

התמודדות עם דחייה חברתית בקרב ילדים ונוער: תובנות מיועצות חינוכיות בישראל

שחר גינדי, טלי בן יהודה, מורן קליין ושלי אהרוני בן סימון

תקציר

נושא המאמר הוא תופעת הדחייה החברתית בבתי ספר בישראל והאופן שיועצות חינוכיות חוות תופעה זו ומתמודדות עימה. תחילה יש דיון בהגדרת התופעה, בבחינת מקורותיה, בדרכי ההתמודדות עימה ובסקירה של חוזר מנכ"ל משרד החינוך בנושא. בהמשך מתוארים ממצאים מתוך ראיונות עם יועצות חינוכיות מכל שכבות הגיל וממגוון זרמי החינוך בישראל ($N=21$). לאחר מכן מובאות יחידות משמעות (themes) עיקריות שהופקו מתוך הראיונות והן חושפות חוסר אחידות בדרכי ההתמודדות של יועצות עם דחייה חברתית, כאשר ניכר כי בחירת ההתערבות בנושא מושפעת מההשקפה האישית של כל יועצת בעניין מקורות הדחייה – בילד הדחוי עצמו או בנסיבות מערכתיות וחברתיות. נוסף על כך היועצות מתלוננות על זילות השימוש במושג "חרם" וטוענות כי התופעה נפוצה בשיח הפופולרי מאשר בפרקטיקה היומיומית שלהן. בסוף מועלות שאלות על מקורות השונות בגישתן של היועצות כלפי תופעת הדחייה החברתית וכן מוצעים כמה הסברים על הקשיים במציאת התערבויות הולמות בנושא במערכת החינוך הישראלית, על אף ההנחות של משרד החינוך בנושא.

מילות מפתח: דחייה חברתית; יועצות חינוכיות; מערכת החינוך בישראל; חרם; דרכי התערבות.

מבוא

לאחרונה שיתפה יועצת חינוכית את אחד הכותבים בסיפורו של ילד בן 10 (להלן יהלי), שחוזה היסטוריה קשה של דחייה חברתית קשה. הוא היה מוקצה על ידי חבריו לכיתה לצד אלימות, חרמות ובידוד שגרמו לו לברוח מהשיעורים ולבקש עזרה במצבים קשים. הסיפור הזה אינו ייחודי, אלא הוא משקף תופעה רווחת בקרב תלמידים רבים שחווים אותה בסביבה הבית ספרית.

בספרות המחקר מופיע המונח "דחייה חברתית", המתאר תהליך שבו הפרט מוצא את עצמו מבודד מקבוצת בני גילו, דבר שפוגע בצורך הבסיסי שלו בשייכות וביצירת קשרים חברתיים (Baumeister & Leary, 1995). דחייה חברתית אינה רק תופעה עכשווית, אלא היא נטועה ברבות מחוויותיהם של תלמידי בתי הספר והשפעותיה עמוקות וארוכות טווח (Cacioppo et al., 2011). חוויותיו של יהלי משקפות את מה שכתבו אברהם (2011) ואשרת פינק (2018) על הדינמיקות המורכבות של דחייה חברתית, שבהן נוצרת מערכת יחסים עדינה בין קבוצות ליחידים.

סקירת ספרות

דחייה חברתית

לפי סמילנסקי (1988), המונח "דחייה" מתאר תהליך שבו הפרט מוצא מקבוצת בני גילו. תהליך זה פוגע בצורך הבסיסי של הפרט לחוש שייכות ולהשתתף במערכות יחסים חיוביות וארוכות טווח (Baumeister & Leary, 1995; DeWall & Bushman, 2011). תופעת הדחייה החברתית נפוצה בגילי בית הספר, והשפעותיה עמוקות וממושכות, גם בהמשך החיים (אברהם, 2011; Cacioppo et al., 2011). במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון בישראל נמצא ששליש מהתלמידים דיווחו שחוו דחייה חברתית מסוג כלשהו ואלה שחוו זאת דיווחו על רמות גבוהות יותר של מצוקה פסיכולוגית, שעירבה תסמיני דיכאון, חרדה והימנעות חברתית (Beeri & Lev-Wiesel, 2012).

בהלימה עם שיעורים גבוהים אלה אשרתפינק (2018) טוענת כי דחייה חברתית היא תופעה רחבת היקף, יותר מהגלוי לעין. לדבריה, בדחייה חברתית יש מגוון של מנגנונים, כמה מהם מרומזים: "יציירת ופירוק קבוצות, צירוף סלקטיבי של פרטים מסוימים לקבוצה והוצאת אחרים ממנה, סימון ילד מסויים כימטרה' והשאתו בשוליים" (עמ' 32). כלומר אשרתפינק מסבירה כי הקבוצה יכולה להוציא את הפרט ממנה באמצעות מגוון רחב של התנהגויות וסוגי יחסים, כאשר פגיעות אלה יכולות להיות ישירות, כגון הבעת כעס, אלימות פיזית, הלבנת פנים בסביבה החברתית ושימוש בכינויי גנאי. לעומתן יש פגיעות עקיפות, כמו איום, הפצת סודות ושמעות, הפחדה, חרמות ונידויים. בבית הספר דחייה חברתית נחשבת לבריונות (Espelage & Swearer, 2004).

אם כן, דחייה חברתית היא מבנה מורכב שיש בו התנהגויות שיכולות לנוע בין התעלמות מנוכחותו של פרט מסוים ובין גירוש פעיל שלו (DeWall & Bushman, 2011). מתוך מנעד זה אברהם (2018) מבדילה בין שני מיצבים (סטטוסים) של ילדים שחווים דחייה: "ילדים דחויים" ו"ילדים שקופים". ילדים דחויים הם אלה שסובלים מדחייה פעילה מצד קבוצת השווים: לא רוצים לשבת לידם, להזמין למסיבה או להיות עימם בקבוצה. לעיתים תכופות הדחייה מלווה בתופעות קשות, כמו נידוי, לעג מתמשך, הצקות ואף התעללות מילולית וגופנית. מנגד ילדים שקופים חווים מהתעלמות מצד בני גילם.

המקורות של דחייה חברתית

בספרות מופיעות כמה גישות למקורות של הדחייה החברתית ולהלן יוצגו שלוש מהן. לפי גישה אחת, תכונות אישיות מסוימות בקרב הילדים הדחויים מעוררות בבריונים את מעשי הדחייה, ולכן למעשה תופעת הדחייה נובעת מהבדלים בין-אישיים (Richardson et al., 2014). לדוגמה, במחקר שבחן מהם ה"חוקים" שלפיהם מתבגרים בוחרים לנקוט דחייה חברתית, צוינו חוסר משיכה פיזית, חוסר נאמנות קבוצתית וחוסר כשירות (Leets & Sunwolf, 2005). לפי גישה זו, המקשרת דחייה חברתית לתכונות אישיות, אפשר להבחין בשני פרופילים אופייניים לקורבנות: (1) ילדים ביישנים מאוד, מסוגרים ומפחדים, שנחשבים ללא מאיימים וכנראה לא יגיבו, מה שהופך אותם לטרף קל לדחייה; (2) ילדים תוקפניים שבני גילם רואים בהם בעייתיים ולכן לא רצויים (אשרתפינק, 2018). לעיתים תוקפנות זו מתחזקת במעגל קסמים שלילי: תוקפנות מצמצמת את

הסיכויים לקבלה חברתית, והדחייה החברתית מעצימה אותה ופוגעת בכישורי הוויסות של הפרט הדחוי (DeWall & Bushman, 2011).

גרפי פישר (2015) מציעה גישה אחרת, המסתמכת על התאוריה הפסיכואנליטית, ובפרט על פסיכולוגיית העצמי (Kohut, 1971). לפיה דחייה חברתית בגיל החביון היא טבעית בשלב התפתחותי זה, שבו נפש הילדים מתקיימת בעיקר בחלק החברתי של העצמי. ברוח זו יש המניחים כי דחייה חברתית צפויה בהתבגרות ואין בה בריונות או תוקפנות (Mulvey et al., 2017). גרפי פישר (2014) גורסת כי בגיל החביון, הנמשך בגיל 6–11, יש שיא של התפתחות מבנה העצמי. לטענתה, בגיל זה חברת הילדים הופכת לזולת עצמי (Selfobject) מהותי יותר מהמבוגרים, והילדים מקבלים סיפוק לצורכיהם בהשתלבות חברתית והתאמה לדינמיקות הכיתיות (גרפי פישר, 2015). ילדים שמצליחים להתנהג כמו חבריהם זוכים בקבלה חברתית, ואילו אלה שמתקשים להתאים את עצמם לנורמות ולמדרג החברתי הם הילדים הדחויים. לפיכך התנהגויות בריוניות של ילדים בגיל החביון משמשות סנקציה כנגד אלה שאינם מתכופפים לפני הנורמות החברתיות המקובלות. במציאות זו דחייה חברתית נחשבת חוויה התפתחותית הכרחית המסייעת לילדים ללמוד לתקשר ולהבין את עצמם ואחרים טוב יותר, כל עוד הם לומדים לנוע עם הקבוצה ולהעדיף שייכות על פני רצון פרטי. לכן יש הגורסים כי חשוב לשקול מהן הסיבות לדחייה ולהדרה החברתית כדי לבחון האם זהו מעשה בריוני (Mulvey et al., 2017).

נויפלד ומאטה (2011), הוגי הגישה השלישית, מציעים ברוח הגישה ההיקשרותית התפתחותית, שדחייה חברתית נובעת מדינמיקת תוקפן–קורבן. דינמיקה זו מעצבת את דמות הבריון, שכן מתנהל היפוך בהייררכיית ההיקשרות הטבעית: ילדים מחפשים למלא את צורכיהם ההיקשרותיים אצל חבריהם במקום אצל מבוגרים אחרים. גישה זו מתכתבת עם מחקרים מהשנים האחרונות שלפיהם היקשרות בטוחה קשורה למעורבות נמוכה יותר במעשי בריונות ולהגנה רבה יותר על קורבנות (Murphy et al., 2017). לפי נויפלד ומאטה (2011), מוכוונות הפרט אל חבריו במקום אל מבוגרים מתבלת באחדות המשפחה, בהתפתחות הילד ומכוונת לתרבות נוער עוינת ותוקפנית. תוקפנות זו נובעת מתסכולים הנגרמים מיחסים לא מתפקדים, שבהם לילד המוכוון-חברים חסרים בסיס יציב ואהבה סלחנית, והוא מנסה להתגונן מפני הפגיעות שלו באמצעות שליטה באחרים. אם כן, לפי נויפלד ומאטה (2011) הבריונות היא תוצאה של היעדר הכוונה ויחסים תומכים עם מבוגרים, הגורמים לבריון לפעול מתוך אינסטינקט ודחף. לפי גישה זו, הקורבן של הבריון משמש מטרה לא מתוך שנאה אישית, אלא הוא אמצעי להתמודדות עם החסכים הרגשיים האלה.

התמודדות עם דחייה חברתית

אחת הגישות הבולטות להתמודדות עם דחייה חברתית מתמקדת בשיפור האקלים הבית ספרי וביצירת נורמות חברתיות חדשות באמצעות התערבות עם הפרט, הכיתה, בית הספר והקהילה (Olweus & Limber, 2010a). תוכנית מניעת הבריונות (OBPP – The Olweus Bullying Prevention Program) לדוגמה, נמצאה מפחיתה את כל סוגי הבריונות, בהם בריונות פיזית, מילולית ומערכתית, וכן בריונות ברשת (Olweus & Limber, 2010b). במרכז התוכנית עומדים ארבעה עקרונות עיקריים: הבעת עניין חיובי בתלמידים, הגבלת התנהגויות בלתי מקובלות, עידוד התנהגויות חיוביות ועמידה על התנהגות נאותה

(Olweus, 1993). התערבויות התוכנית כוללות פיתוח כללים ונהלים ברורים למניעת בריונות, הפעלת צוותי תיאום ומעקב והכשרה לצוותי החינוך והקהילה במניעת בריונות. גרפי פישר (2015) רואה חשיבות רבה בדרך ההתמודדות של מחנכת הכיתה עם דחייה חברתית. לטענתה, על המחנכת לסייע לילדים הלא בשלים להגיע לבשלות חברתית באמצעות זיהויים והעצמתם בחיזוקים חיוביים. עליה לסייע להם להבין את הקונפליקט שהם נתונים בו, בין רצונם האישי לרצון החברה, ולעזור להם להתאים את עצמם לנורמות החברתיות בכיתה ממקום של בחירה. לדעתה, המחנכת עוזרת לילד להבין כי אומנם בחירה ברצון האישי תספק לו הרגשה נפלאה של איזותור, שליטה ועצמאות, אך גם תסתיים במחיר של דחייה חברתית.

לעומת זאת ויתור על הרצון הפרטי ובחירה ברצון הקבוצה יעניקו לו יתרון של קבלה ושייכות. לפי גישה זו, חברת ילדים עצמאית חברתית היא המצע המזין להמשך התפתחות הנפש של חברה (גרפי פישר, 2015). לכן יש לחזק גילויי עצמאות חברתית, לעודד תאומות קבוצתיות אחדותיות ולצמצם בהדרגה את סמכות המחנכת כדי לאפשר לילדים להתנהל בכוחות עצמם. מכאן לפי גישה זו, יש לצמצם את התערבויות המבוגרים, הורים ומורים במצבים אלה שנוטים לעודד התנהגויות כמו להתנגד למלכי הכיתה ולא להיכנע ללחץ חברתי, שכן אלה התנהגויות הפוגעות ביצירת חברת ילדים בריאה. אם כן, אל למבוגרים להתערב, אלא לשם סיוע לילד בהתאמתו לקבוצה. לפיכך עמדה זו תואמת לגישה כוללת יותר שלפיה הטיפול בדחייה חברתית הוא בסיוע לילד הדחוי, למשל טיפוח כישוריו החברתיים (Mulvey et al., 2017).

שלא כמו גרפי פישר (2015), שלדעתה דחייה חברתית היא מצב טבעי ותקין, לפי נויפלד ומאטה (2011) מצב זה, חלק מביטוי של "מוכוונות חברים" מצד הבריון, נחשב פתולוגי. לדידם, במצב תקין הילד מקיים קשרים עם המבוגרים סביבו ולומד מהם לנהוג כראוי. לדבריהם, לעומת חברים, רק מבוגרים בשלים יכולים לתמוך בהתפתחות בריאה של הילד באמצעות סיפוק צרכי התלות וההיקשרות שלו. הם מזהירים כי כינוס הילדים יחד בבית הספר לצד היעדר פיקוח מצד מבוגרים אחראים, סולל את הדרך להיווצרות הייררכיות היקשרות מזיקות, ומכין את הבמה למצב של "בעל זבוב" (עמ' 152). לכן שלא כמו גרפי פישר (2015) שמציעה לטפל בקורבן, נויפלד ומאטה (2011) מדגישים את חשיבות הטיפול בתוקפן. לעמדתם, יש לפעול מתוך ניגוד לדינמיקות שיצרו את הילד הבריון, זאת באמצעות ריכוך מנגנוני ההגנה שלו באמצעות שילובו מחדש בהייררכיות היקשרות הולמת עם מבוגר אחראי, וטיפול תלות במבוגר המאפשרת לו להביע פגיעות.

מדיניות משרד החינוך

מדיניות משרד החינוך בנושא התמודדות עם דחייה חברתית מדגישה את הצורך בתכנון חינוכי כוללני שיוצר סביבה לימודית מיטבית ומפחית אלימות (משרד החינוך, 2023). מתוך ניגוד לגישות שלפיהן יש לטפל בילד הדחוי או בבריון, חוזר מנכ"ל משרד החינוך מציין שסביבה חינוכית מיטבית עשויה לתרום לתחושות הביטחון והשייכות של התלמידים ולחינוך לערכים חברתיים. על כן מוצע להפעיל בבתי הספר תוכניות רגשיות חברתיות שמעודדות שיח וניהול דיונים ומעניקות לתלמידים ידע וכישורי חיים. במסמכים של משרד החינוך מופיעה הטענה שסביבה לימודית בטוחה מונעת פגיעה באחרים ומצמצמת אלימות והתנהגויות מסוכנות. מוצע לפעול על פי תוכנית מערכתית

ארוכת טווח שמקדמת אקלים חינוכי בטוח ומשפרת את הרווחה הנפשית. יש לעשות זאת לצד טיפוח אורח חיים שמגדיל את תחושת הביטחון, השייכות והמעורבות החברתית של התלמידים, בטיפול עקיב ויעיל בהתנהגויות אלימות ברמה המערכתית והאישית.

משרד החינוך (2023) מטיל את האחריות לקידום תהליכים חינוכיים על צוות הניהול של בית הספר, שצריך לשמש דוגמה אישית לתלמידים, לחזק את כוחותיהם הפנימיים ולהעמיק את ההכשרה בנושא. עוד ישנה חשיבות לנוכחות מבוגרים ערניים ומעורבים בחיי התלמידים הן בהפסקות הן במקומות סמויים בזמן הלימודים, כגון שירותים. נוסף על יצירת סביבה מיטיבה שמשפרת ביטחון, משרד החינוך מדגיש את הצורך בטיפול פרטני וקבוצתי לתלמידים עם בעיות משמעת, תוך בחינת הרקע להתנהגותם. הוא מציינ את החשיבות של עידוד התפתחות אישית ומעורבות חברתית בקרב תלמידים, ומציע לזהות ילדים בודדים או דחויים ולסייע בשילובם. נוסף על כך הוא מבקש לפעול למניעת אלימות באמצעות אכיפה והרתעה, אך גם בחיזוקים חיוביים. באירועים של אלימות חברתית ומילולית, החוזר מתאר פעולות חובה הכוללות עצירת האירוע, בירור, יידוע המחנכת וההורים ומתן ליווי ותמיכה לשני הצדדים – התוקפן והקורבן. נוסף על כך החוזר מציע לצוות החינוכי לשקול לבנות תוכניות למניעת דחייה חברתית ולחיזוק הלכידות החברתית.

שאלת המחקר

כיצד יועצות מתמודדות עם דחייה חברתית בבתי ספר ובאיזו מידה הן מצליחות לקדם שינוי חיובי במציאות זו עבור תלמידים דחויים כמו יהלי?
באמצעות חקירת שאלה זו יהיה אפשר להבין לעומק רב את מיקומן של יועצות בנושא הדחייה החברתית ולהציע המלצות מעשיות שיועילו לשיפור המצב בבתי הספר.

שיטה

סטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי עשו ראיונות מובנים עם יועצות חינוכיות העובדות במערכת החינוך הישראלית, מכל זרמי החינוך ומכל שכבות הגיל (בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים). לאחר הראיונות הן קיבצו שאלות ותשובות העוסקות בתחום התוכן של דחייה חברתית וגיבשו כמה יחידות משמעות (themes) עיקריות הנוגעות לעמדתן כלפי הנושא. השאלות שקיבצו מתוך הראיונות היו אלה: "איך את מתמודדת עם דחייה חברתית בבית הספר?", "באילו אסטרטגיות את משתמשת כדי לעזור לתלמידים שנדחים חברתית?", וגם אזכורים רלוונטיים אחרים לנושא במהלך הראיונות.

משתתפות

במחקר הנוכחי השתתפו סך הכול 21 מרואיינות. מגבלה בולטת במחקר זה היא גודל המדגם, כאשר היה אפשר לשאוף להרחיבו, ואולם מגבלות ההקשר הייחודי של המחקר, ראיונות שנעשו בעת לימודים לתואר שני בייעוץ חינוכי, הגבילו את היכולת להרחיב את מאגר המרואיינות. עם זאת, מניתוח הנתונים הגולמיים מהראיונות עולה כי הושגה רויית מידע בנושא המחקר. מאפייני המשתתפים בקבוצות מוצגים בלוח 1:

לוח 1: מאפייני המדגם

מגדר	גיל	ותק במקצוע	זרם החינוך	שכבת הגיל
20 יועצות	גיל ממוצע: 44.38 (ס"ת)	ותק ממוצע: 11.76 שנים	14 בתי ספר מהזרם הממלכתי	12 בתי ספר יסודיים
1 יועץ	(7.82)	(ס"ת 5.92)	בית ספר אחד מהזרם הממלכתי-דתי	3 חטיבות ביניים
			6 בתי ספר מהמגזר הערבי	5 תיכונים
1 שש-שנתי (חטיבה ותיכון)				

ממצאים

מדברי היועצות החינוכיות עלו חמש יחידות משמעות הנוגעות לנושא הדחייה החברתית בבתי ספר בישראל. ראוי לציין כי כלל התמות עלו בכל שכבות הגיל ובכל זרמי החינוך, דבר שעשוי להעיד על רוחב העיסוק בתופעת הדחייה החברתית ועל כך שלצד ההבדלים במאפייניה בגילים ובזרמים, הנושאים העיקריים משותפים. יחידת המשמעות הראשונה שעלתה מתוך דבריהן עוסקת באתגרים שהן מתמודדות עימם בעת מפגש עם נושא דחייה חברתית. יחידת המשמעות השנייה עוסקת באופן שיועצות מגדירות את מושג החרם ומבחינות בינו ובין מצבים אחרים של דחייה חברתית, שלדעתן שכיחים יותר. ביחידת המשמעות השלישית היו אזכורים מצד קבוצה משמעותית של מהיועצות לדחייה חברתית הקשורה למאפייניו ולהתנהלותו האישיים של הילד הדחוי, והשקפה זו משפיעה גם על דרכי ההתערבויות שהן בוחרות בהן. יחידת המשמעות הרביעית עוסקת בדרכי ההתערבות הפרטניות עם הילדים הדחויים, כאשר לעיתים בדרכים אלה השתתפו אנשים חיצוניים אחרים, דוגמת המחנכת, ההורים ופסיכולוגית בית הספר. ביחידת המשמעות החמישית מתוארות יועצות שקשרו את תופעת הדחייה לאקלים בית הספר או לדמות התוקפן ונטו להתמודד עם התופעה באמצעות התערבויות קבוצתיות או אכיפה של תקנון בית הספר.

אתגרים בהתמודדות עם דחייה חברתית

המפגש עם נושא הדחייה החברתית מזמן ליועצות החינוכיות אתגרים רבים הן פנימיים, כגון רגשות לא נעימים המתעוררים בשל דחייה חברתית, הן אתגרים חיצוניים המקשים על התמודדותן עם דחייה חברתית, כגון קושי בשיתוף פעולה בין אנשים, וכן השימוש ברשתות חברתיות בתקשורת בין ילדים. ראוי לציין כי על אף שהיועצות לא נשאלו במהלך הראיונות ישירות על האתגרים בתחום זה, כרבע מהן (23.8%, 5 יועצות), הזכירו זאת בתשובותיהן בספונטניות.

תחילה, מדברי היועצות הכנים עולה כי נושא הדחייה החברתית נוטה לעורר בהן מגוון תחושות ורגשות, חלקם נעימים פחות בעבורן, ומאלצים אותן להתמודד עם תחושות שליליות, גם כאשר הן מופנות כלפי תלמידים. לדוגמה, אחת היועצות קשרה את הדחייה החברתית למאפיינים האישיים של הילד הדחוי, הביעה כלפיו תחושות של גועל וסלידה, ולפרקים אף הזדהתה עם קבוצת הילדים שדוחה אותו:

[יש ילד] "מוכה חברתית", ושלא רוצים לשחק איתו, ולא רוצים אותו פה, ולא רוצים אותו שם, ואני הייתי למשל בקשר עם המטפלת הרגשית שלו, והיא אומרת לי: "אני מבינה למה". סתם דוגמה, הוא עשה את זה גם בכיתה, הוא דחף את הידיים בישבן, מחטט ואז מראה לילדים את הידיים. עכשיו את יודעת, זאת התנהגות דוחה [...] עכשיו ברור שאומרים לו: "איכס, איכס לא רוצים להיות לידך" (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי).

היועצת מתארת בכנות את התחושות שמתעוררות בה, ושעליה להתמודד עימן בעת המפגש עם הילד. היא מתארת את דברי הילדים הדוחים באופן שמראה שהיא מסכימה עימם, כיוון שהתנהגויות הילד הדחוי הן בוטות ואינן תואמות מבחינה חברתית. ניכר כי אתגר זה וההכרה בתחושות אלה מסייעים ליועצת, הם אינם מניאים אותה מלפעול ומסייעים לה להבין טוב יותר את מקור הדחייה ולפעול לפיו: "עכשיו במקרה הזה, מצד אחד אני לא רוצה שהם יגידו לילד "איכס", "מגעיל". ומצד שני, אני גם רוצה, וזה בעיניי משהו שלא שמים עליו מספיק דגש שצריך גם ללמד את הילד הזה לפעמים, זה קודים בסיסים של התנהגות בחברה".

יועצות אחרות עמדו על תחושות של חוסר אוניס כנגד הדרך הארוכה והסיזיפית שעליהן לצלוח בעת התמודדות עם דחייה חברתית: "[דחייה חברתית זו] אחת הפגיעות הקשות שקשה לי לסייע לילד, כי אני לא יכולה לפתור את הבדידות שהוא חווה בכיתה. אני יושבת איתו, נותנת תשומת לב, אבל עדיין יש לו הרבה התמודדות" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי). היועצת יודעת שלצד העשייה, מתן תשומת הלב והנוכחות הפעילה שלה בחיי הילד, בדידותו לעומת בני גילו נותרת איתנה ועקשנית. מאי, יועצת בתיכון ממלכתי, מתארת אף היא את הסבלנות ואת אורך הרוח הנדרשים בתהליך מסוג זה: "ואי זה ממש קשה, זה באמת אחד הדברים היותר קשים [...] אני חושבת שאנחנו מתמודדים, כי יש שם תנועה בתוך הדבר הזה, לא תמיד בהצלחה [...] ולקח לנו הרבה מאוד זמן כדי למצוא את הדרך".

גם מאי, כמו אורפז, מתארת את האופן שהיא נעזרת ברגשותיה בכיוון ודיוק של ההתערבויות שהיא בוחרת בהן. היא מתחברת לתחושות הבדידות של התלמידים ופותחת בתהליך מתמשך וסבלני של בירור ייחודי ומסוים לילד הדחוי:

כן, להיות בתוך התחושה, ואז לנסות למצוא מתוך הכלים שאני מכירה ויודעת, ולמדתי במהלך השנים מה שמתאים, יש כאלה שבאמת מתאים להם לספר איזשהו סיפור עם איזשהו סוף אחר, יש כאלה שרוצים למצוא את העוגנים, יש כאלה שרוצים טכניקות [...] אני בונה משהו שמתאים לילד. זה מאוד תלוי [...] בכל טכניקה שאני לא אשתמש, התשובה בסוף היא אצל הילד, זה פשוט לשאול אותו את השאלה הנכונה, ולנסות שהוא ימצא את התשובה שבתוכו, ואת זה להוציא החוצה ובעזרה הזאת, לפעמים זה אפילו שיש ילדים שצריכים שנשאל אותם נגיד פעמיים בשבוע מה שלומם כדי שהם יבינו שיש מי שרואה אותם פה, כדי שהם יבינו שגם עוד אחרים רואים אותם פה.

מלבד אתגרים פנימיים אלה, מדברי היועצות עולה כי בעת התמודדות עם דחייה חברתית יש גם אתגרים חיצוניים. רבות מהיועצות ציינו שכמה מההורים משתפים פעולה במידה חלקית בלבד, או אינם פונים לטיפולים בקהילה על אף המלצותיהן. אורפז, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, אומרת זאת:

ילד כזה שהוא בכיתה ו' ואנחנו מכיתה א' מדברות עם האימא על זה. על זה שהילד הזה לא מטופל כמו שצריך והוא קבוע תופס את המקום של הליצן בכיתה או מפריע או מציק [...] לוקח מקל ומנסה להכניס לילדים לישבן [...] שאחר כך את מבינה למה ילדים לא משחקים איתו.

קבוצה משמעותית של יועצות דנה גם באתגר עם הרשתות החברתיות, מרחב שבו אין השגחה ונוכחות של מבוגרים ומאפשר מרחב "ללא חוקים":

התמודדות עם דחייה חברתית גלויה כמו נידוי או בריגות היא אחד החלקים הקשים בעבודה. אני רואה כמה השפעה היום יש לכל הרשתות החברתיות, העובדה שהיום בלחיצת כפתור אפשר לצלם תלמיד ללא רשותו ולעלות לקבוצת הכיתה עם כיתוב מצחיק או עיוות התמונה (דניאלה, תיכון ממלכתי).

חרם כמקרה קצה

בראיונות למעלה משליש מהיועצות החינוכיות (42.8%, 9 יועצות) הסתייגו מהשימוש במונח חרם. היועצות תיארו כי הן ממעטות להשתמש במונח חרם והן חשות כי תופעה זו אינה שכיחה כפי שנהוג לחשוב. לדבריהן, השיח בתקשורת מחלחל אל ההורים ואל הילדים, מה שיוצר זילות של השימוש במושג:

אני לא רואה את התופעה שנקראת חרם בצורה נפוצה כמו שמדברים על זה בתקשורת. יש פער גדול בין מה שמוצג בתקשורת לבין מה שקורה בשטח, יש זילות במושג במיוחד אצל ההורים, וגם הילדים נוהגים להתייחס לדינמיות בין חברים ואם יום אחד החבר לא דיבר איתו, הם יכולים להשתמש במילה הזו (נעמי, חטיבת ביניים ממלכתית).

נראה שהיועצות נוטות לבדל את המושג חרם מתוך מנעד המצבים המעידים על דחייה חברתית, ורואות בו מצב קיצוני ונדיר: "תראי, חרם אני, אני אגיד לך ככה, אני חושבת שחרם זה נושא נורא פופולרי [...] בתקשורת. ואני אגיד משפט קשה – המקרים 'ההארד קור' [...] כמו שמתארים בטלוויזיה של 'כל הכיתה לא באה ליום הולדת', וזה תודה לאל לא נתקלתי" (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי); "חרם הוא מצב קיצוני ולרוב לא מגיעים לשם. תמיד מזהים לפני – ילד שקשה לו, ילדים שלא מכבדים אותו" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי); "לא נתקלתי במצב של חרם. חד וחלק! אני לא מקבלת דחייה חברתית!" (אורית, בית ספר יסודי ממלכתי).

קבוצה משמעותית של היועצות מתארת כי אומנם לעיתים ילדים מדווחים על תחושות של דחייה חברתית או חרם, אך לדעתן בפועל ההרגשה של הילד נובעת מפרשנות לא נכונה של הילד לסיטואציה: "אותו ילד שחש מוחרם, מנודה, מוקצה או לא שייך, גם אם זה רק בתחושה שלו ולא באמת קורה בפועל [...] לפעמים זה רק בתחושה של הילד, אבל זה מייד יקבל בירור והמשגה" (אורית, בית ספר יסודי ממלכתי). ניכר כי עמדה זו מנחה לעיתים את ההתערבויות הפרטניות של היועצות, שמשוחחות עם התלמידים הפונים ומבקשות להרחיב את זווית הסתכלותם: "תראה, דחייה חברתית או חרם זה משהו שאנחנו לא ממהרים להשתמש בו כמונח. אם ילד חושב שהוא חווה חרם אני מנסה להראות לו את התמונה הרחבה יותר מזו המצומצמת בה הוא מתבונן" (אילנה, תיכון ממלכתי).

בהתפלגות בין הקבוצות המגוונות בחברה, מרבית היועצות שהסתייגו מהמונח חרם היו יהודיות. כלומר בחינת תמה זו הייתה בעלת משמעות רבה בקרב יועצות יהודיות

(53.3% מהיועצות היהודיות, 8 מתוך 15 יועצות) לעומת היועצות הערביות (16.6%, יועצת אחת מבין 6 יועצות ערביות).

דחייה חברתית הנובעת מהבדלים בין־אישיים

למעלה מרבע מהיועצות החינוכיות (28.5%, 6 יועצות) קשרו את תופעת הדחייה החברתית לקשיים בכישורים החברתיים של הקורבנות: "ילדים שהם ילדים דחויים [...]" וסליחה [...] ב־99 אחוז מהמקרים [אלה] ילדים שיש להם איזשהו קושי במיומנויות חברתיות" (אורפז, בית ספר יסודי ממלכתי); "רואים ילדים שמתקשים להשתלב, לא מוצאים את עצמם בכיתה או כאלה שחסר להם כישורים חברתיים" (איילת, תיכון ממלכתי דתי). מדברי היועצות משתמע שבאירועים מסוימים הדחייה החברתית יכולה אף להיות מוצדקת או מובנת בעיניהן, כאשר הילד מתמודד עם קשיים אלה או מציג התנהגויות מפריעות. כך, לדוגמה, מאי, יועצת בתיכון ממלכתי, תיארה אירוע שבו לדעתה ילדה התמודדה עם דחייה חברתית בשל החלטות חברתיות שגויות שעשתה:

אני חושבת שדחייה חברתית היא לא נוצרת יש מאין [...] בדרך כלל זה סיפור חיים, ילד לא מגיע לכיתה י' דחוי חברתית סתם [...] אני כן יכולה להסתכל [...] על ילדה שמסיימת היום י"ב, שהגיעה בתחילת כיתה י', ואמרה לי "אני לא רוצה את החברות מפעם, אני רוצה חברות חדשות", והיא חוותה דחייה כי החברות מפעם לא הבינו למה היא לא רוצה אותן, והחברות החדשות שמעו מהחברות מפעם שהיא כאילו מזלזלת ולא נעימה [...] היה לא פשוט להזיז אותה מההחלטה. האתגר הגדול הוא שהן מחליטות איזושהי החלטה ולא מוכנות לזוז מהעמדה הזאת שהחליטו. בגיל הזה זה הרבה פעמים "שחור ולבן".

יועצות אלה שקושרות את תופעת הדחייה החברתית למאפיינים המצויים בילד הדחוי, בדרך כלל מטפלות בתופעה בעיקר עימו בלבד או עם הוריו: "התמודדות עם דחייה חברתית צריכה להתבצע בצורה מקצועית, רגישה ותומכת [...] חשוב ליצור קשר חיובי עם התלמיד ולעודד אותו לקחת אחריות על התנהגותו" (סוהא, בית ספר יסודי ערבי). בדברי היועצות מובעת דרישה שהילד יקבל עליו אחריות, דבר שמעיד על ההנחה כי הדחייה נובעת מהילד, ואם ישנה את התנהגותו, תיפסק הדחייה. יועצת אחרת מציגה גישת התערבות דומה של טיפול בילד ובמשפחתו: "לרוב [זה] לא יקרה לילד ללא קושי נוסף מסביב: קושי של הורים שאינם מתנהלים נכון, קושי של אי שקט – אימפולסיביות אצל הילד, ילדים שצועקים, ווכחנים, משהו בהתנהגות שלו מרתיע את הילדים. [צריך] ללמד אותם דפוסי התמודדות מיטיבים יותר" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי).

מסתמן כי היועצות שמחזיקות בדעות אלה נוטות פחות לעבודה מערכתית הכוללת לדוגמה טיפול בנורמות ובתקנון ברמת בית הספר, חשיבה על האקלים הכיתתי, טיפול קבוצתי וטיפול בילדים התוקפניים. הן נוטות להאמין כי הדחייה נובעת ממאפייני הילד ולא ממאפייני המערכת, ועל כן אין טעם להשקיע משאבים יקרים בהתערבות כוללת. אורפז, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, תיארה מעברים מרובים של תלמידה שלא הועילו למצבה החברתי, והסיקה שהקושי נעוץ בה ולא בסביבתה:

הייתה נגיד ילדה [...] שעברה כיתה [...] והיא קיבלה [...] את הכיתה שהיא רצתה [...] וגם שם היא לא מצאה את מקומה. אנחנו אמרנו לאימא: "תקשיבי, חייבים לעזור לה עם המיומנויות חברתיות, זה לא העניין של הבנות" [...] לא כל הבנות

של השכבה מגעילות, יש "ביצייות" [...] אבל בכל כיתה יש [...] זאת סביבה של ילדים, הם מתאמנים חברתית [...] עכשיו היא עברה בית ספר, אני יודעת שגם שם לא פשוט.

היועצת רואה בהצקות דבר טבעי ונורמלי, שכיח בכל כיתה ושהבעיה היא בילדה שחסרה מיומנויות חברתיות. לעיתים היועצות שמחזיקות בדעה זו כן מתערבות ברמה המערכתית, אך מסתמן כי פעמים רבות הן מתערבות על הדרך, ולא מתוך אמונה ביכולת לחולל שינוי באמצעות אפיקי פעולה אלה. כך אורפו, אותה היועצת, תיארה אירוע אחר: "נכנסתי לכיתה ודיברנו על אמפתיה [...] וזה, זה שיח שחייב להיות בסדר, ושנחנו, כל אחד מאיתנו קשה לו. זה בזווית אחרת, אבל מצד שני, שאת מסתכלת שנייה ב'אמיתי' של הדברים יש פה ילד עם קושי במיומנויות חברתיות".

התערבויות פרטניות עם הילד הדחוי

כלל היועצות שהתראיינו, בלי יוצאות מן הכלל, דיווחו כי הן מספקות תמיכה רגשית לילד הדחוי. הן עשו זאת בדרכים מגוונות, בין במישרין באמצעות התערבויות מילוליות במהלך שיחות פרטניות עם הילד ובין בעקיפין בשיתוף הוריו ובפתיחת קבוצות חברתיות בהשתתפותו. יועצות אלה הדגישו את חשיבותו של הקשר האישי ואת הצורך של הילד הדחוי בנראות: "צריך לתת מענה מיידי לתלמיד, על מנת שירכוש את אמונו וירגיש שרואים אותו ומתאחזים לקושי שלו" (יפעת, בית ספר יסודי ממלכתי).

הגדילה לעשות אחת היועצות שדיברה על ילדים שקופים ועל הצורך שלהם בנראות:

ילדים שחווים דחייה חברתית [...] [כאלה ש]הם בהגדרתנו "שקופים", אנחה את הצוות ואת עצמי לשים לב לילד באופן מיוחד. הפסיכולוגית יעל אברהם כתבה ספר נהדר "לא מפנים את הגב" והיא נותנת בין היתר טיפים קטנים, למשל: לשים לב מה הוא לובש, לשים לב האם הביא ארוחת בוקר ומה הוא אוכל, ולערב אותו במשימות קטנות, כמו לשלוח אותו לשליחות קטנה במזכירות או לברר משהו [...] וכדומה. פעולות קטנות שנותנות לו חוויה שמשהו "רואה אותו", קודם כול ברמה של הצוות.

היועצות תיארו כי לאחר מתן החיזוק, אפשר להמשיך בעבודה הפרטנית: "אז קודם כול הרבה מאוד חיזוק ועידוד זה דבר אחד. דבר שני זה [...] לפעמים לעזור להם טיפה בחיבורים ראשוניים" (אורפו, בית ספר יסודי ממלכתי); "ואז אעבוד איתו (עם הילד) על שיקוף ומתן כלים שונים" (נעמי, חטיבת ביניים ממלכתי).

היועצות סיפרו כיצד הן מסייעות לילדים ביצירתם של קשרים חברתיים ראשוניים כדי להגביר את תחושת השייכות שלהם: "אסטרטגיות לעבודה עם תלמידים בעלי קשיים חברתיים הן: הקשבה, נוכחות, גילויי אמפתיה, התעניינות בשלום התלמידים גם בשעות שלאחר בית הספר, גם בחופשים [...] ועבודה על זיהוי הכוחות וניסיון לעזור ביצירת קבוצת השתייכות קטנה ומשמעותית" (אילנה, תיכון ממלכתי); "כדי לבנות מחדש את ההערכה העצמית ולמצוא קבוצת חברים מכילה או אפילו קבוצות כישורים חברתיים, מעורבות בפעילויות חיוביות – כל דבר כדי לטפח שייכות" (דניאלה, יועצת בתיכון ממלכתי); "העצמה רגשית לתלמיד הנפגע" (מורן, בית ספר יסודי ממלכתי). כמה מהן אף פירטו את הכישורים החברתיים המסוימים שעבדו עליהם: "עבודה עם הילדים, ללמוד לזהות את הקושי, שיח, משחק מלווה באיש צוות סיעת שמטרתם ללמד את הילד ניצחון

והפסד, התמודדות עם שחקנים אחרים, שקשה לי איתם" (תאיר, בית ספר יסודי ממלכתי).

קבוצה משמעותית של היועצות סיפרה כיצד פעלו במישור משמעותי אחר – חיזוק הקשר עם המחנכת, כדי ליצור בעבור הילד הדחוי רשת ביטחון: "גם לתת מענים בבית ספר, אם זה שיחות קצת פה, אם זה שיחות של מחנכת איתו וגם בקהילה" (מירה, בית ספר יסודי ממלכתי). יועצת אחרת הסבירה שדאגה לבנות יחסי אמון בין הילד הדחוי ובין המחנכת בין השאר באמצעות מתן כלים למורות כדי לנהל שיח רגשי עם תלמידים, והדגימה זאת בדבריה:

קודם העצמה, שהילד ידע שאני נמצאת בשבילו, אני כתובת זמינה. דואגים לבנות גשר אמון בינו לבין המחנכת, העברתי השנה קופסא שהיא כלי עוזר למחנכות לקיים שיח רגשי עם הילד, חשוב מאוד שהילד ירגיש שיש לו כתובת של תמיכה בתוך בית הספר (היבא, בית ספר יסודי ערבי).

כאן רואים היטב כיצד היועצת שמה דגש בתחושת הילד שיש לו מקום בטוח בבית הספר, ושכל הצוות יהיה מעורב בתמיכה רגשית בו.

היו יועצות שסיפרו כי לצד עידוד השיח הרגשי, הן משתדלות גם לעשות חשיבה מערכתית משותפת עם ההורים ומשתפות פעולה עם פסיכולוגית בית הספר: "דחייה חברתית הינה סוגיה מאד מורכבת ומסובכת [...] זה מצריך שיתוף פעולה חינוכי-מערכתי עם שיתוף פעולה של הורים ופסיכולוג בית הספר" (סדים, בית ספר ערבי); "עבודה מול הורים הרבה פעמים [...] לפעמים אם יש צורך, אני מערבת גם את הפסיכולוגית בית ספר והיא יכולה לעזור בהתערבות, היא יכולה לעזור בשיח מול ההורים, היא יכולה לראות את הילד, לתת חוות דעת גם שלה על הילד" (מירה, בית ספר יסודי ממלכתי). גם תמיר, יועץ בתיכון מדבר על ריבוי הגורמים: "ההתמודדות היא מערכתית [...] כל הגורמים והאפשרויות שאפשר להסתייע בהם כדי להביא לפתרון הבעיה".

זאת ועוד, היועצות סיפרו שבאירועים מסוימים הן מערבות אף אנשים חיצוניים אחרים כדי לעזור בחשיבה המשותפת, בגיבוש חוות דעת על המצב ובהתערבות: "על ידי שיתוף הורים וחשיבה על דרכי פעולה עם הבנות, בניית קבוצה חברתית רגשית עם התלמידה הפוגעת ועם הנפגעת, הצמדנו ליווי סטודנטיות לשתי הבנות. שיתוף פעולה עם גורמים מטפלים מבחוץ" (מורן, בית ספר יסודי ממלכתי); "לאחר שיחות אישיות אני מפנה לחדר חם, שזה טיפול רגשי" (שהד, חטיבת ביניים ערבית).

הקשר של מקור הדחייה לאקלים ולתוקפן

לצד ההתערבויות הפרטניות, מרבית היועצות דיווחו כי הן מתמודדות עם דחייה חברתית וחרם גם באמצעות גישה מערכתית (80.9%, 17 יועצות). פעמים רבות יועצות שהרחיבו על ההתערבויות מסוג זה, קשרו את תופעת הדחייה החברתית לאקלים בית הספר או לדמות התוקפן. היועצות שפירטו בנושא הדגישו את אחריות בית הספר והייעוץ ליצור אקלים כיתתי מיטיב וברוח זו גם נטו להתמודד עם דחייה חברתית בדרכים מגוונות, כמו התערבויות קבוצתיות או כיתתיות, עידוד אקלים מיטיב ומחוות חברתיות, יצירת שפה משותפת בקרב הצוות החינוכי, או אכיפה של תקנון בית הספר. אפשר לראות דוגמה זו אצל טלי, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, שתיארה אסטרטגיות התמודדות מערכתיות, קבוצתיות ועבודה מניעתית להפחתת תופעות של דחייה חברתית:

בניית תוכנית התערבות שיכולה גם לכלול כניסה של היועצת לכיתות בסמוך למחנכת או גם לבד. מפגשים עם קבוצות תלמידים. במידת הצורך [...] לרכוש תוכנית התערבות חיצונית עבור כיתה מסוימת [...] אני אדגיש שיש לנו בבית הספר תקנון בית ספרי. כל באי בית הספר נחשפים אליו – הורים ותלמידים. נכון להיום אני מרגישה שהאווירה פה ממש טובה [...] מה שמקיים אווירה לימודית וחברתית מאוד טובה וממזער בעצם את כל הסיטואציות הפחות נעימות, כמו דחייה חברתית.

נעמי העובדת כיועצת בחטיבת ביניים, פירטה והסבירה על התכנים הייחודיים המניעתיים המועברים בשיעורי החינוך: "אנחנו מדברים המון עם הילדים בשיעורי חינוך וכישורי חיים על הקבוצה החברתית, רשתות חברתיות, מעלים למודעות את האחריות החברתית והערבות הדדית והכשרת שומרי סף להתנהגויות שונות סיכוניות, בין היתר, לשים לב לילד שלא משתלב או מחוץ לקבוצה".

יועצות אלה, שפעלו בגישה מערכתית, נטו פחות להטיל את האחריות על הילד הדחוי וניכר כי קשרו לתופעה סיבות אחרות, למשל דניאלה, יועצת בתיכון ממלכתי, שנוטה לראות בדחייה חברתית תופעה רחבת היקף, הסבירה את השפעות התופעה לדעתה: "אני מנסה תמיד לנסות ולזהות את הדינמיקה החברתית שיש בכיתה [...] יש עלייה גדולה מאוד בכל הקשור לדחייה חברתית ובריונות מאז הקורונה והשילוב של הלמידה מרחוק [...] נותנת לגיטימציה שלילית לתלמידים שוב להיות על המחשב ולהתרחק משיח אישי". דניאלה ממשיכה ומתארת אסטרטגיית התמודדות משולבת, שברובה היא מערכתית וקבוצתית, אך גם כוללת טיפול בצד התוקף:

קבוצת חברים מכילה [...] קבוצות כישורים חברתיים, מעורבות בפעילויות חיוביות – כל דבר כדי לטפח שייכות. ההתייחסות להתנהגות הבריונית של אחרים היא גם חיונית וחשוב לשים לב גם לאותם הילדים המתנהגים בצורה בריונית [...] ברוב המקרים מגלים שגם להם יש מגוון רחב של בעיות, רובם מסתכמות בבעיות עם ההורים או בעיות משפחתיות אחרות (דניאלה, תיכון ממלכתי).

ראוי לציין כי רק כחמישית מהיועצות שרואיינו (19%, 4 יועצות) דנו גם בטיפול בדמות התוקף. סדים, יועצת ביסודי בחברה הערבית, מסבירה: "לפי דעתי גם המחירים או מי שעשה את החרם עבר משהו בעיקר ויש צורך לבדוק". כאן מעניינת גישתה של אילנה, יועצת בתיכון ממלכתי, שסיפרה על התערבות מקיפה בתחום שכללה הן היבט משמעותי הן חינוכית-ערכי:

היה לנו מקרה בשנה שעברה שהבנו שיש תלמיד שעובר בריונות על ידי קבוצת תלמידים שהיו פעם בכיתה שלו [...] והתנהגותם הייתה במסווה – הכינו שירים עליו אך לא השתמשו בשמו, אלא בכינוי שהמציאו, הוציאו חולצות לטיול עם ראשי תיבות שמו ועוד כל מיני דברים, אז כתגובה הזמנו את הורי כלל התלמידים והצגנו את התנהגותם הבריונית כחרם. ביקשנו לחשוב על תגובה חברתית הולמת והילדים הללו מלבד מכתבי התנצלות לאותו תלמיד, הציעו רעיונות יחד עם הוריהם להתנדבות בקהילה, היו בקשר עם הורי התלמיד להתנצל על התנהגותם והיו עימם מספר פגישות נוספות למעקב ווידוא הבנתם את הסיטואציה החריגה שלא תחזור.

בריאיון עם שירן, יועצת בבית ספר יסודי ממלכתי, היא מסכמת את הגישה המערכתית שלה לטיפול אקלים כיתתי, שעומדת בפני עצמה, עם דגש מועט על התערבות פרטנית:

קודם כול [...] עבודה של שיח רגשי עם היועצת והמחנכת, עבודה מערכתית כיתתית בכל הנושא של אווירה לימודית זה תפקידנו [...] לא משאירים אף אחד מאחור, זו המדיניות שלנו [...] יש מורות שמצ'פרות בכיתה על מחוות חברתיות שילדים עשו [...] כדי ליצור אווירה טובה [...] עבודה משותפת של ההורים עם כל הצוות המקצועי, עבודה בכיתה על אקלים כיתה, אכפתיות.

סיכום ודיון

דחייה חברתית היא אחד האתגרים המהותיים שיועצות חינוכיות נדרשות אליו בעת תפקידן (משרד החינוך, 2023). במחקר זה כלל היועצות שהתראיינו שוחחו בהרחבה על הנושא ותיארו את האתגרים הרבים שהן מתמודדות עימם בתחום זה. עם זאת, כאמור למעלה משליש מהיועצות ציינו כי הן ממעטות להשתמש במושג "חרם", קבוצה משמעותית של יועצות שללה בנחרצות שהן התמודדו עם תופעה של חרם והסבירו שתופעה זו אינה נפוצה כפי שנהוג לחשוב. דברי היועצות מעידים על פער בין גישתן כלפי הנושא ובין גישת ההורים והתלמידים, שלדין ממהרים להכריז חרם בקלות ראש. כך, למשל, כמה מהן תיארו כי לעיתים ילד שיתף אותן על תחושה של דחייה או חרם, אף שלדעתן הדבר נובע מפרשנות שגויה מצידו של המפה החברתית ומזילות של השימוש במושג.

נראה שהיועצות בוחנות את תופעת הדחייה החברתית במונחים של מדרג חומרה: חרם נחשב בעיניהן מצב קיצוני יותר, בעוד בדרך כלל הדחייה מתבטאת בדרכים אחרות, "רכות" יותר. גישה זו עלה בקנה אחד עם ההבחנה המופיעה במסמכים רשמיים של מדינת ישראל, שלפיה חרם הוא ביטוי קצה של אלימות חברתית, המתאפיין בהסכמה קבוצתית, מתוכננת ומאורגנת, ובו פרט מסוים מודר מהקבוצה ונמנעים מקשר עימו (המשרד לביטחון לאומי, 2024; רבינוביץ', 2024). בדומה, גם חוזר המנכ"ל מדגיש את הרכיב הפעיל הייחודי לחרם, ומגדיר אותו אלימות חברתית שיש בה "מעשה אקטיבי משפיל או מבזה כלפי האחר" (משרד החינוך, 2023). הגישה בישראל נמצאת בהלימה עם הספרות המחקרית מהעולם בנושא, שרואה בחרם (Ostracism) תופעה בין-אישית שלילית; דרך מסוימת של דחייה חברתית שבה אדם נתון להתעלמות ומודר מסביבתו במכוון (Smart & Williams, 2011; Williams & Nida, 2009; Williams, 2009; Richman & Leary, 2009). להמחשת הדבר, בדוחות מיצ"ב של משרד החינוך נמצא כי חרם הוא תופעה קיצונית ומצומצמת לעומת מנעד מצבים של הטרדה חברתית בקרב 4% מהתלמידים בלבד (ראמ"ה, 2018; רבינוביץ', 2024).

מלבד ההבדל בהמשגה המחקרית בין דחייה חברתית לחרם, אפשר להסביר את ההבחנה שעשו היועצות החינוכיות במחקר הנוכחי בין המושגים. טיפול בחרם, שנחשב לתופעה חמורה יותר, ידרוש מהן טיפול מיידי ויסודי יותר המצריך התערבות מערכתית ומשאבים רבים. לעומת זאת כאשר הקושי של הילד מוגדר "קל יותר", כלומר "רק" דחייה חברתית ולא חרם, היחס כלפיו יהיה אחר ואולי נחרץ פחות. יחס מידתי זה נמצא בהלימה עם חוזר מנכ"ל המפרט מדרג של התערבויות לטיפול בהתנהגויות אלימות חברתית ומציע דרכי התערבות מגוונות המותאמות לחומרת האירוע (משרד החינוך, 2023).

זווית אחרת לסוגיה זו עולה מתוך הממצא כי מהמראיינות, שיעור גבוה יותר של יועצות יהודיות הסתייג ממושג החרם לעומת היועצות הערביות. ממצא זה מתכתב עם מחקרים שבהם התגלה כי שיעור התלמידים שחוו חרם גבוה יותר בקרב תלמידי החברה הערבית לעומת החברה היהודית (רבינוביץ', 2024). לכן יש מקום להניח כי מיעוט השימוש של היועצות היהודיות במושג החרם קשור במידת מה לשכיחות הנמוכה של דחייה חברתית מכוונת מסוג זה, כפי שמדווחים התלמידים עצמם. נדרשים עוד מחקרים כדי לענות על השאלה האם ממצאים אלו נובעים מהמידע שיועצות ערביות, גם בסקרים הארציים וגם במחקר שלנו, מציבות רף נמוך יותר למה שהן קוראות לו חרם, או שמא התופעה נפוצה יותר בחברה הערבית.

ראוי לציין כי במהלך הניסיונות להגדיר את תופעת הדחייה החברתית ולהדגימה, יועצת אחת בלבד הגדירה דחייה מסוג "ילדים שקופים" (אברהם, 2018). ייתכן שמאחר שילדים אלה אינם סובלים מדחייה פעילה וגלויה, כגון הצקות, הם עשויים "להתפספס" ולהישאר שקופים לא רק בעיני קבוצת השווים, אלא גם בעיני המערכת חינוכית, ומתוך כך לחוות דחייה כפולה. ראוי לציין כי היועצת היחידה שדנה בנושא, סיפרה שבשנה האחרונה נעשתה בבית ספרה מליאה בנושא ספרה של אברהם, "לא מפנים את הגב", דבר שמדגיש את חשיבות העלאת המודעות לנושא באמצעות פעילות שוטפת לפני היועצות בפרט ולפני הצוות החינוכי בכלל.

בדרך כלל הממצאים מלמדים על חוסר אחידות בגישת היועצות החינוכיות בנושא הדחייה החברתית בבית הספר. לפיכך ניכרת גם שונות באסטרטגיות שהן נוקטות כדי להתמודד עם תופעה זו. מסתמן כי ההבדל נובע במידה רבה מגישת הייעוץ הכללית של היועצת, ובייחוד ממה שהיא רואה במקורות הדחייה החברתית.

בספרות המקצועית רווחות כמה תאוריות המבקשות להסביר את מקורות הדחייה החברתית. קבוצה משמעותית של כמה מהן קושרות אותה למאפייני אישיות מסוימים של הילד הדחוי או הקורבן (Leets & Sunwolf, 2005; Richardson et al., 2014). כמה מהיועצות הביעו עמדה התואמת גישה זו, ותיארו אירועים לדוגמה עם ילדים שהתמודדו עם קשיים רבים המקשים עליהם להסתדר עם אחרים ועלולים לעורר את דחייתם, כגון בעיות התנהגות, אימפולסיביות, התנהגות לא מקובלת חברתית וכישורים חברתיים מונמכים. נוסף על כך כמה מהן תיארו פעמים שגם העברת כיתה לא סייעה למעמדו החברתי של הילד הדחוי. לכן בשל קשיים ודפוסים אלה, הסיקו יועצות אלה שהבעיה טמונה בילד הדחוי.

בראיונות עלה כי יועצות שקשרו את הדחייה למאפיינים המצויים בילד הדחוי, נטו לטפל בתופעה לרוב באמצעות טיפול פרטני בילד (DeWall & Bushman, 2011). הן המעיטו בתיאורי עבודתן המערכתית, ודיווחו פחות על טיפולים קבוצתיים או על נורמות ההתנהגות ברמת בית הספר. נוסף על כך הן מיעטו לדבר על טיפול בילד התוקפן, ואף יועצת אחת ראתה בנוכחותן של "ביציות" בכיתה מציאות נורמטיבית שכוחה שיש לקבלה. אזכורים אלה מתכתבים עם התאוריה של גרפי פישר (2015) שלפיה דחייה חברתית ומדרג המקובלות הן תופעות הטבועות בהתפתחותם של ילדים. לפי גישה זו, הילד הדחוי חברתית אינו בשל דיו ולכן זקוק לטיפול פרטני כדי להתאים את עצמו לחברת הכיתה. לפיכך עמדתה מתנגדת להתערבות קבוצתית מערכתית ושוללת התערבות במדרג החברתי ובנורמות המתפתחות בכיתה. נראה כי יועצות שרואות ביחסים ההיררכיים

החברתיים בכיתה, גם אם אלה מערבים דחייה חברתית, מצב נורמלי תואם גיל ושלב התפתחותי, נוטות פחות להתערב ולפעול לטפל בתופעה טיפול כיתתי ומערכתית.

לעומת זאת היו יועצות שדיווחו על התמודדות עם דחייה חברתית ברמה מערכתית (סמילנסקי, 1988). יועצות אלה מיעטו לדבר על אחריותו של הילד הדחוי למצב, ובמקום זאת הן דנו באחריות של בית הספר ושל היועץ ליצור אקלים כיתה מיטיב, ופעלו בדרכים קבוצתיות או באכיפת תקנון בית הספר. לפיכך הן טוענות כי תופעת הדחייה נובעת מנסיבות חיצוניות, מהאקלים בכיתה ובבית הספר או מתופעות חברתיות רחבות יותר, כגון השימוש הגובר ברשתות חברתיות, ומגפת הקורונה והמעבר ללימודים מקוונים. אם כן, דברי היועצות האלה מתכתבים עם הגישה שלפיה בעת העיסוק בדחייה חברתית יש לדון גם בסיבות שעשויות להשפיע עליה, כגון הנורמות השוררות בקרב קבוצת בני הגיל ודינמיקות חברתיות שליליות (Mikami et al., 2010; Mulvey et al., 2017).

ראוי לציין כי רק יועצות אלה, וגם מהן היו אלה מעטות, דיברו על הילד התוקפן. ואולם גם הן לרוב לא ציינו את דרך הטיפול, חוץ משתי יועצות: הראשונה דיברה על טיפול משמעותי, דבר המתכתב עם הצד המשמעותי המצוין בחוזר מנכ"ל, כמו השעיות; השנייה אמרה שחשוב להתייחס גם לילדים התוקפניים כי לרוב מתגלה "שגם להם יש מגוון רחב של בעיות", אך לא ציינה את דרך ההתערבות עימם. מיעוט האזכורים של תוכניות למניעת בריונות מצער ומנוגד למחקר הרב בתחום, הקובע כי הן יעילות בהפחתת בריונות ובשיפור מצבם של קורבנות דחייה והדרה חברתית (Farrington & Ttofi, 2009).

על פי ממצאי המחקר הזה ראוי לשאול מדוע יועצות מסוימות קושרות את הדחייה למאפיינים אישיים של הילד הדחוי, בעוד אחרות מקשרות אותה לגורמים חיצוניים, כגון נסיבות מערכתיות או כאלה הקשורות לתוקפן. סביר לשער שיש אמת בשתי הגישות, אך חשוב לציין שמבחניה מוסרית אין לקבל ולהכיל כל סוג של פגיעה באחר, גם אם הילד הדחוי מביא זאת עליו. ייתכן שאחד ההסברים להבדלים בגישות ובדרכי ההתערבות טמון בהבדלים בהכשרה של היועצות, שכן מוסדות מסוימים קידמו לעיתים גישות שונות זו מזו להתמודדות עם התופעה. מקור אחר להבדלים עשוי להיות השפעה של צוותי הניהול בבתי הספר ומשאביהם על עבודת הייעוץ. סביר להניח שאם הנהלת בית הספר אינה מאמצת תפיסה מערכתית ואינה מקצה משאבים נאותים לטיפול מערכתי בתופעה, היועצות ייטו לקשור את התופעה בגורמים הקשורים בילד – דבר שמטיל עליו אחריות רבה ומפחית את אחריות בית הספר והצוות החינוכי. לבסוף יש השפעות תקופתיות, כאשר בעשור האחרון יש מודעות הולכת וגוברת להיבטים חברתיים-רגשיים של תלמידים (למשל, Hakim et al., 2024).

בחוזר המנכ"ל יש פירוט רב על נושא דחייה חברתית (משרד החינוך, 2023). יש מידע על הצורך באיתור, בהתערבות מניעתית ובהתערבות פעילה במידה שהתגלה אירוע. בחוזר מופיע פירוט של דרכי פעולה הכוללות תוכניות לטווח הקצר והארוך וכן דרכי ענישה והצבת גבולות ברורים. מתוך הנתונים עולה כי תופעת הדחייה החברתית שכיחה מאוד בבתי הספר בארץ ומכאן יש מקום להניח שהנהלים בחוזר המנכ"ל לרוב אינם מקוימים, או מקוימים במידה חלקית או לא יעילים. למשל, מעט יועצות נוקטות התערבות מערכתית מניעתית כפי שמוצע בחוזר, ובעת הצורך יועצות רבות נוקטות התערבות פרטנית דווקא. זאת ועוד, מעט יועצות הזכירו את הטיפול בתוקפן על אף הצעות מומחים למניעת תופעת הדחייה החברתית (למשל, נויפלד ומאטה, 2011).

את הפערים בין המלצות והנחיות חוזר המנכ"ל ובין המצב בשטח אפשר להסביר בכמה דרכים. ראשית, מסתמן כי היועצות לא מקבלות הכשרה מספקת בתוכניות מערכתיות למניעת אלימות ודחייה חברתית. שנית, ייתכן כי לבתי הספר בישראל אין די משאבים כדי למלא היטב את חוזר המנכ"ל. במציאות שבה יש מחסור חמור במחנכות ובמורות להוראת כל המקצועות, אין מי שיראה נוכחות בהפסקות, במסדרונות ובחצר האחורית כדי להשגיח ולאכוף את ההתנהגות הנדרשת, לא כל שכן במרחב ברשת. במציאות שבה רק לתיכונים יש תקינה חוקית ליועצת, ובתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים מאיישים את התפקיד מתקציב בית הספר בלבד, אין מי שיבנה ויעביר תוכניות מניעה, התערבות וטיפול לפי הצורך (משרד החינוך, ח"ת). שלישית, יש קושי הנובע מהיעדר תנאים. גני הילדים והכיתות בארץ הם מהצפופים מן מדינות ה-OECD, דבר המקשה על הצוות החינוכי להוות מבוגרים נוכחים בחיי הילדים כפי שמציע חוזר המנכ"ל (משרד החינוך, 2022). שלושת ההסברים האלה המתארים מחסור גדול במשאבים, בוודאי אינם מתכתבים עם הספרות הרבה בתחום למניעת בריונות בבית הספר (Olweus & Limber, 2010b) וזאת מכיוון שנדרשים משאבי זמן והשקעה רבה שאין מהם די במערכת החינוך בישראל כיום.

מהמחקר עולה הצורך בהשקעה בהכשרת יועצות חינוכיות ובמתן כלים להתמודדות עם דחייה חברתית ברמה מערכתית וכוללנית (אברהם, 2018). יש לשקול פיתוח תוכניות הכשרה המשלבות דרכי התמודדות עם דחייה חברתית וחרמות, כולל עבודה על פיתוח כישורים רגשיים וחברתיים בקרב התלמידים (אשרת'פניק, 2018; Espelage & Swearer, 2004). כמו כן חשוב להבטיח כי בתי הספר יהיו מצוידים במשאבים מספקים לשם יישום ההנחיות של חוזר המנכ"ל בפועל, כולל צוותים לתמיכה בתלמידים בשגרה ובעיתות משבר (משרד החינוך, 2023). מומלץ כי בתי הספר ישקלו לפתח אסטרטגיות התערבות המשלבות בין עבודה פרטנית עם תלמידים דחויים ותוכניות קבוצתיות לשיפור האקלים הבית ספרי ולחיזוק השייכות והלכידות החברתית. יצירת שיתופי פעולה עם הורים ואנשי מקצוע בקהילה יכולה אף היא לתרום לחיזוק התמיכה בתלמידים ולצמצום תופעות הדחייה והאלימות החברתית.

לסיכום, מהמחקר עולה תמונה של חוסר אחידות בגישות ובאסטרטגיות להתמודדות עם דחייה חברתית בבתי הספר בישראל. נמצא כי היועצות החינוכיות שרואיינו ניגשו לנושא בהתאם להשקפתן האישית על מקורות הדחייה, ולעיתים קרובות השקפה אישית זו הנחתה את דרך ההתערבות וכמות המשאבים והמאמצים שהושקעו בטיפול באירועים אלו. קבוצה משמעותית של היועצות קשרה את התופעה למאפיינים של הילד הדחוי והתמקדו בטיפול פרטני (אברהם, 2018), בעוד אחרות ראו בה בעיה מערכתית או חברתית, ודיברו על הצורך בהתערבות מערכתית או טיפול קבוצתי (Richardson et al., 2014). ההבדלים בין הגישות עשויים לנבוע מהכשרה אחרת או מהשפעות של צוותי ניהול בתי הספר ומשאביהם. על אף שבחוזר המנכ"ל (משרד החינוך, 2023) יש הנחיות מפורטות להתמודדות עם דחייה חברתית, מהממצאים עולה כי התקנות אינן תמיד מקוימות בבתי הספר, בין שיש מחסור במשאבים ובין שיש הכשרה מתאימה להתמודדות עם בעיות אלה.

רשימת מקורות

- אברהם, י' (2011, 7 באוקטובר). "לפתוח את שער הזכוכית": מודל טיפולי לעבודה פרטנית עם ילדים דחויים חברתית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2666>
- אברהם, י' (2018). דחייה חברתית: אין מצב שמפנים את הגב (ש' איזנמן, עורכת). ספרי ניב.
- אשרת-פינק, י' (2018). אסור להרים ידיים: זיכרונות דחייה מגיל הילדות ויישומים לשדה החינוך. פרדס.
- גרפי פישר, ח' (2014, 4 באוקטובר). גיל החביון: שיאה של התפתחות מבנה העצמי. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3189>
- גרפי פישר, ח' (2015). ילדים דחויים חברתית: תיאוריה ושיטת טיפול. רסלינג.
- המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת. (2024). דחייה חברתית וחרם (Ostracism). המשרד לביטחון לאומי. <https://www.gov.il/he/pages/ostracism?chapterIndex=3>
- משרד החינוך. (ח"ת). הייעוץ החינוכי בבית הספר. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/yeuts/Yoetz_Bet_Sefer.pdf
- משרד החינוך. (2022, 3 באוקטובר). נתוני דוח ה־OECD Education at a Glance – EAG) לשנת 2020. <https://www.gov.il/he/pages/eag-2020>
- משרד החינוך. (2023). אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון. <https://apps.education.gov.il/mankal/Horaa.aspx?siduri=492>
- נויפלד, ג' ומאטה, ג' (2011). איחזו בילדכם: מדוע הורים צריכים להיות חשובים יותר מחברים (מהדורה מחודשת). לייף סנטר.
- סמילנסקי, מ' (1988). אתגר ההתבגרות (כרך א). רמות.
- ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2018). מיצ"ב תשע"ח – ממצאים עיקריים. משרד החינוך; ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Takzir_Meitzav_2018.pdf
- רבינוביץ', מ' (2024). חרם חברתי בקרב תלמידים. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_cs_bg_5663498.pdf
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: A risk factor for psychological distress. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 216–221. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00637.x>

- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Norman, G. J., & Berntson, G. G. (2011). Social isolation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 17–22. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06028.x>
- DeWall, C. N., & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection: The sweet and the bitter. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 256–260. <https://doi.org/10.1177/0963721411417545>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i–148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Hakim, E., Lefstein, A., & Netz, H. (2024). Discussion formats for addressing emotions: Implications for social-emotional learning. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 12(1), A16–A38. <https://doi.org/10.5195/dpj.2024.558>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. International Universities Press.
- Leets, L., & Sunwolf. (2005). Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else? *Journal of Moral Education*, 34(3), 343–362. <https://doi.org/10.1080/03057240500211618>
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Mulvey, K. L., Boswell, C., & Zheng, J. (2017). Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(3), 71–75.
- Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388–1397. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Richardson, C. B., Hitti, A., Mulvey, K. L., & Killen, M. (2014). Social exclusion: The interplay of group goals and individual characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1281–1294. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9967-8>
- Smart Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, 116(2), 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
- 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)
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71–75. <https://doi.org/10.1177/0963721411402480>