



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 6 מאי 2016

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**פיתוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם
הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט**

ענת כורם

פיתוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט¹

ענת כורם²

הכיתה עבדה בקבוצות, ושירה קמה לזרוק דבר מה בפח האשפה. כאשר חזרה למקומה, קראה לעברה אחת התלמידות: "שבי כבר, נודניקית". המורה, שהייתה בקרבת מקום, פנתה אל שירה ואמרה: "למה את שותקת? פעם אחת תעני ותראי שיש לך פה!". שירה התבוננה במורה ולא אמרה דבר.

תקציר

הקנטות בין ילדים שכוחות בחיי בית הספר, וכיום נוספה להן זירת האינטרנט. להיחשפות מתמשכת לאלימות מילולית יש השלכות שליליות על התפתחות הילד, ובהן פגיעה בתחושת המוגנות, בדימוי העצמי, הסתגרות והימנעות מסיטואציות חברתיות. מאמר הגות זה ממוקד בפיתוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם המצבים הללו, דהיינו בפיתוח היכולת שלהם להגן על עצמם. הוא מבוסס על שילוב בין סקירת ספרות לידע מבוסס-פרקטיקה, ותרומתו המרכזית היא בארגון הרעיונות ובהצגתם במסגרת חשיבה תלת-שלבית המיועדת ליישום בהקשרים חינוכיים. כל שלב מוסבר תוך קישור לפועלו של איש החינוך. פיתוח הכשירות להתמודד עם הקנטות יתרום לרווחתם הנפשית של כלל התלמידים ויסייע להם להתנהל בחברה דמוקרטית מרובת תרבויות. מילות מפתח: אלימות מילולית, אלימות מקוונת, הקנטות, כשירות חברתית, שונות.

מבוא

תופעת ההקנטות, המסורתית והמקוונת, הולכת ומתרחבת. לתופעה יש השלכות שליליות על התפתחות הילד ועל תחושת המוגנות שלו. מערכת החינוך מקדישה חשיבה רבה להתמודדות עם אלימות ומפעילה תכניות התערבות שונות, אך טרם נמצא מענה יעיל לתופעה. כיוון חדש המודגש במחקר בן זמננו הוא העצמת הילדים מבחינה רגשית וחברתית וחיזוק יכולת ההתמודדות שלהם במצבים הללו. מאמר הגות זה ממוקד בגישה זו ומבקש לפתח אותה. לאנשי החינוך מוצעת בו מסגרת חשיבה תלת-שלבית המיועדת לטיפוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם מצבי הקנטות שונים.

אלימות מילולית והשלכותיה

המחקר בנושא האלימות בכתיב הספר החל להתפתח בישראל בשנות השמונים של המאה הקודמת (הורוביץ, 2006). מבין סוגי האלימות השונים, ימוקד מאמר זה באלימות מילולית פעילה וישירה, שהיא אחד משמונת הטיפוסים בטיפולוגיה של בוס (Buss, 1961 וראו גם הורוביץ, 2006). סוג אלימות זה מתייחס לביטויים מילוליים, הנמסרים לזולת ישירות, באופן פעיל, כגון הקנטות והטחת עלבונות³. מבין השותפים לאינטראקציה בקבוצת השווים, יושם הדגש על מקבל העלבון, דהיינו על התלמיד, ועל האופן שבו אפשר לסייע לו לפתח כשירות להתמודד עם המצבים הללו בבית הספר ובעולם הווירטואלי.

1 מחקר זה נתמך בידי רשות המחקר, ההערכה והפיתוח במכללת לוינסקי לחינוך.
2 ד"ר ענת כורם מרצה במגמה לייעוץ חינוכי בבית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס, האוניברסיטה העברית ובפקולטה לחינוך במכללת לוינסקי.
3 לעומת סוגים אחרים של תוקפנות מילולית פעילה ובלתי ישירה, כגון הפצת שמועות.

מאמר זה אינו ממוקד בתופעות קיצון, כגון "בריונות" (המאופיינת בהבדלי עוצמה בין תוקף לבין קורבן ובדפוס חוזר ונשנה של יחסים) וביוש ברשת האינטרנט (Shaming). עם זאת, חלק מתכניו עשויים להיות רלוונטיים גם ביחס לתופעות הללו. הדגש במאמר הוא על שיקולי דעת פסיכולוגיים להתמודדות עם אלימות מילולית.

אלימות מילולית היא תופעה שכיחה בחיי בית הספר. היכולת להתבטא במילים במקום בפעולות מתפתחת בילדות, והיא כוללת עריכת משא ומתן לצורך הבעת צרכים, רצונות, מחשבות ורגשות. כחלק מהתפתחות זו, בעת כעס (או תחושה שלילית אחרת) גוברת הנטייה של הילדים להטיח בזולת עלבון מילולי (Hartup & Laursen, 1993). מסיכום מחקרים (היימן ואולניק-שמש, 2014) עולה ששכיחות האלימות המקוונת בקרב תלמידים מגיעה לשיאה בחטיבות הביניים.

במחקר מקיף שנערך במערכת החינוך בישראל (בבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור אבי, 2006) נמצא שקללות, לעג ועלבונות הם התנהגויות רווחות בחיי בית הספר, וכמעט כל התלמידים נחשפו לאלימות מילולית. בדוח ביניים בנושא ניטור האלימות בבתי הספר בישראל (ראמ"ה, 2011) נבדק המדד "קורבנות לאלימות מילולית": התלמידים נשאלו אם מישהו קילל אותם בכוונה לפגוע בהם, לעג להם, העליב אותם או השפיל אותם במילים במהלך החודש האחרון. נמצא ש-47% מתלמידי כיתות ד'-ו', 39% בקרב תלמידי ז'-ט' ו-28% מתלמידי י'-יא' דווחו שאכן כך היה.

האלימות המקוונת מתפתחת במהירות בעשור האחרון בקרב ילדים ומתבגרים (היימן ואולניק-שמש, 2014). לתופעה זו מאפיינים ייחודיים, כגון אנונימיות המשתמש, הסרת עכבות, האפשרות להגיע לקהלים נרחבים, תיעוד האירוע ויצירת חוויה מתמשכת, נגישות גבוהה לביצוע האלימות ולהיחשפות אליה ואמצעי פגיעה מגוונים (בוניאל-ניסים, 2010; היימן ואולניק-שמש, 2014). לעומת האלימות המסורתית, אלימות זו מלווה את הילד גם בזירה הביתית, וכרוכה במידה מוגברת של חוסר מודעות מצד הפעילים ברשת למעשיהם (שם).

על אף ההבדלים הללו נמצא שבין שתי הזירות יש דמיון. לרוב, אותם ילדים סופגים בהם את האלימות (טרבלוס ואחרים, 2011), וישנו גם חשש לזליגה של הקנטות מזירה אחת לזירה אחרת (בוניאל-ניסים, 2010). ילדים שהם מושא לאלימות מקוונת מדווחים על רמה נמוכה יחסית של תמיכה מ"אחרים משמעותיים" ומהסביבה (היימן ואחרים, 2014). עוד נמצא שאי-אפשר לסווג אנשים צעירים רק כקורבנות או רק כמצייקים, אלא הם משתתפים לרוב בשני התפקידים, לרבות כצופים מהצד (Price & Dalgleish, 2010). על בסיס תאוריית החליפין החברתי, שלפיה אדם מצפה להוגנות באינטראקציה חברתית, אפשר לפרש את המעבר מהצד הנפגע לצד הפוגע כניסיון לחלץ את המותקף מתחושת חוסר ההוגנות (אלפי, 2011).

היחשפות מתמשכת לאלימות מילולית משליכה לשלילה על התפתחות הילד. ראשית, היא פוגמת בתחושת המוגנות שלו, אשר נחשבת בסיס להתפתחות תקינה (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006). אכן, מתבגרים צעירים מדווחים שאחת הדאגות המטרידות ביותר את מנוחתם סביב מעבר בית ספר היא שאנשים יגחכו עליהם; החשש לשמש מושא ללעג עלול להשפיע עמוקות על תחושת השייכות למסגרת החינוכית (San Antonio & Salzpass, 2007).

נוסף על כך, נמצא שהיחשפות בפני אלימות מקוונת קשורה להשלכות פסיכולוגיות שליליות, כגון ירידה בהערכה העצמית, דיכאון, הימנעות מסיטואציות חברתיות, הסתגרות, התבודדות, תגובה תוקפנית ואף נטייה להתאבדות (היימן ואולניק-שמש, 2011; טרבלוס ואחרים, 2011). תלמידי חטיבת הביניים, שהיו מושא לאלימות מקוונת, אופיינו ברגשות כעס וזעם, תסכול ומצב רוח דכאוני (היימן ואחרים, 2014). חלק מהצעירים מדווחים על השלכות שליליות על הישגים לימודיים ועל נוכחות בבית הספר (Price & Dalgleish, 2010). היחשפות מתמשכת לתופעה עלולה, אם כך, להסליל לשלילה את התפתחות הילד ולהשליך על בחירותיו העתידיות.

ההתמודדות עם אלימות מילולית במסגרות חינוך

הגורמים הנחשבים כמשפיעים על האלימות בבית הספר הם האקלים הרגשי-חברתי, הכשרה מקצועית של הצוות, נוכחות אקטיבית של מבוגר וטיפוח יכולתו של הילד לקבל את מאפייני הזולת (הפחתה מערכו של הזולת מגבירה דה-הומניזציה וקשורה לאלימות ביחסים בין-אישיים) (גומפל, 2002). אלימות בתקשורת, בחברה ובבית עשויים להשפיע

אף הם (שם). בהתאמה, כוללת ההתמודדות המערכתית שורת עקרונות התמודדות. הדגש מושם על תכנית מערכתית ועקיבה המבוססת על ניטור, על יצירת אקלים מיטבי, על ענישה ועל מניעת הטבות לאלימות, לצד חיזוקים חיוביים על התנהגות נאותה (שדמי ואחרים, 2006).

סטנדרטים נוספים המיועדים לטפח מערכת לא-אלימה בבית הספר הם תקשורת בין-אישית (כגון הקשבה לצורכי הזולת), למידה אישית וחברתית (בשעורי חברה וכישורי חיים) ומתן מענה דיפרנציאלי לתלמידים עם צרכים ייחודיים (ארהרד וברוש, 2008). ההתמודדות מצד המערכת היא רחבת היקף וכוללת, בין היתר, הגברת המעקב והפיקוח (כגון נוכחות מבוגרים, בייחוד בזמנים בלתי פורמליים), חיזוק שיתופי פעולה בין הגורמים (כגון הידוק קשרים בין משרד החינוך למערכת הרווחה) והגברת המעורבות החברתית של התלמידים בקהילה (שדמי ואחרים, 2006). בשדה החינוך מופעלות תכניות שונות, כגון "צמיחה אישית בקהילה אכפתית", שבעקבותיה דיווחו התלמידים על עלייה ברמת ההתחשבות ביניהם (פינברג ואחרים, 2008).

באשר לאלימות במרשתת (אינטרנט), בספרות המקצועית מודגש כי יש להסביר לצעירים את היתרונות הגלומים בחיפוש אחר עזרה ולהציג בפניהם סוכני סיוע שבהם יוכלו לבטוח (Price & Dalgleish, 2010). על בית הספר למלא תפקיד מרכזי בתהליך ולטפח אקלים שבו תלמידים מרגישים בנוח לשתף מבוגרים (Beale & Hall, 2007). על כל פנים, מרבית הצעירים המשמשים מושא לאלימות במרשתת (אינטרנט), נוטים שלא לדווח על כך למבוגר (Campbell, 2007). לאלימות מסוג זה טרם הסתמן מענה מבוסס-ראיות, וקיימת טענה שלפיה המבוגרים נוטים להישען במידה רבה, ואף יתרה, על פתרונות טכנולוגיים או כאלה המעוגנים בחוק (Campbell, 2007).

הצורך לבחון את תוצאותיה של היחשפות לאלימות מודגש אף הוא בספרות (Campbell, 2007), למשל, יש לבחון אם היא עוררה חרדה או דיכאון אצל התלמידים. בקרב ילדים מסוימים תיתכן התגברות התופעות הללו בעקבות פגיעות פסיכולוגיות מוקדמת. נוסף על כך, לתלמידים שנפגעו חשוב לספק תחושת שייכות לקבוצה.

התמודדות באמצעות פיתוח הכשירות החברתית של התלמידים

אין עדויות רבות על תגובות מוצלחות של ילדים ובני נוער להתמודדות עם אלימות מקוונת (Perren et al., 2012). באחד המחקרים נשאלו תלמידי חטיבת ביניים כיצד הם מציעים למנוע אותה. מרביתם הציעו לחסום הודעות, חלקם סברו שרצוי לשתף הורה או איש חינוך ומעטים סברו שאפשר לבקש ממפעיל האלימות להפסיק (טרבלוס ואחרים, 2011). במחקר אחר ייעצו הצעירים לדבר על כך בגלוי עם אדם מבוגר או עם בן גילם, אך מעטים פעלו כך בעצמם (Price & Dalgleish, 2010). עוד נמצא שצעירים מסוימים נוקטים באסטרטגיה של נקמה (שם). לפיכך, בשנים האחרונות הוצע להטמיע תכניות לפיתוח פישורי הילדים להתמודדות יעילה (היימן ואולניק-שמשי, 2014), להעצים את הילדים (Perren et al., 2012) ולטפח אצלם ביטחון עצמי ואסטרטגיות התמודדות (Vollink et al., 2013).

מאמר זה ממוקד בגישה זו, דהיינו בפיתוח היכולת של הילד להגן על עצמו. "כשירות חברתית" (Social Competence) היא מבנה (קונסטרוקט) פסיכולוגי רב-ממדי, הנטוע בגישה ההתפתחותית, ומתייחס ליכולתם של הילדים להתמודד עם הדרישות החברתיות המופנות כלפיהם מצד הסביבה (Ten Dam & Volman, 2007).

כדי להבין את המקור לתגובות הילדים יש לתת את הדעת על תהליכי סוציאליזציה של רגשות ודרכי התמודדות. חלקם של ההורים בתהליך זה הודגש במחקר בן זמננו, והוקדש לכך מושב בכינוס אקדמי שהתקיים לאחרונה (Israelashvili, 2015). המאמר הזה ימוקד בחלקו של איש החינוך בתהליך, כיוזם או כמשלים תהליכים מיטיבים בעבור הילד – בסביבתו הטבעית. פיתוח כשירות התלמידים להתמודד עם הקנטות מתקשר לשתי פרספקטיבות בתחום החינוך: "חינוך לבגרות" (Education for Adulthood) ו"חינוך לאזרחות" (Education for Citizenship) (Ten-dam & Volman, 2007; Zwaans et al., 2008). הפרספקטיבה השנייה מכוונת ליכולתו של התלמיד לתפקד כאזרח בחברה דמוקרטית מרובת תרבויות. במסגרתה, מודגש התפקיד של החינוך כחותר להשתתפותם הפעילה של כלל התלמידים כאזרחים בחברה. בהתאם לגישה זו, קידום הכשירות החברתית אינו

סיוע לתלמיד בעל חסך מסוים אלא היא משימה חינוכית כללית שעניינה הדאגה לרווחתם הנפשית של התלמידים כולם (Ten Dam & Volman, 2007). פיתוח הכשירות להתמודד עם הקנטות נגזר משתי הפרספקטיבות, משום שהוא קשור להתפתחותם החברתית של התלמידים ותורם ליכולתם להתנהל בחברה דמוקרטית מרובת תרבויות. נוכח כל זאת, מטרת המאמר הזה היא להבנות בעבור אנשי החינוך מסגרת חשיבה הממוקדת בפיתוח הכשירות של התלמידים להתמודד עם מצבים שונים של הקנטות.

***** מסגרת חשיבה תלת-שלבית**

כפי שעולה מסקירת הספרות, החוקרים (Perren et al., 2012; Vollink et al., 2013) קוראים להתמודד עם תופעת האלימות המילולית באמצעות העצמת הילדים מבחינה רגשית וחברתית. הצורך בטיפול גורמי ההגנה של הילד (כגון יכולות רגשיות וחברתיות והקניית אסטרטגיות התמודדות) גובר נוכח העלייה בהיקף השימוש באינטרנט (היימן ואולניק-שמשי, 2011). אך מהי הכוונה בכך? כיצד אפשר לסייע לתלמידים לפתח כשירות להתמודד עם הקנטות? להלן תוצע מסגרת חשיבה הממוקדת במטרה זו ומיועדת ליישום בהקשרים חינוכיים. אלימות, בהסתכלות רחבה, היא ביטוי למערכת יחסים המתקיימת בתוך הקשר סביבתי מסוים (גומפל, 2002). ואכן, נוכח הזיקה בין סוגי ההצקות השונים, הוצע לפתח התערבויות שתתמקדנה לא רק במישור המקוון אלא באיכותן של מערכות היחסים (Price & Dalgleish, 2010). בהמשך לקו מחשבה זה, נדון במאמר בשתי הזירות של ההקנטות, המסורתית והמקוונת, במשולב, תוך מיקוד בהיבטים הרגשיים והחברתיים של התופעה. מסגרת החשיבה מבוססת על שילוב בין סקירת ספרות בתחום החינוכי-טיפול לידע מבוסס פרקטיקה. ידע זה נסמך על ראיונות עם אנשי חינוך שהתקיימו במסגרת מחקר רחב שעסק בפיתוח כישורים חברתיים (כורם, 2013). במאמר שזורות דוגמאות השאובות מהראיונות. דמות מרכזית ביישום התכנית במסגרות חינוך היא היועץ החינוכי, אשר ביכולתו "לתרגם" את הידע התאורטי לידע רלוונטי ובר-מימוש בהקשר הבית ספרי. נוסף על זה, נקודת המבט המערכתית מקנה לו יתרון בהעברת המסרים לגורמים השונים והטמעתם במערכת. תרומתו המרכזית של המאמר היא בארגון הרעיונות במסגרת חשיבה תלת-שלבית המיועדת ליישום בהקשרים חינוכיים. חשיבה זו מקבילה, במידה מסוימת, לדגם הסיוע של היל ואוברייין (Hill & O'Brien, 1999) הכולל שלושה שלבים: הבהרה, תובנה ופעולה. את הראשון אפשר לראות כמרכזי בגישה ההומניסטית, את השני, בגישה הקוגניטיבית ואת השלישי בגישה הביהביוריסטית (גילת, 2007). מסגרת החשיבה כוללת את שלושת השלבים הללו:



שני השלבים הראשונים קשורים בעיקר לממד התוך-אישי (The Intra-Personal Dimension) של הכשירות החברתית, ושלב התגובה קשור לממד הבין-אישי (The Inter-Personal Dimension). חשוב להדגיש, שהשיח הציבורי והחינוכי נוטה להתמקד בממד השני, דהיינו במגעים הבין-אישיים של הילד עם קבוצת השווים (Ten Dam & Volman, 2007). לעומת זאת, במסגרת החשיבה המוצעת ניצב כל ממד כבעל חשיבות וערך בפני עצמו, כאשר המעבר ביניהם מובנה בשלבים עוקבים.

שלב ראשון: הכרה ברגשות

השלב הראשון ממוקד במערכת היחסים של הפרט עם עצמו (Intra-Personal Dimension). ילד, המשמש מושא להתגרות מצד הסביבה, הוא לרוב זה אשר קל לאחרים להוציאו משלוותו (לאבוי, 2006). כלומר, בעקבות ההקנטות הוא נוקט בתגובות מופרזות, כגון בכי, קללות, תקיפה, בריחה, הרכנת ראש או הסתגרות. תגובות אלו משררות לזולת מסר של חולשה, ומדרבנות אותו להמשיך במעשיו. המטרה הראשונה, אם כך, היא להתמקד בממד הרגשי ולסייע לילד לשמור על קור רוח במצבים הללו.

היכולת של הילד "לנהל את עצמו", דהיינו לארגן את רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו, מסתייעת באמצעות התהליך האמפתי (קניאל, 2013). קשת הרגשות הרלוונטיים למצבי הקנטות קשורה לעלבון, השפלה, עצב, לחץ וכעס, ועל הילד "לפגוש" את הרגשות הללו. ההכרה ברגשות, גם באלה השליליים המחבלים ביחסים בין-אישיים (כגון כעס ועלבון שקניאל מכנה "רגשות רפשי"), היא תנאי מוקדם לשליטה בהם. ילדים המעודדים בתהליך החיברות הרגשי לפגוש את רגשותיהם ולתת להם מבע (Emotion Socialization), זוכים ללמוד ולהבין את אשר הם מרגישים (Taylor et al., 2013).

בעשייה ייעוצית אנו נעזרים לצורך זה באמצעים אמנותיים ובתהליכי שיקוף המסייעים לילד לשיים את רגשותיו (לכנות את הרגשות בשם) ולתת להם מבע (קניאל, 2013). גם האפשרות לשתף חבר בתחושת העלבון עשויה לסייע בהתמודדות עם ההצפה הרגשית וב"ארגון" העולם הפנימי. ואכן, התגובה השכיחה בקרב תלמידי חטיבות ביניים בארץ, שהיו מושא לאלימות מקוונת, היא לספר זאת לחבר (היימן ואחרים, 2014). דיבור גלוי על ההיחשפות לאלימות דווח בידי צעירים כאסטרטגיה שהיו מציעים לאחרים (Price & Dalgleish, 2010).

מבוגרים שאינם מודעים לחשיבותו של התהליך, נוטים לעודד את הילד "לגרש" את רגשותיו השליליים. עמדה זו מגולמת באמירות רווחות, כגון "תשכח את מה שאמרתי לך" או "זה בכלל לא חשוב". ייתכן שהדבר נובע מהרצון לנחם את הילד, מסגנון ההתמודדות האישי או מקושי להכיל את הרגש הבלתי נעים. לעומת זאת, ההכרה ברגשות קשורה בעצירה קלה ובשיח המכיר בכך שהפרט חווה פגיעה או אי-נעימות מסוימת בעקבות הדברים שהתרחשו. ההתייחסות לרגשות חשובה הן בתגובת המורה כלפי אירוע שהתרחש, והן בתגובת הילדים זה כלפי זה. לפיכך, בעשייה חינוכית אפשר לשוחח על כך ולחדד את המודעות לחשיבותה של ההכלה הרגשית. שיח זה, המכיר בפגיעה, הוא השלב הראשון בניהול הרגשות הסוערים.

שלב שני: עיבוד קוגניטיבי

במרכז השלב השני ניצבת החקירה העצמית של הפרט. כלומר, שלב זה מחייב עיבוד של "הנקודה הרגישה", שהרי אפשר לראות בעלבון פגיעה בערך העצמי הנגרמת מפעולתו של אדם אחר (אלפי, 2011). בהקשרנו, על הילד לספק לעצמו דין וחשבון באשר לדברים הפוגעים באמירה שהחשיב כמקניטה (מובן שיש לוודא שהילד אכן מחשיב אותה ככזאת ואיננו מערבים את נקודת מבטנו הסובייקטיבית).

דוגמה לכך עלתה באחד הראיונות שהתקיימו עם יועצת חינוכית (כורם, 2013). היא תארה את האופן שבו שוחחה עם תלמידה יוצאת אתיופיה, שהילדים כינו אותה בכינויי גנאי. היא אמרה לילדה שהשאלה המשמעותית היא: "איזה חיסון את נותנת לעצמך כדי שהרעלים של האחרים לא יכנסו אליך?". בשלב זה ציינה הילדה שאכן ילדים אומרים לחברתה

דברים דומים, אך זו אינה נפגעת מכך. היועצת עודדה אותה לחשוב מה היא יכולה לעשות כדי לא להיפגע (בהתאמה לגישה המגולמת במאמר זה, התייחסה היועצת, באמצעות דימוי, לעולמה הפנימי של הילדה לעומת חשיבה על אודות תגובה הולמת בממד הבין-אישי).

לעיתים קרובות קשה לילדים צעירים (ולא רק להם) להתמודד עם העלבון ולבנות לעצמם הגנות, והם זקוקים לתיווכו של מבוגר. כדי לבנות הגנות אלו, יש להתייחס לנקודות התורפה, המשקפות את ה"מפגש" של הפרט עם עצמו. בקרב ילדים שונים יש שונות בנקודות התורפה, ועל הפרט לחקור את רגשותיו ומחשבותיו. עיקרון זה בא לידי ביטוי בתכניות סיוע. למשל, באחד ממפגשי קבוצה טיפולית לילדים ובני נוער דחויים (אברהם, 2013) מוצעת פעילות שבה המשתתפים מכינים תוצר שמשמש דימוי לדברים ש"מדליקים" אותם באופן שלילי (העלאת המודעות).

אמנם לרוב אי-אפשר לשנות את המציאות, אך אפשר לשנות את הפרשנות על אודותיה; כלומר, ההיבט שלגביו הילד אינו שלם עם עצמו, יכול לעבור מעין "עיבוד מחדש". תהליך זה פירושו ייחוס משמעות חדשה להיבט הקשור ל"עצמי". מן הראוי לבאר את הדברים, להוציא לאור את ההיבטים שלגביהם הפרט אינו שלם עם עצמו, לעודד דיאלוג פנימי, ובסופו של דבר, ליצור נרטיב חדש שבאמצעותו יוכל הפרט לקבל את עצמו באופן מיטבי.

הפרשנות החדשה מאפשרת להרחיב את הפרספקטיבה על נקודת התורפה, כגון הפיכת חיסרון ליתרון. למשל, אחת המחנכות תיארה מקרה שבו תלמיד מכיתה (כיתה ב') נדרש לגלח את ראשו (כורם, 2013). כאשר הגיע לבית הספר, הקיפו אותו הילדים ולעגו לו על כך. למחרת, סיפרה לילדי הכיתה שצפתה בסרט קולנועי, והעבירה ביניהם את התמונות של השחקן המפורסם שכיכב בו, שהיה קרח. הילדים התרגשו מאוד והחלו לומר לילד שהוא נראה כמו השחקן. חלקם אף הביעו רצון לגילוח ראשם. בהמשך היה הילד מרוצה מאוד והתהלך בגאווה. אפשר להבין את התהליך שהתרחש כהמרת המשמעות השלילית של המאפיין החיצוני במשמעות חיובית.

לאחר עיבוד נקודת התורפה אפשר להתקדם ו"להוציא ממנה את העוקץ". וולמר (2010) מציעה תרגיל בו הילד מתבדח על אודות עצמו, למשל באמצעות חריזת כינויים לשמו, לתכונותיו או למאפיין חיצוני שלו. בדרך זו, צפויה רגישותו כלפי נקודת התורפה להצטמצם.

בנוסף, אחד המושגים הנחקרים כיום בהקשר של פיתוח חוסן הינו מורכבות התפיסה העצמית (self-complexity), קרי מספר הייחוסים הבלתי חופפים המצויים בבסיסה של התפיסה העצמית (Linville, 1985; Slone, 2015). מורכבות גבוהה מתייחסת לארגון הידע על אודות עצמי בקטגוריות מובחנות ומרובות, וזאת לעומת תפיסות חד-ממדיות ובלתי מובחנות של העצמי (Slone & Roziner, 2013). בהקשרנו, ילד בעל מורכבות גבוהה תופס את עצמו כבעל ייחוסים מגוונים: חבר, תלמיד, בן, אח, שחקן בחוג בו הוא משתתף וכדומה. יכולתו הקוגניטיבית לתפוס את עצמו בצורה שאינה חד-ממדית אלא רבת פנים נמצאה קשורה לחוסן במצבי משבר. ככל הנראה, הסיבה ליתרון היא שהמורכבות מסייעת לפרט "לשאת ולתת עם עצמו" באופן מוצלח יותר במצבים אלה.

מנגד, במצבי לחץ עלול להתעורר תהליך הפוך המאופיין ב"צמצום קוגניטיבי". בתהליך זה נוטה הפרט להתעלם מהיבטים מתפקדים וחיוניים בעצמו, והדבר גורר עליה במצוקה הפסיכולוגית. אחד הביטויים לכך הוא תפיסה דיכוטומית ("שחור-לבן") של העצמי. לפיכך, בעשייה חינוכית מומלץ לטפח את מורכבות התפיסה העצמית. זאת אפשר לעשות באמצעות עידוד התלמיד לפיתוח תחומי עניין חדשים, גילוי העצמי ועידוד ליחסים חברתיים ענפים ודינאמיים (אצל Slone & Roziner, 2013). בהמשך לכך, במצבי הקנטות מומלץ כי סביבת הילד תזכיר לו את הצלחותיו (וולמר, 2010).

גם דיבור עצמי בעת עלבון עשוי לסייע בעריכת משא ומתן פנימי מוצלח יותר על התפיסה העצמית. דרך אחרת הקשורה לעיבוד קוגניטיבי היא לשנות את הייחוס בנוגע למקניט. למשל, אחת היועצות החינוכיות הציעה לילדה שפנתה אליה ש"הילד המקניט הינו ילד שרע לו" (עמדה חומלת) (כורם, 2013). אסטרטגיה נוספת, ה"מפחיתה" ממשמעותה של ההקנטה, באה לידי ביטוי בדברים שאמרה מורה בבית הספר היסודי, "אפשר לומר לילד: 'אם מישהו מעליב אותך, והוא לא חבר שלך- אל תיעלב ממנו. רק מחברים נעלבים' או 'אם מישהו שאתה לא מעריך מעליב אותך, אין לך מה להיעלב'" (שם). בהתאמה, מציעה וולמר (2010) לילד המוקנט לשים לב שהמציק הינו ילד בלתי חזק המנסה

להתעצם באמצעות "גימוד" הזולת. בנוסף, ישנם מטפלים הממליצים לנתב את תחושות הכעס של הילד המוקנט לסיקול הצלחתו של הילד האחר להוציאו משלוותו (אפל, 2015; וולמר, 2010). בעשייה חינוכית רצוי לנקוט בגישה פרו-אקטיבית כלפי תהליך העיבוד הקוגניטיבי ולעורר אצל התלמידים מודעות לגורמים המציתים בהם תחושת פגיעה. אפשר לחדד עמם אסטרטגיות, כגון אלו שתוארו, ליצירת נרטיב אישי חיובי וסתגלני יותר. היות ובין הילדים קיימת שונות, חשוב שחלק מהעשייה תמוקד במישור הפרטני כדי לאפשר לכל ילד "לפגוש" את מחשבותיו ותפיסותיו. לפי הצורך, אפשר לעודד את הילדים המעוניינים בכך להמשיך ולשוחח על כך עם דמות משמעותית בבית הספר, כגון מחנך הכיתה או היועץ החינוכי. לסיכום חלק זה, חשוב להדגיש כי במצבי הקנטות יש לתת בראש וראשונה מקום להיבט הרגשי ורק לאחר מכן לעיבוד הקוגניטיבי. שלב ההכרה ברגשות מאפשר לילד "לארגן" את עולמו הרגשי ולגייס משאבים פנימיים להתמודדות, שלעיתים אף די בהם. השלב הבא הינו שלב התגובה. מטרתו היא לבחון התנהגויות חדשות בממד הבין-אישי, לתכנן תגובות ולחולל שינוי. גישה דומה קיימת גם בדגם היעוץ של היל ואובראין (Hill & O'Brien, 1999).

שלב שלישי: תגובה

במצבים של אלימות מילולית מומלץ לעודד ילדים לנקוט באסטרטגיות התמודדות ממוקדות-בעיה (Problem-Focused Coping Strategies) (Vollink et al., 2013). זאת בניגוד לאסטרטגיות ממוקדות-רגש, כגון פיתוח תחושות כעס, התחמקות ובריחה. האסטרטגיות שנמצאו שכיחות ביותר הן שיתוף חבר ותקיפה בחזרה (היימן ואחרים, 2014), וצעירים מסוימים נוקטים בנקמה (Price & Dalgleish, 2010). נמצא שמרבית הצעירים התנסו בכמה אסטרטגיות (שם). כאשר דנים בהקניית תגובות חדשות, אחד העקרונות המרכזיים הוא הרחבת היצע האפשרויות העומד לרשות הפרט. כך, למשל, בתכנית סיוע לילדים דחויים (אברהם, 2013), נחשפים המשתתפים לרשימה של תגובות אפשריות במצבי עלבון. עליהם לסמן את אלו בהן הם נוקטים, והקבוצה דנה ביעילותם. הדיון מאפשר לחדד את המודעות לבחירה האוטומטית, להיחשף לתגובות של משתתפים אחרים ולפתח מודעות לתגובות אותן רוצים לשנות. הילד יכול להביע את עצמו גם באמצעות מטאפורות המייצגות עמדות או תגובות מסוימות (שכטמן, 2010). קיימת גם האפשרות לערוך הקנייה ישירה של תגובות, ומסוגים שונים. סוג אחד הוא "נטרול העוקץ". וולמר (2010) הציעה לילד לנקוט בהתנהגויות המשררות חוסר עניין ואף שעמום. התעלמות הנעשית מתוך עמדה של כוח משרדת לזולת שדבריו אינם ראויים לתגובה (אלפי, 2011). תגובות מסוג זה הן, למשל, הסכמה עם ההקנטה (לאבוי, 2006), התרחקות מהילד המציק, אי-יציירת קשר עין עמו, תגובה סתמית (כגון "וואלה") והמשך בעיסוק הרגיל. כך למשל תיארה יועצת חינוכית כיצד סייעה לנער בכיתה ז', שהקבוצה נהגה ללעוג לו. היא הנחתה אותו להתעלם מהם, לא להגיב ולנסות ליצור קשרים עם ילדים אחרים (כורם, 2013). אפשר להציג אסטרטגיה זו בפני הילדים ולשאול אותם כיצד אפשר ליישמה בזירת האינטרנט. התשובות הטובות ביותר עשויות להיות בידיהם בזכות יתרונם היחסי בעולם הטכנולוגיה. סוג אחר של תגובה הוא תגובה אסרטיבית: הפרט מציב גבול להקנטות, אך תוך כיבוד זכויותיו של הצד האחר המעורב באינטראקציה (דהיינו, אין ביטוי לתקיפה של הזולת). הדובר נוקט ב"מסר אני", ומבטא את אי-הנחת שלו במילים. הוא מוסר כך לזולת את האחריות להמשך האינטראקציה (אלפי, 2011). תגובה זו נחשבת למומלצת במצבים שבהם המוקנט יכול לשוחח עם המקניט ביחידות (לאבוי, 2006). תגובה מסוג זה עשויה להתאים גם למצבים שבהם יש ביטוי להערות גזעניות. למשל, בעקבות השתתפות בתכנית אימון לאסרטיביות, ציינה נערה יוצאת אתיופיה שכאשר מקללים אותה היא יודעת לומר שזה לא נעים לה (שימוש ב"מסר אני") (כורם, 2012). לביטוי האסרטיבי פנים רבות, ובמצבים מסוימים מוטב לנקוט תחילה בשאלות המאפשרות לזולת לחזור בו מההקנטה. אמירות כגון "למה אתה מתכוון?" "מה אמרת?" או "בטח לא התכוונת לזה!" עשויות לשרת מטרה זו היטב. זכורה לי נערה, שילדים גיחכו על שמה. היא הסתובבה אליהם ושאלה בקול בוטח: "איך קראתם לי?". הם מיד חזרו בהם והכחישו את צחוקם.

גישה רדיקלית יותר, המדמה אמנות לחימה, מכונה "פסיכו-קראטה" (שתיל, 1996). טקטיקה זו נועדה להקנות לילד יכולת התמודדות באמצעות כוחותיו העצמיים. בגישה זו מתגלים עם הילד, בנוהל טקסי ומשחקי ובאמצעות היפוך תפקידים, את ההקנטה ואת אופן תגובתו אליה.

לתפיסתי, אי-אפשר להסתפק בגישה עקיפה אלא יש לוודא שהילד מכיר ומתרגל את דרכי הפעולה. עניין זה הוא מהותי, היות שילדים בעלי קשיים חברתיים מאופיינים במאגר תגובות מצומצם לפתרון סכסוכים (טל, 2002). אפשר להרחיבו באמצעות עבודה במישור קבוצתי או כיתתי, תוך הסתמכות על היתרון הגלום בשונות הקיימת בין הילדים. במסגרת זו, אפשר לעודד אותם לדון במגוון אפשרויות התגובה וביעילותן בזירות השונות. כיום הילדים נחשבים לגורם מפתח באשר לאסטרטגיות למניעת אלימות באינטרנט ויישומן (Perren et al., 2012). כמו כן, חשוב להדגיש בפניהם את האפשרות שלא להגיב מידית (הן בחיי היום-יום והן בזירת האינטרנט) אלא לעכב את תגובתם כדי לשקול כיצד לפעול ולהתייעץ.

ילדים מסוימים, המתקשים במיוחד בתהליך רכישת התגובות, יכולים להיעזר בהתערבות חוץ-בית ספרית של אימון למיומנויות חברתיות. במסגרת זו הם יתבקשו לחשוב על סיטואציה שבה הם מוקנטים ולהציע אסטרטגיות התמודדות. המטפל יוכל לסייע להם להעריך את היתרונות ואת החסרונות שבכל אסטרטגיה (Coleman et al., 1993; Siegler et al., 2003). נוסף על כך, מפגש עם תלמיד שהצליח בהתמודדות יכול להיות לעזר, נוכח השערת החוקרים שחלק מהילדים המשמשים מושא לאלימות מילולית חשים שאי-אפשר לשנות את מצבם (Vollink et al., 2013). לסיכום חלק זה, נתייחס לאחד הכשלים שממנו יש להיזהר. יש נטייה להתמקד ישירות בשלב השלישי, דהיינו בדרכי ההתמודדות (הכוונה היא לאמירות כגון "אתה צריך להיות יותר אסרטיבי" או "פשוט תגידי להם להפסיק!"). נטייה זו משתקפת בציטוט שהובא בפתח המאמר. האמירות הללו עלולות לגרום לילד נזק, שכן הן מלפות חששות בתחום החברתי או רגשות אשם לגבי אופן ההתמודדות (Campbell, 2007). כדי למנוע זאת חשוב לפעול בהתאם לסדר השלבים המתואר ולהקדיש תחילה תשומת לב מספקת לממד התוך-אישי.

דיון

בהתבסס על דגם סיוע מוכר (Hill & O'Brien, 1999), במאמר זה הוצעה מסגרת חשיבה תלת-שלבית בעבור אנשי חינוך לפיתוח יכולתם של התלמידים להתמודד עם הקנטות בחיי היום-יום ובזירת האינטרנט. להלן כמה דגשים במישור המעשי:

1. נוכח חשיבות הניווט בשלבים, אפשר לחלק את העשייה לשלושה מערכי שיעור או לשלושה מפגשים נפרדים, כדי לא לפסוח על שום שלב;
2. התרגול בכיתות הוא קריטי להצלחת התכנית. ככל שהילדים ייטו לחשוב מראש על מצבים שבהם הם עשויים להיות מוקנטים, הם יפתחו תחושת שליטה ויתפקדו בצורה טובה יותר. לפיכך, יש לבקש מהם להעלות דוגמאות רבות למצבים הללו, לדון בהן ולעבד אותן. הדבר יקנה להם תחושת מסוגלות עצמית לקראת התמודדות עצמאית בפועל.

אחד הקשיים האפשריים ביישום המודל הוא נטייתם של מבוגרים להימנע מתגובה אמפתית במצבים שבהם תלמידים חווים רגש שלילי (הקושי מתייחס לשלב הראשון). הסיבות לכך עשויות להיות מגוונות. גת (2004), למשל, ייחסה הימנעות כזו לכך שתגובה כזו נוטה להתפס אצל המבוגרים כפינוק הילדים, כניעה למניפולציות וכעידוד תלות יתר. לפי הסבר אחר, המובא מתחום האימהות (Taylor et al., 2013) מורים יימנעו מלעודד ביטוי רגש שלילי מצד ילדים הנתפסים בעיניהם כחסינים פחות, בשל דאגתם לוויסות רגשות אלה. גודל הכיתות עלול להקשות גם הוא על עשייה תהליכית. חשוב אפוא שהצוות הטיפולי בבית הספר יתמוך במורים ביישום הרעיונות. יש לבנות בעבור אנשי החינוך השתלמויות בתחום ולפרוס אותן כך שיועברו במשך זמן משמעותי.

בעקבות הפעלת התכנית, יש מקום לבחינה אמפירית של יעילותה. בתהליך הבדיקה מומלץ לבקש מהתלמידים להעלות הצעות לשיפור הרעיונות. אציע גם לבחון את יעילות מסגרת החשיבה בשילוב משתנים הקשורים למאפיינים של אנשי החינוך, למשל: עמדות מורים כלפי התנהגויות מקובלות ובלתי מקובלות בחברת הילדים; גישת מורים ביחס להתמודדות עם הקנטות; נכונות מורים ויכולתם לסייע לתלמידים בעת מצוקה. יש צורך לבחון גם את נכונות התלמידים (בייחוד מתבגרים) לפנות לעזרת איש חינוך במצבים אלה ואת המורכבות הכרוכה בכך (טטר ומילגרם, 2001; יבלון, 2011). חשוב גם לסייג ולומר כי מעבר לכל הנאמר, ישנם תלמידים מסוימים שנוכח צורכיהם הייחודיים יזדקקו לתשומת לב רבה יותר ולסיוע פרטני. יתר על כן, כאשר המצב נמשך לאורך זמן, יש לדאוג להפסקת האלימות המילולית בתקיפות, לוודא את הפסקתה ולערב את הגורמים השונים בחיי הילד.

מאמר זה מעוגן בגישה פרו-אקטיבית, המקודמת כיום בשדה החינוך (טל, 2010). עיקר גישה זו הוא מניעת קשיים פוטנציאליים וחשיבה מראש על אפשרויות פעולה. היא ניצבת בניגוד לגישה הריאקטיבית המסורתית, שמשמעה תגובה בעקבות אירועים. במצבי אלימות מילולית, נוטים מורים לנקוט בגישה השנייה, והדבר בא לידי ביטוי בהתמקדות בהקנטה עצמה. למשל, המורים ידאגו שהמקניט יתנצל בפני המוקנט, או ידווחו ליועץ החינוכי שתלמידים לועגים לילד מסוים. לעתים רחוקות יתארו מיוזמתם את תגובותיו של הילד להקנטה וכמעט לעולם לא תופיע התייחסות להתמודדותו בממד התוך-אישי.

המונח "קורבן" מבטא את עוצמתה השלילית של החוויה ואת השלכותיה לטווח הארוך. עם זאת, השימוש בטרמינולוגיה עלול לשקף גם קושי רגשי של המבוגרים להכיל את התופעה ולהתמודד עמה. בכך עלול להיווצר חיץ להתערבות מסייעת. יש לזכור שהן אלימות מילולית פנים-אל-פנים והן אלימות מקוונת הן בראש ובראשונה תופעות חברתיות. כאשר תופסים אותן כקשורות לאיכותן של מערכות יחסים ולהיבטים של כשירות חברתית, אזי גם הפתרונות מעוגנים במישור הפסיכולוגי-חברתי (Campbell, 2007).

לסיום, לאחרונה מתנהל דיון נרחב על תפקידו של המורה בעידן הטכנולוגיה בן זמננו (ראו, למשל, כנס עמותת המורים, 2013). במאמר זה יש קריאה לאיש החינוך לשמש דמות משמעותית בטיפוח הכשירות החברתית של תלמידיו. בפועל הזה, אין הוא אינו נדרש להתמחות בטכנולוגיה החדשה אשר תשנה את פניה ללא הרף, אלא להתמקד בתפקידו כמחנך. הפער הדיגיטלי בין מורים לבין תלמידים והשינויים התכופים בעולם הטכנולוגי, מחייבים לאמץ גישה מבוססת על הקניית כישורים רגשיים וחברתיים. גישה זו מגולמת במאמר זה. נוסף על כך, היא נועדה לקדם את החינוך לבגרות ולאזרחות (Ten Dam & Volman, 2007), במובן זה שהיא דואגת לרווחתם הנפשית של כלל התלמידים, תורמת להתפתחותם החברתית ומסייעת להם להתנהל בחברה דמוקרטית מרוכת תרבויות.

רשימת מקורות

- אברהם, י' (2013). קשרים וכישורים חברתיים – קבוצה טיפולית לילדים ובני נוער דחויים חברתית. אווזר מן האינטרנט 31 במאי 2015, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3027>
- אלפי, א' (2011). לאן נוליד את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון. אווזר מן האינטרנט ב-31 באוגוסט 2015 מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>
- אפל, נ' (2015). לדבר CBT עם הורים וילדים: מדריך למטפל ההתנהגותי קוגניטיבי. קריית ביאליק: אח. ארהרד, ר' וברוש, ז' (2008). מ"אין בעיה" ל"חליפה מיוחדת": התמודדות מערכת החינוך עם אלימות תלמידים. דפים, 46, 62-92.
- בוניאל-נסים, מ' (2010). רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני נוער בפייסבוק. עט השדה, 5, 21-27.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור ר' (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 23, 15-43.
- גומפל, ת' (2002). ההורים על אלימות בבתי ספר: גורמים ועקרונות התמודדות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 16, 13-24.
- גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים. תל אביב: מכון מופ"ת. גת, ל' (2004). לומדים לחיות ביחד. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הורוביץ, ת' (2006). בית הספר כזירת אלימות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 45-66.
- היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2014). אלימות ובריונות באינטרנט בקרב בני נוער: גורמי סיכון וגורמי הגנה. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל (עמ' 413-446). תל אביב: מכון מופ"ת.
- היימן, ט', אולניק-שמש, ד' ופרנק, ג' (2014). תגובות ואסטרטגיות התמודדות עם בריונות מקוונת בקרב מתבגרים בחטיבות הביניים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד וי' יאיר (עורכים), ספר הכנס התשיעי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 288-289). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- וולמר, ל' (2010). אני-אתה-אנחנו: ספורים ופעילויות להעצמה רגשית וחברתית של ילדים. אבן יהודה: אמציה. טטר, מ' ומילגרם, א' (2001). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. הייעוץ החינוכי, י', 91-115.
- טל, ק' (2002). כשירות חברתית – התפתחות, הערכה, טיפוח והתמודדות עם קשיים: מדריך למחנך שאיכפת לו. תל אביב: טכנוסדר.
- טל, ק' (2010). ניהול מוסרי של כיתה. הייעוץ החינוכי, 16, 151-175.
- טרבלוס, ת', היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2011). אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), ספר כנס צ"ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 174-180). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- יבלון, ב' (2011). נכונותם של תלמידים מתבגרים לפנות לעזרת מורים, הורים וחברים בעקבות אלימות בבית הספר. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), "אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה" – התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה (עמ' 169-195). תל אביב: מופ"ת.
- כורם, ע' (2012). אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה. הייעוץ החינוכי, י"ז, 13-30.
- כורם, ע' (2013). הצעת מחקר בנושא פיתוח כישורים חברתיים. הוגשה לרשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך.
- כנס עמותת המורים (2013). המחנך כפורץ דרך. כנס עמותת המורים בספטמבר 2013 במלון דן פנורמה ירושלים.
- לאבווי, ר' (2006). קשה כל כך להתיידד אתך – איך לעזור לילד הסובל מליקויי למידה להשיג הצלחה חברתית. חיפה: אמציה.

פינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א' וקנת-מימון, י' (2008). "צמיחה אישית בקהילה אכפתית": תכנית להפחתת אלימות ולקידום ההתחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים, 46, 21-61.
קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך – חינוך באהבה. תל אביב: מכון מופ"ת.
ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) (2011). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשע"א ותשס"ט. אוחזר מתוך אתר הראמ"ה
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/9DEB836A-7B74-4BCF-A21C-5921D5D2784D/170808/Nitur_Alimum_Report_fl.pdf
שדמי, ח', אלגרסי, א' ונוי, ב' (2006). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך- מדיניות, יעדים ופעולות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 121-146.
שכטמן, צ' (2010). ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים – תיאוריה, מחקר וטיפול. עפולה: המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
שתיל, י' (1996). גאם-תראפי: אמנות הלחימה – בקשיים בעולם הילד. תל אביב: קמות, אוניברסיטת תל אביב.

- Beale, A.V. & Hall, K.R. (2007). Cyberbullying: What schools administrators (and parents) can do. *The Clearing House*, 81, 8-12.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Campbell, M.A. (2007). Cyber bullying and young people: Treatment principles not simplistic advice. Retrieved from the internet at January 6th 2016 from: <http://eprints.qut.edu.au/14903/1/14903.pdf>
- Coleman, M., Wheeler, L. & Webber, J. (1993). Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14, 25-37.
- Hill, C.E. & O'Brien, K.M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and Action*. Washington: American Psychological Association.
- Hartup, W. & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Ithaca: State University of New York press.
- Israelashvili, M. (chair) (2015, July). *Parental coping socialization: Explorations of its boundaries and implications*. Symposium presented at the 36th Annual Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Stress and Anxiety: Resilience, coping & thriving. Tel Aviv University, Tel Aviv.
- Linville, P.W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3, 94-120.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P. & Vollink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, 283-293.
- Price, M. & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51-59.
- San Antonio, D.M. & Salzfass, E.A. (2007). How we treat one another in school. *Educational Leadership*, 64, 32-38.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2003). *How children develop*. New York: Worth Publishers.
- Slone, M. & Roziner, I. (2013). Does self-complexity moderate the effects of exposure to political violence for adolescents? *Anxiety, Stress & Coping*, 26, 659-673.

- Slone, M. (2015). *Children under fire: Psychological consequences, resilience and coping*. Paper presented at the 36th Annual Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR; July), Stress and Anxiety: Resilience, coping & thriving. Tel-Aviv University, Tel-Aviv.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D. & Sulik, M.J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion, 13*, 822-831.
- Ten Dam, G. & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education, 42*, 281-298.
- Vollink, T., Bolman, C.A., Dehue, F. & Jacobs, N.C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*, 7-24.
- Zwaans, A., van der Veen, I., Volman, M. & Ten Dam, G. (2008). Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education, 24*, 2118-2131.

