**חרם בין תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה על עבודת היועץ החינוכי**

**תקציר**

לחרם החברתי השלכות קשות על תלמידים, אך קיים חסך בידע מבוסס בנושא. לצורך זה, בוצע מחקר רטרוספקטיבי עם 500 בוגרים צעירים, שזכרו היטב מקרה של חרם מתקופת לימודיהם בבית הספר, והשיבו על שאלון כמותי. נמצא שהחרם שכיח בכיתות ד-ו, שמאפייני הילדים המוחרמים הם מוכללים ושיש לו השלכות הן על המוחרמים והן על הלא מוחרמים. ההשלכות על המוחרמים קשורות לדיכאון ולחרדה וכן לשינויים תפיסתיים ביכולת לתת אמון בזולת. התלמידים המוחרמים, בפרט הצעירים, נוטים לא לנקוט בפעולה. כמו כן, נמצא שאחוז ניכר למדי מההורים כלל לא ידע על קיומו של החרם. מן המחקר עולה שהחרם הוא תופעה חריפה ומטלטלת בחיי תלמידים העלולה להסיט את מהלך ההתפתחות לכיוון שלילי. בפרק הדיון מוצעות ליועץ החינוכי דרכי פעולה אופרטיביות למניעה ולהתערבות במצבים של חרם.

**תארנים**: חרם, דחייה חברתית, מעמד חברתי, למידה חברתית רגשית (SEL), כשירות חברתית, מיומנויות חברתיות.

**מבוא**

לחרם חברתי השלכות חריפות ונרחבות על תלמידים, בטווח הקצר והארוך. עם זאת, לא קיימת עדות מספקת למחקר אמפירי מקיף על מאפייני התופעה, בארץ ובעולם. במחקר הנוכחי ביקשנו לתת מענה לחסך זה. המחקר התמקד בנקודת המבט של התלמידים וביקש להבין כיצד הם תופסים את התופעה על היבטיה השונים, כגון מאפייני התלמידים המוחרמים, ביטויי החרם, השלכותיו על ההווה ועל העתיד ודרכי ההתמודדות שבהן נוקטים תלמידים, צוותי חינוך והורים. הנתונים נאספו מ-500 בוגרים צעירים בגילאי 18-25, שזכרו היטב מצב של חרם מתקופת לימודיהם בבית הספר, השיבו על שאלון כמותי וסיפקו מבט רב-שנים (רטרוספקטיבי) על התופעה.

ליועץ החינוכי, כמי שאמון על בריאות הנפש בבית הספר ופועל במבט מערכתי, תפקיד ייחודי במניעה ובהתערבות במצבים של חרם. מאמר זה מבקש לגזור מהמיפוי האמפירי של התופעה השלכות אופרטיביות לעבודתו.

**סקירת ספרות**

**החרם ומאפייניו**

חרם, המסווג כאלימות חברתית עקיפה (אלמוג זקן ווילר, 2013), מוגדר כמצב שבו יחידים או קבוצות מתעלמים מפרט מסוים או מדירים אותו מהקבוצה ללא מתן הסברים או תשומת לב מפורשת (Williams, 2007). זוהי תופעה אוניברסלית המוכרת בכל התרבויות האנושיות (Williams, 2001). מנתונים על היקף התופעה בישראל, שנאספו במסגרת המיצ"ב עלה שביותר מ-60% מהכיתות דיווח לפחות תלמיד אחד שהוחרם בחודש האחרון (חכים ושביט, 2017). במחקר עדכני שבו נאספו הנתונים מהורים, דווח על כך ש-10% אחוזים מבין הילדים שנפגעו מאלימות היו קורבנות של חרם חברתי (בהרב ואחרים, 2020). עוד נמצא כי רמת המוגנות של תלמידים אלה נמוכה ביותר.

מבחינת חתך הגיל, בדוח של ראמ"ה (2018) עלה כי שיעור התלמידים המדווחים שנפלו קורבן לאלימות חברתית (כגון חרם והפצת שמועות) בכיתות ד-ו הוא 23%, בכיתות ז-ט 17% ובכיתות י-יא 13%, כלומר השיעור גבוה יותר בשלבי הגיל הנמוכים. התופעה, אם כך, נפוצה בבית הספר היסודי, בפרט בכיתות ה-ו ועד אמצע החטיבה, והיא פוחתת בכיתות הגבוהות של החטיבה ובתיכון (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016). נתונים אלה תואמים את המאפיינים ההתפתחותיים של התלמידים. בילדות התיכונה התלמידים נעשים מודעים יותר ויותר לכך שזהותם קשורה בזיקה הדוקה לסובבים אותם (Damon & Hart, 1988). כפועל יוצא, נעשית המקובלות החברתית למרכזית בחייהם והם- ולא המבוגרים- הופכים לקובעים בנושאים החברתיים. השילוב של מרכזיות המקובלות ((Siegler et al., 2014 עם נטייה מסוימת לחשיבה אגוצנטרית ונוקשה, מוביל לקיומן של תופעות שבהן מבוצע על ידי חברת הילדים נידוי חברתי מאורגן.

אין תמימות דעים באשר למאפייני התלמידים המוחרמים. חכים ושביט (2017) טוענים שקיימת זיקה בין שייכות לקבוצה מוחלשת, כגון מיעוט אתני או מעמד חברתי נמוך, לחשיפה גבוהה לחרם. נמצא, למשל, מתאם שלילי בין הסיכוי לקורבנות לחרם להשכלת ההורים של התלמיד וכן להשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה. כמו כן, נמצא שתלמידים ממעמד נמוך סובלים מחרם בשיעורים גבוהים יותר. עוד נמצא כי קיימת זיקה בין הסיכוי ליפול קורבן לחרם להישגים לימודיים נמוכים במתמטיקה ובאנגלית (חכים ושביט, 2017). כצנלסון (2016) מציינת כי ילדים מוחרמים סובלים לעיתים מחוסר גיבוי רגשי, חלקם מתקשים בוויסות הרגשות או חריגים בהיבט מסוים המאיים על הקבוצה. תלמידים שהשתתפו בקבוצות מיקוד ציינו שהנופלים קורבן לבריונות הם ילדים חלשים, פגיעים ובעלי הערכה עצמית נמוכה Guerra et al., 2011)). מבחינה מגדרית, בנות מדווחות על קורבנות לחרם ועל שימוש בו יותר מאשר בנים (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016).

 להפעלת החרם עשויים להיות מניעים שונים. ראשית, הוא תורם ללכידות הקבוצה, שכן הוא מתווה לחברי הקבוצה מטרה משותפת (Williams, 2007). שנית, לעיתים ההחרמה הינה חלק ממאבק כוחות, כאשר ילדים במעמד חברתי גבוה מנהיגים אותו כלפי אלה הקרובים להם בסולם החברתי במטרה לבסס את עליונותם עליהם. לשם כך, הם עשויים לנצל שעת כושר שבה חל שינוי ביחסי הכוחות, למשל כאשר אחד הילדים מסתכסך עם חברו הקרוב (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016). כלומר, בניגוד לסברה הרווחות לפיה החזק תוקף את החלש, חוקרים סבורים כי בחלק מהמקרים הקורבן עשוי להיות דווקא תלמיד חזק חברתית אשר מרכזיותו מגבירה את סיכוייו להפוך מטרה לבריונות Faris & Felmlee, 2014)). הילדים האחרים נגררים אחר מנהיגי החרם מתוך חשש שהחרם יופנה כלפיהם או מתוך רצון לשאת חן בעיניי המנהיגים (כצנלסון, 2016). החרם עשוי להיות קצר או ממושך, להתבצע על ידי ילד אחד, קבוצת ילדים או כיתה שלמה ולכלול שלל ביטויים.

 בתקופתנו נוסף הביטוי הווירטואלי. ככלל, השיח ברשתות החברתיות נוטה להיות מקוטב ולהתמקד במסרים שליליים (מרגלית, 2021). האנונימיות והאפשרות להסיר עקבות מגבירה את הסבירות להעברת מסרים תוקפניים. ייחודו של החרם הווירטואלי בכך שהוא מלווה את הילדים לאורך כל שעות היום, לרבות בביתם, והוא סמוי יותר מעיניי המבוגרים. התכנים המופצים במסכים מתועדים ועלולים להיות נצפים על ידי קהלים רבים, בתפוצה מתפשטת, לזלוג בין מסגרות וכך לפגוע בילד באופן חזרתי (ארגון, 2016; כצנלסון, 2016).

**תגובות, השלכות ודרכי התמודדות עם חרם**

חרם חברתי נחשב לתופעה ייחודית במסגרת כלל התופעות האברסיביות, משום שהוא מאיים על הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, כגון הצורך לחוות הערכה עצמית, להשתייך, לחוש שליטה במצב ומשמעות בקיום Williams, 2009; Smith et al., 2017)). כך, למשל, חרם במדיה נתפס על ידי תלמידי תיכון וסטודנטים כמאיים על הצורך שלהם להשתייך לקבוצה (Smith et al., 2017). כאשר הפרט חווה התעלמות מצד הסביבה, הוא חש בלתי רצוי ובלתי ראוי להכלה (Wesselmann et al., 2019). החרם פוגע ברווחה הרגשית, בתפקוד הקוגניטיבי ובהסתגלות החברתית (Pharo et al., 2011). הפגימה הקוגניטיבית מפריעה לוויסות הרגשות, מקשה על דחיית סיפוקים והפרט נעשה פגיע ורגיש יותר לרמזים מצד הסביבה (Williams, 2007). תגובות אלו של הקורבן עלולות להוביל להחמרה במצבו. הפגיעה במצבי חרם עלולה להיות בלתי הפיכה ולהוביל לבדידות, לפיתוח אי-אמון וחשדנות בזולת ואף לנשירה ממסגרות חינוכיות ולאובדנות (כצנלסון, 2016).

בספרות מתוארות אסטרטגיות שונות שבהן נוקט הפרט כדי להתמודד עם חרם. המרכזיות שבהן הן ניסיון להתיידד עם המנדים (למשל, לנהוג בדרכים ידידותיות, לעזור ולנסות לחזק קשרים), לחימה (כגון התנהגות תוקפנית), קפיאה במקום (פסיביות) או בריחה מהסיטואציה (למשל, אי נכונות לעבוד עם הקבוצה המחרימה). חוויה מתמשכת של חרם עלולה להוביל לתחושות של חוסר אונים (Williams, 2007).

קיימות גם אסטרטגיות להתמודדות עם החוויה הקשה *במישור הפסיכולוגי*. אופן ההבניה של אפיזודת החרם בתודעה עשוי למתן את החשיבות שהפרט מייחס לה (Williams, 2007). אסטרטגיות אלו מבוססות על היבט פרשני, כגון פיתוח התבוננות אחרת על הסיטואציה או הסחת תשומת הלב ממנה. כמו כן, לעיתים ניתן לספק באופן אחר את הצרכים שנפגעו כתוצאה מהחרם. בהקשר זה, לאנשים הנמצאים בסביבתו של הפרט יש תפקיד משמעותי בתהליך ההחלמה Timeo et al., 2019)).

ההשפעה המזיקה של החרם אינה מוגבלת רק לילדים המוחרמים, אלא משליכה גם על הילדים האחרים הנתונים בסביבה. היא פוגעת בתחושת המוגנות שלהם, במצב רוחם וביכולתם להתרכז (ראובני, 2011). נוסף על כך, הילדים המעורבים בחרם עלולים לפתח רגשות אשם על מעורבותם, הפעילה או הסבילה (כצנלסון, 2016). כמו כן, יש לתופעה השלכות על החברה כולה, שכן ידועים מקרים של אלימות קיצונית (למשל בארה"ב), שבהם התברר שהפוגעים היו בילדותם קורבנות לחרם מצד קבוצת השווים (Pharo et al., 2011).

**חרם והשותפות יועצים- מורים-הורים**

ההקשר החברתי של החרם אינו מתבטא רק ברמת המיקרו, דהיינו התלמידים המעורבים בחרם, אלא גם ברמת המקרו – בית הספר כולו. מאפיינים כלליים של בית הספר ומאפיינים הקשורים ישירות לחרם, כגון המדיניות כלפי התופעה, ופעולות הפסיכולוגים והיועצים, משפיעים על ההתמודדות איתו (Leja & Wesselman, 2013).

ליועץ החינוכי, המשתייך למקצועות הסיוע בתחום בריאות הנפש (ארהרד, 2014), יש מקום ייחודי במניעה ובטיפול בתופעת החרם. נמצא שליועצים מאד חשוב לייעץ למורים בתחום החברתי (טטר וגוזלן, 2000). האוריינטציה המערכתית הכוללת תהליכי היוועצות עם גורמים רבים, כגון הנהלת בית הספר, מורים והורים (ארהרד, 2014) מהווה יתרון. הם מכירים את הנפשות הפועלות ובאפשרותם לעקוב אחר התרחשותם של התהליכים במועד התרחשותם ולאורך זמן. זאת ועוד, בתקופתנו המאופיינת בעבודת צוות מודגש עוד יותר תפקיד היועץ החינוכי בעידוד הזיקה שבין תהליכי הלמידה המתקיימים בבית הספר לחוויה רגשית מיטבית המבוססת על רגישות חברתית (דור-חיים, 2019). היועץ פועל בסביבתם הטבעית של התלמידים, ועל כן פניה אליו נתפסת כפחות מתייגת, בהשוואה לפניה למקור החיצוני לבית הספר. היא גם עשויה לעגן את הבניית החוויה בתודעה כפחות קיצונית, כלומר כחלק מהוויית בית הספר. יחד עם זאת, יש להביא בחשבון שקיימים גם מחסומים בפניה של תלמידים אל היועצת החינוכית בעת מצוקה; ריחוק רגשי וחשש מאי-שמירת סודיות עלולים להקשות עליהם את השיתוף (גילת ועמירם, 2014).

באשר לאנשי חינוך, במחקר שבוצע בישראל נמצא שהם תופסים את תופעת החרם כשיטה של תלמידים לשלוט ולפקח על המעמדות החברתיים. כמו כן, היא נתפסת כאמצעי המשרת את קבוצת השווים להוקעת תלמידים שהתנהגותם אינה תואמת את הנורמות המקובלות בחברת הילדים (חביב, 2020). מחקרים הבוחנים את הזיקה שבין תפיסות של מורים בנוגע לבריונות לבין תפיסותיהם לגבי הפעולות הנדרשות מצד המורה, מצביעים על כך שמורים המחזיקים באמונה שבריונות הינה תופעה נורמטיבית נוטים להתערב פחות (Garner, 2017; Hektner & Swenson, 2012). מבחינת דרכי ההתמודדות, מורים מדווחים על מגוון דרכים ואלו מערבות לרב פניה למקורות חיצוניים (חביב, 2020).

ילדים החווים חרם נוטים לא לשתף את הוריהם במצוקתם, ככל הנראה מפני שהם סבורים שאין בכוחם של הוריהם לסייע להם או שהם חוששים להדאיגם (כצנלסון, 2016). ואכן, במחקר שבו נבחנה נקודת המבט של הורים על אלימות בבית הספר, נמצא שלחרם יש מטען רגשי ומעורבות חזקה בתודעתם של ההורים; הוא נתפס על ידם כמצב חירום שיש למגר אותו בצעדים קיצוניים (בהרב ואחרים, 2020). האקדמיה ללמידה חברתית ורגשית (CASEL, 2003) מאירה על מקבצי מיומנויות שיש לטפחם באופן שיטתי *הן בבית והן בבית הספר*. אחד מהם הוא מיומנויות של קשר (relationship skills) והוא כולל את היכולת לעסוק בקשרים בריאים, משתפי פעולה ואכפתיים, להתנגד ללחץ חברתי מזיק ולפתור קונפליקטים באופן יעיל (Albright & Weissberg, 2010). בספרות מוצעים עקרונות לקידום השותפות שבין מורים להורים בלמידה חברתית רגשית (SEL), ביניהם הדגשת האחריות המשותפת להתפתחותם המיטבית של הילדים ותקשורת פתוחה, כאשר הן הבית והן בית הספר מהווים מוקד להתערבות (Garbacz et al., 2015). בהקשר של חרם, יש לטפח את השותפות שבין צוותי חינוך להורים כדי למנוע את התופעה ולמגר אותה עם הופעתה.

**שאלת המחקר והסוגה המחקרית**

לאור השלכותיו החריפות והנרחבות של החרם, המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את ההבנות על התופעה, תוך התמקדות בנקודת מבטם של התלמידים. נערך מחקר רטרוספקטיבי שבו בוגרים צעירים התבקשו להיזכר בחרם מתקופת לימודיהם בבית הספר ולהשיב על שאלון מחקר. גם במחקרים קודמים שעסקו בדחייה חברתית נבחנה נקודת מבט רטרוספקטיבית (אשרת-פינק, 2018; Lev-Wiesel et al., 2006). לסוגה מחקרית זו יש יתרונות ייחודיים. תקופת הבגרות הצעירה מאפשרת לזכור היטב חוויה של חרם, בד בבד עם פיתוח מבט רב-שנים (פרספקטיבה) על השלכותיו וכן על האופן שבו חוויות המתרחשות בתקופת בית הספר מובנות בתודעה (ראו, לדוגמה, Bekerman & Tatar, 2005).שאלת המחקר היא אפוא: בהתבסס על נקודת המבט של בוגרים צעירים, כיצד תופסים תלמידים את תופעת החרם החברתי בבתי הספר? כפועל יוצא ממיפוי מאפייניו של החרם, תיגזרנה השלכות אופרטיביות לעבודת היועץ החינוכי למניעת התופעה הקשה ולטיפול בה.

**שיטת המחקר**

**נבדקים**

הדגימה הונחתה על ידי שני עקרונות: האחד – איסוף נתונים ממספר גדול של משתתפים שהתנסו בחרם, כדי שניתן יהיה להגיע להכללות מבוססות ולערוך השוואות בין קבוצות. השני – התבססות על מדגם מייצג. לפיכך, המדגם נבחר בשני שלבים. בשלב הראשון נשלח שאלון למדגם מייצג של 700 אנשים בני 18 עד 25 מהאוכלוסייה היהודית בישראל. מתוך קבוצה זאת, 504 כתבו כי הם זוכרים היטב אירוע של חרם מתקופת לימודיהם בבית הספר, והם היוו את המדגם הסופי. בחרנו באנשים שסיימו את בית הספר לפני שנים מעטות, מכיוון שיש להם רטרוספקטיבה מלאה על תקופת בית הספר, בנקודת זמן שאינה מאד רחוקה, כך שזיכרון החוויות הוא יחסית טוב. הגיל הממוצע הוא 21.7 וסטיית התקן היא 2.1.

המשתתפים חולקו לשתי קבוצות בהתאם לזיקה שלהם לחרם: א. **קבוצת המחקר**, שכללה 160 משתתפים שהוחרמו במהלך לימודיהם **וקבוצת השוואה** של משתתפים עם זיקות שונות שונה לחרם במהלך לימודיהם: מחרימים (N = 44) ; ידעו על החרם אך השתתפו בו מעט מעט או בכלל לא (N= 270); ידעו על קיומו של החרם רק בשלב מאוחר יותר N =30)).

**מאפייני המשתתפים בקבוצות מוצגים בלוח 1**

**לוח 1 לכאן**

**כלי המחקר, הליך המחקר והיבטים אתיים**

לצורך המחקר חובר שאלון שנועד לבחון את התפיסות של בוגרים צעירים בנוגע לתופעת החרם בבית הספר. הצעירים התבקשו להיזכר בחרם חברתי מתקופת לימודיהם בבית הספר ולציין אם הם היו בין הילדים המוחרמים, המחרימים או שידעו על קיומו של החרם.

הליך בניית השאלון נעשה באופן הבא: תחילה נערך מיפוי של התחומים שייכללו בשאלון, על בסיס סקירת הספרות בנוגע לחרם בבית הספר. בשלב השני נוסחו היגדים בכל אחד מן התחומים הכלולים במיפוי. שני השלבים האלה בוצעו על ידי עורכי המחקר – יועצת חינוכית ופסיכולוג, שניהם בעלי ניסיון רב במערכת החינוך. התחומים, עם דוגמאות לשאלות, מוצגים להלן: א. מאפייני החרם (כגון הכיתה שבה הוא התרחש ומשך החרם), ב. מאפייני הילד המוחרם (כגון מאפיינים לימודיים, פסיכולוגיים ופיזיים) ומאפייני הקבוצה שבה התרחש החרם, ג. ביטויי החרם (כגון הימנעות משיתוף בפעולות חברתיות), ד. ייחוס סיבות לחרם (כגון רצון לשליטה, קנאה), ה. השפעות החרם (כגון קושי ביצירת קשרים, חרדה, בדידות), ה. התמודדות עם החרם על ידי הילד (כגון שיתוף הורים) ובבית הספר (כגון שיתוף מחנכת). בשלב השלישי עבר השאלון תיקוף תוכן של שני מומחים, האחת בתחום הייעוץ החינוכי והשנייה בתחום האלימות בבתי הספר. בין החוקרים התקיימו דיונים ערים והערות המשוב שולבו בשאלון. הועבר שאלון מקוון ואנונימי בחודשים ינואר עד מרץ 2021.

**תוצאות**

**מאפייני החרם**

חושבה התפלגות השכיחויות של הכיתה שבה התרחש החרם. החישוב נעשה לגבי קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה בנפרד. במבחן חי בריבוע לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ולפיכך מוצגת ההתפלגות לגבי כל המדגם.

**התפלגות אירועי החרם מוצגת בתרשים 1**

**תרשים 1 לכאן**

התרשים מראה כי התקופה שבה החרם הוא השכיח ביותר היא בכיתות ד' – ו': 57% מהמקרים המדווחים התרחשו בשלוש הכיתות האלה.

**משך החרם**

**התפלגות אירועי החרם לפי משך זמן מוצגים בלוח 2**

**לוח 2 לכאן**

הלוח מראה כי החרם הוא אירוע ממושך למדי: כ 60% מבין המשתתפים דווחו שהחרם נמשך מספר שבועות או יותר. משתתפים שהוחרמו מדווחים על משך זמן רב יותר ממשתתפים שלא הוחרמו, כפי שנמצא במבחן חי בריבוע (*χ2* (6) = 12.9, p < .05): 67% מהם, לעומת 45% מקבוצת ההשוואה מדווחים על חרם שנמשך לפחות מספר שבועות. עשרים אחוזים מהמשתתפים בקבוצת המחקר מדווחים על חרם שנמשך שנה ומעלה!

**מאפייני הילד המוחרם**

כדי לבחון אם ישנם מאפיינים מוסכמים, קבלו המשתתפים רשימה של מאפיינים והתבקשו לציין אם הם מתארים את הילד המוחרם. **לוח 3 מציג את אחוז המשתתפים הסבורים לגבי כל מאפיין שהוא מתאר את הילד המוחרם. רוב המאפיינים הם בעלי אסוציאציות שליליות.**

**לוח 3 לכאן**

הלוח מראה כי אף לא אחד מן המאפיינים מתאר את הילד המוחרם בקרב יותר מ 50% מן המשתתפים, כלומר לא ניתן ליצור פרופיל של הילד המוחרם מתוך המאפיינים שהוגדרו. עוד נמצא, כי המשתתפים בקבוצת המחקר, סבורים פחות מעמיתיהם בקבוצת ההשוואה, כי כישורים חברתיים נמוכים ומעמד חברתי נמוך, מתארים את הילד המוחרם.

**ביטויי החרם**

למשתתפים הוצגה רשימה של התנהגויות הננקטות כלפי ילדים מוחרמים והם התבקשו לציין לגבי כל אחת אם היא ננקטה בחרם שהם זוכרים. **תרשים 2 מציג את אחוז המדווחים על כל התנהגות.**

**תרשים 2 לכאן**

הלוח מראה כי שני הביטויים השכיחים ביותר הם הימנעות מדיבור עם הילדים המוחרמים (בשני שלישים מן המקרים) והימנעות מהזמנתם להשתתף בפעילויות קבוצתיות (בשישם אחוזים מן המקרים). גם התנהגות אלימה כלפי הילדים המוחרמים דווחה בשכיחת לא נמוכה – יותר מחמישים אחוזים. השכיחות של חרם בסביבה המקוונת הייתה נמוכה יחסית לחרם במצב של פנים אל פנים. עוד נמצא, כי המשתתפים שהוחרמו בעת היותם תלמידים, מדווחים, באופן כללי, על שימוש רב יותר בביטויים התנהגותיים כלפיהם, מאשר משתתפי קבוצת הביקורת.

השוואה בין שתי הקבוצות באמצעות מבחן חי בריבוע מראה כי המשתתפים שהוחרמו דווחו על שכיחות גבוהה יותר של ההתנהגויות הבאות: אלימות כלפי הילד המוחרם (χ² (1) = 7.27, p (< .01, הדרה מאירועים חברתיים (χ² (1) =6.82, p< .01), הדרה מפעילויות ברשתות החברתיות (χ² (1) =18.04, p< .01) ואלימות מקוונת (χ² (1) =6.32, p< .05)

**הגורמים לחרם**

המשתתפים קבלו רשימה של גורמים אפשריים היכולים להשפיע על תופעה של חרם והתבקשו להעריך את ההשפעה של כל גורם על סולם בן חמש דרגות. ממוצע גבוה יותר מעיד על רמה גבהה יותר של השפעה.

**לוח 4 מציג את מידת הייחוס של גורמים שונים לתופעה של החרם**

**לוח 4 לכאן**

לוח 4 מראה כי הגורמים לחרם קשורים במידה הרבה ביותר לתכונות של המחרימים – צורך בשליטה, מוטיבציה לכוח ותוקפנות. גם קנאה בילדים המוחרמים מהווה גורם בלתי מבוטל. עוד נמצא, כי המשתתפים שהוחרמו מייחסים השפעה רבה יותר לכל אחד מן הגורמים לחרם, בהשוואה למשתתפים בקבוצת ההשוואה.

**השלכות / השפעות החרם**

כדי לבחון את השלכות ארוכות הטווח של החרם על הילדים שהוחרמו, המשתתפים התבקשו לציין אם הם מרגישים כיום את השפעת החרם בכל אחד מהסימפטומים שהוצגו בפניהם. נוסף על הסימפטומים הפוגעים בבריאות הנפשית, נכללה ברשימה גם "חוסן".

תחילה חושב אחוז המשתתפים אשר דווחו על השפעה של לפחות סימפטום אחד ונמצא כי 62% דווחו על כך בקבוצת המוחרמים, לעומת 34% בקבוצת המחקר. **לאחר מכן חושב אחוז המדווחים על כל אחד מן הסימפטומים והתוצאות מוצגות בלוח 5.**

**לוח 5 לכאן**

התוצאות המוצגות בלוח 5 מראות כי הסימפטומים שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר אצל המוחרמים הם: חוסר אמון (40%), בדידות (32%) חרדה חברתית (31%) וקושי ביצירת קשרים (30%). בכל הסימפטומים השליליים, למעט רגשות אשמה, המוחרמים דווחו על שכיחות גבוהה באופן מובהק מהלא מוחרמים. מעניין לציין את האחוז הגבוה, יחסית, של מוחרמים, שדווחו על חוסן שהתפתח אצלם בעקבות החרם.

**התמודדות עם החרם**

ההתמודדות עם החרם נבחנה בנוגע לשלושה מושאים: הילד המוחרם עצמו, ההורים של הילד המוחרם ובית הספר. בנושא זה מוצגים הממצאים של קבוצת המחקר בלבד, מכיוון שהמשתתפים בקבוצת ההשוואה לא ידעו על חלק גדול מדרכי ההתמודדות של הילד המוחרם (לדוגמא – אם הוא סיפר להוריו). גם המשתתפים בקבוצת ההשוואה נשאלו לגבי ההתמודדות עם החרם, אך חלק גדול מהם, כמחצית, ענו שאינם יודעים.

**התמודדות הילד המוחרם**

**לוח 6 מציג את שכיחות הדיווח של משתתפי המחקר על דרכי התמודדותו של הילד עם החרם.**

**לוח 6 לכאן**

לוח 6 מראה כי קרוב ל 40% מן הילדים לא נקטו בדרך כלשהי במטרה להתמודד עם החרם. מבין דרכי ההתמודדות שבהן נקטו הילדים, השכיחה ביותר הייתה יצירת קשרים חברתיים בסביבות אחרות. עוד עולה מהלוח, כי פחות ממחצית הילדים שתפו את הוריהם או קרובי משפחה בחרם.

**התמודדות ההורים**

תוצאות מראות כי 39% מן ההורים לא ידעו על קיומו של החרם ו10% נוספים ידעו אך לא פעלו, כלומר כמחצית ההורים לא נקטו בפעולה כלשהי בעקבות החרם. הפעולות שננקטו על ידי ההורים היו פנייה לצוות בית הספר (35%), פנייה להורי תלמידים בכיתה (24%) ופניה לילדים שהובילו את החרם (14%).

**התמודדות בית הספר**

רק 38% מהמשתתפים שהוחרמו בילדותם דיווחו על כך שהתקיימה התערבות בבית הספר, כמו כן, 14% דיווחו שקבלו טיפול בבית הספר, ו 16% דיווחו שקיבלו טיפול מחוץ למסגרת בית הספר.

**קשרים בין מאפייני רקע של הילדים המוחרמים לבין היבטים של החרם**

חושבו הקשרים בין שלושה מאפייני רקע של הילדים המוחרמים – מין, גיל וזרם בחינוך – לבין שלושה היבטים של החרם – עוצמה, השלכות והתמודדות. לצורך הניתוחים הסטטיסטיים, חושבו מדדים של היבטים אלה כדלקמן: המדד של עוצמה חושב על ידי אחוז ההתנהגויות שכוונו נגד הילד המוחרם, מתוך כל ההתנהגויות שהוצגו בשאלון (ראו לוח 3). ציון גבוה במדד מבטא עוצמה גבוהה יותר של החרם. המדד של השלכות חושב על ידי אחוז הסימפטומים שדווחו על ידי המשיבים, מתוך כל הסימפטומים שהוצגו בשאלון (למעט חוסן) (ראו לוח 5). ציון גבוה במדד מבטא השפעה פסיכולוגית חזקה יותר של החרם. המדד של התמודדות חושב על ידי אחוז הצעדים שבהם נקט הילד המוחרם מתוך כל הצעדים שהוצגו בשאלון (ראו לוח 6). ציון גבוה במדד מבטא התמודדות פעילה יותר של הילד המוחרם. להלן התוצאות שהתקבלו.

**מין הילד המוחרם**

נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים אשר השווה בין בנות לבנים בשלושת המדדים של החרם.

נמצא הבדל מובהק לגבי השלכות החרם (t(158) = 1.97, p < .05)הנובע מכך שבנות דווחו על כמות גדולה יותר של סימפטומים שליליים שהתפתחו כתוצאה מהחרם (ממוצע – 23.53 ס"ת = 16.12) מאשר בנים (ממוצע = 15.73 ס"ת = 10.85) . לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים לגבי עוצמת החרם וההתמודדות איתו בסמוך להתרחשותו.

**שכבת גיל של הילד המוחרם**

לצורך בדיקת הקשר בין גיל הילד לבין מדדי החרם חולקו 12 הכיתות לשלש שכבות: 1. ילדים – כיתות א' עד ג'. 2. טרום מתבגרים, כיתות ד' עד ו' . מתבגרים, כיתות ז' עד י"ב. נערך ניתוח שונות חד-כיווני אשר השווה בין שלוש השכבות על שלושת מדדי החרם.

נמצא אפקט מובהק של שכבת גיל על התמודדות עם החרם (F(2,157) = 2.87, p < .05), הנובע מכך שמתבגרים בחטיבה או בתיכון דווחו על מידה רבה יותר של התמודדות פעילה (ממוצע = 44.86 ס"ת – 27.24) מאשר טרום מתבגרים בכיתות ד'-ו' (ממוצע = 34.00 ס"ת = 22.32) וילדים בכיתות '-ג' (ממוצע = 35.75 ס"ת = 21.65)

**זרם חינוך**

נמצא אפקט מובהק של זרם על עוצמת החרם, המתבטא בכך שילדים אשר למדו בזרם החרדי, מדווחים על עוצמה נמוכה יותר של החרם מאשר ילדים שלמדו בבית ספר דתי ובבית הספר החילוני.

נמצא אפקט מובהק של זרם בחינוך על עוצמת החרם (F(2,157) = 2.94, p < .05), הנובע מכך שבזרם החרדי דווח על עוצמה נמוכה יותר (ממוצע = 38.94 ס"ת – 18.11) מאשר בזרם הממלכתי דתי (ממוצע = 45.37 ס"ת = 21.81) ובזרם הממלכתי (ממוצע = 48.66 ס"ת = 24.40) . לא נמצא אפקט של זרם בחינוך על השלכות החרם וההתמודדות עם החרם.

**דיון**

המחקר, שהתבסס על נקודת המבט של 500 בוגרים צעירים שזכרו היטב חוויה של חרם מתקופת לימודיהם בבית הספר, נועד לבחון כיצד תופסים תלמידים את החרם החברתי, למפות את התופעה וכפועל יוצא לגזור השלכות יישומיות לעבודת היועץ החינוכי.

במאפיינים האובייקטיבים, כגון מין וגיל, נמצאה זיקה הדוקה לספרות (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016; ראמ"ה, 2018). התופעה רווחת בכיתות ד-ו, בהתאמה למרכזיותו של המעמד החברתי בגיל זה ולנטייה של הילדים לחשיבה אגוצנטרית ונוקשה למדי. גם הממצא לפיו בנות מוחרמות יותר מבנים (ביחס של 60:40 לעומת היחס השוויוני באוכלוסייה) תואם לממצאים קודמים. בנות גם דיווחו על יותר השלכות שליליות של החרם.

בניגוד לתפיסה האינטואיטיבית לפיה הקורבן הוא חלש, פגיע או שונה מאחרים Guerra et al., 2011)), ממצאי המחקר מצביעים על כך שלא ניתן לשרטט פרופיל מסוים. בין המוחרמים ניתן למצוא תלמידים המאופיינים במעמד חברתי נמוך, אך גם תלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים ומאפיינים נוספים. המחקר, אם כך, מלמד שיש להיזהר מחשיבה סטריאוטיפית בהקשר זה. מדובר בתופעה מוכללת ותלמידים בעלי מאפיינים מגוונים עלולים לחוות אותה. ממצא זה נוגע ישירות ליועצים, מחנכים ומורים, אשר מהווים מקור מרכזי בהתמודדות מול חרם חברתי: חשובה מודעותם לכך, שגם תלמידים החורגים מהסטריאוטיפ של הילד המוחרם, עלולים להיות קורבנות הזקוקים לסיוע.

השלכות פסיכולוגיות נמצאו הן על התלמידים המוחרמים והן על אלה שלא. אשר לתלמידים המוחרמים, מעבר להשלכות הידועות מן הספרות לגבי הפגיעה בהסתגלותם החברתית, דיכאון וחרדה (e.g., Faris & Felmlee, 2014; Pharo et al., 2011), המחקר מצביע גם על שינוי תפיסתי- התערערות האמון הבסיסי. ידוע שכבר במהלך החרם הקורבן נעשה פגיע ורגיש לרמזים מצד הסביבה (Williams, 2007). ממצאי המחקר מצביעים על השלכה ארוכת טווח המשקפת שינוי באופן שבו הקורבן מפרש אינטראקציות חברתיות. היבט זה הולך בד ובבד עם הדיווח של חמישית מהמוחרמים על כך שהחרם לא היה אירוע נקודתי אלא נמשך שנה ואף יותר. זאת ועוד, מבחינת דרכי ההתמודדות, שיעור ניכר למדי מהמוחרמים (40%) לא דיווחו על נקיטה בדרך פעולה כלשהי, כלומר נמצאה זיקה לדרך ההתמודדות המתוארת בספרות כקפיאה (freeze) (Williams, 2007). היעדר הפעולה עלול להחריף את תחושת הלחץ של המוחרמים, מכיוון שהיא מעצימה את תחושת חוסר השליטה נוכח אירוע מאיים ולפיכך היא עלולה אף להוביל להתפתחותה של חוויה בעלת ממדים טראומתיים. החרם, אם כך, הוא תופעה מטלטלת העלולה להסיט את מהלך ההתפתחות לכיוון שלילי.

עוד נמצא כי שיעור ניכר למדי מהורים (40%) כלל לא ידע על קיומו של החרם. ממצא זה חריף במיוחד, שכן ההורים אינם יודעים על חוויה כה קשה בחיי ילדיהם. להיעדר שיתוף ההורים ייתכנו כמה סיבות. ראשית, ייתכן שהילדים חוששים לצער את הוריהם, מתביישים בכך ונזהרים מלחשוף את קלונם בפניהם. יש להביא בחשבון שהורים מסוימים נוטים להגיב כלפי אירועים שלילים, שבהם מעורבים ילדיהם, באופן שיפוטי, גם אם באופן בלתי מודע. הורים עלולים לעביר לילד מסר שהוא אחראי למצב, או להביע אכזבה, אפילו בהבעות הפנים או באינטונציה. כמו כן, ייתכן שהילדים חוששים שהשיתוף יוביל להתערבות (בלתי רצויה מבחינתם) של ההורים, כגון שיחה עם הורי הילדים האחרים בכיתה. ההשלכה המיידית של אי ידיעת ההורים היא היעדר תמיכה מצד המקור המשמעותי ביותר עבור הילד, העצמה של תחושת הבדידות והגברת הסיכון להתפתחותם של תסמינים רגשיים כגון חרדה ודיכאון.

הסבר משלים נעוץ בפן הרגשי והבלתי מודע של הילד המוחרם. ייתכן שהמוחרמים עושים שימוש במנגנון הגנה של השתקה (בדומה למנגנונים המוכרים במצבי טראומה), דהיינו הם מרחיקים את האירוע הקשה מתודעתם ולכן נמנעים מלשוחח עליו. מנגנון זה עלול לפגום בתהליך ההחלמה. נמצא כי התבוננות תיאורית על אירוע של חרם (דהיינו, התבוננות כצופה) עלולה להחריף את רגשות הבושה של הפרט ולהקשות עליו לעבד את החוויה. תחת זאת, מומלץ לעודד את הפרט לאמץ את זווית הראיה שלו עצמו, "לחיות את החוויה מחדש" (relive) וכך לעבד אותה במישור הרגשי (Lau et al., 2009).

במחקר נמצא מאפיין תוך-אישי נוסף של הילדים המוחרמים והוא נטייתם המוגברת להעצים את המאפיינים השליליים של המחרימים. גם מאפיין זה עשוי לשמש כמנגנון הגנה מפני קריסה פסיכולוגית, בבחינת "זה לא אני, זה הם". בדרך זו המאפיינים השליליים מורחקים מהמוחרם ותפיסתו העצמית נשמרת. אסטרטגיה זו מוכרת בתחום וויסות הרגשות והיא מאפשרת ליצור משמעות חיובית לסיטואציה שלילית Timeo et al., 2019)). נוכחותו של היבט זה בקרב בוגרים צעירים מרמזת על כך שזהו מנגנון סתגלני המלווה את המוחרמים לאורך שנים. היבט זה עשוי להשתקף במספר הגבוה של משתתפי המחקר המוחרמים שדיווחו על חוסן שהתפתח אצלם בעקבות החרם.

לגבי התלמידים הלא מוחרמים, ההשלכה המרכזית שנמצאה היא רגשות אשם. רגשות אלה מתעוררים כאשר האדם חש שהוא אינו עומד בקריטריונים של הקול הפנימי המנחה אותו ולפיכך הוא "לא בסדר" (קניאל, 2016). רגשות האשם הנלווים לחרם עשויים להיות קשורים לשלבי התפתחות השיפוט המוסרי, בפרט המעבר משלב הציות לכללים, שיש לגביהם הסכמה חברתית, לשלב ההבנה שחוקים ניתנים לשינוי (Piaget, 1983). ממצא זה מחזק נתוני מחקר קודם על כך שגם הצופים מהצד נפגעים ממצב של בריונות (ראובני, 2011).

**הצעות אופרטיביות לעבודת היועץ החינוכי**

להלן נמנה כמה דגשים לעבודת היועץ החינוכי למניעה ולטיפול בחרם. ראשית, ידועים *מחסומים בפניה של תלמידים אל היועץ החינוכי* (גילת ועמירם, 2014). אלה עלולים להוביל לכך שתלמידים מסוימים כלל לא יפנו במצב הרגיש של החרם. כדי למנוע זאת, ניתן להיעזר בהצעות של גילת ועמירם (2014), למשל, לספק לתלמידים מידע מבוסס על הייעוץ בבית הספר באמצעות "ערכת אוריינטציה" ולכלול בה את הנושא באופן מפורש. כמו כן, היועצת יכולה לערוך סקר לאיתור הצרכים של התלמידים וכך לאתר מצבי חרם באופן יזום. דרך אחרת היא לעבוד עם התלמידים ש"צופים מהצד" ולעודד אותם לערב מבוגרים במצבים של בריונות (Midgett et al., 2016).

*אשר לעשייה ייעוצית עם הצוות החינוכי,* חשוב שיועצים ישוחחו על הנושא עם צוותי החינוך, כאשר הדגש מושם על מניעה באמצעות טיפוח אקלים כיתה חיובי. יש לפעול בהתאם לעקרונות פרו-אקטיביים התורמים לניהול מוסרי של כיתה (טל, 2010), למשל לדון עם התלמידים ביעדים כיתתיים חברתיים ארוכי טווח, כגון מיתון התוקפנות (יריב, 2018). חשוב להעלות את מודעות התלמידים להשלכותיו של החרם ולעודד אותם להציע בעצמם אסטרטגיות למניעה ולהתערבות. בעידן הנוכחי יש חשיבות מיוחדת לפתח בקרב התלמידים את היכולת להתנהל עם תלות נמוכה במבוגרים (דור-חיים, 2019).

בנוגע לרגישות הכרוכה בטיפול בחרם, אלמוג זקן ווילר (2013) מביאים את דבריה של עינב לוק, מנהלת אגף בכיר שפ"י, לפיהם יש לעשות שימוש בכלים המאפשרים להרחיק את הדיון אל עבר סיפורים ותרחישים דמיוניים. פעילויות אלו יסייעו לתלמידים להתייחס לנושא, להתפכח מהחשיבה האגוצנטרית כלפי המוחרמים, להביא בחשבון את נקודת מבטם ולפתח אמפתיה כלפיהם. זאת ועוד, במישור ההתערבותי, יש לחשוף את המורים לפרוטוקולים לטיפול בדחייה חברתית ובחרם (ראו, למשל, אלקובי ואחרים, 2019; בינשטוק, 2011), לכלול את הנושא בתוכניות להכשרת מורים ולשלב לימוד תאורטי עם התנסות מעשית.

*אשר לעשייה עם הורים,* חשוב שאנשי החינוך ישוחחו עמם על התופעה ויעלו אותה למודעותם. בהתאמה לממצאי המחקר, יש למסור מידע לפיו החרם רווח בקרב ילדים צעירים ושדווקא בגיל זה הילדים נוטים להתמודדות פסיבית. לפיכך, על ההורים להיות ערים במיוחד לילדים הצעירים.

זאת ועוד, יש לדון עם ההורים כיצד ניתן לטפח בבית שיח תומך ומכיל שבו הילדים יוכלו לחוש בנוח לשתף במצוקותיהם (ולא לחשוש מתגובה שיפוטית). ניתן להציע להורים לשוחח עם הילדים על הנושא בדרך טבעית, למשל, להתעניין בחוויה החברתית של הילד בבית הספר או להגיב על מידע בנושא החרם שמפורסם באמצעי התקשורת. כיום הנושא בולט במדיה ומפורסמים (סלב) משתפים בחוויות של חרם מילדותם. היבט זה הינו מבורך, שכן הוא מסייע לפתיחת ערוצי תקשורת ולהפגת הבושה סביב התופעה. לחרם אין סימנים חיצוניים, ולכן קשה למבוגרים לזהותו (Pharo et al., 2011). חשוב לסייע להורים לזהות סימני מצוקה בקרב הילדים, כגון שינויים בהתנהגות ובתחומי העניין, הסתגרות ומבע של עצבות. שיח פתוח עם ההורים יסייע גם לתלמידים ה"צופים מהצד" לדון באסטרטגיות פעולה ולשתף מבוגרים. חשוב לשוחח עם ההורים על החשיבות של תגובה לאלימות חברתית גם אם אינה מכוונת ישירות לילדם.

היבט נוסף בהיוועצות עם הורים הוא לבחון כיצד הם מתווכים לילד הנופל קורבן לחרם את החוויה. אופן ההבניה של החוויה הקשה בתודעה עשוי להשליך על המשמעות שהילד מייחס לה (Williams, 2007) ולדמויות המלוות אותו יש תפקיד בכך Timeo et al., 2019)). חשוב שההורים יחזקו את הילד המוחרם, ידגישו שהחרם אינו באשמתו, יעודדו את תחושת המסוגלות שלו בתחום החברתי (למשל, באמצעות טיפוח קשרים חברתיים חלופיים עד לפתרון הבעיה) ויפיחו בו תקווה. אם מזוהה קושי בתחום הכישורים החברתיים, יש לשקול פניה לעזרה מקצועית.

**מגבלות והצעות**

מגבלה אחת של המחקר מתבטאת בהתבססות על נקודת מבט של תלמידים בלבד. היות ובחרם חברתי מעורבים גם הורים, מחנכים ויועצים, מן הראוי להרחיב את נקודות המבט במחקרים עתידים. כמו כן כדאי היה להיעזר במתודולוגיה איכותנית, המאפשרת הבנה מעמיקה יותר של הסיבות, ההתמודדות וההשלכות של החרם. מגבלה נוספת היא ההתמקדות באוכלוסייה היהודית. חשוב לחקור את החרם במגזרים שונים, בפרט במגזר הערבי שבו השיעורים הם גבוהים (חכים ושביט, 2017; ראמ"ה, 2018).

יש צורך לפתח תכניות פרו-אקטיביות המחזקות את השותפות שבין צוותי חינוך להורים בימי שגרה בהקשר של למידה חברתית רגשית (SEL) (Garbacz et al., 2015). אופי השותפות סביב נושאים חברתיים מורכבים מערב היבטים רגשיים ואי-רציונליים, משני הצדדים. לפיכך, השותפות סביב נושא החרם עלולה להחוות על ידי צוותי חינוך והורים כרוויה במאבקי כוח ולהקשות על תקשורת ישירה, גלויה ואסרטיבית (כורם, בדפוס). לאור זאת, במחקר המשך יש צורך לבחון את מורכבותה של השותפות מורים-הורים סביב נושא החרם ואת הדרכים ליישומה.

חרם הינו תופעה מטלטלת בחיי תלמידים הנושאת השלכות קשות וארוכות טווח. במאמר זה ביקשנו למפות את מאפייני התופעה וכפועל יוצא, להעלות הצעות אופרטיביות לעבודת היועץ החינוכי. אנו מקווים שמידע זה יסייע לכל הנוגעים בדבר למגר את התופעה ולהיאבק בה עד חורמה.

**רשימת המקורות**

אלמוג זקן, א' ווילר, י' (2013). "לבד מול כולם": תופעת הדחייה החברתית-חרם- בקרב ילדים בבתי ספר. **נקודת מפגש, 5**, 24-19.

אלקובי, א', אברהם, י', זיו, ו' ואשד, ט' (2019). פרוטוקול לטיפול בחרם חברתי בגיל החביון. **פסיכולוגיה עברית.** אוחזר מתוך https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3792

ארגון, ס' (2016). חרם בסייבר- אלימות ברשתות החברתיות בקרב ילדים ובני נוער. **כוורת***, 39-35.*

ארהרד, ר' (2014). י**יעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

אשרת-פינק, י' (2018). **אסור להרים ידיים- זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך: הצצה לעולם של "הדוחפים".** פרדס.

בהרב, ה', גילת, י' וכורם, ע' (יוני, 2020). **תפיסות הורים בנוגע לאלימות בבית הספר: דו"ח מחקר.** מרכז המחקר והידע "מהות" לשותפות מערכת החינוך-הורים, אגף בכיר שפ"י במשרד החינוך ומכללת לוינסקי לחינוך.

בינשטוק, א' (2011). דחייה חברתית בבית הספר – תיאור ודרכי התמודדות. **חוברת הדרכה למערך המסייע***.* משרד החינוך.

גילת, י' ועמירם, ר' (2014). "פער השירות בבית הספר": מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה. אסופת מאמרים לזכרו של פרופ' אבנר זיו ז"ל** (עמ' 66-52). ספרית פועלים.

דור-חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 230-221.

חביב, י' (2020). **תפיסות ודרכי התמודדות של אנשי חינוך עם מצבים של חרם בבית הספר היסודי***.* עבודת גמר לתואר שני. מכללת לוינסקי לחינוך.

חכים, ע' ושביט, י' (2017). **חרם בין תלמידים.** מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

טטר, מ' וגוזלן, א"ע (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **היועץ החינוכי, 9**, 35-13.

טל, ק' (2010). ניהול מוסרי של כיתה***.* הייעוץ החינוכי,16,** 175-151.

יריב, א' (2018). הכיתה כיחידה חברתית. מתוך י' אליעזר וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 74-58). מכון מופת.

כורם, ע' (בדפוס). שיתופי פעולה בין מורים להורים לפיתוח הכישורים החברתיים של התלמידים: השלכות להכשרת מורים במציאות משתנה. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), **"את לא תגידי לי מה לעשות"- אוסף מחקרים על זיקת הגומלין בין הורים למורים***.* מכון מופ"ת.

כצנלנסון, ע' (2016). חרם בגיל הילדות וההתבגרות. **כוורת, 24**, 26-23.

מרגלית, ל' (2021). אלגוריתם של אלימות. **מעריב,** 23.4.21

קניאל, ש' (2016). **הלוחש לאשמים- רגשות תומכי מוסר: אשמה, בושה, סליחה ונקמה**. מסדה.

ראובני, ת' (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי: שכיחות, השפעה, ודרכי התמודדות של קורבנות לאלימות. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 135-168). מכון מופת.

ראמ"ה (2018). **ניטור רמת האלימות בבתי ספר לפי דיווחי התלמידים**.

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.). *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.

Bekerman, Z., & Tatar, M. (2005). Constructing counseling through narrating adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(4), 311-320.‏

Damon, W., & Hart. D. (1988*). Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

Faris, R., & Felmlee, D. (2014). Casualties of social combat: School networks of peer victimization and their consequences. *American Sociological Review*, *79*(2), 228-257. ‏

Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL.‏ In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244-259). Guilford Publications. ‏

Garner, P. W. (2017). The role of teachers' social-emotional competence in their beliefs about peer victimization. *Journal of Applied School Psychology*, *33*(4), 288-308.

Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, *82*(1), 295-310.‏

Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, *32*(4), 516-536.‏

Lau, G., Moulds, M. L., & Richardson, R. (2009). Ostracism: How much it hurts depends on how you remember it. *Emotion*, *9*(3), 430.‏

Leja, A. M., & Wesselman, E. D. (2011). Invisible Youth: Understanding Ostracism in Our Schools. Communique, 42, 1-10.

Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects—A brief report. *Journal of Loss and Trauma*, *11*(2), 131-142.‏

Midgett, A., Doumas, D., & Trull, R. (2016). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*, *20*(1), 172-183.‏

Pharo, H., Gross, J., Richardson, R., & Hayne, H. (2011). Age-related changes in the effect of ostracism, *Social Influence*, 6(1), 22-38, DOI: 10.1080/15534510.2010.525852

Piaget. J., (1983). *The moral judgment of the child*. (M.Gabain, Trans). Pehguin.

Siegler, R., Deloache, J., Eisenberg, N., Saffran, J. & Leaper, C. (2014). *How children develop* (4th ed.). Worth Publishers.

Smith, R., Morgan, J., & Monks, C. (2017). Students' perceptions of the effect of social media ostracism on wellbeing. *Computers in Human Behavior*, *68*, 276-285.

Timeo, S., Riva, P., & Paladino, M. P. (2019). Dealing with social exclusion: An analysis of psychological strategies. In S. Rudert, R. Greifeneder, & K. Williams, (Eds.). *Current directions in ostracism, social exclusion and rejection research* (pp.65-81). Routledge.

Wesselmann, E. D., Michels, C., & Slaughter, A. (2019). Understanding common and diverse forms of social exclusion. In S. Rudert, R. Greifeneder, & K. Williams, (Eds.). *Current directions in ostracism, social exclusion and rejection research* (pp.1-17). Routledge.

Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. Guilford Press

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, *58*, 425-452.‏

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need‐threat model. *Advances in Experimental Social Psychology*, *41*, 275-314.‏‏

* המחקר בוצע בתמיכת מרכז המחקר והידע "מהות" ליחסי צוותי חינוך-הורים במכללת לוינסקי לחינוך,

בשיתוף עם אגף בכיר שפ"י במשרד החינוך.

**לוחות ותרשימים**

**לוח 1: מאפייני המשתתפים בשתי הקבוצות , באחוזים (N = 504)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | **מוחרמים** | **לא מוחרמים** |
| מין | בנות | 62 | 45 |
| בנים | 38 | 55 |
|  |  |  |  |
| השכלה | יסודית | 5 | 5 |
| תכונית | 76 | 82 |
| אקדמית | 19 | 13 |
|  |  |  |  |
| זרם חינוך | ממלכתי | 60 | 54 |
| ממ"ד | 21 | 17 |
| חרדי | 19 | 29 |
|  |  |  |  |
| סוג חינוך | רגיל | 98 | 99 |
| מיוחד | 2 | 1 |
|  |  |  |  |
| ארץ לידה | ישראל | 96 | 96 |
| אחר | 4 | 4 |

**תרשים 1: התפלגות אירועי חרם לפי הכיתה שבה הוא התרחש (באחוזים)**

**לוח 2: התפלגות אירועי חרם לפי משך הזמן באחוזים (N = 504)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **משך החרם** | **מוחרמים (N = 160)** | **לא מוחרמים (N =344)** | **סך הכול** |
| שעות | 7 | 5 | 6 |
| ימים | 25 | 40 | 35 |
| שבועות | 24 | 23 | 22 |
| חודש | 6 | 7 | 6.5 |
| חודשים | 18 | 14 | 15.5 |
| שנה | 6 | 5 | 5 |
| יותר משנה | 14 | 6 | 10 |
| סך הכול |  |  | 100 |

**לוח 3: מאפייני הילד המוחרם, בקרב שתי הקבוצות**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **המאפיין** | **מוחרמים (N = 160)** | **לא מוחרמים (N =344)** | **חי בריבוע** |
| כישורים חברתיים נמוכים | 15 | 38 | \*\*13.58 |
| מעמד חברתי נמוך | 33 | 52 | 6.63 |
| התנהגויות חברתיות לא נעימות | 9 | 41 | \*\*27.30 |
| מאפיין פיזי כגון גובה משקל | 21 | 22 | 0.03 |
| מראה חיצוני לא מושך | 27 | 21 | 0.98 |
| יכולת ספורטיבית נמוכה | 17 | 20 | 0.13 |
| לקות | 4 | 10 | 2.76 |
| הישגים לימודיים גבוהים | 47 | 46 | 0.08 |
| הישגם לימודיים נמוכים | 12 | 20 | 2.38 |
| עולה חדש | 7 | 8 | 0.05 |

\* P < .05 \*\* p < .01

**תרשים 2: שכיחות באחוזים של ביטויי החרם**

**לוח 4: מידת הייחוס של גורמים שונים לתופעה של החרם**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  | **ילד מוחרם** | **לא מוחרם** | חי בריבוע |
|  | ממוצע | סטית תקן | ממוצע | סטית תקן |
| א. התנהגות תוקפנית של הילדים המחרימים | 3.28 | 1.33 | 2.88 | 1.26 | \*\*\*3.20 |
| ב. מאבק של הילדים המחרימים על מעמד חברתי | 3.34 | 1.32 | 3.10 | 1.27 | \*1.89 |
| ג. רצון לשליטה של הילדים המחרימים | 3.74 | 1.24 | 3.42 | 1.26 | \*\*\*2.71 |
| ד. קנאה של הילדים המחרימים בילד המוחרם | 3.21 | 1.48 | 2.31 | 1.33 | \*\*\*7.21 |
| ה לילדים המחרימים לא היו חברים קרובים | 1.98 | 1.25 | 1.97 | 1.18 | 0.90  |

\* P < .05 \*\* p < .01

**לוח 5: השלכות החרם על הבריאות הנפשית של ילדים בשתי הקבוצות**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **הסימפטום** | **מוחרמים (N = 160)** | **לא מוחרמים (N =344)** | **חי בריבוע** |
| חוסר אמון | 40 | 11 | \*\*58.28 |
| תחושת בדידות | 32 | 7 | \*\*53.40 |
| חרדה חברתית | 31 | 6 | \*\*54.90 |
| קושי ביצירת קשרים | 30 | 7 | \*\*43.28 |
| תחושת עצבות | 22 | 14 | \*3.49 |
| קושי ביצירת קשרים זוגיים | 16 | 3 | \*\*39.31 |
| רגשות אשמה |  15 | 23 | 2.72 |
| מחשבות אבדניות | 8 | 3 | \*6.52 |
| נשירה ממסגרות | 7 | 3 | \*5.20 |
| התנהגות אלימה | 7 | 2 | \*6.22 |
| חוסן | 37 | 12 | \*\*44.10 |

\* p< .05 \*\* p < .001

**לוח 6: שכיחות הדיווח של משתתפי המחקר על כל אחת מדרכי התמודדות של הילד, עם החרם (N = 160), באחוזים**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **דרך ההתמודדות** | **דיווחו** | **לא דיווחו** |
| הילד המוחרם התעלם מהחרם | 37 | 63 |
| הילד המוחרם יצר קשרים חברתיים בסביבות אחרות .  | 53 | 47 |
| הילד המוחרם סיפר להוריו או לקרובי משפחתו על החרם.  | 47 | 53 |
| הילד המוחרם סיפר לילדים אחרים על החרם.  | 40 | 60 |
| הילד המוחרם סיפר למורים על החרם.  | 39 | 61 |
| הילד המוחרם אירגן חרם על ילדים אחרים.  | 5 | 95 |