

דחייה חברתית מנקודת מבטם של ילדים בגיל החביון

תקציר

דחייה חברתית בקרב ילדים בגילאי בית ספר יסודי – גיל החביון, היא תופעה בלתי רצויה, ויש לה השלכות חמורות על הילדים שסובלים ממנה. מחקרים על דחייה חברתית בגיל זה יוצאים מנקודת הנחה שהתופעה מעידה על פגם באישיותו של הילד הדחוי או על דינמיקה פתולוגית של הקבוצה הדוחה אותו. המחקר הנוכחי מבקש למצוא הסברים התפתחותיים לשכיחותה של תופעה זו בגיל החביון, לכן הוא התמקד בחינת קשרי הגומלין בין הילד הדחוי לבין הקבוצה. קשרים אלה, העומדים בבסיס הדחייה החברתית, אפשרו לנו לזהות מאפיינים של התפתחות נורמטיבית ולא נורמטיבית, שעשויים להסביר מצבים של דחייה חברתית. המחקר שנעשה במסגרת דוקטורט של החוקרת הראשונה (חנה פישר-גרפי), נערך בגישה איכותנית, באמצעות 12 קבוצות מיקוד שבהן לקחו חלק 140 ילדים. מדברי הילדים עולה כי הקבוצה היא מרכז חייהם וכי דחייה חברתית הכרחית לצורך הגנה על הקבוצה מפני ילדים שמאיימים על לכידות הקבוצה ועל עצמאותה. עוד עולה מדברי הילדים כי להתנהגות נורמטיבית בגיל זה יש שלושה מאפיינים: (א) עצמאות ונפרדות ממבוגרים; (ב) אחידות בהתנהגות החברתית; (ג) מעורבות בהתנהגויות שליליות שמסייעות לפיתוח נפרדות ועצמאות ממבוגרים. ילדים שהתנהגותם חורגת ממאפיינים אלה נדחים על ידי חבריהם לקבוצה. מן הממצאים משתמע שדחייה חברתית ממלאת תפקיד התפתחותי בגיל החביון. למסקנה זו יש השלכות מעשיות והיא מאפשרת בחינת כיוונים חדשים לפיתוח תוכניות התערבות לצורך מניעה וטיפול בדחייה חברתית בגיל החביון.

מילות מפתח: דחייה חברתית, חביון, התפתחות, נורמות חברתיות, עצמאות.

דחייה חברתית

המונח "דחייה חברתית" בילדות כולל תוקפנות מילולית או פיזית, בריונות, נידוי, מניעת גישה ומידע, השפלה ושיימינג ברשתות חברתיות (Nergaard, 2018). בדרך כלל, דחייה חברתית נתפסת ככשל או כחוסר יכולת לשמור על קשרים חברתיים

(Jiang et al., 2020). חוויות הדחייה החברתיות עשויות להיות שונות בחומרתן, החל מאירועים בודדים ועד לדחייה חברתית כרונית (Jambon, 2020; Rambaran et al., 2019, 2020; Wainryb et al., 2005). בין אם הם אקוטיים או בין אם הם כרוניים באופיים, ילדים שחווים דחייה חברתית עלולים לסבול ממצוקה ומבידוד קיצוניים, עם השפעות פוטנציאליות מזיקות על בריאותם, על התנהגותם, על יכולת הלמידה שלהם ועל רגשותיהם הנוכחיים והעתידיים (Graham, 2013; Eisenberg et al., 2014; McDougall et al., 2001; Reijntjes et al., 2011; Reinhard et al., 2020). חוויית הדחייה החברתית פוגעת לא רק בקורבנות, אלא גם בכל הילדים המעורבים, לרבות מבצעי הדחייה וגם העדים לה (Flannery et al., 2016). התופעה מעוררת דאגה נרחבת בקרב אנשי חינוך (Hinduja, 2016 & Patchin), ונחקרה רבות בניסיון לאתר את הגורמים הפתולוגיים לתופעה זו (Brock et al., 2018; Stubbs & Richardson, 2020).

תופעת הדחייה החברתית על ביטוייה השונים נפוצה ביותר בתקופת החביון – תקופת הילדות האמצעית מגיל 9 עד 11 (Cramer, 2018). בעבור ילדים בגיל חביון הדגישה הספרות המקצועית על דחייה חברתית שתי נקודות עיקריות המוכוונות לפתולוגיה. גישה אחת מתמקדת בתכונות האישיות של הילדים הדחויים המגבירים את הסיכוי שלהם להיות דוחים חברתית (Prete et al., 2020; Rubin et al., 2006). הגישה האחרת מתמקדת בדינמיקה ההרסנית בקבוצת הילדים הדוחים (Killen et al., 2016; Rohlf et al., 2016).

המחקר הנוכחי נועד להשלים את הידע החסר על דחייה חברתית במהלך גיל החביון, על ידי בדיקה שיטתית של הסברים התפתחותיים נורמטיביים, במקום להתמקד בהסברים פתולוגיים. המחקר האיכותני התבסס על שיח עם ילדים בגילאי בית ספר יסודי ומטרתו להסיק על יחסי הגומלין בין הפרט לקבוצה העומדים בבסיס הדחייה החברתית. חקירת התפיסות של הילדים בנוגע לדחייה חברתית נועדה להבהיר תהליכים התפתחותיים נורמטיביים אישיים וקבוצתיים העשויים להסביר ולאפיין דחייה חברתית בתקופת גיל זו.

הבנה טובה יותר ביחס לשאלה מדוע דחייה חברתית מתרחשת, ואילו מטרות התפתחותיות היא משרתת, עשויות לסייע למחנכים ולהורים לטפל טוב יותר בתופעה מזיקה זו, למנוע אותה במידת האפשר ולטפל בה בצורה יעילה יותר כאשר היא מתרחשת, זאת על ידי תיעול הצרכים ההתפתחותיים של ילדים להתנהגויות חלופיות במקום להתמקד בגינוי התופעה.

התפתחות הילד בגיל החביון

כדי לבחון דחייה חברתית בהיבט התפתחותי, נתחיל בסקירת הספרות העוסקת בהתפתחות בגיל החביון. תיאוריות פסיכולוגיות ופסיכואנליטיות מסורתיות של הילדות האמצעית עקבו אחר קביעתו של זיגמונד פרויד (1926) שתקופת החביון אינה מאופיינת בהתפתחות משמעותית העולה באופן לינארי (Becker, 1974; Fairbairn, 1946; Freud, 1946; Klein, 1958; Mahler et al., 1975; Sarnoff, 1976; Williams, 1972; Winnicott, 1962). תיאוריה לא לינארית נוספת גובשה על ידי רוני נייט (Knight, 2014), שתיארה התפתחות בגיל החביון כלא אחידה, נעה באופן לא ברור, קדימה וברגרסייה, בתחומי התפתחות שונים. פרויד (1926) טען כי במהלך תקופה זו, ילדים אף נסוגים בהתפתחותם. אליו מצטרפים שורה של חוקרים שזיהו נסיגה בהתנהגות מוסרית, חברתית, רגשית ופרו-חברתית (Carlo et al., 2007; Malti & Dys, 2018; Nantel-Vivier et al., 2009; Nucci & Turiel, 2009; Van Gingo, 2017; Williford et al., 2016). כן, מחקרים מצאו תופעות נוספות המאפיינות את גיל החביון, כגון אמירת שקרים (Jakubowska & Gingo, 2017; Noorden et al., 2014; Williford et al., 2016). הקנטות על רקע מגדרי (Mehta & Wilson, 2020), ואי ציות למבוגרים (Gingo, 2017).

בניגוד לתיאוריות הלא-לינאריות, יש תיאוריות הרואות בגיל החביון תקופה של התפתחות משלב הפעולה האגוצנטרי לשלב הפעולה הקונקרטי של חשיבה חברתית, שימוש בשפה חברתית ופיתוח מוסר חברתי. חוקרים תיעדו שיפור במיומנויות השפה והקריאה במהלך גיל החביון, לצד התקדמות ניכרת במיומנויות זיכרון, יכולת לחשיבה מופשטת, גמישות קוגניטיבית וכישורים מטה-קוגניטיביים (Daniel et al., 2020; Marci, 2020; Schneider, 2008). התפתחות לינארית נמצאה גם בתחום ההתפתחות הרגשית. אף על פי שהורים ממשיכים עדיין למלא תפקיד מכריע בחייהם של ילדים בגיל החביון, הילדים מנסים לגלות עצמאות, לקחת על עצמם אחריות, ולהפעיל שליטה עצמית (Huston & Ripke, 2006; Marci, 2020). לעיתים, ילדים המגלים עצמאות רבה יותר, עשויים לבטא התנהגויות שליליות, ובין השאר גם אי ציות לדמויות סמכות בוגרות (Auzoult, 2015; Gibson, 2019; Gingo, 2017; Milgram, 1974). לפיכך, מה שמתייחסים אליו כנסיגה בהתנהגות ובחשיבה מוסרית בגיל החביון, יכול להיות קשור להתפתחות נורמטיבית לעצמאות.

במחקר על ילדים בני 14, שנמצאים בשלב התפתחותי העוקב לגיל החביון נמצא כי הציות לדמויות סמכות בבית הספר מגבילה את התפתחות העצמאות של הילדים. נמצא כי הילדים ה"טובים" גילו עצמאות נמוכה יותר מאלה שלא צייתו לסמכות (Crochik, 2017).

לגבי התפתחות חברתית, סאליבן (Sullivan, 1933/1972) תיאר שינוי באופי מערכות היחסים של ילדים בגיל החביון. בעוד שלפני גיל החביון ובתחילתו הילדים מתמקדים ביחסים בין-אישיים עם ילדים ספציפיים ("החבר הכי טוב שלי"), בהמשך הם נותנים עדיפות ליחסים גלובליים עם קבוצות שלמות ועם כל הכיתה. במהלך גיל החביון ילדים לומדים לקבל נורמות ומנהגים חברתיים הרווחים בקבוצת בני גילם ולציית להם. כן נמצא כי הילדים נתקלים בלחץ חברתי משמעותי ומתמודדים עם אתגרים של כפיפות לקבוצת ההשתייכות (Buhrmester & Furman, 1987; Sullivan, 1933/1972). אריקסון (1950) תיאר גם את קבוצת השווים של הילד כבעלת חשיבות התפתחותית מוגברת במהלך גיל החביון. חוקרים אחרים דיווחו כי מיומנויות חברתיות שונות מתפתחות במהלך גיל זה, כולל חשיבה חברתית-קוגניטיבית (Rutland & Killen, 2017), התנהגות מוסרית-חברתית (Malti et al., 2013; McGuire et al., 2018, 2019; Turiel, 2002). גם התפתחות במסגרת קבוצה מתרחשת בתקופה זו, לרבות דינמיקה חברתית פנים-מעמדית, נאמנות חברתית, נורמות חברתיות (Rutland & Killen, 2017), היררכיה חברתית (Jamison, 2019 & Wilson), זהות קבוצתית (Nesdale, 2013), מטרות חברתיות (Rodkin et al., 2019), ואחידות חברתית (Roberts et al., 2019). מטרת מחקר זה הייתה לבחון את יחסי הגומלין בין הפרט לקבוצה בקרב ילדים בגיל החביון, כדי להבין את תפקידה של הדחייה החברתית בהתפתחותם של הילדים כפרטים, ובהתפתחות יחסי הגומלין בתוך קבוצות השווים בגיל זה.

שיטת המחקר

תפקידה של דחייה חברתית בהתפתחות של ילדים בגיל החביון נחקרה במסגרת עבודת דוקטורט שנושאה "דחייה חברתית בגיל החביון: היבט התפתחותי מוסרי". לצורך כך נבחרה הגישה האיכותנית הפנומנולוגית, שמאפשרת לחוקר להבין את החוויה הסובייקטיבית של המשתתפים בנוגע לתופעה הנחקרת (גירץ, 1990; Taylor, 1998). כלי המחקר שבאמצעותו נאספו הנתונים היה קבוצות מיקוד. זהו כלי המאפשר לחוקר לצפות בדינמיקה הקבוצתית במסגרת הטבעית, שבה

מתרחשת דחייה חברתית (Rodriguez et al., 2011). זאת, לצד תיעוד החוויות, הדעות, העמדות והרגשות הסובייקטיביים של החברים בקבוצה, ביחס לנושא הנדון (Koller et al., 2019; Smith et al., 2017).

משתתפים

במחקר זה השתתפו 140 ילדים יהודים ישראלים מחמישה בתי ספר יסודיים מכל רחבי הארץ, מכיתות ה' (בגילים 10–11), גיל שבו תדירות תופעת הדחייה החברתית היא גבוהה. 12 קבוצות המיקוד במחקר הורכבו מ-12 כיתות, כשכל כיתה היוותה קבוצת מיקוד אחת והקבוצה שהורכבה ממנה הייתה בת 13 ילדים בממוצע. ילדים שלא הביאו מהוריהם אישורי הסכמה להשתתפות במחקר לא השתתפו בו, לכן קבוצות המיקוד היו קטנות יחסית לגודלן של הכיתות, שמהן הן הורכבו ומנו בממוצע 13 ילדים כל אחת. הקבוצות היו שונות במאפייניהן הדמוגרפיים. שלוש מהן היו מבתי ספר דתיים, ותשע – מבתי ספר חילוניים. כל הקבוצות היו מעורבות וכללו בנים ובנות. מחצית מן הקבוצות היו מבתי ספר בערים מרכזיות ומחצית מבתי ספר מעיירות ספר.

כלי המחקר

יתרון של קבוצות מיקוד בכך שהן מהוות כלי מחקרי המאפשר בדיקת יחסי גומלין בין פרטים בתוך קבוצות, נוסף על בחינת ביטויים אישיים של כל פרט ופרט בתוך הקבוצה. קבוצות המיקוד אפשרו לנו לתעד את החוויות, את הדעות, את העמדות ואת הרגשות הסובייקטיביות של חברים לכיתה, ועם זאת – להתבונן בדינמיקה הקבוצתית בתוך המסגרת הטבעית של הילדים, שבה מתרחשת דחייה חברתית (Rodriguez et al., 2011). כמה ילדים שחוו בעצמם דחייה חברתית יכולים היו לחלוק חלק מהרגשות הקשים שלהם עם קבוצת המיקוד שלהם: "הרגשתי שזה סוף העולם... הכל התפורר"; "לא היה לי עם מי להיות"; "חשבתי לעצמי: אין לך מקום בעולם." עם זאת, הליבה של כל קבוצת מיקוד עסקה בדיון ב"אחרים" באמצעות סיפור שחובר במיוחד בעבור מחקר זה. הסיפור היה על ילדים "אחרים", ממקום מרוחק – ילדים בניו זילנד:

כיתת כיתה ה' בניו זילנד החליטה בעצמה עניינים רבים. יום אחד הם רצו לערוך מסיבת יום הולדת לאחד הבנים בכיתה. הם שלחו הודעות שהזמינו את כולם מלבד שני בנים. למחרת, שני הבנים שלא הזמנו והוריהם יצרו

קשר עם המורה והתלוננו על כך שלא הוזמנו. המורה פנתה אל ילדי הכיתה ולאחר מכן התקשרה לחברי ועד ההורים של ילדי הכיתה ואמרה לילדים ולהורים, על הילדים להזמין את כלל ילדי הכיתה.

הבחירה בסיפור שמתרחש בניו זילנד ולא בישראל, אפשרה פתיחות בהעלאת דעות ותחושות בנוגע למצבי דחייה חברתית אצל "אחרים", ללא צורך בהתמודדות באופן ישיר כבר בהתחלה עם מצבים קונקרטיים, שחוו משתתפי המחקר בכיתותיהם. כתיבת הסיפור הסתמכה על תיאורי מצבים נפוצים של דחייה חברתית על ידי מטופלים של החוקרת הראשונה. מטרת הסיפור הייתה לעורר את התגובות של הילדים למצבי דחייה חברתית. הסיפור נוסה במבחן מקדים בקבוצה של שלוש בנות והוכנסו בו תיקונים קטנים כדי להבהיר את הסיפור.

לאחר הקראת הסיפור בקול רם, נשאלו המשתתפים שאלות בהתאם לפרוטוקול שחובר במיוחד בעבור קבוצות המיקוד במחקר זה: ראשית, הם התבקשו לנחש מה יבחרו הילדים בסיפור לעשות לאחר התערבות ההורים והמורה, ומדוע. לאחר מכן, הם התבקשו לנחש את הסיבות לכך שהילדים בסיפור ניו זילנד לא רצו להזמין את שני הבנים למסיבה. הם גם התבקשו לומר לאילו חוקים הילדים מעדיפים לציית: לחוקים של ההורים (חייבים להזמין את שני הילדים למסיבה הכיתתית) או לחוקים שהילדים קובעים בכיתה (לא להזמין את שני הילדים למסיבה הכיתתית). לבסוף, הם נשאלו: איך יסבירו ילדי הכיתה להורים שהם החליטו לא להזמין את שני הילדים.

בכל קבוצות המיקוד תיארו המשתתפים את המצב בסיפור כמצב של נידוי. רוב המשתתפים הצדיקו את הנידוי בכך שככל הנראה שני הבנים חרגו מכללי ההתנהגות בקבוצה, ולא פעלו בהתאם לנורמות החברתיות שהיו מקובלות בכיתה, והציעו לכך הסברים שונים.

התמלילים של המשתתפים, המתעדים 13 שעות של הקלטות אודיו (Mero-Jaffe, 2011) מקבוצות המיקוד, כללו 98 עמודים, והם הועלו על הכתב. הם נקראו מספר פעמים, והנתונים המופיעים בהם אורגנו ונותחו באופן נפרד על ידי שתי החוקרות, כמפורט בהמשך.

מהלך המחקר

קבוצות המיקוד נמשכו בין 60 ל-90 דקות כל אחת. הן התקיימו במהלך יום הלימודים בבית הספר. משתתפי קבוצת המיקוד ומנחת הקבוצות, שהיא החוקרת

הראשונה, לוותה על ידי מחנכת הכיתה, בהתאמה לדרישות משרד החינוך. המחנכת התבקשה לשבת בירכתי הכיתה ולא להשתתף או להתערב בשיח הקבוצתי. כדי להפחית את המבוכה של הילדים מנוכחות המחנכת וכדי לעודד ביטוי חופשי של ילדים למרות נוכחותה, התמקדו השאלות שהופנו לילדים בעיקר בתגובות ההורים להתרחשות שתוארה, ולא בתגובות המורים. לדוגמה, הם נשאלו לאילו חוקים ילדים בגילם מעדיפים לציית: לאלו שנקבעו על ידי ההורים או לאלו שהילדים קבעו בעצמם? כן הם נשאלו כיצד יסבירו ילדי הכיתה להורים שהם החליטו לא להזמין את שני הילדים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבצע בשיטתו של ואן קאם, ששוכללה על ידי Moustakas (1994). התהליך כלל שבעה שלבים, שאותם ביצעו שתי החוקרות כל אחת בנפרד. בשלב הראשון, שתי החוקרות זיהו את כל ההיגדים שמציינים סיבות לדחייה חברתית, בשלב השני, הושמטו כל הסיבות שאינן קשורות לדחייה חברתית. לדוגמה, הסיבה "היה להם אירוע משפחתי", אינו קשור לדחייה חברתית, ולכן הוא הושמט. בשלב השלישי, קובצו כל הסיבות הרלוונטיות לתמות. בשלב הרביעי, יצרו שתי החוקרות תיאור נפרד של התמות בעבור כל קבוצת מיקוד בנפרד. בהמשך התמות חולקו לשתי קטגוריות: תמות שקשורות לפרט ותמות שקשורות לקבוצה. בשלב השישי, שתי החוקרות יצרו כל אחת בנפרד תיאור מבני של כל התמות, ובשלב האחרון השוו הקידודים של שתי החוקרות, ויחד הן בחרו שלוש תמות משותפות שמסבירות דחייה חברתית מההיבט של התפתחות חברתית, ועליהן מבוססים הממצאים המדווחים במאמר זה. נציין כי מדובר בממצאים חלקיים, וכי מאמרים נוספים יתייחסו להיבטים אחרים של התפתחות בגיל החביון.

אתיקה

המחקר שבוצע במסגרת עבודת דוקטורט של החוקרת הראשונה, אושר על ידי שתי ועדות אתיקה, האחת של אוניברסיטת בר-אילן, והשנייה של לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. לאחר קבלת האישורים, נערך מחקר גישוש כדי לפתח קווים מנחים לדיון בקבוצות המיקוד. קבוצות המיקוד גויסו בשיטת כדור שלג. בשיטת דגימה זו מגיעים אל בתי ספר המתאימים להשתתפות במחקר באמצעות קשריה של החוקרת הראשונה עם שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים, יועצים חינוכיים

ומנהלי בתי ספר. לאחר איתור כיתות פוטנציאליות קיבלו ההורים מכתבי בקשה להסכמה להשתתפות ילדיהם במחקר. המכתבים פירטו את מטרות המחקר והבטיחו להורים שהם יכולים לסרב, לדחות את ההשתתפות או לצאת מהמחקר בכל שלב. הובטחה אנונימיות, וההורים קיבלו את פרטי ההתקשרות של החוקר. לאחר איסוף מכתבי ההסכמה של ההורים על ידי בתי הספר, נקבעו תאריכים לקבוצות המיקוד. בכל קבוצות המיקוד סיפקה המורה לחוקר מידע מוקדם על הכיתה, לרבות מידע על ההיררכיה החברתית בתוך הכיתה ומי הם הילדים הדחויים. ילדים שלא הביאו מכתבי הסכמה מהוריהם נשלחו לספרייה או לחדר המחשב, ובזמן שהתקיימה קבוצת המיקוד הם השתתפו בפעילות אחרת.

ממצאים

ניתוח הנתונים הניב שלוש תמות שמייצגות סיבות התפתחותיות לדחייה חברתית. התמה הראשונה: עצמאות מההורים, המתמקדת בשאיפות של הילדים לעצמאות מההורים, ולשאיבת הכוח לתהליך זה מן הקבוצה. התמה השנייה עוסקת בחתירה של הילדים לסולידריות ולאחידות חברתית, והתמה השלישית – הנורמות החברתיות השליליות הרווחות בגיל החביון, והמבטאות את הרצון להשתחרר מאמות המידה ההתנהגותיות המקובלות על מבוגרים.

שאיפה לעצמאות מהורים

זו התמה הראשונה מבין שלוש התמות העשויות לייצג צורך התפתחותי הקשור לדחייה חברתית בגיל החביון, כולל חתירה של ילדים לעצמאות. משתתפי קבוצות המיקוד הדגישו באופן עקבי וברור את הרצון הטבעי העז שלהם לחשוב ולפעול באופן אוטונומי. חריגה משאיפה זו זוהתה על ידי המשתתפים כגורם לדחייה חברתית. נראה כי משתתפי המחקר קשרו את עצמאותם הכיתתית לבגרות הולכת וגוברת וליכולת לתפקד ללא מעורבות ואישור של מבוגרים:

יש דברים שבהם אתה צריך להקשיב להורים שלך, ודברים שבהם אתה לא. אבל אנחנו יכולים לעשות מה שאנחנו רוצים, גם אם ההורים שלנו לא יסכימו איתנו [...] אם אתה חושב שאתה צודק, אתה יכול להמשיך לעשות את זה. זה מאוד תלוי ב [...] אם זה באמת חשוב לי ואם אני באמת רוצה לעשות את זה.

ילדים דנו בעצמאות כערך מרכזי בהקשר של רצון חופשי – הכוח להחליט ולפעול על סמך קווים מנחים פנימיים, שעשויים להיות שונים מהעמדות של המבוגרים, מערכי המוסר שלהם ומצווי ההתנהגות שלהם. בהתאם לרצון העז הזה לקבלת החלטות עצמאיות ולבחירה חופשית, הביעו רבים ממשתתפי המחקר הערצה לילדים שהפגינו בבירור את העצמאות והזהות העצמית שלהם: "יש ילדים שלא מקשיבים להורים ואז כל הילדים בכיתה מעריצים אותם ואומרים: 'וואו! זה מגניב שלא הקשבת להורים שלך!' "

לדברי משתתפי קבוצת המיקוד, יש ילדים שאינם שותפים לכמיהתם הטבעית של בני גילם לעצמאות, וילדים אלו זוכים ליחס שלילי על ידי חבריהם לכיתה. לפיכך, הסיבה העיקרית שהמשתתפים הציעו להסביר את הדחייה החברתית של ילדי ניו זילנד הייתה ששני הבנים התנהגו בצורה שאינה עולה בקנה אחד עם השאיפה לעצמאות. דוגמאות להתנהגויות שליליות המבטאות תלות במבוגרים כללו "ריצה" למבוגר כדי להלשין או לרכל על התנהגותם של ילדי הכיתה:

יכול להיות שאחד מהם גיחך או אמר למורה שהם רבו, ואז החרינו אותו; אם אתה מנסה להיות "ילד טוב" [בעיני מבוגרים], ובמקום להיות איתנו אתה כל הזמן הולך למורה ומרכל עלינו, אתה תתנהג כמו "חנון" ואז אף אחד לא יאהב אותך.

יש לציין, כי התבטאויות המשתתפים בנוגע לעצמאות חושפות חפיפה בין צורכי העצמאות של הפרט לזו של הכיתה כולה. ילדים השתמשו גם ביחיד וגם ברבים כשהם מבטאים את העצמאות הנכספת. "אני" ו"אנחנו" או "הוא/היא" ו"הם", לפעמים אפילו באותו המשפט. שילוב סמנטי זה נראה בקטע לעיל ובקטע הבא על חשיבות ההגדרה העצמית ללא תלות בהדרכת מבוגרים:

כאשר רק ההורים מחליטים, אזי לתלמיד אין דרך להביע את דעתו בנושא; כשהתלמידים עצמם מחליטים, כל אחד יכול להביע את דעתו [...] כל אחד חושב שהוא עצמאי מספיק כדי להחליט דברים בעצמו, והוא לא כל הזמן זקוק להשגחת ההורים. לדוגמה, ילדים בכיתה ה' הם ילדים גדולים, והם יכולים לקבל החלטות בעצמם. הם יכולים לומר: אז בסדר, אני אקבל עונש, אבל עשיתי את הדבר הנכון.

על ידי שימוש בביטויים של יחיד ורבים, הילד מבטא חשיבה שאינה תלויה במבוגרים, אך נראית קשורה באופן בלתי נמנע ל"אנחנו" קבוצתי. סמנטיקה זו מבטאת את הרעיון שתהליך הלמידה של היחיד בגיל בית הספר כרוך בקבלת

החלטות ובשיפוט עצמאי המתרחש בד בבד עם התפתחות הקבוצה כישות עצמאית. זאת ועוד, כמה ממשותפי קבוצות המיקוד שתוארו על ידי מוריהם כדחויים חברתית הביעו את הדעה שילדים בגיל זה אינם עצמאיים עדיין וצריכים להמשיך להסתמך על הוריהם בקבלת החלטות:

אני חושב שאנחנו חייבים להקשיב להורים שלנו כי לדעתי להקשיב להורים זה הדבר הנכון לעשות;

אנחנו צריכים תמיד להקשיב להורים שלנו כי הם יגידו לי מה לא לעשות, ורק הם יודעים מה הכי טוב בשבילי.

גישה זו מנוגדת לדעתם של מרבית הילדים בגיל זה, ועלולה להוביל לדחייה חברתית.

חתימה לאחידות חברתית

התמה השנייה מבין שלוש התמות שעשויות לייצג צורך התפתחותי הקשור לדחייה חברתית בגיל החביון, עוסקת בשאיפה של הילדים לאחידות חברתית עם בני גילם. בעיני המשתתפים בקבוצות המיקוד, התנהגות על פי הנורמות החברתיות המקובלות בכיתתם היא נורמלית ורצויה, בעוד שסטייה מאחידות זו זוהתה על ידי המשתתפים כגורם משוער לדחייה חברתית של ילדים.

המשתתפים בכל קבוצות המיקוד תיארו את הכללים המפורשים והבלתי מפורשים ואת הלחץ המופעל על הילדים להתאים את עצמם לקבוצה. כל אלה עיצבו כמעט כל היבט של התנהגותם בבית הספר. שאיפות אלו לאחידות מתייחסות לא רק למראה חיצוני, כולל אופנות ושימוש במותגים ובסגנונות שיער "מקובלים", אלא מתייחסות למגוון רחב של פעולות והתנהגויות במהלך יום הלימודים בהפסקות ובשיעורים, וכן במסיבות כיתה, כולל עם מי להתכנס והיכן איך לשחק משחקים, איך לפתור בעיות חברתיות או לקבל החלטות חברתיות (למשל, נורמות לשמירת סוד), אילו סוגי פעילויות פנאי ותחביבים לעסוק בהם, אילו ערכים לנקוט (למשל, באיזו מידה יש להשקיע בלימודים או להשתתף בפעילויות פרו-חברתיות) ועוד. הוזכרו גם צורות הדיבור והשפה המקובלות, עם כללים שנתפסו כקשורים לז'רגון, סוגי הומור, דומיננטיות או כבוד במהלך השיחה, ודרכי שיתוף פעולה.

הילדים המשתתפים בקבוצות המיקוד דיווחו כי רוב הילדים בכיתתם התנהגו על פי הנורמות שנקבעו, וכך נוצרה אחידות חברתית. בהקשר של הסיפור בניו

זילנד, משתתפי קבוצת המיקוד הציעו שילדים שאינם מקבלים את הנורמות חברתיות, ואינם מתנהגים בהתאם למקובל בכיתה, צפויים להידחות חברתית. בהקשר זה נאמרו עליהם הדברים האלה:

הם לובשים בגדים מוזרים [...] ומתלבשים בצורה משונה;

הם לא משחקים כמו ילדים אחרים;

אולי בגלל שהם לומדים יותר [...] הם שונים ולא כמו שאר הכיתה;

הם לא יתקבלו בגלל הדעות שלהם, או בגלל שהם לא חושבים אותו הדבר. כולם אומרים שזה נחמד והם אומרים שזה לא נחמד [...] הם לא משנים את הדעות שלהם. לדוגמה: אם ילד מביא חולצה ושואל אם זה נחמד ואנשים אומרים שזה נחמד ומישהו אומר שזה לא נחמד, אז הוא מיד יימחק כי הוא חשב שזה לא נחמד.

ניתן לראות כי בהסברים שניתנו על ידי הילדים לדחייה החברתית של ילדי ניו זילנד, נעשה שוב ושוב שימוש במילה "שונה". תיאורי ילדים מצביעים על כך שמי שמסתכן בשונות עלול למצוא את עצמו מחוץ למעגל החברתי. ממצאים אלו מצביעים על כך שבמהלך גיל החביון, הילדים שואפים לשמור על אחידות קבוצתית. חריגה ושונות נתפסות כמעכבות את התפקוד של הקבוצה, ולכן הקבוצה אינה מוכנה לקבלן.

נורמות חברתיות שליליות

התמה האחרונה מבין שלוש התמות העשויות לייצג צורך התפתחותי, הקשור לדחייה חברתית במהלך גיל החביון, כלל את הערך שייחסו הילדים המשתתפים במחקר לנורמות חברתיות שליליות. הילדים בכל קבוצות המיקוד גילו הערצה להתנהגויות מרדניות או מתריסות, שבהגדרתן אינן מקובלות בעיני מבוגרים. נורמות חברתיות שליליות שבוטאו על ידי הילדים כוללות החלטות של כל הקבוצה לבצע מעשה קונדס או מעשה של אלימות, הפרעה למורה במהלך השיעור בכיתה, משחקים שיש בהם מרכיבים של השפלה או תוקפנות, סירוב להיענות לדרישות צוות בית הספר וכו'. התנהגויות מעין אלה זוהו על ידי המשתתפים בקבוצות המיקוד כגורם משוער לדחייה חברתית של הילדים במקרה של ניו זילנד שלא הצטרפו אליהן. כאמור, התנהגות על פי נורמות חברתיות שליליות הוערכה כחיובית וכרצויה על ידי המשתתפים בשל תרומתהן ללכידות החברתית של הקבוצה ולקשרים בין הילדים, לרוב באמצעות הומור:

הם עושים דברים ביחד שהם לא נחמדים [...] כמו לצחוק על איזה ילד [תנועות שתי אצבעות למעלה ב"וי" מעל החלק האחורי של ראשו]. לא ברצינות, רק בשביל הצחוק, העניין הוא לשחק ולצחוק [...] הם כאילו הופכים לחברים טובים יותר אחד עם השני כשהם צוחקים.

יתרה מכך, נראה כי נורמות חברתיות שליליות כדוגמת אלה שתוארו לעיל מייצגות את עצמאותם של הילדים ואת נפרדותם ממבוגרים, וניכר היה כי הילדים מכבדים ואף מעריצים ילדים שבאופן מופגן אינם מצייתים להוריהם. משתתפים רבים בקבוצות המיקוד אף תיארו התנהגות לא מוסרית שזכתה להערצה על קבוצת השווים משום שסימלה את העצמאות הרצויה. המשתתפים ציינו שאותם ילדים שאינם מאמצים נורמות שליליות מתריסות, אלא מתנהגים בצייתנות ומקשיבים להוריהם ולמוריהם, נחשבים בעיני חבריהם כ"תינוקיים". לכן הכיתה נוטה לדחות ילדים כאלה.

יש ילדים שעושים רק מה שהוריהם אומרים להם ולעולם לא לוקחים חלק בהתבדחות שלנו, ולכן הם לא פופולריים ואף אחד לא רוצה להיות חבר שלהם. כולם חושבים שהם ילדים קטנים שתמיד מקשיבים להורים שלהם. למשל, כל ילדי הכיתה סירבו לגשת למבחן, ורק אותו ילד ניגש למבחן [...] אז התחילו לרכל עליו ולעשות לו דברים רעים.

כפי שניתן לראות בקטע האחרון ומקטעים אחרים הציגו המשתתפים שייכתן שילדי ניו זילנד נדחו מכיוון שהם כנראה לא הצטרפו לחבריהם לכיתה בהתרסה על סמכות המורה. "התלמידים הטובים והממושמעים" נדחו על ידי הכיתה מכיוון שהם לא נתפסו כבעלי כוח לעמוד בעצמאות מול המבוגרים.

דיון

קבוצות המיקוד במחקר זה שופכות אור על המניעים לדחייה חברתית בגילאי 10–11. הממצאים חשפו את הקולות הייחודיים של ילדים בגיל החביון בנוגע לאופן שבו דחייה חברתית עשויה להתרחש כחלק מהאתגרים ומתוכם, וגם מהצרכים ההתפתחותיים המתאימים לגילם. ראינו כי יש שלוש תמות הקשורות בבירור זו בזו והעומדות בבסיס הדחייה החברתית. שלוש התמות מצביעות על כך שהמטלה ההתפתחותית המרכזית של ילדים בגיל החביון היא התפתחות עצמאות – או לחילופין, הפחתת התלות בהורים ובמורים. צורך זה קיים הן בפרט הן ברמת הקבוצה. המשתתפים בקבוצות המיקוד במחקר הנוכחי דיברו על דחייה חברתית

כתוצאה ישירה מסירובם של הילדים הדחויים להתנהג בעצמאות ממבוגרים לצד אחדות, התאמה ולכידות עם קבוצת השווים.

ממצאי המחקר הראו כי עמדתם של ילדים דוחים אינה נובעת בהכרח מפתולוגיה אינדיבידואלית (Prete et al., 2020; Rubin et al., 2006) או מדינמיקה הרסנית בכיתה (Killen et al., 2016; Rohlfs et al., 2016), אלא נובעת ממשחק גומלין נורמטיבי של התפתחות הפרט ושל הקבוצה. ילדים שדוחים חברתית שואפים לעצמאות קבוצתית ולהפחתת תלות במבוגרים. הם שומרים על לכידותה ועל אחדותה של הקבוצה, ולעיתים הם משיגים מטרות אלה תוך כדי התנהגות שלילית והפרת צווי המוסר של מבוגרים. מצב זה עשוי להיראות כהכרחי מבחינה התפתחותית בעבור קבוצה חברתית צעירה זו שמטרתה לתרגל פאזה של עצמאות חדשה, שבה ילדים, כקבוצה, נמנעים מלבקש סיוע ממבוגרים, ובמקום זאת מחזקים את הקשרים בין הפרטים בקבוצה ואת כוחה, מגבשים את זהותה של הקבוצה, ומתרגלים לפעול כקבוצה באופן עצמאי, כגוף אחד, שממנו הם שואבים כוח קבוצתי ואישי.

ייתכן שילדי כיתה מבצעים דחייה חברתית שפוגעת ואכזרית, ככלי אכיפה רב עוצמה של קבוצת הילדים העצמאית. פעולה זאת מופעלת כלפי ילדים שחריגותם נתפסת כמסכנת את התהליכים ההתפתחותיים המשמעותיים המתרחשים בגיל החביון, ועלולה להזיק להמשך התפתחותם העתידית.

יתר על כן, בניגוד לספרות המחקרית התומכת בכיוון לא לינארי (Knight, 2014) או רגרסיבי להתפתחות בגיל החביון (Carlo et al., 2007; Freud, 1926; Malti & Dys, 2018; Nantel-Vivier et al., 2009; Nucci & Turiel, 2009; Van Noorden et al., 2014; Williford et al., 2016).

וכן, בניגוד לתיאורטיקנים ובראשם פרויד, הסבורים כי בגיל זה לא חלה התפתחות משמעותית, ואף חלה נסיגה בחשיבה ובהתנהגות המוסרית והחברתית (Daniel et al., 2020; Huston & Ripke, 2006; Malti et al., 2013; Marci, 2020; McGuire et al., 2018, 2019; Rutland & Killen, 2017; Schneider, 2008).

ניתן לראות כי הממצאים הנוכחיים מצביעים על כך שגיל החביון הוא שלב שבו ההתפתחות אינה נעצרת אלא ממשיכה להתקדם, והילד רוכש צורות חדשות של חשיבה והתנהלות.

חשיבות המחקר היא כי ממצאיו מציעים זווית חדשה לכיוון תיאורטי חדש, שלפיו דחייה חברתית בגיל החביון אינה מצביעה על פתולוגיה או על כישלון

התפתחותי, כפי שמקובל היה לחשוב. אלא שדחייה חברתית על אכזריותה הבלתי נסבלת נחשבת לפעולת הגנה מפני איום קיומי על ההתפתחות בגיל החביון. תיאוריה פסיכואנליטית שעשויה לעזור להסביר תופעה התפתחותית זו בשלב החביון כוללת את התפתחות ה"עצמי החברתי" של ילדים (Abrams, 2004; Bennett, & Sani, 2004; Sroufe et al., 1988, 1992; Fisher-Grafy, 2015, 2018, 2019, 2020, 2023a, 2023c; Fisher & Halabi, 2023d). מונח זה הוגדר כמרכיב אחד של העצמי, הקשור לחברות בקבוצות חברתיות, (Abrams, 2004) או כהתנהגות אופיינית של האדם במצבים חברתיים, העלולה ליצור תמונה חיזונית, בלתי אותנטית, שאינה משקפת את העצמי האמיתי שלו (APA Dictionary of Psychology, 2022).

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להגדיר מונח זה באופן שבו מהות העצמי של ילד בגיל החביון היא חברתית, וההקשר החברתי הוא המקום שבו מתרחשת התפתחות העצמי. כלומר, התפתחות ה"עצמי החברתי" בגיל החביון מחייבת את קיומה של חברה אמיתית במציאות החיצונית ושל קיומה של חברה כיתתית פעילה עם נורמות חברתיות עצמאיות, הפועלת כגוף אחד מלוכד. כדי לפתח את ה"עצמי החברתי" שלהם ילדים זקוקים לא רק לנורמות חברתיות, לאחידות חברתית ולהתרסה של עצמאות כלפי מבוגרים, אלא גם לכלי של דחייה חברתית, במקרה של חברים בקבוצה המאיימים על האני החברתי שלהם. כאשר מבוגרים (מורים והורים) נלחמים בנורמות חברתיות, בהיררכיה חברתית ובדחייה חברתית, ייתכן שמבלי משים הם מערימים קשיים על התפתחותם של ילדים ומפריעים להם להתמודד עם האתגר של פיתוח "אני חברתי".

השיטה האיכותנית-פנומנולוגית שבה נעשה שימוש במחקר זה, נשענת על קבוצות מיקוד. היא העניקה לנו הצצה לעולמם של הילדים, כפי שהם עצמם חווים ומבינים אותו. השיטה הובילה לתובנות חדשות ביחס לדחייה חברתית, תופעה כה נפוצה בגיל החביון. עם זאת, קיימות כמה מגבלות שיש לתת עליהן את הדעת. ראשית, המדגם גויס בשיטת כדור השלג ואין לראות בו מדגם מייצג. לפיכך יש לאמת את הממצאים באמצעות מדגמים מייצגים בקנה מידה גדול שהמשתתפים בהם נבחרו באקראי. שנית, קבוצות המיקוד נבנו מילדים שהוריהם נתנו את אישוריהם להשתתפות ילדם במחקר, דבר המעלה את השאלה אם עמדת ילדים אלה משקפת את כלל הילדים בכיתה, אלה שלא השתתפו בקבוצות המיקוד. נוסף על כך, בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחיים נבנה שאלון (Fisher-Grafy, H. &)

(Meyer, S., 2023b) כדי לספק נתונים כמותיים משלימים, שיתקבלו ממדגמים גדולים אקראיים. מגבלה נוספת של המחקר היא שבשל ההקפדה על כללים אתיים לא הפרידה חקירה ראשונית זו בין תת-קבוצות של ילדים העשויות להפגין תפקידים ספציפיים בתוך אינטראקציות של דחייה חברתית. לפיכך, מחקר עתידי צריך לנסות לקבוע האם קיימים הבדלי תפיסות בנוגע לדחייה חברתית, הקשורות לתפקידים שונים של חברים בקבוצה: דוחים, נדחים ומתבוננים מן הצד. ניתן לבדוק זאת באמצעות השאלונים הנבנים, שחלקם דורש דיווח עצמי של הילדים עצמם, וחלקם דורש דיווח של מוריהם. לבסוף, במחקרי המשך יש להביא בחשבון סוגיות שונות של תרבות, של דת ושל מגדר, כדי לאפשר הכללה.

סיכום

זהו מחקר חלוץ, שמעבר לתרומתו התיאורטית בתחום ההתפתחות, יש לו השלכות חינוכיות וטיפוליות חשובות. בהתחשב בנוק המשמעותי בהווה ובעתיד, שנגרם לילדים החווים דחייה חברתית, ההסברים ההתפתחותיים הנורמטיביים המוצעים במחקר יכולים לסייע לנו בהבנת המטרות ההתפתחותיות שמשרתת תופעה מזיקה זו, ולאפשר למחנכים ולהורים לתעל טוב יותר את ההתערבויות שלהם כדי לעזור לילדים הדוחים והנדחים חברתית, כשהם חוקרים את מקומם במציאות החיצונית של החברה בכיתה (Espelage & Low, 2012).

הממצאים הנוכחיים מצביעים על כך שהקדשת זמן ומשאבים לטיפול פרטני בילדים דחויים, עשויות להיות פחות מועילות מהתערבויות חינוכיות מונעות, שמטרתן לעזור לילדים לענות על הצרכים ההתפתחותיים שלהם לעצמאות ולאחידות חברתית. לדוגמה, כמניעה, מורים עשויים לדון עם תלמידיהם על התנהגויות שמובילות לדחייה חברתית, למשל, חוסר שיתוף פעולה עם חברים לכיתה ואי השתתפות בשאיפה הכיתתית לעצמאות.

כמו כן הם יכולים להסביר ולהדגים כיצד התנהגויות אלו מפריעות לחברת הילדים בכיתה ופוגעות בה. כך לדוגמה, במצב שבו כיתה מחליטה לארגן מסיבה ומבקשת מכל ילד להביא דבר מה או לעשות דבר מה לטובת המסיבה, ויש ילדים שאינם משתפים פעולה. מורים יכולים להציע ג'סטות או סימנים כמו "תמרור עצור חברתי", שתלמידים יוכלו להשתמש בהם כדי להבהיר לחברים שמתנגדים או אינם משתפים פעולה עם הקבוצה, שהתנהגותם אינה עולה בקנה אחד עם מטרות הכיתה ומחבלת בתוכניותיה.

נוסף על כך, מורים יכולים להתאים התערבויות חינוכיות לילדים בהתאם לתפקידם בכיתה: כדוחים, כדחויים או כצופים מהצד. בעבור ילדים המדגימים התנהגויות של דחייה חברתית, מורים עשויים לעודד התנהגויות חלופיות על ידי סיוע לילדים אלה לנסח מחדש את הדחייה החברתית כגורמת נזק לקבוצה, ועל ידי הדגשת אחריותו של כל ילד בוגר בכיתה להיות שותף לרצון להגן על הקבוצה ולהימנע מפגיעה בה ובחבריה. מורים יכולים להציע דרכים קונקרטיים, פרואקטיביות, אלטרנטיביות לטפל במצבים שבהם אחד הילדים מאיים על האחידות או על הנורמות של הקבוצה, במקום לדחות את הילד הזה. לדוגמה, הם יכולים להסביר לילד שאינו משתף פעולה עם הנורמות של הכיתה, כמה הוא חשוב לקבוצה, להעצים את תחושת השייכות שלו לקבוצה ולעודד אותו לתרום ולשתף פעולה עם שאר חברי הקבוצה.

ילדים הפועלים כצופים פסיביים, ניתן להסביר את החשיבות של היותם חברים פעילים ותורמים בקבוצה. אפשר לפנות לרצונם של הילדים להתנהג באופן עצמאי בקבוצה ללא התערבות מבוגר. המורים יכולים לדון באחריות של ילדים בוגרים ויכולים לסקור מצבים בכיתה שבהם נדרשת התערבות מבוגרים. בעבור ילדים שעלולים להיות בסיכון לדחייה מצד חבריהם לכיתה, ההתערבות יכולה להתמקד בעידודם לנקוט צעדים להתאחד עם הקבוצה ולשתף פעולה במקום להילחם בה. לדוגמה, ניתן להציע להם לגלות מעורבות ולהתעדכן בפעילויות של הילדים בכיתה, באמצעות התחברות לרשת החברתית של הכיתה. התערבויות מעין אלה עשויות לסייע לילדים הדחויים להשתלב בקבוצה, ולחזק את הקבוצה כולה מבלי להטיל דופי בהתנהגותם של החברים בה.

הבנה של אינטראקציות בין-אישיות הנוגעות לדחייה חברתית, כנובעות מהאתגר ההתפתחותי של הילדים בגיל החביון ומשאיפתם לעצמאות ולאחידות, עשויה לעזור למחנכים לעצב התערבויות יעילות יותר מהתערבויות שנבנות מנקודת מוצא שמדובר בהתנהגות בלתי הגיונית, פתולוגית, שמטרתה להציק, להחליש ולרמוס ילדים, על לא עוול בכפם.

ביבליוגרפיה

- פישר – גרפי, ח' (2015). **ילדים דחויים חברתית: תיאוריה וטיפול**, רסלינג.
- פישר – גרפי, ח' (2018). **מדחייה חברתית לילד שמח בבית ספר**, כרמל.
- פישר – גרפי, ח' (2020). **דחייה חברתית בגיל החביון – היבט מוסרי**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר-אילן.
- פישר – גרפי, ח' וחלאבי, ר' (2023). דחייה חברתית: כשל מוסרי או תופעה התפתחותית נורמטיבית? **פסיכואקטואליה**, 91, 39–46.
- Abrams, D. (2004). The development of social identity: What develops? In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 291–312). Psychology Press.
- Auzoult, L. (2015). Autonomy and resistance to authority. *Swiss Journal of Psychology*, 74(1), 49–53.
- Becker, T. E. (1974). On latency. *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 3–11.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2013). The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence: Does the source of discrimination matter? *Developmental Psychology*, 49(8), 1602–1613.
<https://doi.org/10.1037/a0030557>
- Bennett, M., & Sani, F. (Eds.). (2004). *The development of the social self*. Psychology Pres.
- Bernard HR (2000) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Brock, M., Kriger, N., & Miro, R. (2018). *School safety policies and programs administered by the U.S. federal government 1990–2016*. National Institute of Justice, U.S. Department of Justice.
<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/251517.pdf>
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101–1113.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & Roesch, S. C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 301–324.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00524.x>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cramer, P. (2018). The development of defense mechanisms during the latency. *Period Journal of Nervous and Mental Disease*, 206(4), 286–289.
- Crochík, J. L. (2017). Autonomy in face of school authority, bullying and school performance. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(3), 389–397. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300007>
- Daniel, E., Benish-Weisman, M., Sneddon, J. N., & Lee, J. A. (2020). Value profiles during middle childhood: Developmental processes and social behavior. *Child Development*, 91(5), 16151630. <https://doi.org/10.1111/cdev.13362>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 184–207). Psychology Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Espelage, D. L., & Low, S. (2012). Bullying among children and adolescents: Social-emotional learning approaches to prevention. In K. Nader (Ed.), *School rampage shootings and other youth disturbances: Early preventative interventions* (pp. 205–219). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fairbairn, W. R. D. (1946). Object-relationships and dynamic structure. *International Journal of Psychoanalysis*, 27, 30–37.
- Fisher – Grafy, H. (2019). *New Perspectives on Happiness and Mental Wellbeing in Schoolchildren. A Developmental-Psychoanalytical Explanation of the Latency Stage*, Routledge.
- Fisher – Grafy, H. & Meyer, S., (2023b). "Exploring Intergroup Peer Exclusion: Validation of the Latency Social-Psychological Developmental Questionnaire (LSPD)" *Children* 10, no. 3: 543. <https://doi.org/10.3390/children10030543>
- Fisher – Grafy, H. (2023c). *Boycott: A Perspective Developmental*. Resling.
- Fisher, H., & Rinat, H. (2023d). "The 'Unpopular' Children Don't Flow and

- Destroy the Atmosphere": Social Flow in Latency Prevents Peer Exclusion. *American Journal of Qualitative Research*, 7(4), 64-78.
- Flannery, D. J., Todres, J., Bradshaw, C. P., Amar, A. F., Graham, S., Hatzenbuehler, M., Masiello, M., Moreno, M., Sullivan, R., Vaillancourt, T., Le Menestrel, S. M., & Rivara, F. (2016). Bullying prevention: A summary of the report of the national academies of sciences, engineering, and medicine: Committee on the biological and psychosocial effects of peer victimization: Lessons for bullying prevention. *Prevention Science*, 17(8), 1044–1053.
<https://doi.org/10.1007/s11121-016-0722-8>
- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press.
- Freud, S. (1926). *The question of lay analysis: Conversations with an impartial person* (standard edition).
- Gibson, S. (2019). *Arguing, obeying and defying: A rhetorical perspective on Stanley Milgram's obedience experiments*. Cambridge University Press.
<https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1017/9781108367943>
- Gingo, M. (2017). Children's reasoning about deception and defiance as ways of resisting parents' and teachers' directives. *Developmental Psychology*, 53(9), 1643–1655.
- Hemmler V.L., Kenney A.W., Langley S.D., Callahan C.M., Gubbins E.J., Holder S.(2022). Beyond a coefficient: an interactive process for achieving inter-rater consistency in qualitative coding. *Qualitative Research*. 22(2),194-219. doi:10.1177/1468794120976072
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St. John, D.C., et al. (2004). *Reliability in coding open-ended data: lessons learned from HIV behavioral research*. *Field Methods* 16(3): 307–331.
- Huston, A. C., & Ripke, M. N. (2006). Middle childhood: Contexts of development. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 1–22). Cambridge University Press.

- <https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1017/CBO9780511499760.002>
- Jakubowska, J., & Bialecka-Pikul, M. (2019). A new model of the development of deception: Disentangling the role of false-belief understanding in deceptive ability. *Social Development, 29*(1), 21–40. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/sode.12404>.
- Jambon, M. (2020). Peer victimization and sympathy development in childhood: The moderating role of emotion regulation. *Social Development, 30*(2), 463–481. doi:10.1111/sode.12482
- Jiang, S., & Ngai, S. S-Y. (2020). Social exclusion and multi-domain well-being in Chinese migrant children: Exploring the psychosocial mechanisms of need satisfaction and need frustration. *Children and Youth Services Review, 116*(c).
- Killen, M., Rutland, A., & Yip, T. (2016). Equity and justice in developmental science: Discrimination, social exclusion, and intergroup attitudes. *Child Development, 87*(5), 1317–1336.
- Klein, M. (1958). On the development of mental functioning. *International Journal of Psychoanalysis, 39*, 84–90.
- Knight, R. (2014). A hundred years of latency: From Freudian psychosexual theory to dynamic systems nonlinear development in middle childhood. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 62*(2), 203–235.
- Koller, S. H., dos Santos Paludo, S., & de Moraes, N. A. (Eds.). (2019). *Ecological engagement: Urie Bronfenbrenner's method to study human development* (pp. 3–12). Springer Nature Switzerland.
- Levy, S., & Killen, M. (Eds.). (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London, UK: Sage Publications
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. Basic Books.
- Malti, T., & Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: Development of prosocial behaviors. *Current Opinion in Psychology, 20*, 45–49.

- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: The role of parental support. *Social Development, 22*, 773–793.
- Marci, T. (2020). Using Harter and Likert response formats in middle childhood: A comparison of attachment measures. *Assessment, 27*(8), 1821–1835. doi:10.1177/1073191119836497
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of early childhood rejection. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). Oxford University Press.
- McGuire, L., Rizzo, M. T., Killen, M., & Rutland, A. (2018). The development of intergroup resource allocation: The role of cooperative and competitive in-group norms. *Developmental Psychology, 54*(8), 1499–1506. <https://doi.org/10.1037/dev0000535>
- McGuire, L., Rizzo, M. T., Killen, M., & Rutland, A. (2019). The role of competitive and cooperative norms in the development of deviant evaluations. *Child Development, 90*(6), 703–717.
- Mehta, C. M., & Wilson, J. (2020). Gender segregation and its correlates in established adulthood. *Sex Roles: A Journal of Research, 83*(3–4), 240–253.
- Mero-Jaffe, I. (2011). “Is that what I said?” Interview transcript approval by participants: An aspect of ethics in qualitative research. *International Journal of Qualitative Method, 10*(3), 231–247.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. Harper & Row.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., Côté, S., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(5), 590–598.
- Nergaard, K. (2018). "The heartbreak of social rejection:" Young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice, 26*(3), 226–242.

- Nesdale, D. (2013). Social acumen: Its role in constructing group identity and attitudes. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Oxford series in social cognition and social neuroscience. Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 323–326). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0059>
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2): 34–35
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 151–159.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2016). *Bullying today: Bullet points and best practices*. Corwin Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Preti, C., Richetin, D. P., & Fontana, A. (2020). *Assessment*, 27(6), 1230–1241.
- Rambaran, J. A., van Duijn, M. A. J., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2020). Stability and change in student classroom composition and its impact on peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1677–1691. <https://doi.org/10.1037/edu0000438>
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Boelen, P., van der Schoot, M., de Castro, B. O., & Telch, M. (2011). Delighted when approved by others, to pieces when rejected: Children's social anxiety magnifies the linkage between self- and other-evaluations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(7), 774–781.
- Reinhard, M. A., Dewald-Kaufmann, J., Wüstenberg, T., Musil, R., Barton, B. B., Jobst, A., & Padberg, F. (2020). The vicious circle of social exclusion and psychopathology: A systematic review of experimental ostracism research in psychiatric disorders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 270(5), 521–532.
- Roberts, S. O., Ho, A. K., & Gelman, S. A. (2019). The role of group norms in evaluating uncommon and negative behaviors. *Journal of Experimental Psychology*, 148(2), 374–387.

- Rodkin, P., Ryan, A. M., Jamison, J., & Wilson, T. M. (2013). Social goals in middle childhood: Relations to social behavior and social status. *Developmental Psychology, 49*, 1139–1150.
- Rodriguez, K. L., Schwartz, J. L., Lahman, M. K. E., & Geist, M. R. (2011). Culturally responsive focus groups: Reframing the research experience to focus on participants. *International Journal of Qualitative Research, 10*, 400–417. doi:10.1177/160940691101000407
- Rogers, A. (1999). *An interpretive poetics of languages of the unsayable: Making meaning of narratives*. Sage.
- Rohlf, H., Krahe, 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.002>
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). John Wiley & Sons.
- Rutland, A., & Killen, M. (2017). Fair resource allocation among children and adolescents: The role of group and developmental processes. *Child Development Perspectives, 11*(1), 56–62.
- Sarnoff, C. (1976). *Latency*. Aronson.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education, 2*, 114–121.
- Smith, J. A., Spiers, J., Simpson, P., & Nicholls, A. R. (2017). The psychological challenges of living with an ileostomy: An interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology, 36*(2), 143–151.
- Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. (1988). *Child development: Its nature and course*. New York: Random House (Alfred Knopf).
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., & DeHart, G. (1992). *Child development: Its nature and course* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.

- Stubbs-Richardson, M., & May, D. C. (2020). Social contagion in bullying: An examination of strains and types of bullying victimization in peer networks. *American Journal of Criminal Justice*.
<https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1007/s12103-020-09572-y>
- Sullivan, H. S. (1972). *Personal psychopathology: Early formulations*. Norton. (Originally published 1933)
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2014). Dehumanization in children: The link with moral disengagement in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 40(4), 320–328.
- Wainryb, C., Brehl, B., & Matwin, S. (2005). Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(3), 19–30.
- Williams, M. (1972). Problems of technique during latency. *Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 598–617.
- Williford, A., Boulton, A., Forrest, B. S. S., Bender, K. A., Dieterich, W.A., & Jensen, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 525–541.
- Wilson, T. M., & Jamison, R. (2019). Perceptions of same-sex and cross-sex peers: Behavioral correlates of perceived coolness during middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(1), 1–27.
- Winnicott, D. W. (1962). The theory of the parent-infant relationship: Contributions to discussion. *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 256–257.