



משרד הכלכלה והתעשייה
האגף להכשרה מקצועית ופיתוח כוח אדם



מאה

התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

ד"ר שי חן-גל

התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

ד"ר שי חן-גל

התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

"הספר הנוכחי מלמד באופן רגיש ומקצועי את סוגית ההתמודדות הבית ספרית עם אירועי אסון. זהו ספר חובה לכל איש מקצוע העוסק בהתמודדות עם מצבי לחץ במערכת החינוך. השילוב של מאמרים תיאורטיים יחד עם תדריכים מהווה שילוב ייחודי פורץ דרך המאפשר התמודדות יעילה יותר עם אירועי הטראומה אצל תלמידים."

פרופ' מישל סלואן, בית הספר למדעי הפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב



0 2950103930 2
דאנאקוד 295-103930

דאנאקוד 103930
מחיר 35.10 ₪



משרד הכלכלה והתעשייה
האגף להכשרה מקצועית ופיתוח כח אדם



התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

ד"ר שי חן-גל

תשע"ז - 2016




כתיבה: ד"ר שי חן-גל
הנחייה וייעוץ מקצועי: ליאורה רמון, מפקחת ארצית על צוותים טיפוליים
עריכה, עריכה לשונית וניהול הפקה: ד"ר ענת בר-כהן, מאה
עיצוב גרפי והדפסה: לשכת הפרסום הממשלתית

תודתנו נתונה למרכז לשירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך, אשר נתן את הסכמתו לשימוש
בחומר כתוב, השייך לו או לגוף שהוא מייצג

© כל הזכויות שמורות ל-  המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי

מ"ק 2031581

אין להעתיק, לתרגם, לשכפל, לאחסן במאגרי מידע, לשדר או לקלוט בכל אמצעי אלקטרוני,
אופטי או אחר - שום חלק מהחומר בספר זה.
לא ייעשה שימוש מסחרי מסוג כלשהו ללא רשות בכתב מאת הנהלת המחלקה לפיתוח
פדגוגי טכנולוגי.

הוצאה לאור:  המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי
בית ליאו גולדברג, דרך מנחם בגין 86 תל אביב מיקוד 67138
טלפון 03-7347482/3; פקס 03-7347627; דוא"ל mea@economy.gov.il
www.economy.gov.il/mea



תוכן העניינים

4.....	הקדמה.....
5.....	מבוא.....

שער ראשון: מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

8.....	1. הנחיות בית ספריות להתמודדות במצבי משבר: צוות לשעת חירום.....
21.....	2. התמודדות בית ספרית בעת מלחמה.....
43.....	3. התערבות כיתתית לאחר משבר.....
55.....	4. הדרכת הורים בצל אירועים טראומטיים.....
68.....	5. ייעוץ פסיכולוגי טלפוני בשעת מלחמה ומשבר.....
82.....	6. עקרונות וכלים פסיכו-חינוכיים להתערבות במצבי חירום.....
91.....	7. מי יעזור לעוזר: טראומטיזציה משנית והשפעת המצב הביטחוני..... המתמשך על הצוותים החינוכיים והטיפוליים

שער שני: תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

107.....	1. ניהול צל"ח וסדר יום בעת אירוע חירום.....
110.....	2. תדריך להלוויה ושבעה.....
112.....	3. עקרונות להתערבות כיתתית לאחר אסון.....
117.....	4. היערכות לפתיחת בית ספר שהיה סגור עקב אירוע חירום.....
118.....	5. ייעוץ טלפוני בזמן משבר.....
120.....	6. מיפוי מעגלי פגיעות.....
123.....	7. מסירת בשורה מרה לתלמיד.....
125.....	8. עקרונות סיוע הורים לילדיהם בעקבות אסון.....
128.....	9. מהלך שיחה ראשונה בכיתות בעקבות אירוע חירום.....
131.....	10. שיחה ראשונה של אנשי הייעוץ עם הצוות החינוכי בעקבות אסון.....

הקדמה

בשנים האחרונות, ילדים ובני נוער בישראל, מתמודדים עם אירועי משבר ומציאות חברתית וביטחונית קשה. מציאות זו מלמדת אותנו כי עלינו להיות ערוכים כל הזמן למתן מענה מקצועי במצבי מתח ביטחוני קשים ופתאומיים. על מנהל בית הספר, הצוות הטיפולי והצוות החינוכי מוטלת המשימה להתמודד עם האירוע והשפעתו על התלמידים.

היערכות נכונה של בתי הספר לקראת אירועי חירום אפשריים, כגון פיגועי טרור, אסונות טבע ואפילו מלחמה, היא תנאי הכרחי להתמודדות נכונה ולהפחתת המצוקה הרגשית בקרב התלמידים, לאחר התרחשות האירוע. ספר זה בא לתת מענה לצורך הקיים בשטח בחומר מקצועי ומעודכן, המכוון ומנחה את הגורמים השונים בבתי הספר, בבואם להתמודד עם אירועים אלה.

מחקרים בארץ ובעולם הראו כי היערכות נכונה, מובילה לא רק להפחתת המצוקה, אלא גם להגברת תחושת השייכות וצמצום תופעת הנשירה הגלויה והסמויה של תלמידים המתרחשת בעקבות אירועים אלו.

ספר זה מארגן לאנשי הטיפול בשטח, תורת התמודדות הכוללת הצגה של תפיסת העבודה ותדריכים יישומיים לשלבים שונים בתהליך ההתערבות. החומרים המוצגים בספר עובדו על בסיס ידע תיאורטי ויישומי בארץ ובעולם, והם תוצר של ניסיון שנצבר אצל אנשי מקצוע בהתערבויות רבות שנעשו בעקבות אירועי משבר.

ברצוננו להודות לכל המערך הטיפולי בבתי הספר של משרד הכלכלה: המפקחות ליאורה רמון, זהבה ספיר ומיכל גלסר. היועצות, המדריכים והפסיכולוגים. התמודדותם עם אירועים קשים לאורך השנים האחרונות מעוררת התפעלות והלמידה שהופקה באירועים אלו הייתה ההשראה לכתובת הספר.

בנוסף, ברצוננו להודות לד"ר שי חן-גל, העומד בראש המערך הפסיכולוגי של בתי הספר ומוביל למעלה מעשור את פיתוח הידע התורתי בתחום ההתמודדות עם מצבי טראומה וחירום.

גב' נורית בירגר
ס. ממונה חניכות ונוער

מר שולי אייל
מנהל אגף בכיר להכשרה מקצועית

האגף להכשרה מקצועית ופיתוח כח אדם
משרד הכלכלה והתעשייה

מבוא

מדינת ישראל מהווה את אחד המוקדים העיקריים בעולם למחקר, התנסות והתערבות מקצועית, ליצירה וגיבוש ידע ויישום בפועל במצבי משבר. מערכת החינוך אחראית לשלומם הגופני והנפשי של בני הנוער הלומדים. מטרת הספר הנוכחי הינה לתת את בסיס הידע הדרוש לאיש המקצוע העובד בבתי הספר, כדי שיוכל להתמודד בהצלחה עם אירועי אסון. התכנים בספר הנוכחי מתייחסים לטווח רחב של אירועי משבר וחירום: מאירועים נקודתיים הפוגשים בית-ספר אחד, ועד אירועי חירום לאומיים. אירועים אלו מציפים בעוצמתם, בלתי נשלטים ומפתיעים בעת התרחשותם. הם מערעים את הנחת היסוד שלנו לגבי הביטחון שאנו מצפים לו במהלך חיינו. מניסיוננו הכואב אנו יודעים, כי אירועים אלו עלולים להתרחש בכל שעה ובכל מקום.

הספר הנוכחי מכוון לאנשי מקצועות בריאות הנפש העוסקים בטיפול בילדים ובני נוער בכלל, הן לאלה אשר מתוקף תפקידם קשורים לעולם הבית-ספרי (מורים, יועצות ופסיכולוגים) והן לצוות החינוכי הרחב. התפיסה העומדת בבסיסו היא שניתן להפעיל את כוחות ההוראה של בית הספר לטיפול במקרי אסון וטראומה, ולנצל בכך את היותם גורמי תמיכה טבעיים עבור הילדים. החומרים מבוססים על הגישה המניעתית, השמה דגש על חיזוק כלל המערכת החינוכית ומתן כלים לצוות החינוכי, כדי שיוכל להתערב במטרה לצמצם או למנוע את התפתחותן של בעיות נפשיות בקרב התלמידים.

בספר ישנו שילוב ייחודי של מאמרים מקצועיים הסוקרים את הממצאים המחקריים האחרונים בתחום ואת תכניות ההתערבות האפקטיביות שאותרו בארץ ובעולם, יחד עם כלים פסיכו-חינוכיים לשעת משבר של תדריכים המכוונים ליישום מהיר ויעיל בשטח. הוא מביא לידי ביטוי את התפיסה הדומיננטית העכשווית בקרב אנשי המקצוע בתחום הדוגלת בהתמודדות מערכתית ושימוש בהורים, מורים, חברים ובני משפחה (המהווים גורמי תמיכה טבעיים), כסוכני הטיפול העיקריים לילד בזמן משבר, תוך ניסיון להפחית עד כמה שניתן את התערבותם הישירה של מומחי בריאות הנפש, וראיה את תפקידם המרכזי כהפעלת גורמי תמיכה אלו.

החלק הראשון של הספר מורכב ממספר פרקים המתארים את הנושאים המרכזיים הקשורים בהתמודדות מערכת החינוך עם אירועי חירום ובהם: היערכות הצוות לשעת חירום, התערבות כיתתית, הדרכת הורים וייעוץ טלפוני. בשנים האחרונות ראינו כי נושאים אלה הינם קריטיים בהתמודדות יעילה של בתי הספר.

התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

מהניסיון רב השנים שנצבר בארץ עלה הצורך, בעת התרחשות אירוע אסון, בתדריך קצר המתאר את עקרונות ההתערבות המומלצת, על מנת שיוכל לסייע בזמן אמת. לפיכך כולל חלקו השני של הספר שורת תדריכים מעשיים, המיועדים לסייע בזמן אמת, ומביאים בנקודות קצרות ותמציתיות את התורה כולה על רגל אחת. ההנחיות מבוססות על התדריכים בספר "לצמוח ממשבר" (2012) בעריכת ד"ר יוכי סימן טוב וד"ר שי חן-גל.

כולי תקווה כי הספר הנוכחי ישמש רק לצורך העשרת ידע. לצערנו הרב, אירועי משבר וחירום מתרחשים בישראל באופן תדיר ומשפיעים בצורה דרמטית על בריאותם הנפשית של התלמידים. לאור זאת, הכרות והעמקה בחומרים ובכלים המובאים בספר הנוכחי מהווה הכרח בסיסי להתמודדות מקצועית ויעילה של מערכת החינוך במצבי משבר וחירום.

ד"ר שי חן-גל



שער ראשון

מאמרים בנושא ←
התמודדות בית ספרית
במצבי משבר וחירום

← 1. הנחיות בית ספריות להתמודדות במצבי משבר: צוות לשעת חירום (צל"ח)¹

אסונות ומצבי לחץ ברמת בית-הספר, בקהילה ובארץ בכלל, נהפכו לחלק מחיינו. קרוב לוודאי שכל בית-ספר ייתקל בהם, בעוצמה ובזמן כאלה או אחרים. היערכות מתאימה לקראת אסון אפשרי היא תנאי הכרחי לתגובה נכונה של בית-הספר. חוסר מוכנות עלול להביא לידי החרפת המצב בשל תגובה לא מתאימה. מאוחר יותר ייתכן ויהיה צורך בהתערבות אינטנסיבית מצד אנשי בריאות-נפש חיצוניים.

על סגל בית-הספר להיות מוכן בזמן אסון - בהיבט הארגוני ובהיבט המקצועי כאחד, ובעת אסון - להגיב ולטפל נכון בתלמידים ובתגובותיהם.

אירוע אסון

אירוע אסון מוגדר כאירוע קיצוני, דרמטי ופתאומי, המאיים על תחושת שיווי המשקל הפסיכולוגי. בעת האירוע ייתכנו סכנה פיזית, מצב של מתח רגשי וחרדות. עקב הלחץ והבלבול, אפשר שיתעוררו גם קשיים ארגוניים.

אירוע אסון יכול, בין היתר, להופיע בצורות הבאות:

1. **אירוע בין כותלי בית-הספר:** איום בהתאבדות, מוות של תלמיד או איש צוות ממחלה, שריפה, תאונה בחצר בית-הספר, אלימות קשה וכיוצא באלה.
2. **אירוע מחוץ לכותלי בית-הספר,** אך קשור בבית-הספר: אסון בעת טיול, תאונה שפגעה בילד מבית-הספר, התאבדות של תלמיד או איש צוות, פיגוע שבו היו מעורבים תלמידי בית-הספר, אונס של תלמידים וכיוצא באלה.
3. **אירועים קהילתיים:** התקפות טרור, פיגוע המוני, רעידת אדמה, ירי טילים, מלחמה כוללת וכדומה. מאחר שאסון הוא אירוע חריג ומאיים, הוא מודחק מהתודעה, ויש נטייה להימנע מלעסוק בו בחיי היום-יום. דווקא בגלל זה חשוב ביותר להכין תכנית מגירה לשעת חירום, שתהיה נגישה בעת הצורך. בכוננתה של התכנית לסייע בהתמודדות עם האירוע המפתיע, ולצמצם את תחושת הבלבול וחוסר האונים. מטרה נוספת היא לסייע להחזיר את השליטה והבקרה במתרחש. חשוב ביותר להעמיד לרשות הצוות החינוכי הוראות ברורות ונגישות, המבוססות על עקרונות רלבנטיים להתייחסות נכונה לתגובות הפסיכולוגיות של התלמידים והוריהם, ושלהם עצמם. דרוש ללמדם להשתמש בכלים פסיכולוגיים-חינוכיים, שמטרתם למנוע החמרת התגובות לאסון, ולסייע לחזור בהדרגה לאיזון נפשי ולשגרה חדשה.

¹ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2003). התמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח בטחוני מתמשכים. מאה, משרד העבודה והרווחה, תל אביב.

בעת אסון המערכת החינוכית צריכה להגיב במישורים האלה:

1. התייחסות מידית ברמה הארגונית.
2. התייחסות לתלמיד הנפגע ולמשפחתו הקרובה.
3. התייחסות למערכת החברתית הקשורה לתלמיד (תגובות חבריו).
4. התייחסות לאירוע עצמו ולהשפעתו האפשרית על כלל התלמידים והוריהם.
5. התייחסות להתמודדות של כל אחד מסגל בית-הספר עם האסון בהיבט האישי.
6. התייחסות לחזרה הדרגתית לתפקוד רגיל של המערכת.
7. התייחסות לקהילה.

להיבט המערכתי-ארגוני יש השפעה חשובה על מצבם הפסיכולוגי ועל התנהגותם של תלמידים והוריהם. אירוע אסון יוצר מצב לחץ, שהוא חריג ולא מוכר: הפתרונות המוכרים והיעילים במצב נורמלי אינם בהכרח הפתרונות היעילים בעת אסון. כאשר אין פתרונות מתאימים, עולה תחושת החרדה ונגרמת היצרות זמנית של קשב, המביאה לידי התמקדות בפתרון אחד. בנסיבות אלה קשה לקלוט את המידע הרלבנטי הנחוץ לבחינת פתרונות חדשים למצב; ומכאן חשיבותה הרבה של היערכות מקדימה. זו תסיר את הצורך לחפש דרכי תגובה, ותסייע לצוות הבית-ספרי להגיב באופן יעיל ומותאם למצב החדש.

חלק א': התערבות מקדימה לקראת אפשרות של התרחשות אסון

בשלב ההתערבות המקדימה שתי משימות מרכזיות:

1. הקמת צוות לשעת חירום (צל"ח).
2. ניסוי ותרגול באמצעות סימולציות.

הקמת צוות לשעת חירום

על המנהל לבחור ולהכשיר "צוות לשעת חירום" (צל"ח), שיהיה אחראי - מבחינה ארגונית, ניהולית וטיפולית - לנעשה בבית-הספר בשעת חירום. עליו לדאוג לחלוקת תפקידים ואחריות בין אנשי הצוות השונים בצל"ח, ובעת חלוקת התפקידים יש לבחור אנשים בעלי נכונות לקחת חלק בצל"ח, בעלי יכולת לעמוד בפני מצבי לחץ ויכולת לעבוד בצוות. כן יש לשקול התאמה בין יכולות וכשרים אישיים לדרישות התפקיד. יש לדאוג לריענון של הצוות אחת לשנה.

על המנהל לדאוג לשלב בצוות הצלח עוד גורמים ברשות המקומית, המצויים בקשר ישיר עם בית-הספר, כגון: מחלקת החינוך, שירותי הרווחה, קציני ביקור סדיר, קציני ביטחון, אנשי בריאות הנפש וכיוצא באלה. שיתוף הפעולה בין גורמי הטיפול הוא הכרחי, מההיבט המקצועי והמערכתי גם יחד. על כל אחד מהגורמים להגדיר את תחומי אחריותו, הקצאת משאביו, דרכי התקשורת, הנהלים וזרימת המידע. על המנהל מוטלת האחריות לכינוס הגורמים המקצועיים, ליצירת שפה מקצועית משותפת, לבניית מודל עבודה מוסכם ולתיאום וקביעה של מדיניות מנחה ונהלים כתובים כבסיס

לשיתוף פעולה בעת אסון. עוד אחראי המנהל לעריכת סימולציה של פעילויות בשעת חירום, במטרה לבדוק את מידת יישומם של כללי העבודה שנקבעו. למנהל יינתן ייעוץ בהקמת הצוות וסיוע מקצועי מיועצת בית-הספר.

המלצה על חלוקת תפקידים ותיאורם בהיערכות המקדימה

ראש/ת הצל"ח (מנהל/ת בית-הספר)


1. אחריות לכינוס ישיבות הצל"ח וניהולן.
2. אחריות לעריכת סימולציות.
3. אחריות לאישור או הכנה של הודעות לתקשורת בזמן חירום.
4. אחריות לאישור דפי המידע המופצים לתלמידים, להורים ולמורים.
5. עובד באופן רציף עם סגן הצל"ח ומרכז צוות היועצות.

היערכות המקדימה הנדרשת מהמנהל/ת

1. לוודא שקיים תיק מגירה לשעת חירום, ובו רשימות מעודכנות של בעלי התפקידים ומספרי הטלפון שלהם (ראו בנספח).
2. לדאוג להשתלמות הצל"ח בנהלים הארגוניים בשעת משבר.
3. לתכנן השתלמות לצוות החינוכי בנושא עקרונות התערבות בשעת משבר.
4. לסכם קשרי תיאום עבודה ונהלים למצבי אסון עם הצוות הפסיכו-סוציאלי הקהילתי.
5. לערוך תרגול של סימולציה בית-ספרית (מינימום אחת לשנה).
6. לוודא שיש למזכירות בית-הספר ולכל חבר בצל"ח דף נוהל חירום, רשימת מספרי טלפון מעודכנת, והנחיות המפרטות כיצד עליהם לנהוג מיד עם היוודע דבר האסון.

סגן/ית ראש הצל"ח וממלא מקומו (סגן/ית מנהל בית-הספר)

1. אחראי למתן עזרה רצופה לראש הצל"ח.
2. מפקח על הוצאה לפועל של החלטות הצל"ח.
3. אחראי לתיאום התקשורת הבית-ספרית.
4. אחראי לקישור בית-הספר עם גורמי החוץ, ודובר רשמי יחיד מתוך בית-הספר לאמצעי התקשורת.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

מרכז/ת צוות הייעוץ (מצוות הייעוץ בבית-הספר)

1. אחראי לעבודה רצופה עם ראש הצל"ח וסגנו.
2. אחראי לאימון הצל"ח וצוות בית-הספר בהתמודדות פסיכולוגית.
3. אחראי להעברת מידע פסיכולוגי לגורמים טיפוליים בקהילה.
4. אחראי להכנת צוות יועצים לטיפול נכון באוכלוסייה הנזקקת לייעוץ: תלמידים, הורים ומורים.

מרכז/ת צל"ח (מצוות מזכירות בית-הספר)

1. אחראית לעריכת דפי קשר, ליידוע הצל"ח וצוות בית-הספר על האסון ולכינוס הצוות.
2. אחראית להעברת הודעות על פי הנדרש, לעריכת מעקב אחר התקשורת הבית-ספרית ולתיאום וארגון שיחות טלפון של תלמידים להוריהם ומהוריהם.

היערכות המקדימה הנדרשת מרכז/ת הצל"ח

1. הכנת דף קשר צל"ח הכולל: מספרי טלפון של כל חברי הצל"ח.
2. הכנת רשימת טלפונים קהילתיים (משטרה, מגן דוד, בית-חולים, תחנת מוניות, יועצת בכירה, קצין ביקור סדיר, מנהל מחלקת הרווחה וכיו"ב), מוקדי עזרה לנוער (יד ביד, אוזן קשבת, ערן, דלת פתוחה וכיו"ב).
3. הכנת רשימת מתנדבים. את הרשימות יש לשמור במקום נגיש.

מרכז/ת עזרה ראשונה (אחד המורים שהוסמך לחובש או מורה אחר בעל ידע וכישורים בנושא)

1. אחראית לעריכת רישום של צרכים מיוחדים לאוכלוסיית בית-הספר (רגישות לתרופות, סוג דם וכיו"ב).
 2. אחראית לציוד עזרה ראשונה בבית-הספר.
 3. אחראית לדיווח על צרכים שגרתיים של ציוד רפואי לסגן ראש הצל"ח.
- אחראית למתן עזרה ראשונה, עד להגיעם של צוותי חירום רפואיים, והעברת המידע הרפואי הרלוונטי אליהם.

אחראי/ת ציוד ומקלט

1. אחראי להכנת ציוד נדרש לשעת חירום על פי החלטות הצל"ח.
2. אחראי לציוד כללי בבית-הספר (כגון מטפי כיבוי אש).
3. אחראי להכשרת המקלט ולאחזקתו השוטפת.
4. בעת חירום: אחראי להכשרת מקום לאנשי התקשורת.

צוות הייעוץ ומרכזי שכבות ומגמות

הכנת תכנית מגירה מתאימה שמורה במקום נגיש.

בעת חירום

1. אחראים לזיהוי היקף הפגיעות ברמת הפרט והקבוצה.
2. אחראים להדרכה ראשונית למורים המחנכים, ולהפעלת מערך עבודה בכיתות, על-פי תכניות מגירה מתאימות.

איש/ת קשר להורים של תלמידי בית-הספר

1. אחריות לריכוז מידע רלבנטי והעברתו להורי התלמידים.
2. בעת אסון: אחריות לסיוע באיתור מתנדבים וגיוסם מקרב ההורים ולהכנת צוותים ראשוניים לעזרה, בתיאום עם ראש הצל"ח או סגנו.

ב. התערבות בזמן אסון

מודל ההתערבות בזמן אסון נשען על התפיסה, שעל אף ההבדלים האינדיבידואליים בתגובות לאסון, ישנן תגובות משותפות ואופייניות לכלל האנשים המתמודדים עם מצבי לחץ. עקרונות ההתערבות מתבססים על הצרכים המידיים המשותפים לכלל האנשים השרויים במצב לחץ: צורך במידע, צורך בתמיכה רגשית, חיזוק תחושת השליטה במצב, תמיכה חברתית וכיו"ב.

מבחינה ארגונית, ההתערבות צריכה לענות על הקריטריונים הבאים:

1. **מידיות** - חשוב להתחיל בהתערבות סמוך ככל האפשר לזמן האירוע, כדי למנוע התגבשות החרדה לדפוסים.
2. **בסביבה הטבעית של התלמיד** - כדי לנצל את הכוח הטיפולי שיש בליכוד החברתי ולדמויות המשמעותיות לו.
3. **הדגשת הציפייה לחזור לאיזון** - כל התגובות בזמן אסון הן תגובות נורמליות למצב לא נורמלי. הן זמניות וחולפות, כך שהציפייה היא שבהקדם אפשר יהיה לחזור לתפקד באופן יעיל.
4. **חזרה הדרגתית לשגרה.**

מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

להלן מטלות מרכזיות לביצוע בבית הספר בעת אסון והאחראי על ביצוען על כני ממד הזמן²

האחראי לביצוע	המטלה	לוח זמנים
מרכז עזרה ראשונה וכל מי שנמצא בשטח	טפול בנפגעים	מידית
סגן/ית מנהל/ת	השגת מידע אמין ומעודכן	
מנהל/ת	כינוס הצוות לשעת חירום	
מנהל וסגן מנהל	חלוקת מטלות התערבות	
מנהל וסגן מנהל	קשר עם משפחות הנפגעים	תוך שעות, מוקדם ככל האפשר
יועצים/ות	הדרכת מורים לכניסה לכיתות	
יועצים/ות, מחנכים ומורים	שיחת "אורור" בכיתה	
רכזי שכבה ויועצים/ות	כינוס מורים למטרות דיווח וסיכום אירועי היום, לאורור, ולתכנון לקראת המשך	
יועצים/ות ומחנכים	התערבות בקבוצות תלמידים קטנות	במשך היום (אם אפשר) ומספר ימים עוקבים לאחר האסון
יועצים/ות	איתור תלמידים בסיכון גבוה	
מחנכים ומורים	שיחות כיתתיות	
יועצים/ות	זיהוי התלמידים הזקוקים לייעוץ פרטני או לייעוץ קבוצתי או להפניה לגורמים מחוץ לביה"ס	
סגן מנהל, יועצים/ות, רכזי שכבה	מפגש עם הורים	
יועצים/ות	ייעוץ (פרטני/קבוצתי) ו/או טיפול	ככל שצריך

² הטבלה מעובדת מתוך: קלינגמן, א. (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון, תכנית מגירה לבתי הספר, מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות.

להלן פירוט נוהל מערך התגובות של כל אחד מבעלי התפקידים בבית-הספר, עד 48 שעות לאחר האירוע³

הערה: על הנוהל להיות מופעל גם בעת חופשה.

מנהל/ת בית-הספר

מיד: מקבלת ההודעה עד 120 דקות לאחריה

1. לזמן את הצל"ח לבית-הספר.
2. לדווח לצוות ההנהלה והיועצות.
3. לדווח למשרד העבודה, למפקח הכללי וליועץ הבכיר.
4. לדווח לרשות המקומית.

טווח קצר: 2-7 שעות

1. להתאים את מערכת השעות על פי הנסיבות.
2. לדאוג לפינוי מקום בעבור מרכז חירום וריכוז.
3. לערוך סיכום ביניים ולגבש קו פעולה להמשך.
4. אחריות להשגת עזרה מקצועית נוספת לפי הצורך.

טווח בינוני: 8-48 שעות

1. אחריות לביקורים: משפחות, בתי-חולים.
2. אחריות לעריכת סיכום פעילות ולהתוויית קו פעולה להמשך.
3. מעקב אחר מצבם של תלמידים ומשפחות מעורבות.
4. לדאוג שבית-הספר יחזור לפעילות רגילה.

סגן/ית מנהל/ת

מיד: מקבלת ההודעה עד 120 דקות לאחריה

1. לדאוג לסינון מידע ועדכון.
2. אחריות להפניית מתנדבים והפעלתם, על פי תיאום עם היועצות.
3. אחריות לזימון מורי בית-הספר שאינם במקום, לעזרה על פי צרכים.
4. באחריות/ה לדאוג שיהיה תיאום עם שירותי קהילה, משטרה וכיו"ב.

³ מקור: לעיל.



← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

טווח קצר: 2-7 שעות

1. לדאוג לריכוז מידע מעודכן והפצתו.
2. אחריות להפעלת מערכת שעות על פי הנסיבות.
3. אחריות לקשר עם גורמי חוץ (משטרה, בתי-חולים).
4. אחריות לקליטת הורים ומשפחות, על פי תיאום עם היועצת.

טווח בינוני: 8-48 שעות

1. אחריות לביקורים אצל המשפחות ובבתי-החולים.
2. מעקב אחר מצבם של התלמידים המעורבים ומשפחותיהם.
3. הפעלת בית-הספר.

צוות הייעוץ ומורים/ות בתפקידי ריכוז

מיד: מקבלת ההודעה עד 120 דקות לאחריה

1. זיהוי היקף פגיעות בפרט או בקבוצה.
2. הכנת מערך עבודה והתאמתו לכיתות ולשכבות על פי תכנית מגירה.
3. הדרכה ראשונית של המחנכים/ות, המורים/ות ומתנדבים/ות.
4. דיווח לאחראי על הצוותים הטיפוליים במחוז.

טווח קצר: 2-7 שעות

1. העמקת מערך הפעילות ועבודה בכיתות.
2. זיהוי תגובות פוסט-טראומתיות.
3. זיהוי קבוצות ופרטים בסיכון גבוה והפנייתם לייעוץ או טיפול.

טווח בינוני: 8-48 שעות

סיכום מצב והתוויית פעילות טיפולית להמשך.

מחנכים/ות ומורים/ות

מיד: מקבלת ההודעה עד 120 דקות לאחריה

התייצבות בבית-הספר ובמרכז החירום.

טווח קצר: 2-7 שעות

שיחה ראשונית בכיתות ועזרה בקליטת הורי הנפגעים.

טווח בינוני: 8-48 שעות

1. ביקורים אצל הנפגעים ומשפחותיהם.

2. פעילויות תלויות-מצב בכיתות.

סיכום: פעילויות לפי סדר עדיפויות ביום האירוע

1. כינוס הצל"ח.

2. קבלת מידע מעודכן במידת האפשר על המתרחש.

3. ריכוז וארגון הפעילויות בשטח: מי פועל בשטח, מי הוזמן, מה נעשה ומה היה צריך להיעשות, מה הדבר הראשון שצריך לעשות וכיו"ב.

4. עריכת ישיבה של הצל"ח וגיבוש תמונת מצב.

5. התערבויות פסיכו-חינוכיות:

- ריכוז המורים לתדרוך והנחיות לכניסה לכיתה.

- מתן סיוע למורים המתקשים להיכנס לכיתות.

- מפגש עדכון צל"ח.

- שיחה בקבוצה לתלמידים המגלים קושי.

- שיחה פרטנית במידת הצורך.

- ישיבת סיכום לקראת סיום יום הלימודים.

6. חלוקת דפי הסבר למורים.

7. מפגש עם ההורים וחלוקת דפי הסבר.

8. תכנון חזרה הדרגתית לשגרה.

נספח: תכולת תיק הצל"ח

בעת התרחשות אירוע חירום, תיק הצל"ח אמור להיות מעין "מדריך למשתמש", בעבור יו"ר הצל"ח וחברי הצוות. אחת הבעיות העיקריות באירועים אלו היא, בדרך כלל, הדרישה לתפקוד אפקטיבי ברמה גבוהה, וזאת בשעת לחץ גבוה ביותר (שעת חירום). כדי להתמודד עם בעיה זו, יש לקיים באופן שגרתי תרגילי הכשרה לחברי הצל"ח. יש לזכור, כי בזמן התרחשות אירוע חירום ולאחריו, תפקוד אפקטיבי ויעיל של צוות הצל"ח מגביר באופן משמעותי את חוסנו של בית-הספר; הוא מצמצם את ממדי ההפרעה הפיזית והנפשית באוכלוסיית בית-הספר, ומשפר באופן משמעותי את סיכויי חזרתו המהירה לתפקוד שגרתי.

בתיק הצל"ח מומלץ לכלול:

1. **תרשימים מוכנים מראש** המותאמים למאפייני בית-הספר, ומפרטים לכל בעל תפקיד בצוות הוראות פעולה בשלבים השונים: שלב ההתרעה - קבלת ההודעה על האירוע, שלב התרחשות האירוע - התארגנות למענה מידי (עד 30 דקות לאחר תחילת האירוע) והתארגנות למענה מתמשך (עד לסיום האירוע), ושלב המענה המשלים - התארגנות בית-הספר עם סיום האירוע לפרק הזמן הקרוב (שבוע עד חודש).
2. **דף קשר** - שמותיהם של כל חברי הצל"ח, תפקידיהם בצל"ח, מספרי טלפון ומספרי טלפון נוספים, כגון שכנים, מקום עבודה וכיו"ב. רצוי שהעתק של הרשימה יהיה בידי כל אחד מחברי הצל"ח ובידי המזכירות, להזעקתם בעת הצורך (ראה לוח מספר 1).
3. **רשימות תלמידים על-פי כיתות** - יאפשרו בדיקת נוכחות תלמידים מעודכנת לשעת האירוע.
4. **פירוט איכון צוות צל"ח** - עדכון יום-יומי בנוגע למקום הימצאותם של חברי הצל"ח בבית-הספר ומחוצה לו. העתק יהיה בידי המזכירות.
5. **דף קשר גורמים פורמליים** - רשימה ובה מספרי הטלפון של גורמי קשר ממסדיים, כגון: צה"ל, מחלקת החינוך, העירייה וכיו"ב (ראה לוח מספר 4).
6. **דף קשר מתנדבים** - רשימה של שמות המתנדבים לסיוע בזמן חירום. ליד כל שם יש לציין את מספרי הטלפון שבהם אפשר להשיגו והתפקיד שהוא נכון למלא (ראה לוח מספר 2). רצוי שהם ייטלו חלק בהשתלמויות ובסימולציות הבית ספריות.
7. **יומן אירועים** - דפי עזר לניהול מסודר ושיטתי של ההודעות שהתקבלו והפעולות שנקט הצל"ח. כלי זה חשוב לבקרה בעת הטיפול באירוע, ולהפקת לקחים בעקבותיו (ראו לוח מספר 3).

טבלה מספר 1: דף קשר חברי הצוות לשעת חירום (צל"ח)

תפקיד	שם ושם משפחה	טלפון	פלאפון	כתובת	דואל
ראש הצל"ח					
סגן ראש הצל"ח					
מרכז צוות הייעוץ					
מזכירת הצל"ח					
אחות					
אחראי בטחון					
מוקד טלפוני - תלמידים					
מוקד טלפוני - הורים					
מוקד טלפוני - מורים					
פסיכולוג ביה"ס					
יועצות: 1.					
2.					
מרכזי שכבות: 1.					
2.					
אחראי ציוד ומקלט					



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

תפקיד	שם ושם משפחה	טלפון	פלאפון	כתובת	דואל
שרת בית הספר					
י"ר ועד ההורים					
איש קשר להורי בית הספר					

טבלה מספר 2: דף קשר מתנדבים בזמן אירוע חירום

מספר	שם ומשפחה	טלפון	פלאפון	דואל	כתובת	מתי פנוי	תפקיד
1							
2							
3							
4							

טבלה מספר 3: ניהול עבודת הצל"ח - יומן אירועים

מידע-עובדות	מקור	משמעות	דרך תגובה

טבלה מספר 4: רשימת טלפונים קהילתיים

מוקד/שרות	טלפון	כתובת	הערות
משטרה			
מגן דוד אדום			
מכבי-אש			
מרפאה ראשית קופ"ח			
בית חולים: 1.			
2.			
בזק			
תחנת מוניות: 1.			
2.			
הנהלת מחוז			
יועצת בכירה			
מפקח ארצי			
קצין ביקור סדיר			
מנהל מחלקת החינוך ברשות			
מנהל מחלקת הרווחה ברשות			
מנהל השירות הפסיכולוגי ברשות			
מנהל מרכז בריאות הנפש ברשות			

← 2. התמודדות בית ספרית בעת מלחמה⁴

מדינת ישראל נמצאת תחת איומים ומתקפות משחר קיומה. בשנים האחרונות, עלתה השכיחות של עורף האזרחי הנתון מעת לעת תחת מתקפות טילים וטרור ושל פצועים והרוגים מקרב האוכלוסייה האזרחית ולא רק מקרב החיילים. כך, למשל, במלחמת לבנון השנייה (2006) כל אזור הצפון, למעלה ממיליון תושבים ומעל 250,000 תלמידים היה נתון לירי מאסיבי של טילים במשך כחודש ימים. במבצע צוק איתן (2014) כשליש מתושבי מדינת ישראל, בדרום ובמרכז, חוו ירי טילים. בנוסף, שתי תקופות מלחמה ממושכות אלה התרחשו בתקופת הקיץ, שבה בתי הספר סגורים. כמו כן, רבים מהתלמידים ואנשי הצוותים החינוכיים והטיפוליים עזבו זמנית את מקום מגוריהם. מאמר זה דן בהשפעת מצבי משבר וחירום על ילדים ובני נוער ועל דרכים אפשריות להתמודדות בית ספרית בעת משבר. הוא מתמקד במספר סוגיות מרכזיות שעלו בעקבות תקופת המלחמה של מלחמת לבנון השנייה: התמודדות בני נוער עם אירועי הלחימה והמצוקה הנפשית הנלווית אליה, תפקיד המערכת הבית ספרית בזמן מלחמה המתרחשת בחופשת הקיץ וסוגיית פינוי תושבים, מבוגרים וילדים, במהלך מלחמה.

חלק א': התמודדות בני נוער עם מלחמה

התמודדות עם מצבי חירום ולחץ

לאחר התקפת טילים מתגברת מיידית תחושת חוסר האונים. המתח עולה ואתו ציפיות להתקפות נוספות. ככל שעובר הזמן והאוכלוסייה חשה כי אין ביכולת המנהיגות למגר את ההתקפות, מתגברת תחושת חוסר האונים האישית. בנוסף, נוצרת אינטימיות כפויה בין בני משפחה הנאלצים לשהות יחד במקלט/בממ"ד, לעתים בשיתוף ואנשים זרים, אינטימיות העלולה להוביל להגברת רמות התסכול והתוקפנות. ועם זאת, ניתן גם לנצל את האינטימיות הכפויה להיכרות מחודשת בין בני המשפחה, לשיתוף פעולה ואוורור רגשי אשר יובילו להידוק הקשר המשפחתי.

מצב לחימה הנו מצב לחץ המאופיין בפתאומיות דרמטית וגורם למתח ולחרדה. בתחילה מופיע הלם ואתו פגיעה בביטחון האישי ובתחושת היכולת להתמודד עם המצב. לאחר מכן יכולים להופיע קושי בתפקוד הרגיל, אובדן שליטה, סבל פיזי ומנטאלי, התפוררות המשפחה, אובדן ופרידה, שינויים חברתיים וחוסר אונים. בהמשך ישנה במרבית המקרים התאוששות עצמית הדרגתית תוך התארגנות אישית והגעה לפתרונות יעילים העוזרים ליחיד למתן חרדות ולחזור לתפקוד.

הספרות הפסיכולוגית הדנה במצבי חירום ולחץ מדגישה את חשיבותה של ההכנה המוקדמת לאירוע החירום. הכנה זו מתייחסת לשיתוף האוכלוסייה בציפייה לאירועים קשים שעלולים להתרחש ולסכנות האורבות במצב החירום (קלינגמן ואילון, 1980). במקביל, כוללת ההכנה עיסוק בדרכי התמודדות וחיזוק יכולות ההתארגנות מבחינה נפשית והתנהגותית. ההכנה יכולה להיעשות על-ידי

⁴ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2007). בית ספר בעת מלחמה, היערכות ודרכי התמודדות. מאה, משרד התמי"ת, תל אביב.

חשיבה, דיון ומשחק בהתאם לאוכלוסיית היעד. הכנה למצב המשבר עשויה לצמצם את תגובות החרדה וההפרעות בתפקוד היחיד בתקופת הלחץ והמשבר (רביב, קלינגמן והורביץ, 1980).

משבר הנו מצב של הפרת האיזון בין חומרת הבעיה וחשיבותה ובין המשאבים העומדים לרשות האדם לטיפול בה. כתוצאה מכך נוצר ערעור מערכת התפקוד הרגילה והצפה בתחושות קשות וברגשות שקשה להתמודד עמם (קפלן, 1964). מצב החירום והמשבר של מלחמת לבנון השנייה הופיע ללא כל התרעה מוקדמת וללא יכולת הכנת האוכלוסייה המקומית לקראת הצפוי לה. כל אלו החריפו את אוירת המשבר. התקפות הטילים אשר הגיעו בהפתעה הנם אירוע מעורר לחץ יותר מאירועים אחרים עקב חוסר האונים שהם מעוררים - המעשה היה לא צפוי, חוסר המידע המוקדם שהיה לציבור בדבר האפשרות למטחי קטיושות בכל צפון המדינה ולא רק ביישובי קו העימות וחוסר האונים של צה"ל אל מול ירי זה.

במהלך המלחמה ועד היום פורסמו כתבות רבות באמצעי התקשורת שתיארו את התחושות של האוכלוסייה במהלכה. הן תיארו תחושות עזות של תסכול וחוסר אונים. המידע המובא להלן מבוסס על הדיווחים בתקשורת ועל רשמים של אנשי מקצוע (פסיכולוגים ויועצים), שעבדו בזמן המלחמה ואחריה עם אוכלוסייה תחת אש.


תחושות התסכול וחוסר האונים של תושבי המדינה הוגברו על רקע הגורמים הבאים:

- א. המלחמה פרצה בהפתעה ואי לכך תושבי הצפון לא יכלו להתכונן אליה פיזית ומנטאלית.
- ב. התקפות הטילים הגיעו בהפתעה, וטווחי הטילים הגיעו ליישובים מרוחקים מגבול, יישובים אשר חלקם מעולם לא חוו התקפות טילים קודמות ולא נחשבו כיישובי קו העימות.
- ג. במלחמת לבנון השנייה האוכלוסייה חשה כי למדינת ישראל ולצה"ל אין פתרון לירי הטילים על יישובי הצפון.
- ד. רשויות הרווחה נעדרו פעמים רבות מן השטח ויצרו תחושה בקרב התושבים כי הם למעשה מופקרים.

השפעות המלחמה על בני נוער

הספרות המחקרית מראה כי היחשפות של בני נוער לסוגי לחץ שונים עלולה להוביל לטווח רחב של סימפטומים פסיכו פתולוגים שהופיעו כתגובה לחשיפה ללחץ. דפוסי הסימפטומים שתוארו בפרסומים השונים היו שונים ממחקר למחקר כתלות בטבעם של הלחצים, נסיבות האירוע והמאפיינים של האוכלוסייה הנבדקת.

הממצאים בתחום המחקר העוסק בבדיקת השפעת החשיפה למלחמה על ילדים ובני נוער מצביעים על טווח רחב של השפעות אפשריות. במחקרים נמצא כי אירועי מלחמה על גווניהם השונים, בחזית ובעורף, מהווים מצבי לחץ קיצוניים הגורמים לאדם הנקלע לתוכם לפגיעות, להרס, לזעזוע נפשי ולעתים אף לערעור האיזון הנפשי (Jong & Hermanns, 1999; Ladd & Cairns, 1996). במחקרים שנערכו ביהודה ושומרון, עזה, בירות וישראל נמצא כי החשיפה למצב לחימה מעלה



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

את הסיכון לפגיעה בבריאות הנפשית של נשים וילדים, כאשר עיקר הפגיעה נראתה בקרב ילדים (Garbarino & Kostelny, 1993; Punamaki, 1988). מחקרים נוספים הראו כי ההתמודדות עם אירועי מלחמה, אשר מערערת את תחושת הביטחון ויוצרת תחושה שאין לפרט כלים מספיקים להתמודדות, מגבירה בעיקר אצל ילדים ובני נוער את הסיכון לחוות רגשות שליליים בהשוואה למבוגרים (Baker & Nadera, 1999; Fletcher, 1996).

בנוסף לחשיפה ישירה לאירועים שליליים, ישנה גם חשיפה עקיפה. אף על פי שלא מדובר בפגיעה פיזית ישירה, רמת החשיפה יכולה להיות גבוהה מאוד. מחקרים רבים הראו כי אצל מתבגרים שהיו עדים למעשי אלימות שונים, ולא נפגעו באופן ישיר, נמצאו שיעורים גבוהים של P.T.S.D. ודיכאון (Layne, Pynoos & Gardenas, 2001; Pynoos & Nader, 1988). נמצא כי מתבגרים בערים גדולות, שהיו עדים באופן עקיף למעשי אלימות מסוגים שונים, הפגינו סימפטומים פוסט-טראומטיים, חרדת פרידה, דיכאון, התנהגות מוחצנת ואגרסיבית, פגיעה במערכות היחסים המשפחתיים והאינטימיים וירידה בהישגים לימודיים. בישראל מהווה המצב הביטחוני חלק אינטגרלי מחייו של הפרט הישראלי, וכמעט שלא עובר יום בלי תקרית אלימה. מתבגרים בישראל חשופים מאוד לחדשות, בייחוד לחדשות ויזואליות, ועל ידי צפייה וקליטה של אינפורמציה הם נחשפים לגורמי לחץ רבים (Slone, 2000; Raviv et al., 1999).

החיים באזור המצוי במצב מלחמה עלולים להשפיע לרעה ולהעצים את תחושות המצוקה הפסיכולוגיות של בני נוער בדרך עקיפה נוספת. כאשר הסביבה החברתית הקרובה שלהם (משפחה, חברים וכדומה) חשופה אף היא למצבי הלחץ, הדבר עלול להשפיע לרעה על ההסתגלות הפסיכולוגית של מתבגרים בדרכים שונות. השערה זו נתמכת במחקרים שהראו קשר בין התמודדות ההורים והתמודדות ילדיהם בעקבות חשיפה לאירועי לחץ בכלל ואירועי אלימות פוליטית בפרט (Gurwitch et al., 2002; Klingman, 2002). בספרות המחקרית קיימת הסכמה, כי אירועי אסון הנובעים ממעשי ידי אדם (כגון טרור, מלחמה), גורמים למצוקה פסיכולוגית רבה יותר בהשוואה לאסונות טבע (כגון רעידות אדמה, התפרצויות הרי געש, סופות הוריקן), שאותם עשויים הקורבנות לתפוס כמחוץ לשליטתם. גם המצוקה הפסיכולוגית גדולה ועמידה יותר לאורך זמן כאשר היא נגרמת כתוצאה מחשיפה לאסון שנגרם מגורם אנושי בהשוואה לאסון הנגרם מגורמי הטבע.

בני נוער מהווים קבוצה הפגיעה יותר למצבי לחץ, מכיוון שהם טרם השלימו את התהליך ההתפתחותי (Garbarino et al., 1992). חשיפה לאירועי אלימות פוליטית עלולה להשפיע על התפתחות רכישת כישורי התמודדות החיוניים להתמודדות עם לחצים, ובדרך זו להחמיר את המצוקה הפסיכולוגית (Turner & Loyd, 1995). מתבגר פגיע יותר ממבוגר שייחשף לאותו אירוע, מכיוון שלמבוגר יש יותר כלים להתמודדות, הנובעים מניסיונו האישי בהתמודדות עם מצבי לחץ ומהבנה רחבה יותר של המצב (לוינסון, שולמן, פרנבוך וארז, 1994; Hobfoll et al., 1991). רגשות החרדה והפחד הנובעים ממצבי לחץ עלולים להכביד ולהעצים את הקונפליקטים והמשברים המאפיינים את גיל ההתבגרות. הסיכון הטמון בטרואמה בעקבות לחץ בעבור מתבגרים הוא בראש ובראשונה כניסה לא בשלה לעולם המבוגרים או סיום לא מושלם של תהליך גיבוש הזהות, כתוצאה מהפרעה להתפתחותם הפסיכו סוציאלית במהלך השנים הקריטיות שבהן הפרט יוצר ומגבש לעצמו זהות קבועה ויציבה


(Wilson, 1980). בנוסף, ייתכנו תגובות נוספות הנעות מצייתנות יתר ונסיגה לעומת אגרסיביות, שימוש בסמים, היעדרות מבית הספר, תחרות עם האחים על תשומת לב, דפוסי דיבור האופייניים לגיל צעיר יותר, קשיי ריכוז, הפרעות בלימודים וחוסר עניין בפעילות חברתית. בנוסף, ייתכנו תנודות קיצוניות במצבי הרוח - מאופטימיות מופרזת לדיכאון. כעסים פתאומיים והתנגשויות עם דמויות סמכותיות עלולים להחריף. לפעמים יגיבו בני הנוער בנייתוק קיצוני מחבורתם (Lyons, 1989).

התמודדות עם מלחמה בגיל ההתבגרות

לדברי Damon (1980) עמדתם הצייתנית של ילדים ובני נוער משתנה במקביל לגילם. העמדה הצייתנית ושוחרת האמון כלפי סמכותם של המבוגרים, כפי שהיא נתפסת על ידי רוב הילדים בגיל טרום ההתבגרות, מהווה מעין "בולם זעזועים" בניסיונם להתמודד עם מצבי לחץ. עם העלייה בגיל, תוך התקרבות לגיל ההתבגרות, מתרחש מעבר הדרגתי מהישענות על הדרכה חיצונית להישענות על "עצמי" תוך דחייה אקטיבית של חלק מסמכות המבוגרים. בגיל ההתבגרות המתבגרים מתחילים לראות את גבולות הידע של הדמויות הסמכותיות המעורבות בחייהם. ייתכנו מצבים שהם אף יראו את הידע האישי שלהם כרב משל המבוגרים. בנוסף, קיים מעבר מהישענות על סמכות חיצונית להישענות על העצמי והיכולות האישיות. שינויים אלו גורמים למתבגרים להישען פחות על דמויות סמכותיות בזמן המלחמה. בנוסף, חלה עלייה בהישענות המתבגרים על חברת בני גילם. החברים נתפסים ככאלו שניתן לחלוק אתם מחשבות ורגשות, לשאוב מהם ביטחון ולהסתייע בהם בפתרון בעיות. למעשה, תפקידי התלות האמוצינאלית ותחושת הביטחון, שהעניקה קודם לכן המשפחה, עוברים לחברת בני הגיל.

העלייה בגיל ובמורכבות רפרטואר ההתנהגות של הפרט מאפשרת למתבגר לחזור בשעת לחץ להתנהגות פחות מורכבת, אך עדיין מסתגלת ומאורגנת. זאת בניגוד לילדים צעירים, אשר הנם בעלי רפרטואר קטן יותר של פתרונות התנהגותיים הכוללים רגרסיה פחות מאורגנת, ועל כן הם חשופים יותר לפגיעות ולתגובות לחץ חריפות יותר (Hobfoll et al, 1991).

תיאורטיקנים רבים ראו את המעבר לגיל ההתבגרות כמייצג את אחת מנקודות הצמיחה בהתפתחות יכולת ההתמודדות, תוך פיתוח יכולות לזהות ולשלוט בתהליכים פנימיים כגון לחץ וחרדה. Piaget (1970), טען כי בגיל ההתבגרות ישנו מעבר מאופרציות קונקרטיות לאופרציות פורמאליות. מעבר זה מאופיין ביכולת לנסח ולצרף יחד מספר כיווני חשיבה שונים לגבי בעיה, תוך הערכת ההשפעה הפוטנציאלית שלה על העצמי ועל אחרים. ילדים בשלב זה מסוגלים להשתמש באסטרטגיות של פתרון בעיות תוך בחינת השערות שונות, אפשרויות שאינן קיימות עבור ילדים צעירים יותר. ילדים בגיל ההתבגרות מודעים לכך שקיים טווח רחב של פתרונות לבעיה כלשהי והמתבגר מפתח רצון לחפש אחר הפתרון הטוב ביותר, גם אם פתרון זה דורש ממנו מאמץ הסתגלותי. למתבגרים יכולת להבנה אבסטרקטית של רעיונות כגון מוטיבציה, פעילות אלטרנטיבית והבנת רצף אירועים לאורך זמן. מחקרים אשר נערכו בזמן מלחמת המפרץ הראו כי ילדים צעירים יותר חוו יותר תגובות מצוקה הן בעת שהותם בחדר האטום והן באופן כללי בזמן המלחמה. ילדים צעירים יותר התנסו יותר בסימפטומים גופניים, יותר הפרעות קשב וריכוז, יותר מחשבות מציקות ומאיימות ונטו יותר



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

לגלות התנהגות רגרסיבית כתגובה ללחץ בהשוואה למתבגרים (Zemach, 1991). ילדים צעירים נטו יותר להישען על דמויות ההורים ומקורות סמכות אחרים כמשאב התמודדות, הם נקטו יותר בהתמודדות ממוקדת רגש ונמנעת בהתמודדות בדרך של פעילות. נראה כי ילדים צעירים מתייחסים בזמן המלחמה יותר לתכונות הפיזיות של הסיטואציה ולתוצאות גלויות העשויות לנבוע ממנה, ואילו מתבגרים מתייחסים יותר לתוצאות נפשיות כגון פרידה, בדידות והשפעות אישיותיות אפשריות. במהלך מלחמת לבנון השנייה ניתן להתבונן בממדים העשויים להשפיע על מידת התגובה של בני נוער:

1. מידת הקרבה לאירוע הלחץ

הספרות המחקרית מראה כי ישנו קשר ברור בין רמת החשיפה לאירוע אשר מהווה איום על חיי הפרט ובין רמת הלחץ והפגיעה בתפקוד שאותם חווים בני נוער (Eth & Pynoos, 1985). בני נוער אשר נחשפו לרמות לחץ בעוצמה רבה יותר גילו תגובות לחץ שלהן ביטויים רבים בתחומים שונים, כגון: רמת חרדה גבוהה, רמת אגרסיה גבוהה ועלייה בצורך בהתקשרות ושייכות. עוצמתו של אירוע לחץ, המתבטאת כפונקציה של מידת הקרבה אליו והחשיפה אליו, הנה גורם משמעותי בתגובות הלחץ שיתפתחו כתוצאה ממנו.

2. פגיעה ישירה

פגיעה ישירה של טיל בבית יכולה לעורר תגובת הלם המתבטאת בשיתוק של התחושה והתנועה, שיפוט לקוי, בלבול. ככל שהתקרית קשה יותר וההרס רב יותר, שלב ההלם ארוך יותר. לרוב שלב ההלם אינו נמשך זמן רב. הדאגה למשפחה הוא מניע חזק המפעיל את הנפגע, והנטייה המידית לאחר ההלם היא למצוא ולהציל את בני המשפחה. ניצולים המפונים מן הבית שנפגע חייבים להתמודד עם אובדן הרכוש והרס דפוסי החיים הקודמים ועוברים תהליך של אבלות. ילדים ובני נוער עלולים לפתח קשיים בכל רמות התפקוד היומיומי, קשיי פרידה, קושי בקבלת משמעת, עצבנות ובכי רב כמו גם ציפייה ודריכות תמידיים לאזעקות ולפגיעה נוספת.

3. אזעקות

אזעקה מסמנת את התממשות האיום ומעצימה את גורמי המתיחות. בעת אזעקה יש צורך בתגובה מידית, ישנה עלייה בתחושות המתח הגופני, יש להפסיק כל פעילות אחרת וכמובן לדאוג גם לאחרים. חריפות התגובות יורדת במידה מסוימת ככל שמתרגלים אותן (דבר העלול להביא לעתים לזלזול בשמירה על הבטיחות האישית). הציפייה לאזעקה מדי יום והצורך לחפש מפלט מן ההפגזה משבשים את הפעילות היומיומית ולעתים קרובות את שנת הלילה. תגובה מוגזמת של דריכות יתר הראויה לתשומת לב היא שבני נוער נשארים ערים כל הלילה בציפייה לאזעקה. סף הרגישות לרעש עולה ויכול להימשך זמן רב גם לאחר מכן.

4. שהייה במקלט/בממ"ד


בגיל ההתבגרות תהליכי ההיפרדות של בני הנוער מהוריהם הולכים ומתחזקים: בני הנוער שואפים להגדלת מרחב הטריטוריה האינדיווידואלי כאקט של היפרדות ועיצוב זהותם הפרטית. מתבגרים נמצאים פעמים רבות בקונפליקט עם הוריהם, שתפקידו הוא התרחקות ממשפחת המוצא וביסוס זהות עצמאית. הם שומרים בקנאות על פרטיותם ומבססים זהות עצמאית. מצב המלחמה יוצר אינטימיות כפוייה שבה נאלצים בני המשפחה לשהות יחדיו למשך זמן ממושך, מבלי לדעת מתי מצב זה יסתיים. בימי מלחמת לבנון השנייה משפחות רבות בילו ימים שלמים בביתם, בין אם בממ"ד או במקלט, מבלי לצאת לפעילויות שונות מחוץ לו. כתוצאה מכך מופר האיזון בין הצורך בפרטיות ובין הצורך באינטראקציות עם אחרים מחוץ לבית בכלל ועם בני הגיל בפרט. בעת שהייה במקלט/בממ"ד כל בני המשפחה נאלצים להיות בסגר ממושך בבית בתנאי צפיפות, צמצום פעילות, ניתוק ממערכות תמיכה של בני הגיל, פיקוח הדדי מתמיד של ההורים, פלישה לטריטוריה וצמצום מרחב המחיה. במצב זה נוצרת אינטימיות כפוייה העלולה להעלות את רמת הקונפליקטים במשפחה. ייתכנו גם מאבקים על חלוקת תפקידים ונטילת פיקוד ללא אפשרות של פורקן.

שהייה ממושכת במקלטים ובמרחבים מוגנים עלולה להשפיע לרעה על בני נוער בצורה משמעותית. השילוב של שינוי קיצוני באורחות החיים, ניתוק מהסביבה הטבעית, יצירת סביבה חברתית חדשה ולעיתים זרה, צפיפות ואי-נוחות, חסכים סנסומוטוריים וירידה בפעילות הפיזית עלולים להביא לתופעות כגון: מתח, עצבנות, דיס אוריינטציה, קשיי ריכוז, הסתגרות, דיכאון והתקפי זעם, שעשויים להעכיר את האווירה ולפגוע בתפקוד האנשים. לצד תופעות אלו, עשויות לצמוח גם תופעות חיוביות כגון עזרה הדדית, לכידות קבוצתית ומורל גבוה.

בעת שהייה במקלט/בממ"ד תיתכן תסמונת המחנק הפסיכולוגי המאפיינת שהות במקומות סגורים. ביטוייה הגם סימני מתח, עצבנות, שעמום, קשיי הסתגלות לצפיפות, נטייה למריבות, תוקפנות וחוסר סבלנות. הפאסיביות הנכפית על ילדים במצבים אלו מעוררת תסכול וממריצה חרדה. לעתים מצב כפוי זה של ישיבה במקלט/בממ"ד עלול להקצין מתחים קודמים שהיו במשפחה, האינטימיות הכפוייה עלולה לסכן את הגבולות המקובלים במשפחות ופריצתם יכולה להנמיך את סף ההתפרצות והתוקפנות.

עקרונות לסיוע לבני נוער בזמן מלחמה, מצבי משבר וחירום

- ככל שבני הנוער גדולים יותר, הם נהנים יותר מהרגשת חופש ועצמאות ומתחזקים על ידי מילוי תפקידים. יש לכוון ילדים ובני נוער לפעילות מסייעת בקהילתם בכדי לתמוך בכושר ההתמודדות שלהם עם עצמם. רצוי לשלבם בפעילויות של סיוע על ידי מתן תפקידים במשפחה ובקהילה.
- חשוב להכין את בני הנוער לשגרה הצפויה בעת המלחמה - יש להסביר כיצד יש להתנהג בעת אזעקה או מצב חירום אחר בבית או בבית הספר. ידע זה מספק תחושה של הבנה ושליטה במצב.
- כדאי להטיל על בני הנוער משימות בהתאם לגילם, שעליהן הם יהיו אחראים בשעת חירום.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

לדוגמה: הילד יהיה אחראי על קישוט הממ"ד/המקלט. בצורה זו הוא יוכל להרגיש כי הוא איננו חסר אונים וכי גם הוא משתתף במאמץ המשפחתי. בנוסף, עיצוב הממ"ד/המקלט ייצור אווירה נעימה יותר בעת השהייה בו.

- רצוי להגביל את חשיפתם של בני נוער לחדשות בטלוויזיה, מכיוון שצפייה ממושכת באירועי הלחימה עלולה להגביר את המתח והחרדה הקיימים בין כה וכה.
- בעת רגיעה כדאי מאוד לבקר (סתם כך) באזור המקלט/הממ"ד ולשחק בו, לשהות בו קצת. חשיפה למקלט/לממ"ד בעת פעילות שגרתית או פעילות אחרת הנתפסת כמהנה תעזור לבני הנוער לראות את המקום באספקטים חיוביים ולא רק כמקום מאיים ברגעי החירום.
- כושר העמידות של בני הנוער מושפע במידה רבה גם מגורמים אישיים וסביבתיים: בני נוער מושפעים מהוריהם וסופגים מהם רגשות של דאגה, צער, כעס ותסכול. הורים המספקים דגם הולם להתמודדות במצבי לחץ מעלים את יכולת ילדיהם להתמודד בעצמם עם הלחץ ומקטינים את הסבירות שיתפתחו בהם משקעים ארוכי טווח של לחץ נפשי.
- שמירה על סדר יום רגיל ככל האפשר. השגרה מעניקה תחושת בטחון וקביעות. כדאי לשמור על סדר קבוע של ארוחות, לימודים וסדרי שינה.
- אם התלמיד נמצא בלחץ גדול מאוד, יש להנחות את ההורים לעשות אתו תרגילי נשימה, לדבר אתו, להרגיעו ולאפשר לו לארגן את הרגשותיו במילים.
- יש לעודד שמירה על קשר עם קבוצת השווים וקבלת תמיכה מהם על ידי שימוש בטלפונים, אינטרנט וכו'.
- מומלץ לחבר את המקלטים/הממ"דים לרשת טלפונים, לרשת טלוויזיה בכבלים/לוויין ולאינטרנט. בנוסף, התערבות טיפולית יעילה תשאף להחזיר את היציבות למשפחה, לתת לגיטימציה לתחושת קשות, לחזק מערכת תמיכה חברתית. תמיכה זו עשויה להגביר את הלכידות וההדדיות הבין אישית. הסבל יכול לקבל משמעות חיובית בכך שהוא מסמל את הרחבת יכולת הפרט להתגבר על קשיים. חשוב שההתערבות הטיפולית תהיה מהירה ככל האפשר. למעשה זו קרבה בממד הזמן. נשאף לבצע את ההתערבות, כלומר להגיש את התמיכה לסובלים מהמשבר מייד עם אבחוננו כדי למנוע "דגירה" של החוויות הקשות. המטרה לאפשר לסובלים לאוורר, לשתף, לקבל תמיכה ואישור לקשיים ולדרכי ההתמודדות שלהם ללא השהיה מיותרת. מתן תמיכה מהירה עשוי לקצר את משך הזמן שבו האדם סובל מבידוד ומתחושות מוזרות. הכללת האדם במסגרת תומכת מסייעת לגיבוש פרספקטיבה, שתאפשר לראות את התגובות ואת המחשבות שהמשבר יצר כתגובות נורמטיביות למצב קשה במיוחד ובכך תקצר את סבלו.

התומכים (הצוות החינוכי והטיפולי) צריכים לשדר מסר המביע ביטחון בהתקדמות ובשיפור הדרגתי בהרגשה וביכולת החזרה לתפקוד תקין בעתיד. יש לומר לאדם החש ברע ומתקשה לתפקד, שתגובותיו לחוויה הקשה הן קרוב לוודאי תופעה זמנית וצפוי שמצבו ישתפר עם הזמן. חשוב להפגין

בנוכחותו ביטחון שהשינוי אכן יתרחש, ושאלו מצפים להשתלבותו במארג החברתי ובתפקידים שמחכים לו. צפוי שהשיפור יהיה הדרגתי ובינתיים "זה בסדר" אם יעשה דברים מזעריים בהתאם ליכולתו ולקצב התקדמותו.

המודל שיוצג לעיל נבנה על-פי המודל הרב-תכליתי של פרופ' מולי להד המציע שבעה מרכיבים שתצריך אינדיבידואלי שלהם מאפשר בניית תכנית להתמודדות יעילה עם חשיפה לאירועים טראומטיים על רקע ביטחוני. ממדי תכנית זו נקראים BASIC-PH, ובעברית גש"ר מאח"ד (להד, 1993).

התכנית מציגה מודל שיתאים לאוכלוסיית ילדים ובני נוער רחבה כשיש אפשרות להתאים לכל אחד מהם את הרכיב המתאים לו יותר מתוך התכנית:

ג - גוף: חוויות לחץ משפיעות על המערכת הניירו-כימית של המוח ומעוררות תגובות לחץ אופייניות כגון כאבים, סחרחורת ובחילה, הזעות ורעידות, פיק ברכיים וכדומה. לכל תחושת לחץ ישנו רכיב גופני. מיומנויות שחרור, הרפיה שרירית, הרפיה נשימתית, ושליטה על תגובות הגוף מסייעות להחזיר את המערכת הגופנית לאיזון הרצוי.


ש - שכל: החשיבה מתערפלת ומשתבשת תחת לחץ. כדי להקטין את תחושת חוסר האונים ולפתח גישה חיובית של התמצאות ושליטה, יש לעזור בארגון מחדש של התפקודים הקוגניטיביים האחראים ללמידה ולאיסוף מידע רלוונטי, להכוונת החשיבה החיובית, לבחון המציאות, לברירת סדר העדיפויות ולפתרון בעיות.

ר - רגש: מגוון רחב של רגשות מתעוררים עקב מצב לחץ. עצירת הביטוי הרגשי עלולה להיות מסוכנת לבריאות הנפשית והגופנית. שחרור וביטוי רגשי ברמה אישית או בין אישית תורם להפחתת תחושת הלחץ והמצוקה. לכן יש לאפשר מבע רגשי באמצעים מילוליים של דיבור וכתובה ובאמצעים בלתי מילוליים בהבעה ביצירה (בצבע, בתנועה, בצליל).

מ - משפחה: המערכת המשפחתית היא מערכת חברתית ראשונית חיונית לפיתוח כישורי התמודדות עם לחצי החיים. היא מסוגלת להעניק אהבה, תמיכה וסיוע היוצרים את הבסיס להישרדות ולמרפא במצבי מצוקה. חשוב שבזמן מצוקה המשפחה תבלה ביחד ותעסוק בפעילויות משותפות.

א - אמונות: האמונה שייכת לממד הרוחני של האדם, לתחום החיפוש אחר טעם החיים וסדר היקום. לכל אחד מאתנו אמונות אישיות בסיסיות (לאו דווקא דתיות) המהוות בסיס לאישיותנו, עוזרות לנו להבין את העולם סביבנו ומעניקות משמעות לחיינו בכלל ולמצוקה ולסבל בפרט. התקווה חיונית להישרדות. מערכות אלו עלולות להתערער עקב משברים. חשוב לחזק את התהליך הפנימי הקשור למערכת ערכים חברתית-אידיאולוגית, לאמונה דתית ולביטחון עצמי בעזרת תהליכים כגון "הבהרת ערכים", טקסים קבוצתיים, תפילות וחיפוש אחר משמעות החיים.

ח - חברה: תקשורת בין-אישית חיונית ליצירת קשרים חברתיים. לתמיכה מצד הקבוצה החברתית יש חשיבות ראשונה במעלה בהתמודדות עם לחצים ומשברים. היכולת למלא תפקיד חברתי ולהשתלב בקבוצה מסייעת לפרט לרכוש ביטחון בזמנים של בלבול ואי-ודאות. מתן תמיכה חברתית לאדם במצוקה היא מיומנות חברתית הניתנת לטיפול אצל המעניק והמקבל כאחת. הלכידות החברתית



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

עוזרת בהתמודדות עם מצוקה ומובילה להכרה שאינך בודד, שיש אנשים נוספים המתמודדים עמך ומחזקת את תחושת הרווחה הנפשית.

ד - דמיון: פעולת הדמיון מאפשרת דיאלוג בין גוף, שכל ורגש. היא חיונית לכושר המצאה, לחשיבה יוצרת, לפתרון בלתי שגרתי של בעיות ולהומור. הפלגה בדמיון מאפשרת הסחת דעת והפוגה במצבי מצוקה מתמשכים.

חלק ב': תפקיד בית הספר בזמן מלחמה הפורצת בחופשה

בית הספר כמערכת תמיכה טבעית

בני הנוער בימינו מוקפים באנשים ממסגרות שונות: בית ספר, תנועות נוער, חברים מחוגים שונים, חברים מהעבודה, בני המשפחה המורחבת וכדומה. רבות מהמסגרות הללו עשויות לשמש לנוער מקום לתמיכה ועידוד. יחד עם זאת, מחקרים הראו כי אחד המקורות העיקריים שאליהם בני הנוער פונים בשעת משבר, מלבד פנייה לחברים, הוא הצוות החינוכי בבית הספר.

יחסים עם מבוגר במהלך ההתפתחות עשויים להוות מקור תמיכה חשוב ביותר עבור מתבגרים. במחקרים נמצא כי אחד המאפיינים העיקריים של מתבגרים בריאים הוא קשר עם מבוגר הנתפס על ידם כתומך, בין אם הוא שייך למעגל המשפחתי, כגון אחד ההורים, או שהוא חלק ממעגלים חוץ משפחתיים, כגון מורים, מדריכים וכדומה (Resnick et al., 1997). יחסים אלו תוארו כיחסים המאופיינים בתמיכה רגשית, כאשר המתבגר חש כי הוא יכול לסמוך על הדמות המבוגרת שתבין את בעיותיו ותוכל לתת עצות. מורים וחברי צוות חינוכי היו בין המבוגרים שהמתבגרים ציינו כמקורות החשובים ביותר לתמיכה.

היחסים בין הילד ובין מבוגרים משמעותיים בבית הספר מהווים חלק חשוב העשוי להשפיע על תחושת המסוגלות של ילדים ובני נוער. במחקרים נמצא כי איכויות המפתח של יחסים אלו נמצאות ביכולת ובמיומנות של המבוגר לקרוא את האיתותים והמסרים המילוליים והלא מילוליים של הילד באופן מדויק. מלבד זאת, על המבוגר המשמעותי להגיב בהתאם תוך כדי שידור תחושה של קבלה, חום רגשי, הצעת עזרה אם נחוץ והדגמת התנהגות קומפלטנטית. היחסים בין המורה לתלמיד עשויים להשפיע גם על יחסי הילד עם חבריו, על ההתפתחות הרגשית, המוטיבציה הבית ספרית, פתרון בעיות והערכה עצמית (Birch & Ladd, 1996). היעדר קשרים משמעותיים עם מבוגר עלול להוביל לבעיות התנהגותיות ופסיכופתולוגיה.

יחסיו של המתבגר עם המורים משפיעים על מגוון התנהגותיו בבית הספר, וביניהם יחסיו עם תלמידים אחרים, מוטיבציה להצלחה והסתגלות. באופן כללי ניתן לראות את היחסים בין המורים לתלמיד כנמצאים על פני רצף. חלק מהקשרים עשויים להיות קרובים ורגשיים, קשרים אחרים יכולים להיות פורמאליים ומרוחקים ואחרים יכולים להיות מאופיינים בקונפליקטים. מחקרים הצביעו על כך שיש קשר מתון בין איכות הקשר בין הילד לאמו לבין הקשר של הילד עם מוריו. עם זאת, נמצא כי הקשר עם המורים מנבא יותר את איכות הקשר שתהיה לילד עם חבריו לכיתה מאשר הקשר בין הילד להוריו (Howes, Matheson & Hamilton, 1994). אחד הקשרים החזקים ביותר

נמצא בין איכות מערכת היחסים תלמיד-מורה ובין רמת ציוניו של התלמיד: ככל שהקשר היה קרוב יותר, כך עלתה רמת הציונים.

מלבד ההשפעה על התפקוד הלימודי, מחקרים הראו כי מערכת היחסים בין התלמיד למורה מהווה גורם מגן במקרים של חשיפה ללחץ וגורמי סיכון (Pianta et al., 1995). מחקרים (Overstreet, et al, 1999) הראו כי עצם הרגשתו של הילד, כי הוא יכול לדבר על אירועים קשים שאליהם הוא נחשף עם מבוגרים משמעותיים, בין אם הם שייכים למערכת המשפחתית ובין אם לאו, מהווה גורם ממתן העשוי להקל על תחושות המצוקה.

חשוב מאוד בשגרה לנסות ולחזק את הקשר בין המורה לתלמיד. ניתן לעשות זאת על ידי הגברת מתן תשומת לב לתלמידים מתקשים, ארגון פעילויות כיתתיות המאחדות ויוצרות קשר לא פורמאלי בין הצוות החינוכי והתלמידים, עבודה עם המורים לגבי חשיבות הקשר עם התלמידים, הגברת הרגישות לצרכיהם ולבעיותיהם, ובאופן כללי עידוד המורים לפתח קשרים אישיים לא פורמאליים עם התלמידים, קשרים המבוססים על עידוד ותמיכה. פעמים רבות המורים לא מאמינים בכוחם ליצור קשרים משמעותיים עם תלמידים, ולעיתים קרובות הם מפקפקים בתועלת של יצירת קשרים אלו. חשוב לספק למורים מידע לגבי חשיבות יצירת קשרים משמעותיים לפחות עם חלק מהתלמידים, וכן להדריך אותם כיצד ניתן ליצור ולשמר קשרים אלו.


תפקיד בית הספר כאשר פורצת מלחמה בזמן חוכשה

הצוות החינוכי בבית הספר וההורים הם המקורות להתמודדות המוצלחת של ילדיהם - תלמידיהם בעת מצב לחץ ואחריו (קלינגמן, 1990). נמצא שהדרך הטובה ביותר להגיע אל ילדים ונוער ואל הוריהם היא מתוך בית הספר ובאמצעותו, וזאת במיוחד בהקניית דרכי התמודדות עם מצבי משבר (קלינגמן, 2000). הייחודיות של עבודה בתוך בית הספר היא לאפשר לתלמיד תגובת התמודדות יעילה יותר ולקחת בחשבון את תפקידם של הצוות החינוכי וקבוצת בני הגיל כסוכני עזרה טבעיים, הן במובן ששניהם מהווים גורמי תמיכה בשעת משבר (מנהיגות ולכידות חברתית) ושמירה על השגרה (נוי, 2000), והן במובן שהמערכת החינוכית מאפשרת שמירה על רצף תפקודי ובין-אישי (לוי-בר יוסף & אלון, 2000).

כאשר המלחמה פורצת בחופשה, זמן שבו מערכת החינוך אינה פועלת, למעשה ישנו נתק בין התלמידים ומשפחותיהם למערכת התמיכה הבסיסית הכוללת את צוות בית הספר והמערכת החברתית הנלווית אליו. כדי למנוע נתק זה ולהמשיך להוות בסיס תמיכה, יוצעו להלן מספר אפשרויות לשמירה על רצף תמיכתי בזמני משבר שבהם בית הספר אינו פועל:

יצירת קשר טלפוני של המחנכים עם התלמידים

במקומות שבהם נופלים טילים או באזורים בקו העימות, יש להנחות את המחנכים ליצור קשר עם תלמידי כיתתם אחת לכמה ימים, כדי לבדוק האם הכול כשורה והאם יש צורך בסיוע כלשהו. למעשה המחנכים יעשו את האיתור הראשוני של התלמידים הסובלים ממצוקה על רקע המצב.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

בשיחת ההכנה של היועצת עם המחנכים יש להתמקד במסירת מידע אודות התגובות הפסיכולוגיות הנפוצות אצל בני נוער, ועל-ידי כך לפתח את רגישות המורים לסימפטומים הגלויים הצפויים. בנוסף יש להעביר הנחיות בדבר סיוע לילדים ואופן ההתייחסות אליהם במצב כזה.

ההנחיה לשיחה והמעקב הטלפוני מתייחסים למספר מישורים:

א. עידוד ביטוי של מחשבות ורגשות העולים בעקבות האסון (חוסר אמון, פחד מהישנות המקרה, כעס, אשמה, חוסר אונים, ניסיון להבין מה קרה, דאגה מתגובות אישיות, דאגה לביטחונם של יקירים).

ב. מתן טכניקות לרגיעה עצמית/להרפיה, להבניה מחדש, לתמיכה ולחיזוק של תגובות מתאימות, להבחנה בין שמועות לעובדות, לעידוד דרכים חלופיות (לא ורבליות) לביטוי והתבססות על תמיכת הקבוצה.

ג. נקודות שמומלץ לנסות ולהימנע מהן - תיאורי אימה מפורטים, "שבירה" של מנגנוני הגנה והתעלמות מתלמידים "שקטים".

ד. הצעדים שיש לנקוט לשם בדיקה ומיפוי של תגובות חריגות הדורשות הפניה לאנשי מקצוע, ומהם תהליכי ההפניה.

ניתן להנחות את המחנכים להשתמש בשאלות כגון:

1. מה המצב בבית?

2. האם התנהגותו של התלמיד שונה בימים האחרונים?

3. האם התלמיד ישן טוב בלילה? האם נראה כי הוא נמצא בחרדה?

4. האם הוא נחשף לאירועים מיוחדים הקשורים במצב הביטחוני (כגון פגיעה של אנשים, הרס בעקבות נפילת טיל וכדומה)?

חשוב ביותר להנחות את המחנכים לדבר לא רק עם התלמיד עצמו, אלא גם עם בני משפחתו כדי לברר האם התלמיד נמצא במצוקה כלשהי. ניתן להציע למשפחה את הטלפון של היועצת אם נראה שיש צורך בכך, או אם המשפחה מבקשת.

אם מתברר למחנכ/ת שהתלמיד נמצא במצוקה, עליו לעדכן את מנהל בית הספר ולפנות מידית ליועצת בית הספר לצורך המשך התערבות. אם המחנכ/ת אינו יכול ליצור קשר עם תלמידי כיתתו בגלל סיבה כלשהי (מצוקה אישית, חופשה וכדומה), יש למצוא דמות אחרת שתחליף את מקומו ותיצור קשר עם התלמידים.

מרכז ייעוץ פתוח, זמין ונגיש

יש לשקול לפתוח בכל בית ספר מקום לתלמידים החרדים יותר, אשר מתקשים להישאר בביתם או שהם זהו כזקוקים ליחס צמוד יותר מזה המתאפשר במסגרת הטלפונית. תלמידים אלה מופנים

או פונים ביוזמתם לחדר בבית הספר המשמש כ"מרכז ייעוץ פתוח". בחדר זה מתקיימים מפגשים המתמקדים באזור רגשות כללי, בביטוי התחושות היותר עוצמתיות, במתן לגיטימציה לעוצמת הרגשות ול"נורמליות" שלהם, תיקון של מידע שגוי וכדומה.

איתור תלמידים שלא ניתן ליצור עמם קשר טלפוני

איתור תלמידים שיש קושי ליצור עמם קשר טלפוני מסיבות שונות מהווה את אחד המוקדים המרכזיים להתערבות, ומתבסס על מאמצים משותפים של קבוצת השווים, מורים, קציני ביקור סדיה, יועץ בית הספר ומחנכים. על-מנת לברר, עד כמה שהדבר ניתן, אם היעדרותו של תלמיד קשורה ישירות למצב המשבר, מומלץ להפעיל לשם כך את קבוצת השווים. צעד זה יעיל לא רק במטרה לאסוף מידע במהירות רבה (דבר שניתן לעשותו טכנית ומהר יותר באמצעות טלפון), אלא גם כפעילות משימתית התורמת לתחושת העשייה, ולפיכך מחזקת את יכולת ההתמודדות הן של התלמידים הפעילים במטלה זו והן של התלמידים האחרים.

הקמת צוות היגוי בית ספרי

מומלץ להקים פורום בית ספרי שבו ישתתפו מנהל בית הספר, צוות ההנהלה וצוות טיפולי בית ספרי אשר יתוו מדיניות ארגונית וטיפולית למצב המלחמה בכלל ולמצבי התקפות טילים בפרט. צוות זה יוכל להתכנס אחת לשבוע, לעקוב אחר קשיים בשטח ולהציע פתרונות ודרכי טיפול חברתיות, חינוכיות ופסיכולוגיות.


הקמת חמ"ל בית ספרי

החמ"ל הבית ספרי ישמש כמוקד העיקרי לקישור בין תלמידי בית הספר, משפחותיהם והמועצה המקומית בעת אירוע חירום. תפקיד החמ"ל יהיה לאתר תלמידים אשר עלולים להימצא באזור הפגיעה, לברר מהו היקף הנפגעים מקרב תלמידי בית הספר ולשלוח צוות סיוע בית ספרי במידת הצורך. כדי להיערך להקמת החמ"ל, יש צורך להכין לפני זמן החירום רשימה מעודכנת של אנשי קשר הכוללת את שמות התלמידים, שמות קרובי משפחתם ומספרי הטלפון והפלאפון שלהם, כתובות דואר ודואר אלקטרוני מעודכנות. בנוסף, יש ליצור קשר עם גורמי חינוך בערים אחרות, אשר יוכלו להוות מוקד לפינוי עתידי ולגיבוי בשעת חירום עתידית (לדוגמה בית ספר במרכז המאמץ בית ספר מאזור הצפון).

כתיחת קו חירום טלפוני

מומלץ כי כל בית ספר או כל מחוז יפתח קו חירום להתערבות טלפונית. מרבית המערכות להתערבות בשעת משבר מניחות שהתערבות יעילה מחייבת ייעוץ פנים אל פנים. אולם במצב חירום פסיכולוגי, תקשורת טלפונית מהווה ממד חיוני ביותר, הן כשירות מונע-תרפויטי והן כדרך הטובה ביותר לקשר בין האנשים לבין שירותי העזרה הקהילתיים המתאימים והזמינים ביותר. ישנם כמה יתרונות לשימוש בקו חירום טלפוני במצבי חירום:

א. תלמיד השרוי במצוקה עלול להיות מוצף פסיכולוגית עד כדי כך שלא ימצא את האנרגיה הנדרשת לחפש עזרה פנים-אל-פנים. במקרה זה הטלפון מהווה דרך מקובלת, מוכרת וקלה לשימוש.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

ב. במקרים רבים מגישי העזרה הנפשית וההורים עלולים להיות מוגבלים בתנועה בשל נסיבות חיצוניות (חשש מפילת טילים, אנשים אחרים התלויים במטלפן, "עוצר" וכיוצא בזה).

ג. מידיה - זמן ההמתנה לטלפון הוא לרוב קצר ביותר.

ד. הטלפון מעודד שיחה חופשית יותר, שיש בה פחות מעצורים.

ה. עלות נמוכה יחסית בהשוואה להתערבות פנים-אל-פנים, הן מצדם של הנזקקים לתמיכה והן מצד מספק השירות (Raviv, 1993).

לקווי חירום טלפוניים יש מספר מגבלות וחסרונות: מחסור בקשר עין המונע תקשורת לא-ורבלית, מידת מחויבות מוגבלת מצדו של המטלפן וקשיים ביישום מספר טכניקות התערבות. **למרות יתרונו הברור של המגע הבלתי-אמצעי בשלב המניעה השניונית**, קווי החירום מאפשרים כינון של מערכות תמיכה בקנה מידה רחב, זמינות וכן נגישות גבוהה לילדים, הורים ומחנכים, בייחוד בשעה שדרכים חלופיות בלתי אפשריות או מעוכבות.

מיפוי וסינון על-ידי קביעת מידת הסיכון (Triage)

משימה פראקטיבית קריטית היא להגיע אל תלמידים הנמצאים בסיכון. נמצא כי יש יתרון בשרטוט גרפי מוגדל של תלמידים בודדים וקבוצות הנמצאים בסיכון וקביעת המצג על קיר מרכז החירום. דרך אפשרית אחת היא לשרטט מעגלים קונצנטריים כשנקודת המרכז מייצגת את הנפגעים הראשונים ובתוך המעגלים המקיפים שמות של תלמידים או קבוצות אוכלוסייה לפי מידת קרבתם לאסון ו/או לקורבנות האסון. בצורה כזו ניתן לזהות באופן מדויק יותר את אלה שעלולים להוות קבוצות סיכון וגורמי סיכון אחרים שאינם בזיקה ישירה לטראומה הנוכחית, כגון אובדן קודם והיכרות עם הקורבנות, העלולים להשפיע על בני נוער ולהגביר את חוויית הטראומה (Pynoos & Nader, 1988; Underwood & Dunne-Maxim, 1992).

הקמת צוותי סיוע

יועצות בתי הספר ומורים אשר עברו הדרכה לסיוע בשעת חירום יוכלו לשמש כצוות חירום, אשר ייתן סיוע מקצועי לתלמידי אזורים שנפגעו בהתקפת טילים. צוותים כאלה יוכלו להגיע למקלטים, לאזורים אשר נפגעו מירי טילים ואף למקומות אליהם יפוגו התושבים ולהגיש עזרה ראשונה נפשית לנפגעים על-פי הצורך. סיוע מידי יינתן לנפגעים אשר יגלו תגובות חרדה חריפות והתנהגותם תהיה חריגה.

ייעוץ למנהל בית הספר

מנהל בית-הספר הוא דמות מפתח להיוועצות. לעתים קרובות המנהל אינו נגיש לצוות שלו דווקא "בתחילה, כשהוא נדרש ביותר", מאחר שבמצב של עמימות הוא מוצף במשימות מנהלתיות דחופות ומידיה. גם כאשר הצוות החינוכי יכול לגשת אליו, המנהל עלול שלא להגיב ביעילות עקב הצפה אישית במתח פסיכולוגי (כולל הכחשה). הנושאים המרכזיים לקונסולטציה כוללים, אם כן, חלוקת

תפקידים, חלוקת משימות, שמירה על מורל, הפצת מידע, היבטים פסיכולוגיים של קבלת החלטות אדמיניסטרטיביות, מתן תשומת לב לשחיקת צוות המורים, הצוות המנהלתי והצוות הטיפולי וכן לטיפול באמצעי התקשורת. מצב של חוסר ארגון וחוסר אוריינטציה בקרב אדמיניסטרציות בית הספר עלול "להדביק" את הסגל, התלמידים וההורים, להוביל לשיבושים וליצור בלבול בהתנהגות מתוך חרדה, תחושת חוסר אונים ונטייה לקטסטרופיזציה.

ראשית, מבחינה אופרטיבית חשוב לבחון יחד עם המנהל באופן אמפתי את מה שקרה, להשתתף בדאגות שלו, להצביע בפניו בקצרה על ההיבטים הפסיכולוגיים הבולטים ביותר, להציע צעדים ראשונים ברורים שיש לבצע ולהבטיח נגישות של מומחים להמשך ייעוץ רציף. יש לתמוך גם בצוות המנהלה של בית הספר ולחזק את מעמדו כגוף המנווט, המנחה והמייצג בבית-הספר ולעזור לו לשוב במהירות לתפקוד מנהלי פעיל, תוך שהוא מסתגל לדרישות חדשות. התערבות זו כוללת גם חברי סגל שאינם נמנים על הצוות החינוכי (כגון מזכירות, אב בית ואחרים).

נקודות נוספות:

א. על צוות הייעוץ לנסות ולעשות את מרב המאמצים להישאר ולהיות זמין טלפונית (בין אם בטלפון קווי או סלולארי). אם היועצת אינה יכולה להיות זמינה טלפונית, עליה לידע את מנהל בית הספר ואת היועצת הבכירה, כדי שיוכלו לדאוג לדמות שתמלא את מקומה במקרה הצורך.


ב. במקרה של תלמיד שנפגע פיזית או נפשית או במקרה של קרוב משפחה של תלמיד שנפגע, יש ליצור קשר מידיית עם היועצת הבכירה ולשקול אפשרות של מתן התערבות פסיכולוגית למצבי חירום.

חלק ג': סוגיות בנושא פינני בזמן מלחמה

פינני במלחמת לבנון השנייה

חלק מההיערכות לאפשרות של פגיעה באוכלוסייה בהיקף נרחב על פני שטח גדול או במשך זמן ממושך כולל את ההכנה לקראת פינויה של אוכלוסייה אזרחית מאזור הפגיעה. היערכות זו מצאה את ביטויה גם בהקמתה של פס"ח (פינוי, סעד, חללים) - רשות ייעודית לשעת חירום במשרד הפנים הפועלת במסגרת מערך מל"ח. בהחלטה נקבע כי משרד ראש הממשלה באמצעות מל"ח הוא המופקד על הפעלת מערך קליטת התושבים המפונים. הממשלה אף הסדירה את קליטת האוכלוסייה במוסדות אירוח שונים, ולשם כך נחתמו עם מוסדות אלה הסכמים. על פי הנוהל, על המלצה להפעלת הנוהל להגיע לדיון בממשלה על פי המלצת השר, אשר בתחום אחריותו מתרחש האירוע. בשעת מלחמה הדבר באחריותו של שר הביטחון. בפועל, עד לתום המלחמה הפעלת הנוהל לא הועלתה לדיון בממשלה.

קיים נוהל פינני של צה"ל הכולל בתוכו אפשרות פינני נוספת שתבצע עם קבלת התרעה מודיעינית מסוימת או במצב של אפשרות לפעילות אויב המסכנת אוכלוסייה. פינני כזה יכול להיעשות על ידי פיקוד העורף שבסמכותו לפעול להעברת אוכלוסייה למתקני קליטה שעמם חתמה המדינה על



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

הסכמים לביצוע האמור או שהוטל עליהם צו לשיכון אוכלוסייה, וכל זאת אם הוגדר צורך בכך על ידי מפקד הפיקוד הרלוונטי, לאחר המלצת גורמי מודיעין והרמטכ"ל ובאישור הדרג המדיני.

עם הימשכות הלחימה, עזבו תושבים רבים, שהדבר היה ביכולתם, את בתיהם באופן עצמאי ועברו לשהות במקומות אחרים. בזכות תרומות של ארגונים שונים, של אנשים פרטיים ואירוח אצל קרובים התאפשר שיכונם של רבים מתושבי הצפון בשאר חלקי הארץ. פינוי לזמן מוגבל ("רענון") ביוזמת הממשלה נעשה רק באופן נקודתי, מזערי ובשלב מאוחר של הלחימה. כך, למשל, רק לאחר 25 ימי לחימה הוחל בפינוי אנשים עם מוגבלויות לריענון של מספר ימים.

בקריית שמונה, לדוגמה, נערך הפינוי או הריענון בצורה וולונטרית וללא התערבות של משרדי הממשלה. ארגונים שונים תרמו עלויות לינה בחדרי אירוח, ואנשים שהתפנו לא רצו לחזור לעיר. לקראת סוף המלחמה נשארו בקריית שמונה כ-25% מהאוכלוסייה. לאחר 25 ימים של לחימה הוחל בפינוי תושבים בצורה מאורגנת: פינוי של אנשים בעלי מוגבלויות וכן ריענון תושבים לתקופה של ימים ספורים. בצפת, כ-3,000 תושבים פונו על ידי העירייה בעיקר מכספי תרומות ולשאר (10,000 תושבים) הוצע ריענון למספר ימים. חלק מהתושבים עזבו את העיר בכוחות עצמם.

פינוי בעולם: רקע תיאורטי ומחקרי

מחקרים פסיכולוגיים ניסו לברר מהן הנטיות ההתנהגותיות האופייניות של אוכלוסיות בהקשר לפינוי, מהי מידת הנזק הנפשי הנגרמת או נחסכת על-ידי פינוי ומהי מידת המעורבות מצד השלטונות בעת אירועי פינוי. Freud & Burlingham (1944) תיארו תגובות ילדים אשר פונו מביתם במהלך מלחמת העולם השנייה ושהו במעונות. לדבריהן מצב המלחמה משבש את מעגל החיים התקין וחושף את הילד לתנאי חסך קשים. לדעתן, קיימים שלושה אלמנטים שהכרחיים להתפתחות פסיכולוגית תקינה בילדות ובגיל הנעורים:

1. הצורך בהתקשרות אישית.

2. יציבות וקביעות אמוציונאלית.

3. השפעה חינוכית מתמדת.

קיומם של תנאים אלה במלחמה מופרע. עקב כך ילדים ובני נוער מוצאים עצמם במצב חדש המציב דרישות להסתגלות מיוחדת. לדבריהן, הגורם המשמעותי ביותר שסייע להתמודדות ילדים ובני נוער הייתה העובדה שלא הופרדו מהוריהם. הם מצאו כי ילדים שהופרדו מהוריהם ומצאו עצמם ללא קורת גג הגיבו למלחמה בצורה קשה יותר.

במחקרים העוסקים בילדים צעירים נמצא כי ילדים שנעקרו מבתיהם עקב התקפת טילים דיווחו על סממנים פוסט טראומטיים רבים יותר בהשוואה לילדים שנשארו בבתיהם. כמו כן נמצא מתאם בין הסממנים הפוסט טראומטיים של הילדים שנעקרו מבתיהם ובין תחושות המצוקה של האימהות שלהם (Laor et al, 1997).

ממצאים דומים נמצאו גם אצל Vogel & Vernberg (1993), אשר חקרו פינוי ילדים אחרי שריפת יער גדולה, ומצאו כי ילדים שפוננו בזמן השריפה לקרוביהם גילו יותר סימפטומים של מצוקה 26 חודשים מאוחר יותר בהשוואה לילדים שנשארו עם הוריהם. Ressler (1992) טוען כי גם בנסיבות הקשות ביותר הורים אינם מעבירים בקלות את האחריות לגבי הטיפול בילדיהם, וכאשר הם נאלצים לעשות זאת, יעדיפו השגחה של קרובים או חברים, שניתן לסמוך עליהם. לדבריו יש צורך כי המשפחות ידאגו לצרכי ילדיהם, ובמקרה יש צורך בפינוי, הילדים יפוננו יחד עם בני משפחתם או לפחות עם אחד מהוריהם.

פינוי בארץ: תיאוריה ומחקר


מעשה העזיבה נוגד את המסורת ואולי גם את המיתוס הרווחים בארץ, שלפיה אנו נאחזים באדמתנו בכל מחיר. בתקופת מלחמת ההתשה הופגזו ישובים רבים לאורך בקעת הירדן, וילדים רבים נאלצו לישון במקלטים במשך תקופה ארוכה. הייתה אז גאווה רבה בקרב התושבים על יכולת העמידה. מחשבות על פינוי ילדים, אם היו, לא תפסו כותרות בתקשורת.

מקבלי ההחלטות בישראל מהססים לבצע פינוי יזום של אוכלוסייה בזמן מלחמה אפילו מאזורי ספר, לכן מעורר פינוי עצמאי אצל חלק מהתושבים תגובות כה חריפות. במהלך מלחמת המפרץ (1991) התפנו על-פי הערכות כ-100,000 תושבים מתל-אביב ומרמת-גן. בתקופה זו גונו התושבים אשר עזבו את אזור המרכז ואף כונו בשם "עריקים". בניגוד לכך, במהלך מבצע דין וחשבון (1994), לא רק שלא נשמע גינוי כלפי התושבים שהתפנו מקו העימות המופגז, אלא שניתנה להם אפילו תמיכה, ופינוי ילדי קייטנות נעשה אפילו באופן יזום ומאורגן על-ידי הרשויות המקומיות ומשרד החינוך.

מחקר מצא אצל ילדים אשר חיו בישובים המופגזים תחושות פטריוטיות גבוהות בהשוואה לילדים בישובים הלא מופגזים, Ziv, Kruglanski & Shulman (1974). כמו כן, נמצא שאפילו בחלומותיהם אין העדפה לנטישת מקום המגורים. החוקרים הסבירו ממצאים אלו בעובדה כי רגשות הפטריוטיות הגבוהות ותחושות האחריות ההדדית מהוות מנגנון הסתגלות נפשי לתחושות חוסר ההתאמה בין סכנת החיים שנשקפה לילדים במקום ומחויבותם להמשיך ולשהות במקום.

הממצאים המדווחים בספרות בהקשר להשפעת פינוי על תגובות חרדה של ילדים מתייחסים לאירועים שבהם הופרדו ילדים מהוריהם וממקומות מגוריהם למשך תקופות ארוכות. בתחילת מבצע דין וחשבון התקבלה החלטה בעיריית קריית שמונה לפנות ילדים לכפרי נוער ואכסניות באזורים שונים בארץ ולהקים עבורם קייטנות במקומות הפינוי. הפינוי התבצע לתקופה קצרה שבין יום אחד לשבוע ימים בלבד. בסיום המבצע הוקמו קייטנות שילוב בקריית שמונה שבהן התאפשר לילדי העיר, הן אלו שהתפנו במבצע והן אלו שנשארו בעיר, להגיע ולפגוש חברים, לחלוק חוויות ולחזור בהדרגה לשגרה.

חודשיים וחצי לאחר תום המבצע התבצעה בדיקה בקרב 797 ילדים מקו העימות, תושבי קריית שמונה והגליל המערבי בגילאי 10-15 שנה (שחם, 1996). מאחר וכאמור חלק מן הילדים פונו ביחד עם בני משפחתם וחלק בלעדיהם, ניתן היה לבחון שני ממדים: האחד, ממד "הזמן" - דהיינו משך



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

הפינוי מול משך השהייה בקו העימות, והשני, "הממד המשפחתי" - פינוי ילדים בנפרד מההורים או הימצאותם עם ההורים.

הממצאים הראו כי לכלל הילדים אשר התפנו (גם לקייטנות וגם עם ההורים) ישנה נטייה מובהקת גבוהה יותר להעדיף שינוי במקום המגורים ומעבר למקום מגורים בטוח יותר, בהשוואה לחבריהם אשר נשארו בקריית שמונה. כלומר, פינוי עשוי להקטין תגובות חרדה, מכיוון שהוא מרחיק את הילד מאזור הסכנה ומקטין את הצורך לגייס משאבים בכדי להתמודד עם איום.

עם זאת, נמצא גם כי הילדים שהתפנו לקייטנות גילו נטייה גבוהה יותר להעדיף פתרון של הישארות בקריית שמונה עם ההורים במקרה של אירוע דומה, בהשוואה לחבריהם ששהו באותו זמן בקרב משפחותיהם. במקביל, נמצא כי לילדים שנשארו בקריית שמונה נטייה מובהקת וגבוהה יותר להישאר בקריית שמונה ביחד עם הוריהם במקרה של אירוע דומה, בהשוואה לאלו שהתפנו מהקריה. כלומר, הפרדת ילדים מהמשפחה, אפילו לזמן קצר, עלולה להעלות תגובות חרדה, ולכן העדיפות הראשונית של הילדים היא להישאר בקרבת הוריהם, בין אם מדובר בהישארות באזור הסכנה ובין אם מדובר בפינוי.

ממצאים נוספים הראו כי ישנה העדפה מובהקת גבוהה יותר לצאת מקריית שמונה במקרה של אירוע דומה אצל אותם ילדים שהתנסו בכך, לעומת אלו שנשארו בעיר בעת מבצע דין וחשבון. נראה, אפוא, שהנטייה להעדיף פתרון כלשהו, לגבי העתיד בכלל או לגבי מקרה היפותטי דומה, נשענת על ההתנסות הקודמת.

על מנת להבין את נטייתם של הילדים שנשארו בקריית שמונה להעדיף להישאר בקריה במקרה של אירוע דומה, נוכל להסתייע בתיאורית ה"דיסוננס הקוגניטיבי" (Festinger, 1957): הילדים מגשרים על הפער (הדיסוננס הקוגניטיבי) שבין התחושה האוורסיבית (הנגרמת על-ידי החשיפה הממושכת) לבין התנהגותם בפועל (הישארות בקריית שמונה, עובדה הנקבעת על-ידי הוריהם), בכך שהם "מצהירים על עמדה" התואמת את ההתנהגות שננקטה בפועל. בדרך דומה הסבירו Ziv & Shulman (1974) את הממצא אשר הראה כי בקרב הילדים ביישובים המופגזים יש יותר תחושות פטריוטיות מאשר בקרב הילדים ביישובים הלא מופגזים. באשר לילדים שנשלחו על ידי הוריהם לקייטנות, נראה שאצלם פועלת גישה פרקטית הנשענת על ניתוח ריאלי של המצב. ילדים שנשלחו לקייטנות מעריכים, כנראה, שהוריהם לא יטו לעזוב את קריית שמונה גם בעתיד, לכן אינם מגלים העדפה לפתרון של יציאה משותפת עם ההורים אל מחוץ לקריה. לעומת זאת, כן גילו עדיפות לשהייה ביחד עם ההורים בקריית שמונה. בכך הם גם מצביעים על אפשרות כי הניתוק מההורים, אף אם היה במטרה להרחיקם מסכנה, מהווה עבורם קושי שהיו מוכנים לוותר עליו (ולו גם במחיר של שהייה בעיר המופגזת).

שחם, להד וסלע (2000) מתארים מבצע פינוי למשפחות שנערך במבצע ענבי זעם (1996). במהלך המבצע הוסב מתקן צבאי בעכו לקליטת 750 מתושבי קריית שמונה, ביניהם כ-300 ילדים. במתקן הצבאי התייצבו ארבע יועצות חינוכיות כדי לסייע לתלמידים ולהורים להתמודד עם לחצים וקשיים ולהנחות קצינות חינוך וחיילות בעבודה עם הילדים בבתי הספר ובשעות אחר הצהריים. בזמן

המבצע נקלטו התלמידים בבתי ספר בעכו. בימים הראשונים רוב התלמידים השתלבו יפה בכיתות, אך דווקא לאחר שרכשו חברים והרגישו שייכות לבית הספר, החלו להתגלות בעיות משמעת שהיו צפויות בשל מצב הלחץ המתמשך (אילון ולהד, 1990). לחץ ואי ודאות גברו בכל פעם שנחתו מטחי קטיושות בקריית שמונה, עקב דאגה לשלומם של חברים וקרובים שנשארו בעיר. בתום השבוע הראשון במתקן נערך דיבוב פסיכולוגי בבתי הספר ובו הועלו פחדים ודאגה לקרובים שנשארו בקריית שמונה, חשש מפגיעה ברכוש, דאגה לחיות מחמד שנשארו מאחור וחשש מהשיבה הביתה בעתיד.

עלו קשיים רבים בקליטת התלמידים בגילאי בית ספר על יסודי - לתלמידי חטיבת הביניים היה קשה לקבל מרות של מורים זרים לא מוכרים, ובעיות משמעת התגלו בעיקר אצל מתבגרים שהגיעו למתקן ללא הוריהם. לסיכום, הממצאים בהקשר לפינוי מצביעים, אפוא, על כך שפינוי אכן עשוי להקטין תגובות חרדה בעצם ההרחקה מאזור הסכנה - הפחתת משך זמן החשיפה לאירוע הטראומטי - ובהתאמה להקטין את הצורך בגיוס משאבי ההתמודדות. אולם, בה בעת יש לשים לב למשתנה בלתי תלוי חשוב יותר - התמיכה המשפחתית. הפרדת ילדים מהמשפחה, ולו גם לזמן קצר, עלולה להפוך את המגמה. כלומר, להעלות את תגובות החרדה, למרות הקטנת החשיפה ולהגביר את הצורך בגיוס משאבי התמודדות.

כלומר ניתן לראות כי מסקירת הספרות המחקרית בתחום עולה המסקנה הבאה: במקרה של אירוע דומה יש להעדיף, מבחינה פסיכולוגית, פינוי ילדים בליווי בני משפחותיהם. אם פינוי בליווי בני משפחה אינו אפשרי, עדיף להשאיר את הילדים בחיק המשפחה המוגנת במקלט/בממ"ד על פני הוצאתם למקום בטוח יותר בנפרד מהוריהם.


סיכום

המאמר הנוכחי דן בהשפעות מלחמת לבנון השנייה על ילדים ובני נוער תוך התמקדות בנושאים הבאים:

1. התמודדות בני נוער עם אירועי הלחימה והמצוקה הנפשית הנלווית אליה.
2. תפקיד המערכת הבית ספרית בזמן מלחמה המתרחשת בחופשת הקיץ.
3. סוגיית פינוי תושבים, מבוגרים וילדים, במהלך מלחמה.

למצב מלחמה ישנן השלכות דרמטיות על בני נוער וילדים הן בממד הפיזי והן בממד הרגשי. בני נוער מהווים קבוצה הפגיעה יותר למצבי לחץ, מכיוון שהם לא השלימו את תהליכי ההתפתחות הפיזיים והמנטאליים. חשיפה לאירועי לחץ ספציפיים האופייניים למלחמה עלולה להשפיע על התפתחות רכישת כישורי התמודדות עתידיים החיוניים להתמודדות עם לחצים, ובדרך זו להחמיר את המצוקה הפסיכולוגית.

במצב מלחמה ישנם גורמי לחץ ייחודיים כגון אזעקות המסמנות את התממשות האיום ומעצימות את גורמי המתיחות: הקרבה הפיזית למקום נפילת טיל או היכרות עם נפגעים מגבירה את תחושת האיום והחרדה, שהייה במקלט/בממ"ד היוצרת אינטימיות כפויה בין הילדים וההורים ומעלה



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

תחושות מתח ונוצר ריחוק פיזי כפוי מקבוצת השווים והחברים אשר מספקים תמיכה נפשית במצבי שגרה. כל אלו עלולים להוביל לקושי בתפקוד הרגיל, לאובדן שליטה, לסבל פיזי ומנטאלי ולתחושה כללית של חוסר אונים.

ניתן להפחית את השפעותיה הנפשיות של המלחמה על בני הנוער תוך שימוש במספר גורמים: הכנה מוקדמת לאירוע המלחמה, רתימת הילדים ובני הנוער לעזרה למשפחה בעת המלחמה, דוגמה אישית של יכולת התמודדות עם גורמי הלחץ על-ידי בני המשפחה, החזרת היציבות המשפחתית, שימוש בטכניקות הרפיה ובמודלים המעודדים התמודדות פעילה וקבלת תמיכה מקבוצת השווים.

פתרון אפשרי נוסף הוא פינוי הילדים/בני הנוער מאזור הסכנה, אולם פינוי זה רצוי שיעשה יחד עם בני משפחותיהם המבוגרים כיוון שאירוע הפרידה מן ההורים בזמן מלחמה הנו גורם המעורר חרדה נוספת העלול להחמיר את תחושות המצוקה הפסיכולוגיות.


לבית הספר תפקיד מהותי בזמן מלחמה עבור הילדים ובני הנוער. הצוות החינוכי וקבוצת בני הגיל נתפסים כסוכני עזרה טבעיים. על כן גיוסם לעזרה לתלמיד מאפשר תגובת התמודדות יעילה יותר. מאחר ומלחמת לבנון השנייה פרצה בזמן חופשת הקיץ, שבה בתי הספר אינם פעילים, נוצר, למעשה, נתק בין מסגרת התמיכה הבסיסית של התלמידים הכוללת את צוות בית הספר והמערכת החברתית הנלווית אליו לבין התלמידים. כדי למנוע נתק זה בעתיד, מומלץ כי בתי הספר יאמצו לעצמם מספר מנגנוני עזרה לתלמידים ובני משפחותיהם: הכנת התלמידים למצבי לחץ על רקע מלחמה; מיפוי של תלמידים אשר נמצאים בסיכון ומועדים לפתח מצוקה נפשית בעת מלחמה; הקמת חמ"ל בית ספרי במצב מלחמה, אשר ישמש כמוקד העיקרי לקישור בין תלמידי בית הספר, משפחותיהם והמועצה המקומית; יצירת מנגנון קבוע של יצירת קשר בין מחנכים ותלמידיהם כדי לבדוק האם הם זקוקים לסיוע; הכשרת המחנכים לסיוע טלפוני ראשוני במקרי מצוקה פסיכולוגית ופתיחת מוקדי חירום טלפוניים עבור תלמידים ובני משפחותיהם; פתיחת מרכזי סיוע בית ספריים לתלמידים החרדים יותר ואף הקמת צוותי חירום אשר יוכלו להגיע למקלטים, לאזורים אשר נפגעו מירי טילים ולמקומות שאליהם יפונו התושבים ולהגיש עזרה ראשונה נפשית.

הכנה נכונה של צוות בית הספר, התלמידים ובני המשפחה למצבי משבר וחירום כמלחמה תאפשר את הפחתת מוקדי המצוקה הפסיכולוגיים בעתות אלה ותקדם את ההתאוששות הנפשית והחזרה לשגרה.

ביבליוגרפיה

- אילון, ע' ולהד, מ' (1990). **חיים על הגבול**. חיפה: נורד.
- להד, מ' (1993). מודל BASIC-PH. בתוך: ש' לוינסון. **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה**. תל-אביב: הדר.
- לויין-בר-יוסף, ט' ואלון, נ' (2000). גישה לטיפול בהפרעות כתוצאה מלחץ פוסט-טראומטי. בתוך: א' קלינגמן, ע' רביב ושטיין ב'. **ילדים במצבי חירום ולחץ: מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות**. משרד החינוך, מחלקת הפרסומים.

- נוי, ש' (2000). **מצבי לחץ טראומטיים**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- קלינגמן, א' ואילון, ע' (1980). **התערבות מקדימה: דגם להתמודדות במצבי לחץ בבית הספר**. בעריכת: ע' רביב, א' קלינגמן ומ' הורביץ. ילדים במצב לחץ ומשבר. תל-אביב: מעריב.
- קלינגמן, א' (1991). **התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון**. שפ"י, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קלינגמן, א' (1997). **התמודדות בית-ספרית בעת אסון: תכנית מגירה**. שפ"י, ירושלים: משרד החינוך השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- קלינגמן, א' (2000). **התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה**. בתוך: א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין. **ילדים במצבי חירום ולחץ: מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות**. ירושלים: משרד החינוך.
- רביב, ע', קלינגמן, א' והורביץ מ' (1980). **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. תל-אביב: אוצר המורה.
- שחם, י' (1996). **תגובת חרדה וגיוס משאבי התמודדות - השוואה בין ילדים אשר פונו זמנית למקום מבטחים בעת מבצע "דין וחשבון" ב-1993**. קריית שמונה: פרסומי המרכז לשע"ח.
- שחם, י', להד, מ', סלע, מ' ושחם, מ' (2000). **היערכות קהילתית לקראת אירועי חירום מתמשכים ופינוי אוכלוסייה**. בתוך: א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין. **ילדים במצבי חירום ולחץ: מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות**. משרד החינוך, מחלקת הפרסומים.
- Band, E.B. & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspective on coping with everyday stress, **Developmental Psychology**, 24, 247-253.
- Caplan, G. (1964). **Principles of preventative psychiatry**. New York: Behavioral Sciences.
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. **Psychological Bulletin**, 98, 310-357.
- Damon, W. Patterns of Change in Children's Social Reasoning: A Two-Year Longitudinal Study. **Child Development**, 51 (1980): 1010-1017.
- Dreman, S., & Cohen, E. (1990). Children of victims of terrorism revisited: Integrating individual and family treatment approaches. **American Journal of Orthopsychiatry**, 60, 204-209.
- Eth, S., & Pynoos, R.S. (Eds.) (1985). **Post-traumatic stress disorder in children**. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Festinger, L. (1957). **A Theory of Cognitive Dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- Freud, A. & Burlingham, D. **Infants without Families: The Case For and Against Residential Nurseries**. New York (1944). International University Press.
- Klingman, A. (1987). A school-based emergency crisis intervention in a mass school disaster. **Professional Psychology : Research and Practice**, 18, 604-612.
- Klingman, A. (1988). School community in a disaster: Planning for intervention. **Journal of community Psychology**, 16, 205-216.
- Klingman, A., Koenigsfeld, E., & Markman, D. (1987). Art activity with children following disaster: A preventative oriented crisis intervention modality. **The Arts in Psychotherapy**, 14, 153-166.
- Konig, W.K. (1964). Chronic or persisting identity diffusion. **American Journal of Psychiatry**, 120, 1081-1084.
- Laor, N. Wolmer, L., Mayes L.C., Golomb, A., Silverberg D., Weizman, R., & Cohen, D.J. (1996): Israeli preschoolers under Scud missile attacks: a developmental perspective on risk-modifying factors. **Archives of General Psychiatry**, 53, 416-423.
- Laor, N. Wolmer, L., Mayes L.C., Gershon, A., Weizman, R., & Cohen, D.J. (1997): Israeli preschoolers under Scud missile attacks: a thirty-month follow-up. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 36, 349-356.
- Lazarus, R.S, DeLongis, A., Folkman, F., & Green, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. **American psychologists**, 40, 770-779.
- Levy-Shiff, R., Hoffman, M., & Rosenthal, M. (1993). Innocent bystanders: Young children in war. **Infant Mental Health Journal**, 14, 116-130.
- Lyons, J.A. (1989). Post traumatic stress disorder in children and adolescents: A review of the literature. In S. Chess, A. Thomas, & M.E. Hertzog, **Annual progress in child psychiatry and development** (pp. 451-467). New-York: Bruner/Mazel.
- Milgram, N.A (1993). Stress and coping in Israel during the Persian Gulf War. **Journal of Social Issues**, 49, 103-123.
- North, T. (1996). **The Internet and UseNet global computer networks; an investigation of their culture and its effects on new users**.
- Piaget, J. (1970). **Structuralism**. New York: Basic Books.

- Punamaki, R. L. (1987). Psychological stress responses of Palestinian mothers and their children in conditions of military occupation and political violence. **The Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, 99, 76-81.
- Pynoos, R.S., & Nader, K. (1988). Psychological first aid and treatment approach to children exposed to community violence: Research implications. **Journal of Traumatic Stress**, 1, 445-473.
- Raviv, A. (1993). The use of hotline and media interventions in Israel during the Gulf war. In L.A. Leavitt & N.A. Fox (Eds.), **Psychological effects of war and violence on children** (pp. 75-91). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ressler, E.M. (1992). **Evacuation of children from conflict area, Considerations and guideline**. UNHCR, UNCEF.
- Rostrom, A. (1989). Children in Central America: Victims of War. **Child Welfare**, Vol. LXVIII, 2, March-April 1989, 145-153.
- Sarason, I., Sarason, B., & Pierce, G. (1994). Relationship-specific social support: Toward a model for the analysis of supportive interactions. In B. Burlson, T. Albrecht, & I. Sarason (Eds.), **Communication of social support: Messages, interactions, relationships, and community** (pp. 91-112). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Solomon, Z. (1995). **Coping with War-induced Stress: The Gulf war and the Israeli response**. New York: Plenum.
- Underwood, M.M., & Dunne-Maxim, K. (1992). **Managing sudden violent loss in the schools**. Piscataway, NJ: University of Medicine and Dentistry of New Jersey.
- Vernberg, E.M., & Vogel, J.M. (1993). Interventions with children following disasters. **Journal of Clinical Child Psychology**, 22, 485-498.
- Wilson J.P. (1980). Conflict, stress & growth: the effects of war and psychosocial development among Vietnam veterans, in: Figley C.R., Leventman S. (eds). **Strangers at home: Vietnam veteran's since the war**. New-York, Praeger.
- Wolmer, L. Gershon, A., Mayes, L.C., Cohen, D.J., & Laor, N (1997). **The mother-child dyad facing trauma: A developmental outlook**. Technical report, Tel- Aviv: Tel- Aviv Brull Community Mental Health Center.
- Ziv A, Kruglanski A W, Shulman S. (1974). Children's psychological reactions to wartime stress. **Journal of Personality and Social Psychology**, 30, 24-30.

← 3. התערבות כיתתית לאחר משבר⁵

המסגרת הכיתתית מהווה את אחת המסגרות החשובות ביותר עבור התלמידים לעיבוד והתמודדות עם אירועי לחץ ומשבר. מטרתה של ההתערבות הכיתתית היא לעזור למערכת החינוכית לחזור לתפקוד שגרתית, תוך מתן לגיטימציה לביטוי רגשות ופחדים ומניעת התפתחותן של תגובות לא מסתגלות. המאמר הנוכחי מציג עקרונות מרכזיים להתערבות כיתתית, עקרונות להכנת הצוות החינוכי לשיחות בכיתות והצעות לפעילות כיתתית.

אירוע מלחמה, שבו מעורבים נפגעים מקרב תלמידי בית הספר, גורם לזעזוע המעורר שאלות וחרדות הן בקרב התלמידים, הן בקרב ההורים והן בקרב הצוות החינוכי של בית הספר. מטרתה של ההתערבות היא לעזור למערכת החינוכית לחזור לתפקוד שגרתית, תוך מתן לגיטימציה לביטוי רגשות ופחדים ומניעת התפתחותן של תגובות לא מסתגלות. באופן כללי רצוי מאוד כי ההתערבות תהיה ברמת הכיתה במטרה לאפשר את הפעלתה במערכת תמיכה טבעית. כמו כן רצוי כי ההתערבות בכיתה תיעשה על ידי אנשים מסביבתו הטבעית של התלמיד - על ידי המורה, המחנך או יועץ בית הספר. גם כאשר יש צורך בהתערבות של אדם מקצועי מחוץ לצוות בית הספר (פסיכולוג, עובד סוציאלי וכד'), חשוב כי בשיחה הכיתתית יהיו נוכחים המחנך או היועץ או כל דמות משמעותית אחרת מהצוות החינוכי הקבוע של בית הספר.

ישנה חשיבות רבה לכך שבימים הראשונים שלאחר סיום המלחמה תיערך שיחה/שיחות בין המורה והמחנך לבין תלמידי הכיתה. על המורה לאתר את התלמידים בעלי התגובות הנפשיות החריגות ולהפנותם ליועצת. כמו כן על המחנך לעקוב באופן שיטתי ולנסות וליצור קשר תמיכתי עם התלמידים שהיו עדים ישירים לאירועים קשים או תלמידים הקרובים במיוחד למי שנפגע, מאחר והם עלולים להגיב בתגובות פוסט טראומטיות חריפות. כמו כן על המורה להיות ערני ולגלות רגישות גם לגבי תלמידים אחרים שלא היו קשורים באופן ישיר לאירוע, מאחר והם עלולים לחוות פחדים ותחושות אשמה קשות. חשוב לזכור כי גם כאשר יש צורך בהתערבות פרטנית, חשוב לנסות ולמנוע ככל שניתן את ניתוק התלמיד מסביבתו הטבעית, ואם אין ברירה וצריך לנתק באופן זמני את התלמיד מבית הספר, יש לשאוף להחזירו מוקדם ככל הניתן אל מערכת התמיכה הטבעית שלו.

ההתערבות הכיתתית צריכה להתבסס על מספר עקרונות מרכזיים המפורטים להלן:

אזור רגשות

בשלב הראשון המורה צריך לאפשר לתלמידים לבטא את רגשותיהם ופחדיהם ולאפשר להם להאזין לרגשות ולחוויות שחוו חבריהם. המורה צריך לנסות וליצור בכיתה אווירה תומכת ולתת לגיטימציה למגוון הרגשות והתחושות העולים בקרב התלמידים. המורה יכול לעודד ילדים המתקשים לשתף בחוויותיהם על ידי הפעלה באמצעות ציור, כתיבה, משחק תפקידים וכדומה. יש להעמיד בפני התלמידים מגוון אפשרויות ביטוי ולעודד אותם להשתמש בהן לפי בחירתם.

⁵ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2007). בית ספר בעת מלחמה היערכות ודרכי התמודדות. מאה, משרד העבודה והרווחה, תל אביב.

הקשבה אמפתית

המורה צריך להקשיב ולהגיב לדברים שהתלמיד מספר. התגובות צריכות להיות ענייניות, ללא ביטול או המעטה בערך הדאגות והפחדים של התלמיד, תוך ביטוי חמימות ודאגה כנה. גם המורה עצמו יכול לשתף את התלמידים במחשבותיו ורגשותיו, אולם עליו לעשות זאת בצורה מבוקרת ולהימנע מלהכביד עליהם.

תמיכה חברתית

בשעת משבר יש חשיבות מרובה לתמיכה חברתית בעיקר מצד קבוצת השווים. התמיכה החברתית מאפשרת תקשורת פתוחה, תחושה של שותפות גורל, אחריות הדדית, נרמול רגשות הפחד והחרדה, מתן תחושה ש"אני לא לבד" וכדומה. יש לנסות ולחזק את הקשרים עם החברים, לעודד השתתפות בפעילות חברתית, עזרה לזולת, משחקים משותפים ושיחות משותפות במסגרת הכיתה. כמו כן ניתן לארגן סיוע של תלמידים בוגרים הן לעזרה טכנית למורה והן כתמיכה חברתית לתלמידים צעירים יותר.

עזרה לזולת

מתן עזרה לזולת מעניק תחושה של קומפטנטיות (=מסוגלות עצמית) מפחית את תחושת חוסר האונים ומעלה את הערך העצמי והיכולת הנתפסת של הפרט, ועל ידי כך מקל על ההתמודדות עם המצב המלחיץ. הסיוע לאחרים מונע מהפרט את נטילת "תפקיד הקורבן", ומאפשר לו לקחת תפקיד פעיל המעניק לו תחושת שליטה מסוימת בסביבה.

מתן מידע אמין ומדויק

במצבי חירום קשה לתלמידים צעירים להבין ולפרש נכון את מה שהם קולטים, כאשר ההצפה של אמצעי התקשורת באינפורמציה בדרך כלל מדגישה את החומר הסנסציוני והבעייתי ועלולה להוות גורם נוסף ללחץ. חשוב להסביר לתלמידים מונחים לא מובנים, לשתף אותם במידע אמין ולשים דגש יחד אתם על ההבדל בין מידע אמין לבין שמועות או השערות לא מבוססות.

חשיבות הזולת המשמעותי

במצבי משבר ולחץ התלמידים חווים מתח נפשי רב. חלקם זקוקים יותר מאחרים לקשר עם דמות קרובה (מורה, ספרנית וכל דמות אחרת המשמעותית לילד), שבפניה הוא יוכל לבטא את רגשותיו ופחדיו, שתקבל בהבנה את תגובותיו ותסייע לו למתן אותם. לעתים עוזר במצבים כאלה מגע פיזי, כגון נגיעה בכתף, חיבוק טפיחות עידוד או החזקת ידיים.

חזרה הדרגתית לשגרה

יחד עם עידוד ביטוי הרגשות והתחושות הקשורות לאירוע, יש לעודד חזרה הדרגתית לשגרה: להגיע לבית הספר, להשמיע את הצלצול הרגיל בהפסקות, לתת מטלות לימודיות וכד'. החזרה לשגרה ולדברים המוכרים נותנת תחושת ביטחון לתלמידים ומעבירה את המסר כי למרות הכול החיים צריכים להימשך.

היערכות בית ספרית בעקבות מלחמה⁶

ההתארגנות המערכתית

ההתארגנות המערכתית כוללת את הפעולות הבאות:

- א. כינוס המורים להיערכות וקיום סדנאות הכנה למורים בהדרכת היועץ/ת והפסיכולוג/ית של בית הספר.
- ב. מיפוי מצב הכיתות: האם כל התלמידים מגיעים, האם בקרב תלמידי הכיתות יש ילדים שנפגעו, מי מהתלמידים שהו באזורי הלחימה, מי מהתלמידים פונה יחד עם הוריו, מי פונה בנפרד מהוריו, האם קיימים מעגלי פגיעות נוספים לתלמידים, האם בבית הספר נמצאים אורחים מקו העימות וכד'.
- ג. כינוס ההורים, מתן מענה לשאלות ותיאום דפוסי תקשורת למעקב אחרי התלמידים.
- ד. קביעת מקום וזמן לשיחות עם התלמידים.
- ה. ארגון צוות טיפולי שיהווה מקור להתייעצות לצוות וכתובת לשיחות לילדים המאותרים.
- ו. באזורים שנפגעו או בכיתות שבהן ניתן להניח שקיימת פגיעות גבוהה של תלמידים, יש לשקול קיום שיחות עם התלמידים בנוכחות איש מקצוע נוסף, או לפצל לצורך פעילויות מסוימות את הכיתה לקבוצות.

הכנת הצוות החינוכי לקראת שיחות כיתתיות עם התלמידים

- במהלך היערכות, כאשר צוות בית הספר מתארגן ומתכונן לקראת שיחות עם תלמידים, חשוב לקיים מפגשי הכנה.
- המורים בבית הספר עברו חוויות דומות לתלמידים בהקשרים השונים, כגון מגורים באזורי עימות, נדודים עם המשפחה, אירוח קרובים בביתם, קרובי משפחה באזורי עימות, קרובים שנלחמים וכמי שחוו את המלחמה דרך מראות הטלוויזיה.
- היערכות בחדר המורים תכלול:
- א. עיבוד החוויות שעברו המורים, כולל היכרות עם מאגר המשאבים שלהם להתמודדות במצבי לחץ וזיהוי הסגנון האישי שלהם ושל האחרים בצוות להתמודדות עם מצבי לחץ.
 - ב. היכרות עם המושגים "טראומה ופוסט טראומה" וסוגיות הקשורות בהם.
 - ג. היכרות עם סימני איתור של ילדים הסובלים ממצוקה וזקוקים להתערבות טיפולית מקצועית.
 - ד. הקניית כלים לשיחות בכיתות, לשיחות אישיות עם תלמידים על המצב.

⁶ מתוך אתר שפי" - משרד החינוך www.education.gov.il/shefi

ניהול השיחות בכיתות

מטרות השיחות הכיתתיות

- א. צמצום פערים בידע וחיזוק ההשתייכות החברתית המקלה על ההתמודדות עם המצב.
- ב. סיוע בגיוס כוחות ומשאבים חיוביים להמשך התמודדות עם מצבי החיים הניצבים בפני התלמידים והמורים.
- ג. ציפייה לחזרה מהירה וטובה לשגרת היום יום של לימודים ועשייה בית ספרית.
- ד. מניעה (ככל האפשר) של מצבים פוסט-טראומטיים (PTSD) הנובעים מחשיפה ממושכת לסכנה.
- ה. איתור ילדים המגלים אותות מצוקה והפנייתם לגורמי טיפול.

מסרים שכדאי להדגיש במהלך השיחה


- תגובות פחד ולחץ הן תגובות טבעיות למצבי חירום.
- לכל אחד ישנן יכולות התמודדות עם מצבים מלחיצים.
- כל אדם מתמודד באופן שונה במצבי לחץ ומשבר.
- חשוב שכל אחד יסמן לעצמו דמות קרובה שעמה הוא יכול לחלוק את רגשותיו וחוויותיו.
- מותר ורצוי לבקש עזרה כאשר לחוצים, דואגים או חרדים.

במהלך השיחות בכיתות יש לשים לב לנקודות הבאות

- ילדים המגלים אותות מצוקה.
- סבל אינו ניתן למדידה או להשוואה. חשוב לכבד את סבלו האישי והסובייקטיבי של כל אחד. בשל הסבל הרב והחוויות השליליות, השיחה יכולה להתפתח לכיוון השוואה של הסבל או במילים אחרות "מי סבל יותר".
- תלמידים שלא היו בקו העימות עלולים לפתח רגשות אשמה.
- חשוב לעשות הבחנה בין עמדות פוליטיות והערכות לבין עובדות.

מה חשוב לזכור כאשר מעבדים עם תלמידים את חווית המלחמה?

- **חיפוש כוחות ומשאבים** - בעיבוד של חוויות מהמלחמה יש להתמקד בחיפוש הכוחות והמשאבים האישיים שמגלים התלמידים בהתמודדות עם אירועים אלה.
- **לכל אדם יש את סגנון ההתמודדות שלו עם מצב לחץ** - חשוב להכיר את השונות של סגנונות ההתמודדות של התלמידים ולתת לגיטימציה לסגנון הייחודי של כל אחד. אין סגנון התמודדות מועדף!



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- **מגוון של דרכי ביטוי** - יש לזכור כי הביטוי המילולי מהווה רק דרך אחת לביטוי בקבוצה. ניתן להציע לתלמידים מגוון דרכי ביטוי (כתיבה, ציור, דרמה וכד'), כדי לאפשר לתלמידים רבים יותר להתבטא.
- **הכוח להתמודד** - למרבית התלמידים יש את הכוח להתמודד עם המציאות. למרות החרדה הרבה שאותה הם חוו במהלך ההפגזות ובניתוק מהבית, הם ימצאו את הכוחות להתמודד. עם זאת, אני למדים מתוך המחקר כי כ-15% מהילדים יגלו סימנים של פוסט טראומה. לעתים ניתן לאתר תלמידים אלה במסגרת הלימודית.
- **עיבוד חוויות הוא תהליך** - עיבוד חוויות של לחץ ומשבר הוא תהליך מתמשך המצריך יותר מאשר שיחה חד פעמית. משך התהליך צריך להיקבע על-פי צורכי התלמידים, כפי שהם עולים במהלך הזמן.
- **איחוי רצפים שנשברו** - מצב לחץ ומשבר שובר רציפויות ברמת הפרט והמערכת. לדוגמה, נשבר הרצף החברתי (נפרדתי מהחברים שלי), נשבר הרצף הקוגניטיבי (חשבתי שאני יכול לנבא מה יקרה בגבול הלבנון), נשבר הרצף ההיסטורי (האמנתי שהבית שלי הוא המקום הכי מוגן), נשבר הרצף התפקידי (אני לא תלמיד ואיני ממלא את תפקידי המסורתיים במשפחה). המטרה של עיבוד החוויה היא לאחות את הרצף שנשבר, להחזיר את תחושת ההשתייכות לקבוצה, לחפש אינפורמציה שתסייע לי להחזיר את תחושת השליטה במצב, מה אני יכול לנבא ומה אני יכול, למצוא מקום בטוח גם בסביבה שאינה מוכרת או שאינה בטוחה, לחזור ולתפקד כתלמיד.
- **הדגשת כוחות ההתמודדות** - כל שיחה או פעילות קבוצתית המתייחסת למצב המלחמה צריכה להסתיים בהדגשת כוחות ההתמודדות שיש לתלמידים.
- **גיבוי של הצוות הטיפולי** - חשוב להבטיח כי ברקע הפעילות ישו אנשי הצוות הטיפולי, על מנת שניתן יהיה להפנות אליהם תלמידים שיגלו סימני מצוקה תוך כדי השיחה או לאחריה.

הצעות לשיחות בכיתות

שיחה ראשונה - מה שלומי...

מטרת השיחה הראשונה היא לאפשר לתלמידים להעלות חוויות מהחופשה, ליצור את "היחד" הקבוצתי ולהתרשם מהנושאים שמעסיקים אותם. בתחילה מומלץ להזמין את התלמידים לספר כל חוויה שבה הם בוחרים, כולל חוויות חיוביות מטיולים ובילויים ולא רק חוויות מהמצב הקשה. יש לאפשר כל סוג של שיח ללא הכוונה של התוכן, כך יתקבל מידע שלם לגבי אופי החוויות והמטענים שהתלמידים מביאים עמם מהחופשה. ייתכן שיהיו כאלה שרק מצב המלחמה יעסיק אותם, ואחרים שירצו לדבר על דברים שאינם קשורים במצב המלחמה.

אחרי סבב ראשון ניתן (אם יש צורך על-פי הנושאים שעלו) לאפשר עוד סבב שבו מכוונים התייחסות למצב במשפטים כגון:

"השבועות האחרונים היו שבועות קשים... אזורים שלמים היו מופגזים... לכולנו חוויות שונות מהמצב. אני מזמין/מזמינה אתכם לשתף אותנו בחוויות השונות... באירועים שקרו לכם... הקשיבו לסיפורים ורשמו אילו כוחות גיליתם אצל הדובר באופן שבו הוא/היא התמודדו עם המצב".

בסיכום סבב זה מומלץ:

א. להדהד תחושות, מחשבות ורגשות שביטאו הילדים במהלך המפגש ולתת להם לגיטימציה להדהד את כוחות ההתמודדות שעלו מתוך הסיפורים.

ב. לברר עם התלמידים מה אפשר להם לספר על עצמם, ואיך ניתן ליצור תנאים שנוכל לדבר בכיתה על החוויות שלנו?

לדוגמה:

"כששוחחנו היום על החוויות שלנו, ילדים ביטאו: צער, כעס... כאבים במקומות שונים בגוף... התייחסות למשפחה שלהם, למצב הביטחוני, לפרידה מחברים..."

"ראינו שכל אחד מאתנו מגיב בדרכו שלו."

"בואו נתרכז במה שילדים סיפרו על הדרכים שבהן התמודדו עם המצב, למשל, שיתוף חברים במסרון, הסחת הדעת על ידי מוסיקה..."

כדאי לסיים כל מפגש בתרגילי הרפיה. להלן שני רעיונות להרפיה:

הרפיה שרירית

הרפיה מכוונת ומדורגת של השרירים.


שיטת ג'קובסון - סדרת הנחיות שקטות ומתונות לכיווץ בחוזקה של קבוצות שונות של שרירים והרפיתם. יש לחזור מספר פעמים על הכיווץ וההרפיה.

אפשר להתחיל בכפות הרגליים, לעבור לשוקיים, לירכיים, לבטן התחתונה, לשרירי הבטן, לבית החזה, לכפות הידיים, למרפקים, לזרועות, לכתפיים, לצוואר. כשמגיעים לראש יש לכווץ ולהרפות לחילופין את המצח, העיניים, הלחיים, הפה ואת כל שרירי הפנים יחד.

אנחנו עומדים לתרגל ביחד תהליך של הרפיה.

בעוד זמן קצר ניכנס לאווירה של נינוחות ורפיון. כדי שהגוף שלנו יאגור אנרגיות חיוביות, עליו לאפשר לעצמו הרפיה, רפיון שרירים. עלינו ליצור לנו מקום לאוויר, לאפשר זרימה טובה של דם, חמצן ואנרגיות חיוביות.

ההרפיה שאותה נתרגל מבוססת על כיווץ של שרירים ואז שחרורם באופן הדרגתי עד כדי תחושת הרפיה.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

וכעת נשב בתנוחה נוחה, נדאג שיהיה לנו מספיק מקום לרגליים, נרגיש את הישבן מונח בנוחות ותופס מקום מלא על הכסא, נשתדל שלא יהיו לנו אברים חסומים, כדי שתתאפשר זרימה בכל הגוף.

הרגליים לא מונחות זו על זו, הידיים לצידי הגוף.

נעצום עיניים, נרגיש אותן עצומות בנינוחות.

נתחיל את ההרפיה בשלוש נשימות עמוקות.

הנשימות משפיעות מאוד על לחץ הדם, מתח השרירים וטמפרטורת הגוף.

ננשום כך שנמלא את הבטן אוויר, כך שהבטן תתנפח כמו כדור ואז נוציא את האוויר לאט לאט. נרוקן את הבטן מהאוויר.

ושוב ננשום עמוק ונרוקן את הבטן, ופעם אחרונה, ננשום עמוק... ונרוקן את הבטן.

עכשיו נתחיל לכווץ ולשחרר את אברי הגוף השונים. על ידי כיווץ אנו יכולים לחוש טוב יותר את ההרפיה שאחרי הכיווץ. נכווץ ונשחרר כל איבר פעמיים.

נכווץ את כף היד לאגרוף, נרגיש אגרוף חזק, ונרפה לאט לאט, נשחרר את כף היד נשחרר את האצבעות, ושוב...

נכווץ את היד כולה כך שתתקרב אל האוזן, ונרפה אותה כך שנרגיש אותה רפויה לחלוטין, ושוב...

Shaking - נייעור

מזמינים את התלמידים לעמוד בתנוחה נוחה עם ברכיים מעט כפופות, ובמשך ארבע דקות לנער את אברי הגוף - גפיים, ראש וגוף לצלילי מוזיקה קצבית. בתום ארבע דקות לבקש מן התלמידים לעמוד, לנשום עמוק ולהתרכז בתחושות של הגוף.

שיחה שנייה - גילוי עצמי של כוחות התמודדות

מטרתה של שיחה זו היא לבסס את תחושת המסוגלות האישית להתמודד במצבי קושי ומשבר, להעצים ולהעשיר את האופציות להתמודדות.

בשיחה זו נשתמש בגישת ה"חקר המוקיר". גישה זו מתמקדת בחוויות הצלחה מן העבר של התמודדות במצבי קושי ומשבר. באמצעות הבדיקה והלמידה של: מה שירת? מה עזר? מה נתן כוח להתמודד? מאתר הפרט את המשאבים (הפנימיים והחיצוניים) המסייעים לו והעומדים לרשותו. דווקא ההתמקדות בחוויית הצלחה מעצימה את תחושת המסוגלות. גישה זו מבוססת על מחקרים המראים כי התמקדות במה שעובד ובשאיפות לעתיד יעילה יותר, פועלת מהר יותר ומשיגה תוצאות הניתנות לשימור.

יש לזכור כי לא רק סיפורים הרואיים מעידים על יכולות להתמודד ועל מקורות כוח. חווית ההתמודדות היא סובייקטיבית (גם תגובות כמו בכי, רעד וזעקה, המסוגלות לגייס את הסביבה, יכולות להיחשב למקורות כוח).

עיבוד באמצעות גישת החקר מוקיר

שלב ראשון - בזוגות

תהליך עבודה בגישת החקר המוקיר מתחיל בריאיון בזוגות. כל אחד מבני הזוג מראיין את זולתו בעזרת השאלות הרשומות למטה. חשוב לרשום את עיקרי הדברים, מכיוון שהשלב הבא הוא הצגת הדברים שנאמרו בקבוצות של ארבעה עד שישה משתתפים.

1. גם בתקופות של קושי ומשבר בני אדם מגלים בעצמם כוחות ויכולות בעזרתם הם מצליחים להתמודד עם הקושי. נסו להיזכר בחוויה בעלת עוצמה, שבה הרגשתם שביעות רצון מהאופן שבו התמודדתם עם מצב של לחץ ומשבר.

- תארו את ההתרחשות/הסיטואציה.
- מה עשה את החוויה לבעלת עוצמה שכזו?
- מה היה בכך שאפשר את ההתמודדות?
- מה היו התנאים החיצוניים שאפשרו את ההתמודדות? באנשים סביבכם? במערכת?

2. תארו לעצמכם שביקשתם וקיבלתם, במטה קסם, את כל מה שדרוש לכם על מנת להתמודד מתוך תחושה של כוח עם מצבי לחץ ומשבר. מצאו מטאפורה שתתאר אתכם (כמו מה תהיו אז (חפץ, כלי, חיה, דמות)?

שלב שני - בקבוצה קטנה


כל אחד מבני הזוג מספר את מה ששמע מהאחר בקבוצה הקטנה. בזמן שהסיפורים מסופרים כדאי לשים לב לדפוסיהם ההתמודדות החוזרים, לתנאים הפנימיים והחיצוניים שמאפשרים התמודדות, לתמות המרכזיות ולדימויים של מסוגלות ויכולת התמודדות, ולרושמים על הלוח.

שלב שלישי - במליאה

איסוף של סיפורי ההתמודדות ועריכת רשימה על הלוח של רעיונות ודרכים שעובדים, מצליחים ומקדמים התמודדות.

שיחה שלישית - היכרות עם סגנונות שונים להתמודדות

לכל אחד מאתנו סגנונות שונים להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר. יש אנשים שמגיבים בהתגייסות לעשייה, יש אנשים שעסוקים בפעילות פיזית, יש שבחרים פעילויות שבהן באים לידי ביטוי יצירה ודמיון, יש כאלה שזקוקים להתעדכן בכל פיסת מידע אפשרית על מנת ליצור הערכות מצב של "מומחה", אחרים ירצו לבלות בקרב חברים ומשפחה ולהיעזר ברשת החברתית לביסוס תחושת



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

הביטחון וישנם כאלה שבחרים להתפלל. כל סגנון הוא לגיטימי ומשרת את האדם המשתמש בו. חשוב להיות מודעים לסגנון ההתמודדות שלנו ולעשות בו שימוש בעת הצורך. סגנונות התגובה מאוגדים בעקרונות של "גש"ר מאח"ד" - מודל שפותח על ידי פרופ' מולי להד.

מודל זה מבוסס על מספר הנחות:

- בשעת משבר כל אדם מגיב ומנסה להתמודד בשפה הראשונית הטבעית לו, דרכה הוא קולט את העולם ומגיב אליו. האדם נוטה בדרך-כלל להשתמש ביותר מדפוס התמודדות אחד.
 - ניתן לאתר את הדפוס או הדפוסים הדומיננטיים שהפרט משתמש בהם בעת משבר.
 - אין דפוס התמודדות אחד שהוא טוב לכולם, ואין דפוסים טובים יותר מאחרים. כל אחד מהדפוסים המשרת את האדם ברגע נתון - הוא הנכון עבורו.
 - כל דפוסי ההתמודדות הם לגיטימיים ועוזרים מאוד כל עוד הפרט או הקבוצה משתמשים בהם במינון הנכון ומגוונים את דפוסי ההתמודדות שלהם.
 - חשיפת התלמידים לדפוסי התמודדות שונים ואימון בהם תאפשר זיהוי של הדפוס או הדפוסים הדומיננטיים והרחבת רפרטואר התגובות שבהן ניתן להשתמש בזמן משבר.
 - יש חשיבות לתרגול דפוסי התמודדות פחות שכיחים, על מנת להרחיב את מאגר הכלים להתמודדות התלמידים.
- מודל זה יכול לשמש את המורים בעת השיחות להקשבה מודעת לסיפורים של התלמידים ולזיהוי כוחות ההתמודדות שלהם.

הנחיית הפעילות בכיתה

שלב ראשון - בקבוצה

הכתה תחולק לשבע קבוצות על פי מספר סגנונות ההתמודדות. כל קבוצה תקבל כותרת של סגנון התמודדות אחד. לדוגמה: סגנון התמודדות באמצעות הגוף, סגנון התמודדות באמצעות הבעת רגשות, סגנון התמודדות באמצעות דמיון וכד'.

הוראה לקבוצה:

"הביאו דוגמאות של פעולות, התנהגויות ועשיות המאפיינות את האדם המתמודד עם מצב של לחץ על פי סגנון זה".

שלב שני - בקבוצה

כל קבוצה תקבל תיאור של האדם המתמודד בהתאם לסגנון שלה.

שאלות להמשך עבודה בקבוצה:

- האם מצאתם את עצמכם לאחרונה מתמודדים באמצעות סגנון זה?
- האם אתם מכירים בסביבתכם אנשים שנוקטים בדרך התמודדות זו?

שלב שלישי - במליאה

כל קבוצה תציג במליאה את סגנון ההתמודדות שעליו עבדה.

שלב רביעי - עבודה אישית

כל תלמיד יאתר שניים עד שלושה סגנונות התמודדות שמאפיינים אותו.

רעיונות להמשך הפעלת התערבות בכיתות על-פי דפוסי ההתמודדות של גש"ר מאח"ד

להלן מוצעים רעיונות שונים לפעילויות עם תלמידים. המבחר המוצע מאפשר בחירה והתאמה לאופי האירועים ולשונות בין התלמידים.

התנסות בחלופות שונות של סגנונות התמודדות תסייע בהרחבת רפרטואר הכלים להתמודדות עם מצב החירום.

הפעילויות המוצעות לא מוינו על פי גילאים. יש להתאים את הפעילויות לאוכלוסיית התלמידים בכיתתם.

1. התמודדות באמצעות הגוף - תרגילי תנועה ומגע

- תנועה לצלילי מוסיקה בשילוב עם צעיפי משי מצבעים שונים.
- תנועה לצלילי מוסיקה בשילוב עם בובות דוב או בובות אחרות.
- נגינה בכלי הקשה - תיפוף במקצבים שונים: מקצב המתאים לביטוי עצב, מחאה, פחד, רגיעה וכד'.
- יצירת סדרה של תנועות ושילובם בשיר "אחד מי יודע?"

2. התמודדות באמצעות השכל - תהליך של פתרון בעיות

ולמידת דרכי התמודדות

- זיהוי הבעיה והגדרתה.
- בחינת הבעיה מזוויות ראות שונות.
- העלאת מספר רב ככל האפשר של פתרונות שונים.
- עריכת מאזן של רווח והפסד לגבי כל אחת מהחלופות המוצעות לפתרון.
- בחירת החלופה לפתרון והיערכות ליישומה.
- הערכת הפתרון, הערכת הקשיים והערכת התוצאה.

3. התמודדות באמצעות הרגש - יצירה בצבע ובחומר

לצורך פעילות זו יש להצטייד במבחר אמצעי יצירה: צבעים מסוגים שונים, גזרי עיתון, תמונות, חומרים שונים, אמצעי הדבקה וכד'.

- "עצמו עיניים והיו מודעים לרגשותיכם. איך מרגיש גופכם. מצבי הרוח שלכם משתנים, התחושות הגופניות משתנות.
- איך אתם מרגישים עכשיו? תנו ביטוי לרגשותיכם על הנייר באמצעות צבעים, קווים וצורות" שתפו בן זוג במחשבות וברגשות העולים מהציור שלכם. הרכיבו קולאז' מהתמונות השונות. ספרו את סיפור הקבוצה. חפשו בקולאז' את כוחות ההתמודדות.
- הכנת מסכות לרגשות שונים - יצירת דיאלוגים בין המסכות.
- מקשקוש לציור - בזוגות אחד משרבט קשקוש ומבקש מבן הזוג להפוך את הקשקוש למשהו אחר. לאחר מכן מתחלפים. תוך כדי משחק מעודדים שיחה על הציורים שנוצרו.
- ציור בתגובה לסיפור, לשיר, לקטע מוסיקלי, לדמיון מודרך.
- בסבב כל אחד אומר שם של רגש, והאחרים מציירים במהירות מה שרגש זה מייצג עבורם.
- יצירה בחמר, בבצק, בפלסטלינה.

4. התמודדות באמצעות אמונות - מיפוי האמונות שלי

- אמונות שקיימות בקרבכם בכל מצב...
- אמונות שמקבלות סימני שאלה בעקבות המצב...
- אמונות שהתחזקו אצלכם בעקבות המצב...
- תפילה. לו יכולתם לנסח תפילה עכשווית...

5. התמודדות באמצעות המשפחה - יצירת רשת תמיכה חברתית

- התלמידים יכינו רשימה של חברים ומבוגרים שונים שהם יכולים לסמוך עליהם שיקשיבו להם.
- לרשימה זו יש לצרף רשימות טלפונים, כתובות דואל ורשת חברתית.
- רשימה דומה ניתן להרכיב לגבי אחרים שיכולים לסמוך עלינו.

6. פעילויות המחזקות כישורים חברתיים

- תקשורת בין אישית, כישורי חברות, אמפתיה
- כישורי מתן סיוע וקבלת סיוע:
- סימולציה של שיחות ייעוץ: סימולציות של קו פתוח של תלמידים עונים לתלמידים.

- נסחו בקבוצה אמירות שיכולות להשרות ביטחון. ממאגר האמירות שנוצר בחרו אמירות שמתאימות לכם, אמירות שמתאימות לאנשים הקרובים לכם.
- מהן האמירות שאינן מתאימות לכם או לקרוביכם, מדוע? כיצד ניתן לשנות אותן כך שתהיינה מתאימות לכם?

7. שאלות מנחות:

- לכל אחד דרך משלו להסיח דעתו ממצואות קשה (חלום בהקיץ, יצירה, כתיבת יומן, הצטרפות לצ'אטים, פעילות גופנית...). מהי הדרך שלכם? מתי הפעלתם אותה לאחרונה? מה אתם מרוויחים מדרך זו?
 - תארו לעצמכם שיש לכם כוח לעשות כל מה שאתם רוצים. מה הייתם עושים לו הייתם קוסמים?
 - לפעמים ניתן להגשים חלומות. איזה חלום היית רוצה להגשים? רעיונות איך ניתן להפוך את החלום שלי למציאות.
 - שיחה עם דמות שאתם מעריצים:
- "חשבו על דמות בהוה, או בעבר שאתם מעריצים: ראינו אותה, כיצד היא הייתה מתמודדת עם אירוע, בעיה, חוויה קשה שאתם מתמודדים עמה?"

8. התמודדות באמצעות דמיון - שימוש בהומור

- הומור הוא אחד המנגנונים המסייעים להתמודדות עם חרדה. זוהי פעילות שכלית המשחררת מתחים גופניים, רגשיים וחברתיים. יצירת הומור בדומה לחלום משתמשת באלמנטים הבאים: הפתעה, התרחקות מהמציאות, שינוי המציאות, היפוך, ניגוד ויצירה מכוונת של טעויות.
- ההומור יוצר תחושה של שליטה כלשהי על הבלתי נשלט. ההומור אינו משנה את המציאות, אלא את השתקפותה בתפיסתנו.
- ההומור מסייע באמצעות הדמיון לנסח מחדש את הבעיה, להתרחק רגשית מהמצב ולנטרל את הכאב מהמציאות.
- רעיונות לשימוש בהומור:
- ספר ההומור על המצב
- "הכינו כריכה לספר ההומור על מצב החירום. הכינו גזרי קריקטורות שונות או צלמו דמויות של קריקטורות".
- התלמידים יבחרו קריקטורה ויחברו לה טקסט המבטא הסתכלות הומוריסטית על המצב.
- הפחדים התכופים: התלמידים יוזמנו לצייר על גבי נייר גדול את הפחד שלהם. בקשו מהם לצייר את הפחד בכל פעם על דף קטן יותר.

← 4. הדרכת הורים בצל אירועים טראומטיים⁷

מאמר זה מתמקד בכמה נושאים מרכזיים, הקשורים בהתערבות של ייעוץ להורים שילדיהם נחשפו לאירועים חיצוניים, בלתי צפויים, מסוכנים ומאיימים. בחלק מהאירועים הילדים נחשפו באופן שהיו עדים לפגיעה באחרים, ובחלקם הם עצמם נפגעו או היו נתונים לסכנת פגיעה ישירה. אפשר שהאירועים יהיו פעילות טרור, אסונות טבע, תאונת דרכים וכל אירוע מאיים, בלתי צפוי ומפחיד, שביכולתו להפוך את כלי ההתמודדות ומנגנוני ההגנה של הילד לבלתי יעילים.

עוד טרם התרחשות הטראומה, חשוב ביותר להיעזר בהורים, כדי לאתר את הילדים הפגיעים במיוחד, ואת הילדים המצויים בסיכון גבוה לפיתוח תגובות פוסט-טראומתיות. ההורים יכולים לשמש מקור ידע עיקרי על הילד, ההיסטוריה שלו, משתני הסיכון והכוחות שלו. יש לדאוג שגורמי בית-הספר (המורה, היועצת וכיו"ב), או פנייה עצמית של הילד או של הוריו לא ישמשו מקור יחיד להפניה לגורם טיפולי של ילדים הנמצאים במצוקה לאחר אסון. זאת מכיוון שהפניות אלו מבוססות על הערכת הסימפטומים של הילד מיד לאחר האירוע הטראומטי. יחד עם זאת, יש להסתייע לאיתור ילדים המצויים בסיכון (ילדים חרדים מטבעם, ילדים שנחשפו בעבר לאסונות, ילדים בודדים בלא תמיכה וכיו"ב) בשימוש בריאיון או שאלון להורים של ילדים שנחשפו לאסון. לאחר האיתור, יש להקדיש תשומת לב קפדנית להתנהגויות הילדים ולתגובותיהם, בעקבות ההיחשפות לאסון הנוכחי.

בסקירת ספרות כמעט שלא נמצאו מודלים וטכניקות של ייעוץ להורים במצבי אסון וטראומה. ממצא זה מפתיע, בייחוד עקב הקשר הברור והחזק, שנמצא במחקרים רבים, בין התמודדות ההורים במצבים אלו לבין איכות התמודדותו של הילד. אחד הממצאים החשובים ביותר של מלחמת המפרץ היה הקשר הישיר שנמצא בין העמדות והתגובות הרגשיות של הורים לבין העמדות והתגובות שביטאו ילדיהם. במחקרים אחרים, שבדקו את תגובותיהם של ילדים שנחשפו לאירועי טרור ואסונות טבע, נמצא באופן ברור, כי משך האבל והשינויים ההתנהגותיים שקרו בקרב הילדים לאחר הטראומה היו קשורים למידת התמיכה שקיבלו מהוריהם ומבני משפחתם. במקרים אלו נמצא קשר ברור בין תחושת המצוקה של ההורים למצוקתם של ילדיהם. עוד נמצא, כי במקרים שהאם נמנעה מלעסוק בטראומה, חלה עלייה ניכרת ברמת הסימפטומים ובתחושת המצוקה אצל הילד.

לדרך התמודדות ההורים עם האסון והטראומה, יש אפוא השפעות והשלכות משמעותיות על הסתגלות ילדיהם, וזאת בכמה אופנים:

- א. מכיוון שהילד מכיר פחות את העולם שסביבו לעומת ההורה, התנהגות ההורה משמשת לו כעין פילטר למשמעות האירועים ומידת הסיכון והאיום שהם מייצגים. כאשר ההורים מפיגנים פחד ומצוקה בתגובה לאירוע מסוים, תגובות אלו יועברו - גם בדרכים לא מודעות - לילדיהם.
- ב. תחושת המצוקה של ההורה עצמו יכולה להוות גורם לחץ על הילד. אפשר שהשינוי בהתנהגות ההורה יגרום לילד תחושה של סכנה, דאגה להורים ולעתים גם תחושת בלבול ורגשות אשם.

⁷ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2002). היערכות והתמודדות בית-ספרית בשעת אסון. מאה, משרד העבודה והרווחה, תל אביב.

במחקרים נמצא, כי ניסיונות ההורים להסתיר את תחושת הלחץ והפחד אף החמירו את המצב. במקרים אלו הילד לוקח עליו את התפקיד לדאוג להוריו, במקום שהם ידאגו לקשייו. במקרים רבים ההורים חשים מבוכה וחוסר נוחות בנוגע לחולשתם, ומפתחים דפוסי תקשורת מתחמקים ובלתי ישירים, שמגבירים את דאגותיו של הילד.

ג. במחקרים נמצא, כי בהתמודדות עם אירועי אסון וטראומה, תגובתם הנפוצה ביותר של הורים היא הכחשה. נטייה זו באה לידי ביטוי במיוחד במקרים שבהם הילד לא נחשף באופן ישיר לטראומה, אלא רק באופן עקיף (לדוגמה, דרך אמצעי התקשורת). ההכחשה של ההורים יוצרת דפוסי תקשורת לא ענייניים, שיש בהם כדי לפגוע בילד בזמן חירום. ישנה חשיבות רבה לשמירה על תקשורת ברורה, ישירה ושוטפת בין ההורים לילדים, תקשורת שבכוחה להוריד את רמת החרדה והמתח של הילדים.


הורים כסוכני עזרה

במצבי אסון וטראומה ההורים מצויים במלכוד: מחד, היועץ ממליץ על תקשורת ישירה ובהירה עם ילדיהם ושיהיו גלויים בנוגע לתחושותיהם ורגשותיהם ביחס לאירוע הטראומתי, ומאידך ההורים עצמם חווים תחושות קשות, שבכוחן לפגוע בהסתגלות ילדיהם. מורכבות זו פעמים רבות גורמת לאנשי בריאות הנפש לוותר על מעורבות ההורים, ולקבל עליהם את כל עבודת ההכנה למצב החירום או את משימת עיבוד הטראומה שהתרחשה. איש המקצוע כמו אומר לעצמו, כי הציפייה מההורים לשדר לילד תחושת רגיעה וביטחון אינה ריאלית, ולכן עדיף שיקבל עליו את הטיפול בילד, בלא עזרת ההורים ובלא עירובם.

גישה זו, של ויתור על הסתייעות בהורים במקרי אסון וטראומה, טומנת בחובה כמה סכנות. קודם כול, גישה זו מתעלמת מיכולתם של הורים רבים לגייס ולהפגין תפקוד הורי מוצלח בעתות משבר. נוסף על כך, הגישה מתעלמת מהכוחות האלטרואיסטיים הנובעים מהתפקיד ההורי, ומהעובדה שגיוס הכוחות ההוריים "למען הילדים" יכול להיות גורם משקם להורה עצמו. אסור לשכוח שהזמינות והאינטימיות הקיימים ביחסי הורה-ילד, הופכים את ההורה לסוכן טיפולי חשוב ביותר, בעיקר בשעה שהילד זקוק לתחושת ביטחון ויציבות. לקיחת תפקידים אלו והעברתם באופן בלבדי לאיש חיצוני, גם אם הוא מומחה לבריאות הנפש, עלולות להלחץ יותר את הילד ולפגוע ביכולתו להסתגל.

הגישה התומכת באימוץ נקודת מבט מערכתית ובשימוש בהורים כסוכני שינוי וטיפול בילד, עולה בקנה אחד עם עיקרון הרציפות של עומר (1991) לפיו יש לשמור על הרציפות התפקודית, התודעתית וההיסטורית של הפרט, המשפחה, הארגון והקהילה. השימוש בהורים - ולא בגורם חיצוני - לתמוך בילדיהם ולאפשר להם אוורור רגשות, שומר על עיקרון הרציפות התפקודית של ההורה כאחראי לשלום ילדיו, כמו גם על הרציפות האישית-היסטורית של הילד, ותורם ליכולת ההסתגלות של הילדים.

אפילו אם ההורה מרגיש מפוחד וחרד, ובעצמו מתקשה להתמודד, אסור לוותר על עזרתו לילד בהתמודדות. גם להורה החרד ביותר יש רגעים שהוא יכול לגייס מספיק כוחות להתארגנות והרגעה



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

עצמית כדי להתייחס לילדו, וזאת מבלי להסתיר את תחושותיו ורגשותיו. אם ההורה מתקשה להתארגן בכוחות עצמו הוא יכול לפנות בבקשת עזרה לאחד מהמומחים לבריאות הנפש, ורצוי שהילד ידע על התמיכה שההורה מקבל. הילד אף יכול להשתתף בחלק מהפגישות עם ההורה; זה מוריד מהילד את עול הדאגה להורה, ומציג לו מודל חיובי לבקשת עזרה בעת אסון.

בעת שנשקלת מעורבות משמעותית של הורים בטיפול בילד, יש להתייחס לרמת הטראומטיזציה של ההורה: יש לשקול כמה פגישות אישיות לקיים עם ההורה, כמה פגישות משותפות עם ההורה והילד, באיזו תדירות וכיו"ב. אם ההורה נמצא ברמת טראומטיזציה גבוהה, יש לשקול לקיים, במקביל לטיפול בילד, גם פגישות פרטניות עם ההורה, כדי לאפשר אורור ועיבוד רגשי של החוויות. להורים רבים עשויות פגישות אלו לשמש משאב רגשי תומך, וממנו יגבשו התייחסות מתאימה לתמיכה בילדיהם. **באופן כללי ניתן לומר שרק במקרים קיצוניים ביותר מטפלים בילד באופן פרטני, בלי מעורבות משמעותית של ההורים.**

העבודה עם ההורים חשובה גם לשם הבטחת סביבה התפתחותית רגישה ומתאימה לילד לאורך זמן: החוויה הטראומטית של הילד משפיעה על יחסיו עם ההורים. כאשר נפגע התפקיד המגן של ההורים, יכולתם וכוחותיהם נפגעים בעיני הילד. עקב זאת, הילד עשוי להתנהג בצורה שאינה תואמת לגילו, מבחינת התלות בהורה או ההתרחקות ממנו, לדוגמה: היצמדות מוגזמת להורים, התרחקות מוחלטת וחוסר עניין בחברים או להפך. תגובותיהם של ההורים עשויות לתרום לשיפור מצבו של הילד ולחלופין - להחמרה במצבו. פעמים ההורים מגיבים למצב הטראומטי בפעילות הגנתית מוגזמת, כגון עריכת "טקסים" לצורך תחושת הביטחון (החלפת שם הילד, קריאת פרקי תהילים, החלפת מזוזה וכיו"ב) ולחלופין - הזנחת הטיפול בילד מחמת תחושת חוסר אונים וייאוש.

בבואו לערוך התערבות במצב משבר של אסון וטראומה בקרב ילדים, איש המקצוע צריך אפוא לדאוג למעורבות ההורים המרבית האפשרית. ההורים יהיו מעורבים בתפקידים שונים ובמידה שונה, לפי מידת זמינותם הפיזית והפסיכולוגית, על פי כישוריהם ורמת המוטיבציה שהם מגלים. לצורך זה, היועץ להורים זקוק למגוון רחב של שיטות עבודה, שיוכל ליישמן בגמישות לפי נתוני הילד וההורים, כגון: טכניקות של ייעוץ-הדרכה, טיפול משפחתי, טכניקות של תמיכה וטיפול דינמי.

לתכניות התערבות במצבי אסון וטראומה, שבהן מעורבים ההורים במידה רבה ומשמשים סוכן טיפולי עיקרי של הילד, ישנם כמה יתרונות מרכזיים. אחד מהבולטים הוא שהילד אינו נהפך לפציינט, והוריו מרחיבים את יכולתם למילוי צרכיו בעת משבר. במקרים אלו, תפקיד היועץ הוא לעזור להורים לפתח כישורי הסתכלות, דיבוב והבנה בנוגע להתנהגות הילד, לחזק את מיומנויות התגובה המתאימות בתחום התמיכה ופתרון הבעיות, לחזק כישורים של הקשבה פעילה, לעבוד במשותף עם ההורים על תכנית לעיצוב ההתנהגות על פי הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית וכיו"ב. הדעת נותנת, שמוקד ההתערבות והשימוש בשיטות ספציפיות ייבחרו על בסיס אבחון הבעיה אצל הילד, לצד אבחון התפקוד ההורי. אם ההתערבויות יותאמו גם לדרכי החשיבה והפעולה האופייניים של ההורים, הם יחוו מובנים וירגישו שצורכיהם מכובדים, ועל ידי כך גדלים הסיכויים שהם יוכלו לשמש סוכן טיפולי משמעותי בעבור ילדיהם.

השלמת תחומי חסר הוריים

כהן (2000), מציעה מודל ייעוץ להורים, שמניח כי הורים לילד המפגין קשיי הסתגלות בעקבות חשיפה לאירוע טראומתי, יצטרכו להשלים את החסר באחד או יותר מהתחומים הדרושים לתפקוד מסתגל של ילדיהם: תחום הידע והכישורים, תחום הביטחון, תחום האובייקטיביות ותחום השימוש במערכות תמיכה.


החוסר בידע ובכישורים

החשיפה לאירוע טראומתי בלתי צפויה, ורבים מההורים חסרים ידע הנוגע להשפעות האירוע על ילדם, תגובותיו האפשריות, ומהם הדברים הדרושים לו לצורך הסתגלות מחודשת. מידע מגורם מקצועי עשוי להקל על חששותיהם וחרדותיהם של ההורים, ולהגביר את רגישותם לסימני מצוקה אפשריים של ילדיהם. במצבים אלו ההורים, בדרך כלל, ניצבים בפני שתי סוגיות מרכזיות: האחת קשורה בתחום העיבוד הרגשי של הטראומה, והשנייה - בתחום פתרון הבעיות המעשיות הנובעות ממנה.

תחום עיבוד הטראומה - ההורים מצויים בקונפליקט: מחד, הם נוטים לעודד את הילד לשוחח על מה שקרה ולעבד את החוויה הרגשית, ומאידך נוטים לעודד את ההימנעות, לעזור לו לשכוח ולכבד את רצונו להימנע מלדבר על פרטי האסון שבו נכח. הנטייה האינסטינקטיבית של ההורים היא, בדרך כלל, לתמוך במגמת ההימנעות וההדחקה של ילדיהם. עם זאת, רוב המחקרים מראים, כי במקרי אסון יש חשיבות רבה לתהליך עיבוד חוויית הטראומה והרגשות המתלווים אליה, התאבלות על מה שאבד והשלמה, לצורך המשך ההתפתחות הנפשית הבריאה של הילד. אף על פי כן, יש לכבד את הצורך של ההורים והילדים להשתמש במנגנון ההכחשה, שכן גם למנגנון זה חשיבות גדולה בתהליך ההתמודדות עם לחצים. כיום, הגישה הרווחת היא, כי תהליך ההתמודדות עם הטראומה נע בין שלבי הכחשה, התרחקות והגנתיות, לבין שלבי עיבוד החוויות והרגשות הקשורים בטראומה.

ההורה יכול לבדוק האם ילדו אכן עוסק לעתים בפעילות של עיבוד הטראומה (שואל שאלות על שהתרחש, משתף בחוויותיו ורגשותיו, רוצה להשתתף בטקסי זיכרון, מעוניין לבקר את הפצועים וכיו"ב), וכן האם הוא מסוגל לעתים להניח לעיסוק בטראומה, ולחזור לתפקד כמצופה ממנו. אם נראה שהילד בוחר רק בדרך אחת של התמודדות (עיבוד הטראומה או הימנעות), צריך לברר עם ההורה אלו גורמים בסביבה המשפחתית תומכים ומשמרים צורת התמודדות זו של הילד, ומה אפשר לעשות כדי לזמן לו דרכי התמודדות נוספות.

אחד מהתפקידים החשובים של ההורים הוא לספק לילדים מידע במהלך ולאחר האירוע המלחיץ. את המידע צריך לתת במינון המתאים לשלב ההתפתחותי של הילד, כדי שיהיה נכון ואמין, ולא מפחיד ומציף. על ההורה לעבד יחד עם הילד את המידע החדש, ולהעניק להתמודדות עם המצב המלחיץ משמעות חיובית-מוסרית. יש מקום להנחות את ההורים לספק לילד מידע על האסון, ולהידיבר אתו בתהליך של כמה שיחות ממושכות, ולא להסתפק בשיחה אחת בלבד.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

תפקיד היועץ הוא לעזור להורים לבחור, מתוך דרכי הפעולה המצויות ברשותם, את הדרכים המתאימות ביותר להם ולילדם לעבד את האירוע הטראומתי. עליו לחדד אצל ההורים את הצורך להשתמש בהזדמנויות או ליצור תנאים מתאימים, שבהם עבודת שחזור הטראומה תיעשה באופן טבעי ומתאים לילד. עם זאת, יש להימנע מלהפוך נושא זה לגורם מלחיץ נוסף, שיפגע בניסיון ההסתגלות המחודש של ההורים והילד. אם היועץ מתרשם כי בחיי המשפחה אין הזדמנויות לשיחות משמעותיות ואינטימיות בין ההורים לילד, מתפקידו לנסות להקנות למשפחה הרגלים וכישורים שיזמנו אותן. אפשר לקבוע להורה ולילד שעה למשחק משותף, הליכה משותפת, צפייה בטלוויזיה בעת שיחה וכדומה. בפגישות משותפות עם הילד וההורה, ובעת שימוש בהדרכה חיה ובמודלינג שלו, היועץ יכול לעזור להורה לרכוש מיומנויות של הקשבה מתוך אמפתיה, דיבוב לא שיפוטי וכו'.

תחום הבעיות בתפקוד - לאחר היחשפות לאירוע טראומתי, פעמים רבות הילד מגיב בשינוי תפקודי קיצוני, כגון: חוסר ריכוז, קשיי שינה ואכילה, כאבים פסיכוסומטיים, פחדים, הימנעות מפעולות או ממקומות ההכרחיים להמשך התפקוד הרגיל וכיו"ב. אצל ההורים עולות השאלות "האם התנהגות זו של הילד חריגה?", "האם התנהגות זו תפגע בבריאותו הנפשית בעתיד?" וכדומה. ההורים שואלים את עצמם איזו עמדה עליהם לנקוט: האם לאמץ גישה ותרנית וסלחנית או להתעקש על ביצוע משימות ועל התנהגויות, שהילד היה רגיל בהן בטרם התרחש האירוע?

לאחר אסון, פעמים רבות ילדים מגלים קושי במציאת האיזון בין העבודה על עיבוד הטראומה והרגשות המתלווים אליה, לבין עבודת ההכחשה וההימנעות. ישנם ילדים המתרחקים מכל מה שעשוי להזכיר להם את האירוע, מסרבים לדבר ולשתף ברגשותיהם. לעומתם, ישנם ילדים שכל העת עסוקים בפרטי האסון, בסכנות, בנפגעים, ואינם מצליחים לעסוק בפעילויות מהנות ומשחררות מדאגה. קושי מתמשך להשיג איזון בין שתי נטיות אלו עלול להתגבש ולהיפך לדרכי התמודדות לא אדפטיביים.

באופן כללי יש לזכור, כי תגובות הילדים בסיטואציות אלו הן תגובות נורמליות למצב לא נורמלי, ויש לאפשר ולקבל טווח רחב של דרכי התמודדות. בה בעת, אפשר להרגיע את ההורים, שלפי הידע הקיים רוב הסימפטומים חולפים בתוך השבועות הראשונים לאחר האירוע. עם זאת, אין לשכוח שאצל חלק מהילדים התגובות לאסון עשויות להתגבש להפרעה מתמשכת (P.T.S.D), ולכן צריך להנחות את ההורים להמשיך לעקוב אחר התנהגות הילד, ולהיות ערניים לסימני מצוקה, בעיקר אצל ילדים בעלי נתונים אישיים הנוחים להיפגעות.

חשוב שההורים ידאגו שהילד יהיה שותף פעיל בהתמודדות עם קשייו, ואם אפשר - לנסות להפעילו לעזרת אחרים. פעילות זו עשויה להגביר את תחושת היעילות העצמית של הילד, ולקדם את הסתגלותו. ההורים גם יכולים לנסות לבנות, יחד עם ילדם, תכנית לפתרון בעיותיו. היועץ ידריך את ההורים להפעיל שיטות לפתרון בעיות המושפעות מהגישה הקוגניטיבית-התנהגותית המפחיתה התנגדות, מעודדת שיתוף פעולה ומותאמת לדרכי החשיבה והסגנון האישי של הילד. חשוב לנקוט גישות שיפתחו גמישות וסובלנות אצל ההורה, ויעניקו לו תחושה שהוא יכול לעבוד עם הילד - ולא נגדו או בשבילו. יש לזכור כי בעבור הילד, השגת תחושה של שליטה יוצרת הגמשה ניכרת של דפוסי הימנעות נוקשים, וגם נכונות לוותר עליהם.

חוסר בביטחון ובאובייקטיביות

באירועי אסון וטראומה לעתים מוצפים ההורים בתחושות של חוסר ביטחון, בלבול, רגשות אשם, כעס ותסכול, הפוגעים בתפקודם ההורי. לכן בתהליך הייעוץ להורים צריך שיהיו גם תקופות של עבודה רגשית, שבהן ישקם ההורה את הביטחון בהורותו, ויגדיל את סבלנותו והאופטימיות שלו בנוגע לכוחותיו שלו ושל ילדו. אם הטראומה משותפת להורה וליילד (לדוגמה, מוות של בן משפחה), ההורה עצמו זקוק לתקופה של עיבוד האבל והאובדן שלו. על היועץ לתת להורה את הלגיטימציה לכך, מתוך הדגשת הרעיון כי הורה השומר על בריאותו הנפשית, יהיה מסוגל יותר לעזור ליילדיו. ההורה המטופל לעיבוד אבלו, יכול להציע לילד להצטרף, אם הוא מעוניין, לשיחה שלו עם הפסיכולוג או ללכת בעצמו לשיחה אישית. עם זאת, אסור ללחוץ על הילד ללכת לפסיכולוג מבלי לבדוק האם הלחץ נובע מחרדותיו של ההורה עצמו, החש אשם בשל חוסר יכולתו למנוע את הטראומה של הילד, בשעה שבהפניית הילד לפסיכולוג יש לו משום פיצוי על תחושת אשמה זו. אם הילד מתנגד, ובבחינת נתוני הילד ואיכות תפקודו לא נראית סיבה עקרונית להפניה בזמן זה, יש לשכנע את ההורה לוותר על ההפניה.

חוסר בשימוש במערכות תמיכה


אם ההורה מפגין חולשה או מחסור במקורות ומשאבים, על היועץ להפנותו למקורות תמיכה נוספים. חשוב שההורים ייעזרו במערכת תומכת, כגון קבוצות תמיכה, ואפילו בקבלת משאבים חומריים ספציפיים בעת הצורך (התקנת סורגים, מימון מעון-יום), בעיקר אם מדובר בהורה יחיד.

התאמת ההתערבות לרמת המודעות ההורית

רמת המודעות ההורית מתייחסת למערכת הידע, האמונות ודרכי החשיבה האופייניות להורה, שעוזרות לו להבין את ילדו ולקבל החלטות הוריות. באופן כללי ישנן ארבע רמות מודעות הוריות, השונות זו מזו ברמת מורכבותן, ואלה הן:

א. **הרמה האגוצנטרית** - ההורה מתייחס אך ורק לצרכיו שלו. הוא יהיה מעוניין, בדרך כלל, להפחית את חוסר הנוחות שנגרם לו מהתנהגות הילד. ההורה יתפוס את עצמו כנפגע העיקרי, והשימוש בטכניקות טיפוליות - שמטרתן לעודד את האמפתיה וההבנה ההורית למצבו של הילד - לא יעזרו כלל. במקרים אלו, יתאים טיפול המשלב גילוי אמפתיה ותמיכה לחוויית הפגיעה של ההורים בעקבות הטראומה בשילוב טכניקות קוגניטיביות-התנהגותיות, שיביאו לידי שינוי התנהגותי מהיר אצל הילד.

ב. **הרמה המסורתית** - ההורה מתייחס ופועל לפי תרבות ונורמות מקובלות. הורים ברמת מודעות זו טרודים בשאלה עד כמה התגובות של ילדם נורמליות, וכמה יש בכוחן לפגוע בהתפתחותו בעתיד. הם בדרך כלל ימלאו אחר הוראות ספציפיות שיינתנו להם כדי שילדם יגדל להיות ילד תקין ונורמלי. עם זאת, הם לא יקבלו עליהם באופן עצמאי תפקידים הדורשים רגישות ויצירתיות, שכן הילד אינו נתפס בעיניהם יצור אינדיבידואלי ומיוחד.



← מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

ג. **הרמה הממוקדת בילד** - הורה בעל מודעות ברמה זו תופס את הילד כפרט ייחודי. הורים אלו מעוניינים לענות באופן מרבי על צורכי הילד, וישתמשו במגוון טכניקות לתקשורת ועיבוד החוויות עם ילדם. על היועץ להיות ער לתחושת ה"מגויסות" המוגזמת שעשויה להיות אצל הורים הממוקדים בילד, ולהדריכם בנוגע לחשיבותו של תסכול חלקי ופתרון בעיות על ידי הילדים עצמם.

ד. **הפרספקטיבה האינטראקטיבית** - ההורים מתייחסים למערכת היחסים המתפתחת הבין-אישית והמשפחתית. הם ינסו להשיג איזון בין צורכי המשפחה, צורכיהם וצורכי הילד, המשתנים מעת לעת. היועץ יכול לנהל שיחות משפחתיות או שיחות עם ההורים בלבד, כדי לבדוק שינויים בצרכים ובקדימויות, ולהציע דרכים להתארגנות משפחתית טובה יותר.

במפגש הראשון עם ההורים, על היועץ לבדוק מהי רמת המודעות ההורית. חשוב שהוא ידבר עם ההורים ברמת המודעות שלהם, ויתאים את הצעותיו ואת תכנית ההתערבות למוטיבציה שלהם. היועץ צריך להיזהר מלשאוף להישגים רבים אצל הילד, עוד יותר מאלה שמעניינים את ההורה. בתהליך הייעוץ, הוא צריך לשים דגש על חוויה טובה ומספקת להורים, כדי שיחזרו להיועץ בו וירגישו נוח לקבל עזרה גם בעתיד.

קבוצות הורים

לאחר אירועי אסון וטראומה, ראוי לזמן מפגש עם ההורים לשם מתן מידע והשגת שיתוף פעולה וסיוע בשעת הצורך. במפגש, על המנהל לספק להורים מידע ראשוני ולתת מקום לשאלות ובקשות. לאחר מכן, ניתן לקיים הרצאה תאורטית בנושא רלבנטי לאסון ולהותיר זמן לשאלות ההורים. לאחר ההרצאה, שבדרך כלל תהיה רבת משתתפים, אפשר לחלק את ההורים לפי כיתות, ולקיים בהן שיחה אינטימית יותר עם קבוצה קטנה של הורים.

ניתן לקיים סדנאות של כמה מפגשים לקבוצות קטנות של הורים, שמטרתן לחזק את ההורים ולהעלות את רגישותם להתנהגות ולתגובות הילדים. הסדנאות גם יעניקו להורים תמיכה הדדית ויסייעו להם לתמוך בילדיהם.

יש להדגיש לפני ההורים, כי ההשתתפות בסדנאות אינה חובה, אך מומלצת מאוד. להלן מפורטת הצעה לסדנה פתוחה להורים בעת אסון וטראומה:

"לא מאבדים את הראש": סדנה להורים

משך הסדנה: כשעתיים.

משתתפים: עד 30 איש.

בכל סדנה כדאי לחלק להורים דף פנייה להורה, דף המפרט התנהגויות אופייניות של ילדים בשעת חירום, ודף מידע ובו מספרי טלפון של מרכזי מידע ותמיכה (ער"ן, נט"ל ואחרים).

מהלך הסדנה:

סבב היכרות - כל הורה מציג את עצמו ומספר בקצרה על דרך התמודדותו בתקופה האחרונה.

סבב אישי - כל הורה כותב מהם שלושת הדברים שהכי מטרידים אותו בתקופה הנוכחית.

סבב קבוצתי - כל אחד מההורים קורא בקול את מה שכתב. מנחה הקבוצה רושם את הנושאים על בריסטול גדול, ומסדר אותם לפי קטגוריות: פחדים, שגרת חירום, תגובות של ילדים, חיים בצל אי-ודאות ועוד. לאחר מכן, אפשר לדון בקבוצה בנושאים שהועלו. מטרת סבב זה היא, בין השאר, לאפשר ונטילציה לרגשות ההורים ו"לנרמל" את תחושותיהם ומחשבותיהם, שכן הם נוכחים לדעת שגם להורים אחרים אותם מחשבות וחששות.

סבב התמודדות - זהו סבב אישי, שבו כל הורה מספר על דרכי ההתמודדות שלו בתקופה הנוכחית. אם ההורה לא מצליח למצוא דרך התמודדות יעילה, המנחה יכול לשאול אותו באלו דרכים התמודד עם מצבי לחץ בעברו.

במהלך הדיון יש לבחון באלו מן הדברים אנו יכולים לשלוט ובאלו מהם לא. יש להתמקד בדרכי ההתמודדות שבהן יש לנו אפשרות שליטה. חשוב שהמנחה יעודד וייתן לגיטימציה למגוון רחב של דרכי התמודדות.

עוד אפשרות, היא לתלות על קירות החדר שלטים, שבהם כתובים משפטים חלקיים. כל הורה יעבור בין השלטים, ובעילום שם ישלים את המשפט. לאחר מכן המנחה יקריא לאוזני ההורים את התגובות למשפטים ויערך דיון פתוח.

להלן רשימת משפטים לדוגמה:

- א. כאשר בני התעורר בבכי בלילה הרגשתי...
- ב. בזמן האחרון אני טרוד במחשבות על...
- ג. אני מפחד ש...
- ד. אני חושב שבעתיד הקרוב...
- ה. הייתי רוצה ש...
- ו. הדבר הכי חשוב לי בזמן האחרון הוא...
- ז. במצבים קשים ומלחיצים אני בדרך כלל...
- ח. אני כועס על...
- ט. כשאני מסתכל על ילדי אני חושב ש...
- י. הדבר שעוזר לי להתמודד עם מצבי לחץ הוא...

← מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

בתחילת המפגש או בסופו, כדאי להסביר את החשיבות של הורדת הלחץ באזורים שונים בגוף, ולהדגים בפועל כמה דרכי הרפיה. ניתן לתרגל הרפיה כללית בנשימות וכן כדאי לתרגל כמה טכניקות הנותנות מקום למחשבות קשות ואפשרות להיפטר מהן, כגון: להכניס את כל המחשבות המטרודות לבלון וכשהוא מתמלא לשחרר אותו לאוויר ולדמיין שהוא עולה לשמים ונעלם, או לדמיין שכל הפחדים והמחשבות הרעות נכנסות מצד אחד של הראש ויוצאות מצדו השני. בנוסף, אפשר לתרגל טכניקות של חשיבה חיובית ושימוש בדמיון מודרך, ולהנחות את ההורים לסגל טכניקות אלו גם לילדיהם.

בסיום הסדנה אפשר לסכם באופן חופשי מה כל משתתף רכש בסדנה, לאחר שיתאר בקצרה את מצבו כעת, ומה לדעתו עשוי לעזור לו בהמשך. ניתן, במידת הצורך, להציע סדנאות נוספות.

נספח: דף חלוקה להורים - לאחר האסון⁸

הניסיון מראה, כי בעת אסון המוני יש צורך לחלק להורים דפי מידע המתייחסים לבריאות הנפש, וביניהם דף הנחיה על תגובות פסיכולוגיות לאסון. להלן דוגמה לדף כזה.

שלום לך,

ייתכן שאת/אתה או ילדך או אחד מהקרובים או השכנים שלך מושפע באופן קיצוני ממה שקורה. התגובה לאסון היא אישית מאוד, אך ישנן תגובות משותפות לאנשים רבים. דף זה, אנו מקווים, יעזור לך להבין כיצד אנשים מגיבים בדרך כלל לאסונות מסוג זה. הדף ינחה אותך כיצד לעזור להם ואם יש צורך - לעזור לעצמך כדי להתחזק ולחזור לתפקד.

הדבר הראשון שעליך לזכור הוא שרגשות כואבים הם חלק בלתי נפרד מתגובה נורמלית למצב לא נורמלי.

רגשות ותחושות נורמליות למצב הן:

תחושת חוסר אונים: מה יכול הפרט לעשות במצב מהמם כזה?

כעס: על מה שקרה, על מה שקורה, על מי שאפשר לדבר לקרות...

שאלות: מדוע אני? מדוע דווקא לי? מדוע לאלו שכל כך יקרים לי?

חרדה: לפתע החיים נראים בטוחים הרבה פחות, ניתנים הרבה פחות לניבוי, מאיימים הרבה יותר: אולי "אשבר"(!?), מה יקרה לי כעת? מה יקרה ליקירי?

בושה: על שאני כל כך חסר אונים, על שאני מגיב בצורה כזאת, על שאני זקוק לעזרה...

אשמה: כי מצבי טוב יותר משל אחרים, על שלא עשיתי די למנוע...

קהות: הימנעות מרגשות או מחשבות על דברים, תחושה שהעתיד "לא ורוד", שמחת חיים חסרה.

קשיי ריכוז: מחשבות חוזרות על דברים שקרו באסון, ביעוטי לילה, קושי להתרכז, קושי לזכור...

⁸ מתוך: קלינגמן, א (1997). התמודדות בית-ספרית בעת אסון - תכנית מגירה לבתי הספר. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות.

תחושות פיזיולוגיות נורמליות למצב הן:

עייפות; קושי להירדם; קשיי נשימה; בכי; חנק; כובד בחזה; שלשול; מתח שרירים; סחרחורת.

כיצד להתגבר?

התגברות, ראשיתה בכך שתבטא את הרגשות שלך; תן להן לצאת. אל לך לחשוש פן תאבד/י שליטה אם תבטא/י רגשות. להפך, חסימה בכוח של רגשות המבקשים לצאת עלולה ליצור בעיות. בכי, למשל, הוא תגובה טבעית המביאה עמה שחרור והקלה. היכולת לבכות היא סימן לכוח ולא לחולשה.

הגבל, אך אל "תחנוק" או "תחסום" רגשות. הבע את עצמך, ואפשר לילדיך וגם לאחרים בסביבתך להביע את עצמם. התחלק ברגשותיך עם ילדיך ועם אחרים.

אל תימנע/י מדבר על אשר אירע, להפך - חפשי/י הזדמנות לחשוב באופן עצמי ולספר לאחרים על האירוע הקשה שחוות. חשוב שתמצא/י את האדם שעמו תרגישי/י נוח לחלוק את שעובר עליך.

הוא יגיב לדבריך ויספק משוב להרגשתך ולהתקדמות שלך. עדיף למצוא אדם אחד כזה, מלספר אותם דברים לאנשים רבים שאין קשר ביניהם. לפעמים רצוי לחלק את התנסותך עם אנשים אחרים בקבוצה המתכנסת באופן סדיר.

חשוב להיות חלק מקבוצה. קח לעצמך מקום פעיל בתוך קבוצה ש"אכפת" לה ממך - משפחה, חברים לעבודה. בקבוצה זו חשוב שתדבר על הצרכים שלך, בטא את רגשותיך בלי מבוכה.

בה במידה, חשוב כמובן, שתאפשר לאחרים לספר את אשר על לבם.

אל תצפה שתחושות ורגשות ייעלמו "תכף ומיד". כאמור, המצב אינו רגיל וחוסר ודאות מאריך את משכם.

עקב המצב אתה נדרש לעבודה רבה, ועליך לדאוג לעצמך למנוחה, לשינה ולכך שתשהה זמן מספיק עם קרוביך (משפחה וידידים).

דאג לחזור בהדרגה לשגרת חירום.

עליך לנסות להיות פעיל/ה, לסייע לאחרים, בתנאי שסיוע זה לא יפגע בך.

אל לך לדחות תמיכה מצד הזולת: אין זו בושה, במיוחד במצב הנתון, להיות במצוקה ולהישען על אחרים. התחלקות עם הזולת חשובה.

עליך לנהוג במכונית ביתר זהירות מהרגיל ולהיזהר יותר גם בבית ובעבודה. מתח יוצר בלבול, ואנשים מתוחים נוטים יותר לתאונות.

הימנע/י, עד כמה שאפשר, מנטילת תרופות הרגעה. אם הרופא המליץ על כך, ודאי/י שזה לתקופה קצרה. נטילת תרופות כאלה עלולה להיפך להרגל.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

מתי לפנות לעזרה מקצועית?

כאשר את/חש/ה כי אינך שולט עוד ברגשות או בתחושות ובתגובות הגופניות, למרות ניסיונותיך לשלוט בהם.

כאשר הרגשות אינם נרגעים ואף מחריפים.

כאשר אתה מרגיש קהות חושים מתמשכת, או שאינך מוצא לעצמך מנוחה זה זמן רב.

כאשר אינך יכול לישון כמה ימים.

כאשר אינך מוצא מישהו לחלוק עמו את רגשותיך, ואתה חש צורך חזק לעשות זאת.

כשיחסיך עם בני משפחה או עמיתים משתבשים מאוד.

כאשר אינך מתפקד לאורך זמן.

גם אם אתה פונה לעזרה מקצועית, אין זה אומר שאינך אותו אדם שהיית טרם האסון. עליך לזכור כי מדובר במצב לא נורמלי, והקשיים שבהם אתה מתנסה הם זמניים, מוכרים, וכי יש לאנשי המקצוע דרכים לא מסובכות לסייע לך להתגבר ולחזור לתפקוד רגיל.

עליך לזכור כי לחזרה לתפקוד רגיל דרוש זמן, וכאב נפשי הוא חלק בלתי נפרד מהתהליך. ידוע שרבים יוצאים מהמצב מחוזקים יותר, "חכמים" יותר ומנוסים יותר לעומת מצבם טרם האסון.

היכן אפשר לקבל סיוע?

(רשימת מקורות סיוע וכתובתיהם, על פי המקום והזמן).

ביבליוגרפיה

- איצקוביץ א', זיידנר מ, קלינגמן א' (1994). תגובות רגשיות של ילדים על מלחמת המפרץ. **פסיכולוגיה**, ד, עמ' 170-181.
- כהן א'. (1994) גישות לתפקיד ההורים ומעורבותם בתהליך הטיפול בבעיות ילדים. בתוך א' לסט וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר**. ירושלים: מאגנס.
- כהן, א' (2000). סוגיות בייעוץ להורים בשעת חירום בעקבות טראומטיזציה של ילדיהם. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים). **ילדים במצבי חירום ולחץ**. שפ"י, ירושלים: משרד החינוך.
- לוינסון ש', שולמן ש', פרנבוך ש', ארז ת' (1994). תגובות רגשיות של פחד וגורמי תמיכה אישיים ומשפחתיים אצל ילדים ובני נוער תל-אביביים אחרי מלחמת המפרץ. **פסיכולוגיה**, ד, תשנ"ד, עמ' 158-169.
- מילגרם נ' (2000). ילדים במצבי לחץ. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים). **ילדים במצבי חירום ולחץ**. שפ"י, ירושלים: משרד החינוך.
- עומר ח' (1991). פיגועים המוניים: תפקיד צוות חירום. **שיחות**, ה, עמ' 157-170.
- Altshuler, J.L., Ruble D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. **Child Development**, 60 (6), pp.1337-1349.
- Bat Zion, N. & Levy-Shiff, R. (1993). Children in war: Stress and coping reactions under the threat of the Scud missile attacks and the effect of proximity. In L.A Leavitt & N.A. Fox (Eds). **The Psychological Effects of War and Violence on Children**, pp.143-162. Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum
- Cameron. G. & Brinie-Lefcovitch, S. (2000). Parent mutual aid organizations in child welfare demonstration project: A report of outcomes. **Children and Youth Services Review**, 22 (6), pp. 421-440.
- Hobfull, S.E. & Moran, M. (1981). **It is more blessed... The sources of social support**. Unpublished Manuscript, Ben Gurion University of the Negev.
- Overstreet, S., Dempsey, M., Graham, D. & Moely, B. (1999). Availability of family support as a moderator of Exposure to community Violence. **Journal of Clinical Child Psychology**, 28 (2), pp. 151-159.
- Schwartz, J.E. & Russek, L.G. (1998). Family love and lifelong health? A challenge for clinical psychology. In D.K. Routh & R.J. Derubeis (Eds.). **The science of clinical psychology: Accomplishments and future directions**. A.P.A press, Washington DC.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- Saurez, L., Baker, B.L. (1997). Child externalizing behavior and parent's stress: The role of social support. **Journal of Family Relations**, 47, pp. 373-381.
- Vogel, J.M. & Vernberg, E.M. (1993). Psychological responses of children to natural and human-made disasters: I. Children's psychological responses to disasters. **Journal of Clinical Child Psychology**, 22 (4), pp. 464-484.
- Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.). **Handbook of Early Childhood Intervention**. Cambridge: Cambridge University Press.

5. ייעוץ פסיכולוגי טלפוני בשעת מלחמה ומשבר⁹

בעת התרחשותם של אירועי אסון יש לעיתים קושי ליצור מפגשים ישירים בין הצוות הטיפולי והחינוכי לבין התלמידים. לצורך כך, הטלפון מהווה אמצעי מרכזי שבו ניתן לעשות שימוש ליצירת קשר, לליווי ולתמיכה בתלמידים. המאמר הנוכחי מתאר את היתרונות והחסרונות של התפתחות השימוש בסיוע הטלפוני. לאחר מכן מתוארים הרצינות של ההתערבות הטלפונית כשהמוסד החינוכי סגור במהלך חופשה ומאפייני ההתערבות הטלפונית. לבסוף, מוצגים שני מודלים של התערבות טלפונית: התערבות חד-פעמית והתערבות טלפונית מתמשכת.

הקדמה

בשנים האחרונות אירעו אירועי מלחמה ומבצעים רבים במהלך חופשה. כך במהלך החודשים יולי-אוגוסט 2006 התרחשה מלחמת לבנון השנייה, שבה נפגע העורף הישראלי קשות כתוצאה מירי בלתי פוסק של קטיושות על ערי צפון מדינת ישראל. גם מבצע צוק איתן בקיץ 2014, בו רבים מתושבי ישראל חוו ירי טילים, התרחש בזמן החופש הגדול, כשבתי הספר היו סגורים.

מאחר שאירועים אלו התרחשו בחופשת הקיץ בה מוסדות הלימוד אינם פעילים, נמנעה תקשורת ישירה בין מוסדות הלימוד והצוות הטיפולי לבין תלמידי בתי-הספר ובני משפחותיהם. כתוצאה מכך היה קושי לטפל באופן מידי וישיר באוכלוסיית התלמידים ובבני משפחותיהם. מענה חלקי לכך ניתן בעזרת ייעוץ באמצעות הטלפון, אשר היה יכול להבטיח רציפות של קשר בין מוסדות הלימוד, צוותי המורים והיועצות לבין התלמידים ובני משפחותיהם, לשמש גם כערוץ תמיכה למתן סיוע ולהרגעה וכגורם המאפשר הסתגלות מהירה יותר למצב המלחמה.


יועצות ומחנכות רבות השתמשו בייעוץ טלפוני כדי לברר מה שלום תלמידיהן, היכן הם מתאכסנים והאם הם זקוקים לסיוע נוסף. זו הייתה הדרך הקלה ביותר לשמור על רצף חברתי, תפקודי, סיועי ואחראי בין בתי-הספר לבין התלמידים ומשפחותיהם, אף-על-פי שתושבים רבים עזבו את היישובים לזמן-מה, וביניהם גם צוותי החינוך, מכיוון שהטלפון הוא אמצעי זמין ומצוי בידי מרבית האוכלוסייה.

רקע: סיוע נפשי באמצעות הטלפון

המצאת הטלפון במאה ה-19 על-ידי אלכסנדר גרהם בל החלה מהפכה תקשורתית ששיאה בימינו, כאשר חיים ללא טלפון נייד וללא תקשורת אינטרנטית נתפסים לעיתים כבלתי אפשריים.

הטלפון והמקשפת (אינטרנט) חוללו מהפכה בכל התחומים של התקשורת, ובכלל זה גם בתחום של עזרה נפשית. השירות הראשון של התערבות פסיכולוגית באמצעות הטלפון נפתח כבר בתחילת המאה ה-20 בארצות הברית, אולם רק בשנות ה-60 התרחב מאוד השימוש בשירותים אלה, ונפתחו מאות מוקדים של עזרה טלפונית, שרובם הוגדרו כשירותים קהילתיים והתבססו על מתנדבים.

⁹ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2007). בית ספר בעת מלחמה, היערכות ודרכי התמודדות. מאה, משרד התמי"ת, תל אביב.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

רוב קווי המצוקה בימים כתיקונם אינם מאוישים על-ידי אנשי טיפול מוסמכים, כי אם על-ידי מתנדבים פרא-מקצועיים. האסכולה של הפסיכולוגיה הקהילתית, שתרמה רבות להתפתחותם של שירותי חירום טלפוניים בארצות הברית בשנות ה-50, גורסת, כי מתנדבים 'בלתי מקצועיים' ופרא-מקצועיים, אשר באים מתוך הקהילה ועוברים תהליך של הכשרה, יוכלו לבצע תפקידים כמו עזרה ראשונה נפשית בטלפון בהצלחה שאינה נופלת מזו של אנשי מקצוע, אולם במצבי חירום נפתחים קווי חירום נוספים המאוישים על-ידי צוותים מקצועיים כגון פסיכולוגים ויועצות.

התרחבות השימוש בשירותים הטלפוניים נבעה משני גורמים: האחד, עלייה בשכיחותם של מכשירי טלפון בבעלות האוכלוסייה, והשני, התחזקות האוריינטציה הקהילתית והשילוב של מתנדבים בתחומים של בריאות הנפש. משנות ה-60 ועד היום הפכו המוקדים של העזרה הטלפונית לחלק חשוב ממערך השירותים הקהילתיים, הן כשירותים הפועלים באופן עצמאי והן כשירותים משניים הפועלים בתוך שירותים רחבים יותר של עזרה נפשית, כמו עמותות המסייעות לילדים בסיכון, למניעת אלימות במשפחה ועוד.

מגבלות טכניות אחדות מונעות מן הזקוקים לקבל עזרה נפשית להגיע:

1. **מרחק גיאוגרפי** - אנשים המתגוררים באזורים מבודדים או רחוקים ממרכזים בהם ניתן לקבל עזרה נפשית.
2. **מגבלה פיזית** - מגבלות פיזיות הכרוכות בנכות, במחלה או בגיל.
3. **עלות כספית** - עזרה נפשית כרוכה בהוצאה כספית, שפעמים רבות אינה אפשרית עבור אוכלוסיות מעוטות יכולת בכלל ועבור בני נוער בפרט.
4. **אנונימיות** - ישנם אנשים המתקשים לחשוף מידע אישי במגע פנים-אל-פנים בשל חשש מאי-שמירה על סודיות ורצון לשמור על אנונימיות.
5. **זמינות** - קבלת עזרה נפשית באופן רגיל כרוכה פעמים רבות בציפייה ארוכה ואינה מאפשרת טיפול זמין ומהיר.
6. **מצב אסוני או איום על תחבורה שמונע תנועה בכבישים.**

לנוכח מגבלות אלה הייעוץ הטלפוני הוא בעל יתרונות משמעותיים להגברת הנגישות לעזרה נפשית:

מרחק גיאוגרפי ומגבלות פיזיות אינם משחקים תפקיד בשימוש בטלפון כערוץ תקשורת.

עלות כספית - מאחר שמרבית המוקדים הטלפוניים פועלים בהתנדבות, העלות הכלכלית של הסיוע מסתכמת במחיר שיחת טלפון בלבד.


אנונימיות - כאשר הפנייה למוקד ייעוץ טלפוני יזומה על-ידי המתקשר, ניתן לשמור על אנונימיות בשיחה. האנונימיות של הפונה מפחיתה את מחסום הבושה מפני חשיפה ישירה בפנייה לעזרה, ומקדמת פתיחות מצד הפונים לעזרה בעת המפגש עם העוזר. בנוסף, שמירה על אנונימיות מקנה לנעזר תחושה חזקה יותר של שליטה בתהליך בהשוואה למפגש של פנים-אל-פנים.

- קרון (1991) מציין מאפיינים נוספים של העזרה הנפשית הטלפונית המגבירים את תועלתה:
1. כללי נימוס רבים הקשורים לקשר פנים-אל-פנים מאבדים את תוקפם ומשמעותם בשיחה טלפונית - אין צורך להשקיע בלבוש, להתאפר ולהתכונן פיזית למפגש הטלפוני.
 2. ניתן להיענות למספר רב של פונים.
 3. הטלפון הוא מכשיר בעל יכולת פלישה טובה - אלה הנמנעים מלהקיש על דלתו של הזולת יהססו פחות בטרם יתקשרו אליו.
 4. בידי יוזם השיחה עמדת כוח - הוא הגורם אשר יזם את השיחה ובידיו הכוח לבטלה.
 5. למרות המרחק הפיזי שבין המשווחים, עובר המידע המילולי מידית - מפיו של הדובר לאוזנו של השומע.
 6. בשל הריחוק והמסתור שמספק מכשיר הטלפון, מגלים המטלפנים נכונות גבוהה יותר להיפתח וליצור קשר טיפולי.
 7. עקב המסתורין ואי-היכולת לראות את הדמות שאתה משוחחים, נוטים מטלפנים להאדיר את דמותו, אישיותו וכוחו של בן שיחם הטלפוני או לחילופין להפחית אותם.
- השימוש בטלפון כערוץ תקשורת חולל שני שינויים משמעותיים באינטראקציה של עזרה נפשית: במחקר שנעשה, נמצא כי יותר מ-80% מהמשתתפים דיווחו על שיפור במצב הבעיה שהביאה אותם לקבל ייעוץ דרך הטלפון, ורוב האנשים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהסיוע שקיבלו בהתמודדות עם הבעיה שבעקבותיה התקשרו (Reese, Conoley & Brossart, 2002).
- אפשר להבחין בהתייחסות עקיפה למהות העזרה, שיכולים להגיש אנשים פרא-מקצועיים, באמירה שבטיפול מתקיימים 'רגעי מפגש' - אלו הם רגעים של אותנטיות במפגש בין אדם לאדם, רגעים שיש בהם הכרה הדדית, נוכחות שאינה נוכחות בתפקיד, אלא של שני אנשים החווים זה את זה מחוץ ומעבר לתפקיד המקצועי שהם ממלאים (Stern et al., 1998).

הרציונל שבבסיס ההתערבות הטלפונית של צוות בית-הספר בעת אסון

מאחר שבמדינת ישראל מתרחשים אירועי דחק רבים על רקע ביטחוני, כגון אירועי טרור מתמשכים, ייעוץ טיפולי הניתן על-ידי גורמים טיפוליים במסגרת בית-הספר במשך מצב החירום מקל על תחושת הלחץ, מסייע בהתמודדות עם המצב ומהווה התערבות מניעתית עבור האוכלוסיות הפגיעות ביותר.

הרמן (1994) מציגה גישה הקושרת בין אופי המצוקה הנפשית של התלמידים לאופי השיקום שלה. לפיה, גרעין המצוקה הנפשית הוא הנישול מכוח והניתוק מהזולת, ולכן ההחלמה מבוססת על העצמה ועל יצירת קשרים חדשים. מכאן עולה, כי עזרה נפשית לתלמידים תתבסס, בין היתר, על ייעוץ מילולי וכן על חיבור חברתי בין התלמיד הפגוע לבין אחרים, בין אם בסביבתו הטבעית ובין אם בעזרת מטפל.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

תלמידים במצוקה נפשית מתקשים לעיתים לפגוש אנשים חדשים ולבטוח בהם די הצורך כדי להיפתח בפניהם (Follete, Ruzek & Abueg, 1998), ולכן הם נמנעים מלבקש עזרה מכל סוג בכלל ועזרה פסיכולוגית בפרט (הרמן, 1994). הקושי הזה מקבל חיזוק בשל הסטיגמה הדבקה בזקוקים לטיפול נפשי בעולם ובישראל: "בחברה הישראלית, הסטריאוטיפ שלפיו מי שפונה לטיפול הוא חלש או 'דפוק' עדיין שכיח למדי" (שטרנגר, 1999). אחת הדרכים להתמודד עם הבעיה המתוארת לעיל היא הבחירה בשירותי העזרה הנפשית הטלפוניים. השימוש בהם דורש פחות מאמץ וכוחות. הוא מאפשר בדיקה מבלי להזדקק לרמה גבוהה של אמון, ונוסף על כך זהו שירות זמין וגמיש ביותר.

כמו כן, אין ספק, שכאשר השירות ניתן על-ידי גורמים מוכרים במערכת (מורים, יועצות, צוות בית-הספר), חש התלמיד שהוא אינו לבדו ויש לו על מי להישען במצב המצוקה. במצב משבר עשויה התערבות מינימלית לחולל שינויים משמעותיים בהתנהגות (קלינגמן, 1991). לכן חשוב שתלמידים במצוקה נפשית ידברו עם מישהו כדי לקבל תמיכה. כאשר הם יהיו מסוגלים לשתף אחרים בבעיותיהם ולקבל את תמיכתם, הם יחוו פחות בודדים ומובנים יותר, ובמקרים רבים גם יוכלו לקבל עזרה ממשית לפתרון בעייתם (Follete, Ruzek & Abueg, 1998).

יתרונות הטלפון ככלי התערבות של בית-הספר בשעת משבר

1. **נגישות קלה** - הטלפון זמין ובהישג יד. כיום לתלמידים רבים, בנוסף לטלפון הקווי יש קו טלפון נייד, כך שהאפשרות ליצור קשר טלפוני עם המוקד בבית-הספר הופכת פשוטה וקלה. גם בידי היועצות רשימות תלמידים המכילות מספרי טלפון של התלמידים ושל בני משפחותיהם, שבאמצעותם הן יכולות לפנות ישירות לתלמיד/לבני משפחתו ולברר מהו מצבו בעת מלחמה.
2. **מידיות** - המענה הטלפוני הוא מידי ברוב המקרים. כאשר ידוע שתלמיד נמצא בסיכון ועלול לפתח מצוקה נפשית (בין אם טופל בעבר על-ידי גורמי הייעוץ של בית-הספר ובין אם נודע שבת מגוריו נפגע), יכולים היועצות או גורם אחר מסגל בית-הספר לפנות אליו ישירות ולברר את מצבו, את מידת הפגיעה ואם הוא או בני משפחתו זקוקים לסיוע.
3. **אפשרות לתת מענה למספר רב של פונים** על-ידי היועצות או המחנכת. אם אין מענה מידי ניתן להשאיר הודעה במענה הקולי, והיועצות/המחנכת, אשר הוכשרה לייעץ באמצעות הטלפון, יכולה לחזור לתלמיד ולבני משפחתו.
4. **אפשרות לשוחח ממקום ההימצאות** - כאשר התנועה מוגבלת, בעיקר באירועי מלחמה, מסייע המענה הטלפוני להתגבר על מגבלה זו. היועצות יכולה להתקשר לתלמידים הנמצאים בממ"ד גם כאשר היא עצמה אינה שוהה בטווח אזור הפגיעה.
5. **הפונה נוטה לייחס למגיש העזרה בטלפון כוח וסמכות, ונענה לו**. כאשר ישנה היכרות מוקדמת עם מגיש העזרה הטלפונית (כגון עם יועצת בית-הספר), תחושת הכוח והסמכות שלו מתעצמת ומשרה רגיעה נפשית, עקב הידיעה שצוות בית-הספר מעורב וניתן לסמוך עליו גם ברגעי מצוקה.
6. **מכשיר הטלפון מעודד דיבור חופשי ומוגן**. רוב שלבי ההתערבות מתקצרים באופן משמעותי.


חסרונות הטלפון ככלי התערבות של בית-הספר בשעת משבר

1. **היעדר גישה מיידית לכל המידע הגלוי הנראה לעין** - בניגוד למפגש פנים-אל-פנים בין יועצת/מורה לתלמיד, בשיחת הטלפון אין אפשרות להתרשם משפת גופו של התלמיד ומתווי פניו, ויש לחדד את יכולת ההקשבה כדי לקלוט שינויים בגוני הקול ובמצבים רגשיים.
 2. **היעדר אפשרות להעברת מסרים בלתי-מילוליים** - המורה או היועצת אינן יכולות להביט בתלמיד במבט אמפתי, לצרף מגע חם כחלק מההתערבות, ועליהן להסתמך על כושר הדיבור בלבד.
 3. **מחויבות נמוכה יותר**, עקב ההשקעה המעטה והאקטיביות הנמוכה הכרוכות בהשגת העזרה הטלפונית - מאחר שהתלמיד הפונה המשוחר עם היועצת/המחנכת בטלפון אינו צריך לנקוט פעילות כלשהי, כגון הגעה לבית-הספר לפגישה עם היועצת, המחויבות להסתייע בייעוץ הטלפוני קטנה.
 4. **קושי בהפעלת מגוון טכניקות ושיטות של התערבות פנים-אל-פנים**, כגון טכניקות להרפיית מתחים, ויש צורך להפעיל יצירתיות רבה יותר לשם ההדרכה.
 5. **קשיים טכניים** - אפשרות לניתוק השיחה ולאיכות קו משובשת היכולים להפריע לתהליך הטיפול ואף לקטוע את הרצף שלו.
- מלבד השימוש בייעוץ טלפוני, הולך ומתפתח בשנים האחרונות מתן שירותי ייעוץ וטיפול באינטרנט. יתרונות וחסרונות דומים ניתן למצוא גם בהתערבות כזאת המשתמשת בצ'אטים, בפורומים ובדואר האלקטרוני. להלן סקירה ראשונית של התחום.

השימוש במרשתת (אינטרנט) ככלי להתערבות בית-ספרית בעת אירועי חירום

האינטרנט הוא רשת תקשורת רחבת ממדים המחברת מיליוני מחשבים אישיים, מחשבי שרת ורשתות תקשורת מקומיות. בראשיתה פותחה המרשתת לצורך העברת נתונים בין מוסדות מחקר ואקדמיה וכן לצרכים צבאיים. עד מהרה היא הפכה לאמצעי תקשורת מרכזי לא רק בין מוסדות וגופים, אלא גם בין האנשים העובדים במקומות אלה ואחר כך גם בקרב האוכלוסייה הכללית. מלבד תקשורת נתונים, הפכה הרשת להיות אמצעי פשוט, אמין ומידי להעברה של כל סוג של מידע וקבלתו. השימושים ברשת הלכו והתרחבו, בין השאר, לענייני חינוך, בידור, מסחר וייעוץ.

בזמן אירועי חירום עשוי האינטרנט לשמש כלי משלים לייעוץ הטלפוני, ולאפשר שמירה על קשר עם תלמידים גם כאשר בית-הספר סגור, בחופשה או במצבים שבהם חלק מהתלמידים פונה או עבר לגור במקומות אחרים באופן זמני.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

בית-הספר יכול להשתמש בקוֹשֶׁת במגוון דרכים כדי לתת עזרה לתלמידים ולבני משפחותיהם בעת מלחמה:

1. **מתן מענה לשאלות בהתקשרות חד-פעמית בדואר אלקטרוני** - תלמידים ובני משפחותיהם יוכלו להפנות שאלות למורים/ליועצת בנושאים שונים, ולקבל תמיכה וסיוע, הן באמצעות הדואר האלקטרוני והן בהתקשרות טלפונית או פנים-אל-פנים באמצעות האינטרנט.
2. **ייעוץ מתמשך באמצעות דואר אלקטרוני** - כאשר מדובר בתלמידים הסובלים ממצוקה מתמשכת, יוכל צוות בית-הספר לשמור על קשר רציף לתמיכה בתלמיד באמצעות דואר האלקטרוני.
3. **ייעוץ בזמן אמיתי על-ידי טכנולוגיית דו-שיח בכתב או בדיבור** - דרך תוכנות למסרים מידיים, כגון ווטסאפ, Skype או צ'אט, ניתן להעניק ייעוץ ותמיכה לתלמידים בזמן אמת, הן בכתב והן בדיבור. האיכות הטכנית של טכנולוגיית ההתכתבות המקוונת וזמני התגובה טובים מאוד. עם זאת, האיכות הקולית המקוונת עדיין ברמה נמוכה יחסית.
4. **ייעוץ בפורום תמיכה** - בית-הספר יוכל לפתוח אתר אינטרנט שישמש כמקור מידע לתלמידים ובו פורומים לתמיכה בהם ולסיוע. פורום הוא למעשה קבוצת דיון המתמקדת בנושא כללי כלשהו, או במקרים מסוימים גם בנושא ספציפי יותר. באמצעות הפורום ניתן לשלוח שאלות, להתייעץ עם חברים אחרים בקבוצת הדיון ולבקש תמיכה ועזרה מגורם מוסמך יותר, כגון יועצת בית-הספר. בדרך זו ניתן לקבל תמיכה וסיוע הן מצוות בית-הספר והן מחברים לספסל הלימודים.

מאפייני ההתערבות הטלפונית הבית-ספרית בשעת חירום

מודל ההתערבות החד-פעמית

הקשר עם התלמידים ועם בני משפחותיהם הפונים באופן זה יאופיין בדרך כלל בשיחה חד-פעמית. אף-על-פי-כן, לכל הפונים הללו תינתן האפשרות לחזור ולהיעזר בשירותי הקו לפי הצורך. מטרת ההתערבות במקרים אלה היא לאפשר אוורור, פורקן (ונטילציה) של תחושות החרדה והבלבול ושל התערערות תחושת הביטחון האישי, להסביר את התסמינים השונים שעליהם מתלוננים הפונים, להרגיע את הפונה, לברר אם יש פגיעה תפקודית מסוימת בתחומים השונים, ולנסות להדריך את הפונה על מנת לשפר את התפקוד.

בהתערבות במצבי משבר בטלפון חייב היועץ לנקוט גישה פעילה וישירה. נוכחותו חייבת להיות ברורה ומסריו מנוסחים בבחירות ובפשטות. עמדתו חייבת להיות סמכותית תוך הפעלתו של הפונה בכל שלבי השיחה, כולל הפעלה פיזית, כגון הצעה לקפוץ על רגליו כדי להפחית את רמת החרדה בזמן שהמסייע ממתין על הקו.

לאורך כל שלבי ההתערבות יש להתמקד באירוע המשברי תוך הימנעות מחשיפת הפונה לבעיות ולקונפליקטים שאינם קשורים לאירוע הנוכחי, כדי לרכז את מרב הכוחות הנפשיים להתמודדות עם המשבר.

כללים להתערבות חד-פעמית:

- א. היועץ יבצע הערכה ובדיקה של הבעיה שאותה מעלה התלמיד/בני משפחתו בטלפון, הערכת מידת הסיכון, משמעות ההפרעה והנזק בחיי הפונה ובסביבתו.
 - ב. לאחר מכן יוכל היועץ לתת מידע על הסיטואציה שאותה מתאר התלמיד. העברת מידע עשויה לצמצם פחד ולסייע בהתארגנות מחדש לנוכח מצב המצוקה. עם זאת, חשוב לא להציף את התלמיד במידע, אלא להעביר מידע פשוט וברור בהתאם ליכולת התפיסה שלו.
 - ג. היועץ יאפשר ויעודד ביטוי רגשי של החרדה ושל הקושי תוך גילוי הבנה ואמפתיה לרצונו של התלמיד, הכלה רגשית, הקשבה פעילה לעומק רגשותיו של התלמיד ותקשורת לא שיפוטית עמו.
 - ד. חשוב שדברי היועץ הטלפוני יהיו קצרים וברורים, ינוסחו בהתאם לרמת ההבנה של התלמיד ויאמרו בקצב דיבור מתאים.
 - ה. על היועץ לתת לגיטימציה לתחושות המועלות על-ידי התלמיד - יש להעביר את המסר שרגשותיו לגיטימיים, ולעזור לו להבין אינטלקטואלית את הקשר בין תגובותיו של התלמיד לבין גורם הלחץ/ המשבר אשר גרם להן.
- לאחר השלבים הראשונים של שיחת הייעוץ הכוללים היכרות ראשונית, הערכה ובדיקה של מצב התלמיד ומתן לגיטימציה לתחושותיו, על היועץ לעבור לצעד הבא בשיחה - שלב העזרה בהתארגנות נפשית-התנהגותית, על-פי הסדר הבא:
1. על היועץ להתמקד בבעיה העיקרית של התלמיד - האם התעוררה בעיה מוגדרת שניתן לעבד? האתגר העיקרי הוא להפוך את הסערה הרגשית הפנימית של הפונה לתוכן מילולי מוגדר.
 2. היועץ ינסח או יגדיר מחדש את הבעיה שהציג התלמיד, ידגיש נקודות חוזק ויסייע לחיזוק התחושה של ארגון ושליטה אצל התלמיד.
 3. היועץ יחזק את התלמיד בעזרת שאלות העצמה - "מה עזר לך במקרים דומים בהם התמודד עם אירועי משבר בעבר?" - שתשובותיהן מאפשרות לאתר את מקורות הכוח של הפונה ועשויות להיות התחלה לפתרון הבעיות.
 4. היועץ יעזור לתלמיד לנסח מטרות אחדות להשגת הקלה ולחיוויית הצלחה - חשוב שהמטרות לא תהיינה רבות מדי, שכן, במצב משבר יש קושי לבצע מטלות רבות ותחושת התסכול עלולה לגבור. יש להתרכז במספר מטרות מצומצם, אשר תהיינה קלות להשגה ותגברנה את תחושת השליטה והדימוי העצמי החיובי.
 5. בהמשך, יגדירו היועץ והתלמיד יחדיו דרכי התמודדות, שתסייענה להשגת המטרות שהוצבו קודם לכן.
 6. היועץ יוכל להוסיף התייחסות להיבטים גופניים הכוללים טכניקות הרפיה, שינה, תזונה וספורט. כל אלו מחזקים תחושת שליטה ויכולת תפקודית, ומאפשרים לתלמיד להתמקד בתחומים נוספים מלבד בעיותיו האישיות.

מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←


7. היועץ יסייע לתלמיד בהנחיה להמשיך ולתפקד ברמה יום-יומית, לשמור על שגרת פעילויות שיוכלו לעודד אותו, לחזק את יכולתו, לסמוך על עצמו ולהעביר אותו מעמדה פסיבית לעמדה אקטיבית, שתסייע להתמודדות מוצלחת עם הקושי ולפתרון בעיות.
 8. חיבור למקורות תמיכה משפחתיים/חברתיים - במהלך השיחה על היועץ לאתר מערכת של תמיכה חברתית, תוך עידוד ליצירת קשר עם מערכת זו, או עם מקורות תמיכה חלופיים, כגון שכנים.
 9. על היועץ להציע לפונה לצמצם את החשיפה לתקשורת, שכן הצפה בידיעות תקשורתיות על המלחמה עשויה להגביר תגובות חרדה ולחץ.
 10. היועץ יוכל להפנות את התלמיד לגופים קהילתיים ולעמותות סיוע.
 11. שלב מעקב, תמיכה ופרידה - היועץ הטלפוני יסיים את השיחה במסר שידגיש את זמינותו, אך לא יעודד תלות או יכוון לפנייה חוזרת. בכך תימנע יצירה של תחושת אי-ביטחון ותלות מצד התלמיד. אם תיווצר התרשמות שיש צורך בהמשך הקשר עם התלמיד, יש לתאם זאת עמו ואף ליזום את הקשר, לפי שיקול דעתו של היועץ. אם התלמיד טופל על-ידי שירות אחר, יש לעודדו לשוב אליו. אם קיים מוקד עזרה אחר הרלבנטי עבורו, יש לסייע לו ליצור קשר עמו.
- לאורך כל שיחת התמיכה הטלפונית על היועץ לזכור, כי עליו לעזור לתלמיד לארגן את מחשבותיו ורגשותיו בכדי להקל עליו במציאת דרכים שיפחיתו את מצוקתו, ולתת לגיטימציה לשונות בתגובת האנשים למלחמה.

דוגמה לשיחת ייעוץ טלפונית יזומה על-ידי היועצת

- דני הוא נער בן 16 הלומד בבית-ספר תיכון בכיתה י'. יועצת בית-הספר קיבלה דיווח שטיל נפל סמוך לביתו, ועל כן החליטה לפנות אליו בשיחת טלפון ולדרוש בשלום:
- יועצת: דני? שלום, מדברת סימה, היועצת מבית-הספר, מה שלומך?
- דני: ככה-ככה, נפל טיל ליד הבית שלנו.
- יועצת: היית רוצה לספר לי מה בדיוק קרה?
- דני: אתמול בבוקר היו אזעקות ונפל טיל בכביש ליד הבית.
- יועצת: אני מבינה. מישהו מבני המשפחה נפגע?
- דני: לא, כולם בסדר. היינו בממ"ד כשהטיל נפל, ולא קרה לנו כלום, אבל הזכוכיות בסלון התנפצו. זה היה מאוד מפחיד.
- יועצת: כן, לשמוע טיל שנופל ליד הבית זה מפחיד.
- דני: יש רעש מאוד חזק של הנפילה של הטיל, והיה עשן ברחוב וצעקות.
- יועצת: ואיך אתה מרגיש עכשיו?

התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

- דני: האמת? אני עדיין מפחד. אתמול בלילה חלמתי ששוב נופלים טילים והבית נפגע. התעוררתי בלילה ולא הצלחתי לישון שוב.
- יועצת: יש עוד דברים שמפחידים אותך?
- דני: רק הטילים מפחידים, כל השאר בסדר, רק שאני חושב עליהם אני נזכר בנפילה מאתמול וזה מפחיד אותי.
- יועצת: זה באמת אירוע מפחיד. כל אחד במצב שלך היה מרגיש בדיוק כמוך, טילים שנופלים מפחידים את כולם, וזה יותר מפחיד כשהם נופלים ליד הבית.
- דני: כן, זה נכון, זה משהו שמפחיד את כולם.
- יועצת: קרה לך פעם מקרה שהפחיד אותך חוץ מנפילת הטיל?
- דני: משהו מפחיד? אני לא כל כך זוכר... פעם בתנועת הנוער היינו צריכים ללכת ולעשות תרגיל ניווט בלילה במקום חשוך, וזה היה מפחיד מאוד.
- יועצת: היית לבדך בתרגיל?
- דני: לא, היינו שלושה חברים בקבוצה.
- יועצת: ומה עזר לך להתגבר על הפחד?
- דני: פשוט דיברנו בינינו, אמרנו זה לזה שאנחנו נצליח לנווט, ושבסך הכול עוד שעה זה יסתיים.
- יועצת: וזה עזר?
- דני: כן, באמת הצלחנו למצוא את נקודת היעד, ואחרי שעה התרגיל הסתיים.
- יועצת: ומה אתה מרגיש היום כשאתה נזכר בזה?
- דני: שזו הייתה התנסות מעניינת, ושהצלחנו להתמודד.
- יועצת: כל הכבוד, אני שומעת שבאמת אתה מצליח להתגבר על קשיים ולהיעזר בחברים שלך.
- דני: כן, הם תמיד עוזרים לי כשקשה.
- יועצת: אז מה יעזור לך עכשיו להתמודד עם הפחד?
- דני: אולי באמת אני אחשוב על זה שבסוף הטילים ייגמרו, וכשאזכר בזה בעתיד זו תהיה התנסות מעניינת.
- יועצת: מצוין, אולי באמת אתה תראה בזה בסך הכול התנסות מעניינת, ובסופו של דבר המלחמה תסתיים. אולי גם כדאי שתדבר עם החברים שלך ותחלקו זה עם זה את התחושות שלכם...
- דני: זה רעיון טוב. אני אתקשר עוד מעט ליואב.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- יועצת: וחוץ מזה, מה אתה עושה ביום-יום?
- דני: לא יותר מדי. יושב בבית, רואה טלוויזיה עם ההורים ועם אחותי, וכשיש אזעקה הולך לממ"ד אתם.
- יועצת: אתה רואה הרבה טלוויזיה?
- דני: כן, כל היום חדשות.
- יועצת: אז כדאי לראות קצת פחות חדשות, ולעשות גם דברים אחרים שאתה אוהב.
- דני: נכון, באמת מזמן לא שיחקתי עם אחותי, אני יכול גם לראות סרטים ב-D.V.D.
- יועצת: מצוין, זה יעסיק אותך, וגם תוכל להיות פחות מרוכז במלחמה.
- יועצת: יש עוד משהו שאני יכולה לעזור לך?
- דני: לא, אני בסדר בסך הכול, תודה על העצות.
- יועצת: בבקשה, תרגיש טוב, ואם אתה מרגיש איזושהי מצוקה או פחד אתה יכול להתקשר אלי המספר שלי הוא...
- דני: תודה.
- יועצת: להתראות.

במקרה זה ניתן להבחין בכמה שלבים:

1. **פתיחה והיכרות** - היועצת מתקשרת לדני בכדי לברר מה שלומו בעקבות נפילת טילים באזור מגוריו.
2. **הערכת המצב** - היועצת מאפשרת לדני לספר את סיפור נפילת הטילים על-פי תפיסתו הסובייקטיבית. סיפור זה מאפשר לאתר את חוויותיו האישיות ואת המצוקה הנלווית אליהם. היועצת ממשיכה לברר אם מישהו מבני המשפחה נפגע, ומהי חומרת הפגיעה. לאחר שהיא נוכחת שאין מדובר בפגיעה קשה היא עוברת להתמקדות בממד הנפשי של החוויה.
3. **התמקדות בממד הנפשי של החוויה** - דני מדווח על פחדים בעקבות נפילת הטילים. היועצת מקשיבה לו באמפתיה, ומבררת מהן תחושותיו ביחס לנפילת הטילים.
4. **מתן לגיטימציה לתחושותיו של דני** - היועצת מנרמלת את תחושותיו של דני באמירות כגון "כל אחד במצבך היה מרגיש כך". אמירות מעין אלו מפחיתות את תחושת הלחץ, מעודדות ביטוי רגשי ומעבירות מסר של לגיטימציה לרגשות הקשים המתעוררים בעקבות נפילת הטילים. בנוסף, מבררת היועצת אם ישנם פחדים נוספים, מצוקות נוספות, בעקבות נפילת הטילים, בכדי לקבל תמונה מלאה על תחושותיו של דני.
5. **בירור כוחות והתמודדות בעבר** - היועצת מבררת אם דני נתקל בעבר בפחדים, וכיצד התמודד אתם.

6. **העצמה של כוחות ההתמודדות מן העבר** - היועצת משבחת את דני על התמודדותו בעבר עם פחדים, ומציעה לו לאמץ את שיטות ההתמודדות שלו מן העבר וליישמן במקרה של נפילת הטילים.
7. **חיבור למקורות תמיכה חברתיים** - היועצת מעודדת את דני ליצור קשר עם חבריו, כדי לשאוב מהם כוחות להתמודדות.
8. **הפחתת החשיפה לאמצעי תקשורת ומציאת עיסוקים חלופיים** - היועצת מעודדת את דני להפחית את הצפייה בחדשות ולהתמקד יותר בעיסוקים הגורמים לו הנאה, כדי להפחית את הלחץ ולהגביר את כוחות ההנאה והמוטיבציה בחייו.
9. **הצעה לעזרה נוספת ולסיוע השיחה** - היועצת מבררת עם דני אם הוא זקוק לסיוע נוסף. לאחר מכן היא מוסרת לו את מספר הטלפון שלה לסיוע עתידי.


מודל ההתערבות הטלפונית המתמשכת

מודל להתערבות טלפונית מתמשכת פותח בשנים האחרונות בנט"ל (טמיר וחיימוב, 2005) על-פי שלושת שלבי ההחלמה של הרמן. על פי מודל זה, כדי ליצור תחושת ביטחון אצל הפונה, מתבסס הקשר הטלפוני על מסגרת מובנית (setting) בעלת מאפיינים מוגדרים:

1. **יצירת מרחב בטוח וקבוע** - הקשר מתקיים עם דמות קבועה, ביום ובשעה קבועים וידועים מראש (אם כי במרווחי זמן משתנים התלויים במצב הפונה ובהתקדמות התהליך). הסדר זה מאפשר תחושת קביעות ביחס לאובייקט שעמו מתקיים הקשר, ועקב כך, טיפוח תחושת הביטחון של הפונה.
2. **קביעת גבולות ברורים ככל האפשר** - הגדרת הגבולות נדרשת עבור הפונה ועבור היועץ, עקב חסרונם של גבולות פיזיים במפגש עם הפונה והרצון לאפשר מרחב עבודה, מצד אחד, ושמירה על הפונה, מצד אחר.
 - השיחה לא תימשך מעבר ל-20 דקות כדי לא להביא את הפונה להצפה רגשית (תהיה גם הקפדה על הימנעות מפיתוח תכנים מרובים בשיחה).
 - תדירות הקשר לא תעלה על פעם בשבוע (לעיתים תדירות נמוכה יותר) במטרה למנוע התפתחות של תלות בקו או במסייע.
3. **reaching out** - יש המניחים, כי אחת התוצאות של הפגיעה הטראומטית הינה רגרסיה לעמדה פסיבית, מסוגרת וחסרת כוחות (שלקס ודקל, 2001). על רקע זה מאפשרת הפנייה היזומה חוויה של אכפתיות והתעניינות שהיא כה חשובה ביצירת קשר של אמון בשלב הראשוני.

הערכת יעילות ההתערבויות הטלפוניות

במהלך מלחמת המפרץ החל לפעול מוקד יעוץ טלפוני במסגרת שפ"ח תל-אביב-יפו. המוקד עבד משעות הבוקר ועד שעות החשיכה בין ה- 15/1/1991 - 29/2/1991, וטיפל בפניות של 532 אנשים.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

שוורץ וולך (1993) סיכמו את פעילותו: כ-90% מהפניות התקבלו בשבועיים הראשונים למלחמה. לאחריהם חלה ירידה הדרגתית בקצב קבלתן. מרבית הפונים ביקשו ייעוץ עבור עצמם, והתמקדו בשאלות הנוגעות לעצמי, לילדים, לנוער ולתחומים משפחתיים אחרים. נושאי הפניות העיקריים היו: פחד וחרדה, מחושים גופניים, קבלת מידע, הפרעות שינה ושימוש בתרופות.

מניתוח אקראי של 568 פניות שהתקבלו בחמישה סניפים של ער"ן בעשרת הימים הראשונים של מלחמת לבנון השנייה, ודווחו על-ידי התורנים באמצעות הטופס הסטנדרטי לרישום פניות טלפונית, (גילת, 2006) עלו הממצאים הבאים: במחצית מכלל הפניות שהתקבלו בער"ן בעשרת הימים הראשונים של המלחמה, היו הבעיות שהוצגו על-ידי הפונים קשורות באופן ישיר למלחמה, בייחוד חרדות שהתעוררו בעקבות התקפות הטילים. פניות הקשורות למלחמה מעוררות ציפייה רבה יותר לעזרה תכליתית מאשר פניות שאינן נוגעות למלחמה. ניתוח מאפיינים של הפונים מלמד על כך שרובם היו חדשים. סביר להניח שלא שמעו על ער"ן קודם לכן או שלא השתמשו בשירותיו. מלבד זאת, רוב הפונים החדשים בעקבות המלחמה אינם נמצאים בטיפול נפשי מקצועי. יש להניח שמדובר באנשים שאינם נזקקים לעזרה כזאת בימי שגרה. בעקבות המלחמה הם הרגישו צורך בסיוע, והעדיפו לפנות לער"ן בזכות מאפייניו, כמו האנונימיות והזמינות הגבוהה. ממצאים נוספים העלו, כי במלחמה פנו נשים רבות יותר בהשוואה לעתות של שגרה, ואילו בני הנוער המעיטו לפנות (פחות מחמישה אחוזים מכלל הפניות) גם בנושאים הקשורים למלחמה וגם בנושאים אחרים.

לסיכום, ניתוח הממצאים מראה שבאופן כללי נשים פונות יותר לקווי הסיוע הטלפוניים ובדרך כלל בתחילת המשבר, בעוד שגברים פונים אחרי המשבר, בעיקר משום שנשים מחפשות עזרה במישור הרגשי-הזדהותי והגברים פונים לקבל עזרה מעשית, עצות ומידע (גילת, 1992). הפניות למוקדים הטלפוניים מתבצעות בעיקר בתקופה הראשונית של המשבר, ואחריה יש ירידה במספרן עקב תהליכי הסתגלות.

סיכום

בחברה המודרנית מהווה בית-הספר מקור תמיכה בעל חשיבות עליונה עבור התלמידים. המפגש הקבוע עם צוות המורים ועם הסביבה החברתית הוא בסיס לתחושת יציבות ומקור לתמיכה רגשית, החשובה בייחוד במצבי מצוקה ומשבר, כגון מלחמה.

אירועי משבר עלולים להתרחש במהלך חופשות, בתקופה שבה מוסדות הלימוד לא פועלים, ועל כן אין תקשורת ישירה בין מוסדות הלימוד והצוות הטיפולי לבין תלמידי בתי-הספר ובני משפחותיהם. במקרים אלו נמנעת מן התלמידים היכולת להסתייע בשירותי התמיכה של בית-הספר. יחד עם זאת, בית-הספר יכול להמשיך בקשר עם תלמידיו ולספק בסיס לתמיכה בעזרת אמצעי תקשורת חלופיים, כגון שירותי טלפוניה או אינטרנט.

השימוש בטלפון כערוץ תקשורת חולל שינויים משמעותיים באינטראקציה לצורך עזרה נפשית: מחקרים מראים, כי הפונים שבעי רצון משירותי העזרה הנפשית הטלפוניים, וכי הסיוע משפר את יכולת ההתמודדות עם המצוקה הנפשית. במצבי מלחמה הסיוע הנפשי הטלפוני אף הופך לסיוע

המרכזי, בייחוד כאשר נוצר נתק פיזי בין הפונים לעזרה ובין מעניקי הסיוע, כפי שהתרחש, למשל, במלחמת לבנון השנייה, בזמן שבת-הספר היו סגורים, ורבים מהתלמידים ומהצוות החינוכי עזבו את מקום מגוריהם בצפון והדרימו. למעשה, הערוץ הטלפוני היה הדרך היחידה ליצור קשר בין צוות בית-הספר לתלמידיו.

הטלפון הוא מכשיר זמין שנמצא בהישג ידה של כל משפחה. הייעוץ הטלפוני הוא זמין, ניתן לתת מענה בזמן קצר לפונים רבים, הוא מאפשר להתגבר על מגבלות תנועה הנובעות מן המלחמה, ומעודד ביטוי חופשי ומוגן שלעיתים נמנע במפגש פנים-אל-פנים.


במצבי מלחמה התקשרות טלפונית לתלמידים על-ידי צוות בית-הספר יכולה לאפשר אוורור של תחושות חרדה ובלבול, להסביר תסמינים פיזיולוגיים שעליהם מתלוננים התלמידים, להרגיע במצבי לחץ, לברר אם התלמיד זקוק לסיוע נוסף, ולעזור בהתארגנות הנפשית במצב המצוקה.

על-פי מודל ההתערבות הטלפונית, הקשר שנוצר בין הפונה ליועץ הנו מפגש משמעותי שעשוי לסייע רבות לטיפול ולהסתגלות למצב החדש. כאשר אנשים מסוגלים לשתף אחרים בבעיותיהם ולקבל את תמיכתם, הם יחוו בודדים פחות ומובנים יותר, ובמקרים רבים גם יוכלו לקבל עזרה ממשית לפתרון בעייתם.

לפיכך מומלץ כי כחלק מתהליך ההתארגנות בבית-הספר לקראת מלחמה, יוכשרו צוותי הסיוע של בית-הספר (יועצים, מחנכים) לעזרה בטלפון לתלמידים. סיוע כזה עשוי להיות מקור תמיכה לתלמידים ולבני משפחותיהם בזמן משבר וחירום והשימוש בו זמין ויעיל גם במקרים בהם מערכת החינוך אינה פועלת.

ביבליוגרפיה

- אילון, ע' ולהד, מ' (1990). **חיים על הגבול**. חיפה: נורד.
- גילת, י' (1992). 'גבריות ונשיות, מיתוס ומציאות'. דברים ביום עיון של החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב, ינואר 1992. (עיתון דבר, 13/1/92).
- גילת, י' (2006). 'מאפייני פניות לער"ן בתקופת המלחמה בלבנון: ממצאים ראשוניים'. www.eran.org.il
- הרמן, ג"ל (1994). **טראומה והחלמה**. אופקים: עם עובד.
- טמיר, א' וגילת, י' (2006). 'התערבות טלפונית חד-פעמית בזמן משבר: מודל התפתחותי'. www.eran.org.il/Content/pages_main.asp?id=107
- טמיר, א. וחיימוב, ס. (2005). **התערבויות טלפוניות לאחר פיגועי טרור. מיתוך בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- קלינגמן, א' (1991). **התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון**. שפ"י, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- קרון, מ' (1991). 'התערבות בעת משבר באמצעות מכשיר הטלפון'. בתוך: שיחות, ה', פברואר 1991.
- שוורץ, צ' וולך, י' (1993). 'ייעוץ פסיכולוגי באמצעות הטלפון במהלך מלחמת המפרץ'. בתוך: ש' לוינסון. פסיכולוגיה בבית-הספר ובקהילה. תל אביב: הדר.
- שטרנגר, ק' (1999). אינדיבידואליות: הפרויקט הבלתי אפשרי. אופקים: עם עובד.
- שלקס, ש' ודקל, ר' (2001). 'השלכות התסמונת הפוסט טראומטית על ארגון האישיות של הנפגעים ובנות זוגם'. בתוך: שיחות, ט"ו, עמ' 208 - 218.
- Follette, V.M., Ruzek, J.I & Abueg, F.R. (1998). **Cognitive-behavioral therapies for trauma**. New York: Guilford Press.
- Grand, S. (2000). **The reproduction of evil: A clinical and cultural perspective**. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Lazarus, R.S. (1985). **Patterns of adjustment**. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Reese, R.J., Conoley, C.W. & Brossart, D.F. (2002). 'Effectiveness of telephone counseling: A field based investigation'. **Journal of counseling psychology**, 49, pp. 233-242.
- Stern, D.N., Sander, L.W., Nahum, J.P., Harrison, A.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C., Bruscheiler-Stern, N. & Tronick, E.Z. (1998). 'Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: The "something more" than interpretation'. **International journal of Psycho-Analysis**, 79.

6. ← עקרונות וכלים פסיכו-חינוכיים להתערבות במצבי חירום¹⁰

בעבר טופלה טראומה נפשית בדרך כלל על ידי מומחים בתחום בריאות הנפש, בקליניקה, לאחר הופעת הסימפטומים הפוסט-טראומתיים. בשנים האחרונות המודעות ההולכת וגדלה לעקרונות המניעה בקרב אנשי המקצוע הביאה לידי חיפוש אחר דרכים להקטנת הסיכון להפרעות ארוכות טווח. זאת ניתן להיעשות על ידי התערבות מידית לאחר החשיפה לאירוע הטראומתי, עוד בטרם הופיעו הסימפטומים. הכוונה היא לאסטרטגיות מניעה שניוניות, שנועדו למנוע התפתחות תחלואה נפשית כרונית ועמוקה. מבחינה תאורטית, ככול שההתערבות תיעשה מוקדם יותר, כן יקטנו הסיכויים להתפתחות סימפטומים פוסט-טראומתיים. שני הכלים שיוצגו במאמר זה מיועדים לכל מי שנחשף לאירוע הטראומתי, ולא רק למי שמפגין סימפטומים פסיכופתולוגיים או מצוקה כלשהי.

הצוות החינוכי בבית-הספר בא במגע יום-יומי הדוק עם התלמידים, ולכן אפשר שיהיה עד למצבי לחץ, משברים ואסונות, הפוקדים תלמיד מסוים או קבוצת התלמידים. לעתים הצוות החינוכי נוטה להתעלם מסימנים המעידים על מצוקה נפשית קשה של תלמיד. משבר נפשי עלול להיות כואב מאוד ומסוכן אף יותר מפגיעה פיזית. לשם מניעת החרפת התגובה הוא מחייב בדרך כלל התערבות דחופה וטיפול מתאים.

עם זאת, יש לזכור כי באופן כללי תגובות רוב התלמידים לאסון הן זמניות, ואינן פתולוגיות בהכרח. התפתחות הפתולוגיה בעקבות החשיפה לאירוע המלחיץ תלויה בכמה גורמים, וביניהם: מידת הלחץ הסביבתי המורגש לאחר האירוע, משאבי ההתמודדות האישיים, רמת התמיכה המוגשת לפרט והיקפה.

עקרונות ההתערבות במצבי משבר צריכים להתבסס על ארבעת הקריטריונים הבאים:

1. קמ"צ:


א. **ק - קרבה** - להשתדל שהעזרה תהיה קרוב כמה שיותר לזמן התרחשותו, ובסביבה חברתית של הנפגע.

ב. **מ - מידיות** - העזרה צריכה להינתן כמה שיותר מהר לאחר האירוע.

ג. **צ - ציפייה** - המטפלים והסובבים את הנפגע צריכים לצפות לשיפור הדרגתי, להשתלבות בקבוצה ולהמשכיות בתפקוד לפי הקצב האישי של כל אחד. ציפייה זו משודרת לנפגע ועוזרת לו לחזור לתפקוד נורמטיבי.

2. גישת העבודה צריכה להתבסס על המעגלים הקרובים והמוכרים לנפגע כגון הורים, חברים ומורים. השימוש במעגלים אלו משמש כלי חשוב ביותר בעזרה לנפגע.

¹⁰ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2002). היערכות והתמודדות בית-ספרית בשעת אסון. מאה, משרד העבודה והרווחה, תל אביב.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

3. יש להימנע מלתת לילד המפגין סימני מצוקה תוויות פסיכופתולוגיות של מקרה טיפולי. יש לזכור כי מדובר בתגובה נורמלית לאירוע לא נורמלי.

4. יש לנסות להתחבר אל התגובה הספציפית של הנפגע, ולבדוק כיצד תגובה זו באה לידי ביטוי בכמה תחומים וביניהם התחום הגופני, ההתנהגותי, הרגשי, הקוגניטיבי והתפקודי.

בהתמודדות עם אירועי טראומה יש צורך בהתערבות טיפולית מהירה, שתענה על צרכים המתעוררים אצל הניצולים והנפגעים. התערבות מוקדמת, שיכולה להיעשות בקבוצה, היא דרך יעילה וחסכונית לעזור למספר רב של נפגעי טראומה. להתערבויות מיידיות במצבי טראומה שתי מטרות עיקריות: הקלת הסבל המידי ומניעת תחלואה פוסט-טראומתית. מחקרים באוכלוסייה שנחשפה לטראומה מראים כי מספר גדול של אנשים יסבלו מתגובות נפשיות לאירוע זמן רב לאחר שהוא יסתיים.

חשוב להדגיש, כי ההשפעה השלילית של מאורעות טראומתיים אינה מסתיימת בתום האירוע הממשי, ולרוב היא ממשיכה להתקיים הרבה מעבר לקיומו של האיום הממשי: אובדן עשוי להיתפס רק בשלב ההחלמה, כאב קשה עשוי להמשיך ולגרום מצוקה גם לאחר הפגיעה הפיזית, קבלת פנים עוינת ללוחמים ששבו משדה הקרב עלולה לפגוע ולערער את מצבם הרגשי וכיו"ב. גורמים אלו נקראים גורמי לחץ משניים. השפעתם ארוכת הטווח עשויה להיות רבה יותר מזו של הדחק הראשוני או המידי.

אנשי המקצוע, המפעילים התערבויות בזמן משבר, צריכים להיות מודעים לגורמים בטרומה שאליהם היו רוצים להתייחס, ושרובם מצריכים התערבויות ספציפיות:

1. **חוסר שליטה רגשית** - רגשות משתקים, כגון: פניקה, פחד, עצב, אשמה ותחושת כישלון. גם בקרב אנשים שלא נחשפו באופן ישיר לטראומה ייתכנו מצבי רוח משתנים, התקפי זעם, דאגות, סיוטים ותחושת בדידות.

2. **בעיות גופניות** - הופעת מחלות וכאבים לא מוסברים, קשיי אכילה ושינה או אכילת יתר, אימפוטנציה מינית, הירדמות חוזרת ונשנית של איברים שונים בגוף וכו'.

3. **בעיות בתפקוד הקוגניטיבי הקשורות לעוררות יתר** - קשיי ריכוז, צמצום השדה הקוגניטיבי, חיפוש אובססיבי אחר מידע חדש, הפצת שמועות ואמונה בשמועות, היצמדות למוכר וקושי בתכנון העתיד.

4. **קריסה של סכמות קוגניטיביות של תחושת שליטה**, ביטחון, אי-פגיעות וכיו"ב. פגיעה באמונות של האדם עצמו, הקצנת האמונה הדתית, הקצנת אידיאלוגיה חברתית, משיכה אחר תורות מיסטיות למיניהן.

5. **תגובות רגשיות והתנהגותיות מוגזמות לאירועים** או מצבים המזכירים את הטרומה, כגון פחד מרעש חזק, הימנעות מוחלטת מכל גירוי שמזכיר את האירוע וכו'.

6. **פגיעות בתפקוד החברתי** - אובדן היכולת ליהנות מיחסים בין-אישיים מספקים, לעג וזלזול באחרים, נטייה לווכחנות, חוסר הזדהות, האשמות הדדיות, חוסר אמון באחרים, נסיגה חברתית.

7. **פגיעה בתפקוד המשפחתי** - אובדן הסמכות ההורית, תחושת ניכור בין ילדים והורים, חוסר תקשורת במשפחה, חוסר סובלנות לעמדות שונות במשפחה, מציאת שער לעזאזל, נקיטת עמדות ניהיליסטיות או אנטי סוציאליות.

להלן מוצעים שני כלים להתערבות, המיועדים לשימוש הן באופן אינדיבידואלי והן בקבוצה, לאוכלוסייה שנחשפה באופן ישיר או עקיף לאירוע אסון ולמצב של משבר. יתרונותיהם המרכזיים של כלים אלו, שהם פשוטים לשימוש וניתנים להנחיה על ידי מחנכת הכיתה, הם אינם דורשים משאבים מיוחדים והם הוכחו כיעילים במספר רב של מחקרים.

חשוב להדגיש, כי ניתן להשתמש בכלים אלו לא רק לאנשים שנחשפו באופן ישיר למצב טראומטי מלחיץ, אלא גם לקבוצות הפוגשות את הטרומות כחלק מוגדר ונשנה בעבודתן, כגון אנשי משטרה, מכבי אש, אנשי טיפול ואפילו מורים. בקבוצות אלו מטרת ההתערבות היא למנוע שחיקה, להפחית את החרדה המקדימה ולמנוע תגובות מצוקה חריפות.

כלי ראשון: דיבוב פסיכולוגי מובנה (debriefing)

דיבוב פסיכולוגי הוא שיחה קבוצתית מובנית, המתבצעת כחלק מתהליך התערבותי לאחר אירוע אסון. חשוב לציין כי לא מדובר בייעוץ או בטיפול. הדיבוב משמש כלי של מניעה, בשעה שמטרתה העיקרית של השיחה היא להפחית את הסיכוי שתגובות פסיכולוגיות טבעיות לאחר אירוע אסון ייהפכו לסינדרום פוסט-טראומטי.

הדיבוב הפסיכולוגי פותח כדי לסייע לצוותים של כוחות ההצלה להתמודד עם הלחצים הבלתי נמנעים של עבודתם, ולמנוע תגובות לחץ בעתיד. זהו אחד הכלים המרכזיים שבהם נעשה שימוש בשנים האחרונות באירועים של אסון ולחץ. יעילותו של כלי זה נבדקה במספר רב של מחקרים ונמצא כי השימוש בו לאחר מקרי אסון גורם לשיפור בסימפטומים ולשיפור בתפקוד.


בדרך כלל נעשית ההתערבות סמוך לזמן של האירוע הטרומטי. היא כוללת מפגש קבוצתי אחד או שניים, שמתתפים בו אנשים שנחשפו לאירוע הטרומטי באותה רמה של חשיפה (נפגעו, היו עדים לאירוע, בני משפחה של נפגעים וכו'). במהלך הפגישה נסקרים במשותף המרכיבים השונים של האירוע הטרומטי והשפעותיו, כך שכל משתתף יכול לפתח לעצמו הבנה מלאה יותר למה שהתרחש ולתגובותיו.

לפי התאוריה הפסיכו-דינמית, טראומה היא שבר ביכולת של המנגנון הנפשי לעבד תגובות רגשיות בעזרת המבנים הקיימים, ולכן המטפל צריך להתייחס גם להצפה הרגשית וגם למבנים הקיימים. הדיבוב הפסיכולוגי המובנה מאפשר ליחיד לבחון את המבנים הדומיננטיים אצלו, לפרוק את המתח הרגשי הפנימי שאותו הוא חווה, ועל ידי כך למנוע התפתחות של סימפטומים בהמשך.

להלן מטרות אפשריות נוספות של השימוש בדיבוב פסיכולוגי:

א. אוורור של רשמים, תגובות, רגשות והפחתת מתח.

ב. קידום הארגון הקוגניטיבי באמצעות הבנה בהירה של האירועים ושל התגובות.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- ג. נרמול והפחתה של תחושת הייחודיות או האבנורמליות של המשתתפים.
- ד. הגברת התמיכה והלכידות של הקבוצה.
- ה. הכנה לקראת סימפטומים ותגובות שאולי יעלו בעתיד.
- ו. זיהוי דרכים לעזרה נוספת, אם יהיה בכך צורך.
- ז. זיהוי ואבחון של הזקוקים לעזרה נוספת.

הנחיות כלליות

חשוב שכל המשתתפים בשיחה יהיו בעלי מכנה משותף הקשור לאירוע, כגון: כולם נפגעו, בני משפחה של נפגעים, בני אדם שהיו עדים אך לא נפגעו פיזית וכו'. מספר המשתתפים המומלץ לקבוצה הוא 8-10 אנשים. אסור לחייב את התלמידים להצטרף לקבוצה, ואסור לחייב אף משתתף לדבר. הקבוצה תתכנס בין 24 שעות לאחר האירוע ועד שבועיים לאחריו, בשעה שהעיקרון המנחה הוא לעשות זאת סמוך ככל האפשר לזמן האירוע, כדי למנוע תופעות של פוסט-טראומה. רצוי שהמנחה תהיה דמות המכירה ומוכרת למשתתפי השיחה (מורה, מחנכת, יועצת). בשיחה עצמה יהיו שלושה סבבים. בכל סבב רשות הדיבור עוברת בצורה מסודרת מאחד לאחר, כאשר אין חובה לדבר. עם זאת, חשוב לעודד את המשתתפים לקחת חלק במתרחש. על המנחה לדאוג שכל סבב יתמקד במטרתו, מבלי לגלוש למטרות של סבבים אחרים. לכל משתתף יש הזכות לעזוב את החדר, וישנה הסכמה כי הנאמר בקבוצה לא ישמש בסיס לרכילות.

הדיבוב המובנה מורכב מחמישה שלבים:

שלב הפתיחה - המנחה יציג את עצמו, יסביר את מטרת המפגש ויתאר את התהליך. בשלב זה ייערך חוזה שיפרט את כללי הדיבוב.

השלב השני: שלב העובדות - כל משתתף מציג את עצמו ומספר על האירוע מנקודת מבטו. בשלב זה המשתתפים יתארו וישחזרו את האירועים תוך כדי הבחנה בין עובדות לשמועות. המנחה יסייע בבניית התמונה, לשם הגברת ההתמצאות ותחושת השליטה של המעורבים. שלב זה יוצר מעין בסיס לדיון, המאפשר לחברי הקבוצה להכיר את הזוויות הרבות והשונות שבהן נתפס אירוע הלחץ על ידי המשתתפים, ואת התנהגות האנשים במשך החשיפה. המנחה ישאל שאלות כגון: מה הקשר שלך לאירוע? מה קרה? כיצד נודע לך על האירוע?

השלב השלישי: שלב המחשבות, התגובות והרגשות - זהו השלב המשמעותי ביותר, שכן סביר שבשלב זה יעלו רגשות ומכאובים. המנחה שואל שאלות כגון: אלו מחשבות חשבת בזמן האירוע? איך הרגשת? כיצד זה השפיע על תגובותיך? מה החלטת לעשות? מה מתוך החלטותיך ביצעת ומה לא? מה היה החלק הכי משמעותי בשבילך ועוד.

אם לא יתיר לו הזמן, ישאל המנחה רק: מה היה החלק הקשה ביותר בשבילך?

חשוב שהמנחה יעזר בקבוצה לנרמל תגובות שמציינים המשתתפים, למשל: "זה טבעי שלאחר אירוע כזה אנשים מאבדים את התיאבון ומתקשים להירדם".

השלב הרביעי: שלב ההתמודדות - המנחה שואל את המשתתפים: מה עזר או מה יעזור לך להתגבר? אם המשתתף מתקשה למצוא משהו שעוזר לו, המנחה יכול לשאול: כיצד התגברת על אירועים קשים בעבר? מה היה לך לעזור?

השלב החמישי: שלב הסיום - המנחה יסכם בקצרה את התגובות האפשריות להתמודדות מוצלחת לפרט ולמשפחה, וזאת בהתאם לתכנים שעלו על ידי המשתתפים. למעוניינים יקבע פגישה שנייה בעוד כשבועיים-שלושה. בסיום יברר המנחה עם המשתתפים האם הם היו רוצים להחליף ביניהם מספרי טלפון.

מומלץ שהמנחה יישאר בחדר דקות אחדות לאחר סיום הפעילות, כדי שמשתתפים מעוניינים יוכלו לגשת ולשוחח עמו, או כדי שהמנחה עצמו יוכל לפנות לבני אדם מסוימים ולהפנות את תשומת לבם לפרט מסוים שעלה במהלך המפגש, ונראה לו חשוב.


דגשים בתהליך ההנחיה

- א. המנחה ישתדל להשרות אווירה חמה ומקבלת, ולהימנע מפגיעה או מביקורת.
 - ב. המנחה ייתן תשומת לב מרבית לכל דובר, בתוך שימת לב לדינמיקה הקבוצתית.
 - ג. המנחה יכול להפעיל משתתפים לתפקיד של תומכים ומנרמלים, לעזרתם של אלו המביעים סבל או ביקורת עצמית קשה.
 - ד. חשוב לשים לב לשקטים בקבוצה, אלו שמוותרים על תורם בסבב.
- נוסף על כך, יש לשים לב לבני אדם שהיו אמורים להשתתף בקבוצה, אך נעדרו ממנה. לפעמים דווקא אלו הם האנשים הסובלים בצורה משמעותית וחוששים להגיע. מן הראוי לטלפן אליהם, לשאול מדוע לא הגיעו, ולהציע חזרה לפעילות.

כלי שני: עיקרון הרציפות

אי-ודאות במצבי סיכון היא תחושה קשה מאוד, מכיוון שיש בה הרגשת חוסר אונים ואובדן שליטה. על אף היותה חוויה בסיסית, המלווה אותנו מרגע לידתנו עד תום חיינו, היא מקור לדאגות, חרדות, חששות ורגשות בעלי עוצמה, כגון: פחד, כעס, עוינות ואלימות. קשה להשלים עם חיים במצב של חוסר מידע וחוסר יכולת לנבא את הצפוי בעתיד, בעיקר בנוגע לנושאים קיומיים וחשובים. כל שינוי במצב האישי, המשפחתי והקהילתי טומן בחובו עלייה ניכרת ברמת אי-הוודאות, הנוצרת כשאנו עוזבים מצב מוכר (טוב או רע) ועדיין אין לנו תחושה של יציבות במצב החדש. כדי להקטין את תחושת אי-הנוחות שבחוסר הוודאות, אנו עושים מאמצים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים, על מנת ליצור תחושה של שליטה על חיינו, וזאת על ידי תהליכים פסיכולוגיים הנקראים רציפות.

אירוע אסון משבש וקוטע בבת-אחת את תחושת הרציפות שלנו, ובאופן פתאומי אנו נפגשים עם אי-ודאות. קטיעת רציפות בעקבות אסון מתבטאת בתחושה שאיני מבין מה קורה; אני חש מבולבל, שהעולם השתבש וסדרי בראשית נתערערו. פעמים רבות הפגיעה ברציפות התפקיד מתבטאת בחוסר אונים ואי תפקוד.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

הצורך ברציפות ובתחושה שהאתמול מנבא את מחר הוא צורך בסיסי בקיום האנושי. מודל הרציפויות, שיובא להלן, מאפשר לזהות את הרציפויות שנקטעו ואת אלו שמתפקדות, ועל סמך זאת לבנות תכנית התערבות.

עיקרון הרציפויות קובע שעל מנת למנוע התפתחות הפרעה פוסט-טראומתית, יש לגשר בהקדם האפשרי בין הרציפויות השונות, כלומר לקיים המשכיות ולדאוג שמבנים שהיו קיימים ומשמעותיים בעבר ימשיכו להיות כאלה בהווה ובעתיד. על פי המודל, בהתמודדות עם אסון, יכוון המאמץ הטיפולי לשימור הרציפויות השונות בחייהם של היחיד, המשפחה, הארגון והקהילה או להחזרת הרציפויות שנפגעו על כן.

באירועי משבר נקטעות חלק מהרציפויות. הרציפויות שממשיכות לתפקד מסייעות לפרט ולקבוצה להתאושש. לפעמים שימור רציפות מתפקדת, או אישוש רציפות מעוררת, עוזרים לרציפויות קטועות לשוב לתפקד לאט ובהדרגה. בכל משבר, הפירוש שמעניק הפרט או הקבוצה לאירועים הוא הקובע המרכזי של תחושת רציפות או קטיעה. מכאן נובעת היכולת לגשר וליצור רציפויות, ביטחון ותקווה, על ידי שינוי התפיסה והפרשנות שאנו נותנים לאירועים שונים של חינו.

ישנן כמה רציפויות מרכזיות:

רציפות הכרתית מציאותית - משחר ימיו מנסה האדם ללמוד חוקים, לצבור ניסיון ולשער את העתיד לקרות. החוקים, ההיגיון והמציאות תורמים להרגשה כי העולם הגיוני וניתן לחיזוי. רציפות זו מורכבת משאלות כגון: איך אני מכיר את חוקי העולם, מהם הכללים והנהלים וכן מהידע על העולם בכלל ועל בית-הספר בפרט. לדוגמה, לאחר רעש האדמה בטורקיה, אחת מהרציפויות שנקטעו הייתה האמונה, שמחר המבנה הפיזי של הבית או של בית-הספר ימשיך להתקיים.

רציפות תפקיד - אנו ממלאים תפקידים רבים בחיינו, רובם נמשכים שנים רבות ויוצרים אצלנו תחושה של "אתמול מנבא את המחר". אנחנו ילדים, תלמידים, חברים, בני משפחה, הורים עובדים, שכנים וכיו"ב. במהלך מלחמה, אחת הרציפויות שעלולה להתערער היא האמונה של הילד, כי הוא תלמיד וגם בעתיד הוא ימשיך למלא את תפקידו כתלמיד. רציפות תפקודית מתקיימת כששאר התלמידים, המורים ובית-הספר ממשיכים או חוזרים למלא את תפקידם למרות ההפרעות. השבת שגרת היום-יום בבית-הספר על כנה משמרת את הרציפות התפקודית של הילד כתלמיד.

רציפות חברתית - האדם תלוי בהישרדותו בסביבה האנושית. אנחנו חיים במשפחה, תלמידים בכיתה, יש לנו חברים לעבודה וחוג חברתי. כל אלה די קבועים לאורך החיים. לכן הציפייה לפגוש באותם אנשים או חברים והמפגש החוזר אתם יוצרים תחושה של רציפות. ברציפות הזאת יש כמה קבוצות חברתיות, שאליהן האדם משתייך: משפחה, חברים, חברים בבית-הספר, חברים לעבודה וכיו"ב. רציפות חברתית מתקיימת, אם קשרים שהיו משמעותיים בעבר, ממשיכים להיות כאלה. למשל, ריכוז השיחה בכיתה על ידי המחנכת עונה על עיקרון הרציפות החברתית.

רציפות היסטורית אישית (רציפות הזהות) - כיצד אנו מכירים את עצמנו לאורך השנים? מה אני יודע על עצמי? מהן האמונות הבסיסיות שלי על עצמי ועל העולם? לדוגמה: כשאנשים מתארים את תגובתם לאירוע אסון, רבים אומרים: "אני לא מכיר את עצמי, בדרך כלל אני לא כזה", כלומר הם מתארים תחושה של התערערות הרציפות האישית. רציפות הזהות מתקיימת, אם תודעת הזהות המתמשכת נשמרת למרות הפרעות.

השימוש במודל הרציפיות מאפשר להשיב את תחושת ההמשכיות המציאותית, האישית, החברתית והתפקודית, שהתערערו כתוצאה מהחוויות הטראומטיות. מומחי בריאות הנפש, המורים, היועצות וכדומה צריכים לשבת עם האדם ולשאול את שאלת המפתח: מה השתנה ומה לא השתנה בעקבות האירוע? עלינו לבדוק איזו רציפות נקטעה בתחושתנו של האדם, ואיזו רציפות ממשיכה להתקיים. על איש המקצוע, המחנכת, היועצת או המורה לעקוב עם הפרט - רציפות אחר רציפות - לבדוק מה מבחינתו השתנה, ולבחון יחדיו האם הרציפות שציין נקטעה ממש, או שמדובר רק בתחושה הסובייקטיבית שלו. בשיחה רצוי להדגיש את הרציפיות שלא נקטעו, ובכך להחזיר לו את תחושת היציבות, הביטחון והתקווה, ואת האמונה הבסיסית שהאתמול מנבא את המחר.

אם אנו מזוהים פגיעה באחת מהרציפיות, ישנן שתי דרכי פעולה שעומדות לפנינו:

הדרך הראשונה - לנסות לסייע לגשר או לשקם את הרציפות שנפגעה. לדוגמה, מתן אינפורמציה מסייעת לארגן מחדש את הרציפות הקוגניטיבית. לאחר התרחשותם של פיגועים קטלניים, אחת הרציפיות שנפגעות היא הרציפות התפקודית. בשיחותיהם עם הילדים, אנשי הצוות הטיפולי והמקצועי צריכים להדגיש כי גם מחר וגם מחרתיים צריך להמשיך להגיע לבית-הספר, ולנסות ללמוד במידת האפשר. בדרך זו הם מנסים לארגן מחדש את הרציפות התפקודית שנפגעה אצל רבים מהילדים.

הדרך השנייה - לזהות רציפיות מתפקדות ולנסות לחזק אותן. לדוגמה, אם הרציפות החברתית פעילה, צריך למצוא אנשים שילוו את הילד או לסייע לו ליטול תפקיד בקשר לאחרים. כך בתחילת האינתיפאדה השנייה, כשהחלו לירות על שכונת גילה, התמקדו המטפלים בניסיונות לתת תפקידים חברתיים לילדים שנפגעו, וזאת בין השאר כדי לחזק את הרציפות החברתית בקרב אותם ילדים. במחקרים נמצא, כי כאשר רציפות מסוימת מתחברת היא מחזקת רציפיות אחרות.

ראוי לציין, כי לא רק אירועי אסון מביאים לידי קטיעת רציפיות. ישנם משברים נורמטיביים הגורמים לקטיעה של כמה רציפיות. לדוגמה הגירה הכרוכה במעבר מארץ לארץ גורמת לרציפות החברתית להשתנות, משום שפעמים רבות משנים או מאבדים תפקידים ועיסוקים, ולא תמיד מבינים את התרבות החדשה. גם במשברים נורמטיביים ניתן, אפוא, לצפות לתחושת ערעור הרציפות החברתית, הקוגניטיבית והתפקודית. במשברים אלו ניתן לעשות שימוש בעיקרון הרציפיות, כדי להקל על המשבר הנורמטיבי, ולהבטיח הסתגלות מהירה יותר למצב החדש.

סיכום

מאמר זה הציג שני כלים להתמודדות קבוצתית או אישית בעת אסון ומצבי לחץ. הכלים, באופן יחסי, פשוטים לשימוש ותרומתם הוכחה בעשרות מחקרים. השימוש בכלים אלו נועד לא רק לאנשי בריאות הנפש, יתר על כן: רצוי שדווקא המורים, המחנכות ואנשים המצויים בסביבתם הקרובה והיום-יומית של הילד ירכשו שליטה בכלים אלו, ויפעילו אותם בעת הצורך. יש להדגיש, שכלים אלו יעילים לשימוש גם בקרב ילדים ובני נוער שנחשפו לאירוע הטראומתי ואינם מפגינים מצוקה בולטת. זאת בניגוד להתערבות מוקדמת, שמתמקדת רק באנשים המצויים במצוקה בולטת או בעלי אבחנה פסיכופתולוגית, ויש בה משום מענה רק לחלק מן האוכלוסייה המצויה בסיכון.

יחד עם זאת יש לזכור, כי הפרעות כרוניות בתגובה למצבי לחץ נובעות ממכלול רחב של גורמים, ובתוכם נתונים ביולוגיים-תורשתיים או סביבתיים, וכל אחד מהם תורם את חלקו להתפתחות ההפרעה הכרונית. בתקופה המידית שלאחר האירוע הטראומתי, בכוחן של ההתרחשויות, כולל ההתערבויות שהוצעו במאמר זה, לתרום במידה מסוימת למניעת ההפרעות הפוסט-טראומטיות. ולכן, במצבי אסון וטראומה ישנה חשיבות לשימוש בהם.

ביבליוגרפיה

- איילון ע', להד מ' (2000). **חיים על הגבול**, טבעון: הוצאת נרד.
- נריה י', סולומון ז', ויצטום א' (1999). מניעת תגובות פוסט-טראומטיות ארוכות טווח: בחינת היעילות של התערבות התשאל הפסיכולוגי, **שיחות**, יד(1), עמ' 13-19.
- עומר ח' ואלון נ' (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה, **פסיכולוגיה**, ד(1), עמ' 20-28.
- קלינגמן א' (1991). **התערבות פסיכולוגית-חינוכית בעת אסון**, שפ"י, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קלינגמן א', רביב ע' ושטיין ב' (2000). **ילדים במצבי חירום ולחץ**, שפ"י, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שלו א', תובל-משיח ר' (1999). התערבויות מוקדמות ותשאל (debriefing) באירועי טראומה. **שיחות**, יג(3), עמ' 206-219.
- Ayalon, O. (1983). Coping with terrorism: The Israeli case. **Stress Reduction and Prevention**. Plenum, NY.
- Cohen, L. (Ed.), (1988). **Life events and psychological functioning: Theoretical and methodological issues**. California, USA: Sage Publications.

- D'Imperio, R.L., Dubow, E.F., & Ippolito, M.F. (2000). Resilient and stress-affected adolescents in an urban setting. **Journal of Clinical Child Psychology**, 29(1), pp. 129-142.
- Eth, S. & Pynoos, R.S. (1985). **Post-traumatic stress in children**. Washington DC: American Psychiatric Press.
- Farberow & Gordon, (1981). Acute reaction of stress. **Child and Adolescent Psychiatry**, Blackwell Scientific, Oxford.
- Garbarino, J. & Kostelny, K. (1996). The effects of political violence on Palestinian children's behavior problems: A risk accumulation model. **Child Development**, 67, pp. 33-45.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (1985). Acute stress reactions. In M. Rutter & L. Hersov (Eds.). **Child and adolescent psychiatry: Modern approaches**. Oxford, UK: Blackwell.
- Ladd, G.W. & Cairns, E. (1996). Children: Ethnic and political violence. **Child Development**, 67, pp. 14-18.
- Lazarus, R.S., (1982). The psychology of stress and coping: With particular reference to Israel. **Stress and Anxiety**, 1, pp. 42-56.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer-Verlag.
- Omer, H. & Alon, N. (1994). The continuity principle: A unifies approach to treatment and management in disaster and trauma. **American Journal of Community Psychology**, 22, pp. 273-287.

7. מי יעזור לעוזר: טראומטיזציה משנית והשפעת המצב הביטחוני המתמשך על הצוותים החינוכיים והטיפוליים¹¹ ←

בשלושת העשורים האחרונים ניתנה תשומת לב מחקרית רבה לנושא השפעת החשיפה לאירועים טראומטיים על הרווחה הנפשית של ניצולי הטראומה. יחד עם העלייה הגדולה במודעות ובהתעניינות בתחום, חלה עלייה גם בנושא ההשפעות הפסיכולוגיות הנמשכות על מטפלים (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים) ועל אנשי חינוך שנחשפו לאירועים טראומטיים באמצעות התיאורים והמקרים של מטופלים ושל תלמידיהם (Figely, 1985).

המונח טראומטיזציה משנית (Secondary Traumatization) מתייחס למצב שבו אנשים הבאים במגע קרוב עם קורבן לאירוע טראומטי, כגון הורים, בני משפחה, מורים, מטפלים, אנשי כוחות ההצלה, כוחות ביטחון וכדומה, עלולים לחוות מצוקה רגשית, ולהפוך בעצמם במהלך הזמן לקורבנות עקיפים של הטראומה (Figley, 1983).

מונח מקביל לטראומטיזציה משנית הוא תשישות קרבה. תשישות קרבה מתארת את השפעת המפגש הטיפולי עם נפגעי אסונות הסובלים מהפרעה פוסט-טראומטית על אנשי מקצועות בריאות הנפש. בתשישות הקרבה מופיעות אצל המתערבים תופעות המדמות את הסימפטומים הפיזיולוגיים, האמוציונליים והקוגניטיביים של הנפגעים, ואלו עלולות ב-3% עד 7% מהמקרים להיות חמורות, עד כדי גרימת הפרעה פוסט-טראומטית לאנשי המקצוע (Hodjkinson, 1994).

הטראומה מדבקת

המטפל, עד לאסון, מתנסה במידה פחותה יותר באימה, בזעם ובייאוש מן המטופל. אדם העובד עם קורבנות (מטפל) או בא במגע קרוב עמם (מורה) עלול לחוות רגשות כואבים והשפעות פסיכולוגיות העלולות להימשך חודשים ואף שנים לאחר סיום העבודה עם המטופל שחוה טראומה. בשנים האחרונות מתגלים יותר ויותר מקרים של מטפלים, אנשי בריאות הנפש שעוסקים בטיפול בקורבנות טראומה, המדווחים על סימפטומים טראומטיים, ביניהם נדודי שינה, מחשבות חוזרות ונשנות על אירועים מפחידים, קשיי הירדמות, עצבנות וכדומה. זאת, למרות שהם לא נחשפו באופן ישיר לאירוע הטראומטי. על-אף שלכולם תארים מתקדמים וניסיון מקצועי רב, וכולם מקבלים הדרכה על המקרים שבהם הם מטפלים, הם אינם מחוסנים נגד דימויים כואבים, מחשבות ורגשות הקשורים לחשיפה לאירוע הטראומטי שהמטופל שלהם חווה.

תגובה זו יכולה להיות קצרת טווח, אך היא עלולה להוות גם תגובה ארוכת טווח ולהתבטא בשינוי הסכמות הקוגניטיביות של המטפל, אמונותיו, ציפיותיו והנחותיו על עצמו ועל אחרים (Blank, 1987). מטפלים העובדים עם קורבנות צריכים להיות מודעים לאפשרות, כי הסכמות הקוגניטיביות

¹¹ מהדורה ראשונה של המאמר פורסמה בחן-גל, ש. (2003). התמודדות בית ספרית עם אירועי טרור ומתח בטחוני מתמשכים. מאה, משרד העבודה והרווחה, תל אביב.

שלהם ומערכת הזיכרון והדמיון יופרעו ויושפעו כתוצאה מחשיפה לאירועים הטראומטיים שעברו על המטופלים שלהם (Paivio, 1986).

Figley (1995) מציין, כי העבודה עם נפגעי טראומה חושפת את המטופלים והמתערבים במידה קיצונית לחומר טראומטי המעורר תחושות של אימה. הפגיעות של מומחי בריאות הנפש לחשיפה זו מיוחסת לשלושה גורמים מרכזיים:

א. **אמפתיה** - תחושת האמפתיה של המטפל כלפי התנסויותיו ורגשותיו של המטופל היא אחד מכללי היסוד של הטיפול הנפשי. יחד עם זאת, אמפתיה עלולה לגרום להאצה של טראומטיזציה משנית, מכיוון שהיא בעצם כלי המגשר בין עולמו הפנימי של המטופל, המוצף בחוויות קשות, לבין עולמו של המטפל.

ב. המפגש עם חומר טראומטי מעורר אצל המטפל **זיכרונות של טראומות שהוא עצמו נחשף אליהן בעברו**. ככל שהאירוע הטראומטי שחווה המטופל דומה יותר לאירוע הטראומטי שחווה המטפל, כן גוברים הסיכויים ליצירת תשישות קרבה, בעיקר דרך מנגנון ההזדהות.


ג. **טיפול בילדים** שחוו טראומה הוא גורם העלול להחיש יצירה של תשישות קרבה. זאת, מכיוון שעבודה עם ילדים עשויה להיות מעוררת רגשית וטעונה במיוחד.

מחקרים רבים הראו, כי ההשפעות ההרסניות של הטראומה מתגלות גם בקרב אנשים שלא היו קורבנות ישירים לאירוע, כגון בנות זוג ובנים של חיילי וייטנאם (Maloney, 1988), ניצולי שואה (Davidson, 1980) ואצל מטופלים בקורבנות טראומה (McCann & Pearlman, 1990).

טראומטיזציה משנית בקרב נשות לוחמים פוסט-טראומטיים

אחד התחומים החשובים שבהם נחקרה הטראומטיזציה המשנית הוא השפעות החוויות הטראומטיות של חיילים על נשותיהם. ההשתתפות במלחמה חושפת את החייל ללחצים קשים ביותר, העלולים לגרום לאחת משתי ההפרעות הבאות שיתוארו להלן: תגובת קרב (=הלם קרב) ותסמונת פוסט-טראומטית. תגובת קרב מתייחסת להתמוטטות בשדה הקרב עצמו. היא מאופיינת במגוון רחב של ביטויים נפשיים וגופניים מידיים המתרחשים במהלך הלחימה או מיד לאחריה, כגון חרדה, שיתוק, הקאות, שלשולים וכדומה. לעומת זאת, התסמונת הפוסט-טראומטית מתייחסת לסינדרום פסיכיאטרי העלול להתפתח בקרב לוחמים גם זמן ממושך לאחר המלחמה. הוא יכול להיות בלתי תלוי בתגובת הקרב או כהמשך שלה. התסמונת הפוסט-טראומטית מתאפיינת בחוויה מחודשת של האירוע הטראומטי, בקהות רגשית, בירידה במעורבות בנעשה בעולם החיצון ובמגוון רחב של סימפטומים דיכאוניים וקוגניטיביים. שתי הפרעות אלו עלולות לגרום לשינויים אישיותיים והתנהגותיים ארוכי טווח, העלולים להשפיע לא רק על החייל עצמו, אלא גם על סביבתו הקרובה ועל האנשים הבאים עמו במגע (ויסמן, מיקולינסר, סולומון וויסנברג, 1993).

מחקרים שתיארו את תופעת הטראומטיזציה המשנית בקרב נשות לוחמים (Williams, 1980; Lyons, 1986) הצביעו על הבידוד ועל הבדידות של נשים אלה, ההקרבה האישית העצומה שלהן והנשיאה במגוון רחב של רגשות כואבים. לעיתים קרובות נשים אלו מדווחות על תחושות הצפה, חוסר אונים, היעדר תקווה, דיכאון, חרדה, אשמה, תחושות חוסר ערך ופגיעות מאוד חזקות.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

במחקר על חיילי וייטנאם (Kulka et al., 1988) נמצא כי "בני זוג של פוסט-טראומטיים נוטים להיראות פחות שמחים ומסופקים, סובלים ממצוקה רבה יותר, כולל תחושות שהם עומדים לפני התמוטטות נפשית, וישנן בעיות רבות יותר בחיי הנישואין ואלימות רבה יותר בהשוואה לבני זוג של אנשים ללא פוסט-טראומה". Solomon et al. (1992) מצאו, כי תגובות פוסט-טראומה בקרב לוחמים היו קשורות באופן מובהק, לרמות מוגברות של סימפטומים פסיכיאטריים, של תלונות גופניות ושל בעיות ביחסים הבין-אישיים בקרב נשותיהם.

רמה גבוהה של מצוקה בקרב נשות הנפגעים הוסברה בכך, שקשר קרוב ומתמשך עם אדם הסובל מטראומה נפשית הוא גורם לחץ חמור ומתמשך כשלעצמו, העלול להביא עם הזמן לפגיעה פסיכיאטרית. הסבר נוסף הוא שטראומטיזציה משנית עלולה לנבוע מתהליכים של הזדהות עם הקורבן (נריה, סולומון, גינזבורג, דקל, אנוך ועורי, 1995).

קשר אפשרי נוסף בין שני משתנים אלו נובע ממצבו הנפשי של החייל המשפיע על האווירה המשפחתית. חיילים פוסט-טראומטיים הם לעיתים קרובות תוקפניים, מנוכרים ומסוגרים. הם נוטים לסבול מרגשות אשמה, מסיוטים, ממחשבות חוזרות על המלחמה, רגישים לרעשים, סובלים מקשיי שינה, מבעיות ריכוז ומהיעדר עניין בפעילויות שגרמו להם בעבר הנאה. בעיות אלו עלולות להשפיע באופן קיצוני על המשפחה ולהעכיר את האווירה הרגשית והחברתית של שאר בני המשפחה שנחשפים אליהן. כלומר, האווירה המשפחתית, ולא רק ההסתגלות הנפשית של הילדים, עלולה להיות מושפעת מרמות המצוקה הגבוהות של אחד מחברי המשפחה (ויסמן, מיקולינסר, סולומון וויסנברג, 1993).

השפעות החשיפה למטופל שחווה טראומה על המטפל ועל התהליך הטיפולי

העברה נגדית Countertransference

העברה נגדית מתייחסת להפעלה של קונפליקטים ודאגות בלתי פתורים או לא מודעים של המטפל. העבודה הטיפולית עשויה לעורר מחדש ולהחיות זיכרונות וחוויות מוקדמים של המטפל (Farber, 1985). בספרות המתייחסת לטיפול בקורבנות טראומה כוללת העברה נגדית גם את המחשבות והרגשות הכואבים, שעלולים להתלוות לעבודה עם ניצולי הטראומה. החשיפה לתיאורים קשים ומזעזעים של קורבנות הטראומה עלולה ליצור אצל המטפל רגשות עזים ולעיתים אף משתקים של אימה ושל חוסר אונים.

מחקרים שבדקו מטפלים שטיפלו בניצולי מלחמה הראו, כי המטפל נאלץ להתמודד עם 'הצד השחור' של האנושיות, והמגע עם מטופלים אלו עלול לגרור אותו לעיסוק בחרדה קיומית על מוות ועל חוסר קיום (Blank, 1987). המגע עם חומר טראומטי עלול לעורר אצל המטפל התנסויות טראומטיות בלתי פתורות שהוא עצמו חווה בעבר. מצבים של הזדהות-יתר עם המטופל הסובל מטראומה עלולים להגביר ולהאיץ את התחושות הקשות בקרב המטפל (Herman, 1981).

חוקרים שסקרו מספר רב של מחקרים שעסקו בתגובות של מטפלים בקורבנות טראומה הצביעו על המרכיבים הנפוצים ביותר בתגובותיהם של מטפלים: סיוטי לילה, קשיי הירדמות, עיונות, קוצר רוח, תגובות פסיכו-פיזיולוגיות, אשמה, בושה וזעם (Lindy, 1988).


מתוך רצון להתגונן מפני חוסר הישע **המטפל עלול לנסות למלא את תפקיד המושיע**. לעתים הוא מקבל על עצמו יותר ויותר תפקיד של מגן על המטופל, ועל-ידי כך הוא מרמז שהמטופל לא יכול לפעול למען עצמו. להד (2000) מתאר, כי בניגוד לתהליך הטיפולי השגרתי, עולה תופעת ההעברה הנגדית בעוצמה רבה במגע עם נפגעי אסון, כאשר לעיתים עוצמת הרגשות גורמת למטפל לקשור קשר אינטנסיבי ועמוק עם הניצולים ועם בני משפחתם. דבר זה מתבטא בביקורי בית, בשיחות טלפון תכופות, בחריגה משעות העבודה (עובדים עד שעות מאוחרות, בסופי-שבוע או אפילו בחופשות) וקושי עצום בפרידה מהנפגעים - תופעות שהן מעבר להתערבות או לטיפול. המתערבים גם מדווחים כי הם חשים שהנפגע זקוק להם עד כדי כך שהם מרגישים שאין להם ברירה אחרת. יש להדגיש, כי רק לעיתים רחוקות מובילים צעדים אלו לשיפור. להפך, ככל שגדלה תחושת חוסר האונים, התלות וקוצר היד של המטופל, כן מחמירים בדרך כלל הסימפטומים שלו.

הדבר עשוי להתבטא גם בפיתוח תחושות כעס אצל המטפל בשם המשפחה על מוסדות, על ארגונים ועל נותני שירות אחרים, שבדרך כלל משתפים פעולה עם המתערבים. המטפל עלול לחוש זעם קיצוני שיופנה לא רק כלפי "המתעלל", אלא גם כלפי עמיתים שבתחושתו אינם מבינים, וכלפי החברה כולה.

לעיתים עלול המטפל להגיב בתגובות האופייניות למי שעומד מהצד ולא נפגע. התגובה הנפוצה ביותר אצל מטפלים בניצולי טראומה קשה היא '**אשמת העד**'. המטפל מרגיש אשם כי נחסך ממנו הסבל של המטופל. כתוצאה מכך הוא מתקשה ליהנות מההנאות הרגילות בחייו. הוא עלול לשפוט את עצמו לחומרה על שאינו מסור דיו לטיפול או שאינו מגלה מספיק מעורבות חברתית, ומגיע למסקנה שרק התמסרות מוחלטת לטיפול תפצה על חסרונותיו. במצב כזה נוצרת סכנה למטפל הנובעת מהתעלמות מהאינטרסים הלגיטימיים שלו עצמו. הוא עלול לשאת באחריות אישית גדולה מדי לחיי המטופל, שתבטא בהתנשאות מעליו ובנישולו מכוחו. גם בסביבת עבודתו הוא עלול למצוא את עצמו נוטל אחריות מוגזמת ומסתכן באפיסת כוחות.

לפעמים מרגיש המטפל אשם בכך שהוא גרם למטופל לשוב ולחוות את כאב הטראומה במהלך הטיפול. בעקבות כך הוא עלול להירתע מלחקור את הטראומה, וזאת, גם במקרים שבהם המטופל עצמו מוכן לעשות זאת.

רבים מהפגועים שהתרחשו בישראל בשנים האחרונות התרחשו באזורים אזרחיים ובמרכזי ערים הקרובים למקום מגוריהם או לעבודתם של מטפלים. הקרבה הגיאוגרפית למוקדי פיגוע, החשיפה האישית לסיכונים חיים, הקרבה הפסיכולוגית וההיכרות האישית עם הנפגעים יצרו הזדהות גבוהה של המטפל עם המטופל, בבחינת "זה היה יכול לקרות גם לי". ההזדהות מקשה מאוד על המטפל לשמור על מרחק מן האירוע. זו אחת מדרכי ההתגוננות החשובות של המטפל המפרידה בינו לבין המטופל, ופגיעה בה מעלה את רמת הלחץ ומגבירה את הסיכון להופעת טראומטיזציה משנית.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

כמו כן, חוסר היכולת לצפות את האירועים הטראומטיים ואת המעבר בין תקופות רגיעה לבין תקופות של סיכון מוגבר מעלה את הסיכון להיפגעות.

בנוסף, מחקרים שבדקו את היחס של הציבור הרחב לתרומתם של אנשי בריאות הנפש בזמני חירום מצביעים על כך שיחס זה הנו אמביוולנטי בעיקרו, ומורכב גם מביקורת רבה, ממרירות ומספקנות (מילגרם, 1994). גישה זו עלולה להחריף את התחושה העצמית של חוסר האונים המקצועי, ובכך לקרב את תהליכי התשישות (איילון ושחם, 2000).

שחיקה

החוקר הראשון שזיהה את סינדרום השחיקה, הוא הרברט פרודנברגר. מאמרו הקלאסי בנושא התפרסם ב-1974. פרודנברגר גיבש את התפיסה הראשונית של מושג השחיקה תוך כדי טיפול קליני בעובדי בריאות הנפש, פסיכולוגים קליניים ועובדים סוציאליים פסיכיאטריים. הוא העריך, כי העובדים שבהם טיפל מגיעים למקצועם עם רמת מחויבות גבוהה ושאיפה לעזור לזולת, אך נאלצים בדרך כלל לטפל במספר רב יחסית של מקרים ולהשקיע בהם אנרגיה רגשית וקוגניטיבית רבה, ואלה גורמים לתחושה של עומס יתר. אם תהליך ההתמודדות עם דרישות אלו של העיסוק אינו אפקטיבי דיו, עלול להיווצר תהליך של התרוקנות הדרגתית ונמשכת של משאבי ההתמודדות של המטפלים. לתהליך כרוני זה קרא פרודנברגר בשם שחיקה (burnout). ככל שמתקדם תהליך השחיקה, מדווח העובד על רמות גבוהות יותר של עייפות כרונית, תשישות רגשית ולאות של תהליכי חשיבה. מחקרים הראו, כי אוכלוסיית המורים היא אחת האוכלוסיות הפגיעות ביותר לנזקי השחיקה.

הגישה הנפוצה יותר להגדרת השחיקה הוצעה על-ידי החוקרת (Maslach 1982), לפיה השחיקה היא סינדרום המורכב משלושה מרכיבים: תשישות רגשית המוגדרת במונחי עייפות, חוסר אנרגיה ותחושה של עומס יתר בעבודה; התייחסות לזולת בגישה צינית ולא אכפתית; היעדר תחושת הישג אישי, ותחושת כישלון בעבודה.

גישה שנייה להגדרה המושגית של שחיקה הוצעה על-ידי החוקרים (Pines & Aroonson 1981). בדומה לגישה של Maslach, הם הגדירו שחיקה כתסמונת או כקבוצה של תסמינים המופיעים יחדיו, והיא מאפיינת תגובת לחץ מסוימת. גם אצלם הממד המרכזי של הגדרת המושג הנו תשישות פיזית ונפשית, אבל הם הוסיפו, שהמושג גם כולל עמדות שליליות אחדות של הפרט כלפי עצמו, כלפי עבודתו וכלפי אחרים משמעותיים מסביבו. עמדות שליליות אלו כללו הרגשות של דיכאון, חוסר אונים, חוסר תקווה, חרדה ודימוי עצמי נמוך. הם אף טענו, כי ברמות שחיקה גבוהות מופיעות העמדות השליליות הללו, המבטאות תשישות מנטלית, בשכיחות גבוהה יחסית.

הגישה השלישית לחקר השחיקה הוצעה על-ידי שירום (1994). ההנחה התיאורטית המרכזית היא שמושג השחיקה, כפי שהובע בראשונה על-ידי פרודנברגר, מתמצה בהרגשה של עייפות רגשית: התרוקנות משאבים רגשיים, חוסר יכולת להקדיש לזולת תשומת לב והרגשה של התרוקנות מצברים במישור הרגשי. מלבד זאת, לדעת שירום, נגרמת גם תשישות קוגניטיבית, המתבטאת בהאטת יכולת החשיבה, היעדר אנרגיה להתרכז וקושי בקבלת החלטות.

רבים מאנשי בריאות הנפש נוטים לשכוח, כי בבואם לטפל בנפגעי טראומה גם הם עצמם נחשפים להשפעות האירוע הטרומטי. הם נחשפים לתיאורי הטרומה, לאובדנים של הנפגעים ולכאבם. הטיפול בנפגעי טראומה יוצר תגובות רגשיות חזקות גם אצל המטפלים. מצב דומה קיים בקרב המורים, הנמצאים בקשר אישי וקרוב עם אחד הנפגעים.

עבודה עם קורבנות דומה לעבודה עם אוכלוסיות קשות, כגון חולים כרוניים, אנשים הסובלים מבעיות פסיכיאטריות חמורות וכדומה. במחקרים נמצא, כי התסמינים של שחיקה כוללים דיכאון, שעמום, ציניות, אובדן חמלה וייאוש (Freudenberger & Robbins, 1979). ההשפעה הפוטנציאלית של עבודה עם קורבנות טראומה שונה מעבודה עם אוכלוסיות קשות אחרות, מפני שהמטפל נחשף לחומר רגשי קשה ביותר של אימה וסבל שמאפיין אירועי טראומה משמעותיים (Danieli, 1981).

לשחיקה ביטויים חוזרים אחדים:

א. **הצפה רגשית** - הנובעת מחשיפה לתיאורי הטרומה ולהשלכות הקשות של הטרומה על עולמם של הקורבנות.

ב. **השטחה רגשית** - הצורך להתגונן מפני הזדהות והצפה מביאים להשטחה רגשית. המטפל עלול למצוא עצמו פועל כאוטומט, ללא מעורבות רגשית. המטפל עלול לחזור באופן סטריאוטיפי על סוגי ההתערבות בגלל הצמצום הכללי שאליו נגרר כדי להגן על עצמו.

ג. **קושי בשימוש במקורות תמיכה** - לא קל למטפל לספר על החוויות העזות הקשורות לטיפול ל"מי שלא היה שם". ייתכן מצב שבו מקורות העזרה הטבעיים אינם נגישים, והמטפל עלול לחוש בידודת ואכזבה.

ד. **הזדהות המטפל עם המטופל** - כאשר ההזדהות אינה מתווכת על-ידי המערכת, המהווה גורם תומך ומכיל עבור המטפל, היא עלולה לגרום להתשה רגשית של המטפל ולירידה ביעילות הטיפול שלו.


עבודה עם קורבנות עלולה לגרום לסימפטומים של שחיקה בקרב אנשי בריאות הנפש עקב מגוון סיבות:

א. קורבנות של אירועי טראומה עלולים להציג מגוון רחב של סימפטומים קשים וכרוניים הקשים מאוד לטיפול ודורשים בדרך כלל טיפול ארוך טווח.

ב. קורבנות טראומה נמנעים בדרך כלל מלהתמקד ומלהתחבר לזיכרונות הטרומטיים ולתחושות המתלוות אליהם, נטייה שעלולה ליצור תסכול בקרב המטפל.

ג. מטפלים שמעריכים, שמטופליהם הם קורבנות של בעיות פוליטיות או חברתיות, עלולים להרגיש חסרי אונים וחסרי תקווה ביחס להשפעה האפשרית של טיפול פרטני לנוכח הגורמים שיצרו את הטרומה.

שחיקה בקרב מטפלים בקורבנות טראומה היא בעלת משמעות מיוחדת. תסמינים של שחיקה עלולים להיות תוצאה של חשיפה נמשכת לחומר טראומטי שאי-אפשר לגעת בו או לעבד אותו.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

התסמינים של השחיקה עלולים להיות מקבילים לאלה שמפגין הקורבן, ולפיכך ישקפו את חוסר היכולת לעבד את החומר הטראומטי.

גורמים אחדים עשויים לעודד שחיקה אצל מטפלים את התהליך וביניהם בידוד מקצועי, אמפתיה הנמשכת לאורך זמן, חוסר הצלחה, נתינה שאיננה הדדית וחוסר עמידה בציפיות (ייתכן שלא מציאותיות), המובילים לתחושה של חוסר מסוגלות (Deutsch, 1984).

לסיכום, השפעות הטיפול בניצולי טראומה על המטפל יכולות להיות:

מתפשטות - עלולות באופן פוטנציאלי להשפיע על מגוון רחב של היבטים בחיי המטפל.

מצטברות - כל מקרה של מטופל יכול להתווסף לקודמיו ולחזק את ההשפעה על עולמו הרגשי של המטפל.

קבועות - עלולות להטביע את חותמן גם לאחר גמר הטיפול. וזאת, גם אם המטפל מקבל הדרכה ומעבד את הטיפול (McCann & Pearlman, 1990).

בספרות המחקרית בשנים האחרונות מקובלת הדעה, כי כל המטפלים שעובדים עם קורבנות טראומה יחוו שינויים משמעותיים ברגשות, במערכות היחסים ובחיים בכלל, כתוצאה מהחשיפה לחומר הטראומטי. המידה שבה חומר זה יהיה הרסני עבור המטפל ועבור התהליך הטיפולי תלויה בעיקר במידה שבה יכול המטפל לעבור תהליך מקביל למטופל של אינטגרציה וטרנספורמציה של חוויות האימה והאלימות שהועברו לו על-ידי המטופל.

הבנת התגובות הפסיכולוגיות של המטפל ועיבודן במפגש עם קורבנות טראומה

תיאוריית ההתפתחות העצמית המובנית מניחה, כי בני האדם בונים את המציאות האישית שלהם על-ידי פיתוח מבנים קוגניטיביים מורכבים, שבאמצעותם הם מפרשים אירועים שונים המתרחשים סביבם. המבנים הקוגניטיביים האלו הופכים במשך הזמן מורכבים יותר ויותר בעקבות המגע והקשר, שיוצרים אנשים במהלך החיים עם הסביבה המשמעותית עבורם. מבנים קוגניטיביים אלו נקראים 'סכמות קוגניטיביות' (Piaget, 1971). הסכמות הן מבנים מנטליים הכוללים אמונות, הנחות, וציפיות ביחס לעצמם ולעולם, המאפשרות לאדם להעניק משמעות לחוויותיו.

סקירה נרחבת של הספרות העוסקת בטראומה מראה, כי ישנם שישה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: ביטחון, אמון, כוח, הערכה, אינטימיות ועצמאות. הביטוי הקוגניטיבי של הצרכים הפסיכולוגיים הללו הם הסכמות. טראומה עלולה לפגוע בסכמות הללו, כאשר האופן הייחודי שבה היא נחוות תלויה במידת המרכזיות של סכמה הנפגעת עבור האדם. עבודה עם קורבנות טראומה עלולה להשפיע גם על הסכמות הקוגניטיביות של המטפל, כאשר התגובה הייחודית של המטפל תושפע מהמרכזיות של הסכמות הללו עבורו (McCann & Pearlman, 1990).

האמונות, ההנחות והציפיות ביחס לעולם הן מרכיב חשוב בתגובה לטראומה. היחשפות קורבנות לטראומה מערערת ארבע הנחות בסיסיות של בני אדם ביחס לעצמי וביחס לעולם (Janoff-Bulman, 1985):

- א. האמונה בחוסר הפגיעות של היחיד.
- ב. התפיסה העצמית החיובית של הפרט.
- ג. האמונה בעולם מסודר ובעל משמעות.
- ד. האמונה שאפשר לבטוח באנשים.

מטפלים עלולים לחוות פגיעה בסכמות שלהם ביחס לעצמם וביחס לעולם, כאשר הם מטפלים בקורבנות טראומה. שינויים אלו יכולים להיות עדינים, או משמעותיים ומזעזעים, והם תלויים במידת חוסר ההתאמה בין הזיכרונות הטראומטיים של המטופל לבין הסכמות הפעילות של המטפל.

אמון


דרך העבודה עם מטופלים קורבנות טראומה נחשפים מטפלים לדרכים ברוטליות רבות שבאמצעותן אנשים מרמים, בוגדים, פוגעים ובוגדים באמונם של אחרים, ומערערים את מי שתלוי בהם. חשיפה זו עלולה לערער את הסכמה של המטפל הנוגעת לאמון. כתוצאה מכך עלולים מטפלים להפוך חשדניים ביחס למוטיבציה של אחרים ולא לתת אמון בזולת.

ביטחון

תיאורים המערבים אובדן ביטחון, כולל איומים או פגיעה באנשים חפים מפשע, עלולים לערער את סכמת הביטחון של המטפל. הדבר נכון במיוחד כאשר למטפל יש צורך חזק בביטחון. המטפל עלול לחוות מחשבות ודמיונות מוגברים הקשורים לפגיעות אישית, כגון מחשבות ופחדים על האנשים החשובים לו הנהרגים בתאונות דרכים. המטפלים עלולים לחוות תחושה עזה של פגיעות ושל שבריריות החיים.

כוח

אנשים שהיו קורבן חווים לעיתים קרובות חוסר אונים בצורה קיצונית, הם חשים פגיעים ואף חסרי יכולת להגיב. החשיפה לחומר טראומטי עלולה ליצור אצל המטפלים דאגות באשר למידת הכוח שלהם וליעילותם בעולם. מטפלים בעלי צורך חזק בכוח מועדים יותר להשפעה של תחושת חוסר האונים שעליה מדווחים המטופלים. השפעה זו עלולה לעיתים לגרום למטפלים לעודד את המטופלים לנקוט פעולות במקום לנסות לעזור להם להבין את משמעות התגובות שלהם. במקרים קיצוניים עלול המטפל לחוות תחושות של ייאוש, של דיכאון ושל חוסר אונים מפאת חוסר השליטה ויכולת ההשפעה שלו על כוחות הטבע או על תוקפנות שמקורה בבני אדם.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

המטפל חולק עם המטופל גם את חוויית חוסר הישע שלו, וזו עלולה לגרום למטפל להמעיט בערך ידיעותיו וכישוריו, או לידי התעלמות מכוחותיו של המטופל. המטפל גם עלול לאבד את ביטחונו בכוחו של הטיפול. תחושת חוסר התקווה וחוסר האונים של מטפלים מנוסים נוכח מטופל פגוע בטרומה איננה נדירה, והיא עלולה לפגוע בטיפול.

תהליך זה יומחש בסיפור המקרה הבא, של עדי, בת 17, שנפגעה בפיגוע טרור במרכז הארץ. עדי דיווחה על סימנים פוסט-טראומטיים שכללו נדודי שינה, עצבנות ודריכות-יתר, הימנעות מגירויים שקשורים לאירוע (לא נסעה באוטובוס, מיעטה לצאת מהבית). כמו כן, צמצמה עדי, שהייתה נערה מאוד חברותית, את המגע עם החברות ונמנעה מפעילויות חברתיות. המטפלת זיהתה את חוסר הישע והתסכול שלה, ומאחר שהדבר גרם לה לפקפק בכוחו של הטיפול במקרה זה, החלה המטפלת לתת לעדי עצות מעשיות. עדי דחתה מתוך ייאוש את כל העצות, כפי שדחתה את עצותיהם של חברים ושל בני משפחה. הסימפטומים המשיכו להחמיר, והיא החלה לדווח על מחשבות אובדניות. בהדרכה על הטיפול הבינה המטפלת, כי הרגשת חוסר הישע של עדי גברה עליה, וכתוצאה מכך איבדה את ביטחונה בתועלת שבהקשבה - המיומנות הבסיסית של הטיפול. בפגישה שלאחר ההדרכה שאלה המטפלת את עדי אם אי פעם סיפרה את כל מה שראתה וחווה בפיגוע. עדי ענתה, כי איש לא רצה לשמוע על כך, וכולם רק רצו 'שתצא מזה' ותחזור לחיים רגילים. המטפלת אמרה לעדי שהיא ודאי מרגישה בודדה מאוד, והיא תוהה אם עדי מרגישה שגם לה היא לא יכולה לספר את מה שעברה. עדי פרצה בבכי והודתה, כי היא חשה שהמטפלת לא מוכנה להקשיב לה באמת. בפגישות הבאות, ככל שהמשיכה לספר על מה שעברה, הלכו ונחלשו הסימפטומים של עדי.

עצמאות

ניצולי טראומה חווים לרוב התערערות של הצורך שלהם בעצמאות, כגון מוגבלות ביכולת התנועה שלהם. רבים מהאנשים שנחשפו לאירועי טרור מפחדים לנסוע באוטובוסים, אחרים חוששים להימצא במקומות הומי אדם. התחושות של עצמאות מוגבלת עלולות לעבור למטפל, והוא עלול להרגיש שהוא מאבד את תחושת החופש בחייו ואת השליטה עליהם.

הערכה

הערכה מתייחסת לצורך לתפוס אנשים מסביבנו כראויים לכבוד. אדם, שהותקף ונפגע כתוצאה ממעשים ומכוונות מרושעים ובוגדניים של אחרים, עלול לחוות אובדן של תחושות הערכה לאנשים אחרים או לגזע האנושי בכלל. כתוצאה מכך עלול גם המטפל למצוא את עצמו מתייחס לטבע האנושי באופן ציני יותר ופסימי. הפער הנפער לפעמים בין האמונה, ההסכמה העצמית החיובית ביחס לבני אדם, לבין המציאות, המוכיחה את קיומם של אנשים המנצלים לרעה ופוגעים, עלול לערער את האמונה הראשונית החיובית של המטפל, ולגרום לתחושות של מרירות, של ציניות ושל פסימיות. המטפל עלול לחוות כעס גם כלפי אנשים אחרים בגלל אובדן אידיאלים.

התמודדות עם תופעת הטראומטיזציה המשנית

הרמן (1997) מתארת שלוש מלכודות נפוצות בטיפול בכלל ובטיפול בנפגעי טראומה בפרט: השאיפה לרפא הכול, השאיפה לדעת הכול והשאיפה לאהוב הכול. מאחר שהמטפל אינו מסוגל למלא את שלוש השאיפות, הוא עלול לחוש חוסר אונים ותסכול. לשם כך יש צורך לעבד תחושות אלו באווירה תומכת ומקבלת.

יחידים יחוו אירועים בהתאם לצרכים שלהם ולסכמות שלהם. ככל שהמטפל ילמד יותר על הצרכים הפסיכולוגיים שלו, כן יהיה מסוגל לעבד חומר טראומטי בצורה אפקטיבית יותר, ויוכל להגביל את השפעת החשיפה לחומרים טראומטיים על הסכמות שלו.


המטפלים חייבים להיות מודעים לאופן שבו מתערערות הסכמות שלהם, מושפעות מהמגע עם החומר הטראומטי, ומשפיעות על דרך התייחסותם למטופל. התיאוריה שהוצגה עשויה לסייע באבחון התחומים שבהם המטפל עלול לחוש הפרעה וערעור. חשוב שהמטפל יהיה מודע לצרכים הפסיכולוגיים שתוארו לעיל, יזהה את הצורך המשמעותי ביותר עבורו, ואת הדרכים שבהן צורך זה עלול להיפגע כתוצאה מטיפול בניצולי טראומה.

מערכת התמיכה של המטפל

מטפלים עלולים לחוות רגשות כואבים בעקבות טיפול בניצולי טראומה. המטפל חייב להיות מסוגל לבטא ולעבד את ההתנסויות הכואבות הללו באווירה תומכת. תהליך זה הוא חיוני כדי למנוע או להקטין את הנזק שעלול להיווצר אצל המטפל ואת הפגיעה בו כתוצאה מעבודה עם ניצולי טראומה. אם לא יעובדו הרגשות הללו של המטפל בצורה פתוחה ובכנות, הוא עלול להרגיש את עצמו מרוחק רגשית, ולא יהיה מסוגל לשמור על אווירה חמה, אמפתית ומקבלת סביב המטופל, שהיעדרה יגרום להשלכות הרסניות על המשך הטיפול. כשם ששום נפגע טראומה אינו יכול להחלים בעצמו, כן שום מטפל אינו יכול לטפל בטראומה משנית- בעצמו.

המטפל צריך להימנע מבידוד מקצועי. הוא חייב לשמור על קשר עם מומחים אחרים לבריאות הנפש שעובדים עם ניצולי טראומה. קשר זה עשוי לספק הזדמנויות לתמיכה רגשית, בנוסף לתמיכה המקצועית והאינטלקטואלית שמאפיינת קשרים כאלה. בתנאים אידיאליים צריכה מערכת התמיכה של המטפל לכלול פורום בטוח, מאורגן וסדיר לבחינת העבודה הטיפולית. היא יכולה להיות באמצעות פיקוח או באמצעות קבוצת תמיכה של עמיתים, או שילוב של שניהם. המסגרת צריכה לתת אפשרות לבטא תגובות רגשיות ולהעלות בעיות טכניות ואינטלקטואליות הקשורות לטיפול באנשים בעלי היסטוריה של טראומה.

האחראי על הצוות הטיפולי צריך לדאוג לארגון קבוצות של מטפלים העובדים עם ניצולי טראומה. קבוצות אלו יונחו על-ידי אנשי מקצוע בעלי ידע ורגישות להשפעות האישיה העלולות להיגרם כתוצאה מעבודה עם נפגעי טראומה.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

מומלץ, כי קבוצות אלו יתארגנו סביב שלושה נושאים מרכזיים:

1. נרמול התגובות של מטפלים העובדים עם ניצולי טראומה.
 2. הבנה ועיבוד של התגובות הספציפיות של כל מטפל לחשיפה לחומרים טראומטיים.
 3. מתן סביבה בטוחה שבה מטפלים ירגישו חופשיים לשתף בתגובותיהם לטיפול בניצולי טראומה.
- איילון ושחם (2000) מציינים, כי על מנחי סדנאות לאנשי בריאות הנפש, שנחשפו לטראומות מלחמה דרך טיפול, להשתמש במגוון שיטות התערבות, וביניהן:
- דינמיקה קבוצתית לטיפול במתחים בין-אישיים.
 - המשגת התהליכים הפסיכולוגיים של טראומה.
 - התוודעות אל משאבי התמודדות קיימים ופיתוח יצירתי של משאבי התמודדות נוספים.
 - טיפול אישי וקבוצתי המיועד להקטין את סכנות השחיקה.

חשוב שחברי הקבוצה יימנעו מלהצמיד תוויות פסיכו-פתולוגיות לתגובות של מטפלים-עמיתים כתוצאה מחשיפה לחומרים טראומטיים. בדיוק כמו שתסמונת פוסט-טראומטית נתפסת כתגובה נורמלית לאירוע שאיננו נורמלי, כך יש להתייחס לטראומטיזציה משנית כתגובה נורמלית לעבודה מלחיצה ולעיתים אף טראומטית עם קורבנות טראומה.

אם המטפל לא ימצא לעצמו עמיתים שמבינים את עבודתו ותומכים בה, הוא עלול בסופו של דבר לגלות שעולמו הולך וצר, והוא נשאר לבדו עם המטופל. לפעמים הוא ירגיש שרק הוא באמת מבין את המטופל, וינקוט כלפי עמיתיו גישה ספקנית ויהירה. יש לזכור, כי איש אינו יכול להתמודד עם הטרומה לבדו. אם המטפל מוצא את עצמו מבודד בעבודתו המקצועית, הוא צריך לחדול מלטפל בנפגעי טראומה עד שימצא לעצמו מערכת תמיכה מתאימה.


בנוסף, המטפל צריך לשים דגש על איזון בין חייו המקצועיים לבין חייו האישיים ולהתחשב בצרכיו. התמודדות עם ניצולי טראומה מעמידה סכנה מתמדת של מחויבות-יתר לעבודה הטיפולית. מערכת התמיכה המקצועית צריכה להתמקד לא רק בטיפול, אלא גם להזכיר למטפל את מגבלות המציאות, ולעמוד על כך שהמטפל ידאג לעצמו כפי שהוא דואג לאחרים.

סיכום

הרמן (1997) מציינת, כי המטפל העובד עם ניצולי טראומה מתחייב למאבק ממושך עם עצמו, מאבק שבו עליו לסמוך על עזרתם של אחרים, ולגייס את יכולת ההתמודדות המפותחת ביותר שלו. זוהי עבודה קשה ביותר, אבל הגמול עשוי להיות תחושה של חיים עשירים. מטפלים בניצולי טראומה מדווחים שהם מעריכים יותר את החיים, תופסים אותם ביתר רצינות, מבינים יותר את עצמם ואת הזולת, יוצרים קשרי חברות חדשים ומעמיקים יחסים אינטימיים. המטפלים חשים שהדוגמאות היום-יומיות לאומץ ליבם של המטופלים מעניקות להם השראה לחייהם האישיים.

ביבליוגרפיה

- איילון, ע' ושחם, י' (2000). 'מי יתמוך בתומכים? - Helping the Helpers הקניית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולוגים-עמיתים המתמודדים בטרומות של מלחמה'. בתוך: ע' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים). **ילדים במצבי חירום ולחץ**. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 462 - 485.
- גלאי, ת' (1991). 'תפעול צוות בשעת חירום: מודל עבודה הירארכי'. **שיחות**, ה', עמ' 24 - 26.
- הרמן, ג' (1997). **טראומה והחלמה**. תל אביב: עם עובד.
- ויסמן, מ', מיקולינסר, מ"ץ, סולומון, ז' וויסנברג, מ' (1993). 'טראומטיזציה משנית בקרב נשות לוחמים פוסט-טראומטיים: טיפולוגיה משפחתית'. **פסיכולוגיה**, ג'(2), עמ' 166 - 177.
- להד, מ' (2000). **וחושך על פני תהום: הרהורים על תשישות קירבה וספר בראשית**. אוגדן מאמרים בנושא התערבות במצבי משבר ואסון, מפקדת קצין רפואה ראשי.
- מילגרם, נ' (1994). 'מחקר פסיכולוגי בישראל בתקופת מלחמת המפרץ'. **פסיכולוגיה**, ד, עמ' 7 - 19.
- נריה, י', סולומון, ז', קינזבורג, ק', דקל, ר', אנוך, ד' ועורי, א' (1995). 'מלחמות ומחירן הנפשי: היבטים שונים על טראומה נפשית בקרב חיילים ואזרחים בחברה הישראלית'. **חברה ורווחה**, י"ח, עמ' 125 - 139.
- שירום, א' (1994). **שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית**. דו"ח מחקר 4/94, אוניברסיטת תל אביב, המכון למחקר עסקים בישראל.
- Blank, A.S. (1987). 'Irrational reactions to post-traumatic stress disorder and Vietnam veterans'. In: S.M. Sonnenberg, (Ed.), **The trauma of war: Stress and recovery in Vietnam veterans**. Washington D.C.: American Psychiatric Association Press, pp. 123-167.
- Danieli, Y. (1985). 'The treatment and prevention of long terms effects and intergenerational transmission of victimization'. In: R.C. Figley, (Ed.), **Trauma and its wake: The study and treatment of post traumatic stress disorder**. New-York: Burnner-Mazel, pp. 87-122.
- Davidson, S. (1980). 'The clinical effects of massive psychic trauma in families of holocaust survivors'. **Journal of Marital and Family Therapy**, 6, pp. 11-21.
- Deutsch, C.J. (1984). 'Self reported sources of stress among psychotherapists'. **Professional Psychology**, 15, pp. 833-845.
- Farber, C.R. (1985). 'The genesis, development and implications of psychological-mindedness among psychotherapists'. **Psychotherapy**, 22, pp. 170-177.



מאמרים בנושא התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

- Figley, C.R. (1983). 'Catastrophes: An overview of family reaction'. In: C.R. Figley & H.I. McCubbin (Eds.) **Stress and the family**. Oxford University Press, pp. 79-123.
- Figley, C.H. (1995). **Compassion Fatigue**. New York: Brunner-Mazel.
- Freudenberger, H.J. (1974). 'Staff burnout'. **Journal Of Social Issues**, 30, pp. 159-165.
- Freudenberger, H & Robbins, A. (1979). 'The hazards of being a psychoanalyst'. **Psychoanalytic Review**, 66(2), pp. 275-296.
- Herman, J.L. (1981). **Father-daughter incest**. Harvard University Press.
- Hodgkinson, P. & Shepherd, M. (1994). 'The impact of disaster support work'. **Journal of Traumatic Stress**, 7(4), pp. 136-153.
- Kulka, R.A., Schlenger, W.E., Fairbank, J.A., Hough, R.L., Jordan, B.K., Marmar, C.R. & Weiss, D.S. (1988). **Contractual report of findings from the national Vietnam veterans readjustment study**. Research Triangle Park, N.C.: Research Triangle Institute.
- Lindy, J.D. (1988). **Vietnam: A case book**. New York: Brunner-Mazel.
- Maslach, C. (1982). **Burnout: the cost of caring**. English Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- McCann, L. & Pearlman, L.A. (1990). 'Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims'. **Journal of Traumatic Stress**, 3(1), pp. 131-151.
- Paivio, A. (1986). **Mental representations: A dual coding approach**. New-York: Oxford University Press..
- Piaget, J. (1971). **Psychology and epistemology: Toward a theory of knowledge**. New York: Vinking.
- Pines, A. & Aroonson, E. (1981). **Burnout: from tedium to personal growth**. New York: Free Press.
- Solomon, Z., Waysman, M., Levy, G., Fried, G., Miculincer, M., Benbenishty, R., Florian, V. & Bleich, A. (1992). 'From front line to home front: A study of secondary traumatization'. **Family Process**, 31, pp. 289-302.



שער שני

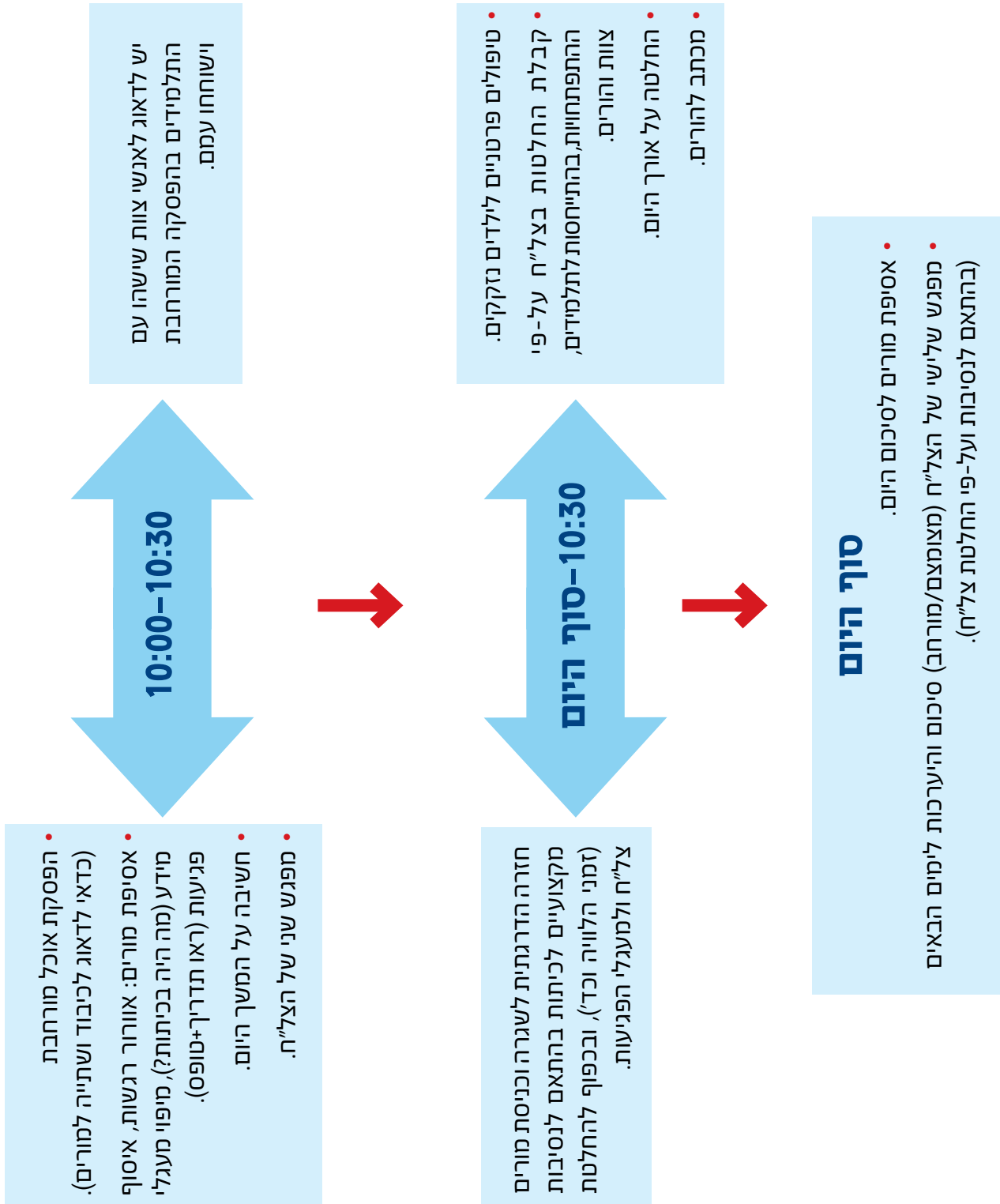
תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←¹²

¹² המהדורה הראשונה של התדריכים פורסמה בחן-גל, ש. וסימן-טוב, י. (2011). לצמוח ממשבר: התמודדות עם מצבי טראומה. משרד החינוך, ירושלים.

תדריך מס' 1

ניהול הצל"ח (=צוות לשעת חירום) וסדר היום בעת אירוע חירום

המסרים	שלבי העבודה (על-פי סדר עוקב)	מפגש צל"ח
חזקו את מנהיגות הצוות בעת אירוע חירום.	אספו מידע מהימן ככל שאפשר בשעה זו.	מפגש ראשון - הכי מוקדם שאפשר
זכרו את עקרונות ההתמודדות	בנו תשתית לכל התפקוד המערכתי בהמשך. חלקו תפקידים (אשררו את חלוקת התפקידים הקיימת והתאימו לאירוע הספציפי).	
השרו רוח תקווה ומשמעות.	צרו שפת התמודדות משותפת. בנו סדר יום ונקודות מפגש של הצל"ח.	
שימו דגש על המשך חיבור רציפויות	עבדו את המידע שהתקבל מהמורים, נתחו והעריכו את המצב.	מפגש שני - לאחר מפגש ראשון בכיתות
שימו דגש על נתינת כוחות	התייחסו למעגלי השפעה נוספים כתוצאה מהאירוע.	
	מקדו תחומי התערבות מחדש וחלקו תפקידים. בחנו אפשרות של חזרה הדרגתית לשגרה (על-פי מצב מעגלי הפגיעות השונים).	
הציפו את גורמי הכוח והעוגנים ע"מ לחזקם ולשכללם.	סכמו את היום והיערכו לימים הבאים	מפגש שלישי - בסוף היום
	קבעו נהלי עבודה לטווח הארוך (חלוקת תפקידים, קביעת זמני פגישות וכד').	
	שימו לב לאיזונים בין חזרה לשגרה לבין המשך ההתייחסות לאירוע.	
	גלו קשב וערנות לסוגיות שתתעוררנה כתוצאה מהאירוע.	



ד"ר דוגמא

סדר יום לאחר התרחשות אירוע אסון

(האסון התרחש בשעות הערב)

המתווה ישתנה ללוחות הזמנים של האירוע הספציפי

הכי מוקדם שאפשר

- יידוע כל הגורמים הרלבנטיים + פתיחת שערי ביה"ס על פי הצורך.
- מפגש ראשון של הצל"ח: (מצומצם/מורחב על-פי החלטת ראש הצל"ח) התארגנות לניהול האירוע בטווח הקצר (היום הראשון).

7:30-8:30

אסיפת מחנכות: מידע + דיבוב ותדריך לקראת כניסה לכיתות.

8:30-10:00

- המחנכות תקיימנה שיחות ראשונות בכיתות אשר על-פי מעגלי פגיעות שייכות לאירוע (ראו תדריך מס' 6).
- כיתות שלא קשורות באירוע ממשיכות בשגרה.

- קשר עם הנפגע ומשפחתו.
- טיפולים פרטניים על-פי מעגלי פגיעות.
- תדריך מורים מקצועיים.
- יידוע וקשר עם הורים.
- קשר עם וניתוב לגורמי חוץ.

← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

תדריך מס' 2 הלוויה ושבעה של תלמיד

בסוף השיחה הראשונית עם הכיתה יינתנו הנחיות והסברים על הלוויה והשבעה. (תדריך זה אינו מתייחס למוות כתוצאה מהתאבדות, אלא לאירועים כגון מוות בתאונת דרכים, פיגוע, מלחמה וכדומה).

הלוויה

- בשלב ראשון יש להסביר לתלמידים מהי הלוויה, באופן המותאם לגילם וליכולתם הרגשית והקוגניטיבית. יש להביא לידיעתם את מנהגי הלוויות בעדות השונות, ולהסבירם (יש לזכור שישנם תלמידים שלא היו לפני כן בהלוויה). רצוי שיועצת ביה"ס והמחנך יעשו זאת יחדיו.
- יש לתת לגיטימציה למי שמרגיש שאינו מסוגל להשתתף בהלוויה ולהדגיש, כי ישנן דרכים חלופיות לבטא את האבל מלבד ההשתתפות בהלוויה (למשל, על-ידי התכנסות בבית חבר, כתיבת מכתב וכד').
- יש לעדכן את התלמידים בפרטי המועד והמקום של הלוויה. יש מקום לארגן הסעות להלוויה, בהתאם לסיטואציה הספציפית ובהתאם לצורך.
- יש להדריך את תלמידי הכיתה כיצד לנהוג בהלוויה ובדרכי ההתנהגות המתאימות להשתתפות באבל ולציין שכל רגש הוא לגיטימי ואין דרך אחת שבה "צריך להרגיש".
- לגבי תלמידים צעירים, יש לוודא שילווו על-ידי ההורים או על-ידי מבוגר משמעותי. יש לשקול המלצה זו גם לגבי תלמידים בוגרים יותר.
- במידה והלוויה מתקיימת בזמן הלימודים:
 1. יש לבקש אישור מההורים להשתתפות ילדם בהלוויה.
 2. יש לארגן לתלמידים היוצאים להלוויה, ליווי של מורים משמעותיים מצוות בית הספר.
 3. חלק מהצוות החינוכי יישאר בבית הספר עם תלמידים שאינם הולכים להלוויה.
- אם התלמידים רוצים לקנות זר פרחים, לקרוא פרקי תהילים או לכתוב למשפחת הנפטר מילות ניחומים, יש לעודד זאת.

השבעה

- לקראת ביקורי ניחומים על המחנך להיות בקשר עם המשפחה האבלה ולפעול בהתאם לרצונה ולבקשותיה.
- כדאי ורצוי, בתיאום עם המשפחה האבלה, לערוך ביקורים סדירים לניחום אבלים בעת השבעה. רצוי שהביקור יהיה בקבוצות קטנות, ולשם כך יש לחלק את תלמידי הכיתה בהתאם ולתכנן את סדר הביקורים, כך שיישמר רצף יום-יומי של ביקורים.



← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

- גם כאן יש לאפשר לתלמיד את הבחירה אם ללכת לנחם בשבעה ולשוחח על חלופות כגון: כתיבת מכתב, שליחת ציור ועוד.
- לקראת הביקור בשבעה, חשוב להביא בפני הילדים מידע על מנהגי האבלות (יש להבחין בין מנהגים בעדות שונות), על תפקידם של המבקרים (מה אין עושים, ומה נהוג לומר ולעשות), תוך הדגשה, כי גם לחיצת יד חמה ללא מילים מקובלת, ומאפשרת להעביר מסר של השתתפות בצער.
- כדאי שילדי הקבוצה הראשונה יספרו למורה על חוויותיהם, ובתיווכו ובעזרתו יספרו על ניסיונם בכיתה. זאת, כדי לסייע בהכנת התלמידים האחרים לביקור הניחומים. כמו כן, יש לאפשר לכול התלמידים המנחמים לשתף את הכיתה בחוויותיהם ולנצל הזדמנויות אלה לעיבוד נוסף של האובדן והאבל.
- כשמדובר בגילאים צעירים יש ללכת בליווי המחנך או ההורים. ניתן לשקול המלצה זו גם לגבי גילאים בוגרים.
- כשהביקור מתקיים בשעות הלימודים, יש להביא זאת לידיעת הורי התלמידים ולבקש את אישורם לכך.

תדריך מס' 3

עקרונות להתערבות כיתתית לאחר אסון

א. מסירת מידע אמין ומדויק

אל תסתיר מידע. העבר את המידע בהתאם לרמתו ההתפתחותית של השומע. העברת מידע אמין ומדויק מאפשרת תחושת בטחון לתלמיד השומע שניתן לסמוך על המבוגרים, וכן מונעת הפצת שמועות שעלולות לגרום להסלמה במצב.

ב. תווך את המידע המגיע

דווקא בזמן לחץ חשוב מאוד לפרש לתלמידים מונחים לא מובנים להם ולשתף אותם, באופן המותאם לגילם, במתרחש בהווה ובעתיד הקרוב.

בעת משבר, הדמות המשמעותית בחיי התלמיד (הורה, מורה, קרוב משפחה) עסוקה, לרוב, בלחץ של עצמה. במקרה כזה הזולת המשמעותי לתלמיד נוטה יותר מכרגיל להניח כי התלמיד "לא יכול להבין ממש" או לחילופין, שהתלמיד "בין בעצמו". לכך נוספת ההנחה כי אמצעי התקשורת מציפים את האוכלוסייה באינפורמציה רלבנטית. למעשה המצב המתרחש הוא הפוך: לתלמידים הצעירים קשה לעתים להבין ולפרש נכון את אשר הם קולטים וחווים באינטנסיביות כה רבה. ה"חדשות" הן תכופות ומדגישות בדרך כלל את הסנסציוני והבעייתי ומהוות גורם נוסף ללחץ. לתלמידים צעירים יש גם פחות התנסות במצבי לחץ קודמים ופחות ניסיון בדרכי התמודדות, כמו גם פחות פרספקטיבה לנתח את האירועים. המבוגרים, העסוקים יותר מן הרגיל בעצמם, עלולים ל"שדר" לתלמיד כי "זה לא הזמן ולא המקום" להתחלק ברגשות ולברר דברים. לעתים קרובות התלמידים חשים "מיותרים", חסרי אונים ולא יעילים, כפי שהיו מורגלים בשגרת היום-יום.

ג. "אזור רגשות"

בשלב הראשוני יש לאפשר לילד לבטא את רגשותיו, לשתף את חבריו בהתנסותו כמו גם להאזין לרגשות ולחוויות שחוו חבריו. במסגרת זו יש לתת לגיטימציה לדבר על פחדים, לשחזר את ההתנסות המכאיבה והכול באווירה תומכת.

מצד המורים נדרשת רגישות רבה לגבי אופן ההתבטאות של תלמידיהם. יהיו כאלה החשים צורך עז לדבר שוב ושוב על החוויה הקשה ועל הרגשתם. אחרים יתקשו להתבטא מילולית ויעדיפו "לשמור לעצמם". ניתן לעזור לאלה המתקשים להביע את שעבר עליהם על-ידי הצעה להפעילם באמצעות ציור, כתיבה, תנועה, סיפור, הצגה או כל צורת הבעה יצירתית. חלקם יעשו זאת באופן ספונטני, עבור אחרים יש ליצור את הזמן והמקום לכך. מתן ביטוי במילים או ביצירה להתנסויות וחוויות פנימיות מאפשר שחרור הלחץ מצד אחד והבהרתם הן לתלמיד והן למורה, מן הצד האחר. יש גם לזכור כי לא כל תלמיד מוכן לצייר או לכתוב. יש להעמיד לרשות התלמיד מגוון אפשרויות ולעודדו להשתמש בהן, אך אין לנסות להשפיע עליו להתבטא בצורה זו או אחרת.

ד. הקשבה אמפתית

בעת אסון, יותר מתמיד, על המורים לעודד את התלמיד לבטא את חששותיו ולשאול שאלות המטרידות אותו. על-מנת ליצור אווירה מתאימה, על המורה להקשיב ולהגיב למחשבות, דאגות ותפיסת העולם המשתקפות מדברי התלמיד. התגובות לדברי התלמיד צריכות להיות ענייניות, מבלי לבטל או להמעיט מהדאגות הראליות שלו ותוך ביטויי חמימות והרגעה. הגם שיש מקום למורים להתחלק עם התלמידים ברגשות שלהם, חשוב שלא יוסיפו עומס על התלמיד מהפחד ומהנטל שלהם - כמורים או כהורים. במילים אחרות, בעוד שאין לנתק את הילד מסביבתו (כגון: ממקורות מידע, מנוכחות בלוויה או מהשתתפות ב"שבעה" על-פי רצונו), יש להיזהר שלא להכביד על התלמיד מעבר למה שהוא יכול לקלוט על-פי אישיותו ועל-פי יכולתו ההתפתחותית. באופן כללי, יש לדאוג לכך שהחשיפה תקנה לתלמיד תחושה, שהכיתה היא מקום בטוח ומונהג על-ידי מורה מבוגר המשרה ביטחון.

ה. פעילות והרפיה

התמודדות עם מצבי לחץ היא, בדרך-כלל, שילוב בין פעילות מחד גיסא, והרפיה מאידך גיסא. בפעילות אנו מפעילים תהליכי חשיבה וכשרים פיזיים, על-מנת לפעול ולשנות את הסביבה, כך שלחץ הסביבה עלינו יוקל. בנוסף, הפעילות (בעיקר הפיסית) כשלעצמה היא גורם ממתן. יש אנשים שהפעילות (ריצה, ריקוד, עבודה בגינה, שטיפת כלים) מסייעת לפריקת המתח (גופני ופיסי) ולהסחת הדעת ממקור האיום. חלוקת תפקידים ואחריות בין הילדים בכיתה היא דוגמא לפעילות (לדוגמא: ניקיון וסידור הכיתה, הצגת לוח זיכרון, פינוי קיר לציורים וכתיבה בנושא האסון, אחריות לקשר טלפוני, קבוצת משימה).

בהרפיה, משתחרר מתח השרירים ומרכז הכובד עובר לפעילויות מהנות ומרגיעות. שמיעת קלטת הרפיה, ציור, תרגילי נשימה ומדיטציה, הן חלק ממגוון פעילויות הרפיה אפשריות (תרגילי הרפיה יכולים להיעשות רק על-ידי מי שהוכשר לכך על-ידי אנשי מקצוע. איש חינוך יכול לעשות זאת רק בהנחיה ישירה של יועץ או פסיכולוג בסמיכות לאירוע).

ו. תמיכה חברתית

בעת משבר עולה צורך מוגבר לתמיכה חברתית. לעתים די במגע אינטימי עם התלמיד, כדי לתת לו חיזוק. התמיכה החברתית משפיעה על הפחתת תפיסת הלחץ, מאפשרת תחושות של שותפות גורל, תקשורת פתוחה, אחריות הדדית וקבלת סיוע מאחרים בלי לחוש רגשי נחיתות. לפיכך חשובים הקשרים עם חברים, ההשתתפות בפעילויות חברתיות, עזרה לזולת, משחקים משותפים ומשימות שונות.

חלוקת הכיתה לכמה קבוצות (תמיכה) קטנות לשם עיבוד האירוע מתבקשת בעיקר בעת שהייה במקלט או במרחב מוגן. הקבוצה הקטנה תופסת את מקום ה"תא המשפחתי" ומאפשרת יחסי גומלין סימטריים. כמו-כן ניתן לארגן סיוע של תלמידים בוגרים, כעזרה טכנית למורים מחד גיסא, אך גם כתמיכה חברתית על-ידי יצירת תחושת בטחון לתלמידים הצעירים מאידך גיסא.

ז. פעילות סיוע לזולת

מי שזקוק לסיוע אך מקבל או נוטל על עצמו לעזור לאחרים, נעזר בעצמו. במעורבות בסיוע לאחרים הוא מונע את היותו "קרובן סביל" ואת נטילת "תפקיד הקרבן". במקום זאת הוא נוטל תפקיד פעיל שיש בו תחושת שליטה בסביבה. פעילות זו כוללת מתן הצבה או קבלה של תפקיד מסייע לתלמיד (לדוגמה: תפקיד טכני - שמרטפות, תפקיד תמיכתי - כתיבת מכתב ניחומים וכיו"ב).

ח. אופטימיות/אתגר

באופן כללי, צורת חשיבה הרואה בקשיים אתגר במקום מחסום בלתי-עביר, מקלה על ההתמודדות. אופטימיות ותקווה עוזרות להתמודדות. ככל שיש תפיסה יותר חיובית של העתיד, יש פחות דיכאון ויותר אנרגיה להתמודדות עם העתיד. בהקשר זה ניתן להציע פעילויות פשוטות, כגון: הכנת "רשימה שמחה" (כל הדברים שאנו אוהבים לעשות ונעשה, היום, מחר, השבוע, למרות המצב הקשה).


ט. פתרון בעיות

מטלות וקשיים בעקבות אסון ובתנאי לחץ קיצוני נתפסים כקשים יותר ומורכבים יותר. למשל, קבלת החלטה יכולה להיות קשורה במכלול של מרכיבים (כגון: היבט פיננסי, קשרים בין-אישיים עם יותר מאדם אחד, מקום עבודה, הגבלת חופש התנועה, ויתור על פעילויות מועדפות). אל כל אלה מתלווים תחושת האסון, סבל ועצב רב. אחת האסטרטגיות היותר יעילות לתפקוד בעת אסון היא "שבירת" המטלה, או הבעיה, לתת-מרכיבים ("מנות קטנות"), כך שניתן יהיה "להכיל" אותם ולשלוט בהם אחד אחד. לפיכך, הסיוע שיכולים לתת הוא:

1. הכוונה ל"התרת" ההיבטים המורכבים של המצב השזורים ביניהם אחד לאחד.
2. הצבת יעדים "קטנים", ברי השגה בטווח קצר ובנסיבות הספציפיות.
3. נתינת חיזוקים חיוביים על-ידי המורה, ההורה, או אף הילד עצמו להצלחות "קטנות"(!).

י. זולת משמעותי

יש ותלמיד הנמצא בלחץ נפשי רב, זקוק יותר מאחרים לקשר עם דמות קרובה לו בבית הספר (מורה, מזכירה, ספרנית, או כל מי שמהווה עבור אותו תלמיד זולת משמעותי), שתקבל בהבנה את החרדה שלו ובתגובתה תסייע לו להתגבר עליה (או למתן אותה). ייתכן שהתלמיד יזדקק בעיקר למגע פיסי עדין (ויבקש שדמות זו תחזיק בידו, למשל). יש לאפשר לתלמיד כזה לשהות זמן קצר בצמידות לזולת המשמעותי.



← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

יא. התאם את קצב ההוראה ואופייה לתנאים הייחודיים

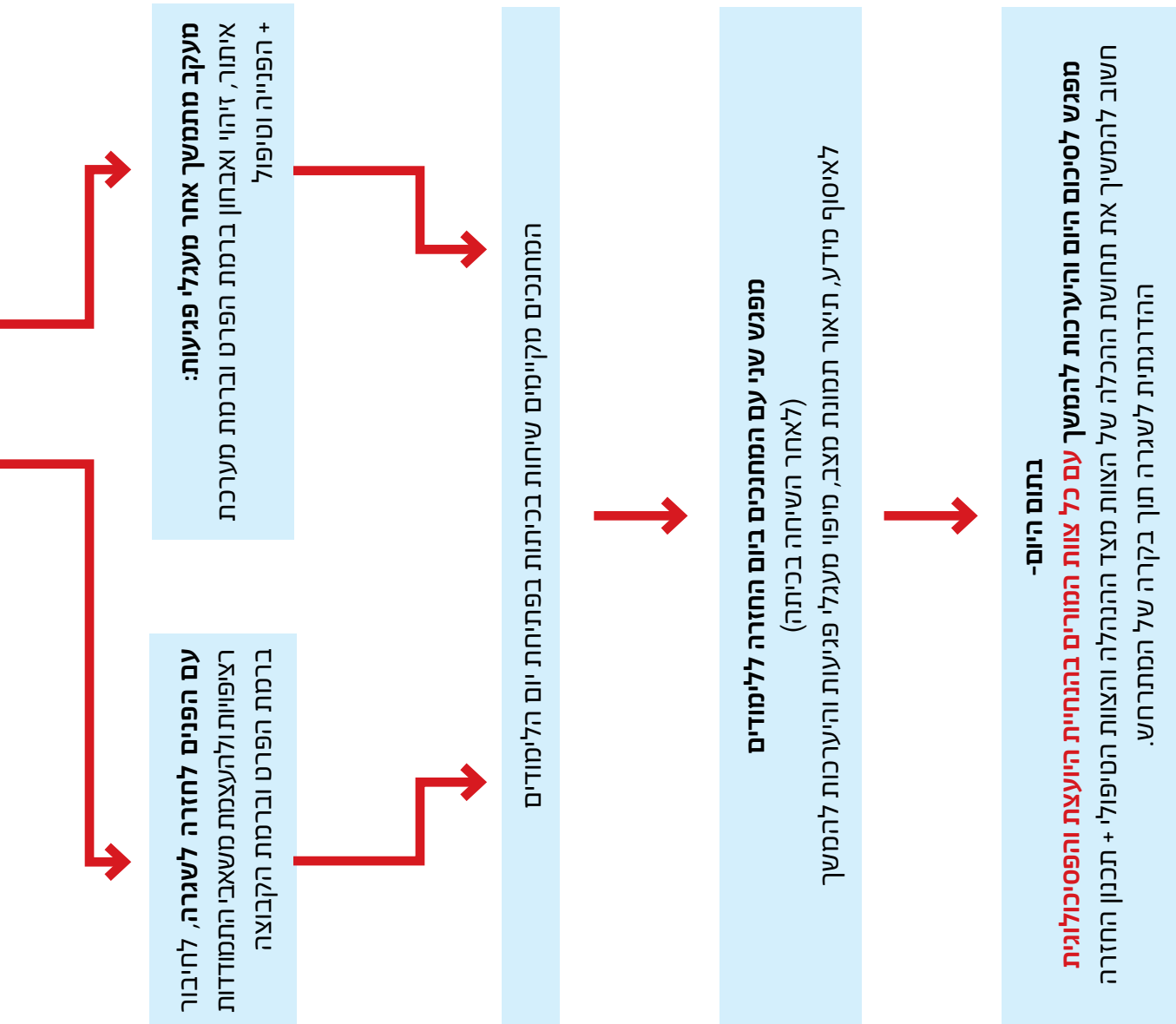
החזרה (ההדרגתית) לשגרה מעוררת התלבטויות גם מההיבט הלימודי. עבור התלמיד, ההתרכזות בכיתה (או אפילו פעילות כגון כתיבת סיכום), יכולה להיות קשה מאוד. יש מקום להבהרת ציפיות בין המורה לתלמידים ולאחר מכן, להצגת הדרישות באופן ברור תוך התחשבות בצורכי התלמידים, כפי שהובהרו. מומלץ מאוד לשקול בימים הקרובים לאירוע שלא לוותר על "התקדמות בחומר", אולם "ההתקדמות" צריכה להיות איטית ומועטה, על **המטלות הלימודיות לבית-הספר** להיות מינימליות ובעיקר יש לשקול דרכי הוראה (ואם גם צריך- שיעורי בית) מגוונות, שיקלו על ריכוז התלמידים.

יב. הומור

באופן כללי, יש לאפשר את השימוש בהומור כאשר מצב הלחץ מתמשך. ישנם ילדים המשתמשים בהומור (בעיקר על-ידי ציור, סיפור ובדיחות). ההומור הוא סוג של הסחה והוא מאפשר "לשבור" את ההרגשה המתמשכת של לחץ, לראות את העצמי ואת האחרים במצב או בדרך של ריחוק וניתוק. ניתן לצייר ציורים הומוריסטיים, הנותנים פרספקטיבה שונה ונוספת. ההומור משחרר פיזית ורגשית, מבלי לגרום לתהליך של הכחשה או התנהגות המנעותית. הוא מופק מתוך המציאות הקיימת ו"שובר" את הקושי לזמן מוגבל.

יג. חזרה הדרגתית לשגרה

בד בבד עם מתן הלגיטימציה לביטוי רגשות, יש לדאוג לכך שתהייה חזרה הדרגתית לשגרה. שגרה, פירושה ה"דברים הקטנים", כמו להגיע לבית-הספר, השמעת הצלצול הרגיל להפסקות וכיו"ב ועד לשגרת לימודים (חלקית ביותר בהתחלה, וחזרה הדרגתית למסלול הרגיל). התלמידים, במיוחד הצעירים שבהם, שואבים ביטחון מהדברים המוכרים להם. החזרה לשגרה, ואפילו באופן חלקי, נותנת תחושה פסיכולוגית ש"החיים ממשיכים וחייבים להמשיך למרות הכול".





תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום ←

תדריך מס' 4

היערכות לפתיחת בית ספר שהיה סגור עקב אירוע חירום

כללי: לכל אורך ההיערכות הצוות הייעוצי יקיים קשר עם גורמי חוץ והכונה לדרכים בהן ניתן להסתייע בהם בהתאם לצורך

יום לפני החזרה ללימודים - כינוס צוות היגוי מצומצם של הצל"ח (=צוות לשעת חירום):
1. הערכת מצב ותכנון היום שלמחרת ואילך.
2. זיהוי הצרכים של כל האוכלוסיות במוסד - תלמידים, צוות והורים.
3. שליחת מכתב להורים, שייתן מידע בסיסי לגבי ההתארגנות המתוכננת של ביה"ס, ירענן אמירות לגבי מה שקורה לילדים במצב לחץ ויציע להם כיווני התמודדות ומקורות סיוע בתוך ביה"ס ומוחוץ לו.



ביום החזרה ללימודים - חלוקת אחריות בין כל בעלי התפקידים



קיום מפגשים בהנחיית הצוות הייעוצי



מפגש עם המורים המקצועיים:
העברת מסרים בנוי חוסן בשיעורים במקצועות השונים.



מפגש אוורור, תמיכה והדרכה למחנכי הכיתות:
תדריך עקרונות לשיחה ראשונה בכיתה + תדריך תכנים ומהלך השיעור (רצוי ללוות בדף מודפס).
יש ליצור רציפות עם השיחה שהתקיימה עם הילדים במהלך התקופה
בה בית הספר היה סגור ולבנות את השיחה על בסיס זה


תדריך מס' 5 ייעוץ טלפוני בזמן משבר

להלן הנחיות כלליות להתערבות טלפונית:

- א. נקוט בגישה פעילה וישירה.
- ב. שדר נוכחות ברורה ומסרים בהירים ופשוטים.
- ג. הפגן עמדה סמכותית.
- ד. נסה להפעיל את הפונה בשלבי השיחה (הנחיה לביצוע נשימות או הפעלה פיזית, כגון הצעה לקפוץ על רגליו, כדי להפחית את רמת החרדה בזמן שהמסייע ממתין על הקו).
- ה. התמקד באירוע המשבר והימנע מחשיפת הפונה לבעיות ולקונפליקטים שאינם קשורים למשבר הנוכחי.

להלן הנחיות להתערבות טלפונית חד-כעמית:

- א. הפסיכולוג/היועץ יעריך ויבדוק את הבעיה שאותה מעלה התלמיד/בני משפחתו בטלפון - הערכת מידת הסיכון, משמעות הפרעה והנזק בחיי הפונה ובסביבתו.
 - ב. הפסיכולוג/היועץ ימסור מידע על הסיטואציה שאותה מתאר התלמיד. מסירת מידע עשויה לצמצם פחד ולסייע בהתארגנות מחדש לנוכח מצב המצוקה. יחד עם זאת, חשוב לא להציף את התלמיד במידע, אלא להעביר מידע פשוט וברור, בהתאם ליכולת התפיסה של התלמיד.
 - ג. הפסיכולוג/היועץ יאפשר ויעודד ביטוי רגשי של החרדה ושל הקושי, תוך גילוי הבנה ואמפתיה לרצונו של התלמיד, הכלה רגשית, הקשבה פעילה לעומק רגשותיו של התלמיד וקיום תקשורת בלתי שיפוטית עם התלמיד.
 - ד. הפסיכולוג/היועץ יקפיד שדבריו יהיו קצרים וברורים, ינוסחו בהתאם לרמת ההבנה של התלמיד ויאמרו בקצב דיבור מתאים.
 - ה. הפסיכולוג/היועץ ייתן לגיטימציה לתחושות המבוטאות על-ידי התלמיד - יש להעביר את המסר שרגשותיו לגיטימיים, ולעזור לתלמיד להבין אינטלקטואלית את הקשר בין תגובותיו של המתקשר לבין גורם הלחץ/המשבר אשר הביא להן.
 - ו. חשוב להיות בקשר עם הורי התלמיד, לבדוק עד כמה הם מודעים למצבו ועד כמה הם יכולים לשמש עבורו כמקור תמיכה.
- לאחר השלבים הראשונים של שיחת הייעוץ הכוללים היכרות ראשונית, הערכה ובדיקה של מצב התלמיד ומתן לגיטימציה לתחושותיו, יכול הפסיכולוג/היועץ לעבור לשלב הבא בשיחה, שלב העזרה בהתארגנות נפשית-התנהגותית על-פי הסעיפים הבאים:



← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

1. הפסיכולוג/היועץ יתמקד בבעיה העיקרית של התלמיד. האם התעוררה בעיה מוגדרת שניתן לטפל בה? האתגר העיקרי הוא להפוך את הסערה הרגשית הפנימית של הפונה לתוכן מילולי מוגדר.
 2. הפסיכולוג/היועץ ינסח או יגדיר מחדש את הבעיה שהציג התלמיד, ידגיש נקודות חוזק ויסייע לחיזוק תחושת הארגון והשליטה אצל התלמיד.
 3. הפסיכולוג/היועץ יחזק את התלמיד בעזרת שאלות העצמה - "מה עזר לך במקרים דומים בעבר?" - ויאפשר לאתר את מקורות הכוח של הפונה, אשר יכולים לסייע לו להתחזק ולהקל את מצבו.
 4. הפסיכולוג/היועץ יעזור לתלמיד לנסח מטרות אחדות להשגת הקלה וחווית הצלחה - חשוב שהמטרות לא תהיינה רבות מדי, שכן במצב משבר יש קושי לבצע מטלות רבות ותחושת התסכול עלולה להתגבר. לכן יש להתרכז במספר מטרות מצומצם, אשר תהיינה קלות להשגה ותגברנה את תחושת השליטה והדימוי העצמי החיובי.
 5. בהמשך, יגדירו הפסיכולוג/היועץ והתלמיד יחדיו את דרכי ההתמודדות שיביאו להשגת המטרות שהוצבו קודם לכן.
 6. הפסיכולוג/היועץ יוכל להוסיף התייחסות להיבטים גופניים, הכוללת טכניקות הרפיה, הרגלי שינה, תזונה וספורט. כל אלה מחזקים את תחושת השליטה ותחושת היכולת התפקודית, ומאפשרים לתלמיד להתמקד בתחומים נוספים מלבד בעיותיו האישיות.
 7. הפסיכולוג/היועץ יסייע לתלמיד בהנחיה להמשיך ולתפקד ברמה יום-יומית ולשמור על שגרת פעילות - פעילויות שיוכלו לעודד את התלמיד, לחזק את יכולתו, לסמוך על עצמו ולהעביר אותו מעמדה פסיבית לעמדה אקטיבית של פתרון בעיות, ולהתמודדות מוצלחת עם הקושי.
 8. חיבור למקורות תמיכה משפחתיים / חברתיים - במהלך השיחה על הפסיכולוג/היועץ לאתר מערכת של תמיכה חברתית תוך עידוד ליצירת קשר עם מערכת זו או עם מקורות תמיכה חלופיים כגון שכנים.
 9. הפסיכולוג/היועץ יכול להציע לפונה לצמצם את החשיפה לתקשורת, שכן הצפה בידיעות תקשורתיות על המלחמה/האסון עלולה להגביר תגובות חרדה ולחץ.
 10. הפסיכולוג/היועץ יוכל להפנות את התלמיד לגופים קהילתיים ולעמותות סיוע.
 11. שלב מעקב תמיכה ופרידה:
- א. היועץ הטלפוני יסיים את השיחה במסר שידגיש את זמינותו, אך לא יעודד תלות או פנייה חוזרת. בכך תימנע יצירה של תחושת אי-ביטחון ותלות מצד התלמיד.
 - ב. אם יתרשם היועץ שיש צורך בהמשך הקשר עם התלמיד, יש לתאם זאת עמו ואף ליזום את הקשר, על-פי שיקול דעתו של הפסיכולוג/היועץ.
 - ג. אם התלמיד טופל על-ידי שירות אחר, יש לעודדו לשוב אליו.
 - ד. אם קיים מוקד עזרה אחר הרלבנטי עבורו, יש לסייע לו ליצור עמו קשר.

תדריך מס' 6 מיפוי מעגלי פגיעות

1. המיפוי מתייחס לאוכלוסיית התלמידים אך באותה דרך יש למפות גם את צוות בית הספר.
2. יש לעקוב אחר התלמידים שמופו כבעלי פוטנציאל פגיעות ולתת טיפול מותאם על פי הצורך, בטווח הקצר והארוך, ברמת הפרט או ברמת הקבוצה.
3. כאשר מדברים על מיפוי מעגלי פגיעות בהקשר לאירוע ניתן לדבר על שלוש קבוצות:

א. תלמידים בעלי גורמי סיכון

הצוות הטיפולי ימפה בטבלה בתחילת השנה ויכניס את הטבלה לתיק החירום.

תלמידים בעלי גורמי סיכון שונים, שאינם קשורים לאירוע והם מוכרים לצוות החינוכי מראש. בין גורמי הסיכון:

- חשיפה ישירה או עקיפה לאירוע קשה בעבר.
- משפחה מורכבת (חד הורית, משפחה שחוותה גירושין, הורים מובטלים וכד').
- עולים חדשים.
- מעברים משמעותיים.
- מחלות ואשפוזים בסביבה הקרובה.
- תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.
- תלמידים שחוו אובדן.
- בעיות רגשיות והתנהגותיות קודמות.

ב. תלמידים בקרבה מיוחדת לאירוע

הצוות הטיפולי ימפה בטבלה בשעות הראשונות של האירוע ויערוך מיפויים משניים באופן מתמשך. תלמידים אשר נמצאים בקרבה מיוחדת לאירוע הספציפי הנוכחי ועלולים להיות פגיעים יותר עקב כך, כגון:

- קרבה משפחתית.
- קרבה חברתית.
- קרבה גיאוגרפית.



← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

ג. תלמידים בעלי סימפטומים חדשים הצוות הטיפולי ימפה בטבלה בשעות הראשונות של האירוע ויערוך מיפויים משניים באופן מתמשך.

תלמידים אשר ללא סיבה הנראית לעין, מבטאים לאחר אירוע זה סימפטומים חדשים כגון:

- התנהגות נסגנית
- תוקפנות
- דיכאון,
- פחדים,
- עוררות גופנית מוגזמת.
- הימנעות.
- שינויים במצב הרוח.
- קשיי שינה.
- קשיי ריכוז.
- ביקור לא סדיר בביה"ס.
- חלימה בהקיץ.
- התנהגות מסתכנת ומסכנת.

4. הצעה לארגון המיכוי בטבלאות:

טבלת מיכוי מעגלי פגיעות אפשריים

שמות התלמידים	זקוק לטיפול פרטני (✓)	מוקד הבעיה (במילים ספורות) / גורם הסיכון	תגובה בעת אירוע החירום	קיבל / לא קיבל טיפול (✓)

**טבלת דיווח למטפלים (גורמי חוץ) המסייעים לבית הספר
בזמן חירום**

שם התלמידה	כיתה	תיאור מצב של התלמידה וההתערבות שנעשתה

ממלא הדו"ח:

המטפל

שם: _____ שם: _____

תפקיד: _____ תפקיד: _____

מס' פלאפון: _____ מס' פלאפון: _____

תאריך: _____ תאריך: _____

תדריך מס' 7

מסירת בשורה מרה לתלמיד

בשורה מרה לתלמיד מתייחסת להודעה על מוות של קרוב משפחה מקרבה ראשונה.

מסירת ההודעה

- יש לשאוף שבן משפחה קרוב ימסור את ההודעה לתלמיד. במקרה והנסיבות אינן מאפשרות זאת, ההודעה תימסר לתלמיד על-ידי האדם המבוגר הזמין-הקרוב לו ביותר. אדם זה צריך להיות דמות משמעותית, שבינה לבין התלמיד שוררים יחסי אמון הדדי. חשוב להדריך את מוסר ההודעה כיצד לעשות זאת. בשום אופן אסור לאפשר לאדם שאינו נמצא בקשרים קרובים עם התלמיד להודיע את ההודעה.
- חשוב לדאוג שההודעה תימסר לתלמיד במקום שקט, שיש בו אווירה של פרטיות ואינטימיות.
- ההודעה תימסר בסגנון ובשפה המותאמים לגיל התלמיד ובאופן רגוע וברור.
- חשוב לענות על כל שאלות התלמיד באופן כן ביותר, אך להימנע מתיאור פרטים לא הכרחיים, שעלולים להגביר את הזעזוע. יחד עם זאת, על מוסר ההודעה לא לפחד להביע רגשות באופן מבוקר ולהתייחס לתחושותיו של התלמיד. יש לזכור, ששיחה בה יש מקום להבעת רגשות "מאותתת" לתלמיד שבית-הספר הוא מקום המהווה תמיכה (כעת ובעתיד).
- על מוסר ההודעה עצמו להיות בקשר ולעמוד לרשות התלמיד בזמן שאחרי קבלת ההודעה.
- בכל מקרה, התגובה המתבקשת מצד המבוגר היא קודם כל לא להיבהל ולתת תחושה של אמפתיה והשתתפות בצער.
- למגע גופני (למשל: הנחת יד על הכתף) יש לעתים השפעה מרגיעה, אבל צריך להיזהר מאוד: לא כל תלמיד מרגיש נוח או רוצה בכך.

תוכן ההודעה

על ההודעה לכלול:

*מידע עובדתי ואמין לגבי מה שארע:

למשל: "לצערי הרב עלי למסור לך הודעה קשה. לפני זמן _____ קרה משהו עצוב וכואב _____ מת באופן פתאומי מדום לב."

*התייחסות רגשית למה שארע:

למשל: "אני יודעת שבמצבים כאלה מאוד קשה לנו ואנחנו בוכים הרבה, לא מאמינים בהתחלה שזה באמת קרה, עלולים לכעוס ולחשוב שאולי זה יכול היה להימנע. אלה מחשבות ורגשות שכולנו חווים במצבים כאלה. זה תהליך שלוקח זמן עד שאנחנו מתאוששים."

*ציפייה להחלמה וחיזוק הכוחות והתקווה:

"אני מכירה אותך ויודעת שיש לך כוחות, וביחד אתנו ועם כל האנשים שאוהבים אותך, נתמודד."

תגובת התלמיד

- חשוב לתת את הדעת לכך, שאופני ביטוי שונים בקבלת הודעה על מוות, קשורים גם בגורם התרבותי. בקהילות מסוימות הנורמה היא להגיב באופן מוחצן מאוד ובקבוצות אחרות - באיפוק ובריסון עצמי.
- בשלב ההודעה ניתן להצביע על מספר תגובות שכיחות כגון: אי-אמון, בריחה ו/או התבודדות, בלבול, מבוכה (ואפילו צחוק), האשמה כלפי הזולת ואף האשמה עצמית. יש לתת לגיטימציה למגוון תגובות אפשריות - אין תגובות "נכונות" ויש לקבל ולהכיל כל תגובה שהיא.
- אם התלמיד שותק זמן ממושך, יש לומר לו כי "זה בסדר" ולא "ללחוץ" עליו לדבר.

לאחר מסירת ההודעה

- יש לזכור, כי בזמן שאחרי ההודעה אין להשאיר את התלמיד ללא נוכחות מבוגר. אין לעזוב את הילד עד שוידאנו שקרוב או מכר של הילד לוקח את הילד תחת חסותו, לעיתים יש מקום לסייע למבוגר זה ולהדריכו כיצד לנהוג בילד בזמן הקרוב.
- יש לעשות כל מאמץ שבסמיכות להודעה התלמיד יפגוש בני משפחה קרובים.
- כאשר תגובת הילד חריגה וממושכת, יש להתייעץ עם איש מקצוע (פסיכולוג או רופא בהתאם לאופי התגובות), אולם, בכל מקרה, יש להימנע מהתערבות חיצונית ללא צורך ברור בכך, שכן זו עלולה לתייג את הילד.
- ראוי ליצור קשר עם משפחת הילד ועם הילד עצמו בלילה, או למחרת בבוקר, לברר איך עבר הלילה ולבדוק אם יש צורך בהמשך הסיוע.


תדריך מס' 8

עקרונות סיוע של הורים לילדיהם בעקבות אסון

כדי להיות פנויים רגשית ומסוגלים לסייע ולתמוך בילדינו בעת חירום, עלינו לעשות, קודם כל, בירור פנימי עם עצמנו כאישיות בפני עצמה. עלינו להביא למודעות את תפיסותינו, רגשותינו ומחשבותינו בהקשר לאסון. זו ההזדמנות לזהות בעצמנו את נקודות הקושי ומוקדי הכוח ואת יחסנו הכולל למציאות משברית. העיבוד האישי יעשה במקביל לסיוע לילדה. בנוסף, יש לקחת בחשבון את האפיונים הייחודיים של ילדכם. ילדים בעלי רגישות מיוחדת או כאלה שחוו כבר אובדן משמעותי בחייהם, עלולים להיות מושפעים עוד יותר מהאירוע ולכן מתחייבת מכך ערנות נוספת.

- **זכרו וציינו** בפני ילדכם, שרוב האנשים מוצאים כוחות נפש, מתמודדים בעצמם ומתאוששים כעבור זמן מסוים.
- **זהו** מהם המשאבים המסייעים לילדכם בדרך כלל, ועודדו אותם להשתמש בהם ולהרחיבם: פעילות גופנית, בילוי כלשהו, קריאה, אכילה, הבעת רגשות באמצעים שונים (כתיבה, יצירה וכדו'), שיתוף חברים, עשייה חיובית, נתינה לאחר, עיצוב חלומות לעתיד...
- **סייעו** לילדכם להבין את הסיטואציה וההקשר שלה למציאות, מכמה שיותר זוויות ונקודות מבט.
- **זהו** את הרגשות והמחשבות, עשו הבחנות ביניהן, סייעו בהבנתן המעמיקה ונרמלו אותן. **תנו** לגיטימציה למגוון של רגשות, גם כאלה שנראים לנו "לא שייכים" או "לא נכונים". זוהי התשתית ליצירת ביטחון לדבר ולשתף. ילדים מבטאים את תחושותיהם בצורות שונות. קבלו שוני זה והגיבו בהתאם.
- **גייסו** את ערנותכם ויכולת ההקשבה שלכם, כדי לעקוב אחר המצב הנפשי של ילדכם. זמנו באופן מתוכנן שיחה עם ילדכם **ותכננו** אתם את הזמן והמקום.
- **הקשיבו** בסקרנות, אך לא בחטטנות.
- אם ילדכם מסרב לשוחח עמכם, אמרו שאתם זמינים בכל עת שירצה, **אל תלחצו ואל תנזפו**.
- **העבירו** את המסר, ששיתוף ברגשות ומחשבות הינו עדות לכוח פנימי וליכולת להתארגן מבחינה נפשית.
- **הדגישו** שפנייה לבקשת עזרה היא עדות להתנהגות בוגרת ועצמאית ולא עדות לחולשה או תלות.
- **אמרו** בכל דרך, שתמיד יש מי שמוכן להקשיב ולעזור.
- **אל תתווכחו**, אל תטיפו מוסר ואל תנסו לשנות את דעות ילדכם, גם אם הן מנוגדות לשלכם. ילדכם זקוק למרחב, כמו בכל תחום אחר, כדי לבטא את תחושותיו ומחשבותיו באופן עצמאי.

- **אמרו** לילדכם, שעכשיו כשקשה לנו מאוד ועצוב, נדמה לנו שזה לא יגמר אף פעם, אבל עוצמת הכאב משתנה ודועכת ונשאר הזיכרון, שאותו אנו לומדים לשלב בחיינו ותפישותינו.
- **שימו לב** לילד שמתקשה להתאושש, שנראה מכונס בעצמו יתר על המידה, מרבה לבכות, מדווח על חוסר תיאבון או אכילה מוגזמת, וכן על-עייפות, קושי להירדם, חלומות רעים, בעתה, קשיי נשימה, חנק, כובד בחזה, שלשול, מתח שרירים, סחרחורת, קושי להתרכז ביום, הימנעות מעשיית פעולות מסוימות ועצבנות.
- אם זה קורה בשבועות הראשונים, זה עדיין תקין. אם זה נמשך **מעל כחודש לאחר האירוע או אם אין שיפור הדרגתי במהלך החודש הראשון**, פנו **בהקדם** לקבלת עזרה מקצועית של **מומחים לטיפול בטראומה**. טיפול בזמן ימנע קיבעון של התופעה.
- **זכרו** שרגשות ותחושות נורמאליים למצב הם:
 - **חוסר אונים**.
 - **כעס** (על מה שקרה, על מה שקורה, על מי שאפשר שדבר כזה יקרה).
 - **חרדה** (לפתע החיים נראים הרבה פחות בטוחים, הרבה פחות ניתנים לניבוי, הרבה יותר מאיימים, אולי "אשבר"(!?).
 - **בושה** (על שאני כל-כך חסר אונים; על שאני מגיב בצורה כזו; על שאני זקוק לעזרה).
 - **אשמה** (כי מצבי טוב יותר משל אחרים; על כי לא עשיתי די כדי למנוע).
 - **קהות רגשית** (הימנעות ממחשבות או רגשות על דברים, תחושה שהעתיד "לא ורוד", היעדר "שמחת חיים").
 - **קשיי ריכוז** (מחשבות חוזרות על דברים שקרו במהלך האסון, ביעותי לילה, קושי להתרכז, קושי לזכור...).
 - **אל תצפו** שתחושות ורגשות ייעלמו באופן מידי. המצב אינו רגיל וחוסר ודאות מאריך את משכם (כאמור, אם התגובות לא נעלמות כעבור חודש יש להתייעץ עם איש מקצוע).
 - **ודאו** שילדכם הוא חלק מקבוצה שהוא חש שייכות אליה (משפחה, חברים, ידידים...). לתמיכה קבוצתית יש כוח לעודד ולסייע בצורה משמעותית.
 - **התבוננו** בתהליך ההתקדמות של ילדכם, עקבו אחר השיפור, גם אם הוא איטי.
 - **הגיבו במתינות וזכרו**, שילדכם לומדים להגיב למצבים שונים מתוך צפייה בכם ובתגובותיכם.
 - **ראו** את האירוע והשלכותיו כהזדמנות ליצירת קשר משמעותי.
 - **שמרו** על שגרת חיים ככל שניתן ודאגו שילדכם יחזור, בהדרגה, לשגרת חיים.
 - **אפשרו** להם להיות יותר תלתיים בשלבים הראשונים, אם זה מה שדרוש להם כדי להרגיש בטוחים.



← תדריכים לפעילות בית ספרית במצבי משבר וחירום

- **הקטינו** את החשיפה של ילדים, בעיקר צעירים, למראות קשים המשודרים בתקשורת.
- **העניקו** חום ורוגע לילדיכם, אך **אל תזלזלו** בתחושותיהם. העבירו את המסר: "ביחד נתגבר".
- **דברו** עם ילדיכם על מה שמתרחש: **הקשיבו** לתחושותיהם, **תנו** תשובות ישירות, קצרות ואמיתיות לשאלותיהם. **השתמשו** במילים או מושגים מעולמם והמובנים להם.
- **חזקו** את תחושת המסוגלות של ילדיכם **ותנו** להם חיזוקים חיוביים.
- **עודדו** את ילדיכם, לבקר חולים ונפגעים, לכתוב מכתבים למשפחה, לחשוב על פעולות הנצחה. יש בכך כדי לסייע בהתמודדות של כל המעורבים.
- **דברו** על כך, **שמצבים רגשיים הם זמניים והפיכים**, גם המצבים הקשים ביותר ולכן

תמיד יש תקווה!

בכל מקרה שבו אתם עדים לתופעות חריגות מאוד בהתנהגות ילדיכם בעת אירוע או לאחריו, יש לפנות לקבלת סיוע אצל אנשי מקצוע.

תדריך מס' 9

מהלך שיחה ראשונה של המורים בכיתות בעקבות אירוע חירום

התדריך מתייחס לעקרונות השיחה ולמהלך השיחה בכיתה בעקבות אירוע חירום (במקרה בו המידע על האסון היה ידוע לילדים, במידה זו או אחרת, לפני בואם לבית הספר).

מומלץ להכין דף זה מראש, ובעת הצורך להתאימו לאסון הספציפי, לצלמו ולחלקו למורים.

עקרונות השיחה בכיתה בעקבות אסון:

- מטרת השיחה: הפחתת המתח.
- השיחה תכלול שלושה מוקדים: הסיפור הראשוני, מחשבות ורגשות, חיבור לכוחות.
- יש לתת לתלמידים מידע והסבר אמינים ומותאמים לרמת התפתחותם הקוגניטיבית על מה שאירע. על המידע להיות מעודכן בהתאם להתפתחויות. אין להשתמש בתיאורים דרמטיים ומפורטים מדי, אך גם אין להעלים מידע ואין להתעלם משאלות.
- יש לתת אפשרות לביטוי רגשות ותחילת מתן מסרים של תקווה וציפייה להחלמה.
- חשוב לתת לגיטימציה לתגובותיהם ולרגשותיהם של התלמידים, ולהעביר להם את המסר, שמדובר בתגובות נורמאליות לאירוע שאיננו נורמאלי. יש להימנע מהכחשת הסכנה והכאב.
- מחנך הכיתה יכול לשתף את התלמידים בתחושותיו ובהרגשותיו, אולם באופן מבוקר ושקול.
- חשוב להדגיש את זמינותם של מחנך הכיתה, יועץ בית-הספר ומבוגרים משמעותיים נוספים, ואת נכונותם לעזור בכל עת.
- כדאי לנסות ליצור בכיתה אווירה של שותפות, של תמיכה ושל רצון לעזור. יש לשים את הדגש על עידוד לגילוי סולידריות, לאמפתיה, ללכידות קבוצתית ולהסתייעות בכיתה כגורם תמיכה חברתית.
- יש לשים לב לתלמידים או לקבוצות המגיבים באופן קשה במיוחד (החצנה, הקצנה, הסתגרות, הימנעות...) ולהפנותם לפסיכולוג או ליועצת בית-הספר.
- יש לספק לתלמידים מידע לגבי גופים וארגונים שונים הנותנים עזרה ומסייעים בהקלת המצוקה המיועדים לילדים ולבני נוער, תוך שמירה על אנונימיות הפונה (ער"ן, סה"ר וכד').
- יחד עם מתן הלגיטימציה לביטוי הרגשות והפחדים המלווים את האירוע והמאפשרים את עיבוד האבל, יש לשים דגש על חשיבות החזרה ההדרגתית לשגרה, חיזוק מסרים של תקווה וציפייה להחלמה.

מהלך השיחה בכיתה בעקבות אסון:

1. בדיקת נוכחות.

2. מתן מידע מהימן ומעודכן

יש להפריך שמועות, למסור מידע מדויק ומעודכן ככל שניתן לאותו רגע, להימנע מדרמטיזציה ולהבטיח כי נמשיך ונעדכן כשיהיה מידע נוסף.

3. קיום שיחה על האירוע

אופן הישיבה: במעגל.

חשוב לשהות זמן מה בכאב.

עורכים בכיתה את הסבבים הבאים:

א. שיחה על העובדות

איפה "תפסה" אותך הידיעה? מה אתה יודע על מה שקרה? ממי שמעת? מה עשית כשמעת על מה שקרה? וכו'.

ב. שיחה על המחשבות, הרגשות והתגובות

(שלב טעון ומשמעותי מאוד, יש לשים לב לתלמידים עם תגובת יתר ולדווח).

דוגמאות לשאלות לתלמידים:

• "אלו מחשבות עוברות לך בראש מאז ועד עכשיו?"

• "מה החלק הכי קשה עבורך באירוע הזה?"

• "אלו תחושות/תגובות נמשכות מאז ועד עתה?"

(יש לנרמל תגובות ולומר, כי טבעי ביותר שבעקבות אירוע כזה חשים כך וכך... והתחושות האלה הולכות ונעלמות במשך הזמן...)

ג. חיזוק ההתמודדות והחבירה לכוחות

(כדאי לרשום על הלוח את הכוחות והמשאבים שעולים).

דוגמאות לשאלות לתלמידים:

• "מה יכול לעזור לנו להתגבר?"

• "כיצד התגברנו על אירועים קשים בעבר? מה עזר לנו אז?"

• "כיצד אפשר לעזור לחברה שחווה אירוע קשה?"

4. פעילות יצירתית

כדאי לעבור לפעילות יצירתית באמצעות אומנות, דרמה או מוסיקה או כל פעילות אשר על-פי שיקול דעתך מתאימה לאירוע ועשויה להוות גורם מעבד או מקל על החוויה.

5. היערכות לעשייה

לאחר מכן, אפשר לבקש מהכיתה רעיונות לעשייה: "מה כדאי לעשות עכשיו כדי שנרגיש יותר טוב?" תפקידים שייתנו לתלמידים הרגשה של משמעות ושל שליטה (תלוי באירוע).
בכיתות בהן יש אובדן לאחד התלמידים אפשר כבר להתכונן ולהתארגן להלוויה, שבעה ופעילויות תמיכה במשפחה.

6. סיכום השיחה

המורה יאמר לתלמידים: "נשוב ונדבר על האירוע בזמן הקרוב ותינתן שוב אפשרות לשתף ולשמוע אחד את השני".

תדריך מס' 10

שיחה ראשונה של אנשי הייעוץ עם הצוות החינוכי בעקבות אירוע חירום

כללי

מדובר בשיחה שמתנהלת כשטווח הזמן בין אירוע החירום ובין הכניסה לכיתות ארוך (כגון אירוע שהתרחש יום לפני כן, בשעות הערב).

כשמדובר באירוע שהתרחש בתוך בית הספר (לדוגמא ניסיון התאבדות/ פיגוע), תנוהל השיחה עם המורים על פי אותם העקרונות, אך תותאם לתנאים הספציפיים הקיימים בשטח.

מהלך השיחה

- יש לערוך בדיקה ראשונה של נוכחות.
- אפשר לומר למורים שהתהליך שיעברו עכשיו הוא מקביל ומהווה מודל למה שיוכלו לעשות עם התלמידים בכיתתם, אם כי איתם הוא ייעשה ברמת מבוגרים.
- יש לתת מידע אמין ומדויק, ככל שידוע, על האירוע, תוך הבטחה להמשיך ולעדכן בהתאם להתפתחויות (כדאי להשמיע פסקת מידע קצרה, שנוסחה מראש על-ידי צוות הצל"ח והיא פסקת המידע שתועבר גם לתלמידים).
- יש לאפשר למורים לדבר על תחושותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם נוכח האירוע ולחזק כוחות ותחושת מסוגלות.
- השיחה תכלול שלושה מוקדים: הסיפור הראשוני, מחשבות ורגשות, חיבור לכוחות.
- דוגמאות לשאלות למורים:
 - "איפה פוגש אותך האירוע הזה?"
 - "אילו מחשבות ורגשות עוברות לך מאז?"
 - "במה אפשר להיאחז?"
 - "מה יכול לעזור לנו עכשיו?"
 - "מאין לשאוב כוחות?"
- יש לשדר אמפתיה לרגשות המורים, להמשיג ולנרמל.
- לאורך השיחה יש לשאוף לחיזוק כוחות באמצעות חיבור רציפיות: תחושת שייכות ו"הביחד", חיבור לתפקיד - מנהיגות המורה.

התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום

- יש להכין את המורים להתמודדות בכיתה בשעות הראשונות.
- רצוי לתת למורים תדריכים קצרים (דפים מודפסים, שיכללו הנחיות לגבי ניהול השיחה הראשונה בכיתה, מיפוי מעגלי פגיעות, הצעות לפעילויות בהמשך היום ומסרים חשובים שכדאי ורצוי להעביר).
- יש להציע ליווי למורים הזקוקים לסיוע (בהתאם למיפוי מעגלי הפגיעות של המורים שנעשה במפגש הראשון של הצל"ח).
- יש להודיע מתי ייערך מפגש נוסף.
- יש ליידע לגבי מקורות סיוע בתוך בית הספר ומחוצה לו.