

# חרם בקרב תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה האופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי\*

ענת כורם ויצחק גילת

## תקציר

לחרם החברתי השלכות קשות על תלמידים, אך חסר ידע הנשען על ראיות בנושא. בשל כך נעשה מחקר רטרוספקטיבי בהשתתפות 504 בוגרים צעירים שזכרו היטב אירוע של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, והשיבו על שאלון כמותי. נמצא שהחרם שכיח בכיתות ד'–ו', שמאפייני הילדים המוחרמים הם מוכללים ושיש לחרם השפעה הן על המוחרמים הן על הלא־מוחרמים. ההשפעה על המוחרמים קשורה לדיכאון ולחרדה, וכן לשינויים תפיסתיים ביכולת לתת אמון בזולת. התלמידים המוחרמים, בפרט הצעירים, נוטים שלא לנקוט פעולה. כמו כן נמצא ששיעור ניכר של ההורים לא ידע על החרם. מן המחקר עולה שהחרם הוא תופעה קשה ומטלטלת בחיי תלמידים, העלולה להסיט את התפתחותם לכיוון שלילי. בפרק הדיון מוצעות ליועץ החינוכי דרכי פעולה אופרטיביות למניעה ולהתערבות במצבים של חרם.

**מילות מפתח:** חרם; דחייה חברתית; מעמד חברתי; למידה חברתית רגשית (SEL); כשירות חברתית; מיומנויות חברתיות.

## מבוא

לחרם חברתי השפעה קשה ונרחבת על תלמידים, לטווח הקצר והארוך. עם זאת, אין עדות מספקת למחקר אמפירי מקיף על מאפייני התופעה בארץ ובעולם. במחקר הזה ביקשנו למלא את החוסר הזה. המחקר התמקד בנקודת המבט של התלמידים וביקש להבין כיצד הם תופסים את התופעה על שלל היבטיה, כגון מאפייני התלמידים המוחרמים, ביטויי החרם, השפעתו על ההווה ועל העתיד ודרכי ההתמודדות של התלמידים, של צוותי החינוך ושל ההורים. הנתונים נאספו מ־504 בוגרים צעירים בני 18–25 שזכרו היטב מצב של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, השיבו על שאלון כמותי וסיפקו מבט רב־שנים (רטרוספקטיבי) על התופעה.

היועץ החינוכי אמון על בריאות הנפש בבית הספר ופועל מתוך מבט מערכתי. תפקידו ייחודי במניעה ובהתערבות במצבים של חרם. מאמר זה מבקש לגזור מהמיפוי האמפירי של התופעה השלכות אופרטיביות על עבודתו.

\* המחקר נערך במרכז המחקר והידע 'מהות' ליחסי צוותי חינוך-הורים, בתמיכת מכללת לוינסקי לחינוך ואגף בכיר שפ"י במשרד החינוך.

## רקע תאורטי

### החרם ומאפייניו

חרם, שסיווגו הוא אלימות חברתית עקיפה (אלמוג זקן ווילר, 2013), מוגדר מצב שבו יחידים או קבוצות מתעלמים מפרט מסוים או מדירים אותו מהקבוצה ללא מתן הסברים (Williams, 2007). זוהי תופעה כלל-עולמית המוכרת בכל התרבויות האנושיות (Williams, 2001). מנתונים על היקף התופעה בישראל (שנאספו במיצ"ב) עלה שביותר מ-60% מהכיתות דיווח תלמיד אחד לפחות שהוחרם בחודש האחרון (חכים ושביט, 2017). במחקר עדכני שנאספו בו נתונים מהורים דיווח כי 10% מהילדים שנפגעו מאלימות היו קורבנות של חרם חברתי (בהרב ואחרים, 2020). עוד נמצא כי תחושת המוגנות של תלמידים אלו נמוכה ביותר.

מבחינת חתך הגיל, מדו"ח של ראמ"ה (2019) עלה כי שיעור התלמידים המדווחים שנפלו קורבן לאלימות חברתית (כגון חרם והפצת שמועות) בכיתות ד-ו' הוא 23%, בכיתות ז'-ט' הוא 17% ובכיתות י-י"א הוא 13%, כלומר השיעור גבוה יותר בכיתות הנמוכות. אם כן, התופעה נפוצה בבית הספר היסודי, בפרט בכיתות ה-ו' ועד אמצע החטיבה, והיא פוחתת בכיתות הגבוהות של החטיבה ובתיכון (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016). נתונים אלו תואמים את המאפיינים ההתפתחותיים של התלמידים. בילדות התיכונה התלמידים נעשים מודעים יותר ויותר לזיקה של זהותם לסובבים אותם (Damon & Hart, 1988). לפיכך המקובלות החברתית נעשית עיקר חייהם, והם – ולא המבוגרים – נעשים הקובעים בנושאים החברתיים. השילוב של חשיבות המקובלות (Siegler et al., 2014) ונטייה מסוימת לחשיבה אגוצנטרית ונוקשה מביא לידי תופעות של נידוי חברתי מאורגן בחברת הילדים.

אין תמימות דעים באשר למאפייני התלמידים המוחרמים. חכים ושביט (2017) טוענים שיש קשר בין שייכות לקבוצה מוחלשת, כגון מיעוט אתני או מעמד חברתי נמוך, ובין חרם. נמצא למשל מתאם שלילי בין הסיכוי לקורבנות לחרם להשכלת ההורים של התלמיד, וכן להשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה. עוד נמצא כי יש קשר בין הסיכוי ליפול קורבן לחרם להישגים נמוכים במתמטיקה ובאנגלית (חכים ושביט, 2017). כצנלסון (2016) מציינת כי ילדים מוחרמים סובלים לעיתים מחוסר גיבוי רגשי, וכמה מהם 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 מבנים (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016).

להטלת החרם יכולים להיות מניעים מגוונים. ראשית, הוא תורם ללכידות הקבוצה, שכן הוא מתווה לחברי הקבוצה מטרה משותפת (Williams, 2007). שנית, לעיתים ההחרמה היא חלק ממאבק כוחות: ילדים ממעמד חברתי גבוה מנהיגים את החרם ומטילים אותו על הקרובים להם בסולם החברתי כדי לחזק את עליונותם עליהם. לשם כך הם יכולים לנצל שינוי ביחסי הכוחות, למשל כאשר אחד הילדים מסתכסך עם חברו הקרוב (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016). כלומר לעומת הסברה הרווחת, שהחזק תוקף את החלש, חוקרים סבורים כי בחלק מהמקרים הקורבן יכול להיות דווקא תלמיד חזק חברתית אשר מרכזיותו מגבירה את סיכוייו להפוך מטרה לבריונות (Faris & Felmlie, 2014). הילדים

האחרים נגררים אחר מנהיגי החרם מתוך חשש שהחרם יופנה כלפיהם או מתוך רצון לשאת חן בעיני המנהיגים (כצנלסון, 2016). החרם מתבטא בשלל דרכים: הוא יכול להיות קצר או ממושך, ויכול להיות יוזמת ילד אחד, קבוצת ילדים או כיתה שלמה. בתקופתנו נוסף הביטוי הווירטואלי. ככלל, השיח ברשתות החברתיות נוטה להיות מקוטב ולהתמקד במסרים שליליים (מרגלית, 2021). האנונימיות והיכולת להסיר עקבות מגבירה את הנטייה להעביר מסרים תוקפניים. ייחודו של החרם הווירטואלי הוא בליווי הילדים כל שעות היום, לרבות בביתם, ובהיותו סמוי מעיני המבוגרים. התכנים המופצים במסכים מתועדים ועלולים להיות נצפים בתפוצה מתפשטת, ולשוב ולפגוע בילד (ארגון, 2016; כצנלסון, 2016).

### תגובות, השפעות ודרכי התמודדות עם חרם

חרם חברתי נחשב תופעה ייחודית בכלל התופעות האברסיביות משום שהוא מאיים על הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, כגון הצורך לחוות הערכה עצמית, להשתייך, לחוש שליטה במצב ולחוש שיש משמעות לקיום (Smith et al., 2017; Williams, 2009). כך למשל תלמידי תיכון וסטודנטים רואים בחרם במדיה איום על הצורך שלהם להשתייך לקבוצה (Smith et al., 2017). כאשר הפרט חווה התעלמות של 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 לרמזים מהסביבה (Williams, 2007). תגובות אלו של הקורבן עלולות להביא לידי החמרה במצבו. הפגיעה במצבי חרם עלולה להיות בלתי הפיכה ולהביא לידי בדידות, פיתוח אי-אמון וחשדנות בזולת ואף נשירה ממשגרות חינוכיות ואובדנות (כצנלסון, 2016).

בספרות המקצועית מתוארות אסטרטגיות שהפרט נוקט כדי להתמודד עם חרם. העיקריות הן ניסיון להתיידד עם המנדים (למשל לנהוג בדרכים ידידותיות, לעזור להם ולנסות לחזק קשרים עימם), לחימה (כגון התנהגות תוקפנית), קפיאה במקום (פסיביות) או בריחה מהסיטואציה (למשל אינכונות לעבוד עם הקבוצה המחרמה). חוויה מתמשכת של חרם עלולה להביא לידי תחושות של חוסר אונים (Williams, 2007).

יש גם אסטרטגיות פסיכולוגיות להתמודדות עם החוויה הקשה. דרך ההבניה של אפיונות החרם בתודעה יכולה למתן את החשיבות שהפרט מעניק לה (Williams, 2007). אסטרטגיות אלו נשענות על היבט פרשני, כגון פיתוח התבוננות אחרת בסיטואציה או הסחת תשומת הלב ממנה. כמו כן לעיתים אפשר לספק את הצרכים שנפגעו מהחרם בדרך אחרת. לאנשים הנמצאים בסביבתו של הפרט יש תפקיד חשוב בתהליך ההחלמה (Timeo et al., 2019).

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

## חרם ושותפות יועצים-מורים-הורים

הסביבה החברתית של החרם אינה רק ברמת המיקרו – התלמידים המעורבים בחרם, אלא גם ברמת המקרו – בית הספר כולו. מאפיינים כלליים של בית הספר ומאפיינים הקשורים ישירות לחרם, כגון מדיניות הטיפול בתופעה ופעולות הפסיכולוגים והיועצים, משפיעים על ההתמודדות איתו (Leja & Wesselman, 2013).

ליועץ החינוכי הממשיך למקצועות הסיוע בתחום בריאות הנפש (ארהרד, 2014), יש תפקיד ייחודי במניעת תופעת החרם ובטיפול בה. נמצא שליועצים חשוב מאוד לייעץ למורים בתחום החברתי (טטר וגוזלן, 2000). האוריינטציה המערכתית ובכללה תהליכי היועצות עם גורמים רבים, כגון הנהלת בית הספר, מורים והורים (ארהרד, 2014), היא יתרון. הם מכירים את הנפשות הפועלות וביכולתם לעקוב אחר התהליכים במועד התרחשותם ולאורך זמן. זאת ועוד, בתקופתנו המאופיינת בעבודת צוות, תפקיד חשוב של היועץ החינוכי הוא קישור תהליכי למידה בבית הספר אל חוויה רגשית מיטבית שיסודה ברגישות חברתית (דורחיים, 2019). היועץ פועל בסביבתם הטבעית של התלמידים, ועל כן פנייה אליו אינה מתייגת בהשוואה לפנייה למקור החיצוני לבית הספר. היא גם יכולה לעגן את הבניית החוויה בתודעה ולמתן את קיצוניותה. עם זאת, יש להביא בחשבון שיש גם מחסומים לפנייה של תלמידים אל היועצת החינוכית בעת מצוקה; ריחוק רגשי וחשש מאישמירת סודיות עלולים להקשות עליהם את השיתוף (גילת ורביב, 2014).

אשר לאנשי חינוך, במחקר שנעשה בישראל נמצא מהם רואים בתופעת החרם שיטה של תלמידים לשלוט ולפקח על המעמדות החברתיים. כמו כן הם רואים בה אמצעי המשרת את קבוצת השווים להוקעת תלמידים שהתנהגותם אינה תואמת את הנורמות המקובלות בחברת הילדים (חביב, 2020). מחקרים הבוחנים את הקשר בין תפיסות של מורים בנושא בריונות ובין תפיסותיהם בנושא פעולות הנדרשות מצד המורה מלמדים שמורים המאמינים שבריונות היא תופעה נורמטיבית, נוטים שלא להתערב (Garner, Hektner & Swenson, 2017; 2017). מבחינת דרכי ההתמודדות, מורים מדווחים על מגוון אסטרטגיות, ואלו בדרך כלל מערבות פנייה למקורות חיצוניים (חביב, 2020).

ילדים החווים חרם נוטים שלא לשתף את הוריהם במצוקתם, ככל הנראה מפני שהם סבורים שאין בכוחם של הוריהם לסייע להם או שהם חוששים להדאיגם (כצלסון, 2016). ואכן, במחקר שבו נבחנו נקודת המבט של הורים על אלימות בבית הספר נמצא שלחרם יש מטען רגשי בתודעתם של ההורים והוא מביא לידי מעורבות גבוהה; הם רואים בו מצב חירום שיש למגר בצעדים קיצוניים (בהרב ואחרים, 2020). האקדמיה ללמידה חברתית ורגשית (CASEL, 2003) מעירה על מקבצי מיומנויות שיש לטפחם בשיטתיות הן בבית הן בבית הספר. אחד מהם הוא מיומנויות של קשר (relationship skills) ובהן היכולת לעסוק בקשרים בריאים עם משפתי פעולה אכפתיים, היכולת להתנגד ללחץ חברתי מזיק והיכולת לפתור סכסוכים ביעילות (Albright & Weissberg, 2009). בספרות מוצעים עקרונות לקידום השותפות שבין מורים להורים בלמידה חברתית רגשית (SEL), ובהם הדגשת האחריות המשותפת להתפתחותם המיטבית של הילדים ותקשורת פתוחה. הן הבית הן בית הספר הם מוקד להתערבות (Garbacz et al., 2015). יש לטפח את השותפות שבין צוותי חינוך להורים כדי למנוע את תופעת החרם ולמגר אותה עם הופעתה.

## שאלות המחקר והסוגה המחקרית

עקב השלכותיו החריפות והנרחבות של החרם המחקר הזה מבקש להעמיק את הבנת התופעה מנקודת מבטם של התלמידים. נערך מחקר רטרוספקטיבי שבו בוגרים צעירים התבקשו להיזכר בחרם בזמן לימודיהם בבית הספר ולהשיב על שאלון מחקר. גם במחקרים קודמים שעסקו בדחייה חברתית נבחנה נקודת מבט לאחור (רטרוספקטיבית) (אשרת-פינק, 2018; Lev-Wiesel et al., 2006). לסוגה מחקרית זו יש יתרונות ייחודיים. בבגרות הצעירה אפשר לזכור היטב את חוויית החרם, בד בבד עם פיתוח מבט רב־שנים (פרספקטיבה) על השלכותיו, וכן על האופן שבו חוויות מימי בית הספר מובנות בתודעה (ראו לדוגמה: Bekerman & Tatar, 2005). שאלת המחקר היא: בהסתמך על נקודת המבט של בוגרים צעירים, כיצד תופסים תלמידים את תופעת החרם החברתי בבתי הספר? ממיפוי מאפייניו של החרם תיגזרנה השלכות אופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי למניעת התופעה הקשה ולטיפול בה.

## שיטת המחקר

### נבדקים

שני עקרונות הנחו את הדגימה: האחד – איסוף נתונים של משתתפים רבים שהתנסו בחרם כדי שיהיה אפשר להכליל ולערוך השוואות בין קבוצות; השני – הסתמכות על מדגם מייצג. לפיכך המדגם נבחר בשני שלבים. בשלב הראשון נשלח שאלון למדגם מייצג של 700 בני 18–25 מהאוכלוסייה היהודית בישראל. מתוך קבוצה זו 504 משיבים כתבו כי הם זוכרים היטב אירוע של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, והם השתתפו במדגם הסופי. בחרנו באנשים שסיימו את בית הספר לפני שנים מעטות מכיוון שיש להם רטרוספקטיבה מלאה על ימי בית הספר בזמן שאינו רחוק, וזיכרון החוויות עודנו חד. הגיל הממוצע הוא 21.7 וסטיית התקן היא 2.1.

המשתתפים חולקו לשתי קבוצות לפי הזיקה שלהם לחרם: קבוצת המחקר, ובה 160 משתתפים שהוחרמו בזמן לימודיהם, וקבוצת השוואה של משתתפים שלא הוחרמו, ובהם מחרימים (N = 44); ידעו על החרם אך השתתפו בו מעט או לא השתתפו בו כלל (N = 270); ידעו על החרם רק בשלב מאוחר (N = 30).

מאפייני המשתתפים בקבוצות מוצגים בלוח 1:

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

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

## כלים

לצורך המחקר חובר שאלון שנועד לבחון את התפיסות של בוגרים צעירים בנושא תופעת החרם בבית הספר. הצעירים התבקשו להיזכר בחרם חברתי בבית הספר ולציין אם הם נמנו עם המוחרמים או עם המחרמים ואם ידעו על החרם.

עורכי המחקר הם יועצת חינוכית ופסיכולוג, שניהם בעלי ניסיון רב במערכת החינוך. הם בנו את השאלון בשני שלבים: תחילה הם מיפו את התחומים שיתבטאו בשאלון על סמך סקירת הספרות בנושא החרם בבית הספר. בשלב השני הם ניסחו היגדים בכל אחד מן התחומים שבמפוי. התחומים ודוגמאות 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. סיבות לחרם (כגון רצון לשליטה, קנאה); ה. השפעות החרם (כגון קושי ביצירת קשרים, חרדה, בדידות); ו. התמודדות הילד עם החרם בבית (כגון שיתוף הורים) ובבית הספר (כגון שיתוף מחנכת). השאלון עבר תיקוף תוכן של שתי מומחיות, האחת בתחום הייעוץ החינוכי והשנייה בתחום האלימות בבתי הספר. החוקרות דנו דיונים ערים, והערותיהן שולבו בשאלון.

## הליך

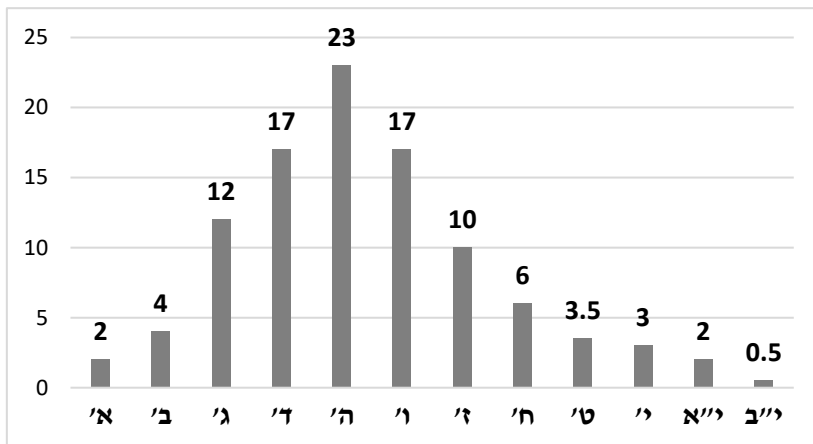
שאלון מקוון ואנונימי הועבר בחודשים ינואר עד מרץ 2021.

## ממצאים

### מאפייני החרם

התפלגות השכיחויות של הכיתה שבה התנהל החרם חושבה. החישוב של קבוצת המחקר ושל קבוצת ההשוואה נעשה בנפרד. במבחן חי בריבוע לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ולפיכך מוצגת ההתפלגות של כל המדגם. התפלגות אירועי החרם מוצגת להלן בתרשים 1.

תרשים 1: התפלגות אירועי חרם לפי הכיתה שהוא התנהל בה (באחוזים)



התרשים מראה כי החרם שכיח ביותר בכיתות ד'-ו': 57% מהאירועים המדווחים התנהלו בשלוש הכיתות האלה.

### משך החרם

התפלגות אירועי החרם לפי משך זמן מוצגת להלן בלוח 2.

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

הלוח מראה כי החרם הוא אירוע ממושך למדי: כ־60% מהמשתתפים דיווחו שהחרם נמשך שבועות אחדים לפחות. משתתפים שהוחרמו מדווחים על משך זמן רב יותר ממשתתפים שלא הוחרמו, כפי שנמצא במבחן חי בריבוע ( $\chi^2(6) = 12.9, p < .05$ ): 67% מהם, לעומת 45% מקבוצת ההשוואה, מדווחים על חרם שנמשך לפחות שבועות מספר. עשרים אחוזים מהמשתתפים בקבוצת המחקר מדווחים על חרם שנמשך שנה לפחות!

### מאפייני הילד המוחרם

כדי לבחון אם יש מאפיינים מוסכמים קיבלו המשתתפים רשימה של מאפיינים והתבקשו לציין אם הם מתארים את הילד המוחרם. לוח 3 מציג את שיעור המשתתפים הסבורים שהמאפיין מתאר את הילד המוחרם. לרוב המאפיינים אסוציאציות שליליות.

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
הישגים לימודיים נמוכים	12	20	2.38
עולה חדש	7	8	0.05

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

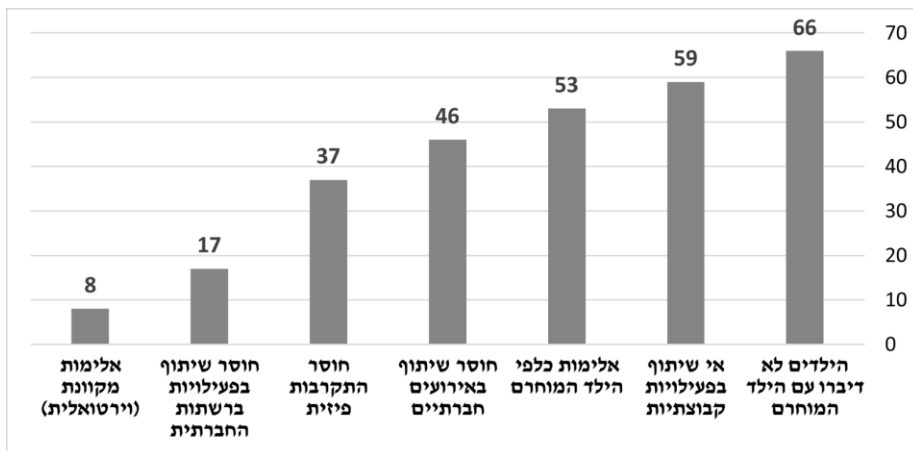
הלוח מראה כי שום מאפיין מן המאפיינים לא מתאר את הילד המוחרם בקרב יותר מ־50% מן המשתתפים, כלומר אי אפשר ליצור פרופיל של הילד המוחרם מתוך המאפיינים שהוגדרו. עוד נמצא כי המשתתפים בקבוצת המחקר סבורים פחות מעמיתיהם בקבוצת ההשוואה כי כישורים חברתיים נמוכים ומעמד חברתי נמוך מתארים את הילד המוחרם.

### ביטויי החרם

למשתתפים הוצגה רשימה של התנהגויות והם התבקשו לציין אם ההתנהגות הופנתה כלפי ילדים מוחרמים בחרם שהם זוכרים. תרשים 2 מציג את אחוז המדווחים על כל התנהגות.



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



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

**המניעים לחרם**

המשתתפים קיבלו רשימה של מניעים לחרם והתבקשו להעריך את ההשפעה של כל מניע בסולם בן חמש דרגות. ממוצע גבוה מעיד על רמה גבוהה של השפעה. לוח 4 מציג את מידת הייחוס של מניעים לתופעה של החרם.

**לוח 4: מידת הייחוס של מניעים לתופעה של החרם**

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

לוח 4 מראה כי המניעים לחרם קשורים במידה הרבה ביותר לתכונות של המוחרמים – תוקפנות, צורך בשליטה ומשיכה לכות. גם קנאה בילדים המוחרמים היא מניע בלתי מבוטל. עוד נמצא כי ההשפעה של כל אחד מן המניעים לחרם בעיני המשתתפים שהוחרמו רבה מהשפעתם בעיני משתתפים בקבוצת ההשוואה. הלוח מראה כי שני הביטויים השכיחים ביותר הם הימנעות מדיבור עם הילדים המוחרמים (בשני שלישים מן המקרים)

והימנעות מהזמנתם להשתתף בפעילויות קבוצתיות (בשישים אחוזים מן המקרים). גם התנהגות אלימה כלפי הילדים המוחרמים דווחה בשכיחות לא נמוכה – יותר מחמישים אחוזים. השכיחות של חרם בסביבה המקוונת הייתה נמוכה בהשוואה לחרם במצב של פנים אל פנים. עוד נמצא כי המשתתפים שהוחרמו בהיותם תלמידים מדווחים על שימוש רב יותר בביטויים התנהגותיים כלפיהם משמדווחים משתתפי קבוצת הביקורת. השוואה בין שתי הקבוצות באמצעות מבחן חי בריבוע מראה כי המשתתפים שהוחרמו דיווחו על שכיחות גבוהה יותר של ההתנהגויות האלה: אלימות כלפי הילד המוחרם ( $\chi^2(1) = 7.27, p < .01$ ), הדרה מאירועים חברתיים ( $\chi^2(1) = 6.82, p < .01$ ), הדרה מפעילויות ברשתות החברתיות ( $\chi^2(1) = 18.04, p < .01$ ) ואלימות מקוונת ( $\chi^2(1) = 6.32, p < .05$ ).

### השפעות החרם

כדי לבחון השפעות ארוכות טווח של החרם על הילדים שהוחרמו, המשתתפים התבקשו לציין אם הם מרגישים כיום את השפעת החרם בכל אחת מהתופעות שהוצגו לפניהם. מלבד התופעות הפוגעות בבריאות הנפשית, מופיע ברשימה גם 'חוסן'.

תחילה חושב שיעור המשתתפים שדיווחו על תופעה אחת לפחות ונמצא כי 62% דיווחו על תופעה בקבוצת המוחרמים, לעומת 34% בקבוצת המחקר. **לאחר מכן חושב שיעור המדווחים על כל אחד מן התופעות והתוצאות מוצגות בלוח 5.**

לוח 5: השפעות החרם על הבריאות הנפשית של ילדים בשתי הקבוצות

התופעה	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 אובדניות	8	3	6.52*
נשירה ממסגרות	7	3	5.20*
התנהגות אלימה	7	2	6.22*
חוסן	37	12	44.10**

התוצאות המוצגות בלוח 5 מראות כי התופעות שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר אצל המוחרמים הן חוסר אמון (40%), בדידות (32%), חרדה חברתית (31%) וקושי ביצירת קשרים (30%). בכל התופעות השליליות, למעט רגשות אשמה, דיווחו המוחרמים על שכיחות גבוהה במובהק מהלא-מוחרמים. מעניין לציין את השיעור הגבוה יחסית של מוחרמים שדיווחו על חוסן שהתפתח אצלם לאחר החרם.

### התמודדות עם החרם

ההתמודדות עם החרם נבחנה אצל שלושה 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 רוב דרכי ההתמודדות של הילד המוחרם (לדוגמה – אם הוא סיפר להוריו). גם המשתתפים בקבוצת ההשוואה נשאלו על ההתמודדות עם החרם, אך כמחציתם ענו שאינם יודעים.

### התמודדות הילד המוחרם

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

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

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

לוח 6 מראה כי קרוב ל-40% מן הילדים לא נקטו דרך התמודדות מסוימת. דרך ההתמודדות השכיחה ביותר שנקטו הילדים היא יצירת קשרים חברתיים בסביבות אחרות. עוד עולה מהלוח כי פחות ממחצית הילדים שיתפו הורים או קרובי משפחה בחרם.

### התמודדות ההורים

התוצאות מראות כי 39% מן ההורים לא ידעו על החרם, ו-10% ידעו אך לא פעלו, כלומר כמחצית ההורים לא נקטו פעולה כלשהי אחרי החרם. הפעולות שנקטו ההורים היו פנייה לצוות בית הספר (35%), פנייה להורי תלמידים בכיתה (24%) ופנייה לילדים שיזמו את החרם (14%).

### התמודדות בית הספר

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

## קשרים בין מאפייני רקע של הילדים המוחרמים ובין היבטים של החרם

חושבו הקשרים בין שלושה מאפייני רקע של הילדים המוחרמים – מין, גיל וזרם בחינוך – ובין שלושה היבטים של החרם – עוצמה, השלכות והתמודדות. לצורך הניתוחים הסטטיסטיים חושבו מדדים של היבטים אלו ככתוב בהמשך: מדד העוצמה חושב לפי שיעור ההתנהגויות שהופנו כלפי הילד המוחרם מתוך כל ההתנהגויות שהוצגו בשאלון (ראו לוח 3). ציון גבוה במדד מבטא עוצמה גבוהה של החרם. מדד ההשלכות חושב לפי שיעור התופעות שדיווחו עליהם המשיבים, מתוך כל התופעות שהוצגו בשאלון (למעט חוסן) (ראו לוח 5). ציון גבוה במדד מבטא השפעה פסיכולוגית חזקה של החרם. מדד ההתמודדות חושב לפי שיעור דרכי ההתמודדות שנקט הילד המוחרם מתוך כל הדרכים שהוצגו בשאלון (ראו לוח 6). ציון גבוה במדד מבטא התמודדות פעילה של הילד המוחרם. להלן התוצאות שהתקבלו.

### מין הילד המוחרם

נעשה מבחן T למדגמים בלתי תלויים שהשווה בין בנות לבנים בשלושת המדדים של החרם.

נמצא הבדל מובהק בהשלכות החרם ( $t(158) = 1.97, p < .05$ ): בנות דיווחו יותר על סימפטומים שליליים שהתפתחו עקב החרם (ממוצע = 23.53, ס"ת = 16.12) משדיווחו בנים (ממוצע = 15.73, ס"ת = 10.85). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים בעוצמת החרם ובהתמודדות איתו בסמוך להתרחשותו.

### שכבות גיל של הילד המוחרם

לבדיקת הקשר בין גיל הילד ובין מדדי החרם חולקו 12 הכיתות לשלוש שכבות: 1. ילדים – כיתות א' עד ג'; 2. טרום-מתבגרים – כיתות ד' עד ו'; 3. מתבגרים – כיתות ז' עד י"ב. נעשה ניתוח שונות חד-כיווני שהשווה את שלושת מדדי החרם בין שלוש השכבות.

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

### זרם חינוך

נמצא אפקט מובהק של זרם בחינוך על עוצמת החרם ( $F(2,157) = 2.94, p < .05$ ): בזרם החרדי דווח על עוצמה נמוכה יותר של החרם (ממוצע = 38.94, ס"ת = 18.11) מהעוצמה שדווח עליה 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 ועל ההתמודדות עם החרם.

## דיון

המחקר שנשען על נקודת המבט של 504 בוגרים צעירים שזכרו היטב חוויה של חרם בזמן לימודיהם בבית הספר, נועד לבחון כיצד תופסים תלמידים את החרם החברתי, למפות את התופעה ולגזור השלכות יישומיות על עבודת היועץ החינוכי.

במאפיינים האובייקטיביים, כגון מין וגיל, נמצאה זיקה הדוקה לספרות (חכים ושביט, 2017; כצנלסון, 2016; ראמ"ה, 2019). התופעה רווחת בכיתות ד'-ו', בהתאמה לחשיבותו של המעמד החברתי בגיל זה ולנטייה של הילדים לחשיבה אגוצנטרית ונוקשה למדי. גם הממצא שבנות מוחרמות יותר מבנים (ביחס של 60:40 לעומת היחס השוויוני באוכלוסייה) תואם את הממצאים הקודמים. בנות גם דיווחו על השפעות שליליות של החרם יותר מהבנים.

לעומת התפיסה האינטואיטיבית שהקורבן הוא חלש, פגיע או שונה מאחרים (Guerra et al., 2011), ממצאי המחקר מלמדים שאי אפשר לשרטט פרופיל מסוים. יש במוחרמים תלמידים המאופיינים במעמד חברתי נמוך, אך גם תלמידים המאופיינים במאפיינים אחרים ובהם תלמידים המגיעים להישגים לימודיים גבוהים. אם כך, המחקר מלמד שיש להיזהר מחשיבה סטראוטיפית. מדובר בתופעה מוכללת ותלמידים בעלי מאפיינים מגוונים עלולים לחוות אותה. חשוב שיועצים, מחנכים ומורים, שיש להם תפקיד חשוב בהתמודדות עם חרם חברתי ידעו שגם תלמידים החורגים מהסטראוטיפ של הילד המוחרם עלולים להיות קורבנות הזקוקים לסיוע.

השפעות פסיכולוגיות נמצאו הן על התלמידים המוחרמים הן על הלא-מוחרמים. אשר לתלמידים המוחרמים, מלבד השפעות הידועות מן הספרות כגון דיכאון, חרדה ופגיעה בהסתגלותם החברתית (e.g., Faris & Felmlee, 2014; Pharo et al., 2011), המחקר מורה גם על שינוי תפיסתי – התערעורת האמון. ידוע שכבר בזמן החרם הקורבן נעשה פגיע ורגיש לרמזים מהסביבה (Williams, 2007). ממצאי המחקר מורים גם על השפעה ארוכת טווח המשקפת שינוי בפירוש אינטראקציות חברתיות. היבט זה הולך בד בבד עם הדיווח של חמישית מהמוחרמים שהחרם לא היה אירוע נקודתי אלא נמשך שנה לפחות. זאת ועוד, מבחינת דרכי ההתמודדות שיעור ניכר למדי של המוחרמים (40%) לא דיווחו על נקיטת דרך פעולה כלשהי, כלומר נמצאה זיקה לדרך ההתמודדות המתוארת בספרות 'קפואה' (freeze) (Williams, 2007). היעדר הפעולה עלול להחריף את תחושת הלחץ של המוחרמים מכיוון שהיא מעצימה את תחושת חוסר השליטה באירוע מאיים. לפיכך היא עלולה להביא לידי חוויה בעלת ממדים טראומטיים. אם כך, החרם הוא תופעה מטלטלת העלולה להסיט את ההתפתחות לכיוון שלילי.

עוד נמצא כי שיעור ניכר של הורים (40%) לא ידע על החרם כלל. להיעדר שיתוף ההורים ייתכנו כמה סיבות. ראשית, ייתכן שהילדים חוששים לצער את הוריהם, מתביישים בחרם ונוהרים מלחשוף את קלונם בפניהם. יש להביא בחשבון שהורים מסוימים מגיבים בשיפוטיות על אירועים שליליים שילדיהם מעורבים בהם, גם אם שלא במודע. הורים עלולים להעביר לילד מסר שהוא אחראי למצב או להביע אכזבה, אפילו בהבעות הפנים או באינטונציה. כמו כן ייתכן שהילדים חוששים שהשיתוף יביא לידי התערבות (בלתי רצויה מבחינתם) של ההורים, כגון שיחה עם הורים של ילדים אחרים בכיתה. ההשפעה המיידית של אידיעת ההורים היא היעדר תמיכה של המקור החשוב ביותר בעבור הילד.

היא מעצימה את תחושת הבדידות ומגבירה את הסיכון להתפתחותם של תסמינים רגשיים כגון חרדה ודיכאון.

הסבר משלים נעוץ בצד הרגשי והלא־מודע של הילד המוחרם. ייתכן שהמוחרמים משתמשים במנגנון הגנה של השתקה (בדומה למנגנונים המוכרים במצבי טראומה), כלומר הם מרחיקים את האירוע הקשה מתודעתם ולכן נמנעים מלשוחח עליו. מנגנון זה עלול לפגום בתהליך ההחלמה. נמצא כי התבוננות תיאורית באירוע של חרם (כלומר התבוננות מנקודת מבט של צופה) עלולה להחריף את רגשות הבושה של הפרט ולהקשות עליו לעבד את החוויה. במקום זאת בתהליך ייעוצי מומלץ לעודד את הפרט לאמץ את זווית הראייה שלו עצמו, 'לחיות את החוויה מחדש' (relive), ומתוך כך לעבד אותה במישור הרגשי (Lau et al., 2009).

במחקר נמצא עוד מאפיין תוך־אישי של הילדים המוחרמים והוא נטייתם המוגברת להעצים את המאפיינים השליליים של המחרמים. גם מאפיין זה יכול לשמש מנגנון הגנה מפני קריסה פסיכולוגית, בבחינת 'זה לא אני, זה הם'. בדרך זו המאפיינים השליליים מורחקים מהמוחרם ותפיסתו העצמית החיובית נשמרת. אסטרטגיה זו מוכרת בתחום ויסות הרגשות והיא מאפשרת ליצור משמעות חיובית לסיטואציה שלילית (Timeo et al., 2019). השימוש באסטרטגיה זו בקרב בוגרים צעירים מרמז שזהו מנגנון סתגלני המלווה את המוחרמים שנים. היבט זה משתקף בשיעור הגבוה של משתתפי המחקר המוחרמים שדיווחו על חוסן שהתפתח אצלם אחרי החרם.

אצל התלמידים הלא־מוחרמים ההשפעה העיקרית שנמצאה היא רגשות אשם. רגשות אלו מתעוררים כאשר האדם חש שהוא אינו עומד בקריטריונים של הקול הפנימי המנחה אותו, ולפיכך הוא 'לא בסדר' (קניאל, 2016). רגשות האשם הנלווים לחרם יכולים להיות קשורים לשלבי התפתחות השיפוט המוסרי, בפרט המעבר משלב הציות לכללים שיש עליהם הסכמה חברתית לשלב ההבנה שאפשר לשנות חוקים (Piaget, 1983). ממצא זה מחזק נתוני מחקר קודם שהראה 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, יש מחסומים ידועים לפנייה של תלמידים אל היועץ החינוכי (גילת ורביב, 2014). כדי להימנע מהמחסומים אפשר להיעזר בהצעות של גילת ורביב (2014), למשל לספק לתלמידים מידע על היעוץ בבית הספר באמצעות 'ערכת אוריינטציה' ובה מפורש נושא החרם. כמו כן היועצת יכולה ליזום סקר לאיתור הצרכים של התלמידים ומתוך כך לאתר מצבי חרם. דרך אחרת היא לעבוד עם תלמידים 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, בדגש על מניעה באמצעות טיפוח אקלים כיתה חיובי. יש לפעול לפי עקרונות 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 להשפעות החרם ולעודד אותם להציע בעצמם אסטרטגיות

למניעה ולהתערבות. חשיבות מיוחדת נודעת כיום לפיתוח היכולת להתנהל בתלות נמוכה במבוגרים בקרב התלמידים (דור'חיים, 2019).

בעניין הרגישות הכרוכה בטיפול בחרם, אלמוג זקן ווילר (2013) מביאים את דבריה של עינב לוק, מנהלת אגף בכיר שפ"י, שלפיהם יש להשתמש בכלים להרחקת הדיון אל עבר סיפורים ותרחישים דמיוניים. פעולות אלו יסייעו לתלמידים לדון בנושא, להתפכח מחשיבתם האגוצנטרית, להתבונן במצב מנקודת מבטם של המוחרמים ולפתח אמפתיה כלפיהם. זאת ועוד, במישור ההתערבותי יש לחשוף את המורים לפרוטוקולים של טיפול בדחייה חברתית ובחרם (ראו למשל: אלקובי ואחרים, 2019; בינשטוק, 2011), להביא את הנושא בתוכניות להכשרת מורים ולשלב לימוד תאורטי והתנסות מעשית.

אשר לעשייה עם הורים, חשוב שאנשי החינוך ישוחחו עימם על התופעה. יש למסור להורים מידע על ממצאי המחקר. עליהם לדעת שהחרם 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 אפשר לטפח בבית שיח תומך ומכיל שבו הילדים יוכלו לשתף במצוקותיהם ולא לחשוש מתגובה שיפוטית. אפשר להציע להורים לשוחח עם הילדים על הנושא בטבעיות, למשל להתעניין בחוויה החברתית של הילד בבית הספר או להגיב על מידע בנושא החרם שמפורסם באמצעי התקשורת. כיום יש עיסוק בנושא במדיה, ואנשים מפורסמים ('סלבס') משתפים בחוויות של חרם בילדותם. היבט זה מבורך, שכן הוא מסייע בפתיחת ערוצי תקשורת ובהפגת הבושה סביב התופעה. לחרם אין סימנים חיצוניים, ולכן קשה למבוגרים לזהותו (Pharo et al., 2011). חשוב לסייע להורים לזהות סימני מצוקה בקרב הילדים, כגון הסתגרות, מבע של עצבות ושינויים בהתנהגות ובתחומי העניין. שיח פתוח עם ההורים יסייע גם לתלמידים ה'צופים מהצד' לשתף מבוגרים ולדון באסטרטגיות פעולה. יש לשוחח עם ההורים על חשיבות התגובה לאלימות חברתית גם אם האלימות אינה מכוונת ישירות כלפי ילדם.

עוד היבט בהיוועצות עם הורים הוא לבחון כיצד הם מתווכים את החוויה לילד הנופל קורבן לחרם. ההבניה של החוויה הקשה בתודעה יכולה לעצב את המשמעות שהילד מעניק לה (Williams, 2007). הדמויות המלוות את הילד שותפות להבניה זו (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) ויפיהו בו תקווה. אם מזוהה קושי בתחום הכישורים החברתיים, יש לשקול פנייה לעזרה מקצועית.

### מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

מגבלה אחת של המחקר היא הסתמכותו על נקודת המבט של תלמידים בלבד. בחרם חברתי מעורבים גם הורים, מחנכים ויועצים, ולכן מן הראוי להרחיב את נקודות המבט במחקרים בעתיד. כמו כן כדאי להיעזר במתודולוגיה איכותנית, המאפשרת הבנה מעמיקה של הסיבות, של ההתמודדות ושל השפעות החרם. מגבלה נוספת היא ההתמקדות באוכלוסייה היהודית. חשוב לחקור את החרם בכמה מגזרים, בפרט במגזר הערבי שבו שיעור החרם גבוה (חכים ושביט, 2017; ראמ"ה, 2019).

יש לפתח תוכניות פרו־אקטיביות בנושא של למידה חברתית רגשית (SEL) (Garbacz et al., 2015) לחיזוק השותפות בין צוותי חינוך להורים בימי שגרה. לשותפות בנושאים חברתיים מורכבים היבטים רגשיים ואירציונליים. לפיכך הורים וצוותי חינוך עלולים לחוות מאבקי כוח המקשים על תקשורת ישירה, גלויה ואסרטיבית (כורס, 2021). לפיכך במחקר המשך יש לבחון את מורכבותה של השותפות בין מורים להורים בנושא החרם ואת הדרכים ליישומה.

חרם הוא תופעה מטלטלת בחיי תלמידים, ויש לו השפעות קשות וארוכות טווח. במאמר זה ביקשנו למפות את מאפייני התופעה ולהציע הצעות אופרטיביות לעבודת היועץ החינוכי. אנו מקווים שמידע זה יסייע לכל הנוגעים בדבר למגר את התופעה ולהיאבק בה עד חורמה.

## רשימת מקורות

אלמוג זקן, א' ווילר, י' (2013). "לבד מול כולם": תופעת הדחייה החברתית – חרם – בקרב ילדים בבתי ספר. **נקודת מפגש**, 5, 19–22.

אלקובי, א', אברהם, י' ואשד, ט' (2019, 31 במרץ). פרוטוקול לטיפול בחרם החברתי בגיל החביון. **פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3792>

ארגון, ס' (2016). חרם בסייבר: אלימות ברשתות החברתיות בקרב ילדים ובני נוער. **כוורת**, 24, 35–39.

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

אשרת־פינק, י' (2018). **סור להרים ידיים: זיכרונות דחייה חברתית מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך: הצצה לעולמם של "הדוחפים" (ח' שפירא, עורכת)**. פרדס.

בהרב, ה', גילת, י' וכורס, ע' (2020). **תפיסות הורים בנוגע לאלימות בבית הספר: דוח מחקר**. משרד החינוך; מהות – מרכז ארצי למידע, למחקר ולפיתוח בתחום תקשורת משפחות-מערכת החינוך; מכללת לוינסקי לחינוך <https://www.ynrcollege.org/pages/academic/Article.aspx?ArticleId=3087>

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

גילת, י' ורביב, ע' (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 (עמ' 52–66)**. 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**, 221–230.

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



חכים, ע' ושביט, י' (2017). חרם בין תלמידים. בתוך א' וייס (עורך), **זוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2017** (עמ' 193–220). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

טור, מ' וגוזלן, א"ע (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **היעוץ החינוכי, ט**, 13–35.

טל, ק' (2010). ניהול מוסרי של כיתה. **היעוץ החינוכי, טז**, 151–175.  
 יריב, א' (2018). הכיתה כיחידה חברתית. מתוך י' אליעזר וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 58–74). מכון מופ"ת.

כורם, ע' (2021). שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), **ללכת בין הטיפות: אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים** (עמ' 111–113). מכון מופ"ת.

כצנלסון, ע' (2016). חרם בגיל הילדות וההתבגרות. **כוורת, 24**, 23–26.  
 מרגלית, ל' (2021). **עיצוב התודעה: הנדסת ההתנהגות והתחושות שלנו בעידן הדיגיטל**. פרדס.

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 האלימות. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיב (עורכים), **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה: קובץ מחקרים בחינוך ובחברה** (עמ' 135–168). מכון מופ"ת.

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2019). **ניטור רמת האלימות בבתי ספר: לפי דיווחי תלמידים בשנת הלימודים תשע"ט: סקר ניטור אלימות**.  
[https://meyda.education.gov.il/files/Rama/NiturAlimut\\_Lang\\_2019\\_Report.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/NiturAlimut_Lang_2019_Report.pdf)

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2009). 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. <https://doi.org/10.4324/9780203876046>

Bekerman, Z., & Tatar, M. (2005). Constructing counseling through narrating adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 311–320. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5754-5>

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. <https://doi.org/10.1177/0003122414524573>

- 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, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244–259). The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1292976>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0272431611402502>
- Lau, G., Moulds, M. L., & Richardson, R. (2009). Ostracism: How much it hurts depends on how you remember it. *Emotion, 9*(3), 430–434. <https://doi.org/10.1037/a0015350>
- Leja, A. M., & Wesselmann, E. D. (2013). Invisible youth: Understanding ostracism in our schools. *Communique, 42*(4), 1, 6, 8.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15325020500409200>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.172>
- Pharo, H., Gross, J., Richardson, R., & Hayne, H. (2011). Age-related changes in the effect of ostracism. *Social Influence, 6*(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/15534510.2010.525852>
- Piaget, J. (1983). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans). Penguin.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.041>
- Timeo, S., Riva, P., & Paladino, M. P. (2019). Dealing with social exclusion: An analysis of psychological strategies. In S. C. Rudert, R. Greifeneder, & K. D. Williams (Eds.), *Current directions in ostracism, social exclusion, and rejection research* (pp. 65–81). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351255912-5>
- Wesselmann, E. D., Michels, C., & Slaughter, A. (2019). Understanding common and diverse forms of social exclusion. In S. C. Rudert, R. Greifeneder, & K. D. Williams (Eds.), *Current directions in ostracism, social exclusion, and rejection research* (pp. 1–17). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351255912-1>
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. Guilford Press
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 275–314). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1)