

אוניברסיטת תל-אביב

הפקולטה למדעי החברה ע"ש גרשון גורדון

החוג לסציולוגיה ואנתרופולוגיה

אקולוגיה של חרם חברתי בבתי ספר בישראל

ערן חכים

העבודה מוגשת לסנאט של אוניברסיטת תל-אביב כחלק ממילוי הדרישות לקבלת תואר שלישי

ספטמבר 2017

אוניברסיטת תל-אביב

הפקולטה למדעי החברה ע"ש גרשון גורדון

החוג לסציולוגיה ואנתרופולוגיה

אקולוגיה של חרם חברתי בבתי ספר בישראל

ערן חכים

העבודה מוגשת לסנאט של אוניברסיטת תל-אביב כחלק ממילוי הדרישות לקבלת תואר שלישי

ספטמבר 2017

העבודה בוצעה בהנחייתו של פרופסור יוסי שביט

שמות חברי הוועדה המלווה: פרופסור עפרה גולדשטיין-גדעוני ופרופסור גוסטבו מש

תודות

ברצוני להביע את תודתי המיוחדת לפרופסור יוסי שביט, שהנחה אותי בכתיבת עבודת הדוקטורט במסירות רבה. ההנחיה שלך שילבה הקשבה וגמישות, לצד דרישה בלתי מתפשרת לעבודה מדויקת ומקצועית. התמיכה שלך היתה יוצאת דופן, ולאורך כל הדרך הרגשתי את האמון שלך, ואת הנכונות להוביל אותי באופן המותאם והנכון ביותר. זה לא מובן מאליו ואני מודה לך על כך מאוד.

אני רוצה להודות גם לחברי הוועדה המלווה, פרופסור עופרה גולדשטיין גדעוני ופרופסור גוסטבו מש שהיו נדיבים מספיק כדי לתרום לי מהידע והנסיון העשיר שלהם ושהיוו אבני משען בהתמודדות עם תיאוריות של בריונות בבתי ספר ועבודת מחקר אתנוגרפית. לבסוף ברצוני להודות לבודק החיצוני, פרופסור יוסי הראל-פיש, על הקריאה היסודית והמעמיקה, על ההערות המועילות ועל הנכונות לעזור ולסייע.

אני רוצה להודות לחברי סגל נוספים, שעזרו לי לפתח את המחשבה התיאורטית שלי בהקשרים שונים, וגרמו לאוניברסיטה להיות מקום מעניין ומעשיר. סנאית גייס, גדי אלגזי, גדעון פרוידנטל, יהודה שנהב, ונסים מזרחי – למדתי מכם המון, תודה רבה.

תודה מיוחדת אחרונה למי שהיו שותפים שלי, שעיצבתי איתם את חשיבתי הסוציולוגית. מעין גולדהירש, איל בר חיים, יניב רון אל, גיא שני, אלה גלס, ריבי גיליס, ארז מרנץ, עידית פסט, נטלי לוי, מייסלון דלאשה. למדתי מכך כל כך הרבה, ולא פחות חשוב, הפכתם עבורי את האוניברסיטה למקום שכיף לבוא אליו. לבסוף, לא הייתי מצליח לכתוב את העבודה הזו כפי שהיא, ובעיקר כתיבתה לא היתה חוויה חיובית כל כך, ללא העזרה העצומה של שותפתי לחיים, אלי אליה שני.

תרשימים ולוחות

תרשימים

66	תרשים 2.1	שיעורי החשיפה לאלימות מסוגים שונים בבתי ספר בישראל, 2015 (דיווח עצמי)
67	תרשים 2.2	התפלגות הכיתות לפי מספר הילדים המוחרמים בכיתה, 2015
68	תרשים 2.3	שיעור המדווחים שסבלו מחרם לפי דרגת כיתה, 2015
69	תרשים 2.4	חרם לפי זרם חינוך, 2015
70	תרשים 2.5	הפער בין תלמידים בזרמים בחינוך הערבי לתלמידי החינוך העברי בדיווח על אלימות מסוגים שונים, 2015
75	תרשים 2.6	שיעור המדווחים על קורבנות לחרם בחודש האחרון לפי מין ולאום, כיתות ה'-ט', 2009
77	תרשים 2.7	שיעור התלמידים שדיווחו שהוחרמו בחודש האחרון, לפי לאום והשכלת ההורים, 2009
82	תרשים 2.8	שיעור המדווחים על חרם לפי שנה מגזר וכיתה
88	תרשים 2.9	קורבנות לחרם ברשת ובבית ספר לפי מגזר, 2015
88	תרשים 2.10	קורבנות לחרם באינטרנט ובבית ספר לפי מגזר, 2015
90	תרשים 2.11	שיעור מוחרמים לפי לאום ומעמד משפטי של בית הספר, 2009, כיתה ח'
91	תרשים 2.12	שיעור מוחרמים לפי השכלה ומעמד משפטי של בית הספר בקרב ערבים, 2009, כיתה ח'
117	תרשים 3.1	דחייה חברתית לפי אשר ודודג'
118	תרשים 3.2	דחייה חברתית מדד מחמיר
119	תרשים 3.3	אחוז הכיתות לפי מספר ילדים דחויים בכיתה (לכל הפחות)
120	תרשים 3.4	שתי המדידות של דחייה חברתית באותה רשת כיתתית
123	תרשים 3.5	השכלת הורים לפי סוג בית ספר
139	תרשים 3.6	השכלת ההורים בכיתה, אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, וסוג בית ספר
140	תרשים 3.7	השכלת ההורים בכיתה, אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, מדד סיפסון וסוג בית ספר

147	סיכוי מנובה של תלמידים לסבול מדחייה חברתית	תרשים 3.8
150	שיעור תלמידים דחויים חברתית לפי לאום\אתניות	תרשים 3.9
151	מאפייני הכיתות המעורבות שנדגמו במיצ"ב 2009	תרשים 3.10
153	חרם לפי לאום ואינטגרציה, 2009	תרשים 3.11
159	מקדמי המתאם בין ערביה לבין דחייה חברתית לפי השכלת ההורים בכיתה וסוג בית הספר	תרשים 3.12

לוחות

73	רגרסיה לינארית לאחוז התלמידים המוחרמים בכיתה, 2015	לוח 2.1
79	יחס הסיכויים של תלמיד/ה להיות מוחרם לפי רמת ההשכלה של ההורים, 2009 - רגרסיה בינומית לוגיסטית רבת רמות	לוח 2.2
80	השפעת החרם על הישגים בלימודים, לפי מאפייני התלמיד/ה - רגרסיה לינארית רבת-רמות להישגים לימודיים, כיתה ח', 2009	לוח 2.3
87	מתאם בין קורבנות לחרם לדיווח על קורבנות לאלימות אחרת בכיתה, 2015	לוח 2.4
102	ממצאים בנוגע לקשר שבין אתניות לקורבנות לבריונות	לוח 3.1
112	עמדות ביחס לרשת החברתית	לוח 3.2
114	בניית המשתנה השכלת ההורים בכיתה	לוח 3.3
122	ממוצעי המשתנים בניתוח	לוח 3.4
125	אפקטים רנדומליים ברגרסיה לוגיסטית בינומית לסיכוי לדחייה חברתית בתי ספר עבריים	לוח 3.5
132	רגרסיה רבת רמות בינומית לוגיסטית למתאם בין תמהיל הזהויות הכיתתי לבין יחס הסיכויים לקורבנות לדחייה חברתית	לוח 3.6
135	תיאוריית האיום	לוח 3.7
136	דחיסות וגודל כיתה	לוח 3.8
142	סוג בית ספר, אחוז התלמידים הערבים והיהודים בכיתה, והשכלת ההורים בכיתה	לוח 3.9

142	סוג בית ספר, אחוז התלמידים הערבים והיהודים בכיתה, והשכלת ההורים בכיתה	לוח 3.10
151	ניתוח רב רמות המשלב את כל המשתנים המסבירים במודל אחד	לוח 3.11
155	חיבה וסלידה מתלמידים יהודים דחויים בתי ספר דו לשוניים	לוח 3.12
156	ערבים-פלסטינים בבתי ספר עבריים	לוח 3.13

תוכן עניינים

7	תודות
8	תרשימים ולוחות
16	תקציר
22	1. פתיחה
25	1.1. סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, ילדים, ובריונות
25	1.1.1. ילדים כקבוצה מוחלשת
28	1.1.2. היעדרה של הפרספקטיבה הסוציולוגית ממחקרי בריונות: סוציולוגיה של ילדים
34	1.2. קורבנות בבתי ספר
34	1.2.1. בריונות בריונים וקורבנות
39	1.2.2. מחקרים שבחנו הקשרים חברתיים: עלייתה של התפיסה האקולוגית
44	1.2.2.1. מאפייני העמיתים בכיתה
46	1.2.2.2. האקלים הבית ספרי
47	1.2.2.3. הקהילה/החברה
50	1.2.3. המשגות תיאורטיות למיקרו סוציולוגיה של קורבנות בכיתה
54	1.2.4. בריונות בישראל – המקומי והגלובלי
56	1.3. מבנה הדוקטורט
60	1.4. המודלים בפרק הראשון והשני

69.....	קורבנות לחרם חברתי בכיתה: נתונים סוציולוגיים ראשוניים	2.
74.....	מאפייני התלמידים הסובלים מחרם: לאום, מין, והשכלת הורים	2.1.
74.....	לאום	2.1.1.
80.....	מין	2.1.2.
82.....	השכלת הורים	2.1.3.
86.....	חרם והישגים	2.1.4.
88.....	פתח לתקווה: צמצום שיעורי הדיווחים על חרמות בקרב תלמידי כיתות ה'–ו'	2.2.
90.....	סיכום הפרק	2.3.
100.....	אינטגרציה לאומית ודחייה חברתית	3.
101.....	שאלת המחקר	3.1.
102.....	רקע תיאורטי	3.2.
102.....	יהודים וערבים-פלסטינים בישראל	3.2.1.
104.....	קורבנות בכיתה ואתניות	3.2.2.
107.....	עירוב בכיתה והיחסים הנוצרים בין קבוצות חברתית שונות	3.2.3.
109.....	ניתוח	3.3.
109.....	קובץ הנתונים	3.3.1.
111.....	השערות	3.3.2.
113.....	הגדרות המשתנים	3.3.3.

115.....	המדד	3.3.2
123.....	ממצאים תיאוריים	3.3.4
126.....	ניתוח רב רמות ובחינת השערות המחקר	3.3.5.
126.....	המודל וקביעת המשתנים הרנדומליים	3.3.5.1
130.....	תיקון לאוכלוסייה סופית	3.3.5.2
132.....	השערות 3-7: תמהיל הזהויות הכיתתי, לכידות חברתית, השכלת הורים	3.3.5.3
140.....	השערות 1-2: סוג בית ספר, לאום, ודחייה חברתית	3.3.5.4
149.....	בחזרה להשערה 3: תמהיל הזהויות הכיתתי ודחייה חברתית	3.3.5.5
151.....	בין ההשערות: תלמידים מעורבים	3.3.6
153.....	כיתות מעורבות ביחס לכיתות בישראל בכלל	3.4
156.....	סיכום הפרק	3.5.
167.....	המחלה אצלך: גועל ובריונות ללא בריון	4.
169.....	אתיקה	4.1.
171.....	החיים של סופיה בכיתה	4.2
179.....	בריונות ללא בריון	4.2.1
181.....	גועל ודחייה חברתית	4.3
185.....	הפחד מקירבה	4.3.1
187.....	שלילת זכויות חברתיות	4.3.2

191.....	סטיגמה ללא קבוצה סטיגמטית: דיון במודל של ת'ורנברג.....	4.4
194.....	היפותזה: בית ספר ושני סוגים של דחייה חברתית.....	4.5
200.....	סיכום הפרק.....	4.6
202.....	סיכום.....	5
202.....	מטרות ושאלות המחקר.....	5.1
204.....	נתונים וממצאים.....	5.2
204.....	נתונים.....	5.2.1
206.....	ממצאים.....	5.2.2
206.....	ממצאים ברמת המאקרו: החברה.....	5.2.2.1
208.....	ממצאים ברמת המצו: הכיתה ובית הספר.....	5.2.2.2
210.....	ממצאים ברמת המיקרו: האינטראקציה והתרבות הכיתתית.....	5.2.2.3
212.....	תרומות העבודה.....	5.3
213.....	תרומה אמפירית.....	5.3.1
213.....	בריונות כתופעה בהקשר.....	5.3.1.1
214.....	תיאוריות האיום, סולידריות חברתית, ותיאורית המגע.....	5.3.1.2
215.....	הכיתה כזירה של בריונות.....	5.3.1.3
218.....	תרומה תיאורטית.....	5.4
218.....	המודל האקולוגי.....	5.4.1

221.....	בריונות ללא בריון, סטיגמה וגועל	5.4.2.
224.....	תרומה מתודולוגית	5.5.
225.....	תרומה יישומית	5.6.
229.....	מגבלות המחקר	5.7.
231		מקורות
255	ENGLISH ABSTRACT	

תקציר

ילדים מבליים את מרבית חייהם בבית ספר, יחד עם חבריהם לכיתה, ותחת עיניהם המשגיחות של צוות בית הספר. חינוך חובה הוא תופעה חדשה יחסית שהחלה להתעצב בסוף המאה ה-19, ועברה מאז תהליך התרחבות מקיף ביותר (Meyer, Ramirez and Soysal, 1992), שהוביל לכך שבשנת 2013, 91% מהילדים בעולם בגילאי היסודי היו רשומים לבית ספר ובילו חלק ניכר מחייהם במוסד זה.

אחד המאפיינים המטרידים של החיים בבית ספר הוא שכיחות גבוהה של אלימות חברתית. תלמידים בכל העולם מדווחים על סבל מחרם חברתי, בריונות, נידוי חברתי, ודחייה חברתית. רבים מהם מפחדים ללכת לבית ספר וסופגים בו יומיום עלבונות והשפלות. מצב זה יכול להימשך שנים (Smith, Talamelli, 2004; Cowie, Naylor, and Chauhan, 2004), ולהפוך את חייהם לסבל מתמשך (Williams, 2007).

מרבית המחקר האקדמי בנוגע לקורבנות בכיתה נערך מנקודת מבט פסיכולוגית-אינדיבידואליסטית (Faris and Felmlee, 2014; Galloway and Roland, 2004), והדיון הסוציולוגי בבריונות – אלימות חברתית פר אקסלנס – נמצא בשולי העיסוק המחקרי בתופעה (Horton, 2011). עבודת הדוקטורט מציעה ניתוח של קורבנות בכיתה בישראל מפרספקטיבה סוציולוגית.

הניתוח נעשה בהתבסס על קווי היסוד של "הסוציולוגיה החדשה של ילדות" (James and Prout, 1997; Corsaro, 1997), ותוך אימוץ התפיסה האקולוגית לחיים החברתיים של ילדים בכיתה (Benbenishty and Astor, 2005; Espelage and Swearer, 2004). הסוציולוגיה החדשה של ילדות הוא זרם סוציולוגי שהתפתח והתעצב בשלושים השנים האחרונות. חוקרי הסוציולוגיה החדשה של ילדות מבקרים את האופן בו סוציולוגיה מסורתית התייחסה (ולא התייחסה) לילדים, ומבקשים לחקור ילדים כבני אדם שמנהלים חיים חברתיים ותרבותיים, באופן דומה למחקר שנעשה בנוגע לחיי מבוגרים (Shanahan, 2007). העיקרון המנחה של תפיסה אקולוגית לחיים חברתיים הוא שיש להבין בני אדם כיצורים שפועלים בסביבות חברתיות מרובות שנמצאות ביחסים הדדיים זו עם זו, וביחד מרכיבות את

האקולוגיה של חייהם. לכן, על מנת להבין את בני אדם, לרבות ילדים, באופן מעמיק יש להבין את האקולוגיה בתוכה הם פועלים (Bronfenbrenner, 1994).

המחקר מבקש להבין קורבנות לחרם ודחייה חברתית במספר הקשרים. ראשית, המחקר בוחן את הקשר בין קורבנות בכיתה לבין מיקום סוציולוגי של התלמיד ומשפחתו: מעמד, לאום, אתניות, וכדומה. שנית, המחקר בוחן את הקשר בין מאפייני הכיתה לבין קורבנות בה. בהקשר הזה המחקר מתמקד בכיתות מעורבות בהן לומדים יחד יהודים וערבים ומבקש להבין את ההקשרים בהם לאומיות משפיעה על הסיכוי לדחייה חברתית, ובעיקר את השפעת אידיאולוגיית השילוב הבית ספרית על קשר זה. לבסוף, המחקר מבקש להעשיר את הידע בנוגע למנגנונים באמצעותם דחייה מיוצרת ומתוחזקת בחיי היומיום בכיתה.

על מנת להשלים מטרות מגוונות אלה, הדוקטורט מיישם את התפיסה האקולוגית לא רק כעקרון תיאורטי אלא גם כעקרון מתודולוגי. כל אחד משלושת הפרקים בדוקטורט בוחן קורבנות על בסיס נתון מסוג אחר. השילוב בין המתודות השונות מאפשר לזהות, במחקר יחיד, כיצד בריונות וקורבנות מושפעים מהחברה הרחבה בה הכיתה נמצאת, ממאפייני בית הספר והכיתה, ומהתרבות הכיתתית וההבניה החברתית של התלמיד/ה הדחוי/ה בה.

הפרק השני (הפרק האמפירי הראשון) של הדוקטורט בוחן דיווחים אישיים של תלמידי בתי ספר בישראל על היותם מושא לחרם חברתי בכיתה. הפרק השלישי מתמקד ברשתות חברתיות המאפיינות כיתות בבתי ספר מעורבים בהם לומדים יחד יהודים וערבים. הפרק הרביעי מתבסס על תצפית שנמשכה 14 חודשים וכללה 120 ימי תצפית ומתמקד במקרה מבחן של תרבות כיתתית ויחסים חברתיים בתוך כיתה ובחן את האופן בו תלמידים מייצרים ומתחזקים דחייה חברתית בחיי היומיום. כל אחד ממסדי הנתונים מאפשר להבין דחייה חברתית וחרם בכיתה ברמת ניתוח אחרת ומזווית שונה.

הממצא הבולט בפרק השני של הדוקטורט הוא ברמת המאקרו, רמת החברה: תלמידים שמגיעים מרקע מעמדי או לאומי מוחלש בעלי סיכוי גבוה יותר לסבול מחרם. הפער עוצמתי במיוחד בין המגזרים: במגזרים הערביים חרמות נפוצים פי 3.42 מאשר במגזר היהודי. הפערים שומרים על עוצמתם ומובהקותם גם בפיקוח זה על זה.

לפי בנבנישתי ואסטור, ייתכן שהבדלים בדפוסי אלימות בין יהודים וערבים בישראל נובעים מיחסי כוחות חברתיים שאינם מאוזנים ומדיכוי פוליטי המופנה כלפי האוכלוסייה הערבית בישראל (Benbenishty 156-157: 2005, and Astor), בהחלט ייתכן שגם הגורם לשיעורי החרמות הגבוהים במגזר הערבי נעוץ במיקום הפוליטי של ערבים-פלסטינים בישראל. אישוש להשערה זו ניתן לשאוב מכך שככל שהקבוצה מודרת יותר שיעור החרמות בה גבוה יותר: במגזר הבדואי יותר מאשר במגזר הערבי, במגזר הערבי יותר מאשר במגזר הדרוזי, ובמגזר הדרוזי יותר מאשר במגזר היהודי. מחקרי המשך יצטרכו להבין האם אכן כך, ומהם המנגנונים המתווכים קשר זה.

ממצא נוסף ברמת החברה הוא שיעור גבוה של תלמידים שדיווחו על חרם בקרב מי שהוריהם אינם משכילים, גם בפיקוח על השכלת ההורים הממוצעת בכיתה. ממצא זה מעיד על מצב בו שיעורי החרם גבוהים בקרב תלמידי קבוצות מוחלשות כאשר הם לומדים יחד באותה כיתה עם תלמידים מקבוצה שאינה מוחלשת – תלמידים משכילים. ממצא זה מעלה שאלות בנוגע לאפליה (על רקע מעמדי או אתני) בכיתה, שאלות בהן מעמיק הפרק השלישי של הדוקטורט.

החלק השני בוחן את הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית בכיתות מעורבות בהן לומדים יחד יהודים וערבים. המחקר העולמי שבחן את הקשר בין גזע/אתניות לבין קורבנות בכיתה העלה תוצאות שאינן עקביות, גם במחקרים שהתקיימו באותה מדינה (להרחבה ראה חלק 3.1, עמ' 88). על בסיס כך, חוקרים הגיעו למסקנה שההקשר בו השילוב מתבצע עשוי לשנות לחלוטין את הקשר בין המשתנים (Swearer and Hymel, 2015). מסקנה זו מהדהדת גם את תוצאות מחקרם של אסטור ובנבנישתי לאלימות (Astor and Benbenishty, 2005) לפיו ההקשר הבית ספרי משפיע באופן ניכר על אלימות

בכיתה וסדירותה. בהתאם, הפרק מתמקד במאפייני הכיתה ובית הספר. מטרת הפרק היא להבין אלו מאפיינים ממאפייני בית הספר והכיתה מקדמים קורבנות של ילדים מקבוצות חברתיות מוחלשות בכיתות מעורבות – במקרה הזה ערבים - ואלו מאפיינים מגנים על ילדים אלה. בהתאם, מוקד הניתוח היה הקשר שבין דחייה חברתית בכיתה לבין לאומיות, והשתנות ביחס למאפייני השילוב בין הקבוצות. המקרה של בתי ספר מעורבים בישראל מאפשר להתמקד במשתנה שלרוב לא נבחן בספרות: אידיאולוגיית השילוב הבית ספרית. הדבר אפשרי הודות למבנה הייחודי של בתי ספר מעורבים בישראל המתמיינים לשני סוגים מובחנים – דו לשוניים ועבריים – אשר נבדלים זה מזה באופן ניכר בנוגע לאופן השילוב.

התוצאה המרכזית העולה מהפרק היא שבבתי ספר דו לשוניים ועבריים מתגלה דפוס הפוך של קשר בין לאומיות לבין קורבנות לדחייה חברתית. בבתי ספר דו לשוניים תלמידים יהודים נוטים להיות דחויים יותר מאשר תלמידים ערבים, וההיפך מתרחש בבתי ספר עבריים – בהם תלמידים ערבים נוטים להיות דחויים חברתית יותר מאשר תלמידים יהודים. המתאמים כולם מובהקים וכך גם ההבדל בין בתי הספר. כלומר, השערה נפוצה בספרות של השנים האחרונות, לפיה ההקשר בו השילוב מתבצע מעצב את הקשר בין גזע לבין קורבנות, זוכה לאימות חד משמעי בישראל, בכל הנוגע לכיתות המעורבות יהודים וערבים, במחקר ראשון מסוגו שמתייחס לאידיאולוגיית השילוב כאחד המשתנים שמשפיעים על הקשר בין לאום לבין קורבנות.

בתי הספר עבריים ודו לשוניים נבדלים זה מזה גם בתמהיל הזהויות הכיתתי ובהשכלת ההורים בכיתה. בבתי ספר דו לשוניים התלמידים הערבים מהווים רוב ולעומת זאת בבתי ספר העבריים התלמידים היהודים הם הרוב המוחץ בכיתה. בתי ספר דו לשוניים מאופיינים בהשכלת הורים גבוהה, לעומתם, בתי ספר עבריים מעורבים מאופיינים בהשכלה נמוכה של הורי התלמידים. הפרק מעמיק גם בהשפעת ההשכלה והתמהיל הכיתתי על הקשר בין לאום ודחייה חברתית ולצד זאת בוחן סדרה נוספת של השערות בנוגע להשתנות קשר זה ביחס למאפייני בית הספר.

הפרק הרביעי משתמש באתנוגרפיה ובמיקרו סוציולוגיה בכדי להאיר על הקיום המתמשך של בריונות בחיי היומיום. נקודת מבט זו מבקשת להשלים את המידע הסטטיסטי שנותר בשני הפרקים הקודמים, ולהבין טוב יותר מהי דחייה חברתית בכיתה, ובעיקר כיצד דחייה חברתית וחרם מיוצרים בחיי היומיום על ידי ילדים.

התיאוריה הרווחת בנוגע לבריונות בכיתה מתייחסת לשתי עמדות תפקידיות אינדיבידואליות שמהוות את אבני הבסיס של בריונות: בריון וקורבן (Salmivalli, 2010; Olweus, 2013). המחקר האתנוגרפי חושף, במקרה של סופיה (שם בדוי), הילדה בה מתמקד הפרק, דינאמיקה שונה לחלוטין. במשך ארבעה עשר חודשי תצפית לא זוהה בריון ראשי שהוביל את הדחייה של סופיה. עם זאת, כמעט כל תלמידי הכיתה הפנו כלפיה פרקטיקות השפלה דחייה והתעללות, שהצטברו לעשרות אינטראקציות כאלה בכל יום. כלומר, מקרה המבחן של סופיה חושף חרם ואלימות קולקטיבית חמורה שלא כללו פונקציה תפקידית של בריון. ממצא זה, שזוהה במחקרים מעטים אחרים (Thornberg, 2015), מאתגר את הגישה המחקרית הנפוצה בנוגע לבריונות, וקורא לחשוב מחדש על האופן בו אנחנו מתארים ומדמיינים את התופעה.

החלק השני של הפרק הוקדש להבנת האופנים באמצעותם כיתה שלמה, ותלמידים נוספים מבית הספר, השתתפו בהוקעה של ילדה מבלי שהיה כח מארגן שדאג לכך. על בסיס ניתוח של האינטראקציות בהן סופיה לקחה חלק בבית ספר נטען שהבריונות נבעה מהבנייה חברתית של סופיה כמגעילה. כל תלמיד/ה, בכל פעם שעבר/ה לידה, נמצא/ה בסמיכות אליה או אפילו ראת/ה אותה הביע/ה סלידה מוחצנת, שלא נעלמה גם מעיניה של סופיה. מהצד השני, לסופיה לא היתה אפשרות להתקרב לאף תלמיד/ה. בפרק מוצג כיצד רגש קולקטיבי – גועל, מאפשר לדחייה חברתית עוצמתית ביותר להתקיים גם ללא בריון שינצח עליה ויוביל אותה. רגש הגועל ארגן דחייה חברתית באמצעות שני מנגנונים מרכזיים שיצר: הימנעות מקרבה ושליטת זכויות חברתיות.

מחקרים הצביעו בעבר על הבניית התלמיד/ה הדחוי/ה כמגעילה כחלק מהליך הבריונות והתייחסו למצבים בהם קשה לזהות בריון ראשי שמוביל את הבריונות. הפרק מבצע לראשונה קישור בין שני מאפיינים אלה - הבניית התלמידה הדחוייה כמגעילה וקיומה של בריונות ללא בריון - ומפתח דיון במאפייני הדחייה במצב בו בריונות אינה תלויה בתלמיד ספציפי, ונשענת על הבנייה מתמשכת של קורבן כמגעיל ומזוהם.

כחלק מדיון זה הפרק מציע פיתוחים למאמצים הקיימים להמשיג בריונות באמצעות סטיגמה, ובעיקר מציב להמשגה זו סיג מרכזי: מרבית הדיונים בסטיגמה מדמיינים חברת המונים, תצורה חברתית שונה לחלוטין מהחברה הכיתתית סגורה. הבדל זה משפיעה באופן ניכר על שני הקשרים מרכזיים שמאפשרים התנגדות להנמכה שמאפיינת סטיגמטיזציה: יצירת קבוצת זהות על בסיס ה"סטיגמה" כקבוצת שייכות, שיכולה להוביל גם להתנגדות, לדוגמה המשא ומתן סביב המשמעות של המונח queer, או ביצוע פעולות שמסיטות את הסטיגמה ממרכז האינטראקציה.

הממצאים מסתכמים לשלוש תימות מרכזיות: חרם, לפחות בחלק המקרים, וכנראה המקרים הקשים יותר, הוא הליך של הבניה חברתית שגועל משחק בו תפקיד מרכזי; הסיכוי לעבר תהליך כזה מושפע מהמיקום החברתי של התלמיד/ה או משפחתו בחברה – גזע/לאום, מעמד, מין, והצלבות ביניהם; הקשר בין המיקום החברתי של התלמיד/ה לבין קורבנות מושפע מההקשר שבית הספר מייצר לעירוב בין קבוצות חברתיות. ממצאים אלה מתחברים לתמונה כוללת לפיה הכיתה מהווה הקשר בעל חשיבות מכרעת הן לשכיחות של בריונות, הן לזהות של מי שנפלים קורבן לבריונות, והן לאופן בו קורבנות מיוצרת. בחלקה האחרון, ולאור תמות אלה, העבודה מציעה מספר מסקנות יישומיות שייתכן ויוכלו להועיל למי שמנסים למזער את תופעת הקורבנות בכיתה.

1. פתיחה

"קרה לך שהתנהגו אלייך כאילו אתה לא בן אדם? ... הילדים בבית ספר לא המורים. ירשתי מאמא שלי ואבא שלי הרבה דברים, אבל לא את הפופולאריות של אבא ... אם היה לי אומץ הייתי מתאבדת, אני מעדיפה למות מלהיות פה, אני מעדיפה להיות בכלא מלהיות פה, מעדיפה להיות בחדר שירותים נעול מלא בג'וקים מלהיות פה" (סופיה, תלמידת בית ספר בישראל שסבלה מנידוי חברתי, 2013).

ילדים מבליים את מרבית חייהם בבית ספר, יחד עם חבריהם לכיתה, ותחת עיניהם המשגיחות של צוות בית הספר. חינוך חובה הוא תופעה חדשה יחסית שהחלה להתעצב בסוף המאה ה-19, ועברה מאז תהליך התרחבות מקיף ביותר (Meyer, Ramirez and Soysal, 1992), שהוביל לכך שבשנת 2013, 91% מהילדים בעולם בגילאי היסודי היו רשומים לבית ספר ובילו חלק ניכר מחייהם במוסד זה¹.

אחד המאפיינים המטרידים של החיים בבית ספר הוא שכיחות גבוהה של אלימות חברתית. תלמידים בכל העולם מדווחים על סבל מחרם חברתי, בריונות, נידוי חברתי, ודחייה חברתית (על ההבדל בין המונחים יורחב בהמשך). רבים מהם מפחדים ללכת לבית ספר וסופגים בו יומיום עלבונות והשפלות. מצב זה יכול להימשך שנים (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, and Chauhan, 2004), ולהפוך את חייהם לסבל מתמשך (Williams, 2007). מדובר בתופעה בהיקפים רחבים: המחקר העולמי מעלה ששיעור התלמידים הסובלים מקורבנות בבית ספר נע בין 10%-50% (Chester et al., 2015; Craig et al., 2009; Nansel et al., 2001). בישראל, שיעור התלמידים הקורבנות נע בין 8%-36% (ברקוביץ' ובנבנישתי, 2011; טרבלוס, היימן ואוליניק-שמשי, 2011; Rolider and Ochayon, 2005; Craig et al., 2009)². גם דיווחים אלה כנראה חלקיים כיוון שחלק מהכח של התעללות בכיתה הוא

¹ דוח UNICEF משנת 2013 הוחזר ב 20.2.2017 מ- <http://data.unicef.org/topic/education/primary-education/>

² הפערים נובעים בחלקם מפערים בין מדינות ובחלקם בפערים במדידה של בריונות: חלק מהמחקרים בוחנים את ההתנהגות בשבועיים האחרונים, אחרים – בחודש האחרון (Rolider and Ochayon, 2005), בחודשיים האחרונים (Craig et al., 2009), ואחרים אף בשנת

שהיא משתקת את קורבנותיה (Sharp and Smith, 2002): תלמידים מפחדים לדווח על בריונות ו-23% מהתלמידים שסובלים מבריונות לא סיפרו על כך לאף אחד (Frisén et alts, 2008), גם מחשש מתוצאות הרסניות שיהיו לדיווח וגם בגלל חוסר אמון שמורים יוכלו לעזור. מורים אכן לעתים לא מסייעים כלל (Elwood and Davis, 2010; Thornberg, 2015).

עבודת הדוקטורט מציעה ניתוח של קורבנות בכיתה בישראל מפרספקטיבה סוציולוגית. מרבית המחקר האקדמי בנוגע לקורבנות בכיתה, שבהגה המקצועית מכונה לרוב בריונות (ראה מטה), נערך מנקודת מבט פסיכולוגית-אינדיבידואליסטית (Faris and Felmlee, 2014; Galloway and Roland, 2004), והדיון הסוציולוגי בבריונות – אלימות חברתית פר אקסלנס – נמצא בשולי העיסוק המחקרי בתופעה (Horton, 2011).

הניתוח נעשה בהתבסס על קווי היסוד של "הסוציולוגיה החדשה של ילדות (childhood)" (James and Prout, 1997; Corsaro, 1997), זרם סוציולוגי שהתפתח והתעצב בשלושים השנים האחרונות. חוקרי הסוציולוגיה החדשה של ילדות מבקרים את האופן בו סוציולוגיה מסורתית התייחסה (ולא התייחסה) לילדים, ומבקשים לחקור ילדים כבני אדם שמנהלים חיים חברתיים ותרבותיים, באופן דומה למחקר שנעשה בנוגע לחיי מבוגרים (לסקירה ראה Shanahan, 2007). פראוט וג'ימס, שניים מהחוקרים המובילים בתחום, ניסחו שישה כללים למחקר על/עם ילדים (Prout and James, 1997: 8):

1. יש להבין ילדות כהבניה חברתית 2. יש להתייחס לילדות כאל משתנה לניתוח חברתי אשר נמצא באינטראקציה עם משתנים אחרים (מגדר, מעמד, גזע וכדומה) 3. יש להתייחס ליחסים חברתיים של ילדים כראויים למחקר בפני עצמם 4. יש להבין ילדים כאקטיביים בהבניית העולם החברתי בו הם חיים 5. אתנוגרפיה היא מתודולוגיה "יעילה במיוחד" למחקר של ילדות (עמדה ממנה ג'ימס ופראוט התנערו

הלימודים שבה המחקר בוצע (ברקוביץ' ובנבנישתי, 2011). חלק אינם מציינים את נוסח השאלה המדויק שהשתמשו בו (טרבלוס היימן ואולניק-שמש, 2013).

במחקרי המשך אך בוטאה גם על ידי חוקרים מרכזיים אחרים: Corsaro, 1997: 50; Monian, 2006: 245) 6. ילדות היא תופעה שביחס אליה ההרמנויטיקה הכפולה של מדעי החברה נוכחת באופן אקוטי, כלומר, למחקר יש השפעה מרכזית על העולם דרך השפעתו על ההבניה, וההבניה מחדש, של ילדות בחברה.

הדוקטורט בנוי כך שפרקיו השונים מיישמים את כל ששת הכללים שמציגים ג'ימס ופראוט. הרקע התיאורטי שלאורו נערכים הדיונים הוא הבנה של ילדות כהבניה חברתית ותפיסת ילדים כראויים למחקר חברתי. הפרק הראשון עוסק בקשר בין מגדר, מעמד, גזע/לאומיות לבין חרם בכיתה ודחייה חברתית. הפרק השני בוחן את האופן בו ההקשר התרבותי והמוסדי משפיע על היחסים בין יהודים וערבים-פלסטינים³ בבתי ספר מעורבים בישראל. הפרק השלישי מתמקד באופן בו ילדים מייצרים, באופן אקטיבי, דחייה חברתית ונידוי בחי היומיום ובוחן זאת באמצעות אתנוגרפיה. לבסוף, חלק מרכזי מהמוטיבציה של הדוקטורט היא להוות חלק מהליך שינוי של ההבניה החברתית של בריונות, דיון זה מתבסס על ממצאי הדוקטורט ונערך בפרק המסכם.

קו מנחה נוסף לעבודת הדוקטורט הוא המודל האקולוגי לבריונות (Benbenishty and Astor, 2005; Espelage and Swearer, 2004). כפי שיוצג בהרחבה בהמשך, ניתוח אלימות חברתית בכיתה לאור המודל האקולוגי מתמקד בכך שילדים שייכים לסביבות חיים מרובות כמו המשפחה, הכיתה, בית הספר, הקהילה והחברה, שנמצאות ביחסי גומלין זו עם זו ומשפיעות, כל אחת באופן שונה, על חיי היומיום

³ כפי שמציין דני רבינוביץ' השיום של קבוצת הערבים/פלסטינים בישראל היא שאלה פוליטית (רבינוביץ', 1993). לטעמי, הדרך הנכונה להכריע בה היא בהתאם לאופן בו חברי הקבוצה מכנים את עצמם. נכון ל-2013, 45% בחרו בכינוי ערבי-פלסטיני, מתוכם הרוב בחרו בכינוי ערבי-פלסטיני בישראל (30%) וחלק בכינוי ערבי-פלסטיני (15%); 39.3% בחרו בכינוי ערבי: ערבי ישראלי (17%), ערבי בישראל (16.1%), או ערבי (6.2%); ו- 11.6% בחרו בכינוי פלסטיני: פלסטיני בישראל (5.8%), פלסטיני ישראלי (3.2%), או פלסטיני (2.6%). לכן, לאורך הניתוח אכנה את הקבוצה וחבריה ערבים-פלסטינים (סמוחה, 2015: 116). בהתאם, אשתמש במונח ערבי-פלסטיני. בטבלאות ובלוחות לעיתים אשתמש בכינוי ערבי/ה.

והפעולות שילדים מבצעים. המחקר הנוכחי מבקש ליישם את המודל האקולוגי, בכך שהוא בוחן מאפיינים ברמת המאקרו - הקהילה או החברה, המצו - בית הספר, והמיקרו - חיי היומיום של הילדים בכיתה. הדוקטורט מייצר, לראשונה, שיטת ניתוח שמותאמת להמשגה האקולוגית, בכך שהוא מבקש לשלב שלוש מתודות סוציולוגיות שונות, שכל אחת תתאים לרמה במודל שהוא רוצה לבחון: ניתוח קורבנות לחרם ביחס למשתנים סוציולוגיים מרכזיים כמו גזע מעמד ומין; ניתוח דחייה חברתית של תלמידים בכיתות מעורבות בישראל באמצעות רשתות חברתיות; ותצפית מתמשכת ומעמיקה בכיתה המתמקדת באופן בו בריונות מיוצרת בחיי היומיום.

1.1. סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, ילדים, ובריונות

1.1.1. ילדים כקבוצה מוחלשת

פיליפ אריאס (Aries, 1962), בתיזה הידועה והפרובוקטיבית שלו, טוען שעצם ההבחנה בין ילדים למבוגרים היא מאפיין תרבותי. כלומר, שההבחנה בין ילדים למבוגרים אינה אוניברסאלית אלא מאפיינת תרבויות מסוימות בזמנים מסוימים. לפיו, ילדות כתקופה מובחנת הומצאה בימי הביניים המאוחרים, במאות ה-13-14, ולפני המצאה זו, ילדים נחשבו לאנשים שזהים במעמדם למבוגרים, אומנם קטנים פיסית וחלשים, אך פרט לזאת, מבוגרים לכל דבר. מרבית ספרו מוקדש לגורמים הרבים שעיצבו הבחנה זו: שינויים במבנה המשפחה, בדפוסי עבודה, בתברואה ובתמותת ילדים. כמו כן הוא מתייחס לשינויים חברתיים שייצגו והעצימו אותה, בעיקר, שינויים במנהגים ובתפיסת העולם בנוגע לילדים כגון בגדים מיוחדים לילדים, משחקים ייחודיים לילדים, עליית פרדיגמת החינוך הכללי, הופעת הציווי לטפח (nurture) ילדים ולהגן על ילדים, הופעת תכנים ומצבים שאינם ראויים לילדים, והיווצרות רפואה נבחנת לילדים (שם).

העבודה של אריאס יצרה "תעשייה של ביקורות" (Shanahan, 2007) בעיקר בקרב היסטוריונים של ימי הביניים (בן עמוס, 1995; Cuningham, 1998; Shahar, 1990; Heywood, 2001). למרות הביקורת

החרפה על הטענה שבעבר לא היתה קיימת ילדות, המתדיינים כולם הסכימו בנוגע למגמה עליה הצביע אריאס: בימי הביניים, ההבדל בין ילדים למבוגרים היה קטן בהרבה מזה שקיים כיום, וחלק ניכר מהמגבלות שמיוחסות כיום לילדים, לא יוחסו להם בעבר (כמו גם חלק ניכר מהזכויות של ילדים).

התפיסה הרווחת בנוגע לילדות (childhood) כיום רואה בילדים יצורים שנמצאים בשלב התפתחותי ביולוגי נחות, בהליך התהוות והפיכה לבני אדם שלמים (Corsaro, 1997; Sealander, 2003). כפי שכריס ג'נקס ניסח זאת, ילדות נתפסת "כתופעה טבעית ולא כתופעה חברתית" (Jenks, 2005), וילדים נתפסים כיצורים מסוג שונה באופן מהותי ממבוגרים. הבנייה חברתית זו של ילדים מציבה אותם בעמדה חברתית נטולת כח (לילדים כמובן גם כח חברתי רב כיצורים קדושים שהורים מחויבים לגדל אותם ומצווים לאהוב אותם יותר מכל. לדיון מפורט יותר בנוגע לכח החברתי של ילדים ראה נספח 1.1). הם אומנם בעלי ערך רב עבור מבוגרים ולעתים קרובות מגיעים לעמדה עוצמתית באינטראקציות ספציפיות מולם, אך כקבוצה חברתית, ילדים הם קבוצה חסרת עוצמה (Qvortrop, 1997). ניתן להמחיש זאת בשיוכם של ילדים לספירה הפרטית: אסור להם לעבוד, לבחור או להיבחר, ועבודות שהם מבצעים לא נתפשות כעבודות (Zelizer, 1997); או בשלילת זכויות שלרוב נתפסות בסיסיות כמו חופש התנועה, חופש הביטוי, חופש העיסוק, הזכות לקניין או הזכות לפרטיות, כתוצאה מעמדת כפיפות עוצמתית ביחס למבוגרים בכלל ולהוריהם בפרט.

מאפיין מרכזי של עמדת הכפיפות של ילדים הוא שיוך מוסדי כפוי ושיוך חברתי כפוי – בית הספר והכיתה⁴. "בבית המלאכה, בבית הספר, בצבא, שוררת מיקרו-ענישה של זמן (איחורים, היעדרויות,

⁴ ההבניה החברתית של ילדים כאחר מהותי והשיוך הכפוי שלהם לבית הספר התפתחו ביחסי כינון הדדיים. תהליכי הופעתו והתרחבותו של בית ספר הם רכיבי מפתח בהבניה החברתית הנוכחית של ילדות (childhood) (Aries, 1962; Shahar, 1990; Sealander, 2003): בית הספר הפריד בין עולם הילדים לזה של המבוגרים, הוא יצר חלוקה מוסדית שמבחינה בין שתי הקבוצות שתאמה והעצימה את הבניית ההבחנה בין ילדים ומבוגרים כהבחנה מהותית, ואת הבנייתם של ילדים כפריקט שיש לחנך ולעצב. מהצד השני, ההבניה של ילדים כאחר חסר ישע שזקוק להגנה מתמדת (Heywood, 2001) ובעיקר כיצורים בהתהוות הדורשים טיפוח כדי שיהפכו לאדם שלם, אפשרה

הפסקות של משימות), של פעילות (הסחת דעת, התרשלות, נרפות), של התנהגות (גסות, סרבנות), של שיח (פטפוט, חוצפה) של הגוף (הופעות לא ראויות, מחוות לא הולמות, לכלוך) של מיניות (חוסר צניעות, פריצות)" (פוקו, 2005: 223). רנדל קולינס מדגיש גם הוא את הפן הממשמע של בית הספר ומכנה אותו קירוב (approximation) למוסד טוטאלי (Collins, 2008; Horton, 2011), הגדרה הנשענת על דיונו של גופמן במוסדות כגון בתי חולים לחולי נפש, בו הוא מתמקד בדיכוי שמפעיל הצוות על החוסים (התלמידים) ובפער בין המטרה המוצהרת של המוסדות – לשקם ולחנך, לבין מה שלפיו המוסדות עושים בפועל – מאכסנים את החוסים (גופמן, 2006). הדגש על הפיקוח שבבית ספר, על ההיררכיה שקיימת בו, על תלמידים כמעמד נשלט ועל הדמיון בין בית הספר לבין צבא או בית כלא אינו מאפיין רק את התיאוריה הביקורתית: ג'ימס קולמן מגדיר את התהליך שעוברים תלמידים בבית ספר כ"אותו תהליך שעוברים אסירים בבתי כלא ופועלים במפעל" (Coleman, 1961), ומתמקד באופן בו תהליך זה מייצר תרבות נגד של פועלים, אסירים, ובמקרה המבחן בו הוא מתמקד, של התלמידים.

אחד המאפיינים הבולטים המשותפים לתרבות החוסים שמייצרים בתי כלא, מוסדות לחולי נפש, בתי ספר ומקומות עבודה סגורים הוא קיומה של היררכיית סטטוס נוקשה שמי שנמצאים בתחתיתה סובלים מיחס שלילי קיצוני, שבמחקר מכונה לרוב קורבנות לבריונות. מחקרים שבחנו בריונות מראים שככל שהמוסד טוטאלי יותר, במונחי גופמן, כך שיעור הבריונות גבוה יותר: בבתי כלא למעלה מ-50% אחוזים מהאסירים הם קורבנות לבריונות (Ireland 1999), בפנימיות יש יותר בריונות מאשר בתי ספר רגילים (Pfeiffer and Pinquart, 2014), ובבתי ספר יותר בריונות מאשר במקומות עבודה (8%-40% אל מול 3%-18%) (Nielsen, Matthiesen, and Einarsen 2010).

לאידיאולוגיה של חינוך חובה להפוך לאידיאולוגיה שמאפיינת דאגה לזכויותיהם של ילדים. ללא הבניה חברתית זו, דאגה לזכויותיה של קבוצה חברתית לא היתה יכולה להיתרגם לדרישה לשייך את חבריה למוסד באופן כפוי.

גישה סוציולוגית לבריונות בבתי ספר תמשיג את התופעה כאלימות שמאפיינת קבוצה חברתית מדוכאת שמשויכת באופן כפוי למוסד שמהווה קירוב למוסד טוטאלי (לניסוחים דומים ראה Collins, 2008; Horton, 2011). המשגה שונה מאוד מההמשגה הנפוצה בספרות על בריונות, המתמקדת במאפיינים האישיים של תלמידים ובאלימות שהם מפעילים או שמופעלת כלפיהם. לאור המשגה זו בולט שבריונות נוגעת בנושאי מחקר מרכזיים בדיסציפלינה הסוציולוגית - קבוצות מדוכאות ומוסדות טוטאליים. החלק הבא מנסה להבין מדוע, אם כן, יש מעט מחקרים שחקרים בריונות בהתבסס על המשגה זו.

1.1.2. היעדרה של הפרספקטיבה הסוציולוגית ממחקרי בריונות: סוציולוגיה של ילדים

בשנות ה-60 של המאה הקודמת, מדעי האדם והחברה, ובתוכם סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, עברו שינויים מרחיקי לכת, ביניהם, שימת דגש מחקרי רב על יחסי כח ואי שוויון. דגש זה הופנה פנימה, כביקורת כלפי הדיסציפלינות על שיתוף הפעולה עם מנגנוני שליטה ודיכוי, וכן הופנה כלפי חוץ ועיצב את מושאי המחקר של סוציולוגיה ואנתרופולוגיה. כיום, מחקרים רבים מתמקדים באי שוויון כלכלי וסמלי במשאבים ובהזדמנויות; במתאם בין מיקום בהיררכיית הכח החברתית לבין המרחק מההבניה החברתית של ה"נורמלי", מרחק שנמדד בקטגוריות כגון גזע, אתניות, מגדר, מיניות, גוף, ועוד; בהתעצבותם ההיסטורית של יחסי הכח התרבותיים-כלכליים-צבאיים של ימינו; ובניסיון להעניק קול מחקרי למי שחיים תחת העול של מיקום חברתי מוכפף. אחד התוצרים האגביים של מהלך זה הוא שרטוט קווי הגבול החברתיים בעלי המשמעות (meaningful), הקטגוריות החברתיות שדרךן יש לקרוא את החברה ולנתח אותה. הדיכוטומיה הקטגוריאלית ילדים-מבוגרים אינה נכללת במהלך זה, וילדים נשארו מחוץ לארכיטקטורה החברתית של כח.

לאורך השנים, חוקרים שונים התריעו על השמטה של ילדים מהדיון הביקורתי בכח. עוד ב-1973, יופה (Joffe, 1973) תיאר ילדים כקבוצה מדוכאת שחברה נתפסים בעיני מבוגרים כקדם חברתיים ונטולי זהות. המשגה זו גרמה לו לצאת בקריאה להקים את החזית לשחרור הילד. באותה שנה, הרדמן

(Hardman, 1973) טענה בעבודתה החלוצית שבדומה לנשים, ילדים הם קבוצה מושתקת (muted).

שני עשורים מאוחר יותר אלן (Alanen, 2005) תבעה את המונח יחסים דוריים תוך טענה שהוא מקביל למונח יחסים מגדריים. אולדמן (Oldman, 1994) העדיף להשוות יחסים דוריים ליחסים מעמדיים, ונודלמן (Nodelman, 1992) בחר להשוות אותם ליחסים האוריינטליסטים שבין המערב למזרח. הוגים אלה ממקמים ילדים כ"אחר" סוציולוגי "חסר כח ויכולת להשפיע על איכות חייו" (Mayall, Bendelow,) (Barker, Storey and Veltman, 2006), כקבוצה נשלטת שהאחרות שלה מובנת (constructed) כטבעית, שהחברים בה נתפשים כמוגבלים ביכולותיהם, ושנשללים מהם משאבים חומריים או סמליים, ביניהם אוטונומיה ויכולת בחירה. כלומר, ההמשגה של ילדים כקבוצת מיעוט נוכחת בשדה האקדמיה באופן רציף, ובכל זאת, היא לא הצליחה להיתרגם לתשומת לב מחקרית וילדים לא נכנסו לקאנון של המחקר הביקורתי כקבוצה מדוכאת (לדיון בסיבות אפשריות לכך ראה נספח 1.1).

מצב זה, בו ילדים הם "אחר" חברתי נטול כח אך הם אינם זוכים להכרה כקבוצה כזו היתרגם לכך שעד שנות ה-1980, סוציולוגים ואנתרופולוגים כמעט ולא חקרו את עולמם החברתי והתרבותי של ילדים (Ambert, 1986; Hardman, 2001). ילדים כמעט ולא הופיעו במחקרים, וכאשר כן הופיעו, לרוב השתמשו בהם כדוגמא לתהליכים חברתיים רחבים כמו סטייה או הפוטנציאל התרבותי של האדם (Shanhanan, 2007; Hardman, 2001).

אנתרופולוגים וסוציולוגים לא רק הזניחו ילדים כמושאי מחקר, לשתי הדיסציפלינות הללו אף היה תפקיד מרכזי בהליך ההבניה של ילדים כיצורים אחרים באופן מהותי (Jencks, 1985; Corsaro, 1997;) (Sealand, 2003). באנתרופולוגיה הדבר בולט בהשוואה, שבעברית אף מוטבעת בשפה עצמה, בין הפרא לילד, או בין היליד לילד (Prout and James, 1997). היחס ליליד/פרא כאל ילד היה נפוץ הן כתיאוריה עממית והן כתיאוריה אנתרופולוגית אקדמית. הביקורת כלפיו הפכה לחלק מקורסים רבים המהווים מבוא לאנתרופולוגיה, אך היא לרוב מכוונת כלפי היחס של הקולוניאליזם האירופי למי שאינם לבנים, באופן שמקבל את המעמד הנחות של ילדים כמובן מאליו. עם זאת, השוואה זו השפיעה עמוקות

לא רק על היחס של אירופאים כלפי ילדים אלא גם על היחס כלפי ילדים. דוגמא עוצמתית לכך היא תיאוריית שלבי ההתפתחות של פייז'ה, תיאוריה שהשפיעה רבות על תפיסת ילדים כיצורים שנמצאים בתהליך התפתחות טבעי-ביולוגי בדרך להפוך לאנשים מלאים. פייז'ה התייחס לאנתרופולוג לוי-ברול - מי שטען שהמח הפראי הוא פרה-לוגי, מיסטי, וחושב באופן שאינו מושגי - כאחד מההוגים המרכזיים שהיו לו להשראה (Prout and James, 1997). לפי לוי ברול העובדה שה"פרימיטיבי" מאמין שהוא בזמנית עצמו ואחר: הגוף, החיה, הטוטם, הבית, העקבות שהוא משאיר וכדומה, היא הוכחה לתפיסה לוגית מסוג שונה, שסותרת את הלוגיקה האריסטוטלית שמניחה (X הוא X) או (X אינו לא X) (Levy-Bruhl, 1910). הנחת הדמיון בין ילדים לילדים הנחתה את החיפוש המדעי של פייז'ה שביקש לאתר סתירות דומות בקרב ילדים, וכמובן, מצא אותן. באופן דומה מאוד לתפיסתו של לוי ברול, פייז'ה מייחס לילדים קדם רציונליות ורואה את הליך התפתחותם כהליך טבעי ביולוגי אוניברסלי, תוך הזנחה כמעט מוחלטת של תפקיד החוויה החברתית, תפקיד שתיאוריות התפתחות אחרות שהיו נפוצות בזמן פועלו של פייז'ה העניקו לו מקום מרכזי (Prout and James, 1997). זו דוגמא מאלפת להשפעתה של ההשוואה בין ילדים לבין ילדים על ההבניה של ילדים כאחרים מוחלטים.

גם הדיון הסוציולוגי הדומיננטי בילדים, אשר התמקד בהליך ההתפתחות החברתי דרך המושג סוציאליזציה, תרם להבניית האחרות של ילדים כאשר התייחס אליהם גם הוא כיצורים בהתהוות שיש לחקור אותם לאור המבוגרים אליהם יהפכו (Brannen and O'Brien, 1995). כפי שמציין קורסרו, תיאוריית הסוציאליזציה של פרסונס המשיגה את הפיכת ילדים למבוגרים כתהליך בו הילדים הם פסיביים, סופגי תרבות, וחסרי סוכנות, תוך הזנחת חלקם האקטיבי ביצירת תרבות והשימוש היצירתי שהם עושים ברכיבים תרבותיים (Corsaro, 1997).

בשנות ה-1980-1990 התעצב זרם מחקרי סוציולוגי המכונה "הסוציולוגיה החדשה של ילדות" (childhood) (Corsaro, 1997; Prout and James, 1997). חוקרים השייכים לזרם זה ביקשו לחקור ילדים כיצורים בפני עצמם, בדומה לאופן בו חוקרים מבוגרים ובניגוד למחקרים שבוחנים ילדים לאור

המבוגרים אליהם יהפכו. חוקרים איכותניים בזרם זה ביקשו להדגיש את ה"סוכנות" של ילדים, את האופן האקטיבי בו ילדים מעצבים ומייצרים את החברה בה הם חיים (Corsaro, 1982, 1997; Kinney, 1999). חוקרים כמותניים ביקשו לחקור ילדים שלא במסגרת הסוציולוגיה של המשפחה או

⁵ קורסרו, מחלוצי הזרם, הקדיש שנים רבות של מחקר בכדי להראות שסוציאליזציה הוא הליך אקטיבי בו ילדים משתמשים ברכיבים תרבותיים, מקנים להם משמעות, שלעיתים שונה מזו שניתנת להם בעולם המבוגרים, וכך לא רק סופגים אלא גם מייצרים תרבות (Corsaro, 1997; Corsaro, 2003; Corsaro and Eder, 1990). הוא תווה את המושג interpretive reproduction כמושג תחליפי לסוציאליזציה אשר בניגוד לה אינו מניח שילדים הם יצורים פסיביים, ורואה את תפקידם האקטיבי בהליך הלמידה/יצירה התרבותית (Corsaro and Eder, 1992), תפיסה שהשפיעה על עשרות מחקרים שבחנו כיצד ילדים ונערים מייצרים תרבות עצמאית שכוללת מושגים, זהויות, ערכים ציפיות ושאיפות.

קורסרו עצמו עקב אחר "חברות". בהתבסס על אתונגרפיות, הוא בחן כיצד ילדים משתמשים בחברות בחיי היומיום ומעניקים למושג משמעות מקומית ומשתנה. קורסרו מראה שחברות בשנות הגן בקרב הילדים שחקר מייצגת מצב של שיתוף פעולה במשחק ספציפי. עם השנים חברות משנה את משמעותה, בין השאר, מתוך רצון להגדיל את הסבירות של אפשרות לייצר מרחבי משחק – מרחבים עדינים שקשה להצטרף אליהם וקל להפריע להם, ולהיכנס אליהם כשהם כבר קיימים. בשלב הזה חברות היא סוג של ברית בנוגע להכנסה למרחבי משחק (Corsaro, 2003). כחלק ממחקריו הוא גם מראה כיצד ילדים משתמשים בחברות כמושג שמאפשר לארגן אינטראקציות speech acts כמו "אנחנו חברים נכון?" או "אני לא אהיה חבר שלך יותר" וכן ליצירת קואליציות כמו "בוא לא נהיה חברים שלו יותר". קיני בחן את החלוקה החברתית לקבוצות זהות בקרב מתבגרים (Kinney, 1993), את חווית החיים של מי ששייכים לקבוצת זהות מוחלשת, וכן כיצד מתבגרים משתמשים בקטגורית זהות, לדוגמה היפים, כדי לפעול סימבולית בעולם, לדוגמה, להתמודד עם תיוגים שליליים דוגמאת burn outs. הוא הראה כיצד השייך לקבוצה משפיע באופן שונה על נערים ממעמדות שונים, וכיצד נערים משתמשים בזהות על מנת לייצר קואליציות ולבצע משא ומתן חברתי. מחקרים אחרים שהתמקדו בזהות בכיתה בחנו עמדות אסטרטגיות שילדים לוקחים אל מול הממסד הבית ספרי, לדוגמה, התלמיד המקצועי או הילד השובב (Ayton, 2012), או תפיסות של המרחב הבית ספרי והאופנים בהם כינון זהות של ילדים וקבוצות נעשה (גם) ביחס למרחבים שבהם הם מבלים (Gustafson, 2009). דנדי ובייקר עקבו אחר ילדים בצילומי וידאו והראו כיצד ילדים מייצרים תרבות שמכילה הסוואה תמידית של תרבות הילדים ממבוגרים. הם עוקבים אחר פתרון סכסוכים וכיצד זה נעשה לפי התרבות הפנימית של הילדים אך תוך אינטראקציה עם התערבות המורה והפתרון שהיא מציעה/כופה עליהם (Danby and Baker, 1998).

בדומה, מחקרים הראו שילדים משתמשים ברגשות באופנים שונים אל מול מבוגרים ואל מול ילדים אחרים, כאשר מה שמנחה אותם בפועל אל מול המבוגרים זה התאמה לציפיות של מבוגרים מהם (Junehui, 2010). חוקרי ילדות בחנו אספקטים נוספים רבים של חייהם של ילדים. סולסברג לדוגמה הראה כיצד חלוקת התפקידים הביתית ודפוס העבודה של ההורים מעצבים את ההבנייה של הילד/מבוגר

סוציולוגיה של החינוך (Qvurtroup, 2009). בנוגע לסוציולוגיה של המשפחה, הטענה המרכזית שהעלו

חוקרים אלה היא שמדובר בזרם סוציולוגי שמניח, במובלע או במפורש, שילדים מעוצבים על ידי המשפחה או השכונה, וטענו שבנוסף לאלה יש להתייחס גם לכלכלה פוליטיקה ואידיאולוגיה כמשתנים שמשפיעים על חיי ילדים. סוציולוגיה של החינוך מתמקדת בילדים כיצורים העוברים הליך של חינוך ולאורו, אך הקיום של ילדים אינו מתמצא לפן זה ויש להשלימו במחקרים נוספים. לדוגמא, הדגש על הישגים חינוכיים מהווה בחינת אי שוויון בחיי ילדים לאור מדדים שמרכזיים בעיקר בחיי מבוגרים, ויש להשלימו בבחינת פערים בין ילדים במדדים המרכזיים בחייהם כפי שהם מבינים אותם. כפי שחוקרים אלה מדגישים, המטרה אינה לפסול את מחקרי העבר אלא להוסיף להם נדבכים חסרים.

הסוציולוגיה החדשה של ילדות, וביתר השאת הביקורת על מחקרי סוציאליזציה, מאופיינות בהטיה למחקרים איכותניים (לדיון בנושא ראה Corsaro, 1997; Qvurtroup, 1997, 2009), ומרבית המחקר הכמותי שמתמקד בילדים נעשה במנותק ממסורת מחקרית זו. עם זאת, חלק ניכר מהמחקרים הכמותיים שהתמקדו בילדים, ובעיקר מחקרי רשתות, התבצעו בנאמנות לקווים המנחים של הסוציולוגיה החדשה של ילדות, והתמקדו בחיי הילדים בהווה ובמדדים שמרכזים בחייהם כמו פופולאריות חברתית (Faris and Felmlee, 2011, 2014). בכל הנוגע לקורבנות לבריונות בכיתה, קיים פער ניכר בין שני סוגי המחקר. כפי שיוצג בהמשך, עשרות ומאות מחקרים השתמשו במתודות הכמותניות כדי לחקור קורבנות בכיתה, בניגוד למחקרים איכותניים אשר כמעט ולא נעשה בהם שימוש בכדי לבחון את שאלת

(Solsberg, 1997). כתריאל, במחקר חלוצי, תיעדה דפוסי חליפין בין ילדים ואת האופן בו החלפת פריטים באוספים – קלפים או בולים – מייצרת יחסים חברתיים לא טריוויאליים ומאפשרת לנהל עמדה חברתית (כתריאל, 1987). זו כמובן רשימה חלקית ביותר, אך היא מספיקה בכדי להבהיר את ההשפעה הגדולה שהיתה לסוציולוגיה החדשה של ילדות על המחקר הסוציולוגי של ילדים ונערים.

החרמות והבריונות בכיתה – סוגיה מרכזית ביותר בחייהם של ילדים (Alanen, 2001; Hardman, 2014).

עבודת הדוקטורט מבקשת להבין בריונות לאור המיקום החברתי של ילדים וכן לזהות כיצד ילדים מייצרים עולם חברתי שמקדם את קיומה של בריונות. יישום הסוציולוגיה של ילדות בא לידי ביטוי ראשית בכך שהניתוח של ילדים נעשה באותו אופן בו מנותחים יחסים בין מבוגרים. בדומה למחקרים סוציולוגיים שמתקדמים במבוגרים, הדוקטורט מדגיש את הקשר בין הקשרים חברתיים – זהויות חברתיות ומאפייני מוסדות חברתיים - לבין הסדירות של בריונות וקורבנות ומפעיל את אותו הגיון ניתוחי שמופעל על חברות מבוגרים בכדי להבין תופעה בחברת הילדים.

הסוציולוגיה של ילדות נוכחת כעקרון מארגן של המחקר ביתר שאת בפרק הרביעי של הדוקטורט. הפרק מתבסס על אתנוגרפיה - מתודה נדירה יחסית בחקר קורבנות בכיתה, שמשלימה את שני הפרקים הראשונים המתבססים על מתודות נפוצות במחקר: ניתוח רשתות חברתיות ושאלונים שבוחנים דיווח אישי על קורבנות. אתנוגרפיה מאפשרת לבחון כיצד ילדים מייצרים מציאות חברתית בה בריונות מתרחשת, ובאמצעות מתודה זו ניתן לבחון כיצד ילדים מייצרים בריונות כההליך חברתי שחלק מרכזי ממנו הוא הבניה חברתית של מציאות בה בריונות היא פעולה הגיונית ואף מתבקשת. הפרק מתבסס על המחקרים, המעטים יחסית, שבחנו בריונות מפרספקטיבה זו (Milner 2004; Mertan 1996; Thornberg 2015) ומבקש להרחיב את ההבנה של בריונות כההליך יצירה חברתית שהילדים הם סוכנים אקטיביים ביצירתו.

1.2. קורבנות בבתי ספר

1.2.1. בריונות בריונים וקורבנות

כיתות בבתי ספר מאופיינות בהיררכיית סטטוס נוקשה, שמי שנמצאים בתחתיתה "הם לא רק נחותים אלא בזויים. בהתאם, נמנעים מהם, מציקים להם, ומקרבנים אותם" (Milner, 2004, p. 85). תלמידים אלה – הבזויים, שמציקים להם ומקרבנים אותם – הם נושא המחקר של הדוקטורט.

מחקרים על התעללות בבית ספר משתמשים בשלושה מושגים מרכזיים: בריונות-bullying (Hymel and Swearer, 2015), דחייה חברתית (Asher and Coie, 1991). ונידוי חברתי (Ostracism) (Williams, 2007). מסורות המחקר נבדלות במתודולוגיות ובדגשים שלהן: מחקרי בריונות לרוב מתבססים על שאלוני דיווח אישי⁶, מחקרי דחייה נשענים לרוב על מיפוי הרשת החברתית הכיתתית, ומחקרי הנידוי (שיש הרבה פחות מהם) לרוב מתבססים על ניסויים פסיכולוגיים בסביבה מבוקרת. מחקרים שבדקו זאת מעלים שכנראה שההבחנות שהמושגים מייצרים אינן קשיחות במציאות: מחקרים תצפיתיים מצאו שאותם ילדים שמתעלמים ונמנעים מהם הם גם אלה שסובלים מבריונות פיזית (Milner, 2004; Merten, 1996), והשוואות כמותיות מצאו שהמתאם בין קורבנות לבריונות לבין קורבנות לדחייה גבוה במיוחד ועומד על 0.5–0.61 (Gifford-Smith, 2003; Putallaz et al., 2007). יש לציין שהקשר בין דחייה חברתית לקורבנות לבריונות מושפע מגודל כיתה ונחלש בכיתות גדולות

⁶ השאלון הנפוץ ביותר מבקש מתלמידי בית ספר להשיב שאלות הבוחנות האם תלמידים אחרים הציקו להם מילולית ופיזית, והאם הם הציקו לתלמידים אחרים (Olweus, 1978). בחלק מהמקרים תלמידים ישאלו בנוסף כיצד הם פועלים כאשר הם עדים לסיטואציות של אלימות (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, and Kaukiainen, 1996). במקביל למסורת זו שהפכה לשיטת המדידה המרכזית של קורבנות בבית הספר פעלה אסכולה נוספת שנשענה על נתונים סוציומטריים (Asher and Coie, 1990). חוקרים אלה שאלו תלמידי כיתה את מי מחברי כיתתם הם אוהבים, ואת מי הם לא אוהבים. בהתבסס על תשובות כל התלמידים בכיתה הם שייכו תלמידים לאחת מחמש עמדות חברתיות (ארחיב על כל אחת משיטות המדידה והיחס ביניהן בפרק השני של הדוקטורט).

יותר, שכנראה בהן לא כל מי שדחוי הוא גם קורבן (Saarento, Kärnä, Hodges, and Salmivalli, 2013).

המושגים חופפים גם מבחינה תיאורטית. המושג בריונות, במובנו המחקרי (בניגוד לקונוטציה הנפוצה של Bullying שמתמקדת באלימות פיסית), מכיל בתוכו דחייה חברתית ונידוי. בריונות מוגדרת כאלימות בעלת שלושה מאפיינים: היא מכוונת, א-סימטרית, וחזרתית (Olweus, 2013). מחקרים על תופעת הבריונות מבחינים בין ארבעה סוגים: בריונות פיזית, בריונות מילולית, בריונות חברתית או יחס (relational) ובריונות רשת (Hymel and Swearer, 2015). בריונות יחס מוגדרת כפעולות של הפצת שמועות זדוניות, רכילות, בידוד ומניעת השתתפות בפעילויות חברתיות, כלומר היא כוללת חרם, נידוי ודחייה חברתית.

אחת התוצאות המשותפות למחקרים מכל הזרמים היא ההשפעות ההרסניות של נידוי, בריונות, ודחייה חברתית על קורבנותיה אשר סובלים מקשיים פסיכולוגיים כמו דיכאון, חרדה, הרס עצמי (Hawker and Boulton, 2000; Craig, 1998; Crick and Bigbee, 1998; Finkelhor, Mirchell and Wollak, 2000), מחשבות אובדניות ואף התאבדות (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, and Rantanen, 1999; Espelelage and Holt, 2013; Hinduja and Patching, 2010; Owens, Shute and Slee 2000; Williams, 2009). בישראל זכור המקרה של דוד-אל מזרחי, בן ה-15, שבשנת 2011, בעקבות מסכת התעללות מתמשכת, תלה את עצמו במקלחת (אלי ומניב, 2011). וויליאמס, החוקר המרכזי המתמקד בנידוי (Ostracism), שוחח בראיון עם מי שהגיעה למצב כזה:

"בתיכון, הילדים האחרים חשבו שאני מוזרה ולא דיברו אתי. הם לא דיברו אותי 153 ימים רצוף,

לא אמרו לי אפילו מילה אחת ... זאת הייתה נקודת שפל בחיים שלי, וביום ה-153 בלעתי 29

כדורי ואליום. אח שלי מצא אותי והזמין אמבולנס. כשחזרתי לבית הספר, הילדים שמעו את כל

הסיפור ולמשך כמה ימים התאמצו להיות חברים שלי. לצערי, זה לא החזיק. הם הפסיקו לדבר

איתי שוב ואני נשברתי. הפסקתי לדבר בעצמי. הבנתי שאין טעם לקול אם אין אף אחד שיקשיב".

הדגש המחקרי שמושם על הפגעים הנפשיים שנובעים מקורבנות בכיתה מובן, הסבל העצום שנגרם לקורבנות הוא אחת הסיבות המרכזיות לחשיבות הדיון בתופעה. עם זאת, הדגש האינדיבידואליסטי-פסיכולוגי מנחה גם את הדיון בפנים אחרים של התופעה (Galloway and Roland, 2004), לרבות התיאורטיזציה הדומיננטית לתופעה. שאלון אולביוס לבחינת בריונות, השאלון הדומיננטי בשדה, בוחן את מידת האגרסיביות של ילדים ואת המידה בה הם היו קורבנות לאלימות ובריונות (Olweus, 1993). באמצעות השאלון מזהים ילדים שמפעילים אלימות ובריונות וכאלה שאלימות ובריונות מופעלת כלפיהם ועל בסיס כך משייכים אותם לאחת משלוש פוזיציות/תפקידים ביחס לבריונות: בריון, קורבן, ובריון-קורבן. קל לראות שהדגש המושם על עמדות יציבות ובפרט זו של הבריון-קורבן, מיקום שתפס תשומת לב רבה (Juvonen and Graham, 2014), הוא תוצאה של אופן איסוף הנתונים. וסביר להניח, שאיסוף הנתונים משפיע גם על מה שלא מתואר, ושמאפיינים אחרים של התופעה נעדרים מהמחקר כתוצאה מהמתודולוגיה הנפוצה בו⁷.

⁷ חשוב לציין שקיים ערך רב בתיאורטיזציה זו שסיפקה מידע קריטי בנוגע לבריונות בכיתה. בישראל, לדוגמה, נמצא שהסטטוס של בריון-קורבן נפוץ הרבה יותר בקרב בנים מאשר בקרב בנות: 21.9% מהתלמידים הבנים המעורבים בבריונות אל מול 11.2% מתוך התלמידות הבנות המעורבות בבריונות (Berkowitz and Benbenishty, 2012), ומי ששייכים לסטטוס זה דיווחו על רמות נמוכות במיוחד של תחושת תמיכה של בית הספר, ושל תחושת בטחון בבית ספר, ודיווחו יותר מכל קבוצה אחרת שלא הגיעו לבית הספר כתוצאה מפחד ממה שיתרחש שם (שם). בנוסף, תלמידים ששייכים לקטגוריה זו, ובעיקר תלמידים בנים, הם בעלי הסיכוי הגבוה ביותר לחוות יחס פסי ורגשי מזניח (Mal-treatment) מצד רשויות בית הספר (Khoury-Kassabri, 2009).

אחת הביקורת המרכזיות שהופנו כלפי אולביוס היא זו של סלמיבאלי (Salmivalli, 2010). סלמיבאלי מזהה, באמצעות שאלון שמיועד לכך⁸, ששה תפקידים אפשריים באינטראקציה בה בריונות מתקיימת. לצד הבריון והקורבן בהם התמקד אולביוס, היא מתייחסת לתלמידים שלוקחים תפקידי צופים שונים: שותף לבריון, מעודד את הבריון, אדיש למתרחש, או מגן על הקורבן. המחקר הבודד שהשתמש, לידיעתי, בתצפית מעמיקה להבנת בריונות בישראל (Gumpel, Zioni-Koren and Bekerman, 2014), נערך ביחס למודל של סלמיבאלי. גומפל ושותפיו הצביעו על כך שעמדות תפקידיות אינן בהכרח דבר עקבי ושתלמידים החליפו תפקידים בין אינטראקציות בהתאם להקשר בו הן בוצעו, בעיקר, אישיות המורה וסגנון ההוראה.

התיאורטיזציה של סלמיבאלי ושותפותיה הפכה נפוצה מאוד, בין השאר כיוון שהיא מאפשרת למקד מאמצי התערבות בילדים שמשתתפים בהליך הבריונות לא כבריון או קורבן. ואכן, כשצופים מתערבים למען תלמיד שמוקדף, ב 57% מהמקרים האגרסיביות נפסקת בתוך שניות (Craig, 2001). יש לציין שהוקינס ושותפיו לא הבחינו בין אגרסיביות לבין בריונות ולכן לא ניתן לדעת

⁸ סלמיבאלי קובעת את העמדה של התלמידים בעזרת שאלון התפקיד ההשתתפותי (Salmivalli and Voeten, 2004) בו תלמידים מתבקשים לחשוב על מצב בו משהו היה קורבן לבריונות. מציגים להם אפשרויות התנהגות שונות והם מתבקשים לבחור מתוך רשימת ילדי הכיתה שמוצגת להם על מסך המחשב מספר בלתי מוגבל של תלמידים שבדרך כלל מתנהגים באופן המוצג בכל אחת מהאפשרויות.

"The 12 items used in this study form four scales reflecting different participant roles: bullying ("Starts bullying," "Makes the others join in the bullying," and "Always finds new ways of harassing the victim"), assisting the bully ("Joins in the bullying, when someone else has started it," "Assists the bully," and "Helps the bully, maybe by catching the victim"), reinforcing the bully ("Comes around to watch the situation," "Laughs," and "Incites the bully by shouting or saying, 'Show him/her!'"), and defending the victim ("Comforts the victim or encourages him/her to tell the teacher about the bullying," "Tells the others to stop bullying," and "Tries to make the others stop bullying"). (Kärnä et al., 2012)

האם במקרה של אלימות לא סימטרית וחזרתית האחוזים נשארים דומים. חשוב מכך, ברוב המכריע של המקרים, צופים לא מתערבים למען תלמיד שמוחקק, וככל הנראה, גם תוכניות התערבות לא מצליחות לגרום להם לעשות זאת (Hymel, McClure, Miller, Shumka, and Trach, 2015). ייתכן שמיעוט המקרים בהם ילדים מגנים קשור לכך שמרבית המגנים הם ילדים מקובלים, אינדיקציה לכך שצריך כח בשביל להגן (Goossens, Olthof and Dekker, 2006).

בדומה למתועד בעולם, גם בישראל אינטראקציות של בריונות מילולית או פיזית שמבוצעות אל מול צופים הן נפוצות: רולידר ואוחיון מצאו שכ-80% מהתלמידים צפו בבריונות מילולית ו-64% צפו בבריונות פיזית (Rolider and Ochayon, 2005). עוד בדומה למקומות אחרים בעולם, עדות לאלימות היא בעלת תוצאות קשות עבור תלמידים. במחקר שביצעה תמר ראובני בקרב 891 תלמידים בבתי ספר יסודיים בישראל, היא מצאה שאלימות כלפי אחר משפיעה על תלמידים בעוצמה רבה מאוד, דומה לעוצמת האלימות שמופנית כלפיהם עצמם: 48% מהתלמידים ציינו שאלימות שמופנית כלפיהם עושה להם מצב רוח רע ו-38% דיווחו שאלימות כלפי אחרים "עושה להם מצב רוח רע". בנוסף, התלמידים דיווחו שמשך ההשפעה של אלימות שהופנתה כלפיהם דומה למשך ההשפעה של אלימות שהופנתה כלפי אחרים: 33% מהתלמידים דיווחו שאלימות פיזית שהופנתה כלפיהם השפיעה עליהם לטווח ארוך אל מול 34% שדיווחו שאלימות פיזית שהופנתה כלפי אחרים השפיעה עליהם לטווח ארוך (בנוגע לאלימות מילולית 23% ו-24% בהתאמה) (ראובני, 2011: 147, 152).

התיאורטיזציה של סלמיאלי שמדגישה תפקידים שונים באינטראקציית הבריונות אומנם מהווה ביקורת למודל של אולביוס (אולביוס, בכתבים מאוחרים, מתייחס לעבודה לא כביקורת אלא כמחקרים משלימים לעבודתו (Olweus, 2013)), אך המשגה זו משמרת את המבנה הבסיסי של בריון וקורבן כשחקנים המרכזיים בהליך הבריונות.

כיוון שזו התיאורטיזציה המרכזית לבריונות, גם הדיון בגורמים לבריונות מתמקדים במאפייניהם האישיים, וברוב המקרים הפסיכולוגיים, של הקורבנות, הבריונים, הילדים הדחויים והילדים האגרסיביים.

בהקשר זה חשוב לציין שאותם מאפיינים שזוהו, במחקרי אורך, כתוצאות של בריונות - העדר כישורים חברתיים, העדר תחושת שייכות, העדר שמחה ותחושת חוסר בטחון - נמצאו גם כגורמים לבריונות (Juvonen and Graham, 2014). משמעות הדבר היא שקורבנות מייצרת את העצמתה. דבר המוביל לכך שקורבנות נכלאים לדינמיקה בה נהיה קשה יותר ויותר לברוח (Pepler, Craig, and O'Connell, 1999). ייתכן שזו אחת הסיבות לכך ש 43% מהקורבנות ממשיכים להיות קורבנות במשך שלוש שנים ומעלה, וכ-9% מהתלמידים שהיו קורבנות בגיל 8, שמרו על סטטוס זה באופן רציף שמונה שנים כך שמחצית מחייהם עברה כקורבנות לבריונות בבית ספר (Hymel and Swearer, 2015) (לדיון מעמיק יותר ביציבות קורבנות ראה פרק 3).

1.2.2. מחקרים שבחנו הקשרים חברתיים: עלייתה של התפיסה האקולוגית

אומנם מרבית מחקרי בריונות מתמקדים בגורמים פסיכולוגים-אישיותיים, אך בעשורים האחרונים נערכו מחקרים רבים שבחנו הקשרים חברתיים ואת השפעתם על בריונות.

במחקרים מוקדמים שהתמקדו בבריונות נהוג היה לטעון שמאפיינים סוציולוגים אינם רלבנטיים לסיכוי של תלמידים להיות קורבנות (Olweus, 2003). בחמש עשרה השנים האחרונות, חוקרים רבים, בעיקר בארצות הברית, מצאו שנטייה מינית לא הטר-נורמטיבית מגדילה והשמנת יתר מגדילים את הסיכוי לקורבנות ולבריונות, ושקיים קשר מורכב ומשתנה בין הסיכוי לקורבנות, לבין זהות גזעית/אתנית (שעליו יורחב בפרק 4) (לסקירות Hong and Espelage, 2012; Swearer, Espelage and Hymel, 2010). הטענה שלא קיים קשר בין המשתנים נבעה, במידה רבה, מהמחקר המוגבל שבחן קשר כזה עד לשני העשורים האחרונים. רוצה לומר, בעקבות הדגש המחקרי הפסיכולוגי נעשו מעט מחקרים שבחנו את הקשר בין מאפיינים חברתיים לקורבנות, ומיעוט המחקרים ייצר תוצאות שמצדיקות אותו.

מזה כשני עשורים חוקרים מבקרים הן את הדגש הפסיכולוגי במחקרי בריונות והן את המיקוד במאפייניהם הפרטיים של קורבנות בטענה שאלה הסיטו את המבט המחקרי מהקשרים מרכזיים נוספים

שמשפיעים על שיעור הקורבנות בכיתה וזהותם, הקשרים ברמת התרבות, השכונה, בית הספר והמשפחה (Baker, 1998; Benbenishty, Zeira, and Astor, 2002).

באמצע העשור הראשון של שנות ה-2000 התעצבה **תפיסה אקולוגית** לאלימות ולבריונות בכיתה. העיקרון המנחה של התפיסה האקולוגית הוא שיש להבין בני אדם ואת חייהם ביחס לסביבות המרובות בתוכם הם פועלים ומתעצבים, תוך מיפוי והבנה של הרמות השונות של המושג המופשט "סביבה חברתית" (Bronfenbrenner, 1994). את ספרו החלוצי על הסביבה האקולוגית ברונפנברנר פותח בהגדרה הייחודית שהוא מציע למונח סביבה. "הסביבה האקולוגית נתפסת כקבוצה של מבנים המשוקעים זה בזה, כמו המבנה של בובות רוסיות [מטריושקות]. הרמה הבסיסית ביותר היא האתרים (settings) הכוללים באופן מיידי את הפרט המתפתח. לדוגמא, הבית, הכיתה או כפי שקורה לעתים קרובות במחקר - המעבדה ... השלב השני דורש מאיתנו להסתכל מעבר לאתר נתון אל הקשרים שבין האתרים השונים ... הרמה השלישית של הסביבה האקולוגית מרחיקה אותנו עד כדי בחינת האופנים בהם התפתחותו של אדם מושפעת מאירועים שמתרחשים באתרים שהוא כלל אינו נוכח בהם" (Bronfenbrenner, 1979: 3-4). לאלה הוא מוסיף רמה רביעית – התרבות אשר משפיעה על אתרים מכל הסוגים הקודמים (שם, 22-27).

בהתבסס על ברונפנברנר, גם בגבנישתי ואסטור השתמשו במטריושקה כדימוי לתפיסה האקולוגית (Benbenishty and Astor, 2005): תלמידים בתוך כיתות, כיתות בתוך בתי ספר, בתי ספר בתוך שכונות, ושכונות בתוך חברות או קהילות. אספלג' ושותפותיה ניסחו זאת באופן פחות ציורי והתמקדו במאפיינים של יחידות הניתוח השונות: מאפייני פרט, מאפייני העמיתים (בעיקר מאפייני הקליקות החברתיות), מאפייני הכיתה, ומאפיינים רחבים יותר – בית הספר, תמיכה חברתית, ומשפחה (Espelage and Swearer, 2004; Hong and Espelage, 2012).

שתי קבוצות החוקרים מתייחסות לברונפנברנר כדמות המחקרית המרכזית עליה הם נשענים בתפיסה זו. למרות האב הקדמון המשותף, קיים הבדל ניכר באופן בו שתי קבוצות החוקרים מיישמות את

התיאוריה. בעוד שהונג ואספלג' מקפידות, בעיקר במחקר המאוחר יותר שלהן, על יישום מדויק של המודל של ברונפנברנר, אסטור ובנבנישתי מתייחסים אליו כהשראה תיאורטית ואינם מציעים ניתוח שנאמן לחלוטין לאופן בו הוא מגדיר את הרמות השונות של המערכת החברתית. פער זה גרר הבדל בהמשגה של הרמות השונות במודל האקולוגי, שבתורו יצר הקניית משמעות תיאורטית שונה למשתנים מרכזיים כמו אתניות ומגדר.

בהישען על ברונפנברנר, הונג ואספלג' (Hong and Espelage 2012) ממשיגות את רמת המיקרו כרמה הכוללת אינטראקציות מיידיות של הפרט עם אחרים. לדוגמא, האינטראקציות של תלמידים עם הורים, מורים, או תלמידים אחרים. הן כוללות ברמה זו גם את תחושת השייכות של תלמידים לבית ספר ומאפיינים של הסביבה הבית ספרית. את רמת המצו הן מגדירות כאינטראקציות בין שתי רמות מיקרו, לדוגמא, ההשפעה של הקשר בין התלמיד למורה על הקשר בין תלמיד עם תלמידים אחרים. ברמת האקסו, שברונפנברנר מגדיר כהשפעה של אתרים שהפרט אינו נוכח בהם על רמת המיקרו (Bronfenbrenner, 1979: 7-8), הונג' ואספלג' מכלילים את מאפייני שכונה ואת השפעת התקשורת משחקי מחשב וכדומה, ורמת המאקרו - התרבות - כוללת עמדות של תלמידים לגבי אלימות והתנהגות חברתית, ובאופן מפתיע, גם את הדת של תלמידים.

היישום הזה מעלה תהיות רבות. לאנתרופולוגים יבלוט שההגדרה של תרבות מפתיעה במקצת. קשה להבין מדוע דת היא מאפיין תרבותי אך יחסים בין קבוצות לאום אינם נכללים ברמה הזו. העמימות באה לידי ביטוי בבעיה נוספת: לא ברור כיצד למקם במודל זה משתנים סוציולוגים ברמת הפרט. ואכן, הן מתחילות את הניתוח בהתייחסות ל"מאפייני התלמידים" כקטגוריה שנמצאת מחוץ למודל, ורק אחר כך מתייחסות לארבע הרמות (מיקרו, מצו, אקסו, ומאקרו). ברשימת מאפייני התלמיד הן כוללות משתנים כמו גיל, מגדר, גזע, מצב בריאותי, אוריינטציה מינית, ודיכאון וחרדה. באופן די מפתיע, הן לא מתייחסות לקטגוריה הזו ולא מסבירות מדוע היא חורגת מהמודל האקולוגי או מה המשמעות של כך שהן לא ממקמות אותה בתוך המודל.

הונג ואספלג' אכן ניצבות בפני בעיה. מצד אחד, להיות ערבי או יהודי זה מאפיין שפועל בסביבה המיידית של הפרט – במפגש שלו עם אחרים, וככזה קשור לרמת המיקרו. מצד שני זה מאפיין שמקבל את המשמעות שלו רק בהקשר חברתי, וככזה הוא מאפיין של החברה והאופן בו היא מעצבת את כל האתרים השונים וככזה קשור לרמת המאקרו. כלומר, לא ברור כיצד יש למקם זהות ברמות השונות של המודל האקולוגי.

פרספקטיבה סוציולוגית יכולה להרחיב את הטיעון הזה גם בנוגע למאפיינים פסיכולוגיים, שגם משמעותם מיוצרת רק במפגש קונקרטי עם אחרים במסגרת מוסדית מסוימת שמעצבת את המפגש הזה. כך, "היעדר כישורים חברתיים", אחד המשתנים המרכזיים המתואמים עם דחייה חברתית בכיתה, הוא משתנה ברמת הפרט כמו שעריבות היא משתנה ברמת הפרט. עם זאת, הקשר בינו לבין דחייה חברתית או חרם נובע במידה רבה מהמסגרת החברתית והתרבותית בה תלמידים פועלים ומופעלים. במקרה הזה, המסגרת הבית ספרית.

אסטור ובנבנישתי פותרים בעיה זו בכך שהם לא נאמנים למודל התיאורטי של ברונפברנר אלא רק להגיון הניתוח המנחה אותו. דבר המוביל אותם להגביל את יישום המודל האקולוגי לכך שהם מתייחסים לאלימות כתופעה שנובעת ממפגש בין גורמים אישיותיים לגורמים סביבתיים ונסיבתיים.

"בתי ספר מגולמים בתוך הקשרים סוציולוגיים. כך, קורבנות של תלמידים מושפעת ממאפייניהם האישיים (לדוגמא, מגדר) ומגורמים חברתיים רחבים יותר כמו מאפייני השכונה בה בית הספר נמצא (לדוגמא, שיעורי פשע), מאפייני המשפחה של התלמידים (לדוגמא, מעמד), והקשר תרבותי (לדוגמא, דת ואתניות). אך ההשפעה של ההקשר החיצוני מתווכת על ידי מאפיינים בית ספריים ומושפעת מהם. לדוגמא, מדיניות בית ספר לגבי אלימות יכולה לתווך את ההשפעה של שכונה אלימה על אלימות בבית הספר" (Astor and Benbenishty: 7).

גם במקרה זה, שיוך המשתנים לרמות הניתוח השונות מעלה שאלות. לדוגמא, לא ברור מדוע מגדר הוא מאפיין אישי ואילו אתניות היא מאפיין תרבותי. יותר רלבנטי לעניינו להצביע על כך שבפועל, הם מתרחקים מתיאורטיזציה של החלוקה לרמות שונות שכל אחת כלולה בזו שמעליה ומציעים מודל אחר בו קיימים הקשרים שונים, שאף אחד מהם לא מוכל לחלוטין באחר, ושההשפעה שלהם זה על זה היא הדדית: מאפייני בית הספר משפיעים על הקשר בין מגדר לבין סוגי אלימות שונים, ומהצד השני, מאפייני התרבות משפיעים על האופן בו בית ספר מעוצב (שם, 5-9). לצד זה, הם משתמשים במטריוסקה כמטאפורה לתפיסה שלהם כיוון שהיא תופסת היטב כיצד כל רמה כרמה הכלולה בתוך הרמה שמעליה (שם, 113-114). חוסר ההלימה שבין שתי העמדות האלה תורם לעמימות בנוגע ליישום המודל האקולוגי לאלימות או בריונות בבית הספר.

לסיכום, שלושה מהמחקרים המרכזיים שבחנו בריונות או אלימות לאור המודל האקולוגי ממשיגים משתני רקע סוציולוגיים מרכזיים כמו גזע או מגדר באופן שונה. אספלג' ושותפיה מגדירים משתנים סוציולוגיים מרכזיים כמשתני פרט, קרי, כמשתנים שנמצאים ברמה הנמוכה ביותר במודל האקולוגי (Espelage et al. 2004). אותה אספלג', במחקר מאוחר יותר שביצעה יחד עם הונג, שבו הגדרת המודל האקולוגי קרובה הרבה יותר לזה שמציע ברונפנברנר, מתייחסות למשתנים סוציולוגיים מרכזיים כאל "מאפייני תלמידים", מבלי להבהיר מה המיקום שלהם במודל האקולוגי (Hong and Espelage 2012). אסטור ובנבנישתי רואים בשני המשתנים משתני הקשר (context) – האחד הקשר תרבותי (לאום/גזע) והשני הקשר ברמת התלמיד (מגדר).

ברונפנברנר מציע תיאוריה רחבה שמבקשת להגדיר, סימולטנית, מהו העולם החברתי ואת האופן בו יש לבצע מחקר במדעי חברה. התיאוריה היא תיאוריה מבנית שאף מניחה איזומורפיזם בין המבנה של העולם החברתי לבין התפתחות אנושית מילד למבוגר שעוברת דרך הרמות האקולוגיות השונות (Bronfenbrenner, 1979). הסיבה ששתי קבוצות החוקרים מתקשות ליישם את המודל היא שקשה

למקם קטגוריות זהות בתוך המבנה שבאמצעותו ברונפנברנר מתאר את החברה. כל אחת מקבוצות החוקרים מתמודדת עם הבעיה באופן שונה. מבין האפשרויות ליישום המודל האקולוגי בהן בוחרות שתי קבוצות החוקרים אני מעדיף להמשיך בדרכם של אסטור ובנבנישתי ולערוך התאמות במודל האקולוגי כך שישתקף בצורה הטובה ביותר את ההבנה והניתוח של קורבנות בכיתה. בחלק המסכם של הדוקטורט, בהתבסס על הנתונים שעולים בו, אני ממשיך את הדיון בסוגיה הזו.

1.2.2.1 מאפייני העמיתים בכיתה

הדיון במאפייני העמיתים בכיתה והקשר בינם לבין בריונות עבר שינויים מרחיקי לכת בעשרים השנים האחרונות (Rodkin, 2004). בתחילת מחקרי הבריונות נהוג היה לטעון שבריונים סובלים מבעיות חברתיות ושמדובר בילדים שאינם מקובלים חברתית (Olweus, 1978), אך המשך המחקר בנושא העלה שמדובר בקשר שמשתנה בהתאם לכיתה, וחלק מהבריונים הם תלמידים מקובלים אהובים ודומיננטיים בעוד שבריונים אחרים זוכים לבוז (Adler and Alder, 1998; Rodkin, Farmer, Pearl and Van Acker, 2000). גם בישראל נמצא שילדים מקובלים מפעילים יותר אלימות ולא פחות (פייגין, טלמור, ואלדר, 2010). ניתן להבין ממצא זה לאור אפיקים שונים לפופולאריות שמזהים רודקין ושותפיו – המקובל הקשוח או המקובל התלמיד הטוב (Rodkin, Farmer, Pearl and Van Acker, 2000), ולאור ממצאיה של הוולי לפיהם תלמידים "מקיאוליסטים" – מי שמשתמשים גם באלימות וגם בכישורים פרו-חברתיים כדי להשפיע על אחרים – זוכים לפופולאריות גבוהה לעומת תלמידים שמשתמשים רק באלימות ככלי השפעה שהפופולאריות שלהם נמוכה (Hawley, 2003).

גם הקשר בין קורבנות לבין פופולאריות אינו טריוויאלי. במחקר אורך מקיף, פריס ופלמלי מצאו שבניגוד לצפוי, מיקום גבוה בהיררכיית הסטטוס מגדיל את הסיכוי לקורבנות בתקופה הבאה, כל עוד לא מדובר בחמשת האחוזים מהתלמידים הפופולאריים ביותר (Faris and Felmlee, 2014). הם מפרשים ממצא

זה לאור ההבנה שאלימות היא כלי לניעות חברתית בהיררכיית הסטטוס ושכלל שמיקומו של תלמיד גבוה יותר הפיכתו לקורבן משתלמת יותר עבור אחרים (שם). מחקרים איכותניים חשפו שתלמידי בית ספר מייחסים חשיבות רבה למיקומם בהיררכיית הסטטוס ומשקיעים משאבים רבים בניסיונות ניעות או שימור עמדתם בה (אברהם, 2011; Merten, 1996). הם עושים זאת באמצעות הפעלת טקטיקות שונות. אחת מהן היא בריונות. המשמעות של כך היא שלעתים בריונות מופעלת כחלק ממערכת יחסים רגשית אינטימית ולא בהכרח רק בין "יריבים" (Simmons, 2002; Walton, 2005).

בין הכיתה לפרט קיימת תצורה חברתית מרכזית נוספת המארגנת את חייהם של ילדים, "הקליקה". קליקות הן מקבץ של תלמידים ביחסי חברות הדדית. בתוך קליקות יש היררכיית סטטוס, מנהיגים, והן מאופיינות בגבולות קשיחים (Alder and Alder, 1995). מבנה חברתי זה גרם לחוקרים לשער שקיימות "קליקות אלימות" אליהן שייכים הבריונים. השערה זו לא זכתה לאישוש. פארמר ושות' מצאו ששני שלישי מהבנים בכיתות ד'-ו' שהפגינו אלימות היו שייכים לקליקות שמרבית החברים בהן אינם אלימים ומחצית מהבנות שהפעילו אלימות היו שייכות לקליקות שמרבית החברות בהן אינן מפעילות אלימות (Farmer, 2002; Leung, and Pearl). כלומר, קיימות קליקות של בריונים ותלמידים אגרסיביים אך תלמידים אגרסיביים רבים אינם שייכים דווקא לקליקות אלה. לצד זה, המחקר מצא עדויות לתהליך הידמות להתנהגות הנהוגה בקליקה: שייכות לקליקה של בריונים מעלה את הסיכוי של תלמיד להפוך לבריון בעצמו (Espelage, Green and Wasserman, 2007).

מחקרים זיהו גם קליקות של תלמידים שמאופיינים בסטטוס חברתי נמוך. אדר ואונס התייחסו לקליקה כזו כהגנה מפני סטטוס של דחייה (Evans and Eder, 1993). תיאורו של מרטן (Merten, 1996) מעלה שיתכן שנכון יותר לחשוב על תצורה כזו כקליקה דחוייה. התיאורים כמובן לא סותרים, וכנראה ששייכות לקליקה של דחויים היא מיקום רע בהיררכיית הסטטוס הכיתתי אך עדיף על עמדה מבודדת ודחוייה. אך גם עדיפות זו לא ודאית כיוון שלשייכות לקליקה סכנות משלה: מחקרים תצפיתיים מצאו

שכשתלמידים ששייכים לקליקה של דחויים מנסים לעלות בהיררכיית הסטטוס, הם עושים זאת דרך ניתוק הקשר עם הדחויים האחרים, לעתים באופן אכזרי כלפיהם (Merten, 1996; Milner, 2004).

1.2.2.2. האקלים הבית ספרי

ברמת בית הספר מרבית הדיון המחקרי מתמקד באקלים הבית ספרי. מחקרם המקיף של בנבנישתי ואסטור משנת 2005 (Benbenishty and Astor, 2005) הראה שמאפייני בית הספר בעלי חשיבות מכרעת לאלימות שמתקיימת בו, וגם כאשר מאפייני התלמידים והשכונה דומים, קיימים הבדלים מובהקים בין בתי ספר ברמת האלימות המושפעת ממדיניות בית הספר, עמדות הצוות כלפי אלימות, והיחס בין תלמידים למורים. בנבנישתי ואסטור מצאו שבנוגע לקורבנות לאלימות חמורה כמו הטרדה מינית או שימוש בנשק בישראל, מאפייני בית הספר בעלי השפעה חזקה יותר מאשר המשתנים האישיותיים של תלמידים. במבט כללי, 9%-15% מהשונות בחשיפה לאלימות בישראל נובעת ממאפייני בית הספר. הגורמים המרכזיים שמשפיעים על חשיפה לאלימות הם אחוז הבנים בבית הספר, תמיכת המורים בתלמידים, מדיניות בית הספר ביחס לאלימות, והשתתפות התלמידים בעיצוב הגישה של בית הספר כלפי אלימות (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor and Zeira, 2004; Benbenishty and Astor, 2005).

נתונים ממחקרים בעולם חשפו קשר רב ממדי בין אקלים בית ספרי לבין אלימות קולקטיבית: בפינלנד נמצא שכיתות או בתי ספר בהם תלמידים תופסים את המורים כסובלניים יחסית כלפי בריונות מאופיינות בשיעור גבוה יותר של קורבנות בכיתה (Saarento, Kärnä, Hodges, and Salmivalli, 2013). בארצות הברית זוהה שהאקלים הבית ספרי עלול ליצור תלמידים אלימים: תלמידים בבתי ספר המאופיינים באקלים קונפליקטואלי אלימים בהשוואה לתלמידים אחרים שהפעילו אותה רמת אלימות בזמן הכניסה למוסד (Hymel and Swearer, 2015). גם המשמעות של אלימות ובריונות מושפעת מהאקלים הכיתתי: בכיתות בהן תלמידים פופולאריים מתנהגים בבריונות, התנהגות בריונית מעניקה

פופולאריות לכל התלמידים שמתנהגים כך (Dijkstra, Lindenberg, and Veenstra, 2008), וציפייה של תלמידים שניסיון להגן על קורבנות לבריונות יניב תוצאות שליליות מגדילה את שיעור הקורבנות בכיתה (Saarento, Kärnä, Hodges, and Salmivalli, 2013). מהצד השני, בכיתות בהן אלימות נדירה, יש סיכוי גבוה יותר שקורבנות לאלימות יהפכו עם הזמן לדחויים חברתית (Rohlf, Krahe and Busching, 2016).

עם זאת, נראה שהאקלים הבית ספרי משפיע באופן שאינו עקבי. בניגוד לממצאיהם של אסטור ובנבנישתי שהוצגו מעלה, במחקר שבחן בתי ספר יסודיים בלבד, חורי-כסאברי לא מצאה קשר בין מאפייני האקלים לבין הסיכוי להיות קורבן לאלימות (Khoury-Kassabri, 2011). ורג'ס ועמיתיה מצאו שהקשר בין אקלים בית ספרי לבין קורבנות משתנה לפי סוג הבריונות: בריונות רשת, ובריונות יחס, כלומר, חרם והוקעה, אינם מתואמים עם תחושת בטיחות בבית ספר בניגוד לבריונות פיסית ומילולית (Varjas, Henrich, and Meyers, 2009).

1.2.2.3. הקהילה/החברה

הרמה הגבוהה ביותר במודל המטריושקה שמציעים בבנבנישתי ואסטור הוא **הקהילה או החברה**. כפי שהונג ואספלג' מצינות, מעט מאוד מחקרים בחנו את הקשר בין בריונות לבין הקהילה או החברה בהן היא מתרחשת (Hong and Espelage, 2012). המאפיין המרכזי ברמת החברה שהוקדשה לו תשומת לב מחקרית הוא הקשר המובהק בין חשיפה לאלימות בטלוויזיה, משחקי מחשב ובאינטרנט לבין מחשבות או התנהגויות אלימות (Hong and Espelage, 2012). בדומה, גם בריונות אינטרנטית שמכונה לרוב **בריונות רשת**⁹ - בריונות הנשענת על שינוי חברתי נרחב באופן בו מאורגנים יחסים בין בני

⁹ בספרות קיימת שאלה האם בריונות רשת היא תצורה חדשה של בריונות ביחס לבריונות "מסורתית" שמתרחשת במפגש פנים אל מול פנים בבית ספר (Li, 2010). מהמחקר עולה שקיים דמיון רב בין מאפייני בריונות מסורתית למאפייני בריונות רשת (Hong et al., 2016) אך קיימים גם הבדלים רבים, לדוגמא, במתאם בינה לבין משתנים מרכזיים כמו אקלים בית הספר או גזע (Varjas et al., 2009). מספר

אדם - נחקרה רבות. כבר בסקר שנערך ב 2005 בארה"ב עלה ש 20% מהנערים בגילאי 11 עד 19 סבלו מבריונות רשת כאשר מחציתם ציינו שהבריונות כללה צילום שלהם שגרם להם להרגיש לא בנוח, מובכים, או מאוימים (Hinduja and Patchin, 2010). כיוון שהאתר בו בריונות רשת מתרחשת אינו בית הספר, בריונות זו אינה מושפעת מהאקלים הבית ספרי אלא מה"אקלים" הביתי ביחס להתנהגות באינטרנט: מי שיש להם פרופיל אקטיבי ברשת חברתית ומשתתפים בצ'אטים נוטים להיות קורבנות לבריונות רשת (Mesch, 2009); עבור בנים תפיסות של אחרים בני גילם, נורמות של הורים, ותפיסה

מחקרים מצאו שההשלכות של קורבנות על בריונות רשת חמורות במיוחד ובעלת מימד עצמאי (Bonanno and Hymel, 2013). לדוגמא, מחקר ישראלי חלוצי מצא שקורבנות לבריונות רשת מתואמת עם מחשבות אובדניות בזמן שקורבנות לבריונות מסורתית לא (Olenik-Shemesh, Heiman and Eden, 2012). אך כתוצאה מההיקף המוגבל של מחקרים שמצאו זאת, האפשרות להכליל מהם מוגבלת (Bonanno and Hymel, 2013).

אחד המאפיינים הייחודיים לבריונות רשת שעולים שוב ושוב, הוא שקורבנות לבריונות רשת נוטים להיות גם בריוני רשת בעצמם, המתאם בין ההתנהגויות עומד על 0.74, לעומת המתאמים בין סוגי הקורבנות והבריונות האחרים (פיסית, מילולית, יחסי) שעומדים על 0.18-0.09 (Varjas et al., 2009). גם בישראל נמצא קשר עוצמתי בין קורבנות ברשת לבריונות רשת (Gofin and Avitzour, 2012). ממצא זה מעלה שיתכן שמה שנמדד בבריונות רשת הוא גם אופן התנהלות ברשת (Sasson and Mesch, 2016; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, and Daciuk, 2012). או לחלופין, שברשת קל יותר "להחזיר".

שווה להתייחס לעמדתו של אולביוס – החוקר המרכזי של בריונות בארבעת העשורים האחרונים - בנושא. על בסיס מדגם של 440,000 ילדים בארצות הברית הוא (Olweus, 2013) הראה שבעוד שקורבנות כללית לבריונות עומדת על 15%-18%, קורבנות לבריונות רשת עומדת על 4%-5% (הפערים ביחס למחקרים מרכזיים אחרים בארץ ובעולם (Hinduja and Patchin, 2010; Tarabulus, Heiman, and Olenik-Shemesh, 2015) נובעים מהבדלים במדידה). כמו כן הוא הראה שהחפיפה בין בריונות רשת לבריונות "מסורתית" מאוד גבוהה וכ-90% מקורבנות לבריונות רשת הם קורבנות גם לבריונות "מסורתית" וכן 90% מהבריונים פועלים בשני האפיקים עד כדי כך שלא ברור האם האבחנה האנליטית ביניהן עומדת. אולביוס טוען שנתוניו מעידים על התמקדות שגויה, בעיקר של התקשורת, בתופעת בריונות הרשת שעלולה ליצור פניקה שלא במקומה. גם בישראל החפיפה בין קורבנות רשת לקורבנות רגילה מאוד גבוהה (Tarabulus et al., 2015).

למרות הנתונים שאולביוס מציג, שיחות עם מורים מעלות שבריונות הרשת אכן מהווה אתגר חדש וייתכן שזו אחת הסיבות להתמקדות בה. עיסוק נרחב אינו "טעות", אך ייתכן שהעניין אינו שבריונות זו נפוצה יותר או דכאנית יותר אלא שהרשת משפיעה ומעצבת בריונות באופנים שאנחנו עדיין לא מבינים עד הסוף כיצד להתמודד איתם. לדוגמא, הרשת מאופיינת באנונימיות ש"מסייעת בשחרור פרטים מהלחצים המגבילים של חברה, מוסר, ואתיקה להתנהג באופן נורמטיבי" (Hinduja and Patchin, 2008), בקהל רחב ותפוצה מהירה שעשויה להגביר את המוטיבציה להצקות ואת הפגיעה שלהן (Mesch, 2012), ובנגישות גבוהה וכל זמנית (Heimen et al., 2014; Tarabulus et al., 2015).

של האופן בו יש להתנהל באינטרנט (perceived behavior control - נכונות לפגוש אנשים שהכרת באינטרנט, נכונות לתת פרטים אישיים כמו מספר טלפון, ונכונות להעליב מישהו באינטרנט) מתואמים עם הסיכוי להתנהגות מסוכנת ברשת, ועבור בנות רק תפיסות ההורים השפיעו על התנהגות כזו (Sasson and Mesch, 2016), אם כי במחקר אחר נמצא שגם עבור בנות, נכונות לתת סיסמא לחברים מתואמת עם מעורבות בבריונות רשת (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, and Daciuk, 2012). בנוסף, נמצא ששעות רבות של שימוש באינטרנט מגדילות את הסיכוי למעורבות בבריונות רשת (Mishna et al., 2012). יש להיזהר מתרגום ממצא זה לפעולות מעשיות שכן ששון ומש מצאו שבישראל קביעת חוקים לגבי זמן השימוש ברשת מתואמת דווקא עם יותר סיכוי להתנהגות סיכון ברשת שכוללת בריונות (Sasson and Mesch, 2014).

חורי-כסאברי, אסטור ובנבנישתי הם מחלוצי המחקר העולמי בנוגע לקשר בין מאפיינים חברתיים לבין אלימות בכיתות, ולכן בישראל קיים מידע נרחב יחסית בנוגע לקשר שבין מאפיינים חברתיים לבין אלימות בכיתה. מסרווי וחורי-כסאברי בחנו את הקשר בין חשיפה לאלימות בשכונה לבין הפעלת אלימות חמורה בקרב נערים ערבים בישראל (Massarwi and Khoury-Kassabri, 2017) ומצאו קשר מובהק הן ביחס לחשיפה ישירה לאלימות והן ביחס לחשיפה עקיפה לאלימות. חורי-כסאברי ובנבנישתי אסטור וזעירא מצאו שבישראל מעמד סוציו אקונומי נמוך מתואם עם שיעור גבוה יותר של אלימות, אך שעוצמת הקשר אינה גבוהה (Khoury-Kassabri et al., 2004).

כפי שצוין מעלה, מחקרים אלה בחנו קורבנות לאלימות, אשר 70% מהתלמידים דיווחו שסבלו ממנה, בניגוד לבריונות, ששיעור המדווחים עליה נמוך בהרבה. הקשר בין קורבנות לבריונות לבין מעמד לא נחקר באותו היקף בישראל. הממצאים בנוגע לקשר במדינות אחרות בעולם אינם חד משמעיים. במחקר שמתייחס ל-35 מדינות ביניהן ישראל, דיו ושותפיו (Due et al., 2009) מצאו שתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נוטים להיות קורבנות של בריונות. לעומת זאת, שו ושותפיו (Chaux, Molano, and Podlesky, 2009) מצאו רמות גבוהות יותר של בריונות דווקא בבתי ספר בהם המצב הסוציו-אקונומי

גבוה יותר. מחקר זה בוצע בקולומביה, מדינה בה בתי ספר עשירים מאופיינים בשונות מעמדית רבה יותר. על בסיס כך, החוקרים הסיקו שאלימות נובעת מאי שוויון מעמדי בכיתה ולא מעוני (ממצא שעולה גם במחקר של דיו ושותפיו).

הניתוחים בפרק הראשון והשני מתבססים על דיונים אלה ומבקשים להמשיך אותם. הפרקים מתמקדים בקשר בין משתנים ברמת החברה וברמת בית הספר לבין קורבנות: זיהוי גורמים חברתיים המשפיעים על שיעורי בריונות ודחייה חברתית בכיתה; ניבוי הסיכוי של תלמידים לסבול מקורבנות בכיתה ביחס למשתנים סוציולוגיים כמו לאום, אתניות, מין או מעמד; וניתוח האופן בו חלוקת הקורבנות בכיתה משתנה ביחס למאפייני בית הספר: ממלכתיים דתיים אל מול ממלכתיים, בתי ספר ציבוריים או פרטיים, אידיאולוגיית שילוב בכיתות מעורבות ועוד.

1.2.3. המשגות תיאורטיות למיקרו סוציולוגיה של קורבנות בכיתה

בשולי הדיון בבריונות בכיתה פועלים מספר מצומצם של חוקרים שמבקשים להמשיג את התופעה במונחים סוציולוגיים. המשגות אלה בד"כ מתבססות על תפיסת הכיתה כקבוצה של חוסים במוסד המהווה קירוב למוסד טוטאלי שמאופיינת בתרבות עצמאית ומבקשות להבין את הדינמיקה היומיומית שמייצרת דחייה. לפי מילנר, אחד הסוציולוגים החלוציים שעסק בנושא מפרספקטיבה זו, "אלימות בבית ספר אינה נעוצה בשלב מסוים של התפתחות ביולוגית או פסיכולוגית, אלא היא, במידה רבה, תוצאה של ההקשר החברתי" הוא מוסיף ש"אין בכך כדי לטעון שהאכזריות הזו בלתי נמנעת, אלא להציע שהיא מאוד סבירה בהתחשב באופן בו אנחנו מארגנים את בתי הספר שלנו" (Milner, 2004: 83-84).

רנדל קולינס מצביע על הקשר ההדוק שבין היות בית ספר קירוב למוסד טוטאלי לבין בריונות ומתייחס לשלושה מאפיינים מרכזיים של הכיתה כאתר של יחסים חברתיים: מגוון האחרים אותם תלמידים פוגשים נמוך והם פוגשים כמעט רק זה את זה; המפגשים מאוד תכופים; ותלמידים חייבים להיות באינטראקציה זה עם זה, "There is no escape" (Collins, 2004: 116-117, 127-128; Collins,).

162-167: 2008). אריקסון ושותפיו מציעים המשגה דומה ומתייחסים לבית ספר כ"זירה עבור בריונות" בה לפרטים אין אפשרות לבחור עם מי הם מבליים, הם מבליים שם זמן רב כל יום ובמשך שנים רבות, אפשרות התנועה בתוך המוסד מוגבלת, ועזיבה גובה מחיר גבוה (Horton, 2011). גם קולינס וגם אריקסון ושותפיו משווים מבנה חברתי זה למבנה החברתי של בתי כלא ובתי חולים לחולי נפש, ומצביעים על בית ספר כקירוב למוסד טוטאלי (מונח שרק קולינס משתמש בו). כלומר, ילדים משויכים באופן כפוי למוסדות שמאופיינים במבנה חברתי שמייצר בריונות, שכמעט תמיד יש בו מישהו דחוי, ושהמשימה הראשונית של כל תלמידה בו, לפני כל דבר אחר, היא לדאוג שהיא לא תהיה הילדה הדחוייה (אברהם, 2011; Milner, 2004). חוקרים שמדגישים בריונות כתופעה סוציולוגית ביקרו את האופן, המוגבל לטענתם, בו מרבית המחקרים שמתמקדים בבריונות ממשיגים את הקשר בין בית ספר לבין בריונות (Horton, 2011; Viala, 2014), "גם במקרים [המעטים] בהם חוקרים של בריונות התייחסו לבית הספר, במרבית המקרים הניתוח התמצה בגודל כיתה, גודל בית הספר, ומיקום הבריונות ולא העמיק מעבר לכך" (Horton, 2011).

בהתבסס על מבנה חברתי זה, סוציולוגים ניסו להבין מה המשמעות החברתית של דחייה. המארוס וקאיקונן כותבים ש"בריונות היא דרך ליצור ולאשש ערכים ורעיונות מקובלים ומוערכים חברתית. ההבדל שמאפיין את הקורבן אינו עניין אינדיבידואלי, הוא מייצג מאפיינים תרבותיים הופכיים לאלה שהקהילה מעריכה. סטייה מדמיון זוכה לעונש, לרוב חברתי בדוגמת דחייה בוז ובידוד" (Hamarus and Kaikkonen, 2008). קולינס מפרט וכותב ש"סטטוס נמוך מסומן בדרכים שונות, לדוגמא, לבוש לא אופנתי ... אבל המאפיין המרכזי הוא אי התאמה חברתית, כלומר, [תלמידים] לא כיפיים, שאינם משחקיים (playful), או מיומנים בטכניקות של להיות חלק מהפעולה החברתית שסביבה מערכת הסטטוס בנויה. אלה שממש חסרים את המיומנות הזו הם מסמני גבול, המייצגים את מה שהשטח מנתק

את עצמו ממנו. במונחיו של דורקהיים, הם חפצים בעלי קדושה שלילית¹⁰ (Collins, 2008, p. 163). הוקעת תלמידים שאינם מתנהגים בהתאם לציפיות החברתיות, לטענת חלק מהחוקרים, היא גם אמצעי ליצירת שאר התלמידים כקבוצה, ליצירת אנחנו באמצעות הבניה של "אחר" (Horton, 2011; Thornberg, 2015; בינשטוק, 2003).

בהתאם לטענה הכללית של סוציולוגים של ילדות, גם בהקשר של בריונות, קהילת התלמידים מתנהגת לפי האידיאלים והנורמות שלה "שקהילת המבוגרים לרוב בורה לגביהם" (Hamarus and Kaikkonen, 2008), ולעתים קרובות, בחברת הילדים, בריונות, דחייה חברתית וביזוי אחרים היא פעולה נורמטיבית (Akiba, 2004; Swearer et al., 2010; Thornberg, 2015). לטענה מוקדמת דומה בנוגע ליחס המוסרי כלפי אלימות ראה (Astor, 1994). מחקרים מצאו שתלמידים רבים מתייחסים לילדים אגרסיביים כילדים "מגניבים" (cool) (Rodkin, Farmer, Pearl, and Van Acker, 2006), ושבמקרים רבים תלמידים מצדיקים בריונות וחושבים שמדובר בפעולה נכונה והוגנת כיוון שקורבנותיה "מוזרים", או לא מתאימים (Hamarus and Kaikkonen, 2008; Tersahjo and Salmivalli, 2003; Evaldsson and Svahn, 2009). אוואלדסון וסוואהן (Thornberg, 2010; Varjas and others, 2009). (2004) הגיעו לאמון נדיר עם תלמידות שלא חששו לומר בראיונות, שלטעמן הבריונות שהן עצמן הפעילו הגיונית וסבירה כיוון שהקורבנות הן 'שקרנית' או 'זונה' או 'דפוקה לגמרי' (Fucking Abnormal), אך במחקר זה גם גרסאות עדינות יותר של אותה גישה, לדוגמה הארוקי שאומרת "אני לא חושבת שחרם

¹⁰ השימוש במושג "קדושה שלילית" נשען על אמיל דורקהיים, דורקהיים מתמקד בדברים שדת אוסרת, בין שאיסורים שקשורים לטוטם ובין שאיסורים חילוניים כמו חילול הדגל. את הרעיון הזה מפתח קולינס, בהתבסס על ארווין גופמן, ומתייחס גם אל אנשים שזוכים ליחס קדוש שדורש הימנעות מהם. קולינס משתמש במונח קדושה שלילית כחלק מטענה ליסוד משותף בין טומאה לקדושה, טענה שהופיעה אצל דורקהיים ואף לפניו.

(איג'ימה, *ijime*) הוא בהכרח בעיה של הבריון, כשתלמידים שעושים עליהם חרם לא מפסיקים לעשות משהו שמעצבן את כולם, אני חושבת שזאת הבעיה שלהם" (Akiba, 2004).

הבניית ילדים כ"מוזרים" מייצרת תיוג, ומחקרים מצאו שברגע שילד הוגדר כדחוי ההתנהגות שלו פורשה בהתאם גם כאשר היתה נורמטיבית לחלוטין (Hymel, Wagner and Butler, 1990). בהתבסס על ממצא זה וממצאים דומים, ת'ורנברג הציע ניתוח מעמיק למנגנונים האינטראקציוניים בעזרתם תלמידים מייצרים בריונות. הוא מציע לחשוב על בריונות באמצעות סטיגמה: תיוג שלילי של תלמיד כ"שונה" הופך למאפיין הזהות הדומיננטי שלו, התיוג הזה מופץ בכל בית ספר ויוצר מצב בו שינוי הסטטוס כמעט בלתי אפשרי. ת'ורנברג טוען שתלמידים מבנים (construct) יחד את הקורבן כשונה ומצדיקים את הבריונות בכך שהם מבצעים דה-הומניזציה לקורבן. תהליכים אלה מתחברים לסטיגמטיזציה של הקורבנות (ראה גם Goodwin, 2008). אדר ואונס (Evans and Eder, 1993) הראו שהתיוג אף מייצר התנהגויות שמחזקות את נכונותו: "ברגע שתלמידה נחשבת למבודדת, ניתנות לה מעט מאוד הזדמנויות לפתח תקשורת מספקת עם עמיתה. ללא פידבק תואם, תלמידים מבודדים מתחילים להתנהג באופן 'לא-נכון' שמחזק את ההבדל החברתי ואת מעגל הבידוד". הם מביאים כדוגמא שני ילדים שבעקבות הדחייה מייצרים התנהגות שמצדיקה אותה: ילדה שמתנהגת כשדכנית ומספרת לבנות שבנים דלוקים עליהן למרות שהיא לא מכירה את הבנים האלה, וילד דחוי שמספר שהוא מסתובב עם המעודדות שגדולות ממנו בכמה שנים, למרות שלכולם ברור שמדובר בשקרים.

דיונים אלה, אשר משתמשים במונחים סוציולוגים לתיאור והבנת קורבנות בכיתה, מהווים חלק זניח מהספרות הקיימת על בריונות, אך חוקרים מציינים שוב ושוב שהגיונות אלה חסרים במחקר הבריונות, ולמרות הכמות המוגבלת של מחקרים, המחקרים הסוציולוגים של בריונות זוכים לתהודה רבה (אם נמדוד זאת לדוגמא בכמות הציטוטים שלהן). המשותף למאמצים אלה הוא המיקוד במיקרו סוציולוגיה של בריונות, בהתעמקות ברמה הנמוכה ביותר במודל האקולוגי – החיים בכיתה - בניסיון להבין כיצד

בריונות מיוצרת בחיי היומיום. הפרק השלישי של עבודת הדוקטורט ממשיך מאמץ מחקרי זה ומטרתו להוות צעד נוסף בניתוח והמשגה של המיקרו-סוציולוגיה של קורבנות בכיתה.

1.2.4. בריונות בישראל – המקומי והגלובלי

השימוש במילים ילדים וילדיות עלול להתפרש כאילו המחקר מניח שילדים הם קבוצה מונוליתית אחידה ושילדות היא דבר אחיד. עקב חשש מפרשנות כזו בדיוק, ג'ימס ופרואט מדגישים שהמונח סוציולוגיה של ילדים אינו מבקש לטעון שילדים הם קבוצה אחידה בעלת מאפיינים זהים על פני זמן ומרחב. להיפך, מחקר של ילדיות חייב להיות מוגדר בזמן ובמקום (Prout and James, 1997: 241). ואכן אפילו חוקרים שהתמקדו בעשרים ילדים בפרבר בפילנד מצאו שונות באופן בו ילדות ומבוגרות מיוצרים (Alanen, 2005).

עם זאת, תהליכים מרכזיים בהבנייה של ילדות, כמו קידוש הילדים והתרחבות בית הספר (Aries, 1962; Heywood, 2001), מאפיינים תרבויות רבות. כפי שמציין הנדריק (Hendrick, 1997), במאה העשרים חלה ירידה בשונות ההבניה החברתית של ילדות, שמהווה במידה רבה חלק מהליך הגלובליזציה. הוא מתמקד באנגליה ומראה שבעבר היו קיימות הבניות שונות של ילדיות אידיאליות לפי מעמד ומיקום גיאוגרפי אך כיום ניתן לזהות הבניה אחידה, פחות או יותר, של ילדות. בהתאם לטענה זו, המחקר ההשוואתי שבחן בריונות ואלימות מראה שמדינות שונות מאופיינות בדפוסים דומים של התופעה. לדוגמא, מחקרם של בנבנישטי ואסטור (Benbenishty and Astor, 2005) מצא סדירויות דומות מאוד בארצות הברית ובישראל במתאם בין משתנים ברמת הפרט, בית הספר, השכונה והמשפחה, לבין קורבנות לבריונות. סמית' ושותפיו מסכמים את המחקר ההשוואתי שערכו אשר בחן למעלה מ-20 מדינות בכך ש"למרות שונות תרבותית מסוימת, הרבה מאוד מהמאפיינים משותפים למדינות שונות" (Smith et al., 1999).

בית ספר מוזכר לעתים קרובות כמוסד שהתפשט בקצב יוצא דופן (Meyer, Ramirez and Soysal, 1992), ועד היום מדובר בדוגמא פרדיגמאטית לאיזומורפיזם מוסדי בין מדינות (Beckert, 2010). כך גם בנוגע להבניה של ילדים כיצורים קדושים ועדינים שזקוקים להגנה וטיפול ואפילו בנוגע לפיזור המעמדי של תפיסה זו (Heywood, 2001; Lareau, 2011). ייתכן שהדמיון בתנאי חיים של ילדים שנמצאים במרחק גיאוגרפי רב זה מזה עיצב חוויות חיים דומות יחסית שייצרו בתורם דפוס אלימות דומים. עם זאת, איזומורפיזם אינו סותר שונות (Beckert, 2010), וההקשר המקומי או המדיני עדיין משמעותי מאוד לחייהם של ילדים. לראיה, קיימים הבדלים ניכרים בין מדינות בדפוס בריונות, בין השאר, בשיעור התופעה. מחקרם המשווה של קרייג ושותפיו תיעד טווח של 4.8%-45.2% בשיעור המדווחים על מעורבות בבריונות בארבעים המדינות שנבחנו (Craig et al., 2009).

ניתן לסכם ולומר שכמו תופעות רבות אחרות, בריונות בבית ספר בעלת מאפיינים המשותפים לתלמידים במדינות שונות המשולבים עם מאפיינים מקומיים (כנראה שרמת המדינה אינה הרמה היחידה שכדאי לחשוב באמצעותה על דמיון ושוני, אך זאת בהחלט רמה בעלת משמעות). במאמר שהוקדש לנושא, אסטור בנבנישתי ומרצ'י מציגים גישה אותה הם מכנים "פרספקטיבה בינלאומית" לאלימות בית ספרית (Astor, Benbenishty and Marachi, 2006). לפיהם, לאור כך שמדובר בתופעה שמתקיימת בכל מדינה בה נערך מחקר בנושא, התפקיד של חוקרים הוא לבחון ממצאים בפרספקטיבה השוואתית ולנסות להבין באיזה מובנים מדובר בפרשנות מקומית ובאלו במאפיין שמשותף לתרבויות שונות. בעבודת הדוקטורט אני מאמץ תפיסה זו ובחלק המסכם יבחנו המאפיינים של בריונות בישראל ביחס לסדירויות ומאפייני התופעה במדינות אחרות וכך יאפשרו לחשוף את הייחודי בישראל מחד ומאפיינים שמשותפים לישראל ולמדינות אחרות שנחקרו מאידך.

1.3. מבנה הדוקטורט

הדוקטורט מתבסס על הסוציולוגיה החדשה של ילדות ועל התפיסה האקולוגית של בריונות. הוא מבקש ליישם את הסוציולוגיה החדשה של ילדות לחקר בריונות בישראל תוך התייחסות לדיונים המחקריים המתמקדים בקורבנות בכיתה, תוך התייחסות ברמות החברתיות השונות המשפיעות ומעצבות את התופעה.

העקרונות המרכזיים של הסוציולוגיה החדשה של ילדות היא שימת דגש על האופנים בהם משתנים סוציולוגים כמו גזע אתניות ומין "פועלים" בחברות ילדים. **הפרק הראשון** מבקש לזהות את הפרופיל הסוציולוגי של קורבנות לחרם בישראל. בעשותו כן, הפרק מסיט את המבט מהמאפיינים הפסיכולוגיים של קורבנות, שרוב הספרות המחקרית עוסקת בהם, לעבר מאפייניהם הסוציולוגיים.

המחקר בעולם העלה תוצאות שאינן חד משמעיות בנוגע לקשר בין משתנים סוציולוגים כמו מעמד, גזע, ומגדר לבין קורבנות לבריונות (Hong and Espelage, 2012). בחלק מהמחקרים מיקום מעמדי נמוך או שייכות לקבוצה גזעית מוחלשת מגדילים את הסיכוי לקורבנות (Devoe et al., 2005; Due et al., 2009) ומחקרים אחרים לא מוצאים קשר דומה או אף מוצאים קשר הפוך (Chaux et al., 2009; Hanish and Guera, 2000; Wang et al., 2009). הקשר בין מין לבריונות עקבי יותר, כאשר נהוג לטעון שבנים מעורבים יותר בבריונות פיסית ובנות בבריונות יחסית (Faris and Felmlee, 2011; Peguero, 2012; Seals and Young, 2003; Varjas, Henrich and Meyers, 2009; Wang, Lannotti and Nansel, 2009). אך גם טענה נפוצה זו זוכה לביקורת וחוקרים מעלים תהיות לגביה (Duncan, 1999; Goldstein, Young and Boyd, 2008; Goodwin, 2006; Goodwin, 2009). בהתבסס על קבצי האקלים של המיצ"ב הבית ספרי, שאלונים עליהם משיבים 33-50 אחוזים מהתלמידים בישראל בכל שנה, הפרק מציג תמונת מצב עדכנית בנוגע לקורבנות לחרם בישראל לאור משתנים אלה. פרק זה מתמקד ברמת ה"מאקרו" – הרמה המקשרת

הבוחנת כיצד מאפיינים של החברה בה בית הספר ממוקם משפיעים על הסיכוי של תלמידים להיות קורבנות לחרם בכיתה.

קיומו של קשר בין לאום ומעמד לבין קורבנות לבריונות אינו מפתיע סוציולוגים. עם זאת, הוא אינו הגיון מרכזי באופן החשיבה על התופעה¹¹. היעדר הבא לידי ביטוי, לדוגמא, במאמצי התערבות שמבקשים למזער את שיעורה (לוק וזכריה, 2016). ניתוח בריונות באמצעות עדשה סוציולוגית מאפשר לזהות את הקשר בין התופעה לבין מאפיינים חברתיים אחרים וכך לייצר הבנה מעמיקה יותר של בריונות. הניסיון מלמד שכאשר הדבר נעשה באופן עקבי, גם התפיסה של אנשי חינוך משתנה, כפי שהתרחש בפרשנות הדומיננטית להישגים השכלתיים שכיום מכילה הגיונות סוציולוגים, וגם לאנשי חינוך ברור שציונים אינם ייצוג של יכולות שכליות בלבד אלא של טווח רחב של משתנים הכוללים משאבים כלכליים, משפחתיים, תרבותיים, חברתיים ועוד.

הפרק השני מתמקד ברמת המצו, ומבקש לבחון את האופן בו תרבות בית ספרית משפיעה על דחייה חברתית. הפרק חוקר בתי ספר מעורבים, שלומדים בהם יהודים וערבים-פלסטינים, ובוחן כיצד אידיאולוגיית העירוב משפיעה על הקשר בין לאומיות לבין דחייה חברתית.

המחקר העולמי שבחן את הקשר בין גזע לבין קורבנות בכיתות מעורבות (שנערך רובו בארצות הברית) מצא תוצאות שאינן עקיבות. בחלק מהמחקרים שחורים סובלים מקורבנות בשיעורים גבוהים בהשוואה לאחרים ובמחקרים אחרים התמונה הפוכה, יש מחקרים בהם אסייתיים הם הקבוצה בה קורבנות נפוצה ובאחרים תלמידים ממוצא לטיני. ההבדל בתוצאות גרם לחוקרים לשער שההקשר בו העירוב מתבצע משפיע על הקשר בין גזע לבין קורבנות בכיתה (Espelage and Swearer, 2003; Hong and)

¹¹ חשוב לציין שהמחקר בישראל בנוגע לאלימות בכיתה מתייחס למימדים אלה. אך כפי שמוצג בעבודה, הממצאים בנוגע לקורבנות לחרם אינם בהלימה מוחלטת עם קורבנות לאלימות. הדבר אינו מפתיע כאשר עומדים על כך ש 6.2% מהתלמידים מדווחים שהיו קורבנות לבריונות לפי המדידה בה העבודה משתמשת בפרק הרלבנטי, לעומת כ-70% במדידות של אסטור בנבינשתי חורי-כסאברי וזעירא.

(Espelage, 2012). לצד זה, סוציולוגים שחוקרים בריונות מבקרים את הדיון המוגבל במאפיינים כיתתיים שלרוב מתמצא בהתייחסות לגודל הכיתה (Horton, 2011; Viala, 2014). הורטון, וכמוהו ויאלה, טוענים שמשמעות של זהויות ופרקטיקות משתנות בהתאם להקשר המוסדי, ש"שיחים דומיננטיים קובעים איזה עמדות זמינות, מקובלות וזוכות להכרה, בתוך הקשר נתון או ביחס לסדר החברתי מסוים. לכן, בשלב ראשון עלינו להבין את הסדר החברתי בכיתה, ואיך זהות של תלמידים יכולה לקבל משמעות ביחס לאותו סדר חברתי" (Viala, 2014). הפרק השני מבקש ליישם תובנה זו תוך התמקדות ביחסים בין ערבים-פלסטינים ויהודים בכיתות מעורבות בישראל.

ערבים-פלסטינים ויהודים בישראל הם מקרה מבחן אידיאלי לבחינת ההשפעה של ההקשר המוסדי-תרבותי על דחייה חברתית כיוון שהעירוב נעשה בשני הקשרים הנבדלים זה מזה באופן ניכר: בתי ספר דו לשוניים ובתי ספר עבריים (שויד ושות', 2014). בתי ספר דו לשוניים הם בתי ספר שהוקמו מטעמים אידיאולוגיים: הם מחזיקים בתפיסה רב תרבותית ועל בסיסה מבקשים לקדם שילוב, והכרה הדדית. בבתי ספר עבריים, לעומת זאת, העירוב אינו נובע מאידיאולוגיה ואינו תוצר מכוון. מדובר בבתי ספר ממלכתיים יהודים שממוקמים בשכונות מעורבות או בסמוך לשכונות או יישובים ערבים. בהתאם, האסטרטגיה או האידיאולוגיה באמצעותה בתי ספר אלה מנהלים את האינטגרציה, שבמידה רבה נכפתה עליהם, היא הטמעה (אסימילציה או אקולטורציה) של התלמידים הערבים.

הפרק מעמיד למבחן סידרת השערות שמבקשות לזהות את הקשר בין אופן העירוב לבין זהות הקורבנות בכיתה, ובוחן אותם באמצעות נתוני רשת שנאספו, על ידי יוסי שביט ואורי שויד, מכל בתי הספר הדו לשוניים בישראל ומאחוז ניכר מבתי ספר העבריים המעורבים.

שני הפרקים הראשונים מבקשים לבחון האם וכיצד משתנים סוציולוגים משפיעים על הסיכוי להיות מוחרם ודחוי חברתית. תוצאות הניתוחים מעידות על כך שקיים קשר מובהק בין מיקום סוציולוגי לבין הסיכוי להיות מוחרם או דחוי חברתית. עם זאת, ההקשרים בין המשתנים הנבחנים לבין קורבנות מורכבים ותלויי הקשר. משתנים סוציולוגים רלבנטיים לבריונות ודחייה חברתית, אבל באופן שמשתנה

מאוד בין כיתה לכיתה. מצב בו קשרים בין משתנים מושפעים באופן ניכר מההקשר דורש הבנה טובה יותר של התהליך בו התופעה נוצרת ומתוחזקת.

הפרק השלישי מבקש "לשקוע" פנימה בהליך זה, ולהסתכל על האופן שבו החרמה ונידוי מיוצרים בחיי היומיום. בעוד ששני הפרקים הראשונים ביקשו לבצע ניתוח ברמת המאקרו והמצו, החלק השלישי מבקש להשתמש ב"מיקרו-סוציולוגיה", סוציולוגיה של אינטראקציות, בכדי להבין בריונות כיצירה חברתית. הפרק מתבסס על אתנוגרפיה של ארבעה עשר חודשים שבוצעה בתוכנית אחר בית ספר, ומתמקד באינטראקציות שילדי כיתה קיימו עם ילדה דחויה. הפרק מיישם שני עקרונות מרכזיים נוספים מהסוציולוגיה החדשה של ילדויות: הוא מתמקד באופנים בהם ילדים הם סוכנים אקטיביים ביצירת חייהם החברתיים והתרבותיים, ובוחן זאת באמצעות אתנוגרפיה.

באמצעות תיאור גדוש של אינטראקציות בין התלמידים, הפרק מראה שמודל דומה מאוד לזה עליו הצביע ת'ורנברג (ושזוהה בכל המחקרים האתנוגרפיים המוכרים לי שהתמקדו בקורבנות בכיתה) פעל גם בישראל. על בסיס הממצאים המוצגים בו, הפרק מבקש להמשיך את הדרך שהתוו המחקרים הסוציולוגים החלוציים שעסקו בבריונות ולהציג פיתוח תיאורטי שמאתגר את האופן בו מקובל לחשוב על בריונות בכיתה.

בסיכום מוצגות התרומות האמפיריות של הדוקטורט, תרומות תיאוריות הן לתיאוריה של בריונות והן ליישום המודל האקולוגי למחקרי בריונות, וההשלכות היישומיות שלו בנוגע לתוכניות התערבות בבתי ספר. לבסוף, המחקר מציע קווי מתאר למחקרי המשך שישלבו בין הממצאים השונים שעלו בו ויבחנו את האופן בו קטגוריות מאקרו כמו לאום, מעמד, הרכב דמוגרפי של הכיתה או אידיאולוגיית שילוב באות לידי ביטוי בחיי היומיום של ילדים בבית ספר ובאופן היומיומי בו סטיגמטיזציה של ילדים דחויים מיוצרת. זוהי נקודת העצירה של המחקר, שמזמנת מחקרי המשך שימשיכו לפתח מחקר סוציולוגי של בריונות בישראל.

1.4. המודלים בפרק הראשון והשני

מרבית ההשערות בפרקים הראשון והשני נבחנות באמצעות רגרסיה לוגיסטית בינומית רבת רמות/היררכית (Bryk and Raudenbush, 1988; Morgan and Teachman, 1995; DeMaris, 2002).

נפעיל מודל זה כאשר המשתנה הוא משתנה דיכוטומי שמציין קיום של תופעה או העדרה: האם תלמיד דיווח על חרם או האם התלמיד דחוי חברתית. מודל מסוג זה דורש אמידה שאינה אמידת OLS וזאת ממספר טעמים. ראשית, אמידת OLS מתבססת על פונקציה רציפה שמקשרת בין המשתנים המסבירים לבין המשתנה המוסבר, שלרוב הוא רציף והטווח שלו אינו מוגבל. עם זאת, במקרה של משתנה ברנולי (משתנה דיכוטומי שמציין תופעה או העדרה) אנחנו מבקשים לנבא הסתברות לכך שהמשתנה התלוי יקבל את הערך 1, בהינתן סט המשתנים המסבירים X . ניבוי של הסתברות הגבוהה מ-1 או נמוכה מ-0 חסר משמעות ולכן יש לבצע מניפולציה אשר תגביל את טווח התוצאות הלגיטימיות. האופן המרכזי לפתור את הבעיה הזו הוא שימוש במודלים לוגיסטיים בינומיים (במרבית תחומי הידע. בכלכלה נהוג להשתמש דווקא במודל probit. ההבדלים בין המודלים זניחים: במודל פרוביט, מניחים שפונקציית הסיכוי המצטבר היא נורמלית ובמודלים לוגיסטיים הצורה שלה אינה סימטרית אלא יש לה זנב ימני. בהקשר הנוכחי אין סיבה לסתות מהמודל המקובל או להשוות בין המודלים כיוון שאין לנו עניין מיוחד בזנב של ההתפלגות, כלומר, במי שהסיכוי שלהם לדחייה חברתית קרוב ל-100%).

מודלים אלה משחררים שתי הנחות בעייתיות של המודל הליניארי. ראשית, המודל אינו ליניארי והשפעת המשתנים תלויה בערך ההסתברות עליו הם משפיעים (Morgan and Teachman, 1988: 932). שנית, המודלים אינם מניחים הומוסקדסטיות, כלומר, חוסר תלות בין המשתנים המסבירים לבין הטעות, שכן האמידה אינה בשיטת OLS אלא בשיטת GLS (DeMaris, 1995: 957-8). ההנחה בדבר הומוסקדסטיות אכן אינה סבירה במסד הנתונים הנוכחי כיוון שתלמידים משוקעים בתוך כיתות, ולכן לא ניתן להניח שלא קיים קשר בין המשתנה המסבירים של תלמידים באותה הכיתה לבין הטעות בניבוי:

כיתות מאופיינות בשונות ביניהן באווירת הלימודים, מאפייני ההורים, משאבי בית הספר וכדומה. סביר שמאפיינים אלה משפיעים על שיעור התלמידים הלא אהובים וכך על הסיכוי להיות ממוקם בשולי המבנה החברתי. במצב כזה, נוצר קשר בין הטעויות של התלמידים בכיתה. המודל הלוגיסטי-בינומי פותר בעיה זו.

הפרת הנחת ההומוסקדסטיות מהווה לעתים קרובות הנמקה לשימוש במודלים היררכיים (Kärnä et al., 2012; Raudenbush and Bryk, 2002), אם כי קיימים פתרונות רבים לבעיה זו בעזרת מודלים מסוג GLS כמו המודל הלוגיסטי בינומי. הניתוח הנוכחי ישתמש במידול היררכי מטעמים תיאורטיים: מודלים משולבים ממדלים את הקשר בין המשתנים בהתבסס על ההנחה שקיים הבדל לפי כיתות בסיכוי לדחייה חברתית, ומתייחסים לכל כיתה כקבוצה בה בוחנים את הקשר בין המשתנים. בניסוח מדויק יותר הם בוחנים האם מודלים בהם נאפשר לקשר בין המשתנים להשתנות בתוך כל אחת מהכיתות משפרים את איכות הניבוי של המודל. ואכן, מסיבה זו, מחקרים רבים הבוחנים תלמידים בכיתות משתמשים במודלים רב שלביים ואף ספרי לימוד והדרכה נוטים להתייחס לדוגמא הזו כדוגמא פרדיגמטית לשימוש במודלים היררכיים (Raudenbush and Bryk, 2002).

השימוש במודלים רב שלביים לעתים מבלבל שכן סוציולוגים משתמשים בהם באופן שונה מזה הנהוג במדעים ניסויים, ההקשר בו מודלים אלה פותחו (Albright and Marinova, 2010). הגורם המרכזי לפיתוחם היה הצורך לזהות האם קיים אפקט רנדומלי בניסוי. לדוגמא, במקרה בו בוחנים את האפקטיביות של תרופה, האם הקשר הממוצע שהתגלה בין נטילת התרופה לבין מדדים בריאותיים משתנה לפי הרופא/ה המטפלת, במלים אחרות, האם הרופאה המסוימת שמעניקה את התרופה לחולה השפיעה על איכות הטיפול. החשש היה שקשרים שמזוהים בין המניפולציה (לדוגמא מתן תרופה) לתוצאה הם למעשה אפקט של הסביבה, או במידה רבה אפקט של הסביבה. בהתאם, השערת האפס היתה שאין שונות ברמת היחידה, שזהות הרופאה שהעניקה את התרופה לא השפיעה באופן ניכר על האפקטיביות שלה. במדעי החברה לא מניחים שהשונות בין היחידות היא אפס והציפייה אינה שיתברר

שההקשר הוא חסר משמעות, להיפך, מצפים לזהות שונות בין היחידות ולהבין את המשתנים המשפיעים עליה. בהתאם, למודלים נוצרו נוטציות שונות במדעי החברה ובמדעים הניסויים שלעתים מייצרות בלבול.

הדרך הטובה ביותר להסביר את המודל היא דרך המהות שלו. המודל מתייחס לשני סוגי אפקטים: קבועים ורנדומליים. אפקטים קבועים הם משתני רגרסיה רגילים, אפקטים רנדומליים הם משתנים ברמת היחידה (במקרה שלנו, כיתות) שהמודל מאפשר למקדמים שלהם להשתנות בין יחידה ליחידה, בין כיתה לכיתה. האפשרות הזאת היא המאפיין הייחודי של המודל הרב שלבי. הדבר מאפשר לקבוע ו/או למקדמי המשתנים – במקרה שלנו, לסיכוי הממוצע לדחייה חברתית או חרם בכיתה וגם לקשר בין משתנים מסבירים לבין הסיכוי להיות מוחרם או דחוי - להשתנות בין כיתה לכיתה. המשגה כזו מניחה שכמו הרופאה בדוגמא הקודמת, הכיתה משפיעה על הקשר בין המשתנים, וכיוון שהשפעה זו אינה צפויה, מתייחסים אל השינוי בה כשינוי רנדומלי. במדעי הטבע, במרבית המקרים, לא מבקשים לחשב מה משפיע על המקדמים של הכיתות השונות אלא מתמקדים בבחינת שונות המקדמים על מנת להסיק את הכח ההסברי של הוספת המשתנים הרנדומליים. במדעי החברה קיים עיסוק ניכר בשאלה מה המשתנים שמשפיעים על השונות בין היחידות.

כדי להבין את המודל נח להתחיל עם משוואה חד שלבית ליניארית, ממנה לעבור למשוואה רב שלבית ליניארית, ולבסוף למשוואה לוגיסטית רב שלבית. במשוואה חד שלבית יש קבוע שמייצג את ממוצע התופעה (לדוגמא, חרם או דחייה חברתית) ביתא וטעות של התלמיד i בכיתה j שקובעת את הפער בין הסיכוי לתופעה עצמה:

$$y_{ij} = \beta + r_{ij}$$

במצב בו אנחנו הופכים את הקבוע לאפקט רנדומלי, כלומר, מאפשרים לו להשתנות בין כיתה לכיתה, אנחנו למעשה מתייחסים לקבוע כאל רכיב שבעצמו מורכב משני רכיבים – הממוצע הכללי והממוצע של היחידה.

$$y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \mid \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

הרכיב הראשון, γ_{00} , מייצג את הממוצע הכללי של התופעה. הרכיב השני, u_{0j} , מייצג את ההפרש בין הממוצע הכללי לבין הממוצע ביחידה הספציפית j (במקרה שלנו הכיתה הספציפית).

המודלים בהם אשתמש בניתוח אינם ליניאריים אלא מודלים לוגיסטיים בינומיים שמטרתם לאמוד את הסיכוי להיות במצב של חרם או דחייה חברתית, ולכן המשוואה שלהם תראה כך:

$$\ln\left(\frac{p_{ij}}{1-p_{ij}}\right) = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

ההנחות של המודל הלוגיסטי בינומי מעצבות את צד שמאל של המשוואה, את האופן בו אנחנו מנסחים את המשתנה התלוי. $\frac{p_{ij}}{1-p_{ij}}$ הוא יחס הסיכויים לקורבנות. יחס הסיכויים יכול להיות כל מספר שהוא ו- p עדיין ישמור על טווח שבין 0 ל-1. כפי שצוין מעלה, המודל מניח שהדרך הנכונה ביותר לאמוד שונות של יחס סיכויים היא דרך משוואה לוגיסטית. כלומר, הקשר בין המשתנים אינו ליניארי וקיים קשר בין האומדנים של המשתנים המסבירים לבין שינוי בהם. בנוסף, קיימת הנחה שהמשתנים המסבירים נמצאים בהשפעה הדדית זה על זה. המודל ההיררכי בא לידי ביטוי באופן בו מוצגים המשתנים הבלתי תלויים. כפי שניתן לראות, הקבוע מורכב משני רכיבים – הקבוע הכללי ו- u_{0j} שמייצג את המרחק של הקבוע ביחידה j מהקבוע הכללי.

במהלך העבודה המקדמים שיוצגו יהיו המקדמים האקספוננציאליים או המולטיליפליקטיביים. כלומר, לפני שנציג את המקדמים שני צידי המשוואה יהיו חזקה של e , והמקדמים שיוצגו יהיו e בחזקת המקדמים האדפטיביים הבאים:

$$\ln\left(\frac{p_{ij}}{1-p_{ij}}\right) = \gamma_{00} + u_{0j} + B * X_{ij} + r_{ij} \xrightarrow{yields}$$

$$\begin{aligned} \frac{p_{ij}}{1-p_{ij}} &= \exp(\gamma_{00} + u_{0j} + b_1 * x_{1ij} + b_2 * x_{2ij} + \dots + r_{ij}) = e^{\gamma_{00} + b_1 * x_{1ij} + b_2 * x_{2ij} + \dots + u_{0j} + r_{ij}} \\ &= e^{\gamma_{00}} * e^{b_1 * x_{1ij}} * e^{b_2 * x_{2ij}} * \dots * e^{u_{0j}} * e^{r_{ij}} \end{aligned}$$

במשתני דמה שמקבלים ערך 1 או 0 מקדמים אלה קלים יותר לפרשנות ומשמעותם היא שיחס הסיכויים מוכפל במקדם. במשתנים שאינם משתני דמה גם מקדמים אלה בעלי פרשנות מורכבת ובהתאם הדגש יהיה על מובהקות המקדמים ולא על הערך הנומרי של המקדם.

נספח 1.1: דיון בסיבות אפשרויות לכך שילדים לא נכנסו לקאנון של המחקר הביקורתי כקבוצה מדוכאת וכמעט ולא נחקרו כקבוצה בפני עצמה על ידי אתנוגרפים: אחרות זמנית, מעמד של קדושה, ומיקום מבני שמקשה להיאבק

ההיעדרות של ילדים ממחקרים אתנוגרפיים ומהמחקר הביקורתי אינו תוצאה של החלטה של קהילות המחקר: סוציולוגים ואנתרופולוגים לא התנגדו לטענה שיש לחקור ילדים כקבוצה חברתית מרכזית שמרכיבה חברה ושחבריה הם סוכנים חברתיים, ובדומה חוקרים ביקורתיים לא הציגו טענת נגד לטענה שילדים הם קבוצה מוחלטת. עם זאת, היעדר התנגדות לא הפך לקבלה, אלא ליחס שנע בין התעלמות מחקרית לאזכורים שוליים. כנראה שעד היום, קיימת אמת בטענתו של ג'נקס ש"ילדים הם "אחר" (an Other) שלמודרניות קשה במיוחד לאמץ לחיכה" (Jenks, 1982)

קשה להציע הסבר מקיף וממצה ל"אי הקבלה הפסיבית" של ילדים שמאפיינת חלק ממסגרות המחקר בסוציולוגיה ואנתרופולוגיה ובתיאוריה הביקורתית. במקום הסבר, אני מציג שלושה מאפיינים של המסלול הייחודי שהאחרות של ילדים עברה במאה העשרים שניתן לשער שתרמו לכך: ילדים הם "אחר" זמני, ילדים זוכים להערכה גבוהה והשקעת משאבים רבה מצד מבוגרים, ילדים מעולם לא זכו לייצג את האינטרס של עצמם.

כמו כל גבול או קטגוריה חברתית, ילדות היא הופכי של מונח אחר – בגרות (adulthood). מצד שני, כפי שמציינת שנהאן (shanhan, 2007: 414-415), ילדות אינה נצחית אלא קטגוריה זמנית בהגדרתה, וילדים הופכים להופכי שלהם – למבוגרים. מדובר במאפיין ביולוגי אך תמיד גם חברתי, וילדים נחשבים לאלה שעדיין לא נחנכו לחברה, מי ש"לא מוכלים לגמרי בתוך הקבוצה [החברתית]" (Levy Strauss, 1993). עמדה מבנית, שלפי לוי שטראוס, גורמת לכך שילדים "חולקים את האחרות שמסמלת את הדואליזם העליון: זה של החיים והמתים" (שם). מנקודת מבטם של מבוגרים רבים, ילדים הם יצורים בהתהוות שכרגע אינם מהווים חלק מהקבוצה החברתית, והגיוני לחשוב עליהם לאור עתידם בו יהפכו

לחלק מהקבוצה. הזמניות של היות ילד, מאפיין ייחודי של ילדים, מאפשרת להשלים ביתר קלות עם דיכוי של ילדים.

שנית, ההבניה הנוכחית של ילדות כוללת אלמנטים שמעניקים לילדים הרבה יוקרה וכח: הענקת ערך עצום לילדים, הפיכת הקשר עמם לקשר החברתי החשוב ביותר בחייהם של מבוגרים (Beck, 1992)¹², ואף קידושם (Zelizer, 1985). אלמנטים אלה מיוחסים לילדים לצד הבנייתם כסובייקט של סכנות, כיצורים תלותיים וחסרי ישע (Heywood, 2001). שילוב המאפיינים האלה הפך ילדים לסכנה/אחריות מתמדת שמופקדת תחת ידיו של המבוגר האחראי, ועיצב את היחסים הבין דוריים בין מבוגרים לילדים כיחסים של חובה מוסרית תובענית ביותר לטיפוח והגנה. חובה שהיא, בין השאר, עול דורש משאבים. כפי שמנסח זאת בק, "עם הופעתו, הילד מפתח דיקטטורה של צרכים" (Beck, 1992:118); כותרת המאמר שכותב באומן על ילדים היא "ילדים הופכים אותך לעני יותר ומאושר יותר" (Bauman, 2006). על בסיס זה מבוגרים מתקשים לראות בילדים קבוצת מדוכאת ואף להיפך, רבים מהם חשים שליליים יש יותר מידי זכויות, שהורים הם אלה שנושאים בנטל, ושהדבר בא לידי ביטוי גם ביחסי הכח, לדוגמא, יחס חצוף ומזלזל מצד ילדים (Qvortrop, 1997). הבניה כזו אינה ייחודית לילדים, מדובר במאפיין של האופן בו מובנת "אחרות בתוך המשפחה": נשים וזקנים, לעתים קרובות, חולקים מאפיינים אלה, והדיכוי שלהם מתואר כדאגה והגנה, וזאת בניגוד לאחרות החיצונית של השחור, היהודי או הערבי, אשר אינם מושא להגנה אלא מהווים איום. אין זה מפתיע שהצירוף נשים, זקנים וילדים מופיע לעתים קרובות, וגם שלילת הזכויות שלהם הולכת, מסורתית, יחד¹³. בעוד שטענה לשלילת זכויות נשים בהתבסס על היותן

¹² אולריך בק מציב את הקשר הורה-ילד כמערכת היחסים היציבה האחרונה "ילדים הם המקור לקשר האחרון שנחשב לראשוני, יחידני, שלא ניתן להחליפו, ושאינו ניתן להתרה. בני זוג באים והולכים, הילד נשאר. כל מה שנחשק אבל לא מוגשם במערכת היחסים מופנה אל הילד [ילדים הם] האלטרנטיבה האחרונה שניתן להציב לבדידות אל מול העלמות האפשרות של אהבה" (Beck, 1992: 118).

¹³ אם כי הגבולות הללו נזילים ולעתים כוללים גם את מי שפשעו כנגד הסדר, כפי שניתן לדוגמא בדבריו של סיאס, אחד התיאורטיקנים הבולטים של המהפכה הצרפתית ב-Preliminaires de la constitution "כל תושבי המדינה צריכים ליהנות מהזכויות של אזרחים סבילים... לא כולם הינם אזרחים פעילים. נשים, לפחות בשלב הנוכחי, ילדים, זרים וכל אלה שאינם תורמים מאומה למסד הציבורי אינם

תחת חסותו של גבר אינה מקובלת כעמדה לגיטימית בקרב חוגים "ליברלים", יחס זה בהחלט מקובל בנוגע לילדים, אשר נתפשים כפרויקט מתמשך ותובעני של טיפוח, בעיקר בקרב מבוגרים ממעמד גבוה (Lareau, 2010), כלומר, בקרב הנשאים המרכזיים של שיח הזכויות (מזרחי, 2011). קוורטרופ מגיב לטענה זו בחדות ומציין ש"ייתכן מאוד שיחסי כוחות אלה אכן מתקיימים כאשר ילדים ומבוגרים מתעמתים זה מול זה בחיי היומיום, אך מבחינה חברתית זו תמונה מעוותת" (Qvortrop, 1997: 84). לבסוף, ילדים מעולם לא היו מי שהובילו את המאבק החברתי לזכויות ילדים או את המחקר של ילדים. ההבניה החברתית של ילדים, השיוך המוסדי הכפוי שלהם, והאחרות הזמנית המאפיינת אותם משתלבים לעמדה מבנית השוללת מילדים את המשאבים הראשוניים הנדרשים בכדי לחקור או להוביל מאבק. מאבקהם של נשים, שחורים וגברים לא אירופים אחרים, מגלים שאחד התנאים לשינוי, הוא ערעור על הנחת האחרות הטבעית - בין אם בצורת טענה שלא קיימת זהות כטבע ובין אם בהצבעה על כך שהקבוצה בעלת הכח מבנה את הטבע באופן אידיאולוגי - ויש יסוד להאמין שגם שינוי מצבם של ילדים תלוי בערעור הטבעיות כפי שמיוחסת להם כיום (Qvortrup, 1997: 83). לכן, לא מפתיע ש"טובת הילד כעקרון מוביל של אמנת האו"ם לזכויות הילד מתנגשת עם ההעדפות של ילדים עצמם" (Reynolds, Nieuwenhuys and Hanson, 2006: 292).

צריכים להיות בעלי השפעה פעילה בעניינים ציבוריים" (מצוטט אצל אגמבן, 2003: 413). או בהתייחסותו של לנז'ונה, פילוסוף ופוליטיקאי צרפתי בתקופת המהפכה, בדיונו ב – les membres du souverain לכך ש"ילדים, חולי רוח, קטינים, נשים, אלה שנידונו לעונש מאסר או לעונש קלון... לא יהיו אזרחים" (שם).

למצב זה השלכות רבות על מחקר ילדים ועל כוחם החברתי של ילדים¹⁴, ביניהן, העובדה שילדים לא הפכו לקבוצה חברתית מרכזית בתיאוריה הביקורתית ובמחקר האנתרופולוגי.

14 לדוגמא:

- בניגוד לדרישה בסיסית במאבקם של נשים ושחורים להיכלל בהגדרת האזרחים ולקבל את הזכות להצביע כמעט ואין דיון בזכותם של ילדים להצביע ולקבוע את גורלם או להעמיד את עצמם לבחירה
- חלק ממדינות אירופה אימצו סעיפים באמנת האו"ם לזכויות הילד שמאפשרות לילדים להתארגן. באופן שאינו מפתיע, סעיף זה מיושם באופן סמלי ובחוסר רצון (Mitra Serrier and Kirshner, 2013). אך הבעיה עמוקה מכך, השייך המוסדי הכפוי של ילדים לא מאפשר להם לתפוס עמדות כח חברתיות אמיתיות, כך שהתארגנות של ילדים לא יכולה להוביל למיצוב של ילדים בעמדת כח כלכלית שלטונית או מחקרית.
- מאבק שמובל על ידי סולידריים חברי קבוצה פריבילגית מעוצב בהתאם. כך, פעילים למען ילדים בתחילת המאה מעידים שהם השתמשו בשיח של זכויות ילדים כדי לקדם זכויות של קבוצות מוחלשות אחרות, כמו שחורים (Salender, 2003: 4).
- הילדות הראויה עוצבה לפי תפיסת המבוגרים של ילדות: ילד שנדרש ללמוד בבית ספר שהוא שונא "מקבל חינוך יאות", ולעומתו ילד שעובד בעבודה שהוא אוהב הוא "מנוצל". ילד שרוצה להפסיק ללמוד בבית ספר מנוע חוקית לעשות זאת והורה שיכפה על הילד שלו להכין שיעורי בית לא ייתפס כהורה כופה אלא כהורה דואג
- מאפיינים של ילדים שלא תואמים לתפיסת הילדות הטבעית הזנחו. לדוגמא, בניגוד לעבודות בית שמבצעות נשים אשר זכו להכרה כעבודה, עבודות בית של ילדים עדיין נתפסות כלא-עבודות (Zalizer, 2013: 72-85).

2. קורבנות לחרם חברתי בכיתה: נתונים סוציולוגיים ראשוניים

בעולם ובישראל קיימת הכרה הולכת וגוברת שקורבנות לבריונות בכיתה היא בעיה חמורה שיש להתמודד איתה, הבנה שהושפעה רבות מהעלייה החדה במחקרי בריונות ותשומת הלב התקשורתית שמוענקת לתופעה (Smith, 2014). המחקר תיעד את ההשלכות החמורות של בריונות הן על קורבנותיה והן על מי שמתעללים באחרים, שבאות לידי ביטוי בדיכאון חמור המלווה במחשבות אובדניות (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, and Rantanen, 1999; McDougall and Vaillancourt, 2015). מחקר פחות הוקדש לקשר בין משתנים סוציולוגיים מרכזיים כמו מעמד או גזע לבין הסיכוי לקורבנות (Swearer, Espelage, Vaillancourt, and Hymel, 2010). בישראל, חוקרי אלימות בבית הספר בחנו משתנים אלה בשלב מוקדם ובאופן חלוצי. אך כפי שמציין אולביוס (Olweus, 2013), ושעולה במוצג בפרק זה, קיים הבדל משמעותי בין קורבנות לבריונות לקורבנות לאלימות בכלל. הפרק הנוכחי מתמקד בקורבנות לחרם חברתי בכיתה ביחס למשתנים סוציולוגיים בישראל. הניתוח מתמקד במין, לאום (ערבים-פלסטינים אל מול יהודים), ומעמד, ובוחן האם קיים קשר בין כל אחד מהמשתנים הללו, הצלבות ביניהם ותתי קטגוריות שלהם, לבין דיווח על קורבנות לחרם בכיתה. הפרק מתבסס על מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית (מיצ"ב), סדרת מבחנים שאלונים וסקרים שעורכת מדינת ישראל בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בכל שנה. המדדים מחולקים לשני חלקים: מבחנים לימודיים, ושאלוני אקלים וסביבה. הראשון מורכב ממבחנים הבוחנים את יכולות התלמידים באנגלית, בחשבון ובשפת האם (עברית או ערבית). החלק השני - שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית - מתמקד בנושאים כגון "יחסים בין באי בית הספר (מורים, תלמידים והורים), מסוגלות עצמית ומוטיבציה ללמידה

של התלמיד, מעורבות חברתית ותרומה לקהילה, תחושת מוגנות וביטחון, למידה פעילה ורלוונטיות¹⁵. עד לשנת 2014 שאלוני המיצ"ב הועברו בכל שנה בחצי מבתי הספר בישראל, והחל משנה זו שאלוני המיצ"ב מועברים בכל שנה בשליש מבתי הספר בישראל. המבחנים בנושאי הלימוד מועברים בכיתות ב', ה' ו-ח' ושאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית, עליהם מתבסס הפרק, מועברים לתלמידי כיתות ה'-ט'. משנת 2007, שאלוני האקלים כוללים שאלות בנוגע לקורבנות לאלימות, וביניהן שאלה שבוחנת קורבנות לחרם חברתי.

בניתוחים של הקשר בין קורבנות לחרם למאפיינים קולקטיביים כמו כיתה, המגזר החינוכי, או רמת כיתה – 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 מין, השכלת הורי התלמיד/ה או הלאום שלו/ה, 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.

בתרשים 2.1 מוצגים אחוז התלמידים שדיווחו על פגיעה מסוגים שונים של אלימות בשנת 2015. סוגי האלימות בתרשים מחולקים לפי סוגי הבריונות השונים: בריונות פיזית, בריונות חברתית או יחס (relational) ובריונות רשת (Hymel and Swearer, 2015), אך חשוב להבהיר שלא בכל המקרים יש ברשותנו מידע שיכול לקבוע האם מדובר באלימות או בבריונות. כזכור, כדי שפעולה תיחשב ל-bullying עליה לענות על שלושה מאפיינים: (1) אלימות המבוצעת בכוונה; (2) חזרתיות; (3). יחסי כוח בלתי שווים בין התוקף לקורבן. בשאלות האקלים לא מצוין האם האלימות שהופעלה היתה א-סימטרית ובוצעה באופן חזרתי ולכן לא ניתן להשתמש בנתונים אלה כאומדנים לבריונות (Olweus, 2013). יוצא הדופן

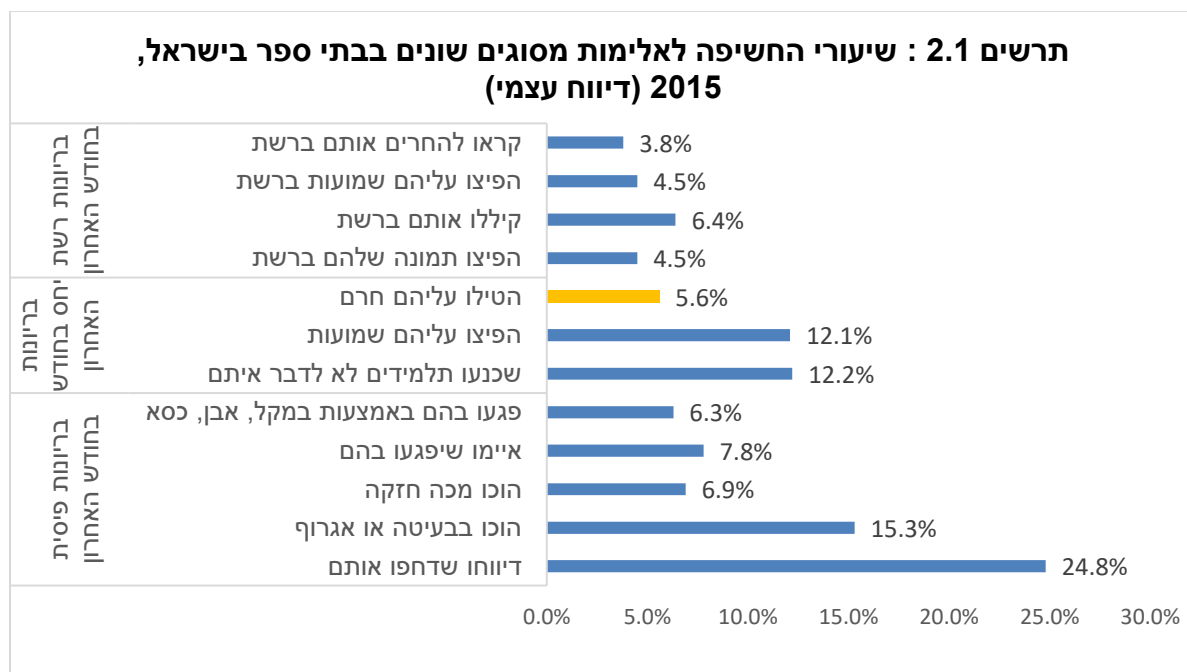
¹⁵ הוחזר מאתר משרד החינוך ב31 לינואר 2017. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav>

היחיד הוא חרם. חרם היא אלימות הדורשת אי סימטריה וחזרתיות לקיומה האפקטיבי, כלומר, היא בריונות במהותה¹⁶, אולי זו הסיבה לכך שחרם היא המילה שילדים עצמם משתמשים בה כדי לתאר בריונות.

ההתמקדות בחרם אומנם מאפשרת לוודא שהאלימות הנבחנת היא בריונות, אך למיקוד זה גם חסרונות. חרם היא אלימות חמורה ששיעור המדווחים עליה נמוך יחסית. סקיבה וסימונס מבקרים את המיקוד המחקרי באלימות חמורה ומצביעים שבכל הנוגע לתחושת בטחון של תלמידים מאפיינים "רכים" יותר כמו טיב הקשר בין תלמידים בכיתה, לעתים בעלי חשיבות רבה יותר (Skiba and Simmons, 2004). לכן, חשוב להבהיר שהדיון הנוכחי בחרם, אלימות חמורה, אינו מבקש ליתר דיון מקביל באלימות רכה יותר. סוגי האלימות נבדלים זה מזה: המתאם בין חרם לבין משתנים סוציולוגים שונה מהמתאם בין סוגי אלימות אחרים למשתנים אלה. אך קיים גם משותף: המתאם בין קורבנות לחרם לבין קורבנות לכל אחד מסוגי האלימות האחרים, לרבות אלימות רכה יחסית, גבוה מאוד (המתאמים מוצגים בנספח 2.1), וניתוח גורמים (Factor analysis) מראה כי כל סוגי האלימות קשורים ביניהם ומייצרים גורם (פקטור) אחד.

כפי שניתן לראות בתרשים 2.1, בשנת 2015, 5.6 אחוזים מהתלמידים דיווחו שבחודש האחרון הטילו עליהם חרם. 3.8 אחוזים דיווחו שקראו להחרים אותם ברשת (להתייחסות למדידת חרם חברתי לאור שתי השאלות – בנוגע לחרם וחרם ברשת, ראה נספח 2.2).

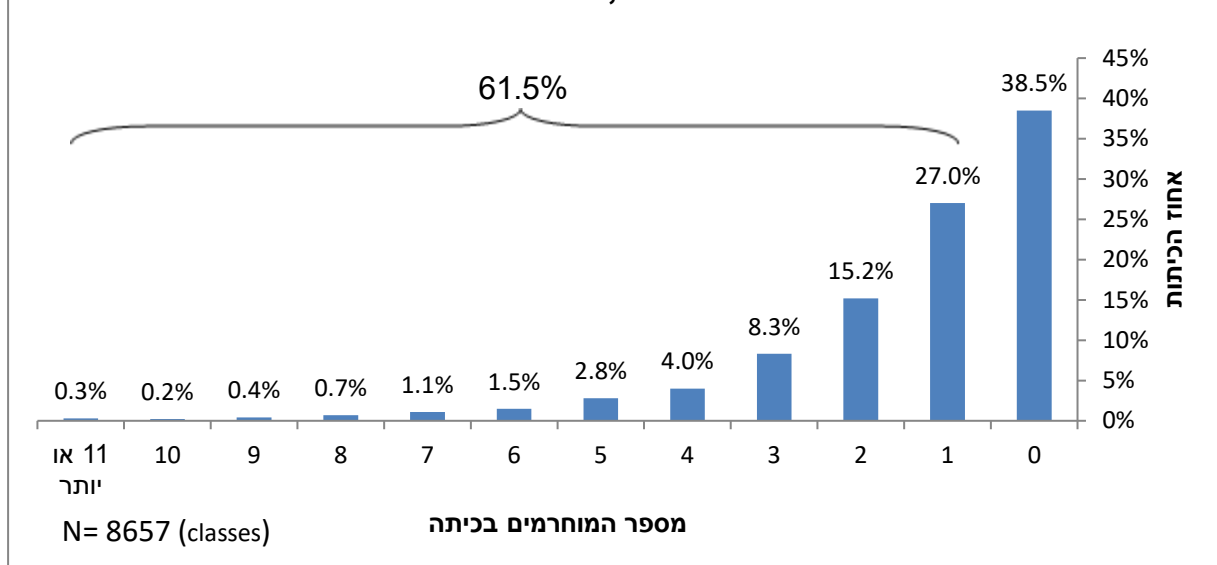
¹⁶ אני בוחר להמשיג חרם כאלימות שדורשת המשכיות וא-סימטריה אך מדובר בעמדה שאינה חסינה מביקורת. ניתן לטעון שחרם לא דורש אי סימטריה בכך בין מוביל החרם, ככל שקיים תלמיד מובחן שמוביל את החרם, לבין הילד/ה המוחרם/ת. לטעמי, עמדה זו בעייתית כיוון שחרם נכפה על התלמיד המוחרם ולכן נשען על הבדל בכך שבין קבוצת המחרמים לבין הילד/ה המוחרמת. גם ההמשכיות והחזרתיות של החרם ניתנים לביקורת - ייתכן שחלק מהתלמידים המדווחים על קורבנות לחרם מתייחסים לפעולה חד פעמית שאינה חזרתית כמו תלמיד שלא הזמין אותם למסיבת יום ההולדת כהחרמה. על מנת לבחון אפשרות זו יש לבצע מחקר שישווה בין דיווחי תלמידים בסקרים לבין מידע אמפירי נוסף – ראיונות או תצפיות.



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 למשך ההשפעה של אלימות מילולית היו 23 אחוזים ו-24 אחוזים בהתאמה) (ראובני, 2011).

תרשים 2.2 מפלח את הכיתות לפי מספר הלומדים בהם שדיווחו שהיו קורבנות לחרם. הממצאים המוצגים בתרשים זה בעלי חשיבות רבה: אומנם מיעוט מהתלמידים סובלים מקורבנות לחרם (5.6 אחוזים), אך בלמעלה מ-60 אחוזים מהכיתות ישנו ילד אחד לפחות הסובל מחרם.

תרשים 2.2: התפלגות הכיתות לפי מספר התלמידים המוחרמים בכיתה, 2015



ההשפעה של חרם בכיתה על תלמידים שאינם קורבנותיה הישירים עוצמתית במיוחד, כיוון שבחלק ניכר מהמקרים ילדים צריכים להחליט האם הם משתפים פעולה עם ההחרמה או לא, כאשר כל החלטה נושאת עמה קושי רב. בהתחשב באופי הקולקטיבי של חרם, בסבל העצום שנגרם לילד המוחרם, ולכך שחרם משפיע על כל הילדים בכיתה, נראה שבכל כיתה בה קיים ילד מוחרם דרושה התערבות בהולה. מדובר במרבית הכיתות בישראל.

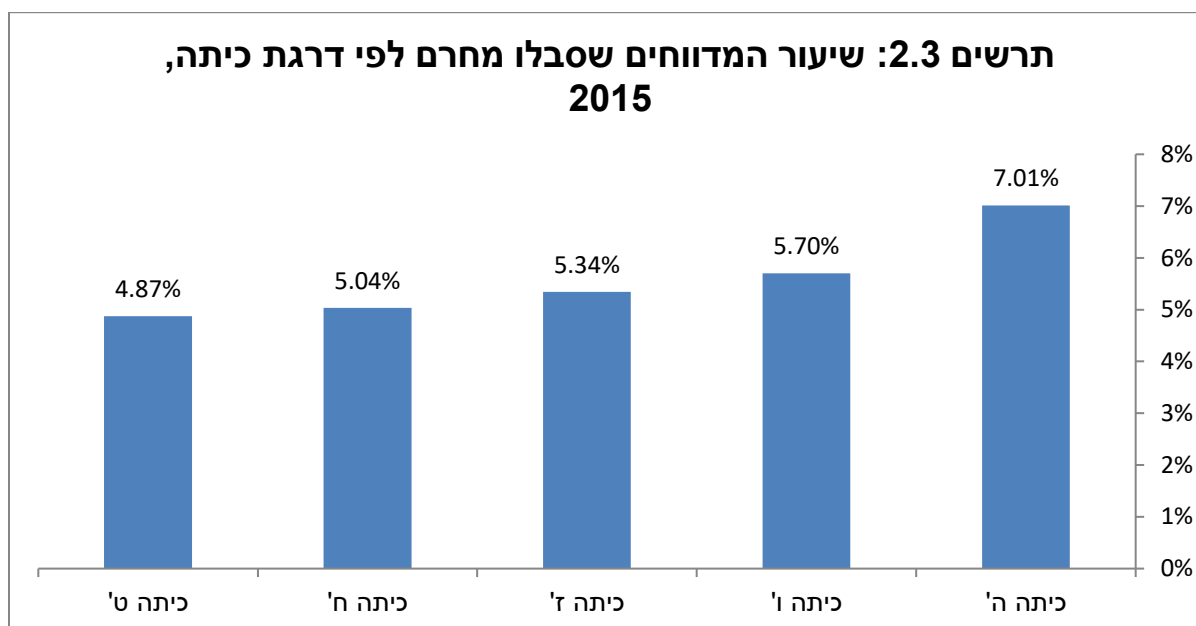
בתרשים 2.3 מוצגים שיעור הסובלים מחרמות לפי דרגת כיתה. בדומה לממצאים בנוגע לבריונות

(DeVoe and Bauer, 2011), וממצאים מישראל בנוגע לאלימות בבתי ספר (Astor and

Benbenishty, 2005) ובריונות בישראל (Harel-Fisch, Abdeen and Navot, 2016: 96) – יש לציין

שבמחקר אין התייחסות למובהקות ההבדלים לפי רמת כיתה אך מוצגים הבדלים כאלה, גם תופעת

החרם נפוצה יותר בשנות היסודי, בכיתות ה'-ו', ושיעור הילדים שסובלים מחרמות או מבריונות יורד ככל שתלמידים גדלים (הפערים מובהקים¹⁷ לפי מבחן ANOVA).



2.1. מאפייני התלמידים הסובלים מחרם: לאום, מין, והשכלת הורים

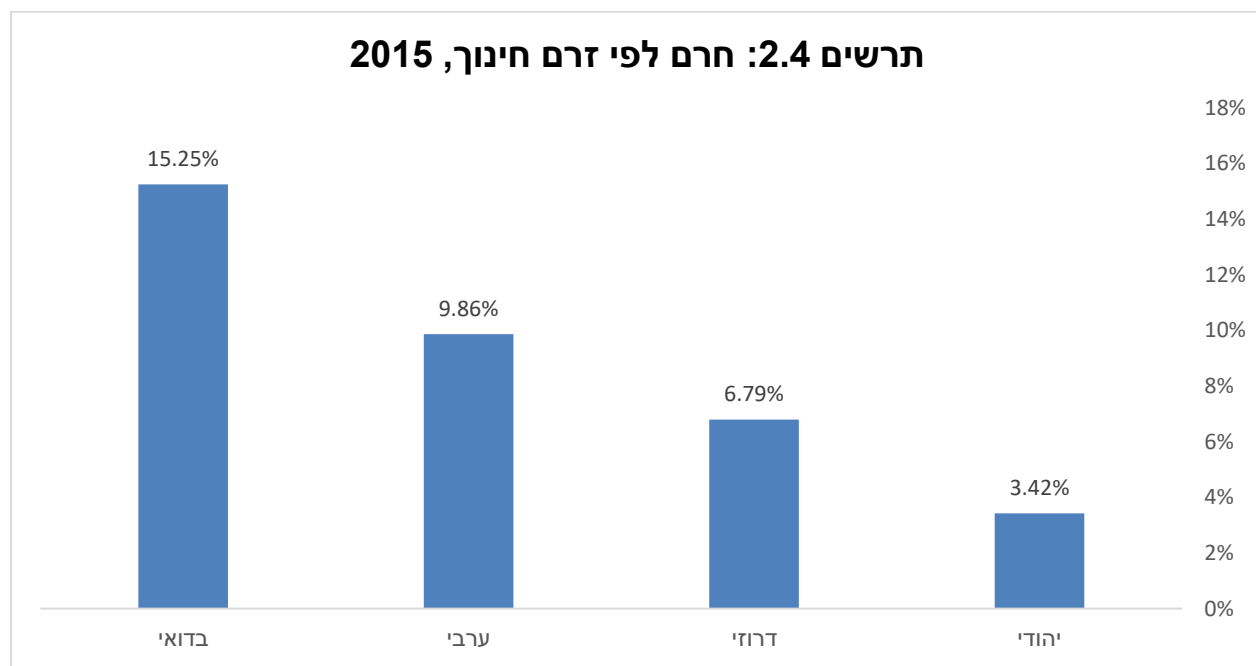
2.1.1. לאום

הממצא הבולט ביותר בנוגע לחרמות הוא שתלמידים הלומדים בבתי ספר בחינוך הערבי (ערבים, בדואים ודרוזים) סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים בהרבה מאשר תלמידים בחינוך העברי (תרשים 2.4): 3.42 אחוזים בלבד מהתלמידים בחינוך העברי לעומת 6.79 אחוזים מהתלמידים בזרם החינוך הדרוזי, 9.86 אחוזים מהתלמידים בזרם החינוך הערבי ו 15.25 אחוזים מהתלמידים בזרם החינוך הבדואי. בחינת ההבדלים לפי דרגת הכיתה מעלה שב-79 אחוזים מהכיתות בחינוך הערבי יש לפחות

¹⁷ לאורך כל המאמר שימוש במונח "מובהק" ללא מידע נוסף מתייחס לרמת מובהקות שנמוכה מ 0.01.

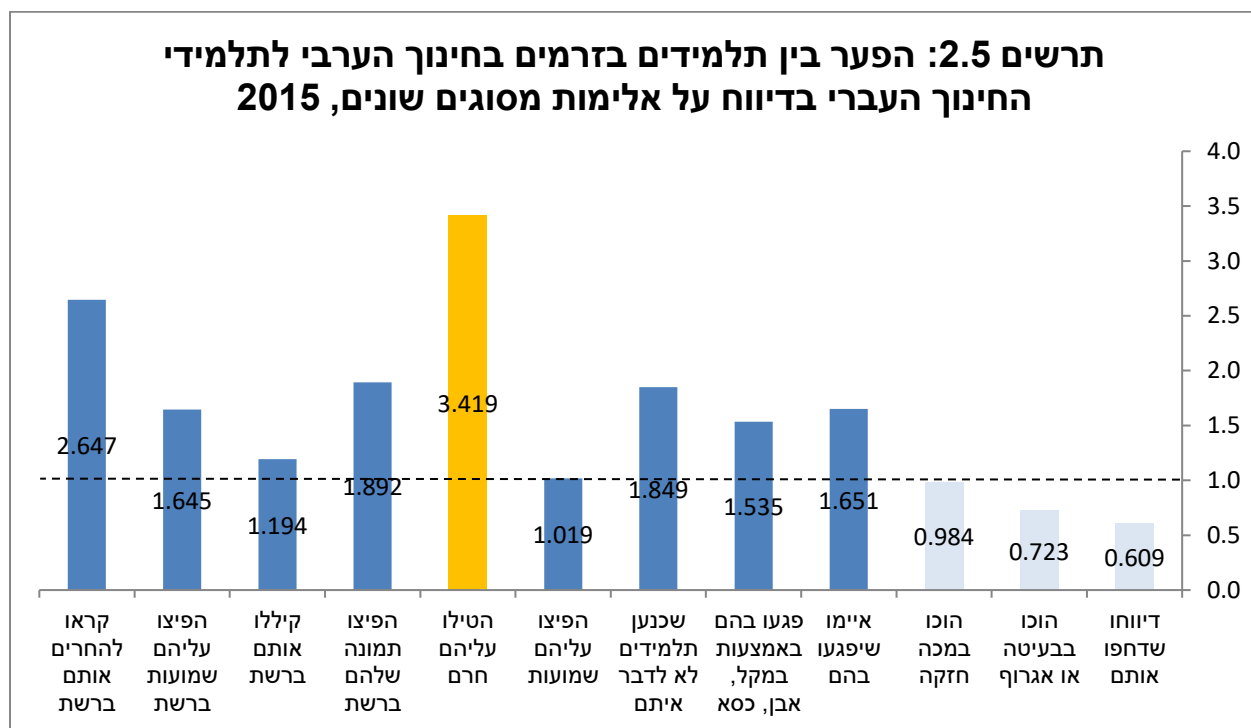
בחינת ההבדלים לפי כיתות מעלה שב- 79.3 אחוזים מהכיתות בחינוך הערבי ישנו/ה ילד/ה אחד/ת לפחות הסובל/ת מחרם לעומת 50.4 אחוזים מהכיתות בחינוך העברי.

הפער בין זרמי החינוך בשיעור התלמידים המדווחים על קורבנות לחרם מעלה את השאלה אם מדובר בפער שהוא ייחודי לתופעת החרם, או שמא מדובר בפער כללי בין תלמידים בחינוך העברי לתלמידים בזרמים בחינוך הערבי בשיעור הדיווח על קורבנות בכיתה.



בתרשים 2.5 מוצגים הפערים בין תלמידים בזרמי החינוך הערבי לתלמידי החינוך העברי בדיווח על סוגי אלימות שונים. יחידת המדידה היא יחס הסיכויים, כלומר הסיכוי להיות קורבן לחלק לסיכוי לא להיות קורבן. הפער המוצג בתרשים הוא יחס הסיכויים של יהודים חלקי יחס הסיכויים של ערבים. מדד ששווה ל-1 מציין שיעור שווה של דיווח על קורבנות בקרב יהודים וערבים. מדד גבוה מ-1 מציין מצב שבו יהודים חשופים לתופעה יותר מאשר ערבים, וככל שהמדד גבוה יותר הפער בין יהודים לערבים גבוה יותר. מדד שנמוך מ-1 מציין מצב שבו ערבים חשופים לתופעה יותר מיהודים, וככל שהמדד קטן יותר הפער בין

ערבים ליהודים גבוה יותר. היחס בין זרמי החינוך בנוגע לדיווח על חרם עומד על 3.42 והוא הגבוה בין כל סוגי האלימות בבית ספר. הפער השני בגודלו בין יהודים לערבים נוגע לדיווח על החרמה ברשת (2.65). כלומר, חרם הוא סוג אלימות שבנוגע לו הפער בין יהודים לערבים גבוה במיוחד.



יש לציין שבמחקרים קודמים נמצא שערבים מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על קורבנות לבריונות בכלל מאשר יהודים (Harel-Fisch et al., 2016: 96). במחקרים שבחנו סוגי אלימות שונים, נמצא שערבים מדווחים על שיעורים גבוהים יותר של אלימות פיסית חמורה או לאיומים, אך מדווחים פחות על קורבנות לאלימות חברתית-מילולית (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor and Zeira, 2004; Benbenishty and Astor, 2005; Khoury-Kassabri, 2011). עם זאת, עיון מדוקדק יותר במחקר המקיף של בנבנישתי ואסטור, שהכיל שאלה בנוגע לחרם, מעלה שאומנם אלימות חברתית מילולית נפוצה יותר בקרב ערבים, אך חרם אינו מתנהג בדומה לשאר הפריטים בקטגוריה הזו. בניגוד לכל הפריטים האחרים שנכללים תחת הקטגוריה אלימות חברתית-מילולית, שיעורי החרם בקרב תלמידים

ערבים גבוהים בהרבה מהשיעור המתועד בקרב תלמידים יהודים (Benbenishty and Astor, 2005: 44, 36). בנוסף, במחקרים המוזכרים מעלה, אלימות חברתית-מילולית מוגדרת באופן מרחיב שמוביל לכך ש 70%-82% מהתלמידים חוו אלימות חברתית-מילולית (Khoury-Kassabri, Benbenishty, 2005; Astor and Zeira, 2004; Benbenishty and Astor, 2005), לעומת שיעור נמוך בהרבה של קורבנות לחרם. זו דוגמא נוספת לחשיבות ההבחנה בין קורבנות לבריונות לבין קורבנות לאלימות שאינה בהכרח א-סימטרית וחזרתית (Olweus, 2013), או לחלופין להבחנה בין קורבנות לאלימות חמורה אל מול אלימות מתונה (Benbenishty and Astor, 2005: 48-54).

הפער הגדול בין החשיפה של יהודים לחרם לחשיפה של ערבים דורש לבחון שמא הוא נובע מפערים בניסוח השאלה בעברית ובערבית. השאלון בערבית משתמש במילה מקאטעה (مقاطعة) לציון חרם¹⁸. התייעצנו לגבי המילה עם שתי מתרגמות, האחת ילידת 1983 והשנייה ילידת 1988 בכדי לדעת האם היא משמשת ילדים באופן דומה למילה "חרם". ילידת 1983 סיפרה שלמיטב ידיעתה המילה לא משמשת ילדים לתיאור יחסים חברתיים אלא מוגבלת לעולם המבוגרים, המתרגמת ילידת 1988 אמרה שלידיעתה המילה משמשת לתיאור חרמות בחברת הילדים (לצד המילה מחארבה (محاربة), ויצירת אחזאב (احزاب), ברית, לשם הכרזת חרם). על בסיס תגובות אלה ניתן לומר שלא מדובר בשימוש נפוץ וידוע כמו במילה חרם בעברית, שכל מבוגר וילד יודעים את משמעותה ומשתמשים בה לתאר את התופעה, אך בתרגום מוצלח שלפחות חלק מהילדים משתמשים בו בחיי היומיום שלהם.

יש לציין שהשאלה כוללת גם פירוט של פעולות הקשורות להחרמה: "בחודש האחרון קבוצת ילדים הטילה עליי מקאטעה, וסירבה לדבר או לשחק עמי". לבסוף, גם בתשובה לשאלה שמציינת התנהגות של חרם "אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי",

¹⁸ ברצוננו להודות לד"ר, מנהלת אגף פניות ומידע לציבור בראמ"ה, על העברת השאלות הרלבנטיות בשפה הערבית.

שכתובה בצורה זהה לחלוטין בעברית ובערבית ("حاول أحد الطلاب أن يفتح طلاباً آخرين بأن لا يكلموني أو لا يصاحبوني"), קיים הבדל ניכר בין תלמידים במגזר היהודי ובמגזרים הערבים, פי 1.85, הפער הרביעי בעוצמתו.

על מנת לוודא מעל לכל ספק שהמונח מקאטעה הוא אכן המתאים ביותר לתאר חרם בקרב ערבים-פלסטינים¹⁹ בישראל יש לבצע מחקרים תצפיתיים שיבחנו את האופן בו תלמידים מדברים על בריונות וחרם ולהשוות זאת לתשובות לשאלוני המיצ"ב. על הבסיס המידע שברשותנו כעת נאמר שייתכן שחלק מההבדל נובע כתוצאה מהבדל בפרשנות לשאלה, אך שכנראה שלא מדובר בגורם מסביר מרכזי. עוצמת הפערים בין הקבוצות בישראל יוצאת דופן ובמחקרים בעולם לא זוהו פערים דומים. בארצות הברית לדוגמא, 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.²⁰ כלומר, גם במדינות אחרות קיימים פערים, אך הם קטנים בהרבה, וסדירותם אינו תואמת לעמדת הכח של הקבוצה בחברה.

בלוח 2.1 מוצגות תוצאות רגרסיה לינארית שמפקחת על השכלת ההורים הממוצעת בכיתה. ניתן לראות שלמרות המתאם המובהק בין השכלת ההורים הממוצעת בכיתה לבין שיעור המדווחים על חרם בכיתה, המתאם נשאר מובהק ועוצמתי ביותר.

¹⁹ כפי שמציין דני רבינוביץ' הכינוי שמוענק לקבוצת הערבים/פלסטינים בישראל היא שאלה פוליטית (רבינוביץ', 1993). לטעמנו, הדרך הנכונה להכריע בה היא בהתאם לאופן בו חברי הקבוצה מכנים את עצמם. נכון ל-2013, 45% בחרו בכינוי ערבי-פלסטיני (סמוחה, 2015: 116), מתוכם הרוב בחרו בכינוי ערבי-פלסטיני בישראל (30%) וחלק בכינוי ערבי-פלסטיני (15%); 39.3% בחרו בכינוי ערבי: ערבי ישראלי (17%), ערבי בישראל (16.1%), או ערבי (6.2%); ו-11.6% בחרו בכינוי פלסטיני: פלסטיני בישראל (5.8%), פלסטיני ישראלי (3.2%), או פלסטיני (2.6%). לכן, לאורך הניתוח אכנה את הקבוצה וחבריה ערבים-פלסטינים. בהתאם, אשתמש במונח ערבי-פלסטיני. בטבלאות ובלוחות לעתים אשתמש בכינוי ערבי/ה.

²⁰ המרכז הלאומי לסטטיסטיקה חינוכית, 2017 <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015056.pdf>

מחקרים שביקשו להסביר הבדלים בחשיפה לאלימות בבית ספר בין יהודים וערבים ובין בדואים וערבים אחרים (חורי-כסאברי ועטר-שווארץ, 2008) הדגישו הבדלים כלכליים כגורם מסביר. בכל הנוגע לחרם, נראה שהבדלים כלכליים אינם מהווים גורם מתווך משמעותי לפערים בהיקף התופעה.

לוח 2.1: רגרסיה לינארית לאחוז התלמידים המוחרמים בכיתה, 2015		
3.805**	3.509**	קבוע
6.007**	7.101**	מגזר ערבי בדואי ודרוזי
-0.328**		השכלת ההורים הממוצעת בכיתה (ממוקד ביחס לממוצע)
5313	5609	N כיתות
0.219	0.214	R בריבוע
** p<0.01 *p<0.05		

בנבנישתי ואסטור דנים גם הם בפערים בין יהודים לערבים בישראל בדפוס אלימות בבית ספר. לצד פערים כלכליים, הם מתייחסים לגורמים מסבירים אפשריים נוספים: פשיעה, ודיכוי פוליטי (Benbenishty and Astor, 2005; Benbenishty, Astor, and Estrada, 2008). ייתכן שאלימות קהילתית ודיכוי פוליטי הם גורמים שמתווכים את הקשר בין מגזר לבין אלימות בבית הספר. על בסיס מחקרם של בנבנישתי ואסטור ניתן להציע הסבר נוסף. כפי שהם מציינים, "יתכן מאוד שהמשמעות החברתית של אלימות משתנה בין קבוצה לקבוצה (Benbenishty and Astor, 2005: 52). 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 על ידי כל הקבוצה (שם). תימוכין לכך שהבדל מסוג זה עשוי להוות גורם מסביר להבדלים בין יהודים וערבים ניתן לשאוב מניתוח הגורמים שבנבנישתי ואסטור, ולפיו התמיינות משותפת של אופני אלימות אינה תלויה בסוג האלימות אלא בחומרתה מציגים (Benbenishty and Astor, 2005: 48-54). בקרב יהודים חרם מתמין לקבוצות האלימות החמורה

לצד תקיפה בנשק או סחיטה. בקרב ערבים המגמה מעורבת – בחטיבת הביניים חרם מתמין לקבוצת האלימות המתונה יותר כמו דיווח על כך שתלמיד ניסה לאיים או לפגוע בכך או שתלמיד דחף אותך בכוונה, ובתיכון – גם לקבוצת האלימות החמורה וגם לזו המתונה. כלומר, ייתכן שההבדל בשיעור החרמות נובע מההבדל במשמעות החברתית של חרמות, כאשר זו חמורה פחות בקרב ערבים-פלסטינים בישראל. פרשנות זו דורשת ביסוס נוסף, במיוחד לאור ממצאים המוצגים בהמשך מאמר זה שמעלים שייתכן שגם בקרב ערבים חרם היא אלימות חמורה.

על מנת להפריך או לאשש השערות אלו, וכן לזהות גורמים מתווכים אופציונליים נוספים, יש צורך להעמיק ולבחון את הגורמים לפערים בין יהודים וערבים-פלסטינים בחשיפה לחרמות בכיתה.

2.1.2. מין

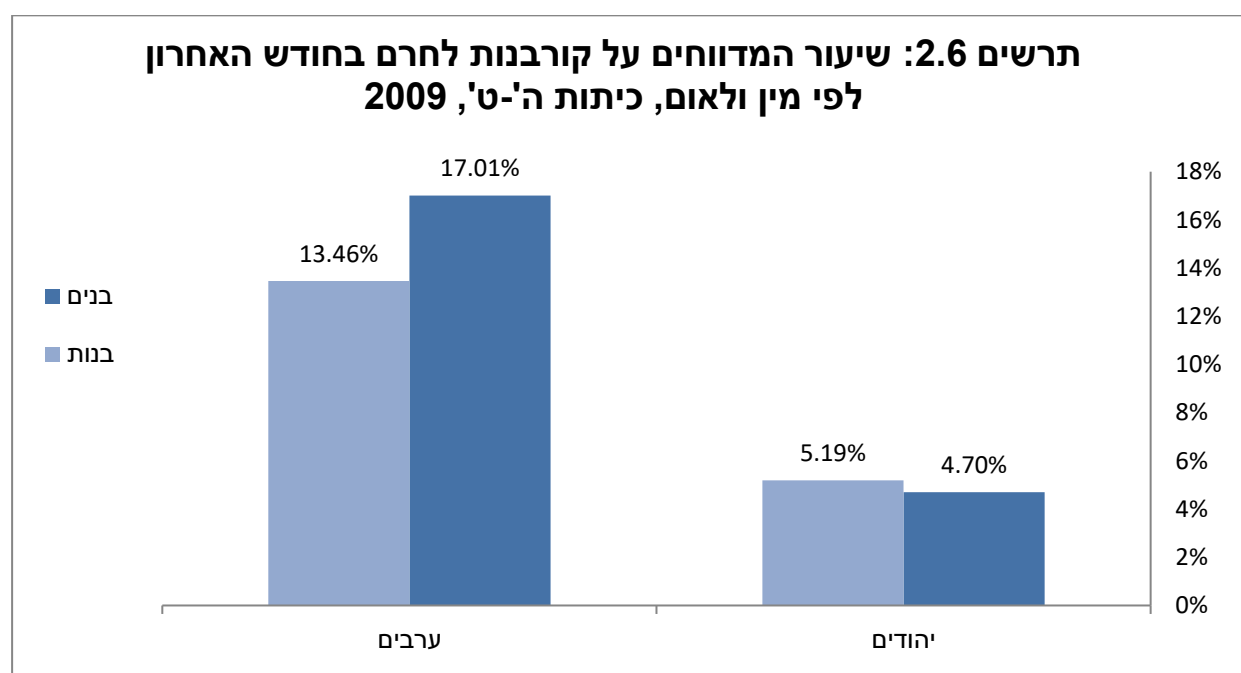
עשרות מחקרים מצאו שאלימות פיזית שכוללת הכאה, דחיפה, בעיטות, והרס רכוש מדווחת יותר על ידי בנים, ושאליומות יחס וחרם מאפיינת בנות (Faris and Felmlee, 2011; Peguero, 2012; Seals and Young, 2003; Varjas, Henrich and Meyers, 2009; Wang, Lannotti and Nansel, 2009). מחקרם המשווה של סמית' ושותפיו אף העלה שהממצא הזה עקבי ומאפיין את עשרים ואחת המדינות שנבחנו (Smith et al., 1999).

עם זאת, חוקרות רבות מבקרות חלוקה זו וטוענות שהממצאים באשר להבדלים בין המינים אינם חד-משמעיים (Duncan, 1999; Goldstein, Young and Boyd, 2008; Goodwin, 2006; Goodwin, 2008).²¹ אספלג' ושותפותיה מציינות שאלימות יחס הוגדרה מלכתחילה

²¹ 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 ילדים לא מתקיימת 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. דאנקן טען שהקשר בין מין לבין בריונות מתווך מעמדית: בעוד שבנות ממעמד סוציו-אקונומי בינוני גבוה בארצות הברית כמעט אף פעם לא ירביצו זו לזו, בקרב מעמדות נמוכים יותר, אלימות פיזית בין בנות נפוצה הרבה יותר.

כ"אלימות של בנות", וטוענות שזו הסיבה שממשיכים לראות בה אלימות של בנות אף שבמחקרים רבים לא מוצאים פערים בין המינים בנוגע לאלימות יחס (Espelage, Mebane and Swearer, 2004).

מחקר קודם מצא שבישראל בנים מדווחים יותר מבנות על מעורבות בבריונות בכל האופנים האפשריים, לרבות בריונות עקיפה (Craig et al., 2009). זאת בניגוד לרוב המכריע של המדינות (מתוך 40 שנבחנו) בהן בנות מדווחות על יותר קורבנות עקיפה לבריונות מאשר בנים (שם). בנבנית ואסטר מצאו שבישראל בנים מדווחים יותר מבנות על אלימות מילולית-חברתית בכלל ועל חרם בפרט (Benbenishty and Astor, 2005). עם זאת, הם בחנו את המתאם בין מין לבין קורבנות לחרם במדגם כולו ולא הפרידו בין תלמידים ערבים ויהודים. הנתונים הנוכחיים, המוצגים בתרשים 2.6, מגלים שבכל הנוגע לקשר בין חרם לבין מין, המגמה בישראל משתנה לפי לאום.



יותר. הוא גם מצביע על כך שהתגובה של בית ספר לאלימות פיסית של בנות חמורה יותר, דבר שעלול להקטין את הדיווחים על התנהגות כזו וליצור מצג שוא של פער בין המגדרים (Duncan, 1999: 92-94).

בקרב יהודים, בנות מדווחות על קורבנות לחרם בשיעורים גבוהים במעט מאלה של בנים: בשנת 2009²² - 5.19 אחוזים מהבנות דיווחו על חרם לעומת 4.7 אחוזים מהבנים. הפער אומנם לא גבוה אך מובהק. לעומת זאת, בקרב תלמידים במגזרים הערביים, בנים מדווחים על היותם קורבנות לחרם בשיעורים גבוהים יותר מאשר בנות, והפער ניכר: 17.01 אחוזים מהבנים מדווחים שהוחרמו בחודש האחרון לעומת 13.46 אחוזים מהבנות.

מחקר שהתמקד בהבדלים בין בנים ובנות בזרמי החינוך הערביים בדפוסי הקורבנות לאלימות בבית ספר מצא שבנים מדווחים יותר מאשר בנות על קורבנות לכל סוגי האלימות (חורי-כסאברי ועטר-שווארץ, 2008). הפערים היו גבוהים במיוחד בקורבנות לפגיעה פיזית, וביתר שאת בקורבנות לפגיעה פיזית חמורה. אשר לפגיעה מילולית, הפערים היו קטנים ואף זניחים. כלומר, בהקשר זה חרם בחינוך הערבי מתנהל דווקא בדומה לאלימות חמורה יותר (שני הפריטים שנכללו תחת אלימות מילולית היו כאלה שבבנישתי ואסטור משייכים לפגיעה מתונה).

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

2.1.3. השכלת הורים

בישראל, כבמרבית המדינות החברות ב-OECD, קיים קשר חיובי עוצמתי בין השכלה להכנסה. בהתאם, השכלת הורים משמשת תדיר במחקרים כאינדיקציה למצב החברתי-כלכלי של פרטים ושל משפחות.

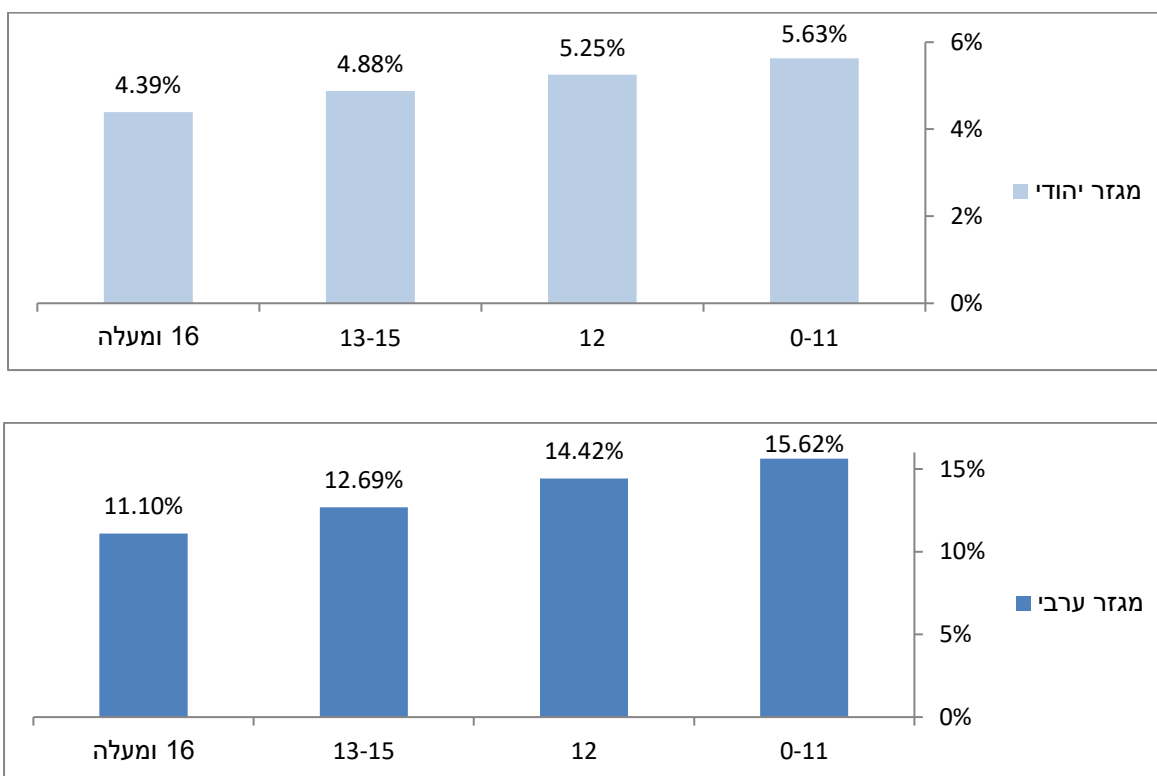
²² כפי שמצוין בתחילת הפרק - ניתוח משתני פרט (מין, ארץ לידה, השכלת הורים, ציונים במחני המיצ"ב וכדומה) מבוצע בנתוני שנת 2009 בלבד.

במחקר הנוכחי השכלת הורים הוגדרה לפי מספר שנות הלימוד של אמו או אביו של התלמיד/ה – הגבוה מבין השניים.

במחקרים שנעשו במדינות אחרות לא נמצא קשר חד-משמעי בין רקע חברתי כלכלי לבין קורבנות לבריונות אינם חד משמעיים. דיו ושותפיו (Due et al., 2009) מצאו שתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נוטים להיות קורבנות של אלימות ואילו שו ושותפיו (Chaux et al., 2009) מצאו רמות גבוהות יותר של בריונות דווקא בבתי ספר בהם המצב הסוציו-אקונומי גבוה יותר (הממצאים הללו לא בהכרח סותרים זה את זה, אך כשמשביאים בחשבון את המתודולוגיה של דיו ושותפיו קשה לראות כיצד הם מתיישרים זה עם זה שכן הם סקרו תלמידים מבתי ספר מאשכולות כלכליים שונים ובחנו האם בסך הכל הסיכוי לסבול לבריונות מתואם עם מצב סוציו אקונומי). אלגר ושותפיו ביצעו השוואה בינלאומית, במחקר שכלל את ישראל, ומצאו שככל שמדינה עשירה יותר כך שיעור הבריונות בה נמוך יותר (Elgar et al., 2015). וואנג ושותפותיה הראו קשר בין *סוג* הבריונות לבין מעמד: לפיהם, מעמד (Family SES) מתואם עם פחות בריונות פיסית אבל יותר בריונות רשת (Wang, Iannotti, and Nansel, 2009). בישראל, מחקרים בחנו את הקשר בין אלימות בכיתה לבין מעמד (במחקרי בריונות הקשר לא נבחן), וזיהו מגמה דומה לזו שמצאו וואנג ושותפותיה: אלימות פיסית חמורה ואלימות כלפי רכוש נפוצה יותר בבתי ספר במעמדות נמוכים אך אלימות מילולית נפוצה יותר בבתי ספר ממעמד גבוה (ראובני, 2011; בנבנישתי, 2003; Benbenishty and Astor, 2005).

תרשים 2.7 מציג את שיעור המדווחים על חרם לפי השכלת הוריהם. בקרב תלמידים ערבים-פלסטינים, אשר סובלים מחרם בשיעורים גבוהים במיוחד, התמונה חד-משמעית – תלמידים ממעמד נמוך סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים יותר מתלמידים ממעמדות גבוהים: 15.62 אחוזים מהתלמידים הערבים-פלסטינים שהשכלת הוריהם המקסימלית היא אחת עשרה שנות לימוד דיווחו שהיו קורבנות לחרם, לעומת 11.1 אחוזים בלבד מקרב מי שהוריהם למדו שש עשרה שנים ומעלה.

תרשים 2.7: שיעור התלמידים שדיווחו שהוחרמו בחודש האחרון, לפי לאום והשכלת ההורים, 2009



גם בקרב יהודים קיימים פערים מובהקים (לפי מבחן ANOVA) כאשר 5.63 אחוזים מהתלמידים היהודים שהשכלת הוריהם היא אחת עשרה שנות לימוד או פחות מדווחים שהיו קורבנות לחרם לעומת 4.39 אחוזים מקרב תלמידים שהוריהם השלימו שש עשרה שנות לימוד או יותר.

בישראל, כמו במדינות רבות אחרות, קיים בידול מעמדי מסוים בין בתי ספר. כלומר, קיים קשר בין השכלתם של הורי התלמיד להשכלה הממוצעת של הורי התלמידים האחרים בכיתה. לכן, יש לברר האם הסיבה להבדלים בשיעור התלמידים הסובלים מחרם לפי השכלה היא השכלת הורים נמוכה שמאפיינת את התלמיד, או השכלת הורים ממוצעת נמוכה שמאפיינת את הכיתה.

בלוח 2.2 מוצגות תוצאות של רגרסיה בינומית לוגיסטית רבת-רמות, שבה המשתנה התלוי הוא יחס הסיכויים של תלמיד/ה להיות מוחרם/ת. השכלת הורי התלמידים נמדדת בעזרת ארבעה משתני דמה

שכל אחד מהם מציין טווח שנות הלימוד שהשלים ההורה המשכילה ביותר של התלמיד/ה. ההשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה מתבססת גם היא על השכלת ההורה המשכילה ביותר של כל תלמיד/ה. 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 לחוות חרם בחודש האחרון, בהשוואה לתלמיד/ה שלמד/ה בכיתה בה השכלת ההורים הממוצעת היא בחמישון העליון. כיוון שבזרמים בחינוך הערבי, כמעט ואין כיתות המאופיינות בהורים שהשכלתם גבוהה מאוד ובזרמים בחינוך היהודי כמעט ואין כיתות שמאופיינות בהורים שהשכלתם נמוכה מאוד, המשתנה חושב בנפרד עבור החינוך הערבי ועבור זרמי החינוך הערביים לפי התפלגות השכלת ההורים בתוך כל קבוצה.

לוח 2.2: יחס הסיכויים של תלמיד/ה להיות מוחרם לפי רמת ההשכלה של ההורים, 2009		
רגרסיה בינומית לוגיסטית רבת רמות		
ערבים N>44,000	יהודים N>128,000	
0.121**	0.044**	קבוע
1.247*	1.294**	השכלה ממוצעת של הורי התלמידים בכיתה נמוכה מאוד (חמישון ראשון)
1.084	1.274**	השכלה כיתתית חמישון שני
1.106	1.249**	השכלה כיתתית חמישון שלישי
0.998	1.024	השכלה כיתתית חמישון רביעי
1.439**	1.196**	השכלת הורים 0-11 שנות לימוד
1.239**	1.127**	השכלת הורים 12 שנות לימוד
1.119	1.091*	השכלת הורים 13-15 שנות לימוד
* P<0.05, ** P<0.01		

השכלת הורים מתואמת באופן מובהק ושליילי עם הסיכוי לסבול מחרם הן ברמת הכיתה והן ברמת הפרט. ברמת הכיתה, כיתות בהן השכלת ההורים הממוצעת נמוכה מאופיינות בשיעור חרמות גבוה

יותר. בקרב יהודים, כיתות בהן השכלת ההורים הממוצעת נמצאת בשלושת החמישונים התחתונים של התפלגות ההשכלה מאופיינות בשיעור גבוה יותר של חרמות בהשוואה לכיתות משני החמישונים העליונים. במגזרים הערביים, רק כיתות ששייכות לחמישון התחתון של התפלגות ההשכלה מאופיינות בשיעור גבוה יותר של חרמות (כאמור, חמישוני השכלה חושבו בנפרד לכל מגזר). ברמת הפרט מי שהשכלת הוריהם נמוכה בעלי סיכוי גבוה יותר לסבול מחרמות, גם בפיקוח על השכלת ההורים בכיתה (בנספח 2.3 מוצג ניתוח לקשר בין רקע סוציו-אקונומי לבין חרמות במגזר הערבי תוך התייחסות למעמד בית הספר – פרטי או ציבורי).

מחקרים שנעשו עד היום בישראל מצאו שאלימות פיסית מאפיינת תלמידים ממעמדות נמוכים ואילו אלימות מילולית נפוצה יותר בקרב תלמידי ממעדות גבוהים (בבנישתי, 2003; Benbenishty and Astor, 2005: 119). בבנישתי ואסטור לא מציינים מפורשות לאיזה סוג אלימות הם משייכים חרם חברתי. על בסיס הנתונים שלהם סביר להניח ששייכו חרם לקטגורית האלימות החמורה אך ייתכן שחרמות נכללו תחת הקטגוריות אלימות מילולית או אלימות מתונה. הממצאים הנוכחיים, שמתמקדים בחרם, מעלים שהמתאם בין חרם לבין השכלה דומה לזה המאפיין אלימות חמורה. ממצא זה מהווה תימוכין לקלסיפיקציה שמקדמים בבנישתי ואסטור לסוגי אלימות (Benbenishty and Astor, 2005: 48-54), לפיה התמיינות משותפת של אופני אלימות אינה תלויה בתצורת האלימות – מילולית, חברתית, או פיסית - אלא בחומרתה.

2.1.4. חרם והישגים

קורבנות לבריונות נוטים לסבול ממספר רב של תופעות: בריאות פיזית לקויה, היעדר שמחה, הימנעות חברתית, תחושת חוסר ביטחון, הישגים לימודיים לא טובים ונשירה מבית הספר (McDougall and Vaillancourt, 2015; Swearer and Hymel, 2015). בלוח 2.3 מוצגות תוצאות רגרסיה ליניארית רבת רמות שמטרתה לבחון את המתאם בין קורבנות לחרם לבן הישגים השכלתיים. המשתנים התלויים

הם הציונים במבחני המיצ"ב בחשבון ובאנגלית והמשתנים הבלתי תלויים הם השכלת הורי התלמיד, ההשכלה הממוצעת של הורי התלמידים בכיתה וקורבנות לחרם.

לוח 2.3: השפעת החרם על הישגים בלימודים, לפי מאפייני התלמיד/ה רגרסיה ליניארית רבת-רמות להישגים לימודיים, כיתה ח', 2009				
מקדמים		מקדמים		
המשתנה התלוי: הציון בחשבון		המשתנה התלוי: הציון באנגלית		
חינוך עברי	חינוך ערבי	חינוך עברי	חינוך ערבי	
13.85**	25.58**	19.31**	18.77**	קבוע
-4.07**	-3.65**	-4.07**	-7.92**	דיווח על חרם
6.77**	5.34**	7.65**	7.95**	השכלה הורי התלמיד מקובץ ארבע רמות (עד 11 שנות לימוד, 12, 12-15, ו-16 ומעלה).
3.28**	1.58**	4.65**	4.49**	השכלה ממוצעת של הורי התלמידים בכיתה מקובץ שבע רמות (עשירונים 1,2,9,10 וחמישונים 2-4).
** P<0.01				

קיים מתאם שלילי מובהק בין דיווח על חרם לבין ציונים הן באנגלית והן בחשבון. גם הניתוח הזה בוצע בנפרד בחינוך העברי ובזרמי החינוך הערביים. המתאם בין חרם לציונים בחשבון דומה במגזר היהודי ובמגזר הערבי-פלסטיני: 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: במגזרים הערביים הציון הממוצע של תלמידים הסובלים מחרם נמוך בכ-8 נקודות בממוצע מהציון של מי שאינם סובלים מחרם; במגזר היהודי הציון הממוצע של תלמידים הסובלים מחרם נמוך ב-4 נקודות בממוצע מהציון של תלמידים שאינם סובלים מחרם.

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, נמצא כי הקורבנות לחרם היא הגורם לירידה בציונים ולא להפך,²³ וייתכן שהדבר נכון גם בישראל..

2.2. פתח לתקווה: צמצום שיעורי הדיווחים על חרמות בקרב תלמידי כיתות ה'–ו'

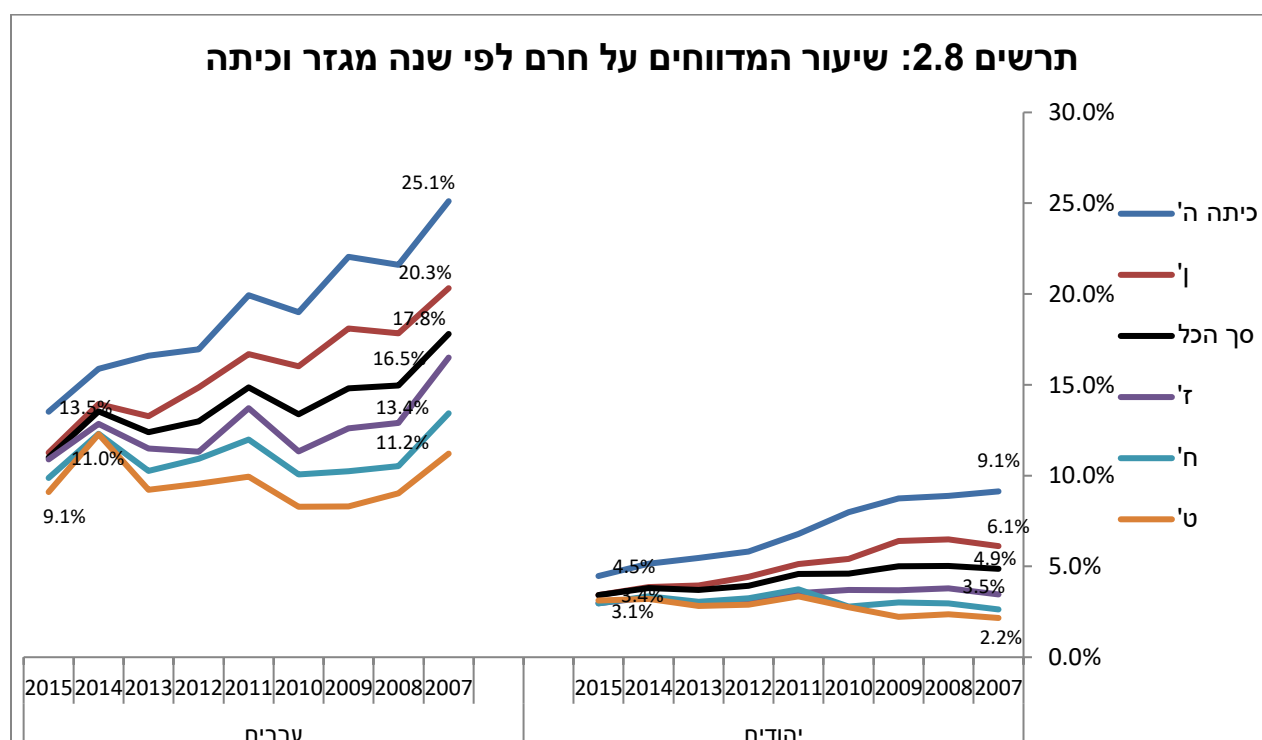
הסובלים העיקריים מחרמות בישראל הם תלמידים הלומדים בבתי ספר במגזרים הערביים ותלמידי בתי הספר היסודיים. תרשים 2.8 מציג פילוח של שיעור המדווחים על חרם על פני זמן לפי מגזר והכיתה בה הם לומדים.

בין השנים 2007 ל-2015 חלה ירידה מרשימה בשיעור הקורבנות לחרם. שיעור התלמידים הסובלים מחרם בבתי ספר השייכים למגזר הערבי ירד במהלך תקופה זו ב-38 אחוזים: מ-17.8 אחוזים ל-11 אחוזים. במגזר היהודי הירידה פחותה אך גם במגזר זה מדובר בירידה ניכרת של כ-30 אחוזים: מ-4.86 ל-3.42 אחוזים. ירידה זו מרשימה עוד יותר שמביאים בחשבון שבמחקרם של בנבנישתי ואסטור, שהתבסס ברובו על נתונים משנת 1999, 23.1 אחוזים מהתלמידים דיווחו שהוחרמו על ידי קבוצת תלמידים: 38.2 אחוזים מתלמידי בתי הספר היסודיים דיווחו על קורבנות לחרם, 15.4 אחוזים מתלמידי

²³ מחקרים שנערכו בארצות הברית ומדדו את הישגיהם של אותם תלמידים בשתי תקופות הראו שיש מתאם בין סבל מקורבנות 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, Gorman, Nakamoto and Toblin, 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 הישגים בלימודים הם אלו שמשפיעים על רמת האלימות הבית-ספרית וגם על האקלים הבית-ספרי, והקשרים ההפוכים אינם מובהקים (Benbenishty, Astor, Roziner and Wrabel, 2016).

חטיבות הביניים, ו 10.2 אחוזים מתלמידי בית הספר התיכון. בחלוקה לפי מגזרים, 19.9 אחוזים מהתלמידים היהודים ו 34.5% מהתלמידים הערבים-פלסטינים דיווחו על חרם.

הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי חלה ירידה של כ-50 אחוזים במדווחים על חרם מקרב תלמידי כיתה ה', ובקרב היהודים הירידה בדיווחים על חרמות חלה כולה בקרב תלמידי כיתות ה'-ו'. כלומר, הירידה בשיעור המדווחים על חרם עוצמתית במיוחד בקרב מי שסובלים מחרם בשיעורים הגבוהים ביותר, הן מבחינת הלאום והן מבחינת דרגת הכיתה.



מגמת הירידה בשיעור החרמות בבתי הספר היסודיים מעודדת, ויש מקום לבחון את הגורמים לה ולנסות להרחיב אותה גם לתלמידי חטיבות הביניים. ממצא זה אינו מתיישב עם ממצא אחר שעולה מהספרות. מחקרם של הראל-פיש ושותפיו (הראל-פיש ואחרים, 2016) העלה ששיעור התלמידים שמדווחים שלקחו חלק בפעולות בריונות והצקות כלפי תלמידים אחרים בתחום בית הספר לא השתנה בין השנים 2002 ל 2014. גם הם, בדומה לתוצאות המוצגות כאן בנוגע לחרם, מזהים ירידה בדיווח על קורבנות.

חוסר ההלימה בין המגמות דורש התייחסות ומחשבה. ייתכן שבכיוונים "התמקצעו" וישנם פחות בריונים אך הם מציקים ליותר קורבנות. אפשרות אחרת לפרשנות לפער היא שהדיווחים על ירידה בקורבנות אינם בהכרח מתארים ירידה בפועל בעוצמה זהה.

אפשר לשער שהשיפור בשיעורי החרמות בבתי הספר היסודיים קשור למאמצי ההתערבות הנרחבים שמפעיל שפ"י – השירות הפסיכולוגי-ייעוצי של משרד החינוך. שפ"י יצר תכנית שמציעה כלים מגוונים לטיפול בתופעת החרם והבריונות (לוק וזכריה, 2016). מעניין לציין שחובת יישום התכנית של שפ"י לטיפול בבעיות של דחייה חברתית בין תלמידים (התכנית מכונה אח"ם – אקלים חינוכי מרכזי) חלה בחטיבות הביניים, ובכל זאת דווקא בשכבת גיל זו תועדה ירידה מתונה יותר בשיעור המדווחים על חרמות. מריאין עם ענבל לוק והילה סגל, הממונות על יישום התכנית בשפ"י, עולה כי בבתי הספר היסודיים התכנית התמקדה במניעת חרמות, משום שבשכבות אלו מדובר בבעיה 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 משתנה זה ברמת בית הספר ולדרג בתי ספר לפי שיעור האלימות בהם. לא מן הנמנע שהדבר יצר מוטיבציה משמעותית עבור בתי ספר להורדת שיעור הילדים המוחרמים. יש לציין שגם עצם מדידת התופעה היא תוצאה של לחצים שהפעילו שפ"י ששם לעצמו למטרה להתמודד עם תופעת האלימות בבית הספר (Fast, 2016). כדי לקבוע בוודאות שתוכנית ההתערבות היא הגורם לירידה בדיווח על חרמות יש לבצע הערכה יסודית של השפעת התכניות של שפ"י על שיעורי החרמות בגילאים השונים. הערכה מסוג זו מחייבת השוואה מעין-ניסויית בין בתי ספר שהתכניות מיושמות בהם לקבוצת ביקורת של בתי ספר שהתכניות אינן מיושמות בהם (Bradshaw, 2015; Ttofi and Farrington, 2011). ייתכן שכיום, לאחר יישום נרחב של התכניות, יהיה קשה לאתר קבוצת ביקורת כזו.

2.3. סיכום הפרק

משתנים סוציולוגים אינם מהווים חלק מרכזי מהדיון הציבורי בבריונות בבתי ספר, זאת בניגוד לדיונים בנושאים כמו הישגים השכלתיים או איכות מורים שההקשר החברתי תופס מקום מרכזי בהם. הדבר נובע ממספר סיבות. ראשית, המחקרים הראשונים בנושא בוצעו על ידי פסיכולוגים, שמטבע הדברים פנו למשתנים אישיותיים כמשתנים מסבירים לבריונות וקורבנות. שנית, מחקרים בעולם שבחנו קשר בין מעמד או גזע לבין קורבנות לבריונות העלו תוצאות לא עקביות, מה שגרם לחוקרים לטעון שמדובר במשתנים שפועלים אחרת בהקשרים מתחלפים, דבר שמקשה על ניתוח שלהם והכללה של התוצאות (Hymel and Swearer, 2015). לבסוף, מדובר בתופעה שמתרחשת בכל המעמדות ובכל הקבוצות הגזעיות ואינה מקושרת אינטואיטיבית למשתנים סוציולוגים – דימוי הבריון הוא לא בהכרח של ילד מגזע מסוים או מעמד מסוים (Olweus, 2003). פרק זה ביקש לאתגר מצב זה ולבחון את הקשרים בין חרם לבין לאום, מין, אתניות ומעמד בישראל.

הממצא העוצמתי ביותר בנוגע לקשר בין משתנים סוציולוגים לבין קורבנות בישראל הוא שתלמידים במגזרים הערביים סובלים מקורבנות בכיתה בשיעורים גבוהים במיוחד. הדבר נכון בנוגע לקורבנות לאלימות פיסית (חורי-כסאברי ואסטור, 2006; Benbenishty and Astor, 2005) לבריונות (Harel-Fisch et al., 2016) ולחרמות (Benbenishty and Astor, 2005). המחקר הנוכחי מוסיף לכך שככל שהמעמד הלאומי והכלכלי של הקבוצה נמוך יותר, שיעור החרמות בקרבה גבוה יותר (תלמידים ערבים בשיעורים גבוהים יותר בהשוואה לתלמידים דרוזים, ותלמידים בדואים בשיעורים גבוהים יותר מתלמידים ערבים).

תלמידים ממעמד נמוך סובלים מחרמות בשיעורים גבוהים יותר. יש מתאם בין השכלת ההורים לסיכוי לחרם, הן ברמת הכיתה הן ברמת הפרט. כלומר כאשר ההשכלה הממוצעת של ההורים בכיתה נמוכה יותר, שיעור התלמידים המדווחים על חרם גבוה יותר. נוסף לכך, השכלה נמוכה של הורי התלמיד מגדילה את הסיכוי שיסבול מקורבנות, ללא תלות בהשכלה הממוצעת של ההורים בכיתתו.

כלומר, בישראל קיים קשר חד משמעי בין שייכות לקבוצה מוחלטת לבין חשיפה לחרם. מי שנמצא בעמדה מוחלטת: בן מיעוט אתני/לאומי או למעמד נמוך סובל מחרם בשיעורים גבוהים ומי ששייכת לשתי הקטגוריות יחד סובלת מחרם בשיעור גבוה במיוחד.

כפי שהוצג בפרק הראשון, ילדים הם, בהקשרים רבים, קבוצה חברתית מדוכאת. האופן המרכזי בו דיכוי זה רלבנטי לעיסוק בבריונות הוא שיוכם הכפוי לבית ספר. על בסיס המשגה זו ניתן לתאר ילדים ערבים-פלסטינים או עניים בישראל כמי שנמצאים במצב של שוליות כפולה (Herzog, 1998). שייכות לשוליות כפולה יוצרת מצב בו האלימות שמאפיינת חיים של ילדים בבית ספר, כמו חרם בריונות או דחייה, תופנה כלפי תלמידים אלה בשיעורים גבוהים במיוחד.

לבסוף, ממצאי המחקר מעלים שבדומה לבריונות, גם קורבנות לחרם מתואמת עם הישגים לימודיים נמוכים. למיטב ידיעתנו, זהו המחקר הראשון שמצביע על הקשר בין קורבנות לחרם לבין הישגים השכלתיים. המחקר העולמי שמצא מתאם בין קורבנות לבריונות לבין הישגים לימודיים זיהה קשר סיבתי בין השניים (McDougall and Vaillancourt, 2015; Schwartz, Gorman, Nakamoto and Toblin, 2005), ואף קשרים מדאיגים בהרבה, הבולט שבהם – בין קורבנות לבריונות לדיכאון, לבדידות ולחרדה (Card, Isaacs and Hodges, 2007; McDougall and Vaillancourt, 2015; Swearer, Espelage, Vaillancourt and Hymel, 2010; Ttofi and Farrington, 2011), שבחלק מהמקרים אף מוביל לאובדנות (Hinduja and Patchin, 2010; Williams, 2009). גם בישראל, מדי כמה חודשים עולה לכותרות ניסיון התאבדות על רקע התעללות ודחייה, ובמקרים הקשים ביותר ההתעללות מובילה להתאבדות ממש, כמו במקרה של דוד אל מזרחי בשנת 2011 (אלי ומניב, 2011). מתאם בין קורבנות לחרם לבין ציונים נמוכים מעלה את החשד שגם חרם מאופיין בהשפעות ההרסניות המוזכרות מעלה. זו סיבה נוספת לכך שהכרחי להשקיע מאמצים ומשאבים בקידום תכניות התערבות למניעת התעללות וקורבנות בבתי ספר.

לוח 2.4: מתאם בין קורבנות לחרם לדיווח על קורבנות לאלימות אחרת בכיתה, 2015, 145,602=N	
משתנה	בחודש האחרון הטילו עליי" חרם
בחודש האחרון מישוה מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך	.573**
בחודש האחרון מישוה מהתלמידים נתן לי מכות חזקות	.587**
בחודש האחרון מישוה מהתלמידים דחף אותי	.519**
בחודש האחרון אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים	.612**
בחודש האחרון אחד התלמידים השתמש במקל, אבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי	.584**
בחודש האחרון אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי	.659**
בחודש האחרון אחד התלמידים הפיץ עליי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי	.625**
בחודש האחרון מישוה מהמורים תפס אותי ודחף אותי או היכה אותי בכוונה בבית הספר	.602**
בחודש האחרון מישוה מהמורים לעג לי או העליב אותי או השפיל אותי במילים בבית הספר	.634**
בחודש האחרון מישוה מהתלמידים קילל אותי בכוונה לפגוע בי	.567**
בחודש האחרון מישוה מהתלמידים לעג לי בגלל צבע העור, המוצא או הדת שלי	.620**
בחודש האחרון מישוה מהתלמידים הפיץ תמונה שלי ברשתות החברתיות באינטרנט או בסלולר/סמארטפון במטרה לפגוע בי	.540**
בחודש האחרון ספגתי קללות או עלבונות ברשתות החברתיות באינטרנט או בסלולר/סמארטפון	.603**
בחודש האחרון מישוה הפיץ עלי שמועות ברשתות החברתיות באינטרנט או בסלולר/סמארטפון במטרה לפגוע בי	.547**
בחודש האחרון מישוה הפיץ ברשתות החברתיות באינטרנט או בסלולר/סמארטפון קריאה להחרים אותי או לא להיות חבר שלי	.598**
** p (2-tailed) < 0.01	

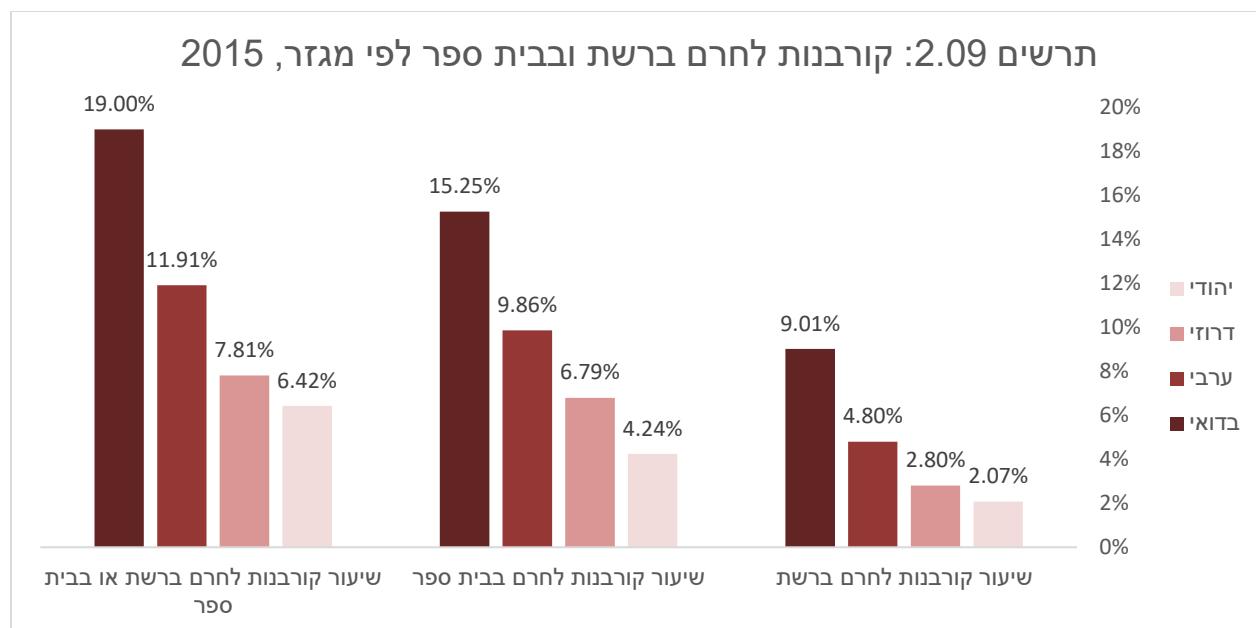
נספח 2.2: הגדרת חרם לאור שתי מדידות: חרם בכיתה וחרם ברשת

השימוש של ילדים בטלפונים חכמים וברשתות החברתיות כמו וואטסאפ ואינסטגרם עולה בקצב מהיר (Mesch, 2012; Radesky, Schumacher and Zuckerman, 2015; Rideout et al. 2010). כפי שמציין מש, "כיום, מתבגרים שרוצים להיות חלק אינטגרלי מקבוצת העמיתים שלהם, נדרשים להיות בתקשורת אינטרנטית תמידית זה עם זה גם בשעות שאחרי בית הספר" (Mesch, 2012: 100). לשינוי זה השלכות רבות, בין השאר גם 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 (ראה הערת שוליים מס' 9). 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.

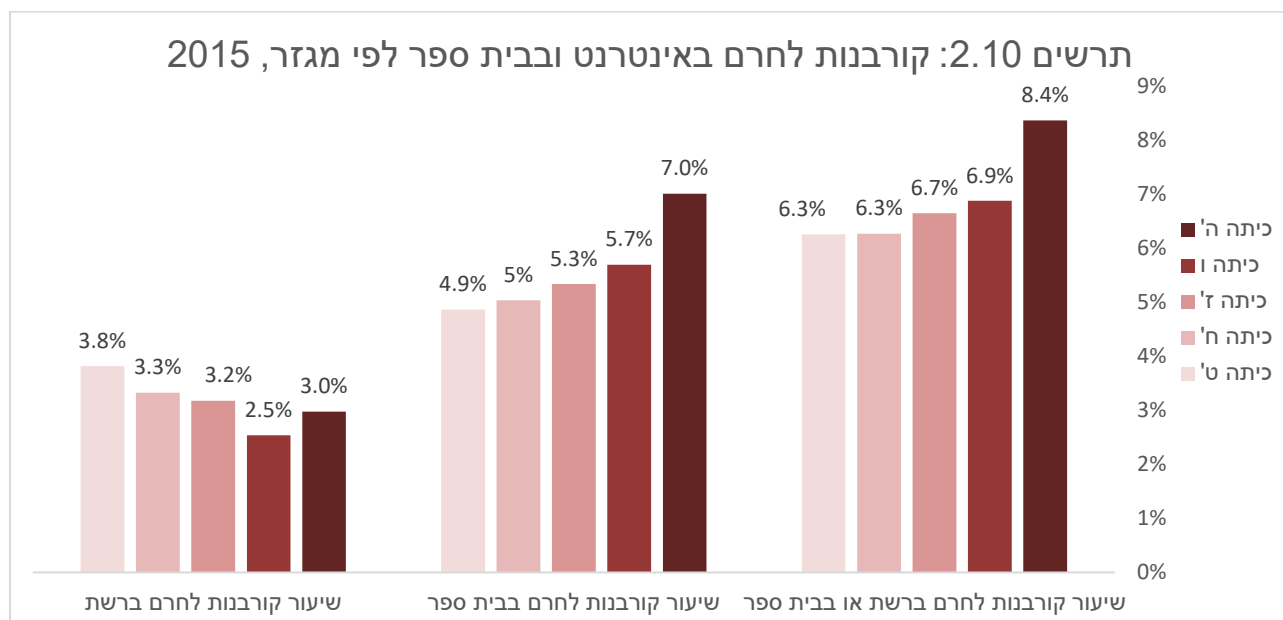
במִצ"ב 2015 נשאלו התלמידים שתי שאלון בנוגע לחרם. בראשונה הם התבקשו לציין אם "בחודש האחרון הטילו עליי חרם, קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי", שאלה שלא מפרטת באיזה הקשר הוטל החרם. בשאלה השנייה הם התבקשו לציין אם "בחודש האחרון מישו הפיץ ברשתות החברתיות באינטרנט או בסלולר/סמארטפון קריאה להחרים אותי או לא להיות חבר שלי".²⁴

בתרשים 2.9 מוצגת התפלגות הקורבנות לחרם ברשת ובבית ספר לפי מגזר. דפוס הקשר בין החרמה למגזר בית-ספרי 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 החרמה ברשת בין המגזר היהודי למגזר הדרוזי גדול בהרבה מההבדל המקביל בנוגע להחרמה בכלל (ההבדלים שניהם מובהקים).

²⁴ 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.



לעומת זאת, בחינת שיעור החרמות לפי כיתה (וכך לפי גיל) מגלה שני דפוסים הפוכים: אחד ברשת ואחד בשאלה הכללית. בעוד ששיעור החרמות הכללי יורד עם הגיל, שיעור החרמות ברשת עולה עם הגיל (תרשים 2.10).

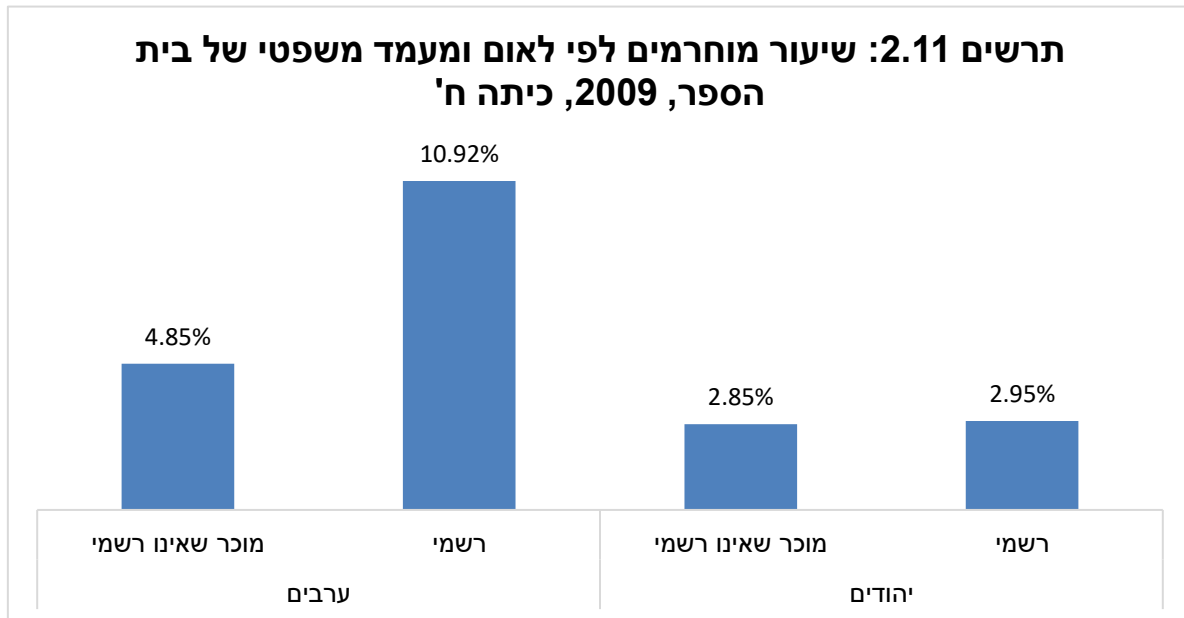


ייתכן שהסיבה לעלייה בשיעור החרמות ברשת עם הגיל קשורה לכך שהבעלות על טלפונים חכמים עולה עם הגיל, ואיתה השימוש בכלים אינטרנטיים לניהול יחסים חברתיים (Rideout et al. 2010). כלומר, ייתכן ששיעור החרמות אינו גדל, אלא שחלק גדול יותר מהחרמות מתנהלים ברשת. תמיכה חלקית בהשערה זו יש בממצא כי שיעור החרמות המצטבר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

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

נספח 2.3: מעמד בית ספר: פרטי או ציבורי

כיוון שבמגזרים הערביים קיים קשר בין היות בית הספר פרטי או ציבורי לבין השכלת ההורים בחנו גם את הקשר בין מעמד בית הספר (מוכר שאינו רשמי או רשמי) לבין קורבנות לחרם. כתוצאה ממגבלות נתונים ניתוח זה התאפשר רק לתלמידי כיתה ח' בשנת 2009²⁵.

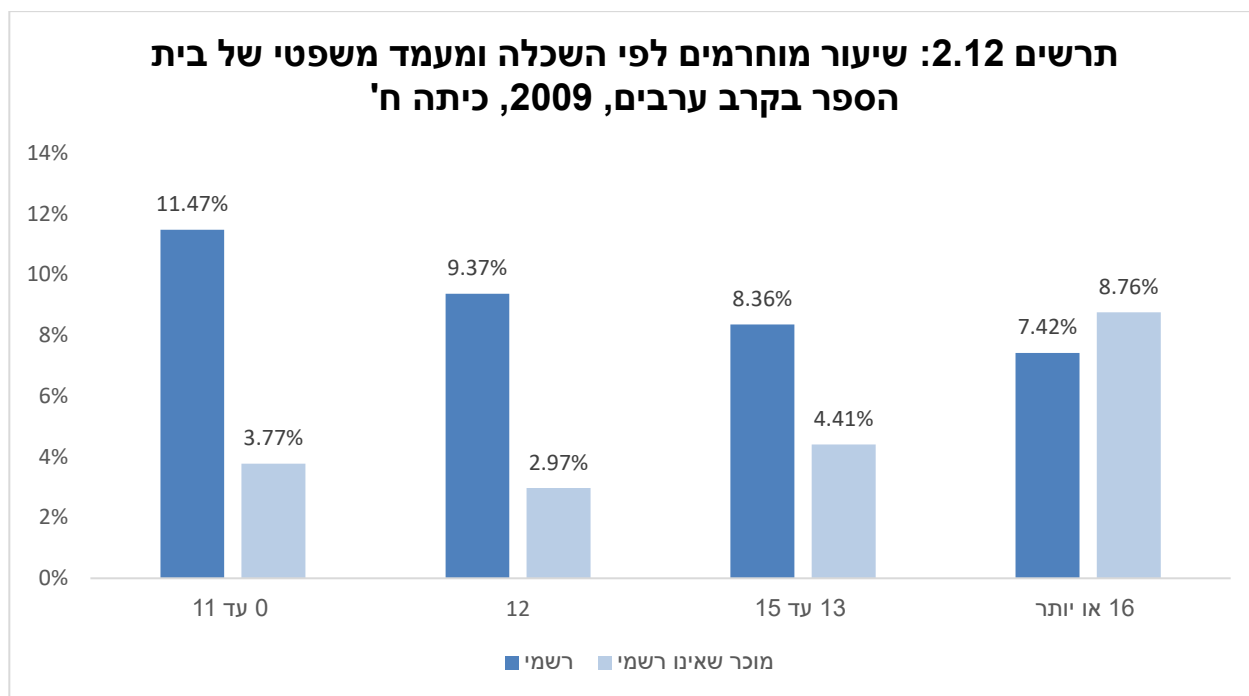


שתי ההשפעות המצופות התגלו כנכונות: קיים הבדל ניכר בהתפלגות השכלת הורי התלמידים בין בתי ספר רשמיים ובתי ספר שאינם רשמיים: 72.34 אחוזים מהתלמידים הערבים שלמדו בבתי ספר מוכרים שאינם רשמיים למדו בכיתות מהעשירון העליון של ההשכלה לעומת 2.96 אחוזים מהתלמידים שלמדו בבתי ספר רשמיים; שנית, שיעור התלמידים המוחרמים גבוה יותר בבתי ספר בפיקוח רשמי: 10.92

²⁵ . על מנת לבסס ניתוח זה בדקנו וראינו שהפערים בשיעורי החרם לפי השכלה בכיתה ח' בלבד דומים מאוד לפערים הכלליים לפי השכלה. בכיתה ח' 11.47 אחוזים מהלומדים במגזרים הערביים שהשכלת הוריהם נמוכה מאחת עשרה שנות לימוד דיווחו שהיו קורבנות לחרם בכיתה ח' לעומת 7.42 אחוזים בלבד מקרב מי שהוריהם למדו יותר מ-16 שנים. בכיתות ה'-ו' 16.2 אחוזים אל מול 11.1. כלומר הפערים דומים מאוד. בנוסף, גם בכיתה ח' בלבד ההבדל מובהק לפי מבחן ANOVA.

אחוזים בבתי ספר רשמיים לעומת 4.85 אחוזים מהתלמידים שלומדים בבתי ספר מוכרים שאינם רשמיים.

למרות הקשר העוצמתי המשולש בין השכלת הורים, מעמד בית ספר וקורבנות לחרם, מעמד בית הספר אינו מתווך את הקשר בין השכלה לחרם. בחינת הקשר בין השכלה לחרם בבתי ספר רשמיים בלבד מגלה שעוצמת הקשר בין השכלת הורים לשיעור התלמידים המדווחים על קורבנות מחרם אף עלתה. ממצא זה נשמע בסתירה לממצא שתואר בתרשים 2.11 אך הוא מתבהר כשמביטים בהתפלגות החרמות לפי השכלה בבתי ספר שאינם רשמיים (תרשים 2.12).



הקשר בין השכלת הורי התלמיד/ה לבין דיווח על חרם בבתי ספר שאינם רשמיים במגזרים הערביים הפוך מהקשר הנפוץ: שיעור התלמידים המוחרמים **עולה** עם עליית השכלת ההורים (30% מהתלמידים בבתי הספר הפרטיים הם ילדים להורים שלמדו 16 שנות לימוד או יותר ולכן החלוקה המוצגת בתרשים 2.10). יש לציין שרק 4.5 אחוזים מהתלמידים במגזרים הערביים במדגם לומדים במוסדות שאינם רשמיים ומספרם עומד על 459, ולכן הקשר בין השכלה לבין הסיכוי לחרם במוסדות אלה על גבול

המובהקות אך אינו מובהק ($\alpha=0.11$). עם זאת, ממצא זה בהחלט קורא למחקרי עומק שיבחנו יחסים חברתיים בבתי ספר פרטיים בקרב ערבים-פלסטינים בישראל תוך התייחסות למעמד.

3. אינטגרציה לאומית ודחייה חברתית

אולביוס, מי שנחשב לאבי המחקר של בריונות בבית הספר, פרסם בשנת 2003 טקסט קצר שכותרתו "פרופיל של בריונות בבית ספר" (Olweus, 2003) בתוכו התייחס ל"מיתוסים נפוצים בנוגע לבריונות" כתב: "מספר הנחות נפוצות בנוגע לגורמים לבריונות זוכות לתמיכה אמפירית מועטה אם בכלל ... רבים מאמינים בשוגג שתלמידים שסובלים ממשקל יתר, חובשים משקפיים, מגיעים מרקע אתני שונה, או מדברים בדיאלקט חריג בעלי סיכוי גבוה להפוך קורבנות לבריונות" (Olweus, 2003: 49), ההדגשה שלי).

חלק ניכר מ"המיתוסים" שאולביוס התייחס אליהם התבררו כאמיתות, ביניהם הקשר בין אתניות לבין קורבנות לבריונות. עם זאת, הטעות של אולביוס לא היתה מקרית. מחקרים שנערכו בחמש עשרה השנים האחרונות, ומצאו קשר בין מוצא אתני או גזעי לבין בריונות, גילו שהקשר בין שייכות לקבוצה גזעית מדוכאת לבין הסיכוי לסבול מקורבנות בכיתות מעורבות אינו עקבי. כפי שיפורט בהרחבה בהמשך, בארצות הברית לדוגמה, בחלק מהמקרים שחורים בעלי סיכוי גבוה יותר לקורבנות בהשוואה ללבנים כאשר הפער מובהק ובמקרי מבחן אחרים התוצאה הפוכה, וכך גם בנוגע לשייכות לקבוצות אתניות אחרות (Hanish and Guerra, 2000; Kahle and Peguero, 2015; Mouttapa, Valente, 2009). ממצא זה העלה טענה לפיה הקשר בין גזע לדחייה חברתית הוא תלוי הקשר: בהתאם למאפייני הכיתה ובית הספר לעיתים מתקיים קשר מסוג אחד, ובמקרים אחרים קשר מסוג אחר (Espelage and Swearer, 2003; Hong and Espelage, 2012), ובהתאם שיש להתמקד באופנים בהם ההקשר הבית ספרי מעצב את הקשר בין רקע גזעי לבין בריונות.

הצורך להקדיש יותר תשומת לב מחקרית להקשר הבית ספרי והשפעתו על בריונות אינו מוגבל לבחינת שאלת הקשר בין גזע לבין בריונות. הדיון הכללי בהקשר הבית ספרי בו בריונות מתקיימת מוגבל מאוד

(Horton, 2011; Viala, 2014; Astor and Benbenishty, 2005), וכפי שהורטון מציין, "גם במחקרים המעטים שהתייחסו לבית ספר בדיונים בנוגע לבריונות, במרבית המקרים הניתוח התמצה בגודל כיתה, גודל בית הספר, ומיקום הבריונות ולא העמיק מעבר לכך" (Horton, 2011). גם הדיון בקשר בין מאפיינים מוסדיים לבין האופן בו זהויות אתניות מתואמת עם קורבנות בכיתה מוגבל למיקוד באותם מאפיינים מוסדיים ובעיקר גודל כיתה, ושיעור התלמידים מקבוצת המיעוט.

3.1. שאלת המחקר

פרק זה מבקש לבחון את הקשר בין מאפייני הכיתה המעורבת לבין המתאם בין גזע לבין קורבנות בכיתות בהן לומדים יחד תלמידים יהודים וערבים-פלסטינים בישראל. המשתנה המרכזי בו הפרק מתמקד, אשר מבחין בין בתי הספר הללו, הוא האידיאולוגיה בנוגע לאינטגרציה. במובן זה, הפרק מבקש ליישם את הציווי של הורטון להתייחס למאפיינים שחורגים מגודל הכיתה או האזור בו הבריונות מתקיימת ולהעניק משקל לתרבות הבית ספרית, במקרה הנוכחי, כפי שזו באה לידי ביטוי ביחס לאינטגרציה וביחס לזהות.

בחלק הראשון והתיאורטי יותר אדון בקצרה ביחסים בין יהודים וערבים-פלסטינים בישראל, אציג ממצאים מהמחקר בעולם בנוגע לקשר בין גזע/אתניות לבין קורבנות בבתי ספר ואתייחס להגדרה של דחייה חברתית במדדים רשתיים. בחלק השני של הפרק יוצגו וידונו מסד הנתונים, האופרציונליזציה לקורבנות, המודלים והתוצאות.

אתגר מרכזי בהתמודדות עם שאלת המחקר באמצעות כיתות מעורבות בישראל הוא selection bias. מאפייני משפחות התלמידים בבתי ספר דו לשוניים שונים מאוד מאלה שבבתי ספר עבריים מעורבים. בעיה שמתעצמת כיוון שהנתונים אינם מאפשרים פיקוח מלא על משתנים מרכזיים כמו השכלת הורים. הפרק מקדיש מאמצים רבים להתמודדות עם ההטיה הזו ובחלק השני שלו הנתונים מנותחים לאורה.

3.2. רקע תיאורטי

3.2.1. יהודים וערבים-פלסטינים בישראל

בשנת 1948, בעקבות מלחמת השחרור הישראלית, שהיא הנכבה-האסון הפלסטיני, הוקמה מדינת ישראל. במהלך הלחימה, מתוך 1.2-1.3 מיליון פלסטינים שגרו בתחומי מדינת ישראל העתידית 600,000 עד 800,000 ברחו מבתיהם או גורשו מהם ואלה שנשארו הפכו להיות מיעוט בתחומי המדינה החדשה (מוריס, 2005: 22, 397-399). ממשלת ישראל הראשונה ראתה בקבוצה זו "אוכלוסייה זרה, עוינת ומסוכנת ... שהיתה ממוקמת 'בצד הלא נכון' של הגבול" (ברדה, 2015) שכן מצד אחד היא חיה בתחומי המדינה ומצד שני ייתכן שתמצא להיאבק בה אם תוכל, ועד לשנת 1966 הוחל על קבוצה זו משטר צבאי שכלל, בין השאר, פיקוח על תנועה, באמצעות דרישה לאישורי תנועה לאזורים שמחוץ לאזורים "ערביים" (שם). כלומר, נקודת ההתחלה של היחסים בין מי שכיום מכונים ערבים ישראלים או פלסטינים אזרחי ישראל לבין יהודים ישראלים היתה של הגבלת תנועה וחיזוק הפרדה, או, כפי שמנסחים זאת חסון ואבו עסבה (2004: 15) "הממסד היהודי שהקים את המדינה ראה באזרחים הערבים סיכון ליציבות הפנימית ואיום על הביטחון הלאומי. לפיכך הוא ניהל מדיניות של שליטה, הפרדה וקואופטציה". גם בנוגע לחינוך, המדינה החדשה החליטה על הפרדת החינוך למחוזות או מגזרים נפרדים ויצירת מערכת חינוך מפוצלת לזרמים שונים (סבירסקי, 1990), הפרדה שנמשכת עד היום, ונלוות לה הקצאת משאבים היררכית – משאבים חומריים, של הון אנושי, ושל שליטה בתכנים ובמאפיינים המבניים של הלימוד וההוראה (חסון ואבו-עסבה, 2004).

בהתאם, מאז ועד היום, חברי שתי הקבוצות נמנעים מעירוב, הימנעות שמגיע לשיאה באיסור חברתי חמור משני הצדדים על נישואים מעורבים, שבא לידי ביטוי עוצמת בהפגנה נגד חתונת מחמוד ומורל שהתקיימה בשנת 2014 רק בשל היותה חתונה בין יהודייה לערבי (שעלאן ובלומנטל, 2014). מבחינת סגרגציה במגורים, 90 אחוז מהאזרחים הערבים-פלסטינים בישראל גרים ביישובים ערביים, והיתר

מתגוררים ברובם בשכונות ערביות בערים יהודיות (סמוחה, 2012). כפי שמציינים שויד, שביט, דלאשה ואופק (2014), מדובר בהפרדה קיצונית גם בהשוואה לזו הנהוגה בארצות הברית בה רק שליש מהשחורים גרים באזורים שכל המתגוררים בהם שחורים.

בהתאם להפרדה המרחבית והאידיאולוגית בין יהודים וערבים-פלסטינים בישראל, מרבית בתי הספר בישראל סגרגטיביים לחלוטין ורק בשיעור מזערי מבניהם קיימת אינטגרציה כלשהי בין יהודים וערבים-פלסטינים: מתוך 1.6 מיליון תלמידים בישראל רק 109 אלף - פחות מ-10% - למדו בבית ספר בו לפחות 1% מהתלמידים הם יהודים ולפחות 1% הם ערבים-פלסטינים (שויד, שביט, דלאשה ואופק, 2014), ונתוני מיצ"ב 2015 מעלים שרק 2.3% מהתלמידים בישראל לומדים בכיתה בה לפחות 5% מהתלמידים ערבים-פלסטינים ו-5% יהודים. במרבית המקרים, אינטגרציה במגורים מתרחשת כתוצאה מקירבה גיאוגרפית, בעיקר בערים מעורבות: הערים הפלסטיניות המרכזיות לפני 1948 כמו חיפה, עכו, יפו, רמלה, ולוד, או ערים יהודיות לשעבר אליהן עברו ערבים, בעיקר עקב הגבלות על תוכניות המתאר ביישובים ערביים שמנעו התרחבות (חמאסי, 2004), כמו כרמיאל ונצרת עילית.

יהודים וערבים-פלסטינים בישראל מהווים מקרה מבחן מוצלח במיוחד לבחינת המתאם בין אתניות ודחייה חברתית בבית הספר בהקשרים משתנים כיוון שקיימת שונות ניכרת בין סוגי בתי הספר בהם מתקיים עירוב – בתי ספר דו לשוניים ובתי ספר עבריים (שויד, שביט, דלאשה ואופק, 2014). בתי ספר דו לשוניים הם בתי ספר אידיאולוגים שמטרתם לקדם אינטגרציה והיכרות בין הקבוצות. האידיאולוגיה הבית ספרית מתבססת על היגיון רב תרבותי המבקש לייצר ייצוג קוריקולרי לנרטיב הישראלי ולנרטיב הפלסטיני ביחס למרחב ולהיסטוריה, ובכך לבנות חיים משותפים המתבססים על הכרה בשונות הזהותית. לעומתם, במרבית בתי הספר העבריים בהם מתקיימת אינטגרציה, הדבר קורה כתוצאה מנסיבות החיים בשכונות מעורבות. בתי ספר אלה הם עבריים, ואין בהם התייחסות לערביות או

פלסטיניות כתרבות או זהות שזכאית להכרה ממסדית. בהמשך נדון בהבדלים נוספים שנובעים מהבדל בסיסי זה: השכלת הורי התלמידים בכיתה ושיעור התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה.

3.2.2. קורבנות בכיתה ואתניות

למרות העיסוק הרחב בקורבנות בכיתה בעשורים האחרונים, מעט מחקרים בחנו את הקשר בין בריונות או דחייה חברתית לבין גזע/אתניות (Swearer et al., 2010). אחת הסיבות לכך היא שעד לאחרונה, מרבית המחקרים שכן בחנו את הסוגיה לא מצאו קשרים בין המשתנים (Seals and Young, 2003; Vervoort, Scholte, and Overbeek, 2009). לכן, נהוג היה לטעון שכיוון שהקורבנות לבריונות רבים כל כך לא ניתן לזהות קשר בין אתניות לבין קורבנות (Olweus, 2003). עמדה זו השתנתה בעשור האחרון, עקב מספר מחקרים שמצאו קשר בין אתניות לקורבנות. עם זאת, כפי שמסכם בלוח 3.1, הממצאים אינם עקביים ואף סותרים זה את זה (Hong and Espelage, 2012).

לוח 3.1: ממצאים בנוגע לקשר שבין אתניות לקורבנות לבריונות

Kahle and Peguero, 2015	Foster and Brooks-Gunn, 2011*	Mouttapa et al., 2004	Devoe et al., 2005	Nansel et al., 2001	Hanish and Guera, 2000 Wang et al., 2009	
אסיאתיים	לבנים ושחורים	אסיאתיים	שחורים ולטינים	היספאנים ולבנים	לבנים	סיכוי גבוה לקורבנות
לבנים ובמיוחד שחורים	היספאנים	לטינים ומי שאינם לטינים או אסיאתיים	לבנים ובמיוחד אסיאתיים	שחורים	לטינים ושחורים	סיכוי נמוך לקורבנות
* המחקר לא בחן קורבנות לבריונות אלא דיווח של דמות הורית על קורבנות לאלימות פיסית חמורה בשנה האחרונה						

מספר מחקרים מצאו שתלמידים לבנים הם בעלי סיכוי גבוה יותר להיות קורבנות לבריאות בהשוואה ללטינים ושחורים (Hanish and Guerra, 2000; Wang, Iannotti, and Nansel, 2009). לעומת זאת, דוח רחב היקף שנעשה עבור המרכז הלאומי האמריקאי לסטטיסטיקה בחינוך (NCES) מצא שדווקא תלמידים שחורים ולטינים נוטים לסבול יותר מקורבנות לבריאות בהשוואה ללבנים (Devoe et al., 2005). מחקרים שכללו בניתוח תלמידים ממוצא אסיאתי מציגים גם הם ממצאים שאינם עקיבים: בעוד ש Devoe ועמיתיו (שם) מצאו שתלמידים אסייתיים הסיכוי הנמוך ביותר להיות קורבנות, מוטאפה ועמיתיה מצאו שתלמידים אסייתיים דווקא סיכוי גבוה יותר להיות קורבנות לבריאות בהשוואה לתלמידים לטינים אמריקאים ותלמידים שאינם לטינים ואינם אסיאתיים (Mouttapa et al., 2004). בדומה, גם קהלה ושותפיו (Kahle and Peguero, 2015) מצאו שלאסיאתיים סיכוי גבוה יותר לקורבנות בהשוואה לתלמידים לבנים, הם בנוסף מצאו שתלמידים שחורים הסיכוי הנמוך ביותר להיות קורבנות.

גיוון זה בתוצאות גרם לחוקרים לשער שהקשר בין דחייה חברתית בכיתה לבין אתניות מושפע מההקשר בו עירוב מתבצע (Espelage and Swearer, 2003; Hong and Espelage, 2012), קרי מהמאפיינים של הכיתה ושל בית הספר. מחקרים מעטים בחנו השערה זו, וכולם איששו אותה. מחקר שבוצע בהולנד מצא שקורבנות נפוצה יותר בכיתות הטרוגניות מבחינה אתנית: כיתות בהן 25%-50% מהתלמידים הם ממיעוט אתני לא מערבי וגם כיתות בהן למעלה מ-50% מהתלמידים ממיעוטים אופיינו בשיעור גבוה של בריונות כאשר הפער בהשוואה לשאר הכיתות מובהק (Vervoort et al., 2009). בסקר מקיף שנערך בארה"ב נמצא קשר שאינו חד כיווני בין שיעור התלמידים מקבוצת מיעוט לשיעור הבריונות: בכיתות בהן 25%-50% מהתלמידים מגיעים מקבוצות מיעוט שכיחות הבריונות היא הנמוכה ביותר (25.8% בריונות), בצמוד בתי הספר בהם פחות מ-10% הם מיעוטים (26.3%), ובפער גדול מהם, בתי ספר ש 10%-24% מהלומדים בהם מגיעים מקבוצות מיעוט (32.3%), 50%-74% מהתלמידים מקבוצות מיעוט (33.1%) ומעל 75% הם מיעוטים (35.6%) (Devoe et al., 2005). לסיכום, בכיתות בהן שיעור

זעום של תלמידים מגיעים מקבוצות מיעוט או בכיתות בהן שיעור המיעוטים קרוב לממוצע מצידו התחתון שיעור הבריונות נמוך. בכיתות בהן עשרה עד עשרים וארבעה אחוזים מהתלמידים הם מיעוטים או שרוב התלמידים מקבוצות מיעוט ישנה בריונות רבה.

מחקרים גם בחנו את הקשר בין גיוון בכיתה לבין אלימות כלפי מיעוטים אתניים. הם מדדו גיוון בעזרת מדד סימפסון (Simpson, 1949), מדד שמושפע ממספר הקבוצות בכיתה ושיעורן היחסי. בלמור ושותפיו (Bellmore, Nishina, You, and Ma, 2012) מצאו קשר שלילי לא ליניארי בין גיוון לפי סימפסון לבין הצקות: ככל שגיוון כיתתי עולה הצקות יורדות אך הדבר נכון ביתר שאת ברמות נמוכות של גיוון ופחות ברמות הגבוהות של גיוון כיתתי. יש לציין שהם לא בחנו קורבנות לבריונות אלא הצקות גזעניות. לכן, ייתכן שהמאמר בוחן עד כמה "משתמשים" באתניות כאשר מציקים למישהו ולא עד כמה אתניות גורמת לילד להיות קורבן. ג'ובנון ושותפותיה (Juvonen, Nishina, and Graham, 2006) כן מדדו קורבנות לבריונות ומצאו גם הן שגיוון אתני מתואם עם שיעור נמוך של קורבנות (ראה גם Graham, 2006)²⁶. כלומר, מעט המחקרים שנערכו בנושא מעלים שגיוון מקטין את שיעור הקורבנות הכללי בכיתה, אך שייתכן שהקשר אינו ליניארי ושתמהילי עירוב שונים מאופיינים בשיעור שונה של בריונות וקורבנות.

בנוגע לזהות הקורבנות בכיתות מעורבות המחקרים אף מעטים יותר. ורוורט ושותפיה מצאו שבהולנד שייכות לקבוצת מיעוט **הקטינה** את הסיכוי לקורבנות, ללא תלות בשיעור התלמידים מקבוצת המיעוט

²⁶ במאמר הסקירה שלהם ת'ייס וורקויטן (Thijs and Verkuyten, 2014) מתייחסים לכך שלצד ממצא נפוץ זה קיימים בספרות גם מחקרים שמצאו ש"תלמידים ממיעוט אתני בעלי סיכוי גבוה יותר להיות קורבנות כשיש יותר תלמידים אחרים שמגיעים מקבוצת מיעוט אתנית בית הספר" ועל בסיס כך טוענים שכנראה שהקשר בין אחוז התלמידים ממיעוט אתני וקורבנות תלוי הקשר. מקריאת שני המחקרים עליהם הם מבססים טענה זו לא הצלחתי למצוא סימוכין לה. המחקר של ונורט ושותפותיה לא מצא קשר כזה. למעשה, התוצאות הפוכות ממה שמתארים ת'ייז וורקויטן, מחקרם של דורקין ושותפיו (Durkin et al., 2012) מצאו קשר מהסוג המתואר רק לגבי אלימות גזענית לפי דיווחים עצמיים אך לא בנוגע לאלימות בכלל. כלומר, הממצא מדובר הוא אינדיקציה לכך שזהות משחקת תפקיד מרכזי יותר ככל שאחוז התלמידים מקבוצת המיעוט גדל, אך לא תפקיד שמגדיל את הסיכוי לקורבנות אלא את הסיכוי שאלימות תופעל באמצעות גזענות.

בכיתה (Vervoort et al., 2009). בלמור ושותפיו (Bellmore et al., 2012) מצאו שבפיקוח על משתנים אחרים כמו אקלים בין גזעי ושיעור התלמידים מאותה קבוצה אתנית בכיתה, שייכות לקבוצה אתנית מוחלטת אינה מתואמת עם הסיכוי לסבול מהצקות בכיתה (הם השוו אפרו-אמריקאים, לבנים, או אסיאתיים ביחס ללטינים שהיו את רוב המדגם).

המחקרים שהתמקדו בגיוון התייחסו לטווח רחב יחסית של משתנים מפקחים וכללו בניתוח מעורבות אקדמית (Juvonen, Nishina, and Graham, 2006) ואת התפיסה הסובייקטיבית של שיעור התלמידים מקבוצת המיעוט בכיתה לצד מדד אובייקטיבי שמודד את שיעור התלמידים מכל קבוצה (Bellmore et al., 2012), אך הם לא התייחסו לאידיאולוגיית השילוב הבית ספרית. בהמשך לביקורת של הורטון, המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את התפיסה של מאפייני כיתה ולבחון גם את אידיאולוגיית השילוב והקשר בינה לבין הסיכוי של יהודים וערבים-פלסטינים לסבול מדחייה חברתית.

3.2.3. עירוב בכיתה והיחסים הנוצרים בין קבוצות חברתיות שונות

מחקרי רשת נוטים להתמקד במיקרו מכניזמים שרשתות מייצרות ולהתעלם מההקשר הרחב יותר בו חברי הרשת מתקשרים זה עם זה (McFarland, Moody, Diehl, Smith, and Thomas, 2014). מקפרלנד ושותפיו מציינים ביקורת לטענה זו ומראים במחקרם שההקשר משפיע באופן ניכר על האופן בו יחסים רשתיים מעוצבים. התוצאות בנוגע לעירוב בכיתה מהוות אינדיקציה עוצמתית לכך שגם בנוגע לדחייה חברתית בכיתה ההקשר החברתי הוא בעל השפעה ניכרת לאופן בו קשרים מיוצרים ושיש להתייחס אליו כמשתנה מרכזי בניתוח היחסים בין תלמידים בכיתות מעורבות. בהתאם, ברצוני לסקור

בקצרה שתי תיאוריות מרכזיות²⁷ שמתייחסות לקשר בין עירוב בכיתה לבין יחסים בין תלמידים מקבוצות שונות (Goldsmith, 2004): תיאוריית המגע, ותיאוריית האיום.

תיאוריית המגע מתייחסת למאפייני העירוב, ומתמקדת במאפיינים שיקדמו מצב בו עירוב ייצר חברויות בין גזעיות. אלפורט טען שעל מנת שעירוב ייצר חברויות צריכים להתקיים ארבע תנאים: סטטוס שווה, מטרות משותפות, שיתוף פעולה, ותמיכה של מוקדי סמכות (Allport, 1954). בהתבסס על מודי (Moody, 2001), גולדסמית' (Goldsmith, 2004) מציע להתמקד במאפיינים הסוציו-אקונומיים של התלמידים, בזהות המורים ובהסללה כמשתנים שמייצגים את סוג העירוב.

במקרה הנבחן, ניתן למדוד סטטוס שווה, שיתוף פעולה, ותמיכה של מוקדי סמכות בצורה טובה יותר: אידיאולוגיית השילוב של בית ספר (שבאה לידי ביטוי גם בזהות המורים). למעשה, בתי ספר דו לשוניים מתבססים באופן מוצהר על תיאוריית המגע ולכן מהווים אתר מחקרי מרכזי לבחינתה (Bekerman, 2007). אם נרצה לתרגם את תיאוריית המגע לדיון בדחייה חברתית נוכל לצפות שסוג בית הספר ישפיע על חלוקת הדחייה החברתית בכיתה.

בהתאם, נשער נשבבתי ספר דו לשוניים, אשר מקדישים מאמצים רבים ליצירת סטטוס שווה לתלמידים ושיתוף פעולה ביניהם, שבהם מחצית המורים הם ערבים-פלסטינים, ולפחות מחצית מהתלמידים הם

²⁷ גולדסמית' מתייחס גם לתיאוריה המבנית כתיאוריה מרכזית ליחסים בין חברי קבוצות זהות שונות בכיתה. התיאוריה המבנית אינה רלבנטית להשערות בנוגע לדחייה חברתית בכיתה, ולכן אתמקד בשתי התיאוריות האחרות.

התיאוריה המבנית מתמקדת בהשפעה של אחוז התלמידים מקבוצת מיעוט בכיתה על ההזדמנות למפגשים בין קבוצתיים: כאשר יותר תלמידים מקבוצת מיעוט לומדים בכיתה יש יותר הזדמנויות למפגשים בין תלמידים מקבוצות שונות. הזדמנויות אלה מייצרות יותר חברויות בין גזעיות וגם יותר קונפליקטים בין גזעיים (Goldsmith, 2004). התיאוריה מקבלת תימוכין ממספר מחקרים (Moody, 2001; McFarland et al., 2014), אך בספרות זוהו גם מגמות שמעמידות את התיאוריה המבנית בסימן שאלה, לדוגמא, העובדה שהטרונות, בחלק גדול מהמקרים, מגדילה את הנטייה להומופיליה (Moody, 2001; McFarland et al., 2014). העלייה בסיכוי למפגש עם תלמידים מקבוצה אחרת, ללא הנחה נוספת בנוגע ליחסים שנוצרים בין קבוצות, לא אמורה לייצר שונות בסיכוי להיות דחוי חברתית. אם אחוז התלמידים מקבוצת המיעוט אינו משפיע על היחס של תלמידים בכיתה ללאום/גזע, וההשפעה היא רק בהזדמנות למפגשים בין קבוצתיים, לא נצפה לראות שום הבדל בסדירות של דחייה חברתית בין כיתות ביחס לאחוז התלמידים היהודים והערבים-פלסטינים בכיתה.

ערבים-פלסטינים, לאום לא ישפיע על הסיכוי של תלמיד/ה להיות דחוי/ה חברתית. לעומת זאת, בתי ספר עבריים הם בעלי מאפיינים הפוכים לחלוטין: הרוב המכריע של דמויות הסמכות בהם הם יהודים, בית הספר אינו עושה שום פעילות על מנת לייצר סטטוס שווה לזהות ערבית/פלסטינית בתוכו, לקבוצות לא מוגדרות מטרות משותפות, ואין תמיכה של מוקדי סמכות ביצירת אקלים משותף, נשער שתלמידים ערבים-פלסטינים יטו לסבול יותר מדחייה חברתית.

התיאוריה המרכזית השניה שרלבנטית לדיון הנוכחי היא תיאוריית האיום (Goldsmith, 2004). בניגוד לתיאוריה המבנית, תיאוריית האיום מניחה יחסים קונפליקטואליים בין הקבוצות. תיאוריה זו טוענת שכאשר קבוצת מיעוט היא קטנה היא אינה מתנגדת לשליטה של קבוצת הרוב ולכן לא נוצרים קונפליקטים רבים. לעומת זאת, כשקבוצת המיעוט גדלה, היא מהווה איום ונוצר עימות בין הקבוצות שמלווה בקונפליקטים רבים. כלומר, התיאוריה צופה שכיתות בהן אחוז דומה של תלמידים מהקבוצות השונות - יהודים וערבים-פלסטינים - יאופיינו ביותר קונפליקטים ויותר אלימות. המחקר מתמקד בדחייה חברתית בכיתה. תרגום של התיאוריה למשתני המחקר דורש השערה מקשרת לפיה אלימות בבתי ספר תבוא לידי ביטוי בדחייה חברתית כפי שהיא נמדדת במחקר. מדובר בטענה הגיונית אך כזו שאינה מובנת מאליה, ויש לזכור זאת בהמשך הדיון בהשערה הנוגעת לתיאוריה האיום. לסיכום, בהתאם לתיאוריה, נצפה שבבתי ספר בהם שיעור התלמידים היהודים והערבים-פלסטינים קרוב זה לזה נראה יותר דחייה חברתית, אך נזכור שההשערה מתבססת על טענת ביניים לפיה אלימות תבוא לידי ביטוי ביותר דחייה חברתית בכיתה.

3.3. ניתוח

3.3.1. קובץ הנתונים

הניתוח בפרק זה מתבסס על קובץ נתונים שנאסף על ידי אורי שוויד ויוסי שביט במטרה לחקור יחסים חברתיים בין יהודים וערבים-פלסטינים בבתי ספר מעורבים. שביט ושוויד דגמו את כל הכיתות הדו

לשוניות בישראל ואחוז ניכר מהכיתות המעורבות בבתי ספר עבריים. הם אספו נתונים בנוגע ליחסים בין התלמידים בכיתה שמאפשרים ליצור עבור כל כיתה את הרשת החברתית המאפיינת אותה.

בבתי הספר הדו לשוניים המדגם הוא למעשה האוכלוסיה. בזמן איסוף הנתונים, בישראל פעלו 18 כיתות יסודיות בבתי ספר דו לשוניים, כולן נדגמו, ובאחת מספר המשיבים היה נמוך מ-14 תלמידים ולכן הוצאנו אותה מהניתוח. בבתי ספר העבריים מדובר במדגם שמהווה בערך שליש מהאוכלוסיה. כלומר, בשני המקרים ההנחה שהמדגם לקוח מאוכלוסיה אינסופית אינה מתקיימת. בהמשך אתייחס להשלכות של מדגם מהסוג הזה על הניתוחים.

	תלמידים	כיתות	
סה"כ	1308	61	
דו-לשוניים	362	17	אוכלוסיה
עבריים	946	44	מדגם

הניתוח הנוכחי הוגבל לכיתות ד'-ו' בהן לפחות 14 תלמידים השיבו לשאלון. הגבלת מספר המשיבים נובעת מהרצון לנתונים כיתתיים מהמנים. טווח הכיתות התחתון נובע מכך שהנתונים נאספו רק מכיתה ד' ומעלה, והטווח העליון מכך שנכון ליום איסוף הנתונים רק בית ספר דו לשוני אחד פעל גם בחטיבת הביניים. בהקשר זה יש לציין שלפי המחקר גילאי השיא של בריונות ודחייה חברתית בבתי ספר הם כיתות ד'-ז', ולכן יש גם הגיון מחקרי להתמקד באזור הגילאים העומד במוקד הניתוח. בניתוח נכללו 1308 תלמידים שמגיעים מ-61 כיתות. 362 תלמידים הלומדים ב-17 כיתות בבתי ספר דו לשוניים, ו-946 תלמידים הלומדים ב-44 כיתות בבתי ספר עבריים.

התלמידים שנסקרו נשאלו שאלות בנוגע למאפייניהם, מאפייני הוריהם, ובנוגע ליחסים ביניהם. היחסים בין התלמידים נבחנו באמצעות סדרת שאלות שבחנו את יחסו של כל תלמיד/ה כלפי כל תלמיד/ה אחר בכיתה. התשובות ניתנו בסולם של 1-3 (לשאלון המלא ראה נספח 3.1).

- האם אתה משחק/ת או מדבר/ת איתו/ה בהפסקות?
- האם אתה/ה נפגש/ת איתו/ה בשעות אחה"צ מחוץ לבית הספר?
- האם אתם מדברים או מתכתבים בטלפון, sms, וייבר, whatsapp, פייסבוק וכו'?
- האם אתה/ה מבקר/ת בביתו/ה?
- האם אתה/ה מספר/ת לו/ה דברים אישיים כמו סודות שלא היית מספר/ת לכל אחד?
- האם אתה/ה סומך/ת עליו/ה?

נמדדו מקדמי אלפא של קרונברך של ששת פרטי הקשרים החברתיים במדגם כולו (0.874) לכל שכבה (0.804<) ולכל כיתה (0.745<). בכל המקרים המקדמים גדולים מ 0.745.

3.3.2. השערות

מטרת הפרק היא לבחון את דפוס הקשר המשולש בין מאפייני בית הספר והכיתה (ובראשם אידיאולוגיית השילוב), דחייה חברתית, וזהות אתנית/לאומית בכיתות המערבות יהודים בישראל, תוך התייחסות למאפייניהן הייחודיים. לשם כך יבחנו ההשערות הבאות:

1. בבתי ספר עבריים לערבים-פלסטינים סיכוי גבוה יותר להיות דחויים חברתית בהשוואה

לתלמידים יהודים (Allport, 1954).

2. בבתי ספר דו לשוניים, אין מתאם מובהק בין אתניות/לאומיות לבין הסיכוי לדחייה חברתית

(Allport, 1954; Goldsmith, 2004).

3. ככל שפרופורציית הערבים/יהודים בכיתה גבוהה יותר, הסיכוי של תלמידים ערבים/יהודים לדחייה נמוך יותר (Juvonen et al., 2006).
4. ככל שהגיוון החברתי בכיתה גבוה יותר רמת הדחייה החברתית בכיתה נמוכה יותר (Juvonen et al., 2006; Graham, 2006).
5. בכיתות בהן היחס בין יהודים וערבים-פלסטינים קרוב לחמישים אחוז שיעור הדחייה יהיה גבוה (Goldsmith, 2004).
6. ככל שהדחיסות בכיתה גבוהה יותר הקשר בין דחייה חברתית חמורה לבין לאום ערבי חזק יותר (Collins, 2008; Horton, 2011; Thornberg, 2015; בינשטוק, 2003)²⁸.
7. ככל שהשכלת ההורים של התלמיד וכן השכלת ההורים הממוצעת בכיתה גבוהים יותר הסיכוי לדחייה חברתית נמוך יותר.

²⁸ השערה זו מתבססת על הטענה שדחייה חברתית חמורה היא דרך לייצר לכידות חברתית בכיתה באמצעות הגדרת אחר שחיצוני לה (Horton, 2011; Thornberg, 2015; בינשטוק, 2003).

על בסיס טענה זו נשער שכלל שהדחיסות הכיתתית גבוהה יותר יהיה שיעור גבוה יותר של דחייה חברתית חמורה. השערה זו אינה ניתנת לבחינה באמצעות המדגם הנוכחי, זאת כיוון שמדובר במדגם שאינו מייצג וככזה מתאים לבחינת השערות שמתמקדות בעירוב בין יהודים וערבים בלבד. לכן, נתמקד בהשערה אחרת הנגזרת מהנחה זו שמתמקדת באופן בו דחיסות משפיעה על הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית. בהתבסס על כך שסולידריות לרוב מיוצרות באמצעות שעיר לעזאזל, scapegoat (Collins, 2008), נשער שאותו שעיר לעזאזל יגיע מקבוצות המיעוט. כלומר, נשער שדחיסות תהיה מתואמת עם קשר עוצמתי יותר בין דחייה חברתית חמורה לבין המשתנה ערבי/ה.

3.3.3. הגדרות המשתנים

המשתנים הבלתי תלויים שייבחן המתאם בין ההשתנות שלהם לבין השונות של הסיכוי לדחייה חברתית בכיתה הם "ערבי/ה", "מין", "השכלת הורי התלמיד/ה", "סוג בית ספר", "שיעור ערבים בכיתה", "גיוון לפי סימפסון", "דחיסות הקשרים בכיתה", "השכלת הורים ממוצעת בכיתה" ואינטראקציות ביניהם.

המשתנה **ערבי/ה** הוא משתנה בינארי שערכו 1 אם התלמיד/ה ערבי/ה-פלסטיני/ת ו-0 אחרת.

המשתנה **מין** הוא משתנה בינארי שערכו 1 אם התלמידה היא נקבה ו-0 אם התלמיד זכר.

המשתנה **השכלת הורי התלמיד/ה** הוא משתנה בעל 4 רמות שמציין את רמת ההשכלה של ההורה המשכיל ביותר מבין הורי התלמיד: ללא תיכון, סיים/ה בית ספר, סיים/ה תעודת בגרות, ובעל/ת השכלה אקדמית.

המשתנה **סוג בית ספר** מתייחס לבתי ספר עבריים ולבתי ספר דו לשוניים.

שיעור הערבים בכיתה הוא משתנה הנע בין 0 ל-1 ומציין את שיעור התלמידים הערבים-פלסטינים מתוך סך התלמידים הערבים-פלסטינים והיהודים בכיתה (מעורבים אינם נכללים בחישוב אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים לא כיהודים ולא כערבים-פלסטינים ולכן גם אינם מהווים חלק מסך התלמידים בכיתה לצורך חישוב האחוז. כפי שצוין בהמשך, הסיבה להוצאת התלמידים המעורבים מהניתוח היא שמדובר ב 62 תלמידים בכל המדגם. בסוף הפרק יוצג ניתוח נפרד לתלמידים אלה).

גיוון לפי סימפסון מתבסס על הפרופורציה הריבועית של כל קבוצה בכיתה. המדד נע בין 0 ל-1 כאשר ככל שמספר הקבוצות גדול יותר והאחוז שלהן בכיתה שוויוני יותר, מדד סימפסון גבוה יותר, באופן הבא (במקרה שלנו מדובר רק בשתי קבוצות. ההשלכות של כך ידונו בהמשך):

$$Simpson = 1 - \sum_{i=1}^n p_i^2$$

דחיסות הקשרים בכיתה דחיסות הקשרים הוא מדד הנע בין 0 ל-1 הבוחן את שיעור הקשרים בכיתה ביחס לסך כל הקשרים האפשריים. במצב בו כל התלמידים בכיתה אוהבים זה את זה, המדד יהיה שווה לאחד, במצב הנגדי בו אף אחד מהתלמידים לא אוהב אף תלמיד אחר המדד יהיה שווה לאפס.

השכלת הורים בכיתה משתנה בעל שלושה ערכים שמציין את השכלת ההורים בכיתה. על מנת לנתח את נתוני ההשכלה ברמה כיתתית, סיננתי ראשית כיתות בהן פחות מ-8 תלמידים השיבו לשאלה בנוגע להשכלה. 51 כיתות עמדו בקריטריון זה: 15 כיתות מתוך 17 בבתי ספר דו לשוניים, ו-36 מתוך 44 בבתי ספר עבריים. בשלב ראשון, המשתנה השכלה כיתתית קודד כמפורט בלוח 3.3.

לוח 3.2: בניית המשתנה השכלת ההורים בכיתה		
קידוד	קריטריון	מספר הכיתות
1	למעלה מ-50% מהורי התלמידים לא השלימו בגרות	16
2	למעלה מ-30% מהורי התלמידים לא השלימו בגרות. אחוז התלמידים שהוריהם לא השלימו בגרות גבוה מאחוז התלמידים שהוריהם אקדמאים בעשרה אחוזים לפחות.	10
3	ההתפלגות בין ארבע הרמות שוויונית פחות או יותר.	2
4	למעלה מ-30% מהורי התלמידים אקדמאים. אחוז התלמידים שהוריהם אקדמאים גבוה מאחוז התלמידים שהוריהם לא השלימו בגרות בעשרה אחוזים לפחות.	3
5	50% מהורי התלמידים או יותר אקדמאים.	19
* המשתנה השכלת הורים עליו הניתוח התבסס הוא משתנה בעל חמש רמות: לא השלימו בגרות, השלימו בגרות, התחילו BA או תעודה פוסט תיכונית לא אקדמית, ובוגרי תעודה אקדמית.		

כיוון שהמשתנה הוא ברמת הכיתה, ושהמדגם כולל רק 51 כיתות על מנת שניתוח יהיה אפשרי נקבץ את המוצג בלוח למשתנה בעל 3 רמות. הרמה השניה והשלישית יאוחדו להשכלה ממוצעת, והרמה הרביעית והחמישית יאוחדו להשכלה גבוהה. בפרק הקודם הוצגו נתונים מהעולם בנוגע לקשר בין מעמד

לבין קורבנות לבריונות (ראה חלק 2.1.4, עמ' 75). הממצאים בנושא בעולם אינם חד משמעיים כאשר חלק מהמחקרים מוצאים שקיימת יותר בריונות בבתי ספר ממעמד סוציו אקונומי גבוה וחלקם מוצאים את הממצא ההפוך. בישראל, בכל הנוגע לחרם, השכלת ההורים הממוצעת בבית הספר וגם השכלת הורי התלמיד מתואמים עם הסיכוי של תלמיד להיות מוחרם, כאשר ככל שההשכלה נמוכה יותר הסיכוי להיות מוחרם גבוה יותר.

3.3.2 המדד

המשתנה התלוי הוא מדד המתבסס על נתוני הרשת שהוצגו מעלה ובוחן האם התלמיד דחוי חברתית. נתוני הרשת לא כוללים משתני דיווח עצמי בנוגע לקורבנות, ועל כן הם מהווים אתגר לבניית מדד לדחייה חברתית. עם זאת, חוקרים רבים טוענים שמיקום התלמיד/ה ברשת הכיתתית היא אינדיקציה טובה יותר לכך שהתלמיד/ה סובל/ת מקורבנות בבית הספר. ביקורת מרכזית, ואולי ה-ביקורת ה-מרכזית כלפי מחקרי בריונות, שהוגדרה גם כ"עקב אכילס של מחקרי הבריונות" (Cornell, Sheras, and Cole, 2006), נוגעת לאופן בו מודדים בריונות (Hymel and Swearer, 2015). מרבית המחקרים מתבססים על וארציות של שאלון של אולביוס לבריונות (Olweus, 1996) ומבקשים מתלמידים לציין כמה פעמים פגעו בהם או שהם פגעו באחרים בחודשיים האחרונים (חלק מהחוקרים מרחיבים את טווח הזמן לשלושה חודשים, חצי שנה, שנה, ואף שנתיים ואחרים מעדיפים להתמקד בשבועיים האחרונים. גם זו אחת הסיבות לפערים בתוצאות). מדובר במקבץ שאלות שבוחנות התנהגויות אלימות שונות ביניהן הרביצו לי, דחפו אותי, איימו עלי, הפיצו עליי שמועות רעות, לא נתנו לי להשתתף, וכדומה. שתי ביקורות מרכזיות הופנו כלפי מדידה זו. הראשונה מתמקדת בכך שמדובר בדיווחים עצמיים: מחקרים הראו שקיימים פערים בין תוצאות מדידות הנשענות על דיווחים עצמיים לכאלה הנשענות על דיווחים של תלמידים על שותפיהם לכיתה (Putallaz et al., 2007), וישנם הטוענים שדיווחים על אחרים מהימנים יותר שכן לאנשים יש נטייה להטות תשובותיהם בנוגע להפעלה של אלימות וגם בנוגע

לקורבנות לאלימות (Cornell, Sheras, and Cole, 2006). הביקורת השניה מתמקדת בפער בין הגדרת הבריונות למדידה שלה; בעוד שמאפיין מרכזי להגדרת הבריונות הוא יחסי כח א-סימטריים, במדידתה לפי השאלון של אולביוס אלמנט זה אינו נוכח (Rodkin, Espelage, and Hanish, 2015). כפי שמציינים רודקין ושותפיו, בהעדר ספציפיקציה זו, לא ברור מה מבחין בין בריונות לבין אלימות או אגרסיביות בבית ספר (שם). לבסוף, מחקרים מראים שתלמידים אינם מבינים את המושג בריונות באותו אופן בו חוקרים מבינים אותו וכמעט ולא מתייחסים לשלושת המאפיינים המרכזיים של המושג מבחינת קהילת המחקר (Vaillancourt et al., 2008). הצגת הגדרה של המושג בשאלון משפיעה באופן מינורי על תשובות התלמידים (שם), כך שלא ברור האם כתיבתה מסייעת בפתרון פער זה.

המשגה מרכזית נוספת שמציינת מיקום נמוך בסולם הסטטוס הכיתתי, אשר נשענת על דיווחים של תלמידים אחרים בכיתה, ומתמקדת בעמדת חולשה לא סימטריות, היא דחייה חברתית (Asher and Dodge, 1986.; Gest, Graham-Bermann, and Hartup, 2001; Veenstra et al., 2005 על שיטה זו ראה Solberg, 2003). הגדרת תלמיד/ה כדחוי/ה חברתית נשענת על מיפוי הרשת החברתית הכיתתית בהתבסס על בחינת החברויות בכיתה: חוקרים מבקשים מילדים לציין ילדים אחרים שהם אוהבים (like) וכאלה שאינם אוהבים (dislike). על בסיס התשובות, החוקרים מייצרים חמישה מיקומים חברתיים: אהוב, שנוי במחלוקת, זנוח²⁹, דחוי, ומי שאינו שייך לאף אחת מהקטגוריות הללו (לוח 3.2).

²⁹ מחקרים מאוחרים יותר מצאו הבדלים מעטים בין ילדים זנוחים לילדים ממוצעים ולכן ישנם חוקרים הטוענים שילדים זנוחים היא לא קטגוריה משמעותית (Gifford-Smith and Brownell, 2003) ושאת הסיבות לקיומם של ילדים שמקבלים מעט ציוני Like ומעט ציוני dislike היא שחוקרים מגבילים את מספר הילדים שמותר לבחור כילדים אוהבים (Terry, 2000).

לוח 3.3: עמדות ביחס לרשת החברתית		
שיעור גבוה של "לא אהוב"	שיעור נמוך של "לא אהוב"	
דחוי	זנוח	שיעור נמוך של "אהוב"
נתון במחלוקת	פופולרי	שיעור גבוה של "אהוב"

על מנת להיחשב דחוי על ילד/ה לקבל מספר מועמדות "אהוב" נמוך מהממוצע הכיתתי, מספר מועמדות "לא אהוב" גבוה מהממוצע הכיתתי ושסכום המרחק מהממוצע יהיה גבוה מסטיית תקן אחת. מחקרים שמשתמשים במדד זה מצאו ששיעור הילדים הדחויים הוא בין 10%-40% (Asher and Coie, 1990).

למרות ההבדל במדידות, חשוב לציין שקיים קשר הדוק עוצמתי ומובהק בין קורבנות לבריונות ובין קורבנות לדחייה חברתית (Mouttapa et al., 2004; Putallaz et al., 2007). מעבר לכך, המתאם בין דחייה חברתית וקורבנות גבוה במיוחד, גם בהשוואה למתאם בין קורבנות בריונות לבין היות התלמידים זנוחים או נתונים במחלוקת (Gifford-Smith and Brownell, 2003; Salmivalli and Isaacs, 2005).

הנתונים הנוכחיים נבדלים מנתוני רשת/נתונים סוציומטריים על בסיסם מוגדרת דחייה חברתית בהקשר מרכזי אחד: נתוני הרשת מבקשים מהמשיבה לציין תלמידים שהיא חברה שלהם ובנוסף כאלה שהיא אינה אוהבת (dislike), ואילו הנתונים של מחקר זה, המתמקדים בבילוי זמן משותף של התלמיד עם אחרים ובמידה בה התלמיד סומך עליהם, לא כוללים התייחסות שלילית ישירה כלפי תלמידים אחרים.

בשנות השמונים עלה חשש שבקשה מתלמידים לבחור ילדים שהם לא אוהבים עלולה לייצר תוצאות שליליות (Asher and Hymel, 1981). בעקבות ביקורת זו והגבלות שהוטלו על דירוגים שליליים אשר

ודודג' (Asher and Dodge, 1986) בחנו האם אפשר להחליף מועמדויות "לא אהוב" בציונים נמוכים במיוחד במדדי סקאלה פוזיטיביים, לדוגמא, המדד המשמש מחקר זה (הם בחנו ציון 1 במדד הנע בין 1-5). לפיהם "תיאום בין המדידות היה גבוה במיוחד עבור ילדים דחויים", המדידות תאמו ב 90% מהמקרים ומספר התלמידים הדחויים בשתי המדידות היו דומים (לא היה דיווח יתר).

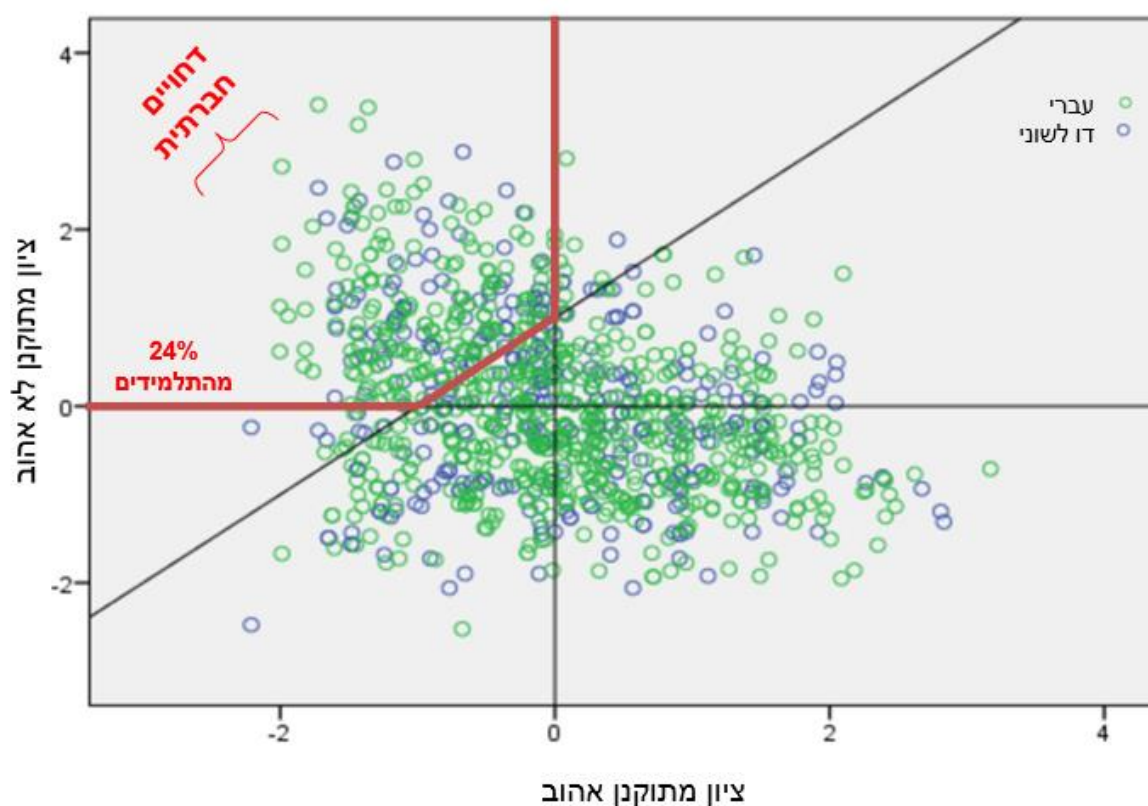
על בסיס תפיסה זו נבנה המשתנה דחייה חברתית במחקר הנוכחי. בשלב ראשון יצרנו ציון קירבה הנע בין 0 ל-12 אותו העניקה כל תלמיד/ה לכל אחד מהתלמידים האחרים. הציון הוא סכום התשובות לשש השאלות עליהן השיב/ה כל תלמיד/ה.

הגדרנו חיבה או חברות כמדד קירבה ששווה שמונה או גבוה ממנו, 0 מוחלט משמש כציון שמביע חוות דעת שלילית שנכנה בהמשך ריחוק. הגדרת 0 כמקבילה למועמדות dislike התבססה על מחקרם של אשר ודודג' שצוין מעלה שמצא שהציון הנמוך ביותר בסקאלה מקביל למועמדות dislike בכל הנוגע לדחייה. הסיבה שבחרנו שמונה כנקודת סף היא שהתלמיד החציוני אהוב על ידי שלושה תלמידים, וחמישה תלמידים מרוחקים ממנו (הממוצעים דומים). בהתחשב בכך שבמחקרים הקלאסיים ובמחקרים רבים אחרים מגבילים תלמידים ומבקשים מהם לציין שלושה תלמידים שהם אוהבים או לא אוהבים (בחלק מהמחקרים זה 3-5 ובחלק זה ללא הגבלה), מדובר בנקודת חיתוך שתואמת את מדדי האמצע שאפיינו מחקרים קודמים בנושא. יש להדגיש שהמעבר ממדד שנע בין 0-12 למדד של שלוש רמות – סלידה, חיבה, ולא סלידה ולא חיבה – מלווה באובדן נתונים. אנחנו בוחרים בדרך הזו מכיוון שברצוננו לבצע את הניתוח בהישען על מסורת מחקרית קיימת, ולא "להמציא את הגלגל מחדש". המסורת המחקרית שמודדת דחייה נשענת על שלוש רמות אלה ולכן על מנת להשתמש בה אנחנו חייבים לתרגם את הנתונים שלנו למונחיה.

בהתאם למדד של אשר ודודג', יצרנו עבור כל תלמיד מדדי חיבה וריחוק מתוקננים: המרחק מהממוצע הכיתתי במונחי סטיות תקן. כאמור, הגדרת דחייה חברתית לפי אשר ודודג' נשענה על שלושה תנאים: שהתלמיד יקבל פחות ציוני אהוב מהממוצע הכיתתי, שהוא יקבל יותר ציוני לא אהוב מהממוצע הכיתתי,

ושהפער בין המדדים המתוקננים יהיה לכל הפחות אחד. בתרשים 3.1 מוצגים מדדי החיבה והריחוק המתוקננים של התלמידים. לפי מדד אשר ודודג', התלמידים שנמצאים משמאל ומעל הקווים האדומים בתרשים - ציר ה-Y ציר ה-X והקו האלכסוני - הם דחויים.

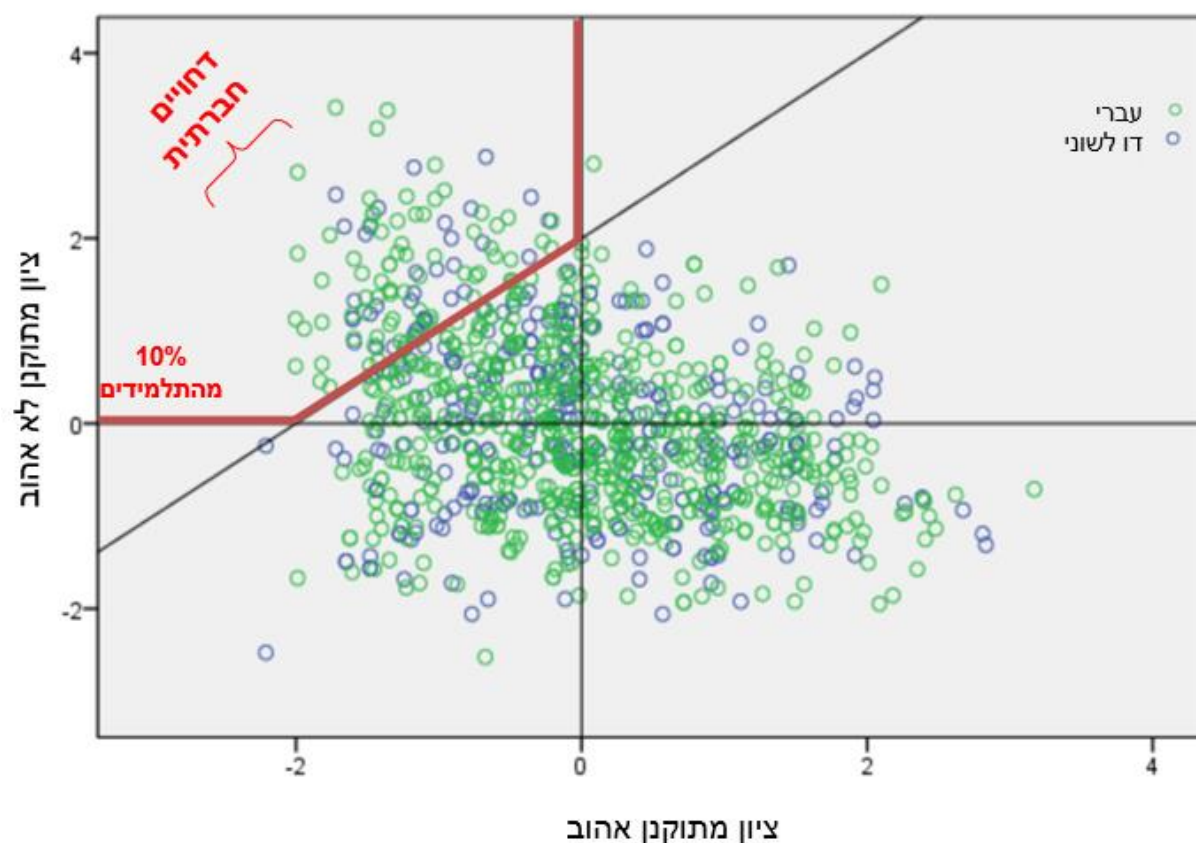
תרשים 3.1: דחייה חברתית לפי אשר ודודג'



כמו שרואים בתרשים, מדובר באחוז ניכר מהתלמידים, ולפי מדד זה 24 אחוזים מהתלמידים הם דחויים. אחת הביקורות המרכזיות של סולסברג על המדד של אשר ודודג' (Solberg, 2003) היא שהוא במידה רבה שרירותי, ולא ברור מדוע הם קבעו פער של סטיית תקן אחת כתנאי סף. ביקורת זו מתחדדת לאור שיעור הדחויים הגבוה וממצא אף בעייתי יותר: לפי מדד זה, ב 67.2 אחוזים מהכיתות יש חמישה תלמידים דחויים או יותר. כיוון שמדובר בשיעור דחייה גבוה, וכיוון שאין הצדקה תיאורטית לקבוע את הסף לסטיית תקן אחת, לצד מדד זה, נבצע ניתוח נוסף שמקשיח את התנאי שהציבו דודג' ואשר. אנחנו נבחן את כל ההשערות במדד נוסף שדורש שהפער בין המדדים המתוקננים יעמוד על שתיים לכל

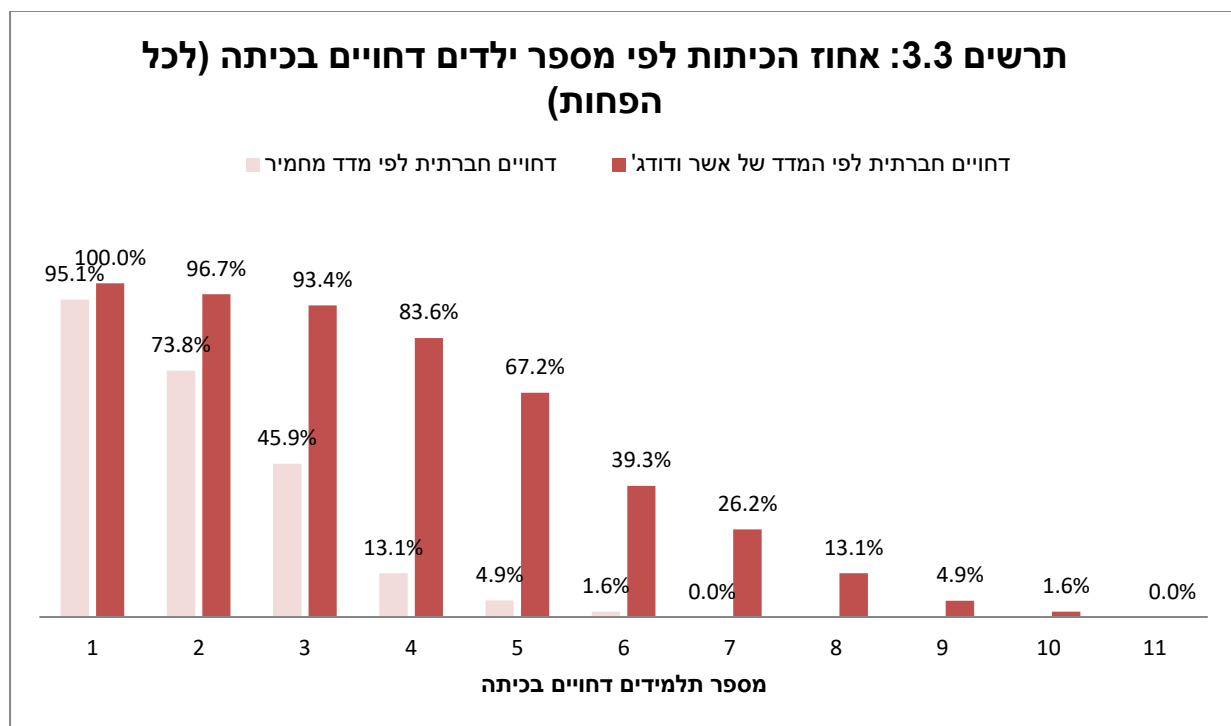
הפחות (תרשים 3.2). לפי מדד זה, רק 10.1 אחוזים מהתלמידים סובלים מדחייה חברתית, נתון שקרוב הרבה יותר לנתוני החרם שזוהו בפרק הראשון.

תרשים 3.2: דחייה חברתית מדד מחמיר



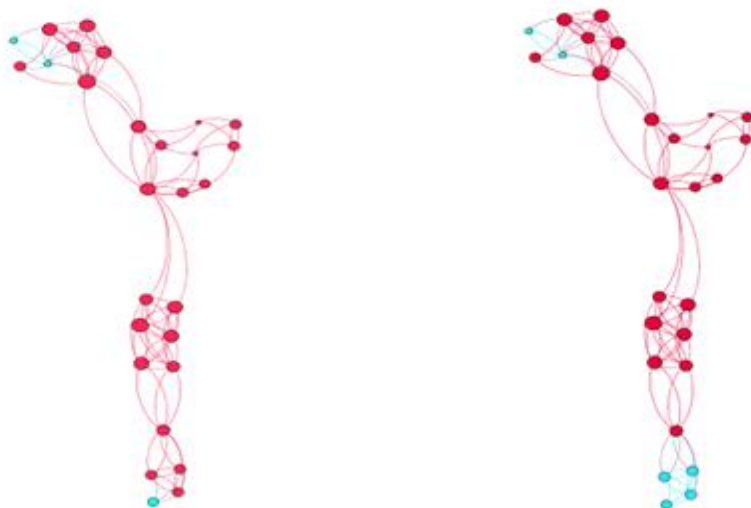
בתרשים 3.3 מוצגת התפלגות הכיתות לפי מספר התלמידים הדחויים בהן. המדדים שניהם מייצרים אחוז מאוד גבוה של כיתות שיש בהן תלמיד/ה אחד/ת לפחות דחוי/ה חברתית. לפי המדד של אשר ודודג', בכל הכיתות קיים תלמיד אחד לפחות דחוי חברתית וב-67.2 אחוז מהכיתות קיימים 5 תלמידים דחויים לפחות. לפי המדד המחמיר, ב-95 אחוז מהכיתות לפחות תלמיד אחד דחוי חברתית, וב-4.9 אחוזים מהכיתות לומדים חמישה תלמידים דחויים או יותר. האחוז הגבוה של כיתות בהן לפחות תלמיד

אחד דחוי נובע, בין השאר, מאופיו היחסי של המדד שמבקש לזהות את מי שנמצאים בתחתית היררכיית הסטטוס הכיתתית בכל כיתה. ממצא זה סותר את נתוני המיצב אך תואם לטענתם של שארפ וסמית', מהחוקרים המובילים בעולם העוסקים כיום בבריונות וקורבנות, לפיה "כנראה שבכל כיתה יש ילד שסובל מהתעללות או התעמרות וחלקם הגדול שותקים, כי זה חלק מהכח של אלימות זו, היא משתקת" (Sharp and Smith, 2002).



בתרשים 3.4 מוצגת הרשת של כיתה ד' בבית ספר דו לשוני. הנקודות מציינות תלמידים, והקווים המחברים בין הנקודות מציינים יחס חברות (למעלה מ-8 במדד הקירבה). היחס אינו בהכרח סימטרי וניתן לזהות את כיוונו לפי הקשת, כאשר תנועת הקשר היא עם כיוון השעון. גודל העיגול (ה node) נקבע לפי מספר הילדים שסימנו את התלמיד/ה כאהוב/ה, כך שכלל שהעיגול גדול יותר התלמיד/ה פופולארי/ת יותר. הדיאגרמות חושבו על בסיס אלגוריתם Force Atlas 2 באמצעות תוכנת Gephi. האלגוריתם מייצר כח משיכה של כל node כלפי כל node אחר שהוא בקשר חברות איתו ודחייה כלפי כל node שהוא אינו מקושר אליו.

תרשים 3.4: שתי המדידות של דחייה חברתית באותה רשת כיתתית (כיתה ד' בבית ספר דו לשוני)



תכלת דחויים לפי
מדידה מחמירה

תכלת דחויים לפי
אשר ודודג'

הדיאגרמות מתמקדות בתלמידים דחויים וכאלה שאינם דחויים לפי שתי המדידות - ילדים שצבועים בתכלת הם ילדים דחויים. ניתן לראות ששלושה תלמידים אשר נחשבים לדחויים לפי מדד אשר ודודג', אינם נחשבים דחויים לפי המדד המחמיר. ההבדל הוא ביחס כלפי תת הקליקה המופיעה למטה בתרשים. בעוד שהמדד המחמיר מתייחס רק לילדה הפחות אהובה מארבעת הבנות כילדה דחוייה, המדד של אשר ודודג' מתייחס לכל הקליקה כקליקה דחוייה. בנוגע לשני התלמידים הדחויים המופיעים מעלה, המדדים שניהם מסכימים שמדובר בילדים דחויים. המדדים שניהם הגיוניים, הגיוני לחשוב על

הקליקה כולה כקליקה של ילדים דחויים, תופעה שזוהתה בספרות (Merten, 1996), ולחילופין ניתן לטעון שהגדרת דחייה צריכה להיות מחמירה יותר, ורק הילדה ששנאה על ידי ילדים רבים בכיתה, היא ילדה דחויה. בהתאם, את הניתוח נבצע לדחייה בשתי המדידות, ונתייחס אליהן כמדידה של דחייה חברתית ודחייה חברתית חמורה.

3.3.4. ממצאים תיאוריים

בלוח 3.4 מוצגים ממוצעי המשתנים לפי סוג בית ספר. ממוצעי מרבית המשתנים דומים בשני סוגי בתי הספר. הדבר נכון לגודל הכיתה, אחוז הבנים והבנות, דחיסות הקשרים בכיתה ואחוז הדחויים בכיתה - בשתי המדידות. גודל הכיתה ואחוז הבנים והבנות תואם למצופה ומעיד על איכות המדגם. הדמיון בדחיסות הקשרים הממוצע בכיתה מהווה אינדיקציה לכך שכיתות בבית ספר מייצרות דפוס דומה של יחסים. אחוז הדחויים הדומה נובע מכך שהמדד הוא יחסי ומייצר שונות נמוכה יחסית של מספר התלמידים הדחויים בכיתה.

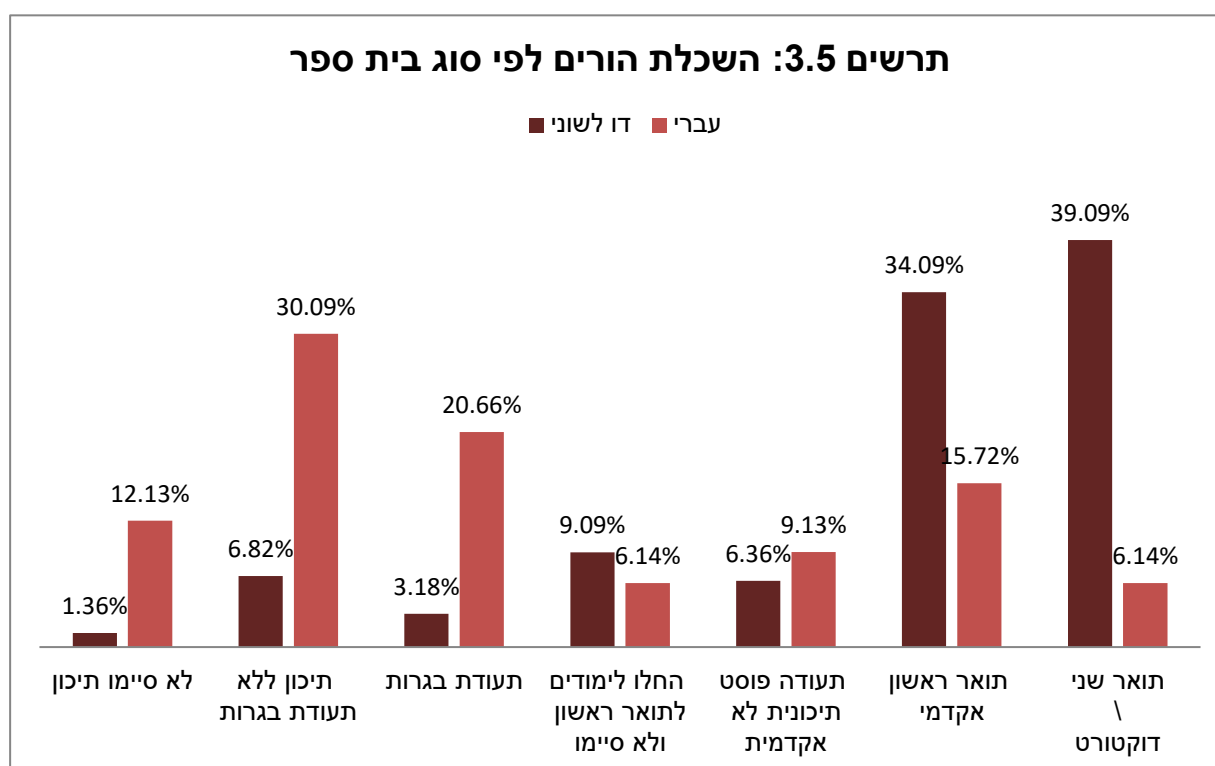
ההבדלים המרכזיים בין סוגי בתי הספר, שגם רלבנטיים מאוד לעניינו, הם באחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה ובהשכלת ההורים בכיתה. אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתות בבתי ספר דו לשוניים עומד על 55.56%, לעומת זאת, רק 19.07% מקרב התלמידים בבתי ספר עבריים הם ערבים. שיעור התלמידים הערבים-פלסטינים הגבוה בבתי ספר דו לשוניים נובע מעמדה אידיאולוגית לפיה יש לשאוף לאחוז תלמידים שווה של שתי הקבוצות. עם זאת, הביקוש להם גבוה יותר בקרב ערבים-פלסטינים (שוויד ושות', 2014), ולכן שיעור התלמידים הערבים-פלסטינים הלומדים בהם לרוב גבוה במעט ממחצית התלמידים. הדבר בה לידי ביטוי גם בממד סימפסון לגיוון בכיתה שגבוה יותר בבתי ספר דו לשוניים, שכן הגיוון גבוה יותר ככל ששיעור התלמידים היהודים והערבים-פלסטינים קרוב יותר למחצית מהתלמידים.

לוח 3.4: ממוצעי המשתנים בניתוח		
עברי	דו לשוני	
19.07%	55.56%	אחוז ערבים-פלסטינים בכיתה
47.61%	48.75%	אחוז בנות
19.4%	6.7%	אחוז התלמידים שאחד מהוריהם סיים תיכון אבל שניהם לא סיימו בגרות
26.4%	11.1%	אחוז התלמידים שאחד מהוריהם בעל תעודת בגרות אבל לאף אחד מהם אין השכלה אקדמית
48.5%	80.1%	אחוז התלמידים שלפחות אחד מהוריהם בעל השכלה אקדמית
0.173	0.162	דחיסות
21.5	21.29	גודל כיתה ממוצע
0.291	0.458	גיוון כיתתי ממוצע (סימפסון)
24.26%	22.22%	אחוז דחויים חברתית
11.12%	10%	אחוז דחויים חברתית מדידה מחמירה

בתרשים 3.5 ניתן לראות שהפערים בהשכלת ההורים בין בתי הספר עצומים: 73% מהורי התלמידים בבתי ספר דו לשוניים הם בעלי השכלה אקדמית, לעומת 22% מהורי התלמידים בבתי ספר עבריים. פער זה עוצמתי עוד יותר ביחס לתארים שניים ושלישיים: 39% מקרב הורי התלמידים בבתי ספר דו לשוניים הם בעלי תואר שני או דוקטורט בהשוואה ל 6% מהורי התלמידים בבתי ספר עבריים.

הפער נובע משני גורמים מרכזיים: ראשית, הקשר שבין עמדות ליברליות בנוגע לזהות ושוויון לבין מעמד בישראל (מזרחי, 2011) כאשר אידיאולוגיה של שילוב וחיים משותפים היא אידיאולוגיה המאפיינת

מעמד בינוני-גבוה. מהצד השני, כמו שמציינים שוויד ושותפיו, "רובם המכריע של בתי הספר המעורבים שוכנים בשכונות מעורבות המאופיינות במעמד סוציו-אקונומי נמוך" (שוויד ושות', 2014). ייתכן שהקשר בין מעמד לבין אינטגרציה שאינה אידיאולוגית מתווך על ידי הקשר שבין מעמד לבין היכולת להשפיע על ההרכב הדמוגרפי של הכיתה בה ילדיך לומדים. מרבית ההורים בישראל מעוניינים בהפרדה בין ערבים-פלסטינים ליהודים בבית הספר, ולכן, לא בכל שכונה מעורבת מתקיימת אינטגרציה. ההורים שאינם יכולים ליישם רצון בסגרציה הם לרוב הורים המגיעים ממעמד נמוך או בינוני-נמוך אשר אין בכוחם להשפיע על מסלול הלימודים של ילדיהם. חיזוק להשערה זו ניתן לשאוב ממחקרם של לוי ושביט בו מתואר כיצד בית ספר עברי מעורב ביפו נאבק כדי לשמר את התלמידים היהודים הלומדים בו, שחלקם הגדול מעדיף ללמוד בסביבה סגרגטיבית (לוי ושביט, 2015).



3.3.5. ניתוח רב רמות ובחינת השערות המחקר

3.3.5.1. המודל וקביעת המשתנים הרנדומליים

על מנת לבחון את ההשערות יש צורך לבחון את הקשרים בין המשתנים בפיקוח זה על זה. לשם כך נאמוד מודל רב רמות לסיכוי לשוליות חברתית (להרחבה על המודל, ראה חלק 1.4 שמתחיל בעמ' 57). הניתוח מבוצע באמצעות חבילת lme4 בתוכנה R, ובאמצעות הפקודות svyset ו melogit בתוכנה stata. מוקד העניין של המידול הוא ההשפעה של ערבויות על הסיכוי להיות דחוי חברתי בהקשרים כיתתיים משתנים.

כפי שנכתב בהצגת מודל רב הרמות, הסיבה המרכזית לבחור במודל הזה היא סיבה תיאורטית. לטעמינו, מבחינה מושגית, נכון לחשוב על הקשר בין המשתנים ככזה שההקשר הכיתתי משפיע עליו. עם זאת, כתוצאה מהאופן הרשתי בו הוגדרה דחייה, קיימת שונות נמוכה יחסית במספר התלמידים הדחויים חברתית בכיתה. לכן, לפני שניגש לניתוח, יש לברר מהם המשתנים שיש לכלול במודל כאפקטים רנדומליים, כלומר, מהם המשתנים שיש לאפשר למקדמים שלהם להשתנות בין הכיתות. הבחירה היא בין חמישה מודלים: ללא אפקטים רנדומליים, רק הקבוע רנדומלי, הקבוע והמשתנה מין רנדומליים, הקבוע והמשתנה ערבי/ה רנדומליים, הקבוע והמשתנים מין וערבי/ה רנדומליים. בחלק זה של הדיון לא נתייחס למקדמי המשתנים כיוון שהנושא הוא איזה מודל יש לאמוד. את התשובה לשאלה זו נכריע באמצעות מדד ה AIC.

AIC הוא מדד שמתבסס על הסבירות המקסימלית (Maximum Likelihood) של מודל מסוים (L) ומספר הפרמטרים בו (k) באופן הבא: $AIC = 2k - 2\ln(L)$. מדד ה AIC בוחן מה הסבירות שהמודל מביא למינימום את אובדן האינפורמציה בהשוואה למודלים אחרים באופן הבא $AIC_a < AIC_b$ ולכן הרכיב שבסוגריים תמיד שלילי):

$$p = \text{Exp}((\text{AICa} - \text{AICb})/2)$$

בלוח 3.5 מוצגים חמשת המודלים. ניתן לראות שהוספת שונות לקבוע לא משפרת את המודל במונחי AIC (מעבר ממודל 1 למודל 2), וששונות הקבוע בין כיתות שואפת ל-0. תוצאה זו אינה מפתיעה. כזכור, הממד שייצרנו הוא מדד יחסי לכיתה ולכן הוא מקדם מצב בו שיעור התלמידים הדחויים בין כיתות יהיה, בסך הכל, דומה. בנוגע לקשר בין מין לדחייה ובין לאום לדחייה בניית הממד לא מקדמת ציפייה לכאן או לכאן.

לוח 3.5: אפקטים רנדומליים ברגרסיה לוגיסטית בינומית לסיכוי לדחייה חברתית בתי ספר עבריים										
מודל מחמיר					אשר ודודג'					
מודל 5	מודל 4	מודל 3	מודל 2	מודל 1	מודל 5	מודל 4	מודל 3	מודל 2	מודל 1	אפקטים רנדומליים
0.28	0.405	0.024	~0		0.2	0.24	~0	~0		שונות הקבוע
1.287	1.28				1.08	1.06				שונות מין
0.22		0.194			0.2		0.11			שונות ערבי/ה
										אפקטים קבועים
0.096**	0.096**	0.107**	0.108**	0.108**	0.308**	0.308**	0.316**	0.316**	0.316**	קבוע
1.432	1.439	1.382~	1.381~	1.381~	1.019	1.021	1.035	1.036	1.036	מין (נקבה)
0.894	0.933	0.913	0.924	0.924	0.966	0.972	0.980	0.983	0.983	ערבי/ה
1276	1276	1276	1276	1276	1276	1276	1276	1276	1276	N
893.2	888.7	895.4	891.6	889.6	1413.1	1408.3	1424.4	1420.6	1418.6	AIC

**p>0.01 ~ p< 0.1

לפי מדד ה-AIC המודל הטוב ביותר הוא המודל שמאפשר למין ולקבוע להשתנות. יש לשים לב שברגע שנאפשר לקשר בין מין לבין דחייה להשתנות בין כיתה לכיתה, כתוצאה מכך, נוצרת שונות גם

במקדם הקבוע. כמו כן שווה לשים לב שהשונויות של הקשר בין ערביות לבין הסיכוי לסבול מדחייה חברתית נמוכה מאוד, כלומר, מדובר בקשר שנשאר דומה בין כיתות.

AIC מחזיר מספר שעונה על השאלה: מה הסבירות שמודל b אינו עדיף ממודל a. כלומר, המדד מהווה אינדיקציה "עד כמה" להעדיף את מודל. כאשר דחייה מוגדרת לפי המדד של אשר של דודג', עדיפות המודל שמאפשר השתנות כמעט ודאית ואין סיכוי שהמודל שאינו מערב משתנים רנדומליים עדיף מזה שמאפשר השתנות.

$$1408.3 - 1418.6 = -10.3 \rightarrow p = \exp(-10.3) = \sim 0$$

כשדחייה מוגדרת במדד המחמיר, המעבר לקבוע רנדומלי ומקדם רנדומלי למשתנה מין מביא לשיפור זניח במונחי AIC, ויש סיכוי של 40.7 אחוזים שהמודל שאינו מאפשר השתנות כלל טוב יותר.

$$888.7 - 889.6 = -0.9 \rightarrow \exp(-0.9) = 0.407$$

סזמראג'ד ולקי מציעים להעמיד את ההכרעה בדבר הכלת אפקט רנדומלי למבחן מובהקות. הם מתייחסים להשערת אפס לפיה השונויות של הרכיב הרנדומלי שווה ל-0 ומעמידים אותה למבחן חי' בריבוע. גם חישוב זה מתבסס על פערי ה-Log Likelihood (Szmaragd and Leckie, 2011) בין שני המודלים כאשר דרגות החופש מתבססות על ההבדל במספר המשתנים במודלים וכך "מחליפות" את הרכיב k במדד ה-AIC. כאשר דחייה מוגדרת לפי המדד של אשר ודודג' העדיפות של מודל רב הרמות מובהקת ברמת בטחון גבוהה מ-99%, וכאשר ההגדרה היא לפי המדד המחמיר המעבר למודל שמכיל משתנים רנדומליים אינו עומד במבחן מובהקות. גם בנוגע למודל זה, ניתן לשאול האם נכון להעדיף מודל מסוים רק אם ההבדל מובהק או שכדאי לבחור את המודל שקיימת סבירות הכי גבוה שהוא המודל הנכון. במקרה הנוכחי, גם על מנת שהמודלים של שני המדדים יהיו זהים, אני בוחר לבחון בשני המקרים מודל שמאפשר לקבוע ולמשתנה מין להשתנות.

במודלים היררכיים ליניאריים הצעד הראשון הנפוץ במחקרים הוא לחשב את ה ICC - intraclass correlation coefficient, שמהווה אינדיקציה לאחוז השונות שמסברת ברמת היחידה ביחס לשונות ברמת הפרט, במקרה הנוכחי, כמה מהשונות בסיכוי לדחייה נובעת מהבדלים בין הכיתות. הדרך לחשב זאת היא לחלק כל רכיב של השונות – שונות ברמת היחידה ושונות ברמת הפרט – בסכום השונות וכך לקבוע את משקלו של כל רכיב (Raudenbush and Bryk, 2002).

$$ICC = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} \quad | \quad \tau_{00} = VAR(u_{0j}) \quad \text{and} \quad \sigma^2 = VAR(r_{ij})$$

במודלים בינאריים המשמעות של השונות אחרת. שונות במקרה של ניבוי לסיכוי שתופעה תתקיים בעלת מאפיינים ייחודיים. המשתנה התלוי מורכב משני ערכים בלבד, 0 ו-1, ולכן השונות מורכבת משני רכיבים: p ו- $1-p$. לכן, על מנת לחשב את ה- ICC במודל רב רמות בינומי נשתמש בפונקציה רציפה לטנטית שמתרגמת את המשתנה הבינומי לפונקציה רציפה (Wu, Crespi and Wong, 2012).

$$Y_{ij} = X_{ij}B + b_i + e_i$$

b הוא ההפרש של הקבוע ביחידה i מהקבוע הכללי, X הוא סדרת המשתנים שמייצגים את התצפית ij , ו- B הוא סדרת המקדמים של הפונקציה. הקישור בין הפונקציה למשתנה הבינומי הוא הבא: עבור כל תצפית בה הפונקציה המקורית שווה 1 (הילד מוחרם) Y_{ij} גדול מ-0 ולהיפך: כאשר Y_{ij} קטן מ-0 המקרה לא מתרחש, כלומר הפונקציה המקורית שווה ל-0. בגלל שהמודל לוגיסטי, השונות של הטעות e_i היא $\pi^2/3$ (שם).

ה ICC מוגדר כשונות ברמת היחידה מתוך סך השונות של המשתנה התלוי. השונות של פונקציה לטנטית רציפה שמהווה בסיס לפונקציה בינומית מוגדרת כ $\pi^2/3$. כשנאמוד מודל שאומד דחייה לפי אשר ודודג' בו הקבוע הוא משתנה רנדומלי ולא כוללים משתנים ברמת הפרט, שונות הקבוע הא 0.2263. כלומר, השונות המוסברת ברמת היחידה היא 6.4%. במודל המחמיר שיעור השונות ברמת היחידה מסך השונות גבוה יותר ועומד על 10.9%.

$$ICC = \frac{\sigma^2}{\sigma^2 + \pi^2/3} = (asher \text{ and } dodge) \frac{0.226}{0.226 + 3.29} = 0.064$$

קהאן ושו (Khan and Shaw, 2011) מציעים מדד נוסף לבחינת השיפור במודל כתוצאה מהכלת המשתנים הרנדומליים, שלטענתם מתאים יותר למודלים מסוג GLS. הם מציעים לבחון את הערכת היתר או החסר שביצע המודל ה"פשוט" שאינו מתייחס לאפקטים רנדומליים ברמת היחידה (Khan and Shaw, 2011). ההשוואה למודלים שלא כוללים אפקטים רנדומליים אפשרית, בין השאר, כיוון שגם המודל הלא משולב לא מניח הומוסקדסטיות. הם מציעים מדד שמתבסס על ההפרש באחוזים בין מקדם הקבוע של המודל החד שלבי למקדם של המודל המשולב: משווים את מקדם הקבוע במודל החד שלבי למקדם הקבוע במודל הדו שלבי, ומחלקים את ההפרש ביניהם במקדם המודל החד שלבי. התוצאה נותנת את הערכת היתר או החסר של המודל החד רמתי. במקרה הנוכחי, לפי המדד של קהאן ושו, המודל החד רמתי העריך הערכת יתר של 2.5%-12.5% את יחס הסיכויים הכללי לדחייה חברתית

Asher and Dodge: $(0.308 - 0.316) * 100 / 0.308 = 2.5\%$

Restricted version: $(0.096 - 0.108) * 100 / 0.096 = 12.5\%$

את המשך הניתוח הסטטיסטי נבצע עם המודל שציון ה AIC שלו הוא הטוב ביותר: מודל הכולל את הקבוע ומשתנה מין כאפקטים רנדומליים.

3.3.5.2. תיקון לאוכלוסייה סופית

כפי שצוין מעלה, המדגם מהווה חלק ניכר מהאוכלוסייה שאותה נרצה לבחון. במדגם נמדדו כל הכיתות הדו לשוניות וכשליש מהכיתות העבריות המעורבות. במצב בו המדגם לקוח מאוכלוסייה סופית עלינו לבצע תיקון לכך שהאוכלוסייה סופית, Finite population correction. מומלץ להתייחס לאפשרות של תיקון כזה בכל מצב בו המדגם גדול מ 5% מהאוכלוסייה (Heeringa, West and Berglund, 2010), ובוודאי שבמקרה הנוכחי יש לעשות זאת.

אפשרות נוספת שנהוג להציע בספרות היא להמשיג אוכלוסיות קטנות כמדגם של superpopulation (Hartley, Sielken, and Hartley, 1975), אוכלוסיית על. כלומר, לחשוב על המדגם שנלקח מאוכלוסייה סופית כמדגם שמייצג אוכלוסיית על שאינה סופית. נעשה זאת במקרים בהם האוכלוסייה הקיימת היא אוכלוסייה שיש לה פוטנציאל התרחבות וברצוננו לבחון את ההשערות שלנו כך שיהיו תקפות גם לאותה אוכלוסייה פוטנציאלית. במקרה הנוכחי, המשגה כאוכלוסיית על תתייחס לתלמידים שלומדים בבתי ספר מעורבים כאוכלוסייה שיש לה פוטנציאל גדילה כאשר נרצה לבחון את הממצאים באופן שיהיה רלבנטי גם אם כמות בתי הספר המעורבים תגדל ולא רק בגודלה הנוכחי המוגבל.

לטעמי, לא נכון לחשוב על המדגם הנוכחי כמדגם מאוכלוסיית על. אמנם מאוד יכול להיות שבעתיד יתרחב מאוד החינוך המעורב, אך מטרת המחקר היא לבחון את מאפייניו כיום, במצב בו החינוך המעורב הוא שולי. המחקר מתמקד בנעשה בבתי ספר אינטגרטיביים בישראל הסגרגטיבית, הדבר סותר המשגה של אוכלוסיית על כיוון שהיא מתבססת על הנחה לפיה מאפייני העירוב אינם תלויים בשיעורי הסגרגציה. ניתן לסכם זאת כך, ככל שנרצה להגיע למסקנות בנוגע לבתי ספר מעורבים בישראל הסגרגטיבית יש לבחון את המובהקות לפי התיקון לאוכלוסייה סופית. ככל שנרצה להגיע למסקנות בנוגע לבתי ספר מעורבים בישראל בהנחה שיייתכן שגם אם כל בתי הספר בישראל יהיו מעורבים, שינוי כזה לא ישפיע על מאפייני השילוב, נרצה להסתכל על המובהקות הרגילה. הצגת התוצאות מובהקות שמתבססת על תיקון האוכלוסייה הסופית תסומן ב"^^" על מנת שהקורא יוכל להבחין בין אפקטים שמובהקים גם בהנחה של אוכלוסיית-על לבין אפקטים שמובהקים רק בהנחה של אוכלוסייה סופית.

תיקון לאוכלוסייה סופית עבור מודלים רב שלביים לוגיסטיים בינומיים אינו נתמך ב-r וב-spss. לכן, את המודלים המתוקנים אמדתי ב-stata. עם זאת, כתוצאה מהבדלים באלגוריתם האמידה, ב-stata מודלים שמתייחסים גם לקבוע וגם למשתנה מין כאל משתנים רנדומליים לא מתכנסים (גם ב-r על מנת שמודלים יתכנסו הייתי צריך לאפשר מספר גבוה מאוד של איטרציות, גבוה מזה שאפשרי ב-stata), ולכן המודלים ב-stata כוללים רק את הקבוע כאפקט רנדומלי.

המודלים ב-r וב stata מניבים את אותן תוצאות מבחינה איכותית. כלומר, אומדני המשתנים זהים כמעט לחלוטין במודלים בהם רק הקבוע רנדומלי ובמודלים בהם גם הקבוע וגם המשתנה מין רנדומלי ובאף מקרה המובהקות או כיוון האפקט שונים.

בחרתי להציג את המקדמים שהניב מודל שמכיל את הקבוע ומין כמשתנים רנדומליים ב-r, כיוון שזה המודל שנמצא כמודל הטוב ביותר, והמקדמים המוצגים הם מהמודלים שנאמדו ב-r. במקביל, אמדתי ב-stata מודלים כשרק הקבוע רנדומלי בתוספת תיקון לאוכלוסייה סופית. אפקטים שמובהקים רק במודל של אוכלוסייה סופית מצוינים בסימן ^ והסבר מפורט יותר על מובהקות המקדמים מופיע בתחתית הגרף.

3.3.5.3. השערות 3-7: תמהיל הזהויות הכיתתי, לכידות חברתית, השכלת הורים

המוקד של הפרק הוא הקשר שבין סוג בית ספר לבין זהות התלמידים שסובלים מדחייה חברתית. מסיבה זו, ברצוני לפתוח דווקא בהשערות שבוחנות קשרים נוספים, כיוון שתובנות שעולות מדיון בהן רלבנטיות לניתוח השפעת סוג בית הספר על דחייה חברתית. ראשית ארצה לגשת להשערות 3-5 המתמקדות בקשר בין תמהיל התלמידים בכיתה לבין דחייה חברתית וזהות התלמידים הסובלים ממנה. במחקר הוצעו שתי דרכים למדוד את תמהיל הזהויות הכיתתי – לפי אחוז התלמידים מכל קבוצת זהות ולפי היחס ביניהם (מדד הגיוון). כזכור, מדד הגיוון של סימפסון מוגדר כך: $Simpson = 1 - \sum_{i=1}^n p_i^2$. במקרה הנוכחי מדד סימפסון מתבסס על שתי קבוצות זהות בלבד, ולכן המדד נובע ישירות מאחוז הערבים-פלסטינים או היהודים בכיתה באופן הבא:

$$1 - (arab_percent^2 + jewish_percent^2) = 1 - (arab_percent^2 + (1 - arab_percent)^2) =$$

$$1 - (2 * arab_percent^2 - 2 * arab_percent + 1) = 2(arab_percent - arab_percent^2)$$

אם נגזור את המדד לפי arab_percent נראה שהנגזרת שווה ל- $4 * arab_percent - 2$. הדבר תואם להגדרת המדד: כל עוד אחוז הערבים-פלסטינים קטן מ-50% עלייה באחוז הערבים-פלסטינים מעלה את הגיוון בכיתה ומעל שיעור זה עלייה באחוז הערבים-פלסטינים מורידה אותו.

הכלת המשתנים אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה ומדד הגיון יחד באותו מודל מדגישה את הרכיב הריבועי השלילי של מדד הגיון, ובודקת האם השפעת המשתנה אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה אינה ליניארית ויורדת עם העלייה באחוז הערבים בכיתה. כלומר, קיים הגיון מחקרי בהכלתם יחד במודל. עם זאת, כתוצאה מהיותם משתנים ברמת הכיתה שבה יש רק 61 תצפיות לא נכלול אותם יחד בניתוח שכולל משתנים מסבירים נוספים ברמת הכיתה. לכן, בשלב ראשון נבחן כל אחד מהמשתנים בנפרד ומודל המשלב אותם ללא משתנים מסבירים נוספים ברמת הכיתה.

בלוח 3.6 מוצגים מודלים שאומדים את יחס הסיכויים לדחייה חברתית וכוללים את מדד סימפסון לגיון ואחוז הערבים-פלסטינים בכיתה. המשתנים מורכזו ביחס לממוצע הכיתתי. כלומר, עבור כל כיתה מצוין המרחק שלה מממוצע אחוז הערבים-פלסטינים בכלל הכיתות או מהממוצע של מדד סימפסון בכיתות. הדבר נעשה כדי שהקבוע יציין את הסיכוי לדחייה בכיתה הממוצעת ולא בכיתה בה אחוז הערבים-פלסטינים או מדד סימפסון שווים 0 – כיתה שאינה קיימת. המשתנים הוכפלו בעשר על מנת שהמקדמים לא יצינו את השינוי בסיכוי לדחייה חברתית שמתואם עם שינוי של אחוז אחד אלא של עשרה אחוזים. מודל 1 בוחן את המתאם בין אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה לבין הסיכוי לדחייה חברתית וכן את המתאם בין אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה לבין הקשר שבין לאום לבין סיכוי לדחייה. הקשרים מפוקחים על ידי מין התלמידים והשכלת הוריהם. מודל 2 בוחן את המתאם בין הגיון בכיתה לאותם משתנים מוסברים, ומודל 3 את מדד הגיון ואחוז הערבים-פלסטינים בכיתה בפיקוח על זה.

במודל 1 ניתן לראות שקיים מתאם חיובי בין אחוז הערבים-פלסטינים הלומדים בכיתה לבין הסיכוי לדחייה חברתית בכיתה. המודל כולל גם משתנה אינטראקציה בין אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה לבין ערבי/ה. לכן, המשתנה "אחוז ערבים" מציין את השפעת אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה על הסיכוי של תלמידים יהודים לסבול מדחייה חברתית. ככל שאחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה גדול יותר הסיכוי של תלמידים יהודים לסבול מדחייה חברתית עולה, כאשר המתאם מובהק בנוגע לדחייה חמורה. לעומת זאת, הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית יורד. יחס הסיכויים לדחייה

לוח 3.6: רגרסיה רבת רמות בינומית לוגיסטית למתאם בין תמהיל הזהויות הכיתתי לבין יחס הסיכויים לקורבנות לדחייה חברתית								
מודל מחמיר				אשר ודודג'				
משתנים ³⁰	מודל 1 – אחוז ערבים	מודל 2 – סימפסון	מודל 3 – סימפסון ואחוז	מודל 3 – מושלב	מודל 4 – מושלב	מודל 1 – אחוז ערבים	מודל 2 – סימפסון	מודל 3 – מושלב
קבוע	0.344**	0.342**	0.339**	0.344**	0.110**	0.117**	0.108**	0.108**
ערבי/ה	1.136	1.055	1.140	1.153	1.041	0.900	0.879	0.894
מין	1.037	1.075	1.055	1.044	1.417	1.400	1.459^	1.432
השכלה 2	1.174	1.094	1.131	1.169	1.171	1.141	1.124	1.213
השכלה 3	1.016	1.005	0.988	1.019	1.160	1.149	1.115	1.188
השכלה 4	0.827	0.797	0.811	0.822	0.795	0.783	0.771	0.798
אחוז ערבים	1.871	1.020		3.732^^	2.465^	1.151		8.779*
אחוז ערבים * ערבי/ה	0.165*			0.081*	0.147^			0.006**
סימפסון		0.818	1.568	0.266		1.331	1.577	0.078^
סימפסון * ערבי/ה			0.106	4.036			1.736	3493.9*
**p<0.01 *p<0.05 and p(fpc)<0.01 ^^ p(fpc)<0.01 ^ p(fpc)<0.05								

³⁰ בלוח מצויינים רק האפקטים הקבועים ולא מצוינת שונות האפקטים הרנדומליים. בכל המודלים שנאמדים בפרק שונות הקבוע נעה בין 0.15-0.2 ושונות מקדם המין נעה בין 0.7-0.8. על מנת להקל על העין השונות ברמת היחידה לא מצוינת בכל לוח ומודל.

לפי מדד אשר ודודג' מוכפל פי 0.309 (0.165×1.871) ויחס הסיכויים לדחייה חמורה מוכפל פי 0.362 (0.147×2.465). כלומר, ככל שאחוז התלמידים הערבים עולה, הסיכוי של תלמידים יהודים לדחייה עולה, אבל הסיכוי של ערבים-פלסטינים להיות דחויים יורד.

המודל השני והשלישי בוחנים את ההשפעה של מדד סימפסון לגיוון. כפי שניתן לראות במודל השני, מדד סימפסון לא מתואם עם הבדל בסיכוי הכללי לדחייה חברתית. כלומר, אין אינדיקציה לנכונות ההשערה הרביעית לפיה ציפינו לראות שככל שהגיוון הכיתתי עולה הסיכוי של תלמידים להיות דחויים חברתית ירד (גם מודל שמכיל רק את מדד סימפסון מייצר מקדם שאינו מובהק או קרוב להיות מובהק).

המודל השלישי בוחן את המתאם בין מדד הגיוון לבין יחס הסיכויים לדחייה בנפרד בקרב יהודים ובקרב ערבים. הפרדה זו מעלה שקיימת אינדיקציה לכך שקיים קשר בין גיוון בכיתה לבין הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית לפי המדידה של אשר ודודג' כאשר המקדם עומד על 0.106 ו $p(fpc)=0.11$. עם זאת, המודל הרביעי מגלה שמדובר במתאם שווא.

המודל הרביעי משלב את ארבעת האפקטים. המודל בוחן את ההשפעה של אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים והיהודים בכיתה ומדד סימפסון לגיוון בפיקוח זה על זה. המודל משמש כדי להכריע באיזה מהם נשתמש בהמשך הניתוח שכן לא נוכל לכלול את שניהם לצד משתנים נוספים כיוון שהמדגם ברמת הכיתה מורכב מ-61 תצפיות בלבד.

המודל המשולב מעלה שהאפקט הדומיננטי הוא אחוז התלמידים מכל קבוצה בכיתה. האפקטים שמציינים את המשתנה אחוז ערבים-פלסטינים בכיתה מובהקים כולם ושומרים על כיוונם גם בפיקוח של מדד הגיוון. האפקטים של מדד הגיוון לפי סימפסון אינם מובהקים במודל שאומד דחייה לפי המדד של אשר ודודג'. האפקטים כן מובהקים במודל שאומד דחייה חברתית חמורה אך מדובר במתאמים גבוהים מאוד שנובעים מהמולטי קולינאריות בין המשתנים, וכן במתאמים הפוכים מאלה שמאפיינים גיוון ללא

פיקוח של אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, דבר שאינו מאפיין את השינוי במקדמי המשתנה אחוז ערבים בכיתה. למעשה, כיוון הקשר היחידי שזוהה ברמת מובהקות סבירה בין גיוון לבין דחייה חברתית מתהפך: בעוד שהמודל השני מצא מתאם בין גיוון לבין סיכוי נמוך של תלמידים ערבים-פלסטינים לסבול מדחייה לפי אשר ודודג', בפיקוח על אחוז התלמידים הערבים בכיתה גיוון דווקא מגדיל את הסיכוי של ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית. כלומר, האפקט שזוהה נובע בעיקר מכך שגיוון מתואם עם עלייה באחוז התלמידים הערבים בכיתה ולא כיוון שגיוון הוא משתנה שמגן על תלמידים ערבים מפני חרם.

המודלים הללו מהווים אינדיקציה לנכונות **ההשערה השלישית**: כפי ששיערנו, המתאם בין המשתנה ערבי/ה לבין יחס הסיכויים לסבול מדחייה חברתית יורד ככל שאחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה גדל. ובדומה, הסיכוי של תלמידים יהודים לסבול מדחייה חברתית קטן ככל שאחוז היהודים בכיתה קטן (המשתנה "אחוז ערבים" במודל 1 מציין אפקט זה). כלומר, ככל שאחוז התלמידים מהקבוצה של התלמיד/ה עולה, הסיכוי של התלמיד/ה לסבול מדחייה חברתית יורד.

בלוח 3.7 מוצגים מודלים שבוחנים את ההשערה החמישית שמתמקדת בתיאוריית האיום. לפי השערה זו נצפה לראות שבבתי ספר בהם אחוז התלמידים היהודים והערבים-פלסטינים הוא 40%-60% יהיו יותר מקרים של דחייה חברתית. גם בפיקוח על סוג בית הספר וגם ללא פיקוח האפקט אינו מובהק ברמה שתומכת בהשערה זו. למעשה, גם עם התיקון לאוכלוסייה סופית, רמת המובהקות מעידה ש 75% שהמתאם שזוהה במדגם אינו מתקיים באוכלוסייה.

המשמעות היא שככל שדחייה חברתית הנמדדת במונחים רשתיים מהווה אינדיקציה למידת הקונפליקטים בכיתה, תיאוריית האיום אינה מאוששת ואין אינדיקציה לכך שכיתות בהן אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים והיהודים דומים מאופיינות ביותר דחייה חברתית. חשוב להזכיר שוב שכתוצאה מהמדידה היחסית השונות בין הכיתות בשיעור התלמידים הדחויים נמוכה יחסית וכל דחייה של השערה בנוגע לאחוז הכללי של דחייה חברתית בכיתה צריכה להילקח בערבון מוגבל.

לוח 3.7: תיאוריית האיום		
משתנים	אשר ודודג'	מודל מחמיר
קבוע	0.295**	0.096**
ערבי/ה	1.060	0.939
מין	1.064	1.464^
השכלה 2	1.127	1.125
השכלה 3	0.988	1.126
השכלה 4	0.822	0.791
איום (40%-60%)	1.050	1.216
בית ספר עברי	1.142	1.067
**p<0.01 ^p(fpc)<0.05		

בלוח 3.8 מוצגות תוצאות בנוגע להשערה השישית שעוסקת בלכידות כיתתית כפי שזו נמדדת על ידי דחיסות הקשרים בכיתה. ההשערה נגעה לקשר שבין הלכידות הכיתתית לבין דחייה חברתית וזהות התלמידים שנופלים קורבן לה, והתבססה על טענה לפיה דחייה חברתית היא כלי ליצירת סולידריות. המשתנה דחיסות הוא משתנה שבוחן את שיעור הקשרים באוכלוסייה מתוך סך הקשרים האפשריים. במקרה שלנו, הוא בודק את אחוז החברויות מסך החברויות האפשריות. הדבר מייצר מדד שנע בין 0.066 ל 0.399, כלומר, הטווח שלו הוא 0.333. על מנת שהמקדמים יהיו בעלי משמעות נכפיל את המשתנה בעשר (כך שהטווח שלו יהיה בין 0.66 ל 3.99) ונמרכז אותו. המרכז יגרום לכך שהקבוע במודל ייצג את הכיתה הממוצעת ולא הכיתה בעלת הדחיסות הנמוכה ביותר, ובמודל השני, כך גם המשתנה "ערבי/ה".

לוח 3.8: דחיסות וגודל כיתה				
מודל מחמיר – רק קבוע רנדומלי		אשר ודודג'		משתנים
מודל 2	מודל 1	מודל 2	מודל 1	
0.153**	0.058**	0.402*	0.180**	קבוע
0.555^	1.402^	0.575*	1.070	ערבי/ה
1.385	0.922	1.031*	1.058	מין (נקבה)
1.181	1.143	1.190	1.132	השכלה 2
1.199	1.113	1.116	1.027	השכלה 3
0.818	0.785	0.877	0.833	השכלה 4
1.064	1.354^	0.751^	0.929	דחיסות (ממוקד)
	1.035^		1.124^	גודל כיתה
0.681	0.913	0.743^	0.480	בית ספר עברי
2.341^		2.831**		בית ספר עברי * ערבי/ה
1.423		1.439		דחיסות * ערבי/ה
**p<0.01 *p<0.05 and p(fpc)<0.01 ^p(fpc)<0.01 ^p(fpc)<0.05				

צפינו שבכיתות בהן הדחיסות גבוהה יותר, כלומר, הקירבה בין התלמידים גבוהה יותר והכיתה מלוכדת יותר, יהיה סיכוי גבוה יותר לדחייה חמורה. כיוון שהמדגם אינו מדגם מייצג אלא כזה שמתמקד בכיתות מעורבות, לא נכון יהיה לבחון השערה זו במדגם הנוכחי. אך על בסיסה רצינו לבחון האם דחיסות משפיעה על הקשר בין לאום לבן דחייה חברתית.

ניתן לראות שבכיתות דחוסות יותר הסיכוי לדחייה חברתית חמורה גבוה יותר, כפי שניתן היה לשער. בהתחשב בשונות הנמוכה בשיעור הדחויים בין כיתות, הקשר בין דחייה חברתית חמורה לבין דחיסות מהווה אינדיקציה חזקה לנכונות ההשערה. עם זאת, יש לזכור שהממצא מובהק רק בהנחה של אוכלוסייה סופית. כלומר, בהנחה שהשיעור הנמוך של כיתות מעורבות בישראל רלבנטי לו, הנחה שלא ברור האם יש סיבה לקבל בהקשר זה. מודל שתיים מציג את השפעת הדחיסות על זהות התלמידים שסובלים מדחייה חברתית. ניתן לראות שדחיסות מגדילה בעיקר את הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות קורבנות לדחייה חברתית. המתאמים על גבול המובהקות: לפי מדד אשר ודודג' מתאם מובהק ברמה של 0.072 ובנוגע לדחייה מחמירה המתאם מובהק ברמה של 0.063. כלומר, בכיתות בהן הדחיסות גבוהה יותר, הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות דחויים גבוה יותר, גם בפיקוח על סוג בית ספר³¹. גם ממצא זה נשען על מובהקות באוכלוסייה סופית אך במקרה הזה יש להגבלה זו הצדקה ברורה שכן הדיון הוא בהשפעת הלאום על דחייה חברתית, קשר שבהחלט מושפע מהסגרגציה הגבוהה בישראל.

³¹ לנוחיות הקוראת אני מציג את המתאם בין דחיסות לבין משתנים אחרים דומיננטיים כמו אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה והשכלת ההורים שלא מצביעים על אינדיקציה לכך שהקשר נובע ממתאם משותף כלשהו.

דחיסות	אחוז ערבים דחויים בכיתה מדידה מחמירה	אחוז ערבים דחויים בכיתה (מסך הערבים)	אחוז דחויים - בכיתה - מדידה מחמירה	אחוז דחויים בכיתה אשר ודודג'	גודל כיתה	איום (40%-60% יהודים)	השכלה ממוצעת בכיתה	סימפס ון	אחוז ערבים-פלסטינים בכיתה
0.204	0.088	0.273*	-0.158	-0.448**	-0.025	-0.072	0.054	-0.015	

לבסוף, בכל המודלים, אף אחד ממשתני השכלת הורי התלמידים אינו מובהק. כלומר, הרכיב הראשון של ההשערה השביעית המציע שהשכלת הורים נמוכה תגדיל את הסיכוי לדחייה חברתית של התלמיד נדחה, ולא ניתן לומר שילדים להורים שהשכלתם נמוכה בבתי ספר מעורבים סובלים מסיכוי גבוה יותר לדחייה חברתית. החלק השני של ההשערה, שמתייחס לקשר בין השכלת ההורים הממוצעת בכיתה לבין הסיכוי לדחייה חברתית, ייבחן בחלק הבא.

לסיכום, ההשערה השלישית מאוששת: ככל ששיעור התלמידים השייכים לקבוצת הזהות של התלמיד/ה עולה, הסיכוי שהיא תסבול מדחייה חברתית קטן. ההשערה הרביעית לא זוכה לאישוש: אין אינדיקציה לכך שבכיתות המאופיינות בגיוון גבוה יותר תהיה יותר דחייה חברתית. ההשערה החמישית אינה זוכה לאישוש כלל: אין אינדיקציה לכך שכיתות המאופיינות בתמהיל "מאיים", כזה שקרוב למצב בו הכיתה מתפלגת באופן שווה בין יהודים וערבים-פלסטינים, 'אופיינו ביותר דחייה חברתית. ההשערה השישית מאוששת: בכיתות מלוכדות הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים לסבול מדחייה חברתית גבוה יותר. ההשערה השביעית אינה זוכה לאישוש: אין אינדיקציה לכך שהשכלה נמוכה של הורי התלמיד מתואמת עם סיכוי גבוה יותר לדחייה חברתית. להשערה יש סעיף נוסף שיבחן בחלק הבא.

3.3.5.4. השערות 1-2: סוג בית ספר, לאום, ודחייה חברתית

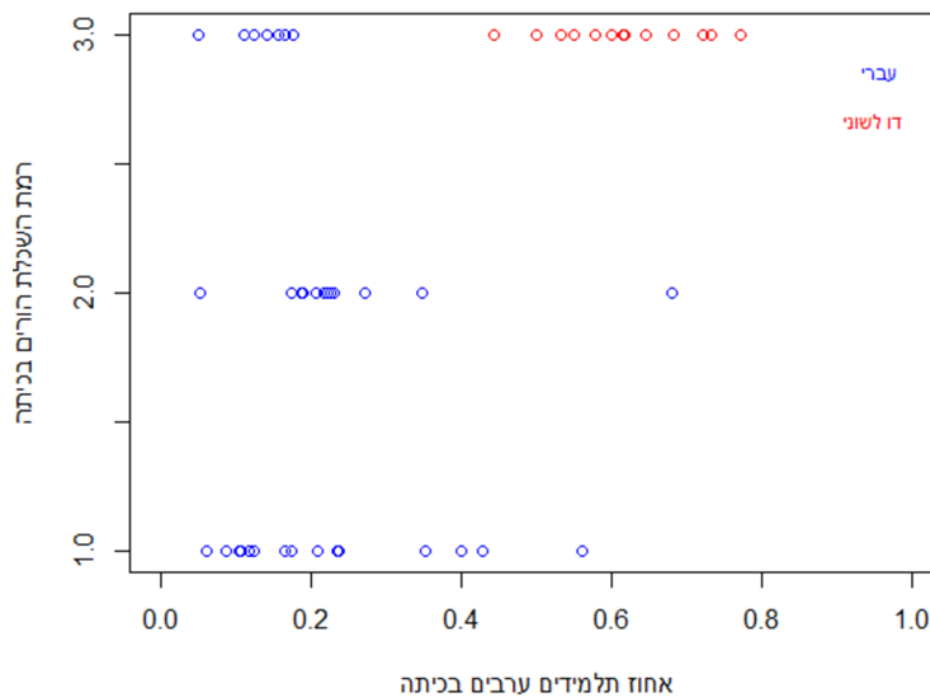
השערות 1-2 מתמקדות בקשר בין ערביות, דחייה חברתית ומאפייני בית הספר. לפני שניגש לניתוח באמצעות רגרסיה רבת רמות יש צורך לעמוד על המולטיקולינאריות שבין השכלת ההורים בכיתה, אחוז התלמידים היהודים והתלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה, וסוג בית הספר. בתרשים 3.6 מוצג הקשר בין שלושת המשתנים. הציר האופקי מציין את אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה, הציר האנכי את השכלת ההורים בכיתה, והצבע את סוג בית הספר.

הנקודות האדומות, המייצגות כיתות בבתי ספר דו לשוניים, מרוכזות כולן בפינה העליונה הימנית. המיקום הדומה של הכיתות בבתי ספר דו לשוניים מציין את כך שהן מאופיינות בהשכלת הורים גבוהה

ובשיעור תלמידים ערבים-פלסטינים גבוה. הנקודות הכחולות לעומת זאת מרוכזות כמעט כולן בצד השמאלי של הגרף. מיקום המצביע על כך שבמרבית הכיתות בבתי הספר העבריים, אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים נמוך וברוב המכריע של הכיתות אינו עולה על 30% מהתלמידים.

רק בארבע כיתות בבתי ספר עבריים אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים עומד על 40% לפחות, ובארבעתן השכלת ההורים נמוכה. כפי שניתן לראות, על פני שלושת המשתנים קיימת מולטי קולינאריות מלאה, כלומר, ניתן להשוות בין כיתות מבתי ספר עבריים לבין כיתות בבתי ספר דו לשוניים שדומות רק באחד מהמשתנים – אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה או השכלת ההורים בכיתה. במצב כזה, לא ניתן לבחון את השפעת המשתנים על זהות התלמידים שסובלים מדחייה חברתית כיוון שלא ניתן להבחין בין המשתנים השונים.

תרשים 3.6: השכלת ההורים בכיתה, אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, וסוג בית ספר

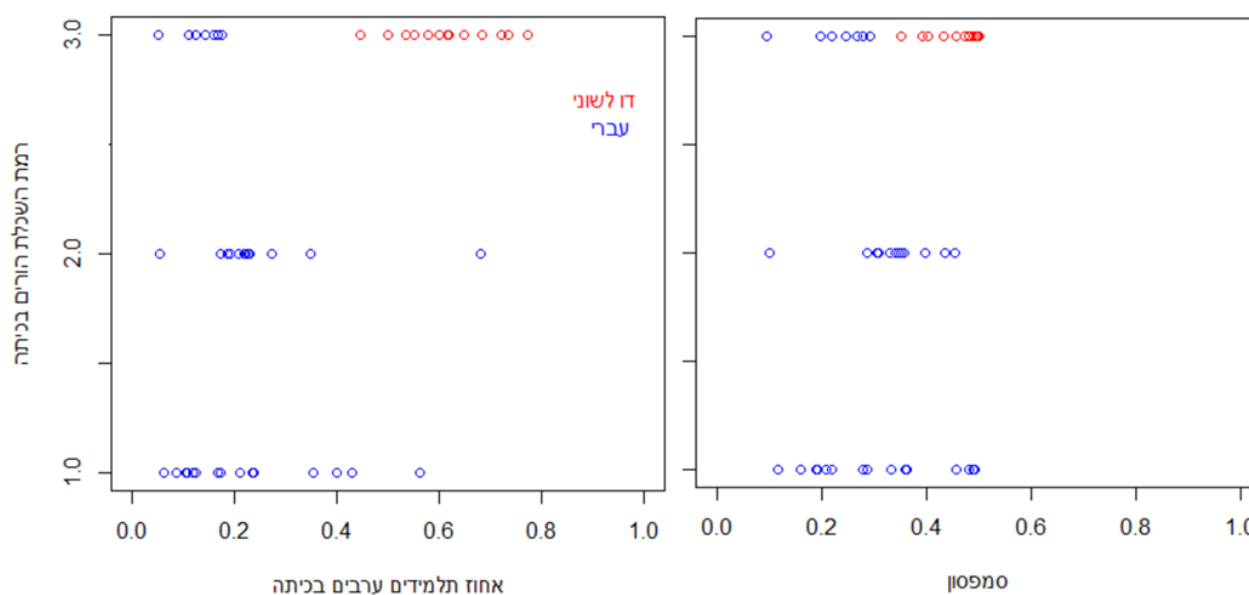


במחשבה ראשונה מדד סימפסון היה יכול לפתור את הבעיה הזו – כיוון מתבסס רק על היחס בין קבוצות
 הזרות השונות. כלומר, המדד בכיתה בה 20% מהתלמידים הם ערבים-פלסטינים יהיה זהה למדד
 בכיתה בה 20% מהתלמידים הם יהודים.

עם זאת, לשימוש במדד שתי בעיות. ראשית, כפי שהוצג מעלה, כנראה שמדד סימפסון מודד באופן לא
 כל כך מוצלח את ההשפעה של התמהיל הכיתתי על הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית. אך הבעיה
 החמורה יותר: גם שימוש במדד סימפסון לא מייצר שונות משותפת. כפי שמוצג בתרשים 3.7, גם כאשר
 נשתמש במדד סימפסון אין אזור חפיפה – כיוון שבכל בתי הספר העבריים המאופיינים בהשכלת הורים
 גבוהה אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים נמוך מ-20% ובכל הכיתות בבתי ספר דו לשוניים האחוז
 אמנם גבוה, אך נמוך מ-80%. לכן, בהתבסס על כך שאחוז התלמידים הערבים-פלסטינים והיהודים
 בכיתה הוא משתנה שמתואם באופן מובהק ועקבי יותר עם זהות התלמידים הסובלים מדחייה חברתית
 בכיתה (לוח 3.6), נמשיך את הניתוח הנוכחי בהתייחס אליו.

תרשים 3.7: השכלת ההורים בכיתה, אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, מדד סימפסון

וסוג בית ספר



השיקול הסופי שמנע הצגת מודל בו מופיעים גם משתני השכלת ההורים בכיתה וגם סוג בית הספר והשפעתם על הקשר בין ערביות לדחייה הוא העמקה במאפייני הכיתות המשכילות בבתי ספר עבריים מעורבים. כפי שרואים בגרף, קיימות כיתות בבתי ספר עבריים שמאופיינות בהשכלת הורים גבוהה. על פניו, הדבר מאפשר השוואה, גם אם מוגבלת באיכותה. עם זאת, כיתות אלה מאופיינות באחוז תלמידים ערבים-פלסטינים מאוד נמוך, כ-10%. שילוב מאפיינים אלה מייצר מצב בו בכל הכיתות העבריות המאופיינות בהשכלת הורים גבוהה, לומדים רק 19 תלמידים ערבים-פלסטינים. כלומר, הדרך היחידה לבחון את השפעת סוג בית הספר על המתאם בין ערביות לדחייה חברתית בכיתה בפיקוח על השכלת ההורים בכיתה היא בהתבסס על הסיכוי לדחייה חברתית של 19 תלמידים. לכך יש להוסיף שהכלת המשתנה השכלת ההורים בכיתה מצמצמת את מספר הכיתות הנכללות במדגם ל-51. משמעות הדבר היא שרגרסה שכוללת את משתני ההשכלה הכיתתית, סוג בית ספר ואחוז הערבים-פלסטינים בכיתה או מדד סימפסון לגיוון ברמת היחידה היא בפועל רגרסיה שיש בה 51 תצפיות וארבעה משתנים מסבירים. כלומר, הנתונים, ובמקרה הזה פשוט המציאות, לא מאפשרים לבצע השוואה שכזו בצורה משביעת רצון. כיוון שלעיתים הדבר נהוג במחקרים אני מציג סדרת רגרסיות כזו בנספח 3.2, אך לטעמי מדובר בניתוח שלא ניתן לערוב לו. בגוף הטקסט, אנתח את השפעת המשתנים השונים ברמת הכיתה - אחוז תלמידים יהודים וערבים-פלסטינים בכיתה, סוג בית הספר, והשכלת ההורים בכיתה - בנפרד. לוח 3.9 מציג סדרת מודלים שבוחנת את המתאם בין סדרת משתנים ברמת הכיתה, כל אחד בנפרד, לבין דחייה חברתית והקשר שבין לאום לבין דחייה חברתית. מודל 1 מתמקד בסוג בית הספר. המודל אומד את המתאם בין לאום לבין לסיכוי לדחייה חברתית בשני סוגי בתי ספר, וכן את מובהקות ההבדל בין בתי הספר. בבתי ספר דו לשוניים לערבים-פלסטינים סיכוי נמוך יותר להיות דחויים חברתית כאשר יחס הסיכויים לדחייה מוכפל פי 0.5 ולדחייה חמורה פי 0.502. לעומת זאת בבתי ספר עבריים הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית גבוה יותר מזה של יהודים: יחס הסיכויים לדחייה מוכפל פי 1.629 (0.052×3.2345) ויחס הסיכויים לדחייה חמורה מוכפל פי 1.35 (0.521×2.592).

לוח 3.9: סוג בית ספר, אחוז התלמידים הערבים והיהודים בכיתה, והשכלת ההורים בכיתה						
מדידה מחמירה			אשר ודודג'			אפקטים קבועים
מודל 3 (רק עבריים)	מודל 2	מודל 1	מודל 3 (רק עבריים)	מודל 2	מודל 1	
0.089**	0.117**	0.142**	0.220**	0.441	0.437*	קבוע
1.315	1.401	1.419	1.201	1.024	1.025	מין (נקבה)
1.741^	0.666	0.521^	1.864^	0.433^	0.502**^	ערבי/ה
1.257	1.187	1.177	1.451	1.205	1.206	השכלת הורים 2
1.519	1.182	1.174	1.260	1.056	1.054	השכלת הורים 3
1.181	0.819	0.815	1.116	0.870	0.868	השכלת הורים 4
	0.897	0.668		0.666	0.67^	בית ספר עברי
1.010			1.043			התפזרות יחסית שוויונית של השכלה ¹
1.131	2.065		0.851	0.963		אחוז ערבים בכיתה
	1.838	2.592*		3.856**^	3.245**	בית ספר עברי * ערבי/ה
0.703			0.897			התפזרות יחסית שוויונית של השכלה ¹ * ערבי/ה
0.760	0.418		1.368	1.670		אחוז ערבים * ערבי/ה
¹ בהשוואה לכיתות בהן מרבית ההורים לא סיימו בגרות.						
** p<0.01 ^p<0.05 and p(fpc)<0.01 *p<0.05 ^ p(fpc)<0.05						

עוד עולה שההבדל בין הסיכוי של ערבים-פלסטינים לדחייה בבתי ספר דו לשוניים לבין הסיכוי לדחייה בבתי ספר עבריים מובהק. כלומר, קיים מתאם מובהק בין סוג בית הספר לבין זהות התלמידים שסובלים מדחייה חברתית: בבתי ספר דו לשוניים ליהודים סיכוי גבוה יותר לדחייה חברתית, ולעומת זאת בבתי ספר עבריים לערבים-פלסטינים סיכוי גבוה יותר לדחייה. כעת נשאר לברר מה הגורם לפער זה כאשר ישנם שלושה מועמדים: השכלת ההורים בכיתה, אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, ואידיאולוגיית השילוב.

מודל 2 מציג את הקשר בין סוג בית הספר לבין דחייה חברתית בפיקוח על אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים והיהודים בכיתה. גם בפיקוח על אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, הקשר נשאר באותו כיוון ומקדמי המתאמים נשארים דומים. עם זאת, מובהקות המשתנים נשמרת רק בדחייה חברתית שאינה חמורה. כלומר, בכל הנוגע לדחייה חברתית לפי אשר ודודג', גם בפיקוח על אחוז התלמידים הערבים בכיתה, סוג בית הספר משפיע על הסיכוי של יהודים וערבים-פלסטינים לסבול מדחייה חברתית. בכל הנוגע לדחייה חמורה קיימת אינדיקציה שהמצב זהה, אך היא אינה חזקה מספיק בכדי לומר זאת ללא ספק סביר.

ניתן להתמקד גם בקשר בין אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה לבין דחייה חברתית שכעת מפוקח על ידי סוג בית הספר. האפקטים של המשתנה אחוז התלמידים בכיתה אינם מובהקים ולכן מדובר בתוצאות שאינן מהוות אינדיקציה מספקת לקשר שמתקיים באוכלוסייה. בכל זאת שווה לשים לב לכיוון המתאמים: בכיתות בהן אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים גבוה הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית בדחייה חמורה נמוך יותר והסיכוי של תלמידים יהודים להיות דחויים חברתית גבוה יותר, כפי שעלה גם בלוח 3.6. עם זאת, בכל הנוגע לדחייה במדד של אשר ודודג', כאשר נפקח על סוג בית הספר עולה שעלייה באחוז הערבים-פלסטינים בכיתה דווקא מגדילה את הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים לדחייה חברתית. כאמור, האפקטים לא מובהקים ולא מדובר בממצא שמציין קיום קשר באוכלוסייה אבל בהחלט ניתן להתבסס על ממצא זה לצורך ניסוח השערות למחקרי המשך שיבחנו בצורה מעמיקה יותר האם הקשר שזוהה כאן אכן מתקיים באוכלוסייה. אתייחס בהרחבה

להשערה שהתמקדה בקשר בין אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה לדחייה חברתית לאור המודל המשולב בהמשך.

מודל 3 מציג את הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית בפיקוח על השכלת ההורים בכיתה. כזכור, כל הכיתות הדו לשוניות מאופיינות בהשכלת הורים גבוהה, ולעומת זאת, רק 19 תלמידים ערבים-פלסטינים לומדים בכיתות בבתי ספר עבריים שמאופיינות בהשכלת הורים גבוהה. לכן, הניתוח מבוצע רק בבתי ספר עבריים, ורק בהשוואה בין שתי הרמת הנמוכות יותר של השכלת הורים, לגביהן קיימת שונות משביעת רצון.

לפני שנמשיך, שווה לעמוד על כך שניתוח שמבוצע רק בבתי ספר עבריים מאפשר לאשש באופן ישיר את ההשערה הראשונה של המחקר. כפי שניתן לראות, ההשערה מאוששת, ובבתי ספר עבריים הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים לסבול מדחייה חברתית ומדחייה חברתית חמורה גבוה מזה של תלמידים יהודים.

כעת נשוב למוקד של המודל השלישי. המקדם של המשתנה ערבי/ה מציין את הפער ביחס הסיכויים לדחייה בין ערבים-פלסטינים ליהודים בכיתות עבריות שמרבית ההורים בהן לא השלימו תעודת בגרות. מקדם משתנה ההשכלה הכיתתית מציין את המתאם בין השכלת הכיתה לבין שיעור התלמידים הדחויים בה חברתית. האינטראקציות עם המשתנה ערבי מציינות את ההשפעה של השכלת הכיתה על הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית.

ראשית יש לשים לב לכך שהשכלת ההורים בכיתה אינה משפיעה על שיעור התלמידים הדחויים בה: מקדמי המשתנה, גם במודלים שמתמקדים בדחייה חמורה וגם בחייה לפי אשר ודודג', קרובים מאוד ל-1 והמתאם אינו מובהק. גם מקדמי האינטראקציה בין ערבי לבין השכלת ההורים הכיתתית אינם מובהקים וקרובים מאוד ל-0.89 ו-0.7. כיוון הקשר אמנם מהווה אינדיקציה כלשהי לכך שהשכלה מקטינה את הקשר בין לאום לדחייה חברתית, אך היעדר מובהקותו הופכת זאת לאינדיקציה חלשה מאוד, שבהחלט

מאותת לכך שההבדל בקשר בין לאום לסיכוי לדחייה חברתית בין בתי הספר אינו נובע מהשכלת ההורים הכיתתית.

לסיכום, בבתי ספר עבריים הסיכוי של ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית גבוה יותר מזה של יהודים, ובבתי ספר דו לשוניים הקשר הפוך. בכל הנוגע לדחייה לפי אשר ודודג', הקשר אינו מתווך על ידי אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה. בנוגע לדחייה חמורה, הממצאים אינם חד משמעיים כתוצאה משונות משותפת: גם אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה וגם סוג בית הספר משפיעים על הקשר בין ערביות לדחייה חברתית במודל שכולל רק אותם, אך שניהם הופכים לא מובהקים במודל משולב. עם זאת, יש לציין, שתמהיל הזהויות הכיתתיות אינו בהכרח נפרד מאידיאולוגיית השילוב שכן בתי ספר דו לשוניים מקפידים על ייצוג יחסית שוויוני של יהודים וערבים-פלסטינים כעמדה אידיאולוגית.

לא ניתן לבדוק באופן משביע רצון האם ההבדל נובע מהשכלת ההורים בכיתה ולא דווקא מאידיאולוגיית השילוב והאקלים הבית ספרי שהיא מייצרת, אך קיימת אינדיקציה חזקה מאוד שהקשר אינו נובע מהשכלת ההורים בכיתה.

כמכלול, המודלים שהוצגו כאן מהווים אינדיקציה לכך שאידיאולוגיית השילוב משפיעה באופן ניכר על הקשר בין לאום לבין קורבנות לדחייה חברתית בכיתה: בבתי ספר בהם השילוב נעשה לאור אידיאולוגיה ציונית ולא נעשה מאמץ לייצר יחסים שוויוניים בין תלמידים יהודים וערבים-פלסטינים, תלמידים ערבים-פלסטינים נוטים להיות קורבנות של דחייה חברתית, לעומת זאת, בכיתות בהן השילוב נעשה לאור אידיאולוגיה רב תרבותית, תוך התייחסות מתמדת להבדל וליחסי הכח בין הקבוצות, וניסיון לייצר יחסי כח שוויוניים (לרבות הקפדה על תמהיל תלמידים שוויוני יחסית), דווקא יהודים בעלי סיכוי גבוה יותר להיות קורבנות.

שתי השערות נבחנו בחלק הזה. ההשערה הראשונה מאוששת. בבתי ספר עבריים, בהם השילוב נעשה ללא צעדים שמטרתם לייצר יחסי כוחות שוויוניים בין יהודים וערבים-פלסטינים, הסיכוי של תלמידים

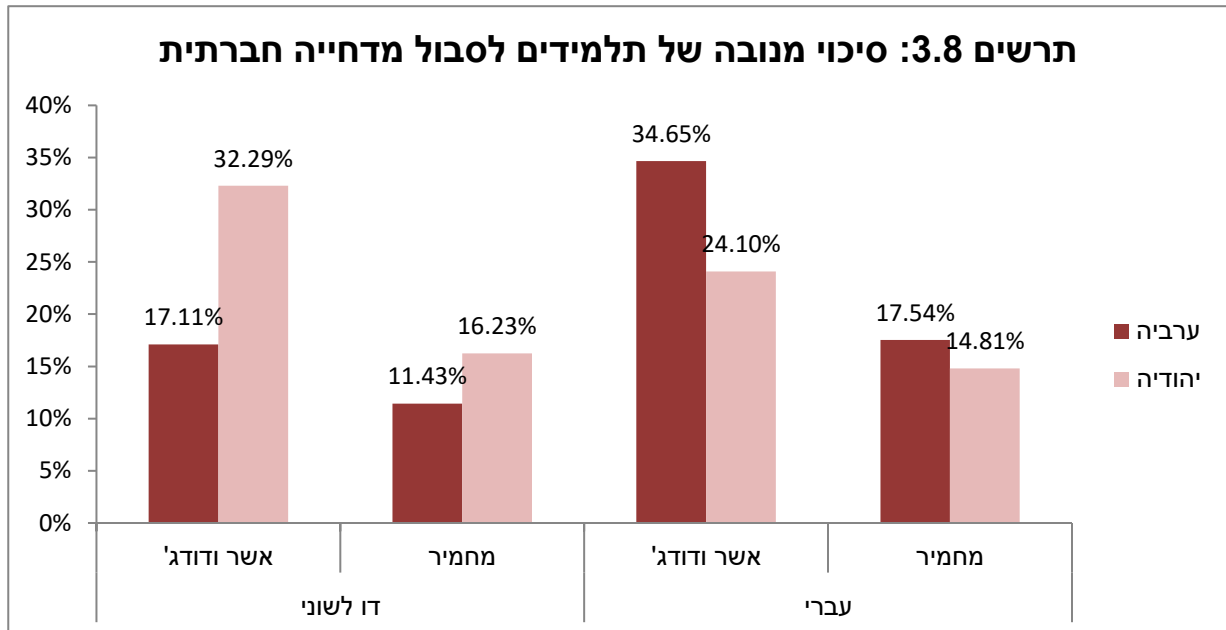
ערבים-פלסטינים לסבול מדחייה חברתית גבוה יותר מזה של יהודים, גם בפקוח על אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה.

ההשערה השניה שצפתה שבבתי ספר דו לשוניים לא יהיה קשר בין לאום לבין דחייה חברתית מתגלה כשגויה. בבתי ספר דו לשוניים קיים קשר בין לאום לבין דחייה חברתית, כאשר לתלמידים ערבים-פלסטינים סיכוי נמוך יותר מאשר ליהודים לסבול מדחייה חברתית. אפקט זה מובהק גם בפקוח על משתנים מסבירים אחרים כמו אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה (כזכור, השכלת הורי התלמידים בכיתות בבתי ספר דו לשוניים ללא שונות ולכן היא אינה משתנה רלבנטית). כלומר, אידיאולוגיה דו לשונית בישראל אינה מייצרת חלוקה שוויונית של דחייה חברתית בכיתה אלא כיתות בהן ליהודים סיכוי גבוה יותר לדחייה חברתית.

חשוב לציין שההבדל בין בתי הספר בדפוס הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית עוצמתי ומובהק. גם בפקוח על אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה קיים, הבדל בסיכוי של ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית בבתי ספר דו לשוניים בהשוואה לבתי ספר עבריים. על מנת לוודא שהפער נובע ממאפייני השילוב יש לפקח גם על השכלת ההורים הממוצעת בכיתה. פיקוח שכזה אינו אפשרי כתוצאה ממולטי קולינאריות והשיעור הזעום של תלמידים ערבים-פלסטינים בכיתות שהורי התלמידים בהן משכילים בבתי ספר עבריים.

בתרשים 3.8 מוצג הסיכוי המוערך של יהודים וערבים לסבול מדחייה חברתית בכל אחד מבתי הספר. הסיכוי חושב בהתבסס על מודל 2 בלוח 3.9 המפקח על השכלת הורי התלמיד, מין, ואחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה. כפי שניתן לראות בתרשים, ובהתאם לתוצאות המודלים מעלה, בפקוח על אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה, ההבדל הדומיננטי בין ערבים-פלסטינים ויהודים הוא בסיכוי להיות דחויים במדידה של אשר ודודג' וההבדל בסיכוי לדחייה חמורה קל בהרבה. בהתאם לתוצאת ניתן לראות שהקשר בין לאום לבין דחייה חברתית הפוך בבתי הספר השונים ושבבתי ספר עבריים הסיכוי של

ערבים-פלסטינים לדחייה גבוה יותר ובבתי ספר דו לשוניים ההפך נכון והסיכוי של יהודים לדחייה חברתית גבוה יותר.



- הנתונים המוצגים בתרשים הם עבור בנות שהשכלת הוריהן היא ברמה 3 מתוך 4: אחד ההורים לפחות בעל תעודת בגרות. לדוגמא, האומדן לסיכוי לדחייה חברתית לפי אשר ודודג' של תלמידה ערבית-פלסטינית בבית ספר דו לשוני שווה ל 17.1%.

$$p/(1-p)=0.441(\text{קבוע}) * 1.024(\text{מין}) * 0.433(\text{ערבי/ה}) * 1.056(\text{השכלת הורים}) = 0.206 \rightarrow p=0.171$$

3.3.5.5 בחזרה להשערה 3: תמהיל הזהויות הכיתתי ודחייה חברתית

מודלים 2 ו-3 בלוח 3.9 שהוצג מעלה רלבנטיים גם להשערה השלישית שנידונה בחלק הקודם. ההשערה השלישית התמקדה בהשפעת תמהיל הזהויות הכיתתי על הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית. בניתוח הראשוני שבחן את ההשערה נמצא שאחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה משפיע על הקשר בין המשתנים. המתאם המשותף בין סוג בית הספר ואחוז התלמידים הערבים-פלסטינים והיהודים בכיתה דורש להתייחס מחדש לשאלת הקשר בין המשתנים.

כפי שניתן לראות בלוח 3.9, במודל 2, שמכיל את שני המשתנים בפיקוח זה על זה, המשתנה המייצג את אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה אינו מובהק. בנוסף, במודל 3 אשר אומד את השפעת התמהיל הכיתתי על הקשר בין המשתנים רק בבתי ספר עבריים, לא נמצאת השפעה מובהקת של התמהיל הכיתתי על הקשר בין לאום לדחייה חברתית. אם כן, קיימת אינדיקציה חזקה שהמתאם שזוהה בין אחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה לבין הקשר בין לאום לדחייה חברתית הוא מתאם כוזב שנובע מהמולטי קולינאריות בין אחוז התלמידים הערבים והיהודים בכיתה לבין אידיאולוגיית השילוב של בית הספר.

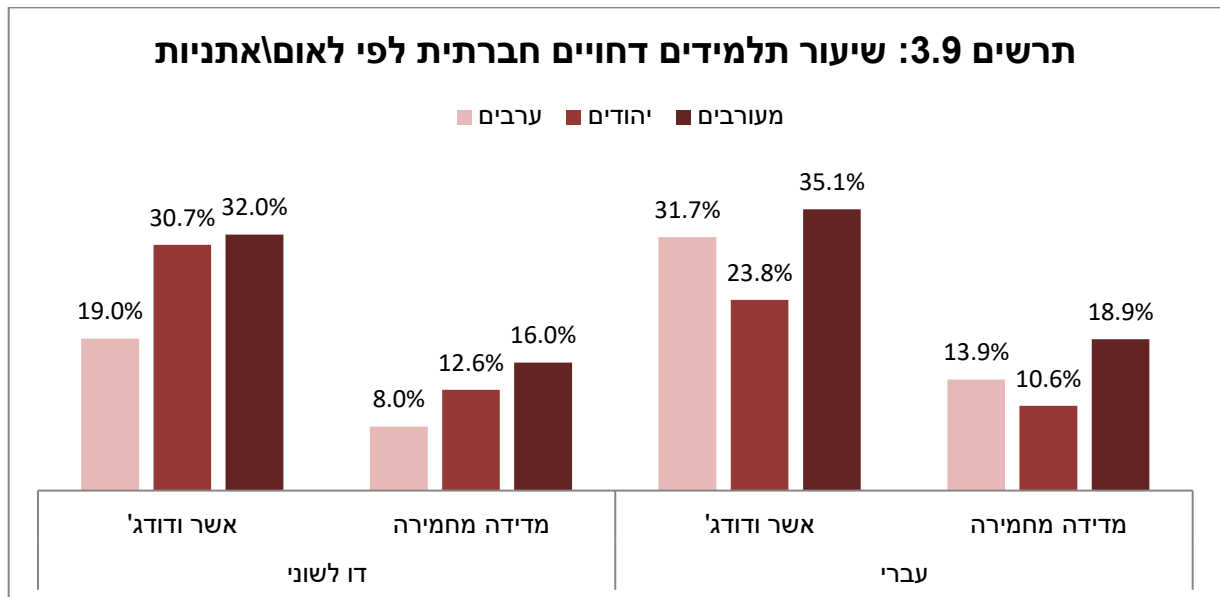
מצב זה דורש העמקה בקשר שבין המשתנים. מחקרים קודמים העלו שהקשר בין אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה או הגיוון הכיתתי לבין קורבנות בכיתה אינו בהכרח לינארי, ולכן, בלוח 3.10 מוצגת בדיקה נוספת שתבחן את השפעת קטגוריות שונות של התמהיל הכיתתי על הסיכוי לדחייה חברתית של יהודים וערבים-פלסטינים בכיתה, מבלי להניח קשר לינארי. אף אחד מהמתאמים בין אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה לבין הקשר בין ערביות-פלסטיניות לסיכוי לדחייה חברתית אינו מובהק. לכן, בסופו של דבר, ולמרות הניתוח הראשוני, ההשערה השלישית נידחת: אין אינדיקציה מספקת לכך שככל ששיעור התלמידים השייכים לקבוצת הזהות של התלמיד/ה עולה הסיכוי שהיא תסבול מדחייה חברתית יקטן.

לוח 3.10: סוג בית ספר, אחוז התלמידים הערבים והיהודים בכיתה, והשכלת ההורים בכיתה		
מדידה מחמירה	אשר ודודג'	
0.081**	0.29*	קבוע
0.786	0.578	ערבי/ה
1.392	1.048	מין (נקבה)
0.779	0.946	השכלת הורים 2
1.16	1.171	השכלת הורים 3
1.191	1.287	השכלת הורים 4
	0.899	
1.176		בית ספר עברי
1.381	0.781	¹ 20%-30%
0.749	0.868	¹ 30%-40%
1.418	1.191	¹ 40%-60%
2.393 [^]	1.287	¹ 60%-70%
2.95	1.402	¹ 70%-80%
אינטראקציות עם המשתנה ערבי/ה:		
1.745	2.812*	בית ספר עברי
1.498	1.041	¹ 20%-30%
1.716	1.096	¹ 30%-40%
1.855	1.233	¹ 40%-60%
0.899	1.255	¹ 60%-70%
1.258	1.315	70%-80%
¹ בהשוואה לכיתות שאחוז התלמידים הערבים-פלסטינים בהן הוא 5%-20%.		
** p<0.01 *p<0.05 ^ p(fpc)<0.05		

3.3.6. בין ההשערות: תלמידים מעורבים

ששים ושניים תלמידים שנכללים במדגם הם תלמידים מעורבים, תלמידים שאחד מהוריהם יהודי והשני ערבי. עשרים וחמישה מהם לומדים בבתי ספר דו לשוניים ושלושים ושבעה בבתי ספר עבריים. כתוצאה

משיעורם הזעום, אין אפשרות לבצע עבור קבוצה זו ניתוח סטטיסטי ולכן נסתפק בהצגת סטטיסטיקה תיאורית לגביהם. בתרשים 3.9 רואים שתלמידים מעורבים סובלים מהשיעור הגבוה ביותר של דחייה חברתית הן בבתי ספר עבריים והן בבתי ספר דו לשוניים. בשני המקרים ההבדלים בנוגע לדחייה חמורה משמעותיים יותר מההבדלים בדחייה חברתית לפי המדד של אשר ודודג'.



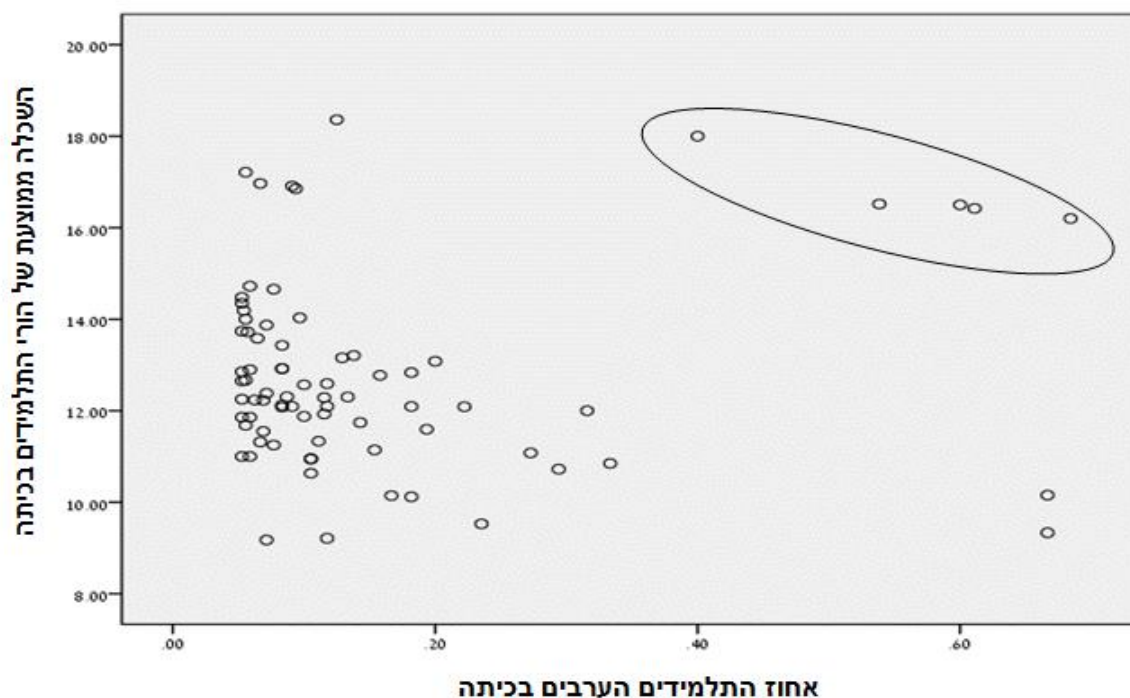
ממצא זה מקדם השערות המתבססות על אינטואיציות סוציולוגיות מוכרות. לדוגמא, השערה סטרוקטורלית, בסגנון מרי דאגלס, שממשיגה מעורבות כהכלאה בין קטגוריות או זהויות, שאינה מתמיינת היטב לקטגוריות משמעות, מה שיוצר בחברי קבוצה סלידה וגועל. הקשר בין לכידות לבין דחייה חברתית חמורה מהווה רוח גבית קלה להשערה זאת. עם זאת, יש לזכור שמדובר במספר קטן מאוד של תלמידים ולכן, בשלב הנוכחי, המשמעות המרכזית של ממצא זה היא שיש צורך במחקרי המשך שיבחנו לעומק את מצבם של תלמידים שאחד הוריהם יהודי/ה והשני/ה ערבי/ה בבתי ספר מעורבים.

3.4. כיתות מעורבות ביחס לכיתות בישראל בכלל

לפני שאסכם את ממצאי בפרק, ברצוני לחזור בקצרה לקבצי המיצ"ב ולבחון באמצעותם כיתות מעורבות ביחס לדיווח עצמי על קורבנות חרם. במיצ"ב 2009, שדגם מחצית מהתלמידים בישראל, 1,556 מהתלמידים בכיתות ה'ו' למדו בכיתות מעורבות, בהן לפחות 5 אחוזים מהתלמידים הם ערבים-פלסטינים ו-5 אחוזים הם יהודים, והשיבו לשאלת החרם (מתוך 1,812 שלמדו בבתי ספר מעורבים בכלל).

כפי שמוצג בתרשים 3.10. רק 5 כיתות, בהן למדו 112 תלמידים, תאמו במאפייניהן למאפייני הכיתות בבתי הספר הדו לשוניים כפי שזוהו: 40% מהתלמידים ערבים-פלסטינים לכל הפחות והשכלת ההורים הממוצעת גבוהה מ-12 שנות לימוד. כלומר, הרוב המכריע של הנדגמים הגיעו מכיתות עבריות.

תרשים 3.10: מאפייני הכיתות המעורבות שנדגמו במיצ"ב 2009



נתונים אלה מאפשרים השוואה חלקית בין מדידה של דיווח אישי ביחס לחרם (קבצי המיצ"ב) לבין מדידה שהמתבססת על הרשת הכיתתית (באמצעות הנתונים של שוויד ושביט). ההשוואה היא מוגבלת משתי סיבות. ראשית היא מוגבלת רק לכיתות עבריות. שנית, היא אינה השוואה ברמת הפרט אלא ברמת האוכלוסייה.

בדומה לנתונים בנוגע לדחייה חברתית בבתי ספר עבריים, גם לפי מדידת חרם, בכיתות מעורבות ערבים-פלסטינים סובלים מחרם יותר: 11.5 אחוזים מהתלמידים הערבים-פלסטינים בכיתות מעורבות מדווחים על חרם לעומת 7.63 אחוזים מהיהודים, כאשר ההבדל מובהק תחת הנחה של מדגם סופי. וההבדל מובהק. בנוסף, בדומה למדד הדחייה המחמיר, מודל רב רמות המפקח על אחוז הערבים בכיתה, מציג תוצאות דומות למודל שאומד דחייה חברתית לא חמורה: כיוון האפקטים נשמר אך הם מאבדים ממובהקותם.

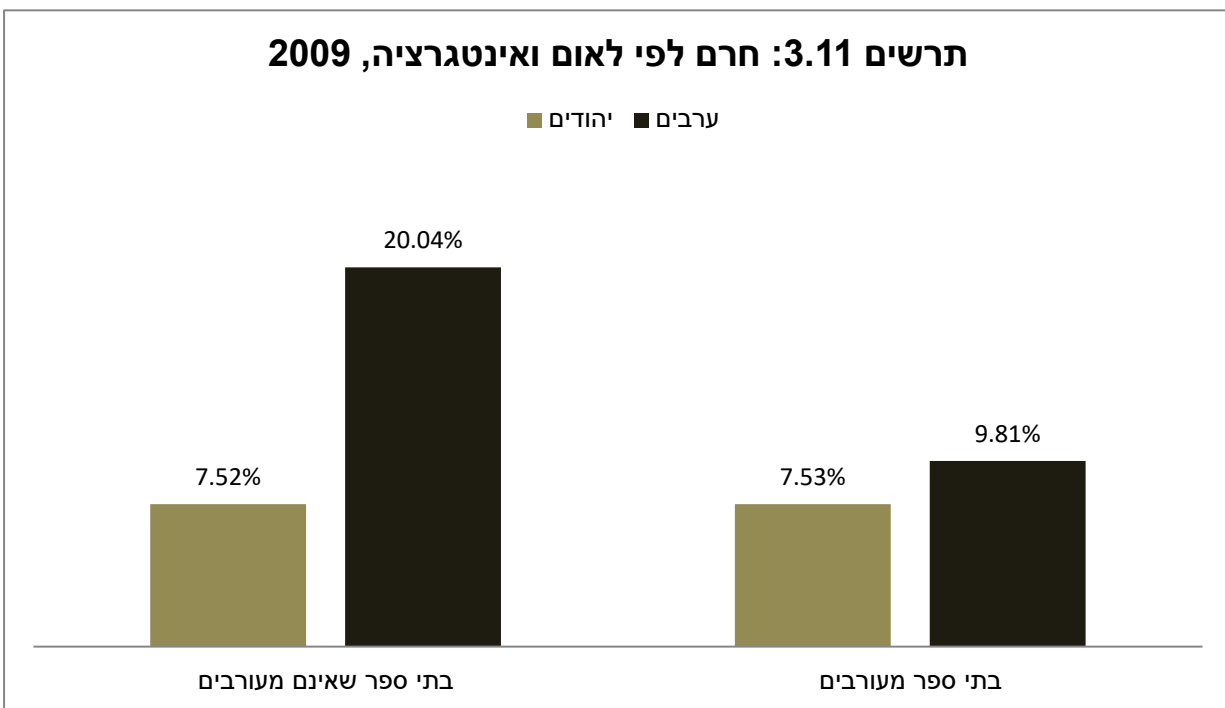
	מספר משיבים	אחוז המדווחים על חרם
יהודים	1297	7.63%
פלסטינים	157	11.46%

כפי שצוין מעלה, אחת הביקורת המרכזיות כלפי מחקרי בריונות היא שהם מודדים בריונות בהתבסס דיווחים אישיים. לצד זאת, גם המדידה שנשענת על מיקום ברשת הכיתתית זכתה לביקורות, בעיקר בגין השרירותיות שגלומה בה. העובדה ששתי המדידות מייצרות תוצאות דומות מאוד מהווה אינדיקציה לאיכות התוצאה ומתקפת את כל אחד מהמדדים.

נתוני האקלים מלמדים אותנו דבר נוסף, בעל חשיבות רבה במיוחד. אחד הנתונים הבולטים בפרק השני הוא הפער בין שיעור המדווחים על חרם בין תלמידים במגזר הערביים ותלמידים מהמגזר היהודי. בתרשים 3.11 מוצגים הפערים בכיתות מעורבות לאור פער זה.

ניתן לראות ש-20 אחוזים מהתלמידים הערבים-פלסטינים במגזר הערבי מדווחים על חרם ולעומת זאת רק 9.8 אחוזים מהתלמידים הערבים-פלסטינים בבתי ספר מעורבים מדווחים על חרם. הבדל שנשאר מובהק גם בפיקוח על השכלת ההורים. עבור יהודים, אין הבדל בסיכוי להיות מוחרם בכיתות מעורבות ובכיתות במגזר היהודי.

למרות שהעירוב בין יהודים וערבים-פלסטינים מייצר אתר בו ערבים-פלסטינים סובלים יותר מחרמות, המצב של תלמידים בכיתות מעורבות טוב בהרבה מאשר בכיתות שאינן מעורבות מבחינת הסיכוי שיהפכו לקורבנות. כלומר, כשבוחנים אינטגרציה בין יהודים וערבים-פלסטינים לאור קורבנות בכיתה, עולה שעירוב ואינטגרציה משפרים את מצבם של התלמידים הלומדים בכיתות מעורבות: עירוב מועיל לתלמידים ערבים-פלסטינים ומקטין את חשיפתם לחרם ואינו משפיע על תלמידים יהודים.



במובן הזה, בתי ספר דו לשוניים עושים, כבדרך אגב, פעולה שמנמיכה באופן ניכר את הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות קורבנות לחרם. בתי ספר אלה הם היחידים שיוצרים עירוב באופן

אקטיבי. כיוון שעירוב מתואם עם סיכוי נמוך יותר של תלמידים ערבים-פלסטינים לסבול מחרם (בהשוואה לסיכוי בבתי ספר סגרגטיביים), אחת המשמעויות של פעולה זו היא הקטנת הסיכוי לקורבנות לחרם בקרב ערבים-פלסטינים.

3.5. סיכום הפרק

עבודת הדוקטורט מבקשת להציע ניתוח סוציולוגי מקיף לקורבנות לאלימות קולקטיבית בכיתה. כחלק ממהלך זה, הפרק הנוכחי התמקד בקשר שבין מאפייני בית הספר והכיתה, לבין לאומיות ודחייה חברתית. מיקוד זה נשען על שני דיונים תיאורטיים בנוגע לקורבנות בכיתה. ראשית, נקודת העצירה של מחקרים שהתמקדו בקשר בין גזע לבין דחייה חברתית בכיתות מעורבות: חוקרים שבחנו קשר זה הגיעו למסקנה שהוא מושפע מההקשר בו העירוב מתקיים, ושיש להעמיק בבחינת ההקשר והשפעתו על הקשר שבין גזע לבין קורבנות בכיתה. שנית, סוציולוגים שבחנו בריונות ביקרו את המחקר הנפוץ על כך שהוא מתעלם מההקשרים התרבותיים-מוסדיים שמעצבים בריונות. פרק זה התמקד בפערים אלה בדיוק, ובאידיאולוגיה שמנחה את השילוב בין הקבוצות.

הממצא הבולט שעלה בפרק הוא שבכיתות בבתי ספר עבריים הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית גבוה יותר מזה של יהודים, ולעומת זאת, בכיתות בבתי ספר דו לשוניים, דווקא הסיכוי של יהודים להיות דחויים חברתית גבוה יותר. ממצא זה מעלה שאופן העירוב משפיע באופן ניכר על היחסים החברתיים שנרקמים בין ילדים: בבתי ספר מסוג אחד לערבים-פלסטינים סיכוי גבוה יותר להיות דחויים ובאחר דווקא ליהודים סיכוי יותר גבוה.

לא ניתן לדעת בוודאות מוחלטת מה הסיבה לקשר זה. לצד ההבדל באידיאולוגיית השילוב הבית ספרית, בתי הספר נבחנו בשני מאפיינים נוספים: שיעור הערבים-פלסטינים בכיתה, והשכלת ההורים בכיתה. ניתוח מעמיק יותר העלה ששיעור התלמידים הערבים-פלסטינים בכיתה אינו מתווך בין סוג בית ספר לקשר שבין לאום לבין דחייה חברתית אך הדבר אינו חד משמעי לגבי דחייה חברתית חמורה. כתוצאה

ממגבלות הנתונים, לא ניתן לשלול את האפשרות שהשכלת ההורים בכיתה מתווכת את הקשר שבין סוג בית ספר לבין מאפייני התלמידים הדחויים, אך בהחלט קיימת אינדיקציה לכך שגם השכלת ההורים בכיתה היא אינה הגורם להבדל בין שני סוגי בתי הספר.

לצד ממצא מרכזי זה, העבודה בחנה סידרת השערות בנוגע לקשר בין מאפייני הכיתה לבין לאומיות ודחייה חברתית:

ההשערה הראשונה מאוששת. בבתי ספר עבריים הסיכוי של ערבים-פלסטינים להיות דחויים חברתית גבוה יותר מזה של יהודים.

ההשערה השניה אינה זוכה לתימוכין. בניגוד למשוער, בבתי ספר דו לשוניים קיים קשר בין לאום לבין דחייה חברתית, כאשר לתלמידים ערבים-פלסטינים סיכוי נמוך יותר מאשר ליהודים לסבול מדחייה חברתית. אפקט זה מובהק גם בפיקוח על אחוז הערבים-פלסטינים בכיתה (השכלת הורי התלמידים בכיתות בבתי ספר דו לשוניים ללא שונות). כלומר, אידיאולוגיה דו לשונית בישראל אינה מייצרת חלוקה שוויונית של דחייה חברתית בכיתה אלא כיתות בהן ליהודים סיכוי גבוה יותר לדחייה חברתית.

ההשערה השלישית אינה זוכה לתימוכין. בניתוח ראשוני ההשערה מאוששת: ככל ששיעור התלמידים השייכים לקבוצת הזהות של התלמיד/ה עולה, הסיכוי שהוא/היא תסבול מדחייה חברתית קטן. עם זאת, ניתוח קפדני יותר העלה שהקשר מתווך על ידי סוג בית הספר ואינו עומד באופן עצמאי.

ההשערה הרביעית לא זוכה לאישוש: אין אינדיקציה לכך שבכיתות המאופיינות בגיוון גבוה תהיה יותר דחייה חברתית.

ההשערה החמישית גם היא אינה זוכה לאישוש: אין אינדיקציה לכך שכיתות המאופיינות בתמהיל "מאיים", כזה שקרוב למצב בו תמהיל הזהויות הכיתתי מתפלג באופן שווה בין יהודים וערבים-פלסטינים, יאופיינו ביותר דחייה חברתית.

ההשערה השישית מאוששת: בכיתות מלוכדות הסיכוי של תלמידים ערבים-פלסטינים לסבול מדחייה חברתית גבוה יותר. ההשערה התמקדה בלכידות חברתית בכיתה כפי שזו נמדדת בדחיסות הקשרים. בספרות קיימת טענה לפיה דחייה חברתית היא דרך לייצר לכידות חברתית בכיתה באמצעות הגדרת אחר שחיצוני לה (Horton, 2011; Thornberg, 2015; בינשטוק, 2003). על בסיס השערה זו, שלא ניתן לבחון באמצעות המדגם הנוכחי, שיערנו שתלמידים ערבים הם אלה שיטו לשמש כ"שעיר לעזאזל" באמצעותו הקולקטיב מיוצר. ואכן, קיימת אינדיקציה מובהקת לכך שתלמידים ערבים-פלסטינים הם אלה שסובלים מדחייה – חמורה ושאינה חמורה - בכיתות מאוד מלוכדות.

ההשערה השביעית אינה זוכה לאישוש: אין אינדיקציה לכך שהשכלה נמוכה של הורי התלמיד תהיה מתואמת עם סיכוי גבוה יותר לדחייה חברתית. להשערה יש חלק נוסף שיבחן בפרק הבא. ממצא חשוב נוסף עלה בניתוח. בשני בתי הספר – עבריים ודו לשוניים, ובשני מדדי הדחייה, תלמידים מעורבים דחויים בשיעורים גבוהים במיוחד. בישראל קיימות מעט משפחות מעורבות בהן אחד ההורים ערבי/ה והשני/ה יהודי/ה, ולכן מעט תלמידים מעורבים לומדים בבתי הספר הנבחרים (25 תלמידים בבי"ס דו לשוניים ו 37 בבתי ספר עבריים). גודלה של הקבוצה מגביל את היכולת להכליל את הממצאים לגביה, אך הם בהחלט מצביעים על כך שקיימת חשיבות רבה למחקרים אתנוגרפיים בבתי ספר מעורבים שיבחנו כיצד קטגוריות הלאום השונות באות לידי ביטוי ביחסים החברתיים היומיומיים שבין התלמידים.

לסיכום, ההקשר בו שילוב מתבצע - בין אם האידיאולוגיה הבית ספרית, השכונה בה בית הספר ממוקם, או הלכידות הכיתתית – משפיע באופן ניכר על הקשר שבין לאומיות לבין הסיכוי לסבול מדחייה חברתית. מבין האפשרויות השונות, קיימת אינדיקציה חזקה לכך שהמשתנה הרלבנטי ביותר הוא אידיאולוגיית השילוב הבית ספרית. ממצאים אלה מתחברים, יחד עם ממצאי הפרק הקודם, להצעה לכלול ציר נוסף לאורו יש לחשוב על האופן בו יש לעצב בתי ספר – ההשלכות של מאפייני בית הספר על דחייה חברתית וחרמות בכיתה ועל זהות התלמידים שיהיו קורבנות לה.

המספר שלך :					מספר תלמיד
1	2	3	4	5	
האם שיחתך או דיברת איתו/ה בהפסקות בשבועיים האחרונים?	האם נפגשת איתו/ה בשעת אחה"צ מחוץ לבית הספר בשבועיים האחרונים?	האם דיברתם או התכתבתם בסלפון, פתח, ויבר, whatsapp, פייסבוק וכו' בשבועיים האחרונים?	האם ביקרת בביתו/ה בשבועיים האחרונים?	האם סיפרת ל/ה דברים אישיים כמו סודות שלא הית מספרות לכל אחד בשבועיים האחרונים?	תלמידי הכיתה 
1. כן לעיתים קרובות 2. כן לעיתים רחוקות 3. לא	1. כן לעיתים קרובות 2. כן לעיתים רחוקות 3. לא	1. כן לעיתים קרובות 2. כן לעיתים רחוקות 3. לא	1. כן לעיתים קרובות 2. כן לעיתים רחוקות 3. לא	1. כן לעיתים קרובות 2. כן לעיתים רחוקות 3. לא	
6	7	8	9	10	1
12	13	14	15	16	2
18	19	20	21	22	3
24	25	26	27	28	4
30	31	32	33	34	5
36	37	38	39	40	6
42	43	44	45	46	7
48	49	50	51	52	8
54	55	56	57	58	9
60	61	62	63	64	10
66	67	68	69	70	11
72	73	74	75	76	12
78	79	80	81	82	13
84	85	86	87	88	14
90	91	92	93	94	15
96	97	98	99	100	16
102	103	104	105	106	17
108	109	110	111	112	18
114	115	116	117	118	19
5-6	7-8	9-8	11-10	13-12	
לשימוש מנהלי	ב"ס	שכבה	כיתה	מספר	

אוניברסיטת תל-אביב
TEL AVIV UNIVERSITY

נספח 3.2: רגרסיה רבת רמות לסיכוי להיות דחוי חברתית – השכלת הורים בכיתה, תמהיל זהויות

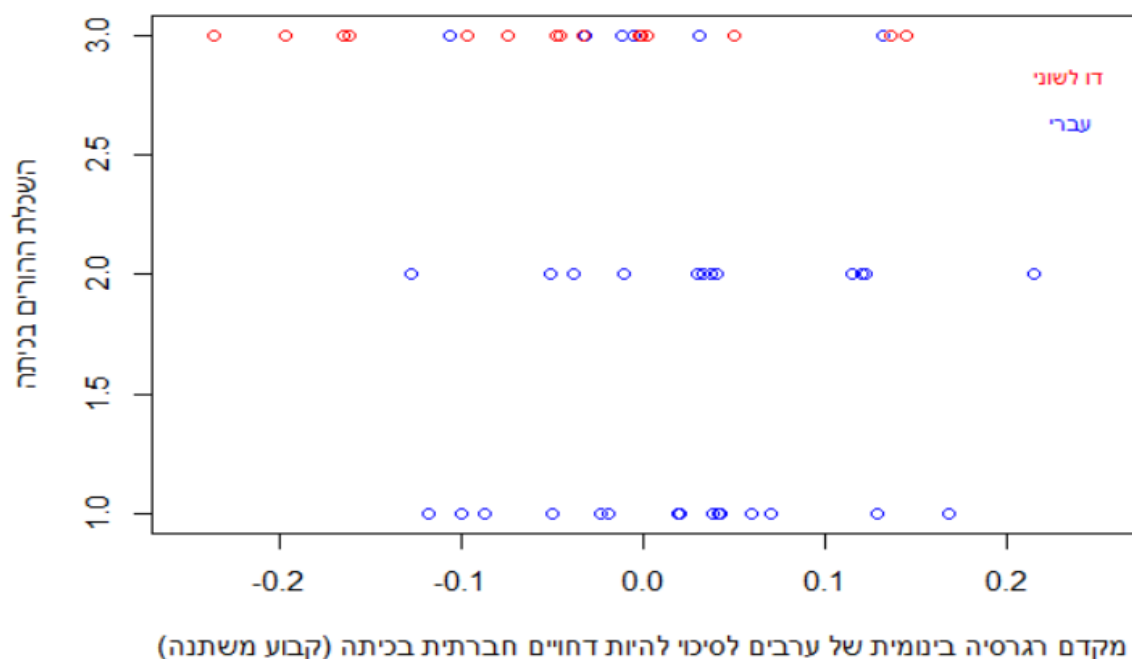
כיתתי, וסוג בית ספר

לוח 3.11: ניתוח רב רמות המשלב את כל המשתנים המסבירים במודל אחד						
מדידה מחמירה			אשר ודודג'			אפקטים קבועים
אחוז ערבים	סימפסון	רק השכלה	אחוז ערבים	סימפסון	רק השכלה	
0.427	0.443	0.146**	0.116	0.166**	0.426	קבוע
1.130	1.131	1.396	1.392	1.403	1.130	מין (נקבה)
1.174	1.397	1.071	1.823	0.516	1.383	ערבי/ה
1.305	1.300	1.158	1.150	1.192	1.304	השכלת הורים 2
1.019	1.014	1.170	1.164	1.201	1.016	השכלת הורים 3
0.856	0.852	0.697	0.686	0.722	0.853	השכלת הורים 4
0.630	0.604	0.770	1.078	0.619	0.635	בית ספר עברי
1.042	1.052	1.059	1.029	1.107	1.041	השכלה בכיתה 2
1.040	1.032	1.097	1.151	1.048	1.042	השכלה בכיתה 3
0.987	0.804		2.043	0.398		סימפסון/אחוז ערבים בכיתה
1.490	1.270	1.677	0.888	3.345	1.256	בית ספר עברי * ערבי/ה
1.027	1.031	0.689	0.733	0.667	1.043	השכלה בכיתה 2 * ערבי/ה
0.392	0.365	0.526	0.455	0.748	0.370	השכלה בכיתה 3 * ערבי/ה
1.427	1.025		0.262	23.376		סימפסון/אחוז ערבים בכיתה * ערבי/ה
** p<0.01 *p<0.05 and p(fpc)<0.01 *p<0.05 ^ p(fpc)<0.05						

בלוח 3.11 מוצגים מודלים הכוללים את כל המשתנים המסבירים יחד. המודל הראשון כולל את משתנה ההשכלה יחד עם משתנה המייצג את סוג בית הספר. המודלים השני והשלישי כוללים את משתני ההשכלה הכיתתית, סוג בית ספר, ותמהיל התלמידים בכיתה.

כתוצאה ממולטי קולינאריות המודל שאומד את הסיכוי לדחייה חמורה לא התכנס ולשם התכנסות היה צריך לוותר על המשתנה מין כמשתנה רנדומלי ולהכיל רק קבוע רנדומלי במודל. המודל שאומד את הסיכוי לדחייה לפי אשר ודודג' התכנס. הרגרסיה המוצגת בעייתית משלושה טעמים מרכזיים: רק 19 תלמידים ערבים-פלסטינים לומדים בקטגוריית ההשכלה השלישית בבתי ספר עבריים. מדובר במדגם שברמת הכיתה מספר התצפיות בה הוא 51. אנחנו מכילים ברגרסיה לקבוע ולמקדם המשתנה ערבי/ה בין שלושה לארבעה משתנים מסבירים כאשר מספר התצפיות הוא 51. באופן לא מפתיע, במצב זה, אף אחד מהאפקטים אינו מובהק.

תרשים 3.12: מקדמי המתאם בין ערבי/ה לבין דחייה חברתית לפי השכלת ההורים בכיתה וסוג בית הספר



אם בכל זאת נרצה לבצע השוואה כזו, תרשים 3.12 מציג אותה בצורה הטובה ביותר. התרשים מציג את מקדמי הקשר בין ערביות לדחייה חברתית בכל כיתה במדגם לפי השכלת ההורים בכיתה וסוס בית הספר. כפי שניתן לראות, בכיתות עבריות משכילות, דפוס הקשר נשאר דומה לזה שמאפיין כיתות עבריות שאינן משכילות ושונה מזה שבכיתות דו לשוניות, אשר מאופיינות בהתפלגות עם ממוצע נמוך יותר. אני מזכיר שבכל הכיתות שהשכלת ההורים בהן שייכת לקטגוריה העליונה בבתי ספר עבריים יחד לומדים 19 תלמידים ולכן יש להתייחס לכל הנקודות הכחולות בשורה העליונה בערבון מגבל.

בהתבסס על הפרק הראשון והשני ניתן היה להעלות השערה לפיה הממצאים השונים מתבססים על הסבר משותף: ערבים-פלסטינים דוחים יותר³². בבתי ספר במגזר הערבי-פלסטיני יש יותר חרמות, ובמובן הזה בטוח שערבים-פלסטינים מייצרים יותר חרמות. ניתן היה לנסות להסביר גם את הממצאים בפרק הנוכחי בהתבסס על אותו ממצא. על מנת לבחון השערה לפיה הסיבה לתוצאות המוצגות בפרק היא שערבים-פלסטינים מפעילים יותר דחייה, נפרק השערה זו לתת השערות:

1. ערבים-פלסטינים נוטים לדחות תלמידים אחרים ← תלמידים יהודים דחויים יותר בבתי ספר דו לשוניים. בבתי ספר דו לשוניים בהם ערבים-פלסטינים הם הרוב הם מפנים את הדחייה כלפי יהודים. לכן, בבתי ספר דו לשוניים יהודים דחויים יותר. הגיון זה יקדם השערה לפיה, הסיבה המרכזית לכך שיהודים דחויים בבתי ספר דו לשוניים היא סלידה מצד ערבים-פלסטינים.
2. ערבים-פלסטינים נוטים לדחות תלמידים אחרים ← תלמידים ערבים דחויים יותר בבתי ספר מעורבים עבריים. בבתי ספר עבריים קיימות קליקות של תלמידים ערבים-פלסטינים. כתוצאה מהנטייה לדחייה, קליקות אלה מאופיינות בחוז דחויים גבוה. לכן, אחוז הערבים-פלסטינים הדחויים בבתי ספר אלה גבוה. השערה 1: בבתי ספר דו לשוניים יהודים יהיו דחויים בעיקר כיוון שערבים-פלסטינים סולדים מהם או לא מחבבים אותם.

³² נספח זה נכתב כתגובה להערה שעלתה בסדנת ריבוד באוניברסיטת תל אביב. חשוב לציין שלא הייתי מעלה את השערה בעצמי אך כשזו עלתה מצד חוקרת בכירה שאמרה שהמחקר חייב להתייחס אליה, אותה אני רואה לנכון לעשות זאת למרות שבעיניי, גם בשמיעה ראשונה, היא לא נשמעה סבירה.

בלוח 3.12 ניתן לראות את מועמדויות האהוב ולא אהוב שקיבלו תלמידים יהודים דחויים בבתי ספר דו לשוניים ביחס לכלל התלמידים. לדוגמא, תלמידים יהודים סולדים מיהודים דחויים לפי המדידה של אשר ודודג' פי 1.74 מהממוצע הכללי של סלידה מצד תלמידים יהודים.

בולט שתלמידים יהודים דחויים אהובים פחות גם על ידי יהודים וגם על ידי ערבים-פלסטינים, וגם יהודים וגם ערבים-פלסטינים סולדים מהם יותר. הדבר נכון גם כלפי תלמידים ערבים-פלסטינים דחויים וגם בבתי ספר עבריים. כלומר, לא ניתן לזהות מגמה ברורה שבה תלמידים דחויים מזהות מסויימת זוכים לסלידה או היעדר חיבה מקבוצה אחת ולא מאחרת. בעמודת "ניתוח" ניתן לראות פרשנות לתוצאות.

לוח 3.12: חיבה וסלידה מתלמידים יהודים דחויים בתי ספר דו לשוניים								
מדידה מחמירה				אשר ודודג'				
סלוד ע"י ערבי	סלוד ע"י יהודי	אהוב ע"י ערבי	אהוב ע"י יהודי	סלוד ע"י ערבי	סלוד ע"י יהודי	אהוב ע"י ערבי	אהוב ע"י יהודי	
1.72	1.82	$1/0.35=$ 2.85	$1/0.48=$ 2.08	1.46	1.74	$1/0.43=$ 2.32	$1/0.64=$ 1.56	יהודי/ה דחוי/ה
יהודים סולדים מיהודים דחויים במיוחד		ערבים-פלסטינים אוהבים יהודים דחויים במיוחד פחות		יהודים סולדים מיהודים דחויים במיוחד		ערבים-פלסטינים אוהבים יהודים דחויים במיוחד פחות		ניתוח

בהתאם להשערה, היינו מצפים שתלמידים יהודים דחויים יהיו שנאים במיוחד על ידי ערבים-פלסטינים וכן שאלה גם יאהבו אותם פחות במיוחד. עם זאת, לא ניתן לזהות מגמה כזאת. ערבים-פלסטינים אכן נוטים לסמן פחות תלמידים יהודים דחויים כחברים, אך יהודים הם אלה שנוטים לסלוד מיהודים דחויים. השערה 2: בבתי ספר עבריים נצפה לראות שערבים-פלסטינים דחויים בגלל שקיימות קליקות קטנות של ערבים-פלסטינים שבהם קיימת יותר דחייה.

ברצוננו לבחון האם ערבים-פלסטינים דחויים יותר בבתי ספר עבריים כיוון שערבים-פלסטינים שייכים לקליקות קטנות בהן שיעורי הדחייה גבוהים. לשם כך נבחן האם ערבים-פלסטינים דחויים זוכים ליחס רע בעיקר מתלמידים ערבים-פלסטינים שאינם דחויים.

בלוח 3.13 מוצגות התוצאות הרלבנטיות. [בשורה השלישית מוצג היחס בין החיבה והסלידה לה זוכים תלמידים ערבים-פלסטינים דחויים לדחייה/סלידה לה זוכים תלמידים ערבים-פלסטינים שאינם דחויים. הקשר בין לאום לבין חיבה הפוך מהקשר בין לאום לבין סלידה: יהודים נוטים במיוחד שלא לחבב ערבים-פלסטינים דחויים, וערבים-פלסטינים סולדים מהם במיוחד. האפקטים מנוגדים ולכן לא ניתן לאשש את ההשערה, וודאי בהתחשב בכך שהאפקט הראשון עוצמתי יותר.

לוח 3.13: ערבים-פלסטינים בבתי ספר עבריים								
מדידה מחמירה				אשר ודודג'				
סלוד ע"י ערבי	סלוד ע"י יהודי	אהוב ע"י ערבי	אהוב ע"י יהודי	סלוד ע"י ערבי	סלוד ע"י יהודי	אהוב ע"י ערבי	אהוב ע"י יהודי	
1.19	3.90	1.05	1.81	0.95	3.57	1.13	2.08	לא דחויים
2.40	6.96	0.32	0.32	2.25	5.95	0.54	0.58	דחוי
2.01	1.79	(1/0.31) 3.27	(1/0.18) 5.67	2.36	1.67	(1/0.48) 2.08	(1/0.28) 3.60	יחס
יהודים אוהבים אותם פחות ערבים-פלסטינים סולדים מהם יותר				יהודים אוהבים אותם פחות ערבים-פלסטינים סולדים מהם יותר				השוואה

כזכור, גם הממצא בנוגע להשערה הקודמת הראה מגמה של אפקט משולב: תלמידים ערבים-פלסטינים מתרחקים מתלמידים יהודים דחויים, ולא מסמנים אותם כחברים כלל, אף פחות מתלמידים יהודים שאינם דחויים. לעומת זאת, הם סולדים מהם פחות. ומי שמסמן סלידה מתלמידים יהודים דחויים הם בעיקר תלמידים יהודים שאינם דחויים. ממצאים אלה מקדמים השערה הפוכה להשערה איתה פתחתי

את הדיון בנספח. ייתכן שהבדלים אתניים דווקא מגנים מפני דחייה וכשילד דחוי חברי הקבוצה השניה פשוט מתרחקים ממנו אך לא סולדם ממנו באופן מוחצן. השערה זו צריכה להיבחן במחקרי המשך.

4. המחלה אצלך: גועל ובריונות ללא בריון

הפרק הרביעי בוחן קורבנות בכיתה מנקודת מבט מיקרו סוציולוגית בהתבסס על מחקר אתנוגרפי. הפרק מתמקד באופן בו קורבנות בכיתה מתוחזקת, מבוצעת, ומפורשת על ידי תלמידים בבית ספר. מחקר מסוג זה מיישם את אחד העקרונות המרכזיים של סוציולוגיה של ילדות לפיו יש להתייחס לילדים כיצורים אקטיביים אשר מעצבים את עולמם (Corsaro, 2005; Prout and James, 1997; Jenks, 1982). זו גם כנראה הסיבה לכך שהעיקרון היחידי שמצוין בספרם של ג'ימס ופראוט המתייחס לשיטת המחקר הוא "אתנוגרפיה היא מתודולוגיה יעילה במיוחד לחקר ילדויות" (Prout and James, 1997), ראה גם (Corsaro, 1997: 50; Monian, 2006: 245; James, 2001: 246).

היצע המחקרים אתנוגרפיים שמתמקדים בקורבנות לבריונות בבתי ספר זעום (למעשה, מחקרים אתנוגרפיים שמתמקדים בחיי ילדים בכלל הם מועטים ביותר (Hirschfeld, 2002)), ומחקרי בריונות, רובם ככולם, מתבצעים באמצעות שאלונים. כפי שחוקרים רבים ציינו, מצב זה מקשה להבין צדדים רבים של בריונות כגון האופי המוסרי שלה (Horton 2011), הדינמיקה הקבוצתית ומרכזיותה בשימור דחייה חברתית (Asher and Coie, 1990), החוויה וההבניה של קורבנות (Merten, 1996; Smith and Brain, 2000), והתרבות שמלווה אותה (Tersasahjo and Salmivalli, 2003; Mishna, 2004). כפי שסמית' כתב כבר לפני עשורים, "עבודה על בריונות בבתי ספר זקוקה לעוד מחקרים איכותניים ... בהתחשב בנפח העצום של המחקר, מפתיע כמה מעט אנחנו יודעים על היחסים של בריונות בבית ספר" (Smith, 1997: 251). הדגש הכמותי עודנו מאפיין את המחקר בנוגע לבריונות (Horton 2011).

דגש זה עיצב גם את התיאורטיזציה של בריונות. בריונות מומשגת באמצעות תיאוריה תפקידית המתמקדת ב"בריונים" ו"קורבנות", המלווה בהנחה, לעתים מפורשת ולעתים סמויה, שאחד הגורמים המרכזיים לבריונות הוא הבריון שנטפל לקורבנותיו. בעבודת השדה זוהה מקרה מבחן של דחייה

חברתית חמורה, אשר לא תאמה להמשגה זו. סופיה היתה קורבן לדחייה חברתית עוצמתית במיוחד: כמעט כל התלמידים דחו את סופיה ופגעו בה, לפעמים במחוות "קטנות" כמו גלגול עיניים או מבט ולפעמים בצעקות או אפילו משחקים שמטרתם להשפיל אותה, בהם השתתפו עשרות תלמידים. כמעט בכל אינטראקציה איתה היא הושפלה, ומצב זה נמשך למעלה משנה וחצי, עד שסופיה עברה בית ספר. עם זאת, בניגוד להמשגה הנפוצה, לא ניתן היה לזהות בריון או תוקף/ראשית שיצרו את קורבנותה. על בסיס ניתוח קפדני של אינטראקציות עם סופיה ואל מולה ארצה לטעון שכדי להבין את האופנים בהם בריונות ללא בריון התאפשרה יש להבין את ההבניה החברתית של סופיה, כמגעילה, הבניה שיוצרה באופן מתמשך על ידי אינטראקציות פרשניות שוטפות, ושיצרה סט התנהגויות שכוונו כלפי סופיה. כלומר, התצפית הארוכה וההכרות המעמיקה עם השדה ישמשו כדי לבאר את מערכת המשמעות של הילדים בכיתה, בכדי להבין את ההיגיון הפנימי של הפעולות וההתנהגויות שלהם במונחיהם. תפיסה זו של העבודה האתנוגרפית, שמזוהה יותר מכל עם קליפורד גירץ, רואה באנתרופולוגיה "ביאור של ביאורים" (גירץ, 1990: 17), ובתרבות מסגרת-הקשר, "משהו שבתוכו אפשר לתאר אירועים תיאור מובן" (שם: 25). בפרק אנסה להבין את מערכת הפרשנות של התלמידים בכיתה כדי לתאר, ראשית, את ההבנה וההבניה של סופיה בכיתה, ושנית את האופן בו הבניה זו, או מערכת המשמעות שבתוכה הילדים/ות חוו והבינו את האינטראקציה החברתית עם סופיה, "ייצרה" מעין מפעל דחייה קולקטיבי ומקיף של סופיה אשר התקיים במשך ארבעה עשר חודשים לכל הפחות, וכלל כמעט את כל התלמידים בבית הספר, וזאת בהיעדרו של בריון או מנהיג/ה.

יש לציין, שככל מחקר אתנוגרפי בודד, כך גם המחקר הנוכחי אינו מאפשר הכללה על בסיסו, ויש להיזהר מלפרש אותו באופן כזה. בפרט, אין בכוונתי לטעון שהתצורה המסוימת שזוהתה כאן פועלת בכל מקרי הבריונות או ברובם. המטרה היא אחרת, ברצוני להצביע על דוגמא לקונסטלציה חברתית בה בריונות מתקיימת ללא בריון מוביל, ולתאר את האופן בו תרבות מייצרת מיקום חברתי שכזה. אני מקווה שהמנגנון שמתואר כאן יבחן במחקרים עתידיים שיוכלו לזהות מנגנונים דומים, או מנגנונים אחרים,

ולאחר הצטברות מחקרים ייתכן ואף ניתן יהיה להציע קלסיפיקציה של אופני דחייה. מחקר זה מהווה צעד אחד בדרך ארוכה, שאני מאמין לחשובה ואף הכרחית לצורך הבנת שוליות בכיתה. ככל מחקר אתנוגרפי מטרת המחקר היא להגיע לתובנות עומק אשר אפשריות רק תוך כדי שהות משמעותית והשתקעות בשדה המחקר.

בחלקו הראשון, הפרק מתאר בפרוטרוט את חווית החיים של סופיה בבית ספר, תיאור המנכיח את היעדרו של בריון ראשי שהוביל את הדחייה. החלק השני של הפרק מתמקד בגועל. ראשית, הפרק מבסס את הטענה שהתלמידים התייחסו לסופיה כפי שמתייחסים לדבר מגעיל. בהמשך, מנותח האופן בו גועל פעל והפעיל תלמידים וכיצד פעולה זו ארגנה את הדחייה מסופיה. דיון זה מתמקד בשני מנגנונים (Gross, 2009) שתיווכו בין הגעלות מסופיה לבין דחייתה הקולקטיבית: הימנעות ממגע ושליטת זכויות חברתיות. בחלק השלישי של הפרק נערך דיון בהצעה של ת'ורנברג להמשיג בריונות באמצעות סטיגמה (Thornberg, 2015). תוצאות הפרק תומכות בהמשגה זו ומראות שמנגנון דומה מאוד לזה שזוהה במחקרים תצפיתיים שנערכו במיקומים מגוונים כמו נורבגיה, ארצות הברית, אנגליה, ויפן עיצב את הדחייה גם במקרה של סופיה. בחלק מוצע פיתוח לדיון שהתחיל ת'ורנברג בנוגע להלימה ולהבדלים בין סטיגמה לבין קורבנות בכיתה. בחלק האחרון של הפרק מוצע שהממצאים שעולים בו מקדמים חשיבה על סוגים שונים של קורבנות בכיתה, ביניהם, בריונות ללא בריון, וכן מוצעת המשגה ראשונית של תצורת בריונות זו.

4.1. אתיקה

המחקר מעלה שאלות אתיות רבות. ראשית אציין שהתוכנית בה סופיה והתלמידים האחרים למדו אישרה את התצפית וקבעה את תנאיה. כל הילדים וההורים בכיתות בהן נערכו תצפיות חתמו על טפסי הסכמה. נאמר לתלמידים מספר פעמים שבכל שלב הם יכולים לבחור שלא להשתתף במחקר.

סוגיות אתיות אינן מתמצות בפרוצדורות הללו, והן חלק מתמשך מהמחקר (Lindsay, 2000). ואכן, לאורך כל המחקר עלו שאלות אתיות. במהלך המחקר ניסיתי לקחת את ה"least adult role" (Mandall, 1988), כלומר, להפעיל את הכח והסמכות שיש ברשותי מעצם היותי מבוגר לעתים נדירות ככל שאפשר וזאת כדי לגרום לילדים לבטוח בי ולחשוף בפניי חלקים מעולמם שהם לרוב חוששים לחשוף בפני מבוגרים (לפי פאנש (2002) אותו כח היררכי שיש בחוקר כמבוגר הוא גם הסיבה המרכזית לכך שיש לדון באתיקה במחקר עם ילדים בנפרד מאתיקה במחקר באופן כללי). עם זאת, לעתים, שיקולים אתיים גברו על הרצון שלא להפעיל את סמכותי, בעיקר במקרים של הפעלת אלימות כלפי תלמידים אחרים.

פישר (Fischer, 2013) כותב ש"חוקרים של נוער בסיכון נשארים לבדם אל מול ההחלטה כיצד ליישב את המתח שבין חובותיהם המדעיות ליישום מחקר איכותי לבין האחריות האנושית להגן על מושאי המחקר שלהם" (Land: 100-101) מתייחסת לקורבנות לבריונות בהקשר זה וכותבות ש"נערים שהם קורבנות לבריונות נמצאים במצב בו הם לא יכולים לברוח בכוחות עצמם. בהתאם לכך, סוגיות אתיות עולות כיוון שהחוקר נדרש לאזן בין מטרות מדעיות ואיכות מחקרית לבין אחריות להגן עליהם מנזק. את המתח הזה מסבכת עוד יותר המחויבות לכבד ולהגן על הזכויות והסודיות של הנחקרים". בנוגע לשאלה כיצד לפעול אל מול פעולות של אלימות, נשענתי על פישר ועל לנד. לפיהם, גם מבוגרים וגם ילדים מעוניינים שחוקרים יפעלו כאשר פעולות בריונות מתרחשות. בהתאם לזאת, בכל פעם שראיתי פעולה בריונות, כלומר, הפעלת כח א-סימטרי וחוזר כלפי תלמיד או תלמידה התערבתי להפסיק זאת, כך גם לגבי סופיה. למעשה, מהר מאוד, סופיה מצאה בי מקלט ובילתה חלק מהזמן שלה איתי. אין ספק שהדבר פגע מעט במחקר - בהפסקות, כאשר סופיה ישבה לידי, תלמידים הציקו לה הרבה פחות. עם זאת, לצורך הטענה שמועלת בו, אני לא חושב שהעובדה שלעתים הייתי מקלט עבור סופיה פגם בהבנת מצבה, או בהבנת הפרשנות של תלמידים בכיתה למצבה.

למרות ניסיונותי, לא הצלחתי לעזור לסופיה לצאת ממצבה באופן כללי. היא הביעה בפני את מצוקתה הרבה, הבעה שהגיעה לשיאה בדוגמא שהבאתי בתחילתה המחקר. בעקבות תיאור זה הלכנו יחד למנהלת, שהבהירה לי שהיא מודעת למצב, ושהיא מנסה לפעול לשנותו. שתי שיחות דומות התנהלו עם המנהלת בשלבים מאוחרים יותר, שתיהן לא הובילו לתוצאה הרצויה. מצבה של סופיה בבית הספר לא השתנה. יתרה מזאת, למרות רצונה של סופיה לעבור לבית ספר אחר, בעקבות התנגדות למעבר כזה מצד אמה, הדבר לא הסתייע עד לסוף חטיבת הביניים.

לצד זה, יש לציין שסופיה הבינה היטב את גבולות השפעתי וביקשה ממני להשתמש בכח שלי באופן המוגבל שביכולתי. שעתיים לאחר שתיארה בפניי את סבלה, בציטוט המופיע מעלה, סופיה ניגשה אליי שוב ואמרה:

"אם אתה כותב אני רוצה שתכתוב על זה, שידעו – מה את רוצה שאני אכתוב? – על מה שקורה לי בחיים, שלא מתייחסים אליי טוב – למה? – שיבינו על החיים של הילדים – מה? – לא יודעת, פשוט... פשוט רוצה שידעו את זה, פשוט שידעו."

אני מקווה שבפרק הזה אני עומד בציפיות שלה.

4.2. החיים של סופיה בכיתה

עבודת השדה בוצעה במשך ארבעה עשר חודשים בתוכנית אחר הצהריים בבית ספר "ענפים" (שם בדוי), השוכן בדרום תל-אביב-יפו, בשכונה שמרבית תושביה הם ממעמד סוציו-כלכלי נמוך. הלימודים בתוכנית היו דומים מאוד ללימודים בבית הספר: הם התקיימו במבנה בית הספר, מרבית השיעורים התנהלו כשיעורים פרונטאליים, הושם דגש רב על משמעת והתנהגות "טובה" תוך שימוש תדיר בצעקות ועונשים, והתלמידים נחלקו לכיתות לפי שכבת גיל בה למדו במהלך היום (כל שיכבה שבמהלך היום היתה מורכבת משתי כיתות אוחדה לכיתה אחת), בה הם המשיכו ללמוד מהשעה 14:30 עד השעה 18:00. הקבוצה שסופיה היתה חלק ממנה כללה 18 תלמידים.

במהלך התצפית נכנסתי לשיעורים וישבתי בהפסקות כצופה באינטראקציות, ובסך הכל נכחתי ב-120 ימי תצפית באורך שלוש שעות כל אחד. בנוסף יצאתי לטיול שנתי עם הילדים, והעברתי בשיתוף עם משוררת סדנת כתיבה ויצירה בתוכנית. סופיה, הילדה בה המחקר מתמקד, היתה בכיתות ד'-ה' בזמן המחקר.

בחלק זה אתאר את החיים של סופיה בבית ספר: בזמן השיעור ובהפסקות, בכיתה ובחצר בית הספר. החיים של סופיה בבית ספר היו חיים של דחייה מתמדת, על ידי כל הילדים בכיתה, וילדים רבים שאינם לומדים בכיתה. ביומי הראשון בתצפית, תיעדתי את האינטראקציה הבאה שעוד לא ידעתי לקטלג כאינטראקציה נפוצה.

במהלך השיעור, סופיה נעלבת מספר פעמים, בכל פעם היא נעמדת באופן הפגנתי, מסובבת את גבה למרכז הכיתה, בפרצוף של עצב מוחצן (קיפול הפה כלפי מטה), ומשלבת ידיים על החזה. בכל אחת מהפעמים הללו, לאחר זמן קצר היא מסתובבת חזרה לכיוון מרכז הכיתה, מדברת/משחקת עם הילדים, ואז היא שוב מסתובבת בעלבון (אני לא מצליח לעקוב אחרי האינטראקציות ולהבין מה מעליב אותה).

הכיתה משחקת משחק שאני לא מכיר, המשחק דורש שהם יעמדו במעגל ויחזיקו ידיים. הילדים מבקשים ממני להצטרף למעגל, ואני מסכים, מה שמקשה עליי להמשיך לראות את סופיה. סופיה לא מצטרפת למעגל. היא הילדה היחידה שנשארת בחוץ, נעלבת שוב, הפעם היא מגיבה באופן עוצמתי יותר, בדומה לפעמים הקודמות היא מסובבת את הגב לכיתה אך הפעם הולכת לעמוד בקצה הכיתה עם הפנים לפינת הקירות שליד הדלת, ונשארת שם זמן רב, בערך חמש דקות. היא לא זוכה לשום תגובה, הילדים והמדריך ממשיכים כרגיל, באיטיות ובהדרגה סופיה חוזרת למרכז החדר - האזור בו הפעילות מתקיימת. היא מתקרבת למעגל, מגששת לאט ומחפשת שיתנו לה מקום להיכנס, גם בשלב הזה המדריך והילדים לא מתייחסים אליה, אחרי שהיא רואה שלא מזמינים אותה באופן אקטיבי היא אומרת בקול שקט "אני רוצה גם להשתתף", גם אמירה זו לא

זוכה להתייחסות, אני כמעט בטוח שהמדריך לא שמע את זה ושהילדות התעלמו בכוונה, בשלב הזה אני מפנה לה מקום לידי ואומר לה "בואי תהיי פה", הילדה שעומדת לידי, שעכשיו סופיה עומדת ביני לבינה, מגיבה בפרצוף כעוס.

הדוגמא הזו היא סמלית במידה רבה. כפי שאראה בהמשך, היא חושפת את אחת הדינמיקות המרכזיות ביחסים של תלמידי הכיתה עם סופיה: שילוב ידיים בצורה מתואמת, אך ללא מנצח, בכדי למנוע ממנה להיות חלק מהקבוצה.

כשהתחלתי את עבודת השדה סופיה כבר תמיד-ישבה-לבד, מעולם לא ראיתי אותה מנסה להתיישב ליד תלמידה אחרת או מצב בו תלמידה הציעה לה לשבת לידה. סידורי ישיבה בכיתה הם בעלי משמעות חברתית רבה. ילדים לעתים קרובות מזמינים אחרים לשבת לידם או מציעים את עצמם כשותפים לשולחן. במקרים של קירבה בין הילדים ההיענות היא לרוב מיידית, במקרים בהם מטרת ההזמנה היא לשנות מצב קיים – לדוגמא, השלמה לאחר ריב או ניסיון ליצור קירבה שלא היתה קיימת קודם - תגובות נעות בין הסכמה בהיסוס לבין דחייה. דחייה לרוב תוצדק באמצעות תירוץ, כאשר התירוץ הנפוץ ביותר הוא שהתלמיד/ה הבטיח/ה כבר למישהו אחר לשבת לידו/ה (אם הם באמת קבעו עם מישהו אחר הם יכולים להציע פיצוי, לרוב בדמות ישיבה יחד בשיעור הבא). בעבודת השדה תועדו דוגמאות רבות של הצעות והיענויות לסידורי ישיבה. הישיבה לבד אינה רק ביטוי לדחייתה של סופיה, היא גם פועלת להעצמתה: אחד העונשים הנפוצים שמורים מטילים על תלמידים שהפריעו במהלך השיעור הוא להעביר אותם מקום. כיוון שסופיה יושבת לבד, לעתים קרובות העברת מקום משמעה העברת מקום ליד סופיה.

(פעם שלישית שניר "מפריע" במהלך השיעור)

מורה: "ניר! תעבור מקום, יש ליד סופיה" (ילדים צוחקים, מישהו אומר "יאללה ניר תעבור")

ניר: "לא, לא לשם" (המבט שלו חמור ומפוחד)

מורה: "תעבור!" (נר הולך מעט ונעצר, נעמד במרכז הכיתה) "נו!" (נר משפיל ראש ומצמץ בעיניו במהירות רבה, הצחוקים בכיתה מפסיקים ומתחלפים בשקט)

מורה: "נר! שב!" (נר ממשיך לעמוד במבט מושפל ולא מגיב) "נר!" (ממשיך לעמוד ולשתוק)
נר: "נו בבקשה"

מורה: "אתה רוצה שאני אשלח אותך למנהלת?" (האיום הזה מאוד מפחיד אותו, כנראה בגלל שהוא חושש שהיא תדבר עם אביו שיגיב לשיחה כזו בנוקשות)
נר: "אז לא לשם"

מורה: "זה נראה לך שאנחנו עושים משא ומתן?"
נר: "אבל אני לא עובר ליד בנות"

מורה: "אין דבר כזה"
נר: "אז לשולחן אחר" (שקט בכיתה. עניין רב במה שיקרה)

אושר: "נו, אתה מבזבז לנו את השיעור"
סופיה: "תעבור כבר וזהו"

אושר: "מה אתה מעדיף לצאת או סופיה?"
נר: "זה לא קשור לסופיה, אני לא יושב ליד בנות"
סופיה: "אתה ממש מעליב אותי אתה יודע?"

אושר: "מה הבעיה שלכם עם סופיה, היא גם ילדה, היא גם בן אדם, היא כמוני כמו רונה כמו ... לידנו אין לך בעיה"

נר: "זה לא קשור לסופיה!"

אושר: "כן, בטח!" (בציניות)

(בסופו של דבר ניר לא ישב ליד סופיה ועבר לשולחן של המורה)

האינטראקציה הזו נמשכה זמן רב, למעלה משלוש דקות, אשר בכל שניה מהן ניר וסופיה סבלו. חשוב לשים לב שניר, התלמיד ש"מבצע" את פעולת הדחייה, סובל מאוד ומחכה בקוצר רוח שהקונפליקט יסתיים. הוא מפחד מהאפשרות שיאלץ לשבת ליד סופיה, ומצד שני חושש מאוד מהחמרה בעונשו שעלולה לגרום הענשה חמורה גם בבית. ניכר שהוא מחכה בקוצר רוח שהאינטראקציה הזו תסתיים, כל סיום שלא יכלול את כך שישב ליד סופיה. ניר הוא זה ש"מבצע" את פעולת הדחייה, אך קשה מאוד לחשוב עליו כעל בריון, ונראה שהפעולה נכפת עליו ולא הוא שיוזם אותה.

כדאי לשים לב גם לתגובה של אושר, שמעמידה פנים³³ שהיא תומכת בסופיה ובכך מנכיחה עוד יותר את דחייתה. בראיון שמבצע ת'ורנברג (Thornberg, 2015), נאשד, אחד התלמידים המרואיינים, אומר בהתייחסו לילדה דחוייה "כשמורה בסביבה, אנחנו מעמידים פנים שאנחנו נחמדים אליה, אבל אני מבטיח לך שאין אף אחד בכיתה שהיה רוצה להיות איתה". בדומה, המארוס וקאיקון (Hamarus and Kaikkonen 2008) מתייחסים ל"מסר כפול" שתלמידים מביעים ביחס לקורבנות ותלמידים דחויים שנועד "להונות (con) את המורים" (שם).

הצורך ב"מסר כפול" או דו הכיווניות של הפעולה – לרצות את המורים ולפגוע בסופיה – נובע מהמבנה המוסדי ההיררכי בו הילדים נתונים לפיקוח מתמיד על התנהגותם (פוקו, 2015: 213-242). כפי שקולמן מציין, "אותו תהליך שעוברים אסירים בבתי כלא ופועלים במפעל מתרחש גם בקרב תלמידים בבית

³³ פרשנות פעולתה כהעמדת פנים מבוססת על הכרות עם השדה ועל כך שאושר יזמה גם היא פעולות דחייה מסופיה, לרבות סירוב לשבת לידה: באינטראקציה שהתרחשה סמוך לאירוע זה, אותה מורה העביר את אושר, מורה: "שבי ליד סופיה" אושר מסרבת בשתיקה מורה: "נו" אושר: "למה שם?" מורה: "כי זה המקום שפנוי". רונה, שיושבת בשולחן הצמוד, מצילה אותה ואומרת "הנה שבי במקומי" והולכת לשבת במקום אחר, המורה שמח שהעימות נפתר.

ספר" (Coleman, 1961), והתהליך הזה מייצר תגובה קולקטיבית, שבאה לידי ביטוי בקיומה של תרבות נגד. דה סרטו מתאר מצב דומה של שימוש חתרני במבנה כפוי. בין אופני השימוש אליהם הוא מתייחס לשימוש בשיח כפוי באופן שמשנה את משמעותו (דה סרטו, 2012: 86-91). במספר הקשרים, התלמידים ב"ענפים" השתמשו בשיח שסגל בית הספר כפה והטעינו אותו במשמעות אחרת, לפעמים הפוכה לחלוטין. השימוש הזה לעתים נהיר גם למורים, אך קשה להם להתנגד לו כיוון שכביכול מדובר בביטויים שתואמים לשיח הרשמי של בית הספר. במקרה המוצג מעלה, השימוש "החתרני" בשיח בית ספר הוא שימוש בכלים שאמורים להגן על סופיה בכדי לפגוע בה. הדבר מבטל כליל את ההגנה שבית הספר מנסה לספק.

תלמידים יודעים שכיוון שסופיה יושבת לבד היא "עונש פוטנציאלי". הם מתייחסים לכך מפורשות והיא שומעת אותם חושבים עליה כעל עונש.

שלי בועטת לאלעד בכיסא, אלעד צוחק בהנאה צחוק מתגלגל, נהנה מתשומת הלב של מלכת הכיתה, ובין גלי הצחוק אומר "היא [אלעד צוחק], היא תעביר אותך ליד סופיה". לא נראה שהוא מקדיש מחשבה לכך שסופיה נמצאת בסמוך אליהם. "אלעד שמעתי את זה!" סופיה נוזפת בו בכאב. אלעד מתעלם ממנה וממשיך להתמקד בשלי "היא תעביר (צוחק)" - "שמעתי את זה!" סופיה אומרת בשנית - "מה זה קשור אלייך?" אלעד מגיב לסופיה. "מה זה קשור אליה" שלי חוזרת על דבריו בטון סרקסטי.

אלעד מתייחס להעברת מקום וישיבה ליד סופיה כעונש פוטנציאלי חמור. סופיה שומעת את זה ומביעה את עלבונה, דבר שמבחינת אלעד ושלי רק מצדיק אותו. כשהעונש הזה מופעל על ידי מורים, ההשלכות עלולות להיות הרסניות, כפי שקרה במקרה של ניר.

החיים בכיתה מייצרים קירבה כפוייה לסופיה בהקשרים נוספים, אחד המרכזיים בהם הוא עבודה קולקטיבית של הכיתה כולה או עבודה בקבוצות.

התלמידים מתבקשים להתחלק לקבוצות. סופיה מתהלכת בחדר בין הקבוצות השונות במבט מבולבל. המדריך מזהה את המצוקה שלה ופונה אליה "את תצטרפי לג'וזפין". אז הוא פונה לג'וזפין ואומר "סופיה מצטרפת אליכם לקבוצה".

ג'וזפין מתלבטת מספר שניות עד שהיא משיבה, "שתהיה איתם", בעודה מחווה לעבר הקבוצה של הבנים. המדריך מגיב במבט שאומר "אין מה לעשות" – החלטי ומזדהה, ואומר "הם קבוצה של רק בנים". הוא מניח כיסא בשביל סופיה ומתקרב לקבוצה, "בנות אני מבקש שסופיה תהיה חלק מהקבוצה" אף אחת לא מגיבה, הוא חוזר "אני מבקש שסופיה תהיה חלק מהקבוצה". אופק עונה משהו בטון מתנגד בשקט, לא הצלחתי לשמוע מה.

לאחר חלוקה לקבוצות בשיטת מספרים סופיה הולכת לפינה המיועדת לקבוצה אליה נבחרה "פה זה שלוש?" היא שואלת את דניאלה ודניאל שמשוחחים זה עם זו. דניאלה מחייכת בפליאה ובאמפתיה שואלת את דניאל "איך זה שתמיד היא איתך?". היא רואה את המבט שלי ומוסיפה בקורקטיות "כן, פה זה שלוש סופיה"

לצד עבודה בקבוצות לעתים קרובות בשיעורים מתקיימות פעילויות קולקטיביות שכל חברי הכיתה משתתפים בהם.

הילדים מתבקשים לקחת עיתונים מהשולחן שליד שולחן המורה, סופיה היא אחת הילדות הראשונות שניגשות לשולחן, המולה גדולה, הילדים מתגודדים סביב השולחן ורבים על עיתונים. כנראה שהילדים האחרים חוטפים לסופיה מהיד כל עיתון שהיא מנסה לקחת, אני ראיתי את זה קורה פעם אחת אבל מרבית הזמן הם הקיפו את השולחן בצפיפות כך שלא ניתן היה לראות מה מתרחש סופיה (בצעקה רוטנת): "למה כולם לוקחים ממני עיתונים!" איתי: "תשתקי כבר!" סופיה נשארת בסוף ללא עיתון למרות שהיתה אחת הראשונות שניגשה לשולחן.

בדומה לדוגמת המעגל, דוגמא זו מציגה מצב בו אינטראקציה יזומה "מלמעלה", על ידי סגל בית הספר, מאפשרת לילדים להתעלל בסופיה במשותף ובתיאום. כך, דווקא הפעולות שבית הספר, שאמור להיות אמון על הגנה של סופיה, מארגן, הן אתר מרכזי בו ילדים דוחים את סופיה ביחד כקולקטיב. יש לשים לב שגם במקרה זה מדובר בדחייה שהתלמידים מייצרים יחד, בתיאום, ובאופן סמוי שחומק מעיני המורה. פעולות מאורגנות מקשות על סופיה יותר מאשר פעולות לא מאורגנות. בזמן פעולות לא מאורגנות, כמו זמן חופשי בהפסקות, תלמידים לרוב מתחלקים לתת קבוצות, מה שמעניק לסופיה יותר חופש, בעיקר באמצעות האפשרות לבחור להיות לבד (כפי שעשתה משלב מסוים במהלך עבודת השדה, פעולה ששיפרה מאוד את חיי היומיום שלה). כלומר, למרות רצונו הכנה של סגל בית הספר להפסיק את דחייתה, הוא זה שמארגן את ההקשרים בו ילדים יכולים לדחות את סופיה ביחד כקולקטיב. עם זאת, יש לציין שלעתים אינטראקציות קולקטיביות מאורגנות פועלות גם בכיוון ההפוך, כפי שאמר לי מרואיין שהיה ילד דחוי בעברו, "כילד דחוי, דווקא חיכיתי לפעולות מאורגנות – זה היה עדיף מכלום".

פעולות צוות בית הספר אומנם מחריפה את הדחייה, אבל תלמידים מציקים לסופיה באופן תמידי, גם ללא שום ארגון מלמעלה.

יאיר פונה לסופיה: "למה את אוספת את השיער ולא מפזרת אותו?"

סופיה: "למה יש לך מה להגיד על כל דבר?"

יאיר צועק: "כי בא לי!"

נאור נכנס לכיתה

סופיה: "אז שלא יבוא לך"

נאור: "מה לא יבוא? מי שואל אותך?"

סופיה: "לא דיברתי אליך"

נאור: "אנחנו לא שואלים אותך! אנחנו לא שואלים אותך! אנחנו לא שואלים אותך!" (נצמד אליה)

אני: "נאור!"

נאור מסתובב לכיווני ושואל: "מה?" כאילו הוא באמת לא יודע על מה אני מדבר, והולך למושב

ברוגע.

האינטראקציה מתחילה כשיחה רגועה יחסית, התגובה של סופיה עוינת, והיא מולידה בתורה אגרסיביות והוקעה, אך מה שחשוב לעניינו הוא פעולתו של נאור. נאור, ילד מקובל, נכנס לכיתה ומצטרף לאינטראקציה הקיימת כאילו מדובר בsetting מוכר שהוא פועל בהתאם להוראות בו. הוא לא יודע מה קרה קודם אך הוא מיד צועק על סופיה. הדבר חזר על עצמו פעמים רבות כאשר כמעט כל ילד או ילדה יכלו להצטרף באופן כזה לאינטראקציה דחיה. במקרה הזה הצטרפותו של נאור הופכת את ההוקעה לקולקטיבית, הן מעצם הצטרפות למה שהיה עד כה עימות בין שניים והן מבחינת המעבר לדיבור בגוף ראשון רבים, אנחנו. לבסוף, כשאני מפסיק אותו, הוא עובר חזרה ל setting כיתתי כאילו לא התרחשה אינטראקציה משמעותית.

4.2.1. בריונות ללא בריון

בעשור וחצי האחרונים אנחנו עדים לנסיקה בכמות המחקרים המתמקדים בבריונות בבתי ספר (לסקירות ראה Hong and Espelage, 2012; Hymel and Swearer, 2015). מרבית המחקרים, מתמקדים בשלושת התפקידים המרכזיים שזיהה אולביוס במחקרו החלוצי מ-1978 (Olweus, 1978): בריון, קורבן, ובריון/קורבן (מי שהוא גם בריון וגם קורבן), לרבות המחקרים שמתייחסים לעמדות תפקיד נוספות בבריונות (Christina Salmivalli, 2010; Christina Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, and Kaukiainen, 1996). עדשה מחקרית זו מלווה בהנחה שישנם תלמידים שהם בריונים, כעמדת סטטוס שאינה תלויה אינטראקציה, ושהקיום של בריונים הוא גורם מרכזי לתופעת הבריונות. למעשה, כמעט כל המחקרים שמנסים להסביר בריונות נשענים על תפיסה זו (לביקורת על

דגש זה שמתמקדת בהזנחת ההקשר המוסדי או המוסרי של בריונות ראה Horton 2011; Milner 2013; Thornberg 2015; Viala 2014).

תיאורטיזציה זו לא מצליחה להסביר את המקרה של סופיה. ראשית, מתוך 17 חבריה לכיתה 14 יזמו אינטראקציות דחייה שלה, כלומר, מילאו את פונקציית ה"בריון" באינטראקציה, והיוזמה חולקה בין התלמידים באופן כמעט שוויוני. לכן, לא ניתן להצביע על תלמיד שהיה ה"בריון", שהוא/היא הם אלה שהתעללו בסופיה או הובילו את ההתעללות בה - או שמדובר כמעט בכל התלמידים או באף אחד מהם. שנית, אינטראקציות רבות הן אינטראקציות של דחייה שמבצעים התלמידים כולם: כולם לא נותנים לה להיכנס למעגל, כולם לוקחים ממנה את העיתונים, בכל חלוקה לקבוצות ובכל העברת מקום לידה כל ילד מגיב בהתנגדות.

יש להוסיף שגם הסבר נפוץ למוטיבציה של בריונים לא תואם למקרה הנוכחי. מחקרים רואים בניהול עמדה בהיררכית הסטטוס הכיתתית גורם מרכזי לבריונות (Salmivalli and Petes, 2009: 327-329; Faris and Felmlee, 2011, 2014). עם זאת, במקרה של סופיה, לא תועדה אף אינטראקציה בה הדחייה נעשתה כחלק ממאבק על מיקום בהיררכיית הסטטוס. כנראה שהדבר נבע מכך שקל מאוד להשפיל את סופיה, ופעולה שנגישה לכולם אינה יכולה להוות בסיס לבניית סטטוס. ממצא זה תואם למחקרים חלוציים בנושא: כפי שהראו לאחרונה פאריס ופלמלי (Faris and Felmlee, 2014) על מנת שאלומות תתרום לסטטוס של תלמיד עליה להיות מופנה לאחר בעמדת סטטוס דומה. מילנר הציע טענה דומה (Milner, 2004) באומרו שפגיעה במי שבתחתית היררכיית הסטטוס אינה תורמת למיצובו של הפוגע. בנוסף, ילדים שלא מכירים את סופיה, מכיתות נמוכות או גבוהות יותר, דחו אותה, דחייה שקשה לפרש כקשורה לעמדת סטטוס שכן היא לא חלק ממערכת הסטטוס המיידית שלהם. לבסוף, שלושה תלמידים מכיתתה של סופיה לא יזמו אינטראקציות השפלה של סופיה, מעולם לא צפיתי באף אחד משלושתם מציק לה, עילאי אף ישב לידה פעם אחת, ותמרה הסכימה לקבל חיבוק מסופיה לכבוד יום הולדתה מול כל הכיתה, אך גם לא ראיתי אף אחד מהם מגן עליה כשתלמידים אחרים היו מציקים לה.

תלמידים אלה נבדלו זה מזה באופן ניכר בעמדת הסטטוס שלהם: תמרה היתה ילדה "חנונית", שמיקומה בהיררכיית הסטטוס הכיתתית נמוך, קורל היתה ילדה מקובלת מאוד, אילי היה ילד מקובל יחסית שהגיע לכיתה באמצע השנה, הבין מהר מאוד שהיחס הכללי כלפי סופיה הוא של דחייה והשפלה ובחר שלא לשתף עם כך פעולה.

אי הלימה זו בין התיאורטיזציה הנפוצה לבריונות לבין הדחייה של סופיה מעלה שאלה בנוגע למנגנון הייצור של הדחייה. הדחייה של סופיה היא פרויקט חברתי מורכב ביותר: עשרות ואולי מאות תלמידי בית הספר דוחים אותה באופן מתמשך בתיאום כמעט מושלם. פרויקטים מסדר גודל כזה לרוב דורשים הנהגה וניהול, אך אם אין בריון, ודחיית סופיה לא תורמת לניעות או הגנה על עמדת סטטוס – מה גורם לילדים האחרים להציק לה כל הזמן? מה מארגן את הפרויקט החברתי שהוא הדחייה של סופיה?

4.3. גועל ודחייה חברתית

כמעט השתתפתי ב"משחק המחלה". ישבת על אחד מספלי האבן בחצר הפנימית של בית הספר - מעין פטיו ללא תקרה בשטח של כחמישים מטרים, ג'אנט רצה לעברי, תפסה לי את היד וצעקה "המחלה אצלך". כמו כל אנתרופולוג שמחתי על מחווה שמעידה על "כניסה לשדה", על כך שהתלמידים מכלילים אותי במשחק, אבל בחרתי לא להשתתף, אולי לא היה לי כח לרוץ ואולי חשתי שמשהו במשחק הזה לא כשורה. השתמשתי בתגובה "לא בעסק" שאופק השתמשה בה כמה דקות לפני כן, שמח שהיא התגלתה שימושית ואף אפשרה לי להביע את בחירתי לא להשתתף במשחק "מבפנים". אוליב צעקה "לא, זה היה אחרי!", טוענת שה"לא בעסק" שצעקתי לא תקף, טענה נכונה לפי החוקים של המשחק. ג'אנט, שהיתה בתפקיד התופסת, באה לעזרתי "לא, לא הוא אמר לא בעסק". הם המשיכו לתפוס אחד את השני ולהעביר את המחלה מזה לזו.

שבוע אחר כך ישבתי באותה חצר פנימית ודיברתי עם נעמי ושרה. סופיה הלכה לכיוונינו. כשנעמי ראתה זאת היא החוותה בראשה לכיוון סופיה בעודה מביטה אל שרה כדי לסמן לה שסופיה מתקרבת "יש לה

חברים בכלל?" היא שאלה את שרה "שמעתי שאחת, בכיתה ב'" שרה ענתה בזלזול. למיטב ידיעתי, אותה חברה מכיתה ב' לא באמת היתה קיימת. סופיה היתה בכיתה ד' ושרה ונעמי בכתה ג', כיתה ב' היתה עולם חברתי נחות מזה של שלושתן. סופיה הגיעה אלינו ופנתה אליי.

סופיה פנתה אליי ושאלה "היית בטיול?"

אני: "לא, את?"

סופיה: "כן"

נעמי חייכה חיוך שווה לב ואמרה "היא היתה איתנו בחדר, היא צעקה עלינו כל הזמן".

סופיה הגיבה במחווה גופנית חריפה, הגוף שלה התכווץ והיא החלה לדבר בקצב מהיר "רציתי לישון ועשיתם כל כך הרבה רעש. אתם צריכים להתחשב יותר, גם אני בן אדם".

שרה ונעמי חייכו זו לזו בלעג למשמע המילים האלה שזרות לשפה בה תלמידות מדברות זו עם זו לרוב. נעמי פנתה אליי בקול נמוך, כביכול על מנת שסופיה לא תשמע "אתה יודע שהיא המקור של המחלה?"

המשפט הגביר את מצוקתה של סופיה שהגיבה מיד "אין לי שום מחלה!".

כמה חודשים מאוחר יותר צפיתי באינטראקציה בה משחק המחלה התחיל. תלמיד דחף תלמיד אחר על סופיה, ברח וסיפר בהתרגשות שלילד שהועף על סופיה ונגע בה יש את "מחלת הסופיה", כפי שהילד הדוחף כינה זאת. הילד שנדחף על סופיה שימש כתופס הראשון במשחק. משחק המחלה הוא דוגמא עוצמתית למגמה רחבה: לכל אורך התצפית תלמידים התייחסו אל סופיה כאל מדבקת או מזהמת.

• סופיה נכנסת לחדר והולכת לכיוון של עידו. עומר: איכס, עידו תיזהר. עידו: מה (מסתכל סביבו

עד שהוא רואה את סופיה)? אה, איכס.

- הפסקת צהריים. סופיה עומדת בתור לאוכל. רונה עומדת לפניה בתור. רונה מביטה בסופיה, והבעת פניה משתנה: השפה העליונה שלה מקופלת כלפי מעלה כך שהנחיריים שלה מתרחבים, היא מרחיקה את ראשה מסופיה ואומרת "את חייבת לעמוד כל כך קרוב?" סופיה לא מגיבה. התור לאוכל צפוף, כולם עומדים בו די צמוד, סופיה אומנם עומדת קרוב אך במרחק הסטנדרטי.
- מקס מצביע על עט, רכוש די נכסף עבור תלמידים ואומר "זה של ג'וליאן!"
אושר: "זה נכון ג'וליאן? זה שלך?"
ג'וליאן מבולבל, הוא חושש שטומנים לו פח אבל גם מעוניין בעט
עומר: "של מי זה?"
ג'וליאן, עדיין מבולבל אומר בהיסוס "שלי"
כולם צוחקים
ג'וליאן: "מה? מה אתם צוחקים?"
עומר בעודו צוחק אומר "זה של סופיה"
מבחינת ג'וליאן התשובה הזו ברורה, הם צוחקים עליו כי הכרזת בעלות על משהו שלמעשה שייך לסופיה היא משפילה, היא מייצרת בין ג'וליאן לסופיה שותפות וקירבה שמזהמים אותו.
- שרה: "למי יש מחק? סופיה: "ליל!" שרה לוקחת את המחק בפרצוף לא מרוצה ומעוותת את פניה באופן שמבטא גועל.
- אני: "סופיה". נטע מרימה ראש במבט שואל (כנראה שמעה אותי לא טוב) אני: "לא את, היא" אני מצביע על סופיה שיושבת בשולחן שליד נטע. נטע, בהיסח דעת, הניחה את ידה על השולחן של סופיה. הפנייה שלי אליהן גרמה לה לשים לב לכך, בתנועה מהירה היא מרימה את היד

מהשולחן, מכווצת את גופה הרחק משולחנה של סופיה, ומשפשפת אותה כאילו היא מנקה אותה מלכלוך.

- סופיה מסיימת לאכול ונשאר די הרבה "מישהו רוצה?" (די נפוץ, אם כי לא מאוד נפוץ, להציע אוכל שלא אכלת בימים בהם אין אפשרות לקחת תוספת) – אור: "זה ממך?" – "כן" – "אז לא"³⁴.

פחד מקירבה או מגע עם משהו/מישהו, ויחס כלפיו כאל מזהם הם מאפיינים מרכזיים וייחודיים של גועל (Kelly, 2011: 28-29; Miller, 1998: 2; Rozin, Haidt and McCauley, 2008: 760; Ahmed, 2013: 82-83). היחס כלפי סופיה הוא יחס שתאם לחלוטין מאפיינים ייחודיים אלה: תלמידים אמרו "איכס" כשהיא נכנסה לחדר, שמרו על מרחק ממנה, עשו מחוות המחקות שטיפה וניקיון של עצמם אחרי שהם נגעו בה או בדברים שהיא באה במגע איתם, התייחסו לחפצים שסופיה נגעה בהם, כמו בובות או עטים, כמזהמים, גם במקרים בהם הם ביקשו ממנה לשאול אותם³⁵, ושיחקו משחק בו היא חולה ומדבקת.

אינטראקציות בהן מתייחסים לילדים דחויים כמגעילים ומזהמים תועדו בכל המחקרים התצפיתיים שמוכרים לי אשר התמקדו בקורבנות בבית ספר (Evans and Eder, 1993: 151; Goodwin, 2008: 227-236; Hamarus and Kaikkonen, 2008; Lahelma, 2004; Merten, 1996; Milner, 2004:

³⁴ הקשר בין גועל לבין אוכל ושאריות נידון רבות בספרות. דיון מרכזי אתרופולוגי מבוצע על ידי מרי דגלס בעבודתה הסטרוקטורליסטית הקלאסית על זיהום וטאבו (דגלס, 2004: 55-65). אני מוצא מעניין במיוחד בדיון של ז'וליה קריסטבה המתבסס במידה רבה על מרי דגלס ומגיב לעבודתה (2005: 61), בו היא מתמקדת ב"אמביוולנטיות של היתרה". במקרה הנוכחי לא זיהיתי אינדקציה לכך שאוכל ייצר סוג נבחן של גועל או שהיה לו מעמד מיוחד ביחס לגועל מסופיה ולכן אני לא מרחיב בנושא.

³⁵ סופיה היתה התלמידה היחידה שראיתי שהשאילה לתלמידים אחרים בובות או כלי לימוד והתגובה היתה דחייה כלפיה. במובן זה, הגועל מסופיה שלל ממנה גם את הברית שמיוצרת בחליפין (Mauss, 1954), זאת לצד שלילת הזכות להשתתף בחלוקת אוכל ובמשחקים שידונו בהמשך.

1993; Thorne, 2015; Thornberg, 2011, 24-25). במרבית המקרים מדובר בתיעוד של האינטראקציה, שאינו מציין שהדבר לו אנו עדים הוא גועל כלפי תלמידים דחויים. בשני מקרים חוקרים מתייחסים מפורשות לאופי המזהם של הילדה הדחוייה (Goodwin, 2008; Thornberg, 2015), אך מבלי לפתח דיון זה או להמשיג הגעלות כדינמיקה שמעצבת, ואף מהווה תנאי לדחייה. עם זאת, כשקוראים את המתואר במחקרים אלה, עולה דמיון רב בין המקרה של סופיה למתואר בהם, מה שמעלה את האפשרות שגועל והגעלות משחקים תפקיד מרכזי בדחייה חברתית לא רק במקרה זה. כאשר הגעתי ל"ענפים", סופיה היתה כבר "מגעילה", ולא יכולתי לראות את התהליך שיצר אותה ככזאת, אך שרה אחמד, כשהיא מתייחסת לתהליך בו משהו הופך למגעיל, אומרת שלרוב כל שצריך הוא הצבעה עליו כמגעיל.

"לכנות משהו מגעיל – לרוב באמצעות ה speech act – "זה מגעיל!" ... מייצר את האובייקט

שהוא משיים (האובייקט/האירוע המגעיל) ... מייצר קבוצת אפקטים שאז דבקים ונשארים

כאובייקט מגעיל" (Ahmed, 2004: 93). הדגשה במקור). "הסובייקט מרגיש אובייקט כמגעיל

(תפיסה שנשמכת על היסטוריה שקודמת למפגש ביניהם) ואז מגרש ודוחה (expel) את

האובייקט, ובאמצעות גירוש האובייקט, מוצא אותו מגעיל" (Ahmed, 2014: 87).

אחמד טוענת שהצבעה על אובייקט כמגעיל מייצרת אפקטים של גועל המודבקים אליו. לטענתי,

האפקטים של הגועל שמודבקים לסופיה הם אלה שמאפשרים דחייה קולקטיבית ללא תלמידים

שמנהיגים אותה, וזאת באמצעות שני מנגנונים (Gross, 2009) מרכזיים המתווכים בין הגעלות ובין

בריונות: פחד מקירבה, ושליטת זכויות חברתית.

4.3.1. הפחד מקירבה

"Prohibitions of contacts ... are the primary taboos, and the others are hardly more than particular varieties of them" (Durkheim, 2001: 224).

הגעלות מייצרת פחד מקירבה לדבר המגעיל, אל סופיה, ואפילו אל דברים שסופיה נוגעת בהם. הפחד מקירבה מייצר דחייה שנוכחת באופן תמידי: סופיה תמיד קרובה למישהו ואותו המישהו כמעט תמיד מגיב לקירבה הזאת בדחייתה. כשהיא יושבת, היא יושבת לבד ומסביבה רדיוס הימנעות שמנכיח את דחייתה, כשהיא הולכת ילדים מזהירים זה את זה מכך שהיא מתקרבת לאזורם, כשהיא עומדת בתור מסמנים מרחק ממנה, אסור לגעת בשולחן אליו היא יושבת, כשיש פעילות וחלוקה לקבוצות יש להימנע מקירבה אליה או להביע אי שביעות רצון מקירבה זו. כלומר, בכל הזמן, בכל מה שהיא עושה, דחייתה נוכחת ומופעלת על ידי תלמידים אחרים.

פעולות דחייה אלה אינן דורשות הנהגה, הן לא דורשות בריון שיגיד "איכס, את עומדת קרוב לסופיה" או "איכס נגעת בשולחן של סופיה" (זה קורה לעתים, אך ברוב המכריע של המקרים, ההימנעות מבוצעת מיידית וללא צורך בכך). הסכמה כללית על כך שקירבה אליה מסוכנת ושסופיה מגעילה, מפעילה את התלמידים כולם לבצע כל הזמן את דחייתה, כאשר ה"בריון" התורן שעושה זאת משתנה בכל אינטראקציה. כך, לסופיה אין זמן או מרחב בטוחים, כל תלמיד הוא איום, שלרוב גם ממומש בפרקטיקות דחייה כלפיה.

סופיה מנכיחה את הסכנה המתמדת של הדרדרות למצב של דחייה, סכנה שמעוררת בתלמידים בעתה וגורמת להם לייצר ולתחזק הבדל "מהותי" בינם לבינה. ז'וליה קריסטבה (2005) כותבת ש"הבזות (abjection, מושג שבהקשר הנוכחי מקביל לגועל), שהיא כנראה גבול, היא בעיקר עמימות. שכן, גם כאשר היא מסמנת את הגבול, היא אינה מנתקת את הסובייקט באופן מוחלט ממה שמאיים עליו – נהפוך הוא, היא מכירה בהיותו נתון בסכנה מתמדת" (שם, 13). דה סרטו מדגיש גם הוא שהגבול הוא גם מעבר "זו הבעיה התיאורטית והמעשית של הגבול: למי הוא שייך? ... ואכן, הסיפור מדובב אותו: "עצור", אומר היער שהזאב בא ממנו. "עמוד!", אומר הנהר בהראותו את התנין שלו. אך השחקן הזה, מכוח העובדה הפשוטה שהוא דיבור של הגבול, יוצר את התקשורת ואת הפרדה בה במידה; יתרה מזאת, אין הוא מציב דופן אחת אלא באומרו מה חוצה אותו מהדפן האחרת. הוא עושה ארטיקולציה.

הוא גם מעבר". (דה סרטו, 261). ואכן, מחקרים איכותניים שנעשו מצאו שתלמידים מציינים שאחת הסיבות למרחק מילדים דחויים היא תחושת סכנה, חשש שהסטטוס הנמוך ידבק גם בהם, שהתקרבות לגבול יכולה לייצר מעבר לצידו השני, והם יודעים שהדרך חזרה תובענית ביותר, לפעמים בלתי אפשרית (Akiba 2004; Evans and Eder 1993; Merten 1996; Milner 2004; ראובני, 2011).

יש יסוד להניח שקירבה אל סופיה אכן היתה יכולה לפגוע בסטטוס של תלמידים ב"ענפים". מחקרי אורך שבחנו שינוי בעמדת סטטוס על פני זמן מצאו שחברים של תלמידים דחויים נוטים להפוך לדחויים גם הם בתקופת הדגימה הבאה (Faris and Felmlee, 2011), במחקרים תצפיתיים זיהו שניתוק קשר עם ילדים דחויים הוא חלק מהליך ניעות כלפי מעלה (Merten, 1996) ואפילו שייתכן שמדובר בתנאי הכרחי לשם כך (Milner, 2004). במובן זה, הפחד מקירבה לסופיה הוא, אם כן, פחד רציונלי.

התלמידים מפחדים מקירבה מסופיה כיוון שהיא מסמנת עבורם את האפשרות להפוך לדחויים בעצמם. הפחד הזה רציונלי שכן קירבה לילדים דחויים לעתים קרובות אכן הופכת את מי שקרוב אליהם לדחוי בעצמו. הפחד הזה מייצר דחייה מתמדת של סופיה – בכל מקום בו היא נמצאת נוצר חלל, אנשים מתרחקים, והיא נותרת בדחייתה.

4.3.2. שלילת זכויות חברתיות

No feeling of like or dislike is quiet so fundamental as a physical feeling (Orwell, 1937: 128)

בספרות תועדו מקרים רבים בהם מי שממוקמים גבוה במבנה הסטטוס החברתי נגעלים מאלה שממוקמים נמוך מהם (Miller, 1998, p. 248; Nussbaum, 2001, p. 347): הלבן נגעל מהפראים (Ahmed, 2014), המערב מהמזרח (Khazzoom, 2003), עשירים נגעלים מעניים (Orwell, 1937), אמריקאים מערבים (Ahmed, 2014), נאצים מיהודים (Nussbaum, 2001, pp. 346–350). הגעלות היא חלק מתהליך הבנייה של מי שבידיהם פחות משאבים חברתיים כ"אחרים", המייצר הבדל, שבתורו, משמש לשלילת זכויותיהם: לדוגמא, בישראל בשנים האחרונות, הריח של יהודים אתיופים, פליטים

ומהגרי עבודה, עולה מידי פעם לכותרות כאשר נהגי אוטובוס מסרבים להסיע אותם בגינו או שהריח משמש להצדקת פעולה קולקטיבית למניעת השכרת דירות (סטיינמן, 2012; בן-עמי, 2012). גועל פעל באותו אופן גם כלפי סופיה ושימש לשלול ממנה את הזכויות החברתיות להם זכאים תלמידים בבית הספר ובפרט הזכות להשתתף במשחקים קולקטיביים ובטקסי חלוקת אוכל. בחברת ילדים, משחקים הם אינטראקציות עדינות שנושאות עימן חשיבות רבה בנוגע להכלה והדרה (Corsaro, 1997; Corsaro, 2003; Hardman, 2001). ב"ענפים", מחבואים היה "משחק קולקטיבי" שהיה פתוח לכל ילד/ה שרצתה להצטרף, חוץ מסופיה.

(אני יורד במדרגות) סופיה (ניגשת אליי): "מה הם עושים?" (מסמנת בראשה לכיוון חבורה

שמשחקת מחבואים)

אני: "משחקים מחבואים נראה לי"

סופיה: "שאשאל אם אפשר להצטרף? מה אתה אומר?" (היא לא מחכה לתשובה ושואלת את

אופק) "אפשר לשחק?"

אופק (לפני שסופיה מסיימת את השאלה): "לא!" (החלטי).

סופיה מסתכלת עלי, אני לא יודע מה לעשות

אופק (רואה את החלפת המבטים ביני לבין סופיה): "זה לא אני מחליטה זה אנדריי מחליט,

תשאלי אותו"

סופיה: "הוא בטוח יגיד לא"

אני הולך לדבר עם המדריכה ומבקש ממנה להכריח את הילדים לצרף את סופיה, הם עושים את

זה אבל מבינים וכועסים עליי

אופק, לאחר שהיא רואה אותי, מצדיקה את שלילת הזכות להשתתף באמצעות פניה לחוקים, זאת לא היא שקובעת מי משתתף אלא אנדריי. ראיון שערכו סלמיאלי וטראסחיו (Terasahjo and Salmivalli, 2003) עם תלמידות כיתה ד' עשוי להאיר דינמיקה זו. המראיינים שואלים תלמידות כיתה ד' "האם אומרים לתלמידים דחויים לא להצטרף (למשחקים)?" , אחת התלמידות משיבה ש"אין מקום בשבילם", השניה משלימה את התשובה ומוסיפה "בגלל שזה לא מספר השחקנים הנכון, הקבוצות לא שוות. אם הם (התלמידים הדחויים) יצטרפו למשחק, חייבים לקחת עוד שחקנים", והראשונה מבהירה מיד "יותר מידי שחקנים", הוספה שמטרתה להבהיר שהוספת שחקנים אינה פתרון מוצלח. חשוב להדגיש שהשאלה לא נשאלה על מקרה קונקרטי או אפילו על ילד/ה קונקרטי/ת, אלא מדובר בשאלה כללית לגבי היחס כלפי תלמידים דחויים.

דינמיקה דומה אפיינה את "ענפים", התלמידים לא רצו שסופיה תהיה חלק אך כתוצאה ממיקומם המבני ההיררכי בו סגל בית הספר מפקח על החוקים שהם קובעים, אסור היה להם להביא לידי ביטוי רצון זה. לכן, כפי שהוצג בדוגמא הקודמת בנוגע למעבר מקום, הם השתמשו בשיח שמקובל על המורים כתירוץ לדחייה, כאשר המבנה הכפול הזה חשוף לתלמידים לחלוטין.

טקס מרכזי נוסף ליצירת חברות הוא חלוקת אוכל. לחלוק עם מישהו אוכל זו דרך מרכזית בתרבויות רבות לייצר קירבה, ולהיפך, סירוב לחלוק נחשב לעתים קרובות לפעולה עוינת (Bloch, 1999). כתריאל (Katriel, 1987) מציגה את טקס הכיבודים בקרב ילדים בישראל כדרך לבטא וייצר הכלה חברתית והדרה. היא מציינת ש"לא לכלול מישהו בסבב כיבודים נחשב לאקט חמור של שלילה חברתית" (שם). גם בענפים תלמידים השתמשו כך באוכל. תלמידים אף דנו איתי בשתי אסטרטגיות חלוקה מרכזיות: לחלק רק לחברים בצד מבלי להראות לכולם שיש לכם חטיף, או לפתוח את השקית בקול גדול ולתת לכולם – לכל אחד אחד.

ככלל, ילדים סירבו לתת לסופיה מהאוכל שהביאו גם אם חילקו לכולם. ברוב המוחלט של המקרים, סירוב זה לא ייצר עניין חברתי, הם פשוט אמרו לא, היא נעלבה, לפעמים התלוננה, אבל הם מצידם לא התייחסו לכך. האינטראקציה הבאה התנהלה אחרת:

איתי מחלק לכולם וופלות ורק לסופיה לא

סופיה פונה למדריך בבכי "הוא נותן לכולם ורק לי לא"

מדריך (לאיתי): "למה אתה לא נותן לה?"

איתי: "אני לא חייב לתת לה, זה שלי זו זכות!"

מדריכה: "אתה לא חייב אבל קח בחשבון שאתה תרצה משהו אתה גם תרצה שיתנו לך."

איתי: "אני לא רוצה לתת לה, תמיד היא רוצה לקחת ממני! אני לא רוצה לתת לה." ילדים

ממשיכים לגשת אליו והוא נותן וופלות לכולם

ביציאה מהכיתה איתי וסופיה עדיין עומדים קרוב זה לזה. סופיה לא מבקשת ממנו ופלה, והוא זה שפונה אליה וצועק: "אוקי, אוקי, אני אתן לך!" הוא מכניס יד לחבילת הוופלות, וממשיך לצעוק "אבל זאת פעם אחרונה שאני נותן לך, אני לא רוצה לראות אותך יותר בחיים שלי, צאי לי מהחיים, תרדי ממני" סופיה עומדת לידו ונראה כאילו המלים לא נוגעות בה בכלל והיא רק משתוקקת לקבל מהחטיף. הוא נותן לה ופלה, והיא יורדת במדרגות החוצה.

אני ניגש אליה לבדוק מה שלומה ואומר לה שאני חושב שמה שאיתי עשה היה לא לעניין, היא עונה: "אתה יודע מה חשבתי? שפעם הבאה שיהיה לי משהו אני לא ייתן לו, אני אעשה נקמה שהוא לא יצפה לה בכלל"

למרות הצעקות המשפילות, העיניים של סופיה זוהרות בציפייה ומתמקדות בחטיף (גודוין זיהתה רצון דומה שבוטא על ידי אנג'לה כשזו הודרה מטקס כיבודים שהפך לטקס הוקעה משפיל (Goodwin,

230: 2008). הרצון העז של סופיה לקבל מהחטיף היה קשה לצפייה, העובדה שהיא שמחה, צהלה ממש, למרות הצעקות וההשפלה העידה עד כמה חשוב לה הדבר שנמנע ממנה כל הזמן: להיות חלק מאינטראקציה נורמלית, לזכות לזכויות להן זכאים כולם חוץ ממנה, להיכלל, בכל מחיר, גם של השפלה (מצב דומה מתואר אצל Svahn and Evaldsson, 2011).

4.4. סטיגמה ללא קבוצה סטיגמטית: דיון במודל של ת'ורנברג

ת'ורנברג מציע להמשיג בריונות כ"תהליך של סטיגמה" (Thornberg, 2015). לפיו, הבניה משותפת של תלמידים דחויים כמוזרים או שונים הופכת למאפיין הזהות הדומיננטי שלהם המופץ בכל בית ספר. כאשר התהליך הזה עוצמתי, התלמיד/ה הדחוי/ה משויכ/ת אך ורק לתוויות השליליות הללו. בדומה למתרחש במצב של סטיגמטיזציה, שיוך זה גורר דה-הומניזציה שמאפשרת להצדיק את הבריונות, וכן התרחקות מהקורבנות ופחד מקירבה והדבקות.

בדומה לדוגמאות אחרות אליהן מתייחס ת'ורנברג, המשגה זו עוצמתית ביותר גם בניסיון להבין את המקרה של סופיה. למעשה, בכל המחקרים האתנוגרפיים שנסקרו זוהה מנגנון דומה של דחייה חברתית, וזאת למרות שהמחקרים נעשו בנורבגיה, ארצות הברית, פינלנד, אנגליה ויפן (Akiba, 2004; Evans and Eder, 1993; Goodwin, 2008; Merten, 1996; Milner, 2013; Terasahjo and Salmivalli, 2003; Thornberg, 2015). ייתכן שעוצמה זו של החיבור בין סטיגמטיזציה לבריונות היא אחת הסיבות לכך שת'ורנברג לא הקדיש תשומת לב לגבולות ההלימה בין המושגים.

דה-הומניזציה, פחד מקירבה, והצדקת הדיכוי הם בהחלט מאפיינים משותפים של סטיגמטיזציה ושל קורבנות לבריונות, שמצדיקים את השימוש בסטיגמה לניתוח בריונות. עם זאת, ת'ורנברג אינו מתייחס להבדל מהותי בין הדיונים הנפוצים בסטיגמה לבין קורבנות בכיתה: האופן השונה בו מדומיינת החברה. הדיון בסטיגמה מניח חברת המונים. כלומר, הוא מדמיון מבנה חברתי שאינו כיתה, שאינו קבוצה שחוסה במוסד המהווה קירוב למוסד טוטאלי. לראיה, למרות העיסוק הנרחב של גופמן במוסדות טוטאליים, הוא

לא משתמש במונח סטיגמה כדי לתאר מצב של חוסים במוסדות אלא רק מפגש בין חוסים לשעבר לבין "נורמלים"³⁶ (מושג שמשמש את גופמן לתאר את מי שלא שייכים לאף קבוצה סטיגמטית. אין לראות בו כמושג נורמטיבי אלא כמושג יחסי שנובע מסדר חברתי מסוים שמגדיר מהו נורמלי ומהו סטיגמטי. בכל זאת כיוון שהוא קצת צורם אני לעתים אשתמש במונח "לא סטיגמטים" במקומו ואגביל את השימוש בו רק להקשרים שבהם הביקורתיות ביחס אליו ברורה).

ההבדל המרכזי בין סטיגמה בחברת המונים לסטיגמה בחברה המצומצמת והסגורה של הכיתה הוא באפשרות להתנגד להנמכת הזהות שמאפיינת סטיגמטיזציה. זאת כתוצאה משני הבדלים מהותיים במצב של אנשים ששייכים לזהות סטיגמטית לבין קורבנות בכיתה: זמינות נמוכה של שותפים לסטיגמה והיעדרם של "לא סטיגמטים" אנונימיים.

חלק ניכר מהדיון בסטיגמה עוסק בשני נושאים אלה: במפגש בין אנשים שנושאים סטיגמה לבין "לא סטיגמטים", ובסטיגמה כקטגוריית זהות משותפת, שיכולה להוות מצע לכח והתנגדות (גופמן, 1983; Link and Phelan, 2001; Leary and Shreindorfer, 1998; Pescosolido and Martin, 2015; Kurzban and Leary, 2001). המפגש בין סטיגמטים ו"לא סטיגמטים", אחת השאלות המרכזיות בהן גופמן עוסק בספרו, אינו רלבנטי למצב בו נמצאים ילדים דחויים בכיתה כמו סופיה. עבורה, לא קיימים לא סטיגמטים ניטרליים או אוהדים, מי שהופכים אותה ל"לא נורמלית" הם אותם "נורמלים" שהיא פוגשת בכיתה. היא הופכת ללא נורמלית כתוצאה מפעולתם של הנורמליים הספציפיים הללו. סופיה לא פוגשת בכיתה "נורמלים" אנונימיים ושהיא אנונימית עבורם. היא לא יכולה להדליק סיגריה באמצעות הקרסים

³⁶ בספרו Asylums (Goffman, 1961) שמתמקד בחיים של חוסים במוסדות לחולי נפש גופמן מתייחס למושג סטיגמה רק ביחס לחוסה שהשתחרר, כדי לציין שכניסה למוסד מייצרת סטטוס "זז" (proactive). סטיגמה, שתישאר איתו גם שייצא החוצה (שם, 81,306,355), שהצוות יכול להשפיע על הסטטוס הזה וזה מעניק לו כח (שם, 81-82), או אף לכך שכיוון שהם כבר אסירים או חולי נפש "התנהגות שאינה נכונה" מאבדת את ה"אפקט-מייצר-הסטיגמה" שלה" (שם, 164).

שלה³⁷ וכך לשבור את המתח שמייצרת הזהות הסטיגמטית לה היא שייכת (גופמן, 1983. 102-101),

להיפך, הקרסים שלה מיוצרים באופן מתמשך על ידי אלה שהיא באה איתם באינטראקציה.

גם היחס בין היחיד לבין אחרים החולקים את הסטיגמה, ה"עמיתים לסטיגמה", משתנה ברגע שדנים בחיים של תלמידים בכיתה. גופמן מציין ש"הקבוצה הראשונה של אחרים-אוהדים היא, כמובן, זו של השותפים לסטיגמה שלו" (שם, 20). בכיתה, בחלק מהמקרים, אף אחד לא שותף לסטיגמה. אומנם לעתים קיימות בכיתות קליקות של ילדים דחויים, שניתן לחשוב עליהן כניסיון לייצר שותפות על בסיס זהות סטיגמטית. עם זאת, היררכיית הסטטוס הכיתתית לעתים מייצרת תלמידים עבורם הדבר לא אפשרי, תלמידים אשר דחויים על ידי כל הכיתה, ואף תלמיד אחר לא רואה בהם שותפים למצבו. אף אחד לא חלק עם סופיה את מצבה, היא לא יכלה למצוא מזור בשותפים לסטיגמה, מהסיבה הפשוטה שאין כאלה, שהיא נושאת סטיגמה של אדם יחיד. כמובן שבישראל קיימים תלמידים דחויים נוספים, אלא שהם מתקיימים בכיתות אחרות, ואינם נמצאים במרחק אינטראקציה אפשרי מסופיה. סביר להניח שכמו סופיה גם הם חווים את מצבם כייחודי, ואת כישלונם החברתי כעדות למגבלה אישית חמורה ונדירה. המבנה הכיתתי מגביל את האפשרות לייצר סולידריות, קל וחומר לייצר קטגוריית זהות שתהווה בסיס למאבק בדיכוי.

³⁷ מרואיין שכפות ידיו נגדעו מתאר באוזני גופמן כיצד הוא משתמש בקרסיו בכדי "לשבור את הקרח". "בכל פעם שהייתי נכנס למסעדה לבר או למסיבה, הייתי שולף חפיסת סגריות, פותח אותה בשחצנות, לוקח אחת, מדליק אותה, ויושב לי ומעלה עשן בהנאה". הדבר גורם לאנשים להתפעל מקרסיו במקום להירתע מהם. "כל פעם שמישהו העיר על ההישג הזה הייתי מחייך ואומר: 'דבר אחד אף פעם לא מדאיג אותי; כוויית באמצעות'. זה נדוש אני יודע, אבל זה שובר קרח ודאי". מהאופן בו הוא מדבר על כך ניתן לראות ששבירת הקרח הזה היא מעמסה עבורו, וכיצד הוא נדרש לה כתוצאה מעולם דכאני, אך עבור סופיה זו כלל אינה אופציה.

המבנה הייחודי של סטיגמה בכיתה שמייצר סטיגמה של אדם אחד, מגביל מאוד את האפשרות להתנגד לסטיגמטיזציה. סופיה היא הזדהות הסטיגמטית, ללא שום תיווך. בניגוד למצב בו היא שייכת לזהות מגעילה - שחורה לבנה, לסבית או סטרייטית, במקרה של קורבנות בכיתה, היא סופיה ולכן היא מגעילה. ברור שבמצב כזה היא אינה יכולה לבצע פעולות שייצרו מרחק בינה לבין הזדהות הסטיגמטית – היא עצמה. מהצד השני, גודל הכיתה מגביל מאוד את האפשרות ליצור קבוצת זהות של מי שחולקים את הזדהות הסטיגמטית אליה ניתן להרגיש שייכות, ושבאמצעותה ניתן לייצר התנגדות. לבסוף, בעולם חברתי של שלוש אנשים, ההיסטוריה של הסטיגמטיזציה מוכרת לכולם, הם היו שם לפני שסופיה נוצרה כמגעילה, הם היו חלק, אקטיבי יותר או פחות, מיצירתה כמגעילה, ורבים מהם חושבים שההגעות ממנה היא מוצדקת. מדובר בתנאים קשים במיוחד לניהול זהות מונמכת, אולי כאלה בהם תנועה אינה אפשרית כלל.

4.5. היפותזה: בית ספר ושני סוגים של דחייה חברתית

בחלק הראשון והמרכזי של הפרק הוצג בפירוט המקרה של סופיה בטענה שאינו תואם לתיאוריזציות הקיימות לבריונות ודחייה חברתית בבית ספר. הפתרון שהוצע לאי הלימה זו הוא התמקדות בגועל שהופנה כלפי סופיה.

בחלק זה אפתח היפותזה לפיה דחייה חברתית המתבססת על גועל והגעות היא סוג מסוים של דחייה חברתית המאופיינת במבנה חברתי שאינו כולל בריון בהכרח, ובשני מאפיינים נוספים: הגורם לדחייה, ומשך הדחייה.

ניתן לזהות שני נקודות מוצא מרכזיות של חוקרים הבוחנים לקורבנות לבריונות: הראשונה ממשיגה בריונות כמאבק כח בין תלמידים והשניה מתמקדת במוקעים כמי שמתנהגים שלא בהתאם לציפיות ולקודים הכיתתיים.

פאריס ופלמלי (Faris and Felmlee, 2011; 2014), בסדרת מחקרים שביצעו לאחרונה, תרמו רבות להבנת הקשר בין בריונות לבין מאבק על עמדת סטטוס. הם מצאו שהקשר בין פעולות בריוניות של תלמידים לבין עמדת הסטטוס שלהם הוא בצורת פרבולה שלילית: ככל שהסטטוס עולה תלמידים מפעילים יותר בריונות ואלימות, עד לרמת פופולריות גבוהה שבה רמת הבריונות שהתלמידים מפעילים יורדת. הם מבצעים ניתוח מעמיק לדפוס האלימות ומסיקים שניהול אלימות, ובריונות בתוכה, הוא חלק מרכזי מניהול עמדת הסטטוס הכיתתית. כדי לשמור על מיקום בהיררכיית הסטטוס, על תלמידים שאינם מקובלים לתקוף, מדי פעם, תלמידים אחרים שנמצאים **במיקום דומה לשלהם**, כדי לבסס את עליונותם ולמנוע התקפות עתידיות עליהם מצדם.

מילנר (Milner, 2004), הציע תובנות דומות על בסיס מחקר תצפיתי מקיף. הוא הראה שלעתים גם מלכות ומלכי הכיתה, כלומר אלו שבראש סולם הסטטוס הכיתתי, חייבים, מתוקף מעמדם, לדחות אחרים. פרשנותו מתבססת על היגיון דומה לזה של פאריס ופלמלי: מלכי הכיתה תופסים עמדה נכספת. עמדה זו גורמת לתלמידים רבים, גם כאלו שלא מכירים אותם, לרצות להיות בקרבתם, ואולם, המלכים אינם יכולים להתרועע עם כולם. לכן, גם כאשר הם נחמדים ביסודם הרי הם חייבים, כדי להישאר במעמדם, לדחות ניסיונות לקרבה, לעתים באופן אלים ומשפיל.

תלמידי בית ספר מייחסים חשיבות רבה למיקומם בהיררכיית הסטטוס ולינסיונות ניעות (אברהם, 2011; Merten, 1996), משקיעים בהם מאמץ רב ומפעילים לשם כך טקטיקות שונות. אחת מהן היא בריונות. מהצד השני, בריונות היא גם גורם מרתיע ומאיים בהקשר של שאיפות חברתיות. ניסיונות כושלים לנוע במבנה החברתי עלולים להוביל להחרמה, והדבר ידוע לתלמידים. ראייה עוצמתית לכך שזוהתה בתצפית ב"ענפים" היא בחירתן של מחצית מקבוצות הכתיבה בסדנת הכתיבה, כאשר אלה התבקשו לבחור נושא לפרויקט, להתמקד בחרם או בריונות.

לצד בריונות כעונש על מיקום גבוה בהיררכיה ו/או "סנוביות", ולצד בריונות כתגובה לשאיפות חברתיות "מוגזמות", סיבה נפוצה לחרם היא פשוט להיות "לא מקובל". תלמידים בקבוצות מיקוד אשר דנו בזהות

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 קורבנות שפוגעים בהם כיוון שאינם מקובלים להיות לא מקובלים מלכתחילה?

קולינס מנסח תשובה סוציולוגית לשאלה זו. לפיו, המאפיין המרכזי של קורבנות לבריונות בבתי ספר הוא שהם "לא מתאימים, שלא כיף לשחק אתם, שהם לא מאומנים בטכניקות של התנהגות חברותית ... אלה שממש חסרים את הכישורים האלה הם מסמני גבול, המיצגים את מה שהקבוצה מרחיקה את עצמה ממנו... הם אובייקטים בעלי קדושה שלילית" (Collins, 2008: 163). אלה התלמידים שנמצאים בתחתית היררכית הסטטוס ולכן הם נדחים³⁸.

כפי שצוין מעלה, הבריונות כלפי סופיה לא שימשה לביסוס או ניהול עמדת סטטוס של אחרים. עם זאת, מובן שהיא לא הופנתה כלפי סופיה כתוצאה משיקולים שרירותיים. סופיה נדחתה כיוון שהפרה את הנורמות הבסיסיות של החברה אליה השתייכה. הבריונות כלפיה היתה בריונות שמופנית כלפי "מסמני גבול המייצגים את מה שהקבוצה מתנערת ממנו" (Collins, 2008: 163) כחלק מ"תהליך חברתי שיוצר, מביא לידי ביטוי, ומתחזק את הסדר" (שם)³⁹.

³⁸ בהערת אגב אציין ש"כיפיות" הוא מושג שיש להבינו כמושג הקשרי: בהקשרים מסויימים כישור מסוים, לדוגמא משחקי דמיון, עשוי לתרום רבות לכיף ובאחרים הוא מפריע למשחק. לכן, ייתכן שצריך להשקיע מחשבה נוספת בשאלת הקשר בין מאפייני בית הספר והכיתה לבין התכונות שהופכות תלמידים לכיפים.

³⁹ בהקשר זה יש לציין שפרויד מתייחס לגועל בקרב ילדים בתקופת החביון כחלק מהליך התפתחות בריא של פיתוח בושה ותביעת אידיאליים אסתטיים ומוסריים, כחלק מ"כוחות הנפש, העתידיים להתייצב בפני יצר המין כמעצורים ולהצר את כיוונו כסכרים" (פרויד, 1905: 58). שווה גם לציין שאפשר לחשוב על גבול לא רק כאיום אל גם כאפשרות. דה סרטו מתייחס לגבול באופן הכפול הזה, כמה שמאיים אבל גם כמעבר אפשרי "זו הבעיה התיאורטית והמעשית של הגבול: למי הוא שייך? ... ואכן, הסיפור מדובב אותו: "עצור", אומר היער שהזאב בא ממנו. "עמוד!", אומר הנהר בהראותו את התנין שלו. אך השחקן הזה, מכוח העובדה הפשוטה שהוא דיבור של הגבול, יוצר את התקשורת ואת ההפרדה בה במידה; יתרה מזאת, אין הוא מציב דופן אחת אלא באומרו מה חוצה אותו מהדפן האחרת. הוא עושה ארטיקולציה. הוא גם מעבר." (דה סרטו, 261). אם סופיה היתה נתפשת גם כאפשרות ולא רק כאיום זה היה יכול להציל אותה, זה היה יכול לייצר לה חבר/ה. אבל בתוך המבנה הכיתתי, האיום כל כך גדול, שהאפשרות למעבר מתפוגגת.

כלומר, השפלת סופיה לא נבעה מרצון של תלמיד ספציפי לבסס את הסטטוס שלו אלא מדובר בפעולת הגנה על התרבות בכלל. זו גם הסיבה שהתגובה אליה היתה הגעלות. מי שקוראים תיגר על גבולות התרבות ומפירים נורמות בסיסיות, הם אלה שמעוררים גועל (Ahmed, 2014; Kelly, 2011: 31-34;) 32 (Miller, 1998: 183-186, 194-195; Prinz, 2007: 32).

סופיה איימה על התרבות כיוון שהפרה באופן שיטתי נורמות אינטראקציוניות בסיסיות, במחקר נהוג לכנות זאת כישורים חברתיים - ואכן, מחקרים רבים זיהו שסיבה מרכזית לדחייה וקורבנות בבית ספר היא העדר כישורים חברתיים (Asher and Coie, 1990; Ellwood and Davies, 2014; Milner,) 2015, 2011, Thornberg, 2004; Lahelma, 2004;) - אני מעדיף לכנות זאת "שליטה בטקסי אינטראקציה"⁴⁰.

סופיה לא שלטה בטקסי אינטראקציה: היא סיפרה בדיחות לא מצחיקות, דיברה בשפה לא מתאימה, לא הביעה התנגדות לחוקי בית ספר, טעתה בביצוע משחקים, נעלבה בקלות, כעסה לעתים קרובות, והביעה את כעסה באופן לא יעיל. ניתן לראות דוגמאות לכך בחלק מהאינטראקציות שהוצגו מעלה. הפרה זו של החוקים המארגנים את טקסי האינטראקציה ייצרה התנגדות עוצמתית ביותר שהיתרגמה לדחייתה ואף להפגנת גועל כלפיה (ראה Coie, 1990).

מאפיין מרכזי נוסף של הקורבנות של סופיה הוא יציבותה: סופיה היתה דחוייה באופן רציף לכל אורך התצפית ועד סוף שנת הלימודים העוקבת לה, כאשר עברה לבית-ספר אחר. עוד ב - 1990 קוי (Coie, 1990) טען שיש להשקיע מאמץ מחקרי דחוף על מנת להבין מהם הגורמים המבחינים בין דחייה מתמשכת לדחייה זמנית (שם, 369). ואכן מחקרי בריונות השקיעו מאמצים רבים בבחינת משך זמן

⁴⁰ מושג המתבסס על "טקסי אינטראקציה" של גופמן (Goffman, 1967). וזאת כדי להדגיש את בניית ההערכה המשותפת שמאפיינת אינטראקציות כאלה וכן את כך שמדובר בכישורים שרירותיים שאינם מציינים אלא את היכולת להתאים ולהיטמע בתוך מבנה חברתי נתון.

הדחייה ויציבותה. ככל מחקרי בריונות, גם המחקרים המתמקדים ביציבות הקורבנות משתמשים במדידות שונות לבריונות וקורבנות, המייצרים אחוז קורבנות שנע בטווח עצום שבין 5%-50% התלמידים, ואחוז קורבנות יציבים שנע בטווח שבין 1%-25% (Beran 2008; Boulton and Smith 1994; Burk et al. 2011; Salmivalli et al. 1998; Smith et al. 2004; Yeung and Leadbeater 2010)⁴¹. ממצא חד משמעי שחוזר על עצמו בכל המחקרים הוא שלפחות 50% מהקורבנות אינם שומרים על סטטוס הקורבן לאורך זמן. לעומת נתון זה, מחקרים אתנוגרפיים מעלים שסטטוסים בבתי ספר יציבים מאוד (Milner, 2004. Pp. 77-79), ובפרט שדחייה היא סטטוס יציב במיוחד (Kinney, 1993; Evans and Eder, 1993). ההבדל בין מחקרים אתנוגרפיים לכמותיים הולך יד ביד עם פער בולט בשיעור הילדים הדחויים בשני סוגי המחקרים, כאשר מחקרים תצפיתיים מצאו שרק כ-2% מהתלמידים הם דחויים (Merten, 1996; Evans and Eder, 1993).

אני מציע שיציבות הדחייה קשורה בסוג הדחייה, והתשובה לשאלתו של קוי, מה מבחין בין דחייה יציבה לכזו זמנית, כוללת את מרבית מאפייני הדחייה לרבות הסיבה להופעתה, אופן ביצועה, וכן המבנים התרבותיים והחברתיים באמצעותם היא מתרחשת. לכן, לא מפתיע שמחקרים אתנוגרפיים התמקדו

⁴¹ יונג ולידביטר (Yeung and Leadbeater, 2010) מוצאים מתאם של 0.39-0.42 בין קורבנות על פני שנתיים. יש לציין שהם משתמשים בהגדרה לקורבנות שלא מאפשרת לזהות תזוזה בין מצב בו דוחים תלמיד כל הזמן למצב בו דוחים אותו מידי פעם. בראן (Beran, 2008) מצאה שמחצית מהתלמידים שהיו קורבנות נשארו קורבנות לאחר שנתיים. במחקר זה בחנו מי שהיה קורבן בכל רמה שהיא (מדדים 2-5 ממדד של 5), יש לציין שכאשר היא בחנה יציבות של אותה קטגוריה היציבות היתה נמוכה. סלמיאלי ושותפותיה מצאו מתאם של 0.49 בין קורבנות בהפרש של שנתיים (Salmivalli et al., 1998). במחקרן שיעור הקורבנות נמוך יחסית ועומד על 4.7%-10.5%, זאת כיוון שהן משתמשות במדידה יחסית המתבססת על דיווחים של אחרים. סמית' ושותפיו (Smith et al., 2004) השתמשו במדידה אישית ומצאו ש-50% מהתלמידים חוו בריונות בתקופה הראשונה וששנתיים אחר כך 28% מהם, שמהווים 14% מכלל התלמידים עדיין סבלו מבריונות. השאלה שהתלמידים נשאלו היא האם הם סבלו מבריונות. בולטון וסמית' (Boulton and Smith, 1994) מצאו שהמתאם בין קורבנות לדחייה בהפרש של שנה בקרב בנות כלל איננו מובהק (!). ובקרב בנים מובהק ועומד על 0.66. בורק ושותפיה (Burk et al., 2011) מצאו ש 27% מהתלמידים הדחויים שומרים על סטטוס זה לאורך זמן. אם נסתכל על ילדים שנמדדו בשלושת המדידות שהם ביצעו כקורבנות התמונה שעולה היא הבאה: בכל תקופה כארבעים ילדים הם קורבנות לבריונות, עשרים ושניים היו קורבנות בשנתיים מתוך שלוש התקופות לפחות, אך רק שניים היו קורבנות בכל שלושת התקופות.

בתלמידים שדחויים באופן מתמשך, שכן מדובר בדחייה המלווה בקושי עצום, מעוררת אמפתיה רבה ולכן תשומת לב מחקרית.

לטענתי שלושת מאפיינים אלה של דחייה של סופיה – העדר בריון, סימון גבול חברתי, ומשך הדחייה - קשורים קשר ישיר לגועל. ראשית, יציבות הדחייה תואמת ליציבות רגש הגועל: מחקרים הראו שגועל הוא רגש יציב ביותר שאינו רגיש לשינויים, לדוגמא, גם סטריליזציה של ג'וקים כאשר האדם הנגעל עד לתהליך לא מסירה את הגועל (Rozin, Haidt, and McCauley, 2008). שנית, העדר ההנהגה תואם למאפיין נוסף של גועל – הקולקטיביות של הרגש. גועל הוא רגש שדורש תיאום יותר מכל רגש אחר (Miller, 1998: 194; Probyn, 2000: 131; Ahmed, 2014: 94),⁴² אנשים דורשים מאחרים שיגעלו ממה שהם נגעלים ממנו ומייצרים עולם משותף דרך ההגעלות המשותפת הזו. שלישית, הסיבה לדחייה היא מעבר על הכללים הבסיסיים ביותר של ה"חברתיות", מעבר שמסמן את מי שאינו חבר בקבוצה החברתית ונמצא מעבר לגבול שלה, אנשים כאלה מעוררים בחברי הקבוצה גועל (Miller, 1998). על בסיס כך אני מציע הבחנה בין דחייה של תלמידים "מגעילים" שמסמנים את הגבול החברתי וסובלים מדחייה מתמשכת אל מול דחייה של תלמידים שמהווים חלק מהעולם החברתי ושעבורם סטטוס הדחייה נזיל יותר והם אינם מובנים כמגעילים או מוזרים.

⁴² "avowal" של גועל מצפה להסכמה. הוא נושא איתו את הטענה בנוגע לכך שהוא אינו נתון במחלוקת ... גועל מתקשר טוב יותר מרוב הרגשות ... גועל הוא כנראה הרגש שמהווה את הבעיה הפשוטה ביותר עבור אינטר-סובייקטיביות (Miller, 1998: 194) הדגשה שלי. ראה גם. Probyn, 2000: 131). אחמד (Ahmed, 2014: 94) מתייחסת לכך שעל מנת שגועל יוצר יש צורך ב"shared witnessing". עבודה, גועל "מייצר קהילה של אלה שקשורים יחד באמצעות הגינות המשותף של האובייקט או האירוע המגעיל" (שם).

למען הסר ספק, אין בכוונתי לטעון שכל מקרה של דחייה מתמין לאחת מהקטגוריות הללו, אלא שמדובר בטיפוסים אידיאליים (Weber, 1949) של דחייה חברתית שיוכלו לסייע בהמשך המחקר בנושא (כמובן שייתכנו טיפוסים אידיאליים נוספים שיחשפו במחקרי המשך).

4.6. סיכום הפרק

פרק זה התמקד במקרה מבחן של קורבנות לבריונות בבית ספר שלא ניתן להסביר באמצעות התיאורטיזציה הנפוצה כיוון שלא ניתן היה לזהות בריון ראשי שהוביל את הדחייה. למרות היעדרו של בריון ראשי, מפעל הדחייה עצמו אורגן באופן מאוד יסודי: עשרות תלמידים דחו את סופיה באופן מתמשך במשך שנים בתיאום מוחלט. מדובר באתגר חברתי בלתי מבוטל הדורש שתלמידים רבים, כמעט כל תלמידי בית הספר, יגיבו כלפי סופיה בהשפלה או דחייתה כל פעם שיראו אותה, וזאת בזמן שהדרישה של סגל בית הספר היא שיהגו הפוך. לכן היעדר חבר בקבוצה (member) שאירגן אותו דרש העמקה והסבר.

הפרק התמקד בגועל שהופגן כלפי סופיה: התלמידים שמרו על מרחק ממנה, נמנעו ממגע איתה, אמרו איכס כשהיא התקרבה, התייחסו לדברים שהיא נגעה בהם כמזהמים ואף שיחקו במשחק שמתבסס על היותה מדבקת. הטענה המרכזית של הפרק היא שההגעלות מסופיה וכלפיה היא שאפשרה בריונות קולקטיבית גם ללא בריון ראשי. זאת באמצעות שני מנגנונים מרכזיים: פחד מקירבה ומגע ושליטת זכויות חברתיות.

פחד מקירבה לסופיה גרר נוכחות מתמדת של הדחייה. סופיה תמיד קרובה למישהו או מתקרבת למישהו ואותו המישהו מגיב בדחייתה. הדוגמאות רבות וכוללות אמירת איכס כשהיא מתקרבת, שינוי מסלול הליכה כדי לא לעבור לידה, הערה על כך שסופיה עומדת קרוב מידי בתור לאוכל, סירוב לשבת לידה בכיתה והתייחסות לעצם אפשרות זו כאל איום חמור. שתי הזכויות החברתיות המרכזיות להם זכאים תלמידים אשר נשללו מסופיה היו השתתפות בטקסי חלוקת אוכל ובמשחקם קולקטיביים.

מחקר זה מהווה המשך למאמץ מחקרי להבין את הדינמיקה של בריונות בבית ספר. הוא מתבסס על המשגות של קולינס (Collins, 2008), מרטן (Merten, 1996), גודוין (Goodwin, 2008) ובעיקר ת'ורנברג (Thornberg, 2015) שהצביעו על פחד מזיהום שמאפיין יחס לילדים דחויים חברתית. בהקשר זה ראוי לציין שהפרק אומנם מאתגר את התיאוריה הנפוצה לבריונות, אך סימנים לאתגור זה ניתן למצוא במחקרים שבחנו בריונות והתמקדו בהבנת האופנים בהם תלמידים מפרשים ומייצרים מציאות חברתית בה בריונות מתקיימת (Evans and Eder, 1993; Milner, 2004; Thornberg, 2015), במיוחד מחקרו של ת'ורנברג בו הוא מבקש להמשיג בריונות באמצעות סטיגמה. המשגה שהובילה אותו לשער את העולה בפרק זה כאשר הוא כותב ש"בהקשר של בריונות, החרדה המשותפת [בקרב תלמידים] מדחייה חברתית, מעמעמת את הגבולות בין בריונים לעמיתים אחרים". בהתבסס על הממצאים שהוצגו הוצע, שבכל הנוגע למקרה הנידון, כלל לא היה גבול בין בריון לתלמידים אחרים. ת'ורנברג לא נוגע בסוגיה מעבר למשפט יחיד זה ופרק זה המשיך את המחקר בנושא בעיקר בהתמקדותו בקשר שבין הבנייה חברתית של התלמידה הדחוייה כמגעילה לבין קיומה של בריונות ללא בריון.

הפרק המשיך את הדיון תיאורטי בנוגע להלימה בין בריונות לסטיגמה בעיקר בכך שהעמיד לו סייג. החיים החברתיים בכיתה הם חיים בחברה סגורה, ולכן, שני אופני ההתנגדות המרכזיים שלרוב זמינים למי שמשויכים לזהות שהחברה מבנה כזהות חסרת ערך ואף בזויה, אינם זמינים בכיתה. סופיה וילדים דומים במצבה לא יכולים לבצע פעולות שמייצרות ריחוק בינם לבין הזהות הסטיגמטית כיוון שהסטיגמה אינה סטיגמה של קבוצת זהות אלא סטיגמה של יחיד, הם עצמם. בנוסף, סופיה לא יכלה לייצר שותפות עם אחרים ששייכים לקבוצת הזהות הסטיגמטית כיוון שלא היו כאלה שחלקו איתה עולם חברתי משותף. הדינמיקה שזוהתה בפרק וההבדל הניכר בינה לבין ההמשגה הנפוצה בספרות, הובילה להצעה לפיה יש לחשוב על סוגים שונים של קורבנות בכיתה הנבדלים במאפייניהן, בדינמיקה שמייצרת ומתחזקת אותן, ובסיבות להן. הקורבנות ממנה סבלה סופיה, שאפיינה גם תלמידים אחרים שנחקרו באמצעות תצפיות,

התבססה על הפרת הנורמות הכיתתיות עקב היעדר שליטה בטקסי אינטראקציה, היתה מתמשכת ומעמיקה, ונוהלה באמצעות הבניית סופיה כמגעילה ומנגנוני הגועל שהוזכרו מעלה.

לדיון זה גם השלכות יישומיות: מרבית תוכניות ההתערבות למניעת בריונות נשענות על מודל תיאורטי שמתמקד בקורבן ובריון ולכן אינן מתאימות לבריונות הנשענת על הבניית הקורבן כמגעילה, מצב בו אף תלמיד אינו בריון אך כולם יוזמים אינטראקציות של דחייה וממלאים, באינטראקציה זו או אחרת, את התפקיד שלרוב משויך לבריון עקבי על פני זמן. אני מקווה שהמשך המחקר בנושא יוכל להרחיב את הבנת הדינמיקות באמצעותן תלמידים מייצרים מציאות של דחייה חברתית והשפלה של מי שממוקמים בתחתית היררכיית הסטטוס הכיתתית, ושהבנה זו תתורגם לכלים מעשיים לשיפור מצבם של תלמידים הסובלים ממצאות חיים זו.

5. סיכום

הדוקטורט בחן קורבנות לאלימות קולקטיבית בכיתה בקרב תלמידים בבתי ספר בכיתות ד'-ו'. מדובר בתקופה בה מתרחשים שינויים ניכרים בחייהם של ילדים (Gifford-Smith and Brownell 2003) שאחד הבולטים בהם הוא מעבר מהמשפחה כמוקד החיים התרבותיים והחברתיים לעבר הכיתה, שינוי במהלכו היחסים של ילדים עם שותפיהם לכיתה מקבלים חשיבות קריטית, ייתכן שאף רבה יותר מיחסיהם עם הוריהם (Harris 1995). באופן טראגי (אך לא מקרי), באותו הזמן בו הצורך ביחסים עם ילדים אחרים בשיאו, גם חרם ובריונות מגיעים לשיעורי שיא, וילדים רבים מוצאים את עצמם מנודים, דחויים ומושפלים. עבודת הדוקטורט הציעה ניתוח סוציולוגי מקיף של קורבנות לחרם ודחייה חברתית בכיתה.

5.1. מטרות ושאלות המחקר

באמצע העשור הראשון של שנות ה-2000 חוקרים שונים ביקשו לאמץ את התפיסה האקולוגית לחיים החברתיים של ילדים בכיתה, לצורך הדיון באלימות ובריונות בבית הספר. העיקרון המנחה של תפיסה

אקולוגית הוא שיש להבין בני אדם כיצורים שפועלים בסביבות חברתיות מרובות שנמצאות ביחסים הדדיים זו עם זו, וביחד מרכיבות את האקולוגיה של חייהם. לכן, על מנת להבין את בני אדם באופן מעמיק יש להבין את האקולוגיה בתוכה הם פועלים (Bronfenbrenner, 1994). המחקר הנוכחי ממשיך מאמץ מחקרי זה וביקש להבין קורבנות לחרם ודחייה חברתית בהקשרים משתנים ומנקודות מבט שונות. ראשית, המחקר בוחן את הקשר בין קורבנות בכיתה לבין מיקום סוציולוגי של התלמיד ומשפחתו: מעמד, לאום, אתניות, ותק, וכדומה. שנית, המחקר בוחן את הקשר בין מאפייני הכיתה לבין קורבנות בה. בהקשר הזה המחקר מתמקד בכיתות מעורבות בהן לומדים יחד יהודים וערבים ומבקש להבין את ההקשרים בהם לאומיות משפיעה על הסיכוי לדחייה חברתית, ובעיקר את השפעת אידיאולוגיית השילוב הבית ספרית על קשר זה. לבסוף, המחקר מבקש להעשיר את הידע בנוגע למנגנונים באמצעותם דחייה מיוצרת ומתחזקת בחיי היומיום בכיתה.

דיונים אלה, בחלקם, ממשיכים דיונים דומים שהתקיימו בנוגע לאלימות בכיתה בישראל, בחלקם הם ממשיכים דיונים שנערכו בנוגע לבריונות במקומות אחרים בעולם אך מעולם לא נבחנו בישראל, ובחלקם מתמקדים בתהליכים ובמשתנים שלא מקובל להדגיש בספרות, כמו האידיאולוגיה הבית ספרית או גועל והגעלות.

לפני שאגש לסיכום הנתונים והממצאים ברצוני לעמוד על ציר שלאורו ארצה לבחון את ממצאי הדוקטורט בסיכום זה – מקומיות אל מול גלובלית. בדיון בתופעות שמתקיימות בתרבויות שונות קיים מתח בין האוניברסלי למקומי (Robertson, 1995), וכך גם בנוגע לקורבנות בכיתה. תהליכים מרכזיים בהבניה של ילדות, כמו קידוש הילדים והתרחבות בית הספר (Aries, 1962; Heywood, 2001), מאפיינים תרבויות רבות. בית ספר אף מהווה דוגמא פרדיגמטית לאיזומורפיזם מוסדי בין מדינות ותרבויות (Meyer, 1992; Ramirez and Soysal, 1992; Beckert, 2010). עם זאת, מאפיינים מקומיים משפיעים על האופן בו מתעצבים יחסים חברתיים בבית ספר, לרבות אלימות (שהיא יחס חברתי לכל דבר (Marx 1976)) ולכן מחקר של ילדים חייב להיות מוגדר בזמן ובמקום (James and Prout, 1997: 241).

אסטור ובנבנישתי מתמודדים עם דילמה זו ממש, ומכנים את הפתרון שהם מציעים לה בשם "גישה בינלאומית לחקר אלימות בבית ספר" (Benbenishty & Astor 2008). גישה זו מבקשת לבחון ממצאים בנוגע לאלימות בכיתה בפרספקטיבה השוואתית במטרה לזהות את הייחודי לכל מדינה וכן את המשותף בין המדינות.

אימוץ הפרספקטיבה הבינלאומית לניתוח הממצאים שזוהו בעבודת הדוקטורט מעלה שמאפיינים ספציפיים למערכת החינוך בישראל, כמו שיעור הסגרציה בין יהודים וערבים, מייצרים דפוסי בריונות ייחודיים, ושמאפיינים בהם מערכת החינוך בישראל דומה למערכות חינוך בעולם, כמו האופן בו בתי ספר מאורגנים, מתרגמים לדפוסי בריונות דומים למתרחש במדינות אחרות. אתייחס לכך בפירוט במהלך ניתוח הממצאים.

5.2. נתונים וממצאים

5.2.1. נתונים

כל אחד משלושת הפרקים האמפיריים בדוקטורט בחן קורבנות על בסיס נתון מסוג אחר. הפרק הראשון בחן דיווחים אישיים של תלמידי בתי ספר יסודיים בישראל על היותם מושא לחרם חברתי בכיתה. הפרק השני התמקד ברשתות חברתיות המאפיינות כיתות בבתי ספר מעורבים בהם לומדים יחד יהודים וערבים. הפרק השלישי התמקד במקרה מבחן של תרבות כיתתית ויחסים חברתיים בתוך כיתה ובחן את האופן בו תלמידים מייצרים ומתחזקים דחייה חברתית בחי' היומיום. כל אחד מהנתונים אפשר להבין דחייה חברתית וחרם בכיתה ברמה אחרת ומזווית שונה.

הפרק הראשון מתבסס על נתוני המיצ"ב של השנים 2009 ו- 2015. הנתונים משנת 2009 נאספו בנוגע למחצית מתלמידי ישראל וכללו משתני פרט כמו לאום, מגדר, או השכלת הורים לצד משתני כיתה כמו השכלת ההורים הממוצעת בכיתה ומשתנים ברמת בית הספר כמו מגזר או סוג פיקוח. נתוני שנת 2015 נאספו משליש מתלמידי ישראל אך כתוצאה משינוי מדיניות של ראמ"ה, לא מאפשרים נגישות לנתונים

ברמת הפרט אלא רק ברמת הכיתה (השכלת ההורים הממוצעת בכיתה, אחוז התלמידים הערבים וכדומה). כאשר נזקקתי לנתוני פרט השתמשתי בקבצי 2009 ובניתוחים בהם לא היה צורך במשתנים מסבירים ברמת הפרט השתמשתי בנתוני 2015 העדכניים יותר. המשתנה התלוי היה דיווח אישי על קורבנות לחרם בחודש האחרון.

דיווח אישי על קורבנות הוא המדד המרכזי המשמש מחקרים המתמקדים בבירונות בכיתה (Hymel & Swearer, 2015). זו גם אחת הסיבות שמדידה זו זכתה לביקורות רבות וחריפות ואף כונתה עקב אכילס של מחקרי בירונות (Cornell, Sheras, & Cole, 2006). חלק מהביקורות אינן רלבנטיות למחקר זה⁴³, אך חלקן התייחסו להטיות אפשריות, ובעיקר לכוחה המשתק של בירונות שידוע שמייצר דיווחי חסר (Sharp and Smith, 2002). לכך ניתן להוסיף מנגנונים נוספים כמו בווה בקורבנות, הכחשת קורבנות או דיווח כוזב על קורבנות (בהקשר זה יש לציין שבראיונות עם מספר מורים תוארו בפניי מקרים בהם תלמידים שהפעילו אלימות דיווחו על קורבנות כאמצעי הגנה מקדים. לא מצאתי שום אינדיקציה לכך בספרות הקיימת אך ייתכן שזו הטיה נוספת שקיימת בדיווחים אישיים).

הפרק השני התבסס על נתונים שאספו יוסי שביט ואורי שויד בנוגע לרשתות חברתיות בכיתות מעורבות בישראל. כיתות מעורבות הוגדרו ככיתות שלפחות 5 אחוזים מהתלמידים בהם הם ערבים ו 5 אחוזים הם יהודים. המדגם בגילאי היסודי כלל 61 כיתות: 17 מבתי ספר דו לשוניים (כל הכיתות הדו לשוניות בגילאי היסודי בזמן איסוף הנתונים) ו-44 כיתות בבתי ספר עבריים מעורבים. החוקרים אספו נתונים

⁴³ ביקורת מרכזית טענה לאי הלימה בין הגדרת בירונות לבין מדידתה. מבקרים אלה הראו שלעיתים קרובות מחקרי בירונות אינם מוודאים שהשאלות שעל בסיסן הם קובעים מי מהתלמידים קורבן לבירונות יתארו קורבנות לאלימות שהיא חזרתית וא-סמטרית. ביקורת זו לא רלבנטית למחקר הנוכחי שכן המחקר בחן דיווחים על קורבנות לחרם – אלימות מתמשכת, חזרתית, וא-סמטרית בהגדרתה.

בנוגע לרשת החברתית הכיתתית על ידי כך שביקשו מכל תלמיד לציין עד כמה הוא קרוב לכל תלמיד אחר בכיתה. לצד נתונים אלה, החוקרים אספו נתוני רקע כמו לאום והשכלת ההורים.

הניתוח בפרק זה התמקד בדחייה חברתית שנמדדה במונחי רשת. כלומר, הגדרת תלמיד כדחוי חברתית לא נשענה על דיווח אישי על היותו קורבן לדחייה אלא חולצה מתוך נתוני הרשת הכיתתית: תלמיד שתלמידים רבים לא מחבבים אותו נחשב לדחוי. כך, המדידה לא חשופה להטיות הנובעות מכוחה המשתק של בריונות או הטיות אחרות שיכולות להשפיע על דיווחים אישיים. החיסרון של המדידה הרשתית הוא שרירותיות מסוימת בהגדרת הקריטריון לפיו קובעים שילד דחוי או שאינו דחוי (Solberg, 2003). חשוב לציין שנתוני רשת מספקים גם מידע על הכיתה כמו דחיסות הרשת הכיתתית שמאפשר לבחון השערות ייחודיות, לדוגמא, השערה בנוגע לקשר שבין לכידות חברתית בכיתה לבין דחייה חברתית והקשר בינה לבין לאומיות, שגם היא נבחנה בפרק זה.

הפרק השלישי השתמש בנתונים שאינם כמותיים, ניתוח שלטענת חוקרים רבים אינו מבוצע מספיק במחקרים המתמקדים בבריונות וקורבנות בכיתה (Horton, 2011). הפרק התבסס על תצפית של 14 חודשים בבית ספר הממוקם בשכונה שמעמדה הסוציו-כלכלי נמוך במרכז הארץ. האתנוגרפיה כללה 120 ימי תצפית של שלוש שעות כל אחד, יציאה לטיול של יומיים עם התלמידים, ובמהלכה גם העברתי סדנה בה השתתפו חלק מהתלמידים. פרספקטיבה זו לא התמקדה בגורמים לקורבנות או במאפיינים שמתואמים איתה אלא באופן בו קורבנות מתחזקת בכיתה באמצעות תהליכים של הענקת משמעות שעיצבו את היחס כלפי הילדה הדחוייה.

5.2.2. ממצאים

5.2.2.1. ממצאים ברמת המאקרו: החברה

בחלק הראשון של הדוקטורט נותחו דיווחים של תלמידים בישראל על כך שהיו מושא לחרם חברתי בחודש האחרון לאור מיקומם בחברה בישראל. הממצא הבולט בחלק זה היה שבמגזר הערבי חרמות

נפוצים הרבה יותר מאשר במגזר היהודי. הפער בשיעורי החרם עליהם מדווחים יהודים וערבים בישראל
עצום – 3.41% אל מול 11.52%, פי 3.37.

אימוץ הפרספקטיבה הבינלאומית קורא להשוות ממצא זה למתרחש במדינה אחרות. ככלל, מעט מדינות
אספו נתונים בנוגע לקשר בין רקע אתני/גזעי לבין קורבנות בכיתה. המחקר המקיף ביותר נעשה בארצות
הברית, ושם לא נמצאו תוצאות דומות כלל וכלל: ראשית, פערים בשיעורי קורבנות על בסיס גזע אינם
מגיעים לרמות הללו - במדגם של 25 מיליון תלמידים שערך המרכז הלאומי האמריקאי לסטטיסטיקה
חינוכית עלה ש 33.9% מהתלמידים הלבנים דיווחו על קורבנות לעומת 28.7% מהתלמידים השחורים,
35.6% מהתלמידים ההיספנים, ו 41.9% מהתלמידים האסיאתיים⁴⁴. שנית, הפערים אינם מתואמים
באופן כה הדוק עם היררכיות בעוצמה חברתית המתקיימות בעולם המבוגרים: ניתן לראות ששיעור
השחורים הסובלים מקורבנות בכיתה בארצות הברית נמוך משיעור הלבנים. שלישית, הפערים
במחקרים שנערכו בארצות הברית אינם עקביים ומשתנים לפי הקשר (Hong and Espelage 2012).
כנראה שהפערים הגבוהים שזוהו בישראל נובעים מהסגרגציה העוצמתית בחינוך בין יהודים וערבים
בישראל (שויד ושות', 2014), כאשר פחות מ-2% מהתלמידים לומדים בכיתות מעורבות. הדבר מייצר
מערכות חינוך נבדלות (אבו-עסבה, 2007), שבין השאר, שיעור החרמות הנהוג בהן שונה לחלוטין.
מאפיין ייחודי זה מייצר פער עצום ועקבי בין יהודים וערבים בשיעור הדיווח על קורבנות לחרם שתקף
בכל המעמדות וסוגי בתי הספר.

לפי בנבנישתי ואסטור, ייתכן שהבדלים בדפוסי אלימות בין יהודים וערבים בישראל נובעים מיחסי כוחות
חברתיים שאינם מאוזנים ומדיכו פוליטי המופנה כלפי האוכלוסייה הערבית בישראל (Benbenishty and

⁴⁴ הוחזר מאתר המרכז הלאומי לסטטיסטיקה חינוכית ב-31 לינואר 2017 <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015056.pdf>. יש לציין
שבמקרה של חרם מדובר באלימות חמורה יותר ונפוצה פחות ולכן ההשוואה בין הנתונים מוגבלת באיכותה.

156-157: Astor, 2005). בהחלט ייתכן שהגורם לשיעורי החרמות הגבוהים במגזר הערבי נעוץ במיקום הפוליטי של ערבים/פלסטינים בישראל. אישוש להשערה זו של אסטור ובנבנישתי ניתן לשאוב מכך שכלל שהקבוצה מודרת יותר שיעור החרמות בה גבוה יותר: במגזר הבדואי יותר מאשר במגזר הערבי, במגזר הערבי יותר מאשר במגזר הדרוזי, ובמגזר הדרוזי יותר מאשר במגזר היהודי. מחקרי המשך יצטרכו להבין האם אכן כך, ואם כן מהם המנגנונים המתווכים קשר זה.

ממצא נוסף ברמת החברה הוא דיווחם של תלמידים שהוריהם אינם משכילים על שיעורים גבוהים יותר של קורבנות לחרמות. השכלת ההורים הממוצעת בכיתה, והשכלת הורי התלמיד, מגדילים את הסיכוי לקורבנות לחרם גם בפיקוח זה על זה. בניגוד למשתנים ברמת הכיתה, ממצא זה מתאר מצב בו תלמידים מרקע מוחלש מדווחים על חרם יותר מאשר תלמידים מקבוצה שאינה מוחלשת – תלמידים משכילים - הלומדים איתם באותה הכיתה. ממצא זה מעלה שאלות בנוגע לאפליה (על רקע מעמדי או אתני) בכיתה, שאלות בהן העמיק הפרק השני של הדוקטורט.

5.2.2.2. ממצאים ברמת המצו: הכיתה ובית הספר

הפרק השני ביקש להעמיק בסוגיה שעלתה בפרק הראשון והתמקד בקשר בין קורבנות לדחייה חברתית בכיתה לבין גזענות ויחסים גזעיים/לאומיים. לשם כך, הפרק בחן כיתות מעורבות בהן לומדים יחד יהודים וערבים.

המחקר העולמי שבחן את הקשר בין גזע/אתניות לבין קורבנות בכיתה העלה תוצאות שונות במחקרים שונים, גם כאלה שהתקיימו באותה מדינה. על בסיס כך, חוקרים הגיעו למסקנה שההקשר בו השילוב מתבצע עשוי לשנות את הקשר בין המשתנים (Swearer and Hymel, 2015). מסקנה זו מהדהדת גם את תפיסתם של אסטור ובנבנישתי לאלימות (Astor and Benbenishty, 2005) לפיה ההקשר הבית ספרי משפיע באופן ניכר על אלימות בכיתה וסדירותה. בהתאם, הפרק התמקד במאפייני הכיתה ובית הספר. מטרת הפרק היתה להבין אלו מאפייני בית ספר וכיתה מקדמים קורבנות של ילדים מקבוצות חברתיות

מוחלשות בכיתות מעורבות – במקרה הזה ערבים - ואלו מאפיינים מגנים על ילדים אלה. בהתאם, מוקד הניתוח היה הקשר שבין דחייה חברתית בכיתה לבין לאומיות, והשתנתו ביחס למאפייני השילוב בין הקבוצות. המקרה של בתי ספר מעורבים בישראל איפשר להתמקד במשתנה שלרוב לא נבחן בספרות: אידיאולוגיית השילוב הבית ספרית. הדבר התאפשר הודות למבנה הייחודי של בתי ספר מעורבים בישראל המתמיינים לשני סוגים מובחנים – דו לשוניים ועבריים – אשר נבדלים זה מזה באופן ניכר בנוגע לאופן השילוב.

התוצאה המרכזית העולה מהפרק היא שבבתי ספר דו לשוניים ועבריים מתגלה דפוס קשר הפוך בין לאומיות לבין קורבנות לדחייה חברתית. בבתי ספר דו לשוניים תלמידים יהודים נוטים להיות דחויים יותר מאשר תלמידים ערבים, וההיפך מתרחש בבתי ספר עבריים כלומר, השערה נפוצה בספרות של השנים האחרונות, לפיה ההקשר בו השילוב מתבצע מעצב את הקשר בין גזע לבין קורבנות, זוכה לאימות חד משמעי בישראל, בכל הנוגע לכיתות המעורבות יהודים וערבים, במחקר ראשון מסוגו שמתייחס לאידיאולוגיית השילוב כאחד המשתנים שמשפיעים על הקשר בין לאום לבין קורבנות.

בתי ספר עבריים ודו לשוניים נבדלים בשני משתנים נוספים – שיעור התלמידים הערבים והיהודים בבית הספר והשכלת הורי התלמידים בכיתה. בתי ספר דו לשוניים מאופיינים בשיעור גבוה של תלמידים ערבים בכיתה והשכלת ההורים גבוהה, לעומת בתי ספר עבריים שמאופיינים באחוז יהודים גבוה ובהשכלת הורים נמוכה. כיוון שקיימת מולטי-קולינאריות מלאה בין שיעור התלמידים הערבים והיהודים בבית ספר, השכלת הורי התלמידים, וסוג בית ספר, ניתוח הקשר בין המשתנים דרש העמקה והשוואות רבות ושונות. גם לאחריהן, לא ניתן לומר בוודאות מוחלטת שהגורם לדפוס ההפוך של הקשר בין לאומיות לדחייה חברתית הוא אידיאולוגיית השילוב של בית הספר, אך בהחלט ניתן לומר שקיימת אינדיקציה חזקה שאכן כך: ראשית, הפער בין בתי הספר אינו בשיעור הכולל של דחייה חברתית בכיתה אלא בזהות התלמידים שנפלים קורבן לדחייה. ממצא שקשה להסביר באמצעות הבדל בהשכלת ההורים המאפיינת את תלמידי בית הספר. שנית, במודל רב רמות שכולל יחד את השפעת שני

המשתנים - סוג בית ספר ואחוז התלמידים הערבים בכיתה - על הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית, הראשון נמצא מובהק והשני לא, כלומר, סוג בית הספר הוא הגורם שמשפיע באופן מובהק על זהות התלמידים שסובלים מדחייה חברתית (השונויות המשותפת לא מאפשרת להכיל את השכלת ההורים וסוג בית הספר במודל משולב דומה).

בחינת נתונים אלה מפרספקטיבה בינלאומית מעלה שהקשר בישראל בין גזע לבדיונות בכיתות מעורבות דומה לדפוסים שזוהו במדינות אחרות בעולם (Swearer and Hymel, 2015): גם בישראל, ההקשר בו שילוב בין תלמידים מקבוצות אתניות שונות מתבצע מעצב את דפוס חלוקת האלימות החברתית. לצד זאת, הפרק הוסיף למשתנים הנפוצים לתיאור ההקשר בו השילוב מתבצע גם את אידיאולוגיית העירוב, משתנה שבמחקרים אחרים בעולם לא זכה להתייחסות. כלומר, הקשר הכללי שזוהה בין מאפייני הכיתה לזהות הקורבנות בה משקף מגמה שקיימת בעולם, אך לא ניתן לדעת האם מצב בו אידיאולוגיית העירוב מתואמת עם זהות התלמידים שנופלים קורבן לאלימות קולקטיבית הוא מצב ייחודי בישראל או שהוא תקף גם בכיתות מעורבות בעולם, מהסיבה הפשוטה שאין מידע בנוגע לקשר זה במקומות אחרים בעולם.

5.2.2.3 ממצאים ברמת המיקרו: האינטראקציה והתרבות הכיתתית

שני הפרקים הראשונים בחנו בדיונות וקורבנות ביחס למאפייני מאקרו (הקהילה, החברה) ומאפייני מצו (בית הספר והכיתה): אידיאולוגיית השילוב, השכלת הורים ממוצעת בכיתה, מיקום מעמדי, שייכות לזהות אתנית לאומית או מגדרית וכדומה. הפרק השלישי השלים מהלך זה, והשתמש במיקרו סוציולוגיה, סוציולוגיה של האינטראקציה, בכדי להאיר על הקיום המתמשך של בדיונות בחיי היומיום. נקודת מבט זו ביקשה להבין טוב יותר מהי דחייה חברתית בכיתה, ובעיקר כיצד דחייה חברתית וחרם מיוצרים בחיי היומיום על ידי ילדים.

התיאוריה הרווחת בנוגע לבריונות בכיתה מתייחסת לשתי עמדות תפקידיות אינדיבידואליות שמהוות את אבני הבסיס של בריונות: בריון וקורבן (Hymel and Swearer, 2015). המחקר האתנוגרפי חשף, במקרה של סופיה, הילדה בה התמקד הפרק, דינמיקה שונה לחלוטין. במשך ארבעה עשר חודשי תצפית לא זוהה בריון ראשי שהוביל את הדחייה של סופיה. עם זאת, כמעט כל תלמידי הכיתה הפנו כלפיה פרקטיקות השפלה דחייה והתעללות, שהצטברו לעשרות אינטראקציות כאלה בכל יום. כלומר, מקרה המבחן של סופיה חשף חרם ואלימות קולקטיבית חמורה שלא כללו פונקציה תפקידית של בריון. היא ללא צל של ספק היתה קורבן, אך לא היה בריון ראשי שהוביל את קורבנותה. ממצא זה איתגר את הגישה המחקרית הנפוצה בנוגע לבריונות, וקרא לחשוב מחדש על האופן בו אנחנו מתארים ומדמיינים את התופעה.

החלק השני של הפרק הוקדש להבנת האופנים באמצעותם כיתה שלמה, ותלמידים נוספים מבית הספר, השתתפו בהוקעה של ילדה מבלי שהיה כח מארגן שדאג לכך. על בסיס ניתוח של האינטראקציות בהן סופיה לקחה חלק בבית ספר נטען שהבריונות נבעה מהבנייה חברתית של סופיה כמגעילה. כל תלמיד/ה, בכל פעם שעברה/ה לידה, נמצאה/ה בסמיכות אליה או אפילו ראתה/ה אותה הביעה/ה סלידה מוחצנת, שלא נעלמה גם מעיניה של סופיה. מהצד השני, לסופיה לא היתה אפשרות להתקרב לאף תלמיד/ה. בפרק הוצג כיצד רגש קולקטיבי – גועל, איפשר לדחייה חברתית עוצמתית ביותר להתקיים גם ללא בריון שינצח עליה ויוביל אותה. רוצה לומר, הגועל שהופנה כלפיה הוא זה שארגן את הדחייה. רגש הגועל ארגן דחייה חברתית באמצעות שני מנגנונים מרכזיים שיצר: הימנעות מקרבה ושליטת זכויות חברתיות.

ניתוח הממצאים ברמת המיקרו מפרספקטיבה בינלאומית מעלה שתהליך הייצור המתמשך של קורבנות בכיתה בישראל היה בהלימה מפתיעה לממצאים ממחקרים אחרים בעולם: בכל המחקרים התצפיתיים שנעשו בעולם נמצא אותו תהליך בו ילדים דחויים מובנים כמוזרים ומגעילים, כמעין פעולה קולקטיבית שמהווה בסיס עוצמתי ביותר לבריונות ונידוי (Thornberg, 2015). בהקשר זה, אופיה הגלובלי של

בריונות מרשים במיוחד. המנגנונים באמצעותם בריונות מיוצרת בכיתה בחיי היומיום בארצות הברית, יפן, נורבגיה, ובריטניה דומים זה לזה דמיון רב. כנראה שדמיון זה הוא תוצאה של המבנה החברתי של החיים בבית ספר, שהופך את המוסד לזירה לבריונות. מבנה שקולינס (Collins 2009) ואריקסון ושותפיו (Horton 2011) תיארו כזירה לבריונות (אריקסון) או כקירוב למוסד טוטאלי (קולינס) הכולל: גיוון נמוך של שותפים לאינטראקציה – פוגשים את אותם תלמידים כל יום ורק אותם; תדירות גבוהה של אינטראקציות, נפגשים כל יום לשעות רבות; היעדר אפשרות להימנע מאינטראקציה או לקבוע את המועד או השותפים להן; כפיפות קולקטיבית של תלמידים ביחס למורים.

5.3. תרומות העבודה

ניתן לסכם את הממצאים לשלוש תימות מרכזיות: חרם, לפחות בחלק המקרים, וכנראה המקרים הקשים יותר, הוא הליך של הבניה חברתית שגועל משחק בו תפקיד מרכזי; הסיכוי לעבר תהליך כזה מושפע מהמיקום החברתי של התלמיד/ה או משפחתו בחברה – גזע/לאום, מעמד, ומין; הקשר בין המיקום החברתי של התלמיד/ה לבין קורבנות מושפע מההקשר שבית הספר מייצר לעירוב בין קבוצות חברתיות.

אחד היתרונות של הדיספלינה הסוציולוגית הוא יכולתה לשלב בין כלי ניתוח סטטיסטיים שמאפשרים לבחון מגמות רחבות בחברה לבין ניתוח איכותני שמאפשר לבחון כיצד אנשים מייצרים ומבינים מציאות. עם זאת, שילוב שכזה מייצר גם קשיים שכן המתודות נשענות על תפיסות אפיסטמולוגיות ותיאורטיות שונות, שלכל אחת מהן אפשרויות ומגבלותיה. הדיון בתרומת המחקר נע בין הבנות שונות אלה, והתמות מעלה מתרגמות לתרומות מארבעה סוגים שונים: אמפיריות, תיאורטיות, מתודולוגיות, ויישומיות.

5.3.1. תרומה אמפירית

הדוקטורט מציע שלוש תרומות אמפיריות מרכזיות. ראשית, הנתונים שמוצגים בדוקטורט, ובעיקר בחלקו הראשון, מעלים שקטגוריות סוציולוגיות מרכזיות כמו גזע או מעמד משפיעות על חלוקת האלימות בקרב ילדים. שנית, הדוקטורט בחן אמפירית סדרת השערות בנוגע לקשר שבין לאום לבין דחייה חברתית בכיתה בבתי ספר מעורבים בישראל: תיאוריית האיום, הקשר בין לכידות חברתית לדחייה חברתית, ותיאוריית המגע (בגירסה שמותאמת לסוגיה של דחייה חברתית). לבסוף, הדוקטורט זיהה את הכיתה כהקשר בעל חשיבות מכרעת הן לשכיחות של בריונות, הן לזהות של מי שנפלים קורבן לבריונות, והן לאופן בו קורבנות מיוצרת.

5.3.1.1. בריונות כתופעה בהקשר

ממצאי החלק הראשון של המחקר מתחברים לטענה כללית: הסיכוי לסבול מחרם חברתי בכיתה נמצא בהלימה כמעט מוחלטת עם מאפיינים של חברת המבוגרים בישראל - מעמד, אתניות ולאומיות כולם מתואמים עם הסיכוי לקורבנות בכיתה.

ההבדל העוצמתי ביותר בשיעור החרמות הוא בין המגזרים בישראל: במגזר הבדואי שיעור החרמות גבוה במיוחד, לאחריו המגזר הערבי, אחר כך המגזר הדרוזי ושיעור החרמות במגזר היהודי הוא הנמוך ביותר. כלומר, שייכות למגזר מוחלש בישראל מתואמת עם שיעור גבוה של אלימות הקולקטיבית בבתי ספר. כמו כן זוהה גם פער בחשיפה לחרם לפי מעמד: בכיתות בהן הורי התלמידים מגיעים ממעמד נמוך, שיעור התלמידים המדווחים על חרם גבוה בהרבה מהשיעור המקביל בקרב מעמדות גבוהים. ממצאים אלה מהווים אינדיקציה לכך שקורבנות בכיתה מתרחשת ביחס לחברה הכללית בה הכיתה נמצאת, ושמי ששייך לקבוצה מוחלשת בישראל, בין שאר ההשלכות של כך, חשוף גם ליותר אלימות קולקטיבית בכיתה בצורת חרם ולסיכוי גבוה יותר לסבול ממנה. בהתבסס על כך, עבודת הדוקטורט

הציעה להמשיג ילדים ערבים-פלסטינים או מי שמגיעים ממעמדות נמוכים בישראל כמי שנמצאים במצב של שוליות כפולה (Herzog, 1998): ראשית כיוון שהם ילדים בחברת מבוגרים המשויכים לבית ספר בכפיה, שנית כיוון שהם שייכים לקבוצה מדוכאת ביחס לקבוצה אחרת פריבילגית. בהתאם, ניתן לנסח את הממצאים גם באופן הבא: הקשיים המבניים המאפיינים חיים של ילדים, לרבות סיכון גבוה לקורבנות לבריונות בבית הספר, מופנים כלפי ילדים במצב של שוליות כפולה בשיעורים גבוהים במיוחד.

5.3.1.2. תיאוריות האיום, סולידריות חברתית, ותיאורית המגע

בחינת הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית בבתי ספר אינטגרטיביים בישראל נעשה בהתבסס על שלוש השערות מרכזיות: תיאוריית האיום, הקשר בין סולידריות חברתית לבין דחייה חברתית, ותיאוריית המגע.

תיאוריית האיום מתייחסת ליחסים ובעיקר למאבקים בין תלמידים מקבוצות זהות שונות בכיתות מעורבות. התיאוריה מציעה ששיעור התלמידים מכל קבוצה בעל השפעה מרכזית על שיעור האלימות בה, וששיעור דומה של תלמידים מקבוצות שונות יגרור מאבק על שליטה אשר יבוא לידי ביטוי בשיעור גבוה של קונפליקטים ואלימות. לא ניתן לאשש השערה לפיה בכיתות בהן אחוז היהודים והערבים דומה ישנה יותר דחייה חברתית. כלומר, ככל ששיעור הדחייה החברתית כפי שהיא נמדדת במדידה רשתית מהווה אינדיקציה למידת האגרסיביות בכיתה, תיאוריית האיום אינה מאוששת במחקר.

חוקרים רבים שבחנו בריונות טענו שדחייה חברתית היא כלי ליצירת סולידריות. מדובר בהשערה שלאוזן סוציולוגית מהדהדת את טענותיהם הקלאסיות של אמיל דורקהיים, גיאורג זימל ומאוחר יותר לואיס קוסר (Coser, 1956: 104, 109-110), לפיהן הוצאת אדם מהקולקטיב החברתי מסייעת בבניית הלכידות והסולידריות של האורגניזם החברתי. על מנת לבחון השערה זו בחנו את המתאם בין דחיסות הקשרים בכיתה, שמייצגת סולידריות בכיתה, לבין הסיכוי לדחייה חברתית חמורה בכיתה ואת השפעתו על הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית. קיימת אינדיקציה לכך שסולידריות בין התלמידים מגדילה את הסיכוי

לדחייה חברתית חמורה בכיתה ושגידול זה בא על חשבון קבוצת המיעוט: בכיתות דחוסות יותר, לערבים סיכוי גבוה יותר להיות דחויים חברתית גם בפיקוח על סוג בית הספר.

התרומה האמפירית המרכזית של הפרק השני היא אישושה של תיאוריית המגע. תיאוריית המגע מציעה שהאופן בו המפגש בין תלמידים/אנשים מקבוצות זהות שונות מעוצב, ובפרט היחס ליחסי הכח הקיימים בין הקבוצות, בעל חשיבות מכרעת לסוג היחסים שייווצרו בין חבריהן. בתי ספר דו לשוניים משקיעים משאבים רבים ביצירת סביבה שוויונית: הם משלבים מורים ערבים ויהודים יחד בכל שיעור, חומרי הלימוד מתייחסים לנרטיב הפלסטיני והישראלי לסכסוך, הם חוגגים את חגי שלושת הדתות, ושומרים על שיעור תלמידים ערבים ויהודים שיהיה קרוב ככל שניתן ל-50% מכל קבוצה. כל אלה מייצרים יחסי כוחות שוויוניים יותר, ייתכן שאפילו שוויוניים ממש, או אף כאלה שמעניקים כח רב יותר לתלמידים הערבים-פלסטינים (ככל שזהות התלמידים הדחויים בכיתה מהווה אינדיקציה לכך). לעומת זאת, בתי ספר מעורבים עבריים הם בתי ספר עבריים לכל דבר – במרבית המקרים ערבים הם מיעוט זניח, המורים הם יהודים, וקיימת התייחסות רק לנרטיב היהודי ביחס לסכסוך. מדובר בשתי סביבות שמייצרות יחסי כח מסוג הפוך לחלוטין. על בסיס כך, שערנו שהקשר בין לאומים לבין דחייה חברתית ישתנה בהתאם לסוג בית הספר: עברי או דו לשוני. ואכן, הקשר שזוהה בין לאום לבין דחייה חברתית בבתי ספר דו לשוניים היה הפוך מזה שזוהה בבתי ספר עבריים, כאשר ההבדל נמצא מובהק סטטיסטית. בבתי ספר דו לשוניים ליהודים סיכוי גבוה יותר להיות דחויים חברתית ובבתי ספר עבריים הקשר הוא הפוך. ממצא שמראה שהקשר בין לאומיות לבין דחייה חברתית מתהפך בסביבות שונות, ותואם לאופן בו מעוצבים יחסי הכח בסביבות אלה, מהווה אישוש לתיאוריות המגע שמניחה בדיוק את זה – שמגע יעוצב בהתאם ליחסי הכח בין הקבוצות.

5.3.1.3 הכיתה כזירה של בריונות

בחלק הפותח של עבודת הדוקטורט התייחסתי בהרחבה למאפייני החיים של ילדים. אחד המאפיינים המרכזיים שרלבנטי לנושא המחקר, שבעטיו פניתי להמשיג ילדים כקבוצה מדוכאת, הוא שיוכם הכפוי

לכיתה כמסגרת חברתית. חוקרים רבים טענו שבית ספר מהווה "זירה לבריונות", כלומר, שהוא מייצר מבנה חברתי בו בריונות משגשגת: מגוון האחרים אותם תלמידים פוגשים נמוך והם פוגשים כמעט רק זה את זה; המפגשים מאוד תכופים; ותלמידים חייבים להיות באינטראקציה זה עם זה, "There is no escape" (Collins, 2004: 116-117, 127-128; Collins, 2009: 162-167; Horton, 2011). על בסיס כך מילנר אף טען ש"אלימות בבית ספר אינה נעוצה בשלב מסוים של התפתחות ביולוגית או פסיכולוגית, אלא היא, במידה רבה, תוצאה של ההקשר החברתי" (Milner 2013:84).

ממצאי הדוקטורט תומכים בטענה שההקשר החברתי בעל חשיבות רבה לקיומם של בריונות, דחייה חברתית וחרם, ולמאפייניהם. ראשית, מאפייני בית הספר כמו המגזר החינוכי או מעמד ההורים בכיתה משפיעים על שיעור החרמות בכיתה. שנית, אידיאולוגיית העירוב ואחוז הערבים בכיתה מעצבים את הקשר בין לאומיות או גזע לבין דחייה חברתית בכיתה, לפחות בכל הנוגע לכיתות המערבות יהודים וערבים. לבסוף, המבנה החברתי של הכיתה מייצר דינמיקה חברתית שבה ילדה מובנית כמגעילה, דוחה ודחוייה. כלומר, מאפייני הכיתה משפיעים על שיעור התלמידים המוחרמים בכיתה, על זהות התלמידים הדחויים חברתית בה, ועל האופן בו דחייה מיוצרת. ממצאים אלה מאששים ממצאים וטענות של מספר הולך וגדל של חוקרים שמבקשים להדגיש את ה"בית-ספר" בדיון באלימות בית ספר או את ההקשר בדיון באלימות בכלל (Astor and Benbenishty, 2005; Collins, 2009).

יש להמשיך ולפתח את המחקר בנוגע לקשר בין מאפייני החיים בכיתה לבין בריונות. ישנן אינדיקציות לכך שהקשרים הללו אינם טריוויאליים. גסט ורודקין (Gest and Rondkin, 2011) מצאו שבכיתות בהן מורים ניסו להשפיע לטובה על הרשת החברתית באמצעות יצירת קבוצות עבודה קטנות, תלמידים דווקא התייחסו בהבנה גבוהה יותר להתנהגות תוקפנית של אחרים. בדומה, לפי נתוני המיצ"ב הישראלי, קיים מתאם בין דיווח של תלמידים על שיטות לימוד "חיוביות" כמו לימוד מהנה ויצירתי, למידה מעמיקה ושקדנית, עבודה משותפת ועצמאית, והשקעה של המורים, דווקא עם שיעור גבוה יותר של חרמות. הממצאים שזוהו בדוקטורט ונסקרו בו מאפשרים להציע הסבר לממצאים אלה. עבודה בקבוצות קטנות

מגבירה את הכפייה של האינטראקציה עם ילדים דחויים שתלמידים, ככלל, עושים מאמץ להיות לא מזוהים איתם. ייתכן וזו גם הסיבה לכך שהיא מגדילה את הלגיטימציה של פעולות הדחייה שמופנות נגדם.

הדוגמאות האלו מבהירות את חשיבות מבנה הכיתה. עלינו לזכור שבהקשרים חברתיים רבים קיימים אנשים שלא שולטים בטקסי האינטראקציה - עומדים קרוב מידי, שואלים שאלות "חטטניות", נכשלים בטקסי ה"שלום-שלום", מייצרים מבוכה ב-small talks, וכדומה - אך במרבית המקרים היחס כלפיהם אינו של דחייה בריונות והתעללות. יש צורך להמשיך ולחקור את מאפייני בית הספר⁴⁵ והקשר בינם לבין השיעור הגבוה של בריונות.

⁴⁵ ניתן להציע תיאורטיזציה אפשרית לקשר בין אינטראקציות כפויות תכופות עם מי שאינם שולטים בטקסי אינטראקציה לבין קיומה של בריונות באמצעות המושג "אנרגיה רגשית" שמציע רנדל קולינס (Collins, 2004). קולינס טוען שכל אינטראקציה מייצרת במשתתפים בה מידה של אנרגיה רגשית, אם מדובר באנרגיה גבוהה משתתפים יחוו במהלך האינטראקציה שמחה והתלהבות (או כעס) ויצאו ממנה "טעונים", אם מדובר באנרגיה רגשית נמוכה המשתתפים ישתעממו במהלך האינטראקציה יבקשו לסיים אותה ויצאו ממנה חסרי כוחות ועייפים. במקרים מסוימים מדובר בהיעדר אנרגיה קיצוני, בתחושת ריקנות וחוסר כח שנובעת מאינטראקציה שלא עלתה יפה. כלומר, מפגש בין אנשים שלא נעים להם זה עם זה יכול להיות "שואב אנרגיה". במבנה בו מפגשים נכפים, בו there is no escape, גם המפגש בין אנשים שלא נעים להם זה עם זה, תכופ. ייתכן שזו אחת הסיבות לכך שבמסגרות כאלה אנשים ש"אינם כיפים", שהמפגש איתם לא נעים לאחרים, זוכים לדחייה וכעס. ללא קשר להמשגה זו ברור שכפיית האינטראקציה מבטלת את האפשרות להתרחק להפחית את המפגשים, כפי שמבוגרים לעיתים עושים במצבים דומים.

בחינת הקשרים הללו אינה פשוטה כיוון שקשה לבדוד את המבנה המוסדי מהגיל. ככלל, מבוגרים לא נמצאים בסיטואציות של כפיית אינטראקציות ברמה בה הדבר מתרחש בבית ספר. כאשר מבוגרים נמצאים תחת פיקוח ושליטה מסוג זה, ניתן לפסול את כל הדוגמאות מעולם המבוגרים בפנייה למאפייניהם. בבתי כלא מדובר ב"פושעים", בבתי חולים לחולי נפש ב"משוגעים", ובתוכניות ריאליטי כמו האח הגדול ב"אנשים דפוקים". מדובר בשלילה עם מבנה טאוטולוגי: מי שמספיק שונה בשביל למצוא את עצמו בסיטואציה של מבנה חברתי כוללני, לא יכול לשמש דוגמה מאפיינת ל"מבוגר".

5.4. תרומה תיאורטית

ממצאי הדוקטורט מציעים תרומה תיאורטית למחקרי בריונות בשני אופנים מרכזיים. ראשית, השימוש בפרספקטיבה סוציולוגית ליחסים חברתיים מאפשרת להציע התאמות ביישום המודל האקולוגי לחיים חברתיים בכיתה. שנית, על בסיס אתנוגרפיה, עבודת הדוקטורט ביקרה את התיאורטיזציה המקובלת לבריונות והמשיכה מחקרים קודמים שהציעו המשגה אלטרנטיבית של התופעה הנשענת על הבנה אחרת של הדינמיקה המייצרת אותה.

5.4.1. המודל האקולוגי

המחקר נשען, כבסיס תיאורטי, על תיאורית המערכת האקולוגית בנוגע לאלימות בבית ספר. תיאוריה זו אומצה על ידי חוקרים מובילים של אלימות בבית ספר ביניהם אסטור ובנבנישתי (Astor and Benbenishty, 2005), הונג ואספלג' סוורר ושותפותיהן (Espelage 2014; Hong and Espelage 2012), ואחרים בעקבותיהם (Lee, 2011).

כפי שהוצג בפתיחה, החוקרים השונים מציגים פרשנויות שונות לתיאוריה האקולוגית. פרשנויות אלה, בתורן, מייצרות משמעות שונה למשתני אתניות ומגדר ולפיכך המשגה שונה שלהם לאור המודל האקולוגי. הונג ואספלג' מתייחסות למשתנים אלה, ולמשתנים רבים אחרים, כאל "מאפייני תלמידים". הן לא מתייחסות לקשר בין מאפייני התלמידים לבין הרמות השונות במודל האקולוגי בו הן משתמשות ושעליו מתבסס הניתוח שהן מציעות (Hong and Espelage 2012). אספלג' וסוורר מתייחסות למשתני אתניות ומגדר כמשתני פרט שנמצאים ברמה הנמוכה ביותר במודל שהן מציעות (Espelage et al. 2004), זאת למרות שבמודל האקולוגי הקלאסי כלל לא קיימת רמת פרט. אסטור ובנבנישתי רואים בהם משתני הקשר (context) – האחד הקשר תרבותי (לאום/גזע) והשני הקשר ברמת התלמיד (מגדר).

בהתחשב במרכזיות של משתני האתניות השונים במחקר הנוכחי, ובהתחשב בכך שהמודל האקולוגי היווה את המסגרת התיאורטית המארגנת של המחקר, הדוקטורט מבקש לתרום לדיון בהמשגת משתני זהות במחקר המשתמש במודל האקולוגי. כיוון שהחוקרים המוזכרים כולם מתבססים על ברונפברנר, ההתאמות המוצעות ביישום המודל האקולוגי לניתוח בריונות ואלימות בכיתה מתבססים על העקרונות שהוא התווה (1979): ראשית, להמשיג את רמת המיקרו כרמה של אינטראקציה פנומנולוגית, כ"תרבות כיתתית". שנית, למקם משתני זהות במודל בהתבסס על האופן בו הם פועלים, כלומר, על הגורם המיידי המקשר בינם לבין אלימות או בריונות בכיתה.

בהתבסס על ממצאים מרכזיים בנוגע לבריונות ואלימות בכיתה, לטעמי, יש להמשיג את רמת המיקרו לא ככיתה אלא כ"תרבות כיתתית". כלומר, בבסיס המודל האקולוגי יש להניח המשגה של כיתה כ"עולם תרבותי" עצמאי. הכינוי עולם תרבותי משמש בכדי לתאר את הכיתה כמסגרת מרכזית המעניקה משמעות למחוות, פעולות, סובייקטים ואובייקטים, ובהתאם, מייצרת תלמידים כסובייקטים מסוג מסוים שפועלים באופנים מסוימים (בהקשר זה ראה Horton, 2011). המאפיינים התרבותיים והחברתיים של הכיתה הם אלה שמייצרים רמה מסוימת של אלימות, את האופנים שלה ואת מי שעשויים לסבול ממנה. הרמה השניה והשלישית במודל המטריושקה שמציגים אסטור ובנבנישתי מתיישרת היטב עם תוצאות המחקר הנוכחי. הרמה השלישית כוללת את המאפיינים המבניים של הכיתה ובית הספר. מאפייני בית הספר והכיתה מהווים את הרקע בתוכו מתהווה, מתעצבת, ומתפתחת התרבות הכיתתית. הרמה השלישית מתייחסת למאפיינים החברתיים והתרבותיים של הקהילה או החברה בתוכה ממוקם בית הספר. מאפיינים אלה משפיעים על מאפייני בית הספר, על התרבות הכיתתית, ועל הפעולות של ילדים (Corsaro, 1997; Streib, 2011).

עם זאת, המודל צריך להתייחס גם למאפיינים המבניים של בית ספר כמוסד דמוי כוללני. בפרט, המודל צריך להכיל, בתוך מאפייני בית הספר, התייחסות מפורשת לפעולות שצוות המוסד מבצע, באופן תדיר, בניסיון להשפיע על האופן בו מתארגנים החיים החברתיים של ילדים בתוכו. תוספת נדרשת עקב

היחסים הלא סימטריים בין תלמידים למורים: תלמידים שייכים לכיתה, בין אם הם רוצים בכך ובין אם לא, מורים, לעומת זאת, מנסים להשפיע עליה, השפעה שלעתים מייצרת הבדל ולעתים לא, לעתים את ההבדל המיוחל ולעתים הבדל אחר.

כעת יש לחזור לשאלה הראשונה שמנחה את הדיון בנושא - היכן למקם במודל זה משתני רקע שנמדדים ברמת הפרט. חוסר העקיבות שמאפיינת מחקרים קודמים אינו מקרי, שכן קיים קושי ליישב בין המודל האקולוגי לבין משתני זהות שהמשמעות שלהם משתנה בין הקשר להקשר. הפתרון, אם כן, אינו להציע קשר קבוע בין משתני זהות לבין רמה זו או ארת במודל האקולוגי, אלא למקם משתני זהות באופן שמשתנה לפי הקשר, אך תוך הצמדות לכלל מנחה אחיד: משתני זהות ישויכו לרמה במודל האקולוגי בהתאם לגורמים המשוערים שמייצרים אותם. לדוגמא, הקשר בין מגזר (ערבי/יהודי) לבין חרם אינו מוסבר באמצעות מאפייני הכיתה, השכונה או בית הספר אלא ברמת החברה. לכן, זו הרמה אליה הקשר בין מגזר לבין קורבנות שייך. לעומת זאת, בכיתות מעורבות, הקשר בין לאום לבין דחייה חברתית או הקשר בין מעמד לבין חרם מעוצב לפי מאפייני הכיתה ובית הספר ולכן הוא ברמת המצו – בית הספר והכיתה. כלל זה יכול להוות כלל מנחה בשיוך אפקטים לרמות שונות במודל לא רק כאשר מדובר במשתני זהות. לדוגמא, הבניית סופיה כילדה מגעילה הוא מאפיין של התרבות הכיתתית של הכיתה המסוימת בה סופיה למדה המייצגת את הרמה הנמוכה ביותר – רמת המיקרו. מחקרי המשך יצטרכו לחקור את הקשרים בין הרמות האלה. לדוגמא, קשר בין גזענות בחברה לבין השפעת האידיאולוגיה הבית ספרית על גזענות בכיתה; הקשר בין מבנה הכיתה לבין הסיכוי שתיווצר בו הבניה של ילדה כמגעילה; האופנים בהם רכיבים תרבותיים כמו גזענות או סדרות טלוויזיה משמשים ילדים כדי לייצר היררכיות בחייהם ובריונות בפרט וכדומה.

עבודת הדוקטורט נשענת על המודל האקולוגי ומאמצת את הטענה לפיה תלמידים בבית ספר חיים באקולוגיה חברתית המורכבת מהקשרים שונים שמשפיעים על תלמידים, וזה על זה, באופנים שונים. לצד זה, כיוון שקיימת אי ודאות בנוגע לשיבוץ משתנים מרכזיים שנבחנו בעבודה במודל האקולוגי, הוצע

יישום של המודל באופן שונה במעט מהנהוג בספרות על אלימות בכיתה: מסגרת ההתייחסות הראשונית היא התרבות הכיתתית. האופן בו התרבות הכיתתית מתעצבת מושפע ממאפייני בית הספר ומאפייני החברה או הקהילה. בית הספר, בתורו, מתעצב באופן שמושפע ממאפייני הקהילה והחברה. לצד אלה, יש להתייחס לכך שצוות בית הספר משקיע מאמצים מכוונים לעיצוב התרבות הכיתתית שהאפקט שלהם תלוי, בין השאר, בתרבות הכיתתית הקיימת. אלה הכוחות התרבותיים והחברתיים שמופעלים על ילדים ושילדים מפעילים אשר מעצבים את מאפייני הבריונות בכיתה. משתני רקע סוציולוגיים יש לשבח ברמות השונות בהתאם למנגנון המייצר את הקשר בין המשתנים לבין קורבנות בכיתה.

5.4.2. בריונות ללא בריון, סטיגמה וגועל

הדוקטורט תרם גם לאופן בו מומשגת בריונות בכיתה, תרומה שהמשיכה את פועלם של מספר מצומצם של חוקרים שקוראים, באופן מפורש או סמוי, להמשיג דחייה ובריונות במונחי סטיגמה וסטיגמטיזציה (Thornberg, 2015). אנחנו נמצאים כיום בנקודה שייתכן ותתגלה כנקודת מפנה, כאשר זרם, או זרזיף, של מחקרים אתנוגרפיים שמתמקדים בבריונות, מתחיל להיאסף ליצירת מידע עשיר יותר בנוגע לתופעת הבריונות שנוגעת לעצם המשגתה.

הדוקטורט הוסיף להמשגה של ת'ורנברג את הדיון בגועל והגעלות כרגש שמארגן את הדחייה, את הדגש על קיומה של בריונות כתופעה שאינה בהכרח דורשת בריון, והציע סייג חשוב להלימה בין סטיגמה לבין בריונות.

הדוקטורט הצביע על קשר משולש עוצמתי בין בריונות כסטיגמה - גועל כרגש מארגן - ותצורה ייחודית של בריונות ללא בריון. הקשר הוא קשר של תנאי קיום: הנמכת ערך חמורה שמלווה בהופעתו רגש קולקטיבי ועוצמתי בדמות הגעלות וגועל היא שאיפשרה, במקרה של סופיה, מצב בו בריונות התקיימה ללא בריון. זו גם הסיבה שהמשגת בריונות כסטיגמה היא בעלת השלכות רחבות בנגוע לתיאוריה של

בריונות, שכן היא קוראת תיגר על אחת מהנחות היסוד של תיאוריה זו, קיומו של בריון שמוביל את הבריונות.

כחלק מדיון זה גם הוצעו פיתוחים למאמצים הקיימים להמשיג בריונות באמצעות סטיגמה, ובעיקר הוצב להמשגה זו סייג מרכזי: מרבית הדיונים בסטיגמה מדמיינים חברת המונים ולא חברה כיתתית סגורה. הבדל זה בעל משמעות עצומה שכן הוא מבטל את שני ההקשרים המרכזיים שמאפשרים התנגדות להנמכה שמאפיינת סטיגמטיזציה: יצירת קבוצת זהות על בסיס ה"סטיגמה" כקבוצת שייכות ואף התנגדות (לדוגמא השינוי שנעשה למונח queer) או ביצוע פעולות שמסיטות את הסטיגמה ממרכז האינטראקציה (ראה/י פרק 4).

אימוץ המושג סטיגמה לניתוח הבריונות ממנה סבלה סופיה הובילה לבחינה מחודשת של הפרקים הראשונים לאור המושג. בחינה שהעלתה שסטיגמה וסטיגמטיזציה באים לידי ביטוי בשלוש התמות המרכזיות המופיעות בדוקטורט. מיקומים חברתיים מוחלשים דוגמת מעמד נמוך מלווים לעתים קרובות בסטיגמטיזציה (Leary and Shcreindorfer, 1998; Link and Phelan, 2001; Pescosolido, 2015). בדומה, אידיאולוגיה של רב תרבותיות ויישום מסקנותיה בכיתה מטרתם לייצר אפקט נגדי לשייכות לזהות סטיגמטית ולמנוע סטיגמטיזציה של תלמידים ששייכים לקבוצות מדוכאות (Anderson, 2000; Zembylas and Bekerman, 2013). בנוגע לערבים-פלסטינים בבתי ספר שאינם מעורבים, בנבנישתי ואסטור מצביעים על דיכוי פוליטי כמשתנה מסביר אפשרי לשיעורי האלימות הגבוהים במגזר זה בהקשרים בהם מתגלים כאלה. קיים קשר הדוק בין דיכוי פוליטי לבין סטיגמה אך יש לשים לב שבמקרה הזה לא מדובר בסטיגמטיזציה בחברת המבוגרים אשר "חודרת" לעולם הילדים ומשפיעה על קטגוריות חברתיות בתוכו, אלא בקשר מסוג שונה – כזה שמתייחס להשפעה של שייכות לקבוצה סטיגמטית על היחסים הפנימיים בין חבריה.

עם זאת, כיוון שמדובר בתמות שנבחנו ברמות שונות של המבנה האקולוגי, גם הקישור לסטיגמה הוא ברמות שונות: הראשונה ביחס לישראל, השנייה בניסיון של צוות בית ספר לעצב את התרבות במוסד, והשלישי ביחס לתרבות הכיתתית. התרבות בישראל, בדומה לתרבויות אחרות, מייצרת הבניות חברתיות מנמיכות לשלל זהויות, ביניהן ערבים ועניים. הילדים חיים, מיישמים, משתתקים ומשתמשים בהבניות הללו באופנים שונים (Corsaro, 1997; Streib, 2011) שבאים לידי ביטוי גם בסיכוי להיות קורבן ל אלימות קולקטיבית. **בית הספר וצוותו** מנסים להשפיע על האופנים בהם ילדים משתמשים בהבניות האלה ועל המשמעות התרבותית שלהם באמצעות פעולות שונות ביניהן ארגון המרחב הבית ספרי. **הכיתה** מייצרת מבנה חברתי בו אינטראקציות הן תכופות ובלתי נמנעות. בתוך המבנה החברתי הזה התלמידים מייצרים את סופיה כמגעילה.

הדמיון בין הרמות הוא במנגנון ההנמכה. הנמכת הערך שמיוצרת לקבוצות מוחלשות דומה באופן ניכר להנמכה שמופעלת כלפי סופיה או תלמידים דחויים אחרים. עם זאת, ישנם מספר הבדלים מרכזיים, שנובעים ברובם מההבדל בין סטיגמה בחברת המונים לסטיגמה בחברה סגורה. במקרה הראשון מדובר **בקבוצה** שמיוצרת כקבוצה סטיגמטית ובשני תלמידה יחידה היא שמיוצרת כסטיגמטית. הבדל שמייצר הגבלות רבות למי שהיא סטיגמטית לבדה. כנראה שהקשר שקיים בין הרמות השונות הוא קשר כללי יחסית: קל יותר לבצע סטיגמטיזציה בכיתה למי שמגיע מקבוצה סטיגמטית. קל יותר להיגעל ממי ששייך/ת לקבוצה שהאוויר החברתי ספוג בייצוגים מנמיכים של חברה.

בהתבסס על כך ניתן גם לנתח את הממצאים בפרק האמפירי השני של הדוקטורט. הנתונים המוצגים בפרק מעלים שכמות התלמידים מכל קבוצה בכיתה ואידיאולוגיית בית הספר בנוגע ליחסים בין הקבוצות החברתיות, משפיעים על זהות התלמידים שסובלים מסטיגמטיזציה. ייתכן שאחת הסיבות לכך היא שמשתנים אלה משפיעים על הקישור התרבותי בין זהות לגועל. מחקרי המשך יצטרכו להמשיך את קו חקירה זה. יש להבין כיצד גזע, אתניות, מגדר, ומשתנים נוספים מהווים חלק מהיחסים החברתיים בין תלמידים בישראל, כיצד הם פועלים ומופעלים בחיי היומיום של ילדים בכלל ובהליך סטיגמטיזציה של

ילדים בפרט, וכיצד אופנים אלה משתנים ביחס למאפייני הכיתה ובית הספר. כלומר, השילוב בין הממצאים שבפרקים השונים קוראים למחקר המשך שיתמקד בקשר בין מיקומים חברתיים בישראל לבין האופן בו בריונות מיוצרת ביומיום⁴⁶.

5.5. תרומה מתודולוגית

מבחינה מתודולוגית לדוקטורט שתי תרומות מרכזיות: יישום מתודולוגי של התפיסה האקולוגית לחיים בכיתה, והשוואה בין נתוני רשת ודיווחים אישיים. הדוקטורט אימץ את התפיסה האקולוגית להבנת חיים חברתיים בכיתה וביקש לבחון רמות שונות של שייכות חברתית והשפעתן על בריונות וקורבנות בכיתה. בחינת אלימות ובריונות בכיתה באמצעות או בהשראת המודל האקולוגי אינה מבוצעת לראשונה בדוקטורט, עם זאת, הדוקטורט מציע חידוש בכך שהוא מבקש להתאים גם את המתודולוגיה לתפיסה זו, ולבחון כל רמה של סביבה חברתית אליה שייכים ילדים באמצעות המתודולוגיה המתאימה לכך ביותר: בדיון ברמת החברה, הדוקטורט השתמש בנתונים סטטיסטיים שמאפשרים לזהות קשרים בין מאפיינים חברתיים רחבים כמו מעמד, לאומיות, אתניות, לבין קורבנות לחרם בכיתה. בדיון ברמת המצו של ההקשר הכיתתי נדרשו נתונים מסוג אחר, נתוני רשת. נתוני רשת איפשרו לבחון כיתות באמצעות כלים שחורגים מדיווח ישיר של הילדים על מאפייני הכיתה, אלא על בסיס הרשת הכיתתית ותוך התייחסות למאפייני הרשת כמו דחיסות הקשרים בכיתה או דחייה

⁴⁶ ניתן להציע השערה על בסיס המודל של קוי (Coie, 1990). קוי מצביע על כך שהסיבה העיקרית לדחייה היא התגובה של ילדים כאשר מציקים להם או מתגרים בהם: ילדים שיבכו או שיגיבו בכעס מתפרץ או כעס ריאקטיבי יטו להיות קורבנות להצקות נוספות. ייתכן ששייכות לקבוצה מדוכאת מגדילה את הסיכוי להצקה ראשונית או את האפקטיביות של הצקות אבל היא לא הגורם המרכזי להפיכת ילד לקורבן אלא שליטתו/ה בכישורים אינטראקציוניים. בתצפית נראה ששייכות לקבוצה מוחלשת משחקת תפקיד משני בחברת הילדים. במהלך ריב ילדים ישתמשו בשייכות לקבוצה כזו ככלי, כאשר רוצים להציק לילד משתמשים בה וכדומה. כלומר, ייתכן שהצקות מתחלקות באופן שאינו רנדומלי: לילדים שמנים או שחורים, לדוגמה, יציקו יותר, אך שהצקות יהפכו לקורבנות רק עם הילדים הללו גם לא שולטים בטקסי אינטראקציה. מחקרים תצפיתיים נוספים נדרשים בכדי לבסס השערה זו.

חברתית בה. לבסוף, רמת המיקרו נבחנה באמצעות אתנוגרפיה שיכלה להציע הבנה מעמיקה של חיי היומיום של ילדים ולהבין את האופן בו בריונות מיוצרת ביומיום.

מדובר ביישום של התפיסה האקולוגית לא רק כעקרון תיאורטי אלא גם כעקרון מתודולוגי. השילוב בין המתודות השונות איפשר ליישם בצורה הטובה ביותר את התפיסה האקולוגית שמבקשת לחשוב על פרטים כחלק מקבוצות שייכות רבות. בפרט, השילוב איפשר לזהות, במחקר יחיד, שבריונות וקורבנות מושפעים מהחברה הרחבה בה הכיתה נמצאת, ממאפייני בית הספר והכיתה, ומהתרבות הכיתתית וההבנייה החברתית של התלמיד/ה הדחוי/ה בה.

המעבר בין סוגי נתונים איפשר, בחלק מהמקרים, גם השוואה ביניהם. הפרק הראשון והשני מדדו קורבנות בכיתה בשני אופנים שונים. הפרק הראשון, כמו מרבית המחקר על בריונות, התבסס על דיווח אישי של התלמיד עצמו שהוא סבל מחרם חברתי. לעומת זאת, הפרק השני מדד דחייה חברתית באמצעות רשתות חברתיות. כפי שצוין מעלה, לכל מדידה יתרונותיה וחסרונותיה. בכדי להבין האם המדידה השפיעה על תוצאות הנתונים השוויתי את התוצאות של שתי המדידות בנוגע לבתי ספר מעורבים עבריים. התוצאות שזוהו במדידת רשת נמצאו בהלימה לאלה שזוהו במיצ"ב. הלימה זו מהווה תיקוף של כל אחת מהמדידות על ידי זו השניה, וכך של התוצאות שזוהו בכל פרק. בנוסף, הממצא מהווה אינדיקציה לכך שבדומה למחקרים שנעשו בעולם, גם בישראל קיים קשר הדוק בין סטטוס של ילד דחוי חברתית לפי מדידת רשת לבין דיווח אישי על קורבנות לבריונות (Gifford-Smith and Brownell 2003; Putallaz et al. 2007). אם כי זו אינדיקציה חלקית בלבד כיוון שהנתונים הושאו ברמת הכיתה ולא ברמת הפרט.

5.6. תרומה יישומית

עבודת הדוקטורט לא עסקה בפיתוח כלים יישומיים אך ניתן לשאוב ממנה מספר מסקנות יישומיות. לפני שאציג אותן שווה לציין שבעשורים האחרונים חל גידול משמעותי בתוכניות ההתערבות שמטרתן

להתמודד עם בריונות (Bradshaw 2015). ובכל זאת, מחקרי ביקורת מצביעים על הצלחה מוגבלת של

תוכניות התערבות (Bradshaw, 2015; Paluck et al., 2016; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010)⁴⁷. גם התוכניות שמתמקדות בצופים (bystanders), שנחשבות למוצלחות יותר (Swearer et al., 2010), מייצרות תוצאות מוגבלות באיכותן (Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2015). לאחרונה חוקרים הציעו שאחת הסיבות להצלחה מוגבלת זו היא האופן בו מומשגת בריונות. חוקרים אלה מציעים לחשוב על בריונות כתופעה חברתית, group phenomenon, ובהתאם על תיאוריות סוציולוגיות ככלי שיכול לסייע בהבנה של בריונות (Hymel et al., 2015; Paluck et al., 2016). ההמשגה שעולה מדוקטורט זה יכולה לתרום למאמץ זה מספר נקודות לחשיבה.

המחקר מעלה שהעדשה הסוציולוגית, שמבקשת לזהות קשרים בין מיקום חברתי לבין סדירות של תופעות, חשובה במיוחד לניתוח קורבנות לחרם ודחייה חברתית בישראל: קיים קשר הדוק בין לאום ומעמד לבין קורבנות לבריונות בכיתה⁴⁸. יש לתרגם מסקנה זו למאמצי ההתערבות שנועדו למזער קורבנות בכיתה, שכרגע אינם מייחסים להקשר הסוציולוגי משקל רב (לוק וזכריה, 2016). בהתאם

⁴⁷ המחקר המרכזי שתומך ביעילות של תוכניות ההתערבות הוא מחקרם של טופי ופרגינטון (Ttofi and Farrington 2011). במחקר זה הם מתארים 44 תוכניות ההתערבות שנכללו במטה-ניתוח. מעיון בנתונים שהם מציגים ראשית בולט שהרוב המכריע של תוכניות ההתערבות לא נמצאו מועילות בפני עצמן. אומנם החיבור שלהן מייצר אפקט מינורי שכתוצאה מהגודל העצום של המדגם הפך מובהק, אך לא השתכנענו שהדבר מעיד על יעילות רבה של התוכניות הנבחרות: רק מחקר אחד מתוך תשעה שהשתמשו בניסוי רנדומלי מצאו אפקט מובהק ובהתאם הממוצע המשוכלל של האפקט של מחקרים אלה, גם במטה-ניתוח, היה נמוך ולא מובהק ($OR=1.10$). לעומת זאת, חמישה מתוך ארבעה עשר ההערכות שמתבססות על מדידות לפני אחרי או פיקוח על התערבות מצאו שינוי מובהק ובהתאם הממוצע המשוכלל היה גבוה ועוצמתי יחסית ($OR=1.6$).

⁴⁸ לממצאים דומים אך שונים בנוגע לאלימות ראה מחקריהם של אסטור בבנישתי זעירא וחורי-כסאברי. יש לציין שמדובר בתופעות שונות ולראיה 6.2% מהתלמידים מדווחים שהיו קורבנות לבריונות לפי המדידה בה העבודה משתמשת בפרק הרלבנטי, לעומת כ-70% במדידות של אסטור בבנישתי חורי-כסאברי וזעירא.

לנתונים אלה כדאי לשקול למקד מאמצי יתר במגזר הערבי (ובית שאת בנים במגזר הערבי) ובשכונות שמאופיינות בתושבים בעלי השכלה נמוכה.

שנית, ממצאי מחקר מעלים שבבתי ספר שמערבים תלמידים יהודים וערבים, גישת בית הספר לעירוב ומאפייני העירוב משפיעים על הקשר בין לאומיות לבין קורבנות לדחייה חברתית. בהתאם, ייתכן בכיתות שמאופיינות בגיוון מעמדי, יש להשקיע מאמץ בפיתוח אידיאולוגיה בית ספרית שמתייחסת לשונות בכיתה ומתמודדת איתה כחלק מפועלו היומיומי של בית הספר.

שלישית, מרבית תוכניות ההתערבות למניעת בריונות נשענות על מודל תיאורטי שמתמקד בקורבן ובריון ולכן אינן מתאימות לבריונות הנשענת על הבניית הקורבן כמגעיל/ה, מצב בו אף תלמיד אינו בריון אך כולם יוזמים אינטראקציות של דחייה וממלאים, באינטראקציה זו או אחרת, את התפקיד שלרוב משויך לבריון עקבי על פני זמן. במקרים אלה לא ברור האם ניתן למצוא פתרון באמצעות תוכנית התערבות, וייתכן שעלינו לפתח תוכנית למעבר בין בתי ספר של תלמידים שסובלים מקורבנות חמורה. סופיה סבלה במשך שנתיים מקורבנות חמורה, ולאחר שעברה לבית ספר אחר מצבה השתפר פלאים. כשביקרת אותה בבית הספר החדש, המשפט הראשון שאמרה לי היה "יש לי כאן חברים!". גם בבית הספר החדש היא לא היתה מהתלמידות המקובלות בכיתה, אבל היא הפסיקה להיות מוקצית וניהלה חיים חברתיים נורמטיביים. דבר שעשה אותה מאושרת. לעניות דעתי, לא היה ניתן לעשות דבר למענה בענפים שכן המשגתה כמגעילה דוחה ומדבקת היתה חזקה כל כך ששום התערבות של מבוגרים לא היתה יכולה להשפיע עליה. בין אם קיימת אפשרות לסייע בתוך בית הספר ובין אם לא, עלינו להכיר במקרים אלה, וליצור תוכניות התמודדות איתן שיועברו ליועצות ולצוות בית הספר.

רביעית, יש לזכור שבית ספר הוא מבנה חברתי שמייצר בריונות. בהתחשב בכך, ייתכן שדרך יעילה להתמודד עם בריונות תהיה להגמיש את מבנה האינטראקציות שבית הספר מייצר (Walton 2005), מגמה מתחזקת ללא קשר לאלומות ושיעוריה. מחקר אפשרי יוכל להתמקד בבתי ספר דמוקרטיים, בהם תלמידים יכולים לבחור את השיעורים שהם לומדים. ניתן לבחון האם האפשרות להימנע, בניגוד ל there

is no escape שקולינס מדגיש בניתוח של בריונות (Collins, 2009), או ה No Exit אליו מתייחסים אדר ואוונס (Evans and Eder 1993), מציע לתלמידים כלי להתמודד עם בריונות. בדומה, יש מקום לבחון את האפקטיביות של תוכניות התערבות שמתמקדות בסביבה החברתית שילדים מייצרים ככזו בה בריונות היא נורמטיבית (לדוגמא Paluck et al., 2016) על ידי יישום מבוקר בישראל (לדוגמא, Garandeau, Poskiparta, and Salmivalli 2014).

לבסוף, במחשבה האקדמית והיישומית בנוגע להתערבות חסר דיון מעמיק בנוגע למתח בין אחריות של מורים והורים לבין שליטה ומשטור חייהם של ילדים⁴⁹. כדאי לגשת לשאלה זו, ולסוגיית התערבות בבתי ספר בכלל, תוך עירוב של ילדים בצוות שהוגה ומיישם תוכניות התערבות. עירוב כזה יוכל לשפר תוכניות התערבות, לפקח על האפקטיביות שלהן, ולעזור להתמודד עם בעיות אתיות באופן מושכל.

מאמצע שנות האלפיים השירות הפסיכולוגי הייעוצי של משרד החינוך לקח על עצמו להקטין את האלימות והבריונות ולשפר את האקלים הכיתתי בישראל (Fast, 2015). ואכן, בין השנים 2007-2015, חלה ירידה ניכרת בשיעור התלמידים המדווחים על קורבנות לחרם בכיתה (ראה פרק 2 תרשים 12), ממצב בו 8.4% מהתלמידים מדווחים על חרם למצב בו 5.6% מהתלמידים מדווחים על חרם, ירידה של 25%. ירידה זו התרחשה בעיקר בקרב מי שסובלים מחרם בשיעורים הגבוהים ביותר: תלמידי בתי

⁴⁹ סוגיה זו לא נידונה בדוקטורט אך היא נובעת מהמחשבה על ילדים כקבוצה מדוכאת ועל השליטה בחייהם של ילדים כסוגיה מורכבת. שאלה מרכזית היא עד כמה ובאיזה אופנים יש למשטר אינטראקציות בין ילדים. בהרצאות וראיונות שהעברתי בבתי ספר עלה שבבתי ספר רבים בישראל נאסר על ילדים, במאמץ משותף של ההורים והמורים, להקים קבוצות וואטסאפ שאינן כוללות את כל הילדים בכיתה, או להיפגש אחרי בית ספר בקבוצות שגדולות מארבעה-חמישה ילדים אלא אם כל ילדי הכיתה מוזמנים. אין מידע בנוגע ליעילות הפרקטיקות האלה, ויש מקום למחקר שיבחן זאת. לצד זאת, הדבר מעלה שאלה אתית שיש לדון בה שמציבה מצד אחד את המשטור הכבד שמאפיין פעולות אלה אל מול האחריות שיש למבוגרים – שממילא ממשטרים את חייהם של ילדים – לדאוג למנוע קורבנות בכיתה. האופנים והמידה בה מבוגרים שולטים בחייהם של ילדים הם בעלי השפעה ניכרת על סוג האינטראקציות שמתקיימות בין ילדים, והמחשבה על תוכניות התערבות אינה חיצונית לסוגיה זו. לדוגמא, ברנרד שיסל (Schissel, 1997) טוען שהפאניקה המוסרית סביב אלימות ילדים מתיישבת היטב עם תפיסה כללית שיש למשטר את חייהם של ילדים ולגנות אותם מוסרית, ולעתים אף מעצימה אותה.

הספר היסודיים ותלמידי המגזר הערבי. עם זאת, גם כיום, בזמן שאני כותב את השורות הללו, ברוב הכיתות בישראל יש ילד אחד לפחות שמדווח שהוא מוחרם על ידי תלמידי כיתתו. חשוב שנמשיך במאמץ משולב של קהילת המחקר, שפ"י וגופים נוספים בכדי למזער עד כמה שניתן את סבלם המתמשך של עשרות אלפי ילדים.

5.7. מגבלות המחקר

לכל אחד משלושת החלקים האמפיריים של המחקר מגבלות וכן גם למחקר בכללותו. החלק האמפירי הראשון מתבסס על דיווחים אישיים בנוגע לקורבנות לחרם. דיווחים אשר פגיעים להטיה לשני כיוונים: ראשית, ייתכן שתלמידים יטו שלא לספר שהם מוחרמים מחשש מבושה או מכך שבתי ספר ינקטו עמדה בעניין מבלי להתייעץ איתם. מאידך, ייתכן שתלמידים שמחרימים ילדים אחרים ידווחו שהם עצמם מוחרמים כדי להתגונן מענישה אפשרית בעתיד (טקטיקה שתוארה בפניי בראיונות עם מורים בבתי ספר). בנוסף, הנתונים אינם ניתנים לחלוקה לפי מאפייני פרט לאחר 2009 ובהקשרים בהם נידונו מאפייני פרט מדובר בניתוח שמתבסס על נתונים שהיו נכונים לפני עשר שנים, כאשר השינויים בדפוס הדיווח על חרמות מאז רבים.

הפרק השני מתבסס על דיווחים על קירבה בלבד, ולכן המדד הרשתי המיוצר ממנו, שמבקש לזהות נידוי, עלול שלא להבחין היטב בין נידוי לבין התעלמות. אומנם מחקרים קודמים תיקפו את השימוש במדד חיובי כדי לזהות נידוי אך התיקוף אינו נכון במאת האחוזים.

שנית, הפרק מתבסס על מדד שמעולם לא תוקף בפני עצמו בנוגע למתאם בינו לבין המדד הנפוץ יותר (אם כי הפחות מפורט) שמסתפק בזיהוי אחרים כחברים ולא דורש מתלמידים שיתייחסו להתנהגות ולבילוי זמן משותף.

הדיון בפרק השני מאפשר להסיק מסקנות רק בנוגע לבתי ספר המערבים יהודים וערבים בישראל ולא ניתן לייצר על בסיסו דיון בעירוב בבתי ספר באופן כללי, אלא כדיון ספקולטיבי.

לבסוף, מולטי קולינאריות בין השכלת ההורים בבית הספר שיעור התלמידים מכל לאום ואידיאולוגית השילוב מקשה על ייחוס ההבדלים בין בתי ספר לכל אחד מהמשתנים הללו.

הפרק השלישי מתבסס על אתנוגרפיה ולכן לא ניתן להכליל על בסיס הנאמר בו אלא רק להרחיב את טווח האפשרויות והמחשבה על חרמות. בנוסף, התצפית החלה לאחר שסופיה כבר היתה מנודה ולכן לא ניתן לזהות באמצעותה כיצד הגועל נוצר.

למרות מגבלות אלה, אני מאמין שהשילוב בין החלקים האמפירים מתחבר לעבודה שמקדמת את הבנתנו בנוגע לחרמות נידי ודחייה בכיתה, ומהווה צעד מדרך ארוכה שמוצבת בפני עולם המחקר, שהחלה הרבה לפני מחקר זה ותמשך הרבה אחריו, בניסיון להבין, ובתקווה גם לשפר, את האתגרים החברתיים שמאפיינים את חייהם של ילדים בכיתה.

מקורות

- אברהם, י. (2011), *לפתוח את שער הזכוכית* [גרסה אלקטרונית], פסיכולוגיה עברית, אוחר מ <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2666>
- אגמבן, ג'. (2003). הומו סאקר הכח הריבוני והחיים החשופים. בתוך לביא, שי (עורך) *טכנולוגיות של צדק: משפט, מדע וחברה* (עמ' 395-435). רעננה:רמות.
- אלי, י. מניב ע. (2011, 16 יולי), "חינכתי ילד כדי שיבואו מפלצות וירמסו אותו", NRG. אוחר מ <http://www.nrg.co.il/online/1/ART2/260/106.html>
- בינשטוק, א. (2003). *אספקט פנומנולוגי של תופעת הדחייה החברתית על ידי בני הגיל בקרב תלמידים תקינים חברתית בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים*. (עבודת דוקטורט). האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בן עמוס, א. ק. (1995). נעורים ומודרניות: התזה של פיליפ אריאס. *זמנים: רבעון להיסטוריה*, 52 (1), 40-49.
- בן-עמי, ע. (2012, 19 ינואר). נהג ההסעות הגזען מגיב: "האתיופים מסריחים, אני הקאתי בגללם". Mako אוחר מ <http://www.mako.co.il/news-israel/education/Article-c5837b52b96f431017.htm>
- בנבנישתי, ר. (2003). אלימות במערכת החינוך בישראל — תשס"ב: דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- ברקוביץ, ר., בנבנישתי, ר. (2011), "הקשר בין בריונות וקורבנות בקרב תלמידי בתי הספר", *חברה ורווחה*, 31 (2): 225–253.
- גופמן, א. (2006). *על מאפייני המוסדות הטוטאליים*. תל אביב: רסלינג.
- דגלס, מ. (2004). *טוהר וסכנה: ניתוח של המושגים זיהום וטאבו*. תל-אביב: רסלינג.
- הראל-פיש, י., וולש, ס., שטיינמן נ., לובל, ש. רייז, י., טסלר, ר., וחביב, ג'. (2016). נוער בישראל – בריאות, רווחה נפשית וחברתית, דפוס התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל: סיכום ממצאי המחקר הארצי השביעי, ניתוח מגמות בין השנים 1994-2014 והשוואה בינלאומית, אוניברסיטת בר-אילן.
- חורי-כסאברי, מ., עטר-שוורץ, ש. (2008), אלימות בקרב תלמידים בבתי ספר ערביים בישראל. *חברה ורווחה*, 28 (2-3), 203-223.
- חסון, ש. ואבו-עסבה, ח'. 2004. יהודים וערבים בישראל מול מציאות משתנה בעיות, מגמות, תרחישים והמלצות. אוחר מ https://fips.huji.ac.il/sites/default/files/floersheimer/files/hassonabuasbah_jews_and_arabs_in_israel_facing_a_changing_reality.pdf
- חמאסי, ר. (2004). "חסמים בתכנון יישובים ערביים בישראל". *מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות*. אוחר מ http://fips.huji.ac.il/sites/default/files/floersheimer/files/khamaisi_barriers_to_the_planning_of_arab_localities.pdf
- טרבלוס, ת., היימן, ט. ואולניק-שמש, ד. (2013), *בריונות באינטרנט בקרב בני נוער: מאפיינים, דפוסים והשלכות על התחום החברתי והרגשי*, עבודה לקבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה הפתוחה.
- כתריאל, ת. 1999 החלפות: טקסי חליפין בתרבות הילדים. בתוך *מילות מפתח*, 19-32, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

לוק, ע. זכריה, מ. (2016), התכנית המערכתית לקידום אקלים מיטבי ולצמצום אלימות, אוחר מ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/aklim/aklimHinuchi/YedaTeoreti/TochnitMaarachtit1.htm>

m

- מוס, מ. (2005). מסה על המתנה : צורתו וסיבתו של החליפין בחברות הארכאיות תל-אביב : רסלינג
- מזרחי, נ. (2011). מעבר לגן ולג'ונגל : על גבולותיו החברתיים של שיח זכויות-האדם בישראל. מעשי משפט ד: 51-74
- סבירסקי, ש. (1990). חינוך בישראל מחוז המסלולים הנפרדים. תל אביב: ברירות.
- סמוחה, ס. (2012). לא שוברים את הכלים: מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- סמוחה, ס. (2015). לא שוברים את הכלים: מדד יחסי יהודים ערבים בישראל 2013. המכון הישראלי לדמוקרטיה ואוניברסיטת חיפה.
- אוחר מ https://www.idi.org.il/media/4162/still_playing_by_the_rules_2013.pdf
- סטנימן, ת. (2012, 3 ינואר). קריית מלאכי: אין כניסה לאתיופים – 'יש להם ריח של פצצת אטום'. Mako. אוחר מ <http://www.mako.co.il/news-israel/local/Article-0c66bfbdbd4a431017.htm>
- פורמן, מ. (1994). ילדות כמרקחה : אלימות וצייתנות בגיל הרך. תל-אביב : הקיבוץ המאוחד.
- פוקו, מ. (2005). לפקח ולהעניש: הולדת בית הסוהר. תל אביב: רסלינג.
- פייגין, נ. טלמור, ר. ואלדר, א. (2010). לך לשחק כדורגל במקום להיכנס לצרות! מגמות מו (4): 477-499.
- קריסטבה, ג'. (2005). כוחות האימה : מסה על הבזות. תל אביב: רסלינג.
- ראובני, ת. (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי – שכיחות, השפעה, ודרכי התמודדות של קורבנות לאלימות. בתוך עזר, ח., יצחק, ג. ושגי, ר. (עורכים) אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה. מכון מופ"ת. 135-168.
- רבינוביץ', ד. (1993). נוסטלגיה מזרחית איך הפכו הפלסטינים ל"ערביי ישראל". תיאוריה וביקורת 4: 141-151.
- שעלאן, ח. ובלומנטל א. (2011). חתונת מחמוד ומורל: 'נלחמו על אהבתם'. אוחר מ <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4559675,00.html>
- שויד, א., שביט י., דלאשה מ. ואופק מ. (2014). "שילוב יהודים וערבים בבתי ספר בישראל". ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. נייר מדיניות מספר 12.

Adler, P. A., & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.

Adler, P. A., & Adler, P. (1996). Preadolescent clique stratification and the hierarchy of identity. *Sociological Inquiry*, 66(2), 111-142.

Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.

Ahmed, S. (2014), *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Akiba, M. (2004), "Nature and Correlates of Ijime: Bullying in Japanese Middle School", *International Journal of Educational Research*, 41(3), 216–236.

- Alanen, L. (2005). Childhood as generational condition. In Jenks, C. (ed) *Childhood: Critical concepts in sociology*, (Vol. 1). Taylor & Francis.
- Alanen, L. (2014). Theorizing Childhood. *Childhood*, 21(1), 3–6.
- Albright, J. J. & Marinova D. M. (2010), "Estimating Multilevel Models using SPSS, Stata, SAS, and R," <http://www.indiana.edu/~statmath/stat/all/hlm/hlm.pdf>
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Ambert A. M. (1986). Sociology of sociology: the place of children in North American sociology. In Adler P. & Adler P. A. (eds.) *Sociological Studies of Child Development*. Vol. 1, pp. 11–31.
- Anderson, N. B. (2000). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood : A Social History of Family Life*. New York : Vintage Books.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444.
- Asher, S & Coie J. (1990), *Peer rejection in childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child development*, 65(4), 1054-1067.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Haj-Yahia, M. M., Zeira, A., Perkins-Hart, S., Marachi, R., & Pitner, R. O. (2002). The Awareness of Risky Peer Group Behaviors on School Grounds as Predictors of Students' Victimization on School Grounds: Part II-Junior High Schools. *Journal of school violence*, 1(3), 57-76.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Vinokur, A. D., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 91-118.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Marachi, R. (2006). Making the case for an international perspective on school violence: Implications for theory, research, policy, and assessment. In Jimerson S.R. & Furlong M.J. (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, Erlbaum, Mahwah, NJ , pp. 257-273.
- Astor, R. A., Pitner, R. O., & Duncan, B. B. (1996). Ecological approaches to mental health consultation with teachers on issues related to youth and school violence. *Journal of Negro Education*, 65(3), 336–355.
- Ayton, K. (2012). Differing pupil agency in the face of adult positioning. *Ethnography and Education*, 7(1), 127-141.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29–44.
- Bauman, Z. (2006). Children make you happier... and poorer. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 5-10.

- Beck, U.(1992). Risk society: Towards a new modernity. London: Sage.
- Beckert, J. (2010). Institutional Isomorphism Revisited: Convergence and Divergence in Institutional Change. *Sociological Theory*, 28(2), 150–166.
- Bekerman, Z. (2004) Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-ridden Areas: bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel, *Teachers College Record*, 106(3), 574-610.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21–37.
- Bellmore, A., Nishina, A., You, J., & Ma, T. (2012). School context protective factors against peer ethnic discrimination across the high school years. *American Journal of Community Psychology*, 49(1–2), 98–111.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Estrada, J. N. (2008). School violence assessment: a conceptual framework, instruments, and methods. *Children & Schools*, 30(2), 71–81. <http://doi.org/10.1093/cs/30.2.71>
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763–782. [http://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](http://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
- Beran, T. (2008). Stability of Harassment in Children: Analysis of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth Data. *The Journal of Psychology*, 142(2), 131–146. <http://doi.org/10.3200/JRLP.142.2.131-146>
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American journal of orthopsychiatry*, 82(1), 67.
- Bloch, M. (1999). Commensality and poisoning. *Social Research*, 66(1), 133-149.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 685-697.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315–329.
- Bradshaw, C. P. (2015), "Translating Research into Practice in Bullying Prevention", *American Psychologist*, 70 (4), 322–332.
- Brannen J & O'Brien M. (1995). Childhood and the sociological gaze: paradigms and paradoxes. *Sociology*, 29, 729–737

- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1994). *Ecological models of human development* (2nd ed., Vol. 3). Oxford, England: Elsevier Science
- Burk, L. R., Armstrong, J. M., Park, J.-H., Zahn-Waxler, C., Klein, M. H., & Essex, M. J. (2011). Stability of early identified aggressive victim status in elementary school and associations with later mental health problems and functional impairments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 225–38.
<http://doi.org/10.1007/s10802-010-9454-6>
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2007). Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention. In Zins, J. E. M. Elias, J., & Maher, C. A. (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* New York: Haworth Press, pp. 339–366.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520–529.
<http://doi.org/10.1002/ab.20320>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (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(suppl 2), 61–64. <http://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Coie, J. D. (1990), "Toward a theory of peer rejection", in S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*, New York: Cambridge Univ. Press, pp. 365–402.
- Coleman, J. (1961). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton, NJ: Princeton.
- Collins, R. (2008), "The Micro-Sociology of Violent Confrontations", in *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton: Princeton University Press.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 160-177.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington DC: Joseph Henry Press.
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*, New York: The Free Press.
- Craig, Wendy M., Debra Pepler and Rona Atlas (2000), "Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom", *School Psychology International*, 21 (1), pp. 22–36. <http://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal*

- of Public Health, 54 Suppl 2, 216–24. <http://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Crick, N. R. Murray-Close, D., Marks, P. E. L., Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and Peer Relationships in School-Age Children. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, 287.
- Crivello, G., & Boyden, J. (2014). On childhood and risk: an exploration of children's everyday experiences in rural Peru. *Children & Society*, 28(5), 380-391.
- Cunningham, H. (1998). Histories of childhood. *The American Historical Review*, 103(4), 1195-1208.
- Danby, S., & Baker, C. (1998). What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. in Ian Hutchby, Jo Moran-Ellis (eds) *Children and social competence: Arenas of action*, 157-186.
- DeMaris, A. (1995). A tutorial in logistic regression. *Journal of Marriage and the Family*, 57(4), 956-968.
- DeVoe, J.F. & Bauer L. (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.
- Dijkstra J.K., Lindenberg S.M., Veenstra R. (2008) Beyond the classroom norm: The influence of bullying of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36:1289–1299
- Dodge, K. A. (1991), The Structure and Function of Reactive Aggression, in D. J. Pepler and K. H. Rubin, (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 201–218.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., ... Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907–914. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2008.13930>
- Duncan, N. (1999) *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. Routledge, London.
- Durkheim, E. (2001). *The elementary forms of religious life*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkin, K., Hunter, S., Levin, K. A., Bergin, D., Heim, D., & Howe, C. (2012). Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology*, 42(2), 243–251. <http://doi.org/10.1002/ejsp.870>
- Echols, L., & Graham, S. (2016). For Better or Worse: Friendship Choices and Peer Victimization Among Ethnically Diverse Youth in the First Year of Middle School. *Journal of youth and adolescence*, 1-15.
- Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., Donnelly, P. D., de Matos, M. G., ... & Currie, C. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 643-650.
- Ellwood, C., & Davies, B. (2010). Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive

- analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85-98.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Espelage, D. L., Green, H. D., & Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New directions for child and adolescent development*, 2007(118), 61-75.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espelage, D. 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*, Mahwah, N. J: Erlbaum, pp. 15–35.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Evans, C., & Eder, D. (1993). "NO EXIT" Processes of Social Isolation in the Middle School. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(2), 139-170.
- 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://doi.org/10.1177/0003122410396196>
- Faris, R., & Felmlee D. (2014), "Casualties of Social Combat: School Networks of Peer Victimization and their Consequences", *American Sociological Review*, 79 (2), 228–257. <http://doi.org/10.1177/0003122414524573>
- Farmer, T. W., Leung, M. C., Pearl, R., Rodkin, P. C., Cadwallader, T. W., & Van Acker, R. (2002). Deviant of diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 611.
- Fast, I. (2016). Understanding educational policy formation: the case of school violence policies in Israel. *Sociology of education*, 89(1), 59-78.
- Fisher, C.B. (2013). Confidentiality and disclosure in non-intervention adolescent risk research. *Applied Developmental Science* 17, 88-93. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.775915>
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105-117.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J., & Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A Report of the Nation's Youth*. National Center for Missing and Exploited Children, Washington, DC.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 37-53.

- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 981-991.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41(4), 235-284.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Rituals: Essays on Face-to-Face Interaction*. New York NY Pantheon.
- Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Maternal and Child Health Journal*, 16(8), 1625-35.
- Goldsmith, P. A. R. (2004). Schools ' Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict. *Social Problems*, 51(4), 587-612. <http://doi.org/10.1525/sp.2004.51.4.587>
- Goldstein, S. E., Young A. & Boyd C. (2008), Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate, *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (6), 641-654.
- Goodwin, M. H. (2008), *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*, Oxford: Blackwell.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior*, 32(4), 343-357.
- Gross, N. (2009). A Pragmatist Theory of Social Mechanisms. *American Sociological Review*, 74(3), 358-379. <http://doi.org/10.1177/000312240907400302>
- Guerra, N. G., Williams, K. R., and Sadek S. (2011), "Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study", *Child Development*, 82 (1), pp. 295-310.
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive behavior*, 40(3), 214-228.
- Gustafson, K. (2009). Us and them – children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education* 4 (1): 1-16.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The Roles of Ethnicity and School Context in Predicting Children's Victimization by Peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201-223.
- Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood*, 8(4), 928-940.
- Harel-Fisch, Y., Abeen, Z., & Navot, M. (2016). *Growing Up in the Middle East: the daily lives and well being of Israeli and Palestinian youth*. New York: Nova Publishers.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure, *Educational Research*, 50 (4), 333-345.
- Hartley, H. O., Sielken, R. L., & Hartley, H. O. (1975). A "Super-Population Viewpoint" for Finite Population Sampling

- A "SUI'ER-POPULATION VIEWPOINT" FOR FINITE L'OI'ULATION SAMPLING. *Source: Biometrics*, 3112971(2), 411–422.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 513–527. <http://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*. John Wiley & Sons.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279-309.
- Heeringa, S., West, B., & Berglund, P. (2010). *Applied survey data analysis*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis.
- Hendrick, H. (1997). Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. In James, A. & Prout A. (eds) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, pp. 34-62.
- Herzog, H. (1998). Double marginality: Oriental and Arab women in local politics. *Ethnic Frontiers and Peripheries: Landscapes of Development in Inequality in Israel*. Westview Press, Boulder, 289-299.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research : Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 14(3), 206–21.
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why don't anthropologists like children?. *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Hong, J. S., Lee, J. Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D. U. & Tyrone R. J. (2016). "Understanding the Correlates of Face-to-Face and Cyberbullying Victimization Among U.S. Adolescents: A Social-Ecological Analysis." *Violence and Victims*, 31(4), 638–663.
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children and Society*, 25(4), 268–277. <http://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x>
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. *Peer rejection in childhood*, 156-186.
- Ireland, J. L. (1999). Bullying behaviors among male and female prisoners: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 25(3), 161–178.

- Prout, A. & James, A. (eds) (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press
- Jenks, C. (1982) *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. London: Batsford
- Jenks, C. (2005). *Childhood*, Abingdon: Routledge.
- Joffe, C. (1973). The Impact of Integration on Early Childhood Education. Retrieved on march 1st 2016 from
- Junehui, A. 2010. 'I'm Not Scared of Anything' : *Emotion as social power in children's worlds*. *Childhood* 17: 94-112.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17(5), 393–400. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x>
- Kahle, L., & Peguero, A. A. (2015). Bodies and Bullying: The Interaction of Gender, Race, Ethnicity, Weight, and Inequality with School Victimization. *Victims & Offenders*, 12(2), 1–23.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319 (7206), 348-351.
- Katriel, T. (1987). “Bexibùdim!”: Ritualized sharing among Israeli children. *Language in Society*, 16(03), 305-320.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <http://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kelly, D. (2011), *Yuck!: The Nature and Moral Significance of Disgust*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Khan, M. H. R., & Shaw, J. E. H. (2011). Multilevel logistic regression analysis applied to binary contraceptive prevalence data. *Journal of Data Science*, 9, 93–110.
- Khazzoom, A. (2003). The great chain of Orientalism: Jewish identity, stigma management, and ethnic exclusion in Israel. *American Sociological Review*, 68(4), 481-510.
- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, 33, 914–923.
- Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse and Neglect*, 35(4), 273–282. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.004>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Avi Astor, R., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology*, 34(3-4), 187-204.
- Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 21-40.
- Kurzban, R., & Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: the functions of social

- exclusion. *Psychological bulletin*, 127(2), 187.
- Lahelma, Elina (2004), "Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School", *Educational Research and Evaluation*, 10 (1), pp. 3–19.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Levi-Strauss, C. (1993), 'Father Christmas Executed', pp. 38-54, in D. Miller (ed.), *Unwrapping Christmas*, Oxford: Clarendon Press.
- Levy-Bruhl, L. (1910). La mentalité primitive [archive] in "Champs classiques", 2010, p. 658.
- Lindsay, G. (2000). 'Researching Children's Perspectives: Ethical Issues', in A. Lewis and G. in Lindsay (ed) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Mandel, I. N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of contemporary ethnography* 16, 433-467.
<https://doi.org/10.1177/0891241688164002>
- Marx, E. (1976). *The Social Basis of Violent Behavior: A Social Anthropological Study of an Israeli Immigrant Town*. London: Routledge.
- Massarwi, A. A., & Khoury-Kassabri, M. (2017). Serious physical violence among Arab-Palestinian adolescents: The role of exposure to neighborhood violence, perceived ethnic discrimination, normative beliefs, and, parental communication. *Child Abuse & Neglect*, 63, 233–244.
- Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322-334.
- Mayall, B., Bendelow, G., Barker, S., Storey, P. & Veltman, M., (1996), *Children's Health in Primary Schools*, London : Falmer Press.
- McDougall, P & Vaillancourt T. (2015), "Long-Term Adult Outcomes of Peer Victimization in Childhood and Adolescence: Pathways to Adjustment and Maladjustment", *American Psychologist*, 70 (4), pp. 300–310.
- McFarland, D. A., Moody, J., Diehl, D., Smith, J. A., & Thomas, R. J. (2014). Network Ecology and Adolescent Social Structure. *American Sociological Review*, 79(6), 1088–1121.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., & Johnson, J. (2011). Diagnostic efficiency of several methods of identifying socially rejected children and effect of participation rate on classification accuracy. *Journal of School Psychology*, 49(5), 573-595.
- Merten, D. (1996), "Visibility and Vulnerability Responses to Rejection by Nonaggressive Junior High School Boys", *The Journal of Early Adolescence*, 16 (1), 5–26.
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4),

- Mesch, G. S. (2012). Technology and youth. *New Directions for Student Leadership*, 2012(135), 97-105.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of education*, 128-149.
- Miller, W. I. (1998), *The Anatomy of Disgust*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Milner, M. (2004), *Freaks, Geeks, and Cool Kids: Teenagers in an Era of Consumerism, Standardized Tests, and Social Media, Second Edition*, New York: Routledge
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–70.
<http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Moinian, F. (2006). I can tell it as it is! Exploring how children write and talk about themselves in school. *Ethnography and Education*, 1(2), 231-246.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716.
- Morgan, S. P., & Teachman, J. D. (1988). Logistic regression: Description, examples, and comparisons. *Journal of Marriage and Family*, 50(4), 929-936.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315–335.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. *JAMA*, 285(16), 2094. <http://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., & Williams, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(2), 91.
- Nielsen, M. B., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2010). The impact of methodological moderators on prevalence rates of workplace bullying. A metaanalysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 955. <http://doi.org/10.1348/096317909X481256>
- Nodelman, P. (1992). The other: Orientalism, colonialism, and children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 17(1), 29-35.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Offer, S. (2004). The Socio-economic integration of the Ethiopian community in Israel. *International Migration*, 42(3), 29-55.
- Oldman, D. (1994). Childhood as a mode of production in Mayal, B. (ed) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. 153-167. PA: Taylor & Francis.

- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17, 361–374.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–80. <http://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Orwell, G., (1937), *The Road to Wigan Pier*, Harmondsworth: Penguin.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive behavior*, 26(1), 67-83.
- Peguro, A. 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. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2012.00459.x>
- Pepler, D., Craig, W.M., & O'Connell, P. (1999). Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In A.Slater & D.Muir (Eds.), *Developmental psychology: An advanced reader*, Malden, MA: Blackwell Publishers, pp. 440–451.
- Pescosolido, B. A., & Martin, J. K. (2015). The stigma complex. *Annual review of sociology*, 41, 87-116.
- Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2014). Bullying in German Boarding Schools: A Pilot Study. *School Psychology International*, 35(6), 580–591. <http://doi.org/10.1177/0143034314525513>
- Probyn, E., (2000), *Carnal Appetites: Food Sex Identities*, London: Routledge.
- Prinz, J. J. (2007). Can moral obligations be empirically discovered?. *Midwest Studies in Philosophy*, 31(1), 271-291.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults?. *Childhood* 9, 321-341. doi.org/10.1177/0907568202009003045
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Qvortrup, J. (1997). A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children's right to be heard. In Prout A. & James A. (eds) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke : Falmer Press, pp. 85-106.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M² : Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation.

- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In Featherstone M. Lash S. & Robertson R. (Eds.), *global maternities*, London: Sage, pp. 25-44.
- Rodkin, P. C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. In Espelage, D.L. & Swearer S.M. (Eds.), *Bullying in American schools*. Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 87-106
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321.
<http://doi.org/10.1037/a0038658>
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175–204. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00336.x>
- Rohlf, H., Krahé, B., & Busching, R. (2016). The socializing effect of classroom aggression on the development of aggression and social rejection: a two-wave multilevel analysis. *Journal of school psychology*, 58, 57-72.
- Rolider, A., & Ochayon, M. (2005). Bystander Behaviours Among Israeli Children Witnessing Bullying Behaviour In School Settings. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 23(2), 36–39. <http://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2005.00330.x>
- Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. (2008). Disgust. In: Lewis, M. & Haviland-Jones, J.M. (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, pp. 757–776.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- And peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161–1171. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two-Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, 24(May 1997), 205–218.
[http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 322-340.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258.
<http://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents.

- Computers in Human Behavior*, 33, 32–38. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin R. L. (2005). Victimization in the Peer Group and Children's Academic Functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425–435.
- Sealand J. (2003). *The Failed Century of the Child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the middle ages*. Taylor & Francis.
- Shanahan, S. (2007). Lost and Found: The Sociological Ambivalence Toward Childhood. *Annual Review of Sociology*, 33, 407–428. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131808>
- Sharp, S & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge
- Skiba, R., & Simmons, A. B. (2004). Beyond Guns , Drugs and Gangs : The Structure of Student Perceptions of School Safety. *Journal of School Violence*, 32(2–3), 149–171. http://doi.org/10.1300/J202v03n02_09
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 249–255.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
- Smith, P.K. Junger-Tas, J. Olweus, D. Catalano, R. & Slee P. (Eds.), (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York : Routledge.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565–581. <http://doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Smith, S., Van Tubergen, F., Maas, I., & Mcfarland, D. A. (2016). Ethnic Composition and Friendship Segregation: Differential Effects for Adolescent Natives and Immigrants. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1223–1272. <http://doi.org/10.1086/684032>
- Solsberg, A. (1997). Negotiating childhood: changing construction of age for Norwegian children. In Prout A. & James A. (eds) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke : Falmer Press.
- Svahn, J., & Evaldsson, A.-C. (2011). “You could just ignore me”: Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices. *Childhood*, 18(4), 491–508. <http://doi.org/10.1177/0907568211402859>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <http://doi.org/10.3102/0013189X09357622>

- 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. <http://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tarabuls, T., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyber bullying among teenagers in Israel: an examination of cyber bullying, traditional bullying, and socioemotional functioning. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(6), 707-720.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." the discourse of harassment in student groups. *Aggressive behavior*, 29(2), 134-154.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (88), 27–53. <http://doi.org/10.1002/cd.23220008805>
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21. <http://doi.org/10.1111/bjep.12032>
- Thornberg, R. (2011), "'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research", *Children and Society*, 25 (4), 258–267. <http://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Thornberg, R. (2015). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <http://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, Piscataway, N. J: Rutgers University Press.
- Ttofi, M. M., & Farrington D. P. (2011), Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review, *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <http://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495. <http://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176. <http://doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2009). Bullying and Victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1–11.
- Viala, E. S. (2014). The fighter, the punk and the clown: How to overcome the position of victim of bullying? *Childhood* 22(2), 217-230.
- Walton, G. (2005). The notion of bullying through the lens of Foucault and critical theory. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 55-73.

- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.
- Williams, K. D. (2009). Ostracism. A Temporal Need-Threat Model, *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275–314.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(8), 989–1002.
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80–98.
- Zelizer, V. A. R. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.
- Zelizer, V. A. R. (1997). *The social meaning of money*. Princeton University Press.
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2013). Integrated Education in Conflicted Societies: is there a need for new theoretical language?. *European Educational Research Journal*, 12(3), 403-415.

strategies open to stigmatized group members: the empowerment of the stigmatized identity (e.g. queer), or the neutralization of the stigma through skillful interaction.

The thesis findings can be organized into three main themes: *Herem*, at least in some cases, and probably in the more acute incidents, is a process of social construction in which disgust plays a key role; the likelihood of becoming a victim of such a process is strongly affected by a student's social position – race/nationality, class, sex, and interactions between these positions; the relationship between students' social position and victimization is determined by how schools shape integration.

These findings indicate that class features have an overwhelming affect on bullying rates, victim characteristics, and the ways in which bullying is manufactured. The last portion of the thesis discusses how these findings might be relevant to intervention programs, in the hope that they might contribute to efforts dedicated to reducing bullying rates and improving children's lives in schools.

significant collective operation, demanding discipline and cooperation between dozens of students. Most students conformed to its demand that they humiliate and reject Sofia every time they encountered her, braving the staff's opposition to the practice.

I argue that this “bullying without bullies” was constructed on the shared basis of a feeling of disgust towards Sofia. That other students found Sofia disgusting is not in doubt: they said “yuck” when she entered the room, kept a distance from her, performed gestures mimicking washing and cleaning themselves after contact with her, treated objects Sofia touched as infectious, even when they asked her to borrow them, and played a game in which she was the source of an infectious disease. I describe and analyze the role played by disgust with Sofia in the social organization of social rejection, emphasizing two social mechanisms: fear of contact and deprivation of social rights.

Previous studies have addressed the social construction of rejected children as disgusting, as part of the bullying process (Goodwin, 2008; Thornberg, 2015). I go a step further by pointing out a hitherto overlooked relationship between this absence of a leading bully and a pervasive feeling of disgust with the rejected child.

As part of this discussion, I refer to recent efforts to conceptualize bullying as stigma. Most accounts of stigma, for example Aids-related stigma or disability related stigma, hinge upon a latent notion of mass society, a social formation which differs completely from closed classroom societies. I suggest that this discrepancy has overwhelming consequences, as it makes it extremely difficult for stigmatized students to adopt the two main resistance

Bilingual and Hebrew Schools also differ with respect to the percentage of Arab and Jewish students in a class and in relation to students' parents' education. The analysis takes these differences into account and the chapter explores the effect of class identity structure and students' parents' education on the relationship between national identity and victimization.

The third empirical chapter compliments the statistical analysis performed in the first two chapters. It uses ethnography and micro sociology to illuminate how bullying is continuously manufactured in students' everyday lives, by analyzing a case study of a rejected student in school (Sofia – a pseudonym). Bullying studies predominantly rely on a questionnaire-based methodology and ethnographic studies into bullying and social rejection are sparse (Mishna, 2004; Horton, 2011; Thornberg, 2015). The quantitative emphasis in bullying studies has shaped the theorization of bullying, which is conceptualized through a social roles theory that focuses on bullies and victims, assuming – explicitly or implicitly – the figure of the bully who picks on victims as a central explanatory factor.

Sofia's case study does not jibe with this conceptualization. Sofia was definitely a victim, but there was no leading bully or leading aggressor who victimized her. I term this practice "bullying without bullies." This dynamic, which was documented in previous studies as well (Thornberg, 2015), poses a challenge to common bullying theorization.

The second portion of the chapter explores how, in the absence of a bully, a far-reaching project such as social rejection could be generated and maintained. Sofia's rejection was a

are highly educated. Therefore, it raises questions regarding discrimination in class. This is the focus of the second empirical chapter of the thesis.

The second chapter focuses on classes integrating Arab and Jewish students, and analyzes the relationship between school victimization and race/nationality. Studies on race/ethnicity and its association with victimization have shown discrepancies in their results depending on the school studied (Hong and Espelage, 2012). This led scholars to argue that integration features affect the relationship between race and victimization (Swearer and Hymel, 2015), a conclusion echoing Astor and Benbenishty's (2015) study on school violence, which showed that school context strongly impacts school violence. Accordingly, the second chapter of this thesis focuses on school and class features and examines which factors engender victimization of underprivileged children – in this case, Arab students – and what features protect them from victimization.

Integrated schools in Israel have a unique structure in that they can be divided into two distinct types – bilingual and Hebrew schools – that differ greatly with respect to integration features. This structure enables an examination of how ideology that guides integration can also shape school victimization. The chapter finds a dual pattern: in Hebrew schools, Arab students are at higher risk of being socially rejected, while in bilingual schools, it is Jewish students who tend to be socially rejected in class. This pattern strongly supports the aforementioned hypothesis: social context has an overwhelming effect on the relationship between identity (racial/national) and victimization.

network data gathered in integrated schools. The third chapter is based on fourteen months of ethnographical study and focuses on a case study of severe school bullying. Each of the data sets illuminate social rejection and bullying from a different perspective.

The analysis in the first empirical chapter is conducted at the macro level of the general society. Its main finding is that students coming from underprivileged national or socioeconomic backgrounds are at higher risk of falling victim to *herem*. The gap between victimization rates in the Jewish and Arab sectors is especially pronounced: In the Arab sectors rates are 3.42 times higher than in the Jewish sector.

According to Benbenishty and Astor (2005: 156-157), "any comparison between Jews and Arabs (vis à vis school violence) has to take into account not only different cultural issues, heritage, and belief system but also major political conflicts, power imbalance, and gaps in sociological and political status." We may draw support for this statement based on the observable gap in *herem* victimization. Victimization rates are in complete concordance with a group's marginality: *herem* rates are highest in the Bedouin sector, rates in the Arab sector are higher than in the Druze sector, and *herem* rates in the Jewish sector are lowest. Future studies should explore the social mechanisms mediating social marginality and rates of school *herem*.

Another macro level finding is the high rates of victimization among students whose parents' education levels are low. Since this finding is robust also when controlling for mean parents' education in each class, it indicates high rates of victimization among students who share a class with children coming from privileged backgrounds, i.e., students whose parents

the social position of students and their families: socioeconomic background, nationality, and ethnicity. Secondly, the study explores the association between school and class features and victimization. In this regard the study focuses on classes integrating Jewish and Arab students, aiming to understand the contexts in which nationality affects the risk of being victimized, and mainly how school ideology regarding integration shapes the relationship between nationality and victimization. Thirdly, the study analyzes mechanisms which generate and maintain school bullying and social rejection in everyday life.

In order to fulfill these diverse goals, the thesis implements the ecological perspective not only as a theoretical, but also as a methodological guide. Each chapter draws on a unique data set, selected according to the level of analysis of the chapter. Integrating different methods enables, in a single research piece, an exploration of how bullying and victimization are affected by the general society, various school features, and the children's culture.

The first empirical chapter of the thesis draws on students' personal testimonies in which they indicate whether they were victims of *herem*⁵⁰. The second chapter uses social

⁵⁰ An emic term for school bullying used both by children and adults. *Herem* is a biblical word, its first known use is in the fifth book of the Torah in which God commands Israel to boycott the other nations/people living in the Promised Land (New Jerusalem Bible, Deuteronomy 7. 1-3). It is justified as a mean to prevent mixed marriages that in turn might result in the worshipping of other gods (ibid).

Among Jewish communities, the word is used to indicate the casting out of a community member. Two famous figures that were subjected to *Herem* are Baruch Spinoza and Uriel da Costa. The word is also used to indicate economic boycott, e.g., both the economic boycott of South Africa and the Palestinian BDS movement.

Students in Israel are heavily occupied with *Herem*. This was evident in the ethnography that the third part of the study is based upon, especially in an open writing exercise in which two out of four working groups decided to focus on *Herem*.

English Abstract

Children spend a considerable amount of their time in school, an institution predicated on powerful hierarchical relations between teachers and students (Coleman, 1961; Foucault, 1995: 178) and one in which social networks are characterized by high density and low diversity (Collins, 2008: 1655-166).

One of the troubling features of school life is a high rate of social violence. Students worldwide fall victim to ostracism, bullying, and social rejection. Many of them are afraid to go to school and are insulted and humiliated on a daily basis. Such harassment can in some cases persist for years (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, and Chauhan, 2004), and render a student's life one of continuous agony.

Most academic research on school victimization draws on a psychological, individualist perspective (Faris and Felmlee, 2014; Galloway and Roland, 2004), and the sociological discussion on bullying – a social violence par excellence – is at the margins of scholarly research. This thesis offers an analysis of school victimization in Israel from a sociological perspective. The analysis is premised on the “new sociology of childhood” (James and Prout, 1997; Corsaro, 1997), and draws heavily on the ecological perspective vis à vis students' social life in school (Bronfenbrenner, 1981; Benbenishty and Astor, 2005; Espelage and Swearer, 2004).

The thesis analyzes bullying victimization in multiple contexts. Firstly, the study examines the relationship between school victimization and the social position of students and

Tel Aviv University

The Gershon H. Gordon Faculty of Social Science
Department of Sociology and Anthropology

The Ecology of Social Ostracism (*Herem*) in Israeli Schools

Eran Hakim

Thesis submitted for the degree of "Doctor of Philosophy"

September. 2017

Tel Aviv University

The Gershon H. Gordon Faculty of Social Science
Department of Sociology and Anthropology

The Ecology of Social Ostracism (*Herem*) in Israeli Schools

Eran Hakim

Thesis submitted for the degree of "Doctor of Philosophy"

September. 2017