

היבטים ביבליותרפיים בהתמודדות עם מוות אצל ילדים

סקירת תיאוריה

מאת: עמית שיינר-דנדקר, ביבליותרפיסטית (M.A) ומרפאה בעיסוק (B.O.T)

אובדן ופרידה מהווים חלק בלתי נפרד מחיינו מרגע היוולדנו. במקביל לתהליכי הצמיחה והיצירה אנו נפרדים ומאבדים חלקים אחרים מחיינו. עם זאת, החברה המודרנית אינה מכינה אותנו לאובדן ולמוות, (גרנות, 1985). קשיים בהתמודדות עם נושא המוות אצל המבוגרים חוסמים את התמודדותו של הדור הצעיר עם שאלות הקשורות בנושא המוות. היכולת להביט במוות, להכיר בו ולהתמודד עמו, עשויה להעניק לאדם את האפשרות לצמוח ולחיות חיים מלאים יותר, (אילון ולהד, 1995).

" אדם האמין פה ללחש הערב,
נשק כוכבים במבט מעורפל.
הלך מביתו
ועמד בדרך
לראות אם כוכב מרקיע נפל.
רוח-דממות גלגלה את העשב,
האופק קרב מרחקים בחלום.
נשא תפילתו החולם אז על נס זה,
כאילו הערב ברכו לשלום.
הנה לרקיע יש אלף כנפיים,
על כן אין כל פחד לגווע בשיר.
אבל אם רואות לפעמים העיניים
כוכב שנושר –
זה מוות בהיר.
אדם האמין פה ללחש הערב,
שמע מקהלת האוויר במרומים,
הלך מביתו
ועמד בדרך
לראות אם כוכב והמוות דומים."
- אברהם חלפי
"מול כוכבים ועפר"

א. המוות כחלק ממעגל החיים

”מתאווה אתה לדעת את סוד המוות,
אך כיצד תגלנו בלא לחקרו בלב החיים?
עיני הליל של האוח העיוורות ביום, לא יוכלו גלות את מסתרי האור.
ואם אכן תבקש לחזות ברוח המוות,
פתח לבך לרווחה אל גוף החיים,
כי החיים והמוות חד הם, כמו הנהר והים שהם אחד.

- ג'ובראן ח'ליל ג'ובראן
”הנביא”

המפגש עם המוות הוא אוניברסלי – הוא חלק מטווח החיים בכל התרבויות, (קלינגמן, 1998). מושג המוות תפס מאז ומעולם מקום מרכזי בתורותיהן של כל הדתות, השפיע על עיצוב התרבויות והיווה מוקד לפיתוחן של גישות פילוסופיות רבות. ההתעניינות והעיסוק בנושאים הקשורים במושג המוות מאופיינים, בדרך כלל, בדו-ערכיות: מצד אחד קיימים אצל האדם סקרנות ועניין לחקור ולרדת לעומקו של נושא זה, בהיותו חלק משמעותי ובלתי נפרד מהווייתו האנושית, ומנגד מעורר נושא המוות דחייה והסתייגות אצל רבים, משום שהוא מעלה תגובות רגשיות בלתי נעימות כמו פחד, חרדה וסלידה, (רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980).

יאלום (2000), טען כי ”הפחד מפני המוות אורב תמיד מתחת לפני השטח. הוא רודף אותנו כל חיינו, ואנו בונים חומות הגנה – רבות מהן על בסיס התכחשות – כדי לסייע לעצמנו להתמודד עם מודעות המוות. אך איננו יכולים להרחיקו ממחשבותינו”. ויורסט (1986), מציינת כי ”הכחשת המוות מקילה עלינו להעביר את ימינו מבלי להביט בתהום הפעורה לרגלינו. אך הכחשת המוות גם מדלדלת את חיינו”.

המוות הינו תופעה טבעית והכרחית, המלווה את חיינו, בהיותו הסיום הבלתי נמנע של כל חי למינהו: פרחים ועצים נובלים, כלבים וחתולים מתים, אנשים נפטרים. המוות הוא גם תופעה שאין לנו שליטה עליה. על אף שפענחנו סודות רבים אחרים של הטבע, אין בידנו מענה לתעלומת הטבע. האדם ניצב חסר אונים וחרד אל מול המוות ומנסה להתמודד עמו בדרכים שונות, (סמילנסקי, 1981).

פינקוס (1974), מציינת כי הבורות והפחד מפני המוות מאפילים על החיים ואילו ידיעה אודותיו והשלמה אתו מאירים אפילה זו ומשחררים יותר את החיים מפחדים וחרדות. ככל שהתנסותו של האדם בחיים מלאה ועשירה יותר, כן נראה כי המוות מטריד אותו פחות – כאילו אהבה החיים מסלקת את פחד המוות. מבחינה זו, חינוך למוות הוא חינוך לחיים, ומן הראוי שיהיה נושא מודגש בחינוך בבתי הספר, באוניברסיטאות ובאמצעי התקשורת.

ג. התמודדות עם המוות

בחברה המערבית העיסוק בנושאים הקשורים במוות והתמודדות עמם נתקלים במחסומים המעוגנים בתרבות, (קלינגמן, 1998), כאשר ניתן להבחין בנטייה להימנע מדבר על נושא המוות, מעין "טאבו" חברתי, המזכיר את האיסור לדבר על מין, שרווח במאה הקודמת. נדמה כי כיום קל יותר להורים לדבר עם ילדיהם על מקור החיים מאשר על סיומם, (רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980; סמילנסקי, 1981). פינקוס (1974), מציינת כי למרות שנעשים כיום ניסיונות להתכונן לקראת רוב המצבים שיהיה עלינו להתנסות בהם – לקראת נישואין, הורות, חינוך מוקדם של פעוטות כהכנה לבית הספר, הכנות שונות למשרות ומקצועות, הכנה להתמודדות עם הפרישה ועם אשפוז ועוד הכנות רבות אחרות, נראה כי אין שום הכנה למשימה הבסיסית והאוניברסלית ביותר, העלולה לעמוד בפנינו בכל הגילאים, העימות עם מוות ושכול.

שאולוב (1979) סוברת כי החברה מתייחסת לנושא המוות בשלוש דרכים מרכזיות:

א. הכחשה – הניסיון להתכחש לעובדת המוות כסופיות מוחלטת מלווה את האנושות מראשיתה. תהליך הכחשה זה דוחה בתוקף את ההסברים ההגיוניים של תפיסתנו המודרנית – רציונלית. השלב התיאולוגי בתפיסת המוות (של החיים שלאחר) ממשיך להתקיים אצל כל אדם לצד השלב ההגיוני, לפחות בתת מודע. תפיסה זו היא תפיסת הלב ולא תפיסת הראש וייתכן כי האדם לא היה מסוגל לוותר עליה לעולם.

ב. חשיבה מאגית – קיימת נטייה להתעלם, להרחיק ולהימנע מדבר על המוות. הדבר נובע מתפיסה מאגית שביטוי מילולי של רעיון לא נעים עלול להפוך למציאות.

ג. המשגה מטעה – שימוש בסמלים בזמן דיבור על אדם שמת, כגון "הלך לעולמו", הלך לעולם שכולו טוב, נשמתו צרורה בצרור החיים", מהווה גורם מפריע להבעת רגשות אמיתיים. בשנים האחרונות חלה התעוררות מסוימת, הבאה לידי ביטוי בריבוי ספרים ומחקרים העוסקים במוות ושכול, אולם הדבר אינו ניכר בהתמודדות עם מוות בחיי היומיום. אסון "תופס" אותנו "לא מוכנים", ואת מקורות התמיכה הטבעית שלרשותנו – חברים, משפחה, מורים וכיוצא באלה – נבוכים ולעיתים גם חסרי אונים. הדבר בולט במשפחה הגרעינית המערבית. מוות במשפחה כזאת הוא מצב לחץ קיצוני, המזעזע את המסגרת המערכתית, שהפונקציות הרגשיות ממוקדות בה במספר קטן יחסית של בני משפחה, (קלינגמן, 1998).

בישראל בולט שבעתיים העימות המקיף עם המוות, (סמילנסקי, 1981), הכולל היבטים נוספים של מוות ושכול בגלל המצב הביטחוני (מלחמות, פעולות טרור, שירות חובה ושירות מילואים), ובשל ההבניה החברתית של דפוסי האבל: ימי זיכרון לאומיים, מוספים בעיתונות לציון ימי שנה לאירועים טראומתיים ועוד. ריבוי תאונות הדרכים בישראל מוסיף גם הוא להתמודדות הרחבה עם נושא המוות, (קלינגמן, 1998).

ג. חוויית האובדן ותהליך עיבוד האבל

אבל הוא מצב מתמשך, קשה ומכאיב, שבו על האדם להיפרד מהאהוב ומהיקר לו, (קלינגמן, 1998). אמנם הפרידה הפיזית היא מיידית, אך תהליך ההינתקות הרגשית הוא ממושך ומכאיב, (אילון ולהד, 1995). תהליך האבל עובר כחוט השני דרך החיים. הוא שזור בדברים הקטנים והגדולים כאחד, באלפי אירועים יום-יומיים. בכל יום ובכל שעה עובר האדם האבל מפגשים המזכירים את מה שאין עוד, המהווים תזכורת צורבת של האובדן. המפגש עמם הוא העימות עם האובדן, היוצר את תהליך עיבוד האבל, (גרנות, 1985)

בתהליך ההתמודדות עם אובדן במשפחה, על בני המשפחה לעבור שלבים שונים של ארגון מחדש של עולמם הפנימי והחיצוני ושיקום עצמי ("עיבוד אבל"). התמודדות זו מלווה תחושות של כאב וסבל, ואלה ממלאות תפקיד חיוני בתהליך העיבוד. נוסף על התגובות הרגשיות מגיב המתאבל על האובדן באופן קוגניטיבי והתנהגותי, לצורך הבנייה מחדש של עולמו הפנימי, תוך התנתקות הדרגתית מן הנפטר וקבלת המציאות החדשה, (קלינגמן, 1998). מערכת היחסים שנרקמה בין האדם ליקירו, אשר נקטעה על ידי המוות, משולה לגוף חי אשר נקטע ממנו איבר. זמן רב לאחר הקטיעה משדר הגדם שידורי כאב למרכז העצבים. החלמתו של האזור הפגוע דורשת השקעה של אנרגיה מרובה, (אילון ולהד, 1995).

תחושת האובדן היא אישית, ייחודית ואינטימית. המתאבל בטוח כי אין אדם יכול להבין את אבלו עד שיגיע למקומו. עם זאת, התגובה לאובדן אצל בני האדם מכילה מרכיבים דומים וקיימות תיאוריות ומודלים שונים אשר מתארים את תהליך ההתמודדות עם אובדן ושכול ואת שלבי עיבוד האבל, (טמיר, 1993).

פרויד (אצל קלינגמן, 1995), היה בין הראשונים שהתייחסו לאבל כאל תהליך. הוא הגדיר את האבל כתהליך נפשי אשר באמצעותו מצליח האדם המתאבל לנתק את הקשר הרגשי שלו עם הדמות שנפטרה. לאחר שהמתאבל מגיע לידי עימות ואימות מציאותי עם העובדה כי הנפטר שוב לא יחיה, הוא מפנים את דמותו ועל-ידי כך משתחררת האנרגיה הליבידינאלית שהושקעה במת, אשר ניתן להפנותה לעצמים מציאותיים חדשים. תהליך האבל מלווה ברגשות צער וכאב בלתי נמנעים, שמקורם בניתוק הפיזי מהנפטר בשעה שלא הושלם עדיין תהליך הניתוק הנפשי, (סמילנסקי, 1980). רובין (1993), סובר כי פרויד העלה חמישה רעיונות מרכזיים: (1) עיבוד האבל משמעותו כי תגובת האדם לאובדן מלווה בתהליך תוך נפשי. (2) הכרה בסופיותו של המוות מהווה את מטרת תהליך האבל. (3) ההכרה בסופיות האובדן מתרחשת לאחר תהליך קשה, אשר חייב להתפרס על פני זמן רב מפאת הכאב הכרוך בו. (4) ישנם חלקים מודעים וחלקים לא מודעים בתגובה. (5) רעיון ייצוג הנפטר כמערכת שלמה של זיכרונות, רגשות וחויות, המחייבת התייחסות בהסתכלות על תהליך ותוצאות האבל. לינדמן (אצל רובין, 1993), אשר חקר קבוצה של 101 נבדקים, שרטט סינדרום של תגובות המתלוות לאובדן בתקופה הראשונה לאחר המוות. התגובות כללו תחושת אי מציאותיות, התמקדות בדיוקן הנפטר, קושי ביחסים בין-אישיים, הפרעות סומטיות (כגון בעיות אכילה), מתח וחוסר שקט לצד אשמה, תוקפנות וחוסר סבלנות לאנשים בסביבה, כמו גם אובדן היכולת התפקודית אשר אפיינה את האדם לפני המוות. לינדמן (אצל קלינגמן, 1995), סבר כי בתהליך האבל קיימים למעשה שלושה שלבים: (1) זעזוע וסירוב להאמין. (2) פיתוח מודעות למצב החדש. (3) התגברות על האובדן. בולבי (אצל רובין, 1993), התייחס לנושא עיבוד האבל דרך עיניה של תיאוריית יחסי האובייקט. הוא גישר בין העמדה האמפירית של לינדמן והעמדה התוך נפשית של פרויד, הוסיף עליהן את הגישה

הבין-אישית והדגיש שני אספקטים עיקריים: מקומם החשוב והמרכזי של קשרים (attachment) בהתפתחותו ובתפקודו של האדם לאורך החיים, וקיומו של איום על האדם מפרידה בכלל וממות בפרט. בולבי חילק את תהליך האבל לארבעה שלבים: (1) הלם ואי קבלה. (2) חיפוש אחרי כל מה שקשור במת. (3) התפוררות והתמוטטות האירגון הנפשי הקיים. (4) ארגון מחדש של העצמי, תוך השלמת התהליך של איבוד האבל. השלבים אינם מהווים שלבים מובדלים ומובחנים ויכולות להיות ביניהם חפיפות, עליות ומורדות, אך הם מתהווים לתהליך, אשר תכליתו להביא את האדם לארגון מחדש.

פארקס (אצל קלינגמן, 1995), תיאר את גם הוא תהליך עיבוד האבל כמורכב מארבעה שלבים, הדומים במהותם לשלבים של בולבי, אלא שאת עיקרו של התהליך הוא ראה בהכרה במציאות שהשתנתה ובהפנמתה על-ידי הבנייה קוגניטיבית חדשה.

קובלר-רוס (אצל קלינגמן, 1998), הציגה את המודל השלבי שלה בתקופה בה החל הדיון הפתוח במוות ובאובדן וזה התקבל בצורה רחבה. קובלר-רוס פיתחה את המודל על סמך ראיונות שעשתה בעבודתה עם חולים חשוכי מרפא ובני משפחותיהם, אך על אף שהמודל תיאר במקורו את שלבי ההתמודדות של הנוטים למות, נהוג לראותו כמתאר את תהליך ההתאבלות של אלה החווים אובדן. המודל כולל חמישה שלבים: (1) התכחשות ובידוד (2) כעס (3) התמקחות (4) דיכאון (5) השלמה. קובלר-רוס (1969) מדגישה כי משך השהיה בשלבים השונים משתנה באורכו, וכי לעיתים הם באים בזה אחר זה ולעיתים זה בצד זה. הדבר האחד שמתקיים בכל השלבים הללו הוא התקווה. המהלך הצפוי של תגובות האבל מתואר כמעבר משלב לשלב. כל שלב בהתמודדות עם האבל הוא מעין יציאה ממעגל סגור אחד אל תוך מעגל נוסף, הנמצא ברמה אחרת. אולם החוויות האישיות של האבל אינן "מסתדרות" עפ"י שלבים אלה, אלא מתרחשות במישורים מקבילים. יש הבדל בין תגובות למוות פתאומי ולמוות צפוי מראש. מחלה ממושכת וחשוכת מרפא משדרת איתותים ברורים על הסוף המתקרב. היא מאפשרת משך זמן לפרידה הדרגתית ולתהליך של אבל מטרים. עם זאת, על אף שהכנה מוקדמת למוות צפוי עשויה לעזור בעיבוד הפרידה, לאפשר לומר שלום ולהתכונן לעתיד, אין היא נוטלת מעוצמתן של תגובות היגון. תגובות השכול שונות מאדם לאדם, עוברות תמורות ודורשות התייחסות מתוך הבנה ורגישות לצרכיו של היחיד, (אילון ולהד, 1995).

חויית האובדן מזעזעת את כל המרקם הנפשי, הפיזי והחברתי של האדם השכול, וגורמת טלטלה עזה במערך הרגשי שלו, במחשבותיו ובעולם האמיתות וההשקפות שלו. תקופת ההתארגנות, החזרה לתפקוד, ואחר-כך ההסתגלות לחיים שלאחר האובדן, מהווה תהליך ארוך, איטי ומורכב, אותו עובר כל אדם לבדו. תמיכה וסיוע לאורך תקופות האבל השונות, עשויים לזרז את ההסתגלות, להקל את הכאב, ולתרום לאיכות החיים שאחרי האובדן, (טמיר, 1993).

ד. תפיסת המוות אצל ילדים

”לפעמים אני פוחד
מדברים שאני חושב,
לפעמים אני פוחד
מדברים שאני רואה,
לפעמים אני פוחד
מדברים שאני שומע,
אבל הכי אני פוחד
ממה שאני לא יודע...”

- דליה בר-אל

”איך מגרשים פחד שנכנס לתוך הלב?”

נושא המוות מורכב, טעון ומאיים בכל גיל. בעבר נטו לחשוב כי ילדים רחוקים מבעיסוק באובדן – הכרתית ורגשית – וכי יש לגונן עליהם ולחסוך מהם את הנזק העלול להיגרם להם בעמדם מול הנושאים הקשורים במוות, (קלינגמן, 1998).

הנחות ותפיסות אלה הופרכו באמצעות המחקר שהתפתח מאוד בארבעת העשורים האחרונים. יתרה מכך, הוכח כי קשה, ואולי אף בלתי אפשרי, לעקוף את נושא המוות או להתחמק ממנו, מכיוון שילדים בכל גיל נחשפים אליו באמצעות כלי התקשורת, (קלינגמן, 1998).

המוות הוא אחד הנושאים המעסיקים ומלווים את הילד כל חייו. מגיל צעיר מעניק הילד חיות רבה לחפצים דוממים כגון צעצועים ובובות, וכאשר הוא מאבדם, הוא ניצב בפעם הראשונה מול עובדת היעלמותם של דברים היקרים לו. מאוחר יותר חווה הילד תגובות התאבלות של ממש כאשר נובל פרח שטיפח או כשנדרס כלב שגידל, (סמילנסקי, 1980). המוות חולף על פני הילד מגיל צעיר ביותר גם במפגשים אקראיים - בטבע, בשולי הכביש ובטלוויזיה, (אילון ולהד, 1995; סמילנסקי, 1980). מקרים של מוות במשפחה הקרובה מעמיקים עוד יותר את תהיותיו של הילד ביחס לנושא המוות. מעורבותו הבלתי נמנעת של הילד בנושא המוות מקבלת משנה תוקף בחברה הישראלית, בה מהווה המוות חלק בלתי נפרד מהחיים, (סמילנסקי, 1980). אוכלוסיית מדינת ישראל הקטנה יחסית והלכידות החברתית הגבוהה גורמים לכך שכמעט אין משפחה אשר אינה קשורה, ישירות או בעקיפין, לאובדן או לפגיעה של אחד מיקריה – כתוצאה מהשואה, המלחמות, המצב הביטחוני ותאונות הדרכים, (רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980).

למרות שהילד מתמודד בצורה זו או אחרת עם כל ביטויי המוות, הדרך להבהיר את המסתורין ולקבל מידע מהימן על התופעה המאיימת הזו חסומה בפניו. ה'מוות' מסתתר מאחורי מסך של שתיקה מצד המבוגרים, (אילון ולהד, 1995; סמילנסקי, 1980). הצגת שאלות אודות המוות מצד הילד, נתקלת לרוב במסך של הכחשות, התעלמויות, התחמקויות והסברים מוטעים, (סמילנסקי, 1981). יתרה על כך, לעיתים גם צרכי ההתאבלות האישיים והאנושיים שלו מוכחשים, (סמילנסקי, 1980). מבוגרים המתקשים להשלים עם כאב האובדן נמנעים ככל האפשר מלגעת בנושא המוות. הדיון בנושא המוות טעון איומים רבים: תזכורת למותו של כל אחד מאתנו, איום סמוי בפרידה סופית מיקירי נפשנו,

אזכור של אובדנים שמוותם הותיר חלל בלבנו והידיעה כי ככל שנאריך ימים כן ירבו החללים ויגדל כאב האובדן. המבוגרים מתקשים לשאת בצערם ובפחדיהם של ילדים. לעיתים קרובות הם מעדיפים לגונן על הילדים מפני ההיבטים המדכאים של החיים, מאשר לסייע להם לרכוש לעצמם כלים להתמודדות, (אילון ולהד, 1995).

קבלת תשובות עמומות וחוסר בשלות שכלית לתפוס את מלוא משמעות המוות, אינה מונעת מהילד להשתמש במונח "מוות" במקומו הנכון, דבר המוביל את הסביבה לחשוב כי הילד הבין יותר משהבין באמת, (לינדסי ומקארתי, 1980).

גם הממסד החינוכי, המנחה את המורים ואת הגננות בתוכניות לימודים ובנושאים חינוכיים השייכים למסגרת בית-הספר, מתעלם כמעט באופן מוחלט מנושא המוות ומן התחומים הנלווים אליו כמו אשפוז, ניתוח, נכות, מחלה חשוכת מרפא, שכול, יתמות, אלמנות ומנהגי אבלות, (רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980).

כיום ברור כי העיסוק של ילדים במוות והסיוע להם בתהליך האבל הם חיוניים, (קלינגמן, 1998).

התחמקות מתשובות לשאלות של הילד על המוות, תגובות של הטעיה וניסיון סרק להרגעה, יוצרים יחס של חוסר אמון במבוגר ועלולים לפגום בסיכוי להישען עליו בשעת משבר אמיתי. לעומת זאת, פתיחות מצד המבוגר, נכונות להקשיב לשאלות הילד ולהשיב לו תשובות אמת תוך כדי התחשבות ביכולת ההבנה שלו, יגבירו את אמון הילד במבוגר ויביאו לרכישת כישורים הנחוצים לו להתמודדות העתידה בשעת משבר, (אילון ולהד, 1995).

עיסוקם של ילדים בנושא המוות אינו בהכרח עניין מדכא או מפחיד. הבורות, אי הידיעה והאיסורים – הם מקורות הפחד אשר עלולים להביא לעצירת הצמיחה הרגשית. רכישה של ידע והבנה משולה להעלאת אור בלילה בחדרו של ילד פוחד, (אילון, 1980). מתן הסברים לילד, גם אם אלו לא יובנו על-ידו במלואם, יפכו את מושג המוות למסתורי פחות ועל כן למפחיד פחות, (גרולמן, 1980). נתינת רשות מטעמו של המבוגר לחקור במסתורין שבתופעות הטבע ולהתקרב להבנתו, עשויה לשחרר ילדים מחרדות משובשות ומעוותות, (אילון, 1980).

"אימא לא סיפרה את האמת. היא אמרה:

"אל תפחד. ילדים אינם מתים. רק אנשים זקנים."
 שלשום ילד נפצע קשה בכביש, הפסיק לנשום ומת
 אימא לא סיפרה את האמת."

- שלומית כהן-אסיף

"גבעת הכפתורים"

ה. חוויית האובדן ותהליך עיבוד האבל אצל ילדים

גרנות (1985), טוענת כי תהליך עיבוד האבל אצל ילדים זהה לזה שאצל המבוגרים. בתחילה מופיע ההלם ואחר כך עם ההפנמה מגיעים הכעס וההאשמה, האשמה עצמית, הכאב והגעגועים ובסוף לימוד הדרך כיצד לחיות עם האובדן. ההבנה העמוקה של הילד את משמעות האובדן תלויה ומושפעת מגילו ומהתפתחותו הנפשית והשכלית.

סמילנסקי (1980, 1981), מציינת כי מושג המוות כולל חמישה אספקטים עיקריים, אשר הבנתם חיונית לילד לשם התאבלות תקינה בשלביה השונים ולצורך השיקום שאחריו:

- א. אי הפיכות המוות – הכרה במוות כתופעה בלתי הפיכה, ויתור לעולמים על המת כאדם חי, אי יכולת להחזיר את מהלך החיים הביולוגי לקדמותו.
- ב. סופיות המוות – הבנה שהמוות הוא סיומם של כל תהליכי החיים הנראים והסמויים. תפיסת המוות כהיפוכו של מצב החיים, כמצב שבו נפסקות כל פונקציות החיים: חילוף חומרים, תנועה, תחושה ותודעה.
- ג. סיבתיות המוות – הבנת הגורמים הפיזיים-ביולוגיים המביאים למוות, כמו מחלה, מלחמה וזקנה.
- ד. הכרחיות המוות – התייחסות למוות כאל תופעה טבעית, בלתי נמנעת מטבעו של עולם. תפיסת המוות כתופעה אוניברסלית, החלה על כל חי.
- ה. זקנה – מושג הקשור לתפיסת המוות, אך לא להתאבלות. משמעותו תפיסת הרצף הביולוגי של החיים: לידה, גדילה, הזדקנות ומוות.
- אין אפשרות לקבוע בדייקנות אילו מושגים של המוות יובנו בגיל מסוים. הילדים שונים זה מזה בהתנהגות ובהתפתחות, (גרולמן, 1980). התפתחות מושג המוות תלויה בהתפתחותו הקוגניטיבית של הילד. ככל שמשתפרים הכלים הקוגניטיביים של הילד, כגון הבנת מושגי הזמן, הסיבתיות וההכרחיות הקשורים למוות, כן משתפרת הבנתו הכללית את מושג המוות, (סמילנסקי, 1980). הסביבות השונות בהן חיים הילדים משפיעות גם הן על התפתחותו והבנת מושג המוות, (סמילנסקי, 1980; גרנות, 1985). החשיבה האישית של הילד מושפעת גם מהסתגלותו אל העולם, כפי שהיא נתפסת במשפחתו ובמדרגים החברתיים שלו. ילד יהודי צעיר בגרמניה הנאצית הוא בעל תובנה ברורה יותר לגבי מציאות המוות מילד אמריקני אשר הוריו סבורים כי יש להגן עליו מכל ידיעה העלולה לעורר בו רגשות מכאיבים. ההתאבלות תלויה בעיקרה בכושר זה לרכוש מושג של המוות, והיא משתנה מאיש לאיש ומחברה לחברה. הגיל הוא רק אחד הגורמים המשפיעים על הבנת המוות, להבדיל מהעמדות הדתיות, הפוליטיות והחברתיות הייחודיות של האיש והדינמיקה של חיי התרבות בקבוצתו, (גרולמן, 1980). מכאן שהתנסויות בתופעת המוות בעולם החי וקבלת הסבר נאות מהסביבה, עשויים לסייע ולזרז את הבנת מושג המוות, (סמילנסקי, 1981).
- Bowlby (1960), טען כי כבר בגיל חצי שנה מראים פעוטות תגובות התאבלות. הוא סבר כי תהליכי האבל של ילדים ומבוגרים דומים, פרט לשני הבדלים עיקריים: (1) זמן האבל קצר יותר אצל ילדים בהשוואה לזה של המבוגרים. (2) שלב הארגון מחדש ויצירת קשר רגשי חדש, מתרחש מוקדם יותר אצל ילדים בהשוואה למבוגרים. Freud & Burlingham (1953) טענו כי ההתאבלות במלואה (על כל שלביה), מופיעה לכל המוקדם בגיל שנתיים עד שלוש. מחקרן שכלל תצפיות בלונדון במלחמת העולם השנייה, הצביע על ממצא נוסף, אשר מבדיל בין תגובות ההתאבלות של תינוקות ומבוגרים – תגובות האבל אצל תינוקות נמשכות כל עוד לא נמצא לאם תחליף נאות. כאשר נמצא תחליף המספק את כל צרכי הילד, תהליך האבל נפסק. לעומתם סברה Wolfenstein (1966) כי רק בגיל ההתבגרות מסוגל הילד להבין את מושג אי הפיכות המוות, ההכרחי לקבלת המוות כמצב סופי ולהתאבל כמבוגר.
- Nagy (1948), ערכה מחקר בבודפשט שמטרתו זיהוי רגשותיהם של ילדם כלפי המוות. אוכלוסיית המחקר כללה 378 ילדים בגילאי 3-10, משני המינים, מקרב דתות שונות, שכבות חברתיות שונות ורמות משכל שונות. ממצאי המחקר הביאו את Nagy לחלק את התפתחות מושג המוות אצל ילדים לשלושה שלבים: (1) תפיסת המוות כתהליך לא סופי, משול לשינה או מסע, היכול להתרחש מספר פעמים בכל יום (כאשר ההורה יוצא לעבודה או לסידורים). שלב זה מופיע בגיל 3-5. (2) תפיסת המוות

כאפשרי, אך לא הכרחי, העלול לקרות לאחרים. שלב זה מופיע בגיל 5-9. (3) תפיסת המוות כתהליך אוניברסלי ובלתי נמנע. שלב זה מופיע אחרי גיל 9. שלבי התפתחות המשגת המוות מצביעים על התפתחות תהליכית מהגדרת המוות כזמני, הפיך וספציפי להגדרתו כסופי, לא הפיך ואוניברסלי. סמילנסקי (1981), מצאה כי בישראל ילדים רבים בגיל טרום חובה (גיל 4-5), מבינים בצורה חלקית את מושג המוות, וכי בגן חובה (גיל 5-6), מגיעים ילדים רבים להמשגה טובה של המוות, במיוחד בנושאי אי הפיכות המוות וסופיות המוות. ההבשלה המוקדמת של יכולת המשגת המוות אצל ילדים בישראל, בהשוואה לילדים בארצות אחרות מוסבת על-פי סמילנסקי על-ידי שני גורמים: (1) ייחודה של הסביבה הישראלית, בה העימות עם המוות מקיף ורב יותר. (2) פרק הזמן הארוך יחסית המפריד בין מחקרה ומחקרים מקבילים בארצות אחרות.

1. משמעותה של עזרה ונעת לילד בנושא המוות

“איננו יכולים למנוע מציפורי הצער לחוג מעל ראשנו,

אולם נוכל למנוע מהן לבנות קן בשערותינו”

- פתגם סיני עתיק

אצל אילון ולהד, 1995.

במחקרה מ – 1981, טוענת סמילנסקי כי ילד יכול להתייחס לתופעת המוות משתי נקודות ראות: (1) קוגניטיבית - מהו מוות? מה הקשר בין מוות וחיים? האם המת מאבד כל תכונות חי? האם יחזור אי פעם וכד'. (2) רגשית – מה מרגישים כשמישהו קרוב מת? מה מרגישים כשכלב מת? כשאדם מובל לקבורה? מי אשם במוות? סמילנסקי סוברת כי לילד דרושה עזרת המבוגרים בהתמודדותו עם המוות, על שני האספקטים שלו. עליהם לעזור לילד להבין את המוות בצורה נכונה ומהימנה, בהתאם לרמת הבנתו, ולעזור לו להרגיש באורח נורמלי וטבעי את השלכותיו. שני הצדדים חשובים ומשלימים זה את זה. אם יוגש הסיוע רק במקרי אסון שבהם הילד קרוב מאוד למת ותלוי בו, ספק אם תהיה יעילותו גדולה, אף אם גדול רצונו של המסייע לעזור. זאת, מכיוון שבמקרים כאלו רגשות הכאב החזקים של הילד המתאבל עלולים שלא לאפשר לו להבין בצורה נאותה את המאורע. דווקא מקרי אסון בהם דמות הנפגע רחוקה יותר מן הילד, יכולים לשמש רקע טוב לעזרה מונעת בהתמודדות עם המוות, שכן מעורבותו הרגשית של הילד בהם פחותה. לכן, במקום להתעלם ממקרי מוות הקורים בעולמנו (מות חיה, אישיות בארץ וכד'), ואף לנסות להעלים מעיני הילד, מן הראוי לנצל הזדמנויות רחוקות ו"צדדיות" אלו לשם הכנת הילד, קוגניטיבית ורגשית, להתמודדות רצינית ואישית יותר עם המוות. סמילנסקי (1981), מציינת כי "הכנה נפשית זו דומה במידה רבה לחיסון הגוף מפני מחלה מסוימת. בדומה לחיסון, שבו עובר הגוף בצורה קלה את המחלה ועל ידי כך מתחנן מפניה בעתיד, כך גם כאן, עובר הילד "התאבלות קטנה", אשר מכינה אותו להתמודדות טובה יותר עם מקרי אסון קשים. חשוב להדגיש, שאיננו טוענים שהילד יהיה מחוסן לגמרי במצבי מות הקרובים לו. אנו טוענים רק שבמצבים אלו יהיה לו קל יותר להתמודד אם עבר את ההכנה הנ"ל, ויש לו סיכוי רב יותר לסיים התמודדות זו עם פחות תסכולים נפשיים, ועם הבנה טובה יותר של תופעת המוות. למעשה, יש בהכנה כזו בטרם אסון התנסות העוזרת לא רק לילדים, אלא גם למבוגרים הנמצאים עם הילד, להסביר לו, לעודד אותו ולסייע לו ככל האפשר, מאשר במצב של התאבלות על מות אדם הקרוב להם מאוד".

קיימים חילוקי דעות לגבי מקומה של תוכנית לחינוך בנושא המוות והצורך בהנהגתה בבתי הספר. המחלוקת נסבה בעיקר סביב השאלה האם ראוי שההתייחסות למוות תהיה חלק מתוכנית הלימודים הרגילה, או האם יעסקו בנושא רק כאשר נאלץ משהו מבני הכיתה לעמוד מול מותו של קרוב משפחה או ידד, (אילון, 1980). חסידי הגישה המונעת ממליצים על בניית תוכנית לימודים לחינוך בנושא המוות ועל הנהגתה בבית הספר. תוכנית שכזו עשויה להשתלב במסגרת החינוך הפעיל או החינוך הפסיכולוגי. כשם שתוכניות חינוך לחיי משפחה כוללות בתוכן חינוך מיני, כך עליהן להתייחס לתופעות אחרות המהוות חלק בלתי נפרד ממחזור חיי האדם, כמו מחלות, זקנה, פרידה ומוות. לעומתם, יש המביעים ספקות באשר לכושרם של המורים והמחנכים עצמם לעימות עם הנושא, וכן באשר לכושרו של התלמיד בגיל הצעיר לעסוק בנושא שהוא כה אישי, רגיש וטעון חרדה, (קלינגמן, 1980).

אילון (1980) סוברת כי תוכנית מניעתית עדיפה על טיפול. מכיוון שעיוות פתאומי עם המוות עלול לגרום נזק לילד שלא הוכן לכך מראש, חובתה של מערכת החינוך לעצב שיטות לימוד ולהכין הזדמנויות שבאמצעותן ניתן יהיה לחשוף את הילד בהדרגה להיבטיו השונים של המוות, בתהליך אשר בו הוא ילמד על עצמו וירכוש לעצמו דרכים להתמודד באופן פעיל עם מצבי לחץ, במיוחד אותם מצבים הכרוכים באובדן ובפירוד. יתר על כן, כאשר מת אחד מבני משפחתו של ילד מהכיתה, ניצב המורה בפני הצורך הדחוף להפעיל שני תהליכי סיוע, המובחנים זה מזה. האחד סובב סביב השכול. זהו תהליך תמיכה שבמרכזו נמצא היחיד, על נטיותיו, ניסיונו הקודם והצורך שלו בעזרה. התהליך המקביל מתרחש במערכת החברתית – הכיתתית המקיפה את השכול, בקרב קבוצת החברים בני גילו. קרבת המוות עלולה לפגוע בקבוצה כולה, או בילדים בודדים מקרבה ולעורר רגשות שונים, מפחד ועד קנאה ורגשות אשם. על המורה להבין את הרגשות הסותרים והמנוגדים אשר מעורר המוות, ולספק את הצרכים ההכרתיים והרגשיים של הילדים באמצעים החינוכיים העומדים לרשותו. לפיכך, סוברת אילון (1995), כי תוכנית החינוך בנושא המוות עשויה להיערך בשלוש דרכים מקבילות:

א. הכנה מונעת - הכוללת אימון בדרכים שונות של ביטוי-חוויית ופעילות גומלין חברתית, אשר יסייעו לילדים בהתמודדות עם מצבי לחץ שונים וגם באלה הכרוכים במפגש עם המוות. אימון זה יש לשלב בלמידה קוגניטיבית, אשר תקיף היבטים שונים של סיום מחזור החיים בטבע, בקרב בעלי-החיים ובחברה האנושית.

ב. התערבות ישירה – נוכח מותו של אדם קרוב ומוכר לילדים, שאינו בן משפחה (חבר בן אותו הגיל, מורה, שכן או מכר). מטרת ההתערבות היא לתת אפשרות לביטויים רגשיים, כגון צער ופחד, וללמד דרכי התנהגות מתאימים של השתתפות באבל וניחום אבלים.

ג. סיוע במשבר במקרה של מוות במשפחה – מתוך רגישות לתהליכי האבל והתגובות לטראומה של האובדן, יש להתאים את התכנים לגיל הלומדים ולרמת התפתחותם, וראוי לבדוק תמיד מחדש מהן המשמעויות השונות אשר מייחס כל ילד למוות, בהשפעתם של חשיפה מוקדמת למוות, של העמדות הרווחות במשפחה ושל מידת הבשלות הקוגניטיבית והרגשית של כל ילד וילד.

שאלוב (1979), סוברת כי בית-הספר מחנך לחיים, ומכיוון שהמוות מהווה אספקט חשוב ובלתי נמנע של החיים, על בית-הספר לקחת על עצמו חלק נכבד מן החינוך של הילד להתמודדות עם נושא המוות. היא מפרטת בעבודתה את מטרותיו של החינוך להתמודדות עם נושא המוות:

- א. סיפוק מידע על האספקטים השונים של המוות, אשר יביא לתחושת שליטה (אשלייתית בחלקו), להפיכת הלא מוכר למוכר ולכן פחות מאיים ולהמעטת השפעתם של פחדים לא רציונליים.
- ב. העלאת התייחסות אישית מודעת לאספקטים השונים של המוות.
- ג. הגברת הפתיחות והנכונות לחשוף בעיות אישיות הקשורות בנושא המוות, עמן הם מתקשים להתמודד.
- ד. שיפור יכולת ההבעה וההמשגה בנושא המוות, כולל הבעת רגשות אמביוולנטיים.
- ה. תיקון התייחסויות מזיקות או מסולפות לדברים הקשורים במוות (כגון: אין טעם להתאמץ בחיים שכן ממילא נמות, התאבלות תמידית על אדם שנפטר).
- ו. עימות בין התייחסויות אישיות והאספקטים השונים של המוות.
- ז. סיוע ברכישת מיומנויות, כלים ואמצעים להתמודדות עם רגשי חוסר, געגוע וצורך שלא בא על סיפוקו בגלל מות אדם יקר. סיוע במציאת דרכים חלופיות למילוי צרכים אלו.
- ח. הקהיית רגשות בלתי נעימים הנגרמים על-ידי מצבים שונים (כגון ביקור אבלים), באמצעות חזרה על אותם מצבים, בצורה מבוקרת ובאווירה בטוחה.

ז. כוחו של הסיפור

ההתמודדות עם המוות נתקלת בחברה שלנו במחסומים המעוגנים היטב בתרבות ובנפש היחיד. המוות מהווה איום על שלמות האדם ומערכת קשריו הרגשיים. בכדי שנוכל לכלול את המוות כחלק בלתי נפרד מהחיים, עלינו למצוא בתחילה דרך להתגונן מפני האיום שבו, מפני האימה שהוא מטיל. לשם כך דרוש מאחז בטוח, אשר יאפשר "להציץ" במוות, לבחון אותו מצדדיו השונים, להתנסות בו התנסות לכאורה, לשרות עמו ולרכוש עליו שליטת מה. מאחז כזה מספקת לנו המטפורה המופיעה בסיפורת, בשירה, במיתולוגיה, באגדה. נושא המוות מקבל בספרות מגוון עשיר ביותר של ביטויים ותיאורים, מן התיאור הריאליסטי ועד לדמיוני ולמיתולוגי, ולעיתים קרובות הם כרוכים ואחוזים יחדיו. זה כוחו של הסיפור, המעביר לנו את הלא – נודע, מקרבו והופכו לנודע, (אילון ולהד, 1995). הסיפור טומן בחובו את האפשרות להתגבר על מגבלות המרחב והזמן. הדבר ניכר במיוחד במיתוס ובמעשייה העממית, בהם היסודות העל טבעיים משמשים כאמצעי ללכידת דמיון הקוראים ותורמים לעיצוב מטפורי של עולמות על-מציאותיים וחוויתיים, שאין כל אפשרות לעצבם באופן אחר: המיתוס מסייע להתמודד עם המוות על-ידי כך שהוא מעניק לקורא שליטה מאגית על החיים באמצעות השליטה על החיים, ואילו הסיפורת העממית, המבטלת את הדיכוטומיה בין החי והמת, עשירה במוטיבים של הישארות הנפש ושיחות בין חיים ומתים, (אילון, 1993; אילון ולהד, 1995). הספרות היא כלי המאפשר לילד את המפגש הקרוב ביותר למציאות שלא באמצעות אירוע חריף שהתרחש הלכה למעשה. השפעת היצירה על הקורא היא מיידית וישירה. הילד עובר את החוויה המסופרת כאילו התנסה בה בעצמו הלכה למעשה. מעורבותו של הקורא מושגת באמצעות תהליך ההזדהות. הוא מזדהה עם דמויות ספרותיות שיש להן קשיים דומים לשלו, או שהבעיות שלהן נוגעות בזיכרונות שהם טעוני רגש אצלו. דרך ההזדהות מתעוררים בקורא רגשות אשר בפורקנם הוא עשוי למצוא ערך מטהר. התנסות הקורא בפריקת מתחים רגשיים מאפשרת לו להפנות את האנרגיה הנפשית לעימות עם הנושא עצמו, ומתוך כך גם להשיג זווית ראייה חדשה של הבעיה. שחרור המתחים נעשה בדרך בטוחה, כיוון שהאובייקט המעורר אותם הוא דמות ספרותית, אשר כלפיה

מרגיש עצמו הקורא חופשי לבטא רגשות באופן מייד, מה שאין הוא מעז כלפי דמויות בחיי היום-יום שלו. בכך מאפשרת היצירה הספרותית לקורא למצוא דרך עקיפה לעיסוק בבעיות דחופות, זאת מבלי שיזדקק לבטא אותן באופן ישיר, (קלינגמן, 1980).

בסיפור או בשיר המפגישים את הילד עם המוות אפשר להשתמש כבמעין "חיסון נפשי", המכין אותו להתמודד עם אירועי אובדן עתידיים, תוך הבנה מתואמת יותר של תופעות המוות, (אילון ולהד, 1995). קריאתן של יצירות ספרות העוסקות במוות עשויה להוות ביבילותרפיה מונעת, משום שיש בה העמקה של חוויית החיים ומילויה במשמעות מחודשת דווקא משום נוכחותו של המוות בחיים, (כהן, 1990). כוחה של היצירה הספרותית הוא ביכולתה להתרומם ממועקת רגע המוות ולתפוש אותו כרגע אחד בזמן הקוסמי האינסופי, ביכולתה להעלות את המחזוריות המופלאה של חיים ומוות, אחרית וראשית חדשה, (כהן, 1995).

קלינגמן (1980), ציין כי יתרונה החשוב של היצירה הספרותית כאמצעי לעיסוק בנושא רגיש כמוות, הוא בכך שהיא ממוקמת בנקודה האופטימלית שבין מעורבות-יתר לריחוק-יתר ובין מעורבות רגשית חזקה לבין הביטחון הנובע מן המרחק שהיא מאפשרת לקורא. לדבריו, ניתן לנצל את היצירה הספרותית הנוגעת בנושאי הפרידה והמוות, באופן שבו היא תאפשר לילד להשיג תובנה לרגשותיו ולהתנהגותו כלפי הנושאים הללו, תסייע לו בפיתוח עמדות חדשות ושינוי עמדות וערכים קיימים, תצייד אותו באמצעים שונים לפתרון בעיות ולקבלת החלטות, ותרחיב את טווח ההתנסות שלו תוך הפחתת תחושת הבדידות המתלווה לעיתים להתייחסות לנושא כה רגיש.

ח. סיכום

"לידה וזיווג ומוות,

זהו סיכום העובדות כולן, כאשר אתה יורד לעצם העניין,

לידה וזיווג ומוות."

- ט. ס. אליוט

אצל פינקוס, 1974

האובדן הוא חלק מהחיים – זוהי תופעה כלל עולמית, בלתי נמנעת, שאין עליה עוררין. ואובדן זה הוא הכרחי משום שאנחנו גדלים תוך כדי כך שאנו מאבדים, עוזבים ומרפים, (ויורסט, 1986). קובלר-רוס (2002), מציינת כי המוטו העומד בעיני רוחה בעבודתה הוא זה: "אם תסוכך על הקניונים מהסערות, לעולם לא תוכל לראות את היופי של גילופיהם", ומסבירה כי "פירושו של דבר, שאתם לא צריכים לסוכך על הילדים שלכם, שאתם לא צריכים "להגן" עליהם, כי אתם ממילא לא יכולים. הדבר היחיד שתשיגו הוא הגנה על עצמכם, בעוד שמהם תמנעו הזדמנות לגדול ולהכין את עצמם לחיים". מנגד "אם נהיה כנים יותר ונוכל להעביר לילדים איפה אנחנו נמצאים ומה אנחנו מרגישים, במקום להפוך את המוות לסיוט נוראי, אם לא נהיה נבוכים לבכות או להביע את הכעס והזעם שאנו חשים (אם אנחנו חשים) ואם לא ננסה להגן על הילדים מהסערות של החיים, אלא ננסה לשתף אותם, אז לילדים של הדור הבא לא תהיה בעיה איומה כל-כך עם מוות וגסיסה".

מקורות

- אילון, ע. (1980). המוות כנושא בתכנית הלימודים. בתוך: ע. רביב, א. קלינגמן ומ. הורוביץ (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב: אוצר המורה.
- אילון, ע. (1993). המוות בספרות והספרות כתרפיה. בתוך: ר. מלקינסון, ש. רובין וא. ויצטום (עורכים), אובדן ושכול בחברה הישראלית. ירושלים: הוצאת כנה ומשרד הבטחון.
- אילון, ע. ולהד, מ. (1995). על החיים ועל המוות – מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטפורה. הוצאת נורד.
- בר-אל, ד. (1995). איך מגרשים פחד שנכנס לתוך הלב? פתח תקווה: לילך.
- ג'ובראן, ח. (1982). הנביא. תל-אביב: תמוז בית הוצאה לאור.
- גרולמן, א. א. (1980). הסברת המוות לילדים. בתוך: ע. רביב, א. קלינגמן ומ. הורוביץ (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב: אוצר המורה.
- וורסט, ג'. (1986). החיים – אבידות הכרחיות, ויתורים גורליים. זמורה-ביתן.
- חלפי, א. (1962). מול כוכבים ועפר. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- טמיר, ג. (1993). הסתגלות לאורך זמן של הורים שכולי מלחמה, בישראל. בתוך: ר. מלקינסון, ש. רובין וא. ויצטום (עורכים), אובדן ושכול בחברה הישראלית. ירושלים: הוצאת כנה ומשרד הבטחון.
- יאלום, א. (2002). מתנת התרפיה. הוצאת כנרת.
- כהן, א. (1990). סיפור הנפש – בבליותרפיה הלכה למעשה. אח: חיפה.
- כהן-אסיף, ש. (1992). "ילדים אינם מתים", בתוך: גבעת הכפתורים. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- לינדסיי, מ. ומקארתי ד. (1980). הטיפול באחים ובאחיות של ילד ההולך למות. בתוך: ע. רביב, א. קלינגמן ומ. הורוביץ (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב: אוצר המורה.
- סמילנסקי, ש. (1980). מושג המוות אצל ילדים ישראלים. בתוך: ע. רביב, א. קלינגמן ומ. הורוביץ (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב: אוצר המורה.
- סמילנסקי, ש. (1981). תפיסת המוות בעיני ילדים – לגילאי 3 – 6. אח: חיפה.
- סמילנסקי, ש. (1981). תפיסת המוות בעיני ילדים – לגילאי 6 – 11. אח: חיפה.
- פינקוס, ל. (1974). המוות והמשפחה – חשיבותה של אבלות. תל-אביב: ספריית פועלים.
- קובלר-רוס, א. (1969). לחיות עם המוות. תל-אביב: צ'ריקובר.
- קובלר-רוס, א. (2002). המוות חשוב לחיים. ירושלים: כתר.
- קלינגמן, א. (1980). המוות כנושא לדיון בכיתה באמצעות היצירה הספרותית. בתוך: ע. רביב, א. קלינגמן ומ. הורוביץ (עורכים), ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל-אביב: אוצר המורה.
- קלינגמן, א. (1998). מוות ושכול במשפחה – סקירת ספרות מקצועית. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.
- רביב, ע., קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (1980). ילדים במצבי לחץ ומשבר. תל אביב: אוצר המורה.
- רובין, ש. (1993). אובדן ושכול: ציוני דרך בתיאוריה, מחקר וטיפול. בתוך: ר. מלקינסון, ש. רובין וא. ויצטום (עורכים), אובדן ושכול בחברה הישראלית. ירושלים: הוצאת כנה ומשרד הבטחון.
- שאולוב, ע. (1979). חינוך להתמודדות עם נושא המוות באמצעות תכנים ספרותיים, עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

Bowlby, J. (1960). Grief and mourning in infancy and early childhood. The psychoanalytic study of the child, 15, 9-52.

Freud, A. & Burlingham, D. (1953). War and children. New York: International university press.

Nagy, M. H. (1948). The child's theories concerning death. Journal of genetic psychology, 73, 3-27.

Wolfenstein, M. (1966). How is mourning possible? The psychoanalytic study of the child, 21, 93-123.