

"אין מצב שמפנים את הגב"

עבודה כיתתית בנושא דחייה חברתית

מאת יעל אברהם

תקציר

אנשי חינוך ומטפלים מתמודדים לא פעם עם תופעות של דחייה חברתית בקבוצת בני הגיל, בכיתה, בבית הספר, בתנועת הנוער וכדומה. במקרים רבים מלווה הדחייה החברתית בתופעות קשות, כמו נידוי וחרם, לעג מתמשך, הצקות ואף התעללות מילולית וגופנית. לעיתים קרובות עולה השאלה כיצד לטפל בבעיה זו ומה צריך להיות מוקד ההתערבות הראשוני בטיפול: האם לתמוך בילד הדחוי או אולי לטפל בקבוצת הילדים הדוחים. בחלק הראשון של המאמר יוצגו שיקולים שיסייעו בקבלת ההחלטה במי לטפל תחילה. בחלקו השני יוצגו גישות תיאורטיות המסבירות תהליכי התפתחות של שער לעזאזל בקבוצה, תוך התייחסות למקום של המורה במניעת תהליכים של דחייה חברתית. בחלקו השלישי מציעה המחברת למורה בכיתה אפשרויות שונות להתערבויות כיתתיות בנושא הדחייה החברתית.

תגיות: פסיכולוגיה חינוכית, אינטליגנציה רגשית, אמפתיה, חינוך.

"אין מצב שמפנים את הגב"

עבודה כיתתית בנושא דחייה חברתית

מאת יעל אברהם

הלא בכל כיתה או קבוצה, אמר האיש, יש אחד כזה, לא רצוי, אחד יוצא דופן שלכל מקום שחבורת הילדים הולכת הוא מתעקש תמיד להסחב אחריהם, ותמיד הוא גורר את רגליו במרחק כמה צעדים מאחורי כולם, נבוך ומתבייש אבל מתעלם מעלבונות ולעג, משתוקק עד ייאוש להתקבל, להשתייך, ולשם כך הוא מוכן לעשות הכל, להיות המשרת נושא הכלים שלהם, מוכן אפילו להשתטות כדי להצחיק, מוכן להתנדב ולהיות להם למוקיון, ושילעגו לו כל כמה שירצו, שאפילו יתעללו בו קצת, לא אכפת לו, הנה הוא לוקח ומושיט להם בחינם את כל לבו הדחוי. אבל החבורה פשוט לא מעוניינת בו. ובלי שום סיבה מיוחדת: בהחלט לא רוצים וגמרנו. וזהו. ושיעוף כבר מהעיניים שלנו, מה שיותר מהר. ככה. כי הוא לא כמונו ולא מתאים לנו. ושיסתלק כבר ודי, כי ממש, אבל ממש, אף אחד לא צריך אותו כאן.

מתוך "פתאום בעומק היער" / עמוס עוז, עמ' 76

הקדמה

חייו של ילד נוגעים במעגלים רבים השלובים זה בזה ומשפיעים זה על זה – קהילה, משפחה, בית ספר וחברים. דמויות משמעותיות רבות חשובות להתפתחותו ולרווחתו. מבחינה זו ההתמודדות עם תופעה של דחייה חברתית היא רב-ממדית ופועלת במגוון כיוונים ומעגלים. באופן מעשי אי-אפשר לנתק גורמים אלה זה מזה, אולם במאמר הנוכחי, כמו בזה שקדם לו (אברהם, 2011), אנסה להתרכז באחד מהם לשם התמקדות ובהירות בהצגת הגישה הטיפולית. בעוד שבמאמר הקודם הושם הדגש על הטיפול הפרטני בילד, כאן אתרכז בפעילות הכיתתית ובתפקיד המורה בהצלחת הטיפול ובמניעת תהליכים של דחייה חברתית. בחלקו הראשון של המאמר יוצגו שיקולים שיסייעו בקבלת ההחלטה לגבי מוקד ההתערבות הראשוני בטיפול. בחלקו השני יוצגו גישות תיאורטיות המסבירות תהליכי התפתחות של שער לעזאזל בקבוצה, ובחלקו השלישי יוצעו למורה אפשרויות שונות להתערבויות כיתתיות בנושא הדחייה החברתית.

1. הילד הדחוי או הקבוצה הדוחה – כיצד נחליט מהו מוקד ההתערבות הטיפולית?

קוי (1990) מבחין בשני שלבים עיקריים בהתפתחותו של תהליך הדחייה החברתית: (א) ניצנים של דחייה (Emerging Rejection); (ב) דחייה מתמשכת (Maintained Rejection). בשלב הראשון הילד חווה אפיזודות של דחייה המופנות כלפיו, אולם אלו אינן מאפיינות את היחס כלפיו במשך היום כולו. אירועים לדוגמה הם ילד ש"נזרק" ממשחק כדורגל משום שלא כיבד את החוקים, או ילדות שלא הסכימו לשתף ילדה במשחק שהן משחקות. בשלב ראשוני זה התנהגותו של הילד הדחוי משמעותית ביותר ואילו התנהגותם של בני הגיל משנית. על פי קוי, מוקד העבודה בשלב זה צריך להיות עבודה פרטנית עם הילד הדחוי, מתוך הנחה כי כשיחול שינוי בהתנהגותו תבחין הקבוצה בשינוי זה ותהיה מוכנה לקבל את הילד אל בין שורותיה.

לעומת זאת, בשלב השני, של הדחייה המתמשכת, הילד חווה דחייה לאורך היום כולו, ובמקרים מסוימים אף לאורך שנים. בשלב זה הופכת הדחייה ליציבה ומשנה את הדינמיקה של הקבוצה ביחס לילד הדחוי. קבוצת בני הגיל משנה את התנהגותה כלפיו והוא משנה בהתאם את התנהגותו כלפיה (Coie, 1990). במצב של דחייה מתמשכת, גם אם הילד הדחוי משנה את התנהגותו בעקבות טיפול פרטני שעבר, הרי שקבוצת בני הגיל מייחסת להתנהגותו החדשה, הטובה, ייחוס סיבתיות חיצוניים משתנים, כגון: "אל תאמיני לו שהוא השתנה, זה סתם בגלל שהוא קיבל ציון גבוה במבחן הוא נחמד פתאום היום". לעומת זאת, להתנהגותו השלילית הם מייחסים ייחוס סיבתיות פנימיים יציבים וקבועים, למשל: "את רואה, ככה הוא תמיד, זה האופי שלו" (Dodge, 1980; Hymel, 1986). נוסף על כך מייחסת הקבוצה לילד הדחוי כוונות שליליות העומדות בבסיס התנהגותו (Hymel et al., 1990). כלומר, בני הקבוצה מחפשים עדויות לאישוש אמונותיהם השליליות כלפי הילד

הדחוי, ומתעלמים מעדויות הסותרות את הדעה השלילית שיש להם עליו (Mikami, 2005). מחקרים מראים כי במצב של דחייה מתמשכת, כשרק הילד הדחוי קיבל התייחסות טיפולית ואף חולל שינוי משמעותי, אולם לא נערכה במקביל כל התערבות קבוצתית, לא רק שמעמדו החברתי לא השתפר אלא שגם ערכו העצמי נפגע משמעותית, שכן מבחינתו הוא שינה את התנהגותו אך הקבוצה לא הבחינה בכך והמשיכה להתייחס אליו באותו אופן (Beelman et al., 1994). אפשר להסיק מכך כי כשמדובר בילד שנדחה על ידי בני גילו דחייה מתמשכת, רצוי להתחיל ולקיים בשלב הראשון עבודה טיפולית עם קבוצת הילדים הדוחה, ורק בהמשך לעבוד עם הילד הדחוי על מיומנויותיו החברתיות (אברהם, 2011).

בחלק הבא של המאמר אתמקד בגישות תיאורטיות שונות המתארות תהליכי התפתחות של דחייה חברתית בקבוצות ואתייחס למקום של המורה ושל המערכת הבית-ספרית במניעת תהליכים של דחייה חברתית בכיתה.

2. תהליך יצירת הדחוי או השעיר לעזאזל בקבוצה

2.1. הגישה המערכתית

הגישה המערכתית רואה את הקבוצה כמערכת חברתית שבה לכל אחד מן החברים יש תפקיד. תפקיד הוא מקבץ התנהגויות בעלות חשיבות פונקציונלית למערכת הקבוצתית (Mackenzie, 1981). כך לדוגמה נמצא בכל קבוצה את תפקיד המנהיג, את תפקיד המתנגד, את תפקיד הליצן וכמובן את תפקיד הדחוי. הספרות העוסקת בטיפול משפחתי רואה בתפקיד הדחוי את "השעיר לעזאזל", הן בקבוצת המשפחה והן בקבוצות אחרות (מינושין, 1997).

טקס שילוח השעיר לעזאזל בספר ויקרא ט"ז מתאר איך בני ישראל שולחים עז ("שעיר") למדבר כדי לכפר על חטאיהם בפני אלוהים. כמו במקור המקראי, כך גם במשפחה ובקבוצה מופקדים קשיייה של הקבוצה אצל השעיר לעזאזל והוא הופך לאשם העיקרי בהם. נדמה כאילו באמצעות גירושו של חבר זה תירפא המערכת הקבוצתית. במקרה זה הקבוצה משתמשת במנגנון של התקה שלפיו המתחים שקיימים בין חברי הקבוצה מותקנים כולם אל אחד החברים, שהוא השעיר לעזאזל (רוזנוסר, 1997).

בהתפתחות תקינה של קבוצה מצופה שעם הזמן תעבור מנוקשות תפקידית לגמישות תפקידית, כלומר למצב שבו ההתנהגות התפקידית מתפזרת בין חברי הקבוצה והם מפגינים מגוון התנהגויות תפקידיות (Mackenzie, 1981). בעבודתי כפסיכולוגית חינוכית בבתי הספר ערכנו מדי פעם מבחנים סוציומטריים בכיתות לפני תחילת התערבות חברתית ואחריה, כדי לבדוק את יעילותה. ממבחנים אלה עלה כי בכיתות שבהן קיים תפקיד ה"שעיר לעזאזל" (כלומר אחד הילדים נמצא דחוי על ידי רוב ילדי כיתתו) קיימת הקצנה גם בתפקידים האחרים, כמו "מלך הכיתה". לעומת זאת, בכיתות שהתאפיינו בגמישות תפקידית לא נמצאו ילדים שקיבלו מספר גבוה כל כך של דחיות או של קבלות על ידי בני כיתתם ואלו

התפזרו בין כלל הילדים. בקבוצות המאופיינות בנוקשות תפקידית נראה את הקושי "לצאת" מן התפקיד הקבוצתי, לא רק אצל השעיר לעזאזל אלא גם אצל בעלי תפקידים אחרים, כמו "הליצן", "המתנגד" ו"המנהיג". למורה בכיתה יש יכולת לתרום ולהשפיע על המעבר מנוקשות תפקידית לגמישות תפקידית בקרב ילדי הכיתה. בלי לשים לב, פעמים רבות מעודדים המורים נוקשות תפקידית אצל ילדים באמירות כגון: "תמיד אותם ילדים מרימים ידיים", "ממך לא הייתי מצפה להתנהגות כזו" ו"עוד פעם עם הבדיחות שלך". אני טוענת כי על המורה בכיתה לעודד ולחזק מצבים שבהם "התלמיד הגאון" של הכיתה סיפר בדיחה מצחיקה, "הילדה השקדנית" לא הכינה שיעורי בית או אפילו פטפטה בשיעור, או כש"ליצן הכיתה" הגיב ברצינות לשאלה שנשאלה. התנהלות כזו מעידה על גמישות תפקידית בריאה בקרב הקבוצה הכיתתית.

2.2. הגישה הסוציו-אנליטית

רוזנוסר (1997) מתארת, במקראה העוסקת בהנחיית קבוצות, את הגישה הסוציו-אנליטית להבנת יחסים בקבוצות. על פי גישה זו, הקבוצה מייצגת את האם הראשונית עבור הפרט. הסוגיה המרכזית עבור פרטים המצטרפים לקבוצה ומשתתפים בה, היא המתח הנוצר בין הפחד הלא-מודע להיבלע בקבוצה לבין הפחד מנפרדות. שני הקצוות אינם רצויים והמתח ביניהם יוצר תחושות אמביוולנטיות חזקות (אהבה/שנאה) כלפי האובייקט (הקבוצה). תחושות אלו מחזירות שלא במודע את המבוגרים לשורשיהם הינקותיים (Bion, 1961), שכן על פי תיאוריית יחסי אובייקט (קליין, 1959), גם התינוק נאבק בתחושות דו-ערכיות של אהבה-שנאה כלפי אמו: מצד אחד הוא שואף להיבלע על ידה, ומצד אחר – להיות מובחן ממנה. על פי קליין, התינוק לומד שאותו אובייקט (האם) הוא לעתים מספק (אובייקט טוב) ולעתים מתסכל (אובייקט רע). התינוק רוצה את האובייקט הטוב והמזין בלבד ואינו מסוגל להתמודד עם התחושות הקונפליקטואליות כלפיו. לכן, באמצעות מנגנון הגנה פסיכולוגי של הזדהות השלכתית, הוא מפצל את החלקים הרעים ומשליכם על אובייקט חיצוני. כלומר, האמביוולנטיות הרגשית היא מרכזית ביחסי תינוק-אם, ומכאן – גם ביחסי פרט-קבוצה. קבוצות יוצרות אותו טווח רגשות הנוצרים ביחסי תינוק-אם, לכן גם בתהליכים הקבוצתיים פועל המנגנון של הזדהות השלכתית, שבו חברי הקבוצה משתמשים בחברים אחרים כאובייקטים, ככלי קיבול, לביטוי חלקים מפוצלים של עצמם. כשקבוצה משתמשת במנגנון של הזדהות השלכתית באופן נרחב כלפי אחד הפרטים בקבוצה, היא יוצרת תפקיד של "שעיר לעזאזל". במקום להיות מוצפים בקונפליקטים, במתח, בתסכול ובתוקפנות, חברי הקבוצה משליכים על השעיר לעזאזל את תחושותיהם המוכחשות והלא-רצויות – אשמה, כעס, שנאה, חולשה, תיעוב עצמי, חוסר יכולת וחוסר אפקטיביות – ומפקידים אותן אצלו.

רונית, מחנכת כיתה ג, באה להתייעץ ביחס לתלמידתה אלמז, תלמידה נבונה ביותר, חיונית וחביבה, שמשתתפת באופן פעיל בשיעורים. אלמז, ילידת הארץ, היא התלמידה היחידה בכיתה ממוצא אתיופי. רונית מתארת את כיתה ככיתה מגובשת מאוד שתלמידה משחקים יחד בהפסקות ונפגשים גם אחרי הצהריים. אלמז סובלת מדחייה מצד ילדי הכיתה מאז כיתה א, ולעיתים המחנכת מרגישה שהכיתה ממש מאוחדת בדחייה שלה את אלמז. פרט לאלמז, מדגישה רונית, אין בכיתה שלה מקרים נוספים של דחייה חברתית. בשנים הראשונות של בית הספר היסודי באה הדחייה לידי ביטוי בהימנעות ממשחק עם אלמז בהפסקות, ואילו בשנה האחרונה, בכיתה ג, חלה החמרה בעוצמת הדחייה מצד ילדי הכיתה. הילדים אינם משחקים עם אלמז בהפסקות, אינם פונים אליה בכיתה, אינם מוכנים לתת לה יד כשהם עומדים במעגל כיתתי, ואף אינם מזמינים אותה למסיבות יום ההולדת שלהם או למפגשים אחרים. המניע המרכזי שהביא את מחנכת הכיתה לפנות ולקבל עזרה היה אירוע שהתרחש ביום ההולדת של אלמז. אמה של אלמז הכינה עוגה יפה והביאה אותה לכיתה כדי לציין את יום ההולדת. לתדהמתה של המחנכת, אף אחד מילדי הכיתה לא היה מוכן לטעום מן העוגה. חלק מן הילדים אף זרקו במופגן את העוגה לפח האשפה ועיוו את פניהם בהבעת גועל. בעקבות האירוע הזה פנתה אמה של אלמז אל מחנכת הכיתה לשיחה דחופה. לדבריה, אלמז נפגעה מאוד מהתנהגות הילדים וזה היה בבחינת "הקש ששבר את גב הגמל". אלמז אמרה לאמה כי היא לא רוצה לחזור לכיתה הזאת. כששאלתי את רונית כיצד הגיבה למקרה הקשה עם העוגה, שהייתה עדה לו, היא ענתה: "מה יכולתי להגיד? אני שתקתי. את חושבת שהייתי צריכה להגיד משהו לילדים? מותר לי?"

המקרה שלעיל מדגים את עוצמתה של תופעת השעיר לעזאזל. לא זו בלבד שהילד הדחוי הוא מושא להשלכות הרסניות על ידי חברי הקבוצה, אלא שגם אובייקטים הקשורים אליו הופכים למוקצים ומגונים על ידיה. אין ספק שדינמיקה כזו עשויה לשתק ולאבן גם אנשי חינוך וטיפול, כפי שקרה לרונית.

2.3 מקום המורה במניעת דחייה חברתית

למורים יש יכולת השפעה רבה על תהליכים חברתיים בכיתה (Donohue, 2003). לעתים אין הם מודעים לכוחם, ללגיטימציה שלהם להתערב ואולי אף לחובתם לעשות זאת, ונמנעים מהבעת דעה ברורה על תהליכים חברתיים (כפי שמשתקף בדוגמה של רונית לעיל). התלמידים ערים לדבריהם של המורים ולהתנהגותם, בוודאי בגילאים הצעירים של בית הספר היסודי אך גם בגילאים מאוחרים יותר. מניסיוני כפסיכולוגית חינוכית מצאתי כי כשמורים בכיתה מביעים אמירה ערכית וברורה השוללת תהליכים של דחייה – כמו "אצלי בכיתה לא אסבול התנהגות כזו של דחייה חברתית" או "התביישתי לשמוע שמקרה כזה קרה בכיתה שלי" – יש ירידה דרמטית באפיזודות של דחייה בכיתה (Chang, 2003). כך לדוגמה גננת אמריקנית בשם פיילי כתבה ספר (Paley, 1992) ובו המליצה להציב בפני ילדי הגן את הכלל "You can't say you can't play" (ובתרגום חופשי: "אין מצב שמפנים את

הגב"). הצעתה של פיילי יושמה כמדיניות בחלק מגני החובה בארצות הברית, ובמחקר שבדק את השפעתה נמצא כי בגנים אלה חלה עלייה מובהקת במידת הקבלה החברתית של ילדי הגן (Harrist & Bradley, 2003).

קורין, מחנכת כיתה ד', שיתפה אותי בדחייה חברתית קשה של אלמוג, תלמיד בכיתה. אלמוג פנה אליה וסיפר לה כי הוזמן למסיבת יום הולדת של ילדה מהכיתה. כשהגיע למסיבה גילה כי היא הסתיימה מזמן וכי למעשה הוזמן להגיע שלוש שעות לאחר שהחלה. אלמוג סיפר לקורין כי כשהגיע למסיבה נותרו שם מעט ילדים שצחקו צחוק גדול כשראו אותו. קורין הזדעזעה מהמקרה הזה, שוחחה עם הילדים על המקרה שקרה תוך שהיא שוללת את ההתנהגותם מכל וכול, ואמרה: "אני מאוכזבת מכם, ההתנהגות שלכם מחפירה" נוסף על כך יזמה קורין אסיפת הורים ובה הביעה מול ההורים שאט נפש מן ההתנהגות הכיתתית וביקשה את שיתוף הפעולה שלהם בגינוי חד-משמעי של התופעה.

יש מקרים שבהם נמנעים מורים מהבעת דעה ומהתערבות בתהליכים החברתיים, משום שיש להם התנגדות עקרונית להתערבותו של מבוגר באינטראקציות בין תלמידים, מתוך אמונה בעקרון הבחירה החופשית: "כל אחד יכול ורשאי לבחור עם מי הוא ישחק". להערכתי, הדיון בסוגיה זו נפתר כשמכירים בתופעת הדחייה החברתית כאלימות. דן אולביאוס (1993, 2001), חוקר נורבגי שחקר אלימות בבתי הספר ופעל למניעתה, רואה בדחייה החברתית בריונות עקיפה (Bullying) שיש להתייחס אליה כאל כל בריונות אחרת, ולעתים אף להקדיש לה תשומת לב מיוחדת, משום שהיא סמויה יותר מן העין. על פי אולביאוס, תלמיד הוא קורבן לבריונות כשהוא נחשף באופן חוזר ונשנה לפעולות שליליות מצד תלמיד אחד או מצד תלמידים אחדים. פעולות שליליות יכולות להתבטא במגע גופני, במילים, בתנועות מגונות, בהפצת שמועות ובנידוי מקבוצה. בתהליך הבריונות קיים חוסר סימטריה ביחסי הכוחות, והתלמיד הנפגע מתקשה להגן על עצמו. רוב מקרי הבריונות מתרחשים בלי שקדמו להם התגרות או איום מצד הקורבן (Olweus 1993; 2001).

חשוב לברר, כשעובדים עם מורים על תהליכים של דחייה חברתית בכיתה, מהו יחסם הגלוי כלפי התלמיד הדחוי, שכן נמצא כי ילדים הרואים את דמויות המודל שלהם מתנהגות באופן אכפתי ואוהד כלפי הזולת, או שומעים מהן הצהרות ערכיות על חשיבות היחס החיובי והעזרה לזולת, הם נוטים לחקותן. בטווח הקצר הילדים מושפעים יותר מן ההתנהגות של דמות המודל, אולם בטווח הארוך נמצא כי גם האמירה הערכית שלה משפיעה על התנהגות הילדים. יש להוציא מכלל זה מצב שבו קיימת סתירה בין ההצהרה המילולית לבין ההתנהגות, שכן במצב זה תמיד מנצחת ההתנהגות והשפעתה על התלמידים אף מתעצמת. חשוב לזכור כי ילדים מושפעים מדמויות מודל שעמן יש להם מערכת יחסים חמה וקרובה, כך שכל שיש למורים קשר חזק וטוב יותר עם הילד, כך גדלה השפעתם כמודלים פרו-חברתיים

(Sizer, 1999). אפשר לראות השפעה כזו בזיכרון הילדות הבא, שאותו סיפרה פסיכולוגית בת 60 שהשתתפה בסדנה בהנחייתי:

אני זוכרת בבית הילדים בקיבוץ, הלינה הייתה משותפת ואנחנו הילדים שהינו רוב הזמן בבית הילדים. עשינו הכול ביחד: אוכל, שינה וכמובן מקלחות. בכיתה שלי הייתה ילדה שהייתה קצת חריגה בנוף הקיבוצי. היא הייתה גבוהה יותר מכולנו והתפתחה מהר יותר מכולנו מבחינה גופנית. היא הייתה ילדה דחוויה הן על ידי המטפלות וכמובן על ידינו הילדים, שקלטנו את הטון שבו היו מדברות אליה המטפלות. פעם אחת, בכיתה ה', חזרתי מתורנות במקום אחר ושמעתי את כל ילדי הכיתה שלי ואת ילדי הכיתה הנמוכה יותר צועקים וצוחקים: "יש לה וסת... יש לה וסת". התברר שהילדה קיבלה את המחזור החודשי שלה ולא ידעה איך להתייחס לזה שכן לא קיבלנו שום הדרכה בנושא ממישהו מבוגר. היא זרקה את התחתונים המלוכלכים שלה לשק הכביסה, כמו שעשינו מדי יום ביומו. המטפלת, שראתה את התחתונים, הוציאה אותם, זרקה אותם על רצפת המקלחת לעיני כולם וצעקה עליה איך היא מתנהגת. התמונה שנחקה לי בזיכרון היא הילדה הזאת עומדת עטופה במגבת בקצה המקלחת ובוכה.

נוסף על בירור היחס הגלוי חשוב לברר עם המורים מהי עמדתם הפנימית כלפי הילד הדחוי, שכן יש להכיר בכך שלעמדה זו השפעה הן על התנהגותם שלהם והן על זו של התלמידים. כך למשל, בשיחה שערכתי עם מורה לתלמידה בכיתה ג' שנדחתה על ידי רוב התלמידים, שאלתי אותה למה לדעתה ילדה זו דחוויה, והיא ענתה: "תראי, היא באמת בהמה, ואני יכולה להבין למה הם דוחים אותה. לא נעים להיות לידה, יש לה ריח של פיפי בלתי נסבל, נזלת באף, והיא נדבקת ועומדת כל כך קרוב לילדים שקשה לברוח ממנה". המודעות המתפתחת של מורה זו לדחייה שחשה אף היא כלפי התלמידה, מיקדה אותה בחשיבה על כיווני התערבות בעבודה עם הילדה ועם הוריה וסייעה לה לפתח חמלה למצבה. התערבות המורה במקרה זה התמקדה בסופו של דבר בפיתוח המודעות של הילדה ושל הוריה לחשיבות ההיגיינה האישית, וכן בעבודה על פיתוח מיומנויות חברתיות בסיסיות, כמו שמירה על מרחק אישי (אברהם, 2011).

אליז ארונסון (2005), בספרו "לא נשאר את מי לשנוא", מתייחס לתהליכי דחייה בבית הספר ורואה גם במערכת הבית-ספרית אחריות לשינוי המצב. לדבריו, בבתי ספר רבים נוצרת אווירה של התעלמות מצד דמויות הסמכות (מורים, מנהלים) מלעג, מדחייה ומעלבונות מילוליים שאליהם חשופים התלמידים הדחויים, או אף הסכמה במרומז עם גילויים אלה. לעתים מתעלמים מערכים כמו אמפתיה, סובלנות וחמלה, או גרוע מכך, משלמים מס שפתיים לערכים אלה אך לא נוקטים שום פעולה מעשית ומשמעותית כדי לקדם (ארונסון, 2005). על פי ארונסון, הילדים בבית הספר לומדים גם מתהליך הלימוד, וברוב בתי הספר לומדים הילדים כי החיים הם תחרות המתרחשת בתוך הכיתה ומחוץ לה. גם בתחום זה, של אופן הלימוד, יש לעמדה ולהתנהגות המורה בכיתה השפעה על התהליכים החברתיים, שכן

בעזרת אופן הלימוד מעבירים המורים לילדים מסרים משמעותיים. כך למשל כשמורה בכיתה שמה דגש רב על הבדלי יכולת לימודית בין התלמידים – על ידי פעולות כמו חלוקת תעודות הצטיינות לימודיות, ציון לשבח של חמשת התלמידים המצטיינים במבחנים, חלוקת המבחנים לפי סדר יורד של הציונים ועוד – הילדים מאמצים את הרעיון שלא כולם שווים בכיתה הזאת, מקבלים את ההיררכיה ומעבירים אותה לשדה החברתי, לאו דווקא באותו סדר היררכי (Donohue et al., 2003).

מהתרשמותי ומניסיוני האישי אני מוצאת כי בבתי ספר דוגמת בית הספר האנתרופוסופי, שבהם אין דגש על הישגים לימודיים (כמעט אין מבחנים בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי ואילו בכיתות הגבוהות יותר נערכים מעט מבחנים. בתעודות סוף השנה לא מופיעים ציונים אלא רק הערכה מילולית), קיימות בקרב הילדים קבלה חברתית גבוהה יותר ויכולת רבה יותר לקבל שונות אצל חבריהם לכיתה. מובן כי רוב בתי הספר אינם יכולים שלא להיעזר במבחנים ככלי להערכת התלמידים, אולם אפשר למצוא את שביל הזהב גם בתחום זה. כך למשל פיתחה החוקרת אמורי מיקאמי (2005) תכנית התערבות המיועדת לתלמידי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי וחיבת הביניים. תכנית זו רואה במורה בכיתה את האדם המרכזי שיכול להשפיע על תהליכים של דחייה חברתית בכיתה ולשנותם. מטרת התכנית הייתה לעודד אווירה של קבלה חברתית בכיתה והיא כללה שני יסודות מרכזיים, שאת שניהם הוציאה לפועל המורה בכיתה. היסוד הראשון בתכנית היה הנחיית שיעור אחד בשבוע במהלך שמונה שבועות, שהדגש בו היה על אסטרטגיות לימודיות משתפות פעולה על פי הגישה שבה התלמיד במרכז (Alfassi, 2004 Learner-Centered Practices). בשיעור הזה שמה המורה דגש על השונות בין התלמידים. היא עודדה אינטראקציות ביניהם ונעזרה בפעילויות של שיתוף פעולה בין התלמידים. בשיעור זה התאפשרה לתלמידים יותר בחירה, מבנה החיזוקים שבו נעזרה המורה תגמל אותם על עצם המאמץ ועל התקדמותם ביחס לעצמם, והפעילות האקדמית הכיתתית לא כללה הצגה פומבית של מיומנויות אקדמיות. היסוד השני בתכנית היה משחק כיתתי אחת לשבוע, בכל פעם משחק קבוצתי חדש שבנו החוקרים במיוחד ושכלל שני מאפיינים: (א) כל המשחקים דרשו שיתוף פעולה בין כל חברי הקבוצה כדי להצליח ולנצח; (ב) לכל אחד מן התלמידים המשתתפים במשחק הייתה מיומנות מיוחדת ששאר ילדי הקבוצה היו תלויים בה ולא יכלו להסתדר בלעדיה, כך שבפועל לכל אחד מן התלמידים היה כוח שווה. לאחר שמונת השבועות הללו פחתה הדחייה החברתית בכיתה ונצפתה עלייה בקבלה החברתית.

לסיכום, למורה בכיתה יש יכולת השפעה רבה על התהליכים החברתיים בכיתה, הן בעזרת התערבויות גלויות והן באמצעות התערבויות עקיפות. בחלק הבא של המאמר אסקור חלק מן ההתערבויות האפשריות בכיתה.

3. אימון במיומנויות חברתיות ברמה הכיתתית

הפסיכולוג ההתפתחותי הווארד גרדנר (1993) מבחין בין אינטליגנציה רגשית (E.Q.) לאינטליגנציה אקדמית (I.Q.) ורואה בהן שתי איכויות שונות. לדבריו, האינטליגנציה הרגשית כוללת הן אינטליגנציה **תוך-אישית** (Intrapersonal Intelligence), שהיא היכולת להבין את עצמנו, והן אינטליגנציה **בין-אישית** (Interpersonal Intelligence), שזו היכולת להסתדר עם אנשים אחרים. בתי הספר צריכים ויכולים לעזור לתלמידים לפתח את כישוריהם הרגשיים לצד כישוריהם האקדמיים, שכן בחיי היומיום האינטליגנציה החשובה יותר היא זו הרגשית. אפשר להקנות לילדי בית הספר כלים מועילים שיסייעו להם לפתח את האינטליגנציה הרגשית שלהם בעזרת אימון במיומנויות חברתיות (Social Skills Training).

המיומנויות החברתיות (Social Skills) הן טווח של תגובות מילוליות ולא-מילוליות המשפיעות על התפיסה והתגובה של האחר במהלך אינטראקציה חברתית. מקובל לחלק את המיומנויות החברתיות למיומנויות הבסיסיות (Basic Social Skills), המבוססות בעיקרן על התנהגויות לא-מילוליות כגון קשר עין או עמידה ותנוחת הגוף, ולמיומנויות המורכבות (Complex Performance Skills), שהן שילוב של המיומנויות הבסיסיות באסטרטגיות הנכונות כדי להתמודד עם משימות חברתיות מורכבות יותר (Spence, 2003). דוגמות למיומנויות מורכבות הן הבנה רגשית ושליטה עצמית. בבסיס כל המיומנויות החברתיות עומדת היכולת "לראות את האחר" על מחשבותיו, רגשותיו, תכונותיו וצרכיו השונים מאלה שלנו (אברהם, 2011). בחלק הבא אדגים כיצד אפשר לאמן את כלל הכיתה בשלוש מיומנויות חברתיות הקשורות קשר הדוק לקבלה חברתית: השתתפות חברתית, הבנה רגשית והתנהגויות פרו-חברתיות.

3.1 השתתפות חברתית – Social Participation

המיומנות של השתתפות חברתית כוללת את: (א) היכולת להצטרף לקבוצת בני הגיל בעת משחק או כל פעילות אחרת; (ב) היכולת לפנות אל בני הגיל; (ג) היכולת להרגיש נינוחות באינטראקציה עם בני הגיל; (ד) היכולת ליזום אינטראקציות ולקחת חלק פעיל בפעילות הקבוצתית (Bierman, 2005). המורים בכיתה יכולים לחזק את המיומנות החברתית של השתתפות חברתית על ידי פעילויות גיבוש והיכרות המקלות על הילדים לפנות ולהצטרף לקבוצות שעמן לא היה להם קשר קודם לכן או שלא העזו להצטרף אליהן וליזום אינטראקציות עמן. המנגנון הראשי להתפתחות ההתקשרות בין חברי הקבוצה הוא ההכרה בעובדה שאחרים חוו ניסיונות דומים לשלי. הכרחי כי האווירה בשלב הזה תהיה אווירה של קבלה ללא ביקורת.

המורים בכיתה יכולים ליזום פעילויות של היכרות ראשונית היוצרות מכנה משותף בסיסי ראשוני בין התלמידים, כשלחשיפה העצמית בשלב זה יש אופי עובדתי בלבד. תחושת

השיתוף והדמיון בין חברי הקבוצה מעניקה לילדים ביטחון ויוצרת תחושה של יחד. אפשר לערוך משחקים להיכרות או להעמקתה גם אם תלמידי הכיתה לומדים יחד כבר שלוש שנים ולכאורה מכירים זה את זה, וגם אם ההתערבות נעשית באמצע השנה ולא בתחילתה, שכן למרות התחושה שקיימת היכרות, הרי שבפועל – כששוררת בכיתה אווירה של חוסר קבלה – מתברר כי הילדים אינם מכירים לעומק זה את זה. דוגמה למשחק כזה היא "הטבלה השיתופית". במשחק זה יושבים התלמידים בקבוצות של שישה-שמונה ילדים ועונים יחד על שאלות כגון: "סכמו את מספר חיות המחמד שיש בקבוצה שלכם"; "מצאו ספר אחד שאותו אוהבים כל חברי הקבוצה שלכם"; "כמה מחברי קבוצתכם מנגנים בכלי נגינה?"; "כמה מחברי קבוצתכם הם הבכורים במשפחתם?"; "איזה מאכל לא אוהב אף אחד מכם?". המטרה במשחק זה ובדומיו היא לאפשר לתלמידים להכיר זוויות שונות בחיי חבריהם לכיתה וכן למצוא את המשותף ביניהם.

שלומית, מחנכת כיתה ד', יזמה משחק שלו קראה "מבחן החברות". בשלב הראשון היא הכינה עם כל ילדי הכיתה מאגר של שאלות שאפשר לשאול חבר חדש כשרוצים להכיר אותו, למשל: "כמה אחים ואחיות יש לך?", "במה עובדים ההורים שלך?", "איזו תכנית טלוויזיה אתה הכי אוהב?" ו"איזה מקצוע אתה הכי אוהב/שונא ללמוד?" וגם שאלות מצחיקות כמו: "כמה סתימות יש לך בשיניים?" ו"מה מספר הנעליים שלך?". לאחר שצברה הכיתה מאגר של 50 שאלות חילקה המורה את הכיתה לזוגות שקבעה מראש. המורה חשבה על החלוקה לזוגות לפי ילדים שאינם מתרועעים זה עם זה אך נראה לה כי הם יכולים להתאים וליצור קשר חברי ביניהם. כעת היא סיפרה לילדים שמוקצב להם שבוע להכיר וללמוד זה את זה לעומק. בתום השבוע היא תערוך להם בוחן פתע שבו יישבו גב אל גב והיא תשאל כל פעם אחד מהם רק חמש שאלות מתוך המאגר. צוות שיידע את כל התשובות יזכה בפרס. שלומית מספרת כי המשחק קצר הצלחה מסחררת אצל הילדים, הם התלהבו ממנו מאוד, שיתפו את שאר בני הבית במשחק והתגייסו בצורה שהפתיעה אותה. הילדים נפגשו אחר הצהריים ושיננו את התשובות של חבריהם. ביום הבחינה התרגשו הילדים והריעו מצחוק זה לזה. שלומית שיתפה אותי בכך שאימא של ילדה מכיתתה סיפרה לה כי בתה אמרה לה: "אימא, את יודעת, השבוע הכרתי מישהי שיכולה להיות חברה חדשה שלי".

3.2. הבנה רגשית - Emotional Understanding

הבנה רגשית היא מיומנות חברתית הכוללת: (א) הבחנה בין רגש פנימי לבין התנהגות חיצונית. אדם אינו יכול תמיד לשלוט על תחושתו הפנימית אך מסוגל לשלוט על התנהגותו החיצונית; (ב) זיהוי הרגש ושימו; (ג) הבעת הרגש בצורה מתאימה; (ד) זיהוי הרגש של האחר על ידי פיתוח מיומנות של תפיסת רמזים חברתיים; (ה) הבנת רגשות האחר; (ו) ביטוי אכפתיות ואמפתיה כלפי רגשות האחר; (ז) ביטוי תגובה הולמת לרגשות האחר (Bierman, 2005). אפשר לעבוד עם כלל הכיתה על פיתוח התחום הרגשי. תחילה על המורה לחשוף את התלמידים למגוון רחב של רגשות אפשריים כמו: שמחה, כעס, תקווה, עצב, געגוע, פחד,

קנאה, אכזבה, אהבה, שנאה, אושר, עלבון, גאווה, חיבה, ייאוש, הכרת תודה, רחמים וסליחה. השלב הבא הוא לאפשר לתלמידים לזהות מתי הם חשים רגשות מסוימים והאם הם מביעים אותם באופן מובן כלפי אחרים. לשם כך אפשר לשחק עם תלמידי הכיתה את המשחק הבא (שנבנה בהשראת המשחק "היער המופלא" בהוצאת "קודקוד"): במשחק זה כל תלמיד מקבל קלף עם רגש מסוים. התלמיד צריך לספר סיפור שבו הרגיש את הרגש הזה בלי לומר את שם הרגש. הכיתה צריכה לגלות מהו הרגש. אם הכיתה אינה מצליחה לנחש, על התלמיד לנסות ולחדד את הסיפור בצורה שתבהיר את הרגש שלו. בשלב השני של המשחק מקבל כל תלמיד ארבעה קלפים של תמונות. לאחר שגילו את הרגש, על התלמידים לנסות ולהציע לתלמיד המספר תמונה שתקל על הרגש הקשה שלו או שתעצים את הרגש הטוב. כך למשל אם התלמיד המספר הציג את הרגש געגוע, אפשר להציע לו תמונה של טלפון כדי שיוכל להתקשר, או תמונה של כלב שיהיה לו ידיד. או לחלופין, אם התלמידה הציגה את הרגש גאווה, אפשר להציע לה כתר כדי שתמיד תרגיש מלכה, או כדור פורח שיעזור לה להמריא למעלה בגאווה. נושא נוסף השייך לתחום ההבנה הרגשית הוא פיתוח האמפתיה בקרב ילדי הכיתה. הופמן (2000), הגדיר אמפתיה כתגובה רגשית המאופיינת ברגשות דאגה, סימפתיה, חמלה ורוך כלפי אדם אחר ורצון להקל את מצוקתו. הופמן הדגיש את ההיבטים הרגשיים והקוגניטיביים של האמפתיה. לדבריו אמפתיה היא תגובה רגשית התואמת את מצבו של האחר יותר מאשר את מצבו של ה"אני", אולם הבסיס לתגובה הוא קוגניטיבי. האדם האמפתי קשוב לסימנים המצביעים על מצבו הרגשי של האחר, ועם זאת הוא ער לעובדה שהוא נפרד ממנו. מחקרים מראים כי אפשר לפתח אמפתיה באמצעות אימון באמפתיה (Empathy Training), כלומר, לאמן את הילדים לראות את העולם מנקודת מבטו של אדם אחר. כשילד לומד לשים עצמו בנעליו של האחר, יהיה לו קשה הרבה יותר לפגוע בו או לפעול באלימות כלפיו – ישירה או עקיפה. נורמה פשבאך (1997) יזמה תכנית לאימון באמפתיה שהופעלה בכיתות ג-ה של בית הספר היסודי. העבודה נעשתה בקבוצות קטנות (ארבעה-שישה ילדים) וכל פעילות נמשכה 20-30 דקות. באחת הפעילויות התבקשו הילדים לדמיין מגוון נקודות ראות באמצעות מענה על שאלות שונות, כמו: "איך היה נראה העולם לו הייתם קטנים כמו חתול?" או "איזו מתנת יום הולדת תשמח כל אחד מבני המשפחה שלך?". בפעילות אחרת של התכנית הקשיבו הילדים לסיפור שסיפרה להם המורה, ואז סיפרו את הסיפור מנקודת הראות של כל דמות המופיעה בסיפור. פשבאך גילתה במחקרה כי האימון באמפתיה של כלל ילדי הכיתה הביא ליותר התנהגות חברתית חיובית בכיתה והפחית אלימות ישירה ועקיפה בין התלמידים (Feshbach, 1997).

3.3 חיזוק התנהגויות פרו-חברתיות בכיתה (Pro-social Behaviors)

התנהגויות פרו-חברתיות מבטאות נדיבות ואכפתיות כלפי האחר, כמו למשל היכולת לחכות בסבלנות עד שיגיע תורך במשחק, היכולת לחלוק עם האחר דבר-מה השייך לך, היכולת לעזור לחבר, היכולת לשתף פעולה והיכולת לומר לחבר מילה טובה, מחמאה ולהתפעל ממה

שעשה או אמר (Bierman, 2005). ההתנהגויות הפרו-חברתיות, כמו כל המיומנויות החברתיות, מחייבות את הילד לראות את האחר כאדם בעל צרכים ורצונות משלו. אדגים כעת שלוש התערבויות פשוטות של מורות בבית הספר היסודי שהחליטו לחזק בכיתתן את שכיחות ההתנהגויות הפרו-חברתיות.

"שומרים את הכוח למשהו טוב". מירי, מחנכת כיתה ג', ראתה כי יש כמה ילדים דחויים בכיתה. היא יזמה תכנית התערבות כיתתית בשם "שומרים את הכוח למשהו טוב". היא סיפרה לילדי הכיתה כי בכל פעם שתראה בכיתה התנהגות פרו-חברתית היא תעניק לילד שביצע את ההתנהגות מחמאה ותכתוב זאת על הלוח בפינת המחמאות החדשה שאותה יצרה. בפועל, בכל פעם שראתה מירי התנהגות פרו-חברתית היא עצרה את מהלך השיעור ואמרה: "ילדים וילדות, אני רוצה לציין את העזרה של מור ליונתן עכשיו במציאת המקום הנכון בספר – מגיעה לה מחמאה". כל הכיתה מחאה כפיים, או: "רותי ראויה לקבל מחמאה כיוון שעדכנה אתמול את יוסי בשיעורי הבית". ילד או ילדה שצברו עשר מחמאות בסוף החודש קיבלו תעודה. מירי מספרת כי בחודש הראשון להתערבות הצליחו רק שני ילדים לקבל תעודה, שכן בהתחלה לא היה קל להגיע לחמש מחמאות ביום, אולם ההתנהגויות הפרו-חברתיות הלכו וגדלו. מירי הוסיפה כלל שמותר "להלשין" על חבר שביצע התנהגות פרו-חברתית, אך אסור לתלמיד לספר על עצמו. לדבריה, אחד מרגעי הסיפוק שלה היה כשאחד מילדי הכיתה שהיה דחוי מאוד חברתית ניגש אליה ואמר: "את יודעת, אני מרגיש הרבה יותר טוב בכיתה".

"ואהבת לרעך כמוך". סימה, מחנכת כיתה ד', חשה כי האווירה בכיתה לא הייתה נעימה. ילדים לעגו זה לזה, הכיתה הייתה מפולגת לקבוצות קטנות, והיו אירועים רבים של הצקות. סימה החליטה לחזק את ההתנהגויות הפרו-חברתיות בכיתה ועשתה זאת באופן הבא: תחילה הסבירה לילדים מהן התנהגויות פרו-חברתיות ויחד הם הכינו מאגר של התנהגויות פרו-חברתיות אפשריות כמו: לתת עיפרון לחבר שלי, לשחק עם חבר שלי בהפסקה, להזמין חבר בודד לשחק איתי במשחק, להביא שיעורים לחבר שהיה חולה, לתת חצי כריך לילד ששכח להביא אוכל ועוד. לאחר מכן חילקה סימה לכל תלמיד כרטיסייה דמוית כרטיסיית אוטובוס עם עשרה מקומות לניקוב. במרכז הכרטיסייה היה כתוב: "ואהבת לרעך כמוך". הכרטיסייה הייתה מחוברת בחוט לשולחן של כל אחד מן הילדים בכיתה. בכל פעם שהבחינה סימה בהתנהגות פרו-חברתית של אחד הילדים, היא ניגשה אליו וחוררה חור בכרטיסייה שלו. כשהגיע הילד לחמישה ניקובים הוא קיבל מכתב הביתה, ובעשרה ניקובים זכה בתעודת הצטיינות. סימה מספרת כי בעקבות תכנית ההתערבות הזאת השתנתה האווירה בכיתה. הילדים השתוקקו לקבל ניקובים בכרטיסיות שלהם והרבו בהתנהגויות פרו-חברתיות. כך למשל, כשלאחד הילדים היה חסר מחק מיהרו שאר הילדים להציע לו מחק, הם שיחקו אחד עם השני בהפסקות, התקשרו להביא שיעורי בית לילדים חסרים ועוד.

"רק מילה טובה". חגית, מחנכת כיתה ה', החליטה לאמן את כלל ילדי הכיתה במיומנות הפרו-חברתית של להחמיא לחבר בכיתתם ולומר לו מילה טובה של התפעלות ממה שעשה או

אמר. תחילה הסבירה חגית לכיתה את משמעות היכולת לומר מילה טובה ואת חשיבותה לקשרים חברתיים. תלמידי הכיתה נתנו דוגמות התנהגותיות – חיוביות ושליליות – של המיומנות שבה דנים, ואז תרגלו את המיומנות בכיתה בזוגות. במהלך התרגול נתנה חגית לכל זוג תלמידים משימה משותפת כמו לצייר ציור משותף, להרכיב יחד תצורף ולבנות מבנה משותף מקשים. בכל אחד מן הזוגות צפה ילד מן הכיתה וספר את המילים הטובות שאמרו הילדים זה לזה (כגון: "כל הכבוד לך"; "וואי, ממש רעיון טוב"; "אתה טוב בציור אתה"; "הופה, איזה יופי יצא לך"). בסוף הפעילות נערך תהליך רפלקסיה אישי שהתמקד בתחושות התלמידים בעת המשימה המשותפת. בסיום הפעילות הכינו הילדים את "עץ המילים הטובות" כשכל עלה בעץ הכיל מילה טובה שאפשר לומר לחבר. התלמידים התבקשו לתרגל את המיומנות החדשה בבית הספר ובבית במהלך השבוע, וביום שישי שוחחו על כך בכיתה. לדברי חגית, חשו הילדים תחילה כי הם משחקים משחק, אולם רובם דיווחו כי ככל שתרגלו ואמרו יותר מילים טובות, כך קיבלו תגובות נעימות יותר מן הסביבה. גיא, אחד מילדי הכיתה, המרבה לשחק ב"אייפוד" שלו בזמן ההפסקה, סיפר כי החל לשים לב לילדים המשחקים סביבו ותרגל את המיומנות של להגיד מילה טובה בכך שהביע התפעלות מהצלחתם במשחק. גיא אמר לאחד הילדים: "הופה, אתה ממש טוב בזה. איך עשית את זה? אתה יכול ללמד אותי?". הוא הופתע מתגובתו החיובית של הילד ששמח ללמד אותו את המשחק.

כפי שאפשר לראות, ההתערבויות הקבוצתיות שהוצגו אינן שמות את הדחייה במרכז אלא להפך, מוקד ההתערבות הופך להיות הקרבה והקשר. בהתערבויות אלו הילד הדחוי משתלב בפעילות כאחד הילדים ואינו נושא כל תפקיד מיוחד. דווקא בשל כך התערבויות אלו יעילות במצבים של דחייה מתמשכת, שבהם כל התייחסות לא נכונה אל הילד הספציפי עלולה להרע את מצבו במקום לעזור לו. מבחינה התנהגותית אפשר לומר שהכחדת ההתנהגות הדוחה מתאפשרת לא רק בעזרת החיזוק השלילי שניתן להתנהגות לא רצויה, אלא בעזרת החיזוקים החיוביים ולמידת ההתנהגויות החלופיות, כפי שהוצגו במאמר הנוכחי.

לסיכום, במאמר זה התייחסתי להיבטים הקבוצתיים של תהליכי הדחייה, כיצד מתפתח תפקיד של "שעיר לעזאזל" בקבוצה ומדוע הקבוצה משמרת תפקיד זה. אני סבורה כי למורים יש יכולת השפעה רבה על התהליכים החברתיים בכיתה. ביכולתם לשנות את האקלים החברתי בכיתה ובכך ליצור תנאים שיקטינו את העוינות ואת התחרות, יגדילו את הלכידות הקבוצתית החיובית, יקדמו את תחושת ההזדהות והאמפתיה בין התלמידים ויפחיתו בצורה משמעותית תופעות של דחייה חברתית בקבוצת בני הגיל. מבחינה זו, אפשר להפנות את קריאתה של פיילי לילדי הגנים (Paley, 1992) גם כלפי מחנכים וגורמים טיפוליים: גם כשנדמה כי המלאכה קשה ומרובה, "אין מצב שמפנים את הגב".

ביבליוגרפיה

- Alfassi, M. (2004). Effects of a learner–Centred environment on the academic competence and motivation of students at risk. *Learning Environment Research*, 7, 1–22.
- Beelman, A., Pfingsten, U., & Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260–271.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bion, W. R. (1961). *Experience in groups and other papers*. New York: Basic Books.
- Chang, L. (2003). Variables effects on children's aggression, social withdrawal, and pro-social leadership as function of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.
- Coie, J. D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365–401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. & Sandstorm, M. J. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70 (4), 955–966.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162–170.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teacher's classroom practices and children's rejection by peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The formative years-implications for clinical practice. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in Psychotherapy* (pp. 33–59). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1990). Multiple Intelligence go to school. *Imagination Cognition and Personality* 9, 185–211.

- Harrist, A. W., & Bradley, K. D. (2003). "You can't say you can't play": Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 185–205.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S. (1986). Interpretation of peer behaviors: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431–445.
- Hymel, S., Wagner, E., & Bulter, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156–186). New York: Cambridge University Press.
- Klein, M. (1959). Our adults world and its roots in infancy. *Human relations*, 12, 291–303.
- Mackenzie, K. R. (1981). The concept of role as a boundary structure in small groups. In J. E. Durkin (Ed.), *Living Groups: Group Psychotherapy and General System Theory*. New York: Brunner-Mazel.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 5–23.
- Oden, S. L., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495–506.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2001). *Olweus's core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway.
- Paley, V. G. (1992). *You can't say you can't play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sizer, T., & Sizer, N. (1999). *The students are watching*. Boston: Beacon Press.
- Spence, H. S. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84–96.

אברהם, י. (2011). לפתוח את שער הזכויות [גרסה אלקטרונית]. אתר פסיכולוגיה עברית.

ארונסון, א. (2005). לא נשאר את מי לשנוא – על אלימות בבתי ספר. בן-שמן: מודן.
מינושין, ס. (1997). משפחות ותרפיה משפחתית. תל-אביב: רשפים.
עוז, ע. (2005). פתאום בעומק היער. ירושלים: כתר.
רוזנווסר, נ. (עורכת ראשית) (1997). הנחיית קבוצות – מקראה. ירושלים: המרכז לחינוך
קהילתי על שם חיים ציפורי.