אלימות יום-יומית בבית הספר - פרט מול חברה

פתח דבר

תמר הורוביץ

חקר האלימות הבית ספרית הוא נושא חדש יחסית. רק משנות השבעים ואילך החלו להתייחס אליו כאל נושא העומד בפני עצמו. עד אז אלימות בית ספרית הייתה נושא המשוקע בתחום עבריינות נוער, ואותם הסברים ניתנו לשני התחומים. מתוך אותם הסברים התגבשו שלוש תאוריות שהסבירו הן את תופעת עבריינות הנוער והן את תופעת האלימות הבית ספרית:

התאוריה הראשונה - **תאוריית המתח** (Strain Theory) - קשורה בשמו של אלברט כהן (Cohen, 1955), שטען כי בית הספר יוצר מתח אצל תלמידים, ובמיוחד בקרב תלמידים ממעמד נמוך שמתמודדים עם נורמות של מעמד בינוני המגולמות בבית הספר.

התאוריה השנייה היא **תאוריית התיוג** (Labelling Theory), הקשורה בשמם של פולק ושפר (Polk & Schafer, 1972). לטענתם, בית הספר יוצר למעשה הסללה אקדמית של המשיגים מול אלה שאינם משיגים. הלא-משיגים מרגישים מתויגים, והדבר יוצר אצלם תסכול הגורם לאלימות.

התאוריה השלישית היא **תאוריית הפיקוח** (Control Theory), הקשורה בשמו של הירשי (Hirschi, 1969). על פי תאוריה זו, קיומו של קשר הדוק בין תלמידים לבין בית הספר ובין תלמידים למוריהם מהווה מחסום מפני התנהגות בלתי נורמטיבית.

התאוריות הללו הסבירו במידה רבה את תופעת עבריינות הנוער, אך לא את האלימות הבית ספרית, מה גם שהאלימות הבית ספרית הפכה להיות גם נחלתם של תלמידים ממעמד בינוני בבתי ספר באזורי מגורים של המעמד הבינוני.

המושג אלימות עוסק בתחום רחב של פעולות מזיקות הנעשות על ידי אדם אחד או יותר ופוגעות בפרט או בחברה. העוסקים בנושא נוהגים להשתמש בשני מושגים חלופיים - תוקפנות ואלימות - ולהבחין ביניהם, כשבמוקד המושג תוקפנות נמצא היחיד, ובמוקד המושג אלימות נמצאת החברה. מושג רלוונטי נוסף, שבחלקו חופף את מושג האלימות, הוא התנהגות אנטי חברתית, שהוא היפוכה של התנהגות פרו-חברתית. מושג אחר, שיש הכוללים אותו תחת הכותרת אלימות, הוא ונדליזם, שפירושו איבה מכוונת שמטרתה להשחית רכוש השייך לזולת.

השער הראשון בגיליון זה עוסק באלימות היום-יומית בבית הספר. אין הכוונה לאלימות יוצאת הדופן נוסח הרצח ההמוני בשנת 1999 בקולמביין, אז רצח תלמיד תריסר תלמידים ופצע 23, אלא לאלימות המתרחשת מדי יום, הכוללת מכות, התכתשויות, קללות, חרמות ועוד, ואף שאינה דרמטית, היא משאירה את עקבותיה בתודעתם של תלמידים ושל מורים.

9-20.indd 11 7/7/08 9:18:41 AM

אלימות זו יש בה גם כדי להשפיע על הקורבנות ועל הישגיהם לאורך שנים. יש הרואים בה סיכון לערכי הדמוקרטיה, כיוון שהיא שוללת מהפרט, במקרה זה התלמיד, את זכויותיו הבסיסיות (Karstedt, 2006).

בייקר ולטנדר (Baker & Letendre, 2005) ניסו לנתח את נתוני מבחני TIMSS (Third International Mathematics and Science Studies) של 1995 בחטיבות הביניים ב-39 מדינות, שבנוסף למבחני ההישגים במתמטיקה ובמדעים הייתה בהם גם אינפורמציה על התנסות באלימות. הם מצאו שתופעת האלימות קיימת בכל מדינות העולם ברמות שונות. שלושה מכל ארבעה תלמידים בכל העולם מרגישים עצמם קורבנות או קורבנות פוטנציאליים לאלימות.

ישראל, לפי מבחני טימס, עומדת במקום ה-8 בדירוג ברמת אלימות גבוהה, כשלפניה הונגריה, רומניה, הפיליפינים, דרום אפריקה, קפריסין, לטביה וניו-זילנד. מדינות אלה, להוציא ניו-זילנד, עברו בשנים האחרונות תהפוכות פוליטיות וחברתיות, ויש להניח כי קיים קשר בין התהפוכות לבין האלימות. קרובות לישראל ברמת האלימות הן קוריאה ואוסטרליה, ומדינות צפון אירופה מדורגות ברמות נמוכות של אלימות.

בניתוח רב-משתני מצאו החוקרים כי גידול בשונות בהישגים במתמטיקה קשור בגידול במספר התלמידים שהיו קורבנות לאלימות. פרשנותם היא שבית ספר שיוצר "מפסידים" ו"מרוויחים" גורם ליותר אלימות, ולכן העלאת ההישגים במתמטיקה לא תוריד את מפלס האלימות אלא אם כן ייווצר שוויון הזדמנויות לכל תלמיד. כמו כן הם מצאו, שמדינה פחות שוויונית (על פי מדד Gini) יוצרת אלימות, אך משמכניסים למשוואה גם את משתני בית הספר, האפקט של העדר השוויוניות במדינה קטן.

לשון אחר, שני משתנים משפיעים על אלימות בית ספרית: שוויון הן בחברה הרחבה והן בבית הספר ואיכות ההוראה, כשההישגים במתמטיקה משמשים סמן לאיכות ההוראה בבית הספר. להשקפתם, "אם קובעי מדיניות רוצים שבתי הספר יהיו בטוחים ופרודוקטיביים לתלמידים, יש לדאוג לאיכות גבוהה של ההוראה ולחלוקה צודקת של שוויון ההזדמנויות, ולא רק לגלאי מתכת" (שם: 87).

החשיבה המחקרית על האלימות הבית ספרית התפתחה בשני כיוונים: הכיוון האחד שם את הדגש בפרט, ואילו הכיוון האחר הדגיש את הסביבות החברתיות.

בין התאוריות המדגישות את הפרט נמנות:

• **תאוריית התסכול** - תסכול הוא חסימה של התנהגות המכוונת למטרה. החסימה יוצרת דחף אוורסיבי המוביל להתנהגות תוקפנית. אך כבר מלכתחילה הבינו החוקרים כי אי אפשר לטעון שכל מי שמתוסכל יגיב בתוקפנות. מילר (Miller, 1958) טען כי תוקפנות היא רק אחת מצורות התגובה לתסכול. קיימים גורמים נוספים המשפיעים על התגובה, כגון ציפיותיו של האדם לשיפור בסיכוייו להגשים מטרה נכספת, דרגת ההתערבות של התוקף בתגובותיו של הקורבן וכמות התסכולים שהתוקף נחשף אליהם בתקופה האחרונה.

9-20.indd 12 7/7/08 9:18:41 AM

• **תאוריית הלמידה** - לתאוריית הלמידה פיתוחים שונים הקשורים בשמם של בנדורה וארון (Bandura, 1983; Eron, 1987). טענת החוקרים היא שלסביבה החיצונית יש השפעה על התנהגות הפרט, ולכן יש חשיבות לחקר הסביבה ולתהליכי הלמידה ממנה. אלימות, כמו התנהגויות אחרות, היא התנהגות הנלמדת באמצעות מנגנוני ענישה ותגמול. אם התנהגות מסוימת זוכה לענישה, ייתכן שלא תחזור על עצמה. כמו כן התנהגות יכולה להירכש בעקבות צפייה במודל בעל השפעה, כמו הורים, מורים ותלמידים או טלוויזיה. בתהליך הלמידה מתרחשים ארבעה תהליכים: הפניית תשומת הלב, ארגון החומר בזיכרון, יצירת הניעה (מוטיבציה) וייצור הפעולה האלימה.

מאוחר יותר בנה יוסמן את תאוריית הקוגניציה החברתית או בשמה האחר: תאוריית התסריט (Huesmann & Eron, 1984). הוא ניסה לחבר בין תאוריית הלמידה לתאוריית התסכול. השערתו הייתה שהתנהגות חברתית נשלטת בידי דפוסים של תכניות התנהגות שנלמדו בהתפתחות המוקדמת של האדם. תכניות אלו הן מעין תסריטים קוגניטיביים אשר מאוחסנים בזיכרון ומשמשים מדריך להתנהגות ולפתרון בעיות. אדם שחי בעבר בסביבה אלימה שיש בה סיכוני חיים והתנסה במצבי עוני, כשיימצא במצב של קונפליקט יעלה את התסריט האלים.

פיתוח נוסף של ראול יוסמן לתאוריית הלמידה נקרא **הקוגניציה המוסרית** (moral cognition). יוסמן טוען שהאלימות אינה מוסברת דיה בתאוריית הלמידה שכן קיימים גם היבטים של הכרעה מוסרית. טענתו היא שיש לחבר בין שתי פרדיגמות: פרדיגמת הלמידה ופרדיגמת השיפוט המוסרי. לטענתו, שתי הפרדיגמות מתחברות ביניהן מכיוון ששתיהן קוגניטיביות ומדברות על תהליך ועל עיבוד אינפורמציה. החיבור ביניהן מוסיף את הממד הערכי, דהיינו מה מותר ומה אסור לעשות בחברה מסוימת, מה מקובל בחברה ומה לא, ובסופו של תהליך יקודדו הנורמות והערכים בזיכרון, והמעשה האלים לא יתבצע. ההנחה היא שבתהליך הלמידה בכלל, ובלימוד ערכים בפרט, קיים גם שיקול דעת לפני ההחלטה לבצע את הפעילות האלימה.

• **התנתקות מוסרית** (moral disengagement) קשורה אף היא בעבודתו של בנדורה (Bandura, 1990). לפי בנדורה, התנתקות מוסרית היא תהליך שבו אדם משכנע את עצמו שהסטנדרטים האתיים אינה חלים עליו בהקשר חברתי מסוים, ולכן הוא מפריד בין התנהגות בלתי הומנית והאשמה עצמית לביצוע המעשה. כשיש התנתקות מוסרית מתרחשים שלושה תהליכים:

העברת האחריות (displacement of responsibility) למעשה האלים לאחר או לאחרים או הטלתה על השלטונות, חוסר הכרה בתוצאות של הפעולה האלימה, ניסיון למזער את הנזק ודה-הומניזציה של הקורבן. התוקף אינו רואה בנתקף בעל תכונות אישיות, בעל רגשות ותקוות, והוא אינו חש כלפיו תחושות אמפתיה.

9-20.indd 13 7/7/08 9:18:42 AM

בין התאוריות המדגישות את הקשר בין הפרט לסביבות החברתיות נמנות:

• **פרספקטיבת המציקנות** (bullying) - יש הרואים בה את התופעה השכיחה ביותר בבתי ספר בכל העולם. המושג "מציקנות" נטבע בתחילת שנות השבעים על ידי דן אולבאוס. תחילה השתמש אולבאוס במושג mobbing הלקוח מעבודתו של קונרד לורנץ (Konard Lorenz). לורנץ גרס כי בטבע קיימת תופעה של התקפה קולקטיבית של קבוצת חיות על זן שאיננו בן מינם. אולם בשנת 1971, בעקבות מחקריו הראשונים בברגן שבנורווגיה, הגיע אולבאוס למסקנה שהמונח המתאים יותר הוא מציקנות. לפי הגדרתו, מציקנות היא: "פעילות שלילית ממושכת, נפשית או פיזית, שנעשית על ידי פרטים או קבוצה כלפי אלה שאינם יודעים להגן על עצמם" (Olweus, 1994: 98). המציקנות מתבטאת במכות, בבעיטות, באמירת דברים מעליבים, בהצגת הקורבן בצורה מגוחכת, בבידוד הקורבן מחברים, בהפצת שמועות ובגרימה לכך שחברים לא יאהבו את הקורבן. בסוף שנות השבעים הדגיש אולבאוס כי אין הוא עוסק בפרט מול פרט או בפרט מול קבוצה אלא ביחידה רחבה יותר. לכל אקט של מציקנות יש סביבה חברתית או מעגל מציקנות, יש לו תומכים סבילים או פעילים, וכך נראה לתוקף שיש פיזור של האחריות.

בסג (Beseg, 1989) סיכמה את הספרות המחקרית בנושא מציקנות, וקיבצה את תכונותיהם של המציקן ושל הקורבן בכל המחקרים שנעשו עד 1989. לפי סיכומה:

התכונות האישיות של **הקורבן** הן: נהנה מחיי משפחה, ביישן, חסר רגישות חברתית, אובססיבי, בעל יכולת תקשורתית מוגבלת, בעל דימוי עצמי נמוך, בעל מראה לא מושך ושונה מהממוצע, מקבל את העובדה שיציקו לו, רגישותו מאיימת על האחר, סובל מבעיות חרדה, מהפרעות שינה ומהתקפי דיכאון, לוקה לעתים בבעיות קואורדינציה וברמת אנרגיה נמוכה.

תכונותיו הנוגעות לבית הספר: מגלה יחס חיובי לבית ספר, הפופולריות שלו מתחת לממוצע, אינו יכול לגייס תמיכה מחבריו, יכולתו האינטלקטואלית ממוצעת, יחסו לאלימות שלילי.

תכונותיו מול משפחתו: המשפחה מגוננת עליו יתר על המידה, מקיים יחסים קרובים עם המשפחה, מרגיש שאינו עומד בציפיות של הוריו.

התכונות האישיות של **המציקן** הן: מבלה מעט בבית, בטוח בעצמו, בעל יכולת תקשורתית, מהיר מענה, מסוגל להיחלץ מצרות בעזרת דיבורים, בעל תדמית של "מאצ'ו", חסר חרדות, בעל דימוי עצמי של כוח, מדרג את עצמו גבוה מבחינה אינטלקטואלית, מעריך את עצמו יותר משבית הספר מעריך אותו, אסרטיבי, חזק, בעל קואורדינציה טובה, בעל רמת אנרגיה גבוהה, בעל מראה ממוצע, מאמין שהקורבן ראוי להתעללות.

תכונותיו הנוגעות לבית הספר: אינו מגלה יחס חיובי במיוחד לבית הספר, הפופולריות שלו יורדת עם הגיל, יכולתו האינטלקטואלית ממוצעת או מתחת לה, אינו שולט בדחפיו האלימים, מרגיש לא נוח בחברת אדם חזק ממנו, מצטיין במקצץ תכונות לא חברתיות.

9-20.indd 14 7/7/08 9:18:42 AM

תכונותיו מול משפחתו: פיקוח המשפחה עליו מועט, רמת האמפתיה במשפחה נמוכה, גילויי האהבה מועטים וקיימת אלימות שקטה, דפוסי המשמעת במשפחה אינם עקביים, יש חיכוכים ועימותים בבית, המשפחה מעודדת שימוש באלימות.

בנוסף לאבחון התופעה כל החוקרים מציינים את ההשפעות ארוכות הטווח של המציקנות הן על המציקן והן על הקורבן. לקורבן נשאר דימוי עצמי נמוך, תחושת בדידות וחרדה. חלק מהקורבנות יסבלו מדיכאונות ולעתים אף יגיעו לידי התאבדות. המציקן ימשיך לעסוק בפעילויות אנטי חברתיות, כגון: ונדליזם, גנבות, עישון סיגריות, עישון סמים ושתיית אלכוהול.

בשנת 1996 מנסה גם ריגבי (Rigby, 1996) לבדוק מהי הדינמיקה של התנהגות מציקה. לדעתו, למציקן יש רצון אובססיבי להזיק, ורצון זה איננו מוסווה. התנהגות המציקן נובעת, לדעתו, ממניעים אחדים: עוצמת הרצון להזיק, האפקט של המודלינג בקבוצת השווים המתנהגים באלימות, עידוד האחר המשמעותי למעשה האלימות וההזדמנות של קורבן חסר ישע הנקלע לדרכו כשהמציק איננו פועל בקטגוריות מוסריות. ריגבי מוסיף לטיפולוגיה של ההצקה ממד נוסף והוא רמת הרשעות. לדעתו, יש שלושה סוגים של טיפוסים מציקנים: מציקנים בעלי כוונות רעות, שאינם מנסים להצדיק את מעשיהם; מציקנים שאינם מכוונים על ידי כוונות רעות; ומציקנים "חינוכיים", הרוצים "לחנך" את הקורבן.

תפיסה זו שונה מהתפיסה הרואה בהצקה רק פתולוגיה אישית בלא כישורים חברתיים ומתקשרת בדרך כלל להיסטוריה המשפחתית של הפרט. היא נורמטיבית יותר, כשההצקות והקורבנות נתפסים כחלק מהמציאות הבית ספרית. תפיסה זו מקבלת חיזוק מפיתוח המושג "הצופה מהצד" (bystander), המופיע בספרות מתחילת שנות התשעים במחקרם של קבוצת חוקרים פינית, שבראשה עמדה החוקרת קריסטין לגרשפץ (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts, & King, 1988). תוספת המושג נותנת דגש אחר לתופעת ההצקה, והוא שמדובר בתהליך קבוצתי שבו גם העומדים מהצד הם חלק מתופעת ההצקה, אף על פי שחלקם תומכים בה וחלקם מסתייגים ממנה, חלקם מזדהים עם המציק וחלקם לא, חלק בתהליך של בדיקה, חלק לא אוהבים את הילד המציק אך אינם רוצים לעזור לקורבן.

נראה אפוא שהפרספקטיבה של הצקה החלה בהדגשת הפרט - הן המציק הן הקורבן, ולאורך השנים הורחבה יריעת ההסבר לצופים מהצד ולראייה חברתית יותר של תופעת ההצקה. בדיונו בתופעה ייחס גם רולידר חשיבות גדולה לצופה מהצד (רולידר, לפידות ולוי, 2000).

- **פרספקטיבת בית הספר האפקטיבי** - תנועת בית הספר האפקטיבי החלה בשנות השישים כשהשאלה שעמדה בפני החוקרים הייתה מהו היחס בין ההשקעה לתפוקות של בית הספר, כשעיקר הכוונה הייתה להישגים לימודיים. חלק מהמחקרים הובילו לחקור נושאים כמו שוויון ושוויון הזדמנויות חינוכיות, וחלק החלו לבדוק נושאים כמו: אקלים

9-20.indd 15 7/7/08 9:18:43 AM

בית ספר, אווירת בית ספר, התנהגויות כיתתיות, שביעות רצון של מורים ושל תלמידים, בעיות משמעת ואלימות.

מגמת המחקר של תהליכים בית ספריים, וחקר אקלים במיוחד, הובילה לחקר האלימות הבית ספרית, כשהאלימות נתפסה כתוצר של בית ספר שאיננו יעיל. באוניברסיטת ג׳והן הופקינס הוקמו שתי יחידות תאומות, כשהאחת מנתחת את בית הספר האפקטיבי והאחרת בוחנת את האלימות הבית ספרית, מתוך הנחה שאלו הם שני צדדים של אותו מטבע.

מחקר האלימות הבית ספרית המקיף ביותר נערך בשנת 1978 ונקרא: Violent School Safe School. הוא נעשה מנקודת מוצא של בית הספר האפקטיבי. ממחקר זה שנערך על 4,000 בתי ספר ניתן להסיק, שמה שמתרחש בין כותלי בית הספר משפיע רבות על מידת האלימות בו. הגורמים העיקריים שיוצרים תחושת ניכור בבית הספר וגורמים להתפתחות אלימות הם מבנה בית הספר וגודלו, התפלגותה של אוכלוסיית התלמידים לפי מגדר וקבוצות אתניות, אופי הקשר בין מורים לתלמידים ובין מורים להנהלה, הרלוונטיות של הלימודים בעיני התלמידים וחשיבותם של הציונים. גורמים חשובים נוספים הם התמריצים מצד אחד ואופיים של הסדרי המשמעת והפיקוח עליהם ותפיסתם בעיני התלמידים כהוגנים או כשרירותיים מצד אחר. ממצא חשוב הוא הקשר בין הדגשת ההישגים הלימודיים והשאיפה לציונים טובים לבין הקטנת הסיכויים לאלימות. עד אז היה מקובל לחשוב שהישגיות מעוררת לאלימות, אך המחקר הוכיח את ההפך; חקר התהליכים הבית ספריים והשפעתם על האלימות ממשיך להיות חשוב, עם זאת מתברר שכוח ההסבר של פרספקטיבה זו אין בו די בתחילת המאה ה-21.

בישראל מחקרם של הורוביץ ואמיר (1981) יצא מנקודת מבט של בית הספר הבטוח. החוקרים ניתחו את הקשר שבין מדיניות בית ספר, יחסי מורים-תלמידים, דפוסי משמעת, כללי בית ספר ורמת הניכור בו לבין האלימות. החוקרים מצאו גם שאין קשר בין הישגיות לאלימות.

- **פרספקטיבת האקולוגיה החברתית** - ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) פתח פתח להבנת היחסים ההדדיים בין הפרט לסביבה כמעצבים את התפתחותם של ילדים. לטענתו, ארבע מערכות משפיעות על עיצוב הילד: (1) ה-microsystem - מכילה גורמים שלילד יש מגע ישיר עמם: הורים, אחים, קבוצת השווים ובית הספר; (2) ה-mesosystem - כוללת את כל האינטראקציות בין מרכיבי המיקרו-סיסטם, בינם לבין עצמם, דהיינו בין המשפחה לקבוצת הגיל, בין אחים להורים וכדומה; (3) ה-exosystem - מערכת חברתית חיצונית כמו מערכת אכיפת החוק, המשפט והרווחה; (4) ה-macrosystem - מערכת-על: המדינה, המבנה החברתי, הכלכלי והתרבותי של הפרט. אם כן, הפרט מושפע מריבוי סביבות, ותופעות ההצקה והקורבנות אינם נופלים בחלל ריק. תופעות אלו מקבלות עידוד או נמנעות על ידי מערכת מורכבת של יחסי הפרט עם המערכות השונות בחייו.

גולדסטיין (Goldstein, 1966), אחד החוקרים החשובים בתחום האלימות והוונדליזם, טוען כי כל פעילות אלימה היא אירוע של אינטראקציה פרט-סביבה. במילים אחרות,

9-20.indd 16 7/7/08 9:18:43 AM

האלימות נובעת בחלקה מהמוטיבציות ומהפרה-דיספוזיציות של הפרט, ובחלקה - מאופיו של ההקשר הפיזי והחברתי שבו היא מתרחשת.

אספלייג וסווירר (Espelage & Swearer, 2004) קיבצו מחקרים שונים המלמדים על קשרים בין אלימות לבין מוסדות חברתיים שונים, כמו קבוצת השווים, המורים, המשפחה והקהילה. במאמר נוסף אספלייג (Espelage, & Horne, in press) מפרטת טיפוסי קשרים ב-mesosystem - בתחום היחסים במשפחה, בתחום קבוצת הגיל ובתחום בית הספר - שעשויים לגרום לאלימות. בתחום המשפחה, למשל: סגנון הורות, התעללות, יחסי אחים, סוג תמיכת ההורים, כל אלה עשויים לעורר לאלימות. בקבוצת הגיל, למשל: הומופיליות - הנטייה להתחבר לדומים, דוגמת ילד מציק המתחבר למציק; דומיננטיות - הנטייה של בני קבוצת הגיל לדרג את עצמם בסולם כוח; הנטייה להתחבר עם כאלו המבטאים חופש ועצמאות - אלה עשויים לעורר לאלימות. בתחום בבית הספר, למשל, הקשר הוא בין אקלים כיתה, חמימות המורים ותגובות המורים לאירועי ההצקה.

בישראל פיתחו בנבנישתי ואסטור (Benbenishty & Astor, 2005) מודל ברוח גישת האקולוגיה החברתית, אך בהבדל אחד: במקום שהפרט יהיה במרכז בית הספר עומד במרכז. לשון אחר, היחידה אינה הפרט אלא בית הספר. שני החוקרים מבחינים בין גורמים חיצוניים לבית הספר - גורמים אקסוגניים - תרבות, שכונה ומשפחה, לבין משתנים בית ספריים פנימיים - ארגון בית הספר, אקלים, מדיניות, פעילות מורים ותמיכה חברתית. בנבנישתי ואסטור (שם) מנסים לחדד את ההבחנה בין שני מושגים שהשימוש בהם בספרות נעשה לסירוגין: הצקה ואלימות בית ספרית. הם טוענים כי בהצקה קיים ממד החוזר לאורך זמן, ואילו באלימות בית ספרית אין בהכרח המשכיות.

- **פרספקטיבת הרווחה החברתית** - פרספקטיבה זו שונה מהפרספקטיבות האחרות בכך שהאלימות נתפסת במסגרתה כמרכיב אחד במכלול הסיכונים לרווחתו של הצעיר. הקמתה של מדינת הרווחה סימנה אוכלוסיות המצויות בסיכון, אך המושג "נוער בסיכון" עלה באינטנסיביות רק בשנות השמונים של המאה שעברה. מסתבר כי נוער כיום חשוף יותר מאי פעם לגורמי סיכון שונים, כגון: אלכוהול, סמים, אלימות וסיכוני בריאות. סוכנויות שונות החלו לעשות סקרים אפידמיולוגיים בנושא על מנת להעריך את היקפן של תכניות הסיכון השונות. ב-1982 הקים ארגון הבריאות הבינלאומי את פרויקט HBCS (Health Behavior in School Age) שאוסף נתונים שישמשו לפיתוח מדיניות כוללת לגבי נוער (הראל, מולכו וטילינגר, 2003).
- **הפרספקטיבה הרדיקלית** - הפרספקטיבה הרדיקלית טוענת כי בית ספר ביסודו הוא מוסד מדכא. אין לחפש את האשם באלימות ביחיד אלא בגורמים מבניים. בית הספר מדכא במיוחד תלמידים שרמת ההשכלה של הוריהם נמוכה, בני מיעוטים אתניים, בנות ואנשים עם מגבלות פיזיות. בית הספר מנציח הבדלים חברתיים, והתלמיד מאבד סיכוי להצליח בחיים על אף הלימודים בבית הספר.

9-20.indd 17 7/7/08 9:18:43 AM

לפי התפיסה הרדיקלית, גלאי מתכת, מצלמות ואביזרים אחרים אינם מפחיתים את רמת האלימות אלא הם מסמנים שבידי בית הספר אמצעי דיכוי.

האנתרופולוג דיוויין (Divine, 1996) רואה את בית הספר כבית סוהר שמתנהל על פי חוקים הדומים לאלו השוררים בין כותלי בית סוהר. הוא גם מבקר את ריבוי הרשויות המטפלות באלימות בבית הספר, כמו שוטרים, עובדים סוציאלים, פסיכולוגים ושופטים, המרוקנים את תפקידו של המורה, וזאת מבלי להיות יעילים בטיפולם.

אסכם ואומר כי הפרספקטיבות שהוצגו במאמר זה אינן תאורטיות בלבד, אלא הן מהוות תדריך למחשבה ולתכניות התערבות. נראה כי שתי פרספקטיבות שולטות כיום: התפיסה האקולוגית והתפיסה של הצקה. עם זאת, מושגי בית הספר האפקטיבי, ובמיוחד מושג האקלים, הופנמו במודלים האקולוגיים.

חרף המחקר האינטנסיבי בעולם העמידו בייקר ולטנדר (Baker & Letendre, 2005) ארבע שאלות, שבחלקן אין להן תשובה עד היום:

1. האם יש הבדל בין אלימות בבית ספר ומחוץ לו?
2. האם יש שוני בתפיסות האלימות בין מורים, מנהלים ותלמידים?
3. מה ההבדל בין אלימות, תפיסת אלימות ותודעת אלימות?
4. מה הקשר בין מרכיבים שונים בחיי הקהילה לאלימות בבית הספר?

בשער זה של הגיליון מובאים שלושה מאמרים:

מאמרם של **עפרה פינברג, ד"ר חיה קפלן, פרופ' אבי עשור ויניב קנת-מימון** מציג תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" ומתמקד בטענה כי רפורמה בית ספרית, המבוססת על תאוריית ההכוונה העצמית ועל יישומיה בחינוך, יכולה להביא בין היתר להפחתת אלימות בית ספרית, להזדהות של מורים עם מטרות התכנית וליכולתם להפעילה באופן איכותי.

מאמרן של **פרופ' רחל ארהרד וזיוה ברוש** עוסק בהתפתחות הטיפול בנושא האלימות בבתי הספר בישראל ופורס בפני הקורא את הלבטים שעמדו בפני קובעי המדיניות. הן רואות בהתפתחות הטיפול בנושא שלושה שלבים: שלב ה"אין בעיה", שלב של ניסוי וטעייה ושלב של עיצוב מדיניות. החוקרות מסווגות את תכניות המניעה ומסבירות מה היו השיקולים בבחירתן ובאיזו דרך התגבשה מדיניות הטיפול בנושא במשרד החינוך.

נייר העמדה שכתבו **פרופ' רמי בנבנישתי, פרופ' רון אבי אסטור וד"ר מונה חורי-כסאברי** עוסק בשאלה כיצד לטפל באלימות לאור מחקרים של בנבנישתי ושל חוקרים אחרים בארץ ובעולם. הכותבים מדגישים את חלקם של בית הספר והקהילה, ולצדם רואים במשרד החינוך, ברשות המקומית ובמשרד הרווחה גורמים מרכזיים בטיפול בסוגיה. נייר העמדה מציע לעודד התנהגות פרו-חברתית ולא לנקוט רק סנקציות כלפי האלימים, ומציג מודל לטיפול באלימות בשלביה הראשונים.

9-20.indd 18 7/10/08 10:52:00 AM

שני המאמרים האחרונים יוצאים מנקודת הראות של התפיסה האקולוגית, ומנסים ללמוד על הכוחות הפועלים בבתי הספר בישראל.

הפיתוח התאורטי של נושא האלימות הלך בד בבד עם פיתוח פרקטיקות מניעה מסוגים שונים. תכניות המניעה הרבות והמגוונות שהצליחו בחלקן, הפיחו תקווה שהאלימות אינה בלתי נמנעת, אך יש לבנות אותה על בסיס תאורטי יציב, על אסטרטגיות המותאמות לקהל היעד.

רשימת מקורות

הורוביץ, ת׳ ואמיר, מ׳ (1981). *דפוסי ההתמודדות של מערכת החינוך עם בעיות האלימות*. ירושלים: מכון סאלד.

הראל, י׳, מולכו, מ׳ וטילינגר, א׳ (2003). *נוער בישראל - בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון*. סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי, 2002. אוניברסיטת בר-אילן.

רולידר, ע׳, לפידות, נ׳ ולוי, ר׳ (2000). *תופעת ההצקה בבית הספר*. המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

Baker, D., & Letendre, G. (2005). *National differences, global similarities*. Stanford: Stanford University Press.

Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In: R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 1, 1-40). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1990). Mechanism of moral disengagement. In: W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, state of mind* (161-191). Cambridge: Cambridge University Press.

Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context*. Oxford University Press.

Beseg, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). Basic concepts. In: U. Bronfenbrenner (Ed.), *The ecology of human development* (3-15). Cambridge MA: Harvard University Press.

Cohen, A. (1955). *Delinquent boys*. New York: Free Press.

Divine, J. (1996). *Maximum security - The culture of violence in inner city schools*. Chicago: Chicago University Press.

9-20.indd 19 7/10/08 10:52:01 AM

Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist, 42*, 435-442.

Espelage, D. L., & Horne, A. M. (in press). School violence and bullying prevention: From research-based explanations to empirically-based solutions. *Handbook of counseling psychology.*

Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullyng in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersy: Lawrence Erlbaum Publishers.

Goldstein, A. P. (1966). *The psychology of vandalism*. Plenum Press.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* Berkley: University of California Press.

Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 10*, 243-251.

Karstedt, S. (2006). Democracy, values and violence: Paradoxes, tensions, and comparative advantages of liberal inclusion. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 605*(1), 50-81.

Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1988). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.

Miller, W. B. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues, 3*, 5-20.

Olweus, D. (1994). Bulling at schools. In: L. R. Husemann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (97-127). New York: Plenum Press.

Polk, K., & Schafer, W. (Eds.). (1972). *Schools and delinquency.* New Jersy: Prentice Hall.

Rigby, K. (1996). *Bullyng in schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Violent Schools-Safe Schools (1978, January). *The Safe School Study Report to the Congress.*

9-20.indd 20 7/10/08 10:52:01 AM