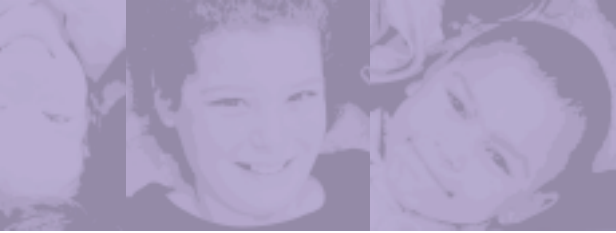




# מקום לכולם

## חלק ראשון

### רקע עיוני



## | פרק א' | התבוננות מושגית

### א. דחייה חברתית תופעה או חוויה?

*"חשוב לדעת מה יש לאותם דחויים לומר, ויש להסתכל אז על דבריהם כמקור עיקרי. עד שלא נדע מה הם עושים ובמה הם נכשלים לעשות, לא נוכל להבין את הסיבות שמעניקות משמעות לבחירות שלהם" מרטן (1996).*

במשך שנים הוזכר המונח דחייה חברתית בספרות המחקר כתופעה (phenomena) הניתנת לצפייה ולמדידה. אולם, קוי (בתוך: אשר וקוי, 1990) ואחרים התייחסו גם לחוויית הדחייה האישית, (experience) ולתגובות ולמשקעים הרגשיים הבאים בעקבותיה. בחלק זה תידון החוויה הפנימית ובעת ובעונה אחת גם ביטויה החיצוני.

כאן המקום להבהיר את ההבדל בין המושגים **חוויה ותופעה. תופעה** (על-פי מילון ספיר ומילון אבן שושן) פירושה עובדה, צורה או התרחשות המתגלה בטבע או בחברה, המופיעה בתנאים מסוימים. לעומתה, **חוויה** שהיא רגשית-נפשית, הנה בבחינת התרשמות חזקה שאדם מתרשם ממקרה שקרה לו והותיר בו הרגשה עמוקה, או ניסיון חיים; מאורע שרישמו רב על האדם.

בחוברת זו ישנו ניסיון להתייחס לשני הממדים, תוך הארת החוויה הסובייקטיבית כתחושה פנימית של האדם, שנסיבותיה לעיתים גלויות וניתנות לסקירה ולמדידה, ולעיתים נסתרות מן העין ולכאורה אינן קיימות. לכן מומשגת כאן 'הדחייה החברתית' כ**חוויה עצמה** המעוררת תחושות ורגשות שונים ותגובות התנהגותיות מגוונות: דחייה במובן של חוויה היכולה להתרחש הן בשל דחייה אמיתית או מדומה, או בשל ציפייה לדחייה ותפיסה סובייקטיבית של החוויה או הפוטנציאל להתרחשותה (בעקבות לירי, קוך והכנבלינקר, בתוך: לירי 2001). הכוונה כאן להתייחסות להיבטי הדחייה הקשורים לחוויה פנימית, לעיתים בעקבות התרחשות או איחוע של פגיעה חברתית, ולעיתים בשל פירוש בעייתי ואף מעוות, הקשור לתפיסה החברתית של התנהגות בני הגיל בסביבת הפרט וכלפיו.

### ב. דחייה מנקודת מבט סלוטוגנית - ברצף מתקינות לבעייתיות חברתית

עד השנים האחרונות התמקד המחקר בזווית ראייה צרה של הדחייה. הבט זה אינו מדגיש את ההתמודדות המוצלחת של רוב הילדים שחוו חוויה של דחייה חברתית, אלא את אי-ההתמודדות או את ההתמודדות הבעייתית של ילדים שחוו דחייה חברתית בעוצמות חזקות ולאורך זמן ופיתחו דפוסי התנהגות המעוררת באופן קבוע תגובות של דחייה מצד בני הגיל (ראה גם את המודל של קוי 1990, עמ' 26).

במחקרים הללו שלטת (בעקבות אנטונובסקי וברנשטיין 1986, אנטונובסקי 1987, ו-1998) הפרדיגמה הפתוגנית, הבוחנת את ההסתגלות החברתית או את היעדרה מתוך המקרים הייחודיים הסוטים מן הנורמה, ואין בהם דיון בהשפעת החוויה על אלו שחוו אותה, התמודדו עמה והצליחו לשמר או לעלות בחזרה אל הסטטוס החברתי שהיה להם קודם לכן. הם אינם מתייחסים לאותם ילדים הממשיכים את המהלך החברתי התקין ומסתייעים בתבוננות חדשות שרכשו על אסטרטגיות חברתיות יעילות שסייעו להם לצלוח ב'שלום' את חוויית הדחייה.

אנטונובסקי וברנשטיין (1986) יוצאים כנגד הפרדיגמה הפתוגנית המתייחסת ל'בריאות' (או לענייננו 'תקינות חברתית' א"ב) כאל היעדר מחלה ולהתמודדות - כאל חוסר פגיעות, כאשר הדגש הוא על משתנים ומנגנונים העושים את הפרט לפגיע, ולא על אלה המסייעים להתמודדות מוצלחת עם החוויה. אנטונובסקי (1998) מציע את האוריינטציה הסלוטוגנית (salutogenic orientation) כגישה מקדמת בריאות. לפי גישה זו בריאות היא מצב של רווחה פיזית, נפשית וחברתית מיטבית ולא רק היעדר מחלה או חולשה. כהסבר לסלוטוגניות משתמש אנטונובסקי (שם) במטפורה על מהלך החיים המדומים על ידו לשהייה בתוך ולאורכו של הנהר, כשהכל שוהים בו ונתונים בסכנה. ומתוכו עולה, לדבריו, השאלה הכפולה: עד כמה מסוכן הוא הנהר? עד כמה טובה היא יכולת השחייה?

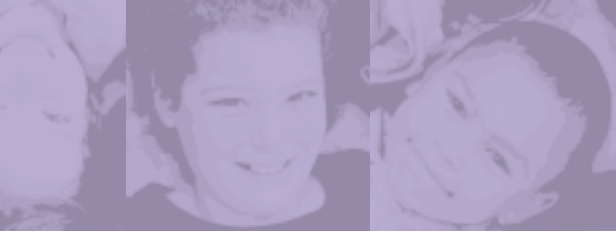
האוריינטציה הסלוטוגנית יוצאת מתוך הנחה בסיסית, כי במערכת האנושית (כבכל מערכת חיה) טבועים ליקויים מקדמת דנא, ולכן הרצף המקובל של בריא-חולה אינו מתאים, ובמקומו יש להשתמש במודל הציף של 'נוחות ואי נוחות'. כלומר, אי-אפשר, בעקבות אנטונובסקי (1998) להתמקד עוד רק בתשובה של המעטת גורמי סיכון כטיפול בדחייה, אלא, בדומה לקוי (בתוך אשר וקוי 1990) ולמרטן (1996), יש לנסות ולהבין את התנועה של האנשים לכיוון הקצה הבריא. כלומר, יש להתייחס לגורמים מקדמי בריאות ולא רק לממעיטי סיכון.

יתרונה של הגישה הסלוטוגנית הוא בכך שהיא מקיפה את כל בני האדם בכל מקום, והיא פונה לעבודה עם 'קהילת אנשים' (ולענייננו - קבוצת בני הגיל, א"ב) הכוללת ילדים שגם הם בעלי סיכון לחוות חוויות של דחייה. לכן מאפשרת גישה זו לראות בחוויית הדחייה לא רק - או לא בהכרח - גורם המשבש או המפר את מהלך החיים החברתיים הנורמלי, אלא דווקא חוויה היכולה לסמן אצל רבים מן הילדים 'התקינים' חברתית מעין קריאת כיוון (כואבת ופוגעת ככל שתהיה) לשינוי התנהגות שאינה מקובלת או אינה נוחה או אינה נורמטיבית בקרב בני הגיל.

קוי (בתוך אשר וקוי, 1990) מצוין, כי שינוי רב בסטטוס החברתי בכיוון החיובי קורה באופן טבעי, אם כי ילדים דחויים ישיגו לעיתים רחוקות סטטוס של פופולריות חברתית. מכאן, מניחה בינשטוק (2003) כי אותם הילדים שמתייחסים אל החוויה כ'קריאת כיוון' התנהגותית ומשנים את התנהגותם בהתאם לקודים ההתנהגותיים המקובלים בקבוצת בני הגיל, מצליחים בדרך כלל לחזור אל המרכז החברתי, אם כי לרוב לא לשיאו, לעיתים מתוך בחירה ולעיתים מתוך השלמה.

לטענתה, כדי לסייע לנכספים במורד הזרם, בלשונו של אנטונובסקי (1998), וכדי למנוע מן הנכנסים למים במעלה הנהר מלהיסחף ומלהיפגע, יש כמובן לאתר גורמי סיכון, מאפיינים ותכונות הקשורים לדחייה, וחשוב לבדוק עם ילדים דחויים את תחושותיהם ותגובותיהם לדחייה שחוו, כפי שנעשה עד

כה. אך לא פחות חשוב, לחקור ולברר עם הנשאים על גדת הנהר (קולו של הרוב המתמודד ומצליח) כיצד, מתי, עד כמה ובאילו הזדמנויות הם נכנסים לזרם הנהר, טובלים או נסחפים בו זמנית, או שמא הם צופים באחרים הנסחפים בזרם, ומה זה 'עושה להם' במהלך חייהם החברתיים. חשוב ללמוד כיצד הם מתמודדים, במי הם נעזרים ואיך הם שורדים בחוויות של דחייה. מידע זה יסייע בידינו לעזור לאותם התלמידים הדחויים כרונית לרכוש אסטרטגיות התמודדות וליצור חוסן במצבי דחייה (ראה את מודל זירת הדחייה בעמ' 27).



## פרק ב' | מתקינות לבעייתיות חברתית

### א. מהו הקשר בין קבוצת בני הגיל לסביבה הקרובה?

*"בני אדם צעירים נמשכים לעבר אחרים כמותם.. ואחרים כמותם מוגדרים בראש ובראשונה*

*על-ידי בני הגיל". (האריס, 1998, עמ' 147)*

המונח, 'קבוצת בני הגיל' (peers), מופיע בספרות בשמות אחרים, דוגמת 'קבוצת השווים' או 'קבוצת הרעים' (סמילנסקי, 1988). בחוברת זו נבחר השם 'בני הגיל' משום היותו ניטרלי, שכן השמות האחרים טעונים במשמעות של 'שוויוניות' ו'ידידות' או 'רעות', ובתור שכאלה הם אינם הולמים את הדיון בנושא הדחייה החברתית. הנושא, מתייחס מלכתחילה למצבים ולתחושות של היעדר שוויוניות והיעדר רעות כלפי בן הקבוצה, בעוד שהשם 'קבוצת בני הגיל' מגדיר אותו במדויק, דהיינו, קבוצה של בני אותו חתך גילי, ולענייננו: ילדי קבוצה, כיתה או שכבה.

מנקודת מבט אקולוגית, קבוצת בני הגיל משמעה קבוצה מאורגנת, הפועלת בשיטה מובנית ומתפקדת בתאום עם מערכות חברתיות אחרות, דוגמת משפחה או בית-ספר (בעקבות בארק, 1989, עמ' 651-642).

בהתייחסו למערכת האקולוגית השלמה אשר בתוכה מתרחשת התפתחות אנושית, מגדיר ברונפברנר (1977, 1994) חמש תת-מערכות חברתיות העוזרות לתמוך בצמיחה האנושית ולהנחותה. מערכות אלו הן הארגונים החברתיים, הסביבות המשפיעות על התהליכים ההתפתחותיים אצל הילד. לענייננו רלוונטית המערכת המיידית - **המיקרו סיסטמה** - שהיא **דפוס של פעילויות, תפקידים חברתיים** ו**יחסים בין-אישיים** שאותם חווה האדם המתפתח ב'סט' נתון, פנים מול פנים, ולו מאפיינים פיזיים, חברתיים וסמליים משלו. מאפיינים אלה מזמינים - או מונעים - מעורבות באינטראקציה מספקת ומורכבת יותר במסגרת פעילות המתרחשת בסביבה המיידית.

ברונפברנר (שם) מביא, בין היתר, כדוגמה 'סטים' של משפחה, בית-ספר, בני גיל היכולים להתקיים כתהליכים בסיסיים ולפעול ליצירת התפתחות או למניעתה, כאשר כוחם לעשות כן תלוי בתוכן הסיסטמה ובמבנה שלה.

## ב. מהו אופיין של אינטראקציות חברתיות המתקיימות בתוך קבוצת בני הגיל?

אינטראקציות בקבוצת בני הגיל דורשות, לדברי בארק (1989), רמת הבנה מורכבת של חוקים ושל קשר אנושי והיכולת ליישם.

בעוד שילדים בתקופת הילדות המוקדמת, הנאספים על בסיס קבוע, מתנהגים כאוסף של פרטים עצמאיים המתייחסים בעיקר למטרותיהם המיידיות, הרי שבעקבות שינויים התפתחותיים חשובים החלים בתקופות הילדות התיכונה והמאוחרת (המקבילות פחות או יותר לכיתות ג'-ו' בבית-הספר היסודי) ניתן לראות יתר תלות הדדית ויחסי חברה בשלים ומפותחים יותר בעלי ארגון יציב. כתוצאה מן העובדה שבני הגיל בתקופה זו חשים צורך עז להשתייך לקבוצה חברתית, נובעים ונוצרים חוקים משותפים, או נורמות של התנהגות, החורגים לעיתים מאלו הנדרשים על-ידי החברה הסובבת. כך מתפתח מבנה חברתי היררכי של תפקידים וקשרים המהווה בסיס לאינטראקציה שלהם, ומאפיין את קבוצת בני הגיל.

בתקופת הילדות התיכונה מספקת התנסות בקבוצות מגוונות הקשר מיוחד ללמידה חברתית: הקבוצה מלמדת את הילדים כיצד לשתף פעולה באופן פעיל, כשבפניהם עומדות מטרות הקבוצה ולא דווקא מטרותיהם האישיות. בנוסף לכך (וזאת באמצעות החברות בקבוצה) חווים ילדים הבנייה חברתית מיד ראשונה, ומתרגלים כישורים הקשורים למנהיגות ולמונהגות, חכשים שליטה על דחפים שליליים כנגד חבריהם לקבוצה, ולומדים לתעל תוקפנות בשירות נאמנות קבוצתית על-ידי הכוונת התוקפנות לכיוון ה'אחרים' (פיין 1980 בתוך בארק, שם).

במהלך תקופת הילדות המאוחרת ותקופת ההתבגרות ישנה גם צמיחה בכמות הקשרים החברתיים עם בני הגיל. מערכת בית-הספר מדגישה בתקופות אלו את השונות ביכולת של בני הגיל בכל מיני מאפיינים. הילדים לומדים כי בני הגיל שונים זה מזה ביכולתם הלימודית, בתפקודם החברתי, במוצאם, בהתייחסותם לדת, בתחומי התעניינותם, במאפייני האישיות שלהם, בצורתם החיצונית, בדעותיהם על עניינים שונים ועוד.

לכן, עם העלייה בגיל, ובמיוחד בגיל ההתבגרות, מבליים ילדים יותר ויותר זמן עם בני הגיל, אשר להם תחומי עניין דומים, מיומנויות ופעילויות חברתיות דומות והזדמנות לקשר שוויוני. יחד עם זאת, למרות העלייה בהתנהגות החברתית עם השנים, אין הילדים אהודים ומקובלים במידה שווה בקרב בני הגיל.

## ג. באילו פרמטרים כדאי לבחון את מערכות היחסים החברתיים בקרב בני הגיל?

*"ה'עצמי' (the 'self') יכול להתקיים רק ביחסים מוגדרים בינו לבין 'עצמי' אחרים. אין קו חזק ומהיר היכול להימתח בין העצמי שלנו לבין העצמי של אחרים, וזאת מאחר שהעצמי שלהם מתקיים - ומתוסף ככזה - אל תוך מאגר הניסיון שלנו רק באותה מידה שבה מתקיים העצמי של האחרים בתוך ניסיונו". סרוך (1989, בעקבות מיד 1934)*



בהתייחסו אל ה'עצמי', אל האחר ואל היחסים שביניהם (כאשר במושג 'אחר' הכוונה היא לבני הגיל ולמבוגרים המשמעותיים שבסביבה הקרובה, א"ב) טוען סרוף (שם) כי זהו תהליך חברתי המרמז על אינטראקציה בין פרטים אשר כתוצאה ממנו עולה ה'עצמי'.

התנהגות הפרט נבחנת, לדבריו (בעקבות סמרוף, 1989), לא רק על-פי מה שהפרט עושה ובאיזו תכיפות, אלא גם לאור **האופן** שבו מתארגנת כל התנהגות לנוכח התנהגויות אחרות, ו**בהקשר** שבו היא מתארגנת.

היינד (1979) הצביע על כך, שיחסים חברתיים מערבים לכל הפחות סדרות של אינטראקציות בין אנשים מעבר לתקופת זמן. מאחר שאנשים לטענתו, הנם יצורים קוגניטיביים ורגשיים, הרי שאינטראקציות אנושיות תהיינה ממוקדות **בפרשנות ובמשמעות**.

**יחסים עם בני הגיל או עם המבוגרים המשמעותיים בבית-הספר, קשורים למערכות יחסים קודמות של הפרט, אך דפוסי היחסים בבית-הספר תלויים גם בשותף המיידי** (המורה או בן/בני הגיל המסויים/ים, א"ב). מה שהפרט עושה בתוך מסגרת היחסים, לטענת מיד (1934), תלוי **בתפיסותיו, בציפיותיו, במהלך יחסיו עם אחרים**, כמו גם **בפרשנויות** שלו על תגובות האחרים לפעולות שביצעו. תיאור היחסים מנקודת המבט של המשמעות כולל בתוכו **איכות ותוכן**. כך ניתן לתאר יחסים במונחים של **מה שהפרטים עושים ביחד**, אלא שתיאור מלא חייב להכיל גם את **האופן** שבו הם עושים זאת. תיאור היחסים חייב להכיל גם התייחסות לדפוסי האינטראקציות הקשורים מאוד לאיכות, ומתייחסים **לתזמון, למשך ולשילוב** צורות של אינטראקציות מתמשכות. כדי להבין יחסים חשוב להמשיך גם מעבר לדפוסי האינטראקציות ולהתייחס **לתפקודי היחסים ולמטרות** שאותם הם משרתים.

מאחר שהיחסים אינם מוחשיים ואין להם שיעור, אין באפשרותנו להתבונן בהם ישירות או לגעת בהם. מאידך-גיסא, סובר סרוף (1989), יחסים ניתנים לתיאור ולהערכה. כך ניתן להשוות ביניהם ולקדם לקטגוריות. כך ניתן לעיתים קרובות לראות ביחסים **יציבות, המשכיות, קוהרנטיות או שינוי**.

פרטים הלוקחים חלק ביחסים חברתיים נעשים לחלק מן המערכות, אשר למרות היותן גדולות מהם, הן מאפשרות להם לתרגל השפעה מתמשכת על הסתגלותם, כולל יחסים חברתיים אחרים.

השפעות אלו הן חזקות, וכל ניסיון להבין את התנהגות הפרט (למשל, בקשר לאירועים ולחוויות של דחייה, א"ב) מבלי לכרוך זאת בהיבט היחסים, יהיה לוקה בחסר. בבואו להעריך את היחסים נזקק סרוף לשתי רמות של ניתוח:

- בדיקה של מה שעושים השותפים וכיצד הם עושים זאת (**תוכן היחסים ואיכותם**);
- בחינת **תפקודי היחסים** והבהרת **הנושאים והחוקים** החוזרים והנשנים, שמנחים ומווסתים את היחסים.

מצד אחד, גורס סרוף (שם, בעקבות היינד, 1979), צריך להתייחס **לסוג ולשונות האינטראקציות, לתכיפותן היחסית, לדפוס שלהן ולאופי השפעתן** (הדומה או המשלים); מצד אחר, יש להתייחס **לטון הרגשי של ההתייחסות, לגמישות בפתרון בעיות, למחויבות השותפים ולתרומתם ליחסים**.

דרך אחרת להערכת יחסים, לטענת סרוף (1989) הנה בחינת **התפקוד**: תפקוד מרכזי בכל מערכת של יחסים קרובים לאורך כל מהלך החיים הנו, **ליצור ולשמר** דפוסים בסיסיים של ויסות רגשות ושל התרגשויות.

בחברת ישנה התייחסות לממדי ההערכה של היחסים החברתיים שעליהם דובר לעיל, אך לא בהקשרם ההתפתחותי, אלא מתוך התבוננות **בפרמטרים הקשורים לחוויות ביחסי דחיה**. באמצעות פרמטרים אלו ניתן לבחון אינטראקציות במערכות יחסים שבין הפרט לחבר, בינו לבין קבוצה קטנה, בינו לבין קבוצת בני הגיל הגדולה (כיתה, שכבה), ובינו לבין מבוגר-משמעותי בסביבתו (הורה, מורה), וניתן לעסוק בפרשנות ובמשמעות האישית של התלמידים ביחס למערכות יחסים אלו.

## ד. אלו מבנים חברתיים בקרב בני הגיל קשורים לדחיה חברתית?

*"...שלישיה היא דבר לא נעים... נוצר איזשהו קשר שאני יצרתי ואני נשארתי בצד."*

(א' - תובנה מזיכרון ילדות)

כאשר מדובר בבני הגיל, באיזה הקשר ובאילו מבנים חברתיים מדובר? האם ניתן, למשל, לדבר על יחסי דחיה או קבלה במסגרת חברות דיאדית? האם פרט יכול לחוש עצמו דחוי גם כשאינו מקיים מלכתחילה יחסי חברות או השתייכות חברתית? ושמה דחיה חברתית בין בני הגיל יכולה להתרחש רק בתוך קבוצת השתייכות? ולבסוף, מהי המסגרת המושגית של החוברת בסוגיה זו?

חוקרים אחדים נתנו את הדעת להבדלים שבין מקובלות קבוצתית לבין חברות ובין קבוצתיות לבין חברות. אבחנה מוקדמת נעשתה בידי סאליבן (1953, בתוך בוקובסקי ואחרים, 1998) שטען, כי מקובלות בקבוצת בני גיל משמעותיים הנה תוצאה של התפתחות עמדות בריאות כלפי תחרות, קונפורמיות והישג. חברות, לעומת זאת, הנה בלתי ניתנת להמרה כמקור צמיחה להתפתחות אמפתיה ויכולת לראות בפרספקטיבה, שכן החברות משרתת את הצורך באימות תחומי עניין, בתקוות, ובתפיסות עצמיות חיוביות.

בהסתמכו על ההנחה, כי הצורך של הילד להשתייכות קבוצתית קודם לצורך שלו לקנות לו חבר, מסיק סאליבן (1953), כי התנסויות מוצלחות בחברות יעמעמו במידה מסוימת את ההשפעות השליליות הנובעות מקשיים מוקדמים בתהליך התהוות המקובלות בקרב בני הגיל.

בהבחנה בין חברות למקובלות קבוצתית, שאותה עורכים אשר ועמיתיו (בתוך בוקובסקי ואחרים, 1998), הם מתייחסים להסתגלות ילדים אל בני גילם. 'מקובלות' כמושג, מתייחסת, לטענתם, לאותה מידה שבה ילד אהוד או מקובל על-ידי חברים אחרים בקבוצת בני הגיל. ילדים מקובלים מאוד הנם ילדים המוערכים בצורה חמה וחיובית על-ידי רוב חבריהם לקבוצת בני הגיל. בעוד ילדים שאינם מקובלים, נתפסים באופן שלילי ואינם אהודים על-ידי בני גילם. ההבחנה המרכזית כאן היא מידת האהדה של בני הגיל. לעומת זאת 'חברות' כמושג הנה בין-אישית (דיאדית) באופן אינהרנטי, ומתקיימת פחות ברמה הקבוצתית. לכן חברים נתפסים כפרטים המגיבים זה לזה באופן ייחודי שאינו ניתן להמרה. אשר ועמיתיו (בתוך בוקובסקי ואחרים, 1998) גורסים, כי בקבוצה אין המקובלות של ילד מושפעת מיחסו של חבר קבוצה בודד, בעוד שהחברות מושפעת - עד כדי הרס - מפרישתו של אחד החברים ממנה.

הבחנה אחרת, הנוגעת להבדל שבין קבוצתיות (groupness) לחברות, נערכה בידי האריס (1998). לטענתה, המודולה החברתית מורכבת משתי תת-מערכות לפחות. האחת, המתמחה ביחסים דיאדיים, והשנייה, המתמחה בענייני הקבוצה. הקבוצתיות מבוססת על הכרה בדמיון בסיסי: אנו דומים זה לזה באותה צורה, בגורל משותף, בהיות כלנו, כך ניתן לומר, 'באותה הסירה'. הקבוצתיות מערבת כמעט תמיד יותר משני אנשים ואין גבול עליון למספרם. חברות, לעומת זאת, הנה מטבעה מערכת יחסים דיאדית, שבה לפרט עשויה להיות יכולת לפתח חברות, גם אם אין לו יכולת למקד את תשומת הלב או את ההערכה של מישהו מבני הגיל. כך למשל, ניתן למצוא ילדים בעלי סטטוס חברתי נמוך המקיימים לעיתים קרובות יחסי חברות מוצלחים.

האריס (שם) סבורה, כי ילדים מתאימים את התנהגותם לחבריהם באותו האופן שבו הם מתאימים את התנהגותם לסטנדרטים של קבוצת בני גילם, אלא שההתאמות במסגרת החברויות הן קצרות טווח ומיוחדות לאופי היחסים שביניהם, בעוד שבקבוצתיות מעורבים תמיד שינויים ארוכי טווח בהתנהגות ילדים. לטענתה, במהלך הילדות התיכונה הולכים ונעשים יותר ויותר דומים לבני גילם באופנים מסוימים, ובד בבד הם הולכים ונעשים פחות ופחות דומים באופנים אחרים; חלק מן המאפיינים שהיו להם בתחילת הילדות התיכונה יועצמו כתוצאה מן ההתנסויות שלהם עם בני הגיל וחלקם יעומעמו. בנתחה את התפיסה החברתית של ילדים את עצמם, טוענת האריס (שם), כי כשהקבוצתיות נמצאת במרכז הווייתם, רואים עצמם הילדים כחברים ('אנחנו') בכל קבוצה המוארת בזרקור הרגעי, ואילו כאשר הקבוצתיות איננה במרכז, הם רואים עצמם כפרטים ייחודיים ('אני'). היות שהילדים אינם נמצאים רוב הזמן באחד מן הקצוות הללו, כי אם במרחב האפור של היחס שבין ה'אנחנו' ל'אני', הרי שהם מושפעים רוב הזמן גם מן הדחף להשתוות לבני הגיל וגם מן הדחף להיות שונים מהם. הפתרון הרגיל שהם נוקטים הוא להשתוות במרבית הדרכים אל בני הגיל ולמצוא דרכים מועטות שבהן תישמר השונות (האריס, 1998, בעקבות טרנר).

## ה. היכן מקומו של הפרט ביחס לחברות ולקבוצתיות?

קבוצתיות ויחסים בין-אישיים אינם פועלים רק באופן בלתי תלוי, הם יכולים גם לפעול כמנוגדים זה לזה; אדם יכול לערוך הבחנה בין חברות (יחסים בין-אישיים) לבין רגשותיו כלפי הקבוצה; הוא יכול לחבב את חבריו בלי לחבב את הקבוצה שאליה הם משתייכים, והוא יכול גם להרגיש נבגד על-ידי חבר ובכל זאת לחוש שייכות לקבוצה (א"ב).

לגבי הפרט – הוצאה מן הקבוצה פירושה העדר יכולת להשפיע עליה, אלא שהקבוצה עדיין יכולה להמשיך ולהשפיע על היחיד הדחוי (האריס, 1998). רוצה לומר, אינך צריך לתקשר עם בני הגיל הפסיכולוגי שלך על מנת להיות מושפע מהם. ילד דחוי ימשיך לעקוב מקרוב אחר בני הגיל שאינם מדברים אתו. קבוצת בני הגיל יכולה שלא לקבל את הילד, אך זה אינו מונע ממנו להזדהות עם הקבוצה (א"ב).

בחברת ישנה הישענות על האבחנות שפורטו לעיל, אך מוצע גם להתקדם צעד נוסף ולהתייחס (בעקבות סרוף, 1989) לעובדה שילדים מקיימים מערכות יחסים בו-זמנית עם שותפים שונים (בהרכבים שונים, א"ב) ובמגוון של יחסי חברות ויחסים עם קבוצת בני הגיל, כפי שניתן יהיה לראות בהמשך הכתוב. הדחייה

יכולה להתרחש במבנים חברתיים שונים שהם הסביבה המיידית של הילד בהקשר לבני גילו: הן בחברות דיאדית, או בחברות משולשת, הן בתת-קבוצה והן בקבוצה גדולה יותר או פחות (קבוצת הכיתה, השכונה וכד').

בניגוד למסקנותיה של האריס (1998), עבודה זו מצביעה על האפשרות, שהוצאה מן הקבוצה ואף הפסקת חברות על-ידי בן הגיל, אין פירושן חוסר יכולת של הפרט להשפיע על הקבוצה או על החבר. כפי שהקבוצה או החבר עדיין יכולים להשפיע על היחיד הדחוי, כך אין הדחוי צריך לתקשר פיזית עם בני גילו על מנת להיות מושפע או להשפיע עליהם. ילד דחוי ימשיך לעקוב מקרוב אחר בני הגיל שאינם מדברים אתו. קבוצת בני הגיל יכולה לדחות את הילד, אך זה אינו מונע את הילד מלהזדהות עם הקבוצה, או מונע מחברי הקבוצה מלהמשיך ולעקוב אחר התנהגות הילד ולהיות מושפעים ממנה. חבר יכול שלא לרצות לראות יותר את הילד הדחוי על-ידו, אך דבר זה לא ימנע מן הילד הדחוי מלהמשיך בדיאלוג פנימי עמו ועם המשמעות של החברות או של הפסקתה בעבורו. לכן יש בחוברת עיסוק בשני צדי המתנס, תוך התבוננות במה שקורה לילד הדחוי מחד-גיסא, וכיצד מושפעים בני הגיל מאירוע של דחייה שאירע בקרבם או לידם, מאידך-גיסא.

## 1. מהם מאפייני תת-הקבוצות בתוך קבוצת בני הגיל הקשורים לדחייה חברתית?

*"...אני עברתי דברים קשים וגם התמוזדתי... היום יותר קל לי, אבל מי שפגע בי בתקופה של העממי והתיכון, נמחק! שום קשר... שנייה אחרי האירוע הוא כבר נמחק!" (ב' - זיכרון ילדות)*

הדחייה החברתית בין בני הגיל (Peer Rejection) נתפסה עד לעת האחרונה כאירוע או כתופעת התרחשות התנהגותית חברתית, שיש לה צורה, תוכן וגבולות ברורים. לכן נבדק, בין היתר, כיצד מתרחשת הדחייה, מי הגורם לה, באילו מצבים ניתן לה ביטוי בולט יותר ומהם הגורמים המשמרים אותה. כמו כן נבדק מי הם הנמצאים בסיכון גבוה ביותר לסבול ממנה ומדוע, ומהן הדרכים המתאימות לטיפול בילדים הסובלים מן הדחייה החברתית.

בספרות ישנן חלוקות שונות למאפייני תת-קבוצות בתוך קבוצת בני הגיל:

**1. חלוקה על-פי מאפייני סטטוס חברתי:** קוי ודודג' (1982, בעקבות גוטמן, 1977) יצרו טיפולוגיה בת חמש קבוצות, שבעזרתה דרגו את המקובלות החברתית. בצאתם מן ההנחה שמקובלות חברתית בקרב בני הגיל הנה משתנה עיקרי בהווה כמו גם תחזית למצב פסיכולוגי בעתיד, נתנו חוקרים את הדעת במיוחד לקבוצת הילדים **הדחויים** ו/או **המוזנחים באופן כרוני**, תוך השוואתם לקבוצת הילדים **הפופולריים**. מחקרים אלה עסקו פחות בילדים **ממוצעים** או **קונטרוברסליים** בתוך הקבוצה. בינשטוק (2003) מסתייגת מן הטיפולוגיה של חמשת תת-הקבוצות הללו בקרב בני הגיל, בהניחה כי טיפולוגיה כזו מקבעת את הילד בתת-הקבוצה שאליה שויך על פי מבדק סוציומטרי בעיתוי מסוים, ומתעלמת מן **הניעות** הרבה המתרחשת בקבוצה באופן טבעי (בעקבות קוי, בתוך אשר וקוי 1990). חוברת זו תתמקד, אם כן, באי היציבות של המעמד החברתי ובילד החווה את הדחייה החברתית.

**2. חלוקה על-פי מאפייני התנהגות:** מסקירת הספרות עולה גם ניסיון לאתר תת-קבוצות בתחום ההתנהגות ולסווגן כבעלות מאפיינים הקשורים לדחייה לסוגיה השונים, כגון: 'התוקפניים', ואלו ה'חגים' סביב בני הגיל (פוטלץ ווסרמן, 1990), או לפי חלוקה אחרת (של הימל, רובין, רודן ולמאר, 1990): 'דחויים-תוקפניים', 'דחויים-נסוגים' ו'דחויים-נסוגים-תוקפניים' כאחד, או (על פי מבחנותיהם של רבינר, קין, מקינון-לואיס, 1993) 'דחויים-תוקפניים' ו'דחויים-כנועים'. אולם חוקרים אחרים (כפארקהרסט ואשר, 1992) הצביעו על כך, שילדים בעלי התנהגות תוקפנית אינם נדחים בהכרח על-ידי בני הגיל, בעוד ילדים לא אגרסיביים נדחים לעתים קרובות.

**3. חלוקה על-פי מאפיינים של שונות ומידת מוכרות:** במחקר נמצאו גם ניסיונות לאתר מאפיינים שאינם התנהגותיים, הקשורים גם הם בדחייה, כגון מראה חיצוני, מידת המוכרות לבני הגיל, שונות אתנית או דתית, חריגות ביכולות שונות ועוד (בארק, 1989). שונות מסוימת קיימת אצל רוב הילדים הדחויים, כפי שתיאר זאת אולביוס (1993) בהתייחסו להצקה ולבריונות, שהן חלק מן ההתנהגויות האופייניות לבני הגיל, כחלק מתופעת הדחייה. מאידך-גיסא, ניתן למצוא ילדים החווים דחייה, שאין בהם אותם גורמי שונות או בעיות התנהגות, המעוררים, לכאורה, את תהליך הדחייה – ואף להפך: כישוריהם החברתיים משוכללים; המדובר כאן בילדים הנושאים תפקידים בקבוצת בני הגיל, כגון, 'מלכת הכיתה', 'ליצן הכיתה', ה'ספורטאי המצטיין' בשכבה או גם ה'תלמיד החכם והחנון' (שבו עסק מרטן, 1996) – ובכל זאת חווים ילדים אלה דחייה. מכל הנזכר לעיל חשוב לציין, כי ההתנהגות החברתית הנה הגורם המרכזי לדחייה בין בני הגיל. על אף שלגורמים לא התנהגותיים כמו הופעה, הישגים בלימודים או יכולת ספורטיבית ישנה השפעה שלא ניתן להתעלם ממנה כשבאים לבדוק את הערכת בני הגיל, הרי שילדים אינם אוהדים פרטים מסוימים בחברת בני הגיל לא רק משום שהם לוקים בתחומים הללו, אלא בעיקר בגלל האופן שבו הם מתנהגים אל בני הגיל בעניינים הקשורים לנושאים אלה ולגורמים אחרים המתבטאים באינטראקציה החברתית.

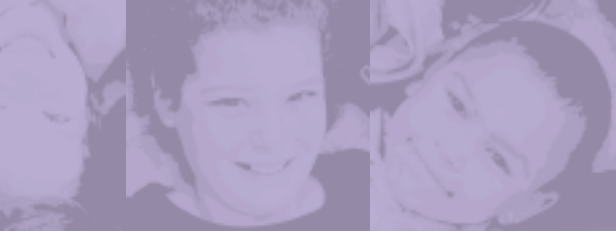
## 2. כיצד באה הדחייה לידי ביטוי בחיי היום-יום של ילדים?

*"עלינו להבין מדוע חלק מן הילדים מגיבים על הדחייה בסבל בעוד שאחרים יוצאים מן החוויה עם אספקטים נוספים של הסתגלות, הן לגבי אחרים והן לגבי עצמם" (אשר ואחרים, פרק 5 בתוך לירי 2001).*

### טקסונומיה של דחייה חברתית

ילדים, לטענת אשר וחבריו (בתוך לירי 2001), חווים ככל הנראה דחייה בחיי היום-יום שלהם אך אינם מספרים לנו על סוגי הדחיות שהם חווים.

אשר וחבריו (שם) יצרו טקסונומיה של שישה סוגי אינטראקציות של דחייה, שכל אחד מהם מכיל בתוכו תת-סוגים של דחייה המתרחשת בחיי היום-יום של ילדים.



סוגי אינטראקציות של דחייה חברתית בחיי היום-יום של ילדים טקסונומיה על-פי אשר ועמיתיו בתוך לירי 2001					
הרחקת הדחוי והפסקת אינטראקציה עמו	מניעת נגישות מן הדחוי	תוקפנות כלפי הדחוי	שליטה בדחוי	שלילה מוסרית של הדחוי	ערוב צד שלישי בדחייה
נטישתו	לעצמו או לעצמו ולאחרים	תוקפנות פיזית	ציווי עליו לעשות כרצון הדוחה	בהתייחס להתנהגותו או לדבריו	הלשנה לסמכות
סירוב להציע לו להשתתף במשחק	לאחרים	השלכת חפצים של ילד דחוי או עליו	מציאת פסול בדבריו	על-ידי האשמתו	האדרת הדוחה
סילוקו מן הקבוצה	למקורות ה'נחשבים' בעיני בני הגיל (כמו כיבוד בממתק)	השחתת רכושו		על-ידי צפיית תוצאות שליליות למעשיו	העברת מסרים שליליים מילד נוסף אל הדחוי
הבעת סלידה או העדר התייחסות והתעלמות ממנו	לקיחת מקורות אלו מידי הילד הדחוי	הבעות ותנועות גוף תוקפניות			אמירת דברים שליליים בנוכחות צד שלישי במטרה שיגיעו אל הילד הדחוי
	לסיוע	תוקפנות מילולית			
	מתן פריט פחות ערך בעיני בני הגיל לדחוי	העלבת חברים וקרובי משפחה של הדחוי			
	סירוב לשתף פעולה עמו	הצקות ולעג			
		השמעת קולות ותנועות מעליבים			
		הנחתת ציוויים פוגעים על הדחוי			

מן הטבלה עולה כי ילדים עלולים לחוות דחייה כתוצאה מהתנסות במגוון רחב של אינטראקציות חברתיות פוגעניות, ועובדה זו מעלה את השאלה מי הם אלו הילדים הנמצאים בסיכון רב יותר לחוות דחייה חברתית?

## ח. אילו גורמים נוספים קשורים לדחייה חברתית ולהשלכותיה?

“...ואני זוכרת שבד' היה עלי חרם, בה' היה עלי חרם, בו' היה עלי חרם (מגרכת)

כל פעם על סיבה שטותית כזאתי” (ג' - זיכרון ילדות)

מחקרים מצביעים על כמה גורמים, שהחשובים בהם הנם:

**נורמות קבוצתיות של בני הגיל** - נורמות היכולות לגרור את מי שאינו עומד בהן (בתקופה זו או אחרת של חייו) להימצא בסיטואציה של דחייה (אוונס ואדר, 1993; קיני, 1993; מרטן 1996).

**משך הדחייה** - כגורם סיכון מרכזי להתפתחות דחייה כרונית. ניסיון דחייה מתמשך מהווה מקור ללחץ על הפרט הדחוי, ולחוסר בהצלחה חברתית, ומשאיר אותו בשולי הפעילות החברתית, תוך שהוא מקשה עליו מלנוע אל עבר מקובלות חברתית (אלבי 1984; קוי שם; לד, פרייס והול, 1990).

**השלכות הדחייה על התפתחות מאוחרת** - נמצא, כי בילדות התיכונה קשורה הדחייה לנשירה מבית-הספר, לפשיעה, לשוטטות ולקשיים פסיכולוגיים בהתבגרות ובבגרות הצעירה (פרקר ואשר 1987). כמו כן נמצא כי הסטטוס החברתי של הדחוי קשור לקשת רחבה של התנהגויות חברתיות שליליות, דוגמת קונפליקטים, תוקפנות, היפראקטיביות או צרות לא בשלות של משחק חברתי וקוגניטיבי (קרלסון, לאשי ונאפיר, 1984; קוי דודג' וקופטלי, 1982; דודג', קוי ובראק, 1982; לאד ופרייס, 1987; רובין ודניאלס-ביירנס, 1983; שאנטז, 1986).

**מאפייני כישורים ויכולות** - נמצא, כי ילדים פופולאריים יעילים במיוחד בפתרון בעיות, מתקשרים עם בני גילם בצורה בוגרת ורגישה, ומצטרפים למשחק תוך שהם מסגלים את התנהגותם לדרכי המשחק ומעירים הערות בעת הפעילות. לעומתם, מפריעים הילדים הדחויים למהלך הפעילות החברתית, משום שהם נוטים לפרש פעילויות תמימות של בני גילם כעוינות (קוי, דודג' וקופטלי, 1982; הרטופ, גלזר וצ'רלסוורס, 1967; לאד ופרייס, 1987). פירוש התנהגותו של הזולת כעוינות גורם לילדים הדחויים להגיב לאותן 'פעילויות תמימות' של הזולת בהתנגדות, בתוקפנות או בהימנעות. ילדים דחויים מתקשים להתעמת עם נקודות המבט של בני גילם ולשפר את יכולות התפיסה שלהם בקריאת כוונות הזולת. לכן הם מפתחים חסכים בכישורי משא ומתן ובמיוחד ביכולת לפתור קונפליקטים בינם לבין הזולת (דודג', מרפי ובוקסבאום, 1984; רובין ודניאלס-ביירנס, 1983 ואחרים).

## ט. מהם כיווני המחקר העיקריים בנושא הדחייה?

**מדידות ואבחנות סוציומטריות** שנערכו לילדים דחויים ומוזנחים בסטטוס בני הגיל (אשר, שם, בעקבות אשר והימל, 1981; הימל ורובין, 1985) ובמידת היציבות של סטטוס הדחוי ודרגת הניעות בינם לבין קבוצות סטטוס אחרות. כיוון זה חיזק את המחקר שעסק במאפיינים אישיותיים מתמשכים, המובילים לקשיים חברתיים בקבוצת בני הגיל, ולקורלציות התנהגותיות-חברתיות-קוגניטיביות וסטטוס בקבוצת בני הגיל (אשר שם, בעיקבות קוי ודודג', 1983; קוי וקופרשמידט, 1983; ניוקומב ובוקובסקי, 1984).

**בדיקות של תהליכים התנהגותיים הקשורים לניסיונות ילדים להיכנס לאינטראקציה חברתית קיימת**, תוך הארת תפקיד הכישורים הבין-אישיים החיוביים למקובלות חברתית (פוטלץ ווסרמן, בתוך אשר וקוי, 1990) ובאופן שבו שונים ילדים פופולריים מילדים לא פופולריים - לא רק בתכני ההתנהגות החברתית שלהם, אלא גם בדרך שבה הם מחלקים את האינטראקציות שלהם בין חברי קבוצה שונים (לאד, פרייס והארט, בתוך אשר וקוי, שם).

**הקשר בין קוגניציה חברתית וסטטוס סוציומטרי מנקודת המבט של קבוצת בני הגיל** (ולא מזו של הילד הדחוי) נבדק על-ידי הימל, ווגנר ובטלר (בתוך: אשר וקוי שם). חוקרים אלו בדקו כיצד משפיעה

משיכה בין-אישית על השיפוט על התנהגות אחרים. הם מצביעים על העובדה, שעיבוד אינפורמציה המוטית מראש בקשר להתנהגות ילד דחוי, יכולה להקשות על ילד כזה בבואו לרכוש מקובלות, אף אם חל שינוי בהתנהגותו.

**תרומת ההורים להתפתחות היכולת החברתית אצל ילדים:** בעבר ניתנה תשומת לב מעטה למאפיינים הקשורים לרקע המשפחתי כמקור לדחייה חברתית. היום ברור עד כמה משפיעים יחסים מוקדמים של הורה-ילד על ההתפתחות של היכולת החברתיות של ילדים ועל הסתגלותם למסגרת בני הגיל. פוטלץ והפלין (בתוך: אשר וקוי, שם) שהתייחסו למאפייני היחסים הבין-אישיים של הורים, לדפוסי הורות, לשיטות הוריות להקניית משמעת ולהתקשרות הורה-ילד, מצאו קשרים ברורים בין הדרכים שבהן מתקשרים הורים עם ילדיהם לבין האופן שבו מתקשרים ילדיהם מאוחר יותר עם בני גילם.

כיוון מחקר נוסף החשוב במיוחד לחוברת זאת, בחן את **הבו-זמניות ואת התוצאות ארוכות הטווח של יחסים בעייתיים עם בני הגיל בילדות**. בהשתמשם בדיווח עצמי של ילדים דחויים, בדקו אשר, פארקרהסט, הימל וויליאמס (בתוך אשר וקוי, 1990) כיצד מרגישים ילדים דחויים בקשר לחיי החברה שלהם בבית-הספר. המחקר ניסה למקד את תשומת הלב בתגובות הרגשיות ובחוויות הפנימיות של ילדים דחויים, ונמצאו עדויות לכך שדחייה על-ידי בני הגיל מהווה מקור לכאב ובמיוחד לרגשות של בדידות וחוסר שביעות רצון חברתית.

## 1. באילו הקשרים מופיעה הדחייה החברתית?

*"סקירת ההקשרים שבהם מופיעה הדחייה מסתמכת על גישה המעריכה את ההקשרים על-פי האופן והמידה שבהם הם מספקים לילד או לנער את הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, ומקדמים על-ידי כך את התפתחותו" (ראיין ודסי, 1995).*

ההקשרים שנבדקו הנם:

**ההקשר המשפחתי:** כאן נבדק תפקיד ההורה בטיפול מקובלות הילד בקרב בני הגיל; תמיכת הורים במצבי קושי חברתי והשפעת עצות הורים לתיקון התנהגות חברתית בעייתית בעתות קושי בקבוצת בני הגיל (דבוביק ומג'ה, 1992; פליר ואחרים, 1997). מחקרים אלו הסבו את תשומת הלב למקומו ולתפקידו של ההורה במהלך חיי החברה של הילד, המתנהלים ברובם במסגרת בית-הספר.

**ההקשר הקהילתי שמחוץ לבית-הספר וכן הקשר הרישות החברתי הרחב:** השפעת הפעילות אשר מחוץ לבית-הספר (ובמיוחד בחטיבת הביניים) על הסטטוס החברתי נבדקה ברצף הנע ממקובלות לדחייה (אדר, דונה וקיני, 1995). נבדק גם התהליך שבעזרתו מתרחשות השפעות אלו. נחקרה גם השפעת קבוצות שונות של בני גיל על פרטים; נבדקה ההתנהגות בסביבה חברתית רחבה והשלכותיה על מקובלות או על דחייה. כמו כן, נבדק כיצד ניתן לתמוך בילדים תוך כדי בניית הקשרים החברתיים בקהילות שונות (קוטלר, 1996). מחקרים אלו הצביעו על דרכי הסתכלות שונות על תופעת הדחייה ועל דרכי סיוע אפשריות שלא ניתנה עליהן הדעת בעבר.



## הקשר קבוצת בני הגיל - כאן נבדקו היבטים שונים כגון:

**הפרט ביחס לבני הגיל -** כיצד מובילות התנסויות עם בני הגיל לתפיסה עצמית חברתית שלילית (בויבין והימל, 1997) וכיצד משפיעות אינטראקציות מוקדמות עם בני הגיל על הסתגלות חברתית בהמשך (צ'ילסין ואחרים, 1997); קבוצת בני הגיל כמשפיעה על הסתגלות הפרט ועל התנהגותו, בבקשו להתקבל על ידה (לאד, כוהנדורפר וקולמן, 1997), והאופן שבו תופסים ילדים את התנהגות בני הגיל אליהם תוך התייחסות לסטטוס הסוציומטרי שלהם (רבינר וקיינ, 1993).

**הדרך שבה מעריכים בני הגיל את מאפייני הילדים שאינם מקובלים -** במחקרם בדקו הוקהיל ואשר (1992) כיצד מובילות התנסויות עם בני הגיל לתפיסה עצמית חברתית.

**פגיעה מצד בני הגיל -** הטראומה של הפגיעה, צורות גלויות של פגיעה, תפקיד פגיעת בני הגיל בהתפתחות בעיות התנהגות ובתוכניות התמודדות עמה נבדקו על-ידי חוקרים שונים (בין, 1998; קריק וביגבי, 1998; שוורץ, מקפדן ודודג', 1998 ואחרים).

**מניעי הדחייה בקרב בני הגיל במעבר לחטיבת הביניים -** ניתנו הסברים דוגמת היעדר ביטחון וחרדה הקשורה לדימוי המיני שלהם, להופעתם החיצונית ולמידת בשלותם. כך מסמלת קטגוריית הילד הדחוי הבלתי מפותח בעיני בני הגיל את הכישלון להסתגל או לבצע את השינויים המצופים ממנו בתהליך המעבר, ומשמרת גם את האמונה בריצוי חברתי (desirability) וגם בהיעדר האפשרות (inevitability) לשלוט בשינויים הללו (אוונס ואדר, 1993). מחקרים אלו הסבו את תשומת הלב למניעי הדחייה מצד בני הגיל, לתפיסות ולהערכת בני הגיל את הילדים הדחויים ולכך שהדחייה כרוכה פעמים רבות בפגיעה מצד בני הגיל.

**הקשר ההתמודדות החברתית:** כאן נבדקו מטרותיהם של ילדים ואסטרטגיות שהפעילו במצבי קונפליקט בין בני הגיל; בתגובה לקונפליקטים בתוך חברות; באסטרטגיות לרכישת חברים; באסטרטגיות של התמודדות חברתית אצל מחוננים ובאסטרטגיות לשינוי סטטוס של ילדים דחויים (סוויטק, 1995; וונצל וארדלי, 1993; צ'נג ואשר, 1996; רוז ואשר, 1997, מרטן, 1996). מחקרים אלו הסבו את תשומת הלב למטרות של הילדים ולאסטרטגיות התמודדות שבהן השתמשו, ואשר סייעו או הכשילו אותם בעת ההתמודדות עם הדחייה.

סומר (בתוך לירי, 2001) מתייחסת לאסטרטגיות ההגנה על האגו, שבהן משתמשים אנשים בעמדם מול דחייה מוחשית או פוטנציאלית. היא מבחינה בין אסטרטגיות המקדמות את העצמי לבין אסטרטגיות של הגנה עצמית, ומתארת דרכים מקובלות שבהן אנשים מתמודדים עם הדחייה וכוללת בכך דרכים של היעדר הסתגלות.

ההקשרים המפורטים לעיל יכולים לסייע בבניית דרכי התערבות להתמודדות עם הדחייה תוך התייחסות לבני הגיל, למשפחה, לצוות החינוכי ולקהילה.

## יא. מהם ההסברים התיאורטיים להיווצרות ולהתרחשות הדחייה?

דודג' ופלדמן (בתוך אשר וקוי, 1990) התמקדו בתהליכים חברתיים-קוגניטיביים (וטיב התפקוד החברתי-קוגניטיבי) ובדקו כיצד מפרשים ילדים אירועים חברתיים, ואת היכולת ליצור אסטרטגיות ולהוציאן לפועל ואת היכולת להעריך תוצאות חברתיות בהקשר להתנהגות ילדים ומקובלות על-ידי בני הגיל. חוקרים אלו הצביעו על כך שתפקוד חברתי-קוגניטיבי עשוי בהקשרים מסוימים (כגון כניסה לקבוצה ופרובוקציה לא ברורה) לנבא את אופן ההתנהגות באותם ההקשרים.

המודל התיאורטי של דודג' ופלדמן (1990) מתייחס לתהליכי עיבוד אינפורמציה חברתית של דעות קדומות או חסכים שקבעו את ההתנהגויות אשר מוליכות לדחייה חברתית. מודל זה מנסה להסביר את ההתנהגות החברתית הבלתי מסתגלת במונחים של עיבוד אינפורמציה חברתית הנעשית על-ידי הילד הדחוי מנקודת מבט של התפתחות החשיבה החברתית. זאת מתוך הנחה, כי תהליכי הקוגניציה החברתית קובעים את ההתנהגות החברתית אשר קובעת את הסטטוס החברתי. לפי המודל, ילדים נדחים משום שיש להם בעיה בניהול סיטואציות חברתיות ספציפיות, וכך, חסך או סטייה בקוגניציה החברתית הנם מבשרי דחייה. המודל אינו מתכחש לחשיבות הסוציאליזציה של תהליכי הקוגניציה החברתית, אך חסרונו הוא בהפרדת הרגש מן התהליך הקוגניטיבי (דולגין, 1986 וקוי, שם). ניסיון אחר נעשה על-ידי קוי (בתוך אשר וקוי, 1990) שהציג התפתחות הפרעה הנוגעת לדחייה החברתית בילדות באמצעות מודל בן ארבעה שלבים, המייצגים כל אחד תקופות ארוכות שבהן מתפתחים תהליכים אלו:

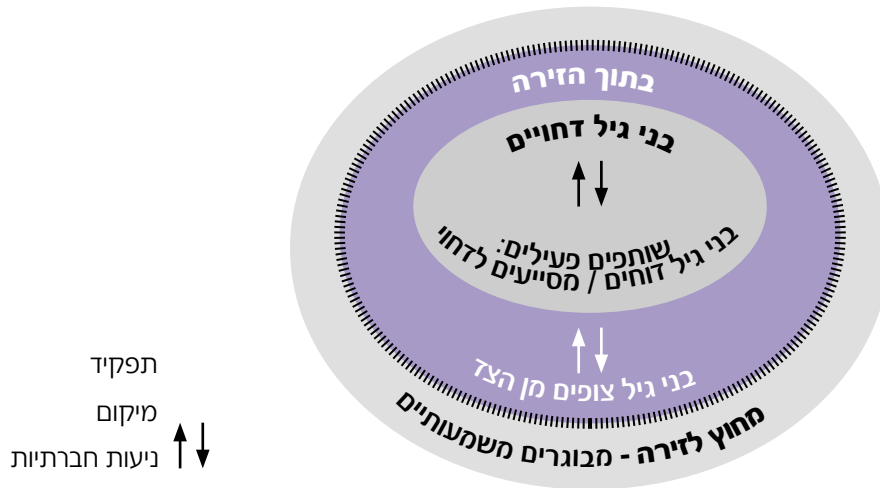
- 1. שלב מקדים** - שבו מתעצבים דפוסי התנהגות, עמדות, ציפיות חברתיות, דפוסי תגובה יעילים, העדפות של מטרות חברתיות וכישורים הקשורים לסטטוס החברתי בין בני הגיל.
- 2. שלב התהוות הסטטוס** - שבו האינטראקציות של הילד עם בני גיל משמעותיים מביאות לדחייתו על-ידי אותה קבוצה.
- 3. שלב השימור** - כאשר הדחייה הופכת ליציבה ולמצאיות מתמשכת עבור חלק מן הילדים הדחויים.
- 4. שלב התוצאות** - שבו אספקטים אחרים של הסתגלות לחיים הידרדרו לנקודה של הפרעות שניתן לזהותן.

גם מודל זה אינו מתייחס ישירות לאספקט הרגשי של הדחייה והוא מנוסח במונחים של עיצוב דפוסי התנהגות בעייתיים, הופעתם באינטראקציות חברתיות, שימור הדחייה והופעת הפרעה ההתנהגותית. קוי (שם) עמד על החסרים במודל של היווצרות הפרעת הדחייה שאותו יצר, והציע כיוונים חדשים להתמקדות, בין היתר, בהבחנה בין ילדים שימשיכו להיות דחויים על-ידי קבוצת בני הגיל לבין אלה המסוגלים לנוע אל עבר סטטוס מקובל יותר; בבדיקת הצד הלא אגרסיבי של הדחייה, שבו מעורבים חרדה וחוסר בטחון; בהתייחסות להיבטים של בעיית הדחייה החברתית שעדיין אינם גלויים ובהתייחסות לדחייה כתהליך חברתי שאינו קשור בהכרח רק לילד הדחוי עצמו.

בינשטוק (2003) מציגה מודל שונה ותלת-ממדי, המבוסס על התבוננות בהתרחשות ובדינמיקות

הפועלות באירועי הדחייה ובחוויות הקשורות לה, ועל רעיון נקודות המבט השונות של בני הגיל המתנסים במעגל חברתי סביב מושא הדחייה (בעקבות קוי שם, ופרנקנשטיין 1981), מודל זה מתייחס לארבעה אספקטים בו-זמנית:

**א. המיקום בזירת הדחייה:**



ההנחה היא כי לכל אחד מבני הגיל יש חלק באירועי הדחייה ובחוויות המתרחשות בגינה, ולכן ניתן לדמות את ההתייחסות אל מקום התרחשות הדחייה החברתית בדרך מטפורית, לזירת התגוששות, שבה מתבוננים בארבע קבוצות של שותפים לאירוע: במרכז זירת ההתגוששות, בצדו האחד של המתרס, מצויים אותם תלמידים החווים את הדחייה 'על בשרם'; בצדו האחר של המתרס ניצבים 'השותפים הפעילים' - לעיתים הם הדוחים עצמם ולעיתים הם חברים המסייעים לנדחה או לדוחה; ביציע ניצבים אותם תלמידים שהם בבחינת 'צופים מן הצד' במהלך הדחייה; מחוץ למתחם הזירה נמצאים 'המבוגרים המשמעותיים', שהם הורים ומורים. מטפורה זו מאפשרת לבדוק באילו נקודות ציון בזירה נמצא כל אחד במהלך חייו החברתיים בבית-הספר, ומה הוא מביא אתו ממקומו-תפקידו בזירה.

**ב. מעגלי ההתייחסות:** סביבות אקולוגיות שונות, שבתוכן מתרחש מהלך החיים החברתי של הילד (בעקבות ברונפנברגר, 1977, 1994).

1. **מעגל של 'החווים על בשרם'** - מעגל הדחויים.
2. **המעגל של בני הגיל** שבתוכו מתרחשת ונחווית הדחייה.
3. **המעגל של המבוגרים המשמעותיים** - הורים ומורים.

**ג. השלבים במהלך החיים החברתי - והניעות החברתית** בתוכם: המיקום בנקודות הציון בזירת ההתגוששות אינו קבוע, והוא נע ומשתנה בהתאם לנסיבות מהלך החיים.

**ד. תוצרי ההתמודדות עם הדחייה** - הן אסטרטגיות ההתמודדות והן עצות להתמודדות עם הדחייה בפרספקטיבה של זמן.

## יב. אילו דינמיקות פועלות בתהליך של רכישת סטטוס חברתי ואילו ברכישת זהות של 'ילד דחוי'?

*"...זה (החרם) רק הדליק לי נורה אדומה לגבי מי אני...אני רציתי לצאת כאילו מהדימוי של השתלטנית...לא להיות כל כך שתלטנית...כי זה לא טוב תמיד...כי זה נותן הרגשה לא טובה לאנשים אחרים" (ד' - זיכרון ילדות)*

בתהליך רכישת סטטוס חברתי בקרב קבוצת בני הגיל פועלות דינמיקות שונות מאלו של ההתמדה בזהות 'הדחוי'. במהלך התגבשות סטטוס הדחוי, התנהגותו של הילד הדחוי הנה ראשונית בעוד שהתנהגות בני הגיל הנה משנית. לרוב הילדים בקבוצת בני הגיל ישנם סטנדרטים דומים של התנהגות. על-אף שיש להם ציפיות המבוססות על מראה חיצוני, ילדים הם בדרך כלל הוגנים בהערכותיהם את התנהגות בני הגיל. לעומת זאת, אם ילד אינו אהוד על-ידי מספר משמעותי של בני קבוצת הגיל, שיווי המשקל ייטה, והדינמיקות הקבוצתיות תעשנה חשובות יותר. במצב כזה, אין לילד הדחוי שליטה על הערכת בני הגיל, ועליו לעמוד קשה על מנת להתגבר על ה'שם הרע' שקיבל בקבוצה. קוי (בתוך אשר וקוי, 1990) מציין שני אפיקי השפעה על דעותיהם של בני הגיל: הראשון הוא השפעה לכיוון של תנועה בדינמיקות הקבוצתיות של התפקידים החברתיים ואילו השני הוא השפעה על מחשבות, על רגשות ועל תגובות מצד הילד הדחוי.

## יג. הבדלים אינדיווידואליים או היסטוריה של סוציאליזציה - ממה נובעים תהליכים קוגניטיביים ייחודיים למצבים חברתיים כגון דחייה?

*"...זה גם היה נורא מפתיע...זה כאילו דברים שאומרים עלי, שאני בדרך כלל לא רגילה לדברים כאלה. ידעתי גם שמי שמדבר פה זה היא (המסיתה)...לא הבנתי מה יש להיא נגדי בכלל..." (ה' - זיכרון ילדות)*

התהליכים הקוגניטיביים המייחדים סיטואציות, תגובות רגשיות ודפוסי ההתנהגות נובעים אצל הילד מהיסטוריה של חברות. למרות קיומם של הבדלים אינדיווידואליים בין הילדים, הקשורים בתכונות שמקורן ביולוגי, דוגמת טמפרמנט, מבנה גוף או יכולות קוגניטיביות, שלהם משמעות רבה בקביעת התפקוד החברתי בעתיד, הרי אופי תגובות הילד למצבים חברתיים מסוימים מעוצב בעיקר על-ידי ההיסטוריה של האינטראקציות שלו עם דמויות ההורים, האחים ועם מכרים שאינם אחים. לחוויות החברות המוקדמות של הילד, דוגמת ערכי המשפחה, אמונות ודפוסי אינטראקציה חברתית יש חלק בהכנת הילד הצעיר לאינטראקציות חברתיות בעולם החברתי הרחב של מבוגרים ושל בני הגיל, ולהן חלק בהצלחתו או בכישלונו להתמודד עימן (קוי שם).

## יז. אילו השפעות ישנן לדחייה מתמשכת?

לדחייה מתמשכת ישנן השפעות נסיבתיות לא ישירות על כושר ההסתגלות של הילד הדחוי בטווח הרחוק. השפעות אלה נוגעות לדרך שבה משנה חוויית הדחייה את התהליכים הקוגניטיביים ואת התגובות הרגשיות וההתנהגותיות. בנוסף לכך, דחייה מתמשכת מתרגמת בהמשך החיים גם על-ידי התגובות הקוגניטיביות, הרגשיות וההתנהגותיות לכישורים בלתי מספקים של התמודדות עם מצבי לחץ. וכך, באופן בלתי ישיר, הופך הילד הנדחה תדיר למתבגר החסר את אותה רשת תמיכה חברתית המשרתת כמגן מפני השפעות של מצבי לחץ מיוחדים.

## טו. אילו משקעים רגשיים מותרים חוויית הדחייה החברתית בקרב ילדים?

*"ופתאום החבר הכי טוב שלי לא היה לצדי... והרגשתי שנכלתי בין הכיסאות... נראה היה לי שאולי תהיה עוד תגובת שרשרת ושלעולם לא יהיו לי חברים... אני זוכר את התקופה הזו כתקופה לא נעימה בגלל תחושה של בגידה, תחושה שהעולם המוכר שלי מתפרק"*  
(ו' - זיכרון ילדות)

ישנן עדויות לכך שיחסים עם בני הגיל חשובים לילדים דחויים כמו לילדים אחרים (טיילור ואשר, 1989), וכי חוסר ההצלחה ביחסים החברתיים גורם להם לחוויות שתוצאותיהן הרגשיות הן שליליות. נמצא שילדים לא פופולריים יחסית לחבריהם הפופולריים - תופסים את עצמם כבעלי יכולת חברתית פחותה (הימל, 1983) וציפיותיהם החיוביות להצלחה חברתית פחותות (הימל ואחרים, 1983). ילדים אלו חשים עצמם מדוכאים יותר (ווק, פורלנד, פרקר וריצ'רד, 1982).  
אשר ואחרים (1990) וקאסידי ואשר (1992) שהתמקדו בתגובות ילדים ליחסיהם עם בני גילם וחווית הבדידות בילדות, טוענים, שבניגוד למה שהיה מקובל לחשוב בעבר (כי תחושת הבדידות הנה תחושה המתפתחת בתקופת ההתבגרות והבגרות כאשר מתפתח צורך באינטימיות ביחסים בין אחד לאחר), הרי שכיום ישנן עדויות לתחושת בדידות אצל ילדים אף בגיל הגן. מאידך גיסא, נמצא, כי ילדים לא מקובלים רבים חשים בדידות או קיפוח על-ידי בני הגיל, אך לא כולם (שוורץ, דודג' וקוי, 1993, רנשאו ובראון, 1993 בתוך סורף וחבריו, 1998).  
נמצא כי גם ילדים צעירים מסוגלים לתאר תחושות הקשורות בבדידות חברתית הן מן ההיבט הרגשי והן מן ההיבט הקוגניטיבי.

**בהיבט הקוגניטיבי**, לטענת היידן ואחרים (1988), מתוארת הבדידות כמצבור של יחסים שאינם מתגשמים כאשר הפריטים החסרים הנם חברות, תחושת מקובלות, השתייכות, הכללות בקבוצה, תמיכה רגשית וחובה. ילדים ציינו גם חוסר בבני ברית, חוסר נאמנות וזמינות המגע החברתי, היעדר תחושת שוויון עם שאר בני הגיל, חוסר הזדמנות ועוד. ילדים, לטענתנו, משייכים את חוויית הבדידות שלהם לסוגים אחדים של סיטואציות או אירועים טראומטיים **כמצבי קונפליקט, שבירת נאמנות, הרחקה, התעלמות ודחייה**, כמו גם לאובדן של אחר משמעותי, **מעבר לסביבה זרה והיעדר זמינות של אחר משמעותי**.

**בהיבט הרגשי,** מעוררת הבדידות אצל ילדים רגשות לא נעימים כעצב, שעמום, היעדר רצייה, חוסר אהדה, תחושות של השארות מחוץ למעגל החברתי, בפניה, בכלוב. להיותו של ילד פופולרי (אהוד ומקובל על-ידי בני הגיל) ו/או – שיהיה לו חבר (כמו בחברות קרובה, זוגית, עם בן הגיל) יש השפעה על תחושת הערך העצמי של הילד (בוקובסקי והוזה, 1989). ניתן לנבא רגשות של ערך עצמי אצל ילדים בבית-הספר היסודי כאשר לילד יש חבר אחד משותף לפחות בתוך הכיתה. מתוך זה ניתן להניח כי היעדר יחסים חברתיים והיעדר מקובלות חברתית יגרמו לרגש של בדידות אצל ילדים בקבוצת בני הגיל (בוקובסקי וניוקומב, 1987).

## טז. מהם מאפייני האסטרטגיות היעילות להתמודדות עם חוויות של דחייה?

איתור וניתוח אסטרטגיות ההתמודדות של ילדים עם חוויות של דחייה הנם מרכיבים מרכזיים בכל תהליך התערבות במקרי דחייה.

נושא אסטרטגיות ההתמודדות, נדון בהרחבה על-ידי לזרוס (1974, 1979, בתוך ארז 1987) אשר הכיר בכך, שחלק ממצבי הלחץ בילדות (ובתוכם חוויית דחייה חברתית, א"ב) יניבו צמיחה של התמודדות וקומפנסטיות, בעוד שמצבי לחץ אחרים יביאו במישור האקספלורטיבי לידי תעוקה והתכנסות, אשר להם עלולה להיות השפעה ארוכת טווח על מבנה הכישורים החברתיים ועל דלות כישורי ההתמודדות.

לזרוס (2001) מצרף את **מרכיב ההתמודדות** לששת המרכיבים הפסיכולוגיים של הרגשות:

1. **אופן מימוש המטרות האישיות,** אשר קובע אם החווייה העוברת על הפרט תהיה חיובית או שלילית מבחינה רגשית;

2. **מעורבות ה'עצמי',** המחייבת משא ומתן פעיל בין סדר היום האישי (מטרות ואמונות) לבין מאפייני הסביבה (כלומר, באיזה קונטקסט מתרחשת החווייה);

3. **הערכה –** השיפוט הערכי – תהליך של הסקת מסקנות בעקבות החווייה, שבו תלויים הרגשות;

4. **משמעות אישית –** תוצר של הערכה – המעורר את הרגשות;

5. **פרובוקציה –** אירוע בסביבה הפיזית או החברתית – שיש לו משמעות אישית רבה בעיני האדם החווה אותו;

6. **נטייה לפעולה –** הנקבעת על-ידי מה שמתחולל באדם מבחינה פסיכולוגית.

**ההתמודדות** לדבריו, הנה כל מה שהפרט עושה וחושב במאמץ לטפל בלחץ וברגשות הקשורים אליו – בין אם מאמץ זה יצליח ובין אם ייכשל. כאשר השגת מטרה מסוימת נבלמת, או אי-אפשר להשלים אותה, יאבק הפרט על מנת למנוע את הנזק או כדי להתגבר עליו. כאשר אין בידי הפרט לעשות דבר לשינוי המצב, הוא יעמול קשה על מנת להשלים עם המציאות, להתמודד אתה ולהמשיך בחייו.

אך גם כאשר הפרט מצליח בהתמודדותו (לדברי לזרוס, שם) וכבר לא נשקפת לו סכנה, והסיבות למצוקה הרגשית נעלמו, עליו להתמודד עדיין על מנת לשמר את ההצלחה שאליה הגיע. לפיכך נשארת ההתמודדות כחלק מחיי היום-יום שלו.

בכדי שהתמודדות תצלח עליה להיות **גמישה ומותאמת** לדרישות המצב המשתנות ללא הרף עם התפתחות האירוע. לכן, על הפרט ללמוד מה לעשות כדי להתמודד עם המצב החדש. התמודדות ישירה, שהיא פעולה המכוונת לטפל בבעיה בסביבה – כמו גם התמודדות עקיפה, שמטרתה לצמצם תחושות אי-נוחות של הפרט – עשויות להיות מותאמות לטיפול באתגרים סביבתיים בנסיבות שונות (לזרוס, 1979, 1974). לפיכך, אין **ההתמודדות** רק סדרה של אסטרטגיות שמשתמשים בהן כל אימת שנזקקים להן, אלא גם **דפוס משתנה המגיב למתרחש**.

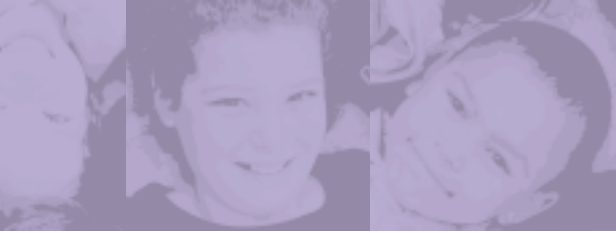
לזרוס (2001) מתייחס לשני סוגים עיקריים של אסטרטגיות התמודדות:

**1. התמודדות בעזרת פתרון בעיות** הכרוכה בהערכת המצב, בחינתו, איתור הבעיה ומה שניתן לעשות על מנת לטפל בה. התמודדות כזו קשורה לאמונה כי ניתן לשנות וניתן לבחור דרך פעולה המחייבת הפעלת שיקול דעת.

**2. התמודדות הממוקדת ברגשות** המתעוררים על-ידי הערכת המשמעות או הפירוש האישי של המתרחש במפגש האישי. התמודדות זאת (הכוללת אסטרטגיות של הימנעות ואו הערכה מחדש של המשמעות האישית) שהיא מטבעה פנימית, אישית וסובייקטיבית, פועלת במקום שאסטרטגיה לפתרון בעיות אינה יעילה, משום שהבעיה האובייקטיבית אינה ניתנת לשינוי. אך בעוד שאסטרטגיית ההימנעות מקלה בטווח הקצר בלבד, ונחשבת לאסטרטגיית התמודדות חלשה וזמנית יותר, הרי שאסטרטגיית ההערכה מחדש יוצרת שינוי במשמעות האישית ביחס למה שקורה, ונחשבת לאסטרטגיה בעלת עוצמה גדולה בהרבה, שהשלכותיה הן לטווח ארוך; וזאת, משום שהיא מערבת גם אמפתיה וגם תגובה מותאמת יותר.

בניסיון לבדוק את מידת יעילותן של אסטרטגיות התמודדות מסוימות או את הנזקים שהן עלולות להסב, טוען לזרוס כי אסטרטגיות התמודדות הממוקדות ברגשות פועלות היטב במצב אחד אך עלולות שלא לפעול כראוי בנסיבות אחרות. משום כך, לא ניתן לקבוע שאסטרטגיות התמודדות (כגון התרחקות או הכחשה) הן יעילות או מזיקות בדרך כלל, אלא שהן תלויות במידה רבה בנסיבות החיים, לא פחות משהן תלויות באישיותו של הפרט. ואילו אסטרטגיות של פתרון בעיות גם הן, לטענתו, אינן תמיד יעילות, והדבר תלוי כפי שכבר נאמר, באפשרות האובייקטיבית לשינוי מצב הלחץ.

לפיכך הוא טוען, כי **ההתמודדות היעילה ביותר היא זו המשלבת פתרון בעיות עם התמודדות ממוקדת רגשות**.





# פרק ג' | על המחקר

## א. תקציר המחקר וממצאיו

המחקר האיכותני שעליו מבוססת החוברת כלל 36 ראיונות עומק תוך שימוש באסטרטגיית מחקר המשלבת סקר וחקר מקרים. בשל חוסר בשלות ואי-יכולת להשקיף מהצד ולערוך התבוננות פנימה אצל ילדים צעירים בגילאי בית-הספר היסודי (המתנסים בחוויות של דחייה באותו זמן), התמקד המחקר בזיכרונות מחוויות של דחייה חברתית בקרב נחקרים בוגרים יותר, תוך נגיעה בשלבים שונים במעגל החיים החברתי (מתבגרים, בוגרים צעירים והורים לילדים הלומדים בבית-הספר). במחקר ראינו אנשים שהיו תלמידים תקינים מבחינה חברתית בבית-הספר, מתוך הנחה שיהיה ניתן יהיה ללמוד מן ההתמודדות שלהם עם חוויות של דחייה, וליישם למידה זו בתלמידים כמותם ובתלמידים החווים דחייה כרונית בבית-הספר.

במחקר נבדקו הפרשנות והמשמעות האישית של חוויית הדחייה החברתית, תוך התייחסות למשקעי הרגשות שהותירו חוויות אלה, לאופני התרחשותן במסגרות החברתיות השונות, למשך האירוע ולעיתו, לסוגי אסטרטגיות ההתמודדות שבהן השתמשו התלמידים ולאפיון, לתוצאות ההתמודדיות בטווח הקצר והארוך, וכן למידת הסתייעותם ולאופן הסתייעותם במבוגרים משמעותיים בפתרון הבעיה. כמו כן נבדקו השלכות הלמידה מחוויות הדחייה הללו על המשך מהלך חייהם החברתיים של ילדים.

## חידושי המחקר:

- נעשה כאן ניסיון להרחיב ולהעמיק את הבנת הדחייה החברתית ואת השתמעויותיה - וזאת באמצעות:
- א. הצגת **המְשָׁגָה** חדשה של הדחייה - מתופעה לחוויה;
  - ב. איתור התרחשות הדחייה בכל **המבנים החברתיים** הקיימים בקרב בני הגיל: בחברות דיאדית, בשלישייה, בתת-קבוצה ובקבוצת הכיתה; ובכל **המצבים החברתיים הבעייתיים**: כחרם, בגידה, התעללות, התעלמות וכד'.
  - ג. התייחסות **לניעות** המתרחשת באופן טבעי בסטטוס של בני הגיל, בניגוד לטיפולוגיה שנערכה על-פי רמות, כפי שהיה מקובל עד כה;
  - ד. התבוננות בדחייה **כחוויה נורמטיבית** הנותנת בידי הילד סמן חברתי להתאמת התנהגותו בקרב בני הגיל.
  - ה. התבוננות בדחייה החברתית ובמחקר העוסק בה מזוויות ראייה שלא היו מקובלות בחקר הדחייה עד כה:

- כרצף הנע מבעייתיות לתקינות חברתית

- כיחס בין החוויה הפנימית לבין ביטוייה החיצוני
  - כראייה משולבת של 'זירת הדחייה' תוך התייחסות למכלול פרשנויות המרואיינים ולמקומם בזירה זו (מטפורת רשומון).
1. הצגת **מסגרת ניתוח מושגית תלת-ממדית** מורכבת, המאפשרת התבוננות בכל "הזירה החברתית" שבקרבה מתרחשת הדחייה.
- בעזרת צעדים אלה נעשה ניתוח שונה של הממצאים ונפתחו ערוצי מחקר נוספים בתחום הדחייה; כמוכן הותוו הקווים המנחים שלהלן לטיפול בילדים דחויים כרונית, שנגזרו מדרכי ההתמודדות של ילדים תקינים חברתית עם חוויות הדחייה.

### ממצאים מרכזיים שעלו במחקר:

1. אין חוויות הדחייה נפוצות רק בקרב ילדים דחויים כרונית, הן קיימות גם בקרב ילדים תקינים חברתית. לעיתים מתרחשות חוויות אלה על גבם ולעיתים הן מתרחשות בסביבתם. חוויות אלה משאירות משקעים רגשיים שאותם הם נושאים עמם לאורך שנים.
2. בטווח המיידי חווים הילדים התקינים תחושות ורגשות קשים, בדומה לילדים דחויים כרונית. אך בניגוד להם, למרות רגשות קשים ובעיות בניהול אירוע הדחייה, מפעילים הילדים התקינים בטווח הקצר, למרות הקושי הרגשי ולמרות קשיים בניהול האירוע – אסטרטגיות התמודדות המשלבות רגש ופתרון בעיות, המותאמות ומסתגלות בגמישות למצבים משתנים ומסייעות להם בשיפור מצבם החברתי. להתמודדויות אלה בטווח הארוך ישנן השלכות על המשך מהלך חייהם החברתיים.
3. ילדים תקינים חברתית נוטים לחדש מערכות יחסים קודמות עם אלה שדחו אותם, לאחר תקופת זמן שבמהלכה שינו את המשמעות האישית של חוויית הדחייה עבורם.
4. חלק מן הילדים התקינים החווים דחייה פונה לעזרת הוריהם, ורק מעטים פונים לעזרת מוריהם (וגם אז, בתיווך הוריהם); חלקם מתמודד עם הדחייה בכוחות עצמם.
5. בידי המבוגרים המשמעותיים חסרים לעיתים קרובות הכלים לטיפול בסוגיות של דחייה חברתית. יחד עם זאת, בבואם לסייע לילדים תקינים החווים דחייה, נמצאו ברשות ההורים כלים רבים יותר להתמודדות עם הדחייה משנמצאו ברשות המורים.

### 2. מסקנות מרכזיות מן המחקר

**ראשית** – דחייה הנה חוויה מובנית ביחסים הבין-אישיים המתקיימים בכל חברה אנושית. הדחייה מתרחשת בכל המבנים החברתיים שבהם קיים קשר בין-אישי, ומתרחשת בעוצמה רבה יותר בקרב בני הגיל במהלך חייהם החברתיים בבית-הספר היסודי ובחטיבת הביניים. חוויות אלו מעלות רגשות ותחושות קשים אצל ילדים באשר הם – אם בזירת ההתרחשות החברתית ואם בכל דרגות הסטטוס

המיוחסות לילדים בקרב בני הגיל. תחושות ורגשות אלו נשארים עמם לאורך שנים. גם אנשים שהיו ילדים תקינים חברתית ומקובלים זוכרים חוויות דחייה כחוויות משמעותיות.

**שנית - בטווח הקצר** - גם לילדים תקינים חברתית (כמו לילדים דחויים באופן כרוני) נחוץ זמן להתעשת ולהתאושש לאחר חוויה של דחייה - בגלל עוצמת הרגשות שהיא מעוררת, כך שיוכלו להפעיל אסטרטגיות התמודדות יעילות שתשפרנה את מצבם בטווח הבינוני והארוך. חלק מן הילדים פונים לעזרת מבוגר משמעותי (לרוב הורה) וחלקם מתמודדים בכוחות עצמם, לעיתים תוך הסתייעות בבני הגיל).

**שלישית - בטווח הארוך** - ילדים תקינים חברתית מתמודדים בדרך כלל בהצלחה (הן רגשית והן קוגניטיבית) עם חוויות הדחייה אשר להן השלכה על המשך מהלך חייהם החברתיים. המשקעים הרגשיים והלמידה החברתית המתרחשת בעקבות חוויות אלו, מיתרגמים על-ידם למעין **סמן חברתי**, המסייע בידם לסגל את התנהגותם ולהתאימה למצב המשתנה עקב שינויים סביבתיים ושינויים התפתחותיים, ואותו הם נושאים עמם במהלך חייהם החברתיים.

**רביעית** - ילדים תקינים חברתית נוטים לחדש מערכות יחסים קודמות עם ילדים שדחו אותם. דבר המתרחש בשלב מאוחר יותר, לאחר ששינו את המשמעות האישית של החוויה עבורם.

## ג. קווים מנחים להתערבות חינוכית-טיפולית שעלו מן המחקר, המוצגים בשלושה מעגלים אקולוגיים

### מעגל החווים דחייה

**כל חוויית דחייה היא ייחודית**, ומתרחשת במציאות פנימית וחיצונית שונה. לכן יש לבדוק בטרם מפעילים התערבות כלשהי, מהי מציאות זו ומהו מקור ההשפעה עליה (מבנה ודינאמיקה קבוצתיים, היסטוריה אישית, נטייה לפעולה, מידת הגמישות בהפעלת כישורי התמודדות, הדמויות הפועלות בסביבה הקרובה - דוגמת משפחה, מורים, בני הגיל ועוד).

**משך עיבוד הרגשות הקשים שמעוררת חוויית דחייה הוא ארוך, והלמידה הנגזרת ממנה אינה מיידיית.** לכן אין לצפות להתעשתות מהירה מן החוויה. יש להעניק לכך שהות כנדרש. **למבוגר המלווה ישנו תפקיד חשוב בהכלת הרגשות הללו** בהווה, תוך שהוא נותן לילד אפשרות לשהות עם הרגשות, ומעניק לו בכך תמיכה ולגיטימציה. לעיתים די בכך שהמבוגר 'נמצא שם' עם הילד ומסייע לו 'מן הצד', מבלי להתערב במערכת היחסים הקיימת בקרב בני הגיל.

מבלי לבטל את חשיבות ההכלה, **מן הראוי להעביר לילד מסר, כי עם הזמן יבוא שינוי במצבו.** תפקידו של המבוגר המלווה הוא לנטוע בילד אמונה לגבי עתיד טוב יותר מבלי לכוונו לפתרון מיידי. וכי עם הזמן תיווצרנה חלופות והוא יוכל להתאושש ולמצוא בתוכו כוחות ודרכי פעולה מתאימים.

רצוי לאתר את נטיותיו האישיות של הילד הדחוי באשר להשתייכות למבנים חברתיים ספציפיים, ולסייע בידו להגמיש מבנים ששוב אינם משרתים את מטרותיו או לשנותם, וכן לסייע בידו להגדיר מחדש מערכות יחסים מתחדשות.

בעת הטיפול בילד דחוי חשוב **לסייע לו להסביר לעצמו את המתרחש ואת הסיבות לאותה התרחשות**, תוך פרישת המפה החברתית ומיקומו בה (וזאת, בנוסף להכלת הרגשות והתחושות שאותם חווה). יש **לסייע בידו לשנות את המשמעות האישית שיש לחוויה בעבורו, ולחפש עמו דרכי תגובה המתאימות למצב החברתי** בסביבתו הקרובה ולמבנה אישיותו, וכן לעודדו לתרגל אותן תוך ליווי רפלקטיבי הבוחן את יעילותן עבורו.

בעת עריכת התערבויות מתוכננות – פרטניות או קבוצתיות – חשוב **להיות קשוב למטרות האישיות המכוונות את התנהגות הילד ולמידת מימושן** בהקשר לחוויות של דחייה. כמו כן רצוי **להקנות לילדים אסטרטגיות משולבות הממוקדות ברגשות ובפתרון בעיות, שתהיינה גמישות ומותאמות למצב המשתנה**, כך שהילד יוכל לפעול בדרך של פתרון בעיות או להסתייע ברגשות בהתאם למצב. רצוי **לסייע לילדים הדחויים למצוא חלופות חברתיות לאלה שנפלטו מהן**. לחלופות אלה ערך רב בתרגול יכולות חברתיות החסרות לילד שחווה דחייה, והן יכולות לשמש גם כתמיכה וכעידוד לקראת השתלבות מחודשת במבנה הקודם שממנו נדחו.

מאחר שילדים רבים נוטים לחזור לאחרי זמן-מה אל החבר או אל הקבוצה הדוחה, יש **לסייע בידם לשמר יכולות ותובנות שפיתחו בעת ההתמודדות עם הדחייה, ולשלבן במערך היחסים החדש-ישן שאותו הם מבססים**, ולא לעודדם לנתק באופן מוחלט מערכת יחסים פוגענית.

## מעגל בני הגיל

**להתרחשות חוויות של דחייה חברתית בקרב בני הגיל התקינים (והבעייתיים) חברתית ניתן להתייחס כאל דרך נורמטיבית ללמידת התנהגות חברתית**. לכן חשוב להיות קשובים ללמידה מסוג זה ולעקוב אחר התפתחותה, תוך הפיכת המסגרת החינוכית ל"מגרש משחקים" שבו לומדים הילדים כישורי התמודדות עם חוויות דחייה (ראה את משחק התפקידים החברתי 'העולם של גאיה' ואת סרטוני האנימציה העוסקים במצבים חברתיים בעייתיים (בחלק ג'), וכן את הצעת השיעורים העוסקים בסוגיות חברתיות בעייתיות ב'אוגדן כישורי חיים – שיחות על החיים' במיוחד לכיתות ד'-ו').

## מעגל המבוגרים המשמעותיים – הורים ומורים

(הרחבה בנוגע למעגל המבוגרים המשמעותיים תהיה בחלק השלישי (מורים) ובחלק החמישי (הורים). כשמבוגר מחליט להתערב באירוע דחייה (המדובר בהורה ובמיוחד במורה) **חשוב שהתערבות זו תעשה לאחר מיפוי הסיבה החברתית של הילד**. רצוי בדרך כלל **שההתערבות תהיה עקיפה, וכי תהיה רגישה ומכוונת לצרכי המיוחדים של אותו ילד החווה את הדחייה**, וכן לרקמת היחסים העדינה וליחסי הכוחות המיוחדים הפועלים בקרב בני גילו. **ישנה חשיבות מיוחדת להתערבות מערכתית הכוללת את הבית ובית-הספר גם יחד**, במידת הצורך בליווי איש המערך המסייע.

אף שחשוב לטפל בתופעות של ריבוי חרמים ואירועי דחייה בקרב קבוצות מסוימות, קשה למנוע חוויות של דחייה, שכן הדחייה הנה גורם מבני וקבוע בקרב בני הגיל. לא ניסיונות מניעתה בידי מבוגר הם שישפרו את האקלים החברתי ויביאו רווחה נפשית לילדים, אלא דווקא סיוע בהכלת ההתמודדות אתה

במהלך החיים החברתיים, תוך טיפוח התמודדות המסתגלת ומותאמת למצבים חברתיים משתנים ונזילים בכל רמות המניעה. דבר זה דורש להעמיד לרשותו של המבוגר המשמעותי – ההורה והמחנך – כלים חינוכיים-טיפוליים לשם ההתמודדות עם הדחייה, כך שיוכל לסייע בשיפור האקלים החברתי בסביבתו הקרובה והמיידית של הילד הדחוי.

יש לתת את הדעת לכך שהמבוגר המשמעותי מכון בהתערבותו לסייע לילד – גם על-ידי משקעים רגשיים שנתרו מחוויות דחייה שהתרחשו אצלו או בסביבתו בתקופת ילדותו – גם על-ידי אסטרטגיות התמודדות שהופעלו ובמידת הצלחתן – וגם על-ידי השלכות שהיו לחוויות אלה על המשך מהלך חייו החברתיים. חשוב על כן להיות קשוב ורגיש למשקעי חוויות אלה ולאופן עיבודן בעת הנחיית המבוגר המטפל בדחייה, על מנת לאפשר לו פניות רגשית בהתייחסות לחוויה הנוכחית ובהתאמת הדרכים לטיפול בה.

בפרק הבא יובאו קובצי שאלות שיסייעו להקשיב לסיפורי דחייה במעגל הדחויים ובמעגל בני הגיל. שאלות אלו מתבססות על הספרות ועל קטגוריות התוכן שעלו במחקר.

## מקורות ששימשו לעבודת המחקר:

- אבן-שושן, א' (תשנ"ז). ערך 'חוויה' וערך 'תופעה', **המלון החדש**, המהדורה המשולבת, ירושלים: קריית ספר.
- אבניאון, א' (1997). ערך 'חוויה' וערך 'תופעה', **מלון ספיר**, אור יהודה: הד ארצי ואיתאב.
- אייל, נ' (1994). **מסע אל הזיכרון**, אור יהודה: ספריית מעריב.
- אנטונובסקי, א' (1998, תשנ"ח). 'המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות', **מגמות**, ל"ט, מס' 4-2, עמ' 170-180.
- ברגמן, ש"ה. ערך 'פנומנולוגיה', **האנציקלופדיה העברית**, כרך כ"ז.
- ברזניץ, ש' (1993). **שדות הזיכרון**, תל אביב: עם עובד, ספריית אופקים.
- ברמר, ל"מ (1994). **יחסי סיוע**, חיפה: אח.
- ברן, א' (1993). **משחקיהם של בני אדם**, תל אביב: רשפים.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנויות של תרבות**, ירושלים: כתר.
- המנחם, א' (1998). 'זיכרונות מוקדמים', בתוך: ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכים), **מרחב ונחלה ביעוץ החינוכי**, אבן יהודה: רכס, עמ' 231-253.
- ווייט, מ' ואפסטון ד' (1999). **אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות**, תל אביב: צ'ריקובר.
- חזן, ח' (1992). **השיח האנתרופולוגי**, תל אביב: משרד הביטחון, האוניברסיטה המשודרת.
- לזרוס ר' ולזרוס ב' (2001). **רגש והגיון**, תל אביב: זמורה-ביתן.
- סמילנסקי, מ' (1988). **אתגר ההתבגרות, היכרות וחברות**, חלק א', תל אביב: ת"ל.
- סורף, א'. ואחרים (1998). **התפתחות הילד טבעה ומהלכה**, רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עצמון, א' (1999). **בין לומדים ומלמדים במחשבה תחילה; שיחות עם אריאלה עצמון**, ירושלים: משרד החינוך; השרות הפסיכולוגי-יעוצי.
- פינס, ד' וק' (1977). ערך "פנומנולוגיה", **מילון לועזי עברי מורחב**, נתניה: עמיחי.
- פרנקנשטיין, ק' (1981). **עמימות**, תל אביב: ספריית פועלים.
- צבר בן-יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**, תל אביב: מודן.
- רוטנברג, מ' (1994). **שבעים פנים לחיים**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- שוקד, מ' (1997). 'מחקר אנתרופולוגי בארץ: מעורבות לעומת הסתכלות מבחוץ', בתוך: מ' שוקד וש' דשן (עורכים) **דור התמורה**, ירושלים: יד בן צבי והאוניברסיטה העברית.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**, תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

Albee, G.W' (1984). Prologue :A model for classifying prevention programs .!n :J.M. Joffe, G.W.Albee. & L.D Kelley (Eds), **Reading in primary prevention of psychopathology: Basic concepts** (pp .(228-245 .NH: University Press of New England.

Antonovsky, A. (1987) **Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well** (pp. 11-28) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Antonovsky, A. & Bernstein J. (1986) Pathogenesis in war and other crises: Who studies the successful copers? In N.A. Milgram (Ed.), **Psychology sociology anthropology** (pp 52-65) .New York: Basic Books.

- Asher, S.R. (1990). 'Recent advances in the study of peer rejection'. In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), **Peer rejection in childhood** (pp. 3-11) New York: Cambridge University.
- Asher, S.R. & Hymel S. (1981) 'Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessments'. In: J.D. Wine & M.D. Smye (Eds.) **Social competence** (pp. 125-157). New York :Guilford Press.
- Asher, S.R & Parker, J.G. (1989) 'Significance of peer relationship problems in childhood'. In: B. Schneider, G. Attil, J. Nadel & R. Weissberg (Eds.), **Social competence in developmental perspective** (pp. 32-5) Dordrecht: Kluwer.
- Asher, S.R., Parker ,J.G. & Walker D.L. (1998). 'Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment'. In: W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), **The company they keep** (.pp 366- .399)New York Cambridge University Press.
- Asher, S.R., Parkhurst ,J.T, Hymel, S & Williams, G.A. (1990) ."Peer rejection and loneliness in childhood". In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), **Peer rejection in childhood** (pp. 253-269) New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. & Renshaw, P.D (1981). 'Children without friends: social knowledge and social-skill training'. In: S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.) **The development of children's friendships** (pp. 273-296) New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. & Rose, A.J. (1997) 'Promoting children's social-emotional adjustment with peers'. In: P. Salovey & D.J. Sluyter et-al (Eds.) **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp.196-230). New York: Basicbooks.
- Asher, S.R., Rose A.J. & Gabriel, S.W. (2001) 'Peer rejection in everyday live'. In: M.R. Leary (Ed.), **Interpersonal rejection** ,(pp. 105-137). New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1990) **Human memory, theory and practice**. Boston: Allyn & Bacon.
- Beane, A. (1990). 'The trauma of peer victimization'. In: T.W. Miller et.al (Eds.), **Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents** (pp. 205-217). Stress and Health Series .8 Madison, CT: International Universities Press.
- Berk ,J.E. (1989). **Child development** (pp. 642-663). Boston: Allyn & Bacon.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) boys. **Child Development**, 64, (pp.139-151).
- Block, J. & Block, J.H. (1980) 'The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior'. In: W. Collins (Ed.), **Minnesota symposium on child psychology: Vol. 13** (pp. 39-101).Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Bogdan, R. C. & Bilkin, S. K (1982). **Qualitative research for education, an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn & Bacon.
- Boivin, M. & Hymel S. (1997, January). 'Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model', **Developmental Psychology**, 33, (pp. 135-145).
- Bronfenbrenner, U. (1977) 'Toward an experimental ecology of human development'. **American Psychologist**, 32, (pp.513-531)

- Bronfenbrenner, U. (1994). 'Ecological models of human development'. In: **International Encyclopedia of Education**, (2<sup>nd</sup> Ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier Sciences Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1999). 'Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models'. In: S.L. Friedman & T.D. Wachs, (Eds.), **Measuring environment across the life span** (pp. 3-24). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, B.B. (1996). 'Visibility, vulnerability, development and context: Ingredients for a fuller understanding of peer rejection in adolescence'. *Journal of Early Adolescence*, 16, no.1, (pp. 27-36).
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, R. (1985). 'Prime theory: An integrated view of motivation and emotion'. **Psychological Review**, 92, (pp. 389-413).
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). 'Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome'. In: T.J. Brendt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W.M. & Newcomb A.F. (1987, April). 'Friendship Quality and the 'Self' During Early Adolescence'. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (1998). *The company they keep*. New York: Cambridge University Press.
- Carlson, C.L., Lahey, B.B. & Neeper, R. (1984). 'Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected and neglected children'. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 12, (pp.189-198).
- Cassidy, J. & Asher, J.R. (1992). 'Loneliness and peer relations in young children'. **Child Development**, 63, (pp.350-365).
- Charmaz, K. (1994). 'The grounded theory method: An explication and interpretation'. In: G.B. Glaser (Ed.) **More grounded theory: A reader** (pp. 95-115) Mill Valley: Sociology Press
- Cillessen, A.H.N. et al. (1997, April). 'Early Peer Interaction as a Predictor of Later Social Adjustment: Results from a Five-Year Longitudinal Study'. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Washington DC.
- Cillessen, A.H.N., Van Ijzendoorn, H. W., Van Lieshout, C.F.M. & Hartup, W.W. (1992). 'Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities'. *Child Development*, 63, (pp. 893-905).
- Chung, T.Y. & Asher, S. R. (1996). 'Children's goals and strategies in peer conflict situations'. **Merrill Palmer Quarterly**, 42, no. 1, (pp.125-147).
- Coie, J.D. (1990). 'Toward a theory of peer rejection'. In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-398). New York: Cambridge University Press
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Copotelli, H. A. (1982). 'Dimensions and types of social status: A cross-age perspective'. **Developmental Psychology**, 18, (pp. 557-569).
- Coie, J.D. & Kupersmidt, J.B. (1983). 'A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups'. **Child Development**, 54, (pp. 1400-1416).



- Corradi, C. (1991) 'Text, context and individual meaning: Rethinking life story in hermeneutic framework'. *Discourse & Society* 2, no. 1, (pp. 110-118).
- Costanzo, P.R. & Frankel, P. (1987). 'Social influence, socialization and the development of social cognition: The heart of the matter'. In: N. Eisenberg (Ed.), **Advances in developmental psychology** (pp. 190-215). New York: Wiley
- Cotterell, J. (1996). **Social networks and social influences in adolescence**. London: Routledge.
- Crapanzano, V. (1984). 'Life history'. **American Anthropologist**, 86, 953-959.
- Crites, S. (1986). 'Story time: Recollecting the past and projecting the future'. In: T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 152-173). NY: Praeger.
- Crick, N.R. & Bigbee, M.A. (1998). 'Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach'. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 66, no. 2, (pp. 337-347).
- Dekovic, M. (1992). **The role of parents in the development of child's peer acceptance**. Herndon, VA: Books International Inc.
- Dodge, K.A., Coie, J. D. & Brakke, N.P. (1982). 'Dimensions and types of social status: A cross-age perspective'. **Developmental Psychology**, 18, (pp. 557-569).
- Dodge, K.A. & Feldman, E. (1990). 'Issues in social cognition and sociometric status'. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.) **Peer rejection in childhood** (pp. 119-150). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., Murphy, R.R. & Buchsbaum, K. (1984). 'The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology'. **Child Development**, 55, (pp. 163-173).
- Dolgin, K.G. (1986). 'Needed steps for social competence: Strengths and present limitations on Dodge's model'. In: M. Perlmutter (Ed.) **Cognitive perspectives on children's social and behavioral development**. Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol.18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eder, D. & Kinney, D. A. (1995). 'The effect of middle school extracurricular activities on adolescents' popularity and peer status'. **Youth & Society** 26.
- Emmons, R.A. & King, L.A. (1989). 'Personal striving differentiation and affective reactivity'. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56, (pp. 478-484).
- Emmons, R.A. (1989). 'The personal striving approach to personality'. In: L.A. Pervin (Ed.), **Goal concepts in personality and social psychology** (pp. 1058-1068). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erez, T. (1987). **Individual patterns of coping**. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Evans, C. & Eder, D. (1993). 'No exit: Processes of social isolation in the middle school'. **Journal of Contemporary Ethnography**, 22, (pp. 139-170).
- Fine, G.A. (1980). 'The natural history of readolescent male friendship groups'. In: H.C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (Eds.), **Friendship and social relations in children** (pp. 293-320). Chichester: Wiley.
- Firestone, W.A. (1993). 'Objectivity in anthropology'. **Current Anthropology**, 5, no. 1, (pp. 47-55).

- Fitness, J. (2001). 'Betrayal, rejection, revenge and forgiveness: An interpersonal script approach'. In: M.R. Leary (Ed.), **Interpersonal rejection** (pp. 73-97). New York: Oxford University Press.
- Flyr, M. L. et al. (1997, April). 'The Influence of Parental Advice Giving on Children's Friendship'. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington DC.
- Furman, W. & Robbins, P. (1985). 'What's the point? Selection of treatment objectives'. In: B. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.), **Children's peer relations: Issues in assessment and intervention** (pp. 41-55). New York: Springer Verlag.
- Geertz, C. (1973). 'Thick description: Toward and interpretive theory of culture'. In: C. Geertz (Ed.), **The interpretation of cultures** (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). **Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology**. New York: Basic Books.
- Gergen, K. (1985). 'The social constructionist movement in modern psychology'. **American Psychologist**, 40, (pp. 266-275).
- Gergen, M.M. & Gergen, K.J. (1984). 'The social construction of narrative accounts'. In K.J. Gergen & M.M. Gergen (Eds.) **Historical social psychology** (pp. 173-188). Hillsdale: Erlbaum.
- Gottman, J. M. (1977). 'Toward a Definition of Social Isolation in Children'. **Child Development**, 48, (pp. 513-517).
- Gottman, J. M. & Mettetal, G. (1986). 'Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence'. In: J.M. Gottman & J.G. Parker (Eds.), **Conversations of friends: Speculation on affective development** (pp. 192-240). New York: Cambridge University Press.
- Gurevitch, Z.D. (1988). 'The other side of dialogue: On making the other strange and experience of otherness'. **American Journal of Sociology**, 93, no. 5, (pp. 1179-1199).
- Hallinan, M. T. (1981). 'Recent advances in sociometry'. In: S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), **The development of children's friendships** (pp. 99-115). New York: Cambridge University Press.
- Harris, J.R. (1998). **The nurture assumption**. New York: The Free Press.
- Hartup, W.W. Glazer, J.A. & Charlesworth, R. (1967). 'Peer reinforcement and sociometric status'. **Child Development**, 38, (pp. 1017-1024).
- Hartup, W.W. & Sancilio, M. F. (1986). 'Children's friendships'. In: E. Schopler & G.B. Nasilov (Eds.), **Social behavior in autism** (pp. 61-80). New York: Plenum.
- Hinde, R. A. (1979). **Towards understanding relationships**. London: Academic Press.
- Hyden, L. et al. (1989). 'Children Talk about Loneliness'. Paper presented at the biennial meeting of the University of Waterloo Conference on Child Development, Waterloo, Ont
- Hymel, S. (1983). 'Social Isolation and Rejection in Children: The Child's Perspective'. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

- Hymel, S. et al. (1983). 'Children's Attributions for Social Situations: Variations as a Function of Social Status and Self-Perception Variables'. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Winnipeg.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Roden, L. & Lemare, L. (1990). 'Children's peer relationships: Longitudinal predications of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood'. **Child Development**, 61, (pp. 2004-2021).
- Hymel, S. & Rubin, K.H. (1985). 'Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual methodological and developmental issues'. In: G.I. Whitehurst (Ed.), **Annals of child development** Vol..2 (pp. 251-297). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hymel, S., Wagner, S.E. & Butler, L.J. (1990). 'Reputational bias: View from the peer group'. In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), **Peer rejection in childhood** (pp. 156-180). New York: Cambridge University Press.
- Josselson, R. (1993). 'A narrative introduction'. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.) **The narrative study of lives** (pp. ix-xv). Newbury Park: Sage Publications.
- Kinney, D.A. (1993). 'From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school'. **Sociology of Education**, 66, (pp. 21-40).
- Ladd, G.W. (1983). 'Social networks of popular, average and rejected children in school settings'. **Merrill-Palmer Quarterly** (Invitational Issue), 29, (pp. 283-307).
- Ladd, G.W. & Price, G.M. (1987). 'Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten'. **Child Development**, 58, (pp. 1168-1189).
- Ladd, G.W., Price, G.M & Hart, C.H. (1987). 'Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status?' In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), **Peer rejection in childhood** (pp. 274-308). New York: Cambridge University Press
- Ladd, G.W, Kochenderfer, B.J. & Coleman, C. C. (1997). 'Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?' **Child Development**, 68, (pp. 1181-1197).
- Lazarus, R., Averile, J. & Opton, E. (1974). 'The psychology of coping: Issues of research and assessment'. In: G. Coelho, D. Hamburg & J. Adams (Eds.), **Coping and adaptation** (pp. 249-307). New York: Basic Books
- Lazarus, R. (1979). **Patterns of adjustment** (3<sup>rd</sup> edition). NY: McGraw-Hill.
- Leary, M.R., Koch, E.J. & Hechenbleikner, N. R. (2001). 'Emotional responses to **interpersonal rejection**'. In: M. R. Leary (Ed.), **Interpersonal rejection** (pp. 145-162). New York: Oxford University Press.
- Maket, J. J. (1964). 'Objectivity in anthropology'. **Current Anthropology**, 5, no. 1, (pp. 47-55).
- McAdams. D.P. (1988). **Power, intimacy and the life story: Personological inquiries into identity**. New York: The Guilford Press.
- Mead, G.H. (1934). **Mind, self and society**. Chicago: University Press.
- Merten, D. E. (1996). 'Visibility and vulnerability – responses to rejection by non-aggressive junior high school boys'. **Journal of Early Adolescence** 16, no. 1, (pp. 5-26).

- Merten, D. E. (1996). 'Information versus meaning: toward a further understanding of early adolescent rejection'. **Journal of Early Adolescence** 16, no.1, (pp. 37-45).
- Myerhoff, B. (1982). 'Life history among the elderly: Performance, visibility and remembering'. In: J. Ruby (Ed.), **A crack in the mirror: Reflective perspectives in anthropology** (pp. 99-117). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Neale, J.M. & Liebert, R. M. (1986). **Science & behavior, an introduction to methods of research** (3<sup>rd</sup> edition). NJ: Prentice Hall.
- Newcomb, A.F. & Bukowski, W.H. (1984). 'A longitudinal study of the utility of social preference and social impact – sociometric classification schemes'. **Child Development**, 55, (pp. 1434-1447).
- Neisser, U. & Winograd, E. (Eds.) (1988). **Remembering reconsidered: Ecological approaches to the study of memory**. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1993). 'Bullies on the playground: The role of victimization'. In: C.H. Hartup (Ed.) **Children on playgrounds** (pp. 85-128). New York: S.U.N.Y. Press.
- Parker, J. G. & Asher, S.R. (1987). 'Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?' **Psychological Bulletin**, 102, (pp. 357-389).
- Parker, J.G., Dishon, T. & Hodges, E. (2001, April). 'The Dark Side of Relationships'. workshop discussion at the SRCD preconference on Peer Relationships workshop, Minneapolis, MN.
- Parkhurst, J.T. & Asher, S.R. (1985). 'Goals and concerns: Implications for the study of children's social competence'. In: B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), **Advances in clinical child psychology** (pp. 199-228). New York: Plenum.
- Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. (1992). 'Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns'. **Developmental Psychology**, 28, (pp. 231-241).
- Putallaz, M. & Gottman, J. N. (1981). 'An interactional model of children's entry into peer groups'. **Journal of Child Development**, 52, (pp. 986-994).
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. (1990). 'Parent-child interaction'. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), **Peer rejection in childhood** (pp. 189-213). New York: Cambridge University Press.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1990). 'Children's entry behavior'. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), **Peer rejection in childhood** (pp. 60-87). New York: Cambridge University Press.
- Rabiner, D.D. & Keane, S. P. (1993, March). 'Children's Perception of their Treatment by Peers in Relation to their Sociometric Status'. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Rabiner, D.D., Keane, S. P. & MacKinnon-Lewis, C. (1993). 'Children's beliefs about Familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status'. **Developmental Psychology**, 29, no. 2, (pp. 236-243).
- Renshaw, P. & Brown, P. (1993). 'Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors'. **Child Development**, 64, (pp. 1271-1284).
- Ricoeur, P. (1984). **Time and narrative**. Chicago: University Press.

- Rockhill, C.M. & Asher, S. R. (1992, April). 'Peer Assessment of the Behavioral Characteristics of Poorly Accepted Boys and Girls'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Rubin, K.H., & Daniels-Beirness, T. (1983). 'Current and predictive correlations of sociometric status in kindergarten and grade one children'. **Merrill-Palmer Quarterly**, 29, (pp. 337-352).
- Rubin, D.C. (Ed.). (1986). *Autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R.M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). 'Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology'. In: D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychology*, Vol. I (pp. 618-659). New York: John Wiley & sons.
- Sameroff, A.J. (1989). 'General systems and the regulation of development'. In: M. R. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Systems and development* (pp. 219-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University Press.
- Schutz, A. & Luckmann, T. H. (1974). *The structure of the life world*. London: Heimann.
- Schwartz, D. Dodge K. A. & Coie, J. D. (1993). 'The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups'. **Child Development**, 64, no. 6, (pp. 1755-1772).
- Shantz, D.W. (1986). Conflict, aggression and peer status: An observational study. **Child Development**, 38, (pp.1017-1024).
- Shkedi, A. (1995). 'Teacher's attitudes toward a teacher's guide: Implications for the roles of planners and teachers'. **Curriculum and Supervision**, 10, no.2., (pp. 155-170).
- Singer, J.A. & Salovey, P. (1993). **The remembered self – motion and memory in personality**. Oxford, Singapore, Sydney: The Free Press, Maxwell Macmillan International.
- Sommer, K. (2001). 'Coping with rejection: Ego-defensive strategies, self esteem and interpersonal relationships'. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 167-184). New York: Oxford University Press.
- Spradley, J.P. (1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Sroufe, A. (1989). 'Relationships, self and individual adaptation'. In: A.J. Sameroff & R. N. Ende (Eds.), **Relationship disturbances in early childhood** (pp. 70-94). New York: Basic books, Inc.
- Sroufe, A & Rutter, N. (1984). 'The domain of developmental psychology'. **Child Development**, 55, (pp. 17-29).
- Stahl, S.D. (1989). **literary folkloristics and the personal narrative** (pp. 13-28). Indiana: University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Swiatek, M.A. (1995). 'An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents'. **Journal of Secondary Gifted Education**, 6, no. 4, (pp. 154-161).

- Taylor, A.R. & Asher, S. R. (1989). **Children's goals in game playing situations (unpublished manuscript)**. College Park: University of Maryland,
- Vandler, Z. (1984). 'Understanding people'. In: R.A. Schweder & R.A. Levine (Eds.), **Culture theory: Essays on mind, self and emotion** (pp. 200-213). New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K.R. & Erdley, C. A. (1993). 'Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence'. **Developmental Psychology**, 29, no. 5, (pp. 819-826).
- White, M. (1997). **Narratives of therapists' lives**. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Widdershoven, G.A. M. (1993). 'The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history'. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.) **The narrative study of lives** (pp. 1-19). Newbury park: Sage.
- Yin, R. K. (1989). **Case study research: Design and methods**. (2<sup>nd</sup> ed.).Beverly Hills: Sage.

### מקורות נוספים:

- Banerjee, R., Rieffe, C., Terwogt, M.M., Gerlein, A.M. & Voutsina, M. (2006). 'Popular and Rejected Children's Reasonings Regarding Negative Emotions in Social Situations: The Role of Gender'. **Social Development**, 15, 3 (pp. 418 – 433).
- Cilissen, A.H.N. (2006). 'Peer Rejection: Bridging Theory and Application'. **Human Development**, vol. 49, (pp. 44-53).
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). 'Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children'. **Child Development**, vol. 74, 2, (pp. 374-393).
- Frederickson, N. & Turner, J. (2003). 'Utilizing the Classroom Peer Group to Address Children's Social Needs: An Evaluation of the Circle of Friends Intervention Approach'. **The Journal of Special Education**, vol. 36, 4, (pp. 234-245).
- Lopez, C. & DuBois, D.L. (2005). 'Peer Victimization and Rejection: Investigation of an Integrative Model of Effects on Emotional, Behavioral, and Academic Adjustment in Early Adolescence'. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, vol. 34, 1, (pp. 25-36).