

# דחייה חברתית

אין מצב שמפנים את הגב

מדריך תיאורטי ויישומי

למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים

מאת: יעל אברהם

עריכת לשון: שלומית איזנמן

"ילד שאהבת הוריו אליו אינה מוטלת בספק, נושא  
בחובו כל ימיו הרגשה של מנצח, אותו ביטחון בהצלחה  
שלעיתים קרובות מוליד את ההצלחה בפועל ממש".

(זיגמונד פרויד)

ספר זה מוקדש באהבה גדולה להוריי היקרים:

לעילוי נשמתו של אבי, אבינועם צדוק, אשר ליווה  
את הספר בצעדיו הראשונים, והיה גאה בו כל כך,  
אבל לא זכה לראותו יוצא לאור.

ולכבודה של אימי הנפלאה, נלי צדוק, תיבדל לחיים  
ארוכים.

אהבת שניהם מעולם לא הייתה מוטלת בספק.

## תוכן העניינים

|                                                        |                             |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|
| פתח דבר .....                                          | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| זיכרונות מוקדמים .....                                 | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק ראשון .....                                        | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| תופעת הדחייה החברתית .....                             | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק שני .....                                          | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| הילד: מתווה לעבודה פרטנית .....                        | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק שלישי .....                                        | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| קבוצה טיפולית .....                                    | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק רביעי .....                                        | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| רגישות לדחייה .....                                    | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק חמישי .....                                        | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| המחנך והכיתה .....                                     | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק שישי .....                                         | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| ההורים: טיפול והדרכה .....                             | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| פרק שביעי .....                                        | 6                           |
| הקהילה: התערבות קהילתית .....                          | 8                           |
| סיכום .....                                            | 27                          |
| "קנה לך חבר" .....                                     | 28                          |
| מקורות .....                                           | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספחים .....                                           | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספח 1: שאלון הערכת המיומנויות החברתיות הבסיסיות ..... | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספח 2: שאלון המיומנויות המורכבות .....                | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספח 3: שאלון החוזקות של סליגמן .....                  | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספח 4: שאלון רגישות לדחייה לילדות מאת דאוני .....     | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספח 5: שאלון רגישות לדחייה לנשים מאת דאוני .....      | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |
| נספח 6: חוברת המשחקים של אמורי מיקאמי .....            | שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת. |



בפרקים הראשונים של הספר הצגתי את הקשיים המאפיינים את הילדים הדחויים חברתית ובעיקר התמקדתי בחסך שלהם במיומנויות חברתיות. אחד המחקרים המעניינים שנעשו בשנים האחרונות (Segrin et al, 2015) בחן את "מודל הפגיעות הנובעת מחסך במיומנויות חברתיות" Social Skills deficit vulnerability model כלומר את הקשר שבין מיומנויות חברתיות נמוכות לבין מצוקה פסיכולוגית. מחקר זה מצא כי תמיכה חברתית (של מורים, הורים ילדי הכיתה והקהילה הרחבה) יכולה להוות גורם מגן ומשתנה מתווך אשר מפחית את המצוקה הפסיכולוגית הנגרמת כתוצאה מן המיומנויות החברתיות הנמוכות. ובמילים אחרות, דרך טובה להקטין את המצוקה הפסיכולוגית של ילדים וילדות דחויים חברתית הינה ליצור מערכת של תמיכה חברתית.

תמיכה חברתית מתוארת כהתנהגות אשר מעבירה לאחר את המסר שהוא בעל ערך, שדואגים לו ושהוא חלק מקהילה אשר חבריה ערבים זה לזה (Cobb, 1976). בפרקים החמישי והשישי של הספר הצגתי כלים משמעותיים למורה בכיתה ולהורים סביב דחייה חברתית

בפרק זה, השביעי במספר, אציג התערבות חד שנתית בבית ספר אשר מדגימה עבודה קהילתית סביב דחייה חברתית הכוללת עבודה עם המורים, ההורים והתלמידים בבית הספר.

## פרק שביעי

שום אדם איננו אי / ג'והן דון, תרגום: רמי דיצני

שום אדם איננו אי

כולו משל עצמו

כל אדם הוא פיסה מן היבשת,

חלק מארץ רבה...

ולכן לעולם אל תשלח לשאול

למי צלצלו הפעמונים – לך הם מצלצלים



## הקהילה: התערבות קהילתית

חיו של ילד נוגעים במעגלים רבים השלובים זה בזה ומשפיעים זה על זה – קהילה, משפחה, בית ספר וחברים. דמויות משמעותיות רבות חשובות להתפתחותו ולרווחתו. מבחינה זו, ההתמודדות עם תופעה של דחייה חברתית היא רב-ממדית ופועלת במגוון כיוונים ומעגלים. בפרק זה בחרתי להציג התערבות חד-שנתית, שאותה קיימתי בבית ספר יסודי ואשר מדגימה אינטגרציה בין המודלים שהוצגו בפרקים הקודמים. בית הספר קיבל על עצמו לעסוק בנושא הדחייה החברתית ברמה מערכתית - כלל בית ספרית וקהילתית.

מנהל בית הספר החליט, בעקבות ציוני המיצ"ב החברתי שקיבל בית ספרו, לשנות שינוי משמעותי את אקלים הרגשי-חברתי בבית הספר שאותו הוא מנהיג. ציוני המיצ"ב הם מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית שמטרתם לספק מידע למנהלים ולצוותים הפדגוגיים על תפקוד בית הספר במגוון של נושאים. בין היתר, כולל המיצ"ב סקרי אקלים המשקפים את ההיבטים החברתיים-רגשיים בסביבת הלמידה. סקרי האקלים הם אנונימיים והם מועברים לתלמידים ולמורים. סקרי האקלים כוללים נושאים כגון יחסים בין באי בית הספר (מורים, הורים, תלמידים), תחושה כללית כלפי בית הספר, יחסים בין תלמידים לבין חבריהם, יחסים בין תלמידים למורים, תחושת מוגנות וביטחון. בית הספר שבו מדובר הופתע לגלות כי ציוני המיצ"ב החברתי שלו היו נמוכים ביותר. בעיקר בלטו לרעה המדדים של אלימות עקיפה כגון "בחודש האחרון אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי", "בחודש האחרון אחד התלמידים הפיץ עליי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי", וגם "בחודש האחרון קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר איתי או לשחק איתי". כמו כן, בית הספר קיבל ציונים נמוכים ביחסי התלמידים זה כלפי זה. בהקשר זה נבדקו היגדים כגון: "הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת", "לרוב התלמידים בכיתה שלי יש עם מי להיות בהפסקות", "לרוב התלמידים בכיתה שלי חשוב לעזור זה לזה", "לתלמידים בכיתה שלי אכפת זה מזה", "בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים".

בספרה 'שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך' מציעה אינה פוקס (1995) תפיסה מערכתית בנוגע לתהליכי שינוי. פוקס טוענת כי כדי ליצור שינוי מתמשך, אשר יהפוך לדרך חיים בבית הספר, דרושה פעולה בכמה רכיבים שונים. לשם כך היא מציגה מפה מערכתית,



המורכבת משישה רכיבים המצויים בקשרי גומלין ביניהם: הרכיב האידיאולוגי ממוקם במרכז המפה המערכתית והוא מתייחס להשקפת העולם החינוכית של הארגון, הרכיב האנושי מתייחס למשאבים האנושיים של המוסד החינוכי – כגון תלמידים, מנהל, מורים, הורים. הרכיב הפדגוגי מתייחס לתהליכי הלמידה וההוראה, הרכיב הארגוני מתייחס לארגון הזמן, הכיתות, משאבי הלמידה האנושיים והחומריים ועוד. רכיב המרחב והחומר מתייחס למבנים, למשאבים טכנולוגיים ואחרים, לאסתטיקה ולניקיון. רכיב המנגנונים מתייחס למנגנונים המופעלים במערכת ולאופן תפקודם כגון ישיבות צוות, השתלמות מוסדית, קשר עם הורים. בהתערבות הקרובה אדגים כיצד הנהיגו מנהל בית הספר וצוות מוריו את תהליך השינוי וכיצד הוא בא לידי ביטוי בכל אחד מן הרכיבים שמונה פוקס.

ההתערבות שאציג נמשכה שנה אחת וכללה עבודה בסדנאות עם כל המורים אחת לחודש במהלך השנה כולה; עבודה כיתתית בנושא קבלת האחר והתמודדות עם דחייה חברתית בכיתה; עבודה פרטנית של כל אחת מן המורות עם תלמיד או תלמידה מכיתתם שאותרו כסובלים מדחייה חברתית; קיום ערבי הורים לוועד ההורים המרכזי ולכלל הורי בית הספר בנושא חשיבה על תפקיד ההורים במניעת תהליכים של דחייה חברתית. בהתערבות נעשה שימוש בכלים להערכת המצב החברתי, כמו שאלונים סוציומטריים לפני תחילת ההתערבות ובסופה, לשם בדיקת האפקטיביות שלה.

### תיאור ההתערבות

#### השתלמות המורים – 10 מפגשי למידה

כל המורות בבית הספר - כולל המורים המקצועיים, יועצת בית הספר, ובנוכחות עקבית של מנהל בית הספר - השתתפו בהשתלמות אשר כללה 10 מפגשי למידה אחת לחודש במהלך השנה כולה. כל מפגש ארך 3 שעות. את ההשתלמות הנחיתי במסגרת תפקידי כפסיכולוגית בית הספר, ובה למדו המורות חומר תיאורטי ויישומי בנושא הדחייה החברתית וכן קיבלו כלים לאבחון, להתערבות ולהערכה הן ברמה פרטנית והן ברמה הכיתתית בנוגע לתהליכי דחייה חברתית.

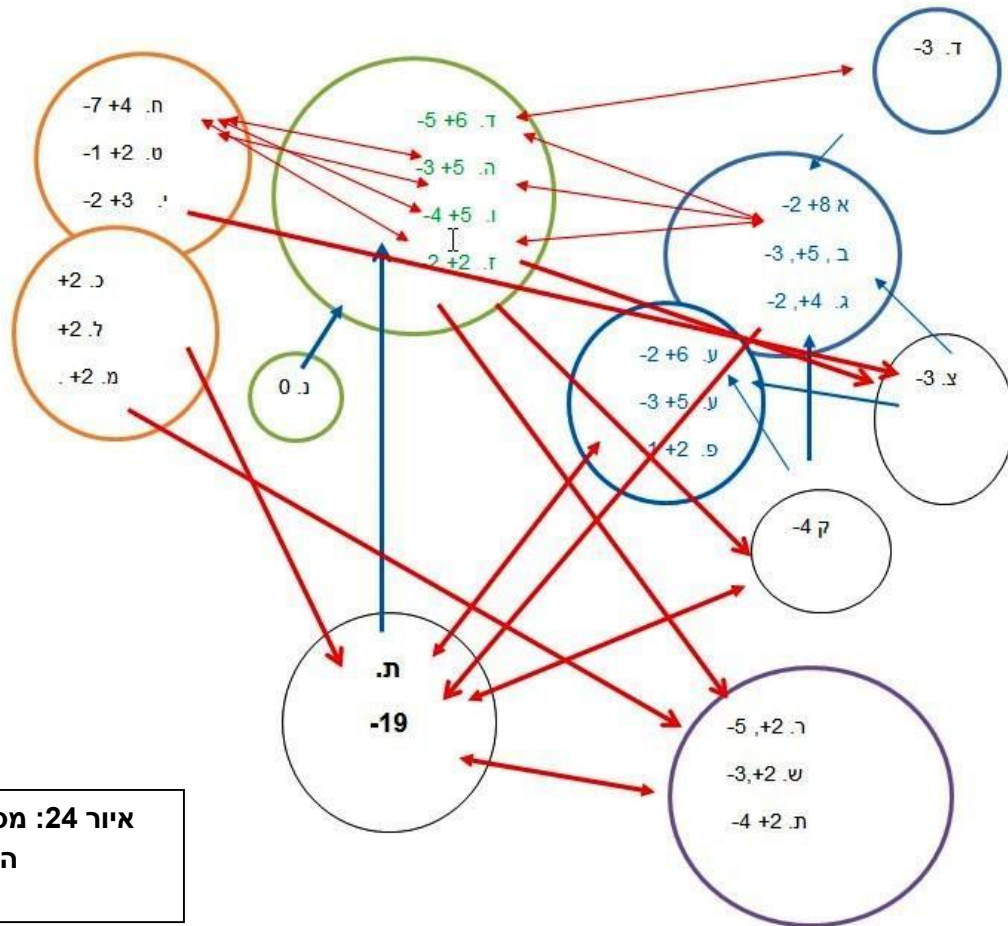
**בשני המפגשים הראשונים** (בחודשים ספטמבר, אוקטובר) קיבלו המורות רקע כללי על תחום הדחייה החברתית והכירו את הגישות המרכזיות העוסקות בנושא זה הן מבחינה תיאורטית והן מבחינה יישומית. כך למשל נלמדה גישת המסוגלות החברתית, אשר שמה דגש על פיתוח המיומנויות החברתיות הבסיסיות והמורכבות אצל הילד הדחוי

ונלמדה הגישה המערכתית, אשר עוסקת בדינמיקה הקבוצתית ובתנאים המובילים להיווצרות של שער לעזאזל בכיתה. המורות למדו גם על הקשיים והאתגרים המאפיינים הורים לילדים דחויים חברתית וכיצד אפשר לפתח אמפתיה כלפי ההורים כדי לגייס אותם לעבודה משותפת עבור ילדם. נוסף על כך, למדו המורות על מקומה הייחודי והחשוב של המורה במניעה של תהליכים חברתיים, וכן נלמד המודל של קוי, אשר מבחין בשני שלבים עיקריים בהתפתחותה של דחייה חברתית: הראשון - ניצנים של דחייה Emerging Rejection והשני - דחייה מתמשכת Maintained Rejection.

**במפגש השלישי** (בחודש נובמבר) למדו המורות כלים להערכה סוציומטרית בכיתה. כל מורה עשתה הערכה שכזו בכיתה. השאלה ששאלו המורות את התלמידים הייתה: "אם היית עוברת לכיתה אחרת, כתבי שלושה ילדים או ילדות שהיית רוצה שיעברו איתך לכיתה החדשה וכן כתבי שלושה ילדים או ילדות שלא היית רוצה שיעברו איתך לכיתה החדשה" (כיום, עם הניסיון המצטבר שלי בהערכות סוציומטריות, אני מעדיפה לנסח שאלה זו באופן אחר: "כתבי שלושה ילדים או ילדות שאת מרגישה קרובה אליהם ושלושה ילדים או ילדות שאספו מהכיתה בטבלה, ולכל אחת מן הכיתות יצרה פסיכולוגית בית הספר מפה סוציומטרית. כמו כן ניתן במהלך חודש נובמבר משוב אישי וקוימה שיחה של הפסיכולוגית והיועצת עם המחנכת של הכיתה על משמעות התוצאות של כיתה. מן הנתונים הסוציומטריים הפקנו כמה נתונים: מיהם הכוכבים הכיתתיים (הילדים שקיבלו הכי הרבה בחירות חיוביות), מיהם הילדים הדחויים (הילדים שקיבלו בחירות שליליות) ומיהם הילדים השקופים (ילדים שלא קיבלו לא בחירות חיוביות ולא שליליות). כמו כן היה אפשר ללמוד על האווירה הקיימת בכיתה בין התלמידים לבין עצמם. מתוך המפה נגזרה תוכנית העבודה הספציפית למורה ולכיתה וכן נבחרו הילד או הילדה שאיתם תעבוד המורה באופן פרטני.

להלן מפה סוציומטרית של אחת מכיתות ד' בבית הספר (ההערכה נעשתה בחודש נובמבר). חץ אדום מסמן דחייה, חץ כחול מסמן בחירה חיובית, חץ דו-כיווני מסמן הדדיות בדחייה או בבחירה החיובית. קבוצת ילדים שנמצאת במעגל משותף משמעה

שקיימת בחירה הדדית בין חברי הקבוצה. המספרים שליד כל אחד מן הילדים מסמנים את מספר הבחירות החיוביות והשליליות שאותן קיבל כל ילד.



תוכנית ההתערבות שנגזרה לכיתה ד' שהמפה שלה הוצגה לעיל הייתה כדלקמן:

**כיתה ד', שם המחנכת: יעל**

**תוכנית ההתערבות המומלצת בעקבות המבחן הסוציומטרי**

אפשר ללמוד ממפה סוציומטרית זו כמה עובדות חשובות על כיתה ד': הנקודה הבולטת והמטרידה ביותר היא מצבה החברתי של התלמידה ת', אשר קיבלה 19 בחירות שליליות ואף לא בחירה חיובית אחת (בעיגול התחתון מצד שמאל), ולמעשה מצויה במקום של 'שעיר לעזאזל'. ת' קיבלה את הבחירות השליליות מקבוצות שונות בכיתה. אפשר לומר כי יש בכיתה זו 4 קבוצות עיקריות (בצבעים כחול, ירוק, כתום

וסגול) ומסביב לכל קבוצה יש 'לווינים' – ילדים הרוצים להצטרף אל הקבוצה הספציפית הזאת. בין ארבע הקבוצות המרכזיות קיימות עוינות ודחייה הדדית.

באופן כללי אפשר לומר כי הכיתה מפולגת: הבנות מפולגות לשני מחנות עוינים וגם הבנים מפולגים לשני מחנות עוינים.

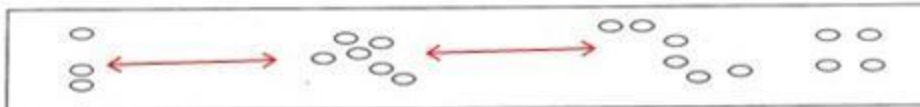
המכנה המשותף הכיתתי הוא שכולם דוחים את ת'! נראה שהיחידים שלא דחו את ת' היו הבנים הבאים (ד', ה', ו', ז', ח', ט' י' ונ' וכן מ').

#### דרכי התערבות:

1. עבודה על גיבוש הכיתה והיכרות בין המחנות העוינים מתוך הכלים שנלמדו.
2. הבנה כיתתית של תהליכי דחייה ושל התפקיד שממלא כל אחד במצבים של דחייה (למשל, אולביאוס או סיפור בהמשכים).
3. לאחר ההתערבות הכיתתית ואולי במקביל אליה, הכרחית עבודה פרטנית עם ת' כדי לשלבה בכיתה.

למורות אשר הסתייגו מן ההערכה הסוציומטרית (בעיקר בשל השאלה השלילית "במי לא היית בוחר?") ניתנה אפשרות לבצע הערכה סוציומטרית חלופית (לפי אלפי 2012, וכן לפי בן אמוץ 2003) ובה כל תלמיד התבקש לבחור את אחד המלבנים, או לצייר מלבן משל עצמו המייצג את המצב החברתי המצוי בכיתה שלו, ולצייר את עצמו בעיגול כחול. בדוגמה הבאה בחר התלמיד במלבן השלישי ותיאר מצב של מתח בכיתה, שאותו ייצג בעזרת סימן המינוס, בין שלוש קבוצות מרכזיות. את עצמו צייר מבודד בעיגול כחול, בפינה השמאלית של המלבן.

בחר או צייר את המלבן המייצג בצורה הטובה ביותר את האווירה  
 החברתית בכיתה שלך ולאחר מכן צייר בו את עצמך



או ציירי על פי רצונך את מפת הכיתה שלך:



1

איור 25: המצב המצוי

לאחר מכן, התבקש כל תלמיד לבחור את אחד המלבנים המייצג את המצב הכיתתי הרצוי בעיניו ולצייר את עצמו גם בו. התלמיד שהוזכר קודם בחר גם עבור המצב הרצוי את המלבן השלישי, אולם שינה את מערכת היחסים בין הקבוצות השונות ואת עצמו מיקם בתוך אחת הקבוצות.

**בחר או צייר את המלבן המייצג בצורה הטובה ביותר את האווירה החברתית שהיית רוצה שתהיה בכיתה שלך ולאחר מכן צייר בו את עצמך**

או ציירי על פי רצונך את מספר הכיתה שלך

**איור 26: המצב הרצוי**

הערכה חלופית נוספת שהוצגה לפני המורות הייתה: לחלק לכל ילד דף חלק ולבקש ממנו - צייר/י ציור שכותרתו היא 'הכיתה שלי'. לאחר איסוף הציורים הפיקו המורות את התמות המרכזיות שעלו מן הציורים, כמו למשל תמה של מלחמה, גאוות יחידה, אלימות, רכילות, עלבונות.

הנה לדוגמה ציור שכותרתו הייתה 'הכיתה שלי'. הציור הוא של תלמיד כיתה ד' שבה הייתה אווירה של מתח בין ילדי הכיתה, עוינות ואלימות פיזית בין הבנים. התלמיד בחר לצייר אווירת מלחמה בעזרת שני טנקים.



איור 27: הכיתה שלי  
 ציור בידי תלמיד כיתה ד'

במפגש הרביעי (בחודש דצמבר) למדו המורות כלים להתערבות כיתתית, כפי שהוצגו בפרק החמישי בספר זה, למשל: ההתערבות של אולביאוס ומעגל הבריונות, ההתערבות של נורמה פשבאך, המדגימה פיתוח אמפתיה ברמה כיתתית, התערבות בעזרת סיפורים שעוסקים בשונות, פיתוח מיומנויות פרו-חברתיות ברמה כיתתית, כמו היכולת לומר מילה טובה לאחר, היכולת להכיר תודה, והתוכנית של אמורי מיקאמי. המטרה הייתה להביא לגיבוש כיתתי וליצור אווירה כיתתית שונה ומקבלת יותר. כל אחת מהמורות בחרה אחת מן ההתערבויות הכיתתיות שנלמדו והחלה ליישם אותה בכיתה. בכל המקרים, תחילת ההתערבות הכיתתית הייתה לאחר תהליך האבחון ולאחר הכרזה של המחנכת כי הם שמים במרכז תשומת הלב שלהם השנה את המוקד החברתי.

במפגשים החמישי והשישי (חודשים ינואר ופברואר) למדו המורות תוכנית לעבודה פרטנית עם התלמיד או התלמידה שבחרו, הסובלים מדחייה חברתית. בבחירה של המורות והמורים את התלמידים נעשה בירור מקדים מהי עמדתם הפנימית כלפי הילד הנבחר. מחנכת כיתה ד' ענתה לי בכנות כאשר שאלתי אותה בנוגע לתלמידתה ת', אשר נבחרה על ידה (ואשר קיבלה במבחן הסוציומטרי שהוצג לעיל 19 דחיות ואף לא בחירה חיובית אחת), מהי עמדתה הפנימית כלפיה ומדוע לדעתה ילדה זו דחוויה:

”תראי, היא באמת בהמה, ואני יכולה להבין למה הם דוחים אותה. לא נעים להיות לידה, יש לה ריח בלתי נסבל, נזלת באף, והיא צעקנית ונדבקת ועומדת כל כך קרוב לילדים שקשה לברוח ממנה”.

מורה זו האמינה בכל ליבה שהילדה לא חשה מה היא מרגישה כלפיה, לדבריה: ”אני יודעת לזייף, ואף אחד לא יודע או מרגיש את מה שאמרתי לך עכשיו”. מובן שבשיחות אישיות שנעשו בהמשך השנה עם הילדה התברר שהיא חשה שהמחנכת נרתעת ממנה ודוחה אותה. שיתפתי את המחנכת בחשש שלי שמא לא מתאים שהיא תהיה זו שתבצע את ההתערבות הפרטנית עם ת’ ושאוּלי מתאים יותר שמורה מקצועית תקבל על עצמה את התפקיד. אולם להפתעתי המחנכת התעקשה על כך שברצונה לקיים בעצמה את ההתערבות הפרטנית עם ת’ ושהיא רואה בזה אתגר אישי.

מטרת ההתערבות הייתה פיתוח מיומנויות חברתיות אצל התלמיד או התלמידה שנבחרו. ההתערבות נעשתה בהשראת מחקרו של סטיבן אשר (Asher, 1997), אשר הראה כי אימון של ילדים במיומנויות חברתיות על ידי מורתם הביא לשינוי ניכר במעמדם הסוציומטרי בכיתה. שינוי שהחזיק מעמד גם שנתיים אחרי כן. המורות יכלו לבחור ארבע מיומנויות חברתיות מתוך רשימה, שעליהן יעבדו עם הילד. במחקרו המקורי של סטיבן אשר, עבדו המורים על ארבע המיומנויות החברתיות המורכבות הבאות: (1) שיתוף פעולה – לחלוק עם האחר חומרים, לחכות בתור; (2) תקשורת – לדבר עם האחר להקשיב לו, בשונה מהתעלמות מן האחר וממכוונות למשימה; (3) תמיכה – להיות חברותי ונחמד, להציע עזרה, לעודד, לחייך; (4) היכולת להגיד מילה טובה לחבר. המורות יכלו לבחור מתוך שאלון המיומנויות החברתיות הבסיסיות או המורכבות גם מיומנות אחרת לפי ההערכה וההיכרות שלהן עם הילד הנבחר. כך למשל חלק מהמורות בחרו את המיומנות של הצטרפות לקבוצה כמיומנות לעבודה עם הילד, אחרות בחרו את המיומנות המורכבת של שליטה עצמית. לעומת זאת, היו מורות שבחרו לאמן את הילד במיומנויות חברתיות בסיסיות כמו מרחק חברתי והיגינה אישית.

#### תוכנית האימון כללה שלושה שלבים

השלב הראשון (5–7 דק’) - הסבר מילולי של המורה לילד על המיומנות החברתית הנלמדת, באופן הבא: (1) המורה מסבירה לתלמיד שהמיומנות חשובה, כדי שהמשחק בינו לבין החבר יהיה מהנה; (2) המורה מבקשת מהילד לתת דוגמאות התנהגותיות



למיומנות ובכך מעמיקה את הבנת הילד; (3) המורה חוזרת או מנסחת מחדש את הדוגמה של הילד או מספקת דוגמאות בעצמה; (4) הילד מתבקש לתת דוגמאות להתנהגות הפוכה; (5) המורה מבקשת מהילד להעריך אם להתנהגות הנלמדת תהיה השפעה על ההנאה במשחק; (6) המורה מבקשת מהילד לנסות חלק מהרעיונות שדיברו עליהם בפגישת המשחק שתהיה מייד בתום ההסבר; (7) המורה אומרת שתשוחח עם הילד מייד אחרי המשחק כדי לבדוק עד כמה הרעיונות עזרו לו.

להלן דוגמה לשיחה אפשרית בשלב הראשון בין המורה לתלמיד בנוגע למיומנות של שיתוף פעולה.

המורה: רציתי שנדבר היום על שיתוף פעולה בינך לבין החברים שלך. אתה יודע שכאשר משתפים פעולה זה הופך את מה שאתם עושים יחד, המשחק או העבודה, לחוויה הרבה יותר כיפית ונעימה עבור כל המשתתפים.

התלמיד: כן.

המורה: האם יש לך דוגמאות לשיתוף פעולה במשחק או בכיתה?

התלמיד: כן, למשל כשיחקנו כדורגל, אז מסרתי את הכדור לרוני והוא הבקיע גול.

המחנכת: זו דוגמה מצוינת. כשיחקת כדורגל עם רוני שיתפת איתו פעולה וביחד הבקעתם גול. זה שיתוף פעולה ששימח אותך וגם את רוני, אני בטוחה. יש לך עוד דוגמה?

התלמיד: לא.

המורה: אני יכולה לתת לך דוגמה. למשל כשהמורה ביקשה מכם להכין עבודה בגיאוגרפיה בקבוצות וכל אחד מכם אמר את הרעיונות שלו ואז ישבתם והכנתם מצגת משותפת, זה היה שיתוף פעולה לדעתי. מה דעתך?

התלמיד: כן, זה היה שיתוף פעולה ובאמת נהניתי להכין את המצגת הזאת.

המורה: מעולה. אתה רואה ששיתוף פעולה מביא להנאה. שיתוף פעולה יכול להיות בכל מיני דרכים, למשל כאשר משחקים לפי תור. העיקר שאף אחד לא

משתלט וכל אחד במשחק מרגיש שיש לו מקום. יש לך אולי דוגמאות להתנהגות הפוכה, כלומר להתנהגות שהיא לא שיתוף פעולה?  
התלמיד: למשל כשבכדורגל אני לא מוסר את הכדור לאף אחד.

המורה: וואו! אתה ממש טוב בזה. זו בדיוק הדוגמה להתנהגות הפוכה משיתוף פעולה. עוד דוגמה יכולה להיות למשל בעבודה בגאוגרפיה - אם ילד אחד היה משתלט על העבודה ולא נותן לאף אחד להגיד מה דעתו, זו גם דוגמה הפוכה לשיתוף פעולה. חשבתי שנזמין עכשיו ילד מהכיתה שלך ונשחק איתו משחק. נניח תרכיבו ביחד את הפאזל הזה. האם אתה חושב שתוכל לשתף איתו פעולה בהרכבת הפאזל? איך זה יראה?

הילד: למשל שנחליט יחד באיזו שיטה נעבוד, או שאולי נחלק בינינו את החלקים שמרכיבים את הדמויות בפאזל והוא ירכיב את פו הדוב ואני את החמור?

המורה: מצוין. אתה חושב ששיתוף פעולה ישפיע על ההנאה שלך במשחק?  
הילד: נראה לי שכן.

המורה: תוכל לנסות את הרעיונות שדיברנו עליהם במשחק שלך עכשיו עם תומר. מה דעתך שנדבר על זה אחר כך, כשתומר ילך?  
הילד: כן

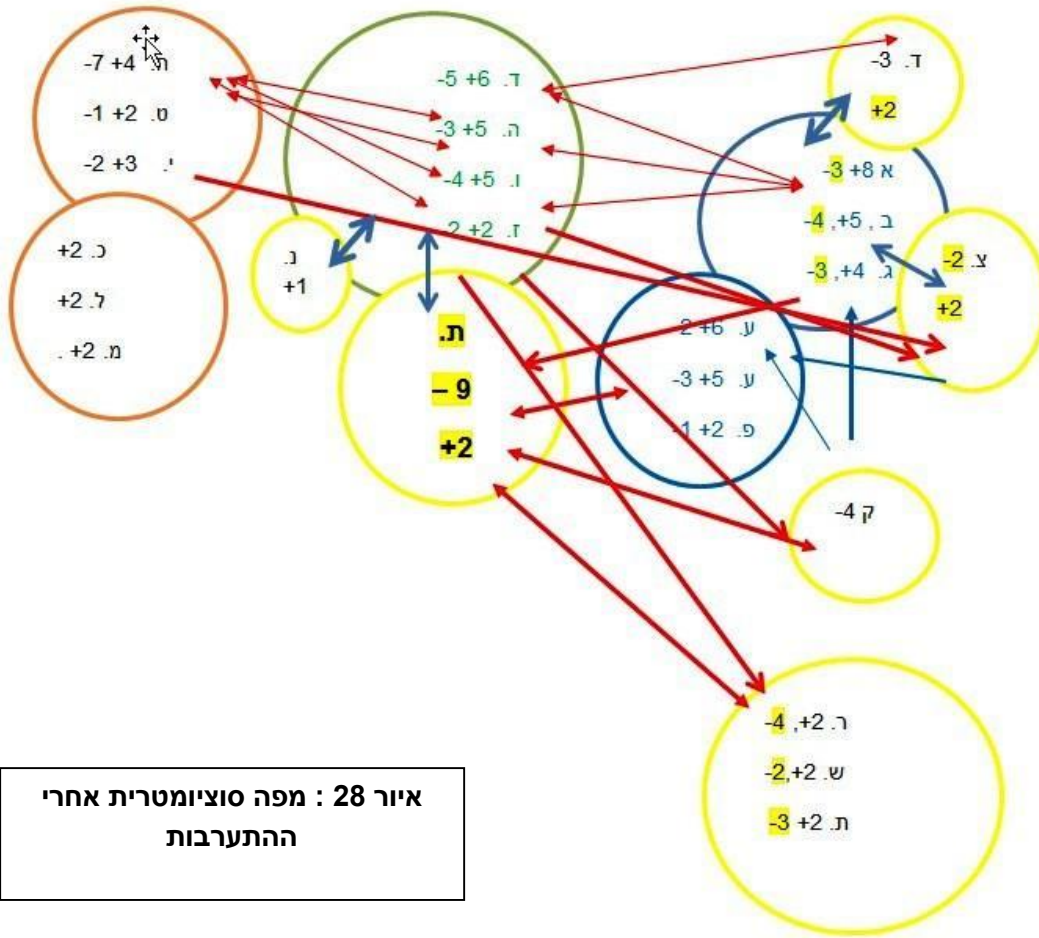
**השלב השני (12 דק) - משחק משותף עם ילד, בן הכיתה, ממעמד סוציומטרי בינוני.**

**השלב השלישי (3-5 דק) - אחרי המשחק, רפלקציה עם המורה: "האם הייתה לך הזדמנות לנסות חלק מן הרעיונות שדיברנו עליהם? מה חשבת ומה הרגשת?"**

**במפגשים השביעי והשמיני (בחודשים מרץ ואפריל) ניתנה לכל אחת מהמורות הדרכה אישית על העבודה הפרטנית שלה עם התלמיד וכן על העבודה הכיתתית.**

**במפגש התשיעי (בחודש מאי) הונחו המורות להעביר את המבחנים הסוציומטריים בכיתות פעם נוספת. מבחן זה אפשר להעריך את אפקטיביות ההתערבות הן מבחינת הדינמיקה הכיתתית והן מבחינת מעמד הסוציומטרי של הילד או הילדה שסבלו**

מבחינה חברתית. באיור שלהלן אפשר לראות את השינויים (מסומנים בצהוב) על המפה הסוציומטרית של כיתה ד', שאותה הצגתי בתחילת הפרק. הערכה זו נערכה חצי שנה לאחר ההערכה הראשונה.



אציין את השינויים המרכזיים שעליהם מצביעה המפה (השינויים החשובים מסומנים בצבע צהוב): בראש ובראשונה אנו רואים ירידה דרמטית בעוצמת הדחייה הכיתתית בעיקר עבור ת' - מ' 19 בחירות שליליות ל' 9 בחירות שליליות, ונוסף על כך, יש שתי בחירות הדדיות! שתי הבחירות ההדדיות הן מתוך הקבוצה שאליה הביעה ת' רצון להשתייך מלכתחילה. אפשר לראות את הירידה בעוצמת הדחייה ואת העלייה בבחירות החיוביות גם אצל הילדים הנוספים שסבלו מדחייה (בחלק הימני העליון של המפה). גם מצבם של הילדים השקופים הוטב ובעקבות ההתערבות הם קיבלו 2 בחירות הדדיות.

אומנם אפשר לראות בטבלה כי יש גם עלייה קטנה בכמות הדחיות דווקא אצל הילדים והילדות המקובלים חברתית, אולם עלייה זו מעידה בעיניי על מעבר מנוקשות תפקידית לגמישות תפקידית, כלומר, ילדים יכולים להיות בתפקידים שונים בזמנים שונים, דבר המעיד על בריאות המערכת.

**במפגש העשירי (בחודש יוני) נערכו תהליכי סיכום ומשוב (בהמשך הפרק אתאר את שילוב ההורים בפרויקט בית ספרי זה).**

בשיחת הסיכום עם המורות עלה כי כל המבחנים הסוציומטריים העידו על כך שבכל הכיתות חל שינוי ניכר במצבו החברתי של הילד הדחוי. המורות שעבדו עם הילדים הדחויים באופן פרטני סיפרו כי התמונה שחזרה על עצמה הייתה ירידה בעוצמת הדחייה כלפי הילד או הילדה הדחויים חברתית וכן, כי ברוב המקרים הייתה בחירה אחת או שתיים בילד. ברמה הכיתתית חשו המורות כי חלה התרככות בעמדות הקשות של הילדים זה כלפי זה. המורות ציינו כי למדו כלים חדשים ותחושת הקומפלטיות שלהן התחזקה בשל כך. הן הרגישו מסוגלות להתערב הן ברמה הכיתתית והן ברמה הפרטנית. ויותר מכך, הן חשו כי הכלים שרכשו יוכלו להמשיך ולשמש אותן גם בשנים הבאות. אחת המורות ציינה כי ההבדל המרכזי לדעתה בין ההתערבות הנוכחית לבין התערבויות קודמות היה ההתמקדות - Focusing - המערכתית בנושא הדחייה החברתית. להערכתה, בשל ההתמקדות הצליחה התוכנית בצורה ניכרת כל כך. במשוב הכללי שנתנו המורות בסוף השנה על ההתערבות, הן הביעו סיפוק מן ההתגייסות של כלל בית הספר לנושא הדחייה החברתית. לדבריהן, הגיבוי של מנהל בית הספר, הנוכחות שלו בכל הפגישות והמעורבות שלו בכל התהליכים, החל מן הדינמיקה הכיתתית ועד לרמת הטיפול בילד היחיד, היו חשובים עבורן והיוו גורם מוטיבציוני.

### תיאור מקרה: ת'

בחרתי להציג את העבודה המרשימה שעשתה מחנכת כיתה ד' עם התלמידה ת', שאותה הצגתי גם במבחן הסוציומטרי של כיתה ו' ואשר קיבלה 19 דחיות. כזכור, בתחילת הדרך מחנכת הכיתה נרתעה מת' בשל חלקים פיזיים כמו: ריח גוף, נזלת וכן צעקנות והיצמדות פיזית לאחרים. השיחות המקדימות של פסיכולוגית בית הספר עם המחנכת והמודעות המתפתחת שלה לתחושותיה כלפי הילדה אפשרו לה לפתח חמלה כלפיה, ואף מיקדו אותה בצורך לעבוד עם ת' על המיומנויות הבסיסיות של היגינה

אישית, שמירה על מרחק חברתי וכן אפיוני הדיבור שלה. נוסף על כך, בתחום המיומנויות המורכבות חשבה המחנכת לעבוד עם ת' על אופן הכניסה שלה לקבוצות.

בתחילה נפגשה מחנכת הכיתה עם אימה של ת' והבינה מן האם כי גם בבית מצבה של ת' דומה. היא הבת הבכורה ולאחריה יש שלוש בנות. ת' היא אומנם ילדה נבונה אשר מצליחה מבחינה לימודית אולם פרט לכך תיארה האם קשיים מתמשכים בהתמודדות עם ת' ומריבות אינסופיות ביניהן. היא תיארה אותה כשתלטנית ביחסה לאחיותיה הקטנות וכמביעה קנאה בהן. באופן כללי, אמרה האם כי היא חווה את ת' כילדה שאינה מרוצה. האם יודעת כי הטענה המרכזית של ת' כלפיה היא שהיא לא אוהבת אותה כמו את אחיותיה הקטנות. לקראת סוף הפגישה, תיארה אימה של ת' קושי רב עם העובדה שת' מלאת גוף. לדברי האם קשה לה עם האכילה של ת' ויש לה תחושה שכלום לא משביע אותה. המפגש עם האם חידד למחנכת הכיתה את התחושות הקשות שיש לת' הן בבית והן בבית הספר ושהיא אינה מרגישה בטוחה לא בבית ולא בבית הספר. תובנה זו נגעה מאוד לליבה של המחנכת והביאה אותה לראות את ת' באופן אחר ואף להתגייס עבורה כדי לחולל שינוי.

ת' שמחה להגיע לפגישות עם המחנכת. הפגישות התחילו מעבודה אישית עם ת' ללא תלמידים נוספים מהכיתה. הפגישות התמקדו בפיתוח מודעות להיגינה אישית ולטיפול עצמי. המחנכת הביאה לפגישות קרמים, בשמים ודאודורנטים למיניהם, והן התנסו בהן במפגש, ובכך הפכה את נושא ההיגינה לחווייתי ולא שיפוטי עבור ת'. כמו כן, הן עבדו על נושא שמירת המרחק החברתי. המחנכת הסבירה לת' על קיומו של מעגל פסיכולוגי בלתי נראה מסביב לכל אדם ועל כך שצריך לכבד את המעגל הזה ולא לעבור אותו. הן תרגלו מרחק מתאים בין המחנכת לבין ת' על ידי התקרבות פיזית והתרחקות ובחינה מה מתאים לת' ומה מתאים למחנכת. לאחר מכן תרגלה ת' את נושא המרחק החברתי במהלך ההפסקה ובכיתה ושוחחה על כך עם המחנכת. נוסף על כך, הן עבדו על אפיוני הדיבור של ת' ועל היכולת להנמיך את הקול בחברה.

לאחר שעבדו על המיומנויות הבסיסיות הן התחילו לעבוד על פי מודל האימון בן שלושת השלבים: הסבר על המיומנות, תרגול שלה עם חבר מהכיתה ורפלקציה. המחנכת בחרה לעבוד עם ת' על הכניסה שלה לקבוצות. הן השקיעו זמן רב בלימוד קריאת הרמזים החברתיים שנותנות הקבוצות עוד בטרם מנסים להצטרף אליהן. לשם כך עברו המחנכת ות' בזמן ההפסקה בין הקבוצות השונות והעריכו מה

הסיכויים שלהן מ-1 עד 10 שקבוצה מסוימת תקבל אותן לתוכה רק על פי הרמזים שהקבוצה נותנת. הסימנים שהחליטו עליהם היו: מספר הילדות בקבוצה, קרבה פיזית בין חברות הקבוצה - האם הבנות עומדות קרוב מאוד זו אל זו או שהן מרוחקות מעט? קשר העין ביניהן - האם הן מתבוננות זו בזו או שהמבטים שלהן מופנים גם החוצה? האם הן חברות הכי טובות? מה עוצמת הדיבור שלהן? מובן שכל שיש יותר ילדות בקבוצה, הן לא חברות הכי טובות, הן עומדות רחוק זו מזו, המבטים שלהן מופנים החוצה והן מדברות בקול רם - זו קבוצה שקל יותר להצטרף אליה לעומת קבוצה שבה הבנות עומדות קרוב זו לזו, הן שתי חברות הכי טובות, מסתכלות רק זו על זו, מדברות בקול נמוך. המחנכת הכינה לת' ולעצמה טבלה של הרמזים כדוגמת הטבלה הזאת:

| קבוצה 4<br>בחצר<br>המרכזית | קבוצה 3<br>ליד<br>הספורט<br>אולם | קבוצה 2<br>בדשא<br>הסינתטי | קבוצה 1<br>ליד<br>הברזייה | הקבוצה<br>הרמז הקבוצתי          |
|----------------------------|----------------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------------|
|                            |                                  |                            |                           | חברות הכי טובות?                |
|                            |                                  |                            |                           | מספר הילדים בקבוצה?             |
|                            |                                  |                            |                           | קרבה בין הילדים?                |
|                            |                                  |                            |                           | קשר עין?                        |
|                            |                                  |                            |                           | עוצמת הדיבור?                   |
|                            |                                  |                            |                           | מה הסיכוי שלי להצטרף מ-1 עד 10? |

רק אחרי שלמדו את הרמזים הקבוצתיים, הן החלו לעבוד יחד על הדרך הנכונה להיכנס לקבוצה. חשוב לציין כי במקביל לעבודה עם ת' עבדה המחנכת גם עם הכיתה. היא לימדה את התלמידים והתלמידות את הגישה של אולביאוס והם קיימו דיונים בכיתה. כמו כן, בחרה המחנכת להתחיל כל יום בהקראה של סיפור בהמשכים. היא בחרה בספר 'בלתי רצוי' של לירן גולדשטיין-עמית, שעוסק בסוגיות של צדק חברתי ברמת המיקרו, בין ילדי הכיתה, אך גם ברמת המקרו - ברמת החברה הכללית. כפי שאפשר לראות מן המבחן הסוציומטרי שנערך כחצי שנה לאחר תחילת ההתערבות, חל שינוי ניכר במצבה החברתי של ת'. גם ת' עצמה העידה על שינוי ניכר במצבה, לדבריה: "אני מרגישה שינוי משמעותי שקרה בכיתה שלנו בעקבות מה שעשתה המחנכת. אהבתי מאוד את הפגישות האישיות והרגשתי שלמדתי דברים חדשים על עצמי ושיש לי עכשיו

דרכים חדשות להיכנס לקבוצה שאני רוצה. אני יכולה להגיד שעכשיו ממש כיף לי לבוא לכיתה".

### מעורבות הורים

העבודה עם קהילת ההורים בבית הספר נעשתה בשלושה מוקדים עיקריים: (1) ועד ההורים המרכזי; (2) כלל הורי בית הספר; (3) מפגשי הורים בכיתות.

**ועד ההורים המרכזי** - במהלך השנה נערכו שלושה מפגשים עם ועד ההורים המרכזי של בית הספר, ובהם נכחו שני נציגים מכל אחת מן הכיתות בבית הספר. במפגש הראשון, בתחילת השנה בחודש אוקטובר, שמע הוועד הרצאה תיאורטית על תחום הדחייה החברתית מפסיכולוגית בית ספר. לאחר ההרצאה הציג המנהל לפני ועד ההורים המרכזי את תוצאות המיצ"ב החברתי וכן את המטרה של בית הספר ליצור שינוי משמעותי ביחסים החברתיים בין התלמידים לבין עצמם ולמגר את תופעת האלימות העקיפה. נערך שיח פתוח עם ועד ההורים ובו הביעו חברי הוועד את דעתם הן לגבי תוצאות המיצ"ב והן לגבי תוכנית ההתערבות המתוכננת על ידי בית הספר. הוועד הביע עניין ורצון להיות שותף בתהליכים המתרחשים בבית הספר, ונקבעה פגישה המשך, אשר התקיימה בסוף חודש דצמבר, לאחר שהמורות העבירו הערכה סוציומטרית בכיתותיהן ואף קיבלו כלים להתערבות כיתתית והחלו ליישם אותם.

במפגש השני עם ועד ההורים המרכזי דנו חברי הוועד במפגשים המתוכננים בכיתות ובתכנים שיעלו בהם. סוכם שנציג מוועד ההורים המרכזי ינחה את המפגש הכיתתי יחד עם מחנכת הכיתה ובכך יעביר להורים מסר של שותפות בין ההורים לבית הספר. נוסף על כך, העלה ועד ההורים הצעה לקיים מפגש פתוח לכלל הורי בית הספר באחד הערבים הקרובים, ובו ישמעו אף הם הרצאה תיאורטית בתחום הדחייה החברתית.

המפגש השלישי והאחרון עם ועד ההורים המרכזי התקיים בסוף השנה, במהלך חודש יוני, ובו הציג להם מנהל בית הספר סיכום כללי של תוצאות ההתערבות על סמך המבחנים הסוציומטריים שהועברו בכיתות, וכן נערך דיון על מחשבות המשך לשנה הבאה.

במהלך חודש ינואר התקיים מפגש פתוח לכלל הורי בית הספר. במפגש זה שמעו הורי בית הספר הרצאה תיאורטית על תחום הדחייה החברתית ושמעו על התהליך המערכתית שעובר בית הספר של ילדיהם. כמו כן התקיים פאנל של שאלות ותשובות עם מנהל

בית הספר, עם יועצת בית הספר ועם פסיכולוגית בית הספר בנוגע לנושאים של דחייה חברתית.

במהלך חודש מרץ התקיימו מפגשי הורים בכיתות. כאמור, מחנכות הכיתות הנחו את המפגשים בשיתוף ועד ההורים המרכזי. בחלקו הראשון של המפגש הציגו מחנכות הכיתות להורים את המודל של אולביאוס להבנת התפקידים השונים בסיטואציות של דחייה. בחלק השני של המפגש חילקו המורות את ההורים לקבוצות קטנות של שישה הורים בקבוצה והציגו לפני הקבוצות תיאורי מקרים ודילמות חברתיות אשר התבססו על מקרים אמיתיים. לדוגמה:

מקרה 1: אלמוג, תלמיד כיתה ד', פנה אל קורין, מחנכת הכיתה שלו, וסיפר לה כי הוזמן למסיבת יום הולדת של ילדה מהכיתה. כשהגיע למסיבה גילה כי היא הסתיימה מזמן וכי למעשה הוזמן להגיע שלוש שעות לאחר שהחלה. אלמוג סיפר לקורין כי כשהגיע למסיבה נותרו שם מעט ילדים והם צחקו צחוק גדול כשראו אותו.

מקרה 2: אימו של רועי, תלמיד כיתה ג', שמעה כי הילדים מארגנים מדורת ל"ג בעומר כיתתית אולם הם החליטו לא להזמין למדורה הזאת שלושה ילדים - שני ילדים עם בעיות התנהגות, שהם בטוחים שיהרסו להם את המדורה, וילד נוסף על הרצף האוטיסטי, שלומד בכיתתם ויש לו התנהגויות מוזרות, וגם הוא, לטענתם, יהרוס להם את האירוע.

מקרה 3: אלמז, תלמידת כיתה ג', ממוצא אתיופי, הביאה לכיתה עוגת יום הולדת. אף אחד מילדי הכיתה לא היה מוכן לטעום מן העוגה. חלק מן הילדים אף זרקו במופגן את העוגה לפח האשפה והעוו את פניהם בהבעת גועל. אימה של אלמז פנתה למחנכת הכיתה במטרה שילדתה תעזוב את בית הספר.

מקרה 4: אימו של אוהד ישבה עימו לתכנן את מסיבת הבר מצווה שלו. אוהד אמר שהוא מתכוון להזמין רק 15 ילדים מתוך ילדי הכיתה.

מקרה 5: ביום ההולדת של שגית היא קיבלה מחברותיה לכיתה כעשרה בלוני הליום. היא הסתובבה בבית הספר מאושרת עם זר פרחים על ראשה ומסביבה חברותיה הרבות. למחרת חגגה אסתר יום הולדת אולם אף אחת מן הבנות לא ידעה שיש לה יום הולדת. מיותר לציין שהיא לא קיבלה מילדי הכיתה בלונים או זרים ליום הולדתה.



מקרה 6: פנינה, תלמידת כיתה ה', גילתה כי חברותיה פתחו קבוצת וואטסאפ והיא אינה חברה בה. ניסיונותיה לברר מדוע הוציאו אותה מקבוצת הוואטסאפ עלו בתוהו.

הדילמות עוררו דיון ער וסוער בכיתות, בחלקן אף הפיקו אמנה כיתתית המוסכמת על כלל ההורים ובחלקן לא הצליחו להגיע להסכמה. המחנכות הציגו להורים את האמירה - שגובתה על ידי פסיכולוגית בית הספר - שהבית הוא המחנך הראשון ולו יש את ההשפעה המשמעותית ביותר על הילד. ההורים יכולים להשפיע מתוך האהבה והקרבה שלהם לילדיהם. אמירות ערכיות, נחישות, עקביות ובהירות אשר מחד שוללות דחייה חברתית ומאידיך מעודדות התנהגויות פרו-חברתיות, אכפתיות ואמפתיה כלפי האחר מביאות לירידה בהתנהגויות של חוסר קבלה.

לסיכום ההתערבות שהוצגה בפרק זה, הרי שאם נחזור למאמרה של אינה פוקס המתייחס לתפיסה מערכתית בתהליכי שינוי, נוכל לראות כיצד תהליך השינוי בנושאים הנוגעים לדחייה החברתית בא לידי ביטוי בכל הרכיבים הבית ספריים. ברכיב האידיאולוגי, מנהל בית הספר הציג את מטרת השינוי באקלים החברתי-רגשי הבית ספרי כ'אני מאמין' שלו. בהתערבות שהנהיג המנהל הוא התייחס לכל המשאבים האנושיים של בית הספר ובכלל זה התלמידים, ההורים והמורים. הוא התערב ברכיב הפדגוגי בכך שהתייחס לתהליכי למידה והוראה בכיתות, פינה זמן ומשאבי למידה. כמו כן, ההתייחסות לרכיבים השונים באה לידי ביטוי בכך שהמנהל יזם ואף עודד השתלמות מוסדית במהלך השנה, ישיבות צוות קבועות בין הפסיכולוגית ליועצת ולמחנכות, והפך את המרחב הבית ספרי לזמין עבור הפעילויות השונות.

במפגש הסיום של מנהל בית הספר עם המורות והמורים הוא התייחס לתהליכי השינוי. אביא מעט מדבריו: "שינוי ייחשב כשינוי אם החווים אותו רואים את השינוי. הדברים שאמרתם היום, בסיום השנה הזאת, מרגשים אותי מאוד ומביאים אותי לחשוב שאכן חוללנו כאן שינוי. אחת ההגדרות שלמדתי היא ששינוי הוא החלפת דפוסי ההתנהגות הקבועים בדפוסי התנהגות שונים וחדשים, כאשר הנקודה החשובה ביותר להתחלת תהליך השינוי היא זיהוי הבעיה או נקודת החולשה בתפקודו של הארגון. אני חושב שהעובדה שזיהינו את הנקודה החלשה שלנו במבחני המיצ"ב והחלטנו לתקוף אותה

מכיוונים שונים הביאה אותנו למקום שאנחנו נמצאים בו היום. אני תקווה השינוי שאנו חשים יבוא לידי ביטוי גם במדדי המיצ"ב החברתי הקרובים".

# סיכום

"עשה לך רב, וקנה לך חֵבֶר" (פרקי אבות' פרק א' משנה ו').

## ”קנה לך חבר”

תפיסת העולם שהוצגה בספר זה על שלוש הנחות היסוד שלה - רוח השוויון, משא ומתן בין צורכי האחר לבין צרכי וכן הצורך בויתור לשם החיבור - מתקשרת לדעתי לנאמר בספר פרקי אבות ולהתייחסותו של הרמב”ם לטקסט זה (לייבוביץ, 1979).

בספר פרקי אבות פרק א' משנה ו' נאמר: **”עֲשֵׂה לְךָ רֵב, וּקְנֵה לְךָ חֵבֵר”**.

הרמב”ם התייחס למשנה הזו באופן הבא:

ואמרו **”וקנה לך חבר”** - הוציאו בלשון קנייה, ולא אמר: עשה לך חבר, או: התחבר לחברים, וכיוצא בזה, והכוונה שראוי לאדם שיקנה לעצמו חבר על כל פנים, כדי שייתקנו בו כל ענייניו, כמו שאמרו: **”אי חברא אי מיתותא”**, ואם לא מצאו - **צריך להשתדל בו**, ואפילו ימשכהו לחברות תחילה עד שיהיה חבר, ולא יסור מלכת אחר רצונו, עד שיחזק חברותו, כמו שיאמרו אנשי המוסר: **כאשר תתחבר, אל תתחבר רק לפי מידותיך, אלא התחבר לפי מידות חברך**. וכאשר יסמוך כל אחד משני החברים על זה הציווי, תהיה כוונת כל אחד מהם להשלים רצון חברו, ותהיה כוונת שניהם דבר אחד בלא ספק. ומה טוב מאמר אריסטו: **”החבר - אחר שהוא אתה”** (ההדגשות של המחברת י.א.).

ברצוני להתייחס לכמה דברים אשר עולים הן מן המשנה והן מדברי הרמב”ם. המשנה משווה את תהליך יצירת הקשרים החברתיים לתהליך של קנייה: כל תהליך של קנייה דורש מצידנו אקטיביות, יוזמה, תכנון וחשיבה. בתהליך הקנייה מתקיים דיאלוג ומשא ומתן בין שני צדדים - משא ומתן בין הצרכים והרצונות שלי לבין הצרכים והרצונות של האחר. וגם, בכל תהליך של קנייה יש אלמנט של ויתור מסוים משני הצדדים כדי לקבל משהו מן האחר.

יצירת הקשרים החברתיים כפי שהיא מוצגת בספר זה דורשת מן הילד ומן הקהילה שסביבו מוטיבציה, חשיבה, יוזמה ופעולה, וכך גם על פי הרמב”ם - **”צריך להשתדל בו”**. בבסיס החברות עומדות שלוש הנחות יסוד, הבאות לידי ביטוי בצורה יפה כל כך בדבריו של הרמב”ם על פרקי אבות. הנחת היסוד הראשונה - ההכרה והראייה הן של הצרכים שלי עצמי והן של צורכי האחר, והנחת היסוד השנייה - שבדיאלוג בין הצרכים

השונים חייב להיות אלמנט של ויתור, באות לידי ביטוי בדברים הבאים של הרמב"ם:  
"כאשר תתחבר, אל תתחבר רק לפי מידותיך, אלא התחבר לפי מידות חברך". ואילו  
הנחת היסוד השלישית - ההכרה ברוח השוויון - גלומה לדעתי במשפט הסיום של  
הרמב"ם: "ומה טוב מאמר אריסטו: 'החבר - אחר שהוא אתה'".

