

החברות: השפעתן של קבוצות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות על ילדים

אודליה אלקובי

תקציר

למיומנויות חברתיות-רגשיות יש השפעה דרמטית על הילד בהווה ובעתיד בתחומים שונים, כגון למידה, התפתחות אישית, רווחה נפשית, זוגיות והצלחה כלכלית. מיומנויות אלו נרכשות וניתנות לקידום, ונמצא שתוכניות התערבות לפיתוחן הן יעילות. המחקר עסק בקבוצות חברתיות, חצי מובנות, לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות לילדים שאותרו עם קושי חברתי, כדי לבחון את ההשלכות של הקבוצות. התקיימו 12 קבוצות בשבעה בתי ספר ברחבי הארץ. קבוצות אלו הונחו על ידי אנשי מקצוע טיפוליים/ייעוציים, בוגרי תואר שני, בעלי הכשרה נוספת במיומנויות חברתיות-רגשיות. הקבוצות הונחו על פי המודל של אברהם (2018). קבוצות אלו היו חלק מתוך מערך של תוכנית התערבות פסיכו-חינוכית, הכוללת היבט טיפולי של הנחיית קבוצות חברתיות והיבט של התערבות חינוכית לכלל הכיתה. מחנכי כיתות אלו העבירו שיעור אחת לשבוע שנועד לקדם ולפתח אקלים כיתה חברתי.

המחקר בחן את משתתפי הקבוצות החברתיות, לאחר שנה מסיום מפגשי הקבוצה. השתתפו בו 78 ילדים בכיתות ה'–ח'. המשתתפים רואיינו על ידי מנחי הקבוצות המקוריות בראיונות חצי מובנים קבוצתיים, שבהם הם נשאלו מה היה משמעותי עבורם בקבוצה וכיצד היא משפיעה על חייהם כיום. ממצאי המחקר מתארים השפעה חיובית שיש להשתתפות בקבוצה החברתית. הילדים דיווחו על הטבה ברווחתם הנפשית, על הרחבת המעגל החברתי שלהם ועל העמקת קשריהם החברתיים. כמו כן, תיארו הילדים הפנמה של מיומנויות חברתיות: התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה והצטרפות לקבוצה. נוסף על כך, נמצאה הטבה ניכרת בקרב ילדים ביישנים.

מילות מפתח:

למידה חברתית-רגשית (SEL), התערבות פסיכו-חינוכית, קבוצות לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות

רקע תיאורטי

מיומנויות חברתיות-רגשיות

מיומנויות חברתיות-רגשיות – SEL (social emotional learning) הוא מונח התפתחותי רב-פנים הנסמך על הבנה חברתית, עיבוד מידע חברתי ומכלול של מיומנויות חברתיות פרגמטיות (McKown, 2015). מיומנויות חברתיות-רגשיות נמדדות ביכולת להיות באינטראקציה עם אנשים לאורך זמן, לשמור על יחסים חיוביים ולהתנהג באופן המקובל בחברת אנשים בסיטואציות שונות (בקר, 2009).

לציטוט (מדעי החברה) – אלקובי, א' (תש"ף). רזי החברות: השפעתן של קבוצות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות על ילדים. *חמדת, יב*.

פרטי המחברת:

אודליה אלקובי

אוניברסיטת אריאל

דוא"ל: elkoby.odelia@gmail.com

לכל מיומנות חברתית יש שני היבטים: הבנה קוגניטיבית ויישום. הבנה קוגניטיבית - משמעה הבנה מהי המיומנות, מתי היא נצרכת וכיצד היא באה לידי ביטוי. קיימת הסכמה רחבה על כך שהבסיס להבנה הקוגניטיבית טומן בחובו את היכולת לראות את האחר ולחשוב כיצד הוא מרגיש, חושב וחווה את הדברים (McKown, 2017). יישום הוא היכולת לבצע את המיומנות הלכה למעשה בהתאם לסיטואציה, כאשר הצד הפרקטי טומן בחובו את מיומנות השליטה העצמית. תהליך הפנמה של מיומנות חברתית כולל את שני ההיבטים הללו (Frydenberg et al., 2017). מק-קוון (McKown, 2015) מוסיף ואומר כי מעבר להבנה הקוגניטיבית ולפרקטיקה, האדם מגיע עם תפיסת עולם ביחס לאינטראקציות חברתיות ולבני אדם, וזו משפיעה על היכולת החברתית לא פחות מההבנה ומהיישום החברתי.

בספרות מתוארות מאות מיומנויות חברתיות שונות, המבוססות על תקשורת מילולית ולא מילולית. חוקרים שונים (אברהם, 2018; בקר, 2016; Spence, 2003) מנסים לציין מהן המיומנויות המשמעותיות לתקשורת בין-אישית. ספנס (2003) מחלקת את המיומנויות לבסיסיות ומורכבות, ואברהם (2018) ובקר (2009) בעקבותיה, יצרו רשימת מיומנויות חברתיות שהן לב ליבה של התקשורת הבין-אישית: חיוך, קשר עין, איכות הקול, הבעות פנים ומחוות גוף, מרחק חברתי, לבוש והיגיינה אישית, שוויון, נקיטת יוזמה, זיהוי רגשות פנימי, זיהוי רגשות אצל האחר, גמישות מחשבתית, שליטה עצמית, שיתוף בעולם הפנימי, שיתופיות, מחמאה, הצטרפות לקבוצה ומשחק.

חיוניות החברות, הנגזרת ממיומנויות חברתיות, היא אחת החוויות המשמעותיות ביותר בחייהם של ילדים ושל מבוגרים. חברות היא מרכיב הכרחי להתפתחות, והיא מספקת סביבה ייחודית של מיומנויות חברתיות ושל ההתפתחות החברתית, הרגשית והקוגניטיבית. זהו 'מעגל קסמים': כדי להגיע לחיוניות חברות, יש צורך במיומנויות חברתיות, וכאשר מתקיימת חברות, מתפתחות ומתעצמות המיומנויות החברתיות, וחוזר חלילה. נמצא כי ילד בעל קשרים חברתיים נמצא במצב התפתחותי מבטיח יותר במישורים שונים בהווה: יכולת אמפתית, ביטחון עצמי, דימוי עצמי, שיתוף פעולה, רווחה נפשית והצלחה לימודית (בקר, 2016; הדרפיקר, 2013; Carnegie, 2011; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015; Lavoie, 2006). נמצא גם כי מיומנויות חברתיות-רגשיות בילדות מסייעות להצלחה בעתיד: הן מסייעות בהתנהלות טובה יותר במערכת זוגית והורית, בהשתלבות טובה במקומות עבודה, בשמירה על יחסים הוגנים, תקינים ומקדמים עם עמיתים וחברים, ואף בהצלחה כלכלית (בקר, 2009; Frydenberg, et al., 2017).

חיוניות החברות בגיל הילדות מושתתת על מיומנות המשחק. משחק עם קבוצת ה'שווים', שהם הילדים בני אותו הגיל, הוא משמעותי וממלא כמה תפקידים חשובים, וביניהם: למידת מבנים חברתיים, למידת מיומנויות של הנהגה ודרכי שיתוף פעולה עם המנהיג, למידת שליטה בדחפים, למידת שליטה בתחושות עוינות ולמידת תוקפנות נגד קבוצות מתחרות. המשחק הוא גורם מרכזי בהתפתחותם של ילדים, והוא אמצעי התקשורת העיקרי של ילדים להבעת רגשות ללא שימוש באמצעים מילוליים מרום ואחרים (2011). המשחק דומה בכלליו ובהתנהלותו לזירה החברתית, והוא דורש זרימה, גמישות מחשבתית ושיתוף פעולה. המשחק דורש הדדיות ושוויוניות ברבדים שונים, כגון היכולת להפסיד ולנצח בכבוד ללא תחושת עליונות או נחיתות. כמו כן, המשחק יוצר גיבוש ותחושת קשר אישיר-רגשי בין חברי הקבוצה. בד בבד, מפתח המשחק יציבות וויסות רגשי, מכיוון שיש להישמע לחוקי המשחק ואין לאבד את העשתונות כאשר יש הפסד או ניצחון (בקר, 2009; בשן-חכם, 2015; מרום ואחרים, 2011).

בגיל החביון (6–12 שנים) קיים צורך גובר בהשתייכות ובקשר עם קבוצת ה'שווים'. צורך זה הוא בסיסי, והוא חלק מהתפתחות הזהות ומבניין האישיות. בשלב התפתחותי זה, התחום החברתי מעסיק את הילדים כחלק מתהליך גיבוש הזהות שלהם (גרפי-פישר,

(2015). אי סיפוק צורך זה פוגע בהתפתחות וברוחה הנפשית של הילד, כך שהוא אינו יכול להתפנות ללמידה והדימוי העצמי ותחושת הערך העצמי שלו יורדים (Bridgeland et al., 2013; Lavoie, 2006). כמו כן, מחקרים מדווחים על פגיעה בהישגים, נשירה מהמסגרת ועוד, כאשר יש קושי חברתי בגילאי בית הספר (הדרפיקר, 2013; Blum et al., 2004).

קידום מיומנויות חברתיות דגשיות (SEL) בבתי הספר

כיום, קיימת ההבנה כי מיומנויות חברתיות דגשיות ניתנות לרכישה ולקידום ואינן גזירת גורל (Durlak et al., 2015). תוכניות התערבות לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות לילדים ולבני נוער מתקיימות במדינות שונות בארץ ובעולם (רן, רומי, ויוספסברגבן יהושע, 2018). מחקרים מעידים על כך שתוכנית התערבות המתמקדת בתכנים חברתיים דגשיים והמעודדת התייחסות להיבטים אלו, משפרת את רמת השיח המנטלי, את רמת ההבנה של מצבים רגשיים וחברתיים ואת התפקוד הלימודי (Frydenberg, et al., 2017; McKown, 2015; Schonert-Reichl, 2017).

בית הספר ממלא תפקיד משמעותי בחייהם של צעירים בכל חברה. שם ניתנת להם הזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובין-אישיים, שיהיו נחוצים להם בהמשך חייהם (Durlak et al., 2015). חלק ניכר מתוכניות ההתערבות מתקיימות במסגרת בית הספר, שהוא המקום הטבעי לקיים בו תוכנית מהסוג הזה (Schonert-Reichl, 2017). נמצא כי התערבות במסגרת בית הספר בהקניית מיומנויות חברתיות דגשיות היא יעילה (Bierman et al., 2008).

למורה יש השפעה רבה על תהליכים חברתיים, והוא 'מנוע' מהותי המסוגל לחולל שינוי במיומנויות החברתיות-הרגשיות בקרב תלמידיו. ביכולתו לייצר ולדרוש נורמות של תמיכה והתנהגות חברתית מקדמת, ולשמש עבור התלמידים כמודל פורחברתי (אברהם, 2018). נמצא כי טיב האינטראקציות הרגשיות בין המורה לתלמיד משפיע על טיב המיומנויות החברתיות-הרגשיות שהילד יפתח (Mashburn et al, 2008). תמיכה חברתית של מורים יכולה להיות גורם מגן, המקל את המצוקה הרגשית של הילד החווה קושי חברתי. בכוחו של המורה לבנות מערכת תמיכה חברתית כיתתית, ומוטלת עליו האחריות לפעול ליצירת אקלים חינוכי-חברתי.

שונרטרדייקל (Schonert-Reichl, 2017) טוענת כי הגישה המיטבית לתוכניות חינוכיות לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות היא אקלקטית, ומשלבת בין התנהגות חברתית שהמורה מפגין, ובין עבודה חינוכית על אקלים כיתה חברתי ונתינת מענה ממוקד לילדים עם קושי חברתי.

תוכניות לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות (SEL)

קיימות תוכניות מניעה ותוכניות טיפול לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות (SEL) שהוכחו כיעילות במסגרת בית הספר (Shechtman & Pastor, 2005):

תוכניות מניעה הן תוכניות חינוכיות לילדים המתפקדים בתחום הנורמה. מטרתן של תוכניות אלה היא לשכלל את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של הילדים, והן מתקיימות בבית הספר במסגרת הכיתה על ידי המחנך.

תוכניות טיפול הן בדרך כלל בעצם טיפול קבוצתי לילדים בעלי קושי חברתי, והן מתקיימות בדרך כלל בעזרת גורמים טיפוליים. עבודה בקבוצה החברתית מאפשרת עבודה ישירה על מיומנויות חברתיות דגשיות. ההשתתפות בקבוצה מאפשרת לילדים לבחון בזמן אמת את הקשר הקיים בין התנהגותם לבין תגובות חבריהם לקבוצה, כבסיס

לפיתוח התנהגות חברתית מסתגלת יותר (Lavoie, 2006). למבנה הקבוצתי יש יתרון, מפני שהוא מאפשר ליצור סיטואציה חברתית דומה למציאות, ומפני שהוא מספק הזדמנות ללמידה חווייתית ומוחשית יותר מטיפול פרטני. מנחי הקבוצה מאפשרים חוויה מתקנת למשתתף ביחס לחוויות היומיומיות שלו מחוץ לחדר הטיפול (פרל, בידרמן, אליאן ופלוטניק, 2018). באמצעות הקבוצה, המשתתפים מרגישים שהם אינם ייחודיים בחוויה שלהם – הם חשים תחושת אוניברסליות. כמו כן, בעבודה הקבוצתית מתאפשרת נתינה לאחר, הגורמת למשתתפים להפיק תועלת רבה (יאלום, 2006). יאלום (2006) טוען שהחשיבות הראשונה במעלה של עבודה קבוצתית היא היכולת של המשתתף לשתף ברגשותיו וקבלתו בעקבות השיתוף. הקבלה על ידי האחרים סותרת את אמונתו של המשתתף בקבוצה, שהוא ביסודו דחוי, לא מקובל או אינו ראוי לאהבה. לכן היחסים בקבוצה צריכים להתאפיין בפתיחות, בחום ובאהבה, מה שיאפשר חשיפה וביטוי חזק של רגשות ושיתוף בחוויות בקבוצה, תוך נתינת דגש על עזרה לחברי הקבוצה בצמיחה אישית חיובית (Page, Wiess & Lietaer, 2001).

ישנם מודלים שונים לעבודה קבוצתית לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות. ניתן לזהות שתי גישות עיקריות בתחום זה. הגישה הראשונה מורכבת מתהליך ללא תוכן מובנה – בגישה זו, הפעילות מתבססת על סיטואציות המתרחשות באופן טבעי בקבוצה, מתוך הנחה כי יצופו דפוסי ההתנהגות והקשיים החברתיים של המשתתפים. משתתפי הקבוצה מביאים את התוכן מתוך עולמם הפנימי, והמנחים מגיבים באופן המקדם את המשתתפים. הרציונל העומד בבסיס גישה זו הוא הניסיון לדמות את הסיטואציות החברתיות בחדר הטיפול להתרחשות במציאות, ליצור מפגש שמדמה סביבה חברתית טבעית, כמו הפסקות בבית ספר או מפגשי אחר הצהריים, ולאפשר לילדים להתנסות לבד באינטראקציה חברתית, ללא עזרה והבניה על ידי מבוגר. כך, מתאפשר לילד להביא את עצמו ואת דפוסי ההתנהגות שלו כפי שהם, מבלי להתאים את עצמו לתוכנית מובנית. בהתאם לרציונל זה, חדר הטיפולים המתאים לגישה זו הוא חלל גדול המכיל אזורי פעילות שונים. משך הפעילות בגישה זו הוא כשעה וחצי (פרל ועמיתים, 2018).

הגישה השנייה – הנחיית קבוצה חצי מובנית – בגישה זו, המנחים מדריכים ומכוונים את התוכן שבו עוסקים בקבוצה, בד בבד עם הקשבה ונתינת מקום לצרכים העולים מחברי הקבוצה. לכל מפגש יש נושא מעולם התוכן החברתי, שהוא 'סיפור המסגרת' של המפגש. רוב השיח מתנהל על ידי המשתתפים המגיבים לנושא, המביאים חוויות מעולמם והמקיימים אינטראקציות ביניהם (זיו וברהב, 2009). אברהם (2018) פיתחה מודל של קבוצות חברתיות 'חצי מובנות', הנושאות עימן תוכן ותהליך: תוכן – נושא שמעלים המנחים, העוסק במיומנויות חברתיות-רגשיות, הכולל הקניית אסטרטגיות חברתיות ומועבר באופן חווייתי, תוך הגדרה ושיום של 'חוקים חברתיים' ובקשה מהמשתתפים ליישום בשטח. תהליך – עיבוד רגשי-חווייתי שעוברים המשתתפים מתוך אינטראקציה עם חברי הקבוצה ושיתוף בעולמם הפנימי. במודל זה, הישיבה היא במעגל, ומשך המפגש הוא שעה. אברהם מדווחת על השפעה חיובית שיש לפעילות הקבוצות – הטבה חברתית בירידת עוצמת הדחייה ועלייה ביכולת להשיג חבר אחד לפחות, זאת באמצעות דיווחי מורים והערכות סוציומטריות שנבדקו לפני ואחרי המפגשים. כמו כן, רוב הילדים מדווחים על תחושת שיפור במצבם החברתי.

המחקר הנוכחי בודק את השפעתן של קבוצות חברתיות חצי מובנות. הוא מציע תוכנית התערבות פסיכו-חינוכית המשלבת את שני סוגי ההתערבות: תוכנית חינוכית לכלל הכיתה, וקבוצה חברתית רגשית לילדים עם קושי חברתי. התוכנית החינוכית מועברת על ידי מחנכי הכיתות בזמן השיעור לכלל הכיתה. התוכנית עוסקת ביצירת אקלים חברתי ובתכנים חברתיים, אחת לשבוע באופן קבוע, על פי תלקיט 'לדעת לגעת' (אלקובי וגרוסברג, 2018). התוכנית הטיפולית – קיום קבוצה חברתית-רגשית לילדים שנמצא אצלם קושי חברתי, על פי המודל של אברהם (2018). הנחיית הקבוצות החברתיות המתקיימת בזוג – הנחיה ב'קו' (CO) – אשר בה מתקיימת אינטראקציה בין

המנחים, עשויה להיות מודל חברתי למשתתפים, והיא מאפשרת שמירה על משמעת והבנה עמוקה יותר של הנעשה (ברקשטיין, 2010; פלוטניק, 2018).

תהליך בניית הקבוצה החברתית על פי המודל של אברהם (2018) כולל: איתור ילדים בעלי קושי חברתי לאור המיפוי הסוציומטרי (באב"ד, 2001) בשיתוף הצוות החינוכי, בקשת אישור הורים להזמנת ילדיהם לריאיון קבלה אישי, ראיונות קבלה למועמדים לקבוצה החברתית, 12 מפגשים קבוצתיים ומפגש אישי עם הורי ילדי הקבוצה. מנחי הקבוצה מקיימים שלושה מפגשים עם מחנכי הכיתות, לפני פתיחת הקבוצה, באמצע התהליך ובסיומה של הקבוצה.

לקבוצה קצרת מועד מסוג זה מתקבלים ילדים בעלי יכולות חברתיות בסיסיות הנדרשות להשתתפות בקבוצה (יאלום, 2006) וילדים בעלי מוטיבציה, המתבטאת בעמדה נפשית של אמונה ביכולת לשינוי חברתי. אלו נמצאו בספרות כתנאי וכמפתח להצלחה (McKown, 2015).

כפי שמתווה אברהם (2018) במודל שלה, לאורך המפגשים נלמדות ומתורגלות המיומנויות החברתיות הבאות: שפת גוף, השתתפות חברתית, הבנה רגשית, התמודדות עם עלבון, שליטה עצמית, הצטרפות לקבוצה, נקיטת יוזמה והיכולת לומר מילה טובה לעצמי ולאחר. בכל מפגש נעשה שימוש במשחק, שהוא כלי לקידום ופיתוח מיומנויות חברתיות (בקר, 2009; בשן-חכם, 2015). במפגשים, המשתתפים מכירים 'חוקים' חברתיים ודרכי התנהגות מקובלות בחברה.

מטרות המחקר:

1. לבחון את השפעתה של הקבוצה החברתית-הרגשית, החצי מובנית, על משתתפיה לאחר שנה מזמן סיומה.
2. לבחון מה היה בקבוצה החברתית-הרגשית משמעותי בעיני הילדים לאחר שנה מזמן סיומה.

ממטרות אלו נגזרו שתי שאלות המחקר הבאות:

1. מהי ההשפעה של תוכנית ההתערבות לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות על מצבם החברתי של ילדים שהשתתפו בקבוצה החברתית-הרגשית, כפי שחווים אותה הילדים כשנה מזמן סיום הקבוצה?
2. מהי הלמידה המשמעותית בקבוצה החברתית-הרגשית בעיני הילדים שנה לאחר סיום הקבוצה?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 78 ילדים, מתוך 92 הילדים שהשתתפו בקבוצות המקוריות. הפער בנתונים מספריים אלה נובע מכך שחלק מהתלמידים סיימו את לימודיהם בבית הספר או עזבו אותו. אוכלוסיית המחקר כללה: 43 בנים ו-35 בנות, בגילאי 10–14, מכיתות ה'–ח': 5 קבוצות משכבת ה', 5 קבוצות משכבת ו', קבוצה משכבת ז' וקבוצה משכבת ח', בבתי ספר ברחבי הארץ, דתיים וחילוניים, שהשתתפו ב-12 קבוצות חברתיות-רגשיות במסגרת תוכנית התערבות כוללת בבתי ספר.

כלי המחקר

מכיוון שהמחקר עוסק בתהליכים חברתיים ובהשפעתם, נמצא לנכון לחקור אותם בשיטה האיכותנית. למרות המורכבות והרגישות של הנושא הנחקר, ניתן למצוא את המשותף בין הנחקרים ואת יוצא הדופן.

כלי המחקר - ראיונות קבוצתיים: ראיון קבוצתי חצי מובנה שהועבר על ידי מנחי הקבוצות לקבוצות המקוריות, שנה מתום תוכנית ההתערבות לקידום מימוניות חברתיות-רגשיות. ראיון קבוצתי מכונה 'קבוצת מיקוד' (focus group), והוא נערך תוך אינטראקציה בין-אישית. אינטראקציה זו מספקת כר פורה להעלאת רגשות ומחשבות, ומאפשרת למשתתפים לברר עמדות והתנהגויות מתוך התבוננות אישית ופידבק ומתוך הקשבה למשתתפים הנוספים. הדגש הוא על אינטראקציה בתוך הקבוצה, שמבוססת על הנושאים המובאים לדיון, בדרך כלל על ידי החוקרים, שלרוב נוטלים על עצמם את תפקיד המתווך (Flick, 1998; מובא אצל שקדי, 2003). המראיינים היו מנחי קבוצות מנוסים, יתרון שאפשר להם לעודד השתתפות של כל חברי הקבוצה ולמנוע ממשתתפים דומיננטים להשתלט על הקבוצה יתר על המידה (Fontana & Frey, 2000; מובא אצל שקדי, 2003).

בראיונות נבדק מהי ההשפעה של הקבוצה החברתית-הרגשית החצי מובנית, מנקודת מבטם של הילדים, על חייהם החברתיים כיום, כשנה לאחר סיום הקבוצה, ומה היה עבורם משמעותי. מטרת המחקר היו גלויות לילדים, ונתבקשו מהם כנות ושותף כדי ללמוד על יעילות הקבוצות ועל השפעתן. הראיון היה מורכב משני חלקים: בתחילה היו משחק חימום ושאלת 'מה שלומכם?', ולאחר מכן נערך דיון פתוח שנסוב סביב שתי שאלות: מהי השפעתה של הקבוצה החברתית על חייכם החברתיים כיום? ומה היה עבורכם משמעותי בקבוצה החברתית? המנחים ביקשו מהמשתתפים לתת דוגמאות.

תוקף ומהימנות כלי המחקר – המחקר הנוכחי הוא איכותני, והוא נושא בחובו מורכבות, הן משום שהוא נתון לפרשנות אישית של החוקר, והן מפאת הצורך להקפיד על המתודולוגיה ועל שמירת אחידות בין המראיינים השונים בקבוצות השונות. החוקר חייב לבדוק את עצמו במהלך התהליך כולו, כדי לוודא שהנתונים אינם מוטים (שור, 2006). שאלת תוקף המחקר אינה תלויה בשאלה האם קריטריון מסוים הוא לגיטימי, אלא בחשיפה כנה של הפרספקטיבות של האנשים שביצעו את המדידות (Merrick, 1999). כדי להתמודד עם סוגיות אלו צורפו למחקר שני גורמים: מתמללת חיצונית – שעשתה גם ניתוח ראשוני לראיונות, ללא ידע מוקדם בהנחיית קבוצות בכלל, ובקבוצות חברתיות בפרט; וחוקר חיצוני – מרצה מאוניברסיטת בר אילן (ד"ר משה בן סימון), שתפקידו היה פיקוח והכוונה מקצועית של התהליך המחקרי, מה שבא לידי ביטוי בבניית השאלות ובכתיבת הנחיות מפורטות למנחי הקבוצות כדי ליצור אחידות בראיונות הקבוצתיים ולמנוע הטיות של המנחים. כמו כן, כל התמלולים עברו בשלב הראשוני מהמתמללת לחוקר החיצוני, והוא נתן הכוונה לזיהוי תמות מרכזיות.

הבטחת זכויות הנחקרים ואתיקה – המחקר נערך לאחר קבלת הסכמה מצד מנהלי החינוך של הרשויות שבהן בוצעו תוכניות ההתערבות, מצד מנהלי בתי הספר, ומצד הורי הילדים והילדים עצמם. במסגרת המחקר ננקטו צעדים שנועדו לשמור על זכויות המשתתפים. נשמרו בקפידה החיסיון והאנונימיות של המשתתפים. כל הנחקרים שהשתתפו בראיונות הקבוצתיים והוקלטו, עשו זאת מתוך הסכמתם והסכמת הוריהם. נוסף על כך, ניתנה לנחקרים האפשרות לבטל את השתתפותם במחקר בכל שלב. מאגר ההקלטות נשמר ואובטח תוך שמירה על סודיות. הנתונים שימשו למחקר בלבד, ולא הועברו לכל גורם חיצוני אחר לעיון, בדיקה או בחינה. נוסף על כך, נשמרו הנורמות וכללי האתיקה המקצועית הנדרשים.

הליך המחקר ועיבוד הממצאים

במסגרת המחקר התקיימו תוכניות התערבות פסיכריוניות בשבעה בתי ספר שונים ברחבי הארץ (במוסדות מסוימים התקיימה יותר מקבוצה אחת). כל התוכניות עברו בשני מישורים - עבודה חינוכית לכלל הכיתה על ידי מחנך הכיתה ובעזרת מערכי שיעור מוכנים, וקיום קבוצה חברתית-רגשית לילדים שאותו עם קושי חברתי, קבוצה שהועברה על ידי מנחים חיצוניים שהוכשרו לכך. המחקר התמקד בקבוצות החברתיות ובבדיקת השפעתן. הקבוצות הונחו על ידי בוגרי תואר שני (יועצים, עו"סים, תרפיסטים) שעברו הכשרה במיומנויות חברתיות רגשיות, והמנחים היו גבר אחד ושבע נשים. היו מהם שהנחו שתי קבוצות. הנחיית הקבוצות התקיימה בזוג – הנחיה ב'קו' (CO). תהליך הקבוצות היה בהתאם למתווה שפיתחה אברהם (2018), כפי שתואר לעיל. מספר המשתתפים בקבוצה נע בין שישה לתשעה משתתפים, כאשר הקבוצות הכילו ילדים משכבת כיתה אחת או משתי שכבות עוקבות בלבד.

כדי לבדוק את השפעתן של הקבוצות החברתיות-הרגשיות נערכו ראיונות שנה לאחר סיום התוכנית. נציגות הרשויות שבתחומן התקיימו הקבוצות, פנו לבתי הספר ולהורים לצורך קבלת אישורם לקיום הראיונות. עם קבלת אישורי ההורים ובתי הספר, הראיונות נערכו במפגש של חברי הקבוצה דאשתקד עם מנחי הקבוצות. לאחר מילות פתיחה ומשחק חימום, נשאלו הילדים לגבי השפעת הקבוצות החברתיות-הרגשיות עליהם כיום ולגבי הדבר שהיה משמעותי בעיניהם.

במסגרת המחקר, הוקלטו הראיונות הקבוצתיים. בשלב הראשון, כל ריאיון עובד בפני עצמו, ובשלב השני, כל הראיונות עברו עיבוד משותף לפרק הממצאים (אלפרט, 2001). בהמשך הניתוח, נמצאו תמות מרכזיות, ואלו הוגדרו כקטגוריות. קטגוריות אלו לא היו ידועות מראש, אלא עלו מתוך תשובות המרואיינים. הליך זה של שאיבת המידע מתוך המרואיינים ללא קטגוריות מוגדרות מראש, מתאר מידע וך יותר מהשטח, לעומת הניסיון של החוקר לזהות קטגוריות מוגדרות על פי ידע מוקדם שלו.

ממצאי המחקר

מהראיונות עולה כי ילדים חוו הטבה וקידום במצבם החברתי בעקבות השתתפותם בקבוצות החברתיות-הרגשיות, כפי שהם דיווחו שנה לאחר סיום הקבוצה. הילדים תיארו שיפור ברווחה הנפשית והרחבה והעמקה בקשריהם החברתיים. כמו כן, היו ילדים שהצביעו על מיומנויות ספציפיות שבהן הם חשו כי חל שינוי, והם דיווחו מה היה משמעותי בעיניהם.

פירוט הממצאים:

1. השפעתה של קבוצה חברתית-רגשית חצי מובנית על המשתתפים

נמצא כי המעגלים החברתיים של רוב המשתתפים, בקבוצות השונות, הורחבו, וקשריהם החברתיים הועמקו. רובם דיווחו על הטבה בהתנהלות בזירה החברתית בבית הספר. רובם תיארו כי בעקבות הקבוצה חל שיפור בתחושת הרווחה הנפשית שלהם:

'אני עכשיו שמח', 'נהייתי יותר פתוחה', 'מרגיש בטוח', 'לא קשה כמו בעבר', 'לפני התוכנית אני הרגשתי ש...יש לי יום טוב...יש לי יום רע... (היום) זה מצב יותר יציב...', 'בשנה שעברה...שנאתי לבא לכיתה..., השנה...יש לי חברים ואני לא שונא אף אחד', 'השנה התחילה טוב... בנות...היו לי קשיים להיות חברה שלהן... התחברתי איתן יותר השנה', 'פעם... היה לי הרבה מאוד מקרים של השפלות...ועכשיו הם כאילו התכווצו', 'עכשיו כמעט ואף אחד לא מציק לי', 'אני בהתחלה

הייתי...בלא מעמד...גבוה...אני עליתי', 'ממש שינוי לטובה...יותר כיף לי, זה הרבה יותר כיף השנה'.

היו מעט ילדים שהעידו כי לא חל אצלם כל שינוי בעולמם החברתי-רגשי:

'לא השפיע עליי כל כך', 'הבדל ממש קטן', 'לא הייתה השפעה', 'שום דבר לא השתנה'.

כאשר נתבקשו הילדים לתת דוגמאות לשיפור איכות חייהם החברתית, עלו בעיקר דוגמאות של הרחבת המעגל החברתי והעמקת איכות הקשרים החברתיים. יש לציין, כי לרוב, ילדים בעלי קושי חברתי סובלים ממעגל חברתי מצומצם ואין להם רשת קשרים מספקת. רוב המשתתפים נתנו דוגמאות המעידות על הרחבת מעגל הקשרים, וחלק ציינו כי הרחבת המעגל החברתי התאפשרה בזכות חברי הקבוצה, מכיוון שהם לומדים באותה כיתה או שכבה והם היו עבורם השער לכניסה לעולם החברתי. לא נמצאו בראיונות אף אמירות על צמצום המעגל או על הישארות סטטית חברתית:

'אני נכנסת יותר לחברה, ויש לי המון חברות טובות, וזה לא קשה כבעבר', 'שיש לי... יותר חברים עכשיו, ויותר משתפים אותי... ויותר מדברים איתי', 'יש לי יותר חברות, ובנות יותר מתחברות אליי', 'בדרך כלל לא שיחקו איתי הרבה חברות, ועכשיו משחקות איתי דווקא יותר', 'לפני הקבוצה הרגשתי שאני מאוד לבד, בודד, חבר או שניים וזהו, ועכשיו אני פתוח לכל אחד', 'יש לי חברים...ואני מסתדר מבחינה חברתית דווקא יפה', 'נהיו לי חברים מפה, מהקבוצה, ככה זה התחיל', 'הקבוצה עזרה לי שיש ילדים מהקבוצה, שעד היום הם בקשר איתי', 'יש ילדים מהקבוצה שנהיו חברים, כאילו התקרבו מאז'.

לאורך הראיונות, רוב הילדים דיווחו על עלייה במעורבותם באינטראקציות חברתיות. כמחצית מהם הצביעו על שיפור כללי שחל אצלם במעורבות באינטראקציות חברתיות בין במסגרת כותלי בית הספר ובין בשעות אחר הצהריים, ואילו כמחצית מהם דיווחו על שיפור זה בין כותלי בית הספר בלבד:

'יש לי יותר מקום... בחברה... במשחקים בחרו אותי... משתפים אותי יותר, ומדברים איתי יותר, וגם אומרים לי סודות', 'כל הבנות ש...היו לי קשיים להיות חברה שלהן...התחברתי איתן יותר', 'אחר הצהריים זה השתפר... אנחנו נמצאים... ביחד הרבה, ובשבט יש לי יותר אומץ לבטא את עצמי', 'אני הולך לחבר ומשחק. זה היה בערך פעם בחודש, היום זה בערך פעם בשבוע', 'לדוגמה, אנחנו בנינו בית עץ, אנחנו משתוללים אחר הצהריים ביישוב'.

כמחצית מהילדים ציינו שהשיפור החברתי לא חל בשעות אחר הצהריים, אלא רק בין כותלי בית הספר:

'בחיים הפרטיים שלי, זה לא כל כך השפיע עליי, זה יותר כאן בתוך בית הספר', 'אחר הצהריים הייתי במחשב ונשארתי במחשב', 'אחר הצהריים... אני בד"כ ישן... אני עייף', 'אני עושה טיולים לכלב שלי ועושה ריצות כל ערב. לצערי, הרבה מהמפגשים החברתיים של השבט פחות טובים, ילדים מסוימים שלא יכולים להפסיק להציק בשבט. דווקא בבית ספר זה אחרת, כאן זה השתפר'.

2. מה היה משמעותי בקבוצה החברתית-הרגשית בעיני הילדים?

בראיונות, הילדים הצביעו על מיומנויות חברתיות ספציפיות שהיו עבורם משמעותיות גם כעבור שנה. באופן בולט, חזרו והוזכרו בקבוצות השונות שלוש המיומנויות הבאות: התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה חברתית והצטרפות לקבוצה. סדר הצגת המיומנויות תואם את העוצמה ואת מידת ההופעה של המיומנויות בראיונות.

התמודדות עם עלבון: תחושת עלבון משפיעה רבות על תחושת הערך העצמי ועל התפקוד החברתי. מיומנות זו משמעותית לדפוס ההתנהלות החברתית. זוהי מיומנות מורכבת, מכיוון שהיא טומנת בחובה שליטה עצמית, זיהוי רגשות ויכולת ויסות, תוך יציאה מדפוס התקפנות או ההתכנסות האופייניים לקושי בהתמודדות עם עלבון. בכל קבוצה, ללא יוצא מן הכלל, חלק ניכר מהשיח היה סביב מיומנות זו. היו ילדים שדיווחו על מיומנות זו כמשמעותית עבורם באופן ישיר, ויש שנתנו אותה כדוגמה לשיפור במצבם החברתי:

'זה שלא להיעלב מכל דבר, ממש טוב לי', 'אני יודעת יותר... לצפצף ולא לקחת ללב, ולהחליש קצת עם השקט של הרגשות את הנושא של העלבון', 'למדתי לא להפנים כל דבר שאומרים לי... מסננת'. 'למדתי איך להגיב מתי שפוגעים בי', 'למדתי לחכות לפני שאני מגיב, זה ממש שינה אצלי', 'ועכשיו למדתי לשלוט בכעס', 'אני יודעת לעצור, לחשוב שיש לי עכשיו כמה אפשרויות, או להגיב לה, או להתעלם... אני הכרתי נגיד שתיים-שלוש אפשרויות, ופתאום התרחב לי המאגר... למדתי לצאת מהקבוצה, לשחק עם זה קצת, לבדוק', 'היה לי הרבה מאוד מקרים של השפלות... ועכשיו הם פחות... הילדים היו מנצלים את החסרונות שלי, זה נרגע, ממש', 'כל פעם שקיללנו אותי, אני החזרתי, עכשיו אני כבר פחות. אני יותר משתלט על זה, ככה הרבה יותר טוב'.

היו ילדים שהסבירו ופירטו באילו אסטרטגיות שאליהן הם נחשפו בקבוצה, הם משתמשים עד היום, והן מסייעות להם בהתמודדות עם עלבון. המדובר הוא בעיקר בהבנה כי בכוחו של הילד לבחור את התגובה לעלבון ושזוהי לא תגובה אוטומטית, וכן באסטרטגיית 'משפטי הקסם':

'אני נהייתי דולפין, צולל, לא ישר מגיב', 'החיות, היה פיל שהוא עם עור עבה שלא מתרגש ממה שקורה, והיה תוכי שחוזר על הדברים, וכך הוא מתמודד, והיה דולפין... כל אחד היה חיה... היה כיף, ושם אני הבנתי, הבנתי את עצמי', 'אני כבר לא נאלמת ונעלמת כשאני נעלבת, זה עכשיו אחרת', 'יש לי מילה כבר, כל פעם שמישהו אומר לי 'חתיכת שמן' - אני עונה 'מרגש'...או שמישהו זורק לי 'יה חמור' - אני עונה 'יכול להיות', 'שמישהו מעצבן אותך, ואתה אומר לו 'כן, כן' (מנחה: 'משפטי הקסם'!

נקיטת יוזמה חברתית: ילדים דיווחו כי התחולל אצלם שינוי בנקיטת יוזמה חברתית. מבין המשפטים ניתן היה לשמוע את לקיחת האחריות על מצבם החברתי בעזרת מעשים אקטיביים שהם בחרו לעשות. בכל הקבוצות היו משתתפים שדיווחו על עלייה בנקיטת היוזמה בזירה החברתית ועל פעולות שהם עושים כיום שלא נעשו בעבר:

'התחלתי להביא משחקים בהפסקות', 'התחלנו לעשות פרויקט... והתחלתי יותר ללכת אליו, פעם זה לא היה לי. יותר לשחק איתו. הוא לימד אותי משחק, אני לימדתי אותו משחק', 'שיתפו אותי, אתה רוצה לארגן איתנו?.... שאני... גם יוזם, זה אחרת', 'כל הכיתה שלי הייתה אצלי במסיבת חנוכה!', 'מאז המפגשים, התחלתי יותר להתחבר'

'הצטרפתי לשבט ביישוב שלי, פעם לא הייתי הולך, עכשיו זה בא יותר בכיף', והתחלתי יותר לדבר בהפסקות'.

הצטרפות לקבוצה: בכל הקבוצות ציינו, כי מאז הקבוצה, הם מצטרפים לקבוצות פועלות באופן יזום, לאור האסטרטגיה שהוקנתה בקבוצה. מיומנות הצטרפות לקבוצה היא היכולת להיכנס לקבוצה חברתית פועלת, בין בשיחה ובין במשחק. זו מיומנות מורכבת, מכיוון שהיא שוזרת בתוכה את היכולת לראות את האחר, לתת כבוד לקבוצה ולהצטרף מבלי להפריע למהלך הקיים. ללא מיומנות זו, הילד נשאר לא פעם מחוץ למעגל החברתי. זוהי מיומנות שנלמדת ומתורגלת בקבוצה. בכל הקבוצות דווח על שימוש במיומנות זו באופן משמעותי:

'אני יודעת יותר איך להיכנס לשיחה, וזה משנה מאוד, בעיקר בהפסקות', 'למדתי איך להתחבר לקבוצה שמדברת, פעם הייתי עומדת ושותקת', 'השנה אני הרבה יותר נפתחת לבנות... נכנסת לשיחות', 'אני יודעת איך להצטרף למשחק, גם אם כבר התחילו. זה זורם יותר', 'למדתי איך להתחבר ולהיות עם כולם'.

התגברות על ביישנות: תמה מפתיעה בעוצמתה, שעלתה במהלך המחקר מהמשתתפים ושאינה נידונה ישירות בקבוצות ואף אינה חלק ישיר מהמתווה של תוכני הקבוצה או ממטרות הקבוצה ונמצאה נוכחת בכל הקבוצות באופן גורף, היא ההתגברות על ביישנות:

'לפני הקבוצה הייתי ביישנית וממש לא העזתי לעשות כלום... עכשיו אני בסדר... אני יודעת שגם אם יהיה לי איזה פאדיחה עכשיו, זה בסדר... הייתי ממש מפחדת מאנשים', 'באמת היה... שינוי, כי... יש בנות... פשוט התביישתי מהן, התביישתי לדבר איתן, ופתאום אני באה אליהן ומדברת איתן, והן לא צוחקות או אומרות שאני לא קשורה...', 'הייתי מפחד, ממש ככה, מפחד... הייתי מתבייש, היום עדיין לא מאה אחוז לא מתבייש... אבל אני לא מתבייש לבקש משחקים, לשחק במשחקים... לענות', 'לא להתבייש, להגיד מה שיש לך בלב'. 'בחיים לא הייתי נכנסת למזכירות לבקש משהו, עכשיו אם צריך, אני עושה את זה, זה הרגשה הרבה יותר טובה'.

בתגובה על השאלה "מה היה לכם משמעותי בקבוצה", היו משתתפים שצינו מתודות שהיו משמעותיות עבורם. בכל הקבוצות, ללא יוצא מן הכלל, הוזכרו שתי מתודות שאינן למידה חברתית ישירה אך הן מתודות ששימשו בכל מפגש ונחקקו בתודעתם של הילדים. יש לציין כי היו מתודות נוספות, אך לא נמצא להן ביטוי גורף כמו שתי המתודות הללו: 'רגע של נחת' ו'משחק'.

'רגע של נחת' – מנחי הקבוצה מתחילים כל מפגש בטקס של מחמאה אישית לכל משתתף. המחמאה ניתנת אל מול חברי הקבוצה בקול על אודות התנהגות חברתית שהמשתתף הפגין במפגש הקודם:

'לי היה משמעותי שכל תחילת מפגש היית אומרת משהו טוב על כל אחד. זה היה משהו שבאמת קרה במפגש הקודם, ראו שאת כל הזמן חיפשת את הטוב... למדתי גם אני להסתכל על הטוב, אהבתי את זה', 'הרגע של נחת בהתחלה... זה היה טוב', 'המחמאות, אהבתי את זה', 'אני זוכרת מחמאה שאמרת לי במפגש אחד, שהייתי נדיבה, אני זוכרת את זה עד היום'.

משחקים - כל מפגש נפתח במשחק חברתי, שמטרתו הייתה 'לחמם' את האווירה ולתת לאינטראקציות הטבעיות בין המשתתפים לצוף. לעיתים, דרך המשחק נעשה תיווך חברתי. חוויית המשחק עלתה בכל הראיונות:

'אהבתי את המשחקים שהתאחדנו כל הקבוצה', 'לי היה משמעות בקבוצה כל המשחקים... כיף... אקשן ולא משעמם... תוך כדי, גם למדנו', 'למדתי מהמשחקים, שאתה יכול להתמודד עם הקשיים שלך' 'המשחקים, זה היה כיף, חלק לימדתי את האחים שלי', 'אני חיכיתי למשחקים, אהבתי את זה'.

דיון ומסקנות

רוב משתתפי המחקר דיווחו על הטבה שחלה במצבם החברתי, גם כשנה מתום הקבוצה, בעקבות השתתפותם בקבוצה חצי מובנית על פי המודל של אברהם (2018) לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות. ממצא זה תואם את הספרות המחקרית על אודות השפעתן של תוכניות התערבות חברתיות-רגשיות גם לאחר זמן (Frydenberg, et al., 2017; McKown, 2017) נמצא כי התרומה של הקבוצה הייתה בהרחבת המעגל החברתי של המשתתפים ובהעמקת קשרי החברות הקיימים. המשתתפים תיארו הפנמה של מיומנויות חברתיות שמסייעות להן בהתנהלות החברתית היומיומית. הם ידעו לציין את שם המיומנות ולהצביע על הביטוי שלה בחייהם. היכולת של המשתתפים לשיים את המיומנות ולהצביע על ביטוייה, מעידה על הפנמת המיומנות, כפי שאומר מקון (McKown, 2017) שהפנמת מיומנות חברתית דורשת הבנה ויישום.

ממצאי המחקר מעידים על עלייה ברווחה הנפשית של המשתתפים, לאור הטבה חברתית והגדלה והעמקה של המעגל החברתי שלהם. ממצאים אלו מחזקים את הטענה האומרת שתוכניות לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות משפיעות על הרווחה הנפשית האישית בקרב ילדים (Schonert-Reichl, 2017).

הקבוצה החצי מובנית התקיימה במשך כארבעה חודשים (12 מפגשים), ונמצאה אפקטיבית ובעלת השפעה על התנהלותם של המשתתפים גם כעבור שנה מתום הקבוצה. ניתן להציע שבעה היבטים המסבירים את עוצמת השפעת התוכנית ואת הרווחה הנפשית המתוארת בעקבותיה:

א. למידה חברתית-רגשית: הקידום החברתי התאפשר בעזרת שיטה סדורה, כפי שמתווה אברהם (2108) בספרה, של הקניית מיומנויות חברתיות-רגשיות בסיסיות ומורכבות (Spence, 2003) ולמידת מאפייני הדינמיקה החברתית, תוך הבנה שדינמיקה המתרחשת כאן בקבוצה החברתית, רלוונטית לכל סיטואציה חברתית גם מחוצה לה. ילדים בעלי קושי חברתי הם לעיתים חסרי ידע והתנסות בנורמות החברתיות המקדמות קשרי חברות. הבנת 'החוקים החברתיים' היא כ'מפת התמצאות' לג'ונגל החברתי הנראה עבורם כדרך ללא מוצא. לאחר הבנת 'החוקים החברתיים', נוצרת אצל הילדים תחושה כי נמצאת בידם המפה לניווט בטוח בתחום החברתי. בקבוצות החברתיות נעשתה עבודה של הבנת 'החוקים החברתיים' ויישומם. עבודה זו נעשתה על ידי הבנה קוגניטיבית של 'החוק החברתי', סימולציות בקבוצה, שיח עמיתים, אימונים שנערכו מחוץ לכותלי הקבוצה ורפלקציה. עבודה משולבת של הבנה ויישום שנעשתה במחקר זה, מקובלת כדרך יעילה לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות (Frydenberg et al., 2017).

ב. התהליך הקבוצתי: לרוב, ילדים עם קושי חברתי מתאפיינים בתחושת בדידות. הקבוצה מספקת מענה משמעותי בהפגת הבדידות, על ידי התבוננות משותפת עם קבוצת השווים על הדינמיקות החברתיות, ובכך מתאפשרת תחושת אוניברסליות לגבי הקשיים החברתיים, המביאה עימה רווחה נפשית. הפגת הבדידות מתרחשת, הן מצד החוויה שאינני בודד ויש לי חברים לשוחח עימם בקבוצה, והן מצד חווית השותפות בקושי המתרחשת בקבוצה. המפגש עם האוניברסליות שבהתמודדות

חברתיות מהווה הפגה לבדידות, כפי שמציין יאלום (2006) בספרו 'הטיפול הקבוצתי'.

ב. תוכני הקבוצה החברתית בהתאמה לגיל החביון: הקבוצה הייתה קבוצה חצי מובנית לפי המודל של אברהם (2018), והיא עסקה באופן מפורש בתכנים חברתיים, כגון הבנה של סיטואציות חברתיות, ובלמידת 'חוקים חברתיים'. עיסוק מפורש זה נותן מענה משמעותי לשלב ההתפתחותי של המשתתפים, כמו שטוענת גרפיפישר (2015) שגיבוש הזהות החברתית בקרב ילדים מתרחש בגילאי החביון. הקבוצה התקיימה בעיתוי התפתחותי מתאים במיוחד, שאפשר הזדמנות לברר את זהותם החברתית של הילדים המשתתפים עם קבוצת השווים.

ג. התאמת משתתפי הקבוצה לקבוצה חצי מובנית קצרת מועד: לפני פתיחת הקבוצה נערכו מיוני חברתי בכיתה (באב"ד, 2013), ישיבת צוות עם מנחי הקבוצה ועם הצוות החינוכי לאיתור ילדים עם קושי חברתי וכן ריאיון אישי לבדיקת התאמת הילדים שאותרו (אברהם, 2018). שלושת השלבים הללו נועדו לאתר ילדים עם קושי חברתי המתאימים לקבוצה מסוג זה ולמנוע שיבוץ ילדים שינשרו או לא יפיקו תועלת מקבוצה זו.

הקריטריון הראשון להשתתפות בקבוצה היה ילדים המסוגלים להיות שותפים פעילים בקבוצה, בעזרת שיח ושיתוף אישי, וכן ילדים ללא בעיות התנהגות קשות שהתנהגותם עלולה לחבל בתהליך הקבוצתי. הקריטריון השני לקבלה לקבוצה היה מוטיבציה של הילד לשינוי חברתי (McKown, 2015). ברובד העמוק, ההכרה בקושי והאמונה בתיקון הן המפתח ללקיחת אחריות אישית. הבנה זו איננה קשורה לידע חברתי כזה או אחר, אלא לעמדה נפשית שבה הילד ניגש לשדה החברתי. עמדה נפשית זו מבטאת את העובדה שיש לו מה לעשות ושהוא איננו קורבן לנסיבות חברתיות. עצם התקיימות הקבוצה החברתית העלתה למודעות את הדיון הפנימי של הילדים באשר לאפשרות לשנות את מצבם, ואת האמון שלהם בעצמם ביחס לתהליכי שינוי.

בפועל, לאור שני הקריטריונים הללו, נבחרו ילדים עם קשיים חברתיים בינוניים ולא קשים, ולכן תהליך קצר מועד ממוקד סיפק להם מענה משמעותי שהותיר רושם גם לאחר סיום הקבוצה. כפי שאומר יאלום (2006): 'טיפול קבוצתי טוב מתחיל בבחירה טובה של מטופלים'.

ד. מיומנות התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה והצטרפות לקבוצה כ'מקפצה חברתית': מהממצאים עולה כי מיומנויות אלו נרכשו בקבוצה והן משמשות את הילדים עד היום. היו מיומנויות נוספות שהוזכרו, אך לא באופן גורף בכל הקבוצות כמו שלוש אלו. נראה כי שלוש המיומנויות הללו הן אלו שהובילו לרווחה ולהטבה.

ניתן להסביר זאת בכך שילדים עם קושי חברתי חווים לעיתים מקרי עלבונות והשפלה. ילד נעלב מתרכז בעצמו ובקושי שלו, וממילא הוא אינו פנוי להתחבר עם הזולת. אולם כשילד יודע להתמודד עם עלבון ואיננו נסוג או מגיב בתוקפנות, כפי שקורה בדרך כלל בזמן עלבון (אלפי, 2011), רווח לו. עם זאת, מיומנות זו היא כ'סור מרע' – היא בפני עצמה אינה מביאה להרחבה של מעגל החברים, בעוד שנקיטת יוזמה והצטרפות לקבוצה מובילות את הילדים לייצר מציאות חברתית חדשה ואחרת על גבי היכולת להתמודד עם עלבון. הן משמשות כקרקע ליצירת קשרי ידידות חדשים, ופועלות כ'עשה טוב' בזירה החברתית. נראה כי כדי לחוות רווחה נפשית חברתית, חשובה ההתמודדות עם עלבון, ובד בבד יש צורך בקיום היכולת ליזום קשרים ולהצטרף לשיחה או משחק.

לאור זאת, ניתן להסביר את הממצא המפתיע הבא: ילדים ביישנים העידו שהקבוצה סייעה להם להתגבר על ביישנותם. ניתן להסביר זאת כך: ביישנות מתאפיינת בפאסיביות,

בעוד שבקבוצה, כפי שמעידים הממצאים, הילדים קבלו ביטחון ועידוד לנקוט פעולות אקטיביות חברתיות.

ה. קיום הקבוצה החברתית במסגרת בית הספר: קיום קבוצה טיפולית במסגרת בית הספר אינו נעשה בצורה מיטבית. יש קושי מובנה בשמירה על ה'סטינג' בבית הספר, אם מפני סדר הזמנים, כגון זמני שיעורים והקושי להמשיך בקבוצה בזמן ששאר ילדי הכיתה בהפסקה, אם מפני התנאים הפיזיים, חדרים שמשותפים חדשות לבקרים בגלל אילוצי מערכת, ואם מפני קושי בדיסקרטיות כגון: ילדי הכיתה הרואים מי יוצא לקבוצה ומעירים הערות פוגעניות, דלת החדר שנפתחת לפרקים בתואנות שונות ועוד. עם זאת, ייתכן שהשפעת הקבוצה החיובית קשורה לעובדה שהילדים שהשתתפו בקבוצות החברתיות, היו מתוך הזירה החברתית הטבעית שלהם. השיח המוגן, בנושא כל כך משמעותי עבור הילדים, יצר חיבור וקשר איכותיים בין ילדי הקבוצה, שהמשיכו להתקיים מחוץ לכותלי הקבוצה גם לאחר סיום הקבוצה, כפי שעלה בממצאים. חברויות אלו משמעותיות, מכיוון שהן נוכחות בזירה החברתית העיקרית של המשתתפים בגיל בית הספר, נותנות עוגן של 'חברים לצרה' ומאפשרות שינוי וזליגה של החברויות ה'מוגנות' לתוך הזירה החברתית הכיתתית (Durlak et al, 2015).

ו. קיום תוכנית התערבות חינוכית במקביל להתערבות הטיפולית: כחלק מתוכנית ההתערבות הכוללת, המורים העבירו תהליך חינוכי חברתי מובנה בכיתה. ייתכן שלתהליך זה הייתה השפעה משלימה על הצלחת הקבוצה - השפעה מצד חיזוק התכנים הנלמדים בקבוצה. המחנכים העבירו שיעורים באותם נושאים, כדי לחזק את הטמעת 'החוקים החברתיים' בקרב ילדי הכיתה בכלל, והקבוצה בפרט. נוסף על כך, ייתכן שעבודה ישירה על אקלים חברתי של הכיתה מצד המחנך אפשרה לילדי הקבוצה להעז ולהתנסות במגוון התנהגויות חברתיות מבלי לחשוש למעמדם, והתנסות זו הובילה ליותר הכלה של ילדי הקבוצה בכיתה (אברהם, 2018). עם זאת, יש לציין כי לא כל המחנכים עבדו בכיתות באותן אינטנסיביות והתמדה. לכן הסבר זה הוא הסבר חלקי להשפעת הקבוצה.

ז. המתודות שהופעלו בקבוצה ושנפתסו כמשמעותיות בעיני המשתתפים. בניתוח המתודות, ניתן להסביר את שני הרכיבים הבאים:

'רגע של נחת': זהו טקס פתיחה של מתן מחמאה מאת המנחים לכל משתתף מול חברי הקבוצה, על התנהגות פרורה חברתית שהפגין במפגש הקודם. מחמאות אלו מחזקות ומסייעות להפנמת המיומנויות הרצויות. זאת משום שחיזוק חיובי על התנהגות חברתית שהתרחשה בקבוצה אל מול כולם, 'מסמן' עבור הילדים את ההתנהגות החברתית הרצויה, ובכך מאפשר הבנה מהי ההתנהגות החברתית הרצויה וכיצד היא מתרחשת בקרב בני גילם. נוסף על כך, עצם המחמאה משמשת כתמריץ להמשיך ולהשתמש במיומנויות שעליה היא ניתנה, עד להפנמה שלה (אברהם, 2018). היו ילדים שזכרו את המחמאות שנאמרו להם בקבוצה, והיו שציינו שהן היו משמעותיות עבורם. ניתן לייחס את השפעת 'רגע הנחת', למעמד שבו ניתנה המחמאה - אל מול קבוצת השווים, אליה הילד כמה להשתייך, כפי טוענת גרפיפישר (2015). ממצא זה חשוב עבור מנחי קבוצות ומורים שצריכים להכיר בכוחה של מילה טובה כנה אל מול קבוצת השווים.

המשחק - בממצאים עלה המשחק כרגע חווייתי ומשמח. בכל מפגש התקיים משחק. המשחק תורם לגיבוש הקבוצה ולהטמעת המיומנויות החברתיות, מכיוון שהוא דומה בכלליו ובהתנהלותו לזירה החברתית. הוא דורש מיומנויות חברתיות-רגשיות, כגון גמישות מחשבתית, שיתוף פעולה, הדדיות, שליטה עצמית, שוויוניות ועוד. כמו כן, המשחק יוצר גיבוש ותחושת קשר אישיר-רגשי בין חברי הקבוצה (בקר, 2009; בשן-חכם, 2015; מרום ואחרים, 2011). ממצא זה משמעותי עבור מנחי קבוצות ומחנכים, שצריכים ללמוד לא להימנע ממשחק או להפחית את השימוש בו, מכיוון שהוא משמעותי ונמצא

כמשמח וכחוויתי עבור ילדים. ייתכן שניתן לתלות גם בו את אחוזי ההשתתפות הגבוהים של המשתתפים במחקר שזכרו את הקבוצה כמקום נעים ומקדם.

הביישנות עלתה כנושא עבודה משמעותי בכל הקבוצות. ממצא זה היה מפתיע בעוצמתו, מכיוון שהוא לא היה נושא עבודה ישיר, והוא גם לא נזכר במודל של אברהם (2018) וב'רזי החברות' שנכתב כעיבוד והמשך למודל של אברהם (אלקובי ועמיתים, 2018). ביישנות כרוכה בקושי לנקוט יוזמה ובמופנמות (קין, 2016). בקבוצה נעשתה עבודה באופן ישיר על נקיטת יוזמה חברתית ועל תהליכי הצטרפות לקבוצה, הן בשיחה והן במשחק, מבלי לעסוק בביישנות כנושא בפני עצמו. ייתכן ש'אי הסימון' אפשר לילדים ביישנים עבודה עצמית, ללא תחושת סימון שקשה עבורם במיוחד, ללא ביקורת והסתייגות מנטיית האופי הטבעית שלהם (קין, 2016). מן הממצאים עולה, כי הילדים הפנימו זאת כאורח חיים ולא כהתנהגות חד-פעמית.

מכאן, שילדים ביישנים נעזרים באופן משמעותי מקבוצות מסוג זה, אף שהקבוצות היו מורכבות מילדים עם קשיים חברתיים שונים, כגון דחויים, שנויים במחלוקת, ולא רק ביישנים (באב"ד, 2011). לאור זאת, ההמלצה היא לא ליצור קבוצות חברתיות מובחנות של ילדים ביישנים. דווקא החשיפה לסגנונות התנהלות חברתיים שונים תורמת להם להתקדמות חברתית, כפי שטוענת קין בספרה, שהביישנים זקוקים לאחרים שידברו עבורם כדי ללמוד על עצמם (2016), ובכך אין הם מסומנים על נטיית אופיים.

למחקר הנוכחי יש מגבלות שונות. ראשית, מקורו בדיווחי התלמידים. דיווח אישי אינו מדויק, והוא מושפע מגורמים רבים, ביניהם אישיות המשתתף, תרבותו, מצבו המנטלי, כושר ההבעה שלו וכו', והוא אינו ניתן למדידה מדויקת. שנית, הריאיון הקבוצתי נערך על ידי מנחי הקבוצה כדי לייצר אינטימיות ופתיחות, אך ייתכן שהיה בכך אלמנט של ריצוי כלפיהם.

לסיכום, מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את ההשפעה של השתתפות בקבוצות חברתיות-רגשיות על מצבם החברתי של ילדים שהשתתפו בתוכנית התערבות, לאחר כשנה מתום הקבוצה. נמצא כי קבוצות חברתיות-רגשיות, על פי המודל של אברהם (2018), היו משמעותיות לילדים ותרמו להם. קבוצות אלו היטיבו עם רוב המשתתפים, בין אם הם היו דחויים, שנויים במחלוקת או שקופים. רוב הילדים דיווחו על הטבה בתחושת הרווחה הנפשית שלהם, על הרחבת המעגל החברתי שלהם, על העמקת הקשרים שלהם ועל הפנמת מיומנויות חברתיות, כדוגמת התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה חברתית ויכולת הצטרפות לקבוצה.

מומלץ להמשיך לחקור את הנושא לאורך זמן: לחקור את אותה קבוצת ילדים לאחר חמש שנים מתום הקבוצה כדי לבדוק את ההשלכות של התוכנית לטווח ארוך יותר. כמו כן, מומלץ לבדוק את השפעתן של קבוצות חברתיות-רגשיות שבהן משתתפים ילדים עם קשיים חברתיים קשים. נוסף על כך, מומלץ להרחיב את המחקר לשאר ילדי הכיתה שבה מופעלת תוכנית ההתערבות, ולבדוק כיצד התוכנית החינוכית וקידומם של ילדים ספציפיים משליכים על המצב החברתי של כלל הכיתה.

מקורות

- אברהם, י' (2018). *דחייה חברתית: אין מצב שמפנים את הגב: מדריך תיאוריטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים*. הרצליה: ספרי ניב.
- אברהם, י' (2013). קשרים וכישורים חברתיים: קבוצה טיפולית לילדים ובני נוער דחויים חברתית (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3027>
- אלפי, א' (2011). לאן נוליד את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>
- אלפי, א' (2012). מעגל, סיפור וקסם: שלוש התערבויות כיתתיות לטיפול באלומות מילולית (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2833>
- אלקובי, א', זיו, ר', עובדיה, ח', ופרנס, ר' (2018). *רזי החברות: חוברת הדרכה למנחי קבוצות למיומנויות חברתיות* (מהדורה רביעית מורחבת). יד בנימין: תעצומות.
- אלקובי, א', וגרוסברג, י' (2019). *לדעת לגעת: מערכי שיעור ליצירת תהליך חברתי-יחסי (מהדורה שישית מורחבת: פיתוח שפה רגשית)*. יד בנימין: תעצומות.
- באב"ד, א' (2011). *הפסיכולוגיה החברתית של הכיתה*. אור יהודה: רכס.
- באומינגר, נ' (2002). הקשר בין מיומנויות חברתיות וקשרי ידידות – תיאוריה ומעשה. בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים* (עמ' 29–57). תל אביב: רמות.
- בינשטוק, א' (2011). *מקום לכולם: דחייה חברתית בבית-הספר – תיאור ודרכי התמודדות: חוברת הדרכה למערך המסייע*. ירושלים: גף הפרסומים – משרד החינוך.
- בקר, ע' (2009). *עם מי שיחקת בגן היום? : עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- בקר, ע' (2016). *לגדל ילד חברותי*. תל אביב: מדיה 10.
- בר, ה', והרסט, ל' (2010). *טיפול קבוצתי אנליטי: מפגש מוחות*. (תרגמה א' רבינוביץ'). קריית ביאליק: אח,
- ברקשטיין, ח' (2019). *הנחיה בקו: טובים השניים מן האחד? ...* אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=93&article=2991
- בשן-חכם, י' (2015). *האוצר שמתחת לנדנדה: לפתח כישורי חיים בגן המשחקים*. הוצאת המחברת.
- גרפיפישר, ח' (2015). *ילדים דחויים חברתית: תיאוריה ושיטת טיפול*. תל אביב: רסלינג.

הדרפיקר, ד' (2013). *הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית ספר: סקירה מדעית*. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

זיו, י', ובהרב, י' (2009). *מסע קבוצתי*. תל אביב: גל.

יאלום, א', ולשץ, מ' (2006). *טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה*. (תרגום ב"צ הרמן). אור יהודה: כנרת.

לאבוי, ר' (2006). *קשה כל-כך להתיידד אתך: איך לעזור לילד הסובל מליקוי למידה להשיג הצלחה חברתית*. (תרגום ל' ברקת). חיפה: אמציה.

מרום, צ', גלבוועשכטמן, א', מור, ג', ומאירס, י' (2011). *טיפול קוגניטיבי-התנהגותי במבוגרים: עקרונות טיפוליים*. תל אביב: דיונון.

נוימן, א' (2013). *איך מחנכים לטווח ארוך: כיצד לגייס עונשים וחזוקים לפיתוח מוטיבציה פנימית*. *הד החינוך*, 5(120), 120.

נרדי, ח', ונרדי, ר' (2006). *להיות דולפין: התמודדות עם תוקפנות וחולשה בהורות, בזוגיות, בעבודה ובצבא*. תל אביב: מודן.

פרל, ד', בידרמן, ח', אליאן, ג', ופלוטניק, ר' (2018). *ללמוד שחייה לא בהתכתבות: קבוצה טיפולית לילדים להקניית מיומנויות חברתיות בגישת ה"הוראה המתקנת החברתית"* (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3715>

קיינ, ס' (2014). *שקט: כוח של המופנמים בעולם שלא מפסיק לדבר*. (תרגום ש' ריפין). תל אביב: מטר.

רוזנטל, מ', גת, ל', וצור, ח' (2008). *לא נולדים אלימים: עולםם הרגשי והחברתי של ילדים קטנים*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

שור, פ' (2006). *מורה מחפש משמעות: לימודי יהדות באמצע החיים בקרב מורים חילונים* (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת תל אביב: תל אביב.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.

Blum, R. W., Libbey, H. P., Bishop, J. H., & Bishop, M. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 231–235.

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013) *The Missing Piece: A National Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Washington DC: Civic Enterprises.

- Carnegie, D. (2011). *How to win friends and influence people in the digital age*. New York: Simon & Schuster Paperbacks
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. A., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice*. New York: The Guilford press.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645–672). London: Sage Publications.
- Frydenberg, E., Liang, R., & Muller, D. (2017). Assessing students' social and emotional learning: A review of the literature on assessment tools and related issues. In: E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 55–82). Singapore: Springer.
- Hill, C. E. (2001). *Helping skills*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kalman, I. (2010). *Bullies to buddies: How to turn your enemies into friends*. U.S.A: Wisdom Pages
- Lavoie, R. (2006). *It's so much work to be your friend: Helping the child with learning disabilities find social success*. New York: Touchstone, Simon & Schuster.
- Mashburn, A. j., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., & Bryant, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- McKown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social-emotional comprehension. In: J.A., Durlak, C. E., Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P., Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320–335). New York: Guilford.
- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27(1), 157–178.
- Merrick, E. (1999). An exploration of quality in qualitative research: Are "reliability" and "validity" relevant? In: M. Kopala & L. A. Suzuki (eds.), *Using qualitative methods in psychology* (pp. 25–36). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Page, R. C., Wiess, J. F., & Lietaer, G. (2001). Humanistic group psychotherapy. In: D. J. Cain & J. Seeman (eds.), *Humanistic*

Psychotjerapies: Handbook of research and practice (pp. 339–368). Washington, DC.: American Psychological Association.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Shechtman, Z., & Pastor, R. (2005). Cognitive-behavioral and humanistic group treatment for children with learning disabilities: A comparison of outcomes and process. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 322–336.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84–96.

Social Secrets: The Influence of Groups on Children's Development of Emotional and Social Skills

Odelia Elkoby

Abstract

Social skills dramatically impact children's success in present and future. Social skills are acquired and can be enhanced, and social skills intervention programs have proven effective. The study dealt with social-emotional skills development groups for children identified as experiencing social difficulties with the goal of assessing the contribution of these groups. Twelve groups were set up in seven schools throughout Israel. These groups were part of a psychoeducational intervention program that included an educational intervention for the entire class.

The study assessed the participants of these social groups one year after the program's completion. Participants included 78 children from 5th-8th grade. Participants were interviewed by the original group facilitators in semi-structured group interviews, where they were asked about the group and about their current social situation. The findings indicate that these social groups had a positive influence on the participants. Participants reported an improved sense of wellbeing, an expanded circle of friends, and deeper friendships. They also described an internalization of social skills, namely coping with insults and taking initiative and join a group. There was also marked improvement among shy children.

Keywords: Social-Emotional Learning (SEL), Psycho-educational intervention, Social skills training groups



(Online) Journal homepage: <https://www.hemdat.ac.il>

