



חדש!



"לפתוח את שער הזכוכית": מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית"

"לפתוח את שער הזכוכית": מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית

מאמרים | 7/10/2011 | 56,684 עיניים

תופעת הדחייה החברתית בקרב בני אותה קבוצת הגיל מעסיקה רבות ילדים, הורים, מורים ומטפלים. מאמר זה מציג מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית. מטרת המודל הינה חיזוק המסוגלות חברתית (Social Competence) ילד הילד, כלומר יכולתו להשיג תוצאות מוצלחות מן האינטראקציות עם אחרים ולהימנע מתוצאות שליליות. למודל חמישה 'ב'ים עיקריים והוא מתאים בעיקר לילדים בעלי יכולת רפלקטיבית, מגיל תשע ומעלה. הציר המרכזי במודל הינו פיתוח

יכולת ההתבוננות של הילד הדחוי. המודל מציע כלים אבחוניים חדשים להערכת המיומנויות החברתיות של הילד אשר מסייעים בבניית התוכנית הטיפולית. במאמר משולבות דוגמאות מטיפולים. מודל זה הינו חלק מתפיסה רחבה יותר שפיתחה הכותבת בטיפול בילדים דחויים חברתית, אשר משלבת גם מרכיבים של התערבות קבוצתית ומשפחתית.

טיפול פסיכולוגי אבחון והערכה טיפול בילדים פסיכולוגיה חינוכית

מאת



יעל אברהם

אימייל

WhatsApp

Facebook

PrintFriendly

עוד

1K
SHARES

"לפתוח את שער הזכוכית"

מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית

מאת מאת: יעל אברהם

פרטי המטופלים שטיפוליהם מתוארים במאמר הוסוו לשם שמירה על פרטיותם.

"ביני לבין שאר ילדי הכיתה יש שער מזכוכית, דק מאד אבל משמעותי, השער הזה נעול ויש לו ידית, אני יודעת שיש לו גם מפתח, אבל אני לא מוצאת את המפתח"

שוהם, כיתה ד'

1. הקדמה

מי מאיתנו אינו זוכר את הילד או הילדה הדחויים בכיתתו, בבית הספר היסודי או התיכון? אנו זוכרים את שמו של הילד הדחוי, את שם משפחתו וכן אפיזודות רבות עוצמה של דחייה ועלבון הזכות לייצוג חי ואמוציונאלי בזיכרון שלנו, בין אם אנו הדוחים או הנדחים. במקרים רבים, יש לזיכרונות הללו השפעה אקטיבית ומתמשכת על חיינו, הם מקושרים לאירועים אחרים וכאשר אנו נתקלים בהמשך החיים באפיזודה דומה במבנה שלה יש הדהוד ועירור של הזיכרונות.

החברה האנושית, מייחסת חשיבות רבה להשתלבות החברתית של הילד בחברת בני גילו. הדבר נכון במיוחד בחברה הישראלית, בה, פעמים רבות, עובר הילד את התקופות השונות של חייו יחד עם אותה קבוצת חברים, מגיל הגן ועד לתקופת הצבא, ובה ערכים כמו לכידות חברתית ("כל ישראל חברים"), ערבות הדדית ("ואהבת לרעך כמוך") וחשיבות החברות ("קנה לך חבר", "אמור לי מי הם חברך ואומר לך מי אתה"), מוטמעים בילד כבר מגיל צעיר. יחד עם זאת, בעבודתי רבת השנים כפסיכולוגית חינוכית נתקלתי לא פעם בתחושה של חוסר אונים ואוזלת יד מצד הגורמים השונים (הורים, מורים, יועצים ופסיכולוגים) בהתמודדות עם דחייה חברתית. פעמים רבות שלטת ההרגשה שאין לכך פתרון. "זו דרכו של עולם", אומרים רבים, "תמיד יהיה מי שיתפוס את המקום של הדחוי. אם זה לא היה הוא אז זה היה מישהו אחר".

תופעת הדחייה החברתית נפוצה יותר מכפי שנראה לעין והשפעותיה עמוקות וממושכות. על פי היימן (2003), בין 10% ל-20% מן הילדים בביה"ס נדחים על ידי חברים. ילדים דחויים חברתית מתקשים להיחלץ מסטאטוס הדחייה ונשארים דחויים במשך השנים, כאשר עם העלייה בגיל הופך מעמד הדחייה ליציב יותר (Cillessen, 2000). בנוסף, ילדים הסובלים מדחייה חברתית מפגינים קשיים בתחום האקדמי, בתחום הרגשי ואף בתחום החברתי (Bierman, 2004). מרכזיותה והיקפה של תופעה זו מצדיקים, לדעתי, התערבות טיפולית.

ישנן שלוש גישות תיאורטיות מרכזיות המתייחסות לתופעת הדחייה החברתית כאשר כל אחת מהן מצביעה על גורם מרכזי שונה אשר ממנו נובעת תופעת הדחייה החברתית: הגישה הראשונה, שמה דגש על המסוגלות החברתית (Social Competence) של הילד, ורואה בילד ובמאפייניו, האישיותיים, הפיזיים וההתנהגותיים, את הגורם המרכזי לתופעת הדחייה (Coie, 1990, Bierman, 2004). הגישה השנייה שמה דגש על הקבוצה והתהליכים הקבוצתיים כיוצרים העיקריים של תופעת הדחייה (Mikiami, 2005). ואילו הגישה השלישית מדגישה את דפוס ההתקשרות הראשונית והקשר העכשווי עם ההורים והאחים כגורם המרכזי בהתפתחות הדחייה החברתית (Bowlby, 1988).

הגישה התיאורטית המרכזית העומדת בבסיס המודל הטיפולי שיוצג במאמר זה, הינה הגישה הראשונה, גישת המסוגלות החברתית. מסוגלות חברתית מוגדרת כיכולת להשיג תוצאות מוצלחות מן האינטראקציות עם אחרים ולהימנע מתוצאות שליליות (Bierman, 2004). על פי גישה זו, הילד הדחוי מתקשה בתפיסה ובעיבוד המידע החברתי, הוא אינו מפרש נכון את הרמזים החברתיים (כמו שפת הגוף, הבעות הפנים, טון הדיבור, קשר העין ועוד), זאת בשל קושי משמעותי ביכולת "לראות" את האחר על תכונותיו, רגשותיו ומחשבותיו. אבני הבניין של המסוגלות החברתית הינן המיומנויות החברתיות (Social Skills) - טווח של תגובות מילוליות ולא מילוליות אשר משפיעות על התפיסה והתגובה של האחר במהלך אינטראקציה חברתית. על פי גישת המסוגלות החברתית, הילד הדחוי, מפגין יכולת נמוכה בתחום המיומנויות החברתיות.

מקובל לחלק את המיומנויות החברתיות למיומנויות הבסיסיות (Basic social skills) המבוססות בעיקרן על התנהגויות לא מילוליות כמו למשל קשר עין, או עמידה ותנוחת הגוף, ולמיומנויות המורכבות (Complex performance skills) שהן שילוב של המיומנויות הבסיסיות באסטרטגיות הנכונות על מנת להתמודד עם משימות חברתיות מורכבות יותר (Spence, 2003). דוגמה אחת למיומנות חברתית מורכבת הינה היכולת להצטרף לקבוצה פועלת: במשימה זו, צריך הילד למצוא את העיתוי הנכון להצטרף לקבוצה, ליצור קשר עין עם חברי הקבוצה ואז ליזום את ההצטרפות שלו לקבוצה באופן שיעודד קבלה וימנע דחייה על ידי שאר חברי הקבוצה.



2. הצגת המודל הטיפולי: "לפתוח את שער הזכוכית"

המודל הנוכחי עוסק בפיתוח יכולת ההתבוננות של הילד הדחוי. בכל אחד מן השלבים השונים של הטיפול משתנה מושא ההתבוננות. תחילה ההתבוננות היא החוצה, אל העולם החברתי הסובב את הילד, וניסיון להבינו. לאחר מכן מוסטת ההתבוננות פנימה, אל העולם הפנימי של הילד, ובעזרת ההבנה האמפתית של המטפל את עולמו הייחודי של הילד הם מגלים יחד את המפתח שלו לעולם החברתי של בני גילו.

למודל חמישה שלבים עיקריים: השלב הראשון הוא התבוננות משותפת בעולם החברתי הסובב את הילד; השלב השני הוא התבוננות משותפת על המפגש החברתי של הילד עם בני גילו; השלב השלישי כולל התבוננות פנימה אל העולם הפנימי של הילד במצבים חברתיים; השלב הרביעי כולל הערכת המיומנויות החברתיות ואיתור המיומנויות החברתיות החלשות; בשלב החמישי, המיומנויות החברתיות משמשות כגשר בין העולם הפנימי לעולם החברתי: בניית תוכנית התערבות ספציפית לכל ילד במטרה לחזק את המיומנות החברתית החלשה. כעת אציג בפירוט את שלבי המודל שפיתחתי. בכל אחד מן השלבים איזר בדוגמאות הלוקחות מן התהליך הטיפולי של ארבעה מטופלים ומטופלות צעירים: שמואל, יוסף, רוני, ורותם, באופן שבו ניתן יהיה לעקוב ולהבין את הרצף הטיפולי.

2.1 השלב הראשון: התבוננות משותפת בעולם החברתי הסובב את הילד

הילד הדחוי חברתי, חווה לעיתים קרובות את העולם החברתי הסובב אותו כ"ג'ונגל" - הוא חש כי אינו מבין את החוקים השוררים בעולם הזה, ומשום כך אינו יודע כיצד עליו להתנהג. המטפל שואף בשלב זה לעשות יחד עם הילד, סדר בבלגן ולמצוא חוקיות מסוימת בג'ונגל החברתי. שתי המטרות המרכזיות בשלב זה הינן: (א) בירור והגברת המודעות של הילד לעולם החברתי הסובב אותו ולמצבו החברתי. (ב) הגדרת מטרות טיפוליות אופרטיביות.

אחת הדרכים להגברת המודעות של הילד לעולם החברתי הסובב אותו הינה בנייה משותפת של מיפוי כיתתי הכולל איתור הקבוצות השונות בכיתה, חקירת המאפיינים של כל קבוצה, ובדיקה לאיזה קבוצה הילד מרגיש שייך או רוצה להשתייך, ומדוע. לעיתים, מתקשה הילד הדחוי בזיהוי הקבוצות השונות בכיתתו ולכן הוא מקבל משימה במסגרתה עליו להתבונן בילדי כיתתו במהלך ההפסקות ובשיעורים, לנסות ולראות מי מתרועע עם מי ולנסות להגדיר את הקבוצות בכיתתו. אציג להלן שתי דוגמאות טיפוליות למיפויים כיתתיים:

(א) שמואל, תלמיד כיתה ה', ילד רזה וגבוה, נבון מאד, רגיש ופגיע. בעל קול מעט צפצפני ולקות מסוימת בדיבור. שמואל מדבר הרבה ובקצב איטי תוך שהוא אינו קשוב לאחר ואינו ער למצב הקשב של בן שיחו - האם האחר מקשיב לו או שמא תשומת הלב שלו מופנית למקום אחר. שמואל משהה את מבטו יתר על המידה על בן שיחו ולעיתים נוגע בו באופן בלתי צפוי. הוא בודד מאד בכיתתו, ילדי הכיתה מחקים את קולו הצפצפני ואף מבקשים ממנו לחזור על משפטים מסוימים בכדי לשמוע את לקות הדיבור שלו וללעוג לו על כך. שמואל קיבל הנחיה לצפות במהלך השבוע בבני כיתתו ובמפגש הבא מיפה אותם בפני כך:

" בכיתה שלי יש כמה קבוצות, שאפשר לקרוא להם גם אזורים חברתיים: (1) המקובלים: מה שמאפיין אותם זה שהם ישנים מאוחר ומעט שעות, ערים הרבה, קשורים אחד לשני, מתחברים למין השני וגם לקבוצות מכיתות אחרות יש להם הכי הרבה רייטינג והרבה קשרים חברתיים. (2) החצי מקובלים. (3) הרגילים - כל אחד קשור לשניים-ארבעה ילדים. (4) החנונים - קוראים ספרים, הם כאילו לא קיימים, לא מקללים אותם אבל מכבדים אותם. לפעמים מזמינים אותו למסיבות. (5) המוחרמים - לא מוזמנים לשום מקום, מקללים אותם וגם מציאים עליהם קללות. אין קשרים חברתיים בין

המוחרמים לבין עצמם. (6) ויש את אלו שנמצאים באזור האש – זה המצב הכי רע שיש, כמעט לפני התאבדות.

חשבתי על זה במשך השבוע ונראה לי שיש תהליך של התפתחות, בכיתות א'-ב' אתה חי בבועה ענקית של 2 (החצי מקובלים), יש ילדים בודדים אשר נמצאים ברמות 4 (החנונים) ו-1 (המקובלים), ואין בכלל 5 (המוחרמים) או 6 (איזור האש). ואז בכיתה ג' בערך, קורה המפץ הגדול ואתה עובר או ל-1 (המקובלים), או ל-2 או ל-3. אני נזרקתי בכיתה ג' ל-3 לרגילים והיום אני אפילו מתדרדר לכיוון של החנונים. הייתי רוצה להתקדם קצת במעגלים, שיהיו לי יותר קשרים עם חלק מן המקובלים, הייתי רוצה להיות בקבוצה של החצי מקובלים אבל אני לא יודע איך עושים את זה".

ניתן ללמוד מתיאורו של שמואל על המודעות הגבוהה שלו הן לתהליכים החברתיים סביבו והן לתהליכים שהוא חווה בחברה. בד בבד הוא מביא לידי ביטוי את חוסר האונים שלו והחסך בכלים שיסייעו לו להתקדם במעגלים החברתיים.

(ב) יוסף, תלמיד כיתה ו', נער נאה, בעל מבנה גוף מלא עם שפת גוף עדינה ו"נשית" במקצת. הוא בן בכור להורים גרושים, אשר חי עם אימו ושני אחיו הצעירים. יוסף הוא נער נבון ביותר ונחשב לילד המבריק בכיתתו. הוא סובל מדחייה חברתית על ידי ילדי הכיתה, הן מצד הבנים והן מצד הבנות הנרתעות מקרבתו. להלן המיפוי הכיתתי של יוסף במילותיו שלו:

"יש בכיתה שלי שלוש קבוצות עיקריות: קבוצה מספר 1 הקבוצה של המטומטמים אלו ששומעים מוסיקה מזרחית, יש להם מיניות בוטה, רכילות בוטה, בדרך כלל יש להם חברות.

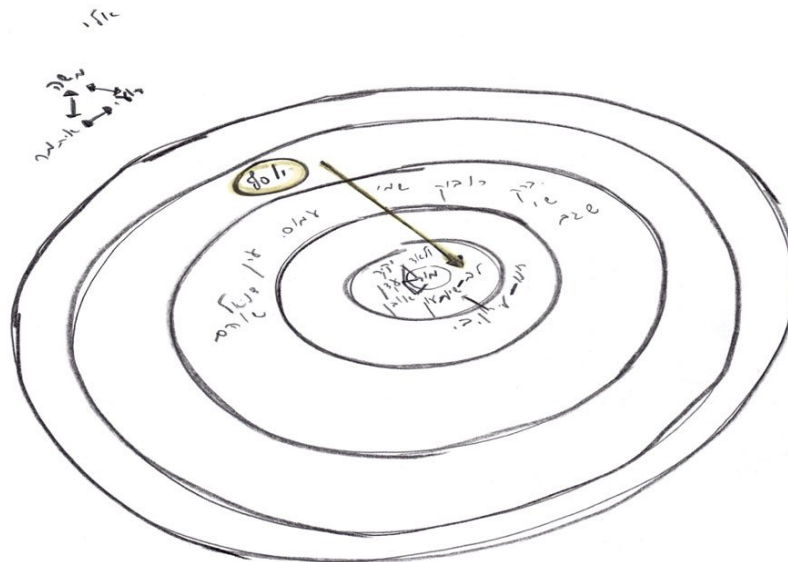
יש את הקבוצה שאני קורא לה מספר 2 שהם הרגילים הם מקובלים על כולם, מדברים עם אנשים, חברותיים. יש להם מעמד חברתי מספיק חזק אז הם יכולים להרשות לעצמם לעשות כל מיני דברים. לפעמים הם גם מקללים ומרביצים. ויש את הקבוצה של החנונות שיש להם יכולת שכלית גבוהה, אבל אף אחד לא מחשיב אותם, לועגים להם והם עושים מעצמם צחוק. אני מרגיש שהיום אין לי קבוצת שייכות בכיתה. פעם הייתי שייך יותר לחנונות אבל אני לא רוצה להיות איתם יותר. הייתי רוצה להתקרב לקבוצה מספר 2 למרות שאני לא רואה את עצמי מקלל או מרביץ כמוהם".

ניתן לראות כי עמדת ההתבוננות של יוסף על בני כיתתו היא שיפוטית, ביקורתית ואף מתנשאת וכי הוא מוציא עצמו מן הכלל ואינו מרגיש שייך לאף אחת מן הקבוצות אותן מנה. לאחר מיפוי ואיתור הקבוצות השונות, על הילד יהיה לנסות ולמקם אותן על מערכת של עיגולים.

נשאל אותו: "אם מערכת העיגולים הזו מייצגת את הכיתה שלך, כאשר הילדים המקובלים ביותר נמצאים במרכז. היכן היית ממקם את הקבוצות שדיברנו עליהן? איפה אתה ממקם את עצמך? האם אתה מרוצה מהמקום שלך או שאתה רוצה לשנות אותו? לאן היית רוצה לשנות אותו? מה יש במקום שאתה רוצה להיות בו, שאין במקום שאתה נמצא בו היום? איך רואים את ההבדל בין שני המקומות האלו?" חשוב לראות האם קיים פער גדול מידי בין המקום במעגלים בו הילד מעריך שהוא נמצא לבין המקום בו הוא מעוניין להיות.

על פי תיאורית פערי העצמי של היגנס ככל שהפער בין העצמי האקטואלי לבין העצמי האידיאלי גדול יותר, כך גוברים הרגשות השליליים וכן קיימת תחושת שיתוק המקשה על היכולת לעשות שינוי. אחת הדרכים להפחתת הרגשות השליליים ותחושת השיתוק הינה הסטת האנרגיה לכיוון של פעולה (Higgins,1999). אני ממליצה לנסות ולקבוע עם הילד בשלב ראשון מטרות ריאליות. לדוגמה, לא לנסות להגיע מהמקום שנתפס כדחוי אל מרכז המעגל, אלא להחליט על מטרות

ביניים בדרך לשינוי, למשל להתקדם שני מעגלים כלפי המרכז. כך, למשל, צייר יוסף את מערכת העיגולים הכיתתית שלו. יוסף בחר לרשום על מערכת העיגולים רק את שמות הבנים בכיתתו:



כפי שניתן לראות, יוסף (מוקף בעיגול), צייר עצמו ללא חברים והוא חפץ להתקדם במעגלים אל הקבוצה שנמצאת קרוב למרכז (כפי שמראה החץ אותו שרטט). בשרטוט מופיעה גם קבוצת ה"חנונים" (מצד שמאל למעלה), אליה היה שייך יוסף בעבר אך לדבריו הוא התנתק ממנה כיום. לשאלתי "מה יש במקום החדש אליו אתה רוצה להגיע, שאין במקום שלך היום?", ענה יוסף: "כשאתה במקום החדש אתה אף פעם לא לבד בהפסקה, במקום שאני נמצא היום אני הרבה לבד בהפסקה. במקום החדש, יזכרו את יום ההולדת שלי ויגידו לי מזל טוב בבוקר של היוםולדת, במקום שאני נמצא היום אף אחד בכלל לא זוכר שיש לי יום הולדת".

כעת ננסה לברר עם הילד כיצד הוא מסביר לעצמו את מצבו החברתי בכיתה. האם זה היה המצב תמיד או שהיו זמנים בכיתה הזו, או בכיתות אחרות, שהמצב היה שונה? מטרת השאלה הינה, בין היתר, לראות להיכן מייחס הילד את הקושי שלו. האם הוא נשען על ייחוסים חיצוניים דוגמת "הילדים בכיתה הזאת דוחים אותי", "הם מצויקים לי" ו- "הם לא רוצים להיות חברים שלי", או שהוא נשען גם על ייחוסים פנימיים דוגמת "קשה לי להתחבר איתם", "יש לי קושי להתקרב אליהם" ו- "קשה לי להתחיל שיחה". ההבחנה בין הייחוס הפנימי לחיצוני חשובה משום שבכל תהליך של שינוי יש צורך בייחוס פנימי כלשהו (Bandora, 1977).

בסיומו של השלב הראשון במודל, ננסה להגיע עם הילד להגדרת המטרה הטיפולית ולשם כך נשאל: "נגיד ואנחנו נפגשים במשך 8 פעמים והפגישות שלנו ממש מצליחות. איך נראה את השינוי? בכיתה? בבית? איך נדע שהצלחנו?" חשוב לקבל מן הילד מדדים התנהגותיים מדידים כמו למשל: "יותר ילדים יתקשרו אלי", "אני אקבל בלונים ליום ההולדת", "יזמינו אותי למסיבות", "יבואו אלי אחרי הצהריים", "אני אצליח להשתלב בשיחות", או "לא אהיה לבד בהפסקה". מדדים אלו עוזרים לנו בהגדרת המטרה האופרטיבית ומאפשרים לילד ולנו להעריך את ההתקדמות במהלך הטיפול.

2.2. השלב השני: התבוננות משותפת על המפגש החברתי של הילד עם בני

בשלב זה מתבקש הילד למקד את ההתבוננות שלו על אופי המפגשים שלו עם בני גילו. על מנת לעשות זאת אני ממליצה להיעזר בשאלות דוגמת: "בוא נחשוב על היום שחלף, או על השבוע האחרון, עם מי היה לך קשר בכיתה? האם דיברת עם מישהו? שיחקת עם מישהו?" כאשר המטרה היא לנסות ולראות מה קורה לילד במצבים חברתיים.

במקרים רבים, הילד מתקשה לענות על שאלה זו ולכן הוא מקבל משימה להתבונן ולתעד בכתב לפחות 3 מפגשים שלו עם ילדים. משימת ההסתכלות אינה קלה לילד ורצוי להכין אותו לכך, וחשוב להנמיך ציפיות כדי שהילד לא יחוש שהוא נכשל. את התיעוד שהילד מביא לפגישה רצוי לייצג בעזרת שרטוט, העמדה של בובות במקום הילדים או כל ייצוג אחר. להלן אחד מן התיעודים של יוסף:

"במהלך השיעור יקיר צבט אותי במותניים בחלק השמן שלי ואמר לי 'יא שמן, דָב, יש לך בעיות בבטן, יא היפופוטם?'"

לבקשתי שרטוט יוסף "מפה" המייצגת את המקום בו התרחש האירוע המתואר. מהשרטוט עולה כי יקיר יושב לצידו של יוסף בקבוצת הלמידה שלו בכיתה. ביקשתי מיוסף לדמיין כי הסצנה אותה תיאר היא קטע מתוך סרט ארוך, ולספר לי מה קרה לפני האירוע אותו תיאר, וזה מה שסיפר:

"המורה ביקשה מן הילדים לקרוא חיבור שהם כתבו. יקיר התנדב להקריא את החיבור שלו. אישית, אני ממש לא מבין למה הוא רצה להקריא כי הוא הילד הכי סתום בכיתה שלנו. הוא נעמד והקריא בקול רם את החיבור שלו שהיה ממש גרוע, הוא ממש עשה מעצמו אידיוט. כל הכיתה צחקה וגם אני נקרעתי מצחוק. לרגע אפילו חשבתי שזה לא אמיתי והוא צוחק או עושה הצגה אבל מסתבר שזה היה אמיתי. בכל אופן כמה דקות אחרי זה הוא התיישב ואז צבט אותי את הצביטה שאמרתי לך, ואמר לי את מה שאמר."

למרות שתחום העיוורון של יוסף ברור כאשר שומעים מפיו את הסיפור השלם, וקל לראות את ההתנשאות והשיפוטיות שרמזים להם ניתן היה למצוא כבר בשלב הקודם של מיפוי הכיתה, הרי שבשלב זה של הטיפול, עדיין לא נעשים עם הילד ניתוחים של המצבים המתועדים והמטפל אינו משתף אותו בתובנות שלו. כמו כן, חשוב כי המטפל לא יאמץ עמדה שיפוטית או מחנכת כלפי הילד, אליה הילד מורגל בעומדו מול הוריו או מול הדמויות החינוכיות בבית הספר.

המטרה בשלב השני של המודל הינה לדלות כמה שיותר אינפורמציה על מערכות היחסים של הילד ולראות, בעזרת ניתוח המצבים החברתיים שהילד בוחר להביא, מהו תפקידו במצבים הללו: האם הוא בדרך כלל הקורבן? האם הוא הפוגע? האם הוא רק צופה מן הצד? האם הוא חושש לקחת חלק בסיטואציה משום שנפגע פעמים רבות בעבר? או שאולי הוא מנסה שוב ושוב להשתלב בקבוצה באופן שאינו יעיל ומביא לדחייתו? תכנים אלו ישמשו את המטפל בשלבים מאוחרים יותר בטיפול.

2.3. השלב השלישי: התבוננות פנימה אל העולם הפנימי של הילד במצבים חברתיים

המטרה בשלב השלישי הינה בדיקה משותפת של המטפל והמטופל את החוויה הפנימית של הילד במפגש החברתי עם בני ז'ו. ניתן לתאר שלב זה כמעודד ומפתח את ה"עין הפנימית" של הילד, זו המתבוננת על מחשבות, רגשות וצרכים

שמתעוררים בתוכו סביב אינטראקציה בין אישית. העבודה בשלב זה יכולה להיעשות בדרכים שונות ויצירתיות. אציג כמה דוגמאות לצורת העבודה בשלב זה ולתגובות הילדים.

עבודה בעזרת קלפים טיפוליים וציור

רוני, תלמידת כיתה ד', הינה ילדה מלאה מאוד וחזקה פיזית ביחס לבני גילה. היא יצירתית ובעלת כישרונות בתחומי האומנות השונים. לרוני יכולת ביטוי מרשימה ביותר והיא אינה מהססת להגיב במהירות ובשנינות. יש לה קשיי קשב וריכוז, דעתה מוסחת בקלות, והיא בעלת חשיבה אסוציאטיבית. רוני נהנית מאד להכין יצירות מחומרים שונים הזמינים לה בכיתה דוגמת מחקים, מהדקים ועפרונות. על פי דבריה של רוני, היא דחוייה על ידי חלק מילדי כיתה, אם כי יש בכיתה מספר ילדים שאינם דוחים אותה ואף רואים בה חלק מחבורתם. היא מספרת כי הילדים הדוחים נוהגים ללעוג לה, כך, למשל, בכל פעם שאחד מן הילדים הדוחים אותה עובר לידה הוא אומר את המילה "גועל". כאשר מישהו מילדי הכיתה מדבר עם רוני מודיעים לו הילדים הדוחים כי הוא נדבק בגועל ועליו לשטוף את היד, אחרת יתרחקו גם ממנו.

בפגישה הטיפולית, רוני התבקשה לבחור קלף המתאר את תחושתה בעת המפגש החברתי שלה עם בני כיתה. לאחר מכן הדביקה את הקלף על דף והוסיפה מילים וציורים המשקפים את הרגשתה ומחשבותיה. כך תיארה רוני את תחושותיה בהתייחס לציור שציירה:

"להרגשה שלי עם החברים בכיתה אני קוראת העולם השחור. בחרתי בקלף שכולו שחור כי אני מרגישה לבד ובלי אף אחד. הוספתי גם את המילים עצב, בדידות וים של דמעות בגלל שבא לי לבכות כשאני לבד. כתבתי גם שנאה כי ככה אני מרגישה מהילדים בכיתה. הוספתי גם ציור של פרח נבול ולב שבור. רשמתי גם כעס כי מכעיס אותי איך שהילדים מתייחסים אלי."

לשאלתי לגבי המחשבות שהיא חושבת, המשיכה וענתה רוני:

"יש גם מחשבות שמאפיינות את העולם השחור שלי: מעליבים רק אותי, כולם צוחקים עלי, אם מעליבים אותי אז עושים את זה בכוונה, יש ילדים שקל להם בחברה - הכול הולך להם בקלות".



בעבודתה של רוני עם הקלפים הטיפוליים, בלטה לעין צורת החשיבה שהתאפיינה בהטיות קוגניטיביות כמו הכללת יתר "כולם לא אוהבים אותי" או הנטייה להתמקד בשלילי "אף אחד בכיתה הזאת לא רוצה להיות חבר שלי" ועוד. העבודה עם רוני בהמשך התמקדה בין היתר באיתור המחשבות האוטומטיות שלה, שלא היו פונקציונאליות עבורה, בפירושים שהיא נותנת למצבים חברתיים עמומים וכיצד הפירושים הללו משפיעים על הרגש שלה ועל ההתנהגות שבאה כתוצאה מכך ((Beck 1976).

ציור של קומיקס

רום, תלמידת כיתה ד', גבוהה מכפי גילה וממושקפת. ילדה חכמה הסובלת מבדידות בכיתה. לדבריה היא מתקשה להשתלב בעיקר בחברת הבנות בכיתה:

"אני לא יכולה, אני לא יודעת איך להתחבר איתן, כשאני מבקשת לבוא למישהי הן תמיד אומרות לי:
"מישהי אחרת באה אלי או אני לא יכולה שתבואי אלי היום". מרוב שאמרו לי את זה כל כך הרבה
פעמים אז אני יותר לא מבקשת לבוא"

כאשר ביקשתי מרותם לתאר את הרגשתה ומחשבותיה במפגש עם החברות בנות גילה היא בחרה לתאר זאת בקומיקס, בו בחרה לייצג את עצמה כגיבורה:



זוהי עלילת הקומיקס כפי שתיארה אותה רותם:

"בתמונה הראשונה, של הקומיקס רואים את הגיבורה עומדת לבד במעלית אחת ואילו שאר הבנות נמצאות במעלית השנייה. בתמונה השנייה, הגיבורה מנסה להגיע את המעלית של הבנות על ידי עשיית שפגט. בתמונה השלישית, הגיבורה נכשלת בניסיון לעבור למעלית של הבנות ונופלת למטה. בתמונה הרביעית רואים את תהליך הנפילה המלווה בצעקה 'אההה'.

ובתמונה החמישית רואים את המעלית מתרסקת על הגיבורה בעוד שאר הבנות נשארות במעלית שלהן וצועקות - כן!!!!"

הקומיקס שציירה רותם היווה נקודת מפנה משמעותית ביותר בטיפול. העבודה היצירתית הבהירה - הן לרותם והן למטפלת, עד כמה חוששת רותם לקחת סיכון ולנסות להשתלב חברתית שכן היא חווה את הדחייה ואת הכישלון בהשתלבות החברתית כהתרסקות של ממש. כאשר זהו החשש, ניתן להבין מדוע בחרה רותם להישאר ב"מעלית המוכרת שלה" ולהימנע מניסיונות להשתלב חברתית. כיוון העבודה עם רותם היה סביב המשמעויות שהיא מייחסת לכישלון בכלל ולכישלון חברתי בפרט וכן על יוזמה חברתית ברמות שונות.

שימוש בהעמדה של חיות

יוסף, שהכרנו כבר קודם לכן, התבקש לתאר את החוויה הפנימית שלו במפגש החברתי. הוא בחר להתייחס ביצירתו לאירוע הבא שפגע בו מאד:

"שמעתי את רחלי וטופז מדברות ביניהן בהפסקה והן עשו טעויות בעברית. אז תיקנתי אותן. ואז הם הסתכלו עלי בבוז ואמרו שהן בכלל לא מעוניינות לדבר איתי והלכו, אני לא מבין למה זה קרה? מה כבר עשיתי רע?".

ביקשתי מיוסף לבחור דמויות או חיות אשר מייצגות בצורה כלשהי את האירוע אותו הוא תיאר. יוסף בחר בדמות אדם גבוהה מאד אשר רוכנת מטה כלפי שני עכברים קטנים והסביר: "כאן רואים אותי עוזר לרחלי וטופז, אני כמו ד"ר דוליטל, מנסה לעזור להן. יש לי כל כך הרבה ידע לתת לאחרים, לפעמים אני מרגיש שיש לי מטה קסמים ביד ואני יכול לתקן אחרים". מתוך בחירת הדמויות, מאופן העמדתן ומן ההסבר שנתן יוסף ליצירה שיצר, עולה תחושת ההתנשאות שלו אל מול בני כיתתו, איתם הוא רוצה להתחבר.

לסיכום, חשיפת החוויה הפנימית של הילד במהלך הדחייה החברתית, על מחשבותיו ורגשותיו הינה תהליך אמפתי משמעותי ביותר עבור הילד הדחוי, שכן המטפל הופך מודע לתהליכים החשיבתיים והרגשיים שעוברים על הילד במצבי דחייה. החוויה השכיחה יותר עבור הילד, במפגש שלו עם גורמים מטפלים אחרים (הורים, מורים), הינה קבלת עצות ופתרונות כיצד עליו לנהוג. משום כך, השהייה המשותפת בחוויות העולם הפנימי שלו, חדשה עבור הילד הדחוי ומאפשרת למטפל ולילד עצמו, להתחיל ולהבין את מוקד הקושי בהשתלבות החברתית ואף רומזת על כיווני התערבות אפשריים.

2.4 השלב הרביעי: הערכת המיומנויות החברתיות

בשלב זה נעשית הערכה של המיומנויות החברתיות, תוך ניסיון לאתר מהן המיומנויות החברתיות החזקות של הילד ובעיקר מהן המיומנויות החברתיות החלשות אותן יש לפתח בכדי לגשר בין העולם הפנימי לבין העולם החברתי. בבסיס כל המיומנויות החברתיות, הן הבסיסיות והן המורכבות, עומדת היכולת "לראות את האחר" על מחשבותיו, רגשותיו, תכונותיו וצרכיו השונים מאלו שלנו.

תחילה, מעריך המטפל, בעזרת תצפית בילד, את המיומנויות החברתיות הבסיסיות העומדות בבסיס יצירת הקשרים חברתיים. לשם כך בניתי דף הערכה למטפל המאפשר לו לאתר האם קיים קושי במיומנויות החברתיות הבסיסיות.

2.4.1 הערכת המיומנויות החברתיות הבסיסיות

המיומנויות הבסיסיות	כיצד והיכן נראה את המיומנות	הערכת תפקוד הילד
קשר עין	היכולת לשמור על קשר עין תואם - לא ללטוש מבט ולא להימנע ממבט.	תקין/ כמעט תקין/ יש קושי הערות:
עמידה ותנוחת גוף	לשמור על יציבה תואמת, שאינה כפופה מיד ואינה זקופה מידי.	תקין/ כמעט תקין/ יש קושי הערות:
איכות הקול	טון הדיבור, עוצמת הקול, קצב הדיבור ובהירות הקול.	תקין/ כמעט תקין/ יש קושי הערות:
הבעות פנים ומחוות גוף	הבעות הפנים מביעות רגש התואם לסיטואציה וכך גם מחוות הגוף.	תקין/ כמעט תקין/ יש קושי הערות:
מרחק חברתי	שמירה על מרחק חברתי מתאים, תוך הקפדה לא לעמוד קרוב מידי, אך גם לא רחוק מידי.	תקין/ כמעט תקין/ יש קושי הערות:

2.4.2 השאלון להערכת המיומנויות החברתיות המורכבות

חוקרים רבים התייחסו למיומנויות חברתיות מורכבות שונות, הדרושות בכדי ליצור מערכת יחסים חברתית ואף לשמר אותה לאורך זמן (למשל, Asher and Rose, 1997, Spence, 2003, Bierman, 2004). בעבודתי עם ילדים ובני נוער וכן במפגש שלי עם מטפלים בתחום הדחייה, ראיתי צורך בבניית שאלון אשר ישמש כלי אבחוני ובסיס להערכת המיומנויות החברתיות של הילד הדחוי חברתית. השאלון שבניתי מונה 22 מיומנויות חברתיות מורכבות. הערכת המיומנויות המורכבות נערכת שיחה עם הילד כאשר השאלון משמש בסיס לדיון - הילד אינו ממלא את השאלון לבד ומומלץ כי השאלון יהיה מונח לפני לך ולפני המטפל בזמן שהם משוחחים. יש לציין כי הדיוק המספרי אינו העיקר והמספרים 1-10 משמשים יותר

כאוריינטציה ולא כמדד מדויק. חשוב יותר כי הילד יבין את המיומנות המורכבת, ולשם כך יש לבקש ממנו כמה שיותר דוגמאות התנהגותיות המעידות על המיומנות המתוארת.

<u>הערכת המיומנויות החברתיות המורכבות</u>		
דוגמאות והערות אישיות	התרשמות	המיומנות החברתית
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה אתה מרגיש שווה לחברים שלך כלומר לא מרגיש מעליהם ולא מתחתיהם?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה אתה יוזם ומצטרף לקבוצת ילדים בני גילך? (תאר לי כיצד אתה מצטרף)
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה אתה מרגיש בנוח בחברת בני גילך?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה אתה מקנא שלחבר שלך יש חברים נוספים?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	האם אתה יוזם קשר חברתי אחרי הצהריים (מטלפן, מזמין לביתך ועוד)?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מזהה כיצד אתה מרגיש במצב חברתי מסוים (למשל: נעלב, שמח, מתוסכל, גאה ועוד)?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מזהה את רגשות החבר שלך?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל לשתף ולספר על הקשיים שלך לחבר בן גילך?
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל להביע הכרת תודה והערכה לחבר שלך?

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל לסלוח לחבר שפגע בך?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה נותן לחבר שלך מחמאה, אומר מילה טובה, מתפעל ממה שעשה?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מפגין התנהגויות אכפתיות כלפי החבר שלך (למשל להתחלק במה שיש לך ועוד)?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל לשתף פעולה עם חבר שלך?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל לעזור ולתמוך בחבר שלך כאשר יש לו צורך בכך?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה יש לך שליטה עצמית כאשר פוגעים בך, או מעצבנים אותך?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל להתחיל שיחה?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל להגיד "לא" כשצריך?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מקשיב לחבר שלך באופן מכבד, גם אם דעתו שונה משלך?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	באיזו מידה אתה מסוגל לריב עם החבר שלך אך עדיין להישאר חבר שלו, גם אחרי הריב.
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	להערכתך, עד כמה יעריכו אותך בני גילך כלא משעמם, נעים וכיפי?

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה אתה משחק משחק הגון? כלומר שומר על החוקים ומצליח גם להפסיד בכבוד?
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	עד כמה אפשר לסמוך עליך?

2.4.3 הסבר ופירוט שבעת התחומים של המיומנויות החברתיות המורכבות

ניתן לקבץ את 22 המיומנויות החברתיות המורכבות המופיעות בשאלון לשבעה תחומים מרכזיים ואלו הם:

(1) **הכרה ברוח השוויון** (שאלה 1 בשאלון): המיומנות החברתית המורכבת החשובה ביותר ליצירת קשרים חברתיים הינה הכרה ברוח השוויון: זהו לב ליבה של החברות. ילדים דחויים רבים חשים רגש נחיתות או רגש עליונות כלפי קבוצת בני הגיל שלהם, כלומר, בשני המצבים הם אינם חשים שווים לילד שעומד מולם. רק כאשר אני מכירה בעובדה שאני והחברה שלי שוות, כלומר, אני לא מרגישה מעליה ולא מתחתיה, אנו יכולות להיות חברות.

עובדה מעניינת היא שלעיתים קרובות נמצא אצל אותו הילד הסובל מקשיים חברתיים, הן את רגש הנחיתות והן את רגש העליונות כלפי אותה קבוצת ילדים. כך נוצר בעצם פרדוקס הכולל יחסי משיכה-דחייה כלפי אותה הקבוצה: הילד רוצה להשתלב ולהפוך חלק מקבוצה כלפיה הוא חש רגשות זלזול ובוז. פעמים רבות מקבלים הילדים מסר דו משמעי שכזה גם מהוריהם.

(2) **השתתפות חברתית** (שאלות 2-5 בשאלון): תחום המיומנות של השתתפות חברתית כולל בתוכו את: (א) היכולת להצטרף לקבוצה פועלת. (ב) היכולת להרגיש נוח באינטראקציות עם בני אותו הגיל. (ג) היכולת ליזום אינטראקציות. (ד) היכולת להבין שחברויות עם בני אותו הגיל נטועות בתוך רשת חברתית גדולה יותר.

אתייחס בהרחבה למיומנות החשובה של הצטרפות לקבוצה פועלת. חוקרים רבים (Wilson, 2006., Spence, 2003., Bierman, 2004) רואים ברגע ההצטרפות לקבוצה אתגר חברתי ואף מכנים אותו "אירוע קריטי". רגע ההצטרפות הוא התנאי הראשוני להשתלבות חברתית שכן, לטענתם, הוא קובע האם נצליח להפוך לחלק מן הקבוצה או לא. במהלך היום כולנו חווים עשרות פעמים של "כניסות" לתוך קבוצות פועלות. חלק מן הכניסות מסתיימות בתוצאה מוצלחת מבחינתנו, כלומר הצלחנו להשתלב בקבוצה, וחלקן לא. רבים מן הילדים הדחויים חברתית, נכשלים שוב ושוב, בניסיונם להצטרף לתוך קבוצה.

סיטואציית הכניסה לתוך קבוצה, חושפת הבדלים התנהגותיים בין ילדים בזמן קצר מאד ומאפשרת להבחין בין רמות שונות של מקובלות חברתית:

- הילדים המקובלים חברתית – ילדים המפגינים, תוך כדי ניסיונות ההשתלבות שלהם, ידע מעשי חברתי, הם תופסים את הנורמות של הקבוצה ע"י תצפית מהירה ומתאימים עצמם למסגרת ההתייחסות של הקבוצה. בדרך כלל הם יחכו להפסקה טבעית ברצף הקבוצתי (למשל סוף של תור במשחק) ובניסיונם להשתלב יפגינו התנהגות רלוונטית למה שהקבוצה עושה ובכך יתנו תוקף לקבוצה הקיימת. כך, למשל, הם יכולים לחזור על תוכן שאמר אחד מחברי הקבוצה, או לחקות את התנהגותו. הנקודה החשובה היא שברגע הקריטי של ההצטרפות הם אינם מושכים תשומת לב לעצמם אלא מתרכזים בקבוצה.
- הילדים הדחויים – הילדים שהקבוצה אינה רוצה בחברתם ודוחה אותם באופן אקטיבי (Hetherington and Parke, 1999) – מנסים להשתלב בקבוצה על ידי כך שהם נוקטים בטקטיקה אשר מפריעה לרצף הקבוצה. הם מתפרצים

לקבוצה באופן חודרני, ומפגינים התנהגות בעלת מכוונות עצמית אשר מנסה למשוך אליהם את תשומת הלב. סביר שידברו בקול רם, יצהירו על רגשותיהם או דעותיהם, יבקרו ילדים אחרים או יתווכחו עמם, יבטאו עמדה שונה מן ההסכמה הקבוצתית, או ידברו על עצמם. ילדים אלו בדרך כלל יוצרים עימות מסוים עם הקבוצה אשר מוביל לדחייה.

- הילדים המבודדים - "הילדים השקופים" אלו שהקבוצה מתעלמת מקיומם (Hetherington and Parke, 1999) מתקשים למצוא אסטרטגיה שתוביל להשתלבות בקבוצה. הם נותרים בשוליים, חגים סביב לקבוצה ועסוקים בלחכות. התנהגות זו מובילה פעמים רבות להתעלמות הקבוצה מהם והשאתם מחוץ למעגל הקבוצתי.

(3) **הבנה רגשית** (שאלות 6-10 בשאלון): הבנה רגשית הינה מיומנות חברתית מורכבת אשר מהווה בסיס למיומנויות חברתיות מורכבות רבות. ההבנה הרגשית כוללת: (א) הבחנה בין רגש פנימי לבין התנהגות חיצונית. אדם לא תמיד יכול לשלוט על ההרגשה הפנימית שלו אך מסוגל לשלוט על התנהגותו החיצונית. (ב) זיהוי הרגש ושימומו. (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.

ילדים דחויים חברתית מתקשים במיוחד להכיר תודה ולסלוח לאחר. נראה כי הם מתקשים לחוש רגשות אלו כלפי האחר ואף מתקשים להביעם (Asher and Rose 1997). הכרת תודה הינה "הסמן הפנימי של הלב המורה שסך כל המתנות שקיבלנו עולה על סך כל הדברים שנתנו תמורתן" (Edel, 1961). הכרת התודה היא תהליך דו שלבי: ראשית היא הכרה בטוב שיש בחיינו ושנית היא הכרה בכך שמקור הטוב נמצא, חלקית לפחות, מחוץ לנו. הכרת התודה מופנית כלפי חוץ. זוהי אחת הדרכים המשמעותיות שבהן נבדלת הכרת התודה מרגשות אחרים. אדם יכול לכעוס על עצמו, להיות גאה בעצמו אך זה יישמע מוזר אם נאמר שאדם מכיר תודה לעצמו. התודה מופנית כלפי חוץ, כלפי המעניק. אי לכך שמהכרת התודה משתמעת גם ענווה, הכרה בכך שלא היינו במקום שאנחנו, ללא תרומתו של אדם אחר (אמונס, 2008). מניסיוני, ילדים דחויים חברתית מתקשים לחוש הכרת תודה כלפי אדם אחר משפחתם. הם מצויים בתחושת הפגיעות והעלבון ומתקשים לראות משהו או מישהו טוב מסביבם, כלפיו הם יכולים לחוש הכרת תודה. היכולת להכיר תודה קשורה קשר הדוק למדדים של אושר ושיעור רצון (סליגמן, 2005) ולכן יש חשיבות לחזק את היכולת הזו בעבודה הפרטנית עם ילדים דחויים חברתית.

סליחה הינה תהליך קוגניטיבי, רגשי ורוחני של התגברות על רגש שלילי כלפי אדם אחר שפגע בנו. היכולת לסלוח טומנת בחובה את הנכונות שלנו להרפות מעברנו המכאיב (Enright, 2004). מניסיוני, ילדים דחויים חברתית כמעט אף פעם לא סולחים לאלו שפגעו בהם. גם שנים אחר כך הם זוכרים מה עשו להם ומתקשים למחול (Asher and Rose, 1997). ללא היכולת לסלוח יש קושי משמעותי בקיום ובהמשכיות של קשרים חברתיים, שכן חייבת להיות מידה מסוימת של יכולת להבליג ולסלוח על פגיעות ועלבונות שחברים גרמו על מנת להמשיך ולקיים את החברות. כמו הכרת התודה, גם היכולת לסלוח קשורה קשר ישיר לתחושת האושר של האדם: ככל שאדם סולח יותר, כך גוברים סיכוייו להיות שבע רצון ומאושר יותר (סליגמן, 2005).

(4) **התנהגות פרו-חברתית** (שאלות 11-14 בשאלון): תחום המיומנות הזה כולל התנהגויות המבטאות נדיבות ואכפתיות המופנות כלפי האחר, כמו למשל היכולת לחכות בסבלנות שיגיע תורך בעת משחק, היכולת לחלוק עם האחר דבר מה השייך לך, היכולת לעזור לחבר והיכולת לשתף פעולה. התנהגות פרו-חברתית נוספת הינה היכולת לומר לחבר מילה טובה, מחמאה ולהתפעל ממה שעשה או אמר. ילדים עם קשיים חברתיים מתקשים בכך. בדרך כלל הם מכווני משימה ואינם מכוונים כלפי האדם שנמצא עימם באינטראקציה. גם ההתנהגויות הפרו-חברתיות, כמו כל המיומנויות החברתיות, מחייבות את הילד לראות את האחר כאדם בעל צרכים ורצונות משלו.

(5) **שליטה עצמית** (שאלה 15 בשאלון): שליטה עצמית הינה היכולת של אדם לעכב את התגובה האוטומטית לגירוי אברסיבי מסוים ועל בסיס הזמן המושג כך, לבחור תגובה מתאימה. ילדים רבים, שלהם קשיים בשליטה עצמית, מפגינים יכולת תקינה במיומנויות חברתיות מורכבות אחרות. כך למשל, נוכל למצוא כי חלק מן הילדים הדחויים הינם ילדים אשר בליחים להשתלב בקבוצה, הם בעלי הבנה רגשית ומפגינים התנהגויות פרו חברתיות, אולם הם מתקשים בתחום של

שליטה עצמית. בשל הקושי הזה הם מגיבים תגובות אימפולסיביות של כעס או עלבון לגירויים בסביבה ובשל התגובות הללו הם נדחים על ידי בני גילם.

(6) **מיומנויות תקשורת** (שאלות 20-16 בשאלון): מיומנויות תקשורת יעילות כוללות מספר גדול של יכולות ביניהן: היכולת לבטא דעה ורגש אישי באופן בהיר; היכולת להקשיב לדעות של אחרים ולכבד את תפיסת העולם שלהם, גם אם היא שונה משלי; היכולת לשאול שאלות בכדי לדלות מידע; היכולת להתחיל שיחה או להצטרף ולהמשיך שיחה וכן לשמור על עניין במהלך השיחה היכולת ליזום ולהציע הצעות; היכולת לשמור על חברות גם לאחר ויכוח עם חבר; והיכולת להגיב באופן אסרטיבי תחת הלחץ שבני קבוצת הגיל מפעילים.

(7) **מיומנויות של משחק הוגן** (שאלות 21-22 בשאלון): מיומנויות של משחק הוגן כוללות את היכולת להשתתף ולווסת את ההתנהגות במשחקים המבוססים על חוקים. לעקוב אחרי החוקים, לדעת להפסיד בכבוד, להימנע מהקנטות ולהתמודד באופן יעיל עם תסכולים. בנוסף, במסגרת מיומנות זו יש משמעות ליכולת לשאת ולתת עם שותפים למשחק במסגרת המשחק ומחוצה לו.

בסיום תהליך ההערכה, מסמנים המטפל והילד את המיומנויות החברתיות אשר לדעת שניהם יש לחזק, ונערך תהליך של בחירה משותפת של המיומנות איתה יתחילו. באופן זה, בסופו של תהליך ההערכה ישנו חוזה עבודה ראשוני בין הילד לבין המטפל לגבי המיומנות החברתית עליה מתחילים לעבוד במשותף.

2.4 השלב החמישי: תוכנית ההתערבות - המיומנויות החברתיות כגשר בין העולם הפנימי לעולם החברתי

בשלב זה נבנית תוכנית התערבות ספציפית עבור כל ילד אשר מתבססת על המידע שאספנו בשלבים הקודמים, באמצעות תצפיות על הילד, וכן על פי המיומנויות החברתיות החלשות כפי שאותרו בשאלונים.

אופן העבודה עם המטופל ביחס למיומנויות החברתיות (הן הבסיסיות והן המורכבות) כולל מספר שלבים: (א) הבנת משמעות המיומנות וחשיבותה לקשרים חברתיים (ב) מתן דוגמאות התנהגותיות-חיוביות ושליליות - של המיומנות בה דנים. (ג) במידת האפשר, תרגול המיומנות בפגישה, או לחילופין, מתן משימות לתרגול בבית. (ד) התבוננות רפלקטיבית של המטופל על שלושת שלביו של התהליך שעבר. רפלקציה זו כוללת בירור תחושותיו של המטופל בעת יישום המיומנות.

סיפורו של יוסף, או מפתחות לשער הזכוכית

אדגים כעת בקצרה, חלקים מהעבודה הטיפולית עם יוסף, שהזכרתי קודם לכן. כזכור, יוסף הוא תלמיד כיתה ו', בן בכור להורים גרושים, ולו שני אחים צעירים. יוסף הוא נער נאה ונבון בעל מבנה גוף מלא, עם שפת גוף עדינה ו"נשית" במקצת וסובל מדחייה חברתית. העבודה עם יוסף התמקדה במיומנויות המורכבות של הכרה ברוח השוויון, כניסה לתוך קבוצה, הבנה רגשית, פיתוח אמפתיה וכן פיתוח המיומנויות הפרו חברתיות.

בדיון משותף ולאחר תהליך ההערכה, החלטנו להתמקד בתחילה במיומנות המורכבת של הכרה ברוח השוויון. המיומנות המורכבת הזו שונה מכל האחרות, היא קשה להבנה לילדים ויש קושי לתרגם אותה לפעולה. יחד עם זאת יש חשיבות עצומה לדיון במיומנות זו כיוון שמרגע שהזכרה היא הופכת לחלק מהשפה המדוברת בחדר הטיפולים ובאופן ספיראלי, חוזרים לדון בה שוב ושוב, כל פעם ברמה אחרת. ניתן לראות בה כעין מגדלור אשר אלומת האור שלו מאירה את הכיוון הנכון ומשמשת גן להערכת ההתקדמות. כאשר יוסף התייחס לסוגיית רוח השוויון הוא אמר:

"אני מרגיש שונה מכל הילדים שאיתי בכיתה, הם מודעים לכך שהיכולת הקוגניטיבית שלי יותר טובה משלהם, זאת עובדה והם השלימו עם זה, הם לא יכולים להגיע לרמה שלי. הם שונים ממני, אין להם טעם מוזיקאלי כמו שלי בכלל, אני חושב שיש להם טעם נחות. לפעמים אני חושב שהם אספסוף כזה חסר דעה משל עצמו, נגררים אחרי המנהיג מן סוג כזה של עבדים נחותים".

בד בבד עם האמירות הללו, טען יוסף שוב ושוב כי הוא אינו מתנשא כלל וכלל וכי הוא מתאר מצב עובדתי קיים. חזרנו אל העבודה, של ד"ר דוליטל והחיות, אשר תוארה בשלב 3 במאמר זה (עמוד 12) ובנינו שוב את ההעמדה. ביקשתי מיוסף להתבונן ביצירה שלו כאילו היא יצירה מודרנית המוצגת בתערוכה ולהתייחס אליה כמבקר אומנות, מה הוא חושב על הבחירה בעכברים דווקא? ההתבוננות המרוחקת סייעה ליוסף להבין יותר והוא אמר: "עכשיו אני מבין למה את מתכוונת כשאת אומרת ערך השוויון. באמת הרופא הרבה מעליהם והוא בטח לא שווה לעכברים".

המיומנות המורכבת של רוח השוויון שזורה בכל אחת מן המיומנויות המורכבות אליהן התייחסנו בתהליך הטיפולי. כך, למשל, בכדי לפתח את תחום ההבנה הרגשית והאמפתיה, ביקשתי מיוסף לחזור אל הסצנה שתיאר ובה צבט אותו יקיר בן כיתתו. לאחר ששרטטנו שוב את המפה החברתית של אותו האירוע, בחרנו ארבע דמויות שנכחו בסצנה: יקיר, המורה שנכחה בכיתה, ושרית – ילדה שישבה ליד יוסף. בתחילה סיפר יוסף את הסיפור מנקודת מבטו, לאחר מכן הוא התבקש "להיכנס לנעליו" של יקיר ולספר את הסיפור מנקודת מבטו של יקיר. אני סיפרתי את הסיפור מנקודת מבטו של המורה ויוסף סיפר אותו מנקודת מבטו של שרית. לאחר שהקראנו את ארבעת הסיפורים בחר יוסף כרטיסי רגש מתאימים לכל אחת מן הדמויות: יוסף – נעלב, המורה – עצבנית, יקיר – מושפל, ושרית – משועשעת. השינוי המשמעותי הייתה ההבנה של יוסף כי גם יקיר נפגע ואף הושפל מן הסיטואציה. עבודה זו, של אימונים באמפתיה (Empathy Training) מטרתה לאמן את הילד לראות את העולם מנקודת מבטו של אדם אחר (Fesbach, 1997).

בד בבד עם העבודה על ההבנה הרגשית, החלטנו לעבוד על המיומנות המורכבת של הצטרפות לתוך קבוצה פועלת, כיוון שמיומנות זו מהווה תנאי הכרחי לשאר המיומנויות. בשלב הראשון הסברתי ליוסף על המיומנות של הצטרפות לתוך קבוצה מתוך מטרה שביין קוגניטיבית את משמעות המיומנות. סיפרתי לו על הסגנונות השונים של הצטרפות לתוך קבוצה (מקובלים, דחויים ומבודדים) ועל היתרונות והחסרונות של כל אחד מהם.

דיברנו על כך שמטבעם אנשים רוצים ואף נוטים להתקבץ בקבוצות ומיד אחר כך הם יוצרים גבול דמיוני סביב קבוצתם ומנסים להגן עליה מ"פלישה" של אחרים. יוסף ניסה לחשוב כיצד הוא מצטרף בדרך כלל לקבוצות פועלות. סיפרתי ליוסף כי יש רצף של פעולות שנמצא כיעיל ביותר לכניסה לתוך קבוצה (Bierman, 2004), וקראנו לרצף המוצלח בשם "השיטה". לאחר מכן לימדתי אותו את "השיטה" לכניסה נכונה לתוך קבוצה. יוסף שמח ללמוד שיטה שיש לה אחוזי הצלחה גבוהים – 82% הצלחה על פי חלק מן המחקרים (בקר, 2009).

"השיטה" - שלבים באימון לכניסה נכונה לתוך קבוצה:

1. התבונן בקבוצה אליה אתה מנסה להצטרף, קרא את ה"רמזים החברתיים" (situational cues) של הקבוצה, כגון קרבה פיזית בין חברי הקבוצה, קשר העין ביניהם, המעמד החברתי שלהם בכיתה או עוצמת הדיבור שלהם, ונסה לפרשם. (Dodge, 1986).

2. התקרר לקבוצה בה אתה רוצה להשתלב.

3. היה בשקט פרק זמן מסוים (רצוי לשתוק לפחות 30 שניות אך לא יותר מדקה וחצי).

4. בזמן שאתה שותק, נסה להבין: על מה מדברת הקבוצה? מהו נושא השיחה?

5. נסה לחזור על משפט או מילה של אחד מחברי הקבוצה או לחילופין, נסה לאשר משהו שאומר מישהו מחברי הקבוצה במילים כמו "נכון".

יוסף ניסה את "השיטה" והיה נלהב מכך שיש בידיו כלי המאפשר לו להשתלב חברתית. הוא אמנם נהנה מן התחושה שיש לו ידע שאין לאחרים, עובדה ששוב העידה על תחושת ההתנשאות, אך משום שישם את השיטה שלמד באופן מדוקדק, השתיקה והתיקוף שהוא נתן לקבוצות עשו את שלהן ואפשרו לו חוויה של השתלבות. עובדה זו פתחה עבורו את השער לכניסה לקבוצה. בשלב זה התחלנו לעבוד על המיומנויות הפרו חברתיות של יוסף ובעיקר על היכולת לומר מילה טובה לחברו.

לאחר 12 מפגשים טיפוליים הצליח יוסף ליצור קשר חברי עם אחד מילדי הכיתה. שינוי זה הביא לשיפור משמעותי ברווחתו הפסיכולוגית ובתחושתו בכיתה ואפשר לו עם הזמן להכיר ילדים חדשים מהכיתה ומהשכבה לקראת המעבר לחטיבת הביניים. חשוב לציין כי במחקרים נמצא כי הרווחה הפסיכולוגית של ילד, אשר יש לו חברות אחת הדדית (כלומר הוא וחברו בחרו אחד בשני), קרובה מאד לרווחה הפסיכולוגית של "מלך הכיתה" (Favazza, 1997), ואכן יוסף העיד על עצמו בסיום הטיפול, כי הוא מצוי במקום שונה לגמרי מהמקום בו היה בתחילת הטיפול הן מבחינת המעמד החברתי והן מבחינת תחושתו בכיתה. ובמילותיו שלו: "אני מרגיש היום הרבה יותר פתוח לאחרים, אני פחות שחצן, ויותר יוזם. החבר שלי שגב, נותן לי ביטחון ויחד איתו אני מרגיש פחות חרד בחברה. אני מרשה לעצמי להשתתף במצבים שלפני כן לא הייתי מעיז כמו למשל ריקודים במסיבות. אני אפילו חושב שתהיה לי חברה".

3. סיכום

במאמר זה הצגתי מודל טיפולי לעבודה עם ילדים דחויים חברתית אשר כולל חמישה שלבים עיקריים. המודל נועד לשמש כמפת דרכים המסייעת למטפל בעבודתו עם הילד הדחוי, אך כמובן שכל מקרה דורש מהמטפל רגישות בבחירה מתוך מגוון הכלים שהוצעו והתאמתם לצרכי הילד ולשיטות העבודה של המטפל. חשוב לציין כי מודל זה הינו חלק מתפיסה רחבה יותר שפיתחתי בטיפול בילדים דחויים חברתית. אשר משלבת גם מרכיבים של התערבות קבוצתית ומשפחתית (Bierman, 2004., Mikiami, 2005).

מודל העבודה שהצגתי מתאים לילדים בעלי יכולת רפלקטיבית, מגיל 9 ומעלה. מנסיוני, יעילות המודל עולה ככל שעולה גיל הילדים המטופלים. אמנם, מרבית הילדים שתוארו במאמר זה היו בעלי אינטליגנציה תקינה ומעלה, אך מניסיוני בבתי הספר, מודל זה יעיל גם בעבודה עם ילדים ברמה קוגניטיבית נמוכה יותר, לרבות ילדי חינוך מיוחד, אלא שבמקרה זה קצב ההתקדמות הוא איטי יותר והעבודה הטיפולית צריכה לשלב יותר אלמנטים מערכתיים וקבוצתיים, שלא הוצגו במאמר הנכחי. אני מאמינה כי מעמדו החברתי של הילד ותהליכים של דחייה חברתית בקרב בני הגיל אינם גזירת גורל ובידינו הכוח ואף החובה לשנותם.

מקורות

Asher, S. R., and Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salvoey, D. J. Slutyer, et al. (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books.

Bandora, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental processes and intervention strategies*. N.Y: Guilford Press.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: New American Library.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. *New Directions for Child and Adolescent Development*, Vol. 88, 75-93.

Coie, J. D. And Sandstorm M. J. (1999) A Developmental Perspective on Peer Rejection: Mechanisms of Stability and Change. *Child Development*, 70 (4), 955-966.

Coie, J. D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in childhood. In: M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Edel, A. (1961). Science and the Structure of Ethics. In *International of Unified Science. Foundations of the Unity of Science*. 2 (3). Chicago: University of Chicago Press.

Enrigh, R. D. (2004). Intervention Studies on Forgiveness: A Meta-Analysis. *Journal of Counselling and Development*, Vol. 82, 79-90.

Favazza, P. C. Samuel L. Odom, (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 63, 1997

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

Higgins, E. T. (1999). Who do self-discrepancies have specific relations to emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1313-1317.

Hetherington, E. V. and Parke, R. (1999). *Child Psychology. A contemporary viewpoint*. McGraw Hill.

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*. Vol. 26.

Oden, S. L., and Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.

Spence, H. S. (2003). *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 8, No. 2. 84-96

Wilson, B. J. (2006). The entry behavior og aggressive/rejected children: The contribution of status and temperament. *Social Development*, 15 (3), 463-479.

אמונס, א. ר. (2008). תודה. הוצאת מטר.

בקר. ע. (2009). עם מי שיחקת בגן היום. מכון מופת.

היימן, ד' (2003). דחייה חברתית: התערבות רב תחומית, נפש, 15-16, עמודים 149-155.

סליגמן, מ' (2005). אושר אמיתי. הוצאת מודן.

פרסומות



כמדי שנה לקראת סיומה של שנה אזרחית מובאת רשימת הספרים המבוקשים ביותר השנה
הפרוטוקול הגמיש; טיפול בהורות; משחזור לזכרות ועוד



רשימת הספרים המבוקשים ביותר בשנת 2019
הפרוטוקול הגמיש; טיפול בהורות; תסריטים נרקיסטיים של ההורות; ארץ יצורי הנפש ועוד

הטיפול הדיאדי

מחשבות מחדר הטיפול



ספר חדש! הטיפול הדיאדי מחשבות מחדר טיפול / חיותה קפלן
הספר הוא אבן דרך נוספת בחשיבה על המודל הדיאדי החיפאי: טיפול אם-ילד, אב-ילד



חזר למדפים: הפרוטוקול הגמיש - ויסות רגשי בקרב ילדים והוריהם
מאת ד"ר יעל שרון ושלי זאנטקרן. רעיונות למפגשי עבודה עם ילדים ומתבגרים בנושא ויסות רגשות

מיון לפי **החדשות ביותר**

2 תגובות

הוסף/הוסיפי תגובה...

**Ety Sagron-naor**

מאמר נהדר ומפורט, תודה רבה! שמחתי להכיר אותך דרכו

לייק · השב/השיבי · 22 שב'

נעמה תימסיט

מאמר כל כך פרקטי ומעניין.

אני נתרמת המון ממאמריה של הכותבת. תודה רבה!!!

לייק · השב/השיבי · 50 שב'

פלאגין התגובות של פייסבוק

הוספת תגובה

חברים רשומים יכולים להוסיף תגובות והערות.
 לחצו כאן לרישום משתמש חדש או על 'כניסת חברים' אם הינכם רשומים כחברים.

כניסת חברים

31/7/2016

יעל אברהם

בהחלט מתאים גם לנוער בוגר. רעות יקרה, משום שהמודל הטיפולי דורש יכולת רפלקטיבית והוא בבסיסו קוגניטיבי התנהגותי, הרי שככל שהמטופל בוגר יותר, כך הטיפול אפקטיבי יותר.

31/7/2016

רעות דיין**מתאים גם לנוער בוגר?.**

נה פ



6/10/2013

דחייה חברתית. יעל שלום,
קראתי את שני המאמרים וקיבלתי ידע רב.
אני מחפשת תוכניות כאלה שיתאימו לתלמידי כתה א הן פרטני והן קבוצתי.
תוכלי לכוון אותי למשהו מתאים?

תודה,
דפנה

8/6/2013

מרב אנגל

תודה ובקשה. יעל נהנתי לקרוא את מאמריך. תודה על השיתוף בהתנסויותך.
האם ברשותך הטסט של בונדי?
TOP- Test of playfulness, Bundy, 2004

אשמח לקבל
תודה
מרב אנגל, קלינאית תקשורת.

28/2/2012

אמיר פינטו

תודה על מאמר מרגש, מלמד ושימושי. אין ספק שקשיים חברתיים הם מהווים מקור קושי ומצוקה מרכזי לילדים המתמודדים עימם. בעבר העברתי קבוצה לילדים עם בעיות חברתיות על פי מודל קוגניטיבי של 'פתרון בעיות חברתיות'. במודל זה אחת המטרות להביא את הילד ליכולת בחירת התנהגות מושכלת ולא אימפולסיבית ולמודעות להטיות החשיבה בהערכת הסיטואציה החברתית ודרכי הפתרון. מאמר זה מרחיב את היריעה ונראה כמספק כלים משמעותיים לטיפול ועזרה לילדים אלן.

26/12/2011

מאיה וייס**פשוט מקסים!.**

24/12/2011

לינוי כחלון

כל הכבוד !!! אני אומנם לא מטפלת, אך אני מתעסקת בשילוב במערכת החינוך הרגילה.. במשך שנתיים כשישבתי בכיתה עצמה, וגם היום כאשר אני מלווה את התהליך מהצד, אני מנסה להשיג תמונה ברורה על המבנה החברתי בכיתה ועל מה שמניע אותו וכיצד ניתן לעזור בשילוב. המאמר הזה וכמו כן, גם השני, הם נקודת אור יוצאת דופן, בהירים ורלבנטים בצורה בלתי רגילה. תודה רבה!



26/11/2011

אשורה רוזנפלד

מדהים נפלא מקיף מעניין. נהניתי מאוד לקרוא ולמדתי המון מהמאמר.

כל הכבוד.

כתוב יפה מפורט מוסבר.

שאפו!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

30/10/2011

ויסאם מרעי

מדהים, יישר כוח! המאמר מדהים, מעניין, מעמיק וחשוב ביותר. לדעתי מהווה תוספת ותרומה לכל העוסקים

בתחום.

כתוב ומאורגן בצורה נגישה, בהירה ומרתקת. נתרמתי מאוד. יישר כוח.

26/10/2011

ליטל שחר-שפירא

תודה!! המאמר מעניין ומעשיר.

המודל, בארגונו המושכל ובהירות הצגתו, קורא לעשות בו שימוש.

תודה יעל!

25/10/2011

אשרת רותם

פותח את הלב. מעביר בצורה חזקה את תחושות הילדים, במיוחד בזכות הדוגמאות המצוינות וניתוחן הבהיר.

חשוב מאוד.

10/10/2011

ציפי גליק

מקסים! הי אורית, מאוד אהבתי את הדרך הבהירה והנגישה שבה הצגת את השלבים. אני חייבת לציין שאני

מטפלת בגישה דומה אך המאמר חידד והוסיף מידע להמשך הדרך האישית שלי כמטפלת. ישר כוח!

8/10/2011

אורית אלפי

פותחת השערים. מאמר מקסים וחשוב, שפותח שער וסולל את הדרך גם לאנשי טיפול בנושא משמעותי כל כך.

והדוגמאות מרגשות ונוגעות עמוק בלב



פרסומות



רשימת הספרים המבוקשים ביותר בשנת 2019

הפרוטוקול הגמיש; טיפול בהורות; תסריטים נרקיסטיים של ההורות; ארץ יצורי הנפש ועוד



חזר למדפים: הפרוטוקול הגמיש - ויסות רגשי בקרב ילדים והוריהם

מאת ד"ר יעל שרון ושלי זאנטקרן. רעיונות למפגשי עבודה עם ילדים ומתבגרים בנושא ויסות רגשות

נצפים ביותר

"העיקר לא לפחד כלל" - טיפול נפשי ומלחמה

ד"ר מיכאל שושני | 31.7.2006

איפה הגברים כולם? מודל להסבר המחסומים בפנייה של גברים לעזרה נפשית מקצועית

ד"ר יאיר אפרת | 1.4.2018

ריאליטי או ניסוי מדעי? בין "חתונה ממבט ראשון" לניסוי הכלא של זימברדו

אילה שלזינגר ויעל עמית | 7.11.2019

וידויים של פסיכולוגים ברשת

שפיות זמנית | 26.11.2019

מעוררי עניין

עד אשר אמצא מקום

ד"ר מרים אבנרי-כהן | 25.10.2019

על מנהיגותו של נתניהו והפסיכולוגיה של ההמון

14.11.2019 | **גיא אור**

טיפול כשר בד"ץ או טיפול כשיר? הדילמה של פסיכולוגים חרדים ביחס לטיפול בבני או בנות המין השני

18.9.2019 | **שניאור הופמן**

בין מושקעות אימהית ראשונית לטיפול בחשיפה: מאתגרים בטיפול אינטגרטיבי בילדים פוסט טראומטיים להתבוננות מחודשת במרחב הביניים

29.10.2019 | **יעל אנקרי (אררה) ועמיחי בן ארי**

© 2002-2019 כל הזכויות שמורות לפסיכולוגיה עברית

צרו קשר הצהרת נגישות אمانת שימוש מדיניות פרטיות מפת אתר

Powered by [w3.css](#)

