

## חרם בין תלמידים

ערן חכים ויוסי שביט

---

מתוך "דוח מצב המדינה 2017"

ירושלים, טבת תשע"ח, דצמבר 2017

## מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל

מרכז טאוב נוסד ב-1982 ביוזמתם של הרברט מ' סינגר, הנרי טאוב וארגון הג'וינט האמריקאי. המרכז ממומן באמצעות קרן צמיתה שהוקמה על ידי קרן הנרי ומרלין טאוב, קרן הרברט ונל סינגר, ג'ין וג'ון קולמן, קרן משפחת קולקר-סקסון-הלוק, קרן משפחת מילטון א' ורוזלין ז' וולף וארגון הג'וינט האמריקאי.

מרכז טאוב מעמיד בפני מקבלי ההחלטות המובילים בארץ ובפני הציבור הרחב תמונה כוללת, המשלבת בין הממדים החברתיים והכלכליים בהתוויית המדיניות הציבורית. הצוות המקצועי של המרכז וצוותי המדיניות הבין-תחומיים, הכוללים חוקרים בולטים בתחום באקדמיה ומומחים מובילים בתחומי המדיניות, עורכים מחקרים ומעלים חלופות למדיניות בנושאים חברתיים-כלכליים מרכזיים העומדים על סדר היום במדינה. המרכז מציג ניתוחים אסטרטגיים לטווח ארוך והערכות של חלופות למדיניות בפני הציבור ובפני מקבלי ההחלטות על ידי כתבות בתקשורת, תוכנית פרסומים פעילה, כנסים ופעילויות אחרות בישראל ובח"ל.

פרסום זה, ככל פרסומי המרכז, הוא על דעתם ואחריותם של מחבריו בלבד. אין בו כדי לחייב את המרכז, את חבר הנאמנים שלו, את עובדיו האחרים ואת התומכים בפעולותיו.

כתובת המרכז: רחוב האר"י 15, ירושלים  
טלפון: 02-567-1818  
פקס: 02-567-1919

דואר אלקטרוני: [info@taubcenter.org.il](mailto:info@taubcenter.org.il)  
אתר אינטרנט: [www.taubcenter.org.il](http://www.taubcenter.org.il)

# חרם בין תלמידים

ערן חכים ויוסי שביט\*

## תקציר

בפרק זה מוצגים ממצאים הנוגעים לחרמות בקרב תלמידים בישראל ולהתפלגותם בין תלמידים ובין כיתות, ונידונים הגורמים לקורבנות בכיתה וההשלכות שלה בהתבסס על מחקרים מישראל ומהעולם. מנתוני האקלים הכיתתי שנאספו במסגרת המיצי"ב עולה ששיעור המדווחים על חרם בבתי הספר בישראל בשנת 2015 הוא כ-6 אחוזים מכלל התלמידים, וביותר מ-60 אחוזים מהכיתות דיווח תלמיד אחד לפחות כי הוחרם בחודש האחרון. חרמות נפוצים במיוחד בכיתות בבתי הספר היסודיים. יש מתאם שלילי בין הסיכוי לקורבנות לחרם להשכלת ההורים של התלמיד, וכן להשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה.

שיעור התלמידים בבתי הספר בחינוך הערבי שדיווחו שהם סובלים מחרם גבוה במיוחד ועומד על 11 אחוזים מכלל התלמידים, לעומת כ-4 אחוזים מקרב התלמידים בחינוך העברי. נוסף לכך, יש מתאם חיובי בין הסיכוי להיות קורבן לחרם להישגים לימודיים נמוכים במתמטיקה ובאנגלית – גם בפיקוח על השכלת הורי התלמידים. לאור העובדה שתלמידים בדרגות הכיתה הנמוכות ותלמידים ערבים מדווחים על קורבנות לחרם בשיעורים גבוהים במיוחד, מעודד לגלות שבין 2007 ל-2015 חלה ירידה ניכרת בשיעורי הדיווח בקרבם (ובמידה פחותה גם בקבוצות אחרות).

\* ערן חכים, דוקטורנט בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב; פרופ' יוסי שביט, מופקד הקתדרה ע"ש ויינברג לחקר אי שוויון חברתי, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב, חוקר ראשי ויו"ר תוכנית מדיניות החינוך במרכז טאוב. המחברים מבקשים להודות למשרד החינוך על האפשרות להשתמש בנתונים; לענבל לוק ולהילה סגל על תיאור המאמצים של שפ"י לצמצם את היקף תופעת החרם בבתי הספר. תודה מיוחדת לשופטות האנונימיות ולצוות המרכז על קריאה יסודית של גרסאות קודמות ועל הצעותיהם והערותיהם המועילות.

## מבוא

הילדים האחרים חשבו שאני מוזרה ולא דיברו איתי. הם לא דיברו איתי 153 ימים רצוף, לא אמרו לי אפילו מילה אחת [...] זאת הייתה נקודת שפל בחיים שלי, ובינים ה-153 בלעתי 29 כדורי ואליום (Williams, 2009)

רנדל קולינס (Collins, 2008), מהסוציולוגים החשובים בימינו, הגדיר את בית הספר כ"מוסד המהווה קירוב למוסד טוטאלי", אשר החיים בו מאופיינים באינטראקציות תכופות עם אחרים, מפגש עם אותם אנשים שוב ושוב, כורח לקחת חלק באינטראקציות ויחס כפיפות למורים. למבנה הזה יש השפעה ניכרת על היררכיית הסטטוס במוסד, וזו מאופיינת, בין השאר, בכך שהממוקמים בתחתיתו "אינם רק בעמדה נמוכה אלא גם בזויה. בהתאם, אחרים נמנעים מהם ולעתים קרובות מתעמרים ומתעללים בהם" (Milner, 2004: 85). בישראל, השלב הנמוך ביותר בהיררכיה החברתית בבתי ספר הוא זה של הילד המוחרם. חרמות בבית ספר זכורים לכל מי שגדל במערכת החינוך, שכן הסבל הרב שנגרם לילדים מוחרמים משאיר בהם חותם בל יימחה (Williams, 2007; 2009). מחקר זה מבקש להציע סטטיסטיקה תיאורית עדכנית הנוגעת לחרמות בישראל, ולפרשה על רקע מחקרים שנעשו בנושא בישראל ובעולם.

במרבית המחקרים המתמקדים בקורבנות בכיתה משמש המושג "בריונות" (bullying). כדי שפעולה תיחשב לבריונות צריכים להתקיים בה שלושה מאפיינים: (1) אלימות המבוצעת בכוונה; (2) חזרתיות; (3) יחסי כוח בלתי שווים בין התוקף לקורבן (Hymel and Swearer, 2015; Olweus, 2013). מחקרים על בריונות מבחינים בין ארבעה סוגים של התופעה: בריונות פיזית, בריונות מילולית, בריונות חברתית/בריונות יחס (relational) ובריונות רשת (Hymel and Swearer, 2015). בריונות יחס מוגדרת כפעולות של הפצת שמועות זדוניות, רכילות, בידוד ומניעת השתתפות בפעילויות חברתיות.

חרם הוא אפוא מקרה פרטי של בריונות, ונכלל בקטגוריה של בריונות יחס או בריונות יחס חמורה. בריונות, בתורה, היא מקרה פרטי של אלימות – כזו המאופיינת בחזרתיות וביחסי בלתי שוויוניים. בהתאם לכך, ממצאי המחקר יפורשו על רקע מחקרים שבחנו קורבנות לבריונות יחס, לבריונות ולאלימות בבית ספר.

במדינות שונות שהתופעה נמדדה בהן נע שיעור התלמידים הסובלים מקורבנות לבריונות בבית הספר בין 10 אחוזים ל-50 אחוזים (Chester et al., 2015; Craig et al., 2009; Nansel et al., 2001). בישראל שיעור התלמידים הסובלים מבריונות נע בין 8 אחוזים ל-36 אחוזים<sup>1</sup> (ברקוביץ' ובנבנישתי, 2011; טרבלוס, היימן ואולניק-שמש, 2011; Rolider and Ochayon, 2005; Craig et al., 2009).

בידוד חברתי, הדרה והתעלמות הם חלק ניכר מפעולות הבריונות בבתי ספר: במחקר מקיף שנערך בארצות הברית נמצא כי כ-13 אחוזים מהילדים סובלים מהתעללות פיזית, כ-26 אחוזים סובלים מהדרה, מהתעלמות או מבידוד חברתי, וכ-32 אחוזים סובלים מהפצת שמועות עליהם (Wang, Lannotti and Nansel, 2009). במחקר שנערך בישראל נמצא כי 82 אחוזים מהתלמידים היו קורבנות לאלימות חברתית-מילולית, ו-23 אחוזים

1 הפערים נובעים בחלקם מאופן המדידה של בריונות: חלק מהמחקרים בוחנים את ההתנהגות שבועיים האחרונים, אחרים – בחודש האחרון (Rolider and Ochayon, 2005) או בחודשיים האחרונים (Craig et al., 2009), ואחרים אף בשנת הלימודים שבה המחקר בוצע (ברקוביץ' ובנבנישתי, 2011). חלק מהחוקרים אינם מציינים את הנוסח המדויק של השאלה שנשאלה (טרבלוס, היימן ואולניק-שמש, 2013).

היו קורבנות לחרם חברתי. הממצאים מישראל מתבססים על סקרים שנערכו בשנים 1998–2002, ובעיקר על סקר שנערך בשנת 1999 (Benbenishty and Astor). פרק זה מבקש להציג נתונים עדכניים לגבי תופעת החרם – בריונות יחס חמורה – בישראל. הניתוח מתמקד בקשר שבין קורבנות לחרם ובין לאום, מעמד, מגדר ודרגת כיתה, וסוקר שינויים בדפוסי הקורבנות לחרם לאורך זמן.

## נתונים

המאמר מתבסס על מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית (מיצ"ב) – סדרת מבחנים, שאלונים וסקרים שעורכת המדינה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בכל שנה. המדדים מחולקים לשני סוגים: מבחנים לימודיים, הבוחנים את יכולות התלמידים באנגלית, בחשבון ובשפת האם (עברית או ערבית), ושאלוני אקלים וסביבה פדגוגית, המתמקדים בנושאים דוגמת "יחסים בין באי בית הספר (מורים, תלמידים והורים), מסוגלות עצמית ומוטיבציה ללמידה של התלמיד, מעורבות חברתית ותרומה לקהילה, תחושת מוגנות וביטחון, למידה פעילה ורלוונטית" (לפי אתר משרד החינוך). עד 2014 הועברו שאלוני המיצ"ב בכל שנה במחצית מבתי הספר, והחל מאותה שנה הם מועברים בכל שנה בשלש מבתי הספר. המבחנים הלימודיים מועברים בכיתות ב', ה' ו-ח', ושאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית, שעליהם המאמר מתבסס, מועברים בכיתות ה'-ט'. משנת 2007 ואילך שאלוני האקלים כוללים שאלות בנוגע לקורבנות לאלימות, ובהן השאלה אם הוטל על המשיבים חרם בחודש האחרון.<sup>2</sup>

בניתוח הקשר בין קורבנות לחרם למאפיינים קולקטיביים כמו שיעור הקורבנות, הלאום או דרגת הכיתה, הפרק מתבסס על נתוני האקלים משנת 2015. אלו כוללים 144,918 תלמידים שענו לשאלה אם הוטל עליהם חרם בחודש האחרון. בניתוחים שבהם קורבנות בכיתה מנותחת ביחס למשתני פרט כמו מגדר, השכלת הורי התלמיד או הלאום שלו, הפרק מתבסס על נתוני 2009, הכוללים 201,802 תלמידים שענו על שאלה זו. עקב שינוי שחל במדיניות ראמ"ה אלו הנתונים העדכניים ביותר הנגישים ברמת הפרט.

## 1. היקף תופעת החרם

בתרשים 1 מוצג שיעור התלמידים שדיווחו כי נפגעו מסוגים שונים של אלימות בשנת 2015. האלימות בתרשים מחולקת לפי סוגים: אלימות פיזית, אלימות חברתית/אלימות יחס ואלימות רשת (Hymel and Swearer, 2015). ככלל, אי אפשר לקבוע אם מדובר בדיווח על קורבנות לאלימות או לבריונות, אך המקרה של חרם הוא היוצא מן הכלל: חרם הוא אלימות שלקיומה נדרשות אי-סימטריה וחזרתיות,<sup>3</sup> כלומר אלימות שהיא בריונות במהותה. ייתכן שזו הסיבה לכך ש"חרם" היא המילה שילדים עצמם משתמשים בה כדי לתאר בריונות.

2 במיצ"ב התלמידים אינם נשאלים אם הם עצמם הטילו חרם על תלמיד אחר, ולכן אין נתונים לגבי מאפיינים של המחרימים.

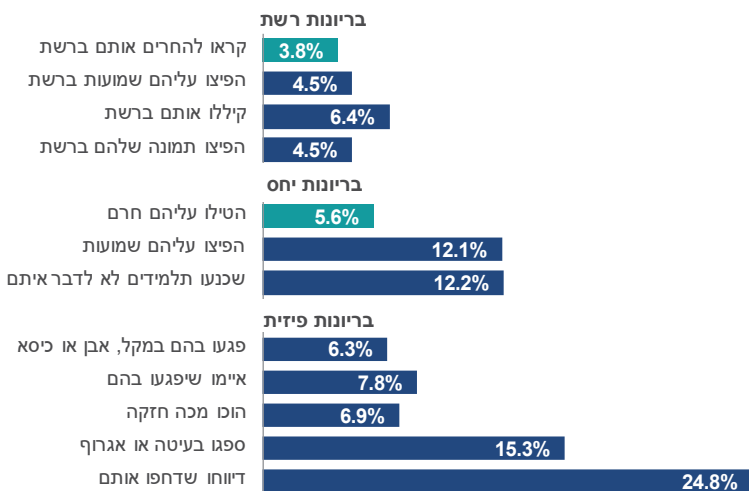
3 המושג "חרם" במאמר זה מוגדר כאלימות שדורשת המשכיות וא-סימטריה, אך זוהי הגדרה שאינה חסינה מביקורת. ניתן לטעון גם שחרם אינו דורש יחסי כוח א-סימטריים בין מוביל החרם, ככל שאכן יש לחרם מנהיג מסוים, למושא החרם. עמדה זו היא בעייתית, מכיוון שהחרם נכפה על התלמיד המוחרם ולכן נשען בהכרח על הבדלי כוח בינו לקבוצת המחרימים. אפשר לערער גם על הדרישה להמשכיות ולחזרתיות של פעולת ההחרמה. ייתכן שחלק מהתלמידים המדווחים כי היו קורבנות לחרם מתייחסים לפעולה חד-פעמית ולא חזרתית – למשל העובדה שלא הוזמנו למסיבת יום הולדת – כאל החרמה. כדי לבחון אפשרות זו יש לבצע מחקר שישווה בין דיווחי תלמידים בסקרים למידע אמפירי נוסף – ראיונות או תצפיות.

כפי שניתן לראות בתרשים, בשנת 2015 דיווחו כ-6 אחוזים מהתלמידים שבחודש האחרון הטילו עליהם חרם, וכ-4 אחוזים דיווחו שקראו להחרים אותם ברשת.<sup>4</sup>

### תרשים 1. שיעורי קורבנות לאלימות בבתי הספר, 2015

שיעור התלמידים שדיווחו על אלימות בחודש האחרון, לפי סוג הפגיעה

מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב



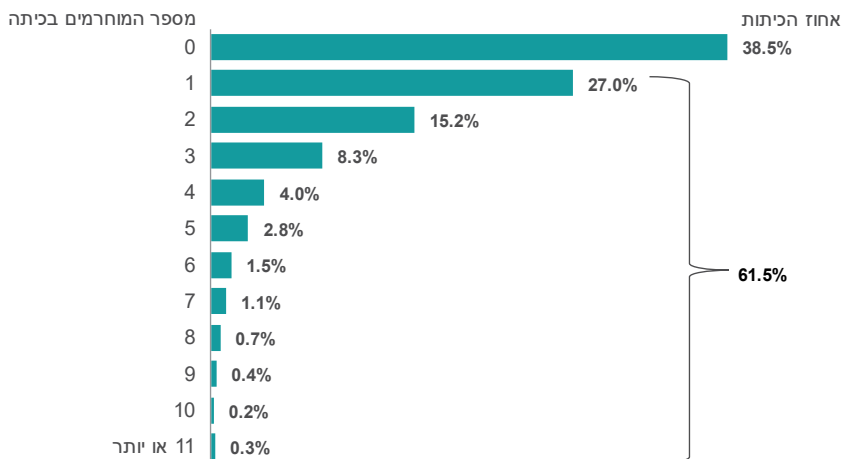
נתונים: ראמ"ה, קובצי אקלים בית-ספרי וסביבה פדגוגית

חשוב לציין שחרם בכיתה משפיע לא רק על הילד המוחרם, אלא גם על הילדים האחרים. במחקר שנעשה בקרב 891 תלמידים בבתי ספר יסודיים בישראל נמצא שלאלימות כלפי אחד התלמידים יש השפעה חזקה מאוד על שאר התלמידים, הדומה להשפעה שיש לאלימות שמופנית כלפיהם עצמם: 48 אחוזים מהתלמידים ציינו שאלימות שמופנית כלפיהם גורמת להם מצב רוח רע, ו-38 אחוזים דיווחו שאלימות כלפי אחרים גורמת להם מצב רוח רע. 31 אחוזים מהתלמידים דיווחו שאלימות שמופנית כלפיהם מקשה עליהם להתרכז, ו-32 אחוזים דיווחו שאלימות כלפי אחרים מקשה עליהם להתרכז. נוסף לכך, 33 אחוזים מהתלמידים דיווחו שאלימות פיזית שהופנתה כלפיהם השפיעה עליהם לטווח ארוך, ו-34 אחוזים דיווחו שאלימות פיזית שהופנתה כלפי אחרים השפיעה עליהם לטווח ארוך (הנתונים באשר למדווחים על השפעה של אלימות מילולית לטווח ארוך היו 23 אחוזים ו-24 אחוזים, בהתאמה [ראובני, 2011]).

בתרשים 2 מוצגת התפלגות הכיתות לפי מספר התלמידים שדיווחו שהיו קורבנות לחרם. הממצאים המוצגים בתרשים זה הם בעלי חשיבות רבה: אמנם מיעוט מהתלמידים סובלים מקורבנות לחרם (כ-6 אחוזים), אך ביותר מ-60 אחוזים מהכיתות יש לפחות ילד אחד הסובל מחרם.

4 להתייחסות מרחיבה לחרם ברשת ולניתוח חרם חברתי לאור שתי השאלות – בנוגע לחרם ולחרם ברשת – ראו סעיף 1 בנספחים.

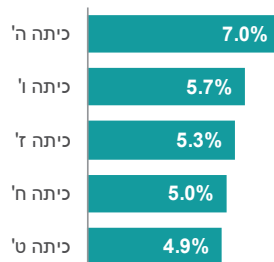
## תרשים 2. התפלגות הכיתות לפי מספר התלמידים המוחרמים בכיתה, 2015 כאחוז מכלל הכיתות במדגם (8,657)



מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב  
נתונים: ראמ"ה, קובצי אקלים בית-ספרי וסביבה פדגוגית

בתרשים 3 מוצג שיעור הסובלים מחרמות לפי דרגת כיתה. בדומה לממצאים מהעולם בנוגע לבריונות (DeVoe and Bauer, 2011), וממצאים מישראל בנוגע לאלימות בבתי ספר (Benbenishty and Astor, 2005), גם תופעת החרם נפוצה יותר בשנות בית הספר היסודי, בכיתות ה'ו', ושיעור הילדים שסובלים מחרמות או מבריונות יורד ככל שגיל התלמידים עולה (הפערים מובהקים).<sup>5</sup>

## תרשים 3. שיעור המדווחים שסבלו מחרם לפי דרגת כיתה, 2015



מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב  
נתונים: ראמ"ה, קובצי אקלים בית-ספרי וסביבה פדגוגית

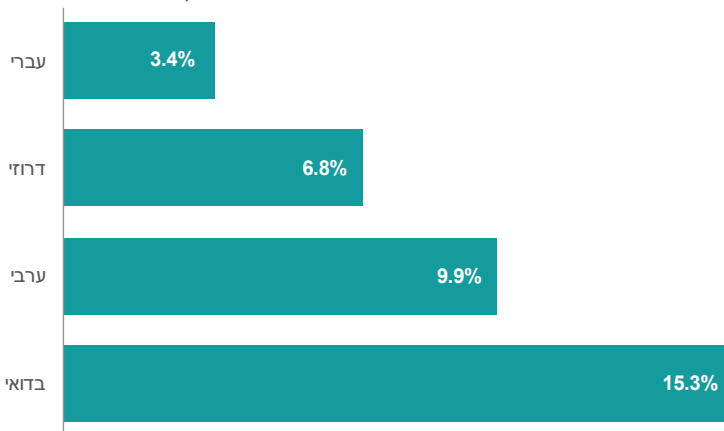
5 לאורך כל הפרק המונח "מובהק" מתייחס לרמת מובהקות שנמוכה מ-0.01, אלא אם צוין אחרת.

## 2. מאפייני התלמידים הסובלים מחרם

### לאום

הממצא הבולט ביותר בנוגע לחרמות הוא שתלמידים הלומדים בבתי ספר בחינוך הערבי (ערבים, בדואים ודרוזים) סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים בהרבה מאשר תלמידים בחינוך העברי: כ-4 אחוזים בלבד מהתלמידים בחינוך העברי לעומת כ-7 אחוזים מהתלמידים בזרם החינוך הדרוזי, כ-10 אחוזים מהתלמידים בחינוך הערבי וכ-15 אחוזים מהתלמידים בחינוך הבדואי (תרשים 4). כשבוחנים את שיעור הכיתות שבהן לפחות ילד אחד דיווח שהוחרם, הנתון בחינוך הערבי עומד על 79 אחוזים מהכיתות, לעומת 50 אחוזים מהכיתות בחינוך העברי.

### תרשים 4. שיעור המדווחים שסבלו מחרם לפי מגזר חינוך, 2015



מקור: יוסי שביט ועזרן חכים, מרכז טאוב

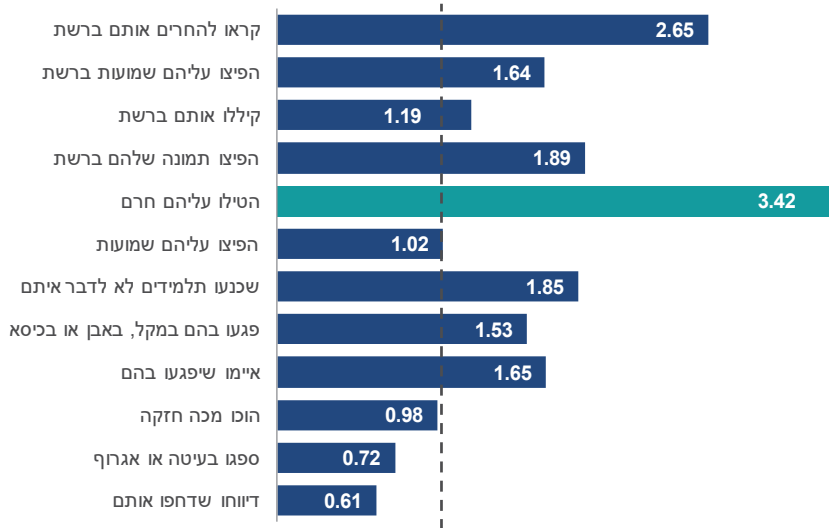
נתונים: ראמ"ה, קובצי אקלים בית-ספרי וסביבה פדגוגית

הפער בין זרמי החינוך בשיעור התלמידים המדווחים על קורבנות חרם מעלה את השאלה אם מדובר בפער שהוא ייחודי לתופעת החרם, או שמא זהו פער כללי בשיעור הדיווח על קורבנות בכיתה.

בתרשים 5 מוצגים הפערים בין תלמידים בזרמי החינוך הערבי לתלמידי החינוך העברי בדיווח על סוגי אלימות שונים. המדד הוא יחס הסיכויים, כלומר הסיכוי להיות קורבן לחלק לסיכוי לא להיות קורבן. הפער המוצג בתרשים הוא יחס הסיכויים של ערבים חלקי יחס הסיכויים של יהודים. מדד ששווה ל-1 מציין שיעור שווה של דיווח על קורבנות בקרב יהודים וערבים. מדד גבוה מ-1 מציין מצב שבו ערבים חשופים לתופעה יותר מאשר יהודים, וככל שהמדד גבוה יותר הפער בין ערבים ליהודים גבוה יותר. מדד שנמוך מ-1 מציין מצב שבו ערבים חשופים לתופעה פחות מיהודים, וככל שהמדד קטן יותר הפער בין יהודים לערבים גבוה יותר. היחס בין זרמי החינוך בנוגע לדיווח על חרם עומד על כ-3.5, והוא הגבוה בין כל סוגי האלימות בבית ספר. הפער השני בגודלו בין ערבים ליהודים נוגע לדיווח על החרמה ברשת (כ-2.5). כלומר חרם הוא סוג של אלימות שבה הפער בין המגזרים גבוה במיוחד.



**תרשים 5. ההבדלים בסיכוי לדווח על קורבנות לחרם, 2015**  
 יחס הסיכויים לקורבנות בחינוך הערבי חלקי יחס הסיכויים לקורבנות בחינוך העברי,  
 לפי סוג הדיווח



מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב

נתונים: ראמ"ה, קובצי אקלים בית-ספרי וסביבה פדגוגית

במחקרים קודמים נמצא שערבים מדווחים יותר מיהודים על קורבנות לאלימות פיזית חמורה או לאימים, אך מדווחים פחות על קורבנות לאלימות חברתית-מילולית (Benbenishty and Astor, 2005; Khoury-Kassabri, 2011; Khoury-Kassabri et al., 2004). עם זאת, עיון מדוקדק יותר במחקר המקיף של בנבנישטי ואסטור, שכלל שאלה על חרם, מורה כי אף שאלימות חברתית מילולית נפוצה פחות בקרב ערבים, חרם אינו מתנהג בדומה לשאר הפריטים בקטגוריה של אלימות חברתית-מילולית. מחקרם מצא ששיעורי החרם בקרב תלמידים ערבים גבוהים בהרבה משיעוריהם בקרב תלמידים יהודים (Benbenishty and Astor, 2005). זאת ועוד, במחקרים שהוזכרו לעיל ההגדרה של אלימות חברתית-מילולית הייתה רחבה, ולכן הממצאים הורו כי בין 70 אחוזים ל-82 אחוזים מהתלמידים חוו אלימות חברתית-מילולית (Benbenishty and Astor, 2005; Khoury-Kassabri et al., 2004), לעומת שיעור נמוך בהרבה של קורבנות לחרם. זוהי דוגמה נוספת לחשיבות ההבחנה בין קורבנות לבריאות לקורבנות לאלימות שאינה בהכרח א-סימטרית וחזרתית (Olweus, 2013), או לחלופין להבחנה בין קורבנות לאלימות חמורה לעומת קורבנות לאלימות מתונה (Benbenishty and Astor, 2005).

הפער הגדול בין החשיפה של יהודים לחרם לחשיפה של ערבים לחרם דורש לברר שמא מקורו בפערים בניסוח השאלה בעברית ובערבית. השאלון בערבית משתמש במילה מקאטעה (مقاطعة) לציון חרם.<sup>6</sup> שתי מתרגמות ערביות, האחת ילידת 1983 והשנייה ילידת

6 ברצוננו להודות לחדוה דבש, מנהלת אגף פניות ומידע לציבור בראמ"ה, על העברת השאלות הרלוונטיות בשפה הערבית.

1988, נשאלו אם משמעותה של מילה זו בקרב ילדים אכן דומה למילה "חרם". ילידת 1983 אמרה שלמיטב ידיעתה המילה אינה משמשת ילדים לתיאור יחסים חברתיים, אלא מוגבלת לעולם המבוגרים. ילידת 1988 אמרה שלמיטב ידיעתה המילה אכן משמשת לתיאור חרמות בחברת הילדים (לצד המילה מחארבה [محرابة], ויצירת אחזאב [أحزاب], ברית, לשם הכרזת חרם). ניתן אפוא לומר שאף שהמילה לא נמצאת בשימוש נפוץ וידוע כמו המילה חרם בעברית, שכל מבוגר וילד יודעים את משמעותה ומשתמשים בה לתיאור התופעה, הרי מדובר בתרגום מוצלח שלפחות חלק מהילדים משתמשים בו בחיי היום-יום שלהם. עדות נוספת לכך שההבדל אינו נובע מבעיה בתרגום היא שהשאלה המלאה כללה פירוט של פעולות הקשורות להחרמה: "בחודש האחרון קבוצת ילדים הטילה עליי מקאטעה, וסירבה לדבר או לשחק עמי".

גם בתשובה לשאלה המתארת התנהגות של חרם ("אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי"), שנוסחה בצורה זהה לחלוטין בעברית ובערבית (حاول أحد الطلاب أن يقنع طلابا آخرين بأن لا يكلموني أو لا يصاحبوني), נמצא פער של פי 1.85 בין תלמידים בחינוך העברי לתלמידים בזרמי החינוך הערבי – הפער הרביעי בגודלו. כדי לוודא מעל לכל ספק שהמונח מקאטעה הוא אכן המתאים ביותר לתאר חרם בקרב ערבים יש לבצע מחקרים תצפיתיים שיבחנו את האופן שבו תלמידים מדברים על בריונות וחרם, ולהשוות זאת לתשובות לשאלוני המיצ"ב. על כל פנים, על בסיס המידע הקיים כעת אפשר לומר כי אף שחלק מההבדל עשוי לנבוע מהבדלים בפרשנות לשאלה, נראה שאין זה גורם מסביר מרכזי.

הפערים הגדולים בין הקבוצות בישראל בשיעורי ההחרמה הם יוצאי דופן, גם בהשוואה לפערים בשיעורי הבריונות במחקרים בין-לאומיים. בארצות הברית לדוגמה, במדגם של 25 מיליון תלמידים שבחן המרכז הלאומי לסטטיסטיקה חינוכית בשנים 2011–2012, דיווחו כ-34 אחוזים מהתלמידים הלבנים על קורבנות לבריונות, לעומת כ-29 אחוזים מהתלמידים השחורים, כ-36 אחוזים מהתלמידים ההיספנים וכ-42 אחוזים מהתלמידים האסיאתים (National Center for Educational Statistics, 2017). פירוש הדבר הוא שהפער הגדול ביותר בין הקבוצות – בין תלמידים היספנים לתלמידים שחורים – הוא 1.77. יתרה מכך, גם כאשר זוהה קשר בין אתניות או גזע לבין קורבנות, הוא לא היה מתואם באופן חד כל כך עם עמדת הכוח של הקבוצה בחברה, כפי שנמצא בישראל.

המתאם בין זרם החינוך לשיעור התלמידים המדווחים על חרם בכיתה נשאר מובהק ועוצמתי ביותר גם בפיקוח על השכלת ההורים הממוצעת בכיתה (בלוח נ'1 מוצגות תוצאות רגרסיה ליניארית שבוחנת קשר זה). מחקרי עבר שביקשו להסביר הבדלים בחשיפה לאלימות בבית ספר בין יהודים לערבים ובין בדואים לערבים אחרים הדגישו הבדלים כלכליים כגורם מסביר (חורי-כסאברי ועטר-שוורץ, 2008). אולם בכל הנוגע לחרם נראה שהבדלים כלכליים אינם גורם מתווך משמעותי לפערים בהיקף התופעה. בנבנישתי ואסטור (2005) דנים גם הם בפערים בין יהודים לערבים בדפוסי אלימות בבית ספר. לצד פערים כלכליים הם מתייחסים לגורמים מסבירים אפשריים נוספים: פשיעה ודיכוי פוליטי. ייתכן שאלימות קהילתית ודיכוי פוליטי הם גורמים שמתווכים גם את הקשר בין זרם החינוך לקורבנות לחרם בבית הספר.

על בסיס מחקרם של בנבנישתי ואסטור ניתן להציע הסבר נוסף. כפי שהם מציינים, ייתכן מאוד שהמשמעות החברתית של אלימות משתנה בין קבוצה לקבוצה. בקבוצה מסוימת חרמות יכולים להיות נפוצים, אך אלימות מסוג זה לא תהיה שונה בהרבה, במשמעותה החברתית, מקללות או מרכילות, ואילו בקבוצה אחרת חרמות עשויים להתרחש במקרים חריגים ולהופיע רק כהוקעה כללית ומקיפה של התלמיד בהשתתפות כל הקבוצה (שם).

תימוכין לכך שהבדל כזה עשוי להוות גורם מסביר להבדלים בין יהודים לערבים ניתן לשאוב מניתוח הגורמים שמציגים בנבנישתי ואסטור, ולפיו התמיינות משותפת של אופני אלימות אינה תלויה בסוג האלימות אלא בחומריתה (שם). בקרב יהודים חרם מתמייין לקבוצות האלימות החמורה, לצד תקיפה בנשק או סחיטה. בקרב ערבים המגמה מעורבת: בחטיבת הביניים הוא מתמייין לקבוצת האלימות המתונה יותר, כמו דיווח על תלמיד שאיים, פגע או דחף בכוונה, ובתיכון – גם לקבוצת האלימות החמורה וגם לזו המתונה. כלומר ייתכן שההבדל בשיעור החרמות נובע מההבדל במשמעות החברתית של חרמות, וזו חמורה פחות בקרב ערבים. פרשנות זו דורשת ביסוס נוסף, במיוחד לאור ממצאים שיוצגו בהמשך, שעולה מהם האפשרות שגם בקרב ערבים חרם הוא אלימות חמורה. כדי להפריך או לאשש השערות אלו, וכדי לזהות עוד גורמים מתווכים אפשריים, יש להעמיק ולבחון את הגורמים לפערים בין יהודים לערבים בחשיפה לחרמות בכיתה.

## מגדר

עשרות מחקרים מצאו שבנים מדווחים יותר על אלימות פיזית שכוללת הכאה, דחיפה, בעיטות והרס רכוש, ובנות מדווחות יותר על אלימות יחס שכוללת חרם, הוקעה, רכילות וכדומה (Faris and Felmlee, 2011; Peguero, 2012; Seals and Young, 2003; Smith et al., 1999; Varjaset, Henrich and Meyers, 2009). מחקר המשווה של Smith et al. (1999) אף העלה שהמצא הזה עקבי, ומאפיין את 21 המדינות שנבחנו.

עם זאת, במחקרים רבים נמתחה ביקורת על חלוקה זו, ונטען כי הממצאים באשר להבדלים בין המגדרים אינם חד-משמעיים (Duncan, 1999; Goldstein, Young and Boyd, 2008; Goodwin, 2006; Swearer, 2008).<sup>7</sup> היו שציינו כי אלימות יחס הוגדרה מלכתחילה כ"אלימות של בנות", וזו הסיבה שממשיכים לראות בה אלימות של בנות אף שלא תמיד נמצאו פערים בין המגדרים בנוגע לאלימות יחס (Espelage, Mebane and Swearer, 2004).

במחקר בין-לאומי שכלל 40 מדינות נמצא שברוב המכריע של המדינות בנות מדווחות יותר מבנים על קורבנות לבריונות, אך בישראל בנים מדווחים יותר מבנות על מעורבות בבריונות בכל האופנים האפשריים, לרבות בריונות עקיפה (Craig et al., 2009). בנבנישתי ואסטור (2005) הגיעו לתוצאה שונה, ומצאו שבנים מדווחים יותר מבנות על אלימות מילולית-חברתית בכלל, ובכלל זה על חרם. הם בחנו את המתאם בין מגדר ובין קורבנות לחרם במדגם כולו ולא הפרידו בין תלמידים ערבים ויהודים. הנתונים הנוכחיים, המוצגים בתרשים 6, מגלים שבכל הנוגע לקשר בין חרם למגדר המגמה בישראל משתנה לפי לאום.

7 מרבית המחקר הוקדש להתמודדות עם הטענה שאלימות פיזית היא אלימות של בנים. מחקרים אתנוגרפיים מצאו שבנות מקללות ומפעילות בריונות מילולית אף שאינן מדווחות על כך בשאלונים, ושחברת הילדים אין הבחנה בין אלימות של בנים לאלימות של בנות. מחקרים סטטיסטיים שהתבססו על דיווחים של תלמידים על אחרים (בניגוד לדיווחים עצמיים) הראו שבשיטת דיווח זו הפערים בשיעור האלימות המילולית בין בנים לבנות נעלמים. Duncan (1999) טען שהקשר בין מגדר לבריונות מתווך מעמדית: בארצות הברית בנות ממעמד חברתי-כלכלי בינוני-גבוה אינן מרביצות כמעט אף פעם זו לזו, ואילו בקרב מעמדות נמוכים יותר אלימות פיזית בין בנות נפוצה הרבה יותר. הוא מצביע גם על כך שתגובת בית ספר לאלימות פיזית של בנות חמורה יותר מאשר תגובתו לאלימות של בנים, דבר שעלול להפחית את הדיווחים עליה וליצור מצג שווה של פער בין המגדרים.

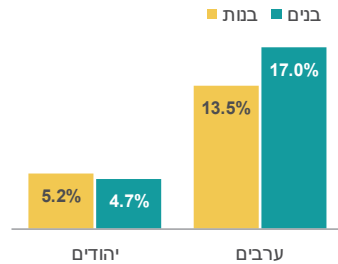
בקרב יהודים בנות מדווחות על קורבנות לחרם בשיעורים גבוהים במעט מאלו של בנים. בשנת 2009 דיווחו על חרם 5.2 אחוזים מהבנות, לעומת 4.7 אחוזים מהבנים. אמנם הפער אינו גבוה, אך הוא מובהק מבחינה סטטיסטית. לעומת זאת, בקרב ערבים בנים מדווחים על קורבנות לחרם בשיעורים גבוהים יותר מאשר בנות, ובפער ניכר: כ-17 אחוזים מהבנים מדווחים שהחרמו בחודש האחרון, לעומת כ-13 אחוזים מהבנות.

במחקר שהתמקד בהבדלים בין בנים לבנות בדפוסי הקורבנות לאלימות בזרמי החינוך הערביים נמצא שבנים מדווחים יותר מאשר בנות על קורבנות לכל סוגי האלימות (חורי-כסאברי ועטר-שוורץ, 2008). הפערים היו גבוהים במיוחד בקורבנות לפגיעה פיזית, וביתר שאת לפגיעה פיזית חמורה. אשר לפגיעה מילולית, הפערים היו קטנים בהרבה ואף זניחים. כלומר בהקשר זה החרם בחינוך הערבי מתנהג דווקא בדומה לאלימות חמורה יותר (שני הפריטים שחורי-כסאברי ועטר-שוורץ כללו בקטגוריה של אלימות מילולית היו כאלו שבגננישתי ואסטור מגדירים כפגיעה מתונה).

ממצאים אלו מעלים שאלה נוספת באשר לתופעת החרם בזרמי החינוך הערבי: מדוע בנים נוטים לסבול מחרם יותר מאשר בנות, בניגוד למצב בעולם ובקרב יהודים בישראל? הבנת המשמעות של הבדלים אלו מחייבת מחקר יסודי על תפיסות והתנהגויות של בנים, בנות, מורים והורים בהקשר של חרמות בבתי ספר.

### תרשים 6. שיעור התלמידים שהיו קורבנות לחרם בחודש האחרון, 2009

דיווח עצמי, לפי מגדר ולאום, כיתות ה'–ט'



\* הניתוח נערך על בסיס נתוני 2009 עקב מגבלות נתונים.

מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב נתונים: ראמ"ה, קובצי המיצ"ב

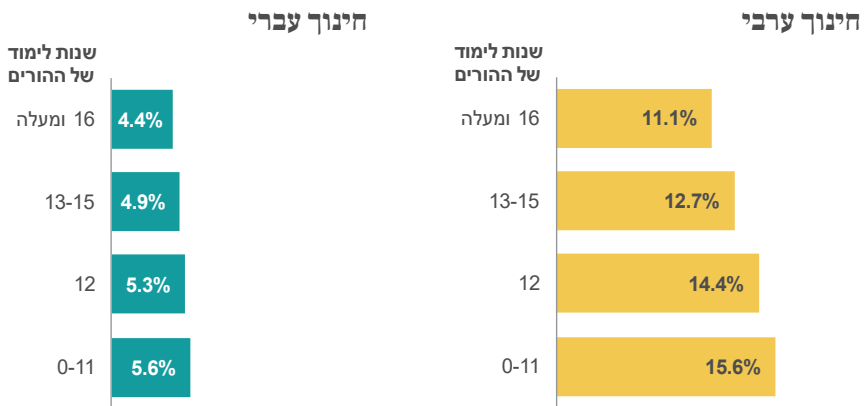
### מעמד כלכלי (השכלת הורים)

במחקרים שנעשו במדינות אחרות לא נמצא קשר חד-משמעי בין רקע חברתי-כלכלי לקורבנות לבריונות. במחקר שכלל 35 מדינות, ובהן ישראל, מצאו Due et al. (2009) שתלמידים מרקע נמוך נוטים להיות קורבנות לבריונות, ואילו Chaux, Molano and Podlesky (2009) מצאו רמות גבוהות יותר של בריונות דווקא בבתי ספר שתלמידיהם מגיעים מרקע חברתי-כלכלי גבוה יותר (הממצאים הללו לא בהכרח סותרים זה את זה, אך כשמביאים בחשבון את המתודולוגיה של Due et al., קשה לראות כיצד הם מתיישבים זה עם זה, שכן הם סקרו תלמידים מבתי ספר באשכולות כלכליים שונים ובחנו אם בסך הכל יש מתאם בין הסיכוי לסבול מבריונות למצב החברתי-כלכלי).

(Wang, Iannotti, and Nansel 2009) הראו קשר בין סוג הבריונות למצב חברתי-כלכלי, וטענו כי המתאם בין מעמד לבריונות פיזית נמוך יותר מהמתאם בין מעמד לבריונות רשת. מחקרים שבחנו את הקשר בין אלימות בכיתה לרקע חברתי-כלכלי בישראל זיהו מגמה דומה: אלימות פיזית חמורה ואלימות כלפי רכוש נפוצה יותר בבתי ספר במעמדות נמוכים, ואלימות מילולית נפוצה יותר בבתי ספר ממעמד גבוה (ראובני, 2011; Benbenishty and Astor, 2005).

לאור המתאם העוצמתי והעקבי בין השכלה למעמד כלכלי-חברתי, מחקרים רבים משתמשים בהשכלת הורים כמשתנה שמייצג מעמד כלכלי-חברתי, וכך ייעשה גם במאמר זה. תרשים 7 מציג את שיעור המדווחים על חרם לפי השכלת הוריהם (ההורה המשכיל מבין השניים). בקרב ערבים, אשר כאמור סובלים מחרם בשיעורים גבוהים במיוחד, התמונה חד-משמעית: תלמידים ממעמד נמוך סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים יותר מתלמידים ממעמדות גבוהים: כ-16 אחוזים מהתלמידים בחינוך הערבי שהשכלת הוריהם היא 11 שנות לימוד לכל היותר דיווחו שהיו קורבנות לחרם, לעומת כ-11 אחוזים בלבד מקרב מי שהוריהם למדו 16 שנים או יותר. גם בקרב יהודים הפערים מובהקים: כ-6 אחוזים מהתלמידים שהשכלת הוריהם היא 11 לימוד לכל היותר מדווחים שהיו קורבנות לחרם, לעומת כ-4 אחוזים מקרב תלמידים שהוריהם השלימו 16 שנות לימוד או יותר.

**תרשים 7. שיעור התלמידים שדיווחו כי הוחרמו בחודש האחרון, 2009 לפי לאום והשכלת ההורים**



\* הניתוח נערך על בסיס נתוני 2009 עקב מגבלות נתונים.

מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב ואוניברסיטת תל אביב נתונים: ראמ"ה, קובצי המיצ"ב

בישראל, כמו במדינות רבות אחרות, יש בידול מעמדי מסוים בין בתי ספר, כלומר יש קשר בין השכלתם של הורי התלמיד להשכלה הממוצעת של הורי התלמידים האחרים בכיתה. לכן יש לברר אם הסיבה להבדלים בשיעור התלמידים הסובלים מחרם לפי השכלה היא השכלת הורים נמוכה של התלמיד הבודד, או השכלת הורים ממוצעת נמוכה שמאפיינת את הכיתה כולה. בלוח 1 מוצגות תוצאות של רגרסיה בינומית לוגיסטית רבת-רמות, שבה המשתנה התלוי הוא יחס הסיכויים של תלמיד להיות מוחרם<sup>9</sup>.

9 המודל שנבחר הוא מודל רב-רמות בינומי מכיוון שהוא המתאים ביותר לתיאור המצב בכיתה, שבה התלמידים מושפעים זה מזה ומהאוירה הכיתתית. מודל בינומי הוא המודל המתאים ביותר לניבוי של סיכויים (DeMaris, 1995). ניתוח רב-רמות, המכונה לעתים בספרות ניתוח היררכי (Raudenbush and Bryk, 2002), כולל שני סוגים של משתנים – קבועים ורנדומליים (Albright and Marinova, 2010). המודל מכיל משתנים רנדומליים ברמת הכיתה מכיוון שייטכן שהסיכוי של תלמידים בכיתה מסוימת להיות קורבנות לחרם מושפע ממאפייני הכיתה, לרבות שיעור תלמידי הכיתה האחרים הסובלים מחרם. כלומר המודל מבטל את הנחת אי התלות בין תלמידים שונים באותה כיתה. במקרה הנוכחי, השימוש במודלים לוגיסטיים בינומיים מבטל גם הוא את הנחת התלות (DeMaris, 1995).

## לוח 1. יחס הסיכויים של תלמיד להיות מוחרם, לפי רמת ההשכלה של ההורים, 2009

גרסיה בינומית לוגיסטית רבת רמות

ערבים	יהודים	
		ההשכלה הממוצעת של הורי התלמידים בכיתה <sup>א</sup>
1.247*	1.294**	חמישון 1 (הנמוך ביותר)
1.084	1.274**	חמישון 2
1.106	1.249**	חמישון 3
0.998	1.024	חמישון 4
		השכלת ההורים
1.439**	1.196**	0–11 שנות לימוד
1.239**	1.127**	12 שנות לימוד
1.119	1.091**	13–15 שנות לימוד
0.121**	0.044**	קבוע
44,000~	128,000~	מספר נבדקים (N)

<sup>א</sup> קטגוריית ההתייחסות שאליה מושווים המשתנים היא הגבוהה מכולן: כיתות השייכות לחמישון העליון של התפלגות ההשכלה (ההשכלה הממוצעת) והשכלה של 16 שנות לימוד ומעלה (השכלת ההורים)

מובהקות: \*  $P < 0.05$ ; \*\*  $P < 0.01$

מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב

השכלת הורי התלמידים נמדדת בעזרת ארבעה משתני דמה, שכל אחד מהם מציין את טווח שנות הלימוד שהשלים ההורה המשכיל יותר של התלמיד. ההשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה מתבססת גם היא על השכלת ההורה המשכיל יותר של כל תלמיד. לכל כיתה חושב ממוצע השכלת ההורים, ועל בסיסו חושבו חמישה משתנים המייצגים את חמשת החמישונים של התפלגות ההשכלה הממוצעת בכלל הכיתות. ארבעת הנמוכים נכללו במודל, ומקדמיהם אומדים את ההבדל ביחס הסיכויים לדווח על חרם בחודש האחרון בהשוואה לתלמיד שלמד בכיתה שבה השכלת ההורים הממוצעת היא בחמישון העליון. מכיוון שבזרמים בחינוך הערבי אין כמעט כיתות המאופיינות בהורים שהשכלתם גבוהה מאוד, ובחינוך העברי אין כמעט כיתות שמאופיינות בהורים שהשכלתם נמוכה מאוד, המשתנה חושב בנפרד עבור החינוך העברי ועבור זרמי החינוך הערביים, לפי התפלגות השכלת ההורים בתוך כל קבוצה. נמצא כי יש מתאם מובהק ושלילי בין השכלת ההורים לסיכוי לסבול מחרם – הן ברמת הכיתה הן ברמת הפרט.

ברמת הכיתה, כיתות שבהן ההשכלה הממוצעת של ההורים נמוכה מאופיינות בשיעור חרמות גבוה יותר. בחינוך העברי כיתות שבהן ההשכלה הממוצעת של ההורים נמצאת בשלושת החמישונים התחתונים מאופיינות בשיעור גבוה יותר של חרמות בהשוואה לכיתות שבהן ההשכלה הממוצעת נמצאת בשני החמישונים העליונים. בחינוך הערבי רק כיתות ששייכות לחמישון התחתון של התפלגות ההשכלה מאופיינות בשיעור גבוה יותר של חרמות (כאמור, חמישוני השכלה חושבו בנפרד לכל לאום). ברמת הפרט, מי שהשכלת הוריהם נמוכה יותר הם בעלי סיכוי גבוה יותר לסבול מחרמות, גם בפיקוח על השכלת ההורים בכיתה.

במחקרים שנעשו עד היום בישראל נמצא שאלימות פיזית מאפיינת תלמידים ממעמדות נמוכים, ואילו אלימות מילולית נפוצה יותר בקרב תלמידי ממעמדות גבוהים (בנבנישתי, 2003; Benbenishty and Astor, 2005). בנבנישתי ואסטור לא מציינים במפורש לאיזה סוג אלימות הם משייכים חרם חברתי. על בסיס הנתונים שלהם סביר להניח ששייכו חרם לקטגוריית האלימות החמורה, אך ייתכן שבחרו לשייך אותו לקטגוריה אחרת: אלימות מילולית או אלימות מתונה. הממצאים הנוכחיים שמתמקדים בחרם מעלים שהמתאם בין חרם להשכלה דומה לזה המאפיין אלימות חמורה. ממצא זה תומך בטענתם של בנבנישתי ואסטור כי התמיינות משותפת של אופני אלימות אינה תלויה בתצורת האלימות – מילולית, חברתית, או פיזית – אלא בחומרתה (שם).

### 3. הקשר בין חרם להישגים לימודיים

קורבנות לבריונות נוטים לסבול מתופעות רבות: בריאות פיזית לקויה, עצב, הימנעות חברתית, תחושת חוסר ביטחון, הישגים לימודיים לא טובים ונשירה מבית הספר (McDougall and Vaillancourt, 2015; Swearer and Hymel, 2015). בלוח 2 מוצגות תוצאות רגרסיה ליניארית רבת-רמות שמטרתה לבחון את המתאם בין קורבנות לחרם להישגים בלימודים בקרב תלמידי כיתה ח'. המשתנים התלויים הם הציונים במבחני המיצ"ב בחשבון ובאנגלית, והמשתנים הבלתי תלויים הם השכלת הורי התלמיד, ההשכלה הממוצעת של הורי התלמידים בכיתה וקורבנות לחרם. נמצא כי קיים מתאם שלילי מובהק בין דיווח על חרם לציונים, הן באנגלית הן בחשבון.

גם הניתוח הזה בוצע בנפרד בחינוך העברי ובזרמי החינוך הערביים. המתאם בין חרם לציונים בחשבון דומה בעוצמתו בחינוך היהודי ובחינוך הערבי: הציון הממוצע של תלמידים המדווחים על קורבנות לחרם נמוך ב-4 נקודות בממוצע מהציון של תלמידים שאינם מדווחים על קורבנות לחרם. אשר לציונים באנגלית, נמצא הבדל מובהק לפי לאום: בחינוך הערבי הציון הממוצע של תלמידים הסובלים מחרם נמוך בכ-8 נקודות בממוצע מהציון של מי שאינם סובלים מחרם; בחינוך היהודי הציון הממוצע של תלמידים הסובלים מחרם נמוך ב-4 נקודות בממוצע מהציון של תלמידים שאינם סובלים מחרם.

### לוח 2. השפעת החרם על הישגים בלימודים, 2009

רגרסיה ליניארית רבת-רמות להישגים לימודיים, לפי מאפייני התלמיד, כיתות ח'

משתנה תלוי: הציון בחשבון		משתנה תלוי: ציון באנגלית		
חינוך ערבי	חינוך ערבי	חינוך ערבי	חינוך ערבי	
-4.07**	-3.65**	-4.07**	-7.92**	דיווח על חרם
6.77**	5.34**	7.65**	7.95**	השכלת הורי התלמיד*
3.28**	1.58**	4.65**	4.49**	השכלה ממוצעת של הורי התלמידים בכיתה**
13.85**	25.58**	19.31**	18.77**	קבוע

\* המשתנה מקובץ לארבע רמות: 11, 12, 15-12, 16 ומעלה.  
 \*\* המשתנה מקובץ לשבע רמות: עשירונים 10, 9, 2, 1, וחמישונים 4-2.  
 מובהקות: \*\* P < 0.01

מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב

חשוב לציין שמדובר במתאם ולא בקשר סיבתי, ולא ניתן לדעת בוודאות מהו כיוון הקשר: ייתכן שהחרמה מובילה לירידה בהישגים, וייתכן שילדים שמצליחים פחות בבית ספר הם מטרה נוחה יותר לחרמות, או שהם מוחרמים עקב הישגיהם הנמוכים. עם זאת, במחקרים שנעשו בנושא במדינות אחרות נמצא כי הקורבנות לחרם היא הגורם לירידה בציונים ולא להפך,<sup>10</sup> וייתכן שהדבר נכון גם בישראל.

## זרקור: הסיבות לחרם והשלכותיו

אפשר לחלק חרמות לשני סוגים: כאלו שהם חלק ממאבק על מיקום בהיררכיית הסטטוס הכיתתית, וכאלו המוטלים על ילדים שנחשבים למזורים ומסמנים את הגבול החברתי הכיתתי.

### א. חרמות כחלק ממאבק על מיקום בהיררכיית הסטטוס

בסדרת מחקרים שביצעו (2014; 2011) Faris and Felmlee נמצא שהקשר בין פופולריות בכיתה לפעולות בריוניות הוא בצורת פרבולה שלילית: ככל שהפופולריות עולה תלמידים מפעילים יותר אלימות, עד לרמת פופולריות גבוהה שבה רמת האלימות שהם מפעילים יורדת. מניתוח מעמיק של דפוס האלימות בחברת ילדים הסיקו החוקרים כי ניהול אלימות הוא חלק מרכזי בניהול עמדת הסטטוס הכיתתית. כדי לשמור על מיקום בהיררכיית הסטטוס על תלמידים שאינם מקובלים להדוף מדי פעם תלמידים אחרים שנמצאים במיקום דומה לזה שלהם, כדי לבסס את עליונותם עליהם ולמנוע מצב עתידי שבו יתקיפו הללו אותם.

תלמידי בית ספר מייחסים חשיבות רבה למיקומם בהיררכיית הסטטוס ולניסיונות ניעות (אברהם, 2011; Merten, 1996). הם משקיעים בהם מאמץ רב ומפעילים לשם כך טקטיקות שונות, אחת מהן היא בריונות. מצד אחד, חרם ובריונות משמשים אמצעי לניעות חברתית כלפי מעלה. מצד אחר, בריונות היא גורם המרתיע מפני ניסיונות כאלו, שכן ניסיונות כושלים לנוע במעלה המבנה החברתי עלולים להוביל להחרמה.

### ב. חרמות על ילדים שנחשבים "מזורים"

לצד בריונות כעונש על מיקום גבוה בהיררכיה או על "סנוביות", ולצד בריונות כתגובה לשאיפות חברתיות "מוגזמות" של אחרים, סיבה נפוצה לחרם היא פשוט להיות "לא מקובל". תלמידים בקבוצות מיקוד אשר דנו בזהותם של הקורבנות לבריונות ציינו שחלק מהילדים הם קורבנות כי הם מקובלים, אחרים הם קורבנות כי הם רוצים להיות מקובלים (wannabes), ואחרים כיוון שהם לא מקובלים (Guerra, Williams and Sadek, 2011). אך מה הופך את אלו האחרונים להיות לא מקובלים מלכתחילה?

<sup>10</sup> מחקרים שנערכו בארצות הברית ומדדו את הישגיהם של אותם תלמידים בשתי תקופות הראו שיש מתאם בין קורבנות לבריונות בגיל בית הספר היסודי (כיתות ג' ו-ד), ובעיקר בגיל החטיבה בתקופה הראשונה, לירידה בציונים, ברצון להגיע לבית ספר, בציות לכללי בית הספר ובנוכחות בפועל בתקופה הבאה (McDougall and Vaillancourt, 2015; Schwartz et al., 2005). ובכל זאת, כדי לברר אם גם בישראל ההחרמה משפיעה על הציונים ולא להפך יש לבצע מחקר אורך. אשר לרמת בית הספר, ולא לרמת הפרט, מחקר אורך מקיף שנעשה בקליפורניה מצא שדווקא ההישגים בלימודים הם שמשפיעים על רמת האלימות הבית-ספרית וגם על האקלים הבית-ספרי, והקשרים ההפוכים אינם מובהקים (Benbenishty et al., 2016).



בפרק המסכם בספרם של Asher and Coie (1990) על דחייה חברתית בתקופת הילדות פיתח קוי מודל לתהליך שבו תלמיד נעשה דחוי, ולפיו הסיבה העיקרית לדחייה היא התגובה של ילדים להצקות או להתגררויות (Coie, 1990). כמובן, הצקות מתחלקות באופן לא שוויוני: ילדים שמנים, שחורים ומוגבלים סובלים מהצקות יותר מאשר ילדים לבנים, רזים ולא מוגבלים. אבל לא זה הגורם המרכזי שיקבע אם ימשיכו להציק להם ולהתגרות בהם, אלא תגובתם להצקות: ילדים שיבכו או יגיבו כעס מתפרץ יהיו קורבנות להצקות נוספות.<sup>11</sup>

בדומה לכך, קולינס טוען שהמאפיין המרכזי של קורבנות לבריונות בבתי ספר הוא שהם "לא מתאימים, שלא כפי לשחק איתם, שהם לא מאומנים בטכניקות של התנהגות חברתית". אימון בטכניקות אלו כולל ידע חברתי של האופן ה"נכון" להגיב להצקות. קולינס מוסיף ש"אלו שממש חסרים את הכישורים האלו הם מסמני גבול, המיציגים את מה שהקבוצה מרחיקה את עצמה ממנו [...] הם אובייקטים בעלי קדושה שלילית" (Collins, 2008: 163).

מחקרים תצפיתיים שעקבו אחר תלמידים דחויים מצאו שלעיתים קרובות הם אכן נחשבים ל"מוזרים" ואף ל"מגעילים" ולמזהמים בעיני אחרים (Evans and Eder, 1993; Goodwin, 2006; Guerra, Williams and Sadek, 2011; Hamarus and Kaikkonen, 2008; Lahelma, 2004; Merten, 1996; Milner, 2004; Thornberg, 1993; Thorne, 2011, 2015). אחד המאפיינים העיקריים של יחס זה הוא פחד מקרבה אליהם וממגע איתם (Ahmed, 2014; Kelly, 2011; Miller, 1998) ונקיטת פעולות הרחקה: לדוגמה, תלמידים מסרבים לשבת בהפסקות ליד ילדים הדחויים, ומתרחקים מהם אם התיישבו בסביבתם (Merten, 1996); באחד המקרים סירבו ילדי הכיתה לגעת בבובה ששימשה לאימונים בשיעור החייאה כי הילד הדחוי נגע בה, ואף לא התביישו לומר בפני כולם "אין סיכוי שאני נוגע בזה אחרי שהמצורע נגע בזה" (Hamarus and Kaikkonen, 2008); הם מייחסים להם כינים דמיוניות ומידבקות (Thorne, 1993); והם גם ממציאים סיפורים כדי להצדיק את הגועל שהם חשים כלפיהם: כך, לדוגמה, טענו ילדים כי הילדה הדחוויה הוציאה מהזבל כריך ואכלה אותו, אף שהדבר לא היה נכון (Goodwin, 2006). כשתלמידים מתווגים כמגעילים דחויים מגיעה לשיא.<sup>12</sup> כל האינטראקציות שהם לוקחים בהן חלק הן של דחייה, שכן תלמידים אחרים מסרבים להיות בקרבתם, ומגיבים בסנקציה שלילית לעצם נוכחותם עוד לפני שביצעו כל פעולה. במצב זה, חייהם נעשים סיוט.

היעדר כישורים חברתיים, היעדר תחושת שייכות, עצב ותחושת חוסר ביטחון אמנם זוהו כגורמים שמתואמים עם הסיכוי שתלמיד יהיה קורבן לבריונות, אך הם גם תוצאה של קורבנות כזו. משמעות הדבר היא שקורבנות מייצרת את העצמתה

11 דודג' (Dodge, 1991) מזהה כעס ריאקטיבי כאחת התכונות המרכזיות המאפיינת ילדים דחויים. מדובר כעס בלתי נשלט כמעט, שאינו מלווה בכוח ומטרתו אינה "להשיג" דברים. ילדים דחויים מגיבים כך להצקות לעיתים קרובות, ותגובתם גוררת הצקות נוספות, שעשויות להוביל להתעללות מתמשכת.

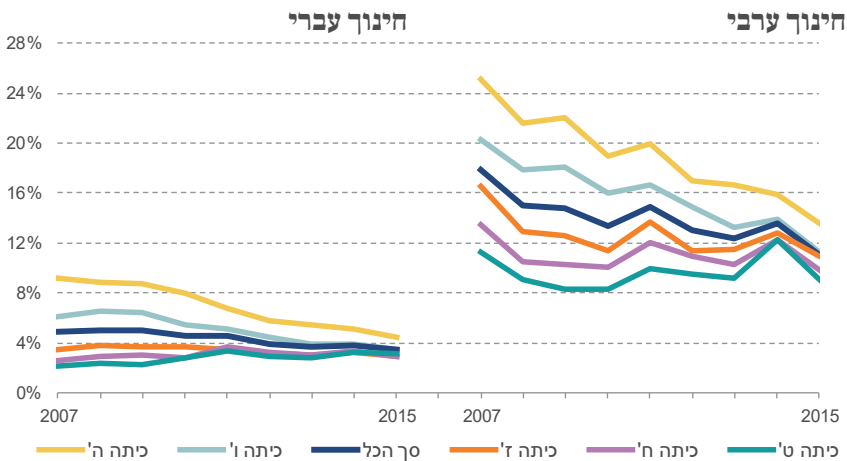
12 שלב מרכזי נוסף במודל של Coie (1990) הוא שלב התיוג. ככלל, תגובתם של ילדים כלפי ילדים אחרים, גם כאלו שאינם מכירים וגם בני קבוצות מוחלשות, מבוססת על התנהגותם ולא על דעות קדומות, ואינה שרירותית. עם זאת, ברגע שעוברים מסה קריטית של הצקות ודחיות, ילד מוגדר כדחוי. בשלב הזה יהיה לו קשה מאוד להשפיע על הפרשנות לפעולות שלו - ותהיה לה נטייה להיות משפילה ועוינת גם במקרים שהתנהגותו תואמת לציפיות ולדרישות חברתיות. זאת אחת הסיבות לקושי הגדול להשתחרר מהסטטוס הזה.

(Juvonen and Graham, 2014), וקורבנות נכלאים בדינמיקה שקשה יותר ויותר לברוח ממנה (Pepler, Craig and O'Connell, 1999). ייתכן שלצד התיגו שהם סובלים ממנו (Coie, 1990), והמבנה המוסדי שמכריח אותם להמשיך לקיים אינטראקציות (Collins, 2008), זוהי סיבה נוספת לכך ש-43 אחוזים מהקורבנות ממשיכים להיות קורבנות במשך שלוש שנים, 15 עד 20 אחוזים נמצאים בסטטוס זה לאורך שש שנים, ובמחקר הארוך ביותר שנעשה, 12 אחוזים מהבנים ו-6 אחוזים מהבנות שהיו קורבנות בגיל שמונה נשארו בסטטוס זה ברציפות שמונה שנים, כלומר הם היו קורבנות לבריונות במשך רוב חייהם (Hymel and Swearer, 2015). אם כן, קיימים סוגים שונים של תלמידים שהם קורבנות: אלו שניהלו לא נכון עמדת סטטוס גבוהה, אלו שנכשלו בניסיונם לנוע במעלה היררכיית הסטטוס, ואלו שנדחקו מחוץ להיררכיית הסטטוס ונבלעו בחולות הטובעניים של קרקעיתה.

#### 4. פתח לתקווה: ירידה בשיעורי הדיווחים על חרמות בקרב תלמידי כיתות ה' ו-ו'

תרשים 8 מציג פילוח של שיעור המדווחים על חרם לאורך זמן לפי לאום ולפי הכיתה שהם לומדים בה. מן הנתונים עולה כי בין 2007 ל-2015 חלה ירידה מרשימה בשיעור הקורבנות לחרם. שיעור התלמידים הסובלים מחרם בבתי ספר השייכים לחינוך הערבי ירד במהלך תקופה זו ב-38 אחוזים – מ-18 ל-11 אחוזים. גם בחינוך היהודי הירידה חלה ירידה ניכרת, אם כי פחותה, של כ-30 אחוזים: מכ-5 אחוזים בשנת 2007 לכ-3.5 אחוזים בשנת 2015. ירידה זו מרשימה עוד יותר כשמביאים בחשבון שבמחקרם של בנבנישתי ואסטור, שהתבסס ברובו על נתונים משנת 1999, דיווחו 23 אחוזים מכלל התלמידים שהוחרמו בקרב קבוצת תלמידים: 38 אחוזים מתלמידי בתי הספר היסודיים, 15 אחוזים מתלמידי חטיבות הביניים ו-10 אחוזים מתלמידי בית הספר התיכון. בחלוקה על פי לאום, 20 אחוזים מהתלמידים היהודים ו-35 אחוזים מהתלמידים הערבים דיווחו על חרם.

תרשים 8. שיעור המדווחים על חרם, לפי לאום, כיתה ושנה



מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב  
נתונים: ראמ"ה, קובצי המיצ"ב

הן בחינוך היהודי הן בחינוך הערבי חלה ירידה של כ-50 אחוזים במדווחים על חרם מקרב תלמידי כיתה ה'. בקרב היהודים הירידה בדיווחים על חרמות חלה כולה בקרב תלמידי כיתות ה'-ו'. הסובלים העיקריים מחרמות הם תלמידים הלומדים בבתי ספר בחינוך הערבי ותלמידי בתי הספר היסודיים. כלומר הירידה בשיעור המדווחים על חרם גדולה במיוחד בקרב מי שסובלים מחרם בשיעורים הגבוהים ביותר, הן מבחינת הלאום הן מבחינת דרגת הכיתה.

מגמת הירידה בשיעור החרמות בבתי הספר היסודיים מעודדת, ויש מקום לבחון את הגורמים לה ולנסות להרחיב אותה גם לתלמידי חטיבות הביניים. אפשר לשער שהשיפור בשיעורי החרמות בבתי הספר היסודיים קשור למאמצי ההתערבות הנרחבים שמפעיל שפ"י (השירות הפסיכולוגי-ייעוצי של משרד החינוך). שפ"י גיבש תוכנית שמציעה כלים מגוונים לטיפול בתופעת החרם והבריונות (לוק וזכריה, 2016). מעניין לציין שחובת היישוב של התוכנית המרכזית שהפעיל שפ"י – אח"ם (אקלים חינוכי מרכזי) – חלה על חטיבות הביניים, ובכל זאת דווקא בשכבת גיל זו תועדה ירידה מתונה יותר בשיעור המדווחים על חרמות. מריאיון עם ענבל לוק והילה סגל, הממונות על יישוב התוכנית בשפ"י, עולה כי בבתי הספר היסודיים התוכנית התמקדה במניעת חרמות, משום שבשכבות אלו זו בעיה אקוטית. לעומת זאת, בחטיבת הביניים הושם דגש על היבטים אחרים של אקלים חינוכי. נוסף לכך, ייתכן שעצם המדידה של היקף התופעה השפיעה על שיעור החרמות. בשנת 2007 החלו למדוד משנתה זה ברמת בית הספר ולדרג בתי ספר לפי שיעור האלימות בהם. לא מן הנמנע שהדבר עורר בבתי הספר מוטיבציה משמעותית להורדת שיעור הילדים המוחרמים. יש לציין שגם עצם מדידת התופעה היא תוצאה של לחצים שהפעיל שפ"י, ששם לעצמו למטרה להתמודד עם תופעת האלימות בבית הספר (Fast, 2015). כדי לקבוע בוודאות שתוכנית ההתערבות היא הגורם לירידה בדיווח על חרמות יש לבצע הערכה יסודית של השפעת התוכניות של שפ"י על שיעורי החרמות בגילאים השונים. הערכה מסוג זה מחייבת השוואה דמוית ניסוי בין בתי ספר שהתוכנית מיושמת בהם לקבוצת ביקורת של בתי ספר שהתוכנית אינן מיושמות בהם (Bradshaw, 2015; Toffi and Farrington, 2011). ייתכן שכיום, לאחר יישוב נרחב של התוכנית, יהיה קשה לאתר קבוצת ביקורת כזו.

## סיכום

פרק זה ביקש לבחון את הקשרים בין לאום, מגדר ומעמד ובין קורבנות לחרם חברתי בבתי ספר. הממצא הבולט ביותר בנוגע לקשר בין משתנים סוציולוגיים לקורבנות לחרם הוא שתלמידים בחינוך הערבי סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים במיוחד, ובתוכם תלמידי זרם החינוך הבדואי ביתר שאת. במחקר על אלימות בית ספרית הושם דגש על כך שתלמידים ערבים סובלים מקורבנות לאלימות פיזית בשיעורים גבוהים בהשוואה לתלמידים יהודים (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; Benbenishty and Astor, 2005). ממחקר זה עולה שגם חרם, שהוא בריונות יחס חמורה, נפוץ הרבה יותר בקרב תלמידי החינוך הערבי.

תלמידים ממעמד נמוך סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים יותר. יש מתאם בין השכלת ההורים לסיכוי לחרם, הן ברמת הכיתה הן ברמת הפרט. כלומר בכיתות שבהן ההשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה נמוכה יחסית, שיעור התלמידים המדווחים על חרם גבוה יותר. נוסף לכך, השכלה נמוכה של הורי התלמיד מגדילה את הסיכוי שסובל מחרם, גם בפיקוח על ההשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה. מכאן שקיים קשר חד-משמעי בין שייכות לקבוצה מוחלשת לחשיפה לחרם. מי שנמצא בעמדה מוחלשת –

למיעוט אתני/לאומי או למעמד נמוך – סובל מחרם בשיעורים גבוהים, ומי ששייך לשתיה הקטגוריות יחד סובל מחרם בשיעורים גבוהים במיוחד.

ממצאי המחקר מעלים שבדומה לבריונות, יש מתאם גם בין קורבנות לחרם להישגים לימודיים נמוכים. נראה כי זהו המחקר הראשון שמצביע על קשר כזה בישראל. המחקר העולמי שמצא מתאם בין קורבנות לבריונות להישגים לימודיים זיהה קשר סיבתי בין השניים (McDougall and Vaillancourt, 2015; Schwartz et al., 2005), ואף קשרים מדאגים בהרבה. הבולט שבהם הוא בין קורבנות לבריונות ובין דיכאון, בדידות וחרדה (Card, Isaacs and Hodges, 2007; McDougall and Vaillancourt, 2015; Swearer et al., 2011; Ttofi and Farrington, 2010), שבחלק מהמקרים אף מוביל לאובדנות (Hinduja, 2009; Williams, 2010; Patchin, 2010).

גם בישראל עולה מדי כמה חודשים לכותרות פרשה של ניסיון התאבדות על רקע התעללות ודחייה, ובמקרים הקשים ביותר ההתעללות מובילה להתאבדות ממש.<sup>13</sup> המתאם בין קורבנות לחרם לציונים נמוכים מעלה את החשד שגם חרם מאופיין בהשפעות ההרסניות המוזכרות מעלה. זו סיבה נוספת לכך שהכרחי להשקיע מאמצים ומשאבים בקידום תוכניות התערבות למניעת התעללות וקורבנות בבתי ספר.

13 ראו המקרה של דוד אל מזרחי בשנת 2011 (אלי ומניב, 2011).

## מקורות

- אברהם, יעל (2011), "לפתוח את שער הזכוכית: מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית", **אתר פסיכולוגיה עברית**.
- אלי, יוסי ועמרי מניב (2011), "חינכתי ילד כדי שיבואו מפלצות וירמסו אותי", *NRG*, 16 ביולי 2011.
- בנבנישתי, רמי (2003), **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דוח ממצאים מסכם**, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- ברקוביץ, רות ורמי בנבנישתי (2011), "הקשר בין בריונות וקורבנות בקרב תלמידי בתי הספר", **חברה ורווחה**, 31 (2), עמ' 225–253.
- חורי-כסאברי, מונא ושלהבת עטר-שוורץ (2008), "אלימות בקרב תלמידים בבתי ספר ערביים בישראל", **חברה ורווחה**, 28 (2–3), עמ' 203–223.
- מאפיינים, דפוסיים והשלכות על התחום החברתי והרגשי**, עבודה לקבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה הפתוחה.
- לוק, עינב ומיכל זכריה (2016), **התכנית המערכתית לקידום אקלים מיטבי ולצמצום אלימות**, משרד החינוך.
- ראובני, תמר (2011), "אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי: שכיחות, השפעה, ודרכי התמודדות של קורבנות לאלימות", בתוך חנה עזר, יצחק גילת ורחל שניא (עורכים), **אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה**, הוצאת מכון מופ"ת, עמ' 135–168.
- Ahmed, Sara (2014), *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh University Press.
- Albright, Jeremy J., and Dani M. Marinova (2010), *Estimating Multilevel Models using SPSS, Stata, SAS, and R*.
- Asher, Steven, and John Coie (1990), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press.
- Benbenishty, Rami, and Ron A. Astor (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*, Oxford University Press.
- Benbenishty, Rami, Ron A. Astor, Ilan Roziner, and Stephani L. Wrabel (2016), "Testing the Causal Links between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model," *Educational Researcher*, 45 (3), pp. 197–206.
- Bonanno, Rina A., and Shelley Hymel (2013), "Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying," *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (5), pp. 685–697.

- Bradshaw, Catherine P. (2015), "Translating Research to Practice in Bullying Prevention," *American Psychologist*, 70 (4), pp. 322–332.
- Card, Noel A., Jenny Isaacs and Ernest V. E. Hodges (2007), "Correlates of School Victimization: Implications for Prevention and Intervention," in Josef Zins, Maurice Elias and Charles Maher (eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention*, Haworth Press, pp. 339–366.
- Chaux, Enrique, Andrés Molano and Paola Podlesky (2009), "Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis," *Aggressive Behavior*, 35, pp. 520–529.
- Chester, Kayleigh L., Mary Callaghan, Alina Cosma, Peter Donnelly, Wendy Craig, Sophie Walsh, and Michal Molcho (2015), "Cross-National Time Trends in Bullying Victimization in 33 Countries Among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010," *European Journal of Public Health*, 25 (2), pp. 61–64.
- Coie, John D. (1990), "Toward a Theory of Peer Rejection," in Steven Asher and John Coie (eds.), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge Univ. Press, pp. 365–402.
- Collins, Randall (2008), *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton University Press.
- Craig, Wendy, et al. (2009), "A Cross-National Profile of Bullying and Victimization among Adolescents in 40 Countries," *International Journal of Public Health*, 54 (2), pp. 216–224.
- DeMaris, Alfred (1995), "A Tutorial in Logistic Regression," *Journal of Marriage and the Family*, 57 (4), pp. 956–968.
- DeVoe, Jill Fleury, and Lynn Bauer (2011), *Student Victimization in U.S. Schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2012–314), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dodge, Kenneth A. (1991), "The Structure and Function of Reactive Aggression," in Debra J. Pepler and Kenneth H. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 201–218.
- Due, Pernille et al. (2009), "Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Crosssectional, Multilevel Study in 35 Countries," *American Journal of Public Health*, 99 (5), p. 907.
- Duncan, Neil (1999), *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*, Routledge.

- Espelage, Dorothy L., Sarah E. Mebane and Susan M. Swearer (2004), "Gender Differences in Bullying: Moving beyond Mean Level Differences," in Dorothy L. Espelage and Susan M. Swearer (eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15–35.
- Evans, Cathy, and Donna Eder (1993), "'NO EXIT': Processes of Social Isolation in the Middle School," *Journal of Contemporary Ethnography*, 22 (2), pp. 139–170.
- Fast, Idit (2015), "Understanding Educational Policy Formation: The Case of School Violence Policies in Israel," *Sociology of Education*, 89 (1), pp. 59–78.
- Faris, Robert, and Diana Felmlee (2011), "Status Struggles: Network Centrality and Gender Segregation in Same – and Cross Gender – Aggression," *American Sociological Review*, 76 (1), pp. 48–73.
- Faris, Robert, and Dianna Felmlee (2014), "Casualties of Social Combat: School Networks of Peer Victimization and their Consequences," *American Sociological Review*, 79 (2), pp. 228–257.
- Gofin, Rosa, and Malka Avitzour (2012), "Traditional Versus Internet Bullying in Junior High School Students," *Maternal and Child Health Journal*, 16 (8), pp. 1625–1635.
- Goldstein, Sara E., Ami Young and Carol Boyd (2008), "Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate," *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (6), pp. 641–654.
- Goodwin, Marjorie H. (2006), *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*, Blackwell.
- Guerra, Nancy G., Kirk R. Williams and Shelly Sadek (2011), "Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study," *Child Development*, 82 (1), pp. 295–310.
- Hamarus, Päivi, and Pauli Kaikkonen (2008), "School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure," *Educational Research*, 50 (4), pp. 333–345.
- Hinduja, Sameer, and Justin W. Patchin, (2010), "Bullying, Cyberbullying, and Suicide," *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 14 (3), pp. 206–221.
- Hong, Jun Sung, Jungup Lee, Dorothy L. Espelage, Simon C. Hunter, Desmond Upton Patton, and Tyrone Rivers Jr. (2016), "Understanding the Correlates of Face-to-Face and Cyberbullying Victimization among U.S. Adolescents: A Social-Ecological Analysis," *Violence and Victims*, 31 (4), pp. 638–663.

- Hymel, Shelley, and Susan M. Swearer (2015), "Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction," *American Psychologist*, 70 (4), p. 293.
- Juvonen, Janna, and Sandra Graham (2014), "Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims," *Annual Review of Psychology*, 65, pp. 159–185.
- Kelly, Daniel (2011), *Yuck! The Nature and Moral Significance of Disgust*, MIT Press.
- Khoury-Kassabri, Mona (2011), "Student Victimization by Peers in Elementary Schools: Individual, Teacher-Class, and School-Level Predictors," *Child Abuse and Neglect*, 35 (4), pp. 273–282.
- Khoury-Kassabri, Mona, Rami Benbenishty, Ron A. Astor, and Anat Zeira (2004), "The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization," *American Journal of Community Psychology*, 34 (3-4), pp. 187–204.
- Lahelma, Elina (2004), "Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School," *Educational Research and Evaluation*, 10 (1), pp. 3–19.
- McDougall, Patricia, and Tracy Vaillancourt (2015), "Long-Term Adult Outcomes of Peer Victimization in Childhood and Adolescence: Pathways to Adjustment and Maladjustment," *American Psychologist*, 70 (4), pp. 300–310.
- Merten, Don (1996), "Visibility and Vulnerability Responses to Rejection by Nonaggressive Junior High School Boys," *The Journal of Early Adolescence*, 16 (1), pp. 5–26.
- Mesch, Gustavo S. (2012), "Technology and Youth," *New Directions for Student Leadership*, 2012 (135), pp. 97–105.
- Miller, William I. (1998), *The Anatomy of Disgust*, Harvard University Press.
- Milner, Murray (2004), *Freaks, Geeks, and Cool Kids: Teenagers in an Era of Consumerism, Standardized Tests, and Social Media*, Routledge.
- National Center for Educational Statistics (2017), *Student Reports of Bullying and Cyber-Bullying* (Web Tables).
- Olenik-Shemesh, Dorit, Tali Heimanand and Sigal Eden (2012), "Cyberbullying Victimization in Adolescence: Relationships with Loneliness and Depressive Mood," *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, pp. 361–374.
- Olweus, Dan (2013), "School Bullying: Development and Some Important Challenges," *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, pp. 751–780.



- Peguro, Anthony A. (2012), "Schools, Bullying, and Inequality: Intersecting Factors and Complexities with the Stratification of Youth Victimization at School," *Sociology Compass*, 6 (5), pp. 402–412.
- Pepler, Debra, Wendy M. Craig and Paul O'Connell (1999), "Understanding Bullying from a Dynamic Systems Perspective," In Alan Slater and Darwin Muir (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Reader*, Blackwell Publishers, pp. 440–451.
- Raudenbush, Stephen W., and Anthony S. Bryk (2002), *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, Thousand Oaks.
- Rideout, Vicky J., Ulla G. Foehr and Donald F. Roberts (2010), *Generation M<sup>2</sup>: Media in the Lives of 8-18-Year-Olds*, Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rolider, Amos and Maytall Ochayon (2005), "Bystander Behaviours Among Israeli Children Witnessing Bullying Behaviour in School Settings," *Pastoral Care in Education*, 23 (2), pp. 36–39.
- Schwartz, David, Andrea H. Gorman, Jonathan Nakamoto and Robin L. Toblin (2005), "Victimization in the Peer Group and Children's Academic Functioning," *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), pp. 425–435.
- Seals, Dorothy and Jerry Young (2003), "Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression," *Adolescence*, 38 (152), pp. 735–747.
- Smith Peter K., Yohji Morita, Josine Junger-Tas, Dan Olweus, Richard Catalano and Phillip Slee (eds.) (1999), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, Routledge.
- Swearer, Susan M. and Shelley Hymel (2015), "Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model," *American Psychologist*, 70 (4), pp. 344–353.
- Swearer, Susan M., Dorothy L. Espelage, Tracy Vaillancourt and Shelley Hymel (2010), "What Can Be Done about School Bullying? Linking Research to Educational Practice," *Educational Researcher*, 39 (1), pp. 38–47.
- Tarablus, Tamar, Tali Heiman and Dorit Olenik-Shemesh (2015), "Cyber Bullying among Teenagers in Israel: An Examination of Cyber Bullying, Traditional Bullying, and Socioemotional Functioning," *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24 (6), pp. 707–720.

- Thornberg, Robert (2011), "'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research," *Children and Society*, 25 (4), pp. 258–267.
- Thornberg, Robert (2015), "The Social Dynamics of School Bullying: The Necessary Dialogue Between the Blind Men Around the Elephant and the Possible Meeting Point at the Social-Ecological Square," *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3 (2), pp. 161–203.
- Thorne, Barrie (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press.
- Ttofi, Maria M. and David P. Farrington (2011), "Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review," *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), pp. 27–56.
- Varjas, Kris, Christopher C. Henrich and Joel Meyers (2009), "Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety," *Journal of School Violence*, 8 (2), pp. 159–176.
- Wang, Jing, Ronald Lannotti and Tonja R. Nansel (2009), "School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber," *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), pp. 368–375.
- Williams, Kipling D. (2007), "Ostracism: The Kiss of Social Death," *Social and Personality Psychology Compass*, 1 (1), pp. 236–247.
- Williams, Kipling D. (2009), "Ostracism: A Temporal Need-Threat Model," *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, pp. 275–314.

## נספחים

### 1. הגדרת חרם לאור שתי מדידות: חרם בכיתה וחרם ברשת

השימוש של ילדים בטלפונים חכמים וברשתות החברתיות דוגמת ווטסאפ ואינסטגרם עולה בקצב מהיר (Radesky, Schumacher and Zuckerman, 2015; Rideout, Foehr, and Roberts, 2010). כפי שמציין מש, "כיום מתבגרים שרוצים להיות חלק אינטגרלי מקבוצת העמיתים שלהם, נדרשים להיות בתקשורת אינטרנטית תמידית זה עם זה גם בשעות אחרות בית הספר" (Mesch, 2012: 100). לשינוי זה השלכות רבות, בין השאר על האופן שבו הבריונות והחרמות מנוהלים. בספרות העוסקת בבריונות מתקיים דיון ער בשאלה אם בריונות רשת היא תופעה מובחנת, או ביטוי נוסף של הבריונות המסורתית (ראו הרחבה בהמשך). בין שבריונות רשת היא פן חדש של תופעה קיימת בין שמדובר בתופעה חדשה, אין ספק שהחשיבות שלה הולכת וגוברת, במיוחד לאור העלייה במקום שהרשת תופסת בניהול יחסים חברתיים. בנספח זה נבחנת תופעת החרם ברשת בהשוואה לתופעת החרם הכללית.

במייצ"ב 2015 נשאלו התלמידים שתי שאלות בנוגע לחרם. בראשונה הם התבקשו לציין אם "בחוודש האחרון הטילו עליי חרם, קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי", שאלה שלא מפרטת באיזה הקשר הוטל החרם. בשאלה השנייה הם התבקשו לציין אם "בחוודש האחרון מישהו הפיץ ברשתות החברתיות באינטרנט או בסלולר/סמארטפון קריאה להחרים אותי או לא להיות חבר שלי"<sup>14</sup>.

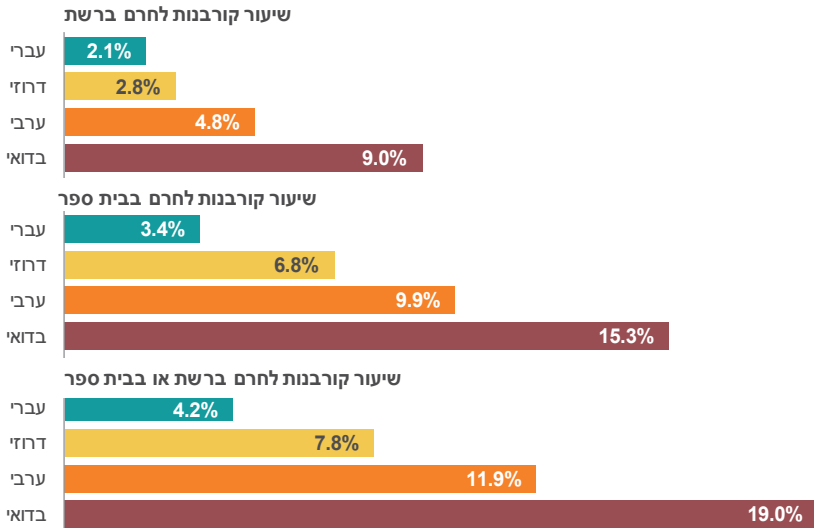
בתרשים נ'1 מוצגת התפלגות הקורבנות לחרם ברשת ובבית הספר לפי לאום. דפוס הקשר בין החרמה ללאום זהה בנוגע לשתי השאלות: השיעור הגבוה ביותר של חרמות נמצא בבתי ספר בזרמי החינוך הבדואי, ואחריהם בסדר יורד בבתי ספר בחינוך הערבי, בבתי ספר בזרם החינוך הדרוזי ובבתי ספר בחינוך העברי. עם זאת, ההבדל בשיעורי ההחרמה ברשת בין החינוך היהודי לזרם החינוך הדרוזי גדול בהרבה מההבדל המקביל בנוגע להחרמה בכלל (ההבדלים שניהם מובהקים).

לעומת זאת, בחינה של שיעור החרמות לפי כיתה (וכך לפי גיל) מגלה שני דפוסים הפוכים: אחד ברשת ואחד בשאלה על חרם באופן כללי. בעוד שיעור החרמות הכללי יורד עם הגיל, שיעור החרמות ברשת עולה עם הגיל (תרשים נ'2).

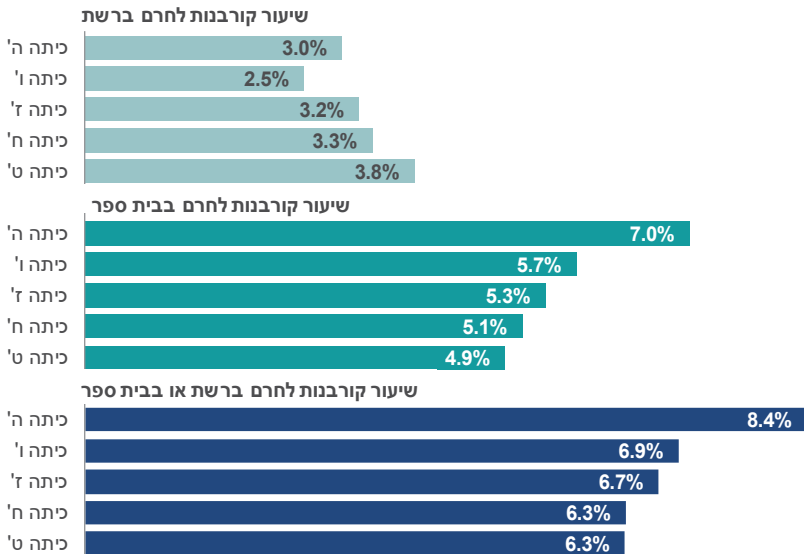
ייתכן שהסיבה לעלייה בשיעור החרמות ברשת עם הגיל קשורה לכך שהבעלות על טלפונים חכמים עולה עם הגיל, ואיתה השימוש בכלים אינטרנטיים לניהול יחסים חברתיים (Rideout, Rideout, Foehr, and Roberts, 2010). כלומר ייתכן ששיעור החרמות אינו גדל, אלא שחלק גדול יותר מהחרמות מתנהלים ברשת. תמיכה חלקית בהשערה זו יש בממצא כי שיעור החרמות המצטבר – שיעור התלמידים שדיווחו שהוחרמו או בבית ספר או ברשת – יורד עם הגיל.

14 יש לשים לב שהשאלה על החרמה ברשת מתייחסת לניסיונות החרמה, וניסוחה המילולי כולל גם ניסיונות שלא צלחו. עם זאת, לאור השיעור הנמוך של העונים סביר להניח שמרבית התלמידים התייחסו לניסיונות שאכן הביאו בסופו של דבר להחרמה. בשנת 2009 נשאלה רק השאלה הראשונה, ולא נשאלה שאלה נפרדת בנוגע להחרמה ברשת.

### תרשים נ'1. קורבנות לחרם ברשת ובבית ספר לפי זרם חינוך, 2015



### תרשים נ'2. קורבנות לחרם באינטרנט ובבית ספר לפי דרגת כיתה, 2015



\* לא ניתן לבצע ניתוח משווה דומה על נתוני הפרט – מגדר, לאום, והשלכת הורים – מכיוון שהשאלה על החרמה ברשת לא נשאלה בשנת 2009, שלגביה יש נתונים על פרטים אלו.

מקור (לשני התרשימים): יוסי שביט ועדן חכים, מרכז טאוב | נתונים (לשני התרשימים): ראמ"ה, קובצי המיז"ב

(Olweus, 2013), החוקר המרכזי של בריונות בארבעת העשורים האחרונים, הראה על בסיס מדגם של 440,000 ילדים בארצות הברית כי שיעור הקורבנות הכללית לבריונות נע בין 15 ל-18 אחוזים, ואילו שיעור הקורבנות לבריונות רשת נע בין 4 ל-5 אחוזים.<sup>15</sup> עוד הוא הראה שיש חפיפה גדולה מאוד בין בריונות רשת לבריונות מסורתית: כ-90 אחוזים מהקורבנות לבריונות רשת הם קורבנות גם לבריונות "מסורתית", ו-90 אחוזים מהבריונים פועלים בשני האפיקים, כך שלא ברור אם יש ממש באבחנה האנליטית ביניהן. גם בישראל יש חפיפה גדולה מאוד בין קורבנות לבריונות רשת לקורבנות רגילה (Tarablus, Heiman, and Olenik-Shemesh, 2015). Olweus טוען שנתוניו מעידים על התמקדות שגויה, בעיקר של התקשורת, בתופעת בריונות הרשת, שעלולה ליצור פניקה שלא במקומה.

למרות הנתונים ש-Olweus מציג, שיחות עם מורים מעלות שבריונות הרשת אכן מציבה אתגר חדש, וייתכן שזו אחת הסיבות להתמקדות בה. עיסוק נרחב אינו "טעות", אך ייתכן שהעניין אינו שבריונות זו נפוצה או דכאנית יותר, אלא שהרשת משפיעה ומעצבת בריונות באופנים שעדיין לא ברור כיצד להתמודד איתם. לדוגמה, הרשת מאופיינת באנונימיות ש"מסייעת בשחרור פרטים מהלחצים המגבילים של חברה, מוסר, ואתיקה להתנהגות נורמטיבית" (Hinduja and Patchin, 2008). נוסף לכך היא פונה לקהל רחב ומאופיינת בתפוצה מהירה שעשויה להגביר את המוטיבציה להצקות ואת חומרת הפגיעה שלהן (Mesch, 2012), ובנגישות גבוהה ומתמדת (Tarablus, Heiman, and Olenik-Shemesh, 2015).

מחקרים שבחנו את המאפיינים של בריונות רשת אל מול בריונות מסורתית מצאו דמיון רב בין המאפיינים של שני סוגי הבריונות (Hong et al., 2016), אך גם הבדלים רבים ביניהם, למשל במתאם עם משתנים מרכזיים כמו אקלים בית הספר או גזע (Varjas, Henrich, and Meyers, 2009). בכמה מחקרים נמצא שההשלכות של קורבנות לבריונות רשת הן חמורות במיוחד ובעלות ממד עצמאי (Bonanno and Hymel, 2013). לדוגמה, במחקר ישראלי חלוצי נמצא שיש מתאם בין קורבנות לבריונות רשת למחשבות אוברדניות, אך אין מתאם בין קורבנות לבריונות מסורתית למחשבות אוברדניות (Olenik-Shemesh, Heiman, and Eden, 2012). ההיקף המוגבל של המחקרים שמצאו אפקטים מסוג זה מגביל את האפשרות הכללית מהם (Bonanno and Hymel, 2013). אחד מההבדלים שעולים שוב ושוב במחקרים משווים הוא שקורבנות לבריונות רשת נוטים להיות גם בריוני רשת בעצמם. המתאם בין ההתנהגויות עומד על 0.74, לעומת המתאמים בין סוגי הקורבנות והבריונות האחרים (פיזית, מילולית, יחס), שעומדים על 0.18-0 (Varjas, Henrich, and Meyers, 2009). גם בישראל נמצא קשר עוצמתי בין קורבנות ברשת לבריונות רשת (Goffin and Avitzour, 2012). ייתכן שהדבר נובע מכך שהפעלת בריונות ברשת דורשת סט כישורים שונה מזה הנדרש מבריון מסורתי.

15 הפערים בין ממצאים אלו לממצאים במחקרים חשובים אחרים בישראל ובעולם נובעים מהבדלים במדידה (Hinduja and Patchin, 2010; Tarablus, Heiman and Olenik-Shemesh, 2015).

## 2. גרסיה ליניארית לשיעור התלמידים המוחרמים בכיתה, לפי לאום והשכלת ההורים בכיתה

הגרסיה מציגה את השפעת הלאום והשכלת ההורים על שיעור תלמידי הכיתה שמדווחים על קורבנות לחרם. בעמודה הימנית הקבוע מציין את ממוצע המדווחים על חרם בכיתות בחינוך העברי. המשתנה השכלת ההורים הממוצעת בכיתה מורכז ביחס לממוצע של הכיתות במדגם, כלומר עבור כל כיתה מצוינת השכלת ההורים הממוצעת בה פחות ממוצע השכלת ההורים בכלל הכיתות במדגם. כיתה שממוצע השכלת ההורים בה שווה לממוצע תקבל אפוא את הערך 0. לכן בעמודה השמאלית הקבוע מציין את ממוצע המדווחים על חרם בכיתות בחינוך העברי שבהן השכלת ההורים שווה להשכלה הארצית הממוצעת.

מן הניתוח עולה שהפער הממוצע בין הלאומים עומד על כ-7 אחוזים (מקדם המשתנה "זרם חינוך"), ובפיקוח על השכלת ההורים בכיתה הפער מתמתן רק במעט ועומד על 6 אחוזים. לפי המודל, בכיתה שבה השכלת ההורים ממוצעת, שיעור התלמידים הסובלים מחרם הוא כ-4 אחוזים בממוצע בחינוך העברי, וכ-10 אחוזים (3.805+6.007) בזרמי החינוך הערביים.

### לוח נ'1. גרסיה ליניארית לשיעור התלמידים המוחרמים בכיתה, 2015

ממוצע המדווחים על חרם: השכלת הורים שווה לממוצע ארצי	ממוצע המדווחים על חרם בכיתות	
3.805**	3.509**	קבוע
6.007**	7.101**	זרם חינוך: ערבי, בדואי או דרוזי <sup>א</sup>
-0.328**		השכלה ממוצעת של ההורים בכיתה (ממוכז ביחס לממוצע)
5,313	5,609	N (כיתות)
0.219	0.214	R <sup>2</sup>

<sup>א</sup> בהשוואה למגזר היהודי, המשמש מגזר הייחוס.

מובהקות: \*\* p < 0.05

מקור: יוסי שביט וערן חכים, מרכז טאוב