

המשא על גבו של האדם שחווה דחייה חברתית בילדותו

יפעת אשרת-פינק

מבוא

דחייה חברתית בילדות הינה הרס פתאומי של המערכות החברתיות המוכרות. המחקר המובא במאמר זה הינו חלק מתוך מחקר רחב יותר המוצג בספר אסור להרים ידיים - זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות.¹ מטרת המחקר הייתה לאפיין מרכיבים מרכזיים בחוויית הדחייה החברתית ולהסיק מהם לגבי תפיסת ההתמודדות עימה במבט רטרוספקטיבי. במאמר זה מושם דגש על ממד תחושת העומס הרגשי המלווה לדחייה החברתית.

דחייה חברתית

משחר ילדותנו אנו שואפים להשתייך מבחינה חברתית לקבוצת בני גילנו. למרות זאת, בגיל החביון (6-12), ולעיתים באופן מתון יותר גם בגיל ההתבגרות (12-18), ילדים מסוימים מסומנים כ"מטרה" ונשארים בשוליים. יש הקושרים את הדחייה לתכונות אישיות של ילדים, אשר "מזמינות" עליהם את הדחייה.² כך מצד אחד ילדים ביישנים ומופנמים נמצאים בסיכון גבוה להידחות משום שהם נתפסים כמי שלא יגיבו למתקפה נגדם וכך ייפכו לטרף קל ו"שעיר לעזאזל". ומנגד, ילדים הפועלים באגרסיביות עלולים למצוא את עצמם כקורבנות של דחייה משום שהם נתפסים כיוצרי פרובוקציה ש"ראויים" להידחות בשל התנהגותם.³ אחרים מסבירים את הדחייה על-ידי ההקשר החברתי, היינו - עמדות, ציפיות חברתיות וסטריאוטיפים (בנוגע לגזע, מעמד כלכלי ועוד), מופעלים על-ידי ילדים כבר

¹ אשרת-פינק, 2018

² Hodges & Perry, 1999

³ Olweus, 1993

בצעירותם, וכך הם מקבלים או דוחים את חבריהם על סמך רשמים מהירים. על-פי גישה זו, הילדים מגבשים במהירות רושם ראשוני ביחס לאדם מסוים, ונמנעים מניתוח והבנה של מכלול האישיות של חבריהם, במקום להכיר את פנימיותם.⁴

ביסודנו כולנו מקווים לחיות את חיינו ב"חווית הוויה מתמשכת",⁵ אך אין אדם שלא חווה משברים ופגיעות חברתיות בילדותו אם כאשר ילדים לא רצו לשחק איתו, או שלא הוזמן לאירוע כלשהו. הרשמים השונים שהדחייה מותירה בנו נעוצים בראייה הסובייקטיבית של האדם את עצמו ואת המציאות אשר גורמת לו להתבונן ולפרש את המצב באופן ייחודי.⁶ מרטן טבע את המושג "התנסות נחוית" בהקשר לדחייה חברתית כדי להבדיל בין הרובד הגלוי שמתייחס לדחייה החברתית כתופעה ש"קורית", לבין ההתנסות הנחוית באופן שונה מאדם לאדם בשל החוויה הפנימית המתרחשת אצלו. בנימה אחרת, תחושת בדידות לא נקבעת בהכרח על-פי מספר מערכות היחסים שיש לאדם, אלא על-פי האיכות הסובייקטיבית שהוא מייחס למערכות הקשרים הללו ועד כמה הוא תופס את עצמו כמבודד מבחינה חברתית או רגשית.⁷ הזיכרון האישי של כל אדם, ובפרט הזיכרון שנצבר ממצב של פגיעה חברתית, הוא יצירה אישית, ספציפית וסלקטיבית שמטרתה לחזק ולאשר את מצב הרוח ואת האינטרסים של המספר בהווה.⁸

השלכות הדחייה החברתית על האדם

השלכות הדחייה החברתית הן רבות. על-פי מבחני דימות של המות, בעת שילדים מרגישים דחויים, נצפית אצלם פעילות מוגברת באזור קליפת המוח, זאת כתגובה לחלבון הנמצא בתאים שמעורר מערך של התנהגויות המכונות "התנהגויות מחלה", גורם לתגובות דלקתיות⁹ ולעלייה מיידית בערכים של הקורטיזול - הורמון הלחץ. ערכים גבוהים של קורטיזול לאורך זמן פוגעים בהתפתחות הילד בתחומים שונים: בזיכרון, בהישגים לימודיים, במערכת החיסון, בהסתגלות החברתית והרגשית, ובטווח הארוך גם במערכת הפרשת הקורטיזול עצמה.

מבחינה פסיכולוגית וחברתית, ילדים שסבלו מדחייה מתוארים כמי שסובלים יותר מאחרים מתחושת בדידות, בלבול קוגניטיבי, מצוקה נפשית ודיכאון. הם נוטים למחשבות אובדניות ולהתנהגויות פוסט-טראומטיות ונמנעים מאינטראקציות חברתיות. כאשר הדחייה

⁴ Patterson, Bigler & Swann, 2010

⁵ Winnicott, 1963

⁶ Merten, 1996

⁷ Cacioppo & Hawkley, 2005

⁸ פקר, 2016

⁹ Slavich, Way, Eisenberger & Taylor, 2010

החברתית חולפת במהרה, הילדים הדחויים מתאוששים ושבים לתפקוד תקין בשדה החברתי. אך כאשר היא חריפה ומתמשכת, היא מובילה לפיתוח רגישות מוגברת לדחייה, חרדה ביצירת אינטראקציות עם בני הגיל ובמערכות יחסים בכלל.¹⁰ נמצא כי דחייה בתקופת הילדות, עלולה לפגוע גם בהישגים הלימודיים, מגבירה את הסיכון להיעדרות רבה מבית הספר ולנשירה. הרגישות החברתית המתפתחת עלולה להוביל למחזור מערכות יחסים פוגעניות עם הסביבה ועם בני זוג.¹¹

מכל האמור לעיל עולה שדחייה חברתית על-ידי קבוצת בני הגיל מהווה הרס פתאומי של המערכות החברתיות המוכרות לילד והמעניקות לו את השקט הנפשי והיציבות הנדרשת לו להתפתחות קוגניטיבית ורגשית. כאשר הילד פוגש בה, מופר האיזון הפנימי בין התביעות החיצוניות למשאבים הפנימיים והוא נאלץ לבנות מחדש את מעמדו החברתי, כמו גם את ערכו העצמי.¹² בשפתם של סייג'י ואנטונובסקי, הפרט ניצב מול סיטואציה נפשית של עומס יתר (Overload balance), שמשמעה תחושה של היעדר מסוגלות עצמית לצלוח את ההתמודדות המתבקשת. חוסר איזון זה מגביר את התשישות הרגשית, את התחושה הסובייקטיבית של לחץ בשל התנגשות בתפקידו החברתיים, את תחושת המסוגלות העצמית ואת אופן ההתייחסות שלו ושל סביבתו להצלחות וכישלונות.¹³ רוזנבלום ולב ארי¹⁴ מצאו בתשישות זו תבנית של עומס רגשי, בשל הצורך המידי לתכנן ולתעל מחדש את המחשבה, ההרגשה והפעולה להסתגלות למצב החדש.

זיכרונות אישיים מדחייה חברתית ומשמעותם בחיים

הזיכרון ככלל משקף את עולמו הפנימי של האדם ואת המשמעות שהוא מעניק למציאות.¹⁵ לכן, כאשר עובדים עם זיכרונות, אין הכוונה להגיע לחקר האמת האובייקטיבית, אלא להשתמש בזיכרון כנרטיב המהווה חומר גלם שעשוי לשמש כרמז לאדם עצמו, לעזור לו להבין טוב יותר את העבר ולהפיק ממנו לקחים לעתיד. כאשר אדם חווה טראומה חברתית, רגשות ראשוניים שאינם אדפטיביים, כמו תחושת חוסר ערך או בדידות, חולשה, פחד מנטישה ועוד, משאירים אותו עם תחושה של תקיעות, עומס רגשי וייאוש. יש להניח שיהיה לכך ביטוי בנרטיב הזיכרון שהאדם מספר. הסיבה המרכזית לכך היא שההתנסות שנחווה היא שהסיטואציה לא הגיעה לכדי סיום משביע רצון, הסיום מאכזב וייתכן

Beerli & Lev-Wiesel, 2012¹⁰

Parker et al., 2006¹¹

Sagy & Antonovsky 1996¹²

שם¹³

רוזנבלום ולב ארי, 2015¹⁴

פקר, 2016¹⁵

שנותרו שאלות פתוחות של הפרט לגבי עצמו ולגבי מערכות היחסים שלו עם סביבתו. יתרה מכך, מחקרים על משברי חיים מלמדים, שכאשר ההתמודדות נעשית באופן חלקי ואין השלמה של תהליך האובדן, האבל, החסר וכדומה, המקרה מוביל לפגיעות רבה במצבים דומים בעתיד.¹⁶ על-פי שחר ואלון,¹⁷ במקרה של דחייה חברתית, רגשות ראשוניים אלו נאגרים כזיכרון רגשי היוצר סכמת בושה בסיסית. סכמה זו מאפיינת את הזהות העצמית ואת נרטיב החיים של מי שחוה אותה, והיא מופעלת שוב בסיטואציות הקשורות בהישגיות, הערכה, והשוואה חברתית. גם ירושלמי¹⁸ מצביע על כך שכאשר אדם שחוה משבר בעברו פוגש מצב חדש שעל פניו נראה חסר מוצא בדומה לאירוע הקודם, הוא ישחזר את מצב הדחק הקשה אשר רק יוסיף לתחושת הסבל והמצוקה.

במאמר זה אומץ המושג "עומס" מתוך הנחה שבמצבים של דחייה חברתית הילד הדחוי נפגש בתחושת דחק ועקה, שבהם חש עצמו ממולכד וללא פתרון. תחושות כבדות אלו הן למעשה ביטוי לעומס רגשי אשר נצרב בזיכרונו וממשיך להדהד בתוכו גם בהמשך חייו. הדבר דומה לאמירתו של מהטמה גנדי:

שים לב למחשבות שלך, הן הופכות להיות **מילים**, שים לב למילים שלך, הן הופכות להיות **מעשים**, שים לב למעשים שלך, הם הופכים להיות **הרגלים**, שים לב להרגלים שלך, הם הופכים להיות **אופי**, שים לב לאופי שלך, הוא הופך להיות **גורל**.¹⁹

המסר במשפט זה מתיישב עם הטענה שאדם שחוה דחייה חברתית בעבר ופיתח רגישות לדחייה חוזרת, נתון לסיכון גבוה יותר לפתח "קריירה קורבנית" (Victim career). המושג מצביע על מעין גורל דחייה ידוע מראש.²⁰ במרכזו של מאמר זה עומד הרצון לאפיין מרכיבים מרכזיים בחוויית הדחייה החברתית, לחקור את ממד העומס של התנסויות העבר על החיים העכשוויים ולהסיק מהם לגבי תפיסת ההתמודדות עימה במבט רטרוספקטיבי. במילים אחרות, להבין כיצד השפיעה תחושת הדחק והעקה על הווייתם ותפקודם של המספרים בהיבטים שונים של חייהם מפרספקטיבה של זמן ובאלו אסטרטגיות הם השתמשו כדי להתמודד עם ממד עומס זה.

¹⁶ ירושלמי, 2007

¹⁷ שחר ואלון, 2013

¹⁸ ירושלמי, 2007

¹⁹ www.pitgam.net/data

²⁰ Becker, 1963

שיטת המחקר

הגישה המחקרית אשר שמה דגש על החוויה הסובייקטיבית הייחודית של כל אדם, במקרה זה ההתנסות הנחוות של המשתתפים את הדחייה החברתית, היא הגישה הפנומנולוגית.²¹ גישה זו תופסת את האדם כ"יצור שלם" ודוגלת בהתבוננות וניתוח הפירושים שהוא עושה לאירועים שחווה בעבר ובהווה. סיפורי החיים המופקים בגישה נרטיבית, חושפים את ה"גרסה של המשתתפים למציאות חייהם",²² זאת על-פי האופן שאדם מבין את משמעויות חייו. היות והשלכות של אירועים בכלל ושל אירועי דחייה חברתית בפרט הן חמקמקות, מתחייבת נקודת מבטו של האדם על האירועים. לפיכך, בקשתי ממשתתפי המחקר לדבר על הדחייה החברתית שחוו בילדותם, הייתה מעבר לבקשה שגרתית "לספר סיפור", אלא במובן רחב יותר - "לחיות ולהבנות את הסיפור"²³ על-ידי גשר דמיוני בין העבר להווה ואף לעתיד.²⁴

המדגם, איסוף נתונים וניתוחם

במהלך השנים 2009-2015 נאספו מתוך ראיונות כ-300 סיפורי זיכרונות של דחייה חברתית בשיטת "כדור שלג".²⁵ כ-60% מהמשתתפים (180) הם אנשי חינוך במנעד הרחב של הקריירה אותם לימדתי בקורסי חינוך למיניהם במכללה להכשרת מורים²⁶ וכ-40% (כ-120) מהמשתתפים הם בעלי מקצועות חופשיים שהרקע שלהם הגיע אל"י מפה לאוזן ובשיטת חבר מביא חבר. כך נחשפתי למרואיינים רבים השייכים לדורות שונים וסיפוריהם מונו וסודרו בהתאם.

עמיתים חובבי כתיבה וקריאה סייעו לי במיון ובבחירת הסיפורים,²⁷ וכך נדגמו כ-70 סיפורים בלבד: סיפורים שמתוארים בהם זיכרונות חברתיים שליליים. מקרי הדחייה מתוארים בהם באופן עשיר וניתן להבין מתוכם את ריטואל הדחייה ואת נסיבותיו, השותפים לדחייה, וקיימת בהם התייחסות לתגובותיהם ודרכי פעולתם של המבוגרים המשמעותיים בחייהם של המספרים. שני סוגי ניתוחים הופעלו על הסיפורים למטרות שונות. מאמר זה יתמקד בחקר השלכות הדחייה במבט רטרוספקטיבי. לשם כך נערך ניתוח של הצורה התחבירית של נרטיבים: התחלה, אמצע וסוף או סיטואציה-שינוי-סיטואציה,²⁸

Rogers, 1967²¹

שלסקי ואלפרט, 2007²²

Connelly & Clandinin, 2006²³

Woods, 1985²⁴

Patton, 1990²⁵

המשתתפים נתנו הסכמה מדעת לפרסם סיפורים אלו.²⁶

קרדיטים ניתנו בספר בחלק התודות.²⁷

Mitchell, 1981; Iser, 1976²⁸

ולאחר מכן השלכות הדחייה החברתית נותחו בגישת התאוריה מעוגנת בשדה²⁹ לצורך קטגוריזציה של התמות העולות מהסיפורים.

ממצאים

תמונה כוללת

שתי רמות פגיעה זוהו כתוצאה מאירועי הדחייה החברתית: פגיעה מסדר ראשון ופגיעה מסדר שני.³⁰ פגיעה מסדר ראשון ניכרה בשינוי התפקוד היום-יומי של הפרט כגון: פחות בכמות החברים, אי-שיתוף בביצוע מטלות (שיעורי בית ולמידה למבחנים) וירידה בביצועים. פגיעה מסדר שני התבטאה בהפחתת היכולת של האדם למצות את הפוטנציאל האישי, הנפשי, החברתי, הלימודי והפיזי שלו. למעשה, אף לא משתתף אחד נשאר אדיש לדחייה, וכל אחד מהם חווה עומס רגשי כלשהו בעקבותיה, בעוצמות ובהיקפים שונים. אופי ורמת המעמסה וכן אסטרטגיית ההתמודדות נבעה ממפגש בין שני צירים: אותות המצוקה של הפרט ויעילות ההתערבות של סוכני החברות (הורים ו/או הורים). שילוב בין הצירים הניב מודל בן ארבעה תאים המתואר בטבלה שלהלן.

טבלה 1: ארבעת מצבי הפגיעה של הילד הדחוי לפי אותות המצוקה ואופי ואיכות התערבות

התערבות לא יעילה	התערבות יעילה
מצב 2: פגיעה מסדר ראשון: למידה מצבית (15%)	מצב 1: פגיעה מסדר ראשון: הדלגה (10%)
מצב 4: פגיעה מסדר שני: צמיחה והעצמה אישית (30%)	מצב 3: פגיעה מסדר שני: פגיעה בזהות (45%)
אותות מצוקה נמוכים של הפרט	אותות מצוקה גבוהים של הפרט

מצבי הפגיעה כביטוי לעומס רגשי בדרגות שונות

מהטבלה עולה, שבמהלכה של סיטואציית דחייה חברתית ובסמוך אליה, עומדים למבחן, כוחותיו האישיים של הפרט להתמודד עם המצוקה מחד גיסא ויעילות ההתערבות החינוכית מאידך גיסא. באם אותות המצוקה של הקורבן נמוכים וההתערבות החינוכית נעשית בזמן ובאופן הנכון, מתרחשות אצל הקורבן למידה והתפתחות. מנגד, באם הקורבן מגלה סימני מצוקה גבוהים וההתערבות הננקטת אינה אפקטיבית, תחושת המסוגלות וביטחונו האישי של הפרט מתערערים הן בזמן האירוע והן לטווח הרחוק. אם כן, תחושותיו האישיות של הקורבן ומידת הסבל שלו, כמו גם יעילות ההתערבות, הם שני מרכיבים

²⁹ Strauss & Corbin, 1990

³⁰ אבחנה זו נסמכת על הצעתם של וצלוויק, ויקלנד ופיש (1979) שמבחינה בין סוגי שינוי בארגון ובעיקר מתייחסת לשינויים בעולם הרגשי והקוגניטיבי של הפרט, המשפחה הקבוצה או הארגון והיא שימשה כמסגרת תאורטית מסייעת בפילוח שני סוגי הפגיעה.

חשובים בקביעת רמת הפגיעה של הילד הדחוי. חוסר איזון מכל סוג שהוא, יוביל לפגיעה וקמילה, ואילו איזון יוביל להצמחה ולמידה. התפיסה המוצעת במודל היא בבחינת מתווה כולל עבור סוכני החברות השותפים לגידול וחינוך הילד.

כשבוחנים את ממד העומס בסיפוריהם של המשתתפים, עולה שהדלגה היא רמת הפגיעה הקלה ביותר והנדירה ביותר. ההדלגה נכחה בשבעה מתוך 17 סיפורים, והיא מהווה 40% מצורות ההתמודדות בפגיעה מסדר ראשון אצל 10% מכלל המשתתפים (N=70). המספרים מקבוצה זו נקלעו למצוקה רגשית זמנית והם כינו אותה אפיזודה חולפת. גם כיום הם רואים במקרה שחוו אירוע חד-פעמי ומנותק מחייהם הבוגרים. עוד דבר משותף לכלל המשתתפים בקטגוריה זו הוא שמבוגרים לא היו מעורבים בה, אם משום שהילדים הדחויים לא עירבו אותם, או בשל העובדה שהמבוגרים לא התערבו מטעמים שלהם (לא ידעו עליה, לא הספיקו להגיב אליה, או לא מצאו לנכון להתערב). חשוב לציין כי מצד כלל המשתתפים, בחשיבה לאחור הובעה דעה שונה. רובם ככולם טוענים כיום שנכון היה להתערב.

אברהם, שחצה את גיל 70, הוא כבר סב לתשעה נכדים, אבל זוכר היטב את ההצקות שחווה בילדותו כעולה חדש מרומניה על-ידי כנופית נערים. ההצקה כללה קללות, הלשנות על מעשים שלא עשה, כינויי גנאי ("רומני קמצן" ו"אברהמ'ה ממליגלה"), השלכת שקיות מים עליו בבית הספר כדי לביישו וכן הרחקתו מפעילויות. אברהם הרגיש בודד ועצוב ולא ראה טעם להגיע לבית הספר, אך החליט "להעביר את החבילה הזאת הלאה", במילים אחרות – "לדלג":

זכיתי ליחס מפלה כמו כל תימני, מרוקאי או יקה. היה מקובל "לטפס" על עולים חדשים ובזה לא נבדלתי מאחרים. לא הרגשתי טיפש, אז מאוחר יותר היה לי קל לשייך את הדחייה שלי לבעיות שהיו אז בחברה בכלל או בכיתה שלי בפרט.

מדבריו של אברהם עולה שהוא לא מצא שהמקרה שלו שונה ממקרים של ילדים עולים חדשים אחרים בסביבתו, מה שגרם לו לראות בכך "מחיר מקובל" שעליו לשלם כעולה חדש ששואף להיטמע בחברה. הגדרת ה"עצמי" והתחושות ביחס ל"עצמי" שלנו נמצאת תמיד בהתייחסות ותוך השוואה מתמדת אל ה"אחר", כלומר "הלא-אני".³¹ ואכן בהתנהגותו, חוויית ה"עצמי" שלו הייתה דומה בעיניו לכל העולים החדשים שסובלים. ומכאן, שהצליח לזהות את חסרונותיהם של הבריונים ולהכיר בכך שהם פחות טובים ממנו ("מטומטמים" כלשונו). בזכות דרך המחשבה שלו, הצליח להרכיב לעצמו אמת כלשהי ביחס לעצמו,

³¹ ירושלמי, 2007

שעזרה לו "לדלג" מעל הדברים ולחזור ל"עצמי" שלו באופן די מהיר, מבלי להעמיק את המשבר.

למידה מצבית גם היא מאופיינת כפגיעה מסדר ראשון, אך בשכיחות גבוהה יותר מקודמתה. הלמידה המצבית נכחה ב-10 מקרים מתוך ה-17, שהם 60% מהמצבים ברמת פגיעה מסדר ראשון, וכ-15% מכלל המשתתפים (N=70). בשונה מקודמיהם, מספרים שהשתייכו לקטגוריה זו, העידו שלא הם ולא הוריהם או מוריהם, "דילגו" הלאה. להפך. סוכני החברות טיפלו באירועי הדחייה על-ידי הבעת אמפתיה וחום, אכפתיות ודאגה לצד ענישה ראויה. התייחסות זו אפשרה להם להפיק לקחים מהמקרה ולצאת בתחושת "למידה מהמצב", והיוזמה לכך הייתה של המורים. אין בכך אמירה השוללת את האפשרות שגם "המדלגים" למדו מהמצב, אך עיקר למידתם הייתה ספונטנית ואישית מעצם היותם בני אנוש המתפתחים מכל אינטראקציה יום-יומית. לעומתם, המשתתפים בקטגוריה זו הצביעו על כך שמקור הלמידה המצבית היה המבוגר המשמעותי והיא שהאיצה בהם לחזור לסדר יומם. היה בהתערבות זו שדר להגנה והשריית ביטחון כלפי הילד הדחוי, שבמידה ויידחה שוב בעתיד, יידע כיצד לפעול ולקבל תמיכה מתאימה.

מאיה הרגישה ילדה דחויה כמו אברהם, אבל התמקדה בסיפורה באירוע משפיל ובלתי נשכח אחד ביום הולדתה התשיעי. חברה לכיתה תכננו לקלקל את מסיבת יום הולדתה ולהשפילה, ואף השאירו לה פתק בתוך אחת מהמתנות: "לכבוד יום הולדת בלתי נשכח". מאיה נפגעה קשות וסירבה ללכת לבית הספר ימים רבים, ועד סיום השנה הרבתה להיעדר. על אף שהמצוקה של מאיה נראתה בעיניה בלתי נסבלת, סיפורה שויך לסיטואציית הלמידה המצבית. אומנם, בתחילה מאיה סיפרה כיצד אימה ואחיה שכנעו אותה לקיים את מסיבת יום ההולדת משום שהאמינו שהילדים ישימו בצד את השנאה ויתנהגו יפה, אך מחשבה זו לא עמדה במבחן המציאות. משאימה של מאיה הבינה את המצב לאמיתו, היא רתמה את מחנכת הכיתה לפעול בעניינה של בתה והמקרה טופל ביסודיות. כך סיפרה מאיה:

אסור לנו להיכנע לפחדים של הילדים. למדתי שאימי היא אישה חזקה, היא העניקה לי חוסן נפשי והיא תהיה עבורי מודל לגידול בתי.
למדתי שכאשר נעשה מעשה, חמור ככל שיהיה, ברגע שנזרק עליו אור ואנשים יודעים עליו ונעשה אתו תהליך נכון, הוא עשוי אפילו לעזור לצמיחה במידה מסוימת. [...] הוא הפחית את האשמה שמדובר בי, ילדה לא אהודה בלשון המעטה ודחויה ברמה קשה. הוא סייע לי לספר לעצמי סיפור אחר, קצת שונה מהמקור.

סיפורה של מאיה, כמו סיפורים נוספים אחרים בקטגוריה זו, מלווה בתיאורים של תחושות דחק ועקה לאורך הדרך. גם אצלה, כמו אצל כל המספרים בקטגוריה זו, אותות המצוקה

גברו, אך משנכנסו ההורים והמורה לתמונה, נעשה טיפול שורש ולמאיה הוחזרה תחושת הביטחון. היא החלה להאמין שיש בכוחם של ההורים והמורים להפחית את עוצמת הכאב, הפגיעה והמצוקה שלה על-ידי התערבות נכונה, נקיטת פעולות הגנה והצבת גבולות נכונים. מצבי הפגיעה מן הסדר השני מבטאים עליית מדרגה בחומרת ההשלכות, משמע, תחושות הדחק והעקה שהרגיש הילד הדחוי גברו. אין בתיאור ההשפעות שיצוינו להלן מניעה מכך שבמהלך התקופה המשתתפים חוו אפיזודות של הדלגה ולמידה מצבית. אולם, ככל שתחושות הדחק והעקה התגברו, כך הקול המרכזי והבולט ביותר שצבע את המקרה הוא של פגיעה בזהות העצמית. מצב פגיעה זה הוא השכיח ביותר. נמצאו כ-32 משתתפים מתוך 53 משתתפים בקטגוריה זו, שהם כ-60% מסך הסיפורים המופיעים בסדר שני, וכ-45% מסך כל המשתתפים במחקר (N=70). המשתתפים בקטגוריה זו חוו דחייה חריפה, נרחבת וממושכת יותר. משתתפים אלו על-פי-רוב נפגעו על-ידי אלימות מילולית ופיזית, נסיבות דחייתם לא היו בהירות להם ולכן הרגישו חסרי אונים לפעול. מספרים אלו זכו למעגלי תמיכה מצומצמים יותר, אפקטיביים פחות וכך הם נותרו "חשופים בצריח". ועוד, בדומה למאפיינים המוכרים במצבי עקה, המספרים העידו ש"מערכת החיסון הרגשית" שלהם נחלשה, הם הפכו לפגיעים יותר, סבלו ממצבי רוח גרוועים, דיכאון, חרדה, הפרעות אכילה ומערכות יחסים בלתי מספקות.

זהבית היא אישה יפת מראה, תמירה ונעימת הליכות, בת 55, מנהלת משאבי אנוש בחברה גדולה בדרום הארץ. סיפור דחייתה מימי ילדותה מתאר רדיפה מתמשכת כלפיה מצד ילדות בכיתתה ולבסוף גם במעשה קיצוני ואלים כנגדה. באחד הלילות בטיול השנתי מספר בנות בכיתה יזמו את גזירת צמתה הארוכה וצבעו את פניה. זהבית סיפרה:

מיותר לציין שנחרתה בי צלקת עמוקה. גם מי שלא מייחס משמעות מיוחדת לשיער, יכול אולי להבין את הפלישה לאישיותי. חששתי ליצור קשר, ברור שחששתי לישון מחוץ לבית, לצאת לטיולים, להתמסר לקשר, ויתרה מכך, לא ספרתי את הסיפור הזה לאף חבר שהיה לי מאוחר יותר.

גזירת השיער של זהבית חיסלה באופן מטפורי גם את צמיחתה האישית. ביטחונה העצמי נרמס ולא בכדי היא קראה לסיפור שלה "הפסקת הצמיחה תרתי משמע":

תראי, שיער זה עניין רציני בשבילי, ואני יודעת שגם בשביל הרבה מאוד אנשים ובעיקר נשים. לא סתם שיערו של שמשון הגיבור הוא סמל לחוזק וכוח פנימי. אני מרגישה שהשיער הוא סמל הכוח והעוצמה הפנימית שלי. הרגשתי שחתכו אותי מבפנים. אני אגזים ואומר שהרגשתי כאילו נאנסתי. הם חדרו אל הטריטוריה שלי בלילה, ביצעו את זממם ולקחו איבר מגופי.

החוויה של החדירה לפרטיותה והלגלוג על מה שהצמה סמלה עבודה היו קשים מנשוא. בדומה למספרים אחרים מקבוצה זו, זהבית הרגישה כי כדי להשתקם, עליה להתנתק ממקום הפגיעה והיא עברה לבית ספר אחר אך הפצע לא נרפא. זהבית סיפרה כי המקרה העיקר עליה ורדף אותה במשך שנים רבות. היא סבלה מסייטים, הפצע נותר מדמם ושום התערבות לא הועילה:

קיוויתי שבעקבותיו המורים יתעוררו ולא יוכלו עוד להישאר אדישים למעשי הנבלה ולנידוי שלי. קיוויתי שיטפלו בילדים שעשו זאת ויענישו אותם קשות. אחרי חקירה רצינית, אלה שיזמו ועשו את המעשה נענשו כהוגן והושעו מבית הספר לכמה ימים. יותר מזה לא נעשה, אבל התרשמתי גם שלא ידעו לעשות יותר.

זהבית, כמו מספרים אחרים בקטגוריה זו, חוותה אובדן של זהותה העצמית המוכרת. היא התמלאה בתסכול, כעס, החמצה וייאוש מכך שהמערכת לא פעלה די בעניין. השילוב בין הכאב הגדול והבלתי נסבל של נפגעים בקטגוריה זו, למול חוסר הישע ו/או אוזלת היד של המבוגרים המשמעותיים, הותירה אותם עם חוסר אונים נלמד שהלך איתם גם להתנסויות משבריות אחרות בחייהם. המשתתפים בקטגוריה זו צברו למעשה חווית למידה מחלישה שגרמה להם לא רק לאבד את האמון בסביבה, אלא גם את האמון בעצמם, בכוחותיהם להתמודד עם מצבי משבר ומילאה אותם ברגשות אשם על כך שלא צלחו את המקרה. לחילופין, התאכזבו מכך שהמערכת החינוכית לא התערבה כראוי או לא השיגה את התוצאות הראויות - הפסקת ההצקה והענשת הבריונים כפי שהיו מצפים שיקרה.

במקרים שתויגו **כצמיחה והעצמה אישית**, נמנו 21 מספרים מתוך 53 משתתפים ששויכו לקטגוריה זו, שהם 40% מכלל המספרים בסדר שני, וכ-30% מסך כל המשתתפים שנדגמו במחקר (N=70). העצמה על-פי-רוב מקושרת למקרים מיטיבים ומובנת באור חיובי משום שאנשים מצליחים להשיג בכוחות עצמם או בעזרת אחרים שליטה רבה יותר בחייהם.³² היא מוכרת ככרוכה בהתפתחות מערכת של עמדות, התנהגויות וערכים חדשים בשל היותה פעילות של שינוי.³³ זאת גם אם כתוצאה של טיפול נפשי או פתרון קונפליקטים. אולם במחקר הנוכחי, גם אם נדמה בהשוואה למצב קודם (פגיעה בזהות האישית), שהעצמה היא רגיעה או שקט נפשי, לא לכך הכוונה. הכוונה בהעצמה במחקר הנוכחי היא התחברות נכונה יותר של האדם הדחוי אל ה"עצמי" שלו. רוב המשתתפים בקטגוריה זו העידו על אותות מצוקה גבוהים, ועל כך שהדחייה מוטטה ופירקה אותם, אך הם אפשרו לעצמם לחוות מחדש את כאב ההתמוטטות מתוך ויסות עצמי וביקורת. בשונה

³² סדן, 1997

³³ Maeroff, 1988 ; Zimmerman & Rappaport, 1988

מקודמיהם, שחוו נטישה מצד הסביבה הקרובה, המשתתפים השייכים לקטגוריה זו חוו את סגירת הסיפור כהתמודדות מוצלחת שאפשרה תיקון משמעותי בתבניות הנפשיות העמוקות יותר.

אהובה בת 86, עלתה עם משפחתה מתימן וקליטתה הייתה קשה ביותר. כבר ביום הראשון להגעתה אף תלמיד לא רצה לשבת על ידה, והיא עברה כלשונה כמו חפץ מתגלגל מיד ליד, תוך השפלה, ובהפגנת גועל של בני כיתתה כלפיה בשל צבע עורה. הילדים פגעו בה בכל דרך אפשרית. על אף שהדחייה שחוותה אהובה הייתה מהקשות שסופרו, מקרה הדחייה הפך לסיפור העצמה בשל נקודת המפגש עם תהליך ההתערבות החינוכי שהביא לתוצאות מצוינות אשר כלל שיחות של המורה עם הכיתה כקבוצה ועם תלמידים באופן אישי, הגברת הפעילויות הבלתי פורמליות עם קבוצת בני הגיל, עידוד לדיווחים חיוביים על עשייה מצמיחה ועוד. להלן דוגמה מסיפורה של אהובה על התנהגות בין-אישית מעצימה מצד המורה:

מה שעזר לי במיוחד לצלוח את כל העלבונות הללו היה הסיוע של המורה פנינה. פנינה הייתה אישה מבוגרת, חכמה מאוד ונעימת הליכות. היא חינכה אותנו בשקט נפשי בלתי יתואר. הרגשתי שהיא אוהבת אותי וכל אחד מאיתנו. בכל פעם שנזרקו עלבונות מצד חברים, לא רק כלפיי, היא הייתה עוצרת ואומרת: "דרך ארץ קדמה לתורה" והייתה שואלת: "מהי דרך ארץ?" [...] היא הייתה לוקחת אותי לשיחות בהפסקות. היא קראה לי: "אהובתי, מה שלומך?" לא תמיד שיתפתי אותה עד הסוף במה שקורה, אבל היא אמרה לי: "אהובתי, אינך נראית כתמול שלשום".

התייחסותה של המורה למקרה, מהווה דוגמה אחת מבין שורה של פעולות שציינה אהובה ויש בה כדי להמחיש חלק מן העקרונות אשר חשוב ליישם בעיני אהובה כדי להתמיר מקרה של דחייה להעצמה וצמיחה אישית. אהובה תיארה את פעולות המורה כמי שהנחתה את הילדים להתמקד בנקודות הכוח. לפי חוות דעתה של אהובה, המורה עשתה זאת ממקום חברי ולא מטיף, הדגישה את הטוב ולא את הרע, נתנה הד למסרים חיוביים מבלי לייצר תחושות אשמה כבדות. כל הפעולות האלו גרמו לאהובה להעלות את הערך העצמי שלה, להשתחרר מעקה שאחזה בה ולחפש דרך לפרוץ החוצה. מנקודת מבטה, היה לכך גם ערך מבחינת טיוב האקלים הכיתתי: פחות מעשה בריונות ויותר סולידריות.

לסיכום, המשתתפים המועצמים הפעילו בתוך עצמם יכולת הרגעה עצמית ומציאת החיוב במצב (בקצב שונה אצל כל אדם). האנשים בקטגוריה זו חוו משבר שהיה כרוך בפירוק והתערעורת התבניות המנטליות שלהם ביחס לחייהם. ממעמסה רגשית ומתוך ההלם, האכזבה, הכאב והאובדן, העניקו בהמשך למקרים הללו משמעות שעזרה להם לארגן מחדש את עולמם הפנימי מול המציאות החיצונית. צמיחה זו התבטאה בין היתר בפיתוח

האמונה האישית של האדם ביכולתו לקבל החלטות ולפתור את בעיותיו מתוך משאביו האישיים, על אף העומס הנפשי הכרוך בכך.

דיון

מחקר זה, נולד מתוך הנחה שדחייה חברתית בילדות מורגשת, נתפסת ומובנת באופן שונה מנקודת זמן מרוחקת. מכאן שמטרתו המרכזית הייתה לאפיין את חוויית הדחייה החברתית ולהסיק ממאפיינים אלו לגבי תפיסת ההתמודדות עימה מצד המספרים.

בהמשך להשפעות הדחייה החברתית הידועות בספרות, המחקר הנוכחי הוסיף נדבך חשוב - הצגת ההשפעות כשזורות אלו באלו ובעלות זיקה הדדית ביניהן. הראייה המטריציונית כפי שתוארה בפרק הממצאים, משקפת את המערך הנפשי הדינמי שלנו ואת העובדה שרגשותינו הקיצוניים יכולים להתקיים בעת ובעונה אחת³⁴ ואין דרך מדויקת לדעת את הגבולות שבין מצבי הפגיעה שלנו. למעשה, ניכר מתוך זיכרונותיהם של המשתתפים שהערכתם העצמית הגיבה אל המציאות החיצונית בכל רגע ורגע והיא נעה ונדה³⁵ כתוצאה משילוב מתמיד בין התנאים הפנימיים (כמו: תכונות אופי, רגישות, פרשנות אישית, מצוקה ויכולת להתמודד עם מצבים מורכבים) לבין תנאים חיצוניים (כמו: התערבות סוכני החברות דוגמת הורים ומורים). כפי שעולה מהמחקר, למשקל של כל אחד מהמרכיבים בעת נתונה, הייתה השפעה מכרעת על ביטוייהן וחומרן של תחושות הדחק והעקה שהם ממדים של עומס רגשי. ראייה חדשה זו עשויה להפריך את ההנחה, שניתן היה לצפות לה, שהשלכות הן מצטברות, לינאריות ויופיעו בסדרתיות מסוימת בזו אחר זו. למשל: תחילה ניפגע נורולוגית, אחר כך ניפגע חברתית ולבסוף ניפגע פסיכולוגית. בפועל, השלכות הדחייה הן מיידיות, מעורבות זו בזו ומזינות זו את זו. תחושת הדחק והעקה שמורגשות באופן מידי מבחינה נורולוגית מתבטאות במחשבות על המציאות, מתורגמות להתנהגויות ומועברות לסביבה. חברים מקבוצת בני הגיל, מפענחים מיידית תגובות אלו ומגיבים אליהן, כך שמשלשלת תרבות שיח ודינמיקה קבוצתית מותאמת.

חשוב לזכור, כי מדובר בזיכרונות סובייקטיביים ואין דרך לאשר אם הם אמת או סיפור מומצא. שהרי אנשים יכולים לעבור חוויות דומות שבעקבותיהן אחד יטען שתמכו בו והאחר יטען שהזניחו אותו. מכאן שאיננו יכולים להשתמש במודל כסוציומטר או לחילופין לאטום הרמטית כל מצב ולבודד אותו. ובכל זאת, יש בממצאים בכדי לתת תמונה כוללת על פיזור מצבי הפגיעה ודרכי ההתמודדות.

³⁴ ירושלמי, 2007

³⁵ וינש, 2015

ניתן גם להבין את הפגיעות כנעות על פני רצף, החל מהפגיעה הקלה ביותר וכלה בפגיעה הקשה ביותר. כאשר נבחנה השאלה מה היו המנגנונים או התהליכים שייצרו סיפור של "התגברות" על החוויה הקשה לעומת סיפור של "כאב שלא נרפא", ניתן היה לגלות דמיון ושוני בין המספרים המייצגים את סוגי הפגיעות השונים, כבשיטת השתי וערב, היינו: (א) דמיון בתהליכים ובמנגנוני הפעולה בין המספרים שההתערבות אצלם הייתה לא יעילה (הציר אנכי באיור) ובכלל זה: הבדלים בין "המדלגים" (מצב 1) ו"הנפגעים בזהותם האישית" (מצב 3), לבין "הלומדים מצבית" (מצב 2) ו"המועצמים" (מצב 4); ו-(ב) דמיון בתהליכים ובמנגנונים בין המספרים שאותות המצוקה שלהם היו גבוהים או נמוכים (הציר אופקי באיור) ובכלל זה: הבדלים בין ה"מדלגים" (מצב 1) ו"הלומדים מצבית" (מצב 2) לבין ה"נפגעים בזהותם האישית" (מצב 3) וה"מועצמים" (מצב 4).

אתחיל בארבעת ההבדלים המרכזיים הנוגעים למספרים בקבוצה הראשונה, שההתערבות ביחס למקרי הדחייה שלהם תוארה על ידם כלא יעילה. א. המספרים ממצבים 1 ו-3, נמצאו כמי שהנמיכו ציפיות מעצמם ומסביבתם, וייתכן כי בשל כך רמת ההתערבות הייתה לא יעילה. במילים אחרות, הם ציפו פחות וקיבלו פחות. לעומתם המספרים ממצבים 2 ו-4 תפסו את עצמם כאינדיבידואלים שהם "חלק מעולם גדול יותר", במילים אחרות - חברה. מתוך כך ראו את הסביבה המקיפה אותם כ"חייבת" להם. הם חיו מתוך הרשאה פנימית לקבל עזרה בשעת הצורך. הם ראו במוריהם ובהוריהם דמויות מבוגרות משמעותיות שחייבות לתפקד כפטרונות, אחראיות ומחנכות ותבעו מהם פעולה. ושוב, על אותו משקל, ציפו יותר וקיבלו יותר.

ב. המספרים ממצבים 1 ו-3, העידו שגייסו הרבה ממשאביהם הפנימיים, אך מוקד השליטה שהניע אותם היה חיצוני. הם ציפו למשוך את תשומת הלב לבעיותיהם על מנת שיבינו אותם, יזדהו עם כאבם ויטפלו בבעיותיהם. לעומתם, המספרים ממצבים 2 ו-4, תיעלו את משאביהם פנימה, לפרואקטיביות שלהם. הם ראו עצמם כמובילים את פתרון הסיטואציות וניתבו את פעולותיהם למטרות שיפור ביצועים. בחזקת "אם אין אני לי מי לי".

ג. המספרים ממצבים 1 ו-3, התמקדו בדרכי הפעולה שלהם בצעדים קטנים, מתוך חשיבה הישרדותית: "לעבור יום ביומ", לכבוש יעד אחר יעד. בשל כך התקשו לראות מטרה גדולה לנגד עיניהם, לפרוץ חברתית ולהשתלב כמנהיגים. לעומתם, המספרים ממצבים 2 ו-4, פעלו מתוך מטרה גדולה והגדירו לעצמם צעדים שנגזרים ממנה. נקודת מבטם הייתה הפוכה וכאמור מתוך אסטרטגיה רחבה הם גזרו צעדי משנה.

ד. הרכיב האחרון המבדיל והמחבר בין האוכלוסיות היה בראייה הדיכוטומית לעומת הראייה היצירתית. המספרים ממצבים 1 ו-3, ראו את הסיטואציות, ההזדמנויות והאתגרים

בראייה קוטבית של שחור/לבן, ייתכן/לא ייתכן, נכון/לא נכון. לעומתם, המספרים ממצבים 2 ו-4, נטו לראות באופן יצירתי את המצב ואת פתרונו. לצאת מחוץ לקופסה, לחפש פתרונות חלופיים, לגשת לבעיות ממקומות יוצאי דופן.

בעת שנבחנו הקווים המשיקים בין רמות הפגיעה על-פי אותות המצוקה, נמצאו קווים משיקים אחרים.

א. המספרים ממצבים 1 ו-2, נמצאו כמי שהרבו לנתח את המצב שלהם כ"זמני" ולשאוב מעובדה זו כוח. כך למעשה הפכו למשימתיים יותר והתמקדו במה שעליהם לעשות הבוקר, היום, השבוע, כדי לשפר את מצבם החברתי והרגשי. לעומתם המספרים ממצבים 3 ו-4, הבינו שתיקון מעמדם החברתי המחודש ייקח זמן, ועליהם לראות זאת כתהליך. לכן הם שמו את עצמם בסטטוס של מתפתחים, בין אם מתוך תקווה (המועצמים) ובין אם מתוך חוסר ברירה (הנפגעים בזהותם האישית).

ב. המספרים ממצבים 1 ו-2, התבוננו באופן אופטימי על המצב. רובם ככולם חשבו "שהרוב טוב והרוב קובע". היינו מקרה הדחייה הוא חריג ויוצא דופן ולכן צריך להתייחס לכל השאר. למשל להצלחה בלימודים, להורים טובים, למורה אוהבת וכן הלאה. לעומתם, המספרים ממצבים 3 ו-4, חשבו אומנם שהכול רע, כי אותות המצוקה שלהם היו גבוהים, אך רובם חשבו שהכול יהיה לטובה. אצל המועצמים, הדבר נבע לרוב מתוכם ואצל הנפגעים זהותית, מתוך מסרים של דמויות עוגן שהקרינו עליהם מסר זה.

ג. המספרים ממצבים 1 ו-2, התאפיינו בעשיית פעולות נקודתיות יום-יומית לפתרון בעיות, בעוד המספרים ממצבים 3 ו-4, שראו את הבעיות ודרכי הפתרון כתהליך, נעזרו בכלי הדמיון. הם דמיינו את עצמם כמצליחים, בעלי כוחות ייחודיים, וגם את הסביבה המציקה כנעלמת, נשרפת, נכחדת וכיוצא באלה.

ד. ההבדל האחרון הוא בהגדלה לעומת הקטנה. המספרים ממצבים 1 ו-2, נהגו "להגדיל" כל הצלחה, היות והאפיזודות של הדחייה היו קצרות יחסית, בעוד המספרים ממצבים 3 ו-4, נהגו להקטין התייחסויות שליליות כדי לשרוד. למזער ולגמד מקרים מעליבים, עלבונות וכיוצא באלה.

למעשה, אסטרטגיות ההתמודדות השונות, הובילו את המשתתפים בכל קבוצה לארגן את עולמם הפנימי מול המציאות החיצונית באופן שונה ולהביא תוצאה שונה. אלו שהועצמו ממנה, הצליחו להתחבר אל החלק העמוק שבתוכם (לעיתים אפילו לחלק שהיווה את הסיבה לדחייה), ולהגיע לכדי בשלות, לקחת אחריות על מי שהם ולתת לחלקים אלה ביטוי בחייהם. זאת בניגוד לנפגעים הקשים שחוו את הדחייה כקטיעה של רצף החיים והיא באמת שינתה את המשך חייהם.

סיכום, מסקנות ומגבלות המחקר

הממצאים מלמדים כי כלל המשתתפים שעברו דחייה חברתית בילדותם, חוו אותה בעבר ובהווה כעומס רגשי המתבטא בתחושות דחק ועקה. יחד עם זאת, כל אחד מהמספרים השתמש באופן שונה במשאביו – הבנתו המנטלית והחברתית ועמידותו הרגשית – וקיבל עזרה שונה מסביבתו.

ממחקר זה מתחדדות שתי תועלות מרכזיות: האחת – טיפולית. המשתתפים שמעו את עצמם מתמללים שוב את אשר עבר עליהם, וזכו ליהנות מהזדמנות מחדשת לפרש את האירועים וליצור מערכת תובנות חדשה, מיטיבה יותר עם עצמם הן ביחס לעבר והן ביחס לעתיד.³⁶ התועלת השנייה מהסיפורים היא שניתן ללמוד שכל אחד מהמשתתפים ניצל אחרת את הבנתו המנטלית והחברתית ואת עמידותו הרגשית כדי לצלוח את המשבר שפקד אותו.

אין בכוונת המחקר לטעון שבתקופת הילדות יש אך ורק פגיעות היוצרות עומס נפשי. זהו פן מסוים בחיי החברה של הילדים, אך יש לו חלק מכריע בעיצוב המערך הנפשי של הלומד כאדם מבוגר. מכאן מתחדדת הנחיצות לפתח את המודעות למשקלה של הדחייה, להבין אותה כהתנסות משברית הקוטעת את "חוויית ההווה המתמשכת", ולהכיר את התהליכים והמנגנונים העצמיים בהם השתמשו המשתתפים כדי לצלוח את המשברים. כוחות ובחירות אלו עשויים להוות קצה חוט חשוב ביותר עבור הדמויות המחנכות, על מנת לחנך כל נער על-פי דרכו, עד אשר תתארגן החוויה באופן מחדש ובריא יותר. להערכתנו, בכוחו של המודל לשרת מורים והורים בעת התמודדותם עם דחיית ילדיהם ו/או תלמידיהם ולתכנן התערבויות יעילות במצבי דחייה חברתית.

היות ותהליך הדחייה הינו חמקמק וקשה לאיתור, למשמעויות המודעות של אותם מספרים באשר להשפעה הישירה שהייתה לדחייה זו עליהם - יש חשיבות רבה. יחד עם זאת, חשוב לזכור שלעדויות אלו יש מגבלות. משתתפי המחקר שיתפו בהבנותיהם מבעד לשפה הפנימית שלהם, החשיבה והתודעה, כמו גם מבעד למערכת הנפשית שלהם. קולות "לא מודעים" או מודחקים כשפתו של פרויד, לא נותחו כאן בשל אופיו הסוציולוגי-חינוכי של המחקר. בעתיד, מעניין יהיה לחקור מקרי משבר חברתיים במסגרת תאורטית פסיכואנליטית ולעמוד על אותן משמעויות לא מודעות של האירועים הפנימיים והחיצוניים המלווים את המשבר.

Riessman, 1993 ³⁶

ביבליוגרפיה

- אשרת-פינק, י' (2018). **אסור להרים ידיים: זיכרונות דחיה חברתית מגיל הילדות**. הגות ומחקר בחינוך בישראל. חיפה: הוצאת פרדס.
- ואצלאוויק, פ', ויקלנד, ג' ופיש, ר' (1979). **שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן** (ת'ר': ו' רזיאל-ויזטיר). תל-אביב: ספריית פועלים.
- וינש, ד' (2015). **לצאת ממצוקה רגשית**. בני ברק: מטר הוצאה לאור.
- ירושלמי, ח' (2007). **משבר וצמיחה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סדן, א' (1997). **העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פקר, ד' (2016). **כוחם של זיכרונות ילדות: אוצר טיפולי וחוויתי – תיאוריה ויישום**. אבן-יהודה: אמציה.
- רוזנבלום, ה' ולב ארי, ש' (2015). **שחיקה נפשית בקרב פיזיותרפיסטים - סקירת ספרות**. מכון פיזיותרפיה שירותי בריאות כללית בית שמש.
- שחר, ב' ואלון, א' (2013). **טיפול ממוקד-רגשות: הצגה כללית של המודל הטיפולי**. נדלה ב 27/10/2017, מאתר פסיכולוגיה עברית: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3031>
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Beeeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: A risk factor for psychological distress. *Journal of Child & Adolescent Mental Health, 17*, 216–221.
- Cacioppo, J.T., & Hawley, L.C. (2005). People thinking about people. The vicious cycle of being a social outcast in one's own mind. In: D. Williams, P. Forgas & W. Von Hippel (Eds.), *The Social Outcast* (pp. 91-108). New York: Taylor & Francis group.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. In: J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375 - 385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hodges, E.V., & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677–685.
- Iser, W. (1976). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Maeroff, G.I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.
- Merten, D.E. (1996). Visibility and vulnerability: Responses to rejection by non-aggressive junior high school boys. *Journal of Early Adolescence, 16*(1), 5-26.

- Mitchell, W.J.T. (1981). *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C., & Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (Vol. 1, pp. 419-493). New York: Wiley.
- Patterson, M.M., Bigler, R.S., & Swann, W.B. (2010). When personal identities confirm versus conflict with group identities: Evidence from an intergroup paradigm. *European Journal of Social Psychology, 40*, 652-670.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rogers, C.R. (1967). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Sagy, S., & Antonovsky, H. (1996). Structural sources of the sense of coherence. Two life stories of holocaust survivors in Israel. *Israel Journal of Medical Science, 32*, 200-205.
- Slavich, G.M., Way, B.M., Eisenberger, N.I., & Taylor, S.E. (2010). Neural sensitivity to social rejection is associated with inflammatory responses to social stress. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA, 107*, 14817-14822.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Winnicott, D.W. (1963). Communicating and not communicating leading to study of certain opposites. (pp. 179-193). In: *The maturational processes and the facilitating environment*. New York: International University Press.
- Woods, P. (1985). Conversations with teachers: Some aspects of life history methods. *British Educational Research Journal, 11*(1), 13-26.
- Zimmerman, M.A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*, 725-750.

