה לו, במהותה היא אישור או הבנייה מחדשת של משמעות העולם הפנימי של הפרט, שנפגע בעקבות האבדה. אובדן משנה את עולמו של השכול באופן בלתי הפיך, הן בכל הנוגע לתחושת העצמי והן בתפיסת רצף החיים.

האגודה האמריקנית של מנהלי החינוך היסודי קבעה שעד גיל שמונה-עשרה, חמישה מתוך מאה תלמידים יתנסו באובדן של אחד או יותר – הורה, אח או קרוב משפחה אחר (Gliko-Braden, 2004). אף שהמוות הוא בלתי נמנע, ובמוקדם או מאוחר יגיע בחיי כולנו, התרבות המערבית מנסה למנוע מילדים לראות אותו, לשמוע, או לדבר עליו כדי שלא לפגוע בנפשם העדינה והמתעצבת. התייחסויותיהם של המבוגרים הסובבים את הילד משקפות במידה רבה את הקושי האישי שלהם להתמודד עם הסופיות וכן את מוכנותם החברתית או התרבותית לעיסוק זה.

בלק וקור (Balk & Corr, 2001) מצאו שאצל ילדים שכולים בלתי מוגבל מבחינת זמן, והילדים ממשיכים בעקביות את קשריהם עם המת. מתבגרים שחווים אצל חשים רגשות הדומים לאלה של מבוגרים, אף שאצל בגיל ההתבגרות שונה מאצל בתקופות חיים מאוחרות יותר. ילדים ומתבגרים אבלים, עוסקים נוסף על עיבוד האבל, גם בעיבוד משתנים המאפיינים את שלב ההתפתחות שהם נמצאים בו, והאבל יוצר עומס נוסף על המשימות ההתפתחותיות העומדות בפניהם (איצקוביץ וגלובמן, 1992, גרנות, 2000, סולברג, 1995). מכיוון שתלמידים מבלים זמן ניכר מחייהם בבית הספר, בעת משבר כגון אבל, למורה תפקיד חשוב בסיוע לתלמיד.

מאז קום המדינה ליווה שכול על רקע לאומי את החברה הישראלית ונקשר למאבק הציוני-יהודי. ככזה שירת השכול את יצירת הנרטיב הישראלי ואת תחושת הסולידריות החברתית (Malkinson & Witztum, 2000, Rubin). השכול בישראל מחולק לשכול פרטי-אישי, ולשכול לאומי-קולקטיבי. השכול הלאומי הנוגע בחברה כולה מוזכר בהקשר של שואת יהודי אירופה, מלחמות ישראל, פעילות של כוחות הביטחון, נפגעי יישובי ספר ונפגעי פעולות הטרור. שכול זה מקבל ביטוי רשמי בימי זיכרון ובתמיכתה של המדינה במשפחות שאיבדו את יקיריהן. באמצעות מערכת החינוך,

מחקר זה עוסק בתלמידים שחוזרים לבית הספר לאחר שחוו אובדן אישי, למציאות שבה מערכת החינוך פוטרת עצמה מעזרה ומתמיכה בתהליך עיבוד האבל וההסתגלות לחיים שאחריו. אף שאצל הוא מטבעו תהליך ארוך, עולה מהמחקר כי קיימת התעלמות מתמשכת של הצוות החינוכי בבית הספר מקבוצת ילדים זו ומצרכיה הרגשיים. המחקר בוחן את התופעה, חוקר את הגורמים העומדים בבסיסה ומציג מתווה להתערבות מערכתית חינוכית, במטרה להציע דרכים לשינוי. מטרת ההתערבות המוצעת היא להאיר על הקבוצה המודרת ולסייע לחבריה להתמודד עם הכאב, ומכאן לצמוח ולהתפתח למרות האירוע הקשה שעברו חבריה.

אובדן אישי מייצר תחושת כאב שלא ניתן לתיאור במילים: חווית "אין", עצבות, בדידות, חשש לאיבוד משמעות החיים. משהיה שהיה חלק מסדר יומנו, מסביבתנו הקרובה, חלק מאתנו, איננו עוד. אובדן הוא חלק ממעגל החיים, אבל ההתמודדות עימו היא תהליך ארוך וקשה.

אף שבעבר תואר האבל כתהליך המתקדם בשלבים (Bowlby, 1982), גישות חדשות מתארות אותו באמצעות מודל דו-מסלולי (Rubin, 1981, 1992, 1999, 2000). מודל זה מאפשר לבחון את תהליך האובדן בשני מסלולים מקבילים: (א) מסלול התפקוד, המתאר את ההתנהלות בטווח רחב של היבטים: רגשיים, בין-אישיים, גופניים ופסיכיאטריים, מתוך נגיעה ליכולתו של אדם להשקיע אנרגיה נפשית בחייו נוסף על ההשקעה הרגשית באובדן; (ב) מסלול הקשר עם הנפטר, המשקף את מערכת היחסים הפנימית עם דמות האדם האהוב, את טיב הקשר, את עוצמת העיסוק בו וכן את התגובות החיוביות והשליליות הקשורות לזיכרונות שלו ולגעגועים אליו (Malkinson & Rubin, 2007).

כל אדם מגיב לשכול באופן ייחודי לו, והמתאבל בטוח שאין אדם יכול להבין את אבלו, עד שיגיע למקומו. על התגובה לאובדן משפיעים משתנים רבים: מידת הקרבה לנפטר, טיב הקשר, מבנה האישיות, התרבות, השלב בחיים, אירועי חיים קודמים, מערכות התמיכה החברתיות והמצב הפיזי והנפשי של המתאבל

* המאמר מתבסס על עבודת הגמר של פז ארכלי-ברוך שהוגשה לסיום תואר שני בתוכנית לייעוץ חינוכי M.Ed. במכללת קיי בהדרתה של ד"ר סמדר בן אשר

המחקר

המחקר נערך בבית-ספר יסודי-ממלכתי בבאר-שבע, שאוכלוסייתו הטרוגנית וכוללת שכבות חברתיות-כלכליות נמוכות ומבוססות. בית הספר מקיים פעילות חברתית מגוונת, ויש בו מסורת של דאגה והכלה של הפרט וניסיון לתת תחושת רווחה נפשית לתלמידים, להורים ולצוות.

הפנייה לטפל בנושא האבל בבית הספר נתקלה אמנם בקשיים מצד הצוות הטיפולי, שחש מהתוצאות של הטיפול "בנושא עדין וכואב" זה, אבל מנהלת בית הספר ראתה במהלך אתגר והזדמנות ותמכה בו.

בשלב הראשון נתבקשו תלמידי כיתות ד, ה, ו (180 תלמידים) לכתוב, ללא פרטים אישיים מזהים, על אירוע עצוב בחייהם. 50% מן התלמידים ציינו **מוות** במשפחה ו- 30% ציינו את הנפטר כאדם במעגל הראשון או השני במשפחתם (בכלל זה סבא, סבתא, דוד וכדומה). בשיחה מקדימה עם יועצת בית הספר סיפרה היועצת כי בין שמונה לעשרה ילדים בשכבות ד' עד ו' חוו אובדן אישי. לאמיתו של דבר היה מספרם פי חמישה מהערכה זו.

בשלב השני הוקמה קבוצת מיקוד של תלמידים שחוו אובדן במעגל המשפחה הקרוב, ונערכו ראינות אישיים עם יועצת בית הספר, עם תלמידים ועם מורים במטרה להסביר את "עיוורון" המערכת לקבוצה גדולה כל-כך של תלמידים ולהדרתם ממענים חינוכיים רגשים מותאמים.

בשלב השלישי הועבר למורים שאלון ניתוח מקרה (וינאיטים) לבחינת עמדות, אמונות ופעולות במפגש עם ילדים שחוו אובדן. **בשלב הרביעי** נעשתה עם המורים תוכנית התערבות בנושא אובדן ואובדן של ילדים, ולאחריה הועבר פעם נוספת שאלון ההתייחסות לסיפורי המקרה.

ממצאים

הצוות החינוכי בכלל, והיועצת בפרט, נמנעו מלעסוק בנושא האובדן, שכן ראו בו אירוע פרטי "מחוץ לתחום" אחריותם בבית הספר. ייתכן שהבחירה הבלתי מודעת של המערכת, שלא לעסוק בתחום, מקורה בתפיסה שנושא המוות או האבל שבעקבותיו אינו מתאים לדיון עם ילדים. ייתכן שקיימת הנחה סמויה ש"אם לא דבר עליו הוא לא יהיה נוכח". אפשר לשער שהקושי הרגשי המלווה את המבוגרים בנוגע לסוגיית המוות, מונע ומרתיע אותם מלסייע בשיטתיות לתלמידים השרויים בעיצומו של תהליך עיבוד האבל – קושי שאינו מאפשר להם לעמוד לרשותו של התלמיד ולהיות גורם מנחם בשיאה של החוויה ובמהלכה. שיערו גם שבקרב המבוגרים יש הדחקה מודעת לנושא והדבר מונע מהם מלרכז את המשאבים הרגשיים הדרושים לתמיכה בתלמיד ולקידום רווחתו הנפשית.

ההיענות הרבה של התלמידים שחוו אובדן לעבוד לקבוצת מיקוד ותביעתם לייצר מרחב שיח שיתן מקום לנוכחות האבל בחייהם, להכרה בו ולהזדמנות לשתף ולשמוע, הצביעו על הצורך שלהם לעסוק בנושא וחיידו אותו.

הנחנו שגם תחושת המחסור בכלים יישומיים לניהול שיח ולנקיטת פעולה במצבים שכאלה, משפיעה על הנטייה שתיארו המורים, להימנע מלעסוק בנושא בתחומי בית הספר. כדי לשנות את המצב נדרשות, הגברה של המודעות ובנייה של תכניות חינוכיות רלבנטיות. תוכניות אלה יאפשרו להכשיר צוותי הוראה לעסוק בנושא "חוויות האובדן" לאחר עיבוד רגשי אישי של נושא המוות והאובדן אצל המורים עצמם, ומתן כלים ומיומנויות לעבודה חינוכית עם תלמידים, לאחר מכן. מחנך או מורה המסוגל להתמודד טוב יותר עם אובדן אישי שלו עצמו, יוכל ליצור מרחב שבו אפשר לדבר על תכנים מסוג זה

הקהילה והבית, הילדים שותפים לטקסי יום הזיכרון ויום השואה, ואלה לכאורה חושפים אותם, מגיל צעיר מאוד, לשכול, חשיפה שאמורה לייצר מעין מוכנות ומאפשרת גם שיח על הנושא (Ben-Asher & Lebel, 2010).

במקרים של "אסונות לאומיים" מספקת המערכת תמיכה ועזרה של עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, הקשורים בדרך כלל למשרד הביטחון, אולם מסתבר שגם במקרים של שכול לאומי הסיבה נוטה לחזור עד מהרה לשגרה ולהשאיר את הזיכרון לימים המיועדים לכך בלוח השנה הרשמי. כך למשל סיפרה אישה צעירה על זיכרון שיש לה מגן הילדים לאחר שאיבדה את אביה בפעילות צבאית. הגננת ערכה סבב ובו שאלה כל ילד במה עובד אביו. כשהגיע תורה של הילדה שאביה נפל בצבא, פסחה עליה הגננת ועברה לילד שישב לצדה. הילדה חזרה בוכה מהגן וסיפרה על התעלמותה של הגננת לאמה. "ומה היית עונה?" שאלה האם. "שאבא עבד בצבא", השיבה הילדה בפשטות.

התעלמות הסיבה מהאובדן שחווה הילד, בולטת הרבה יותר אצל ילדים שהאבל שלהם פרטי ונובע ממחלה, מתאונת דרכים או מזקנה. כאשר נפטר הורה, אחות, סב או אדם אחר שקרוב לילד ושאינו דמות ציבורית, החברה אינה מקצה לו יום זיכרון בלוח השנה והילד חוזר לבית הספר מאירוע משברי לשגרה שקשה לקבל אותה כמובנת מאליה. חוקרים רבים מציינים שהחברה הסובבת נוטה לשרד לילדים שחוו אובדן, ציפיה שעליהם לחזור למסלול החיים. אם מתרחשים אצל הילד שינויים בהרגלי למידה, חוסר יכולת להתרכז וצורך בתשומת לב – מגיבה הסיבה בכעס ובהאשמה על סטייה מההתנהגות המצופה. הילדים עצמם מתארים מין מטוטלת הנעה בין הרצון "לשכוח", לבין הצורך לתת מקום לאבל ולשהות בו (Balk & Corr, 2001).

אחד ממאפייני האבל הוא חוויית הבדידות: האדם שאהב אותו אינו עוד. ממצאיהם של הוגאן ודסנטיס תומכים בתחושת הפגיעות של ילדים שחוו אובדן (Hogan & Desantis, 1992). הם הראו שילדים שחוו אובדן חשים פגיעים מאוד, ותחושה זו מועצמת גם עקב דיכאון, חוסר שינה, סיוטי לילה ועצב עמוק. הילדים דיווחו גם על אפתיה, על אדישות לחיים ועל תחושת בידוד. החיים תוארו כחסרי תקווה וחסרי משמעות, והילדים סיפרו שאיש אינו יכול להבין את עומק אבלם. היו ילדים שדיווחו על רצון למות במטרה להתאחד עם המת, ואת הסיבה חוו כמזניחה וכמגבירה את רגשות הבדידות. יש ילדים שתחושת הבדידות שלהם מחריפה שכן הם חווים לא רק אובדן אדם קרוב, אלא גם ירידה חדה ביותר בתפקוד הכללי של המשפחה.

כשלעצמו שכול הוא אירוע שאינו ניתן לבחירה, אך האדם יכול לבחור את דרך ההתמודדות עמו (Neimeyer, 1998, 2011). חוקרים העוסקים בתחום מתייחסים לעיבוד האבל כאל דרך שתוביל את האדם השכול לארגון נכון של חייו ולהסתגלות לסיבה. בהתארגנות זו לדעתם, אפשר לראות מעין החלמה או התאמה (accommodation) למצב החדש, או התאוששות ממנו (קלינגמן, 1998). מנקודת ראותה של מערכת החינוך בכלל ועבודת היועץ בפרט, אחת מנקודות החולשה של תיאוריות האבל, היא העובדה שהן מבודדות את האדם השכול, מתמקדות אך ורק בפרט הסובל ומתעלמות מקשריו עם "האחרים המשמעותיים".

מחקר זה עסק בזיהוי תופעת ההדרה של התלמידים שחוו אבל, הבנת הגורמים שהביאו לידי כך ובחינת הדרכים להתערבות וליישו המצב.

מעדיפה שלא להתעסק אתו. זה מחזיר אותנו למקומות שלנו קשה אתם, אבל היום הבבתי עד כמה יש לי משמעות בתור מחנכת לעבד עם הילד את החוויה הזו ולא לשכוח להתייחס לנושא גם אם עברו הרבה שנים.

* אני לא חושבת שהייתי קוראת על הנושא הזה באופן עצמאי כי זה תמיד הפחיד אותי. היום אני מבינה עד כמה הילדים חווים את האובדן באופן שייחודי להם ועד כמה אנחנו כמבוגרים עושים הרבה פעמים טעויות בגלל הפחד שלנו.

התקבלו גם תגובות רפלקטיביות של תובנות חדשות בנוגע לאופן ההתנהלות בעבר:

* יש לי בכיתה ילדה שאיבדה את אמה. אני לא ידעתי מה בדיוק צריך לעשות עם זה. עכשיו אני מבינה יותר לעומק עם מה הילדה מתמודדת, ואני יכולה להסביר לעצמי הרבה דברים שלא יכולתי קודם או שהשלכתי אותם על גורמים אחרים כמו למשל התנתקויות בקשב במהלך השיעור. אני לוקחת מהסדנה את הצורך לשמש אוזן קשבת ולהראות שזה בסדר לדבר על זה.

המידה שבה עורר התהליך רגשות אמביוולנטיים, דו-ערכיים, עלה מאחת התגובות בסיום הסדנה. המורה דיווחה על מודעות עמוקה למצב שנחשפה אליו ולצורך לטפל בקבוצת הילדים שעברו אובדן. אולם בה בעת, עדיין התקשתה לטפל במצב באופן עצמאי. פיתרון למצב מורכב זה עולה מההצעה שהיא מעלה: **"בית הספר יעסיק יועצת מיוחדת לטיפול באבל..."**. דוגמא זו ממחישה שגם אחרי הסדנה, לאחר עליית המודעות ותוספת הידע, הנטייה הראשונה היא בכל זאת שמישהו אחר, מקצועי, יטפל בילד. נראה שכדי להשיג שינוי דרושה עבודה מעמיקה, רצופה ועקיבה עם הצוות, תוך עידוד מתמיד לראות באבל חלק מהחיים ולסייע לילד ממקום מעצים של חוויית מסוגלות בקרב המורים עצמם.

דיון מסכם והמלצות

עבודה זו יוצאת מתוך ההכרה בתשומת הלב המעטה שמערכת החינוך מעניקה לתלמידים שחוו אובדן אישי. ממצאי המחקר מצביעים על פער גדול בין מספרם של הילדים שחוו אובדן בפועל, לבין אלה המוכרים לצוות החינוכי-טיפולי. נראה כי קבוצת ילדים, גדולה יחסית, מקרב כלל תלמידי בית הספר, נמצאים בתוך תהליך של אבל, אך זו היא קבוצה סמויה מן העין, קבוצה מודרת, ולכן גם "אין צורך" להתייחס אליה באופן מיוחד ומותאם.

במציאות, ביום-יום, בשגרת העבודה החינוכית הנעשית בבית הספר, ילדים שחוו אובדן או שרואים באבל מתמשך אינם מקבלים את העזרה שהם זקוקים לה. ברוב מוסדות החינוך יש "נקודה עיוורת" בכל הנוגע לילדים האבלים, ואלה צריכים לזעוק את מצוקתם כדי שהסביבה תכיר בה ותפעל (אביעד, 2001). ניתן לשער שכל עוד אנשי החינוך רואים ילדים מתפקדים בבית הספר ו"מסתדרים" עם השכול, הם יגדירו אותם כ"לא זקוקים לעזרה" וימנעו מלהציע להם עזרה. תפיסה זו מקורה לא פעם בקושי הרגשי המלווה את המבוגרים בהתייחסם לסוגיית המוות והוא המונע מהם מלראות את הילדים כפי שהם באמת ומרתיע אותם מלפעול ולסייע בשיטתיות.

מצב זה, כפי שתואר במחקר שדה שהובא במאמר, מתרחש על רקע ידיעה תיאורטית מבוססת מחקר, על הצורך הרב בטיפול בילדים שחוו אובדן, שיבטיח את רווחתם הנפשית ויאפשר להם להתפתח ולצמוח לישות בוגרת, עצמאית ובריאה, על אף חוויית האבל. רוב הילדים שחוו אובדן זקוקים לסייע רגשי ומעשי בשלב מסוים בחייהם, ובדרך כלל הם זקוקים לקשר עם מבוגר תומך כדי לעבור את תהליך האבל בהצלחה ולהמשיך

בחלל הכיתה, באופן ספונטני ובאופן מובנה, כאשר הוא פנו לאמפתיה והכלה של הכאב שיעלה אצל חלק מהתלמידים המתמודדים עם תהליך של אבל. מטרתו של שיח קבוצתי או כיתתי גלוי ולגיטימי היא לתת מקום למידע קוגניטיבי, להתייחסות לתחום הרגשי וליצירת נורמה מקצועית חינוכית חדשה תוך התגברות על המחסום הקיים כיום.

כדי לתת מענה לצרכים אלה תוכננו לכלל מורי בית הספר שלושה מפגשים שבנו כסדנה הכוללת ידע והתנסות חווייתית בנושא אובדן בכלל ואבל של ילדים בפרט. הסדנה הבלטיה והעלתה על פני השטח תכנים מודחקים ש"המבוגרים" אינם נוטים לעסוק בהם ואפשרה לעסוק בנושא הן ברמה האישית "החושפת" והן ברמה הכוללת המקצועית והפרקטית. המטרה הייתה שהמורים יוכלו להביט בתלמידים שחוו אובדן אישי ממקום אמפתי מכיל ומסייע.

ההחלטה לפעול ברמת המערכת ולתת בידי צוות החינוך כלים באה כדי לתת מענה רחב יותר ובעל היבט מתמשך כך שהוא יפתח מסוגלות חינוכית כוללת בנוגע לתלמידים נוספים שיתמודדו עם אובדן אדם קרוב בעתיד.

בחינת יעילות התהליך

לפני הסדנה קיבלו המורים שאלון ובו שני סיפורי מקרה. הם נתבקשו להתייחס לתיאור אבל של תלמידה ולכתוב מה לדעתם יש לעשות במצב זה. בסיום הסדנה נתבקש צוות המורים למלא שאלון זה פעם נוספת, ההוראות היו זהות. ההשוואה בין התייחסות המורים לסיפורי המקרה לפני הסדנה ולאחריה היו אינדיקטורים לאפקטיביות של הסדנה ולהשפעתה עליהם.

הממצא העיקרי נוגע לאחריות האישית שקיבלו עליהם המורים לאחר הסדנה בנוגע לסייע לילדים שהתנסו בחוויית אבל ואובדן, לעומת הרצון "להזיז הצידה" את הטיפול בנושא קודם לכן.

לפני הסדנה נטו המורים להאשים את המשפחה במצבה של הילדה: **"זה לא בסדר שמעמיסים עליה בבית"**, או להפנות את הטיפול בה לגורמים מקצועיים: **"צריך לערב את פסיכולוגית בית הספר, היא יודעת מה צריך לעשות"**. ההתערבות שהמורים קיבלו על עצמם התאפיינה בדרך כלל בהרחקת נושא האבל והכחשתו: **"קודם כול חשוב שאני אטפל בבעיות החברתיות שלו כדי שהוא לא יבנה לעצמו שם..."**

לעומת זה לאחר הסדנה ניכרה מוכנות להתייחס לילד ולקשייו. וכך למשל כתבו המורים:

* אני חושבת שהמורה יכולה ליצור מסגרת של שיחות אישיות במטרה לשוחח על הנושא.

* צריך לשלב את התלמידה אחת לשבוע בשעת דיאלוג ולאפשר לה לדבר על מה שהיא חוותה, אולי גם עם תלמידים אחרים בקבוצה, אולי גם הם מתחברים לנושא.

* אני חושבת שצריך לשים לב לסימני המצוקה ולא לראות אותם כעוד קושי בלימודים או בעיית התנהגות. המחנכת צריכה לתת מקום לפרוק רגשות וגם להראות שזה בסדר להיות עצובים ולדבר על זה.

* חשוב להיות מאוד ערניים לקושי של רינת אפילו אם האירוע התרחש מזמן... יכול להיות שאף אחד לא דיבר אתה על זה וזה ודאי מעסיק אותה. כדאי גם לחשוב ביחד עם היועצת והפסיכולוגית ולבנות תכנית רגשית.

* אני מאמינה שמחנכת הכיתה יכולה לעשות הרבה. תגובות אחרות לסדנה נגעו לקושי של המורים עצמם ולתהליך שעברו:

* בהתחלה היה לי קשה עם הנושא. זה נושא כבד שהייתי

במעגל האישי" במרחב העבודה הכולל של המורים בכלל ושל היועצים בבתי הספר בפרט. נראה כי בהקשר זה הפסיכולוג החינוכי העובד עם בית הספר יכול לתרום תרומה חשובה לתהליך.

כמו בכל עבודה, גם במחקר זה עלו מגבלות מתודולוגיות: שאלון איתור חוויית האובדן שניתן לתלמידים לא הבחין בין אבל קרוב לרחוק, ובמהלך המחקר לא נבחנו מענים ספונטניים לא ממוקדים שניתנו במשך השנים לתלמידים שחוו אובדן אישי. תהליך ההתערבות שתואר היה קצר, ויש לבחון את משמעותו ואת השפעתו לאורך זמן. רצוי להרחיב את החקר של צורכי התלמידים שחווים אובדן אישי ואת המענים הניתנים להם במערכת החינוך ולבחון אותם בהתאם למשתנה של הגיל וההתפתחות.

לבסוף, מוות הוא בדרך כלל מצב שאינו בשליטתנו, ואנו עומדים מולו חסרי יכולת לשנות ולהשפיע. לעומת זאת, הדרה של קבוצה חברתית איננה גזרה משמים. גם אם זו הדרה בלתי מודעת או בלתי מכוונת, היא עדיין בחזקת מעשה חברתי שאינו עולה בקנה אחד עם ערכים של ערבות הדדית, שייכות ותמיכה. לפיכך, אנו סבורות שיש לעשות הכול כדי לבטלה. למרות הקשיים הרגשיים העולים בקרב הצוות החינוכי, יש להאיר על קבוצת התלמידים הזקוקה להכלה, לקשב ולאמפתיה, ולתת לה את המענים הנדרשים כדי שתוכל להתמודד עם התהליך הרגשי והחברתי שהאבל מזמן.

לחיות עם האובדן בתנאים המתאימים לגילם (אילון, 2000). שכטמן (2010) התייחסה למגוון המטלות שילדים שחוו אובדן מתמודדים עמו, ובכלל זה ציינה את הכרה במציאות, התגברות על האובדן, חזרה לשגרה, התגברות על זעם ועל האשמה עצמית וקבלת הדבר כתופעה מתמדת. טיפול במשתנים אלה יכול להקל את התמודדותו ואת הסתגלותו של הילד. השפעותיו של השכול על הילדים נמשכות כל החיים בעוצמות משתנות, ובוודאי בשנה השנייה והשלישית לאבל, מכאן שיש מקום לתמיכה ולערנות לאיתותים של התלמיד גם לאחר זמן. את התמיכה הדרושה יכולות לא פעם לספק קבוצות טיפוליות לילדים, להורים וכן הדרכה לצוות החינוכי, הנותן להם מענה.

נראה שבעולם כולו הולכת ומתפתחת מודעות ליצירת אווירה פתוחה ומקבלת סביב חוויית האובדן, ובכלל זה מודעות לרגישות המורים ולחוויית האבל שעברו הם עצמם. ההקשבה, העידוד של ביטויי האבל, העיסוק בנושא באופן פתוח והבחירה לעסוק בו מתוך התייחסות לכלל באי בית הספר (תלמידים, הורים ומורים) יש בה כדי להביא את נושא "האובדן האישי" לקדמת הבמה ולקרב את הצוות החינוכי אל התכנים הללו ולעבר תהליך טיפולי חינוכי (Gliko-Braden, 2004). את התפיסה הזאת יש לאמץ גם בישראל מתוך היכרות עם הקשיים של המורים וסיוע להם.

מומלץ להקים בשפ"י צוות מקצועי, חינוכי טיפולי, שיחקור את הנושא וכן לבנות כלים ולתת מענה מקצועי לתלמידים ולצוותים החינוכיים. עוד מומלץ לשלב את נושא "האובדן

ביבליוגרפיה:

Hogan, N., Desantis, L. (1992). Adolescent sibling bereavement: An ongoing attachment. **Qualitative Health Research** 2, 159-177.

Malkinson, R., & Rubin, S. (2007). The Two-Track Model of Bereavement: A balanced model. In: R. Malkinson (Ed.), **Cognitive Grief Therapy: Constructing a Rational Meaning to Life Following Loss**. New York: Norton.

Rubin, S., Malkinson, R., & Witztum, E. (2000). An Overview of the Field of Loss. In: S. Rubin, R. Malkinson & E. Witztum (Eds.). **Traumatic and Non traumatic Loss and Bereavement**. Conn: Psychosocial/International Universities.

Neimeyer, R.A. (1998). **Lessons of Loss: A Guide to Coping** (pp. 81-99). New York: Book Mart Press.

Neimeyer, R.A. (2011). **Grief and Bereavement in Contemporary Society: Bridging Research and Practice**. New York: Routledge.

Rubin, S. (1981). A two-track model of bereavement: Theory and research. **American Journal of Orthopsychiatry**, 51, 101-109.

Rubin, S. (1992). Adult child loss and the two-track model of bereavement. **Omega**, 24(3), 183-202

Rubin, S.S. (1999). The "Two-track model of bereavement" **Overview, Retrospect and Death Studies**, 23(8), 681-714

Rubin, S.S. (2000). Psychodynamic perspectives on treatments with the bereaved: Modifications of the therapeutic-transference paradigm. In: R. Malkinson, S.S. Rubin & E. Witztum, (Eds.). **Traumatic and Non traumatic Loss and Bereavement**. Conn: Psychosocial International Universities

אביעד, י' (2001). **תפיסת תיאורי ילדים לאובדן הורה: השפעת המודל החי-מסלולי לשכול והקשר עם ההורה שנותר**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למדעי החברה, החוג לפסיכולוגיה.

אילון, ע' (2000). המוות בעיני ילדים. **ילדים: ביטאון בנושאי חינוך בריאות ובטיחות**, 3, 66-63

איצקוביץ, ר', גלובמן, ח' (1992). **אחים שכולים**, רשפים, תל אביב.

גרנות, ת' (2000). **בלעדך: השפעות אובדן על ילדים ונוער**. ירושלים: משרד הביטחון, ההוצאה לאור.

דיכטרמן, ד' (1989). **הורים שכולים: הסתגלויות ארוכות טווח לאובדן על רקע מאפייני אישיות, דפוסי התקשרות ויחסי אובייקט**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת חיפה.

סולברג, ש' (1995). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית** (עמ' 286-254). ירושלים: מאגנס.

קלינגמן, א' (1998). **מוות ושכול במשפחה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.

שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים: תיאוריה, מחקר וטיפול**. עפולה: הוצאת ספרים אקדמית זירעאל.

Balk, D.E. & Corr, C.A. (2001). Bereavement during adolescence: A review of research. In: M. S. Stroebe, R.O. Hansson, W. Stroebe, H. Stroebe & H. Schut (Eds.). **Handbook of Bereavement Research** (pp. 199-218).

Ben-Asher, S. & Lebel, U. (2010). Social structure Vs. self-rehabilitation: IDF widows forming an intimate relationship in the sociopolitical discourse. **Journal of Comparative Research in Anthropology & Sociology** 1(2), 17-38.

Bowlby, J. (1982). **Attachment and Loss** (Vol.3), New York: Basic Books.

Gliko-Braden M. (2004). **Grief Comes to Class: An Educator's Guide**. Omaha: Centering crop.