

## פרוטוקול לטיפול בחרם בבית הספר היסודי

מאת: אודליה אלקובי, יעל אברהם, ורד זיו וטל אשד

ייעוץ מקצועי: פרופ' חיים עומר

### תקציר

מאמר זה סוקר את תופעת החרם החברתי, ומציג פרוטוקול חדשני וישים לטיפול בחרם בתקופת גיל החביון, שבו מתעצמת תופעת החרם. הפרוטוקול נוסה בהצלחה במסגרת 'תעצומות' במקרים רבים והוא בעל אפקטיביות רבה. בסיום המאמר יוצגו כמה תיאורי מקרים המדגימים את השימוש בפרוטוקול זה.

### מבוא: תופעת החרם החברתי

חרם חברתי: הרחקה מכוונת של ילד או ילדה מן הקבוצה החברתית שאליה הוא שייך. החרם החברתי הוא הקצה הכואב של הקשיים החברתיים. כאשר נחשף החרם הוא מטלטל את המערכת כולה, ומפגיש את הגורמים החינוכיים והטיפוליים עם תחושות של חוסר אונים ותסכול, הן באשר לילד המוחרם הן באשר לקבוצת הילדים המחרמיים.

לאחרונה הופץ ברשתות החברתיות סיפורה של אופק, תלמידת בית ספר יסודי אשר מתארת כי במשך שש שנות בית הספר היסודי חוותה חרם מתמשך על ידי בני כיתה. חוויית החרם היא חוויה קשה מנשוא, בין אם החרם בא לידי ביטוי בהתעלמות מלאה של ילדי הכיתה מאחד הילדים (שום מגע פיזי או מקוון) ובין אם הוא בא לידי ביטוי בדחייה פעילה של הילדים את הילד אל מחוץ לקבוצה, בנוכחותו או שלא בנוכחותו על ידי רכילות, כתיבת פוסטים פוגעניים, המצאת כינוי משפיל ועוד (Chiffrieller, Kangos & Milone, 2015). חוויית ההתעלמות מצד הילדים האחרים מעוררת בילד המוחרם תחושות של אימה ומצוקה עצומה, ההרגשה ש"אני לא קיים" ו"אף אחד אינו רואה אותי ואינו מתייחס אליי", מציפה אצל הילד, על פי ויניקוט, את חרדת הכיליון (ויניקוט, 2018). חרדתו של הילד מתגברת לנוכח חוסר הידיעה מדוע נעשה עליו החרם, וכן חוסר הוודאות לגבי משך הזמן שבו יימשך החרם. חרם יכול להימשך ימים אחדים אך לעיתים הוא יכול להימשך שנים. נוסף לכך, השימוש בטלפונים החכמים וברשתות המקוונות בשנים האחרונות, העצים את תופעת החרם (ציונה, 2018).

נוקי החרם והשלכותיו יכולים להיות קשים וארוכי טווח, ועלולים לפגוע בתחומי חיים רבים של הקורבנות: ייתכנו פגיעות הקשורות לבית הספר, כמו פגיעה ביכולות הלימודיות ובהישגים עד כדי נשירה, ייתכן נזק בריאותי וכן תיתכן פגיעה פסיכולוגית, כגון דיכאון, חוסר ביטחון, דימוי עצמי נמוך וירידה בתחושת המסוגלות. גם בטווח הארוך תיתכן פגיעה, כגון נטייה לפגיעה עצמית, חוסר שביעות רצון מקשרים חברתיים ועוד (Bogart et al., 2014; Brunstein-Klomek, Sourander & Gould, 2010; Eiseberg, 2014; Haltigan & Vaillancourt, 2014; McDougall & Vaillancourt, 2015; Reijntjes et al., 2011; Swearer & Hymel, 2015).

חשוב לזכור כי חרם משפיע לרעה לא רק על הילד הנפגע, אלא גם על ילדים אחרים – הוא משפיע על מצב רוחם לרעה, מקשה על הריכוז והלמידה בכיתה ואף גורם להם רגשי אשם לאורך שנים (שביט וחכים, 2017).

### היקף תופעת החרם בארץ

נתונים מחקריים של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), אשר פורסמו בשנת 2016, מצביעים על כך שבממוצע ארבעה אחוזים מהילדים מדווחים כי חוו חרם על ידי חבריהם. הנתונים מראים כי בחברה הערבית הנתונים גבוהים אף יותר, ואחד ההסברים לכך הוא שככל שהחברה סגורה יותר ובעלת אופי קהילתי, כך ייתכנו בה יותר אירועים של חרמות. עוד עולה מנתוני הסקר כי עם העלייה בגיל יש ירידה בתופעת החרם, וכי השנים הקשות ביותר עבור הילדים הן בכיתות ד'–ו', כלומר בתקופת גיל החביון, שבהן שישה אחוזים מן הילדים מדווחים על חרם (פי שניים מהנתונים שעליהם דיווחו ילדי כיתה ז' ומעלה).

## סקר ראמ"ה פברואר 2016

היגד	שכבות	דובר ערבית (%)	דובר ערבית (%)	כלל בתי"ס (%)
האם במהלך החודש האחרון הטילו עליך חרם, קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתך	ד – ו	6	14	8
	ז – ט	3	11	6
	י – י"א	3	9	4
	כלל השכבות	4	12	6

כאשר מנסים לבחון מי הם הילדים הסובלים מחרם בגיל החביון נראה כי שונות ואי-התאמה לקבוצת השווים היא ציר מרכזי בתהליכי ההדרה בגיל החביון (Mikami, Lerner & Lun, 2010; גרפי-פישר, 2018). לעיתים מדובר בשונות שיוכית, כגון מיעוט לאומי או אתני (שביט וחכים, 2017); לעיתים מדובר בשונות מבחינת ההופעה החיצונית, כמו למשל ילדים שמנים (Wójcik & Kozak, 2015); לעיתים בשונות הנובעת ממעמד סוציאקונומי נמוך לעומת שאר חברי הכיתה. גם שונות מן ההתנהגות המקובלת באותה קבוצה יכולה להוביל לדחייה – כך למשל יכולים לסבול מדחייה ילדים שקטים וביישנים, אך גם ילדים דברנים או כאלו המביעים דעות לא מקובלות, ילדים בעלי טעם שונה במוסיקה ועוד, הכול בהשוואה לקבוצת השווים שאליה הם משתייכים.

חנה גרפי-פישר (2016), מציינת כי מאפייני גיל החביון (6–12 שנים) הם אלו המסבירים מדוע דווקא בגיל זה מתעצמת תופעת החרם. לדבריה, בגיל זה הילד עובר מחיק משפחתו אל קבוצת השווים כחלק מתהליך הנפרדות, והוא צריך ללמוד להתאים את עצמו לחברת בני גילו. לחברת הילדים יש כללים, חוקים ונורמות התנהגות חזקות וברורות, והילד חווה לחץ חברתי להתנהג לפיהן. לפיכך ילד בגיל החביון, אשר מפגין שונות מקבוצת השווים, עלול להיענש על כך בחומרה על ידי קבוצת השווים, בין היתר על ידי מנגנון החרם.

עם המעבר לכיתה ז', ותחילת גיל ההתבגרות, המשימה ההתפתחותית של הילד היא יצירת זהות עצמית. כעת יש מקום לגילויים של אותנטיות ושונות, והילד יכול למצוא לעצמו חברים בעלי אפיונים דומים לו השונים לעיתים מקבוצת הרוב. עובדה זו מסבירה את הירידה בתופעת החרם.

#### החרם החברתי כהפגנת כוח

הסוציולוג באומן (2004) מתייחס לתהליכים של הדרה חברתית ככאלו המכילים גם אלמנט של כוח. כלומר כאשר לקבוצה מסוימת המגדירה את האחר כשונה ממנה יש גם כוח, אזי נוצרת הדרה חברתית. ואכן, בספרות מתוארים ילדים מחרימים כבעלי כוח חברתי – בעלי כישורים חברתיים גבוהים, מקובלים חברתית, תוקפניים, מסוגלים לתכנן ולהנהיג חרם, בעלי קשרים עם קבוצות חברתיות שונות בתוך הכיתה ובעלי יכולת להניע אותם. יש אף המחרימים ילדים על מנת לשפר את מעמדם החברתי ולהפגין את כוחם, כאשר הם חשים איום חברתי מצד הילד המוחרם (Faris, & Killen & Malti, 2015, Felmelle, 2011, ציונה, 2018). נוסף על המחרימים המרכזי, שותפים לחרם גם תלמידים אחרים ברמות שונות של מעורבות. לרוב ישנם תלמידים שפועלים באופן אקטיבי בהחרמה, ואחרים שמצטרפים אליהם, המכונים בספרות המחקרית 'צופים מהצד'. לרוב אלו תלמידים אשר חוששים מפגיעתו של המחרימים המרכזי או שיש להם קשרי חברות עימו, ולכן הם נוטים לשתף עימו פעולה או לא להביע התנגדות בקול רם גם כאשר עמדם הפנימית שוללת לעיתים את ההחרמה (Olweus, 2001; Howard, Landau & Pryor, 2014). חששם של הילדים מן המחרימים המרכזי מקשה על הטיפול בחרם.

כאשר נפגשים הגורמים החינוכיים והטיפוליים בתופעת החרם החברתי הם חשים חוסר אונים ואוזלת יד. בדרך כלל הם מנסים למגר את התופעה על ידי תקיפתה מכיוונים שונים ובחזיתות רבות: שיחת נזיפה לכיתה על ידי המחנכת, היועצת או המנהלת; גינוי הילד המחרימים ולעיתים השעייתו; זימון ההורים לבית הספר ועוד. ברוב המקרים גישות אלו אינן יעילות, לעיתים הן אף מביאות להחרפה במצבו של הילד המוחרם, שכן כעת הוא נתפס כ'מלשין' והילדים מתאחדים בסירובם לשתף פעולה עם המערכת ולהפסיק את החרם.

הפרוטוקול הנוכחי מנסה להציג גישה חדשנית לטיפול בחרם, אשר הופעלה באפקטיביות רבה במערכות חינוכיות שונות. פרוטוקול זה נועד לתת אונים במקום שיש בו חוסר אונים. הוא שואב השראה מעבודתה של חוקרת בשם סו יונג (1998) אשר פתחה צוהר חדש להתמודדות עם חרם. יונג התמקדה בעידוד ידידות תומכת, ולא במאבק בבריונות.

מחקרים על התנהגות לא קונפורמית, כגון מחקרו הידוע של אש (Asch, 1951), מראים כי מספיק שיש אחד שמתנגד לנורמה כדי לתת כוח לאחרים. כלומר כדי לשבור נורמה חברתית קלוקלת נדרש אדם אחד שיכול להתחיל תנועה בכיוון ההפוך. האדם הזה חייב להיות מקבוצת השווים ולא דמות מבוגר כמו מורה או הורה.

## הפרוטוקול לטיפול בחרם

### הנחות יסוד:

1. יש לטפל בחרם חברתי! זוהי תופעה בעלת השלכות נפשיות מסכנות הן לילד המוחרם והן לסביבתו. ניתן לראות בחרם 'אירוע חירום חברתי'.
2. החרם עלול להיות מוחלט ואדוק בקרב הילדים, ולא תמיד הוא גלוי לעולם המבוגרים.
3. התערבות יעילה בחרם דורשת מנהל אירוע, שהוא אדם משמעותי מצוות בבית הספר, בדרך כלל יהיה זה מחנך הכיתה.
4. תוכנית ההתערבות בחרם תיעשה באופן מערכתי, שכן קיומו של חרם בכיתה מעיד על דינמיקה קבוצתית של 'שעיר לעזאזל'. על פי הגישה הסוציו-אנליטית להבנת קבוצות, תהליך התפתחות ה'שעיר לעזאזל' בקבוצה מבטא רגרסיה קבוצתית ומשקף קושי בהתנהלות התקינה של הקבוצה. הוא מעיד על קשייה של הקבוצה בניהול הקונפליקטים שלה יותר משהוא מעיד על קשייו של הפרט (Bion, 1961).
5. שני מעגלי ההתערבות בפרוטוקול זה הם: ילדי הכיתה, וההורים.
6. ההתערבות הינה חשאית והילד המוחרם, כמו גם שאר ילדי הכיתה, אינם יודעים על התוכנית. הם יחשפו אליה בהדרגה בהמשך.

## תוכנית התערבות כיתתית במקרה של חרם

### שלב א' – איסוף נתונים והקמת צוות לקידום חברתי (המכונה 'הצלח"ה')

1. איתור תלמיד להקמת צוות לחשיבה ופעולה חברתית בכיתה ('הצלח"ה'). מאפייני התלמיד: 1. בעל כישורים חברתיים 2. בעל השפעה על חבריו 3. בעל מוסריות גבוהה.
  2. קיום שיחה של מחנך הכיתה (מנהל האירוע) עם התלמיד. השיחה מובנית וכוללת שלושה היבטים – א"א:
  - 1) **אינפורמציה** – המחנך מברר עם התלמיד מה קורה בפועל בכיתה, מהי רמת הפגיעה בילד המוחרם ומהי האווירה הקיימת בכיתה. כמו כן, הוא מוסר לו מידע – "אני רואה שיש מצב חברתי קשה בכיתה", "אני מאמין שיחד איתך נוכל לשנות זאת".
  - 2) **אזור רגשי** – המחנך משוחח עם התלמיד על רגשותיו עקב המצב בכיתה, ומשתף אותו ברגשותיו שלו.
  - 3) **ארגון** – המחנך מסביר לתלמיד על אודות התהליך והשלב הבא. לאחר מכן הוא חושב יחד עם התלמיד על תלמיד נוסף שכדאי לצרף לצוות הפעולה החברתי.
- דוגמה: "יאייר, קראתי לך כי אני רואה שיש בכיתה מציאות חברתית כואבת, וכמו שאני מכיר אותך, זה כואב גם לך. אני מבקש לדעת מה אתה רואה בכיתה?... חשבתי שנוכל להיות צוות חשיבה שיכול לשנות את המצב, חשוב שתדע ששינוי זה תהליך שלוקח זמן, אבל בסוף הצדק יוצא לאור".

חשוב לשים לב כאשר ילד אינו משתף פעולה, אין ללחוץ עליו אלא לאתר ילד אחר שיהיה מוכן להשתתף בתוכנית.  
כמו כן, לאורך כל הדרך על המחנך להתפעל מהכוחות של צוות הפעולה והתעוזה שלהם לצאת כנגד הנורמה הכיתתית של החרם.  
3. הרחבת צוות ההתערבות הכיתתי, גיוס רגשי והצהרת מטרה: הרחבה זו תיעשה על ידי חשיבה משותפת עם התלמיד המוביל, באשר לשאלה את מי מהחברים בכיתה כדאי לצרף לצוות החשיבה לטובת השינוי. התלמיד המוביל יגש לתלמיד שנבחר ויזמין אותו להיות שותף להצלחה: הצוות לקידום חברתי.

#### שלב ב' – הרחבת צוות 'הצלחה'

1. בפגישה הבאה יהיו נוכחים המחנך ושני התלמידים. בפגישה זו נפעל שוב לפי מודל א"א: אינפורמציה, איורור רגשי וארגון. המחנך יבקש מהילדים להזמין ילד נוסף להיות שותף לצוות.

#### שלב ג' – תמיכה בילד המוחרם

1. המשך הרחבת צוות הפעולה – קיום שיחה עם שלושת הילדים. המחנך יפתח בשאלה למצטרף החדש לפי מודל א"א.  
2. כעת תיערך חשיפת היעד בפני חברי צוות 'הצלחה' – תמיכה במוחרם.  
ההתערבות תהיה על ידי צוות הפעולה החברתי, שייגש לתמוך במוחרם כאשר יש פגיעה. התמיכה אינה חייבת להיות פומבית, אלא יכולה להיות חשאית. כאן המקום לתכנן עם התלמידים איך ניתן לתמוך, לדוגמה: לגשת למוחרם ולומר לו "ראינו מה שנעם אמר לך, תדע שאנחנו חושבים שזה לא יפה מה שהוא עושה", "ראינו ש... תדע שאנחנו לא בצד שלהם".  
הבהרה: המחנך יבדוק עם הצוות האם הם בשלים לצאת לשטח. כיוון שמציאות של חרם היא טוטאלית וקשה, הדרך לתמוך בהם היא להציע שכל התערבות תיעשה בתיאום ביניהם ולפחות בזוג, ולא כיחיד. נתינת תמיכה למוחרם היא צעד קשה עבור הילדים מכמה סיבות: לעיתים המוחרם "מצדיק" את סיבת הדחייה גם בעיניהם של צוות החשיבה, וסיבה אחרת לקושי היא הסיכון שבחבירה למוחרם והחשש שהדבר יפגע במעמדם החברתי. לכן המחנך יבקש מהצוות שיינתן לתלמיד המוחרם תמיכה ממוקדת סביב הפגיעה. יש לעשות הבחנה בין 'כבוד' ליחברות, אנו מבקשים לשמור על כבודו של המוחרם בלבד ולא להיות חברים של המוחרם. ללא הבחנה זו אנו עשויים להיתקל בהתנגדות מצד הילדים.  
3. הרחבת צוות פעולה חברתי. הילדים יתבקשו לגייס למפגש הבא ילד נוסף. תיערך חשיבה משותפת בנוגע לשאלה את מי כדאי להזמין.

### שלב ד' – מחאה פומבית על הפגיעה במוחרם

1. בפגישה זו יהיו נוכחים ארבעה מתלמידי הכיתה והמחנך. המחנך יפתח בשאלה לתלמיד המצטרף לפי מודל א"א.
  2. המחנך ישמע כיצד הילדים תמכו במוחרם. כעת יוסיף על התמיכה, את המחאה בפגיעה. המחנך יתכנן עם התלמידים את המחאה כלפי הפגיעה, לדוגמה: "תפסיק, זה לא נעים לנו ככה בכיתה", "לכולם מגיע לשחק". יש לצפות לאירוע של דחייה בכדי ליישם את המחאה.
- הבהרה: המחאה תהיה תמיד בלשון רבים ותתייחס לנורמות רצויות ולא באופן אישי.  
המחאה כנגד הפגיעה לעולם אינה כרוכה באלימות.  
בשלב הבא תיעשה חשיבה בנוגע לשאלה את מי עוד ניתן להזמין לצוות הפעולה.

### שלב ה' – שיח גלוי בכיתה

1. הרחבת צוות הפעולה: בפגישה זו יהיו נוכחים חמישה תלמידים. גם הפעם יפנה המחנך תחילה לתלמיד המצטרף לפי מודל א"א.
  2. היעד הבא – פומביות. שיחה ישירה של המחנך עם כלל הכיתה על האווירה הכיתתית הקיימת והרצון לחולל שינוי. טרם שיחה זו, המחנך יחשוב יחד עם התלמידים האם אכן מתאים לערוך שיחה זו כעת, או שכדאי קודם להרחיב עוד את צוות הפעולה.
- רק לאחר שהצוות ירגיש בשל להצהרה פומבית, המחנך יעביר מערך שיעור על האווירה הכיתתית והנורמות החברתיות הראויות לכיתה. בשיעור ייערך שיח פתוח עם התלמידים על אודות הנורמות הקיימות, לאן התלמידים רוצים להתקדם ואילו צעדים אופרטיביים יקדמו אותם אל היעד.
- הבהרה: רק לאחר גיוס של קבוצת תלמידים והכנה רגשית יתאפשר שיח גלוי ופתוח עם התלמידים, שמאפשר שינוי נורמות חברתיות.

### שלב ו' – גיוס הורי הכיתה לתהליך

1. מפגש הורים לכלל ילדי הכיתה: במפגש יתאר מחנך הכיתה את המצב החברתי השורר בכיתה. הוא יתאר את הנורמות החברתיות הלקויות הקיימות בכיתה אשר דורשות שינוי, יסביר להורים את מידת ההשפעה שלהן, וכן ידריך את ההורים כיצד לכוון את ילדיהם לעמדות ראויות, כיצד לא להוביל למצב של חבורות ותחרויות וכיצד ניתן לשדר לילדים לגיטימציה לשיתוף פעולה וערבות עם כלל הכיתה.
- הבהרה: תיתכן התבטאות של התמרמרות מצד הורים שלא חשים קשר לפגיעות בכיתה. תפקיד המחנך להבהיר שמציאות פוגענית קשורה לכלל ילדי הכיתה, וטיפול כיתתי ימנע את הסיכון שילדם יהיה הבא בתור.
2. במפגש ייערכו דיון וחשיבה על פעולות הוריות לתמיכה בנורמות חברתיות מיטיבות, ויועלו דוגמאות, כגון החלטה כי פעילויות בבית ייעשו עם ארבעה ילדים או עם כלל הכיתה, ואין להזמין רק חצי כיתה. במפגש תופנה בקשה להורים להבהיר לילדיהם שהם מתנגדים להדרה של ילדים אחרים.

**ההתערבות המתוארת לעיל היא התערבות לטווח הקצר, בד בבד יש לקיים התערבות לטווח הארוך, אשר כוללת: עבודה סדירה על אקלים כיתה ובניית תוכנית עבודה אישית לקידום הפוגע והנפגע.**

**עבודה על אקלים כיתה** – מומלץ למורים לעבוד באופן מובנה על אקלים כיתה, כאשר המסגרת היא שעת חינוך שבועית שבה עוסקים בנושא חברתי. ניתן להיעזר בחוברות 'TSG' וילדעת לגעת' אשר כוללות משחקים ומערכים לפיתוח ולקידום חברתי של כלל הכיתה (תעצומות, 2018) וכן בספרה של יעל אברהם, שבו פרק העוסק בפעילויות בכיתה (אברהם, 2018).

**בניית תוכנית עבודה אישית לקידום הפוגע והנפגע** – התוכנית כוללת שלושה מעגלי עבודה: המורה עם עצמו אל מול ההתנהגויות של הילד, תיווך לילד לשינוי התנהגות, וביסוס מיומנויות חברתיות לכלל ילדי הכיתה. התוכנית תבוצע על ידי מחנך הכיתה בליווי הצוות הטיפולי (יועצת ופסיכולוג בית הספר) והורי הילדים.

## תיאור מקרה

(השמות והאירועים טושטשו כדי לשמור על פרטיות התלמידים)

מחנכת כיתה ד' בבית הספר יסודי שמה לב כי התלמידה א' אינה משתתפת במופע הריקוד, שבו משתתפות כל בנות הכיתה האחרות. לדברי המחנכת, א' היא ילדה שקטה, תלמידה טובה. א' בעלת משקל עודף, מסורבלת, מבולגנת ובעלת מראה מרושל.

בשיחה עם אימה של א' מתברר כי הילדות מכנות את א' **פסולה** וכמעט אף אחת אינה מדברת איתה במשך יום הלימודים. מי שנוגעת בא' נפסלת אף היא, והילדות מתרחקות ממנה למשך יום שלם, שזה לדבריהן הזמן שלוקח 'להתנקות' מהשפעתה של א'. הדס, הילדה שהובילה את החרם החברתי על א' היא ילדה כריזמטית ומובילה, מצליחה מאוד בלימודיה, יפה, הבנות רוצות להיות בקרבתה. הן יזמו ביניהן תורנות, שבה בכל ארוחת עשר אחת הבנות מביאה ממתק להדס.

מחנכת הכיתה, שהיא 'מנהלת האירוע', החליטה לעצור את התופעה. המחנכת בחרה בנועה, תלמידה רגישה ומוסרית, שקטה ונעימה שיש לה מעגל חברתי יציב. בשיחה עם נועה ביררה המחנכת איך נועה מרגישה בכיתה והאם יש לה קושי עם האווירה הכיתתית. נועה השיבה: "בסך הכול טוב לי בכיתה שלנו, יש לי חברות שכיף לי איתן. אני מרגישה שהאווירה בכיתה בסדר, חוץ מזה שכולן לא אוהבות את א'". המחנכת מבררת מהי עמדתה של נועה כלפי א'. "אין לי שום דבר נגדה ואני די מרחמת עליה. אני לא ממש מבינה למה כל כך שונאים אותה". המחנכת מספרת לנועה כי היא רוצה לשנות את מצבה החברתי של א', וכי בחרה בה מפני שהיא חושבת שהיא ילדה מוסרית שיכולה להתחיל את השינוי. וכך אמרה המחנכת: "אנחנו נקים צוות פעולה שייקרא 'הצלחה' – הצוות לקידום חברתי, בעזרת הצוות הזה נצליח לגרום לשינוי בדעת הקהל כנגד א', אבל נעשה את זה באופן הדרגתי. המשימה הראשונה שלנו היא לגייס עוד ילד או ילדה לצוות שלנו, מי את חושבת שיתאים?"

נועה הציעה את שירה, חברתה הקרובה, ולאחר יומיים התקיימה פגישה משולשת עם שירה, נועה והמחנכת. התהליך חזר על עצמו. שירה אמרה: "בלב שלי אני מתנגדת ללעג של הבנות על א', אבל

אני פוחדת להתנגד כי אז יכולים לפסול גם אותי". המחנכת מבטיחה לשירה כי היא לא תהיה לבד בתהליך השינוי. כעת דנו נועה ושירה יחד עם המחנכת, מי יהיה הילד השלישי שיצטרף לצוות. פה אחד הן החליטו לצרף את חגית. לאחר יומיים חזר התהליך על עצמו עם שלוש הילדות. חגית סיפרה: "א' גרה לידי ואני רואה אותה עם האחיות הגדולות שלה מדי פעם. רציתי לדבר איתה אבל לא ניגשתי" כעת חושפת המחנכת בפני שלוש הילדות את המשימה הראשונה של 'צוות ההצלחה' והיא – **תמיכה בא'**. היא מדגישה שהתמיכה יכולה להיות חשאית, כגון לשלוח לה הודעה, לעבור לידה בסוף ההפסקה ולומר לה בשקט משפטים כמו: "אל תשימי לב אליהם", "תדעי שלא כולם מסכימים למה שקורה כאן", "אני איתך...". חגית החלה לומר שלפעמים לא מגיע מה שעושים לה כי היא דוחפת, הדפים שלה מפוזרים בכל הכיתה, והשולחן שלה מבולגן. המחנכת הקשיבה ואמרה: 'אתן לא חייבות להיות חברות של א', אלא רק לשמור על כבודה, רק ככה נשנה את המצב חברתי שלנו בכיתה". המחנכת מבקשת מהילדות לצאת לשטח ולהגיע בעוד שלושה ימים עם ילדה נוספת. הן מסכימות פה אחד שכדאי לצרף את רחל. לאחר שלושה ימים נפגשה המחנכת עם ארבע הילדות והן שיתפו בתמיכות החשאיות שלהם כלפי א'.

כאשר נפגשו, המחנכת פנתה לרחל בשאלה האם היא יודעת מדוע היא הגיעה למפגש. רחל סיפרה שהיא עודכנה והיא מעוניינת להצטרף לצוות 'הצלחה'. המחנכת שאלה את הילדות איך היה עבורן לתמוך בא'. הן סיפרו על סיפוק וחשש בו-זמנית. חגית אמרה שזה שהן היו ביחד עזר לה מאוד. המחנכת אמרה כי הצעד הבא יהיה **מחאה פומבית כנגד פגיעה**. הילדות הביעו חשש והסתייגות, ובשלב זה המחנכת דיברה על שני כללים שיכולים לסייע להן: 1. יש להביע תמיכה רק כאשר מישוה מצוות 'הצלחה' נמצא. 2. יש לדבר בלשון רבים, לדוגמה "אנחנו רוצים שבכיתה שלנו כולם ישתתפו", "זה לא נעים לנו הצעקות", "אנחנו דווקא בעד שכולם יאכלו ביחד". יש לכן שלושה ימים לנסות, בואו נגייס עוד ילדה לצוות 'הצלחה' שלנו. הילדות הציעו שגל תצטרף.

לאחר שלושה ימים נפגשו חברי צוות הצלחה עם המחנכת. ילדות הצוות היו נרגשות ונסערו: "היא פשוט הסכימה", "אנחנו לא מאמינות". הן סיפרו למחנכת כי במהלך החזרות למופע, א' התקרבה אל הרוקדות. הדס, מארגנת החרם, צעקה כלפיה שתתרחק ושהיא מפריעה, אבל אז גל אמרה "למה? אנחנו רוצים שכולם יהיו בריקוד" ואנחנו פשוט אמרנו "נכון, נכון", ואז הלא ייאמן קרה. הדס אמרה בשקט "טוב, שתצטרף". "לא האמנו!! פשוט לא האמנו למשמע אוזנינו". המחנכת חייכה בשמחה ושאלה את הבנות: "איך לדעתכן זה קרה? מה השתנה?" והן השיבו: "היא פשוט ראתה שלא כולן אוהבות את ההתנהגות שלה...". המחנכת הציעה להעמיק את התהליך ולקיים שיחה גלויה עם כל הכיתה על המצב חברתי. "אני אנהל את השיחה עם הכיתה, אני מבקשת מכן לדבר בכנות על מה שאתן מרגישות וחושבות. ועד למפגש הבא שלנו, תגייסו עוד ילד לצוות".

המחנכת נכנסה לכיתה ושוחחה באופן פתוח ואמיתי עם הבנות על המצב חברתי בכיתה. היא ביררה איתן מה הן הנורמות שהיו רוצות שיהיו בכיתה ושעשויות לשפר את המצב חברתי בכיתה. באופן ברור עלו מן הבנות תחושות של רצון בשינוי ובהתחדשות. אחת הבנות אמרה: "אני חושבת שאני מייצגת את כל הבנות כאן כשאני אומרת שאני רוצה שנרגיש כולנו ביחד ככיתה אחת בלי להוציא בנות מסוימות מהחבורה. שכולן ירגישו כאן בבית". לסיום, כל אחת מן הבנות לקחה על עצמה משימה חברתית שאותה תיישם החל ממחר, משימות כמו "אני מתחייבת לשים לב שלא יהיו

בנות שיהיו לבד בהפסקה" או "אני מתחייבת לדאוג להביא שיעורי בית לבנות שיהיו חסרות", ועוד. המורה עדכנה את הבנות כי היא נפגשת עם כל ההורים בשל המציאות החברתית שהייתה בכיתה, ומתוך רצון לקבל את הגיבוי שלהם לחיזוק המהפך שהן מובילות בכיתה.

המורה נפגשה עם ההורים לערב כיתה. חלק מן ההורים הביעו במהלך המפגש התנגדות כיוון שלדבריהם בתם כלל לא קשורה למצב חברתי, "תטפלו בא' ובהדס, זה בכלל לא קשור לבת שלי". בשלב זה המחנכת הבהירה שחרם הוא תופעה המעידה על נורמות כיתתיות של כלל הכיתה, וטיפול מעמיק כפי שנעשה כעת ימנע את הישנות החרם כלפי בנות אחרות, ויטפח נורמות חברתיות מוסריות בקרב כל הבנות. בפגישה עם ההורים נתנה המחנכת סקירה על תהליך הטיפול שעברה הכיתה, ושיתפה אותם בחוויית הסיפוק וההתרגשות של הבנות בכיתה בעקבות סיום החרם. ההורים קיבלו על עצמם להיות מעורבים ולהביע את הצד המוסרי בכל עניין חברתי.

## פרוטוקול חרם

**שלב א':** הקמת צוות 'הצלחה' (הצוות לקידום חברתי) והרחבתו

גיוס ילד (חברותי, משפיע ומוסרי) להקמת הצוות על ידי מודל שיחה אא"א  
הרחבת הצוות לקראת השלב הבא

**שלב ב':** ביסוס צוות 'הצלחה' והרחבתו (אא"א)

בקשה לתמיכה ב'פרטי' בילד המוחרם  
הרחבת הצוות לקראת השלב הבא

**שלב ג':** ביסוס צוות 'הצלחה' והרחבתו (אא"א)

בקשה לתמיכה פומבית בילד המוחרם  
הרחבת הצוות לקראת השלב הבא

**שלב ד':** ביסוס צוות 'הצלחה' והרחבתו (אא"א)

שיח פתוח של המחנך עם הכיתה, במטרה להוקיע התנהגויות פוגעניות ולבסס  
נורמות חברתיות חדשות

**שלב ה':** ביסוס צוות 'הצלחה' והרחבתו (אא"א)

שיח פתוח של המחנך עם הורי ילדי הכיתה, במטרה לגייס את ההורים להוקיע  
התנהגויות פוגעניות ולבסס נורמות חברתיות חדשות

## בבליוגרפיה

אברהם, י' (2018). דחיה חברתית - אין מצב שמפנים את הגב. מדריך תיאורטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים. תל-אביב: ניב.

בר-לב, א' (2017). חרם כיתתי: הסוד שמשפיע על המשך חייהם של כל המעורבים בו - מבט מקומי ועולמי. אוחזר מתוך: בין הצלולים: חינוך חברתי וכישורי חיים, <http://www.itu.cet.ac.il> בתאריך 31/10/18.

גרוסברג, י' (2018). Taazumot Social Games : TSG: אוסף משחקי כיתה לפיתוח מיומנויות חברתיות והעצמה חברתית. יד בנימין: תעצומות.

גרוסברג, י' (2018). 'לדעת לגעת' מערכי שיעור ליצירת אקלים חברתי-כיתתי: מהדורה מורחבת. יד בנימין: תעצומות.

גרפי פישר חנה (2016). ילדים דחויים חברתית: תיאוריה ושיטת טיפול. תל אביב: רסלינג.

גרפי פישר, חנה (2018). מדחייה חברתית לילד שמח בבית-הספר: גרסה מתקדמת למעודכנת ל"טיפול במעטפות" התערבות מערכתית וגישה חינוכית. ירושלים: כרמל.

וינקוט, ד', ו' (2018). הפסיכולוגיה של השיגעון. תל אביב: עם עובד.

חכים, ע', ושבית, י' (2017). חרם בן תלמידים. "דו"ח מצב המדינה 2017". ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

עומר, ח' (2008). הסמכות החדשה: במשפחה, בבית הספר, בקהילה. מושב בן שמן: מודן.

צ'ונה, י' (2018). מצמיחים ברשת: כלים לצמצום אלימות, שיימינג ובריונות של ילדים ברשתות החברתיות. הרצליה: ספר ניב.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. In H. Guetzkow (ed.) Groups, leadership and men. Pittsburgh, pa: Carnegie Press.

Bauman, Z. (2004). **Wasted lives**. Cambridge: Modernity and Its Outcasts Polity Press.

Bion, W. R. (1961). **Experience in groups and other papers**. New York: Basic Books.

Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F... Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. **Pediatrics**, 133(3), 440-447.

Bowker, J.C., & Raja, R. (2011). Social withdrawal subtypes during early adolescence in India, **Journal of Abnormal Child Psychology**, 39, 201–212.

Brunstein-Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of Cross-sectional and longitudinal research findings. **Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie**, **55**(5), 282-288.

Chiffreller, S. H., Kangos, K. A., & Milone, L. (2015). What elementary students experience outside of the classroom: Children's responses to social exclusion. **Journal of School Counseling**, **13**(1), 1-25.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2014). Empathy-related responding in children. In Killen, M., & Smeenata, J. G. (Eds.), **Handbook of moral development** (pp.). New York: Psychology Press.

Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression. **American Sociological Review**, **76**(1), 48 –73. <http://dx.doi.org/10.1177/0003122410396196>

Haltigan, J. D., & Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. **Developmental Psychology**, **50**, 2426–2436. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038030>.

Howard, A. M., Landau, S., Pryor, J. B. (2014). Peer bystanders to bullying: who wants to play with the victim?. **J Abnorm Child Psychol**, **42**(2), 265-76. doi: 10.1007/s10802-013-9770-8

Killen, M., & Rutland, A. (2011). **Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity**. Chichester: Wiley-Blackwell. doi: <https://doi.org/10.1002/9781444396317.ch4>

Killen, M., & Malti, T. (2015). Moral judgments and emotions in contexts of peer exclusion and victimization. **Advances in child development and behavior**, **48**, 249-276. doi: 10.1016/bs.acdb.2014.11.007

Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2016). Peer victimization in early childhood: Identification and risk. In O. N. Saracho & B. Spodek's (Eds.), **Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood education** (pp.105-128). USA: Information Age Publishing Inc.

Korkiamäki, R. (2014). Rethinking loneliness- A qualitative study about adolescents' experiences of being an outsider in peer group, **Open Journal of Depression**, **3**, 125-135.

Li, G., & Kim, Y. (2016). Interrelationship among school characteristics, parental involvement, and children's characteristics in predicting children's victimization by peers: Comparison between The United States and Three Eastern Asia Countries **Journal of International Education Research- Fourth Quarter 2016, 12(4): 119-128**

Longa, C.(2011). Social aggression in children and adolescents: A meta-analytic review. **Open Access Dissertations, 625**. doni:  
[https://scholarlyrepository.miami.edu/oa\\_dissertations/625](https://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/625)

Malti, T., & Zuffianò, A., & Cui, L., & Colasante, T., & Peplak J., & Bae, N.Y. (2017). Children's Social-emotional development in contexts of peer exclusion. In Cabrera, N. J., & Leyendecker, B. (Eds.). **Handbook on positive development of minority children and youth** (pp. 295-306). Cham, Switzerland: Springer.

Malti, T., Killen, M. & Gasser, L. (2012). Social judgments and emotion attributions: About exclusion in Switzerland. **Child Development, 2(83), 679-711**

McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. **American Psychologist, 70**, 300–310. doni: <http://dx.doi.org/10.1037/a0039174>

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. **Child Development Perspective, 4(2)**, 123-130. Doni:  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>

Mikami, A. Y., & Gregory, A., & Allen, J. P., & Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. **School Psych Rev, 40(3)**, 367-385.

Olweus, D. (2001). **Olweus's core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook**. Bergen: Norway.

Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., Van der Schoot, M., & Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. **Aggressive Behavior, 37(3)**, 215-222.

Srachan, K. (2014). **Poverty traps and social exclusion among children in South African**. Pretoria, SA: South African Human Rights Commission UNICEF.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. **American Psychologist**, **70**(4), 344-353.

Wesselmann, E. D. & Williams, K. D. (2013). Ostracism and stage coping, In: C.N. DeWall (Ed.), **The Oxford Handbook of Social Exclusion** (pp. 20-30). Oxford, UK: Oxford University Press.

Wójcik, M., & Kozak, B. (2017). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish Middle schools. **Polish Psychological Bulletin**, **46**(1): 1-13.

Young, S.(1998). The Support group approach to bullying in schools. **Educational Psychology in Practice**, **14**(1), 32-39. doi: 10.1080/0266736980140106.